

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الابتكاري
وعلاقته بتشجيعهم للسمات الابتكارية
لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية

مذكرة مكملة للنيل شهادة الماجستير

في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي

إشراف :

د/ عبد الكريم قريشي

المشرف المساعد:

د/ نادية يوب المولودة مصطفى الزقاي

إعداد الطالبة :

سميرة ميسون

السنة الجامعية 2002/2001

على نسب ذكاء 140 فأكثر في اختبار ستانفورد بينه أو ما يقابل هذه النسبة في اختبارات الذكاء الأخرى ¹.

إلا أن الذكاء العالي وحده لا يعتبر مؤشرا على وجود الإبداع إذ يرى "أرنوف ويتيج Arnoff Wittig" أن الذكاء المقاس "لا يبدو جانبا هاما من جوانب الإبداع" ².

وهو بذلك يميز بين مفهومي الذكاء والابتكار ، وهذا ما تؤكدته "أنساتازي Ansatasi" بقولها: "إن أغلب السيكولوجيين والتربويين يميزون بين القدرة على الابتكار والذكاء الأكاديمي، كما أن هذه القدرة لا يمكن قياسها باختبارات الذكاء الحالية" ³.

3- يظهر المبتكر "تفوقا كبيرا في القدرة على القراءة من حيث السرعة والفهم واستخدام اللغة" ⁴ ويذهب "لوفتون Lowfton" إلى توضيح معنى القراءة الابتكارية والعمليات العقلية التي يقوم بها المبتكر فيقول : هي عملية يكون فيها القارئ حساسا للتغيرات والتناقض والمشكلات والاحتمالات في المادة المقروءة فيولد علاقات جديدة من المعلومات الراهنة والخبرات السابقة مما يجعله يضيف أفكاره إلى أفكار المادة المقروءة " ⁵.

4- يعتمد في تفكيره على المنطق والقدرة على التركيب والتخيل والتصنيف والتعميم فالمبدع "يحاول أن يختبر فكرة ما، بطرق جديدة أو يحاول التركيب بين عدة أشكال" ⁶.

5- يتمتع بذاكرة قوية، "إذ من بين السمات المميزة للمبتكرين، قوة الذاكرة والتي تساعدهم كثيرا في استيعاب المعلومات والاحتفاظ بها" ⁷.

6- يملك حصيلة لغوية خصبة " خاصة تلك الكلمات التي تنسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصل " ⁸.

¹ - محمد عبد العزيز عيد : مرجع سابق، ص : 253.

² - أرنوف ويتيج : مقدمة في علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية 1994، ص : 276 .

³ - مصطفى عشوي : مرجع سابق، ص: 227 .

⁴ - محمد مصطفى زيدان: النمو النفسي للطفل المراهق ونظريات الشخصية . دار الشروق، جدة، 1979، ص : 143 .

⁵ - حسن شعاعنة : مرجع سابق . ص: 22 .

6- Morgan Clifford Thomas : introduction to psychology, library of international edition, 1975, p:186.

7- Encyclopedia, Univer salis, France S.A., 1997, P : 02 .

⁸ - رمضان محمد الفذافي : مرجع سابق، ص: 87 .

3-3- من الناحية النفسية :

يرى كل من " ديلاس و غاير Dellas et Gayer " (1979) أن المبدعين يتمتعون بخصائص نفسية تميزهم عن غيرهم أكثر مما يميزون بقدراتهم العقلية وتتمثل هذه الخصائص في :

1- " أن يتميز بالثقة في نفسه وقدراته (وهي عوامل مساعدة على تشجيع الفرد على الإبداع في تصرفاته وسلوكه " ¹ .

2- الميل للمغامرة، الثقة بالنفس، امتلاك مفهوم إيجابي عن الذات، تحمل القلق، الشعور بالملل من الأعمال الروتينية والتماس الجدة، الميل للانطواء، درجة عالية من الاستقلال في إصدار الأحكام، عدم الرغبة في التبعية والإنقياد، الميل أحيانا إلى السلوك الفوضوي ²، وهذا ما توصل كل من " كاتل وبوتشر Cattell & Putter "، " جنزلز جاكسون Getzels & Jackson " و" بارون Brron " .

3- " قابلية النفاذ إلى أعماق المسائل المبحوثة، أي القدرة على رؤية ما يتجاوز ما هو واضح ومباشرة " ³ .

4- الفرد المبدع لديه قدرة على تحمل الأخطاء ، فهو يكثر بالخطأ ويعتبره خلافا في الفرضية في حد ذاتها ، وليس نقصا في إمكانياته أو انهما في حل المشكلة .

5- لديه دافعية قوية نحو البحث والإطلاع ويظهر ذلك في أسئلته القوية .

6- يحب التعامل مع النواحي الجمالية ، يتحمل المسؤولية ويمكن الاعتماد عليه، يتميز بنظرة ناقدة مشوبة ببعض الشكوك، وهذا ما توصل إليه "ماكينون Mackinnon"

7- يستطيعون تحمل الغموض إذا كان موجودا في موادهم الدراسية ⁴ .

8- قلة التباهي والتفاخر بمعرفته ⁵ .

¹ - بوظجة غياث : أهداف التربية وطرق تحقيقها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص : 38 .

² - رمضان محمد القاضي : مرجع سابق، ص : 87 .

³ - حمادة البخاري : مرجع سابق، ص : 88 .

⁴ - لطفي بركات أحمد : مرجع سابق، ص : 37 .

⁵ - لطفي بركات أحمد : نفس المرجع، نفس الصفحة .

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الابتكاري
وعلاقتهم بتشجيعهم للسمات الابتكارية
لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي

إشراف :

د/ عبد الكريم قريشي

المشرف المساعد :

د/ نادية يوب المولودة مصطفى الزقاي

لجنة المناقشة :

د/ حبيب تيلوين رئيسا

د/ الطاهر سعد الله عضوا

د/ عبد الكريم قريشي مشرفا

د/ نادية يوب المولودة مصطفى الزقاي

مشرفا مساعدا

إعداد الطالبة :

سميرة ميسون

السنة الجامعية 2001/2002

إهداء

إلى اللذين تآقت نفسيهما الرؤفة ملامح الراحة في وجهي. فلم تقارفتي دعواتهما:

أمي وأبي

إلى من شاركوني أخرج اللحظات ونصيبها فكانوا نعمة السند. إخوتي:

فنيحة، مليكة، مباركة، فاطمة، ليلى، خيرية، عفاف، ونور الإيمان

محمد، ساسي، جلول وبلخير

إلى من طوقتي برعايتها العلمية والتربية أساتذتي:

نادية

إلى من قاسمتني عنا. هذا المشوار منذ بدايته. فتحمل معي الكبير:

عبد الرزاق

إلى صديقتي اللواتي لا يثنان بشجعتي. وأخص بالذكر:

نبيلة وفاطمة وسهيل

إلى زميلاتي مركز التكوين المهني والمهني

زيدتي عبد القادر

إلى زميلاتي وزميلاتي

الذين شهدوا معي وشهدت معهم

مرسوعات البحث وحلوها.

إلى كل هؤلاء.

أهدي هذا البحث.

سميرة

شكر وتقدير

أسجد لله عز وجل حمداً وشكراً أن من علي بإنهاء هذا العمل وألهمني النفس الطويل للمضي فيه بجد واجتهاد.

وأوجه بالشكر الجزيل للدكتور عبد الكريم قرشي على آمرائه وتوجيهاته القيمة من خلال إشرافه على هذا البحث، فكان نعم السند المعرفي.

كما أشكر الدكتور نادية مصطفى الزقاي التي لم تدخر جهداً لمساعدتي في مشواري هذا، من خلال إشرافها على هذا البحث أيضاً.

ولا أنسى كل من قدم لي يد العون وأخص بالذكر الأساتذة:

شعوبي محمد فوزي، بن نراهي منصور، نرعطوط رمضان، عمروني حومرة، أبي ميلود عبد الفتاح، حاجي عبد الفتاح.

كما أشكر كل المؤسسات التي استقبلتني لأجراء التطبيق الميداني لهذه الدراسة وهي: التحليل بن أحمد، 24 فبراير 1962، بن هجيرة أحمد، أبي ذر الغفاري، عائشة أم المؤمنين، الشطي الوكال عبد الحميد ابن باديس، مولاي العربي، مخادمة الجنوبية، الطبري، ابن مرشيق القيرواني، قرشي عبد القادر، أبي يعقوب يوسف الومرجلاني وصلاح الدين الأيوبي.

كما أشكر الآنسة نركري نوال، وعاملي مكتب بن حمزة على مساعدتهم لإخراج هذا البحث في صورته النهائية.

والى كل من ساهم بشكل أو بآخر في إنجاز هذا العمل.

سميرة

ملخص البحث :

يهتم البحث الحالي بدراسة العلاقة بين إدراك معوقات التفكير الابتكاري من قبل المدرسين و تشجيعهم لهذا النمط من التفكير من خلال سمات التلميذ المبتكر ، بحيث يتمحور حول تساؤل عام يتمثل في :

-هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات ؟

أما الفرضية العامة للبحث فتتمثل في :

-توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات . وبناء على التساؤلات التي طرحناها، نصيغ الفرضيات الجزئية التالية :

1- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس .

2- توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

3- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية .

4- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية .

و قد تم الاعتماد في جمع بيانات هذا البحث على أداتين :

الأولى : هي قائمة معوقات التفكير الابتكاري لأحمد عبد اللطيف عبادة .

الثانية : هي قائمة السمات الابتكارية لسيد خير الله .

بعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام من خلال دراسة خصائصهما السيكومترية ، تم تطبيقهما على عينة من أساتذة المرحلة الأكاديمية بمدينة ورقلة ، ووصفت النتائج كمياً باستخدام اختبار "ت".

و تم التوصل من خلال هذا البحث إلى النتائج التالية:

- 1- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس .
 - 2- لا توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.
 - 3- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية .
 - 4- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية .
- و قد نوقشت النتائج في ضوء الدراسات السابقة و ختمت ببعض الاقتراحات الموجهة للمعنيين بالعملية التعليمية .

Abstract:

The present study aims at identifying the relationship between teacher's recognition of creativity's obstacles, and their encouragement of that sort of thinking through the features of the creative pupil.

This problem is raised in a general question as follows:

- Are there any differences in encouraging creative features of middle school pupils between teachers who have much recognition of creativity's obstacles and those who have less?

The global hypothesis of this work is as follows:

"There are differences in encouraging creative features of middle school pupils between teachers who have much recognition to creativity's obstacles and those who have less".

Thus, according to the preceding imposed question, we can state the following sub-hypotheses:

1. There are differences in encouraging creative features of middle school pupils between teachers who have much recognition to creativity's obstacles and have much teaching ancienty, And those who have much recongenion to that obstacles and have less teaching ancienty.

2. There are differences in encouraging creative features of middle school pupils between teachers who have less recognition to creativity's obstacles and have much teaching ancienty and those who have less recognition to that obstacles and have less teaching ancienty .

3. There are differences in encouraging creative features of middle school pupils between teachers who have much recognition to creativity's obstacles and graduate from university and those who have much recognition to that obstacles and graduate from technological institute of education.

4. There are differences creative features of middle school pupils between teachers who have less recongenation to creativity's obstacles and graduate from university and those who have less recongenation to that obstacles and graduate from technological institute of education.

In collecting data tow main measuring tools are used.

First: The list of creative thinking's obstacles designed by Ahmed Abd Ellatif Abada.

Second: The list of creative features done by Saïd Kheir allah.

After asserting the utility of the tow tools through a psychometric study, they are applied upon a sample of middle school teachers in Ouargla.

The results are described quantitatively using "T test"

This study arrives at:

- 1-No differences exists between teachers who have much recongnition to creativity's obstacles and have much teaching ancienty, And those who have much recongnition to that obstacles and have less teaching ancienty in encouraging creative features of middle school pupils.*
- 2-No differences exists between teachers who have less recongnition to creativity's obstacles and have much teaching ancienty and those who have less recongnition to that obstacles and have less teaching ancienty in encouraging creative features of middle school pupils..*
- 3-No differences exists between teachers who have much recongnition to creativity's obstacles and graduate from university and those who have much recognition to that obstacles and graduate from technological institute of education in encouraging creative features of middle school pupils.*
- 4-No differences exists between teachers who have less recongnition to creativity's obstacles and graduate from university and those who have less recongnition to that obstacles and graduate from technological institute of education in encouraging creative features of middle school pupils.*

On the light of the previous studies, results are discussed recommendations are drawn at the end directed to interested people.

المحتويات

الإهداء	أ
كلمة شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج - د
قائمة المحتويات	هـ - ز
قائمة الأشكال	ح
قائمة الجداول	ح - ط
مقدمة	ي - ل

الفصل الأول: موضوع البحث وأهميته

1- تحديد المشكلة	2
2- تساؤلات البحث	8
3- أهمية البحث	8
4- أهداف البحث	9
5- فرضيات البحث	10
6- التحديد الإجرائي للمفاهيم	10
7- صعوبات البحث	11
8- حدود البحث	12

الفصل الثاني: القدرة على التفكير الابتكاري

المبحث الأول: الإسهامات السيكلوجية في مجال الابتكار

- مدخل	15
1- تفرقة مفاهيمية	16
2- مفهوم القدرة الابتكارية	19
3- مكونات القدرة الابتكارية	21
4- نظريات التكوين العقلي	24
5- التفسيرات النفسية للقدرة الابتكارية	29

المبحث الثاني: تربية الابتكار

- لمحة تاريخية	35
1- دور المعلم في تربية الابتكار	39
2- دور المنهج الدراسي في تربية الابتكار	61

- 3- دور الإدارة المدرسية في تربية الابتكار 63
- 4- أشكال تربية المبتكرين 66
- 5- برامج تربية المبتكرين 70

الفصل الثالث: السمات الابتكارية ومعوقات التفكير الابتكاري

المبحث الأول: السمات الابتكارية

- 1- مفهوم السمة الابتكارية 80
- 2- سمات المبتكرين بين الوراثة والبيئة 81
- 3- أنواع سمات المبتكرين 82
- 4- علاقة السمات الابتكارية بسلوك المبتكر 88

المبحث الثاني: معوقات التفكير الابتكاري

- 1- معوقات شخصية 92
- 2- معوقات تتعلق بالمعلم 94
- 3- معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي 101
- 4- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم 106
- 5- أساليب التغلب على معوقات التفكير الابتكاري 113

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

I- الدراسة الاستطلاعية :

- 1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية 132
- 2- أدوات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة 132
- 3- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات 136

II- الدراسة الأساسية :

- 1- التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها 142
- 2- المنهج المستخدم 143
- 3- عينة الدراسة الأساسية 144
- 4- الأدوات المستخدمة 144
- 5- الأساليب الإحصائية المتبعة 145

الفصل الخامس: عرض النتائج

- 1- عرض نتيجة الفرضية العامة 147
- 2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى 149
- 3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية 150

4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة 151

5- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة 153

الفصل السادس: مناقشة النتائج

1- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الأولى والثانية 156

2- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الثالثة والرابعة 159

3- مناقشة نتيجة الفرضية العامة 162

4- خلاصة 171

5- اقتراحات 173

المراجع 175

الملاحق

ملحق رقم 01 184

ملحق رقم 02 186

ملحق رقم 03 198

ملحق رقم 04 203

قائمة الأشكال:

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	نظرية بناء العقل لجيفورد	27
02	نموذج إبراهيم عصمت مطاوع المقترح لتنمية الإبداع	71

قائمة الجداول:

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	صفات المبدعين والسلوكيات الدالة عليها	88
02	إرجاع سمات التلميذ المبتكر إلى مصادرها .	139
03	الفروق في درجة تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأكثر إدراكا والأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري	148
04	الفروق في درجة تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس	149
05	الفروق في درجة تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس	150
06	الفروق في درجة تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية	152
07	الفروق في درجة تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية	153
08	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعوقات الخاصة بالمعلم	198
09	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات التي تم الاستغناء عنها في محور المعوقات الخاصة بالمعلم	198

199	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المضافة في محور المعوقات الخاصة بالمعلم	10
199	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي	11
200	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات التي تم الاستغناء عنها في محور المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي	12
200	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم	13
201	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات التي تم الاستغناء عنها في محور المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم	14
202	نتائج صدق المحكمين فيما يتعلق بتغيير بدائل الأجوبة الخاصة بقائمة معوقات التفكير الابتكاري	15
202	نتائج صدق المحكمين فيما يتعلق بالتغييرات الأخرى الخاصة بقائمة معوقات التفكير الابتكاري	16
203	نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في قائمة سمات التلميذ المبتكر	17
203	نتائج صدق المحكمين فيما يتعلق بتغيير بدائل الأجوبة الخاصة بقائمة سمات التلميذ المبتكر	18

مقدمة

يشهد العالم اليوم تطورات عدة في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية... الخ ، استوجبت وجود إطارات مؤهلة قادرة على التعامل مع تزايد المشكلات وتعقدها ، مما يسمح بمواكبة هذه التطورات.

لن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بالإمكانيات البشرية، والتي تعد من أهم الامكانيات التي ينبغي للمجتمعات أن تعيد النظر فيما تملكه منها، فتتأقلم معها لم يعد متوقفا على ما تملكه من ثروات مادية بل بما تملكه من طاقات مبدعة خلاقة، وهذا ما أكدته "توينبي Twinby" بقوله أن : "إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الابتكارية هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات"¹، الأمر الذي دفع علماء النفس و الباحثين في هذا الميدان للقيام بالمزيد من الأبحاث و الدراسات، وبالتالي أصبح التفكير في طرق تنمية القدرة الابتكارية وتشجيعها من أهم ما تدعو إليه التربية الحديثة، إذ لم يعد هدفها يقتصر على إكساب الطلبة المعارف والحقائق المتداولة ، بل وتعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم².

وبما أن تطوير هذه القدرة رهين تهيئة الجو المناسب لنموها ، سواء في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع بصفة عامة ، سعت الأنظمة التربوية في مختلف الدول إلى جعل المدرسة أهم المناخات وأنسبها لتفجير هذه الطاقات نظرا لاحتوائها على الإمكانيات التي من شأنها أن ترعى هذه القدرة وتسهم في بلورتها .

وينبغي للمعلم أن يقوم بالدور الرئيسي في العمل على تشجيع التفكير الابتكاري نظرا لاحتكاكه الدائم بالتلميذ وتفاعله المباشر معه انطلاقا من أن جميع البشر لهم إمكانية أن يكونوا مبتكرين" فإذا أخذنا بمسلمة "ماسلو Maslow" القائلة بأن لدى كل فرد طاقة معينة تمكن من مستوى معين من التعبير الابتكاري، فستغدو مهمة التربية تحرير هذه

¹- محمد أنور الشراقوي : الابتكار و تطبيقاته (الجزء الأول) ، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999، ص: ٢

²- نادية هائل السرور : فاعلية برنامج الماستر شينكر لتعلم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد العاشر 1996 ص : 66 .

الطاقة الموجودة فعلا وتشجيعها وربما كان المناخ المدرسي بشكل عام والمعلم بشكل خاص ، من أهم العناصر التي تشبع التفكير والنشاط الابتكاريين^١.

لذا ينبغي أن يحظى التفكير الابتكاري بالاهتمام الذي يستحقه من طرف الممارسين للعملية التعليمية وذلك يتوقف على فهم وإدراك هؤلاء الممارسين لطبيعة هذا النمط من التفكير وأهمية العوامل المشجعة والمعيقة لنموه .

وحاول هذا البحث التعرف على شكل العلاقة بين إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الابتكاري في الوسط المدرسي عامة وتشجيعهم للسمات الابتكارية لدى التلاميذ، انطلاقاً من أهمية القدرة الابتكارية في حد ذاتها ، لذلك أفرد لها فصلاً خاصاً بها افتتح به هذا البحث ، لأن الحديث عن العوامل المؤثرة في قدرة ما، سواء كانت مشجعة أو معوقة لنموها لن يكون ذا معنى إذا لم يسبقه تعريف بهذه القدرة وإحاطة بما جاء به الباحثون في هذا المجال لذلك جاءت فصول هذا البحث كما يلي :

الفصل الأول : وتعرض فيه إشكالية البحث وتساؤلاته ، أهميته ، أهدافه ، فرضياته والتعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة فيه، حدوده، ثم أهم الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء القيام به .

الفصل الثاني : وقد خصص كما أسلف الذكر للقدرة الابتكارية، التي يتعلّق بها متغيّرا البحث، وينقسم إلى مبحثين:

المبحث الأول: تناول الإسهامات السيكلوجية في مجال الابتكار من حيث (المفهوم، المكونات ، النظريات المفسرة للتكوين العقلي والتفسيرات النفسية للعملية الابتكارية) .

المبحث الثاني: وتم التطرق فيه إلى أساليب تربية الابتكار في الوسط المدرسي، سواء تعلقت تلك الأساليب بالمعلم أو المنهج الدراسي أو الإدارة المدرسية.

الفصل الثالث: وشمل متغيري الدراسة بحيث أفرد لكل منهما مبحثاً قائماً بذاته .

المبحث الأول : ويتضمن السمات الابتكارية من حيث (مفهومها، أنواعها وأثرها على سلوك المبتكر)

^١ - عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، الطبعة التاسعة ، مؤسسة الرسالة ، جامعة اليرموك ، الأردن ، 1997 ، ص : 138

المبحث الثاني: ويتضمن المعوقات المدرسية التي يمكن أن تحول دون تشجيع السمات الابتكارية لدى التلاميذ وأساليب التغلب عليها .

الفصل الرابع: وهو فصل الإجراءات الميدانية، والذي تم تقسيمه إلى جزئين:

I- الدراسة الاستطلاعية الذي تم فيه الكشف عن الخصائص السيكومترية لأدوات القياس لإختبار مدى صلاحيتها للتطبيق بعد التعديلات التي أجريت عليها، وقد تضمن: عينة هذه الدراسة، الأدوات المستخدمة، وطرق تقدير خصائصها السيكومترية .

II- الدراسة الأساسية : وشمل :

المنهج المستخدم، عينة الدراسة الأساسية، أدوات جمع البيانات وأساليب التحليل الإحصائي المعتمد.

الفصل الخامس: وقد خصص لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة طبقا لتسلسل الفرضيات.

الفصل السادس: وقد شمل تحليلا ومناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة وختم بمجموعة من الاقتراحات.

الفصل الأول

موضوع البحث و أهميته

- 1- تحديد المشكلة
- 2- تساؤلات البحث
- 3- أهمية البحث
- 4- أهداف البحث
- 5- فرضيات البحث
- 6- التحديد الإجرائي للمفاهيم
- 7- صعوبات البحث
- 8- حدود البحث

1- تحديد المشكلة :

تميزت النظم التعليمية التقليدية بالاهتمام بالخبرات والمعارف أكثر من اهتمامها بالمتعلم ذاته وبالتالي كانت مهامها مقتصرة على تزويده بأكبر قدر ممكن من المعلومات دون الالتفات إلى ضرورة منحه فرصة لإظهار مواهبه وقدراته وصقلها، وهذا ما دعت إليه التوجهات الحديثة للتربية

" فمن التغيرات المنشودة في نظمنا التربوية الحالية، أن تتضمن التأكيد على سيكولوجية التفكير بنفس القدر من التركيز الذي توليه لسيكولوجية التعلم أي بقدر الاهتمام بتعليم الطالب كيف يتذكر ويتعرف ويدرك... ينبغي أن يكون اهتمام نظمنا التربوية بتعليم الطالب كيف يفكر ...

فإذا تحقق هذا الاهتمام بسيكولوجية التفكير فمعنى ذلك أن يتحقق نوع من التوازن المعقول في مقدار ما يوظف من عمليات التفكير جميعا في مواقف التعليم على اختلافها وينتهي إلى غير رجعة هذا الاختلال الذي نراه الآن في مدارسنا والناجم عن التأكيد المبالغ فيه على بعضها والإغفال شبه التام لبعضها الآخر"¹.

وقد تناولت العديد من الدراسات إمكانية تنمية التفكير الابتكاري لاسيما في الوسط المدرسي، من بينها دراسة " زين العابدين درويش "، "تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان" سنة 1995، مؤدى هذا التصور أنه يمكن تنمية هذا النمط من التفكير لدى التلاميذ من خلال ما يتعلمونه من خبرات تربوية وتعليمية ومن خلال ما يمكن أن يتوفر من شروط المناخ التربوي الملائم لنمو التفكير الابتكاري، من بين هذه الشروط وجود الاتجاه الإيجابي المتقبل للتفكير الخلاق، ليس هذا فحسب بل والممكن من تشجيعه في مختلف المواقف وبشئ الأساليب .

ويوضح درويش أن القدرة الابتكارية يملكها الفرد كأي قدرة عقلية أخرى ويمكن تدريبها وتنميتها، كما يشير إلى وجود فجوة بين ما يستطيع أن يبديه الفرد من مظاهر التفكير المبدع بالفعل وبين ما هو قادر عليه بحكم ما يملكه من طاقة كامنة إبداعية، وعليه فدور التنمية هو أن نقارب بين الإمكانية والفعل .

¹ - زين العابدين درويش: " تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان " نقبة من أساتذة علم النفس، دراسات وبحوث في علم

قد قام محمد أحمد الخياط بدراسة سنة 1996 حول "البيئة الإبداعية في المدارس البنمية" وكان يهدف من خلالها إلى معرفة مدى توفر هذه البيئة في مدارس صنعاء، وذلك بناء على العلاقات البنمية التي تشمل المعلمين والإداريين والطلاب ومدى وجود إستراتيجية عملية لدى تلك المدارس لتنمية الإبداع؛ معتمداً في ذلك على المقابلات الشخصية المقننة مع 205 مديراً ومعلماً و 78 تربوياً من أربع مدارس عامة ومدرستين خاصتين، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم نشاطات مديري المدارس والمعلمين تتركز حول الأعمال الروتينية اليومية وتفتقر إلى التجديد والتنوع، إضافة إلى شيوع الطريقة التقليدية في التدريس في المدارس العامة والخاصة على السواء وجميعها ينقصها الأنشطة التي تدعم الابتكار¹.

تتوافق نتائج هذه الدراسة إلى حد كبير مع ما توصل إليه عبد الستار إبراهيم سنة 1978 في إطار البحث عن أوجه القصور في العملية التعليمية والتي تؤدي إلى كبت القدرة الابتكارية لدى التلاميذ؛ "إذ أثبت أنه يوجد إجماع على أن جزء كبيراً من الإهمال في استغلال الطاقة الإنسانية وتوجيهها إنما يعود إلى عدم إلمام القائمين بشؤون التربية والتعليم بالقوانين الأساسية للإبداع، بل إن نظم التعليم تتجه غالباً في طريق يتعارض مع نمو التفكير الإبداعي"².

نلاحظ مما سبق، أن الدراسات سالفة الذكر قد تناولت الوسط المدرسي عامة ودوره في تربية القدرة الابتكارية لدى التلاميذ، وقد أوضحت العديد من مظاهر إهمال هذه القدرة، ويمكن تلخيصها في الميل للأعمال الروتينية ونبت التجديد وقد يعود هذا لعدم فهم طبيعة الإبداع وشروط نموه.

وقد اهتمت دراسات أخرى- سيأتي بيانها لاحقاً- بدور المعلم في تشجيع هذه القدرة باعتباره طرفاً رئيسياً في العملية التعليمية وانطلاقاً مما يتمتع به من مركز قيادي وسلطة يختلف استخدامها وطريقة توظيفها من معلم لآخر، إذ يمكن لهذا الأخير أن يساعد على توفير المناخ الاجتماعي المناسب لإثارة القدرات الإبداعية لدى تلاميذه إما بطريقة

¹-أنور محمد الشراوي: الابتكار و تطبيقاته (الجزء الأول) مكتبة الأنجلو المصرية، 1999، ص: 278.

²-أحمد عبد الطيف عيادة: معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: 1986، ص: 695.

مباشرة أو غير مباشرة بتتمية سمات من الشخصية أو خبرات ترتبط ارتباطاً واضحاً بالإبداع أو على الأقل " أن يتبنى اتجاهها متسامحاً نحو السمات المزاجية والدافعية للمبتكرين من تلاميذه"¹

وهذا يعني أنه يمكن للمعلم تنمية القدرة الإبداعية من خلال تقبل سمات المبدعين وتشجيعها، وهذا ما تتفق عليه أغلب النظريات من خلال تأكيدها على أهمية العوامل غير العقلية بالنسبة للقدرات المعرفية، " وحتى الذكاء العام الذي طالما اعتقد أنه يمثل قدرات عقلية خالصة، وجد من نقاة السيكولوجيين من يعتقد باشماله على عناصر غير عقلية ... وإذا كان هناك من يرى أن العوامل غير العقلية ذات أهمية بالنسبة للذكاء العام فإن القدرات الإبداعية بما تتميز به عن باقي القدرات المعرفية من طابع خاص يتجلى في تنوع الاستجابات ومرونتها أولى باهتمام الباحثين السيكولوجيين وسعيهم للتعرف على طبيعة العلاقة بين القدرات الإبداعية والسمات المزاجية للشخصية، وهذا ما جعل ثurstone يرى أنه ينبغي أن نفترض أن الإبداع لا يقتصر على المجال العقلي بل الأرجح أنه يتميز أساساً باندماج الوظائف العقلية مع بعض الخصال المزاجية، ويرى أننا سوف نفشل إذا اقتصرنا دراستنا وجهودنا على الوظائف المعرفية والعقلية"² وهذا ما أشار إليه جيلفورد (1950) حين لفت الانتباه إلى أهمية الدراسة السيكولوجية للإبداع وإلى إسهام عناصر غير عقلية في النشاط الإبداعي.

وجهة النظر هذه، أكدت دراسات كل من محمود عبد الحليم منسي (1981) " التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي " وأحمد شعبان محمد عطية (1981) " ودراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ومجدي عبد الكريم حبيب (1981) " أثر المتغيرات المزاجية والعقلية وتفاعلها على الإنتاج الابتكاري " إذ توصلت هذه الدراسات الثلاث إلى أن القدرة الابتكارية تتأثر إلى حد بعيد ببعض سمات الشخصية وعليها يتوقف وجود السلوك الابتكاري من عدمه أو على الأقل تتحكم في درجة ابتكارية هذا السلوك.

1 - محمد ثابت على الدين : بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية لدراسات النفسية، 1988، ص : 352 .

2 - عبد الحليم محمود السيد : الإبداع والشخصية، دار المعارف بمصر، 1971، ص : 37 - 38 .

كما يتأثر السلوك الابتكاري بالبيئة التي يعيش فيها المبتكر -مثلما أسلفنا القول- فالسياق الاجتماعي بما يحدده من أدوار للأفراد وبما يتيح من فرص التشجيع يمثل أرضية خصبة للأفكار الابتكارية¹.

وإن كنا قد تحدثنا عن دور الوسط المدرسي في تنمية الابتكار فلأن السمات الابتكارية أكثر ما تكتشف في الحصص الدراسية نظرا للتفاعل اليومي والمستمر بين المعلم والتلاميذ، لذلك كان المعلم أكثر الأفراد تحملا لمهمة تشجيع القدرة الابتكارية عن باقي عناصر الوسط المدرسي.

من هذا المنطلق، توالت الدراسات التي اهتمت بالمعلم ومدى تشجيعه للقدرة الابتكارية لدى تلاميذه والخصائص الواجب توفرها فيه ليتمكن من تشجيع هذه القدرة، من بينها دراسة حسين عبد العزيز الدريني (1981) بعنوان تشجيع المدرسين للسمات الابتكارية لدى تلاميذهم

وحاول من خلالها الإجابة على الإشكالية الآتية:

هل توجد فروق دالة بين الثقافات الفلبينية والمصرية والقطرية والسودانية في تشجيعها للسمات الابتكارية لدى التلاميذ، كما تنعكس في استجابات المدرسين والمدرسات في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية على قائمة التلميذ المثالي؟

وتكونت عينة البحث من 336 مدرسا ومدرسة، وقد توصل إلى وجود فروق دالة بين المعلمين في البلاد الأربعة لصالح الفلبين (في المراحل الدراسية الثلاث).

يدل هذا على احتواء البيئة التعليمية في الفلبين على متغيرات تساعد على تشجيع الابتكارية.

وبغية تحديد مدى قدرة المعلمين على التنبؤ بابتكارية التلاميذ، قام مصطفى محمد كامل سنة 1988 بدراسة حول "القيمة التنبؤية لتقديرات المعلمات لابتكارية التلاميذ"، وذلك على عينة عشوائية، تقدر بـ : 140 تلميذا (70 ذكورا - 70 إناثا)، كما شملت العينة عشر معلمات قمن بالتدريس لهؤلاء التلاميذ لمدة أربع سنوات متصلة، مؤهلات تربويا متوسط خبرتهن في التدريس 14 سنة.

¹ -عبدية مصطفى الزقاي : علاقة بعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية بالقدرة على التفكير الابتكاري -رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة لدى جامعة وهران، 1993، ص: 49.

وبعد رصد العلاقة بين تقديرات المعلمات للتلاميذ و أداء هؤلاء التلاميذ على اختبار تورانس، تم التوصل إلى أن تقديرات المعلمات لم تكن منبأ جيداً بالابتكارية و تعكس الاتجاه السلبي من جانب المعلمات نحو الطفل المبتكر، وهذا ما يؤدي إلى طرح العديد من التساؤلات حول خلفيات هذا الاتجاه السلبي و أسباب ضعف القيمة التنبؤية لابتكارية التلاميذ والتي قد تعزى إلى عدم وجود تصور واضح للسمات الابتكارية من طرف المعلمات، تمحورت جل الدراسات سابقة الذكر حول إمكانية تنمية الابتكار و دور الوسط المدرسي عامة و المعلم خاصة في تشجيع القدرة الابتكارية من خلال سماتها، وهذا ما يدعونا للتفكير في الأسباب الحائلة دون تشجيعها أو ما يسمى بمعوقات التفكير الابتكاري. لو أجريت نظرة فاحصة في التراث السيكولوجي حول معوقات التفكير الابتكاري لوجد في حدود علم الباحثة - أنها قليلة، على الرغم من أهميتها و التي يمكن من خلالها التعرف على الفجوات أو أوجه القصور قصد معالجتها و التغلب عليها لا سيما في الوسط المدرسي.

للتعرف على هذه المعوقات في مراحل التعليم العام، قام أحمد عبد اللطيف عبادة بدراسة في هذا الشأن على عينة من المعلمين بمحافظات المنيا، أسيوط و سوهاج تقدر بـ 235 معلماً ومعلمة وذلك بتطبيق قائمة معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام تم إعدادها من طرف الباحث، ووجد أن حجم المعوقات يتركز بصورة أكبر في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) ثم مرحلة التعليم الثانوي و أخيراً مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، ولم تكن هذه النتيجة متوقعة من طرف الباحث إذ كان يفترض أن تتركز هذه المعوقات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لذلك دعا إلى مزيد من البحوث في هذا الصدد.

و إذا كانت دراسة عبادة قد ركزت على معوقات الابتكار كما يدركها المعلمون فقد جاءت دراسة "محمد يوسف المسيليم" و "فضة زنبيل" سنة 1996 لتتناولها من وجهة نظر النظائر والناظرات في المجتمع الكويتي وفي مدراس التعليم الثانوي، وقد توصل الباحثان من خلال الاستبيان الذي أعدها حول أهم المعوقات إلى وجود اتفاق ذي دلالة عالية بين

أفراد العينة على ما تطرحه الدراسة من معوقات أمام الأنشطة الابتكارية. و قد تحددت في المجالات الأربعة التالية:¹

- المعلمون و إعدادهم المهني الذي لم يكن يركز على هذا الجانب إضافة إلى الأعباء المتقاة على عاتق المعلمين و التي تؤدي إلى الإحجام عن التفكير في الإعداد لبرامج وأنشطة ابتكارية.

- البيئة المدرسية التي لا تعتبر التجديد أمرا مطلوباً و يتجلى ذلك في عدم حصول الطلاب على درجات مقابل نشاط خارج مقرراتهم الدراسية مما يؤدي إلى قلة الحماس.

- المنهج المدرسي إذ لا يعتمد الابتكار كأساس من أسس بنائه، ويتضح ذلك في كثافة المحتوى وكثرة الواجبات المدرسية.

- صلاحيات الإدارة المدرسية، إذ لا تملك هذه الأخيرة الحق في تعديل المنهج ليوافق متطلبات اشتراك الطلاب في أنشطة ابتكارية، إضافة إلى وجود إجراءات إدارية يجب اتباعها للحصول على موافقة المنطقة التعليمية و الوزارة عند إضافة أنشطة مدرسية خارج المنهج. وهذا يعني أن البيئة المدرسية لا تعتبر التجديد مطلباً من المطالب التي تسعى العملية التعليمية لتحقيقها.

نفس النتائج تقريبا توصلت إليها مريم عبد الله المالكى (1996) من خلال دراستها "ميسرات ومعوقات الابتكار في مراحل التعليم العام بدولة قطر كما يدركها المعلمون و الإداريون" ما أضافته هذه الدراسة هو أن مستوى الخبرة بالنسبة للمعلمين والذي يمتد من عشر سنوات إلى أقل من عشرين سنة، نقل فيه معوقات التفكير الابتكاري الخاصة بالمعلم مقارنة بمستويات الخبرة الأخرى.

وبما أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، اهتمت بالتعرف على طبيعة المعوقات التي تحول دون نمو القدرة الابتكارية، ومدى شيوعها في البيئة المدرسية، و توصلت إلى وجود فعلي لمجموعة منها كما يدركها المعلمون أو الإداريون أو التربويون، تأتي الدراسة الحالية لتتناول الموضوع من زاوية أخرى و هي دور هذا الإدراك في تشجيعهم للقدرة الابتكارية من خلال السمات التي يتميز بها المبتكرون، و إن اختصت بفئة المعلمين فحسب، لأن أي جهود لتنمية القدرة الابتكارية لن تؤتي أكلها بدون

¹ - انور محمد الشرفاوي : مرجع سابق، ص: 279.

التعرف على المعوقات التي تحول دون نموها، وإدراكها بصورة تحمل على محاولة التغلب عليها و تجنبها إذ يفترض أن يحمل هذا التجنب في طياته سلوكات تذهب في اتجاه التشجيع.

ولمعرفة ما يلعبه هذا الإدراك من دور في تشجيع القدرة الابتكارية من خلال سماتها التي يتميز بها الأفراد المبتكرون، نطرح التساؤل العام التالي:

- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا و الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري ؟

2- تساؤلات البحث : توجد العديد من المتغيرات التي يمكن أن تتدخل بشكل أو بآخر في أحد المتغيرين أو كلاهما، نوجزها في تساؤلات هذا البحث و المتمثلة في :

1- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس ؟

2- هل توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس ؟

3- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية ؟

4- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية ؟

3-أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى أهمية التفكير الابتكاري في حد ذاته و ضرورة البحث عن سبل تنميته، لما له من دور في تحقيق التقدم للبلاد، فتربية الابتكار تعنى إعداد إطارات قيادية للدولة، قادرة على حل المشكلات المعاصرة بأساليب جديدة و أصيلة، وهذا

ما أكده أحمد كمال أبو المجد "عندما تحدث عن غياب الإبداع كأحد المعوقات التي تغتال المستقبل العربي، إذ يقول: و بغير الإبداع في مجالات العلم و الثقافة سيظل مكاننا في أحسن الظروف، مكان التابع و المقلد ... ومن القول المعاد أن نؤكد العلاقة بين الإبداع و الحرية .. فالإبداع عطاء حر و عقل تتفتح له الأفاق و إرادة تملك الاختيار"¹.

وأكدت نتائج دراسة "مورو Morrow" سنة 1983 "على أهمية دور المعلم في بناء المناخ الصفّي الملائم لنمو الطالب ابتكارياً، وذلك من خلال تشجيع العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الإيجابية بينهم وعلى أساس تشجيع الطلاب على إنتاج الحلول غير العادية للمشكلات"².

وبأني هذا البحث كاستجابة للنقص الذي تشهده الأبحاث العربية عموماً و الجزائية بصفة خاصة فيما يتعلق بدور المعلم في تشجيع القدرة على التفكير الابتكاري، إذ أن البحث في العوامل المعوقة لهذا النمط من التفكير و أثارها لم يحظ إلا بالانزاع اليسير.

4-أهداف البحث :

يمكن إيجاز أهداف هذا البحث فيما يلي:

- أهداف قريبة:

- الإجابة على إشكالية الدراسة.
- بحث المدرسين على ضرورة التفكير في مدى صحة ممارستهم التعليمية و مدى تماشيها مع متطلبات التربية الحديثة.
- تحسيس المدرسين بإمكانية تربية القدرة الإبتكارية كأى قدرة عقلية أخرى نظراً لامتلاكها من طرف الجميع بدرجات متفاوتة.
- لفت انتباه المدرسين إلى أن القدرة الابتكارية يمكن تشجيعها من خلال تشجيع بعض سمات الشخصية.

1 - عبد الله محمود سليمان: قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد الرابع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985، ص: 89

2 - محمد ثابت علي الدين: بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس التربوي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 1989، ص 358

- أهداف بعيدة:

- تمكين المدرسين والقائمين على العملية التعليمية من الوقوف على معوقات التفكير الابتكاري المتواجدة في الوسط المدرسي.

- تحسين المدرسين و مسؤولي التربية و التعليم بخطورة إهمال القدرة الابتكارية وأثر ذلك على مستقبل البلاد.

5- فرضيات البحث: ينطلق هذا البحث من فرض عام يتمثل في :

- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا و الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري. وفرضيات جزئية تتمثل في :

1- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

2- توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

3- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي.

4- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي .

6- التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث:

- معوقات التفكير الابتكاري:

هي كل ما يعيق تلاميذ المرحلة الإكمالية عن ظهور السمات الابتكارية المتناولة في هذه الدراسة كمؤشر عن التفكير الابتكاري، والمتمثلة في :

- معوقات تتعلق بالمعلم.

- معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي .

- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم.

كما تحددتها قائمة معوقات التفكير الابتكاري لأحمد عبد اللطيف عبادة.

- إدراك معوقات التفكير الابتكاري:

ويتحدد باستجابات مدرسي المرحلة الإكمالية ب : يعيق دائما، يعيق أحيانا، يعيق

نادرا ، لا يعيق على الإطلاق ، حيال فقرات قائمة معوقات التفكير الابتكاري.

- السمات الابتكارية:

هي مجموع الصفات العقلية و النفسية و الاجتماعية التي يتميز بها المبتكر كما

تحددها قائمة السمات الابتكارية المستخدمة في هذه الدراسة لسيد خير الله.

- تشجيع السمات الابتكارية:

يتحدد باستجابات المدرسين المتدرجة من القبول تماما إلى القبول أحيانا إلى

الامبالاة إلى الرفض حيال قائمة السمات الابتكارية .

المرحلة الإكمالية:

وهي المرحلة الدراسية الممتدة من السنة السابعة إلى السنة التاسعة أساسي.

7- صعوبات البحث:

لا يكاد يخلو أي بحث من مواقف تحول دون السير الحسن له، ومن أهمها:

- إجراء التطبيق الميداني في 14 مؤسسة تعليمية متباعدة من حيث مناطق تواجدها

فترتب على ذلك التنقل ضياع الكثير من الوقت والجهد.

- عدم التزام بعض أفراد العينة بإعادة أدوات البحث في الموعد المتفق عليه، فاستلزم

الأمر التردد على المؤسسات أكثر من مرة في ظل بعد المسافة بين مؤسسة وأخرى كما

ذكر أنفا.

- عدم التزام بعض الأساتذة بإعادة الأدوات أصلا ، مما تسبب في نقص عدد أفراد

العينة، إذ انحدر من 275 أستاذا إلى 206 .

8- حدود البحث:

يحدد البحث الحالي بحدود بشرية وتتمثل في عينة يقدر حجمها بـ: 206 مدرسا من مدرسي المرحلة الإكمالية، وحدود مكانية ، إذ اختيرت العينة بصفة عشوائية من 14 مؤسسة تعليمية بمدينة ورقلة ، أما عن الحدود الزمنية، فقد تم التطبيق الميداني لهذا البحث سنة 2001/2000 ، كما يحدد هذا البحث بأدوات جمع البيانات المستخدمة فيه ، وهي :

- قائمة معوقات التفكير الابتكاري لأحمد عبد اللطيف عباد، والتي تشمل ثلاثة

أجزاء:

- معوقات خاصة بالأسرة
- معوقات خاصة بالمدرسة .
- معوقات خاصة بالمجتمع
- وقد تم استغلال الجزء الخاص بالمدرسة .
- قائمة سمات التلميذ المبتكر لسيد خير الله .

الفصل الثاني

القدرة على التفكير الابتكاري

المبحث الأول: الإسهامات السيكولوجية في مجال

الابتكار

- مدخل

- 1- تفرقة مفاهيمية
- 2- مفهوم القدرة الابتكارية
- 3- مكونات القدرة الابتكارية
- 4- نظريات التكوين العقلي
- 5- التفسيرات النفسية للقدرة الابتكارية

المبحث الثاني : تربية الابتكار

- لمحة تاريخية

- 1- دور المعلم في تربية الابتكار
- 2- دور المنهج الدراسي في تربية

الابتكار

- 3- دور الإدارة المدرسية في تربية الابتكار
- 4- أشكال تربية المبتكرين
- 5- برامج تربية المبتكرين

المبحث الأول

الإسهامات السيكولوجية في مجال

الابتكار

- مدخل

- 1- تفرقة مفاهيمية
- 2- مفهوم القدرة الابتكارية
- 3- مكونات القدرة الابتكارية
- 4- نظريات التكوين العقلي
- 5- التفسيرات النفسية للقدرة الابتكارية

مدخل :

كان ينظر إلى الإبداع على أنه ظاهرة غامضة وغير قابلة للفهم ، وأغلب الدراسات التي أجريت حوله في البداية كانت سطحية وغير معمقة، إذ حاول الفلاسفة إيجاد تفسيرات للأفكار الإبداعية التي تنتجها العقول وترجموا ذلك بوجود قوة خفية تعد منبع تلك الأفكار أو السلوكات فالمبدع حسب رأيهم "إنسان لا يستطيع أن يعرف ما يفعله وكيف يفعله لأنه مدفوع بقوة خارقة للطبيعة، وبعيدة تماما عن مجال الحس"¹.

بينما يرى علماء النفس في الإبداع سلوكا بشريا - ورغم أنه معقد إلى درجة كبيرة - إلا أنه يمكن وصفه وتحديد عناصره وشروط نموه ، ويمكن الإشارة إلى الظروف والعوامل التي أدت إلى إهمال دراسة التفكير الإبداعي فيما يلي ² :

1- صعوبة إقامة محك عملي للإبداع ، لأن الأفعال المبدعة التي لاشك في براعتها نادرة جدا.

2- التركيز على بحوث التعلم، إذ واجه أصحاب هذه النظرية صعوبة بالغة إزاء السلوك المعروف بأنه سلوك استبصار، حيث يحدث إدراك مفاجئ ومباشر لحل المشكلة مما يشبه في بعض جوانبه السلوك الإبداعي.

وقد يرجع عجز بحوث التعلم عن دراسة جوانب الإبداع إلى أنها تأثرت تأثرا كبيرا بالنظرية السلوكية، (نموذج منه- استجابة)، وإن كان "جيفورد Guilford" لا يشك فيما أحرزه علم النفس من التقدم باستخدام هذا النموذج التصوري، إلا أنه يؤكد أننا عندما نتجه إلى عمليات التفكير العليا وخاصة مشكلات التفكير الإبداعي، فإن قصور هذا النموذج يصبح واضحا، لذلك اقترح "جيفورد Guilford" تناول بديلا، استخدمه في العديد من بحوثه ، هو تناول الإبداع من خلال التأكيد على مفهوم السمات التي هي خصال للأفراد، تتصف بالدوام النسبي ويشترك الأفراد في الاتصاف بها، ولكن بدرجات مختلفة .

3- سبب منهجي هام هو اعتقاد كثير من السيكولوجيين ارتباط الإبداع بالذكاء أو بالأحرى التوحيد بين المفهومين .

1- عبد الستار إبراهيم: الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، ص: 292.

2- عبد العظيم محمود السيد: الإبداع الشخصية، دار المعارف بمصر، 1971 ، ص-ص: 49-50 .

إلا أنه و ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين تغيرت هذه النظرة ، إذ أجمع السيكولوجيون على أن "كل الأفراد لديهم إلى حد ما، كل القدرات العقلية والسمات المزاجية، بدرجات متفاوتة"¹، بما في ذلك القدرة الابتكارية، "ويصبح التحدي الحقيقي أن يفهم الإنسان ويوظف ما لديه من إمكانيات إبداعية"².

ويعود الفضل في ذلك إلى "ج Guilford" الذي أشار في خطابه لرئاسة جمعية علم النفس الأمريكية عام 1950 إلى ضرورة التركيز على دراسة الابتكارية وذلك بعد الخروج من دائرة اعتبارها قدرة متفردة، إذا أبرز "أن القدرة الابتكارية توجد لدى كل الأفراد العاديين، لكن بمستويات متغيرة وأن العملية الابتكارية يمكن تعليمها وتطويرها بالنسبة لعدد من الأفراد"³.

ويمكن تقسيم الأبحاث التي تناولت الابتكارية بالدراسة إلى قسمين :

- 1- قسم يدرسها على أنها قدرة عقلية مثل "ج Guilford" و"تورانس Torrance"
 - 2- قسم يدرسها على أنها إنتاج عقلي ابتكاري مثل : "روجرز Rogers" و"شتاين Stein".
- بما أن هذه الدراسة تنطلق من مبدأ أساسي هو ضرورة تربية القدرة الابتكارية ، فهي تعد بذلك محاولة تتضمن لمجموع الدراسات التي تنظر للقدرة الابتكارية على أنها قدرة فطرية كامنة يمكن تنميتها بشتى الأساليب والوسائل .

وسيتم التطرق في هذا المبحث، إلى مفهوم القدرة الابتكارية بعد الفصل بينها وبين بعض المفاهيم التي تقترب منها من خلال تفرقة تحليلية، بعدها تتم الإشارة إلى مكونات القدرة الابتكارية، نظريات التكوين العقلي، ثم التفسيرات النفسية للقدرة الابتكارية

1- تفرقة مفاهيمية:

ارتبط الابتكار قديما بالغموض والسحر والجنون، فالبعض يعتقد أنه شيء غامض لا يمكن التعرف على مصدره ولا قدرة للإنسان على الوعي به، والبعض الآخر يعتقد أنه شيء سحري، وعليه لن يتاح امتلاكه إلا لفئة قليلة، مما لا يسمح بمناقشة عملية الابتكار .

¹ - عبد الحليم محمود السيد : المرجع السابق، ص: 46

² - صفاء الأسمر : الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2000، ص: 13.

³ - نادية مصطفى الزقاي : القدرة على التفكير الابتكاري (من المفهوم إلى القياس)، مقال غير منشور، 2000، ص: 2.

وهناك من يعتقد بارتباط الابتكار بالجنون، فالمبتكر لابد وأن تتسم سلوكياته بالغرابة و الاضطراب، وبالتالي فهو عمل مستهجن وينبغي الابتعاد عنه.

وبعد الجهود الحديثة في مجال علم النفس فيما يخص الابتكار - والتي تمت الإشارة إليها في مدخل هذا المبحث - ومحاولة إيجاد تعريف له، اختلفت وجهات النظر أيضا في الفصل بينه وبين مفاهيم أخرى كالإبداع و الاختراع و الاكتشاف وصعوبة رسم حدود واضحة بينها .

الملاحظ أن أغلب المراجع تستخدم مصطلحي " الابتكار " " الإبداع " كمترادفين، ويعود ذلك لعدم وجود فروق جوهرية بينهما عند الرجوع إلى المعاجم العربية و الأجنبية، إذ أن المصطلح الوحيد المستخدم في اللغة الأجنبية هو Creativité أو Creativity واختلف مترجمو هذا المصطلح إلى العربية، وتأرجحت الترجمة بين الإبداع والابتكار، إلا أن تعريف المصطلحين لا يكادان يختلفان في شيء.

إذ يعرف سمبسون "Simpson" الإبداع بأنه المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على الانشقاق عن التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية¹. وفي نفس السياق يعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية مصطلح الإبداع بأنه "أي عنصر ثقافي جديد في الثقافة المادية وغير المادية حيث يختلف نوعيا عن الأشكال القائمة"².

ويعرف القاموس الكبير لعلم النفس (Larousse) هذا المصطلح أيضا بأنه "طاقة تؤدي إلى إنتاج الجديد باستخدام سلوكيات جديدة للحصول على حلول غير مألوفة لمشكل ما"³، فالإبداع حسب هذه التعاريف ينحو دائما في اتجاه التجديد في الأفكار بحيث تختلف عما هو كائن ومعروف .

وإذا تأملنا في تعريف الابتكار فسنلمس تشابها يكاد يكون تاما بينها وبين تعريف الإبداع فقاموس علم النفس "شابلين" Chaplin (1975) يحدد مصطلح الابتكار بأنه: " القدرة على إنتاج أشكال جديدة في ميدان الفن أو الميكانيك أو حل المشكلات بطرق جديدة"⁴.

¹ - حلمي المنجي : علم النفس المعاصر ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1972، ص: 231.

² - مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1994، ص: 224.

³ Sylvianne Hubert et all, (02/12/01) : développer la créativité dans l'enseignement secondaire spécial. [en ligne] <http://www.agers.Cfwb.be/pdag/resh.edus.point.6d.htm>, p : 02.

⁴ - مصطفى عشوي : نفس المرجع نفس الصفحة.

كما يعرفه "شتاين Stein" بأنه: "عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على أنه مفيد"¹.

فالابتكار حسب هذين التعريفين يتضمن أيضا معنى الجودة، وأضاف "شتاين Stein" أنه يشترط في هذا العمل الجديد أن يكون مرضيا للجماعة كمحك للحكم على مدى كونه ناتجا ابتكاريا.

عموما، وحسب ما تم استعراضه، تتفق الباحثة مع الآراء التي تعتبر مصطلحي الإبداع والابتكار وجهين لعملة واحدة ويعبران عن معنى واحد، وعليه سيرد استخدامها في هذا البحث كمترادفين.

أما الاختراع والاكتشاف فقد تم فصلهما إلى حد كبير عن الإبداع أو الابتكار، إذ يميز "عبد الحليم محمود السيد" بين الإبداع والاختراع والاكتشاف حيث يعرف الاختراع بأنه: عبارة عن "إنتاج مركب من الأفكار أو بإدماج جديد لوسائل من أجل غاية معينة مثل اختراع غراهام بل للهاتف، أما الاكتشاف، فيطلق على اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود من قبل سواء كان هذا الوجود ماديا أو كان نتيجة ترتيب لمعلومات سبق وجودها مثل اكتشاف كريستوفر كولمبس لجزر الهند الشرقية واكتشاف فليمنج للبنسلين"².

يتضح جليا من خلال التعريفين، أن الاختراع إنما يكون لشيء لم يوجد من قبل عكس الاكتشاف الذي يتعلق بشيء موجود ولكنه مخفي، وتم إظهاره أو التأليف بين عناصر معروفة لإنشاء مركب جديد.

أما كلمة "اختراع" فتخص المجال الصناعي والعلمي والتكنولوجي، لا يهم إن كان نافعا للبعض أو ضارا للبعض الآخر، المهم هو أن يؤدي هذا الاختراع إلى تقدم أو تطور علمي تكنولوجي³.

¹ - حلمي الميحي: مرجع سابق، ص: 231.

² - مصطفى عشوي: مرجع سابق، ص: 225.

³ - لادبة مصطفى الزقاي: مرجع سابق، ص: 6.

مفهوم القدرة الابتكارية :

لغة :

الإبداع يعني " الإنشاء على أفضل وجه، أو القدرة على الخلق أو الإيجاد، وقد ورد في القرآن الكريم : « وأبدع كل شيء خلقه وهو الخلاق العظيم » بمعنى خلقه في أحسن صورة وعلى أحسن وجه لا يضاهيه بذلك أحد. ¹

ويرى "جون يونغ John Young " أن مصطلح الإبداع Créativité يرجع أصله إلى المصطلح اللاتيني Creare ، بمعنى يصنع To make أو إلى الكلمة اليونانية Kainein بمعنى ينجز أو يحقق ful fill أو باللغة العربية نجد في " لسان ابن منظور " أن معنى كلمة إبداع تشير إلى كلمة الخلق على غير مثال ².

اصطلاحاً :

تعددت تعاريف القدرة الابتكارية نظر الاختلاف طرق تناول العلماء لها بالدراسة والذي يعود أصلاً لاختلاف الأطر النظرية، ونذكر من بين التعاريف :

تعريف "دافيز Davis " (1989) فيقول: " أن الإبداع نمط حياة، وسمه شخصية وطريقة إدراك العالم، فالحياة الإبداعية هي تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته فهذا يعني استنباط أفكار جديدة وتطوير حساسيته لمشاكل الآخرين ³

وفي نفس السياق يأتي تعريف "اندروز Endrouz " (1961) و "هوبنكر Hopkanz " (1937) اللذان يتفقان على أن الابتكار هو: "العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبراته، والتي تؤدي إلى تحسين و تنمية ذاته ، كما أنها تعبير عن فرديته و تفرده" ⁴.

وهذا ما أوضحه "عبد الرحمن عيسوي" الذي يرى أنه "يمكن النظر إلى الإبداع على أنه سمة من السمات الموزعة بشكل طبيعي بين البشر و يظهر في شكل قدرة عقلية و كعملية نفسية و كاسلوب للحياة، و يمكن ملاحظته لدى جميع الأطفال و لدى قلة من الكبار،

¹ - سعيد حسني العزة، تربية الموهوبين والمتفوقين، طاء دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص: 225

² - مصري عبد الحميد حنورة: "الأساس النفسي للتعامل مع الموهوبين"، طاء دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص: 225

في علم النفس دار الفكر العربي، مصر، 1995، ص: 13

³ - نادية هليل السورور: مدخل إلى تربية المتميزين و الموهوبين، طاء دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 1998، ص: 205 - 206

⁴ - أحمد حامد منصور : تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الإنشائي، دار السلاسل، الكويت، ص: 84.

ويؤدي بالشخص إلى التفوق و الإبداع في الأداء و في مجالات العلوم و الفنون و استحداث أفكار مبتكرة¹

الملاحظ أن التعريفات سابقة الذكر تستخدم مفهوم الإبداع استخداما عاما يتسع ليشمل جوانب حياة الفرد : بحيث يصبح الابتكار يدل على أسلوب حياة يؤدي لتحسين الذات و تنميتها.

أما "روجرز Rogers" (1959) فيرى أنه "العملية التي ينشأ عنها أو ينتج عنها ناتج جديد، نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل و ما يوجد في بيئته و يواجهه"² و هو يتفق بذلك مع ما يراه حلمي المليجي بأن الإبداع هو "عملية خلق أو ميلاد شيء جديد - اختراعا كان أو فكرة - يجب أن يكون أصيلا، فبدون الأصالة أو الحداثة لا يوجد إبداع"³.

و نلمس في التعريفين السابقين تركيزهما على الابتكار كناتج محدد ينبغي أن يتصف بالجدة و الأصالة.

نفس الفكرة وردت في تعريف "صفاء الأعسر" ، إذ ترى أن الإبداع هو: "العملية الخاصة بتوليد منتج فريد و جديد بإحداث تحول من منتج قائم، هذا المنتج يجب أن يكون فريدا بالنسبة للمبدع كما يجب أن يحقق محك القيمة و الفائدة و الهدف الذي وضعه المبدع"⁴.

فإضافة إلى اتصاف المنتج بالجدة و الأصالة التي تؤدي به إلى أن يكون فريدا، ينبغي أن يكون له عائد ذو قيمة بالنسبة للمبدع و للجماعة التي ينتمي إليها.

و ينحو "سيد خير الله" في هذا الاتجاه، إلا أنه و في سياق تعريفه يشير إلى خصائص أخرى للنتاج الإبداعي، إذ يعرف الإبداع بأنه: "فترة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير"⁵.

¹ - عبد الرحمن عيسوي : علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية ببيروت، لندن، 1990، ص : 140.

² - أحمد حامد منصور : مرجع سابق، ص: 85.

³ - الطاهر سعد الله : علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان الموضوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص: 38.

⁴ - صفاء الأعسر : مرجع سابق، ص: 14.

⁵ - أحمد حامد منصور ، نفس المرجع ، نفس الصفحة.

و سوف يتم التعرض لهذه الخصائص بالتفصيل في مكونات القدرة الابتكارية.
في حين يعرفه "تورانس Torrance" بأنه: "عملية الإحساس بالثغرات
أو العناصر المفقودة و تكوين الأفكار أو الفروض الخاصة بها و اختبار تلك الفروض
و توصيل النتائج إلى الآخرين"¹.

و يعرفه "جيلفورد Guilford" بأنه: "تنظيمات لعدد من القدرات العقلية البسيطة
و تختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الابتكار"².

و يطلق جيلفورد على هذا النوع من التفكير، "التفكير التباعدي Divergent thinking"
و الذي يختلف عن "التفكير التقاربي أو المحدد Convergent Thinking" الذي يتسم
بإنتاج استجابات سبق لها و أن أنتجت من قبل، أما في التفكير التباعدي فيتميز المبتكر
باستجابات أصيلة لم يصل إليها غيره.

و نلاحظ أن هذين التعريفين يركزان على الابتكار كقدرة عقلية تمكن صاحبها من
إيجاد حلول أصيلة للمشكلات، ورغم اختلاف وجهات النظر حول الابتكار و التي تباينت
كونه أسلوباً للحياة أو ناتجاً ابتكارياً أو قدرة عقلية، إلا أنه يمكن حوصلة ما تم رؤيته في
أن الابتكار، قدرة عقلية تترجم في شكل فكرة أو ناتج ابتكاري يتميز بالجدة والأصالة بغية
تحقيق الذات و تنميتها أو تلبية حاجة من حاجات المجتمع مما يعطي صبغة بأنه أسلوب
حياة.

3- مكونات القدرة الابتكارية:

يتفق أغلب علماء النفس مثل "جيلفورد Guilford" و "روجرز Rogers"، لاسيما
المهتمين بدراسة الابتكارية أن لها أربع مكونات تتمثل في :

3-1- **الطلاقة** : و هي : "القدرة على إعطاء عدة أفكار متشابهة لحل
المشكلات"³.

¹ - حلمي الشيمي: سيكولوجية الابتكار، ط2، دار المعارف بمصر، 1969، ص: 240.

² - الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص: 38.

³ - روبرت سـ و آرثر كارين : الاستجاب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحسين، ترجمة رؤوف عبد الوزاق العسائي، ط2، مطابع
جامعة الموصل، 1985، ص: 70.

أو هي : "القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو مواقف مثيرة"¹.

و يرى "ج Guilford" أن الطلاقة مكونة من أربعة عوامل :

- طلاقة الكلمات أو الطلاقة اللفظية : و هي "قدرة الفرد على سرعة سرد أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حرف معين"².

- طلاقة التداعي: و تعني إنتاج كلمات محددة و ذات معنى بسرعة.

- طلاقة تعبيرية : وهي "القدرة على التعبير على محتوى التفكير بطلاقة وصياغة تلك الأفكار في عبارات مفيدة"³.

- طلاقة الأفكار : وتعني "سرعة إيراد عدد كبير من الأفكار في موقف ما، ولا يكون الاهتمام هنا "بنوع" الاستجابة وإنما "بعدد" الاستجابات"⁴.

2-3- المرونة : وتعني "تكوين عدة أفكار غير متشابهة وغير اعتيادية لحل المشكلة"⁵. وللمرونة ثلاث أنواع و هي⁶ :

- مرونة تلقائية : في هذا النوع من المرونة يجب على المختبر أن ينقل الاستجابات بسرعة من قسم إلى آخر.

- مرونة تكيفية : و هي تحويل التفسيرات القديمة للمعلومات إلى أخرى حديثة تنهي السبيل إلى استخدامات جديدة أو مختلفة لما يعرفه الفرد.

- الإكمال : هو البناء على أساس المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما، من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلا أو على إمداده في اتجاهات جديدة.

¹ - أحمد حامد منصور : مرجع سابق، ص: 86

² - محمد نسيم رأفت و آخرون : دراسة مقارنة عند التفكير الابتكاري بين المتفوقين و العاديين من طلبة و طالبات المدارس الثانوية العامة المجلة الاجتماعية القومية، المجلد الثاني، العدد الأول، 1965 ، ص: 49

³ - رمضان محمد الدققي : رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص: 40.

⁴ - الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص: 105.

⁵ - روبرت ست و آرثر كارين : مرجع سابق، ص: 70

⁶ - حمدي المنجي : مرجع سابق، ص-ص : 136-137

3-3- الأصالة : و هي "القدرة على التجديد لما هو معروف و متفق"¹.

كما نعرف بأنها "القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الاحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد ، أي كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها"².

و هذا ما أكدته "سيلفيان أوبيير Sylvianne Hubert"، إذ تحدد ثلاث خواص ضرورية لكي نطلق على منتج ما صفة الابداعي، وتتدرج هذه الخواص الثلاث ضمن خاصية أشمل وهي الأصالة، إذ تضم من وجهة نظره ثلاث معاني³ :

- معنى كرونولوجي بحث : وهو الناتج الجديد الذي لم يوجد أبدا في تاريخ الإنسانية.
- معنى فردي بحث : و هو الناتج الجديد الذي جرب للمرة الأولى من طرف مبدعه.
- معنى اتخاذ الجماعة كمعيار : بحيث تقبله على أنه ناتج علمي فريد أو تحكم عليه بأنه جديد و تقبله كما هو.

3-4- التفصيل: و هو "إعطاء توضيحات لترجمة الأفكار إلى عمل"⁴.

أو هو "القدرة على إضافة وإظهار تفاصيل الإستجابة الأصلية لكي تكون أكثر جاذبية"⁵ أي أن يتسم المنتج الابداعي بخصائص "تتعدى المطلوب الأساسي من المنتج إلى المظهر الخارجي وزيادة التفاصيل"⁶.

ذلك لإضفاء صفات جمالية عليه تجعله "يتسم بالمنزلة الذوقية الرفيعة ليحظى بأكبر قسط من الاهتمام والإعجاب، فثمة حلول لمشكلات تكون أكثر روعة وأعلى منزلة من حلول أخرى"⁷.

وللوصول إلى فهم أعمق للقدرة الابتكارية، لا مناص من العودة إلى مختلف النظريات التي حاولت تفسير النشاط العقلي.

¹ - سيد خير الله ومحمد مصطفى زيدان : القدرات ومقاييسها، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969، ص: 98

² - أحمد حامد منصور : مرجع سابق، ص: 86.

³ - Sylvianne Hubert et al : op.cit. p : 02.

⁴ - روبرت سيد و آرثر كارين : مرجع سابق، ص: 71 .

⁵ - أحمد محمد حسن صالح : أثر أنواع التأهب بالتعليمات في الابتكار الشكلي، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص: 123.

⁶ - صفاء الأسمر : مرجع سابق، ص: 17.

⁷ - حمادة البخاري : التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص: 89.

4- نظريات التكوين العقلي:

تعددت النظريات التي فسرت النشاط العقلي ، منها نظرية العاملين و نظرية العوامل المتعددة و نظرية التنظيم الهرمي للقدرات العقلية ، و نظرية بناء العقل و القدرة على التفكير الابتكاري :

4-1- نظرية العاملين:

تعود هذه النظرية لـ "سبيرمان Spearman" ، الذي يرى أن "الأداء العقلي ينقسم إلى عاملين، العامل العام حيث أعطاه الرمز "G" و هو الذي يتحكم في جميع النشاطات العقلية، وهو عامل فطري لا يتأثر بالبيئة"¹.

والعوامل الخاصة التي أعطاه الرمز "S" وهي العوامل التي يتدخل فيها العامل العام بدرجات مختلفة، و تتميز هذه العوامل بكونها تتأثر بالظروف البيئية، و لقد عمد "سبيرمان Spearman" إلى تطبيق مجموعة من الاختبارات على مجموعة من الأفراد ليؤكد على وجود العامل العام، و ذلك بحساب الارتباطات بين هذه الاختبارات ووضعها في شكل مصفوفة، و خلص إلى أن هذه الارتباطات جزئية و موجبة.

إلا أن من بين الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية هو صغر حجم عينة الدراسة مقارنة بالعينة الأصلية لعدم تمثيلها لها كما أن تأكيد "سبيرمان Spearman" على وراثية العامل العام كان داعياً لإهمال أهمية دور التربية و التعليم في إحداث تغيير أو تعديل أو تنمية هذا العامل.

4-2- نظرية العوامل المتعددة:

يرى "ثورندايك Thorndike" أن "النشاط العقلي يتحدد أساساً في شكل إرتباطات عصبية بين المثبر و الاستجابة ، و أن هذا الارتباط هو الذي يحدد مدى تعلم الفرد، فكلما كان الارتباط بين النيرونات المنبهة والنيرونات المستقبلية بطيئاً، مكن كان ذلك من نسبة تعلم الفرد للمهارات والسلوكات و المعارف، والذكاء تبعاً لهذه النظرية هو المجموع الأساسي للارتباطات و الوصلات الممكنة في الجهاز العصبي"².

¹ - الطاهر سعد الله : مرجع سبق، ص: 53

² - مصطفى عشوي : مرجع سبق، ص: 131

ونرى هذه النظرية أن "العملية الإبداعية تكمن في ترابط عناصر عدة لتشكيل علاقات جديدة، أي أن تكون فكرة أصيلة يكون نتيجة ترابط جديد لأفكار قديمة وكما تباعدت هذه العناصر عن بعضها البعض كلما كان الحل أكثر إبداعاً"¹ و من الانتقادات التي وجهت لـ "ثورندايك Thorndike" و هو الاعتماد الكلي على الجانب الفيزيولوجي في تفسير الأداء العقلي و تكوينه.

4-3- نظرية التنظيم الهرمي للقدرات العقلية:

"إن نموذج التنظيم الهرمي للقدرات عند كل من "سيريل بيرت Cirylye Burt" و "فيليب فرنون Philipe Vernon" ينطلق من العامل العام إلى العوامل الخاصة بالتدرج وهما لا يعطيان مجالا خاصا للقدرة الابتكارية"². ففي النموذج الهرمي عند "بيرت Burt"، نجد أن قاعدته تبدأ بمستوى الاحساس الذي يقابله مستوى المدركات إلى غاية الوصول إلى قمة الهرم و المتمثل في العامل العام. أما النموذج الهرمي عند فرنون ينطلق من القدرات العقلية اللفظية التي تقابلها قدرات عملية ميكانيكية و هما يكونان ما يسمى بالعوامل الطائفية الكبرى و العوامل الطائفية الصغرى فالعوامل الخاصة.

من خلال فحص النظرية السابقة ، نجد أنها لم تصرح ولم تعط مجالا للقدرة التي نجدها واضحة المجال في نظرية بناء العقل "ج Guilford".

4-4- نظرية بناء العقل والقدرة على التفكير الابتكاري :

"يعتبر "ج Guilford" صاحب هذه النظرية التي أراد من خلالها أن يلخص كل القدرات العقلية الطائفية في شكل نموذج منظم بهدف بلوغ نظرية موحدة للعقل الانساني"³.

ويعتمد هذا النموذج على ثلاثة أبعاد أساسية هي: العمليات و المحتويات و النواتج.

4-4-1- العمليات : ويقصد بها العمليات التي يعتمد عليها العقل في أداء نشاطه وتنقسم إلى خمسة أنواع رئيسية متضمنة في شكل مجموعتين هما :

¹ - Sylvianne Hubert et all : op.cit, p : 04.

² - الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص: 65

³ - عبد الحليم محمود السيد : مرجع سابق، ص: 211

- مجموعة الذاكرة : "و تعتمد على معرفة مدى احتفاظ الفرد بالأشياء التي يتعلمها وكيف يتذكرها أو يتعرف عليها"¹، والقدرة التذكيرية لها ارتباط وثيق بعملية التعلم.

- مجموعة التفكير: و تنقسم إلى ثلاث قدرات :

أ - قدرات معرفية : "وتشمل كل نشاط عقلي يتميز بتحصيل المعرفة أو بالبحث عنها و إكتشافها"².

ب- قدرات إنتاجية : تستعمل هذه القدرات للوصول إلى إنتاجات محددة وهي بدورها تنقسم إلى قسمين :

- قدرات التفكير التقاربي : تتميز "بالسعي إلى بلوغ نتيجة واحدة أو إستجابة واحدة تعد هي الإجابة الوحيدة الصحيحة"³.

- قدرات التفكير التباعدي : تعرف بأنها "التفكير المرن الذي ينطلق في اتجاهات متعددة وهو الذي ينحو بالفرد نحو تغيير طريقته كلما تطلبت المشكلة هذا التغيير"⁴.

هذا النوع من التفكير يمكن الفرد من إعطاء عدة حلول محتملة للمشكلات التي هو بصدد معالجتها، كما يتميز بالابتعاد عن الحلول التقليدية متخذا اتجاها جديدا في التفكير، ففي هذه القدرات يتجلى ويبرز التفكير الابتكاري.

ج- قدرات تقويمية : "وهي التي يكون لها تأثير في تقرير جودة الإنتاج ودقته ملاعته وأهميته ونوعيته"⁵

4-4-2- المحتويات :

ونعني به نوعية أو طبيعة المعلومات التي تعتمد عليها العملية العقلية في أداء عملها ويحددها "ج Guilford بأربعة أنواع أساسية :

- محتوى الأشكال : نقصد بها نوع من المعلومات التي ندركها بالحواس.

¹ - فؤاد البهي السيد : الذكاء، ط4، دار الفكر العربي، 1976، ص: 363.

² - فؤاد البهي السيد : مرجع سابق، ص: 361 .

³ - عبد الحليم محمود السيد : مرجع سابق، ص: 208.

⁴ - فؤاد البهي السيد : مرجع سابق، ص: 365

⁵ - عبد الحليم محمود السيد : مرجع سابق، ص: 210

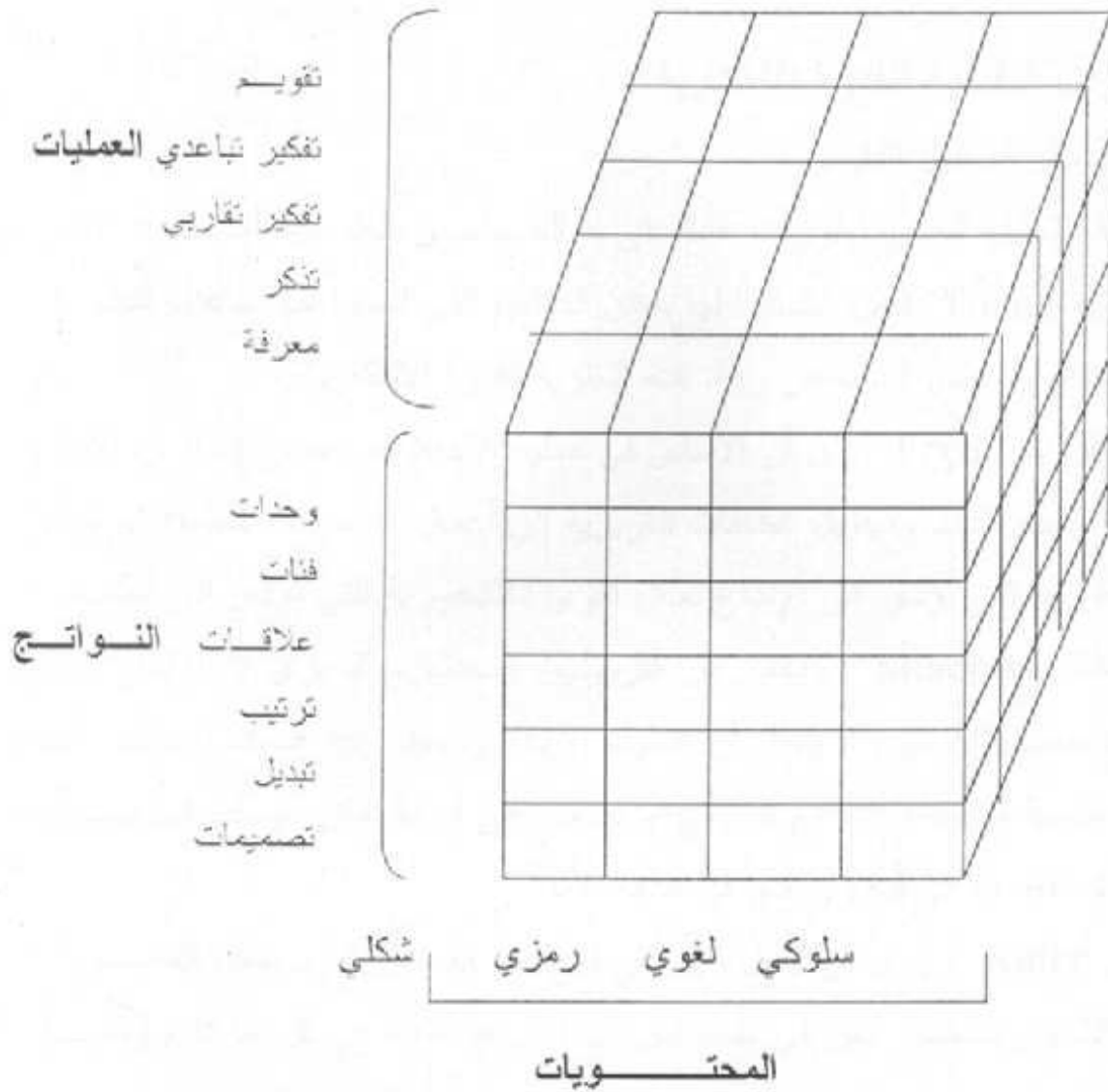
- محتوئ الرموز : يعني "نوع من المعلومات المجردة من المعنى مثل : الأرقام ، الحروف"¹.
- محتوئ المعاني : تتمثل في المعلومات أو المواد التي لها صلة بالمعاني مثل معاني الكلمات
- محتوئ السلوك: نعني به المعلومات التي لها صلة بسلوك الفرد نفسه أو باتجاهات أو سلوكات الآخرين .
- 4-4-3- النواتج : هي الصورة النهائية للعمليات العقلية سواء كانت تذكر أو تفكير باستعمال محتوئ محدد وهناك ست نواتج وهي :
 - الوحدات : وهي النتيجة المبسطة التي يمكن التوصل إليها .
 - الفئات : وهي "عبارة عن وحدات للمعلومات تجمعها بعض الخاصيات"².
 - النسق : ويعني تداخل أو تفاعل مجموعة من العلاقات.
 - العلاقات : أي الرابطة التي تجمع الوحدات تحت صفة التشابه أو الاختلاف.
 - التحويلات : وهي إحداث تغيير أو تعديل في الوحدات .
 - التضمينات : وهي تتبؤ المفحوص بالأحداث"³ (أنظر الشكل رقم 01)
- بناء على النموذج الثلاثي لبناء العقل لـ "ج Guilford" يصبح المجموع الكلي للقدرات العقلية مساويا لـ 125 قدرة وهذا حاصل قدر بـ 5 عمليات في 4 محتويات في 6 نواتج.

¹ - الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص: 69

² - عبد العظيم محمود السيد : مرجع سابق، ص: 215

³ - الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص : 19

الشكل رقم (01) يوضح النموذج العام للتنظيم الثلاثي لجيلفورد¹



أي أن الابداع حسب هذه النظرية "لا يكمن في التطور المستمر لاستعداد أو لآخر لكن ينتج عن ترابط متميز لمجموعة من الاستعدادات المختلفة بحيث يصبح لكل فرد شخصيته الفريدة مع جزء كبير أو يسير من الكمون الإبداعي"².

¹ - افواد البهي السيد : مرجع سابق، ص : 370

² Sylvianne Hubert et all : op.cit, p : 05.

من بين الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية هو اكتفاء "Guilford" في تطبيق اختبارات على الجانب العقلي فقط مهملًا بذلك الجانب الحركي رغم أهميته، كما أدت هذه النظرية إلى تفكيك العقل الإنساني إلى عدد كبير من القدرات العقلية ورغم هذا تظل هذه النظرية من أهم النظريات التي اهتمت بالقدرة الابتكارية .

5- التفسيرات النفسية للقدرة الابتكارية :

5-1- وجهة نظر التحليل النفسي :

عرفت نظرية التحليل النفسي تطورات عدة على يد العديد من العلماء أمثال : "أدлер Adler" و "يونغ Young" الذين أضافوا لها بعض المفاهيم التي لمسوا فيها تدعيمًا للنظرية. وفيما يلي سيتم إيراد تفسيرات بعض رواد هذه النظرية للقدرة الابتكارية :

رأي "فرويد Freud" يرى أن الأساس في عملية الإبداع هو الصراع، إذ أن الإبداع ما هو إلا حل للصراعات وتحويل الطاقات الغريزية إلى أعمال إبداعية، كما يرى أن القوى اللاشعورية التي تؤدي إلى الإبداع تماثل القوى اللاشعورية التي تؤدي إلى العصاب. - رأي "شاختل Shachtel" : ويعتبر من الفرويديين المحدثين، "إذ يرى أن الإبداع يتعلق بدرجة كبيرة بعملية النكوص، إذ يقول أن السلوك الابتكاري ينظر إليه أساسًا على أنه نتيجة لطاقة جنسية مكبوتة، أو دافع عدواني أو نكوص إلى أنماط تفكير أو خبرات طفلية، وإلى العمليات الفطرية الأولية ولو أنها في خدمة الأنا".¹

- رأي "أدлер Adler" : يرى أن الفعل الإبداعي ناتج عن إحساس الفرد بعقدة القصور إذ يقول : "أن الشعور بالنقص ليس في نفسه أمرًا شاذًا بل هو العلة في كل ما تقدم ووصل إليه الجنس الإنساني، بل إن العلم نفسه مثلًا لا يمكن أن يقوم إلا إذا استشعر الناس جهلهم وحاجتهم لكشف حجب المستقبل وهو نتيجة تشوق الناس لتحسين حالهم ولزيادة معرفة الكون وسيطرتهم عليه، حتى أنه ليخيل إلي أن كل الثقافة الإنسانية تقوم على الشعور بالقصور".²

عموماً، لم يحاول "فرويد Freud" تفسير العملية الابتكارية لذاتها وإنما حاول إثبات نظريته في اللاشعور، كما أن فرويد يساوي بين القوى اللاشعورية المؤدية إلى الإبداع

¹ الطاهر سعد : مرجع سابق، ص : 81

² حلمي المليجي : مرجع سابق، ص : 229

والقوى اللاشعورية المؤدية إلى العصاب ولم يميز بينهما فمن الضروري التعمق في معرفة مميزات العملية الإبداعية الخاصة بها، ومراحلها ونتائجها المختلفة عن العصاب.

أما "شاشتل Shachtel" عندما يقرن العملية الإبداعية بفعل النكوص فهو بذلك يشابه فرويد عندما ماثل بين القوى اللاشعورية المؤدية إلى الإبداع بدون مبرر كان أو دليل مقنع، فالنكوص كما هو معروف حسب هذه النظرية هو "دعوة الليبيدو (أي الرغبة والطاقة الجنسية) إلى التغيير بأساليب طور سابق أو مرحلة نمو مبكرة أو إلى إهتمامات وأنماط السلوك التي تميز مرحلة الطفولة المبكرة ويحدث هذا نتيجة التثبيت"¹.

فكيف يمكن للعمليات والنواتج الإبداعية أن تكون مجرد تعبير عن مرحلة نمو سابقة بأنماط سلوك خاصة بهذه المرحلة المبكرة من العمر ؟

أما "أدلر Adler" فإنه يقصر جميع العمليات العقلية الإبداعية على عقدة القصور والتي لا يمكن أن تفسر لنا جوهر العمليات الإبداعية بل اهتم فقط بالجوانب الانفعالية والوجدانية.

وخلاصة القول أن التحليل النفسي لم يستطع تفسير العملية الإبداعية وفرويد Freud يعترف بذلك صراحة في كتابه الذي حلل فيه شخصية "ليوناردو دافنشي Lionardo devinci" إذ يقول "أن منهج التحليل النفسي لا يستطيع إطلاعنا عن طبيعة الإبداع الفني"².

5-2- وجهة نظر "والاس Wallas" :

يرى والاس Wallas أن عملية الابتكار تمر بعدة مراحل :

- الإعداد : في هذه المرحلة يتم البحث والتنقيب عن المعلومات التي تمت بصلة للفكرة التي تشغل ذهن الفرد المبدع، والتي تكون مشوشة ومبهمة وغير محددة، وتتميز هذه المرحلة بحالة من التوتر والقلق، "إذ أن المبدع يسلم نفسه للتفكير وتكرار المجهود المركز حول تداول الفكرة وإمعان النظر فيها"³، وعن طريق الملاحظات الدقيقة، القراءة الإطلاع والبحث يتم تحديد معالم المشكلة .

¹ - المظاهر سعد الله : مرجع سابق، ص: 83

² - حلمي المنجي : مرجع سابق ، ص: 228

³ - Morgan clifford Thomas: introduction to psychology, library of cangress, international student edition, 1975, p : 186.

- الكمون : وهي المرحلة التي يتم فيها اختبار الفكرة التي تم الوقوف عليها في المرحلة السابقة حيث يتم تمحيصها حتى تتبثق الفكرة الأصلية، وقد لا يتمكن الفرد المبدع من العثور عليها بسهولة، إذ قد تغوص إلى اللاشعور لعدم التمكن من تحديدها وتحويلها جيداً ثم تعود لتطفو إلى مستوى الشعور لتواصل عملية التحديد .

- الإشراق : وهي المرحلة التي تتبثق فيها الفكرة الجديدة، وتخرج إلى حيز الوجود ويتم ظهورها بشكل فجائي .

- التحقيق : في "هذه المرحلة يتم الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة"¹.

كما تمثل "مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة والمرضية وحيازة المنتج الإبداعي على الرضا الإجتماعي"².

ويرى "والاس wallas" أن هذه المراحل جميعها لا يمكن أن تحدث إلا إذا أثارت في الفرد مشكلة ودفعته لحلها.

لقد حاول "والاس wallas" تقسيم عملية الابداع إلى مراحل في حين أنه يصعب تقسيم أي عملية عقلية كونها وحدة متكاملة .

انطلاقاً من وجهات النظر السابقة، نجد أنها لم تتطرق لدور البيئة ومساهمتها في تكوين العملية الابتكارية، وهنا تشاطر الباحثة "الطاهر سعد الله" الرأي إذ يقول أن "أغلب التفسيرات السابقة تنطلق من الحياة الداخلية للفرد وتتغفل الظروف البيئية"³

5-3- وجهة نظر "سبيرمان Spearman" : يرى "سبيرمان Spearman" أن القدرة الابتكارية لا تنفصل عن النشاط العقلي الذي ينتج من جراء تفاعل كل من العامل العام والعوامل الخاصة، ولهذا اكتفى بوضع مجموعة من القوانين التي تتعلق بالتفكير الابتكاري والتي تفسر لنا نظرنه للعملية الابتكارية.

- القانون الأول : يرى "سبيرمان Spearman" أن الفرد يتجه إلى إدراك خبراته الشخصية الذاتية السابقة قصد تحليلها وتركيبها لإعطائها صيغة جديدة .

1- الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص: 95

2- الطاهر سعد الله : مرجع سابق، 1991، ص: 90

3- نادية هائل سرور : مدخل إلى تربية المتميزين الموهوبين، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص 211

- القانون الثاني : يتضح هذا القانون في إدراك الفرد للعلاقات الموجودة في العالم الخارجي بين موضوعين قصد كشف الروابط التي تربط بين ظاهرتين قابلتين للملاحظة .
- القانون الثالث : يتمثل في إدراك الشخص للمترقات بين موضوعين أو ظاهرتين الأولى تكون معروفة والثانية يحاول الفرد البحث عنها والتعرف عليها واكتشافها .
- عموما ، اهتم "سبيرمان Spearman" بالقدرة الابتكارية حين وضع لها قوانين نظرية تفسرها ولكن دون الاهتمام بإجراء دراسة ميدانية تثبت صحة ذلك .

5-4- وجهة نظر "برجسون Bregson" :

وصف "برجسون Bregson" عملية الإبداع وفقا لبعض الملاحظات الذاتية التي أقامها عن نفسه أثناء قيامه بالعمليات العقلية، ويرى أن جوهر العملية الإبداعية تكمن في الانفعال "الذي هو هزة عاطفية في النفس"¹.

لقد حدد نوعين من الانفعالات وهما :

- انفعال سطحي : وهو عبارة عن نتيجة لموقف أو حالة أو حدث معين .
- انفعال عميق : ويكون سببا في ظهور أفكار وتصورات جديدة، وهذا الانفعال يعود منشؤه إلى وجود علاقة متينة بين الفرد والموضوع الذي يشغله، وإذا حدث اتحاد بينهما تكون الحدس، الذي يعرفه "عبد الحليم محمود السيد" أنه "لا يريد مضمونه على أن يكون تخطيطا متكاملا"².

وهنا يأتي دور الانفعال العميق الذي بإمكانه أن يدفع هذا التخطيط نحو الإنجاز الحقيقي . وبهذا فسر "هنري برجسون Henri Bregson" وجهته نحو الإبداع على أساس وجود الانفعال العميق، لكنه لم يوضح في تفسيره النفسي للعملية الابتكارية مراحل نشوء التخطيط المتكامل، ليكون فكرة أصيلة مبتكرة.

رغم الإسهامات العديدة والمختلفة نوعيا في مجال الابتكار، بقيت القدرة الابتكارية محاطة بالكثير من التساؤلات و الافتراضات العائدة في معظمها إلى اختلاف الأصول السيكولوجية لكل باحث من جهة، و إلى اختلاف طرق تناول الموضوع بالدراسة من جهة أخرى، هذا ما جعلها محط اهتمام العلماء الذين اجتهدوا للوصول إلى مفهومها، والذي ورد

1- عبد الحليم محمود السيد : مرجع سابق ، ص : 113 .

2- عبد الحليم محمود السيد : نفس المرجع، نفس الصفحة.

في هذه الدراسة كقدرة عقلية يستدل عليها من خلال مجموعة من السمات التي يتميز بها المبتكر (و التي سترد بالتفصيل في مبحث قائم بذاته) و تترجم في شكل ناتج ابتكاري سواء كان ماديا أو غير مادي، يتميز بخصائص تتمثل في: الطلاقة و المرونة و الأصالة والتفصيل، بحيث يلبي حاجة من حاجات المجتمع كان وجودها يشكل ثغرة ينبغي الوصول إلى حل بشأنها.

كما اجتهدوا في الكشف عن مكوناتها و محلها من النشاط العقلي، إذ ساهمت مختلف النظريات كنظرية العاملين والعوامل المتعددة و التنظيم الهرمي للقدرات في طرح العديد من التحليلات، إلا أن نظرية بناء العقل لـ "ج Guilford" كانت من أكثر الطروحات توسعا و اهتماما بتلخيص كل القدرات العقلية في شكل نموذج منظم، و من أكثرها تميزا للقدرة الابتكارية باعتبارها نتيجة لترايط متميز لمجموعة من الاستعدادات المختلفة و الذي يضيف على السلوك الابتكاري صفة التفرد أما عن التفسيرات النفسية لها فقد تباينت، إلا أن أغلبها انطلق من الحياة الداخلية للفرد و أغفل الظروف البيئية، هذه الأخيرة التي قد تساهم في تشجيع أو تثبيط نمو القدرة الابتكارية، وهذا ما سيتم تناوله في المبحث الموالي.

المبحث الثاني

تربية الابتكار

- لمحة تاريخية

1- دور المعلم في تربية الابتكار.

- 1-1- من خلال الأهداف التربوية
- 1-2- من خلال طرائق التدريس الممارسة
- 1-3- من خلال التفاعل الصفّي السائد
- 1-4- من خلال الاختبارات التحصيلية المستخدمة
- 1-5- العوامل المؤثرة على دور المعلم

2- دور المنهج الدراسي في تربية الابتكار

- 2-1- من خلال الأهداف التربوية
- 2-2- من خلال طرائق التدريس
- 2-3- من خلال الوسائل التعليمية
- 2-4- من خلال أساليب التقويم

3- دور الإدارة المدرسية في تربية الابتكار

- 4- أشكال تربية المبتكرين
- 5- برامج تربية المبتكرين

دلت الدراسات مثل دراسة "جيفورد" Guilford (1950) و"تورانس" Torrance (1964) وسعد الله (1991) ونادية يوب (1993) أن القدرة الابتكارية يمتلكها جميع الناس، ولكن بدرجات متفاوتة، كما دلت دراسات أخرى على أن هناك ظروف خارجية تساهم في تنمية هذه القدرة أو تعوق سير نموها كدراسة "سويف" (1959)، شتاين STEIN (1962) محمود السيد (1977)، "إذن فالإنسان العادي يستطيع الإبداع عندما تهيأ له الظروف لتطوير طاقاته الخفية ومواهبه"¹.

وسوف يتعرض هذا المبحث بداية إلى لمحة تاريخية حول جذور تربية المبتكرين، بالتركيز على التجارب البريطانية والفرنسية والأمريكية . ولمعرفة دور المدرسة في تربية القدرة الابتكارية ، تدرجت الدراسة في تناول ذلك، بدء بدور المعلم والعوامل المؤثرة على هذا الدور ومرورا بدور المنهج الدراسي في تربية هذا القدرة ، ثم انتهاء بدور الإدارة المدرسية . بعدها تمت الإشارة إلى أشكال تربية المبتكرين اختتم المبحث ببرامج تربيتهم بالتعرض إلى نماذج منها .

لمحة تاريخية:

تحتاج القدرة الابتكارية كغيرها من القدرات العقلية إلى تهذيب وصقل وعناية قصد تنميتها والوصول بها إلى أقصى عطاء ممكن .
 "وتعتبر تربية المبتكرين مسألة تربوية حديثة العهد، ولدت مع مطلع القرن الحالي وترعرعت في السبعينات، حيث شغلت الكثير من الباحثين في الأمور التربوية والتعليمية في عقد الثمانينيات ودارت منافسة حامية بين قادة التربية المهتمين في هذا المجال كل يدلي بنظرياته ونماذجه وأنظمتهم وكل يزاحم الآخر مدعما وجهة نظره بكثير من الأبحاث والدراسات"².

¹ Robert Thomson: psychology of thinking ,first published , hermonds Worth 1959, p :184

² - نادية هابل المرور : مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص 13 .

وسبق ذلك العديد من المحاولات في القرن التاسع عشر لدراسة الفروق الفردية للأفراد المبكرين والظروف الملائمة لتنمية قدراتهم وتتلخص في ثلاث فترات*:

الفترة الأولى : أثر التجارب البريطانية.

الفترة الثانية : التأثير الفرنسي.

الفترة الثالثة : التأثير الأمريكي.

وسيم توضيح أثر كل فترة من هذه الفترات بشئ من التفصيل.

الفترة الأولى : أثر التجارب البريطانية

تمثلت التجارب البريطانية المتمركزة حول دراسة الفروق الفردية في أعمال "فرانيس جالتون Francis Galton" (1822-1911)، الذي اهتم بدراسة الوراثة والذكاء، إذا أنشأ سنة 1844 أول مخبر للأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، والذي تجرى فيه مختلف الاختبارات لقياس القدرات العقلية لاسيما الذكاء، وصدر له أول كتاب في هذا الشأن الوراثة والذكاء سنة 1860 .

وفي سنة 1896، تحدث عن وراثة العبقرية، إذ يرى أنه يمكن تقدير عدد العباقرة في أي مجتمع من طرف صديقه ومعاونه "كارل بيرسون Karl Pearson" (1857 - 1936) الذي كان أستاذا في الرياضيات التطبيقية، عندما لاحظ هذا الأخير حاجة هذا العلم إلى صيغ كمية، فطور معاملات الارتباط ودرس العلاقات الداخلية للعناصر المختلفة التي تصنع الذكاء من خلال طرق الارتباطات .

وكان "جيمس كاتل" "James Cattell" (1860 - 1947) يعمل مساعدا لجالتون في مختبره النفسي في بريطانيا بعد حصوله على درجة الدكتوراه في علم النفس التجريبي، ثم أنشأ مخبرا خاصا به شبيها بمخبر معلمه بعد عودته للولايات المتحدة الأمريكية .

وفي سنة 1890 كتب مقالة (العقل)، واستخدم مصطلح (العمر العقلي) لأول مرة وأكمل مساره العلمي في التركيز على الفروق الفردية والتنبؤ بالنجاح الأكاديمي وأنشأ مؤسسة بالولايات المتحدة للمقاييس الفردية .

* للتوسع أكثر ، يمكن العودة إلى : نادية هابل السرور : المرجع السابق .

كما قدم "سبيرمان" Charles Spearman "رؤية جديدة عن الذكاء، تتمثل في نظرية العاملين التي تعتمد على ما يسمى بالعامل العام (G)، والذي يرى أنه يتدخل في جميع العوامل الأخرى بنسب متفاوتة.

ساهمت التجارب البريطانية في لفت الانتباه إلى ظاهرة الفروق الفردية فيما يتعلق بالذكاء، حيث أجريت حوله العديد من الدراسات، وحاولت الوصول إلى تكميم ما تم التوصل إليه من نتائج، وذلك بفضل جهود كل من "جالتون" Galton و"بيرسون" Pearson و"سبيرمان" Spearman.

كان هذا بمثابة الحافز لعلماء آخرين للاهتمام بنفس الموضوع، وهذا ما سيلاحظ في التأثير الفرنسي.

ثانيا : التأثير الفرنسي :

يعود هذا التأثير لأعمال "بينيه" Alfred Binet (عالم نفسي فرنسي 1857 - 1911) الذي اهتم بدراسة القدرات العقلية وأساليب قياسها و ابتكر أول اختبار ذكاء استخدم فيه مفهوم العمر العقلي، والذي قاد لقياس القدرات العقلية المرتفعة وبذلك يكون قد مهد الطريق للبحث في مجال الموهوبين وفئات الأشخاص ذوي القدرات الخاصة، إلا أن دراسة الموهوبين تحتاج إلى اختبارات عقلية أخرى، وهذا ما اهتم به العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية.

ثالثا : التأثير الأمريكي :

بدأ على يد "ستانلي هول" Stanlly Hall (1844 - 1924) عندما أسس مختبرا نفسيا في الولايات المتحدة في جامعة (جون هوبكنز - سنة 1883)، كما أن العديد من طلابه أصبحوا روادا في مجال حركة الاختبارات العقلية مثل "ستانفورد" Stanford و"تيرمان" Terman، إذ أسس ستانفورد مختبرا يدويا لعام النفس في جامعة كلارك في ديسمبر 1895، وعمل في لجنة الاختبارات النفسية الأمريكية، كما طور مقياس بينيه للذكاء ليصبح مقياس ستانفورد - بينيه سنة 1916، أما "تيرمان" Lwis Terman (1877 - 1956)، فقد كان له أثر واضح في مجال الموهوبين، إذ تركزت أبحاثه في جامعة (أنديانا) على دراسة العبقرية لعدة سنوات ومنذ 1921، استخدم مفهوم الموهبة بدلا من العبقرية، لأن العبقرية تبدو كأنها تعزل الشخص عن الجنس البشري وشعر أن كلمة

الموهوبين هي الأفضل والأنسب للإستخدام ، وأشهر دراسة له كانت سنة 1921 لـ 1528 طالبا موهوبا في كاليفورنيا وتضمنت التعرف والكشف عن تطور هذه القدرة .
بعد عهد " تيرمان Terman " نشطت حركة تعليم الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من غيرها من الدول وذلك لعدة أسباب منها :

- الحرب الباردة بين الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وسباق غزو الفضاء .
- حماية الأذكاء والموهوبين بصفة عامة من الانحراف حتى لا يصبحوا خطرا يهدد الأمة .

- رؤية التربويين الأمريكيين بأن مستقبل أمريكا وتقدمها يكمن في أهمية الإهتمام بالموهوبين لخلق جيل من القادة يعمل على تقدم الأمة في شتى الميادين .
" لذلك فلا ينبغي أن ننظر إلى دور التربية كوسيلة لتفجير الطاقات الإبداعية في الطفل على أنه دور من الكماليات أو أكثر فإنما هو دور ضروري وحيوي من ضروريات الحياة التي يتم تزويد جميع المواطنين به " .

"ومجتمعنا العربي أحوج ما يكون إلى الكشف عن عناصر الإبداع (عند الأطفال) وتبنيها بالرعاية، وتعهدها بالتمية المستمرة الشاملة بكافة أشكالها وألوانها وصقلها بشكل سوي إلى أن تصل بصاحبها إلى مرحلة النضج، حيث يكون المجتمع العربي قد حقق أسمى أمانيه حيث أخرج للمستقبل جيلا من الوعي والذكاء والعطاء المتميز في كافة ميادين حياته " ¹ .

ولذا ففي كل المجتمعات تأخذ التربية على عاتقها هذا الدور بمشاركة سواها من الأفراد والجماعات الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة في تفجير طاقات الإبداع، لا سيما إذا عرفنا أنها تتعهد تعليم الطفل وتنقيفه والإشراف عليه في سن مبكرة من حياته، مما يتيح لها زمنا كافيا في الإعداد والتهيئة، بالإضافة إلى ما تضيفه عناصرها وفعاليتها المختلفة من تحقيق لهذا الدور بكل ما تملكه من أشكال الإمكانيات في المدارس والمناهج والكتب والمعلمين والأنشطة المدرسية المتنوعة .

¹ عبد الحناح أبو معال : " دور التربية في تفجير الطاقات الإبداعية في الطفل العربي " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

"التعليم في مفهومه الضيق، قد يعني تكريس المعلومات في الفكر أو تجهيز الفكر تجهيزاً خارجياً بطائفة من المعارف، أما عمل التربية فهو أعمق فألمربي الحقيقي هو الذي يساعد الطفل على أن يصبح إنساناً ذا قيمة وشخصية ذات جوانب مترنة وأن يستخرج قواه الذاتية وطاقاته المبدعة الخلاقة إلى أقصى حد ممكن¹.

تقع مهمة تربية القدرة الابتكارية على عاتق مختلف المؤسسات التربوية، فالأسرة من جانبها تتعبد الطفل في سنيه الأولى بالرعاية الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية، وبتقدم هذا الطفل في النمو تزداد حاجاته، فتصبح الأسرة عاجزة عن القيام بهذا الدور بمفردها، لذلك أسست المدرسة لتتوب عنها في التكفل بتربية وتعليم هذا الطفل، لاسيما في ظل تراكم التراث المعرفي وتعدد أساليب الحياة، فأصبح من الضروري إنشاء مؤسسات مؤهلة تحمل على عاتقها مهمة تربية مختلف القدرات وتنميتها من خلال ما تتوفر عليه من وسائل مادية وبشرية.

ولا تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد التلاميذ بمختلف المعلومات ونقل الثقافة للمحافظة على التراث البشري، بل أخذت على عاتقها أيضاً ملاحقة التراكم المعرفي من المعلومات والاكتشافات، ومتابعة الكشف عن كوامن الإبداع عند الأطفال للعمل على بعثها وتنميتها فالغاية من التربية بشكل عام هي إظهار الطاقات الإبداعية قصد مواكبة ركب الحضارة الإنسانية بفاعلية، لذلك لابد من معرفة دور المدرسة الشامل في تنمية الإبداع، ويتضح هذا بوضوح بتناول دور كل من المعلم والمنهج الدراسي والإدارة المدرسية بهذا الترتيب الذي وردت به بدء بدور المعلم.

1- دور المعلم في تربية الابتكار :

رغم أن العملية التعليمية بدأت تتمركز حول المتعلم، إلا أن هذا لا يعني إغفال دور المعلم أو الإنقاص من فاعليته، إذ يبقى ركنا جوهريا له وزنه في تسيير دفة العملية التعليمية إلى الوجهة التي يشاء، وهذا ما يؤثر بصفة مباشرة وأكيدة على مردودها.

لذلك تم التركيز في هذا المقام على إعداد المعلم وتدريبه وما يتمتع به من كفايات تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه، فإضافة إلى ضرورة إتقانه للمادة العلمية التي يدرسها، عليه أن يكون عارفا بأحدث الطرائق التدريسية التي تساعد على إيصال مادته

¹ عبد الفتاح أبو معل : مرجع سابق، ص: 107.

العلمية، بأنماط التفاعل الصفي الممكنة من تسيير لغة التواصل بينه وبين التلاميذ من خلال ترك مساحة لطرح الأفكار ومناقشتها، إضافة إلى معرفة طرق بناء الاختبارات التحصيلية المميزة والكاشفة للقدرات الإبداعية الكامنة لدى التلاميذ .

هذا من جهة، من جهة أخرى ينبغي للمعلم أن يكون على قدر كاف من الثقافة النفسية، ونعني بها معرفة خصائص النمو في كل مرحلة ومتطلباتها والمشاكل النفسية التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ وكيفية تجنبها .

وتركيز الباحثة في هذه الدراسة على دور المعلم في تشجيع ابتكارية تلاميذه إنما هو نابع من إيمانها بشمولية العملية التعليمية وفاعليتها، وعدم اقتصرها على ملأ أذهان المتعلمين بمختلف المعارف بل يتعدى ذلك إلى شحذ جميع قدرات المتعلم وتعهدها بالنمو قصد الوصول به إلى المستوى الذي يمكنه من المشاركة في بناء مجتمعه بما ستجود به تلك القدرات .

و قد تقع مسؤولية الوصول إلى هذه الأهداف على كاهل المعلم بالدرجة الأولى لاتصاله المباشر واليومي بالتلميذ.

وعليه، يمكن القول أن هناك العديد من المنافذ التي يمكن للمعلم من خلالها أن يربي القدرة الابتكارية ويتعهدها بالرعاية إلى جانب القدرات العقلية الأخرى، ونلخصها فيما يلي:

- 1- من خلال الأهداف التربوية .
- 2- من خلال طرائق التدريس الممارسة.
- 3- من خلال التفاعل الصفي السائد .
- 4- من خلال الاختبارات التحصيلية المستخدمة .

1-2- من خلال الأهداف التربوية :

بحيث أدركت الأمم الحديثة أن الانبعاث الحضاري، مرتبط بما تحقّقه التربية من أهداف، وبما تزود به الأجيال من الخبرات الممكنة من الإبداع لمواجهة التغيرات الحضارية الكبرى، ولضمان المشاركة والمساهمة في البناء الحضاري المطلوب .

ويمكن للمعلم العمل على تشجيع القدرة الابتكارية من خلال تركيزه على الأهداف المعرفية العليا بنفس القدر من التركيز الذي يوليه للأهداف المعرفية الدنيا، وهذا حسب صنافه بلوم للأهداف التربوية، بحيث يصنفها إلى : (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل

التركيب والتقويم) وتندرج القدرة الابتكارية ضمن هدف التركيب الذي يقصد به "القدرة على وضع الأجزاء مع بعضها لتشكيل كل جديد، وقد يتضمن هذا الإنتاج قطعة فريدة (خطاب أو موضوع) أو خطة عملية (مشروع دراسة) ، أو منظومة علاقات محددة (خطة لتصنيف معلومات)، ويتعلق الأمر في هذه العملية بترتيب وتنسيق المقاطع والأجزاء والعناصر .. إلخ ، بأسلوب يمكن من تكوين بنية لم تكن نستطيع إدراكها من قبل مثل :

- إنتاج عمل شخصي ، مثل : سهولة سرد تجربة شخصية بشكل مثير للاهتمام .

ومن الأفعال الإجرائية الممثلة لهذا العنصر : يكتب، يسرد، ينشئ، يقدم،.... إلخ

- إعداد مخطط عمل ، مثل : مهارة اقتراح طرائق للتحقق من فرضيات ما

ومن الأفعال الإجرائية الممثلة لهذا العنصر : يقترح ، يطرح على ، يحدد، يولد ، يصنف يعدل ، يقوم ،.... إلخ .

- اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة ، مثل القدرة على القيام باكتشافات أو القيام بتعميمات رياضية .

ومن الأفعال الإجرائية الممثلة لهذا العنصر : يظهر ، يشتت ، يفرع عن ، يبسط يستنبط ،.... إلخ¹

فالناتج التعليمي في هذا الميدان، يركز على السلوك الإبداعي، على تكوين أنماط بنائية جديدة .

إن يحث هدف التركيب على ضرورة الإهتمام بالقدرة الابتكارية كغيرها من القدرات العقلية الأخرى، هذا ما يشير إليه بوفلجة غياث، إذ يقول أن "من أهداف التربية تنمية القدرة على البحث والإبداع، نظرا لتعقد الحياة في عصرنا وتطور تقنياتها الإنتاجية فأصبحت البلاد تحتاج إلى إطارات رفيعة تتميز بالقدرة على التفكير والبحث والإبداع لأن الأمة التي لا يبحث أبنائها ولا يخترعون ولا يبدعون، هي أمة متخلفة، وهنا تكمن أهمية هذا الهدف التربوي"².

ويشير "محي الدين توف" و"عبد الرحمن عدس" إلى أنه في إحدى الدراسات وجد أن تدريب أحد عشر معلما على تطبيق تصنيف "بلوم Bloom" فيما يتعلق بأهدافهم

¹ - محمد بوعزق : الهدف الإجرائي (تميزه وصياغته) ط 1، قصر الكتاب 1999، ص 61-62

² - بوفلجة غياث : أهداف التربية وطرق تحقيقها، ديوان المطبوعات الجامعية 1989، ص 38

المعرفية، حقق تحسنا في قدراتهم على استخدام المستويات العليا من هذا التصنيف داخل القسم، ورغم ذلك بقيت معظم أسئلتهم تتركز حول المستويات الدنيا منه مثل : التذكر والفهم، والتي أرجعها صاحب الدراسة إلى الصعوبات التي يلاقيها هؤلاء التلاميذ في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالمستويات العليا .

قد يعود ذلك إلى عدم إدراك المعلمين لأهمية القدرات العقلية العليا وضرورة تشجيعها، إذ يجهل كثير من المربين الأهداف التربوية، وبالتالي فهم يقومون بتدريس جزئيات مبرمجة دون اعتبار للأهداف بعيدة الأمد¹ .

ومن هنا أيضا، تستقي هذه الدراسة أهميتها بمحاولة البحث عن العلاقة بين إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الابتكاري وتشجيع القدرة الابتكارية انطلاقا من أن الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا وضعف الوعي بضرورة التركيز على الأهداف المعرفية العليا قد يعد من معوقات التفكير الابتكاري، باعتبار أن الأهداف التربوية الدنيا ترتبط بقدرات التفكير النقابي كما ترتبط الأهداف المعرفية العليا بقدرات التفكير التباعدي والتي تتدرج تحتها القدرة الابتكارية، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، وهذا ما توصل إليه "تورانس Torrance" سنة 1964 من خلال دراسته التي أجراها على عينة من أساتذة المواد الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية، إذ اتضح من خلال ترتيبهم للعمليات العقلية، اهتمامهم بالقدرات المعرفية وقدرات التفكير النقابي، إذ حظيت بالمرتبة الأولى، بينما رتبت قدرات التفكير التباعدي في المقام الأخير.

فكل ما من شأنه أن يساهم في نمو قدرة ما، فنقيضه سيساهم بالضرورة في إعاقة نموها، نفس الشيء يقال عن جميع الممارسات التعليمية داخل القسم الدراسي كطرائق التدريس والتفاعل الصفّي والاختبارات التحصيلية، فأسلوب تجسيد المدرس لها، إما أن ينحو في اتجاه التشجيع أو العكس.

ويركز هذا المبحث على الاتجاه الأول متخذا من الممارسة التعليمية للمدرس كأحد السبل المساهمة في تشجيع القدرة الابتكارية .

¹ بوفلجة عياث : "عزم الأهداف التربوية" مقالات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، بائنة، 1994، ص: 39.

2-2 من خلال طرائق التدريس الممارسة:

إذ ينبغي أن يكون المعلم مرنا في اختيار الطريقة التدريسية المناسبة لموقف تعليمي ما لإحداث التواصل بينه وبين التلاميذ قصد تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويمكن تقسيم هذه الطرائق إلى نوعين أساسيين هما :

1- طرائق التدريس الخاصة.

2- طرائق التدريس العامة.

وبما أن الحدود المكانية لهذه الدراسة تنحصر في المؤسسات التعليمية العامة فيعد الخوض في طرائق التدريس الخاصة تفصيلا لا طائل من ورائه، لذلك سيتم التركيز "على طرائق التدريس العامة التي تعني الطرائق التعليمية الأساسية المستعملة بصورة عامة في معظم مدراس العالم"¹

وفيما يلي إشارة بسيطة لهذه الطرائق قصد معرفة الفروقات الأساسية بينها :

- الطريقة التلقينية : وهي تلك التي تعرض شفويا موضوع ما دون إشراك التلاميذ في ذلك العرض²، حيث يتولى المدرس الدور الرئيسي للنشاط التعليمي حيث يشرح ويصف ويوضح ويبقى التلاميذ مجرد منصتين لا أكثر .

- الطريقة الحوارية : وهي التي يشترك فيها كل من المعلم والتلميذ في أداء النشاط التعليمي وتقوم هذه الطريقة أساسا على الحوار القائم بين المدارس والتلاميذ في شكل سؤال وجواب، كما تعتمد على خبرات المتعلم للوصول إلى فهم المعلومات الجديدة .

- الطريقة النشطة : وهي تلك التي تلقى العبء على التلميذ وحده بينما ينحصر عمل المعلم في التوجيه والإرشاد³.

وتهدف هذه الطريقة إلى "تطوير القدرات الخاصة لدى كل تلميذ من خلال النشاط الجماعي في القسم"⁴.

¹ - أحمد مختار عضاضة : التربية العلمية والتطبيقية في المدارس الابتدائية والإعدادية، ط3، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، 1982.

ص: 151

² - عي بالمد : مناهج التربية مترجمة عنود كبه ، دار منشورات عويدات بيروت لبنان ، 1970 ، ص: 53.

³ - عبد الرحمن بن بركة : تصنيف طرائق التدريس "مقارنات في طرائق التدريس، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي بباتنة .

1994 ، ص: 62

4- Gaston Mialaret , Education nouvelle et mode moderne , édition presses universitaires de france , 1969, P : 103

إن المدرس قد يجد صعوبة في تبني إحدى طرائق التدريس العامة ولكن معرفة المعلم بالأهداف التربوية ووضوحها في ذهنه ومعرفته بالطرق الأخرى - أي المتعلم - من النواحي النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية وإلمامه بالمادة التي يدرسها، فإن كل هذه المعطيات "تساعد المعلم على اختيار طريقة التدريس المثلى والمناسبة للموقف المعين"¹.

وعلى المدرس أن يكون مرناً في ذلك فقد يجمع بين الطرائق الثلاثة في التدريس فيستطيع استخدام الطريقة الحوارية التي يحتاج إليها التلميذ طوال فترات الدرس، لأنها تساعد على التركيز والانتباه وتتم في روح المبادرة في طرح الأسئلة أو طرح الأفكار الجديدة، ولكن عندما يصل المدرس إلى بعض الحقائق الجديدة أو البعيدة عن واقع التلميذ تكمن هنا الحاجة إلى الطريقة التلقينية، أما في الحصص التطبيقية فيمكن للمعلم أن يفسح المجال للتلاميذ لأداء الواجبات التي يرغبون فيها وكذا في عرض أعمالهم وإنجازاتهم ومناقشتها مع بعضهم البعض.

2-3 من خلال التفاعل الصفّي السائد :

من المعروف أن كل طريقة في التدريس تضيف على الصف الدراسي نمطاً معيناً من العلاقات الصفية بين المعلم والتلميذ، "إذ أصبحت الأبحاث الحالية تأخذ في الحسبان مختلف الأبعاد التي تدخل في العلاقة التربوية، ولا يخفى على أحد أن هذه العلاقة كانت ولا تزال حجر الزاوية لكل مسار تعليمي"².

ويعرف "عبد المجيد نشواتي" التفاعل الصفّي بأنه: "شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد وكمجموعات مع معلمهم أو فيما بينهم، تشكل نوعاً من نظام اجتماعي تلتزم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، يدرك فيه كل فرد من الأفراد الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلماً أو متعلماً"³. ويوجد العديد من أنماط التفاعل الصفّي إلا أن أكثرها إيجابية وأكثرها تشجيعاً للقدرات الإبداعية ما يتسم بالديمقراطية، إذ يرى "نشواتي" أن: "المناخ المتسم بالديمقراطية في الصف المدرسي يشجع على التعلم بصفة عامة، وعلى انطلاق الأفكار

¹- محمد مزبان وآخرون: قراءات في طرائق التدريس، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ببلدية، 1994، ص: 10.

²- REMI HESS ET GARY WEI GAND: éduquer et former, édition sciences humaines, 1998, p. 347.

³- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، ط9، مؤسسة الرسالة، جامعة اليرموك، الأردن، 1997، ص: 241.

الأصيلة والحلول غير العادية للمشكلات بصفة خاصة¹، فالمعلم الديمقراطي يحاول أن يخلق جوا من التفاعل المبني على علاقات إيجابية منتجة بينه وبين التلاميذ أنفسهم، ويتميز هذا الأسلوب بقنوات اتصال متشعبة في مختلف الاتجاهات كل حسب قدراته وإمكاناته .

ويمكن إيجاز خصائص هذا المناخ فيما يلي :

3-1 تقبل الأفكار والأعمال غير المألوفة : ويقصد بها تقبل المعلم وتعزيزه للإجابات الجديدة والأصيلة والأساليب غير المألوفة في حل المشكلات، وهذا ينمي روح المخاطرة لدى التلميذ فيما يتعلق بالإفصاح عن الأفكار غير التقليدية .

3-2 توضيح المعلم لتوقعاته: وذلك من خلال تحديد الأطر التي يجب أن يعمل ضمنها التلاميذ وتوجيهه المستمر لهم.

وقد بين "تورانس Torrance" أن أفضل مناخ لتعزيز الإنتاج الابتكاري، هو المناخ الذي يعرف فيه هؤلاء التلاميذ توقعات المعلمين.

3-3 تقبل بعض سلوكيات عدم الخضوع : تتميز شخصية المبتكر بخاصية عدم الامتثال التام للمعايير والضوابط، فطلب الطاعة المطلقة يعوق تطور إمكانيات الطلاب الابتكارية، وتحول دون تطوير الجهد الابتكاري أو الشخصية المبتكرة².

3-4 التحفيز على الأسئلة المنطلقة : فخاصية الأسئلة الابتكارية هي : الانطلاق والتشعب في مختلف الاتجاهات، ودور المعلم هو إثارة هذا النوع من الأسئلة من خلال إتاحة قدر من الحرية في التعبير عن الآراء في الحصص التدريسية وإتاحة الفرص للمناقشة.

3-5 تقبل مشاعر التلاميذ: ويتضمن عبارات المعلم التي تتم عن تفهمه لتعبيرات التلاميذ عن ذواتهم مثل : القلق، الغضب، الإرهاق... الخ، وهذا فيما يتعلق بالمواقف التعليمية داخل الحجرة الدراسية .

¹ - عبد المجيد شواتي: مرجع سابق ، ص : 242.

² - عبد المجيد شواتي : مرجع سابق ص : 139 .

3-6 تشجيع المبادرة: ويقصد بها تشجيع طرح التلميذ لأسئلة أو وجهات نظر أو القيام بأعمال دون تكليف بها، وعلى "المعلم أن يخصص مزيداً من الوقت والجهد للفاعليات المنتجة للخلاقة في مجال تبادل الرأي والنقاش والتنشيط والتفاهم والتشجيع".¹

3-7 توفير مناخ تربوي: يتميز هذا المناخ بالأمان النفسي، والحرية النفسية، مثلما أشار إليهما "كارل روجرز Karl Rogers" "كشرطين" لتنمية القدرة الابتكارية لدى التلميذ حيث أن "التواصل المعرفي بين المعلم والتلميذ لا يربط بين فكرين محضين بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية التربوية بكل أبعاد شخصيتهما، وهو أمر يخلق تشابكات علائقية في مستوى سلوكي كل من المدرس والتلميذ، ونقصد بذلك أن لسلوك المربي داخل فصله أثراً مباشراً وانعكاساً آنياً على سلوك التلاميذ".²

3-8 استعمال أسلوب الحوار: ولا يقصد بذلك الحوار الذي يقوم فيه المعلم بطرح الأسئلة وانتظار أجوبة محددة لها، ثم يقوم بقبول هذه الأفكار أو رفضها دون تقديم أي تعليل أو تفسير، وهذا ما يسمى بالحوار العمودي الذي يتصف بضعف الناتج الابتكاري، كما يسمى الحوار الزائف (Pseudo Dialogue)، وإنما تهتم الدراسة الحالية في هذا المجال بالحوار الأصيل الذي يسمى بالحوار الأفقي والذي تعطى فيه المبادرة الأولى للتلميذ ويشارك فيه جميع الأطراف بحرية تحت إشراف المدرس الذي يقوم بتنظيم التفاعل ودعم أفكار التلاميذ التي تحتاج إلى بلورة وتقدير ما كان أصيلاً منها، إذ يقول "جيبير لوروا Gilbert lorry" "لا يكون الحوار أصيلاً ما لم تكون الشخصية متضمنة فيه بكاملها وتدخل في إطاره معبرة بصدق وصراحة نتيجة شعورها بالتقبل معبرة عن انفعالاتها وأفكارها وتجاربها".³

وهذا ما سماه "روجرز Rogers" بالحرية النفسية Psy-Freedom، ويخلق هذا الحوار جواً من التفاعل والتواصل الفكري بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم، كما تمتاز أشكال العلاقات بينهم بالمرونة واللين والتفهم.

1- محمود أبو زيد إبراهيم وأسماء محمود غانم: المناهج الدراسية (تخطيطها وتطويرها) دار المعرفة الجامعية 1990، ص: 149.

2- أحمد شنبوب: علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، 1991، ص: 308.

3- حسن بنكرش: تيداعوجية الإبداع وأساليب تنمية القدرات الإبداعية، مجلة البحث البيداغوجي، ديكاكتيكا، العدد الثالث 1992.

3-9- التحفيز على الأسئلة المنطلقة : فخاصية الأسئلة الابتكارية هي الانطلاق والتشعب في مختلف الاتجاهات، ودور المعلم هو إثارة هذا النوع من الأسئلة من خلال إتاحة قدر من الحرية في التعبير عن الآراء في الحصة التدريسية وإتاحة الفرص للمناقشة.

3-10- التسامح مع الأخطاء الأولية :

"إن كل ما يحتاجه الطالب أن يوفر له الجو الآمن من النقد، والمتسم بقدر معقول من الحرية والتسامح الفكري"¹، وهذا ما يشجعه على تكرار المحاولة، وتنمية روح المخاطرة في نفسه والتقليل من القلق الناتج عن تجربة الأفكار واختبارها، على أن يتبع هذا التسامح تبصير بمواطن الخطأ قصد توفير جو من الأمان النفسي، وهذا ما أطلق عليه "روجرز Rogers" اسم السلامة النفسية Psy- Safety، والتي اعتبرها شرطاً أساسياً للإبداع، فالممارسات التي نتعلم عن طريقها من الأخطاء هي جزء أساسي في عملية الإبداع.. وعليه فالإتجاه الهاديء أو المتسامح تجاه الأخطاء الأولية التي تقيم فيما بعد بتشجيع التجريب للإمكانيات البديلة يعد جزء من النتائج الإبداعية²

3-11- وضع التلاميذ أمام مشكلة تربوية :

وذلك بأن "يخلق المدرس المواقف والمشكلات وصور التحدي العقلي التي تقتضي من الطلاب ممارسة قدرتهم على التفكير الخلاق"³

وذلك باختيار المعلم لمشكلة تربوية تتعلق باهتمامات التلاميذ، ويطلب منهم إعطاء عدة بدائل لحلها، حيث يتم نقد هذه الحلول ومحاكمتها، ومن خلال هذه العملية يتم تنشيط أذهان التلاميذ وشحن عقولهم للوصول إلى الحل الصحيح، وذلك في ظل توفر العديد من العوامل كالحرية في طرح الأفكار وتخصيص الوقت الكافي لذلك وإشعار التلاميذ بأهمية إيجاد حل للمشكلة، وتنشيط روح التعاون بينهم .

1- عزيز العابدين نرويش: تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان - دراسات وبحوث في علم النفس دار الفكر العربي بمصر، 1995، ص: 67.

2- محي الدين توك، وعبد الرحمن عيس : أساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي وأولاده، 1984، ص: 291.

3- عزيز العابدين نرويش: مرجع سابق، ص: 73 .

3-12- تنمية حب الاستطلاع :

"إذا عزز حب الاستطلاع من طرف المعلم فإن ذلك سيجعل التلاميذ يتفاعلون بشكل جيد مع عالمهم الخارجي، ويطورون الثقة في أنفسهم وبهذا يكون تقديرهم لذواتهم غالباً الأمر الذي يسهم في تطوير قدراتهم الإبداعية"¹.

وينمى حب الاستطلاع من خلال شحذ إحساس الطلاب بالمؤثرات البيئية والحضارية من حولهم، بمعنى أن يجعلهم منفتحين على هذه المؤثرات، سواء تمثلت في شكل علاقات إنسانية، منشآت أو منتجات أو مدن حضارية²، وإن كان هذا يحتاج إلى مشاركة أطراف أخرى داخل المؤسسة التعليمية لاسيما مدير المؤسسة.

3-13- تشجيع الخيال الخلاق:

ويكون ذلك بتعليم الطالب كيف يقدر أفكاره الخلاقة "فليس المهم أن يقدر المعلم الفكر الإبداعي وإنما بتعليم الطالب نفسه تقدير أفكاره الخاصة حق قدرها، وأن يزيد من ثقته فيها، وخير أسلوب لتحقيق ذلك أن يعلم الطالب عادة تسجيل ما يفكر فيه على الورق، وسوف يجد أن مجرد قيامه بذلك يعينه على تقدير قيمة خياله وفكره... فضلاً على أن رؤيته لفكرته معبرا عنها سوف يشجعه على مواصلة الجهد لتأصيلها"³.

فرفض الخيال يعني رفض كل ما هو مختلف.

ومن المعروف أن الأفكار المبتكرة لابد وأن تتسم بالغرابة والجدة، فكل الأعمال الإبداعية والشهيرة كان ينظر إليها في البداية على أنها أفكار غير واقعية أو من شطحات خيال المبدع .

هذا الدور الذي يقوم به المعلم في إطار نمط التفاعل الديمقراطي يمكن من تنمية أهم السمات التي تصبو العملية التعليمية لتحقيقها لدى التلاميذ، ومن بينها الاعتماد على النفس والمثابرة والاستقلال في الفكر والعمل وأخذ المبادرة في القيام بمختلف النشاطات، رفض التقليد السلبي، وروح الخلق والإبداع والتي يمكن اعتبارها كنتاج لتكامل السمات سابقة الذكر.

¹ - محي الدين توفيق وعبد الرحمن عيسى: مرجع سابق، ص: 291 .

² - زين العابدين درويش : مرجع سابق ، ص: 75 .

³ - زين العابدين درويش : مرجع سابق ، ص: 67

وهذا ما يؤكد "تريد جولد Tred Gold" إذ يرى "أن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية، إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية... والتي تقوم على تقدير كل فرد حسب ما تسمح به قدراته وإمكانياته واستعداداته ومواهبه"¹.

3-14- استخدام المكافأة والثواب على الأعمال الجيدة .

3-15- تخلي المعلم عن وضعيته التعليمية ليحتل وضعية أخرى محل الأولى وهي وضعية المتدخل حيث لا يفترض في المعلم أن يتكلم طوال الوقت².

3-16- تبني المعلم لاتجاه تسامحي نحو السمات المزاجية للمبتكرين من تلاميذه³.

3-17- اشتراك التلاميذ في القرارات المتعلقة بالصف المدرسي والمساهمة في اتخاذها.

هذا ما يؤكد ضرورة التعامل معها بوصفها "أساليب سلوكية وليس مجرد مبادئ، وهو أننا داخل حجرة الدرس بصدد "موقف تفاعل" بين المعلم والطالب وهو بطبيعته هذه موقف يسمح بأن تتحول فيه "الفكرة" إلى "فعل" والمبدأ إلى سلوك طبيعي وإجراءات حية ملموسة"⁴.

كما يمكن للمعلم تشجيع ابتكارية تلاميذه من خلال تدريبهم على القراءة الابتكارية، ويقصد بها الذهاب إلى ما هو أبعد من المادة المقروءة لابتكار شيء جديد، ويتضمن سلوك القارئ الابتكاري ما يلي: "طرح أسئلة عن النقص في معلومات النص المقروء وإضافة أفكاره السابقة إلى المقروء، والتنبؤ من الأفكار التي يقرأها وتوقع احتمالات معينة، وتحويل المقروء إلى شكل من الأشكال الجديدة أو غير المألوفة، وتوظيف الأفكار بطريقة فريدة"⁵.

وهذا ما ينمي في التلميذ القدرة على التحليل والتركيب والتحويل وإعادة النظر في كل ما هو مألوف للوصول إلى أفكار جديدة، فالقراءة الابتكارية تجعل المتعلم "يتعمق في المشكلات الدراسية، ويكشف الأسباب، ويربط بين المؤلف ويضيف المختلف، ويحور ويعدل ويبدل في المادة الدراسية، مما يقوده إلى أصالة التفكير، وامتلاك التعدد في

¹ - محمود عبد الوزاق شفيق وهدي محمود النائف: إدارة الصف المدرسي ط3 دار الفكر العربي 1995، ص81.

² - REMI HESSE ET GARY WET GAND : OP.CIT, P:351.

³ - محمد ثابت علي الدين : بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 1988، ص352.

⁴ - زين العابدين درويش : مرجع سابق ، ص64 .

⁵ - حسن شحاتة : القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، مجلة الفيصل، العدد 288، سبتمبر 2000، ص:23.

وجهات النظر، فيصبح لديه الطلاقة والمرونة و أصالة الفكر وكذا مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه¹.

وقد أكدت نتائج دراسة "مورو" Morrow سنة 1983 على "أهمية دور المعلم في بناء المناخ الصفّي الملائم لنمو الطالب ابتكارياً، وذلك من خلال تشجيع العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الإيجابية بينهم وعلى أساس تشجيع الطلاب على إنتاج الحلول غير العادية للمشكلات².

من خلال هذا، يتبين أن التفاعل بين المعلم والتلميذ له أثره المباشر على تشجيع القدرة الابتكارية من عدمه، ذلك أن نمط هذا التفاعل يحدد مدى مبادرة التلاميذ لطرح ما يجول بأذهانهم من أفكار، إذ تمّ التوصل إلى أن التفاعل الديمقراطي بما يتّصف به من ميزات، يعزز دور التلميذ ويمنحه الفرصة لإبداء رأيه والمشاركة في إلقاء الدرس ومناقشة ما تمّ عرضه دون خوف أو حرج، وهذا ما يضيف على طبيعة التواصل بينه وبين المعلم صفة الفاعلية المنتجة، فالحرص على توفير المناخ المتسم بالتقبل والأمان النفسي والحرية النفسية يشجع التلميذ على المبادرة في طرح الأسئلة أو الأفكار التي تشغله، ولو بدت له غريبة وغير مألوفة، وهذا ما قد ينتهي بالوصول إلى أفكار جديدة وأصيلة.

2-4- من خلال الاختبارات التحصيلية المستخدمة:

يعد بناء الاختبارات التحصيلية إحدى المهام التي يجب أن يجيدها المعلم لاختبار مستوى تلاميذه من حيث الفهم والاستيعاب والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم، ذلك أن هذا النوع من الاختبارات يعود التلميذ على التعبير عن أفكاره بأسلوب منطقي منظم، وتركيز انتباهه في مواضيع معينة دون أخرى.

ويوجد نوعان من الاختبارات:

1- الاختبارات المقالية.

2- الاختبارات الموضوعية.

وفي ما يلي إشارة لكل منها للإطلاع على مزاياها و عيوبها .

¹ - حسن شحاتة، نفس المرجع ، نفس الصفحة

² - محمد ثابت علي الدين : مرجع سابق، ص: 358.

في النوع الأول تتاح للطالب فرصة تنظيم أفكاره والإجابة عنها بحرية وبالشكل الذي يراه مناسباً على كل سؤال، مما يجعلها مؤهلة لقياس الوظائف العقلية العليا، وتتميز بسهولة البناء وعدم استغراق وقت طويل في تحضيرها إلا أن ما يؤخذ عليها هو افتقارها لمعايير تقييم محددة، إضافة لكونها لا تغطي أغلب المواضيع التي يحويها البرنامج، وفي العادة الاختبارات التي تحوي عدداً قليلاً من الأسئلة تكون قليلة الثبات، ناهيك عن الوقت والجهد الذين يحتاجهما الطالب للإجابة والمعلم للتصحيح.

للتغلب على عيوب هذا النوع، تم التفكير في تصميم الصنف الثاني وهو الاختبارات الموضوعية أو ذات الإجابات القصيرة، وهي أنواع : اختبارات الخطأ والصواب، الاختيار من متعدد، التكميل والمطابقة والترتيب.

والوظيفة الأساسية لهذا النمط من الاختبارات هو قياس الاستدعاء والتعرف، ومن أهم مزاياها أنها تمكن من اختيار عينة أوسع من الأسئلة، لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة ولا في التصحيح، إذ أن الأجوبة فيها واضحة لا تقبل الجدل أو الخلاف إلا أن هذا لا يعني أنها لا تخلو من نقائص أهمها: صعوبة البناء، "إذ يتطلب بناؤها مهارات معينة قد لا تتوافر لدى بعض المعلمين، الأمر الذي يجعل هذه الاختبارات ضعيفة البنية وغير قادرة على قياس ما وضعت من أجله على النحو المرغوب فيه"¹، إضافة إلى عدم تمكنها من قياس العمليات العقلية العليا نظراً لكونها تتطلب إجابات قصيرة ومحددة، كما أنها تشجع عادة الحفظ الأصم.

من خلال هذا الاستعراض المختصر لخصائص كل منها وبعد الوقوف على مزايا وعيوب كل نوع، يتبين أن أسئلة المقال هي النموذج الممكن من كشف القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وتنميتها كونها تترك مجالاً لإعمال الذهن في تكوين رأي أو إجابة حول الفكرة موضوع السؤال، وقد يشطح خيال التلميذ فينتج أفكار جديدة وأصيلة أو ما تسمى بالأفكار المبتكرة.

¹ - عبد العلي الحسني : علم النفس التربوي وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994، ص: 616.

وحتى يتمكن المعلم الرامي إلى تشجيع القدرة الابتكارية لدى تلاميذه من استخدام اختبارات المقال بشكل لا يتسبب في التقصير بأساليب التقويم الجيد، يقترح اللجوء إلى الطرق الآتية للتقليل من عيوبها وتحسينها وتتمثل في¹ :

- صياغة أسئلة أكثر تحديداً، بحيث يمكن تجزئة السؤال الواحد إلى عدة أسئلة أصغر حجماً، وهي بلا شك أفضل من إعطاء سؤال واحد عام و واسع .
- إن الأسئلة يجب أن تكون من النوع الذي يمكن الإجابة عليه كاملاً في الوقت المحدد له.

- ينبغي اختيار الجوانب التي يشملها الاختبار بعناية أكثر بحيث تشمل جوانب ذات صلة بالأهداف التربوية .

- تحضير مفتاح للإجابة مسبقاً بحيث يتضمن الأجوبة المقبولة و وزن كل منها
- تصحيح السؤال الواحد في جميع الأوراق، ثم الانتقال إلى السؤال الذي يليه.

هذا، ويجب أن تكون الأسئلة، سواء كانت مقالية أو موضوعية من النمط الذي يتحدى عقول التلاميذ ويشد أذهانهم ويستثير قدراتهم ويتمتع بقدر من التمييز، كما يشير إلى ذلك "أيمن أبو الروس"، إذ يرى أن الاختبار التحصيلي الجيد يجب أن يتوخى فيه المعلم ما يلي:²

- أن تتدرج أسئلة الاختبار من السهولة إلى الصعوبة، بحيث تتناسب المستويات المتباينة من الفرق الواحدة فيجد فيها أضعف الطلاب مجالاً للإجابة وإظهار مدى استقاداته من دراسته، ويلقى فيها أقوى طلاب الصف فرصته ليظهر تفوقه ونبوغه.

- كما يجب أن تتناول أسئلة الاختبارات قياس قدرات عقلية شتى: كالذاكرة والقدرة على النقد والتحليل وأن تحوي أسئلة يتطلب الإجابة عنها استخدام الربط والمقارنة والتعليل وما إلى هذه العمليات التي تطلعنا على مدى استعداد الطالب للتفكير المنطقي السليم، ومعرفة حظه من النقد والتحليل و التركيب أو ما تسمى بأسئلة الجواب المبدع وقد أجريت مؤخراً بعض التجارب على هذا النوع من الأسئلة فوجد أن قيمتها هي في عدم تحديد أفق الطالب، فلقد أعطى أحد علماء النفس تلامذة الصف السادس عدداً من هذه الأسئلة، فوجد

¹ - محي الدين توف وعبد الرحمن عدس: مرجع سابق ص-ص: 335-336.

² - أيمن أبو الروس : دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، دار الطلائع، الاسكندرية، 1996، ص: 69.

أن عددا من التلاميذ الذين كانت إجاباتهم في الأسئلة ذات الاختيار المتعدد ضعيفة نجحوا نجاحا طيبا في هذا النوع من الأسئلة وذلك لأنها أطلقت لخيالهم العنان¹. يستنتج من هذا، أن المهم هو كيفية صياغة الأسئلة، بغض النظر عن نوع الاختبار، فالمعلم الفاعل يستفيد من الطريقتين ويشجع في الحالتين التفكير المبدع ويحاول أن يزيد موضوعية الأسئلة دون أن يتخلى عن المحاكمة والإبداع. إلا أن المنافذ سالفة الذكر والتي تدخل جميعها في إطار مهام المعلم اليومية، تتطلب أن يتميز المعلم بمجموعة من الخصائص التي تؤهله للقيام بدوره في تشجيع ابتكارية تلاميذه.

1-5- العوامل المؤثرة على دور المعلم :

1-5-1- الإعداد والتأهيل والتدريب :

بما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية هو تنمية الفرد تنمية شاملة تمكنه من بناء شخصية مستقلة قادرة على التفكير والإبداع والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات، فإن ذلك يترتب عليه أن يعد المعلم إعدادا جيدا وأن يتمتع بالكفاءات اللازمة التي تؤهله للاضطلاع بهذا الدور إضافة إلى عمليتي التأهيل والتدريب . وتجنبنا للخلط بين هذه المفاهيم، هذا شرح توضيحي، لكل مصطلح يحدد الفروقات بينها:².

فالإعداد : هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعا للمرحلة التي يعد للعمل فيها، وكذلك تبعا لنوع التعليم كان يكون عاما أو تقنيا أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا علميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة .

أما التأهيل : فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط، حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب اختصاصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية وذلك لتحسين نوعية الأداء .

¹ - عبد العلي الجسائي : مرجع سابق، ص: 367.

² - جبرئيل بشارة : "متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم"، المجلة العربية للتربية، المجلد الثالث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الأول، مارس 1983، ص: 44.

ويطلق مفهوم " التدريب " على تلك العمليات النهائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة، لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج، طرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة، فعلى سبيل المثال : يدرس المعلم في بريطانيا مساقات أساسية هي مبادئ التربية وعلم النفس وتاريخ التربية وأساليب التدريس مع دراسة مساقات في الثقافة العامة، وذلك ليكون المعلم على وعي بوظيفة المدرسة وبأهداف التربية في مجتمعه، وحتى يتمكن بالقدرة على تفهم الطلبة واستيعاب مشاكلهم والوقوف على أساليب التدريس والإدارة الصفية الفاعلة.

ومن الضروري أن يتقن المعلم المواد التي يقوم بتدريسها، ومن هنا كان عليه أن يدرس المساقات العلمية، وتلك التي لها علاقة بالعلوم باعتبارها متطلبات سابقة. يستخلص من هذا، أنه خلال فترة الإعداد لا يكتسب المعلم إلا الأسس أو الأرضية التي تمكنه من الشروع في ممارسة المهنة، لذلك فهو في حاجة دائمة ومتواصلة للتدريب، فمهنة التدريس أكثر من أي مهنة أخرى تتأثر بالتطورات الحادثة في المجتمع ويحتاج الأداء التربوي للمعلم إلى تجديد مستمر ليواكب تلك التطورات ويتضمن ذلك تزويد بمقومات النمو الذاتي.

وهذا يعني أن "التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداد، ويستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة واكتساب ممارسات ضرورية.. وليكون على صلة بكل ما هو جديد، وليعوض ما فاتته أثناء إعداد قبل الخدمة"¹.

ويقدم لنا "مارتن هابرمان Marten Haberman" المخرجات التي لابد أن ينتهي بها برنامج إعداد المعلم فيما يلي : "يجب على المدرس أن يعرف الكثير عن مادته، أن يتدرب على الإحساس بالموقف التعليمي، أن يتعلم استراتيجيات التعليم اللفظي وغير اللفظي، أن يشخص ويصف ويقوم بالتعلم، أن يفهم ويستوعب البحث العلمي، أن يتعلم

¹ - محمد عبد الرحيم عيسى : المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1996، ص: 54.

العمل مع الفريق، أن يختار وسائل التعليم المناسبة ويقومها، أن يعلم تلاميذه، والمدرس المعد يجب أن يكون عامل من عوامل تغيير المجتمع"¹

كل ما ذكره "مارتن هابرمان Marten Haberman" من مخرجات إنما يجسد ما ينبغي أن يحصل عليه المعلم من أسس معرفية ونفسية واجتماعية تأهله للقيام بدوره على أحسن وجه.

وفيما يتعلق ببرنامج إعداد التلاميذ المبتكرين في المدارس الخاصة، أجرى "خاتينا Khatina" سنة (1997) دراسة على 335 جامعة وكلية بالولايات المتحدة الأمريكية، توصل فيها إلى أكبر المسافات الدراسية تكررًا في برامج إعداد معلمى المبتكرين، وتتمثل في :

- سيكولوجية المبتكرين ————— ن.
- مقدمة في تربية المبتكرين ————— ن.
- التربية العملية ————— ن.
- مناهج المبتكرين ————— ن.
- الطرق والقياس في تعليم المبتكرين.

وبإجراء مقارنة بسيطة بين ما يجب أن يمتلكه المعلم العادي من مؤهلات والمعلم الخاص بتعليم المبدعين، لأدرك شساعة الفرق بينهما بتركيز ثانيهما بصفة مطلقة على الإبداع وكيفية تنميته فحسب، وبما أن المدارس الخاصة بتربية المبتكرين غير منتشرة في الجزائر بصفة معتبرة، يصبح من الضروري الإهتمام بالبرامج العادية لإعداد المعلم، بتحديثها وجعلها أكثر مسايرة للتطور المعرفي الذي تشهده الأنظمة التربوية، أي أن يمس هذا التحديث طرائق التدريس وأساليب التقويم وكل ما من شأنه أن يتضمن في هذه البرامج، ذلك أن الممارسات التعليمية التي تدعو إليها التربية الحديثة تولى المبتكر جانبًا كبيرًا من الأهمية وتراعي خصائصه المعرفية والنفسية إلى حد كبير.

لذلك فالدعوة إلى تحديث برامج الإعداد والتأهيل تضم في طياتها دعوة إلى الإهتمام بالمبتكر والعمل على تنمية قدراته.

¹ - جبريل بشارة : مرجع سابق، ص: 44.

ونفس الشيء يقال عن عملية التدريب، إذ أن الأبحاث في مجال التربية تزداد يوماً بعد يوم وأصبحت تنحو نحو التعمق في أساليب التدريس وطرائقه وأساليب التقويم المتبعة، وأصبح لزاماً على المعلم أن يواكب كل جديد.

وترى الباحثة أن عملية التدريب بشكل خاص يمكن من خلالها تزويد المعلمين بمختلف المؤهلات التربوية التي تمكنهم من تشجيع ابتكارية تلاميذهم، كونها تتم أثناء الخدمة ولا تحتاج إلى إعادة النظر في برامج معينة وإعادة بنائها مثلما هو الحال في برامج الإعداد والتأهيل، كما أن الغرض الأول والأساسي منها هو تمكين المعلمين من مواكبة المستجدات في المجال التربوي من خلال هذا التدريب.

ومن بين أشكال التدريب المساعدة على تشجيع الابتكار ما يلي¹ :

- البرامج الصيفية : إذ يلتقي المعلمون بعدد من المهتمين بتربية المبتكرين من مشرفين وإداريين وموجهين، وذلك أثناء العطلة الصيفية بغية تزويدهم بكل المستجدات في مجال الإبداع، ولغزلة الأفكار والمعلومات الخاطئة في هذا المجال، ومن ثم تنقيتها، ولتبادل الخبرات بين الأطراف المشاركة، وهذا يعد من أفضل أشكال التدريب من حيث فاعليتها.

- مشاريع المعارض : ويهدف هذا البرنامج إلى عرض المشاريع الجديدة المتطورة في مجال رعاية المبدعين، ويجب أن تكون هذه البرامج منتقاة من حيث جودتها وجدتها وتطورها.

- مراكز الخدمات والاستشارات : تعتبر هذه المراكز غرف مصادر لتقديم الخدمات الاستشارية لمعدي برامج التدريب، ويمكن تزويدها بتلك المعلومات الفنية المتخصصة التي تخدم هذا الغرض، ويمكن أن تقوم هذه المؤسسات بتقديم دورات قصيرة لتدريب المعلمين على كيفية تطبيق البرامج المزمع استخدامها.

- الفعاليات والنشاطات المدعمة : وهو عبارة عن شكل آخر يقوم بعقد حلقات دراسية خاصة، وعقد ورشات عمل يدعى إليها خبراء لتقويم فعالية برنامج بديل، ويقوم فيها عدد من المعلمين الأكفاء في ميدان الإبداع بعرض الدروس النموذجية بشكل عملي.

ورغم أن هذه الأشكال تعبر عن كيفية تدريب المعلمين قصد تربية الإبداع، إلا أنها لا تختص بالابتكارية فحسب، إذ يمكن استخدامها لتدريب المعلمين بوجه عام، وبعض

¹ - جبرئيل بشارة : مرجع سابق، ص: 44.

الأشكال سאלفة الذكر مطبقة حاليا في مجتمعنا، وما ينبغي لفت النظر إليه هو إمكانية استغلال هذه الأشكال لتدارس موضوع الابتكار وكيفية تنميته لدى التلاميذ بأبسط الإمكانيات، على الأقل لتوجيه اهتمامات المعلمين إلى بعض القضايا الخاصة للمبدعين.

يقود الحديث عن إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، إلى محاولة معرفة السمات الأساسية للمعلم الحديث، فنجاح المعلم إنما يقاس بتحقيقه لأفضل النتائج الكمية والكيفية في العملية التعليمية، وينبغي لذلك أن يتميز هذا الأخير بما يلي¹ :

- أن يستطيع إنجاز مهماته الاجتماعية والتربوية، ويسهم في تطوير جوانب الكيف فيها بحسن استثمار التقنيات التربوية الحديثة .

- أن يتفهم بعمق مهماته تجاه مجتمعه عن طريق المواقف التعليمية وما ينشأ عنها من علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل والرعاية وتبادل الخبرة بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف لآخر لتؤدي إلى تنمية القدرات وممارسة قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع وتهذيب الأخلاق وتطوير الشخصية بجماليتها ، مما يكفل المشاركة في تقدم المجتمع .

- أن يمتلك من القدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه باحثا تربويا يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي .

- أن يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، وأن يثق بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار .

هذا، إضافة إلى معرفة عملية استيعاب التلاميذ للمعارف وطرق الكشف عن قدراتهم، مما يتطلب فهم أساليب التفكير، فالتعليم الحديث أصبح يهتم بتشكيل مستوى من التفكير عند التلاميذ أعلى من الذي يعمل على تشكيله التعليم التقليدي، ويؤدي هذا إلى التساؤل عن مدى الارتباط بين فعالية المعلم والطابع الإبداعي لنشاطه التربوي وأثر ذلك كله على تشجيع الإبداع لدى المتعلمين ؟

فإذا تم تناول مفهوم الفعالية وبالأخص الفعالية في التعليم قد يتعلق بخاصية التأثير المتبادل التي تربط المعلم بالمتعلم في النشاط التربوي لاسيما أن دور المعلم حاليا لم يعد يقتصر على النقل البسيط للمعرفة بل يتعداه إلى التنظيم والتوجيه وابتكار أساليب للتعامل

¹ - جبرائيل بشارة: مرجع سابق، ص: 49.

مع المناهج الحديثة والوسائل التعليمية المتطورة، بل لنقل مع جميع متغيرات العملية التعليمية والتي ينبغي أن توازي التطورات التي يشهدها العالم اليوم، من خلال هذا، يتضح أن فعالية المعلم تستدعي إلى حد كبير أن يتسم نشاطه بالإبداع ليضفي صبغة الجودة والجدية والتميز لأدائه التربوي، ويتمثل ذلك في تطبيق أساليب معروفة في أطر جديدة تبعا للمواقف التربوية الجديدة التي تجابه المعلم أثناء عمله وإعداد الوسائل اللازمة لذلك. ويمكن توضيح أشكال النشاطات الإبداعية للمعلم فيما يلي¹:

- **نشاط المعلم الإنشائي (البنائي):** وهو النشاط المرتبط باختيار المادة الدراسية وتركيبها وتصميمها، ويعتمد المعلم في هذه الحالة على الخطة الدراسية والمناهج والكتاب المدرسي ودليل المعلم .

- **النشاط التنظيمي :** يعتبر هذا النشاط تحقيقا للتصميم الذي يصنعه عمليا، وشرطا أساسيا لوضع تصاميم موضوعة ومدرسة بشكل صحيح، وينقسم هذا النشاط ثلاث إلى نواحي هي :

- 1- تنظيم نشاط المعلم عند إعطائه المعارف لتلاميذه (سرد المعلومات).
- 2- تنظيم سلوك المعلم (الأفعال التربوية في ظروف النشاط الواقعية) .
- 3- تنظيم نشاط التلاميذ (جماعي، مجموعات، فردي) .

- **نشاط نقل المعارف :**

ويشمل مجال العلاقات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ، فالنشاط التربوي بطبيعته هو نشاط مشترك بين معلم والمتعلم ويتوقف نجاحه على طبيعة تلك العلاقات المتبادلة بين الطرفين .

فالقدر على تكوين تلك العلاقات تساعد على إنشاء نظام في العمل يسمح للمعلم بالتأثير التربوي الإيجابي على تلاميذه .

- **النشاط المعرفي:** ويشمل هذا النشاط دراسة المعلم لـ:

- 1- موضوع نشاطه الخاص (أي التلاميذ).
- 2- المحتوى والوسائل والأشكال والطرق التي يتحقق بواسطتها هذا النشاط.
- 3- محاسن ومساوئ شخصيته كمعلم ونشاطه بهدف تحسين ذلك النشاط وزيادة إيجابياته.

¹ - جبرائيل بشارة: مرجع سابق، ص: 53.

وعليه يلاحظ أن إبداع المعلم شمل جميع نشاطه، بناء الدرس وطريقة تدريسه والعمل على تنظيم جماعة التلاميذ مراعيًا خصائصهم والفروق الفردية بينهم، ووضع إستراتيجية كاملة لكل النشاط التربوي.

من خلال ما سبق، يتبين أن التجديد والإبداع في كل خطوة من خطوات بناء الدرس وإيصاله للتلاميذ يولد في هؤلاء روح الإبداع إن لم نقل أساليب السلوك الإبداعي، باعتبار أن المعلم يمثل قدوة ومثلاً أعلى يحتذى به، وذلك انطلاقاً من أن تشبع المعلم بهذه الروح تجعله يتفهم ويتقبل الأفكار المبتكرة التي تصدر عن تلاميذه بل ويشجع على طرحها في الحصة التدريسية، لأنه عالم بمعنى الإبداع ومدرك لضرورته كأسلوب حياة باعتباره مبدعاً، وهذا ما يجيب على التساؤل الذي تم طرحه في البداية حول مدى الارتباط بين الطابع الإبداعي لنشاط المعلم التربوي وأثر ذلك على إبداع تلاميذه، فالتفكير الإبداعي للمعلم قد يتمخض عنه مردود تعليمي وله آثاره الكبرى الإيجابية على تشجيع هذه القدرة (الإبداع) لدى التلاميذ.

1-5-2- الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يرى " تاووني Touny " أن المهنة هي : "عمل منظم يقتنع به الإنسان ويحاول أن ينهض من خلاله بمطالب وظيفية محددة"¹، هذا يعني أن المهنة تقتزن بوجود ميل يدفع الفرد إلى ممارسة عمل مقنع نفسياً، ويرى أن هناك دافعان يؤديان إلى انضمام عمل المعلم بالكفاءة :

- حبه للمادة التي يدرسها.

- الرغبة في التعامل مع التلاميذ وإنشاء علاقات إيجابية معهم.

وينضمن الاتجاه نحو مهنة التدريس كأي اتجاه مكوناً عاطفياً يتمثل في الاستجابة الانفعالية تجاه هذه المهنة، سواء كانت إيجابية أو سلبية، مكوناً معرفياً ويشير إلى المعتقدات التي يعتنقها الفرد حول التدريس كمهنة لها خصوصيتها من حيث ارتباطها بسمات معينة ينبغي توفرها في المدرس، وطرق معروفة لإيصال المعلومات للتلاميذ وأساليب تعامل متعددة يجب انتقاء أفضلها وأكثرها تيسيراً لسير العملية التعليمية وأساليب تقويم ينبغي أيضاً الوقوف على أحدثها وأكثرها فعالية لتقييم مدى تحقق الأهداف

¹ - جبرائيل بشارة: مرجع سابق، ص: 47.

التربوية المنشودة، ومكونا نزوعيا، يشمل سلوكيات الفرد وإسهاماته في مجال عمله كمعلم، ويشكل تكامل هذه المكونات في الجانب الإيجابي اتجاهها إيجابيا نحو مهنة التدريس والعكس صحيح .

ويمكن الاستدلال على إيجابية هذا الاتجاه بالعديد من المعايير أهمها :

- المشاركة بالأنشطة اللاصفية ، والتي تعكس رغبة المعلم الفطرية في التدريس، الحيوية والنشاط، التجديد وحب المبادرة المفيدة، ومن أمثلة الأنشطة اللاصفية¹ :
- مساعدة التلاميذ في أنشطة ذات طبيعة تربوية أو اجتماعية أو ثقافية أو ترفيهية .
- مساعدة التلاميذ قليلي التحصيل خارج الدوام الرسمي لتحسين تعلمهم .
- المشاركة في اللجان التربوية المتخصصة لتخطيط وتطوير المنهج أو البيئة المدرسية.
- مرافقة التلاميذ والإشراف عليهم أثناء قيامهم برحلاتهم .
- المشاركة في تنمية هوايات التلاميذ والإشراف عليهم وتوجيههم .
- استطلاع الجديد في ميدان التخصص وخارجه:

ويعني الإطلاع على الأبحاث التربوية الحديثة في مجال التخصص أو خارجه أو كل ما يتعلق بكفاية التدريس أو ما يسمى بالقراءات الوظيفية المتخصصة، وهذا ما يمكن من اتساع أفق المعلم العلمي والثقافي، "فخرج المعلم من معهد أو كلية الإعداد وحصوله على شهادة في حقل تخصصه لا يعني أنه ملك الدنيا بعلمه أو معرفته فالمعرفة الإنسانية متجددة ولا حصر لها يدخل عليها باستمرار كثير من الحذف والإضافة والابتكار"²

والرغبة في استطلاع الجديد، إنما تتبع أكثر من معلم يتبنى اتجاهها إيجابيا نحو مهنة التدريس، وهذا ما يزيد في نموه الوظيفي وكفاءته التدريسية .

ويتبين من خلال هذا ترابط هذه العوامل في التأثير على عمل المعلم، وأن انصاف أحدها بالسلبية قد يكون له انعكاسه المباشر على عوامل أخرى.

¹ - محمد زياد حمدان : قياس كفاية التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، 1984، ص: 72.

² - محمد زياد حمدان : نفس المرجع، نفس الصفحة.

2-2- دور المنهج الدراسي في تربية الابتكار :

يعرف المنهج بأنه : "مجموعة الخبرات الثقافية التي تهيئها المدرسة لطلبتها تحقيقاً للأهداف التربوية، سواء كان ذلك عن طريق المواد الدراسية أو الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس، أو النشاطات المختلفة التي يقوم بها الطلبة أو الاختبارات أو الخبرات التعليمية الكفيلة بتنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات"¹.

بما أن الأهداف التربوية التي تخططها الدولة تعكس استراتيجياتها لبناء مستقبلها من خلال رسم مجموعة من الغايات التي تتواءم والإيديولوجية المتبعة من طرف مسيرتها، فلا شك أن المنهج المصمم لتحقيق هذه الأهداف سيخضع دوماً للتغيير أو التعديل والتحديث وذلك لأن السياسة التربوية المتبعة ليست ثابتة ولا مستقرة إذ تتغير وفقاً لتغير غايات الدولة مواكبة للتطورات الحادثة على المستوى العالمي، وتماشياً مع الركب الحضاري السائر في طريق النمو بصفة سريعة ومتزايدة .

وباعتبار أن تقدم الأمم وتطورها يتوقف أساساً على ما تملكه من قدرات خلاقية وعقول مفكرة مبدعة ، فلا بد أن تكشف لنا المناهج التربوية الحديثة عن هذه القدرات لا ريب أن اكتشاف القدرات الإبداعية وتنميتها يعد من بين الأهداف التربوية التي تشد كل أمة تحقيقها.

ويمكن للمنهج أن يشارك بقسط وافر في التكفل بهذه المهمة إذ لا يكفي أن نتحدث عن الأهداف والطرائق التدريسية بدون الرجوع إلى جوهر المادة العلمية المقدمة والتي ينبغي أن تشمل على موضوعات تثير دافعية المتعلمين نحو الإبداع، حيث تمس هذه الموضوعات الواقع الاجتماعي الذي يعيشونه بكل ما يحويه من أفكار ومبادئ وقيم ونظم سياسية وتربوية واجتماعية وعادات وتقاليد وأعراف... الخ .

ذلك أن العملية التربوية أساساً نفسياً اجتماعياً يتمثل في مراعاة حاجات المتعلم واستعداده وميوله ومواهبه، وكنقطة بداية يجب دراسة مطالب المجتمع الذي نعد هؤلاء المتعلمين لأجل العمل فيه والتكيف معه والإسهام في بنائه وتطوره، وحتى يتمكن المنهج من تحقيق أحد الأهداف التربوية الرئيسية وهو تفجير الطاقات الإبداعية لدى المتعلم يستخدم لذلك أساليب عدة، يعود أساسها لمكونات هذا المنهج، والذي يجب أن يراعى في بنائه تنمية هذه

¹ - عبد الفتاح أبو معال : مرجع سابق، ص: 110.

الطاقات، سواء من خلال الأهداف، الطرائق، أو أساليب التقويم، والتي تم التطرق إليها فيما سبق في دور المعلم.

لذلك سيتوجه الاهتمام إلى الكتاب المدرسي والذي يعد من وسائل المنهج لتبليغ أهدافه إذ يضطلع الكتاب المدرسي بدور رئيسي في النشاط التربوي التعليمي داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة هامة لأنه يحتوي على المهارات والقدرات والخبرات والمعلومات التي يهدف التعليم إلى إكسابها للدارس، ومن هنا جاء اهتمام المربين وعلماء النفس التربوي ببنائه على أسس تربوية ونفسية تراعي المستوى النفسي والعقلي الذي وصل إليه التلميذ¹.

ويعد الكتاب المدرسي أداة هامة لتنمية القدرة الابتكارية لاسيما إن توفر على الشروط الآتية :

- أن تراعي المادة المحتواة حاجات المتعلمين وقدراتهم العقلية مما يساعد على الكشف عنها واستغلالها، وهذا ما يتطلب إشراك المختصين في علم نفس الطفل والمراهق، إلى جانب بناء المناهج، باعتبار أن كل مرحلة دراسية تقابلها مرحلة نمو معينة لها خصائصها النفسية التي تتميز بها دون سواها.
- أن ترتبط المادة المحتواة بالواقع المعاش.
- أن تراعى فيه السهولة والوضوح لتحقيق التفاعل السريع مع أفكاره وترك المجال للتلميذ للمضي في تفكيره إلى أبعد من ذلك وأعمق.
- أن يحوي موضوعات مميزة ويقصد بذلك موضوعات تشجع على تنمية ملكة النقد والتمييز بين ما هو خاطئ وما هو صائب، من خلال طرح مشكلات تتطلب حلولاً جديدة غير مألوفة وهذا ما يشد الأذهان للإتيان بالأفكار المبدعة.
- ويتدخل هنا دور المعلم في انتقاء المادة العلمية المشجعة للتفكير الابتكاري.

3- دور الإدارة المدرسية في تربية الابتكار :

رغم أن المعلم هو المعتمد عليه لحمل الرسالة المتمثلة في تنشئة الأجيال وإعدادهم للمشاركة في بناء مجتمعهم، إلا أن هذه المهمة تحتاج إلى قيادة مؤهلة وواعية تتولى أمر تجسيد الأهداف التربوية المنشودة وباعتبار الإدارة المدرسية عملية تؤدي إلى تيسير العمل بالمدرسة بشكل يمكن من جعل الفعل لتعليمي يأخذ مكانه لدى المتعلم .

وعليه يمكن تلخيص مهام الإدارة المدرسية فيما يلي¹ :

3-1- تنمية صفة القيادة في أفراد المجموعة المدرسية :

إذ لا يجوز أن تقتصر مهام الإدارة المتعددة على المدير، بل يجب أن تشمل جهاز المدرسة الإداري و التدريسي، والطلاب أنفسهم بتعويدهم على تحمل مسؤولية القيادة، وذلك من خلال تفعيل نشاط المجالس واللجان والجمعيات العلمية والأدبية والرياضية والفنية، وأن يعطيها الأهمية اللازمة لئلا تبقى مجرد هياكل ومسميات لا معنى لها .

3-2- المشاركة في اتخاذ القرارات :

وذلك انطلاقاً من القاعدة التي تفترض أن كل من يتأثر ببرنامج ما أو وسياسة معينة ينبغي أن يشارك في اتخاذ القرارات ذات الصلة بهذا البرنامج، فالمشاركة في اتخاذ القرار تعطي صفة الإلزام بالنقيد به للجميع .

3-3- توفير جو من الثقة والطمأنينة في المدرسة :

إذ ينبغي على المدير أن يحاول إيجاد جو من الثقة والطمأنينة بين أفراد المجموعة المدرسية، مما يبعث فيهم الفعالية والنشاط ويجعلهم يساهمون في تحسين العملية التعليمية .

3-4- تنمية العلاقات الإنسانية :

إن العلاقات الإنسانية عامل أساسي في تجميع جهود الأفراد لإنجاح العمل التربوي المشترك، ولا يخفى ما للمدير من دور كبير في خلق مجموعة علاقات إنسانية مناسبة بين الطلاب والمدرسين والإداريين .

¹ - محمود عصام الميداني : "مهارات الإدارة المدرسية في القيادة والتنظيم والتقييم"، التربية، العدد الرابع بعد المائة، السنة الثانية والعشرون،

3-5- العدالة والنزاهة في إصدار الأحكام والقرارات:

فالمدير الذي يشعر جميع العاملين في المدرسة أنه الإنسان الذي يرعى مصلحة الجميع، فيعاقب المخطئ ويثيب المحسن، وبأنه لا يتحيز بقراراته لفئة دون أخرى، وبأن قراراته تصدر عن رغبة في تحقيق العدالة، هذا المدير سيكسب احترام الجميع وتقديرهم، لأن مبدأ العدالة والنزاهة في العمل هو الأساس في أي إدارة تسعى لتحقيق نتائج مثمرة فعالة .

3-6- تقويم أعمال جميع العاملين في المدرسة من مدرسين وإداريين وتلاميذ :

وذلك بمطابقة ما يجري عمله مع الأهداف التي يخطط النظام التربوي للوصول إليها، ومن خلال هذا التقويم المبني على الزيارات الصفية والمناقشات، يكتسب المدرس أسلوب التقويم الذاتي لعمله وهذا هو أساس تحسين العملية التعليمية .

هذا فضلا عن وجوب توفير الوسائل التي تساعد المدرسين على الابتكار في عملهم ووضع برامج ونشاطات تنمي ميول التلاميذ وقدراتهم الخاصة، إذ أن الأنشطة المدرسية تعد بابا من أبواب تنمية الابتكارية لدى المتعلمين وهي مصاحبة للمنهج، إذ تزودهم بالخبرة المدعمة للمعلومات النظرية المكتسبة وتوجد العديد من الأنشطة المدرسية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر¹ :

- الصحافة المدرسية:

قد تكون الصحافة المدرسية إحدى الوسائل التي تمكن من الكشف عن الطاقات المبدعة الكامنة، ذلك أن المتعلم من خلال مشاركته في المجالات المسحوبة أو الحائطية إنما يطرح أفكارا ويعالجها من وجهة نظره أو يناقش مواضيع تمس مشكلات مجتمعه وهو بذلك ينمي في ذاته القدرة على التعبير ، التحليل والنقد والمبادرة إلى إعطاء الحلول كما تنمي فيه حب القراءة والإطلاع والقدرة على الكتابة وهذا ما يؤهله مستقبلا لأن يكون كاتباً مبدعاً.

- الإذاعة المدرسية:

إذا كانت الصحافة المدرسية تشجع الكتابة والتأليف فإن الإذاعة المدرسية تكسب العامل فيها الجرأة والفصاحة والقدرة على طرح الأفكار ومناقشتها دون خجل أو خوف،

¹ - عبد الفتاح أبو معال، مرجع سابق، ص 116-117.

فما أكثر الأفكار الفريدة التي بقيت حبيسة العقول بسبب عدم قدرة صاحبها على البوح بها نتيجة للخوف أو الخجل وقلة الثقة بالنفس، هذه الأمور التي يمكن أن تعالج من خلال مشاركة المتعلم في الإذاعة المدرسية بإنتاجه، لاسيما إذا لقيت التشجيع من قبل الآخرين.

- الأفلام السينمائية:

تتميز الأفلام السينمائية عن غيرها من الوسائل بقدرتها على إثارة حماس المشاهد تجاه مواضيع ما، وبإمكان المدرسة كمؤسسة تعليمية أن تنتقي المادة المعروضة بما يناسب ميولات المتعلمين واهتمامهم بتقصي مواطن ضعفهم والتي يحتاجون فيها لدعم أو تثقيف أو تعديل بعض الأفكار والسلوكيات بما يتماشى والقيم والاتجاهات المستتبطة من شريعتنا الإسلامية السمحة .

هذا من جهة، من جهة أخرى قد تكشف هذه لأفلام عن قضايا معينة قد تكون خافية عن التلميذ مما يشجعه على البحث فيها والاستزادة من المعرفة وقد يضيف نتيجة هذا البحث أفكارا جديدة، كانت تمثل إلى غاية ذلك الحين قوى إبداعية كامنة .

- النشاط المسرحي:

تعمل الأنشطة المسرحية على تنمية العديد من القدرات التي تساهم بشكل أو بآخر في تنمية القدرة الإبداعية في مجال ما، أهمها القدرة على التخيل التي من خلالها يستتبط المتعلم صورا غير تلك التي شاهدها، إذ تقوده الأفكار المتضمنة في بعض المشاهد إلى أفكار أخرى من نسج خياله وهذا ما قد يدربه على الاستنتاج وإبداء الرأي، وهذا مما قد يمهّد لظهور ابتكارية المتعلم ويكشف عن وجودها .

- الرحلات والزيارات :

تهدف الرحلات إضافة إلى كونها وسيلة ترفيهية إلى إثارة ميل المتعلم نحو الاطلاع والاستزادة من المعلومات عن المناطق التي زارها، وهذا ما قد يدفعه إلى التساؤل والقراءة والبحث ليشبع حاجته إلى المعرفة وقد يصل الأمر إلى أبعد من ذلك عندما تشكل له هذه البيئة الجديدة مصدر إلهام فتبعث فيه روح الجدة و الأصالة بحيث يقول ما يتبادر إلى ذهنه من أفكار في قالب جديد يتميز بهذه الصفات الإبداعية .

- المعارض المدرسية:

إذا كانت الرحلات والزيارات تشكل مصدر إلهام للإنتاج الإبداعي فإن المعارض التي تنظم في المدارس تلعب دور الكاشف لهذا الإنتاج الإبداعي من خلال عرض أعمال التلاميذ المتمثلة في الروايات والقصص القصيرة، اللوحات الفنية، الأشغال اليدوية... وابتكارات أخرى تتعلق بميادين عملية مختلفة .

ولاشك أن عرض هذه الأعمال يشكل دعما معنويا قويا لأصحابها وتعزيزا يشجعهم على بذل المزيد من الجهود المماثلة، كما يعمل على صقل هذه المواهب من خلال النقد البناء وتصحيح ما قدم وتعديله وإعادة إخراجه في صورة أفضل تمكنه من أن يأخذ مكانته في عالم الإبداع .

كما أن هذا العرض يشجع من ناحية أخرى التلاميذ الآخرين ذوي الطاقات الإبداعية الذين تنقصهم الثقة بأنفسهم لإخراج ما أبدعوه إلى العالم الخارجي .

من خلال ما سبق، يتبين أن العملية التعليمية تؤدي أكلها نتيجة تكافل الجهود وعدم الاعتماد على المعلم فحسب، هذا إضافة إلى ضرورة إشراكه في التخطيط واتخاذ القرارات ووضع البرامج العامة للأنشطة المدرسية، ومن هذا المنطلق نستنتج أن الكفاية التدريسية بصفة عامة وتشجيع القدرة الابتكارية بصفة خاصة كنشاط يندرج ضمن العملية التعليمية، يزداد كلما وجد الجو المناسب المفعم بالعدالة وروح المسؤولية والثقة والأمان النفسي، وهذا ما ينبني على وجود إدارة تكسب الأنظمة والقوانين صبغة الإنسانية مما يجعلها أكثر تكيفا مع الواقع ويبعدها عن الجمود والآلية والتطبيق .

4- أشكال تربوية المبتكرين :

توجد العديد من الأشكال لتربية القدرة الابتكارية لدى التلاميذ، وتشترك فيما بينها من حيث الهدف والمتمثل في تنمية هذه القدرة والوصول بها إلى أرقى أداء ممكن . سيتم فيما يلي إدراج بعض هذه الأشكال على سبيل المثال :

4-1- المدارس الخاصة :

وتتمثل في تقديم خدمات تعليمية خاصة تقتصر على فئة التلاميذ الموهوبين، بحيث تصمم برامج خاصة تتلاءم والقدرات العقلية التي يتميزون بها على أساس أن تخصص مدارس وبرامج استثنائية لهذه الفئة تمكن من استغلال طاقاتهم وحمايتهم من الهدر.

4-2- صفوف خاصة داخل المدرسة العادية:

وذلك بتخصيص صفوف لذوي القدرات الإبداعية وبناء برامج على غرار برامج المدرس الخاصة، إلا أن الفرق الوحيد هو أنها تتم داخل لمؤسسة التعليمية العادية مما يقلل من تكاليف إنشاء مدارس خاصة ومشكلات التنقل عليها .

4-3- مسابقات على مستوى الدولة :

بحيث تنظم الدولة مسابقة تنتقي على أساسها الأفراد المؤهلين لحل المشكلات التي تعاني منها على مختلف الأصعدة، ونقصد بالمؤهلين الأفراد ذوي القدرات العقلية العليا لاسيما الابتكارية منها، ذلك أن الحلول المنشودة يجب أن تكون مميزة وناجعة وهذا ما تتوفر عليه الحلول الابتكارية من أصالة ومرونة وحدثة .

4-4- برامج الإسراع :

وتتمثل في عدم الانتظام في الانتقال من صف إلى صف أعلى، وذلك بتجاوز صف أو أكثر أو الالتحاق ببعض المواد فقط أو الدخول إلى رياض الأطفال في سن مبكرة .

وانطلقت هذه البرامج من الملاحظات التي استقاها العديد من التربويين، وهي أن الموهوب في الصفوف العادية يشعر بالملل من البرامج المقدمة التي لا تلبي احتياجاته المعرفية، وتعتبر إلى حد ما أقل من مستوى قدراته العقلية، مما يؤدي بالبعض إلى التسرب من المدارس.

"ويرى بعض الباحثين أن التسريع أسلوب عقلي، وهو السماح للطلبة بالتحرك بالجدول الذي يريحهم ويستطيعون التفوق فيه، ويعتبر هذا أفضل من الرجوع بهم إلى متوسط الصف العادي، كما أن التسريع هو تنظيم وقت التعلم ليقابل قدرات الطالب

الفردية، مما يؤدي إلى مزيد من التفكير الإبداعي والعمل ضمن المستوى المتقدم¹ وتوجد عدة أشكال للتسريع منها² :

أ- القبول المبكر في رياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي :

و ذلك حتى يتم التحاق الطفل برياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي في سن أقل من المعتاد، وقد أثبتت العديد من الدراسات جدوى هذه العملية من خلال إنجاز هؤلاء الأطفال لأعمالهم المدرسية بإتقان وتكيفهم الجيد مع زملائهم مثل : أعمال (Rim,1985) التي أبدت الفكرة وأضافت شروطا خاصا للقبول المبكر في رياض الأطفال تتلخص فيما يلي :

قدرة عقلية فوق المتوسط، تأزر بصري حركي جيد، استعداد جيد في القراءة، نضج اجتماعي انفعالي، صحة جيدة .

4-4-2- قفز الصفوف :

إذ يتخطى الطالب صفا أو اثنين أو ثلاثة حسب قدراته العقلية، ولا يتطلب هذا النوع من التسريع أي برامج خاصة أو معلمين متخصصين، ويمكن أن يحدث في مختلف المراحل التعليمية .

4-4-3- تسريع وقفز المواد بالتسريع الجزئي:

ويتمثل في تسريع المواد بدراستها مع صفوف أعلى، وقد يكون هذا التسريع داخل المرحلة الواحدة وقد يكون من مرحلة إلى أخرى، فمثلا يتمكن التلميذ المسرع في المرحلة الثانوية من دراسة بعض المواد في الجامعة على أن تشطب من مسيرته الجامعية عند الالتحاق الرسمي بها .

ويأخذ التسريع شكلا آخرًا بتكثيف المواد التي ينبغي أن يدرسها الطالب في فترة زمنية أقل من المعتاد كاختصار منهاج أربع سنوات إلى ثلاث سنوات مثلا . وأهم ما يجنى من هذه العملية هو التخرج المبكر من الجامعة مما ينتج لهم فرصة أكبر للإبداع المهني، كما أن تخرج هذه الفئة المميزة يسمح للجامعات باستقبال أكبر عدد ممكن من الطلبة .

¹ - نادية هابل المروزي : مرجع سابق، ص:67.

² - نادية هابل المروزي : نفس المرجع، نفس الصفحة.

4-5- برامج الإثراء :

وتتمثل في وجود غرفة خاصة تسمى بغرفة المصادر تكون مجهزة بمختلف الوسائل التعليمية، يديرها معلم خاص يتمتع بقسط من المعارف في المادة المعنية، إذ يمكن للتلميذ الموهوب التردد على هذه الغرفة للاستزادة من المعلومات والخبرات، وهي وسيلة محفزة لزملائه العاديين، كما تعد هذه البرامج أقل تكلفة باعتبارها تتم داخل المدرسة وبإمكانياتها .

كما تجدر الإشارة إلى أن طرق الكشف عن الموهوبين للالتحاق بغرف المصادر مستمرة وموضوعية، وتتبع ذلك عمليات التدريب وتجهيز المكان وبناء المنهاج والتقييم بمختلف مراحله .

على الرغم مما تتمتع به هذه الأشكال من إيجابيات فإنها لا تخلو من بعض المآخذ، فبالنسبة للمدارس الخاصة على سبيل المثال وجد أن لها بعد انفعاليا سيئا على الطلبة الموهوبين وذلك نظرا لتمتعهم بسمات نفسية تختلف إلى حد ما عن الآخرين مثل : المبادرة، الاستكشاف، المثابرة، الميل إلى العزلة، العناد... الخ، مما يسبب مشكلة التكيف مع العالم الخارجي، وذلك وبعد تعوده على التعامل مع نماذج شخصيات تشترك معه في العديد من السمات، وهذا التشابه يخلق جوا من القرب الفكري الذي يشحن الأذهان نظرا لتمتعهم بقدرات عقلية عالية، هذا التآلف الفكري والنفسي هو ما يفقده هؤلاء أثناء خروجهم للعالم العادي.

كما تشترك المدارس الخاصة مع الصفوف الخاصة في أنها تشعر التلميذ الموهوب بأنه متميز عن بقية التلاميذ مما ينمي فيه الإحساس بالكبر والأفضلية .

أما عن برامج الإسراع، فقد واجهت العديد من المشكلات، فقد يفقد قفز الصفوف مهارات أساسية كان يعتقد أنها غير ضرورية ويمكن تجاوزها، في حين أن هذه المهارات قد تنبني عليها خبرات أخرى، وهذا ما يقلل من المستوى التحصيلي للتلميذ المسرع عندما يواجه صعوبات من هذا النوع وحتى من دافعيته نحو التعلم، كما يطرح هذا النوع من التسريع مشكلة التكيف الاجتماعي مع الأقران في الصف الجديد والذين يكبرونه سنا، وهذا ما برز في دراسة " كلوسماير، وريبيل Klousmeir & Ripple " (1962)، إذ أشارا إلى أن التأثير السلبي للتسريع هو : " أن الطلبة المسرعين لا يتقبلون اجتماعيا من

قبل الطلبة الأكبر منهم سناً في الصف الذين سرعوا إليه¹، وهذا ما تم استدراكه في قفز الصفوف الجزئي كفكرة معدلة للقفز الكلي .

على أية حال، وبالرغم مما ذكر، لا نملك إلا أن نعتبر هذه النماذج اعترافات بأهمية القدرة الابتكارية وضرورة تشجيعها، وتبقى محاولات جادة لتنميتها وفي حاجة المزيد من التمهيد والتعديل والدعم.

5- برامج تربية المبتكرين :

استحدثت عدة برامج لتنمية التفكير الابتكاري كبرنامج "دافيز Davis" لتنمية القدرة الابتكارية لدى المراهقين و"تورانس Torrance" الذي يشمل على تعليم الحل الابتكاري للأطفال و"إليزابيث دروز Elizabeth Drews" لتنمية كل من الابتكار والأداء الذاتي والإدراك الاجتماعي لكل من الأطفال والبالغين .

ولقد عرفت هذه البرامج نجاحاً كبيراً من خلال الدراسات التجريبية الميدانية التي قام بها الباحثون كدراسة "فرانكلين وريتشاردس Franckline et Richards" (1979) ودراسة "صائب الألوسي" (1981)، إضافة إلى دراسات كل من "درويش" (1983) "إدواردز Edwards" (1987)، و"ثائر حسين" (1995) و"الخطيب" (1995)، وعلى سبيل مثال نعرض دراسة كل من "فرانكلين وريتشاردس Franckline et Richards"، بعنوان "تتبع أثر أساليب التدريس المدعمة ببرنامج تشجيع التفكير التشعبي" (Divergent Thining) والمتمثل في التفكير الإبداعي وتنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الأطفال²، ولقد بلغ عدد عينة هذه الدراسة 119 طفلاً قسموا إلى مجموعتين الأولى ضابطة، تعرضت لأسلوب تدريس عادي ومجموعة أخرى تجريبية، خضعت لأسلوب تدريسي معتمد أساساً على برنامج تدريب مهارات التفكير الابتكاري، واستمرت هذه العملية 6 أسابيع، وبعد ذلك تم قياس القدرات الإبداعية لكلا المجموعتين وأسفرت هذه الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ في تنمية التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

¹ - عبد الجليل إبراهيم تروبي وإبراهيم عبد الحسن الكناني : تقويم الخلفية الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المبرعين في العراق، المجلة العربية للتربية، ص : 58 .

² - لادية هائل السرور : قاعدية برنامج (المستر شكر) لتعلم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر، 1996، ص : 76 .

أما دراسة " رائد الخطيب " التي أجراها عام 1995، كانت تهدف إلى التعرف على أثر استعمال برنامج " الكورت " المصمم لتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع أساسي واشتملت على عينة عددها 79 طالبا مقسمين إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى ضابطة والأخرى تجريبية وبعد مدة معينة تم تطبيق اختبار " تورانس اللفظي " على كلتا المجموعتين ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد المرونة والطلاقة والأصالة وهذا لصالح المجموعة التجريبية وعليه لم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على اكتساب الطلبة المعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم¹.

هذا ما يقود للحديث عن أسلوب آخر لتنمية القدرة الابتكارية وهو الإثارة الذهنية.

الإثارة الذهنية :

الإثارة الذهنية أو ما يسمى بالعصف الذهني، هي عبارة عن تقنية إبداعية حوارية تعتمد على تحرير الخيال والتصورات الفردية داخل جماعة، حيث تكون كل الأفكار مقبولة، وفي هذا يقول " أوزبورن Ozborn " : "لما نستغرقنا - حقيقة - جلسة الإثارة الذهنية، فإن الشعلة المنقذحة والمنبثقة من دماغ ما تعمل على إذكاء شعلات أخرى بواسطة التفجير والإثارة تماما مثلما تفعل سلسلة من القنابل ؛ أي أن النشاط الإبداعي ينتقل بفضل الاحتكاك الفكري والاتصال المعرفي من مرحلة الاختيار والإعداد والكمون والتحضير إلى مرحلة الإشراق والانفجار"² لأن جلسة التفتح الذهني تعني أساسا وضع الذهن في مواجهة مشكلة يلقي فيها بكل قواه العقلية بجرأة واندفاع قويين، وبعد طرح كل الأفكار على اختلافها يتم في النهاية تطوير الأفكار لمنتجة وتركيبها في شكل منظم .

وقد اقترح "إبراهيم عصمت مطاوع" نموذجا لتنمية الإبداع يبنى على تعريف "تورانس Torrance" للقدرة الابتكارية الذي يشير إلى العملية الابتكارية والنتاج الابتكاري وإلى بعض العوامل المؤثرة على نمو الابتكارية والذي يصلح للاستخدام وفي تعلم أي مادة دراسية .

¹ - نادية هابل السرور : مرجع سابق، ص : 65.

² - حسن بنكريش : مرجع سابق، ص. 100

ويضم هذا النموذج ثلاثة أبعاد¹ :

البعد الأول : بعد الأهداف :

حتى يتمكن المدرس من تنمية ابتكارية تلاميذه، عليه أن يعمل على :

- التخلص من معوقات الابتكارية .
- إكساب التلاميذ المهارات الابتكارية
- تدريبهم على استخدام الأسلوب الابتكاري في التعليم

الشكل رقم : (2) يوضح نموذج إبراهيم عصمت مطاوع المقترح لتنمية الإبداع



1- إبراهيم عصمت مطاوع : التجديد التربوي (أوراق عربية وعالمية) ، ط1، دار الفكر العربي، 1997، ص-ص : 228-229

يتبنى التصور المقترح الأهداف السابقة لأنه لا يمكن أن تنمو الابتكارية في ظل ظروف معوقة وعوامل محبطة، فلا يمكن أن تنمو الابتكارية في ظل ظروف تجعل المبتكر شاذاً غريباً غير محبوب من مدرسيه وأقرانه، وفي ظل ظروف تعاقبه على توجيه المزيد من الأسئلة والقيام بالاكشافات، وفي ظل ظروف تجعل اللعب والعمل قطبين متقابلين وفي ظروف لا تشبع حاجاته الابتكارية مثل حاجاته :

- لإشباع حب الاستطلاع .
- لمحاولة أداء العمل الصعبة .
- للاستغراق التام فيما يقوم به من أعمال .
- إلى الصديق مع النفس والبحث عن الحقيقة .
- إلى أن يكون هو نفسه .

وهذا ما توصل إليه "تورانس" من خلال دراسته ما بين سنتي (1961 - 1970).

يلاحظ من خلال هذا البعد أن أول خطوة في تنمية المعلم للقدرة الابتكارية التعرف على معوقاتها، وهذا ما يدعم تناولنا في هذا البحث والذي يفترض أن إدراك معوقات التفكير الابتكاري من قبل المعلم هو أول خطوة في طريق تشجيعه لابتكارية تلاميذه.

البعد الثاني : بعد الإستراتيجيات :

والإستراتيجيات هي الأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية الابتكارية، والعلاقة بين الأهداف والإستراتيجيات علاقة وثيقة إذ تستخدم إستراتيجية أو أكثر لتحقيق هدف ما، ومن بينها :

- مواجهة التلميذ بمواقف ليس لها نهاية محددة، لأن ذلك يزيد من دافعيته ويحافظ على إستمراريتها.
- الربط بين عناصر متباعدة، لأن ذلك يساعد التلميذ على ترتيب عدة أفكار للوصول إلى ما هو أصيل.
- إنتاج عناصر جديدة واستخدامها في مواقف مختلفة، لأن ذلك يساعد على إزالة هيبة التلميذ وتخوفه من التفكير الابتكاري .
- استخدام العصف الفكري كأسلوب لتنمية الابتكار في الجماعات .

البعد الثالث: بعد المواد الدراسية :

فالأهداف لا تتحقق إلا بواسطة استراتيجيات أو أساليب تستخدم محتوى معيناً هو المواد الدراسية، إذ يستطيع مدرس العلوم الطبيعية أن يسأل تلاميذه : مع افتراض أنك أثناء زيارتك لمتحف من المتاحف التي تصور الحياة في فترة ما قبل التاريخ فجأة، دبت الحياة في الحيوانات، ما ذا سيحدث ؟

إلا أن هذا التصور المقترح يتطلب توفر شروط معينة وهي :

1- تهيئة الدارس 2- تهيئة البيئة 3- إعداد المدرس

1- تهيئة الدارس: إذ تسهم تهيئة الدارس في إزالة خوف التلميذ من الخوض في الخيال الابتكاري، وفي إعداده لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير وفي استثارة خياله وذلك من خلال الأنشطة التالية :

- زيادة مستوى توقعات التلاميذ : فبناء على عنوان الموضوع قد يسأل المدرس تلميذه عما يتوقع أن يحتويه هذا الموضوع .

- زيادة وعي التلاميذ بالمشكلة : كأن يضع المدرس سؤالاً أساسياً عنها أو يعرض بعض الموضوع ويسأل التلاميذ أسئلة تساعد على تحديد المشكلة .

- استثارة حب استطلاع التلاميذ : بأن يستد المدرس على ما لدى تلاميذه من معلومات في إشعارهم ببعض الثغرات المعرفية لديهم لكي يبحثوا عنها ويحاولوا ملأها .

- تزويد التلاميذ بعدد محدد من التوجيهات : إذ أن إغراقهم بالتعليمات والتوجيهات تجعلهم عاجزين عن الانطلاق بخيالهم والتفكير في الموضوع تفكيراً ابتكارياً .

2- تهيئة البيئة : فحتى يتمكن المناخ المدرسي من المساهمة في تشجيع الابتكار ينبغي أن يتميز المدير بالآتي :

- أن يشعر مدرسيه بأنه يقدر الابتكار .

- أن يكون مستعداً لتقبل الآراء المخالفة لرأيه .

- أن يشجع المدرسين والعاملين على التجريب دون خوف .

- أن يتجنب إنقال كواهل المدرسين بالعديد من الواجبات الإضافية.

- أن يهيئ الفرص لتجربة الأفكار الجديدة مع تقبل احتمال الفشل على ألا يكون في ذلك خطر كبير .

- أن تكون اجتماعاته وسيلة لتقويم الآراء بكل أمانة دون هدم أو تجريح .
- أن يهيئ الفرص للمدرسين الجدد لكي يمارسوا أفكارهم الجديدة ويتبادلوها مع بقية أعضاء هيئة التدريس .
- أن يعيد النظر من آن لآخر في المفاهيم والممارسات القائمة .
- أما التهيئة المادية فيقصد بها التنظيم الفيزيقي لحجرة الدراسة، إذ يجب أن تترك حرية اختيار التجهيزات والتنظيم تبعاً لنوع النشاط، أي يجب أن يتصف التنظيم الفيزيقي بالمرونة والقابلية للتشكيل والتعديل .
- كما أن حجرة الدراسة لا تكون هي المكان الوحيد لممارسة الأنشطة الابتكارية إذ قد تمارس في المعمل، الحديقة وحجرة الرسم وغير ذلك .

3- إعداد المدرس:

لا يمكن أن ينمي المدرس ابتكارية تلاميذه إذا لم يكن هو نفسه محباً للابتكارية وعاملاً على تنميتها كما توصل إلى ذلك "حسين الدريني" في دراسته سنة 1981 . ونظراً لأن إعداد المدرس يعتبر أمراً بالغ الأهمية وضع "دافيد وسوليفان" David and Sullivan منظومة للأهداف الابتكارية على غرار منظومة "بلوم Bloom" للأهداف التربوية، ويمكن الاستعانة بمنظومة الأهداف الابتكارية في إعداد المدرس المنشود (أنظر الملحق رقم 1).

يوضح هذا النموذج ويدعم أهمية التخلص من معوقات التفكير الابتكاري كخطوة مبدئية أساسية لتنمية هذا النوع من التفكير، وهذا ما يستوجب أولاً التعرف على هذه العوامل وإدراكها كمعوقات، وهذا ما تسعى هذه الدراسة إلى اكتشافه لدى مدرسي المرحلة الأكاديمية لتبيان علاقة هذا الإدراك بتشجيعهم للابتكارية لدى التلاميذ .

وعموماً، تتميز البرامج التعليمية للمبتكرين عن غيرها من البرامج العادية، بما يلي¹:

- 1- تقديم الموضوعات التعليمية بما يتناسب وقدرات الطلاب واهتمامهم .
- 2- توسيع مدارك الطلبة وإتاحة الفرصة أمامهم للتعليم والدراسة بأفق مفتوح وغير محدد بمعيار مناهج معين .

- 3- خلق أنشطة متنوعة ضمن إطار إرشادي وموجه بمصادر مناسبة لنوع المعرفة والبحث .
 - 4- إعطاء الطلبة الفرصة لطرح الأسئلة المتعلقة بأعمالهم ودراساتهم وإيجاد الإجابات التي تقود نحو أسئلة أكثر .
 - 5- تعلم المهارات والطرق والأساليب والنظم التي تتعلق بالأعمال العقلية والإنتاج الإبداعي .
 - 6- توفير المجال المناسب للطلبة لأن يمارسوا تفكيرهم الخاص بهم في أي مشروع يقومون به، ممارسة خيالهم والتمتع بخبرة الإبداع في إنتاجهم الخاص .
- يستنتج مما سبق أن التفكير الابتكاري يحتاج إلى بيئة تعليمية مشجعة تمكن من ظهور الأفكار الابتكارية ودخولها حيز التنفيذ بتوفير الجو الأمن لظهور الفكرة وبلورتها في شكل ناتج إبداعي.

الفصل الثالث

السمات الابتكارية ومعوقات

التفكير الابتكاري

المبحث الأول: السمات الابتكارية

- 1- مفهوم السمة الابتكارية
- 2- سمات المبتكرين بين الوراثة والبيئة
- 3- أنواع سمات المبتكرين
- 4- علاقة السمات الابتكارية بسلوك المبتكر

المبحث الثاني : معوقات التفكير الابتكاري

- 1- معوقات شخصية
- 2- المعوقات التي تتعلق بالمعلم
- 3- المعوقات التي تتعلق بالمنهج الدراسي
- 4- المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم
- 5- أساليب التغلب على معوقات التفكير الابتكاري .

المبحث الأول

السمات الابتكارية

- 1- مفهوم السمة الابتكارية
- 2- سمات المبتكرين بين الوراثة والبيئة
- 3- أنواع سمات المبتكرين
 - 3-1- من الناحية الجسمية
 - 3-2- من الناحية العقلية
 - 3-3- من الناحية النفسية
 - 3-4- من الناحية الإجتماعية
- 4- علاقة السمات الابتكارية بسلوك المبتكر

سبق أن تمت الإشارة إلى أن القدرة الابتكارية تعني أن لدى الفرد استعداداً لأن يظهر السلوك الابتكاري، بغض النظر عن مدى إمكانية حدوث إنتاج ابتكاري فعلي، إذ يتوقف ذلك على متغيرات أخرى ترتبط مباشرة بما يتمتع به الشخص من سمات تسهم في الوصول إلى أداء يوصف بالابتكاري.

هذا ما أشار إليه "ج Guilford" سنة 1950، إذ اعتبر أن مشكلة الناتج الابتكاري تتعلق بالدرجة الأولى بخصائص الشخصية المبتكرة¹.

"ولقد أثبت "Erikson" (1985) في المؤتمر العالمي السادس للإبتكار الذي عقد في هامبورج قدرة بعض المتغيرات الشخصية على تنمية القدرات الابتكارية كما اتفق علماء الشخصية، ومنهم "ماكينون Mackinnon" (1964)، "رو Roe" (1956)، "ديودك Dudak" (1984)، "إديسون Edison" (1962) و "بارون Barron" (1968)، بدرجة كبيرة على أنه يمكن النظر إلى الشخصية باعتبارها لنظام أو البناء المسيطر أو المسؤول عن طبيعة النبوغ... وذلك لأن بنيتها، كما يشير "جيفرث Geferth" (1985) تعتبر القوة التي توجه أنظمتنا أو حياتنا بصفة عامة والقدرة الابتكارية بصفة خاصة"²

هذا ما يبين لنا أن للسمات الابتكارية دور في تمييز الأفراد الأكثر ابتكارية عن غيرهم، ودور ثان في إمكانية تنمية القدرة الابتكارية من خلال العمل على تشجيع هذه السمات.

ويتعرض هذا المبحث بعد التعرف على مفهوم السمة الابتكارية إلى معرفة تأثير كل من الوراثة والبيئة على سمات المبتكرين، بعدها يتم التطرق إلى أنواع هذه السمات من مختلف النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وأخيراً علاقة السمات الابتكارية بسلوك المبتكر.

¹ - مجدي عبد الكريم حبيب: الشخصية المبتكرة كدالة مركبة لتفاعلات متغيرات الانسجام، الميل للعصائية، الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية النفسية للدراسات النفسية، القاهرة 1990، ص: 235.

² - عبد الحليم محمود السيد: مرجع سابق، ص: 45.

1- مفهوم السمة الابتكارية :

يمكن تصور السمة على شكل " متصل " يمثل خط مستقيم متدرج ، " وتتحدد درجة ما لدى الشخص من السمة، بنقطة معينة تشير إلى موضعه على هذا الخط" ¹ .

وقد تكون السمة ذات قطب واحد، فتبدأ من الصفر أي من نقطة عدم وجود السمة تقريبا - وتتزايد الدرجات إلى أن تصل إلى أعلى قدر ممكن، ويتمثل هذا النوع في السمات المورفولوجية والفيسيولوجية وفي القدرات العقلية لدى الأشخاص .

كما قد تكون السمة ذات قطبين أي تمتد بين طرفين أحدهما موجب (+)، والآخر سالب (-)، كما هو الحال في السمات المزاجية :

الاتزان الوجداني - العصائية، الانبساط - الانطواء، ويشار إلى السمة عادة بذكر أحد قطبيها.

وهذا ما يظهر في تعريف السمة الابتكارية، إذ يعرفها " جيلفورد Guilford " (1959) بأنها : "صفة أو خاصية ذات دوام نسبي يتميز بها الأشخاص المبتكرون بدرجة أعلى من الأشخاص العاديين مثال ذلك : عدم المسايرة والخروج عن المألوف وتحمل الغموض والإستقلال في التفكير والحكم والمخاطرة وغير ذلك من الخصائص التي تؤكد علميا وجودها لدى الأشخاص المبتكرين" ²

يتبين من خلال التعريف أن السمات الابتكارية إنما تبرز في سلوكيات الأفراد الذين يتصفون بها بدرجة أعلى من غيرهم، هذا ما يعني أنهم يتمتعون بقدرة ابتكارية بدرجة أعلى من غيرهم، استنادا لما أشار إليه كل من "ثرستون Thurstone" و"جيلفورد Guilford" من أن القدرة الابتكارية ليست قدرة عقلية خالصة وإنما هي حصيلة اندماج وظائف عقلية مع بعض سمات الشخصية، وهذا أيضا ما توصلت إليه دراسات كل من "محمود عبد الحليم منسي" (1981) و"أحمد شعبان محمد عطية" (1981) و"مجدي عبد الكريم حبيب" (1981)، أن السمات الابتكارية تتحكم في درجة ابتكارية السلوك.

¹ - عبد الحليم محمود السيد : مرجع سابق، ص : 45..

² - محمد ثابت علي الدين : مرجع سابق، ص : 351.

2- سمات المبتكرين بين الوراثة والبيئة :

على الرغم من أن العديد من العلماء يؤيدون النظرة القائلة بأن السمات التي يتميز بها الأفراد عموماً تخضع لقوانين الوراثة أمثال فرانسيس "جالتون" Galton ويميلون للاعتقاد بأن الظروف البيئية لا أثر لها على هذه السمات ، وبالتالي ينتفى دور التدريب، إلا أن فريقاً آخر من العلماء أمثال "جيفورد Guilford" ، "جترلز وجاكسون Getzelz & Jackson" و"شتاين Stein" أكدوا على أهمية التربية سواء الأسرية منها أو المدرسية أو في المجتمع عامة في تشجيع السمات التي يتميز بها الأفراد بما فيها الابتكارية ، دون أن يتجاهلوا دور الوراثة في ذلك، حيث أن فكرتهم تتلخص في أن العوامل البيئية تحدد الحد الأقصى للعطاء الابتكاري، وذلك حسب توفر الشروط الممهدة والممكنة من تنمية السمات الابتكارية، فكلما توفرت البيئة على هذه الشروط كلما أمكن القول أن السمة المعنية ستصل إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه .

" فعلى الرغم من وراثة تلك السمات إلا أن عامل الوراثة لا يتدخل في تحديد الحدود القصوى والدنيا التي يمكن الوصول إليها أو تحقيقها وأن دور التعليم والتدريب مهم جداً في تطوير تلك السمات والوصول بها إلى أقصى ما يمكن تحقيقه"¹

وعليه ، يفترض في المدرسة أن تكون وسطاً ملائماً لنمو السمات الابتكارية كونها مؤسسة تربوية أسسها المجتمع لتتوب عن الأسرة في القيام ببعض المهام التي قد يستعصي عنها القيام بها، أو قد تكون العوامل التي تتوفر عليها البيئة الأسرية غير كافية لتنمية مثل هذه السمات؛ في حين أن المدرسة بنظائرها التربوي والتعليمي وأهدافها يمكنها إعداد الفرد المتعلم المواكب بعلمه للتطورات الحادثة في جميع المجالات .

ليس هذا فحسب، بل الفرد المبدع الذي ينتظر منه أن يتولى مناصب قيادية قصد حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع بأساليب جديدة مبتكرة .

ومن هنا يمكن القول بأن هذا الفرد المبدع يتمتع بسمات معينة تميزه عن غيره وتدفعه إلى الإنتاج الابتكاري .

¹ - رمضان محمد القذافي : رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1996، ص : 83 .

3- أنواع سمات المبتكرين :

لم يكن "تيرمان Terman" الوحيد الذي تناول الشخصية المبتكرة بالدراسة ، بل إن العديد من العلماء توصلوا إلى السمات التي تميز المبتكرين من دراساتهم المعمقة على عينات واسعة من بينهم " جتزلز وجاكسون Jetzels & Jackson ، "رو Roe ، "كاتل Cattel" و"بوتشر Poucher" وغيرهم .

وقد تولى "لويس تيرمان Lewis Terman" تصحيح النظرة التي تقول بارتباط الابتكار بعدم السواء أو بصفات جسمية وانفعالية سيئة وذلك بدراسة شاملة أجراها على المبتكرين سنة 1921 " إذ اختار لهذه الدراسة 1582 تلميذا من جميع أنحاء ولاية كاليفورنيا، وكان عدد البنين من هذه المجموعة 858 والبنات 671، وكان 70 % من هذه المجموعة لم يصلوا بعد إلى مرحلة الدراسة الثانوية، فكان متوسط أعمارهم 7 و 9 سنوات، في حين كان الباقون (30 % من المجموعة) في المدارس الثانوية ، وكان متوسط أعمارهم 12 و 15 سنة ¹.

واشترط تيرمان في اختيار أفراد عينته نسبة ذكاء لا تقل عن 140 لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعن 135 لتلاميذ المرحلة الثانوية، وقد أشارت نتائج هذه الأبحاث إلى تمتع الأشخاص المبتكرين بأجسام معتدلة وحواس سليمة، كما أكدت على تفوقهم من الناحية اللغوية إضافة إلى إدراك العلاقات والقدرة على إجراء التعميمات، وعلى التفكير المجرد منذ حداثة أعمارهم كما لوحظ تمتعهم بالقدرة على مواصلة العمل وتعدد ميولهم وشغفهم بحب الاستطلاع، وشعورهم بالاستقلال وأن لديهم مفهوما إيجابيا للذات واتجاهات إيجابية نحو الدراسة الأكاديمية ².

وخلاصة ما توصل إليه تيرمان " Terman" أن المبتكرين كانوا يمثلون الصفوة من الناحية العقلية والانفعالية والجسمانية ³ وسيتم التطرق لهذه السمات بالتفصيل فيما يلي :

¹ - بول ويتي : ترجمة صادق سمعان : أطفالنا الموهوبون، ط2، مكتبة النهضة المصرية، 1963، ص : 31 .

² - رمضان محمد القضي : مرجع سابق . ص-ص : 68 - 87 .

³ - بول ويتي : مرجع سابق . ص : 37 .

3-1- من الناحية الجسمية :

يتميز المبتكرون من الناحية الجسمية بما يلي :

- تعلم المشي والكلام في سن أقل من المتوسط كما يكون وزنه وطوله وجسمه عموماً أعلى من المتوسط ¹

- يصلون لمرحلة البلوغ مبكرين ، وهم أقل عرضة للصداع ونقص السمع .. إضافة إلى أن الأمراض العضوية في الرئة والقلب والكلى أقل انتشاراً فيما بينهم ².

- يكون خاليا نسبياً من الاضطرابات العصبية ³.

وقد توصلت دراسات كل من " تيرمان Terman " (1921) " وجارتون Garton " (1947) " وتايلور Taylor " (1964) إلى إيجابية العلاقة بين الابتكار والصحة الجسمية ⁴.

لكن هذا لا يعني أنه لا يوجد من بين المبتكرين من تنفق لديه هذه الخصائص أو تزيد أو تقل عما توصلت إليه الدراسات في هذا المجال .

3-2- من الناحية العقلية :

يتميز المبتكرون من الناحية العقلية بالعديد من الخصائص أهمها :

1- يتميز المبتكر بالطلاقة والمرونة والأصالة ، إذ أشار " جيلفورد Guilford " في خطابه لرئاسة جمعية علم النفس الأمريكية سنة 1950، إلى أن الشخص المبدع يتميز بخصائص عقلية سماها بالخصائص الإبداعية وتتمثل في الطلاقة والمرونة والأصالة، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة ياما موتو "Yama Moto" في أن المبتكر يتسم بغزارة الأفكار ومرونتها وأصالتها إضافة إلى الحساسية للمشكلات .

2- توفر مستوى معين من الذكاء الضروري واللازم للإبداع ، وقد أكد " بيرت Burt " على أن الإبداع المجرد من الذكاء ليس له قيمة ، كما يتميز المبدعون بأنهم " الحاصلون

¹ - مصطفى عشوي : مرجع سابق، ص : 226.

² - محمد عبد العزيز عيد : في علم النفس التربوي، دار البحوث العلمية، 1979، ص: 253.

³ - لطفي بركات أحمد : الفكر التربوي في رعاية الموهوبين ، ط1، الكتاب الجامعي ، 1981 ، ص: 37 .

⁴ - نادية مصطفى الزقاي : الفترة على التفكير الابتكاري في علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكوسوسولوجية الأخرى لدى عينة من طلبة الحذغ المشترك بمعهد علم النفس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، 1993، ص: 46 .

		عن : قهو شخصية مرنة غير تقليدية ومجددة		
--	--	--	--	--

تغيير بدائل الأجوبة التالية :

توجد دائما - توجد غالبا - توجد أحيانا - توجد نادرا - لا توجد أبدا إلى الأتي :

أقبلها تماما - أقبلها إلى حد ما - لا أبالي بها - لا أقبلها على الإطلاق

وذلك نظرا لأن القائمة موجهة للأساتذة والهدف منها معرفة درجة تشجيع الأساتذ لهذه السمات

وليست موجهة للطلاب كما هو الحال في القائمة الأصلية .

رأي المحكم :

.....

ملحق رقم (03)

نتائج صدق المحكمين الخاصة بقائمة معوقات تفكير الابتكاري

الجدول رقم (08)

يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعلم

آراء المحكمين		بديلتها	الفقرة	الرقم
بعدم الموافقة	بالموافقة			
/	3	في بعض الأحيان تكون معلومات المعلم سطحية وأخطاؤه كثيرة وسائغة	في بعض الأحيان تكون معلومات المعلم سطحية وأخطاؤه كثيرة وسائغة	4
/	3	لدى الأستاذ اتجاه سالب نحو مهنة التدريس	لدى المعلم اتجاه سالب نحو مهنة التدريس ويسيء إليها في أغلب الأحيان	7
/	3	كثيرا ما يعاقب الأستاذ التلميذ على التساؤل المتكرر	كثيرا ما يعاقب المعلم التلميذ على التساؤل والاستكشاف	8
/	3	ضعف تبادل الخبرات بين المعلمين ونقص الاحتكاك بينهم	في كثير من الأحيان، علاقة المعلم سيئة مع زملائه وبعيدة عن روح التعاون	14

الجدول رقم (09)

يوضح الفقرات التي تم الاستغناء عنها أو نقلها إلى جزء آخر في محور المعوقات الخاصة بالمعلم

آراء المحكمين		بديلتها	الفقرة	الرقم
بعدم الموافقة	بالموافقة			
/	3	الاستغناء عنها	لا يهتم المعلم بمشكلات البيئة	15
/	3	نقلها إلى جزء الإدارة المدرسية ونظام التعليم	عدم توافر المعلمين المتخصصين في تدريس مواد التعليم الأساسي	22

الجدول رقم (10)

يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المضافة في محور المعوقات الخاصة بالمعلم

آراء المحكمين		إضافة فقرات أخرى	
بعدم الموافقة	بالموافقة	الفقرة	الرقم
/	3	انشغال الأستاذ عن تدريسه بمشكلاته الاجتماعية	21
/	3	تأثر الأستاذ بظروفه الاقتصادية قد يمنعه من التفكير في تحسين تدريسه	22

الجدول رقم (11)

يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي

آراء المحكمين		الفقرة	
بعدم الموافقة	بالموافقة	بديلتها	الرقم
/	3	عدم كفاية الوقت المعد للنشاط المدرسي بما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة والتي من خلالها تظهر ميول التلاميذ وأفكارهم الابتكارية	1
/	3	توزيع المناهج على شهور السنة الدراسية وارتباط المعلم بقدر من المعلومات المحددة والتي يجب إعطاؤها للتلاميذ في الوقت المحدد لها مع عدم الخروج عنها.	2

الجدول رقم (12)

يوضح الفقرات التي تم الاستغناء عنها في محور المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي

آراء المحكمين		بديلتها	الفقرة	الرقم
بعدم الموافقة	بالموافقة			
/	3	الاستغناء عنها	نادرا ما تتعرض الكتب المدرسية لتاريخ العلماء وجهودهم وتجاربهم العلمية.	11
/	3	الاستغناء عنها	تمارين الكتاب المدرسي خالية من الأفكار الجديدة (الابتكارية)	12
/	3	الاستغناء عنها	طول المناهج الدراسية مع ازدحامها بالمعلومات غير المرتبطة بمشكلات البيئة	9
/	3	الاستغناء عنها	خلو المكتبات المدرسية من المراجع الحديثة والكتب العلمية التي توضح الاكتشافات الحديثة	10

الجدول رقم (13)

يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم

آراء المحكمين		بديلتها	الفقرة	الرقم
بعدم الموافقة	بالموافقة			
/	3	إن الموجه الأول والأخير نحو مراحل التعليم المختلفة هو المعدل العام	إن الموجه الأول والأخير نحو مراحل التعليم المختلفة هو المجموع التحصيلي.	2
/	3	ضغط الزملاء على الفرد الموهوب لمسايرة السلوك العام للجماعة	ضغط الزملاء على الفرد الموهوب للمسايرة مع نفس السلوك العام للجماعة	11
/	3	ارتفاع كثافة الفصل مع عدم توافر الجو الصحي داخله	ارتفاع كثافة الفصل مع عدم توافر الجو الصحي داخله	5

9	بعض الأخطاء المتعلقة بتطبيق نظام التعليم الساسي مثل: (المعلم، الإمكانيات)	بعض الأخطاء المتعلقة بتطبيق نظام التعليم الأساسي مثل (ف تكوين المعلم، قلة الإمكانيات)	3	/
---	---	---	---	---

الجدول رقم (14)

يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في محور المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم

آراء المحكمين				
الرقم	الفقرة	بديلتها	بالموافقة	بعدم الموافقة
2	لا تعطي البرامج الدراسية نواحي النشاط الابتكاري أهمية خاصة وتقتصر اهتماماتها على الموضوعات الدارسية الأكاديمية	الإستغناء عنها	3	/
4	نظام التعليم يقوم فقط على الحفظ والتذكر بهدف الحصول على المجاميع المرتفعة .	الاستغناء عنها	3	/
11	الروتين الذي يسود العملية التعليمية	الاستغناء عنها	3	/
12	قلة اهتمام المدرسة بالتفكير الابتكاري وبالتلاميذ المبتكرين.	الاستغناء عنها	3	/
14	القيود المفروضة من قبل المدرسة على حب الاستطلاع	الاستغناء عنها	3	/
15	التأكيد المفرط على مهارات لغوية محدودة	الاستغناء عنها	3	/
17	عدم الإهتمام بالجوانب الصحية للتلاميذ	الاستغناء عنها	3	/

الجدول رقم (15)

يوضح نتائج صدق المحكمين فيما يتعلق بتغيير بدائل الأجوبة الخاصة بقائمة معوقات التفكير الابتكاري

آراء المحكمين		التغيير في بدائل الأجوبة	
بعدم الموافقة	بالموافقة	إلى	من
/	3	يعيق دائما - يعيق أحيانا - يعيق نادرا - لا يعيق على الإطلاق	معوق دائما - معوق كثيرا معوق أحيانا - معوق نادرا - ليس معوقا.

الجدول رقم (16)

يوضح نتائج صدق المحكمين فيما يتعلق بالتغييرات الأخرى الخاصة بقائمة معوقات التفكير الابتكاري

آراء المحكمين		تغييرات أخرى
بعدم الموافقة	بالموافقة	
/	3	استبدال لفظ "معلم" بلفظ "أستاذ"
1	2	إضافة السؤال المفتوح الآتي: إذا كان لديك أي إضافات فيما يتعلق بمعوقات التفكير الابتكاري من وجهة نظرك، أذكرها ؟

ملحق رقم (04)

الجدول رقم (17)

يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بالفقرات المعدلة في قائمة سمات التلميذ المبكر.

آراء المحكمين		بديلتها	الفقرة	الرقم
بعدم الموافقة	بالموافقة			
/	3	غير تقليدي ومتحرر ودائم التساؤل ومتعدد الاهتمامات	واسع الأفق فهو غير تقليدي ومتحرر ودائم التساؤل ومتعدد الاهتمامات	16
/	3	يستخدم طرقا غير مالوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلف به من أعمال	يستخدم طرقا غير مالوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلف به من أعمال فهو شخصية مرنة غير تقليدية ومجددة.	23

الجدول رقم (18)

يوضح نتائج صدق المحكمين فيما يتعلق بتغيير بدائل الأجوبة

آراء المحكمين		التغيير في بدائل الأجوبة	
بعدم الموافقة	بالموافقة		
/	3	أقبلها تماما - أقبلها إلى حد ما - لا أبالي بها - لا أقبلها على الإطلاق	توجد دائما - توجد غالبا - توجد أحيانا - توجد نادرا - لا توجد أبدا

3-4- من الناحية الإجتماعية :

- يميل المبدع إلى مخالطة الأكبر منه سنا .
- توجيه النقد سواء لذواتهم أو للآخرين.
- غالبا ما يكون المبدع ذو علاقات محدودة، مما يعطي انطباعا بأنه غير اجتماعي، فالمبدع أقل حرصا من الشخص العادي، بأن يحظى بالتقبل الإيجابي من أقرانه ، وأنه أكثر تأثرا بمتطلبات المشكلة التي يعمل عليها أكثر من اهتمامه بتقييم الناس من حوله له ¹

" من البحوث الامبريقية ما تؤكد أن المبتكر لا يميل إلى المجازاة ولا يتجه نحو الاختلاف لمجرد الاختلاف فهو لا يؤيد الاتفاق والمجازاة الشكلية للجماعة ولا يستسلم لضغطها ² . مما يؤدي إلى صعوبات في التكيف، وهذا ما أورده موسوعة "Universalis" إذ أشارت إلى أن يكون الفرد مختلفا عن الآخرين، مهما كان هذا الاختلاف، يجلب بفعل الواقع صعوبات للتأقلم ³

- التلقائية في العلاقات الاجتماعية، اللباقة في الحديث، التصرف بطريقة أخلاقية والمحافظة على معايير السلوك، وهذا ما أشار إليه "ماكينون Mackinnon"
- يتميز بمهارة قيادية عالية حسب ما توصل إليه محمد نسيم رافت وهو يتفق بذلك مع خليل معوض الذي يرى أن المبتكر إضافة إلى اتصافه بمهارة في القيادة ، له القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة .

أغلب الخصائص سالفة الذكر توصلت إليها "كارن روجرز Karen Rogers" من خلال دراسة أجرتها على 241 موهوب بجامعة منيسوتا سنة 1995 ، إذ أوضحتها بالنسب كما يلي ⁴:

- 99.4 % يتعلمون بسرعة .
- 99.4 % يملكون حصيلة لغوية خصبة .
- 99.3 % يتمتعون بذاكرة قوية .

¹ - محي الدين توف وعبد الرحمن غنم: مرجع سابق، ص : 286 .

² - نادية مصطفى الزقاني : مرجع سابق، ص : 46 .

3- Encyclopedia, Universalis, France S.A., 1997, P : 02 .

⁴ - Karen Rogers : (07-03 99), a study of 241 profoundly gifted children [en ligne], file : // c:/My documents women contrib16, htm, P02

- 97.3% يتميزون بحب الإستطلاع .
- 93.9% يتمتعون بدقة الملاحظة .
- 93.4% يتمتعون بخيال واسع .
- 93.4% ينجزون أعمالهم بإتقان.
- 85.9% يتميزون بالثابرة في مجال اهتمامهم .
- 84.1% يملكون ثقة بقدراتهم .

الملاحظ أن هذه الخصائص تمثل نسبة عالية من فئات المبتكرين، وبهذا تتضمن لمجموع الدراسات التي أجريت عليهم وتدعم بنتائجها كل ما توصلت إليه تلك الدراسات .

يلاحظ من خلال ما سبق أن بعض السمات الابتكارية قد لا تعد من مميزات التلميذ المحبذ من طرف المعلم مثل : (الاستقلالية في إصدار الأحكام - عدم الرغبة في التبعية والانقياد - الميل أحيانا إلى السلوك الفوضوي - دافعية قوية نحو البحث والاطلاع) ، في حين يحتاج التلاميذ الذين يتمتعون بقدرة ابتكارية إلى أن يملك المعلم اتجاهها إيجابيا نحو السمات الابتكارية التي يتصفون بها، ففي سنة 1965 " قام تورانس Torrance " بإعداد قائمة للسمات الابتكارية والسمات العادية (غير الابتكارية) واستخدمها في دراسة تعد رائدة للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو سمات التلميذ الابتكارية، واتضح أن اتجاه المعلمين نحو كثير من تلك السمات مازال سلبيا، نفس النتيجة توصل إليها "محمد ثابت علي الدين" سنة 1988، حيث إتضح أن المعلمين لا يتعاملون مع السمات الابتكارية باعتبارها "ابتكارية" وإنما باعتبارها لازمة لكي يؤدي الطالب دوره الطلابي بنجاح " ¹

كما أن معلومات الكثير منهم ما تزال غامضة بالنسبة لأهمية السمات الابتكارية فمجموع سمات الأفراد المبتكرين " هو ميزة من مميزات القدرة الابتكارية ومن أهم الجوانب المساهمة في العمل الإبتكاري ... ولا مجال لفصلها عن الشخص المبتكر لأنها تدل على ابتكاريته، وتميزه عن أوتوا قدرا أقل من الإمكانيات الابتكارية " ².

وإذا تم انتهاز تشجيع السمات الابتكارية كسبيل لتنمية القدرة الابتكارية لدى التلميذ ، فمن الضروري معرفة هذه السمات بالدرجة الأولى وتمييزها عن غيرها .

¹ - محمد ثابت علي الدين : مرجع سابق، ص: 374 .

² - مصطفى لزقي نادية : مرجع سابق ، ص: 46 .

وعليه يمكن أن يعد عدم وعي المعلم بهذه السمات واحدا من معوقات التفكير الابتكاري لدى تلاميذه.

4- علاقة السمات الابتكارية بسلوك المبتكر:

توصلت مدرسة اليوبيل من خلال استعراض شامل للدراسات المتعلقة بخصائص المبدعين إلى قائمة من الخصائص التي تم اعتمادها في عمليات الاختيار والتي ثبت صدقها من خلال التطبيق والتجريب.

وفيما يلي الجدول الذي يبين صفات المبدعين والسلوكات الدالة عليها¹:

الجدول رقم (01) يوضح صفات المبدعين والسلوكات الدالة عليها

الصفة	السلوكات الدالة عليها
الدافعية	يعمل بحماس، وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كي يوال عمله وينجزه .
الاستقلالية	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطه ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمدا على نفسه.
الأصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكارا وحلولا جديدة وغير مألوفا .
المرونة	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتبنى أنماطا فكرية جامدة.
المثابرة	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم
الطلاقة في التفكير	يعطي عددا كبيرا من الحلول للمشكلات التي تطرح عليه .
حب الإستطلاع	يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميل لاستكشاف المجهول.
الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله

¹ - سعيد حسني العزة: مرجع سابق، ص: 70 .

التفكير التأملي	يستطيع الانتقال من عالم المحسوس والواقع إلى عالم التجريد والخيال بمعالجة الأفكار المجردة .
المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة لديه اهتمامات فردية .
النقد	يمارس النقد البناء، لا يقبل الأفكار أو البيانات أو التعليمات دون فحصها وتقييمها.
المجازفة	لا يهتم بصعوبة المهمات التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو حل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة .
الاتصال	يستطيع التعبير عن نفسه شفاهة وكتابة بوضوح ، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين .
القيادة	يظهر نضوجا و اتزاناً انفعاليا ، يحترمه زملاؤه ، يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك .
التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية .
الإحساس بالمسؤولية	يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته
الثقة بالنفس	واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله .
التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة.
تحمل الغموض	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتل أكثر من معنى أو حل .
اتخاذ القرار	يستطيع تقييم البدائل على أساس ملاءمتها وفاعليتها في حل المشكلة ونتائجها .

وتتضح أهمية الإشارة إلى السلوكيات المرافقة لكل صفة في لفت انتباه المعلم إلى طبيعة السلوكيات التي يمكن أن تصدر عن التلاميذ المبتكرين في الحصّة التدريسية بغية معرفتها ، إذ تعتبر معرفة هذه السمات من أهم الخطوات في تشجيع ابتكارية المتعلمين، ويكفي هنا ما قاله "بينيه Binet" في حديثه عن المبتكرين : "بالنخبة وليس بالجهد المتوسط تبدع البشرية وتطور"¹

يتبين مما سبق، أن السمات الابتكارية وإن تدخل فيها عامل الوراثة إلا أنه لا يحدد الحد الأقصى للعطاء الابتكاري والذي تلعب فيه البيئة دورا كبيرا، ويتوقف ذلك على ما تتمتع به من إمكانيات تشجع ظهور هذه السمات أو العكس.

وتشكل السمات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية - التي تم التطرق إليها - مجتمعة شخصية المبتكر مما يؤدي إلى تمييزها وتفريدها، هذا التفرد قد يحيطها بهالة من الغموض والغرابة التي يمكن أن تكون سببا في عدم تحبيذها من طرف المعلمين حسب ما توصل إليه تورانس Torrance سنة (1965) و "محمد ثابت علي الدين" سنة (1988). وستحاول الدراسة الحالية الوقوف على درجة تشجيع المعلمين للسمات الابتكارية لدى التلاميذ متخذة من إدراك معوقات التفكير الابتكاري كعامل مؤثر على هذا التشجيع.

¹ Encyclopedie Universalis , France , S.A 1997 , p 5

المبحث الثاني

معوقات التفكير الابتكاري

1- معوقات شخصية

2- معوقات تتعلق بالمعلم

1-2- نقص الإعداد والتأهيل والتدريب

2-2- الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس

2-3- الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية

3- معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي

1-3- الكتاب المدرسي

2-3- طرائق التدريس

3-3- أساليب التقويم

3-4- التطوير الجزئي للمنهج

4- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم.

1-4- معوقات بشرية

2-4- معوقات تنظيمية

3-4- معوقات مادية

5- أساليب التغلب على معوقات التفكير الابتكاري

1-5- أساليب التغلب على المعوقات المتعلقة بالمعلم

2-5- أساليب التغلب على المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي

3-5- أساليب التغلب على المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم

يتعرض التفكير الابتكاري لمعوقات تحد أو تعرقل نموه الجيد، ابتداء من وجود الفكرة الابتكارية من مجرد صورة في خيال المبدع إلى حقيقة واقعة متمثلة في ناتج ابتكاري ما .

قد تتعلق هذه العوائق بشخصية الفرد في حد ذاته وقد تكون نابعة من المحيط كالأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي الواسع ، وقد استنتج "بوتر Pouter" في دراسته سنة 1980 أن نواتج تعلم الطالب تتأثر بظروف المدرسة وشخصية المعلم وسلوكه¹ . وعلى الرغم من تعدد البحوث العربية والأجنبية التي تناولت سيكولوجية الابتكار إلا أن البحوث الخاصة بمعوقات التفكير الابتكاري تعد قليلة والتي يمكن عن طريقها التعرف على النقائص في العملية التعليمية التي تؤدي إلى كبت القدرات الابتكارية . بما أن متغيرا الدراسة الحالية يرتبطان بالمؤسسة التعليمية، فسيتم التطرق للمعوقات التي لها صلة بالوسط المدرسي.

إذ تباينت إلى ثلاثة مجموعات، إختصت المجموعة الأولى ببعض ما يتعلق بالمعلم من عوامل يمكن أن تعد كمعوقات للتفكير الابتكاري، وشملت المجموعة الثانية بعض مكونات المنهج الدراسي وما يتعلق بسبل تطويره، أما الثالثة فترتبط بالإدارة المدرسية سواء من الجانب البشري أو التنظيمي أو المادي.

ويختم المبحث بعدد من الأساليب التي يمكن أن تسهم في التغلب على هذه المعوقات، وقبل ذلك سنتم الإشارة أولا إلى بعض المعوقات الخاصة بشخصية الفرد، والتي يمكن أن تتدخل بشكل أو بآخر في سلوكاته داخل القسم الدراسي.

1- معوقات شخصية² وتتمثل في :

1-1- ضعف ثقة الفرد بنفسه والخوف من المغامرة.

1-2- الميل لمجاراة المألوف أو المجاراة العقلية وهو مفهوم يشير إلى ميل بعض الأفراد لتبني الآراء والأحكام التقليدية الشائعة التي يقبلها المحيط الاجتماعي دون الاهتمام بتقييمها أو مدى كفايتها، وهذا يحد من قدرة الفرد على التفكير والتخيل والتوقع والمخاطرة التي يتطلبها العمل الإبداعي.

¹ - نايغة قطامي : أساسيات علم النفس المدرسي ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص : 270.

² - سعيد حسني نغزة : مرجع سابق ، ص : 237 .

- 1-3- الإحساس المفرط : قد يحول دون إنجاز الفرد لعمل فني وإبداعي لأنه يجعل الفرد يقفز من خطوة لخطوة دونما إتقان أحيانا .
- 1-4- الاشباع : وهو الإستغراق الزائد في التفكير الذي يسبب الملل لدى الفرد والحيلولة دون القيام بعمل إبداعي .
- 1-5- التفكير النمطي : أن التفكير التقليدي والضحل في الغالب لا ينتج منتوجات إبداعية
- 1-6- الشعور بالعجز : يتمثل ذلك في عدم استثارة الفرد للعمل وشعوره بالعجز والكسل بسبب قلة التحديات اللازمة للعمل.
- 1-7- التسرع وعدم احتمال الغموض : أن التفكير المتسرع لا يعطي نواتج إبداعية جيدة وعدم قدرة الفرد للمواقف الغامضة .
- 1-8- ثقل العادة : إن تعود الفرد على التفكير بأنماط ذهنية معينة تجعل عقله متحجرا ومتجمدا ولا يستطيع المجيء بأفكار جديدة بسبب تفكيره النمطي.
- وتشترك هذه المعوقات إلى حد كبير مع ما ذكرته "نادية هایل سرور" من معوقات شخصية خصوصا فيما يتعلق بالتفكير النمطي وعدم احتمال الغموض إذ تصنف العائق الأول ضمن المعوقات الإدراكية وتفسر ذلك بالنظرة النمطية أو التقليدية إلى الأمور أو المشاكل، والتصلب في الرأي بحيث يعتقد الفرد اعتقادا راسخا بأن فكرته هي الأصوب وعليه، لن يحاول التفكير في آراء أخرى إيمانا منه بأن جميعها خاطئة .
- وتصنف العائق الثاني والمتمثل في عدم احتمال الغموض ضمن المعوقات الانفعالية التي تتعارض مع حرية الإستكشاف والمخاطرة وعدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال، كما يشير "عبد الستار إبراهيم"، إلى أن التصلب في التفكير يعني العجز عن التعامل مع النظم العقلية الجديدة وعن تنظيم حلول مختلفة للمشكلات يعد من العوامل التي تكف الفرد عن تعلم الجديد والاستفادة من الخبرة وهي أيضا ضرورية للإبداع .

إضافة لما سبق، تطرقت "نادية هایل سرور" إلى معوقات شخصية أخرى صنفتها إلى معوقات بصرية إدراكية، معوقات تعبيرية ومعوقات فكرية كما أوردها (Adams, 1975)¹ :

- معوقات بصرية إدراكية : وتظهر عند قدرة الفرد على رؤية الأمور التي تهمله وإهمال باقي القضايا التي لها صلة بالمشكلة، وذلك بسبب الأخذ بوجهة النظر من جانب واحد ويظهر هذا المعوق عند المبدعين الذين يعتمدون بصفة خاصة على حاسة البصر .

- معوقات تعبيرية : وهي عدم القدرة على إيصال الأفكار للآخرين ومن أمثلتها، إحساس الفرد بالفشل والإحباط نتيجة عدم قدرته على التواصل مع لغة أجنبية معينة عند محاولة استخدامها.

- معوقات فكرية : وتتجلى في استخدام أفكار غير مرنة أو أفكار غير صحيحة أو ناقصة أو تحديد الأفكار المطلوبة بعمر وزمن محددين وهذه من أكبر المعوقات حيث أن الإبداع غير محدد بعمر وزمن، ومن المعوقات الفكرية أيضا، التفكير اللفظي بمسألة يكون حلها عن طريق معادلات رياضية .

وكما أن للابتكار عوائق ذاتية خاصة بالشخصية كما أشرنا إلى ذلك أنفا، توجد عوائق أخرى متصلة بالبيئة المحيطة به .

2- معوقات الإبداع التي تتعلق بالمعلم :

سيُتطرق إليها هذا البحث بشيء من التفصيل باعتبار أن دور المعلم في تشجيع الابتكارية أو إعاقته يمثل عاملا أساسيا في المعوقات الخاصة بالبيئة المدرسية دون أن يغض الطرف عن أثر كل من المنهج والإدارة المدرسية.

المعلم حسب "فيليب جاكسون Philip jakson" هو صانع قرار، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية في قالب سهل معه على التلاميذ استيعابها وتربط بينه وبين هؤلاء التلاميذ علاقة إنسانية يتوقف عليها نمط التفاعل الصفّي السائد بينهم .

وقد تغلب على شخصية المعلم سمات معينة تعرقل إلى حد ما نمو القدرة الابتكارية وقد تشوب العلاقة السائدة بينه وبين تلاميذه صفات أو ظروف تحول دون نموها .

¹ - نادية هایل سرور : مرجع سابق، ص 225 .

وسوف ندرج فيما يلي مجموعة من العوامل المتعلقة بالمعلم والتي يمكن أن تعيق ابتكارية تلاميذه :

2-1- نقص الإعداد والتأهيل و التدريب : إن إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، يتضمن كما سلف الذكر، نوعا من التعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بالمواد التعليمية وبمهنة التدريس، إلا أن هذه العمليات تعاني العديد من النقائص مما يؤثر على مخرجاتها والمتمثلة في معلم محيط بالمادة العلمية ومؤهل لممارسة مهنة التدريس . وقد أشار "ادغارفور Edgarfour" في تقريره عن واقع مؤسسات إعداد المعلمين في المنطقة العربية إلى أهم الخصائص التي تميز هذه المؤسسات نلخصها فيما يلي¹ :

- تدنى مستوى الإعداد .

- غلبة الكم على الكيف أي الإهتمام بالأعداد الطلابية أكثر من النوعية .

- عدم جدية مرحلة التدريب العملي .

- نقص في الوسائل التعليمية والمختبرات .

- الافتقار إلى أبحاث علمية ميدانية للمشكلات التربوية .

- انعدام الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين وخريجها .

- عدم وجود معايير صحيحة لاختيار المعلمين وإعدادهم .

وهذا ما يقف حائلا دون الإعداد الجيد للمعلمين، ويمنعهم من أن يقوموا بالدور المنوط بهم، لأن وظيفة المعلم الأساسية إعداد أجيال مقبلة قادرة على التكيف بسرعة مع الظروف المتغيرة، وهذا ما يتطلب تنمية أساليب التفكير الصحيحة القائمة على المنهج العلمي والحس النقدي لدى المعلم وليس فقط إعداد اختصاصيين وظيفتهم نقل وإيصال المنهج المعد إلى المتعلمين .

هذا من حيث الإعداد والتأهيل ، أما التدريب والذي يعتبر عملية استيعابية للثغرات الموجودة على مستوى عمليتي الإعداد والتأهيل والذي حاولت العديد من مؤسسات إعداد المعلمين اللجوء إليه كوسيلة لسد تلك الثغرات فقد واجهت العديد من الصعوبات أهمها :

- أن النفقات المترتبة عن هذه الطريقة ستكون باهظة .

¹ - فؤاد حيدر : التخطيط التربوي والمدرسي ، (حاجات الطفل العربي) ، ط 1 ، دار الفكر العربي 1991 ، ص : 78 .

- أن سحب أعداد المدرسين يشكل فراغا في المؤسسات التعليمية .
 - كلفة تأمين العناصر البشرية اللازمة للإشراف على هذه الطريقة .
 - وجود عدد كبير من الأساتذة غير المؤهلين للتعليم في المدارس .
- الملاحظ مما سبق، أن صعوبات عملية التدريب تعود في الأساس إلى عدم فعالية وشمولية عمليتي الإعداد والتأهيل منذ البداية وعليه فإن أي تعديل أو محاولة إصلاح تعد مبنورة وغير كافية إن لم يعاد النظر أصلا في برامج الإعداد وأساليب تطبيقها .

2-2- الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس :

سبق وأن تمت الإشارة إلى أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس كمحدد لسلوكات المعلم داخل القسم الدراسي وخارجه، وعليه من الضروري الإشارة إلى خطورة تبني المعلم لاتجاه سالب نحو مهنة التدريس وأثر ذلك على ممارسته التعليمية بشكل عام وعلى تشجيعه لابتكارية المتعلم بشكل خاص، ذلك أن هذا الاتجاه سيشكل دافعا للقيام بسلوكات قد تثبط الروح المعنوية الإيجابية للتلاميذ ومن حماسهم للتعلم مثل :

- اللامبالاة في التعامل مع تلاميذه .
- الاقتصار على تلقين المعلومات فحسب .
- عدم تحفيز التلاميذ على الأنشطة الصفية الإضافية والتي يمكن أن تبرز قدراتهم وإمكاناتهم .
- عدم إيجابية التفاعل الصفّي بينه وبين تلاميذه مما يضيف عليه صفة الجمود و اللافاعلية.

-نقص المبادرة إلى استطلاع مشكلات التلاميذ التعليمية و محاولة حلها معهم.

وهذا ما قد يترتب عليه تجاهل التلميذ المبتكر وعدم الاهتمام بأسئلته وعدم تحفيزه على الانخراط في نشاطات صفية ولا صفية يمكن أن تبرز إمكانياته وتطورها مما يحد من نشاط المبتكر و يكبت قدراته.

ولاشك أن هناك العديد من العوامل التي تقف وراء اتخاذ المعلم لاتجاه سلبي حيال مهنته، قد تتعلق بجوانب اجتماعية أو تربوية أو مادية أو غيرها وقد أجرى مركز البحوث التربوية التابع لكلية التربية "بجامعة الرياض" بالمملكة العربية السعودية دراسة عن العزوف عن مهنة التدريس والأسباب إلى يمكن أن تؤدي إلى تكوين اتجاه سلبي

نحوها، لاسيما بعد ما تبين أن معظم طلاب الثانوية العامة لا يلتحقون بكلية التربية إلا مضطرين وبعدها تم التوصل إلى نتيجة مؤداها أن اختيار كلية التربية من طرف طلبة الثانوية العامة كترغبة أولى لم يكن سوى بنسبة ضئيلة هي : 2.36% وكرغبة ثانية 7.75% وكرغبة ثالثة 11.86% وكرغبة رابعة 17.11%.

ويمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي :

- أن هذه الظاهرة تتدخل في تكوينها عوامل كثيرة منها ¹:

أ- النظرة الاجتماعية المتدنية للمعلم .

ب- دخل المعلمين المنخفض .

ج- المستوى العقلي للطلاب الملتحقين بمعاهد إعداد المعلمين أقل من مستوى الطلاب الذين يلتحقون بمعظم الكليات والمعاهد الأخرى .

د- ضخامة العبء الملقى على كاهل المدرس من كثرة عدد التلاميذ وكثرة الأعمال الكتابية والنشاط المدرسي وكثرة الأعمال الإدارية والواجبات المدرسية بعد الدوام .

من خلال هذه الدراسة يتبين أن الاتجاه نحو مهنة التدريس يشق سلبيته من عوامل عديدة مترابطة كالقيمة الاجتماعية المتدنية للتدريس كمهنة، والتي يمكن أن ترجع إلى العامل الثاني وهو الدخل المنخفض مقارنة بالمهن الأخرى التي تتطلب عددا مماثلا أو مشابهها من حيث عدد السنوات أو الكم المعلوماتي المقدم .

وهناك عوامل أخرى تعود لحديثيات المهنة في حد ذاتها مثل : كبر حجم الصف وطول المقررات الدراسية ، إضافة لكونها مهنة ترافق صاحبها حتى خارج أوقات العمل و تتطلب منه أن يخصص لها إضافة للفترة التي يقضيها في المدرسة وقتا آخر لإعداد الدروس وتقويم التعلم ناهيك عن الأعمال الإدارية التي يكلف بها ، وهذا ما يجعلها تشق على الكثيرين .

¹ - محمد لبيب النجحي : مرجع سابق، ص : 237 .

2-3- الاعتماد على الطريقة التقليدية في التدريس:

ويقصد بها الاعتماد على التلقين في إيصال المعلومات دون الاهتمام بالتلميذ في العملية التعليمية ومن عيوب هذه الطريقة :

- أنها لا تمنح التلميذ فرصا للمشاركة في الحصة التدريسية بحيث " يتلقى المعلومات دون بذل أي مجهود، وقد يشتت انتباهه أثناء الدرس وهذا ما يجعل المعلومات عرضة للنسيان"¹.

كما يؤدي هذا إلى تعزيز نمط من الشخصية أساسه التبعية والاعتماد على الغير وبالتالي التركيز على الحفظ والتقليد وعدم المبادرة في القسم وفي مواقف الحياة"²، نتيجة لاهتمامها بصفة جوهرية بحشو أذهان التلاميذ بالمعارف وعدم التأكيد على إثارة قدراتهم العقلية .

- "لا تشجع التفكير الابتكاري إذا لم نقل التفكير في أبسط صورته ، لأنها لا تعنى بتنمية المبادرة و الأصالة بل وقد تعاقب عليهما"³ .

- تسبب انتشار الملل في نفوس التلاميذ نظرا لانعدام المشاركة الفعالة في تحصيل المعارف كما أن عدم قدرتهم على التركيز حول موضوع واحد يسرده المدرس لمدة ساعة أو أكثر يؤدي إلى شرود أذهانهم ، إضافة إلى الهدوء المبالغ فيه في القسم يجعل التلاميذ ينتظرون بفارغ الصبر موعد خروجهم من القسم والمدرسة ككل .

- في هذه الطريقة ينصب اهتمام المدرس على إكمال البرنامج الدراسي دون مراعاة للأهداف التربوية المراد تحقيقها من عملية التعليم ، "و قد يميل المدرسون أحيانا إلى إظهار ما يملكونه من معارف و بالتالي نادرا ما يخلقون وضعيات جديدة للتعليم أو يستخدمون وسائل جديدة"⁴.

¹ - عبد الرحمن بن بركة : مرجع سابق، ص : 45 .

² - بوفلجة غياث : مرجع سابق، ص : 147 .

³ - عبد الحليم محمود السيد : مرجع سابق، ص : 74 .

⁴ - Sylvianne Hubert et all (02/12/01/) : développer la créativité dans l'enseignement secondaire spécial [en ligne]

[http:// www.agers.cfwb.be/pedagogie/rech_educ/point_6d.htm](http://www.agers.cfwb.be/pedagogie/rech_educ/point_6d.htm) .p : 02.

ومن الممارسات التعليمية في هذه الطريقة¹ :

2-3-1- محاربة الشعور بالاستقلال و الضغط على التلاميذ من أجل دفعهم إلى الانقياد :

قد يعتمد العديد من المعلمين إلى هذا الأسلوب لاسيما الذين يعانون من نقص في الإعداد والتأهيل بحيث يلزمهم تخوف من صدور بعض البوارى من الأفكار أو المعلومات التي لم يطلع عليها أو عدم قدرته على إدارة النقاش وإثرائه لضيق أفقه العلمي والثقافي سواء داخل التخصص أو خارجه، وهذا ما قد يؤدي إلى إضعاف الشعور بالهوية ومن ثم سهولة الانقياد وإمكانية السيطرة على التلميذ دون مشقة، والهوية تعني الشعور بالذات والشعور بالاستقلال والتعبير عن الرأي بحرية ودون تردد مما قد يعزز السلوك الإبداعي والعمل على طمس هذه الهوية يؤدي بالضرورة إلى سيادة التبعية و الانقياد وعليه تقهقر التفكير الإبداعي و عرقلة نموه.

2-3-2- استخدام الأساليب التسلطية في التعامل مع التلاميذ² :

فالأساليب التسلطية تؤدي دورها طالما بقي الخوف وأدواته مسلطين على التلميذ، وبمجرد زوال الخوف أو مصدره فإن الشخص يعود إلى سلوكه السابق كما أن ربط عملية التعليم بالسلوك التسلطي وب عوامل الخوف والترهيب تجعل التعليم يرتبط بمثير الخوف مما يؤدي إلى نسيان التلميذ لما تعلمه لارتباطه بمصدر الخوف والألم الذي يحاول جاهدا نسيانه أو تحاشيه .

إضافة إلى أن استخدام الأساليب التسلطية مع التلميذ يشير إلى أن المدرس ما زال غارقا في تقليديته حالما بـماض زال يوم كان التلميذ يكن الاحترام لأساتذته في عصور التربية التقليدية لأنهم ممثلون للسلطة.

2-3-3- استخدام أساليب التحقير والتهديد مما يعيق الرغبة في الإبداع أو الاختلاف :

ذلك أن العديد من المعلمين من لا يكتفي برفض الإنتاج الإبداعي (سواء كان فكرة أو إنتاجا ماديا) بل يعمل على التقليل من شأنه و تحقيره مما يثير سخرية الزملاء واستهزائهم بالتلميذ المبدع، ولهذا الموقف الإحباطي دوره في كـف دافعية التلميذ نحو أي إنتاج جديد أو مختلف، ويرى "تورانس Torrance" أن أهم عوائق التفكير الابتكاري هي

¹ - محمد رمضان القذافي : مرجع سابق، ص 128.

² - رمضان محمد القذافي : مرجع سابق، ص: 130 .

محاولات عزل الخيال و القيود المفروضة على معالجة الأشياء، حب الاستطلاع، والتأكيد المفرط على مهارات لغوية محددة و التأكيد على النقد الهدام و ضغوط الزملاء¹

2-3-4- محاربة أنماط التفكير التباعدي والتركيز على العمل المدرسي فقط :

وذلك بالتحيز إلى قدرات ومهارات دون أخرى لاسيما القدرات والمهارات اللازمة لإحراز نتائج تحصيلية عالية بغض النظر عن القدرات المعرفية العليا التي يحتاج إليها التفكير التباعدي الذي يتميز بالانطلاق في اتجاهات متعددة.

2-3-5- إصرار المدرس على قبول إجابة واحدة دون غيرها :

وتؤدي هذه النقطة بالذات إلى حدوث كثير من المشاكل للتلميذ وبعض أولياء الأمور من المهتمين بالمتابعة اليومية لأبنائهم ، وقد يبدو السبب الظاهري لهذه المشكلة هو عدم الرغبة في ظهور التلميذ بمظهر المخالف إلا أن الأسباب الحقيقية أعمق من ذلك بكثير، حيث يقف سوء إعداد المدرس في مقدمتها، هذا إضافة إلى انشغال المدرس عن تحضير الدروس وعن متابعة الإطلاع العلمي بأمور حياتية أخرى أو بمشاغل شخصية تشغل باله مما يجعله يلتزم بنصوص الكتاب ولا يتعداها .

هذا ما يقود إلى عوامل أخرى اجتماعية واقتصادية يمكن أن تؤثر على المعلم وتحول دون القيام بدوره على أكمل وجه ومنها :

- عدم اتساع الأفق العلمي والثقافي للمعلم .

- تدني المستوى الاقتصادي للمعلم "إذ تردت النظرة الاجتماعية للمعلم، وأضحى التعليم مهنة بلا أسوار أو عمل من لا عمل له، يدخلها من لا يقدرها، فواجب المجتمع إذا والحالة هذه، أن يساهم في إرساء دعائم أخلاقيات مهنة التدريس بتحسين أوضاع المعلمين المادية وكذلك تدعيم دورهم الاجتماعي، لأن المعلم الذي يفتقر للمقومات الأساسية المعنوية والمادية لحياته لا يستطيع أن يتفرغ لتعليم غيره"².

هذا، و يلخص "تورانس Torrance" مجموعة المشكلات التي يواجهها المعلم

الذي يرغب في تشجيع التفكير الابتكاري فيما يلي³ :

¹ - أحمد عبد الطيف عبادة : مرجع سابق، ص: 660.

² - محمد هاشم فالوقي : بناء تصانيف التربية (سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص: 296.

³ - أحمد عبد التلطف عبادة : مرجع سبق، ص: 661 .

- قد يقترح التلاميذ حلولاً غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم لدرسه .
 - قد يدرك التلاميذ علاقات لم يفتن إليها المعلمون أنفسهم أو غيرهم من خبراء المادة الدراسية .
 - قد يسأل التلاميذ أسئلة يعجز المعلمون عن الإجابة عليها .
 - قد يميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصاراً للوقت .
 - ضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي مما يعطل مناقشة جميع ما يطرحه التلاميذ من أسئلة .
 - في كثير من الأحيان يكون على المعلم أن يكسب تلاميذه سلوك المسايمة حتى يمكنهم النجاح في حياتهم العملية.
- يتبين مما سبق، أن بعض المعوقات التي تتعلق بالمعلم هي وليدة ظروف اجتماعية واقتصادية يعيشها هذا الأخير لاسيما النظرة المتردية لمهنة التدريس والراجعة إلى انخفاض العائد المادي لهذه المهنة مقارنة بالجهد الفكري والبدني المبذول فيها، مما يدفع بالكثيرين إلى استبعاد التفكير في التدريس كمهنة، وإن قدر له العمل بها، فإن إيمانه بمتطلباتها قد لا يصل في كثير من الأحيان إلى المستوى الذي يمكنه من بذل جهود إضافية لتوسيع أفقه العلمي والثقافي والاستزادة من المعرفة والتي تكشف عن وجود قدرات عقلية تحتاج إلى رعاية وتربية، ليس هذا فحسب، بل وقد تكشف جهوده تلك عما توصلت إليه الأبحاث الحديثة من سبل في مجال تربية هذه القدرات العقلية العليا وما يعترض هذه المهمة من معوقات تحول دون تحقيقها.
- هذا من جهة، من جهة أخرى يعيش المعلم بعض الوضعيات التعليمية وفقاً لما يتناسب والمنهج الدراسي، وهذا ما سيتم التطرق له في المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي.

3- المعوقات التي تتعلق بالمنهج الدراسي :

بعد التطرق للمعوقات الخاصة بالمعلم، قد يعتقد البعض أنه الوحيد المسؤول عن تنمية قدرات تلاميذه ورغم أنه لا يمكن نفي المسؤولية الملقاة على عاتقه ومساهمته الفعالة في هذا الشأن، إلا أن هناك عوامل أخرى تشترك في هذه الرسالة بنفس القدر ومن أهمها

المنهج الدراسي الذي على ضوئه يخطط المعلم درسه ومن خلاله يستتبط أهدافه الدقيقة وطرق تدريسه وأساليب تقويمه فكيف إذا كان هذا المنهج لا يؤدي احتياجات المعلم و لا يغطي تساؤلاته، فإن هذا قد ينعكس على مدى فعالية التدريس من حيث تنميته لجميع قدرات المتعلم بما فيها القدرة الابتكارية .

وتتمثل معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج فيما يلي :

3-1- الكتاب المدرسي :

فكثيرا ما يكون محتوى هذا الكتاب جامدا لا يتيح الفرصة للتلاميذ لإبداء آرائهم أو ممارسة نشاطات تتحدى وتستثير ما لديهم من قوى عقلية وإبداعية، فيبقون مجرد متلقين سلبيين غير قادرين على المساهمة في إعطاء أفكار تدعم ما يمدده المعلم من معلومات أو حتى بلورتها في قوالب جديدة ، وهذا ما يؤدي إلى جمود العملية التعليمية وانخفاض مردودها .

و في هذه الصدد يرى "إبراهيم وجيه محمود" أن البرامج الدراسية "لا تعطي نواحي النشاط الإبداعي أهمية خاصة و تقتصر اهتماماتها على موضوعات الدراسة الأكاديمية التي يعالجها الطالب بقصد الإمتحان فيها و ليس بقصد إبراز امكانياته الذاتية و نواحي تفوقه"¹

و في ظل التطور الذي يشهده العالم اليوم، و بعد أن أصبح التراث الثقافي يزداد بسرعة مذهلة وأصبح العلم يزود البشرية كل يوم بالجديد والمستحدث، بات لزاما على الكتاب المدرسي أن يساير هذا التطور فهو مطالب بالتوفيق بين نوعية المعلومات التي يقدمها للتلاميذ من حيث جنتها وقدمها، بل وقد يذهب إلى أبعد من ذلك عندما يتوصل العلم إلى نظريات علمية تبطل ما قبلها فيضطر المعنيون إلى إعادة التأليف من جديد ، وهذا ما يتطلب إسناد هذه المهمة إلى مجموعة من المتخصصين المحيطين بآخر ما توصل إليه العلم، وعملية التوفيق أو إعادة التأليف تطرح عدة تساؤلات عن الكم والكيف في المعلومات وكيفية صياغتها وتقديمها وفي أي إطار؟ وهذه عملية ليست سهلة لاسيما في الدول النامية .

¹- أحمد عبد اللطيف عبادة : مرجع سابق، ص : 662.

3-2- طرائق التدريس :

" كثيرا ما تأخذ المناهج في اعتبارها التلميذ المتوسط بحيث يعدل المدرسون من طرق تدريسهم وسرعتهم في التدريس والواجبات التي يطلبونها من الجميع تبعاً لحاجات وقدرات التلميذ المتوسط أو الأقل قليلاً ، لذلك يجد المبتكر نفسه في صف أقل كثيراً من مستواه العقلي وبعد ذلك يجبر على القيام بأعمال لا تشبع حاجته للتحصيل وهذا ما يؤدي لدى الكثير منهم إلى نشوء اضطرابات سلوكية نتيجة لفشل المدرسة في مواجهة حاجاتهم العقلية والانفعالية " ¹ .

وحتى بعد التطوير الذي عرفته المناهج والذي مس طرائق التدريس بتحديثها إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي واجهت تنفيذ هذه الطرائق الحديثة في التدريس .
هذا ما أشار إليه "حلمي أحمد الوكيل" الذي يرى أن هذه الطرق والتي أخذت بها بعض الدول النامية لم يكتب لها النجاح الكافي، وقد لخص مجموعة الصعوبات التي حالت دون تجسيد هذه الطرق فيما يلي ²:

- 1- عدم توضيح الأسس التي بنيت عليها الطريقة والتعمق في فهمها .
- 2- عدم إعداد المدرسين الذين يتولون التدريس بهذه الطرق الإعداد المناسب .
- 3- عدم وضع نظم ناجحة لتدريب المعلمين القائمين بالتدريس على استخدام هذه الطرق .
- 4- عدم تجهيز المدارس وفقاً لما يتطلبه تطبيق هذه الطرق .
- 5- عدم إصدار كتاب للمعلم لكي يساعده ويرشده في تدريسه .

يستنتج من هذا، أن جوهر المشكلة لا يتمثل في طرائق التدريس في حد ذاتها وإنما في عوامل أخرى ترتبط بها كمدى فهم المعلم لها وإلمامه بحديثاتها وتوفير الوسائل التعليمية الضرورية لتطبيقها وهذا ما يبين لنا ترابط كل عناصر العملية التعليمية وشموليّتها، وأن أي ثغرة تصيب أي مكون فيها إنما تؤثر سلباً وبصفة مباشرة على باقي عن العناصر .

¹ - محمد عبد العزيز عيد : مرجع سابق ، ص : 266.

² - حلمي أحمد الوكيل : تطوير المناهج (أسبابه ، أسسه ، أسباب ، خطواته ، مبرراته) ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص : 48.

3-3 أساليب التقويم :

"إذا أخذنا الامتحانات كأهم أسلوب للتقويم لوجدنا أن أكثرها يركز تركيزاً شديداً على تحصيل التلميذ للمعلومات الدراسية أما الأهداف فلم تنل من جانب الامتحانات إلا قسماً ضئيلاً من الاهتمام"¹

إن دل هذا على شيء، فإنما يدل على أن مجال التقويم لم يكن له حظاً وافراً في عملية تطوير المناهج و أنها لم تمسه إلا بالنزر اليسير .

نفس النتيجة انتهت إليها سعد الله (1986) في إطار رسالة دكتوراه الحلقة الثالثة بجامعة الجزائر، إذ توصل إلى أن " الاختبارات المدرسية تبعد كلية عن الاختبارات الخاصة بالقدرات العقلية وخاصة القدرة الابتكارية أي أنه لا توجد علاقة بين هذه الاختبارات وقياس أو اكتشاف القدرة الابتكارية لدى التلميذ وهذا يعود إلى اختلاف التفكير التغيري الذي يتميز به التفكير الابداعي عن التفكير التقديري الذي يتميز الذكاء بصفة عامة والتحصيل الجيد بصفة خاصة"².

هذا ما يؤكد أن الإمتحانات تركز على الأهداف المعرفية الدنيا كالمعرفة والتذكر وتهمل الأهداف المعرفية العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم ، أو أنها تولي أهمية بالغة للمعارف المكتسبة وأخرى أقل لتنمية القدرات العقلية .

وعليه، فإن " ضعف أساليب الإمتحانات المدرسية يؤدي إلى الغموض عند محاولة تمييزها للتلاميذ مرتفعي القدرة الابتكارية عن غيرهم من التلاميذ العاديين " ³.

وهذا ما يشكل عائقاً أساسياً في سبيل تنمية هذه القدرة فإذا كان الكشف عنها في ظل هذه الامتحانات يعد مطلباً لم يتحقق بعد، فكيف إذا تطلعنا إلى ما هو أكثر من ذلك والمتمثل في البحث عن أساليب ترتيبها؟

3-4- التطوير الجزئي للمنهج :

لاشك أن المتتبع للمعوقات الخاصة بالمنهج قد استنتج أن التطوير في أحد مكونات المنهج يستلزم بالضرورة التطوير في المكونات الأخرى حتى نتمكن من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، وأن عدم الترابط بين هذه المكونات أو الفصل بينها يشكل أهم عائق

¹ - حلمي احمد الوكيل : مرجع سابق، ص : 53 .

² - مصطفى عشوي : مرجع سابق، ص : 235 .

³ - الطاهر سعد الله : مرجع سابق، ص : 162 .

في سبيل الوصول إلى عملية تعليمية فعالة تأخذ في اعتبارها التلميذ وقدراته واهتماماته وميوله وتضعها في المقام الأول .

وقد أشار الباحثون في مجال تطوير المناهج إلى أن التطوير الذي يمس جزءاً من آخر يعد أسلوباً خاطئاً لا طائل من ورائه لتحسين مناهجنا، ومن بين طرق التطوير هذه :

- التطوير بالحذف والإضافة والاستبدال وهذا يعكس النظرة الضيقة للمنهج واعتباره مجموعة معلومات وحقائق تدرس للتلاميذ في صورة مواد دراسية فحسب ، قد تحذف في خضم هذا التطوير مادة كاملة أو بعض أجزائها إن اكتشف صعوبة استيعاب التلاميذ لها مثلاً أو عدم أهميتها، فعلى سبيل المثال قد كانت اللغة الفرنسية تدرس بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ثم صدر قرار بحذفها منذ عدة سنوات وتم الإقتصار على تدريس اللغة الإنجليزية وحدها .

"وفي العام الدراسي (1975-1976) تم حذف مادة الاجتماع من الصف الثاني الثانوي قسم أدبي ومادة علم النفس من الصف الثالث ثانوي أدبي ومادة النقد والبلاغة من الصف الثاني الثانوي علمي وقد حدث بجمهورية مصر العربية أن حذفت بعض المواد من التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي، وهذا ما يعني أن هذا الأسلوب مازال شائعاً في كثير من الدول"¹.

أو قد تضاف مادة جديدة أو إضافة أجزاء إلى المادة القائمة إن أريد إضافة معلومات جديدة يعتقد أنها ضرورية للتلميذ وهذا ما يشكل عبئاً على التلميذ والمدرس ، فالمدرس يريد أن ينتهي من مقرر دراسي طويل بأي صورة قبل نهاية العام الدراسي لذلك قد يقتصد في الشرح ويميل إلى التقليل من الأسئلة مما يدعم سلبية التلميذ الذي يلجأ إلى حفظ المعلومات بدلاً من الفهم الواعي لها والربط بينها واستنتاج أخرى جديدة وبدلاً من القيام بالأنشطة المساعدة على اكتساب الخبرات .

"وعندما تركز كل الجهود التعليمية على الاهتمام بالمعلومات وفهمها واستيعابها فإن ذلك يتم على حساب الأهداف التربوية الكبرى التي نضحي بها في سبيل التمسك بكمية من المعلومات سرعان ما تتبخر من أذهان التلاميذ بمرور الزمن"². أو قد يتطلب

¹ - حلمي أحمد الوكيل : مرجع سابق، ص : 31 .

² - حلمي أحمد الوكيل : نفس المرجع ، ص : 36 .

الأمر استبدال جزء مكان جزء أو مادة مقابل أخرى إن اكتشف أيضا قدم المعارف الموجودة وجدة المعارف المستبدل بها .

وهذا ما قد يجعل هذه الأشكال من التطوير تنأى عن العلمية وتخضع لأراء شخصية ومعتقدات قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة، وعليه فإنها لن تساعد على تحقيق الأهداف المبتغاة وذلك لانطلاقها أساسا من تصور غير سليم لمفهوم المنهج .

" فالمنهج ليس محتوى فقط ولكن هناك الأهداف ، وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ولذا فإن فعل التطوير إذا وقع على المحتوى فقط أصبح تطويرا جزئيا وكذلك الأمر إذا وقع فعل التطوير على عنصر أو أكثر من العناصر الأخرى للمنهج، وعليه فإن التطوير الشامل أي التطوير العلمي يعني تطوير كل عناصر المنهج معا وفي وقت واحد حتى يكون فعالا وله معنى بالنسبة للعملية التعليمية"¹.

وما لم تصل المناهج إلى هذه الصفة من التطور، ليس من اليسير أن توازن العملية التعليمية بين الأهداف الدنيا والأهداف العليا، ولا أن تتقاضي سيادة ممارسات معينة قد تتعارض وتشجع القدرة الابتكارية.

4- المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم :

إن دور المدرسة يهدف إلى تجديد المعارف وتطوير المهارات والقدرات للقيام بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية التي تتلاءم مع التخطيط المستقبلي الذي يكفله النظام التعليمي " الذي يحدد منهاجا معيناً يحاول تطبيقه من خلال إقامة المؤسسات التعليمية وتجهيزها بالوسائل المادية في سبيل جعل كل عضو من أعضاء المجتمع يكتسب الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي تتوافق مع التطلعات المستقبلية "².

بينت مراجعة الأبحاث التي أجراها "ليثوود منجمري leith wood, Mantgomery (1982) "تأثير سلوك مدير مدرسة والمناخ التنظيمي للمدرسة على مجموعة واسعة من الظواهر التربوية"³، وتعد الظاهرة الإبداعية من بين الظواهر التربوية شديدة التأثير بالبيئة المحيطة كما سلف ذكر.

¹ - أحمد حنين اللقاني : مناهج التعليم ج1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1995، ص : 32 .

² - فؤاد حيدر : مرجع سبق، ص : 62 .

³ - نايغة قطامي : مرجع سبق ، 1992 .

وقد قسمت المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم إلى :

1- معوقات بشرية .

2- معوقات تنظيمية .

3- معوقات مادية .

وسيمّ التطرق لكل واحدة على حدة بدءاً بـ :

4-1- المعوقات البشرية :

توجد العديد من المعوقات البشرية، نذكر منها :

- التسلطية :

إن السلطة الديكتاتورية في البيئة المدرسية تجعل من اللوائح والقوانين المدرسية دستوراً جامداً واجب التنفيذ دون أي مناقشات أو تدخلات والسلطة المدرسية على هذا النحو تتسم بالإهتمام بالمظهر دون الجوهر فاتباع النظام الصارم أمر واجب، اتخاذ العقاب دوماً كوسيلة للضبط له أثره السلبي على السير الحسن للعملية التربوية بصفة عامة، إذ يسود الخوف مقابل المبادرة والتردد مقابل المغامرة والتخاذل مقابل المثابرة وهذا ما قد يثبط مثل هذه السمات والتي تعد من سمات المبتكر كما سيأتي في الفصل اللاحق .

وقد قدم " جيبسون Gibson " سنة 1978 عدداً من الدراسات " التي تظهر أن المدارس ذات الإدارة الديمقراطية تكون إنجازاتها أفضل من ذات الإدارة التسلطية من حيث الروح المعنوية بين التلاميذ والمعلمين كما تسمح باتصال أفضل"¹ .

باعتبار أن الاتصال الجيد المتميز بالأخذ والعطاء وتبادل الأفكار وتقبل آراء الآخرين، قد يساعد المدرس على طرح الجديد من الأفكار والتي قد يستفيد منها زملاؤه، كما قد يساعده على خلق وتنفيذ بعض الأساليب في ممارسته التعليمية والتي يراها ملائمة لخصائص تلاميذه وقدراته.

- عدم تقبل التقويم البيئي :

فقد يعارض مديرو المدارس هذا النوع من التقويم لأنه يثير احتمال توجيه اللوم إليهم حول الصعوبات التي يتعرض لها التلاميذ والخوف من ظهور بعض العيوب التي من الممكن أن يكونوا هم المسؤولين عنها .

¹ - طمي أحمد الوكيل : مرجع سابق ، ص : 31 .

ويشمل هذا التقويم :

- أنماط الاتصال داخل المؤسسة.

- أنماط حل المشكلات .

- استراتيجيات صنع القرار

إذ يتولى إدارة المدرسة في بعض الأحيان مدير ليس له فكرة عن التربية الحديثة وهو متأثر في إدارته للمدرسة بالأسلوب القديم الذي كان في عهده " فالمناهج الحديثة تركز على الأنشطة بكافة أنواعها، وإدارة المدرسة من جانبها تعمل على إتاحة الفرص لممارسة هذه الأنشطة وعدم اقتناع المدير بأهمية مثل هذه الأنشطة يدفعه إلى عدم الاهتمام بها بل التصدي لها ومحاربتها في بعض الأحيان ... " ¹.

- عدم تقبل التجديد :

ويرتبط هذا العامل إلى حد كبير بالعامل الذي سبقه باعتبار أن التقويم يعمل إلى إظهار العيوب ومحاولة إصلاحها، وذلك ما يتأتى عن طريق التجديد أي العمل على تغطية النقائص بأفكار وأساليب جديدة، إلا أن هذا أيضا قد يصطدم بحواجز مردها إلى الروتين والقوانين المعمول بها داخل المؤسسة والتي جبل الأشخاص على اتباعها والتشبث بها دون محاولة بذل مجهودات لتقييمها وتقويمها، وذلك لأن الفرد أو الجماعة يشعر بصعوبة التكيف مع أي وضع جديد يهدد توازنه أو توازنها مما يترتب عليه زيادة المقاومة تجاه أي وافد جديد .

4-2- معوقات تنظيمية : والتي تتعلق بنظام التعليم، منها ² :

- إقرار مناهج للدراسة محددة بزمان معين ومحتوى معين:

ويؤيد أنصار هذا الإتجاه وجهات نظرهم بأن مثل هذا الأمر يساعد في عمليات التقويم والتوجيه، كما يجعل العملية التعليمية واضحة المعالم هذا فضلا عما يحققه هذا الأسلوب من تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لجميع التلاميذ دون إستثناء، ويدعوننا مثل هذا المنطق إلى التساؤل عن الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية حسب هؤلاء فهل من توجهاتها منح الأولوية للمنهج والنظام التعليمي؟ أم للتلميذ وهو أهم عامل في العملية

¹ - حنفي أحمد الوكيل : مرجع سابق، ص : 209 .

² - رمضان محمد الغدافي : مرجع سابق، ص : 127 .

كلها ؟ وبمنظرة سريعة يتجلى الهدف وهو لصالح المنهج وأن التلميذ مجرد عابر سبيل في طريق عبرها الآلاف من قبله وسيعبرها آلاف آخرون من بعده بنفس الطريقة .

- اتجاه أساليب التعليم الحالية إلى التركيز على المتوسط العام :

وهذا يدعم ما ذكر آنفا عن إهتمام المنهج بقدرات التلميذ المتوسط، بحيث يجد المدرس نفسه مضطرا للسير بسرعة متوسطة يراعي فيها حجم المادة وصعوبتها، المتوسط العام للتلاميذ وعدم الاهتمام بالفروق الفردية ويلقي كل ذلك على كاهل التلميذ المبدع عبئا ثقيلا لما يستدعيه من بقاء في التفكير وجمود في الحركة من أجل الالتزام بمبدأ متوسط سرعة الجماعة ، وهو مالا يلائم طبيعته الذهنية الإبداعية ، ولما كانت هذه السرعة (المتوسطة) تعتبر بطيئة جدا في نظر المبدعين فإنهم يجدون أنفسهم مضطرين إلى إثارة المشاكل من أجل القضاء على الملل والسأم ولعدم وجود أشياء أخرى تستهويهم أو تنير اهتمامهم وتشغلهم .

إقتصار دور المدرسة على النشاطات التعليمية فقط :

ويعني اقتصارها على توفير المعلومات والحقائق وتحفيظها وإجراء الاختبارات التحصيلية مما يحقق حاجات التلاميذ العاديين من ذوي الأهداف المحدودة وقصيرة المدى وهذا ما لا يلبي إحتياجات ذوي التفكير الإبداعي منهم ولا يشبعها .

4-3- معوقات مادية :

تستدعي العملية التعليمية المبنية على أسس تربوية حديثة أن تتم في بيئة فيزيقية ملائمة وبتجهيزات متطورة، وهذا مالا يتوفر بشكل كاف في الدول النامية التي توصف ميزانياتها الموجهة لمجال التعليم بأنها ضعيفة وغير كافية، لاسيما إن تحدثنا عن العملية الابتكارية وما تحتاجه من ظروف خاصة لنموها والتي سبق التطرق إليها في مبحث تربية الابتكار.

ومن بين المعوقات ذات الطابع المادي ما يلي :

- التجهيزات :

وذلك بعدم ملائمتها كما وكيفا، فمن حيث الكم أصبحت المدارس قاصرة عن توفير العدد المطلوب منها لتلاميذها، ومنها ما يفتقر أساسا لها مما أدى إلى استفادة البعض منها وعدم استفادة البعض الآخر .

أما من حيث الكيف فالأجهزة المستخدمة اليوم لا تعكس التطور التكنولوجي الذي عرفته الدول المتقدمة ، فالمدرسة الحديثة لابد وأن تشتمل أقسامها و ورشاتها على أجهزة عدة مثل : أجهزة العرض السينمائي وأجهزة عرض الشرائح والصور والأدوات والمحاليل المخبرية ومتطلبات النوادي العلمية ...الخ، التي يمارس فيها التلاميذ أنشطتهم ويطلقون العنان لأفكارهم الخيالية محاولين تجسيدها على أرض الواقع، فكم من ابتكارات كانت مجرد شطحات خيال في عقول أصحابها، كل هذا يحتاج لأموال طائلة تعجز الأنظمة التعليمية في الدول النامية عن تلبيةها .

- الكتب المدرسية :

يعد الكتاب المدرسي وسيلة هامة يعتمد عليها التلميذ والمعلم في العملية التعليمية مما يتطلب أن يكون بحوزة كل تلميذ في كل قسم وفي كل مدرسة وفي كل مرحلة نسخا منه في كل مادة دراسية مما يستوجب بطبيعة الحال ميزانية ضخمة .

وبالرغم من أن هذه الكتب أصبحت تباع للتلميذ بيعا إلا أن هذا لم يحل المشكلة فالكثير من المدارس تفقر للعدد الكافي من الكتب مما يترتب عليه بقاء العشرات بل الآلاف من التلاميذ بدون هذا السند المعرفي، والذي يعد كمهد يحوي مجموعة معلومات أولية يركز عليها التلميذ المبكر للانطلاق في تكوين أفكار تتسم بالجدة وهذا ما يعرف عن العملية الابتكارية من أنها تعتمد على عناصر موجودة لخلق أخرى جديدة .

وكل ما يقال عن كتاب التلميذ يقال عن كتاب المعلم من حيث التكاليف والجهد إذ ظهرت الحاجة إلى إصدار مثل هذا الكتاب في كل مادة لاسيما بعد تطوير المناهج وتغيير المقررات الدراسية، وندرة كتاب المعلم يؤدي إلى تخطي المعلمين في أعمالهم وعدم الالتزام بالمقررات الدراسية الجديدة نظرا لعدم الإطلاع عليها أصلا مما يكون له بالغ الأثر على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

- المكتبة :

لا يخفى على المهتم بالعملية التعليمية من قريب أو من بعيد ما للمكتبة من دور فعال في إثراء المردود التعليمي للتلميذ من خلال تشجيعها على تحقيق التعلم الذاتي والمستمر .

ولا نرى شخصا أحوج من المبتكر لما تحويه المكتبة، نظرا لخصائصه الشخصية المتمثلة في الفضول وحب الإطلاع والاستكشاف وعدم الاكتفاء بحل واحد للمشكلة والميل إلى التعلم الذاتي والتي سنتعرض لها بالتفصيل لاحقا، وعليه تعد المكتبة مكانا ملائما لإشباع حاجته إلى الاستزادة من المعرفة لإرضاء فضوله وبغية الإجابة عن تساؤلاته العديدة والملحة .

وحتى تحقق المكتبة ما ينتظر منها من أهداف ينبغي أن تتوفر على كافة أنواع الكتب في كافة العلوم ، إضافة إلى المجلات والدوريات والأشرطة السمعية والبصرية بحيث تجذب إليها التلميذ على أن يراعى فيها التجديد، لأن التطور العلمي يأتي كل يوم بالجديد في مختلف المجالات فإذا كانت الغاية من هذا البحث وغيره من البحوث المهمة بتربية القدرة الابتكارية هو الوصول في النهاية إلى تكوين أفراد مشبعين بروح الابتكار، قادرين على حل المشكلات بطرق جديدة مبتكرة فهذا يعني أن ما ينبغي أن يصل إلى عقولهم، مذ كانوا تلاميذ في المدارس هو آخر ما توصل إليه العلم من تطور وهذا ما يجب أن تسعى الأنظمة التعليمية إلى تحقيقه بمختلف الأساليب و التي يعد تحديث المحتوى العلمي للمكتبة من بينها.

هذا ناهيك عن ضرورة تأثيثها وتزويدها بأجهزة الكمبيوتر التي أصبح لها دور بالغ الأهمية في تسهيل عملها وتنظيمه وهذا ما يعد أمرا مكافيا بالنظر إلى الإمكانيات المادية المتوفرة .

- تكلفة الأنشطة المدرسية اللاصفية :

إضافة لما تتمتع به الأنشطة المدرسية من دور في ترقية المتعلم وإخراجه من جو الأنشطة الصفية، فهي إلى جانب ذلك تزوده بالكثير من المعارف التي كان من الصعب إيصالها له عن طريق المعلم وحده ، كما تستثير أفكار التلميذ الكامنة تجاه مواضيع معينة وتزيد من حماسه وميله إلى الإطلاع والبحث لاسيما الرحلات والزيارات والمعارض دون أن نتجاهل دور كل من الصحافة الإذاعة المدرسيين، ولا داعي إلى إعادة تبيان أهمية كل منها فقد ورد ذلك بالتفصيل في جزء تربية الابتكار .

المهم هنا هو التنويه بأهمية هذه الأنشطة فبقدر أهمية هذه الأنشطة بقدر ما هو مجهود من الناحية المادية إيفاءها حقا بالقدر المطلوب وهذا أيضا له أثره السلبي على كشف القدرات الإبداعية بالدرجة الأولى ونموها بالدرجة الثانية .

- الدخل الشهري للمعلم :

يعد الدخل الشهري للمعلم في العديد من الدول النامية أقل المداخل إذا ما قورن بدخل الطبيب أو المهندس أو الضابط حيث أن أعداد المعلمين أضعاف أعداد أفراد المهن الأخرى لذلك فإن أي زيادة ولو طفيفة في مداخل المعلمين تكلف الدولة أموالا ضخمة ذلك أن تخصيص طبيب واحد لـ 1000 مواطن أو تخصيص طبيب أسنان لـ 10.000 مواطن يقابله تخصيص معلم واحد لعدد لا يتجاوز 35 أو 45 تلميذا كأقصى حد وهذا ما يترتب عليه ضخامة عدد المعلمين مقارنة بالعاملين في المهن الأخرى .

إلا أن هذا لا يعد من وجهة نظر الباحثة سببا يمكن التعلل به لتبرير ضعف دخل المعلم ذلك أن التطوير في أي مجال كان، لا يكون ذا مردود فعلي ومشهود إن لم يسبقه تطوير في مجال التعليم، وعليه فإن أي أموال تنفق في سبيل النهوض بالعملية التعليمية سيكون لها عائدها على المدى القريب أو البعيد .

" فالتنمية الاجتماعية والإقتصادية تعتمد أساسا على استخدام الموارد البشرية المدربة القادرة على حسن استغلال موارد البيئة ويعتبر التعليم والتدريب أساسا لإعداد الموارد البشرية للعمل والإنتاج والكفاءة والسرعة التي يتطلبها المجتمع وطبيعة العصر " ¹.

من هنا يبقى هذا العامل من بين معوقات العمل الجيد للمعلم، ومن بين محبطات دوافعه ومثبطات حماسه نحو مهنة التدريس " وطالما بقيت رواتب المعلمين على وضعها الحالي فإن الأمل في أي إصلاح يصبح ضعيفا وأي تطوير مهما بذل فيه من جهد لن يحقق أغراضه المنشودة ، وذلك لأن المعلم الذي يتقاضى راتبا ضعيفا فإنه يهمل في تدريسه، ويوجه جهده ونشاطه لزيادة دخله بأساليب أخرى " ².

وقد قام " ليث، Luthe " (1976) بتلخيص العناصر السيكولوجية المعوقة للابتكار

عامة كالتالي ³:

¹ - سميرة أحمد السيد : علم اجتماع التربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص : 55 .

² - حلمي أحمد الوكيل : مرجع سابق، ص : 204 .

³ - رمضان محمد الغدافي : مرجع سابق، ص : 133 .

- يجبر المعلم التلميذ على الإلتزام بطريقته في التعبير بل قد يتدخل تدخلا صريحا في نشاط التلميذ .
- اتجاه المعلم نحو عقاب التلاميذ الذين يظهرون أدلة على الحساسية الإنفعالية والمثالية والشجاعة المعنوية ، النقد العقلي ، الحدس والتخمين الجيد .
- اتجاه المعلم إلى مكافأة سلوك التلميذ الذي يدل على الطاعة والإذعان والمسايرة .
- تفضيل المعلم للتلميذ الذي يتصف بالسلوك الذكي بمعناه التقليدي وعدم تفضيله للتلميذ المبتكر حتى ولو كان أداؤه في المدرسة جيدا .
- الاتجاه النقدي والتقويمي والاهتمام بوصول التلاميذ إلى حلول صحيحة وسريعة .
- إجبار التلميذ على أن يعمل ما لا يحب (مالا يتفق مع ميوله ورغباته) .
- الاتجاه السالب نحو الابتكارية ونحو أهميتها في العملية التعليمية .
- اعتبار الإنشغال بالأنشطة الابتكارية في الحياة اليومية مسألة قليلة الأهمية .
- إظهار سلوك محبط للابتكار من جانب أفراد الأسرة أو الأقران أو الأصدقاء أو زملاء الفصل أو المعلمين .
- التركيز الزائد على الجوانب المادية الواقعية (ما هو مادي وواقعي) .
- التركيز الزائد على الجوانب الإجتماعية التي تعوق التلقائية والمرونة لدى التلميذ .
- التركيز الشديد على النجاح وإحراز نتائج مثمرة وسريعة .
- الجو التسلطي .
- التشدد في النظام المدرسي .
- الاهتمام الشديد بالوقت (توقيت العمل) حتى ولو كان ذلك على حساب رغبة التلميذ في الإستمرار في العمل .

5- أساليب التغلب على معوقات التفكير الابتكاري :

رغم تعدد هذه المعوقات و تنوعها ، إلا أنها تحمل في طياتها أساليب علاجها فإذا ما أريد التغلب عليها يجزى وضع التلميذ وحاجاته في مركز الدائرة و الإعتراف بوجود الفروق الفردية وتهيئة الفرص المتعددة لنموها وتطورها سواء تعلق ذلك بالمعلم أو بالمنهج الدراسي أو بإدارة المدرسية ونظام التعليم " فالأغلبية العظمى لتوصيات

علماء النفس المدرسي وإدخالهم تشتمل بشكل رئيسي على إستغلال البيئة المدرسية سواء كان الإقتراح هو غرفة الصف أو برنامج لتعديل السلوك أو مراجعة لمنهاج أو خلق لبرنامج تعليمي للمعلمين¹.

و سوف يتم التعرض لبعض الأساليب وفقا للترتيب المنهجي الذي وردت به تلك المعوقات:

5-1- أساليب التغلب على المعوقات التي تتعلق بالمعلم :

بما أن الدول النامية تمر بتغيرات إجتماعية واقتصادية وسياسية سريعة، محاولة تشكيل الفرد القادر على التجاوب مع العصر والمتفاعل مع البيئة، فإن ذلك يعني أن اهتمامها يجب أن يتمحور حول العملية التربوية بصفة عامة وعلى المعلم بصفة أخص، ذلك أن "كل إصلاح تربوي لابد أن يبدأ بالمعلم ، فهو الذي يعتمد عليه في بناء جيل من المتميزين الذين سيضطلعون بمهام معينة يتطلع إليها المجتمع العربي للمحافظة على وجوده وحل مشكلاته وتحرير ثراه ، ونظرا لما لهذه المهمات من جسامه فإنه يجب أن يأخذ بالحسبان إعداد هذا المعلم لكي نستطيع تحقيق أهدافنا التربوية والإجتماعية والحضارية"².

هذا ما يتطلب إعادة النظر دوما في عمليات الإعداد والتأهيل، بحيث أن المستفيدين من هذه العمليات يجب أن يكونوا على داية كبيرة بمادتهم التعليمية والمهارات التي يدرسونها ويجب أن تكون لديهم القدرة على إعطاء معلومات دقيقة ومساعدة الطلاب على إتقان المهارات الفنية لكي يفيدوا مجتمعهم، فلم يعد المدرس مجرد ناقل للمعلومات والمهارات بل يتوقع المجتمع أن يتخرج الطلاب ولديهم وعي بمسؤولياتهم نحو بلادهم و العالم أجمع.

ولا ينتهي إعداد المعلم بمجرد تخرجه من معهد الإعداد وإنما يكمل أثناء قيامه بعمله كمدرس أي طيلة حياته المهنية أي ما يسمى بالتدريب " وهذا المطلوب يقوم على أساس أن المدرس يحتاج مساعدة أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة واكتساب ممارسات جديدة إذا ما أراد ألا يتخلف عن التطورات الجديدة الكثيرة التي تحدث في

¹ - نايفة قطامي : مرجع سابق، ص : 158 .

² - سعيد حسني العزة : مرجع سابق، ص : 166 .

الميدان التربوي ... وهذا يكون أيضا بهدف تعويض النقص أو عدم الكفاءة مما يكون قد حدث أثناء فترة إعداده¹ .

وعليه ينبغي أن يتسق الإعداد مع التدريب بحيث يشترك القائمون على إعداده في تدريبيه أثناء الخدمة .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ينبغي أن يكون المعلم متبنيا للقيم والاتجاهات والقناعات الايجابية المتصلة بمهنة التعليم التي تشكل في مجموعها سمة الإلتزام بالمهنة والانتماء إليها والإقبال عليها والإعتراف بها، وهذا ما يجعله قادرا على تحمل أعبائها ومسؤولياتها ودائب السعي لتطوير المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بها وهذا ما يعني أن الإتجاه الإيجابي نحو التدريس عاملا أساسيا للنجاح فيها .

نفس الفكرة أشارت إليها "رمزية الغريب" بقولها أنه : "من بين العوامل المهمة التي يجب أن نتحررها في الطالب الذي يرغب في الانضمام إلى مهنة التدريس الدافع الذي حدا بالطالب أو الطالبة إلى اختيار هذه المهنة"²

إلا أن الاتجاه الإيجابي نحو المهنة غير كاف في ظل وجود عوامل أو ظروف تحول دون تحقيق الرضا الوظيفي للمعلم الذي يعد حصيلة ما يعيشه داخل الوسط المدرسي وخارجه من ظروف اجتماعية واقتصادية، فقد توصل مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض في بحثه حول العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية إلى مجموعة من المقترحات بهذا الشأن والمشجعة على الإقبال على مهنة التدريس والاستمرار فيها وهي :

- زيادة مرتبات المدرسين .

- مراعاة رغبات المدرسين في التعيين والنقل .

- منح المدرسين بعض الامتيازات لهم ولأبنائهم .

وذلك بغية تحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية التي لها أثرها الفعال في تعزيز الاتجاه الموجب نحو التدريس أو لإطفائه، ومعنى هذا أن كل ما أكتسبه المدرس من سلوك وقيم واتجاهات وعلاقات عن طريق تعامله مع عدد كبير من المدرسين وعن طريق ضغوط الثقافة المختلفة التي يعيش فيها وقيم واتجاهات هذه الثقافة تجاه المدرس

¹ - محمد لييب النجدي : مرجع سابق، ص : 244 .

² - زين الدين مصمودي : مرجع سابق، ص : 15 .

ونحو مهنة التدريس، هذا كله يجب أن ينسب إلى جانب إكسابه أنواع السلوك اللازمة للمدرس الحديث والتي ستغير وتطور وتحل محل أنواع السلوك القديمة غير المرغوب فيها¹.

لذلك فإن أنماط السلوك الجديدة يجب أن تكون خلاصة ثقافة مشبعة باتجاه إيجابي نحو التدريس وهذا ما ينبغي أن يكون في صدارة السمات والخصائص التي يجب توافرها في المترشحين لمعاهد إعداد المعلمين "ولعل أهم ما ينبغي الكشف عنه لدى هؤلاء هو الاستعداد النفسي وشدة الاتجاه وسعته نحو مهنة التدريس"².

ولقد قام "بيكر Baker" في الولايات المتحدة الأمريكية بتجربة أثبتت أن هناك علاقة بين العوامل والمعايير التي يقوم عليها اختيار المدرسين لمهنة التدريس ونجاحهم في المهنة "فعملية اختيار المدرس لهذه المهنة يجب أن تكون دقيقة وحسب معايير يجب إختيارها نتيجة لدراسة علمية وبحوث تجريبية وأن يتبع ذلك دائما متابعة عن طريق البحث العلمي لأثر هذه المعايير في نجاح المدرس في مهنة التدريس"³.

في ظل الحديث عن أهم المعايير التي يجب على أساسها يجب انتقاء المعلم لممارسة مهنة التدريس، فقد أجريت في دول الخليج العديد من الدراسات في هذا الشأن باعتبار أن المعلم يعد مؤطرا للقيادات المؤهلة التي ينتظر أن تدعم عملية التنمية وتدفعها للأمام، وما اهتمام الدول المتقدمة بالمبتكرين إلا انعكاس لما يتوقع لهم من دور قيادي فعال في المجتمع.

ومن بين هذه الدراسات، دراسة "عبد العزيز عبد الله الجلال" حول أولويات العمل التربوي في دول الخليج العربية سنة 1998، إذ توصل إلى مجموعة من المواصفات الواجب توفرها في المعلم والتي تعد ضرورية للارتقاء بمهن التعليم وتتمثل في⁴:

- التحقق من الرغبة في ممارسة مهنة التعليم .
- التأكد من القدرات العقلية وتوافر الاتزان النفسي الانفعالي .

¹ - محمد لبيب النجحي : مرجع سابق ، ص : 239 .

² - زين الدين مصمودي : مرجع سابق ، ص : 16 .

³ - محمد لبيب النجحي : مرجع سابق ، ص : 236 .

⁴ - عبد العزيز عبد الله الجلال : "أولويات العمل التربوي في دول الخليج"، مجلة التربية، ص : 15 .

- التأكد من القدرة على التعبير والتفكير .

وتؤكد هذه المواصفات وغيرها في النتائج التي وصلت إليها دراسة "أفريل س بار Avril s. Barr" فقد قام هذا الباحث بتلخيص 150 بحثًا عن خصائص المدرس المنتج وفيما يلي أهمها¹:

- الخصائص الشخصية :

وتتمثل في الاستعداد للتدريس والثبات الانفعالي إلى جانب موضوعية الأحكام التي يصدرها عن الإنجازات التربوية لتلاميذه وتمكنه من شد انتباه التلاميذ حول محتوى الدروس التي يقدمها و تحفيزهم على القيام بالنشاطات العملية والعقلية المطلوبة .

- السلوك المنضبط :

ويقصد بذلك قدرته على احترام الآخرين وقدرته على تكوين علاقات إنسانية طيبة عن طريق خلق الاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين التلاميذ والإدارة ووسطه الاجتماعي زيادة على تقبله لوجهات النظر المعارضة، وقدرته على النضحية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة .

- الابتكار :

ويتجسد في قدرة المدرس على التجديد وإمكانيته في الخروج عما يراه روتينيا والمثابرة على تحسين الشروط المادية والاجتماعية والنفسية المحيطة بالتعليم .

كما يمكن للمعلمين أن يعززوا معارفهم ومهاراتهم التدريسية الممكنة من تحقيق مناخ مساعد على تشجيع ابتكارية تلاميذهم من خلال ما يلي²:

- الزيارات المتبادلة بينهم في إطار تبادل الخبرات المهنية .

- الدروس التوضيحية والتطبيقية الحية والمتلفزة (مشاهدتها وتحليلها وتطبيقها عمليا) .

- مطالعة التقارير والأبحاث والمراجع المنممة .

- ممارسة أساليب التقويم الذاتي المستمر باستخدام الأدوات المناسبة التي طورها المعلم في ضوء حاجاته المهنية .

¹ - زين الدين مصمودي : مرجع سابق، ص : 16 .

² - أحمد أبو هلال وآخرون: المرجع في مبادئ التربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص : 684 .

هذا إضافة إلى أية أساليب وطرائق أخرى يتوصل إليها المعلم بدافع اهتمامه وحرصه على أن يكون دائم التجدد والتطور.

كما أن النجاح والإنتاجية في مهنة التعليم يتطلبان مواكبة حديثة لمستجداتها وتطوراتها، وجزء من هذا يقع على عاتق المعلم، وهذا ما يقود للحديث عن ضرورة اتساع أفقه العلمي والثقافي لاسيما في مجال مهنته، فيجب أن يكون على معرفة ودراية بالنظريات وبالتالي ما يتطلبه هذا من تغيير مقابل في الممارسة .

كما ينبغي أن يكون قادرا على قراءة وفهم البحوث العلمية في الميدان التربوي والربط بينها وبين ممارسته، فالقدرات اللازمة لفهم البحث العلمي مع القدرة على الرجوع إلى البحث العلمي المناسب قبل إتخاذ أي قرار خاص بالتدريس يحقق للمدرس للأهداف التالية¹ :

- يجعل المدرس قادرا على التمييز بين بحث وآخر من الناحية العلمية .
- يكسبه اتجاها نقديا نحو كل جديد في الميدان التربوي مما يثير اهتمامه وتساؤله عن مدى كفاءة ما يقوم به من تدريس .

وإذا كانت هذه الدراسة تركز على أهمية اطلاع المعلم على الجديد في ميدان تخصصه بل ميدان مهنته بشكل أعم وضرورة فهمه له، فذلك لأن المعلم " يقف أمام تلاميذه كرمز أو مثال للشخص المثقف بأحسن ما تحمله هذه الكلمة من معاني فإذا كان شخصا مصقولا ومطلعا ولديه حب الاستطلاع في مجالات عديدة فسوف يستثير طلابه ليشاركوه اهتماماته ، وعلاوة على ذلك فإن خلفيته التربوية الواسعة سوف تجعله حساسا لاهتمامات تلاميذه، ثم إن نور المعلم الرئيسي والحاسم هو مساعدة المتعلمين لكي يعطوا لخبراتهم مضمونا عقلانيا ويكتسبوا بصيرة ودافعية للإستمرار في التعلم"².

تزداد أهمية هذا العمل كوننا نتحدث عن تشجيع التفكير الابتكاري لدى التلميذ باعتبار أن المبتكر دائم التساؤل وكثيرا ما يستوقف معلمه عند أفكار بدت للآخرين عادية، مما يستوجب من المعلم ألا يخلل تلميذه وأن يناقش معه كل فكرة بدت له غريبة أو غير منطقية أو تحتاج للتعديل أو إعادة النظر فيها .

¹ - محمد لبيب النجدي، مرجع سابق، ص: 244 .

² - روبرت رنشي، ترجمة محمد أمين مفتي : التخطيط للتدريس، 1982، ص: 62 .

وربما تكون هذه بادرة انبثاق فكرة ابتكارية ما ومن هذا المنطلق يصبح حريا بالمدرس أن يكون مطالعا ومطلعا ومهتما بما تتوصل إليه البحوث والدراسات في مجال عمله.

في ظل الحديث عن سلوكيات المبتكر يجدر بالمدرس الراغب في تنمية ابتكارية تلاميذه أن يراعي مبدأ المرونة في التدريس "إذ أن المواقف التعليمية تختلف من قسم لآخر ومن درس لآخر وعليه يجب إدخال بعض التعديلات المناسبة على خطته المرسومة حتى تتناسب مع كل موقف تعليمي لاسيما أن هذه المواقف تخضع في كثير من الأحيان لخصائص المتعلمين، بل إن المتعلم من خلالها يكتشف خصائصه هذه، فهو حينما يتعرف على خصائصه من خلال معلمه فإنه يصبح عالما بقدراته محاولا استغلال تلك القدرات إلى أقصى حد تسمح به إمكانياته، وحينما يتعرف المعلم على خصائص ومميزات التلاميذ فإن هذا يساعده في رسم خطط التدريس المناسبة للمستوى العام ومحاولة التعامل مع كل تلميذ حسب خصائصه ومميزاته وفي هذا إفادة كبيرة للعملية التعليمية"¹.

وتتجلى هذه الإفادة في استكشاف المبتكر لقدراته واستغلالها واكتشاف المعلم له بالمقابل وتشجيع هذه القدرات ومحاولة تنميتها بشتى الوسائل والأساليب .

كما يتجلى السلوك الابتكاري عند المدرس في عدم اعتقاده بوجود الصواب المطلق وفي ميله إلى البحث والتفكير في الأمور غير المؤكدة التي يصعب التنبؤ بنتائجها، مثل استخدام طرق جديدة في التدريس، وإذا اتسم سلوك المدرس بالابتكارية فيذا يسهل كثيرا من إدراكه لحاجات المبتكر وأساليب التعامل معه ويوثق الصلة بينهما مما يؤدي إلى تشجيعه لابتكارية تلاميذه بشكل قد يكون غير قصدي .

من بين هذه الأساليب ما يلي :

التعزيز :

قد أظهرت الدراسات أن استخدام بعض الأساليب قد يسهل من تكرار حدوث الاستجابات الإبداعية ، فقد قام "مالتزمان Maltezman" وأتباعه بتجارب مخبرية ليوضحوا أن التدريب "على إعطاء الاستجابات غير المألوفة لقائمة من الكلمات من نوع الترابط الحر، قد ولدت زيادة في عدد الاستجابات غير العادية لقائمة مختلفة من الكلمات

¹ - علم الدين عبد الرحمن الخطيب : أساليب طرق التدريس، ط2، الجامعة المفتوحة، 1997، ص : 29 .

قدمت لهم فيها بعد، وقد أعطت زيادة ملموسة في حالة مثل هذه الاستجابات، وأن إثباتها كأن نقول " جيد " عند حدوثها فإنه يزيد من عددها وقد تأكدت هذه النتائج في عدد كبير من الدراسات التي أجريت على الإشراف اللفظي أي يجب أن تكون هناك محاولات منتظمة ودائمة لإثابة العمل الإبداعي كلما يحدث ¹.

التأكيد على الأهداف المعرفية العليا، إلى جانب الأهداف المعرفية الدنيا :

ويمكن تجسيد ذلك من خلال نوعية طرح الأسئلة "فقد استنتج" روسو "Rousseau" (1981) بعد التعمق في تحليل سلوك المعلم أن استعمال الأسئلة المعرفية العليا، حسب تصنيف بلوم يؤدي إلى تحصيل أفضل من استعمال الأسئلة المعرفية الموجودة في أسفل الهرم والتي تركز على حفظ معلومات واسترجاعها ².

ونرى أن المردود أو الفائدة المحصل عليها من التركيز على الأهداف المعرفية العليا لا يقتصر على الوصول إلى تحصيل جيد بل يتعداه إلى إثارة كوامن الإبداع لدى التلاميذ من خلال استخدام أسئلة الجواب المبدع التي تتدرج ضمن الأهداف المعرفية العليا . وهي الأسئلة التي تحفز شعب التفكير وتعينهم على ممارسة عمليات ابتكارية وذلك بإنجاز قائمة بالعمليات الابتكارية المراد تنميتها وبناء أسئلة من خلالها ، ثم ملاحظة مدى تحقق تلك العمليات في كل درس من الدروس.

وقد أجرت مصلحة تكنولوجيا التربية بجامعة " Liège " بتكليف من وزارة التربية الفرنسية بحثا حول " تطوير الإبداع في التعليم الثانوي " سنة 1996، وقد تركز حول برمجة عدة نشاطات إبداعية للتلاميذ وكذا فتح قنوات فعلية لممارسة هذه النشاطات في الأقسام ، وسمحت المتابعة الميدانية بتعديل سلوكات الأساتذة واستخلاص مجموعة من النشاطات الإبداعية كي تستعمل كمرجع أساسي للأساتذة الذين يصبون لتحقيق نفس الأهداف وأهمها أن يصبح التلميذ قادرا على ³:

- تحديد الهدف من مشروع ما ومحاولة بلوغه .
- حل المشكلات وذلك بإيجاد عدة حلول جديدة أصيلة للمشاكل المعاشة .
- التعبير بطلاقة وبحرية ، شفويا وكتابيا وبالحركات أي اكتساب تقنيات الاتصال والتعبير

¹ - محي الدين توك وعبد الرحمن عيسى : مرجع سابق، ص : 322 .

² - نايفة قطامي : مرجع سابق، ص : 270 .

³ - Sylvianne Hubert et all : op. cit, p : 02.

هذه بعض النشاطات التي يمكن للمعلم أن يعود تلامذته عليها رغم العديد من الصعوبات التي تواجهه في عمله والتي رأيناها سابقا . فإذا ما توفر الدافع الحقيقي لدى المعلم لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ يمكنه التصدي لمعوقات ذلك ومحاولة تشجيع هذه القدرة بما يتوفر لديه من وسائل وأساليب .

وقد قام عدد من العلماء أمثال : "أندرسون Anderson" (1968)، و"كول Cole" (1969) و"إلينجر Ellinger" (1965)، و"تورانس Torrance" (1962)، و"ويليامز Williams" (1968)، بوصف الأنشطة والمهمات التي يقوم بها المعلم لتنمية الإبداع لدى تلاميذه، وتتمثل أهم هذه الأنشطة فيما يلي¹ :

- التقليل من الأنشطة التي تعتمد على الذاكرة .
- استخدام التقويم بهدف التشخيص وليس بهدف إصدار حكم نهائي .
- تشجيع التعبير التلقائي .
- تهيئة جو يسوده القبول والجذب .
- طرح أسئلة مثيرة للجدل .
- الاهتمام بالاستجابات الأصلية والإثابة عليها .
- التشجيع على طرح الأفكار الجديدة واختبارها وعدم اللجوء إلى تسخيف أي فكرة مطروحة ولا التقليل من شأنها .
- تعليم التلاميذ مهارات التفكير الإبداعي مثل : الأصالة والطلاقة والمرونة والتفصيل وإدراك العلاقات وبناء الفرضيات والبحث في البدائل .

ونرى أن هذه الأنشطة ليست من الصعوبة بحيث تحول دون ممارسة المدرس وإن كانت تتطلب بعض التدريب إلا أن المدرس المدرك لأهمية التفكير الإبداعي وضرورة تشجيعه ، قد يدرك أيضا أن استخدام هذه الأساليب في التدريس يشكل عائقا لنمو هذا النمط من التفكير وعليه، ينبغي لكل كل مدرس المساهمة في تشجيع الابتكارية من خلال تدريب ذاته وتدريب تلاميذه على هذه الممارسات داخل القسم الدراسي .

¹ - تيسير صبحي ويوسف قطامي: مقدمة في الموهبة والابداع، ط1، دار الفارس للنشر والتوزيع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1992، ص 95 .

5-2- أساليب التغلب على المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي :

سبق الإشارة إلى أن المنهج هو: " ذلك النسق الشمولي المتكامل من أهداف ومحتوى ووسائل وطرق تقويم"¹.

وعليه فإن أي قصور في أحد مكوناته يشكل عجزاً فيه ويحول دون تحقيقه لما يتوخى منه من دور .

وإيماناً من الباحثة بترابط عناصر هذا المنهج، فإن أساليب التغلب على المعوقات الخاصة به يجب أن تطرح بصفة شاملة ومتكاملة نعني بذلك أن أي إصلاح يجب أن يمس جميع الجوانب وإلا اعتبر مجرد ترميم لا طائل من ورائه .

ويقدم عبد الغني عبد الفتاح محمد النوري خطة مقترحة لتطوير المنهج ومحاولة سد الثغرات التي يمكن أن تضعف من فاعليته وذلك من خلال مراحل مترابطة لكل مرحلة مهامها الرئيسية التي تعد ركيزة للانتقال للمرحلة التي تليها ، بحيث أن أي منهج يجب أن يراعى في بنائه هذه المراحل وتتمثل في² :

المرحلة الأولى :

تسمى بالمرحلة الإجرائية، وتتضمن إنشاء الأجهزة المعنية بتطوير المناهج مثل دائرة التخطيط للمناهج بالوزارة أو إنشاء مركز لتطويرها يكون وثيق الصلة بالإدارة المعنية وتتمثل مهامها فيما يلي :

- 1- إعداد متخصصين في المناهج عن طريق الدراسات العليا داخليا أو خارجيا.
 - 2- تدريب نخبة من الباحثين التربويين على الأساليب الحديثة لتخطيط المناهج .
 - 3- اطلاع المسؤولين في إدارة تخطيط المناهج على السياسة التعليمية للبلاد .
- ### المرحلة الثانية :

وهي مرحلة إعداد الدراسات اللازمة لتطوير المناهج، وتتضمن ما يلي :

- 1- دراسة عن واقع النظام التعليمي في إطار النظام السياسي والاجتماعي القائم .

¹ - محمد هاشم فالوقي : مرجع سابق، ص : 224 .

² - عبد الغني عبد الفتاح محمد النوري : تخطيط لتطوير المناهج وأهميته في دراسة المستقبل لتخطيط التنمية التربوية وكيفية الاستفادة من أسلوب تحليل النظم في عمليات التخطيط، التربية- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم- العدد المائة ، مارس 1992، ص-ص : 104-105.

2- جمع معلومات مفصلة عن التلاميذ والمعلمين والكتب الدراسية والوسائل التعليمية والأبنية المدرسية ... الخ .

3- تحديد الأهداف التربوية لكل مرحلة تعليمية ولكل منهج دراسي كما جاءت في السياسة التعليمية للبلاد .

4- أن يتدارس المربون هذه الأهداف مع ممثلين من قطاعات المجتمع الأخرى ويمكن أن يتم ذلك على شكل مؤتمر يعقد لهذا الغرض .

5- القيام بعملية التوعية و النشر والتوثيق ليصبح من قطاعات المعلمون والآباء والتلاميذ مدركين لهذه الأهداف وملتزمين بها .

المرحلة الثالثة :

وضع خطة لتطوير المناهج في صورة بدائل :

(أ) البديل الأول : وضع استراتيجية ترمي إلى التغيير الجذري الشامل في المناهج .

(ب) البديل الثاني : وضع استراتيجية ترمي إلى التحسين التدريجي والإصلاحات الجزئية في المناهج .

ويكون التفاضل بين بديل وآخر على أساس :

أ- طبيعة ودرجة التغيير المطلوب .

ب- السرعة المطلوب تحقيق التغيير بموجبها .

ج- إمكانية تحقيق البديل في ضوء الإمكانيات البشرية والموارد المالية المتاحة .

المرحلة الرابعة :

خطة تطوير المناهج، أي وضعها حيز التنفيذ، ويجب أن تتضمن ما يلي :

1- صياغة الأهداف التربوية للمنهج الدراسي المقرر تطويره صياغة سلوكية أي على شكل قدرات واتجاهات ومفاهيم مطلوب أن يكتسبها التلاميذ .

2- اختيار اللجان المختلفة بحيث يضم أعضاؤها متخصصين في التربية وآخرين في المادة الدراسية ومن عدد من موجهي ومدرسي المادة وذلك لإختيار محتوى الدراسة وتنظيمه في وحدات دراسية منسجمة ومتكاملة .

3- تشكيل لجان لتأليف الكتب الدراسية على أن تكون هذه اللجان ممثلة في طبيعتها مع اللجان المسؤولة عن اختيار محتويات الدراسة وتنظيمها .

4- تحديد طرق ووسائل وتقنيات التعلم والتعليم وكذلك نظم وأساليب وأدوات التقويم .
المرحلة الخامسة :

تجريب مشروع المنهج الجديد، وذلك على عدد من المدارس لمدة سنة على الأقل،
وذلك للتحقق من مدى نجاحه .

المرحلة السادسة :

وهي مرحلة التقويم والمتابعة، فبعد إعداد المنهج بصورته النهائية وإقراره من قبل السلطات المختصة وبعد تعميمه يجب إعادة النظر فيه، ومتابعة تنفيذه والاستمرار في تقويمه، على أن يصاحب هذه العملية برنامج واسع لتدريب المعلمين والإداريين المعنيين لزيادة كفاءاتهم في هذا الميدان .

الملاحظ أن هذه الخطة المقترحة تعكس الترابط الكائن بين المعلم والمنهج والإدارة المدرسية وأن أي إصلاح في المنهج يترتب عليه تدريب للقائمين بتنفيذه والممثلين في المعلمين والإداريين ولاسيما المعلمين، ولا يعتبر عبد الغني عبود مبالغاً، إذ يرى أن القضية ليست قضية منهج وإنما هي قضية من سيقوم بتدريس المنهج فيقول موضحاً لهذه الفكرة " لنفكر في إعداد المتخصص قبل أن نفكر في خلق مقرر لتدريس الطلاب، إذ ما فائدة جعل مقرر يدرس للطلاب، سيقوم بتدريسه معلم لا يعرف شيئاً عن التربية كعلم وتخصص ومهارة واتجاه"¹ .

وهو يتفق بذلك أيضاً مع أحمد حسين اللقاني الذي يرى "أن العلاقة بين عناصر المنهج ابتداءً بالأهداف وانتهاءً بالتقويم، ومروراً بالتدريس والأنشطة والمواد التعليمية علاقة شبكية تحتاج إدارتها إلى معلم يمتلك كفايات علمية ومهنية وثقافية كافية"² .

إلا أن ما يؤخذ على هذه الخطة هو السماح بإمكانية إحداث الإصلاح في جزء من المنهج أو عدة أجزاء دون أخرى بناء على ما يتوفر لدينا من إمكانيات، وهذا ما ورد في المرحلة الثالثة، بإعطاء بديلين إما تغيير جذري للمنهج أو تحسين تدريجي لبعض أجزائه إلا أن الإصلاح الجزئي يعد عملية مؤقتة لا تقاً تزول وتتهار أمام أي صعوبة يواجهها المنهج في التنفيذ هذا فضلاً عن عدم الانسجام الذي يمكن أن يصيبه من جراء تطوير

¹ - محمد هاشم قلوبى : مرجع سابق، ص: 157 .

² - أحمد حسين اللقاني : مرجع سابق، ص: 39 .

أجزاء دون أخرى وهذا في ظل المفهوم الحديث للمنهج الذي يركز على ضرورة التوافق بين عناصره وهذا ما يؤكد عليه أحمد حسين اللقائي بقوله أنه : " عندما تبدو الحاجة إلى تطوير أي منهج فلا بد أن يشمل ذلك كل عناصره أو مكوناته وهذا يعني النظرة الكلية في مقابل النظرة الجزئية ومن هنا فإن هذه العملية لا بد أن تستند إلى عدة مبادئ علمية مستقرة أهمها أن صناعة المنهج عملية علمية متخصصة لا مجال فيها للارتجال أو التسرع"¹.

إضافة إلى استمرارية عملية التقويم التي أشار إليها عبد الغني عبد الفتاح في خطته والتي توضح أن عمليتي تقويم المنهج وتطويره تعتمدان على النموذج الحلقي أي من الضروري أن نقوم قبل أن نطور، وبعد انتهاء التطوير علينا أن نقوم من جديد وهكذا .

فما الفائدة من أن يعج المنهج بالأهداف المؤكدة على تشجيع القدرة الابتكارية على سبيل المثال المحتوى والضرائق وأساليب التقويم الممكنة من ذلك ، دون أن يكون المعلم واعياً برسائله السامية في هذا المجال ومدركاً لأهمية هذه القدرة وضرورة تهيئتها كباقي القدرات العقلية الأخرى منرباً على هذه الطرائق والأساليب المساعدة على الكشف عنها وتعهدها بالرعاية والتشجيع؟.

5-3- أساليب التغلب على المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم :

أول ما يجب الإشارة إليه للنهوض بالإدارة المدرسية هو عدم اعتبارها مجرد تسيير آلي للعملية التربوية في مؤسسة تعليمية ما وإنما هي فن يدخل في إطار الدور القيادي .

ويقصد بذلك أنها : " النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة من أجل المجتمع وذلك من خلال إيجاد حلول جديدة للمشكلات والمناهج "².

وحتى يتصف هذا الإنتاج بالجدة والأصالة ينبغي أن ترتبط المدرسة بالواقع المعاش فالمدرسة الأساسية ذات اتسع سنوات بنظماها التربوي الذي يجمع بين العلوم والتكنولوجيا عليها أن تربط الدراسة بالحياة لتصبح مركز إشعاع في البيئة التي توجد فيها " بحيث تأخذ منها وتعطيها رجالاً أو مواطنين صالحين منتجين قادرين على المساهمة في

¹ - أحمد حسين اللقائي : مرجع سابق، ص : 36 .

² - فؤاد حيدر : مرجع سابق، ص : 55 .

حل مشاكل بيئتهم عن علم ودراية ووعي وبذلك تساعد الطالب على معرفة بيئته المحلية ثم على معرفة دوره الخاص في عملية النهوض بالبيئة بأسلوب علمي سليم¹.

ويمكن للإدارة المدرسية أن تتغلب على المعوقات والصعوبات و التي تعترض تشجيعها للقدرة الابتكارية لدى التلاميذ بصفة خاصة وتشجيعها لجميع قدرات المتعلم بصفة عامة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية² :

- هل تستفيد المدرسة من المصادر الموجودة لديها بأقصى درجة لتقديم نوعية جيدة من التعليم؟

- هل تحسن المدرسة التصرف في توظيف ميزانيتها بشكل يحقق الأهداف التربوية على أحسن وجه ؟ ويكفل احترام الأولويات في التحقيق ؟

- هل تقوم المدرسة بخطوات إجرائية لمساعدة المعلمين على النمو العلمي والمهني ؟
- هل لدى المدرسة خطة فعالة لإدارة الوقت والاستفادة منه في تنفيذ أكبر قدر ممكن من الأنشطة التربوية ؟

- هل تولي المدرسة اهتماما للأنشطة اللاصفية كما تولي اهتماما للأنشطة الصفية ؟
- هل تهتم المدرسة بمناقشة المشكلات التي تعوق تنفيذ المناهج والأنشطة اللاصفية لإيجاد حلول لها ؟

- هل تستغل المدرسة بعض المصادر الموجودة بالبيئة المحلية لتحقيق بعض الأهداف التربوية (مثل إستغلال الأندية المجاورة في ممارسة أنشطة معينة كالأنشطة الرياضية ، الثقافية... الخ).

من خلال هذه الأسئلة تتضح لدينا مجموعة كبيرة من الإجراءات التي ينبغي أن تتخذها الإدارة المدرسية للتغلب على المعوقات التي تواجهها، أهمها :

- حسن التصرف في الميزانية حسب الأولويات.
- الاهتمام بالنمو العلمي والمهني للمعلم .
- حسن تقسيم الوقت واستغلاله .
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية إلى جانب الأنشطة الصفية .

¹ - تركي رابح : أصول التربية والتعريب، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1990، ص : 105 .

² - جميل محمد السميع شعبة : التكوين التربوي للمنظومة التعليمية، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000، ص-ص : 145- 146 .

- عقد اجتماعات وندوات لمناقشة مختلف المشكلات التي تواجهها المؤسسة.

- استغلال البيئة المحلية لتمكين التلاميذ من ممارسة بعض الأنشطة اللاصفية

يجدر الذكر أن تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم يتطلب وقتاً طويلاً وإمكانات عديدة متنوعة يندرج بعضها في الإجراءات التي سبقت الإشارة إليها، ففيما يتعلق بتقسيم الوقت واستغلاله مثلاً، وطلباً لتحقيق الهدف المذكور آنفاً والمتمثل في تشجيع القدرة الإبداعية من الضروري إعادة النظر في أسلوب تنظيم الجدول المدرسي " فالتلميذ في حاجة إلى وقت كاف يذهب فيه إلى المكتبة أو يذهب لزيارة متحف أو الإطلاع على وثيقة أو إجراء زيارة ميدانية أو رصد ظواهر طبيعية أو بشرية أو تحديد حجم مشكلة اجتماعية وفي جميع الأحوال نجده في حاجة إلى وقت ممتد يسمح له بحرية الحركة والحصول على ما يريد من هنا وهناك ¹، وهذا مالا يتوفر بوجه كاف في ظل الجداول المدرسية الحالية. وفيما يتعلق بالبيئة الصفية على الإدارة المدرسية أن تولي أهمية لحجم الصف ومحاولة الحفاظ على الحجم المتوسط الذي يمكن من خلق نشاط صفي فعال، فقد توصلت "وينستن Weinstein" (1979) في بحث لها يتعلق بتأثير المتغيرات المادية في غرفة الصف إلى أن "سلوك التلميذ ومواقف الإنجاز أو عدمه تتأثر بمتغيرات البيئة الصفية مثل طريقة ترتيب المقاعد وازدحامها، إذ أن التعديلات التي أدخلت على غرفة الصف أظهرت تغييراً في سلوك التلاميذ وزادت من التفاعل مع المواد الدراسية وقللت من فرص المقاطعة في الكلام، وزادت نسبة التساؤلات المهمة ² .

وقد توصل كل من "بيرجرون و برونو Bergeron & Brunet" من خلال دراسة مسحية لمجموعة من الأبحاث المجراة حول تنظيم المحيط المدرسي إلى بعض العوامل الممكنة من الوصول إلى تنظيم إداري محكم، وتتمثل في ³:

- الهيكلية : ويقصد بها وجود هيكلية إدارية منظمة تمكن من سير العملية التعليمية على خير وجه .

- الاستقلالية : وذلك بوجود درجة من الحرية تمكن كل فرد ينتمي للجماعة المدرسية من اتخاذ قرار ما، كل في حدود نطاقه ، مع وجود مساحة مشتركة للتشاور وإبداء الرأي

¹ - أحمد حسين اللقاني : مرجع سابق، ص : 214 .

² - نايبة قطامي : مرجع سابق ، ص : 271 .

³ - نايبة قطامي : نفس المرجع، نفس الصفحة .

- الدعم : ويتمثل في شعور كل عضو بالمساندة أثناء ممارسة مهنته .
 - العلاقات : بحيث تتميز بالتماسك ويتسم المناخ الاجتماعي عامة داخل التنظيم المدرسي بالتسامح وطغيان الجانب الإنساني.
 - الدوافع : بحيث يتمكن الأفراد من القيام بوظائفهم والمساهمة في نشاطات إضافية .
 - التنفيذ : أي قدرة هؤلاء العاملين على تجسيد الأهداف المنشودة من العملية التعليمية .
- يلاحظ مما سبق، أن هذه العوامل وإن كانت تساعد فعلا على توفير التنظيم الإداري المطلوب، إلا أنها لن تتحقق في غياب طاقات قيادية إدارية واعية ومؤهلة، إذ تعود فعالية المدارس إلى كفاءة مسيرتها " فالمدارس المسيرة من قبل قادة غير أكفاء لا ينجزون شيئا ذا قيمة، إضافة إلى اتصاف محيطهم التعليمي بقلّة الجاذبية واختلاط الأدوار وعلاقات إنسانية فائرة، على عكس المدارس المسيرة من قبل قادة أكفاء، تبدو الأمور موحدة، الأهداف مشتركة، تشيع بين أفرادها روح التعاون والتشجيع والتطوع"¹ وعليه يرى "سيرجيو فاني Sergiovanni" (1984) أن مهام مدير مؤسسة التعليمية ينبغي أن تبنى على مبادئ معينة، لخصها في خمسة مبادئ هي :
- المبدأ النقطة :** ويتمثل في أن المدير يمثل دور المهندس في التسيير وذلك بإنجاز مخططات التنظيم الهيكلي، التوزيع الزمني لجداول التوقيت مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات العاملين معه واحتياجات المؤسسة .
- المبدأ الإنساني :** وذلك أن يعمل المدير على أن يسود الجو المدرسي علاقات جد إنسانية مفعمة بالود والاحترام مما ييسر تحقيق الأهداف المرغوب فيها، إضافة إلى تشجيع العمل الجماعي، الإصغاء لأراء واقتراحات الآخرين وعدم الانفراد باتخاذ القرارات، أو ما يسمى بالاتصال الأفقي، أما عند العلاقات خارج المؤسسة فعلى المدير تدعيم علاقاته مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى (الأسر، الجمعيات، النوادي الثقافية ... الخ) .
- المبدأ البيداغوجي :** وذلك بوضع منهجية مناسبة للعمل التعليمي مع ترك مساحة لكل مدرس لاختيار طرق التدريس التي يراها ملائمة .
- هذا من جهة، من جهة أخرى على المدير أن يحرص على إشراك أكبر عدد ممكن من المدرسين في الدورات التدريبية وذلك للرفع من كفاءتهم التدريسية .

¹ Francis Bonnet : L'école et le management, 2eme tirage, éditions universitaires de Boeck, Université Bruxelles, 1990, p: 35

المبدأ الرمزي : وذلك بإعطاء دلالات ومعاني لكل النشاطات المدرسية لاسيما الجماعية منها، والنظر إليها كوسائل لتحقيق أهداف المؤسسة ، وتحسيس الجميع بأنهم مكلفون بالوصول إلى هذه الأهداف ، كل بأسلوبه وكلما ازداد فهم كل عضو للأهداف المراد تحقيقها ازداد إيمانه بها ، وهذا ما يستوجب أن يتصف المدير بالقدرة على الاتصال الجيد والقدرة على الإقناع، وذلك لبث روح الإبداع في العمل، فإيمان الفرد بأهداف معينة يدفعه إلى التجديد فيها .

المبدأ الثقافي : ويعني العمل على تقوية الروابط التي تعكس ثقافة المجتمع بحيث تستدخل المعايير الثقافية لإضفاء نوع من الخصوصية على العملية التعليمية والتي تعطي بدورها للمؤسسة طابعاً مميزاً .

الملاحظ أن المبادئ سالفه الذكر، قد تهيئ للإدارة المدرسية إن عملت بها أرضية خصبة لتشجيع القدرة الابتكارية، ذلك أن الخصال التي تعد إلى غرسها في العاملين في المؤسسة التعليمية كالنقبل والتعاون والتطوع والتجديد وتوفير الأمان النفسي لجميع التدخلات يؤدي بالمعلمين إلى العمل على تحقيقها في القسم الدراسي، وقد رأينا سابقاً أن الجو المفعم بالنقبل والسماح بطرح مختلف الأفكار الجديدة - رغم غرابتها أحياناً - ينمي ابتكارية التلاميذ.

وتشير صفاء الأعسر إلى مجموعة من الأساليب التي نضمن من خلالها تجنب استئصال معوقات التفكير الابتكاري في الوسط المدرسي ، والتي استنبطتها من خلال نتائج العديد من الدراسات المهمة بالعوامل المسيرة والمعوقة للتفكير الابتكاري مثل: دراسة "إيكفال Ekvall"، و"جونز Jones" (1987)، و"فان جاندي vangundy" (1984) . وتتمثل هذه الأساليب في¹:

- توفير الحرية لتجريب أساليب جديدة في العمل وتشجيع "الأفراد" على تحقيق النجاح كل في المجال المناسب له.
- تشجيع التنوع وذلك بتوفير الموارد والمكان وليس بوضع القيود .
- التأكيد على أهمية الفروق بين الأفراد في الأساليب ووجهات النظر وذلك بتقبل التنوع والاختلاف .

¹ - صفاء الأعسر : الإبداع في حل المشكلات ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2000 ، ص-ص : 24-25 .

- تشجيع المناخ الآمن وذلك بمساندة وتدعيم الأفكار غير التقليدية .
 - تشجيع الأفراد على الشعور بأنهم يملكون زمام الأمور وذلك بإشراكهم في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات .
 - المحافظة على التوازن بين العمل الذي يقوم به الفرد والزمن المتاح .
 - توفير الشعور بالثقة بين الأفراد وذلك يجعل المناخ العام غير عقابي لا يركز على الفشل، ويؤكد على استخدام الأخطاء كمؤشرات تساعد الفرد على النجاح وذلك بإدراك الخطأ وتحويله إلى نجاح.
 - تشجيع الإمكانيات التي لم يسبق الاستفادة منها بتقديم تحديات للعاملين تدعوهم لأفكار جديدة وأساليب جديدة في العمل .
 - احترام رغبة الشخص في العمل المنفرد أو الجماعي وتشجيع الأفراد على التعبير عن ذواتهم في طرح مشكلات وتحديات .
 - تحمل الأمور، إذا تعقدت أو خرجت عن النظام الموضوع ، فكل مؤسسة تحتاج درجة من المرونة ولو لوقت قصير .
 - خلق جو من الاحترام والتقبل المتبادل حتى يسود التعاون والمشاركة وتشجيع مشاعر الثقة بين الأفراد .
 - تشجيع مستوى رفيع من التفاعل بين الأفراد وتنمية مهارات التعاون وحل الصراع والمواجهة بين أفراد الجماعة .
- رغم أهمية الأساليب السابقة ودورها في تجنب استفحال معوقات التفكير الابتكاري باعتبارها خلاصة العديد من الدراسات، إلا أنها تعد غير كافية إذا لم يتم توحيد الجهود فيما يتعلق بانضمام هذه الأساليب إلى مثيلاتها الخاصة بالمعلم والمنهج الدراسي انطلاقاً من مبدأ شمولية العملية التعليمية واعتبارها وحدة متكاملة وعدم الاكتفاء بإصلاح جزء دون آخر، لأن ذلك قد لا يحرز سوى نتائج آنية سرعان ما تندثر باصطدامها مع العوامل المثبطة التي يحتمل أن تواجهها.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

I- الدراسة الإستطلاعية

- 1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
- 2- أدوات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة
- 3- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

II- الدراسة الأساسية

- 1- التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها
- 2- المنهج المستخدم
- 3- عينة الدراسة الأساسية
- 4- الأدوات المستخدمة
- 5- الأساليب الإحصائية المتبعة

يشمل هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية والتي تنقسم إلى قسمين :

I- الدراسة الاستطلاعية : التي يهدف البحث من خلالها إلى التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال التأكد من خصائصه السيكومترية.

ويشمل هذا الفصل وصفا للعينة التي طبقت عليه الأدوات تطبيقاً مبدئياً أو ما يسمى بعينة الدراسة الاستطلاعية، تتبعها وصف آخر لأدوات جمع البيانات المستخدمة على صورتها الأولى ثم التغيرات التي أجريت عليها، وبعده تفصيل للخصائص السيكومترية التي تتميز بها الأدوات أصلاً والتي أجريت من قبل بنائها، ثم تلك التي قامت بها الباحثة بعد التعديلات التي ألحقت بالأدوات .

II- الدراسة الأساسية :

فبعد التذكير بـسؤالات الدراسة وفرضياتها، تتم الإشارة إلى المنهج المعتمد في هذا البحث، العينة، الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية المتبعة.

1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

تقدر عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 50 أستاذاً من أسانذة الطور الثالث،

تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المؤسسات التالية:

إكمالية الطبري، عبد الحميد بن باديس، أبي ذر الغفاري، ابن رشيق القيرواني.

ويتراوح العمر الزمني للأسانذة من 22 إلى 44 سنة بمتوسط قدره 30 سنة

كما تمتد سنوات الأقدمية من سنة ونصف إلى 17 سنة بمتوسط قدره 6 سنوات.

2- أدوات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة :

تم الاعتماد على أداتين لجمع بيانات هذه الدراسة وهما :

1-2 - قائمة معوقات التفكير الابتكاري :

من إعداد أحمد عبد اللطيف عبادة ، وتتكون من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول : قائمة معوقات تتعلق بالأسرة .

الجزء الثاني: قائمة معوقات تتعلق بالمدرسة.

الجزء الثالث : قائمة معوقات تتعلق بالمجتمع.

ولقد تم الاقتصار على الجزء الخاص بالمدرسة تماشياً مع موضوع البحث وأهدافه، ويتضمن هذا الجزء بدوره ثلاثة أقسام تشكل في مجموعها 61 عبارة .

أولاً : قائمة معوقات تتعلق بالمعلم : (24 عبارة)، وتشمل:

- معوقات تتعلق باتجاه المعلم نحو مهنة التدريس والتفكير الابتكاري : وهي الفقرات (1-9-14-15-16-17-20-21-22-23-24).
- معوقات تتعلق بمدى اتساع أفق المعلم الثقافي والاجتماعي : وهي الفقرات : (10-11-12-13).
- معوقات تتعلق بطريقة المعلم في التدريس : وهي الفقرات : (5 - 7 - 8).
- معوقات تتعلق بمشكلات التلاميذ المبتكرين : وهي الفقرات : (2 - 3 - 4).
- معوقات تتعلق بإعداد تدريبه المعلم : وهي الفقرات : (6 - 18 - 19).

ثانياً : قائمة معوقات تتعلق بمحتوى المنهج الدراسي : (15 عبارة) وتشمل :

- معوقات تتعلق ببناء المناهج الدراسية وتطبيقها وتقويمها : وهي الفقرات : (1 - 2 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15).
 - معوقات تتعلق بإعداد الكتاب المدرسي : وهي الفقرات : (3 - 4 - 5 - 6 - 7).
- ثالثاً : قائمة معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم : (22 عبارة) وتشمل :
- معوقات تتعلق بالإمكانيات المادية المتاحة للقيام بالعملية التعليمية : وهي الفقرات (1-2-3-7-9-11-14).

- معوقات تتعلق بالطابع التقليدي للعملية التعليمية :

وهي الفقرات : (10-16-17-18-19-20).

- معوقات تتعلق بمدى الاستقلال الذاتي لدى التلاميذ وهي الفقرات : (4 - 5 - 6)

- معوقات تتعلق بالأخطاء المتعلقة بنظام التعليم الأساسي :

وهي الفقرات (12-13-21).

- معوقات تتعلق بالنظام التعليمي وهي الفقرات : (8 - 15-22)

طريقة التصحيح : حددت لهذه القائمة خمس بدائل للأجوبة ، نترج بموجبه الدرجات الممنوحة كالآتي :

- معوق دائما : خمس درجات
- معوق كثيرا : أربع درجات
- معوق أحيانا: ثلاث درجات
- معوق نادرا : درجتان
- ليس معوقا : درجة واحدة

التعديلات المدخلة على قائمة المعوقات :

قد أدخل على القائمة بعض التعديلات فيما يتعلق بصيغ الفقرات قصد توضيح بعض ما غمض منها وتبسيط ما كان مركبا منها لاسيما تلك التي تحوي أكثر من فكرة واحدة وحذف بعض الفقرات التي بدت للباحثة بعيدة إلى حد ما عن موضوع البحث وأهدافه وإضافة فقرات أخرى أكثر ارتباطا به .

وبناء على هذا التعديل أصبح عدد الفقرات كالآتي :

أولا: مجموع المعوقات الخاصة بالمعلم : 22 عبارة بحيث تتوزع على الشكل التالي:

- معوقات تتعلق باتجاه المعلم نحو مهنة التدريس: وهي الفقرات : (1-7-9-14-21-22).
- معوقات تتعلق بمدى اتساع أفق المعلم الثقافي والاجتماعي: وهي الفقرات : (4-10-12-13).
- معوقات تتعلق بطريقة المعلم في التدريس : وهي الفقرات : (8-11-15).
- معوقات تتعلق بمشكلات التلاميذ المبتكرين : وهي الفقرات : (3-17-18).
- معوقات تتعلق بإعداد المعلم وتدريبه : وهي الفقرات : (2-5-6-16-19-20).

ثانيا: مجموع المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي: وتتوزع كالآتي:

- معوقات تتعلق ببناء المناهج الدراسية وتطبيقها وتقويمها : وهي الفقرات : (1-2 7-8-9-11)
- معوقات تتعلق بإعداد الكتاب المدرسي : وهي الفقرات : (3-4-5-6-10).

ثالثاً: مجموع المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم: وتتوزع أيضاً على النحو التالي :

- معوقات تتعلق بالإمكانيات المادية المتاحة للقيام بالعملية التعليمية :
 - وهي الفقرات : (3-4-5-7).
 - معوقات تتعلق بالطابع التقليدي للعملية التعليمية : وهي الفقرات : (1-2-6).
 - معوقات تتعلق بمدى الاستقلال الذاتي لدى التلاميذ وهي الفقرة رقم : 8.
 - معوقات تتعلق بالنظام التعليمي المدرسي وهي الفقرات : (9-10-11).
- وقد تم الاحتفاظ بأربع بدائل للأجوبة والتخلي عن البديل الثاني (معوق كثيراً) نظراً للتقارب الكبير بينه وبين البديل الأول (معوق دائماً) وخشية وقوع العينة في التباس نتيجة هذا التقارب، وعليه يصبح مفتاح التصحيح متدرجاً من أربع درجات إلى درجة واحدة.

2-2- قائمة سمات التلميذ المبتكر :

وهي من إعداد سيد خير الله وتتكون من 37 سمة، يعود مرجعها إلى نتائج البحوث التجريبية التي أجريت على عينات من المبتكرين منها : أبحاث "ماكينون Mackinnon"، "بارون Barron"، "تورانس Torrance"، "جتزلز وجاكسون Getzelz et Jackson".

طريقة التصحيح :

بدائل الأجوبة المستخدمة في دراسة سيد خير الله هي :

توجد دائماً (خمس درجات)، توجد غالباً (أربع درجات)، توجد أحياناً (ثلاث درجات)، توجد نادراً (درجتان)، لا توجد أبداً (درجة واحدة).

التعديلات المدخلة على قائمة السمات :

تم التغيير في سمات بعض الفقرات واستبدال بعضها لنفس الأسباب التي غيرنا من أجلها بعض فقرات القائمة الأولى.

كما تم تغيير بدائل الأجوبة إلى الأنسي:

أقبلها تماماً، أقبلها إلى حد ما، لا أبالي بها، لا أقبلها على الإطلاق .

محتفظين بنفس مفتاح التصحيح الذي يتدرج من أربع درجات إلى درجة واحدة، إذ كان من الضروري تغيير تلك البدائل نظرا لأن القائمة موجهة للأساتذة والهدف منها معرفة درجة تشجيع الأستاذ لهذه السمات وليست موجهة للتلاميذ كما هو الحال في القائمة الأصلية.

3- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات :

3-1 - صدق وثبات قائمة معوقات التفكير الابتكاري : تجدر الإشارة إلى أن قائمة المعوقات التي أعدها أحمد عبد اللطيف عبادة تم التأكد من صدقها عن طريق إخضاعها للتحليل العاملي، وهذا يعد صدقا عامليا للقائمة.

كما توصل أحمد عبد اللطيف عبادة إلى ثباتها عن طريق إعادة الإجراء على عينة بلغت 55 معلما ، ووجد أن جميع معاملات الثبات دالة عند 0.01 .

وقد تم إعادة حساب الصدق والثبات بعد التعديلات التي أجريت على الأداة.

3-1-1- الصدق:

تم إخضاع الأداة لنوعين من الصدق، أولهما هو صدق المحكمين بحكم أن الأداة تعرضت لبعض التعديلات كما سلف الذكر، وثانيهما هو صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- صدق المحكمين :

عرضت الأداة على ثلاث محكمين يقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة بشكليها (قبل التعديل وبعده) والأسباب التي عدلت لأجلها بعض الفقرات (أنظر الملحق رقم: 02)، ومن خلال آرائهم استخلصت النتائج التالية:

- محور المعوقات الخاصة بالمعلم :

- وافق المحكمون بالإجماع على الفقرات التي أدخلت عليها بعض التعديلات سواء تعلق الأمر بإعادة صياغتها أو الفصل بين أفكار وردت فيها بشكل مركب، وهي الفقرات (04)، (07)، (08)، و (14). (أنظر الملحق رقم (03): الجدول رقم (08))

- وافق محكمان على الفقرات التي تم الاستغناء عنها، إما لتكرار الفكرة في أكثر من موضع أو لعدم ارتباطها بموضوع البحث الحالي بشكل مباشر، وهي الفقرات

(15) و(22) كما وردت في الأداة بشكلها الأول. (أنظر الملحق رقم (02) : المعوقات التي تتعلق بالمعلم والملحق رقم (03) : الجدول رقم (09)).

- وافق المحكمون بالإجماع على الفقرات المضافة في محور المعلم، وهي الفقرات (21) و(22). (أنظر الملحق رقم (03) : الجدول رقم (10)).

- محور المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي :

- وافق كل المحكمين على الفقرتين المعدلتين في هذا المحور، وهما الفقرتان (01) و(02). (أنظر الملحق رقم (03) : الجدول رقم (11)).

- وافق كل المحكمين على الفقرات التي تم الاستغناء عنها، وهي الفقرات (09) و(10) و(11) و(12)، كما وردت في القائمة الأصلية. (أنظر الملحق رقم (02) : المعوقات التي تتعلق بمحتوى المنهج الدراسي والملحق رقم (03) : الجدول رقم (12)).

- محور المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية ونظام التعليم :

- وافق المحكمون بالإجماع على الفقرات المعدلة في هذا المحور، وهي الفقرات (02) و(05) و(08) و(09). (أنظر الملحق رقم (03) : الجدول رقم (13)).

- كما وافق المحكمون بالإجماع أيضا على الفقرات التي تم الاستغناء عنها، وهي الفقرات (02)، (04)، (08)، (11)، (12)، (14)، (15)، (17)، (20) و(21)، كما وردت في القائمة الأصلية. (أنظر الملحق رقم (02) : المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم، والملحق رقم (03) : الجدول رقم (14)).

- التغييرات الخاصة ببدايل الأجوبة :

وافق المحكمون على التغييرات المتعلقة ببدايل الأجوبة لجعلها أكثر تكيفا مع أهداف البحث الحالي. (أنظر الملحق رقم (03) : الجدول رقم (15)).

- تغييرات أخرى :

وتتعلق ببعض التغييرات التي شملت الأداة ككل، إضافة إلى إنهاء القائمة بسؤال مفتوح، وقد وافق عليها جل المحكمين (02 مقابل 01). (أنظر الملحق رقم (03) : الجدول رقم (16)).

من خلال هذه النتائج المتحصل عليها من قبل المحكمين نطمئن لصدق الأداة بعد التعديلات المدخلة عليها.

ب- صدق المقارنة الطرفية :

اعتمد صدق المقارنة الطرفية زيادة في تأكيد صدق الأداة وذلك بتحديد أعلى الدرجات بنسبة 33% وأدائها بنفس النسبة ثم قياس الفروق بينهما بتطبيق إختبار¹ وقدرت قيمة ت المحسوبة ب: 12.10 و بالمقارنة مع ت الجدولة و المساوية لـ: 2.41، بدرجة حرية (ن = 48) عند مستوى دلالة 0.01، يتبين أن الفرق دال إحصائيا وعليه فالأداة صادقة.

3-1-2- الثبات: للتأكد من ثبات القائمة، تم استخدام معادلة "Rulon" المختصرة لتجزئة النصفية²

حيث تمت تجزئة فقرات القائمة إلى نصفين، فقرات زوجية و أخرى فردية، و بعد تطبيق معادلة "Rulon" المختصرة، تحصلنا على معامل ثبات مساو لـ: 0.73، وهو معامل قوي يجيز لنا القول أن الأداة ثابتة

3-2- صدق و ثبات قائمة السمات الابتكارية:

3-2-1- الصدق:

تتمتع هذه القائمة مسبقا بصدق المحتوى لأنها تعد حصيلة دراسات سابقة لعدد كبير من الباحثين كما سلف الذكر.

والجدول رقم (02) يوضح ذلك بحيث ترجع فيه كل سمة إلى الدراسة أو الدراسات التي كانت مصدرا لإثباتها:³

¹ - السيد محمد خيرى: الإحصاء النفسى التربوي، الطبعة الأولى، مطبوعات جامعة الرياض، 1975، ص: 220.

² - فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة 1978، ص: 276.

³ - سيد خير الله: بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص: 36.

الجدول رقم (02)

يوضح إرجاع سمات التلميذ المبتكر إلى مصادرها

الرقم	السمّة	المصدر
01	يبدو عليه الثقة في تنفيذ ما يريد	بارون، ماكينون
02	يقبل قدرا من عدم اليقين في النتائج	جيتزلز وجاكسون، تورانس، فيليبس
03	لا يتبع الأساليب الروتينية في أعماله	تورانس، يارنل
04	مثابر، فلا يستسلم بسهولة	سكايفر، تورانس، ماكينون
05	عنيد، لا يتخلى عن رأيه بسهولة	بارون، تورانس
06	لا يسعى إلى مراكز السلطة و النفوذ	فيليبس
07	يعدل أسلوب حياته لمواجهة المشكلات والمواقف الطارئة التي تعطل سير عمله اليومي.	بارون
08	لا يقدر كثيرا نظام ما يحيط به	بارون، تورانس
09	يميل إلى إيجاد أكثر من حل واحد للمشكلة	فيليبس
10	يكره العمل في مواقف تحكمها قواعد وتنظيمات صارمة.	بارون
11	يهتم بالأشياء التي تحتمل الشك و لا يمكن التنبؤ بها.	بارون، ماكينون، يارنل
12	يملك قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية.	تورانس، فيليبس
13	يبادر للعمل ومستعد لبذل الجهد.	بارون
14	قادر على فهم دوافع الآخرين	يارنل
15	قادر على تنظيم العمل باستمرار	بارون، يارنل، تورانس، فيليبس
16	غير تقليدي و متحرر و دائم التساؤل	بارون
17	يشعر بأنه منتم للجماعة رغم عدم	بارون

	مسائرتها دائما	
18	يملك درجة من الاتزان الوجداني	بارون
19	لا يتكيف مع الجماعة غالبا، فهو لا يسايرها	جيتزلز و جاكسون، تورانس
20	يملك القدرة على التحليل و الاستدلال	تورانس
21	يتوقف أحيانا عن حل المشكلات، ولكنه لا يتوقف عن التفكير فيها	تورانس
22	يقترح أفكارا قد يعتبرها الآخرون غير معقولة	بارون
23	يستخدم طرقا غير مألوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكف به من أعمال	ماكينون
24	يميل للعمل بمفرده	ماكينون، يارفل
25	تلقى أفكاره تجاهلا أو معارضة من بعض زملائه	بارون
26	تبدو عليه الرغبة في التفوق الأكاديمي	تورانس
27	يتساءل عن تطبيقات النظريات والمبادئ القائمة	ماكينون، تورانس
28	يزود جماعته بأفكار جديدة تحتاج إليها في كل ما يواجهها من مشكلات	تورانس
29	لا يمكن التنبؤ باستجابته للقواعد والتنظيمات اليومية	بارون
30	يفضل التنافس على التعاون	بارون
31	يدرك الأشياء كما لا يدركها الآخرون	بارون
32	يربط بين خبراته السابقة وما يكتسبه من خبرات جديدة	تورانس
33	يحب أن يتمعن في الأفكار الجديدة	تورانس، فيليبس

34	يعطي الأولوية للتخيل على التفكير المنطقي، ولذلك ينعكس أحيانا في التفكير الخيالي، وتظهر عليه أحلام اليقظة	بارون، جيزلس وجاكسون، تورانس، يارنل
35	يتلقى أوامر من يفوقه بالتساؤل	تورانس
36	يميل إلى تجاهل القواعد الموضوعية، فلا يتبع الأساليب الروتينية التقليدية في أعماله	تورانس، يارنل
37	يقاوم تدخل الآخرين في شؤونه	ماكينون

ونظرا للتعديل المدخل على فقرتين في القائمة، عرضت هذه الأخيرة على المحكمين، فوافق جميعهم على التعديلات المتعلقة بالفقرتين (16) و(23) كما موضح في الجدول رقم (17). (أنظر الملحق رقم: 04)

- كما تم تغيير بدائل الأجوبة باعتبار أن القائمة موجهة للأساتذة بغية معرفة درجة تشجيعهم للسمات الابتكارية لدى تلاميذهم كما تمت الإشارة إلى ذلك. وقد تمت الموافقة عليها من قبل المحكمين (أنظر الملحق رقم (04) : الجدول رقم (18)).

من خلال ما سبق، نتجلى موافقة المحكمين على التعديلات المدخلة على الأداة مما يؤكد صدقها.

3-2-2- ثبات قائمة السمات الابتكارية:

قيس ثبات هذه القائمة باستخدام التجزئة النصفية، حيث مكنت معادلة رولون من الحصول على معامل ثبات يقدر ب: 0.97، وهو معامل قوي يسمح بالقول بأن هذه الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات.

II- الدراسة الأساسية :

1- التذكير بتساؤلات الدراسة و فرضياتها :

1-1- تساؤلات الدراسة:

توجد العديد من المتغيرات التي يمكن أن تتدخل بشكل أو بآخر في الأخذ في

أحد المتغيرين أو كلاهما، نوجزها في تساؤلات هذا البحث و المتمثلة في :

- 1- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس؟
- 2- هل توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس؟

- 3- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية ؟

- 4- هل توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية ؟

2-2- فرضيات الدراسة :

- 1- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

2- توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

3- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

4- توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

2- المنهج المستخدم :

اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الملائم لطبيعة هذا تناول، إذ يعتبر هذا المنهج "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة".¹

3- عينة الدراسة الأساسية:

أ- المعاينة:

تمثلت العينة في أساتذة المرحلة الإكمالية من التعليم الأساسي لمختلف المواد الدراسية ذلك أن المرحلة الإكمالية توازي المرحلة العمرية التي تنبثق فيها القدرات العقلية وتصل إلى ذروتها إذا لاقى الاهتمام و التشجيع اللازمين، إذ يقول فاخر عاقل : " أن

¹ - عمار بوجوش و محمد محمود الذنبيات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995،

القدرة العقلية تتزايد خلال سني المراهقة، وأنه في قرابة نهاية المراهقة تصل قدرة التعلم ذروتها¹.

لقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من 14 مؤسسة تعليمية بمدينة ورقلة، و تتمثل في الإكماليات التالية:

الخليل بن أحمد، 24 فبراير 1962، أبي ذر الغفاري، بن هجيرة أحمد، عائشة أم المؤمنين، الشطي الوكال، عبد الحميد بن باديس، مولاي العربي، مخادمة الجنوبية الطبري، ابن رشيق القيرواني، قرشي عبد القادر، أبي يعقوب يوسف الورجلاني صلاح الدين الأيوبي.

وقد تم التطبيق خلال السنة الدراسية: 2000-2001 .

ب- حجم العينة و مميزاتها:

طبقت أدوات الدراسة على 275 أستاذًا، و نظرا لعدم التزام أفراد العينة بإعادتها رغم تجديد الموعد أكثر من مرة، و إلغاء ما كان ناقصا منها، انحدر حجم العينة إلى 206 منهم 96 ذكور و 110 إناث.

و تتراوح الفئة العمرية للعينة ما بين (22 و 51 سنة) بمتوسط سن قدره 33 سنة، أما الأقدمية فنتراوح بين (1 و 32 سنة) بمتوسط قدره 10 سنوات.

4- الأدوات المستخدمة:

تم وصف هذه الأدوات بالتفصيل في الفصل السابق، و تتمثل في:

4-1- قائمة معوقات التفكير الابتكاري:

و تتكون من 44 فقرة، و تضم 3 أجزاء: (أنظر الملحق رقم: 05).

- جزء خاص بالمعلم: 22 فقرة.

- جزء خاص بالمنهج الدراسي: 11 فقرة.

- جزء خاص بالإدارة المدرسية: 11 فقرة.

4-2- قائمة السمات الابتكارية:

و تتكون من 37 سمة. (أنظر الملحق رقم: 06)

¹ - فاخر عاقل : علم النفس التربوي ، دار العلم ملايين ، 1982 ، ص: 124.

5- الأساليب الإحصائية المتبعة:

اعتمدت الدراسة الحالية لمعالجة بياناتها على الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي¹.
- الانحراف المعياري².
- اختبار "ت"³.

وتجدر الإشارة إلى أن المعالجة الإحصائية تمت عن طريق الإعلام الآلي، باستخدام برنامج "Stat-itcf".

مكن هذا الفصل من الوقوف على الخصائص السيكومترية لأدوات القياس التي أهلت أدوات البحث لتكون صالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية أين اختبرت فرضيات البحث وعولجت البيانات المتحصل عليها إحصائياً، وتم التحصل على نتائج سيتم عرضها في الفصل الموالي.

¹- مقدم عبد الحفيظ : الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص: 69

²- مقدم عبد الحفيظ : المرجع السابق، ص: 71.

³- سيد محمد خيرى : مرجع سابق، ص: 220.

الفصل الخامس

عرض النتائج

- 1- عرض نتيجة الفرضية العامة
- 2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى
- 3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية
- 4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة
- 5- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

سيتم عرض النتائج بصفة مفصلة وتسلسلية حسب فرضيات هذا البحث بدءاً بالفرضية العامة، على النحو التالي :

1- عرض نتيجة الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على ما يلي :

توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكاً لمعوقات التفكير الابتكاري والمدرسين الأقل إدراكاً لهذه المعوقات.

وتجدر الإشارة إلى أن المدرسين، تم تصنيفهم إلى أكثر إدراكاً وأقل إدراكاً لمعوقات التفكير الابتكاري بناءً على المتوسط الحسابي لدرجاتهم على قائمة معوقات التفكير الابتكاري، والذي قدر بـ 132.

والجدول رقم (03) يوضح طبيعة هذه الفروق :

الجدول رقم (03)

يوضح الفروق في تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأكثر إدراكا والأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري

المدرسون الأكثر إبراكا التفكير الابتكاري	ن _١ = 126	المدرسون الأقل إبراكا لمعوقات التفكير الابتكاري	ن _٢ = 80	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
١م	١ع	٢م	٢ع	1.696	204	1.97	غير دال
تشجيع السمات الابتكارية	115	14.005	111.225	16.476			

يتبين من خلال الجدول أن متوسط المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري والمساوي لـ: 115 أعلى من متوسط المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري والمساوي لـ: 111.225، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى 14.005 فهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية 16.476 ، ويتضح من خلال الجدول أن "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 1.696 أقل من "ت" المجدولة المقدرة بـ: 1.97 عند مستوى دلالة 0.05 وإن كانت تقترب منها على حد كبير، وتبقى الفروق الموجودة بين عيّنتي المدرسين الأكثر إدراكا والأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري في درجة تشجيع السمات الابتكارية .

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:

تقر الفرضية الأولى بوجود فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

وقد تم تصنيف العيّنتين الأكثر أقدمية والأقل أقدمية في ميدان التدريس بناءً على المتوسط الحسابي للأقدمية، و المقرب: 10 سنوات. والجدول رقم (04) يوضح دلالة الفرق بين العيّنتين.

الجدول رقم (04)

يوضح الفروق في تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

تشجيع السمات الابتكارية	م	ع	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت" المجدولة	مستوى الدلالة
	1	ع	2	م	المدرسون الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأقل أقدمية	ن = 59	المدرسون الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأقل أقدمية	ن = 67
	117.42	12.92	112.86	14.65	1.85	124	1.98	غير دال

يوضح الجدول رقم (04) أعلاه، أن المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس و المقرب بـ: 117.42 أعلى من المتوسط الحسابي لعيينة المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأقل أقدمية في ميدان التدريس

والمساوي لـ: 112.86، ونفس الشيء بالنسبة للانحراف المعياري إذ قدر الانحراف المعياري للعينة الأولى بـ: 12.92، والعينة الثانية بـ: 1.85. كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تشجيع السمات الابتكارية، لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 1.85 أقل من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ: 1.98 عند مستوى دلالة 0.05، بدرجة حرية: 124، وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الأولى.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

والجدول رقم (05) يوضح ذلك :

الجدول رقم (05)

يوضح الفروق في تشجيع السمات الابتكارية ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

المدرسون الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية	المدرسون الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأقل أقدمية	ت" المحسوبة	درجة الحرية	ت" المجدولة	مستوى الدلالة
ن = 45	ن = 35				
م1	ع1	م2	ع2		
110.97	13.42	111.54	19.93	0.14	78
				1.99	غير دال

تشجيع
السمات
الابتكارية

يلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لعينة المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس و المقدر بـ: 110.97 أعلى من المتوسط الحسابي لعينة المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأقل أقدمية في هذا الميدان والمقدر بـ: 111.54 ، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى والمساوي لـ: 13.42 فهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمساوي لـ: 19.93 .

ويكشف الجدول عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تشجيع السمات الابتكارية بين العينتين، وهذا لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.14 أقل من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ: 1.99 عند مستوى دلالة 0.05، عند درجة حرية 78، وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الثانية.

4- عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

تقر الفرضية بوجود فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

والجدول رقم (06) يوضح ذلك.

الجدول رقم (06)

يوضح الفروق في تشجيع السمات الابتكارية و دلالتها الإحصائية
بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة
والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية

المدرسون الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجون في الجامعة	المدرسون الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجون في المعهد التكنولوجي	ت" المحسوبة	درجة الحرية	ت" المجدولة	مستوى الدلالة
ن ₁ = 51	ن ₂ = 75				
م ₁	ع ₁	م ₂	ع ₂	0.081	78
115.118	11.782	114.92	15.41	1.98	غير دال
تشجيع السمات الابتكارية					

الملاحظ أن المتوسط الحسابي لعينة المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمساوي لـ: 115.118 أعلى من المتوسط الحسابي لعينة المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في المعهد التكنولوجي والمساوي لـ: 114.92، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى فقد قدر بـ: 11.78، وهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـ: 15.42.

يوضح الجدول رقم (06) أعلاه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين المذكورتين، لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.081 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.98، عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية مساوية لـ: 78، وعليه فإن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

5- عرض نتيجة الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية على وجود فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

والجدول رقم (07) يوضح الفروق و دلالتها الإحصائية:

الجدول رقم (07)

يوضح الفروق في تشجيع السمات الابتكارية و دلالتها الإحصائية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية

تشجيع السمات الابتكارية	م ₁	ع ₁	م ₂	ع ₂	ت [*] المحسوبة	درجة الحرية	ت [*] المجدولة	مستوى الدالة
	109.51	13.81	112.09	17.74	0.71	78	1.99	غير دال
	ن ₁ = 27		ن ₂ = 53					

يلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لعينة المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمقدر بـ: 109.56 أقل من المتوسط الحسابي لعينة المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية والمقدر بـ: 112.09، ونفس الشيء يقال عن الانحراف المعياري، إذ قدر الانحراف المعياري للعينة الأولى بـ: 13.81 وللعينة الثانية بـ: 14.74، كما وجد أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.71 أقل من قيمة

"ت" المجدولة المقدرة بـ: 1.99 عند مستوى دلالة 0.05، بدرجة حرية: 78، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تشجيع السمات الابتكارية بين المدرسين المتخرجين في الجامعة والمتخرجين في المعهد التكنولوجي الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري.

وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الرابعة.

بعد عرض النتائج، واستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين العينات في كل فرضية يتضح أنه :

1 - لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس .

2- لا توجد فروق بين المدرسين في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأقل أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

3- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي

4- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية. كما توصلت الدراسة إلى :

- عدم وجود فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا والأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري .

وستتم مناقشة هذه النتائج في الفصل الموالي على ضوء ما ورد في الجانب النظري من دراسات .

الفصل السادس

مناقشة النتائج

- 1- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الأولى والثانية
- 2- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الثالثة والرابعة
- 3- مناقشة نتيجة الفرضية العامة
- 4- خلاصة
- 5- الاقتراحات

1- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الأولى و الثانية :

تنص الفرضية الأولى على مايلي :

"توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس و المدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس".
أما الفرضية الثانية فتتمثل في :

" توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس و المدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في الميدان التدريس".
لوحظ من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى أن عامل الأقدمية في ميدان التدريس ليس له تأثير بالنسبة لعينة المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري إذ لا توجد فروق جوهرية بين الأساتذة الذين لهم باع طويل في هذا المجال لمدة تزيد عن 10 سنوات والذين تقل مدة عملهم عن هذا فيما يتعلق بتشجيعهم للسمات الابتكارية لدى تلاميذهم.

نفس النتيجة تم التوصل إليها في الفرضية الثانية بالنسبة للعينة الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري فيما يتعلق بعامل الأقدمية ، إذ لا نلمس فروقات ذات دلالة إحصائية في تشجيع السمات الابتكارية بين أولئك الذين تجاوزوا العشر سنوات في مجال التدريس والذين لم يتجاوزوها .

هذا يعني أن إدراك معوقات التفكير الابتكاري لا يرتبط بعدد السنوات التي يقضيها الأستاذ في مجال التدريس و إنما ينشأ عن عوامل أخرى قد تعود إلى فهم الأستاذ في حد ذاته لطبيعة الابتكار و لشروط نموه و معوقاته و سمات من يتميزون به، سواء كان ذلك أثناء إعدادة و تدريبه أو كان اجتهدا منه ، و بناء على هذا الإدراك يتحدد نمط تعامله مع السمات الابتكارية لدى تلاميذه مهما طالت أو قصرت مدة عمله كمدرس .

وإذا تمت الإشارة إلى عمليات الإعداد و التأهيل و التدريب، فلأن المعلم أثناء عملية الإعداد يكتسب الأسس التي تمكنه من الشروع في ممارسة المهنة ثقافيا وعلميا

و تربوياً، وأثناء التأهيل يزود بمعارف تربوية و نفسية لتحسين نوعية الأداء، يندرج ضمن هذا كل ما يتعلق بالنمو النفسي للتلميذ و احتياجات كل مرحلة تعليمية فالمرحلة الإكمالية التي توازي مرحلة المراهقة تتميز بنمو سريع للقدرات العقلية إذ تتزايد القدرة العقلية في سني المراهقة، وتصل قدرة التعلم ذروتها.

فمن خلال هذا، يفترض أن يكتسب المعلم المعارف التي تؤهله لتحقيق أداء تدريسي يتميز بالجدة والعطاء و المرونة ، فثراء المادة العلمية لدى المعلم تلبي في ظل وجود اتصال أفقي داخل القسم الدراسي و تفهم الاحتياجات المعرفية و النفسية للتلميذ في مرحلة المراهقة حاجة المبتكر إلى الاستزادة من المعرفة و التعمق فيما يطرح من أفكار، إذ من بين السمات التي تميز المبتكرين كما سبق التطرق إلى ذلك: حب الاستطلاع ، التسؤل الدائم ، حب التمعن في الأفكار الجديدة، ...إلخ.

وفي أحيان كثيرة لا يتم الاهتمام أثناء عملية الإعداد والتأهيل بالقدرة الابتكارية كقدرة عقلية تحتاج إلى نمو، وهذا ما توصل إليه "محمد يوسف المسليم" و "فضة زنبيل" من خلال دراستهما سنة 1996 على المجتمع الكويتي حول معوقات الابتكار ، إذ من بين العوامل التي تحول دون تشجيعه، الإعداد الميني للمعلمين الذي لم يكن يركز على هذا الجانب، و هذا ما يفسر عدم وجود فروق بين المدرسين الأكثر و الأقل أقدمية في ميدان التدريس في تشجيع السمات الابتكارية إلا أن الأقدمية تتأثر كذلك بعملية التدريب أثناء الخدمة التي يتم فيها التركيز على التنمية المستمرة لمفاهيم المعلم و مهاراته الأدبية أي لمكتسباته السابقة في ظل التطورات التي تطرأ على المنهج وهذا ما أكد عليه محمد عبد الرحيم عدس بقوله أن " التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده ويستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة و اكتساب ممارسات ضرورية، و ليكون على صلة بكل ما هو جديد و ليعوض ما فاتته أثناء إعداده ما قبل الخدمة ¹.

هذا ما يؤدي إلى الافتراض بأن المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري يتوقع لهم مع ازدياد عدد سنوات تدريسهم أن يصقل هذا الإدراك وأن يكتسب صفة التعمق و التوسع في ظل عمليات تدريب متكررة عكس المدرسين الأقل

إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري والذين لا يشكلون أرضا خصبة للتدريب المتمركز حول تنمية القدرات العقلية و كيفية التعامل معها، فأهم ما ينبغي أن يتوفر لدى المدرس لتشجيع ابتكارية تلاميذه يتلخص في المخرجات التي قدمها "مارتن هابرمان Marten Haberman" والتي لابد أن ينتهي بها برنامج إعداد المعلم إذ يجب على المدرس أن يعرف الكثير عن مادته، أن يتدرب على الاحساس بالموقف التعليمي، أن يتعلم إستراتيجيات التعليم اللفظي وغير اللفظي، أن يشخص و يصف و يقوم التعلم أن يفهم و يستوعب البحث العلمي، أن يتعلم العمل مع الفريق، أن يختار وسائل التعليم المناسبة و يقومها، و المدرس المعد يجب أن يكون عاملا من عوامل تغيير المجتمع¹ و إذا لم يكن للأقدمية في مجال التدريس تأثير يذكر في تشجيع القدرة الابتكارية يمكن أن يعود ذلك إلى أن عمليات التدريب و التي يفترض أن ترتبط بسنوات الخدمة لم تكن فعالة أو لم تحتو على مادة علمية ترتبط بصفة مباشرة بتشجيع القدرات العقلية العليا كالقدرة الابتكارية، بحيث تتضمن هذه المادة المخرجات السابق ذكرها لاسيما التعمق في مجال التخصص والاحساس بالموقف التعليمي و تعلم استراتيجيات التعلم اللفظي و غير اللفظي و ذلك حتى يتم تحقيق الشرطين اللذين تحدث عنهما "روجرز Rogers" كعاملين ضروريين للإبداع وهما : الحرية النفسية Psy-Freedom و السلامة النفسية Psy-Safety فالتعمق في مجال التخصص الذي يضمن ثراء المادة العلمية لدى الأستاذ يمكنه من فتح عدة مجالات للنقاش مع التلاميذ و منحهم فرصا لطرح أفكارهم و هذا ما يسمى بالحرية النفسية و الاحساس بالموقف التعليمي و في ظل استراتيجيات تفاعل لفظي و غير لفظي يسوده الود و الأمان والتسامح الفكري يضمن ما يسمى بالسلامة النفسية و يؤدي هذا بالضرورة إلى أن يكون الأستاذ فعلا عاملا من عوامل تغيير المجتمع لأن العمل على تشجيع القدرة الابتكارية لدى التلميذ يعني العمل على تشجيع المبادرة و المثابرة و التجديد و الأصالة و الثقة بالنفس لدى الأجيال القادمة والتي تعد من مقومات التغيير في أي مجتمع .

لذلك نرجح الباحثة أن عمليات التدريب التي خضع لها المدرسون ذوي الأقدمية لم تكن بما سبق ذكره أو لم توليه الأهمية الكافية، و ما يدعم استنتاجها هذا الدراسات

التي أجريت على المدرسين البرازيليين التي أجراها "فليت Fleith" سنة 1990 بغية تغيير الاتجاهات الكابتة للسلوك الابتكاري في حجات الدراسة إذ بينت الحاجة للبدء في العمل مع المدرسين أثناء دراستهم للمسابقات في مدرسة المعلمين (مدارس أو كليات إعداد للمعلمين) والتي يمكن أن تتمثل في برامج التدريب على الابتكار إذ نعلمهم أهمية الابتكار في الصف الدراسي والتي تنمي قدراتهم المعرفية الابتكارية وتساعدهم على التعبير عن مقترحاتهم في تكييف أساليب التفكير الابتكاري مع المضمون الأكاديمي¹

2- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الثالثة والرابعة :

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي :

توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

أما الفرضية الرابعة فتتص على ما يلي : توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات المتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

اتضح من خلال عرض نتيجتي الفرضيتين سالفتي الذكر، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين المتخرجين في الجامعة والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية في تشجيعهم للسمات الابتكارية لدى التلاميذ، بالنسبة للعينتين الأكثر إدراكا والأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري، وهذا ما يترتب عليه أن نناقش هذه النتيجة من وجهتين :

الأولى : أن تكوين المعلم سواء كان في الجامعة أو في المعهد التكنولوجي للتربية لم يميز أحدهما عن الآخر فيما يخص المؤهلات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم الكفاء

¹ - حابر عبد الحميد حابر : فراءات في تنمية الابتكار - دار النهضة العربية ، القاهرة 1997 ، ص: 84

القادر على تحقيق ممارسة تعليمية فعالة، تأخذ بعين الاعتبار المبتكر وخصائصه، في حين ينتظر من المعلم المتخرج في المعهد التكنولوجي أن يشجع ابتكارية تلاميذه أكثر من المعلم المتخرج في الجامعة باعتبار أن الطالب المعلم في المعهد التكنولوجي معد أصلاً لمهنة التدريس، إذ يتزود من خلال مساره التكويني بمعارف في التربية و علم النفس يدرك من خلالها خصائص نمو الطفل و المراهق ، طرائق التدريس، أساليب التفاعل الصفّي و أساليب التقويم و التي تتغير وفقاً للموقف التعليمي الذي تتدرج ضمنه خصائص المتعلمين الجسميّة و العقلية و النفسية و الاجتماعيّة... الخ .

و يمكن تفسير عدم استفادة الطلبة المعلمين من تلك الدروس استفادة جيدة بأن المواد التي تعني بالتربية و علم النفس لم يخصص لها حجماً ساعياً كبيراً و لا معاملات مرتفعة مقارنة بمواد التخصص الأصلي الذي يكونون فيه مما يقلل من قيمتها في نظر الطلبة، هذا ما يترتب عليه عدم الاهتمام الكبير بما يقدم لهم من معلومات إضافة إلى شمولية تلك المعلومات و عدم تعمقها في أساليب التربية الحديثة التي تحث على الاهتمام بقدرات المتعلم و استغلالها إلى أقصى حد ممكن .

أما الوجهة الثانية فتتمثل في أن الطلبة المعلمين خلال فترة تكوينهم العملي يمرون بمرحلة تعد الأولى في مراحل تكوينهم تسمى بمرحلة المشاهدة و تعني ملاحظة بعض الدروس للمعلمين المطبقين الذين يفترض فيهم أن يكونوا نماذج يقتدى بها في مجال الممارسة التعليمية لخبرتهم في هذا المجال، و تتبع هذه الدروس بفترة مناقشة بين المعلم المقدم للدرس النموذجي و المعلمين المكونين و الأساتذ المؤطر .

إلا أنه - حسب ما توصلت إليه الدراسة الحالية - لم تلمس فعالية هذه العملية فيما يتعلق بتعلم أساليب التدريس الممكنة من تنمية الإبداع لدى التلاميذ و التي تتجلى في التركيز على الأهداف المعرفية العليا كالتحليل و التركيب و التقويم بنفس القدر من التركيز الذي يوليه المدرسون للأهداف المعرفية الدنيا إذ وجد أن تدريب أحد عشر معلماً على تطبيق تصنيف بلوم حقق تحسناً في قدراتهم على استخدام المستويات العليا من هذا التصنيف داخل القسم .

كما تتجلى في الاختيار المرن لطرائق التدريس تبعاً للمواقف التعليمية في الدرس الواحد و ذلك لإحداث التواصل المنشود إذ يستطيع استخدام الطريقة الحوارية التي

يحتاج إليها التلميذ طوال فترات الدرس لأنها تساعد على التركيز و الانتباه و تنمي فيه روح المبادرة في طرح الأسئلة أو طرح الأفكار الجديدة و لكن عندما يصل المدرس إلى بعض الحقائق الجديدة أو البعيدة عن واقع التلميذ، يلجأ إلى الطريقة التقليدية، أما الطريقة النشطة فيكون استعمالها أنجع في الحصص التطبيقية بحيث يفسح المجال للتلاميذ للمبادأة و عرض ما أنجزوه من أعمال و مناقشتها.

كما تتضح الممارسة التعليمية الممكنة من ظهور النشاط الابداعي من خلال ديمقراطية التفاعل وذلك بخلق جو من العلاقات الايجابية المنتجة والتي تتأتى بتقبل الأفكار و الأعمال غير المألوفة، التحفيز على الأسئلة المنطلقة و هي ميزة الأسئلة الابتكارية فخاصيتها الانطلاق و التشعب في مختلف الاتجاهات و تقبل بعض سلوكيات عدم الخضوع إذ تتميز شخصية المبتكر - كما ورد في هذه الدراسة - بخاصية عدم الامتثال التام للمعايير والضوابط و التي قد يرى فيها إعاقة لتطور امكانياته الابتكارية استخدام المكافأة و الثواب على الأفكار و الأعمال الأصيلة... الخ .

و يمكن إرجاع عدم اتسام الممارسة التعليمية للمعلمين المتخرجين في المعهد التكنولوجي بتشجيع الابتكارية لدى التلاميذ إلى أن الدروس النموذجية التي كانوا يحضرونها قصد تقليدها في أدائهم المستقبلي لم تكن تتميز في حد ذاتها بمميزات التدريس المشجع للقدرات العقلية العليا كالقدرة الابتكارية .

هذا ما توصل إليه حبيب تيلوين من خلال دراسته المعنونة بـ: " تحليل التفاعل اللفظي في التدريس النموذجي" و التي أجراها على عينة تقدر بـ 11 معلما مطبقا مستخدما أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي إذ وجد أن عملية التدريس تتصف بطغيان الشرح أو المحاضرة و الإلقاء (في كلام المعلم المطبق) و تقديم الأوامر و التعليمات إضافة إلى أن مبادرات التلاميذ لا يترك لها حيزا كافيا في التدريس و أن كلام التلميذ الذي يأخذ نسبة أقل بكثير من نسبة كلام المعلم ليس في الغالب سوى استجابات لأسئلة مباشرة يطرحها المعلم أو تكرار لاستجابات صادرة عن تلميذ أو تكرار لعبارات نموذجية صادرة عن المعلم ذاته، أما مبادأة التلميذ فلا تمثل سوى نسبة ثانوية مما قد يعني أن ما يقدم كنماذج مثلى للتدريس لدينا لا يشجع بما فيه الكفاية جانب الطلاقة والعفوية وبالتالي الابداعية لدى التلاميذ لاسيما بالنظر إلى تركيز العملية

التعليمية على المعلم، و تثبت تبعية التلاميذ له مما قد يضيع عليهم فرص التفكير الحر و تنمية قدراتهم الابداعية¹ " فتريبة الابداع تعتمد بصورة كبيرة على دور المعلم ومدى إعداده ليقوم بهذه المهمة بمعرفة كافية و صبر و مثابرة ... كما يجب أن تعد الدروس بطريقة مفتوحة تسمح أن يتولى الطلاب التفكير في المسائل المطروحة واقتراح الحلول لها بصورة حرة و مستقلة و دون الخوف من الوقوع في الخطأ "²

وأهم ما أشار إليه حبيب تيلوين في هذه الدراسة "أن التدريس النموذجي حينما يقدم على أساس أنه مثل تعليمي يجب ان يقلد فهو يعني إعادة إنتاج ممارسات تعليمية منمطة مما قد يقف حجرة عثرة نحو التجديد في طرق التدريس"³

بعد أن تم إلقاء الضوء على جوانب إعداد المعلمين في المعاهد التكنولوجية للتربية (سابقا) اتضحت أسباب عدم تميزهم عن خريجي الجامعة مما أدى إلى عدم وجود فروق تذكر بينهم فيما يخص تشجيع التفكير الابتكاري .

3-مناقشة نتيجة الفرضية العامة:

يستوقفنا سؤال بات يطرح نفسه مذ توصلنا إلى هذه النتائج، وهو سر التشابه بين نتائج العينتين الأكثر إدراكا و الأقل إدراكا فيما يتعلق بتشجيع القدرة الابتكارية و هذا ما رأيناه في نتيجة الفرضية العامة و التي تتمثل في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين الأكثر إدراكا و الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري في تشجيعهم للسماح بالابتكارية لدى التلاميذ .

ويعود هذا من وجهة نظر الباحثة إلى أن الإدراك الذي اتصفت به العينة الأولى (الأكثر إدراكا) لم يصل بعد إلى الدرجة التي يمكن أن نسميه إدراكا حقيقيا، لأن هذا التصنيف كان بناء على المتوسط الحسابي لدرجات العينة على قائمة معوقات التفكير الابتكاري، مما لا يعني بالضرورة أن العينة الأكثر إدراكا هي مدركة بالفعل لهذه المعوقات.

¹ -حبيب تيلوين: تحليل التفاعل اللفظي في التدريس النموذجي، دراسة غير منشورة منون تاريخ، جامعة وهران، ص: 15.

² - محمد علي عارف جملوك : أصول التأليف والإبداع، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2000، ص: 136.

³ -حبيب تيلوين: نفس المرجع نفس الصفحة.

وقد يرتبط ضعف إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الابتكاري بعدة عوامل أهمها: الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس لدى الكثيرين و هذا ما لمسناه من خلال إجاباتهم على السؤال الذي أدرج في قائمة المعوقات : ما هي المهنة التي ترغب في ممارستها عدا التدريس؟ إذ تنوعت المهن التي يرغب المدرسون في ممارستها فما يقارب 53.4 % من العينة صرحت بمهن أخرى ترغب في ممارستها عدا التدريس إذ تتوزع هذه النسبة على المهن الآتية: -

- التجارة (ذكور : 55,55 %، إناث : 10,90 %).
- الإدارة (ذكور : 11,11 %، إناث : 34,54 %).
- الفلاحة (ذكور : 5,55 %، إناث : 1,81 %).
- الصحافة (ذكور : 5,35 %، إناث : 5,45 %).
- الطب (ذكور : 3,70 %، إناث : 12,72 %).
- المحاماة (ذكور : 1,78 %، إناث : 3,63 %).
- أخصائي في علم النفس (ذكور : 1,76 %، إناث : 9,09 %).

يتضح مما سبق، أن المهنة التي ترغب غالبية العينة من الذكور في ممارستها عدا التدريس هي التجارة، إذ تحصلت على النسبة الأكبر مقارنة بباقي المهن، وهذا ما يشير إلى أن أعباء الحياة الاقتصادية أصبحت تنوء بثقلها على كواهل المدرسين في ظل رواتب لا تكفي حاجياتهم و لا تضاهي الجهود المبذولة من طرفهم، ويقابل هذه النسبة فيما يتعلق بالإناث : الإدارة التي تحصلت بدورها على أكبر نسبة ، دون أن نتجاهل الطب و التجارة وعلم النفس التي حازت على نسب متقاربة .

وإذا كان التخصص في مجال علم النفس مطلوباً من طرف بعض أفراد العينة، فإن هذا يعكس وعيهم بالقصور المعرفي في هذا المجال، والذي يلمسونه في مختلف المواقف التعليمية التي تجمعهم بالمتعلمين بحيث يطمحون إلى التغلب عليه من خلال التخصص في هذا المجال و العمل به.

هذا ناهيك عن مهن أخرى اختصت بها الإناث كالصيدلة و التمريض و الترجمة و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم وجود رغبة أصلية في التدريس و بالنسبة للقدماء في هذا الميدان ممن لهم أقدمية 10 سنوات أو أكثر فقد يعود ذلك أيضاً للسأم من

المهنة نظرا للمتاعب الكبيرة التي يعانيها المدرس فمهنة التدريس أكثر من أي مهنة أخرى ترافق صاحبها داخل المؤسسة التعليمية و خارجها (إعداد دروس، تصحيح الامتحانات والواجبات المنزلية... إلخ) - ضيق وقت المعلم في حياته اليومية مما يجعله يضيق ذريعا لاسيما في ظل ازدياد مسؤولياته مع مرور السنوات إضافة إلى عوامل قد ترتبط بالوضعية الاقتصادية للمعلم كانهخفاض الدخل الشهري إذ وجد أن الدخل الشهري للمعلم في العديد من الدول النامية يعد أقل المداخل إذا ما قورن بدخل الطبيب أو المهندس أو الضابط... إلخ و هذا ما يحبط دوافع المعلم نحو العمل الجاد و يثبط حماسه نحو مهنة التدريس، وتتفق الباحثة هنا مع وجهة نظر حلمي أحمد الوكيل الذي يرى أنه "طالما بقيت رواتب المعلمين على وضعها الحالي فإن الأصل في أي إصلاح يصبح ضعيفا و أي تطوير مهما بذل فيه من جهد لن يحقق أغراضه المنشودة و ذلك لأن المعلم الذي يتقاضى راتبا ضعيفا فإنه يهمل في تدريسه و يوجه جهده ونشاطه لزيادة دخله بأساليب أخرى"¹.

وقد ترتبط هذه العوامل بظروف مدرسية بحثة مثل : كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد والتي أشار إليها جل أفراد العينة - طول المقررات الدراسية - الأعمال الإدارية... إلخ، مما يسبب ضغطا نفسيا على المعلم "إذ يتفق كل من "ويلكنسون Wilkinson" (1988) و"كول وولكر Cole & Walker " و"براون Brown" (1985) على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا نفسيا على المشتغلين بها"².

من هذا المنطلق، جاءت دراسة محمد الدسوقي الشافعي بعنوان ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى، و وقع اختيار الباحث على مهنة مقسم الهوائف التمريض في المستشفيات الكبرى و الإداريين بالمدارس ذات الحجم الكبير و قد خلص إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في إدراك ضغوط المهنة بين موظفي مقسم الهوائف و بين المدرسين لصالح المدرسين كذلك هناك فروق دالة عند مستوى 0.01 بين المدرسين و الممرضات لصالح الممرضات أي أن التدريس

¹ - حلمي أحمد الوكيل : مرجع سابق، ص 204.

² - محمد الدسوقي الشافعي: "ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين"، المجلة التربوية، العدد 48، المجلد الثاني عشر، صيف 1998، ص: 187.

يقع في مهنة ضاغطة وسطى بين مقسم الهوائف و التمرريض و عدم وجود فروق دالة بين التدريس والإدارة.

ومن النتائج التي توصل إليها أيضا أن 45% من عينة المدرسين بمعنى أن ما يقرب من النصف يعانون ضغطا مرتفعا بل إن كل مدرسة تكاد لا تخلو من مدرس يعاني ضغطا حادا بحيث يوجد مدرس من بين كل خمسة مدرسين يعاني ضغطا حادا ويشير محمد الدسوقي الشافعي إلى أن "أداء المدرسين يتأثر بمستوى إدراكهم لضغوط المهنة التي يتعرضون لها فإن كان إدراكهم لهذه الضغوط في أقل مستوياته فإن ذلك يجعلهم يحبون مهنة التدريس و يقبلون عليها مما ينعكس على تحصيل طلابهم فيكون مرتفعا و جيدا و يمثل تحسينا و تطويرا للعملية التربوية و هو ما ينشده الجميع، وإن كان إدراكهم لهذه الضغوط في مستويات عالية فإن ذلك يجعلهم يكرهون هذه المهنة وينفرون منها فيؤدون أداء سلبيا و سيئا ينعكس على تحصيل طلابهم فيكون منخفضا و سيئا بما يمثل إضعافا للعملية التربوية وسببا لعدم فاعليتها"¹

يستنتج مما سبق، أن الاتجاه نحو مهنة التدريس يتأثر بضغوط هذه المهنة و هذا ما يفسر تصريح أكثر من 53% من العينة برغبتهم في مزاولة مهن أخرى و قد يعود ضعف إدراك معوقات التفكير الابتكاري لعدم إدراك المدرسين لبعض العوامل كمعوقات من وجهة نظرهم مثل:

- الاعتماد على الطريقة الالقائية في التدريس مما لا يتيح فرصا للتلاميذ للمشاركة و إبداء الرأي و هذا ما وصفه بوقلجة غياث بأنه "يعزز نمطا من الشخصية أساسه التبعية و الاعتماد على الغير و بالتالي التركيز على الحفظ و التقليد و عدم المبادرة في القسم و في مواقف الحياة"²، نتيجة الاهتمام بصفة جوهرية بحشو أذهان التلاميذ بالمعارف و عدم التأكيد على إثارة قدراتهم العقلية كما يرى عبد الحليم محمود السيد بأنها "لا تشجع التفكير الابتكاري إن لم نقل التفكير في أبسط صورته لأنها لا تعنى بتنمية المبادرة و الأصالة بل و تعاقب عليها"³

¹ - محمد الدسوقي الشافعي: مرجع سابق، ص: 188.

² - بوقلجة غياث: الانعكاسات النفسية لطرق التدريس - قراءات طرائق التدريس، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، بائنة 1994، ص: 147.

³ - عبد الحليم محمود السيد: مرجع سابق، ص: 74.

- كما أن هذا الأسلوب يتنافى مع مبدأ إيجابية المتعلم "فمن المعروف أن الطالب هو الذي يتعلم و لذلك فإن الأنشطة كلما كثرت من جانبه كلما كانت الفائدة أكبر كما أن التعلم لا يكون فعالاً و مثمراً إلا إذا كان للمتعلّم دوراً إيجابياً فيه"¹.

- في حين قد يرى المدرس أنها الطريقة الأنجع لإيصال المعلومات و إكمال البرنامج الدراسي في الوقت المحدد .

- الإصرار على قبول إجابة واحدة و رفض الاختلاف فقد يميل المدرس إلى رفض كل إجابة تختلف عن الإجابة النموذجية التي ينتظرها، هذا الرفض بسبب موقف إيجابيا له دوره في كف دافعية التلميذ نحو أي إنتاج جديد أو مختلف، و يرى توارنس أن "أهم عوائق التفكير الابتكاري هي محاولات عزل الخيال و القيود المفروضة على معالجة الأشياء و التأكيد المفرط على مهارات لغوية محددة"².

- التركيز على العمل المدرسي فحسب، و ذلك بالتحيز إلى قدرات و مهارات دون أخرى لاسيما القدرات و المهارات اللازمة لإبراز نتائج تحصيلية عالية بغض النظر عن القدرات العقلية العليا التي يحتاج إليها التفكير التباعدي الذي يتميز بالانطلاق في اتجاهات متعددة و عدم التقيد بما يقدمه المدرس في الحصة التدريسية فمن أهم السمات التي تميز المبتكر: "الاستقلالية، حب الاطلاع، الحيوية، الاتجاه نحو النشاط والبحث، كثرة الأسئلة، التمعن في الأفكار الجديدة، كثرة التأمل"³.

و هي في الغالب سمات غير محبذة من طرف المدرسين و هذا ما توصل إليه "Alencas et Rodri gues" في دراستهما سنة 1978 على المجتمع البرازيلي "إذ اتضح أن 95% من المدرسين البرازيليين يفضلون أن يكون التلاميذ مطيعين، مخلصين، دمثين مجدين في العمل، محبوبين من أترابهم، أما الخصائص التي ترتبط عادة بالابتكار مثل : الحدس العالي، والفضول (حب الاستطلاع) و الاستقلال في التفكير فلم يعتبرها المدرسون بنفس الأهمية وأنها لا تلائم حجرات الدراسة كالسمات السابقة"⁴.

1- علم الدين عبد الرحمان الخطيب: أساليب طرق التدريس ، ط 2، الجامعة المفتوحة، 1997، ص: 29

2- رمضان محمد القضاوي : رعاية الموهبين والمبدعين، ص: 128.

3- أحمد عبد الطيف عبادة: دافع حب الاستطلاع في علاقته بقدرات وسمات الابتكارية في ضوء بعض متغيرات البيئة الاسرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الثاني، 1992، ص: 306

4- جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق، ص: 184.

وقد يندرج هذا ضمن العوامل التي لا يدركها المعلمون كمعوقات للتفكير الابتكاري، وهذا ما يفسر لنا عدم وجود فروق دالة فيما يتعلق بتشجيع ابتكارية التلاميذ .
إلا أن هذه النتيجة تتحكم فيها عوامل أخرى قد تتصل بالمنهج الدراسي أو الإدارة المدرسية .

فبالنسبة للمنهج أشار الأفراد إلى عدم ملائمة الكتاب المدرسي لمحتوى الدروس إضافة إلى كثافة البرنامج و بالمقابل قلة الحجم الساعي لبعض الأنشطة مما يجعل الأستاذ مضطرا إلى إنهاء درسه في الوقت المحدد دون إعطاء التلاميذ فرصة لطرح أفكارهم وهذا ما أوضحه "إبراهيم وجيه محمود" من خلال دراسته التي أجراها سنة 1981 إذ توصل إلى أن البرامج الدراسية التي يحويها المنهج "لا تعطي نواحي النشاط الإبداعي أهمية خاصة و تقتصر أهميتها على موضوعات الدراسة الأكاديمية التي يعالجها الطالب بقصد الامتحان فيها و ليس بقصد إبراز إمكانياته الذاتية و نواحي تفوقه"¹.

و هذا ما يدعم سلبية المتعلمين و المعلمين فكثافة البرنامج الأكاديمي لا يترك لهم مساحة لممارسة نشاطات أخرى تستثير قدرات التلاميذ مما يجبر المعلمين على التقيد به و عدم التفكير في إضافة الجديد مما يؤدي إلى جمود العملية التعليمية فالمناهج الدراسية في إطار التعليم الأساسي كما يشير إلى ذلك أحمد حسين اللقاني "معنية أكثر من أي وقت مضى بأمر عملية التفكير و هذا يعني أن لا يبقى الفرد في موقف المتفرج أو في موقف سلبي أثناء عمليتي التعليم و التعلم، خاصة أن أحد معايير التقدم هو قدرة الشعوب على التفكير و لعنا لا نغالي إذا قلنا أن هناك شعوب تفكر تفكيرا منتجا و هناك شعوب تفكر تفكيرا استهلاكيًا يعتن على التبعية و ليس القيادة"².

يرتبط الأمر هنا بنوعية المادة المتاحة إذ لابد أن تكون بالقدر و النوع المناسبين و يفترض هذا مستوى علمي متقدم في تخطيط المناهج من حيث القدرة على إيجاد اتساق داخلي بين الأهداف و المحتوى و هذا ما ييسر مهمة المعلم ففي ظل محتوى مرن يتلاءم و الأهداف المعرفية لكل مستوياتها و يترك للمعلم مجالا لتخطيط درسه بما يتناسب و خصائص تلاميذه كما يمكنه إتاحة الفرص لجمع المعلومات من مصادرها ومحاولة

¹ - أحمد عبد النظيف عبادة: مرجع سبق، ص 662.

² - أحمد حسين اللقاني: مرجع سبق، ص 158.

التوصل إلى استنتاجات و تفسير للمواقف و الأحداث الجارية و كذا ممارسة الحرية في التفكير و تشجيع التلاميذ على المناقشة بدون الركون إلى هاجس عدم كفاية الوقت المعد للنشاط المدرسي نظرا لطول المقررات الدراسية أو بتركيزها على أهداف معرفية دون أخرى .

و من حيث التقويم الذي يعد من مكونات المنهج و جد أن الامتحانات المدرسية كأكثر أساليب التقويم شيوعا تركز تركيزا شديدا على تحصيل التلميذ للمعلومات الدراسية أما باقي الأهداف فلم تنل من جانب الامتحانات إلا قسطا ضئيلا من الاهتمام¹ .

نفس النتيجة توصل إليها سعد الله 1986 في إطار رسالة دكتوراه الحلقة الثالثة إذ توصل إلى أن الاختبارات المدرسية تبتعد كلية عن الاختبارات الخاصة بالقدرات العقلية وخاصة القدرة الابتكارية أي أنه لا توجد علاقة بين هذه الاختبارات و قياس أو اكتشاف القدرة الابتكارية لدى التلاميذ و هذا يعود إلى اختلاف التفكير التغييري الذي يتميز به التفكير الإبداعي عن التفكير التقديري الذي يتميز به الذكاء بصفة عامة و التحصيل الجيد بصفة خاصة²، وهذا ما يؤكد أن الامتحانات تركز على الأهداف المعرفية الدنيا، كالمعرفة والتذكر و تهمل الأهداف المعرفية العليا كالتحليل و التركيب و التقويم أو أنها تولي أهمية بالغة للمعارف المكتسبة و أخرى أقل لتنمية القدرات العقلية .

و يعد هذا نتيجة طبيعية لإغفال الأهداف المعرفية العليا التي تشجع القدرة الابتكارية فالمنهج يعد حصيلة تكامل الأهداف و المحتوى و الطرائق و الوسائل و أساليب التقويم فان كان محتوى المنهج لا يعكس الاهتمام بهذه الأهداف فان طرائق التدريس و أساليب التقويم سوف لن تذهب بعيدا عن الاتجاه فنجدها تتمحور كلها حول تحصيل التلميذ لأكثر كم من المعارف المقدمة بغض النظر عن مدى مشاركة هذا المتعلم في تكوين هذه المعارف بل و الإضافة إليها بتحويل أو دعم أو صقل مما يوجد به ذهنه لا سيما من ينتمون إلى فئة التفكير التغييري الذي يتميز به التفكير الإبداعي .

¹ - حلمي أحمد الوكيل : مرجع سابق، ص: 53 .

² - مصطفى عشوي : مرجع سابق، ص: 235.

أما بالنسبة للإدارة المدرسية فقد تكون هذه الأخيرة سببا في ضعف تشجيع المدرسين الابتكارية لدى التلاميذ إذ أشار أفراد العينة إلى بعض العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية مثل :

- عدم توفر الوسائل التعليمية.

- قلة وسائل التشجيع و تحفيز التلاميذ كالمكافآت و الجوائز.

- قلة الرحلات و الافتقار إلى النوادي.

كما قد يتولى إدارة المدرسة في بعض الأحيان مدير ليس له فكرة عن التربية الحديثة و من المعروف "أن إدارة المدرسة من جانبها تعمل على إتاحة الفرص لممارسة مختلف الأنشطة المدرسية و عدم اقتناع المدير بأهمية مثل هذه الأنشطة يدفع إلى عدم الاهتمام بها و محاربتها في بعض الأحيان"¹

وقد يعود هذا إلى عدم تقبل التجديد الذي يمكن أن يبادر به معلموا أي مؤسسة تعليمية من قبل بعض المديرين ومرد هذا إلى الروتين والقوانين المعمول بها داخل المؤسسة و التي جبل الأشخاص على اتباعها والتشبث بها دون محاولة بذل مجهودات لتقييمها وتقويمها أو على الأقل تقبل ذلك ، وهذا لأن الفرد أو الجماعة يشعرون بصعوبة التكيف مع أي وضع جديد يهدد توازنهم مما يترتب عليه زيادة المقاومة اتجاه أي فكرة جديدة أو وضع جديد.

و من خصائص الأفكار الابتكارية الجدة و الغرابة و الحداثة وهذا ما يجعلها تبدو غير قابلة للتحقيق لاسيما إذا تمثلت في محاولات تغيير بعض الأنظمة في المؤسسة ، وقد لا يتعدى مجرد تطلع من قبل بعض المعلمين لعقد اجتماعات دورية أو ندوات دراسية خاصة بالمشاكل التي يمكن أن تعترضهم أثناء ممارستها التعليمية ، "فقد يصل المعلم إلى قرارات بشأن عيوب المنهج الذي يقوم بتنفيذه ، فيجب أن تتاح الفرص للجميع لتوحيد الفكر ولاشك أن الاتفاق على تصور واضح بين الجميع يعطي القرارات قوة وصدقا قد لا يتوفر للرؤية السطحية أو التحليل المبدئي"².

¹ - حلمي أحمد الوكيل : مرجع - سبق ، ص 209 .

² - أحمد حسين القفاي : مرجع - سبق ، ص 69 .

وهذا ما تتحمل فيه الإدارة المدرسية جزء كبيرا من المسؤولية من حيث تنظيم هذه الاجتماعات أو الندوات الدراسية سواء كانت داخلية على مستوى المؤسسة أو خارجية يتم فيها الجمع بين المعلمين والمشرفين التربويين و خبراء المنهج بحيث تطرح كل المسائل المتعلقة بالممارسة التعليمية على بساط البحث للوقوف على الثغرات قصد معالجتها بصفة جذرية ونهائية ، و هذا يوضح ما العلاقات الإنسانية المبنية على الديمقراطية و التي تجمع بين الطاقم الإداري للمؤسسة و المتعلمين من دور في التغلب على العديد من المشاكل أهمها : التغلب على معوقات التفكير الابتكاري، والتي تعود بالدرجة الأولى -كما سبقت الإشارة إلى ذلك- إلى وجود جو يتميز بالتماسك و التعاون و التنظيم و طغيان الجانب الإنساني و يتسم بالتفهم و الإصغاء إلى آراء الآخرين .

و قد قدم "جيبسون" gibson سنة 1978 عدد من الدراسات "التي تظهر أن المدارس ذات الإدارة الديمقراطية تكون إنجازاتها أفضل من الإدارة السلطوية من حيث الروح المعنوية بين التلاميذ و المعلمين كما تسمح باتصال أفضل".¹

ناهيك عن اهتمام كل إدارة مدرسية بنسب النجاح كل عام و هذا ما أشار إليه "ليث" luthé سنة 1976 عندما قام بتلخيص العناصر المعوقة للابتكار، إذ ذكر من بينها التركيز الشديد على النجاح و إحراز نتائج مثمرة و سريعة إذ يعد هذا من أهم المخرجات التي تسعى إليها أي إدارة مدرسية.

إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن الميزانيات الموجهة لمجال التعليم تعد ضعيفة و غير كافية في البلدان النامية إذ تستدعي العملية التعليمية المبنية على أساس تربوي حديث أن تتم في بيئة فيزيقية ملائمة و بتجهيزات متطورة تلبي حاجيات التلميذ إذ يمارسون من خلالها أنشطتهم و يطلقون العنان لأفكارهم الخيالية محاولين تحويلها إلى إشارات محسوسة .

و نستنتج مما سبق، إن المدرسين لا يشكلون عاملا فعالا في تشجيع السمات الابتكارية لدى التلاميذ في ظل غياب إدراك فعلي للعوامل التي يمكن أن تعيق نمو التفكير الابتكاري.

و حتى محاولات التشجيع المقصودة أو غير المقصودة لم تلق نجاحا كبيرا و يعد هذا نتاج اجتماع عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالمعلم ذاته و منها ما يتعلق بالمنهج الدراسي أو

الإدارة المدرسية و تمثل في مجموعها معوقات تحول دون الوصول بالمبتكر إلى أقصى عطاء ممكن و عليه فإن تسليط الضوء على المعلم أو المنهج الدراسي أو الإدارة المدرسية قصد الوقوف على معوقات التفكير الابتكاري و مدى إدراك المعنيين بالعملية التعليمية لها ، و التكامل بين هذه الأجزاء الثلاثة أمر واقع فإن أردنا التحسين و الفعالية في العملية التعليمية كهدف شامل و عام و تنمية القدرات الابتكارية و تطويرها كهدف خاص لا مناص من معالجة الكل و هذا ما قصده سيلفيان هوبير بقولها أن " تطوير الإبداعية مرتبط بالعديد من المتغيرات، لا نستطيع الحصول عليه عن طريق نشاط جزئي و لو كان منظما و لكن بوضع عمل مسطر و مدروس لمختلف الأنشطة"¹.

4-خلاصة :

توصل البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤل العام الممثل لمشكلة البحث، كما يلي :

- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات.

كما توصل البحث إلى النتائج التالية :

- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري الأكثر أقدمية في ميدان التدريس والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات الأقل أقدمية في ميدان التدريس.

- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأكثر إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأكثر إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

- لا توجد فروق في تشجيع السمات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية بين المدرسين الأقل إدراكا لمعوقات التفكير الابتكاري المتخرجين في الجامعة والمدرسين الأقل إدراكا لهذه المعوقات والمتخرجين في المعهد التكنولوجي للتربية.

و تبقى النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة و الأدوات المستخدمة فيها.

5- اقتراحات :

من خلال الدراسات العديدة التي أجريت حول التفكير الابتكاري توصل العلماء إلى أن " المبدعين لهم مستقبل يكافئ طاقاتهم الكامنة في الانطلاق، لذلك فالمحيط هو الوحيد القادر بمصادره و معطياته أن يستثير السمات النفسية التي تتميز بها هذه الفئة"¹.

وعليه، نتوجه بالاقتراحات التالية للمعنيين بالعملية التعليمية :

1- إعادة النظر في برامج التدريب التي يتلقاها المدرسون، ومحاولة إدراج محور عن القدرة الابتكارية (مفهومها، مكوناتها، سمات المبتكرين، أساليب تربيتها وأهمية ذلك..إلخ) وإن تعذر، يمكن إدراج ذلك ضمن ورشات صيفية تدعم بحضور باحثين تعد تربية الابتكار من بين اهتماماتهم .

2- تنظيم ملتقيات حول المواضيع التي يتوقع أن المدرسين لم يلقوا فيها إعدادا أو تأهيلا أو تدريباً كافياً، لاسيما تلك التي تتعلق بالقدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

3- تجسيد ممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار القدرة الابتكارية كغيرها من القدرات العقلية لدى التلاميذ ، باعتبارها متواجدة لدى الجميع بدرجات متفاوتة .

4- ضرورة تشجيع العمل الجماعي داخل المؤسسة التربوية من طرف مديري المدارس.

5- إعادة النظر في محتوى المنهج بشكل يتلاءم و التطورات الحديثة في مجال التربية وذلك من خلال ندوات تجمع بين المعنيين ببنائه و تنفيذه (بناء المناهج ، المشرفون التربويون ، مديرو المدارس ، المدرسون) .

6- تحسين الحالة الاقتصادية للمدرسين، وذلك تجنباً لانشغالهم بأعمال أخرى قصد تحسين الدخل مما يتسبب في إهمال التدريس و عدم إيفائه حقه .

انطلاقاً مما توصلت إليه الدراسة ، نقترح إجراء دراسات أخرى تتعلق بمعوقات التفكير الابتكاري و أساليب تشجيعه على عينات من المشرفين التربويين و بناء المناهج حتى يتحقق التكامل المنشود في تشجيع هذه القدرة العقلية، و الذي يتحقق بموجبه التشجيع الفعلي و المثمر لها .

¹ يوسف قطامي و هسيب صبحي : مرجع سبق ، من: 96

المراجع

قائمة المراجع

- المراجع العربية :

- إبراهيم عصمت مطاوع (1997): التجديد التربوي (أوراق عربية وعالمية) الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي.
- أحمد أبو هلال وآخرون (1993) : المرجع في مبادئ التربية ، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- أحمد حامد منصور، تقديم سيد خير الله (1986): تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري. منشورات دار السلاسل، الكويت.
- أحمد حسين اللقاني (1995) : تطوير مناهج التعليم ، الطبعة الاولى ، عالم الكتب القاهرة.
- أحمد شبشوب (1991): علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر .
- أحمد عبد اللطيف عبادة (1986) ، معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام ، الكتاب السنوي في علم النفس ، المجلد الخامس ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.
- أحمد عبد اللطيف عبادة (1992) : "دافع حب الاستطلاع في علاقاته بقدرات وسمات الابتكار في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بنزلة البحرين" ،مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ،السنة الأولى، العدد الثاني.
- أحمد محمد حسين صالح (1988): "أثر أنواع التأهب بالتعليمات في الابتكار الشكلي "بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- أحمد مختار عضاضة (1982): التربية العلمية و التطبيقية في المدارس الابتدائية. والإكمالية. الطبعة الثالثة، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر.
- أرنوف وبنيتج (1994): مقدمة في علم النفس، ترجمة: عادل عز الدين الأشول وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- الطاهر سعد الله (1991): علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- أنور محمد الشرقاوي (1999) : الابتكار وتطبيقاته (الجزء الأول) ، مكتبة الأنجلو
مصرية.
- أيمن أبو الروس (1996) : دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، دار
الطلّاع الاسكندرية.
- بوفلجة غياث (1994) : "الانعكاسات النفسية لطرق التدريس" قراءات في طرائق
التدريس. الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، بantة.
- بوفلجة غياث (1989): أهداف التربية و طرق تحقيقها. ديوان الجامعة المطبوعات
الجزائر.
- بوفلجة غياث، (1994) : "هرم الأهداف التربوية" ، قراءات في الأهداف
التربوية. الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، بantة.
- بول وبيتي : ترجمة صادق سمعان (1963) : أطفالنا الموهوبون ، الطبعة الثانية
مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (1979): دراسات و بحوث في علم النفس التربوي، المطبعة
النموذجية للأوفست. القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (1997): قراءات في تنمية الابتكار، دار النهضة
العربية، القاهرة.
- جميل محمد عبد السميع شعله (2000): النّقيوم التربوي للمنظومة التعليمية: (اتجاهات
وتطلّعات)، الطبعة الأولى دار الفكر العربي، القاهرة .
- حسن بن كريش (1992) "بيداغوجيا الإبداع و أساليب تنمية القدرات الإبداعية"،
مجلة البحث البيداغوجي، ديداكتيكا، العدد الثالث.
- حسن شحاتة (2000): "القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل"، مجلة الفيصل، العدد 288.
- حلمي أحمد الوكيل (2000): تطوير المناهج (أسبابه، أسسه، أساليبه،
خطواته، معوقاته)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حلمي المليجي (1969): سيكولوجية الابتكار، الطبعة الثالثة، دار المعارف بمصر.
- حلمي المليجي (1979): علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت.
- حمادة البخاري (1985): التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

- رمضان محمد القذافي (1996) : رعاية الموهوبين والمبدعين ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية .
- روبرت رتشي (1982) : التخطيط للتدريس، ترجمة: محمد أمين مفتي ، الطبعة العربية، دار ماكجروهيل للنشر .
- روبرت سند و آرثر كارين (1985): الاستجاب الإبداعي و أساليب الإصغاء المتحسس، ترجمة: رؤوف عبد الرزاق العاني، الطبعة الثانية، مطابع جامعة الموصل.
- زين العابدين درويش (1995) : "تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان"، نخبة من أساتذة علم النفس ، دراسات و بحوث في علم النفس، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- سعيد حسني العزة (2000): تربية الموهوبين المتفوقين، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .
- سميرة أحمد السيد (1993) ، علم اجتماع التربية ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة
- سيد خير الله و محمد زيدان (1966): القدرات و مقاييسها، مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد خير الله (1981): بحوث نفسية و تربوية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت.
- سيد محمد خير (1975) : الإحصاء النفسي التربوي، الطبعة الأولى مطبوعات جامعة الرياض.
- صفاء الأعسر (2000): الإبداع في حل المشكلات ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
- عبد الجليل إبراهيم الزوبعي وإبراهيم عبد الحسن الكناني (1995) : "تقويم الخلفية الاسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المسرعين في العراق"، المجلة العربية للتربية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني.
- عبد الحليم محمد السيد (1971): الإبداع و الشخصية، دار المعارف بمصر.

- عبد الرحمان بن بريكة (1994): "تصنيف طرائق التدريس" قراءات في طرائق التدريس. الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، باتنة.
- عبد الستار ابراهيم (1985): الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، الكويت.
- عبد العزيز عبد الله الجلال (1998): "أولويات العمل التربوي في دول الخليج العربية" مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، العدد الخامس والعشرون، السنة الثامنة، الكويت.
- عبد العلي الجسماني (1994): علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم.
- عبد الغني عبد الفتاح محمد النوري (1992): "التخطيط لتطوير المناهج وأهميته في دراسة المستقبل لتخطيط التنمية التربوية وكيفية الاستفادة من أسلوب تحليل النظم في عمليات التخطيط"، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد المائة.
- عبد الله محمود سليمان (1985): قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، إعداد و تقديم لويس كامل مليكة، المجلد الرابع عشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- عبد المجيد نشواتي (1997): علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة، جامعة اليرموك، الأردن.
- علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997): أساسيات طرق التدريس، الطبعة الثانية الجامعة المفتوحة.
- عمار بوحوش و محمد محمود الذنبيات (1995): مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- غي بالمد (1970)، مناهج التربية، ترجمة: عبود كبة، دار منشورات عويدات، بيروت لبنان.
- فؤاد البهي السيد (1976): الذكاء، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فؤاد البهي السيد (1978): علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة.

- فؤاد حيدر (1991): التخطيط التربوي (حاجات الطفل العربي)، الطبعة الأولى دار الفكر العربي.
- فاخر عاقل (1982): علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، دار العلم للملايين، بيروت لبنان.
- لطفي بركات أحمد (1983): في مجالات الفكر التربوي، الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة.
- مجدي عبد الكريم حبيب (1990): "الشخصية المبتكرة كدالة مركبة لتفاعلات متغيرات الانبساط، الميل للعصابية، الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي"، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية النفسية للدراسات النفسية القاهرة.
- محمد الدسوقي الشافعي (1998): ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى، المجلة التربوية، العدد 48، المجلد الثاني عشر، الكويت.
- محمد ثابت على الدين (1989): "علاقة التفكير الإبتكاري للمعلم بالسّمات النفسية لتلاميذه"، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- محمد زياد حمدان (1984): قياس كفاية التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية.
- محمد عبد الرحيم عدس (1996) المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- محمد عبد العزيز عيد (1979): في علم النفس التربوي. دار البحوث العلمية.
- محمد على عارف جعلوك (2000): أصول التأليف والابداع، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- محمد لبيب النجيحي (1981): في الفكر التربوي، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية بيروت.
- محمد نسيم رافت (1965)، "دراسة مقارنة عن التفكير بين المتفوقين و العاديين من طلبة و طالبات المدارس الثانوية العامة"، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد الثالث العدد الأول.

- محمد هاشم فالوقي (1997): بناء المناهج التربوية (سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ)، لم ترد الطبعة، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .
- محمود أبو زيد إبراهيم و أسماء محمود غانم (1990): المناهج الدراسية (تخطيطها وتطويرها)، دار المعرفة الجامعية.
- محمود عبد الرزاق شفيق و هدى محمود الناشف (1995)، إدارة الصف المدرسي. الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي.
- محمود عصام الميداني (1995): "مهارات الإدارة المدرسية في القيادة و التنظيم والتقويم". التربية، العدد الرابع بعد المائة، السنة الثانية و العشرون.
- محي الدين توك و عبد الرحمن عدس (1984): أساسيات علم النفس التربوي، جون ويلي وأولاده.
- مصري عبد الحميد حنورة (1995): "الأساس النفسي الفعال: نموذج مقترح لدراسة الظاهرة الإبداعية" ، نخبة من أساتذة علم النفس ، دراسات و بحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مصطفى عشوي (1994) : مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- مقدم عبد الحفيظ (1993): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية .
- نادية مصطفى الزقاي (1993) : القدرة على التفكير الابتكاري و علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.
- نادية مصطفى الزقاي (1993): القدرة على التفكير الابتكاري من المفهوم إلى القياس، مقال غير منشور.
- نادية هابل السرور (1996) : "فاعلية برنامج (الماستر تكرر) لتعلم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية"، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر.

- نادية هائل السرور (1998) :مدخل إلى التربية المتميزين والموهوبين ،الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.
- نايفة قطامي (1992) : أساسيات علم النفس المدرسي، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
- يوسف قطامي وتيسير صبحي (1992) : مقدمة في الموهبة والإبداع، دار الفارس للنشر والتوزيع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

- Encyclopedia Universalis (1997) :France , S.A.
- Francis Bonet (1990) : l'école et le management , 2eme triage, editions universitaire de Boeck université , Bruxelles
- Gaston Mialaret (1969) : Education nouvelle et monde moderne. Edition presses Universitaires de France.
- Karen rogers (07-03-99): a study of 241 profoundly gifted children [en ligne], file : me:\mydocuments\women contribl6.htm.
- Morgan Clifford Thomas (1975): introduction to psychology. Library of congress, international student edition.
- Remi Hess et Gary Wet gand (1998) : eduquer et Former, édition sciences humaines.
- Robert Thomson (1959): Psychology of thinking, First published, Harmonds worth.
- Sylvianne hubert et all (02/12/01) : développer la créativité dans l'enseignement secondaire spécial [en ligne]
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/rechduc/point6d.htm>

الملاحق

ملحق رقم (01)

منظومة الأهداف الابتكارية

1- الوعي :

- 1-1- بالابتكارية.
- 1-2- بأهمية الابتكارية للمجتمع.
- 1-3- بأهمية الابتكارية لنجاح الشخص وزيادة كفاءته.
- 1-4- بنماذج من المبتكرين من المشاهير والتلاميذ.
- 1-5- بإمكانية نمو الابتكارية.
- 1-6- بمعوقات نمو الابتكارية.

2- الفهم :

1-2- خصائص المبتكرين :

- السمات الوجدانية والمعرفية للشخصية المبتكرة.
- السمات "السلبية" في الشخصية المبتكرة.
- الخصائص البيوجرافية للمبتكرين.
- الحاجات الابتكارية.
- المشكلات النفسية للمبتكرين.
- المعلم المبتكر.

2-2- العملية الابتكارية :

- مراحل العملية الابتكارية عند والاس.
- مراحل العملية الابتكارية عند بارنز، نولر، بيوندي.
- كيفية تغيير التصورات والمدرجات.

2-3- النظريات المفسرة للابتكارية :

- السلوكية.
- التحليل النفسي.
- الإنسانية.

- بناء جيلفورد للعقل.
- نظريات وآراء دي بونو، جوردون، تورانس.

2-4- اختبارات قياس الابتكارية :

- اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري.
- اختبار بارون - والاش.
- اختبارات جيلفورد.
- قائمة السمات.
- القوائم البيوجرافية.
- اختبارات قياس الاستعداد لعملية الابتكارية.

3- الطرق والأساليب :

- تقوية القدرات الابتكارية :
- الطلاقة - المرونة - الأصالة - التفصيلات.
- التفكير الاستعماري المجازي.
- الخيال - التصور تبصري - الوعي الحسي.
- الشعور بالمشكلات - التنبؤ بالنتائج - ربط الأفكار بعضها ببعض.

ملحق رقم (02)

نموذج عن الإستمارة المقدمة لصدق المحكمين

عنوان البحث : إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الابتكاري

وعلاقته بتشجيعهم للسمات الابتكارية

لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية

أستاذي الكريم :

في إطار إعداد دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي، نرجو منكم أن نقيدونا بأرائكم فيما يتعلق بالفقرات المدرجة في الأداة ما إذا كانت تقيس فعلاً ما صممت من أجله لا سيما بعد التعديلات المدخلة عليها قصد توضيح بعض ما غمض منها وتبسيط ما كان مركباً منها لا سيما تلك التي تحوي أكثر من فكرة واحدة وحذف بعض الفقرات التي بدت للباحثة بعيدة إلى حد ما عن موضوع البحث وأهدافه وإضافة فقرات أخرى أكثر ارتباطاً به.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث :

- معوقات التفكير الابتكاري:

هي كل ما يعيق تلاميذ المرحلة الإكمالية عن ظهور السمات الابتكارية المتناولة في هذه الدراسة كمؤشر عن التفكير الابتكاري، والمتمثلة في :

- معوقات تتعلق بالمعلم.

- معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي .

- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم.

كما تحددها قائمة معوقات التفكير الابتكاري لأحمد عبد اللطيف عبادة.

- إدراك معوقات التفكير الابتكاري:

ويتحدد باستجابات مدرسي المرحلة الإكمالية بـ : معوق دائماً، معوق أحياناً، معوق نادراً،

ليس معوقاً، حيال فقرات قائمة معوقات التفكير الابتكاري.

- السمات الابتكارية:

هي مجموع الصفات العقلية و النفسية و الاجتماعية التي يتميز بها المبتكر كما تحددها قائمة

السمات الابتكارية المستخدمة في هذه الدراسة لسيد خير الله.

- تشجيع السمات الابتكارية:

يُحدد باستجابات المدرسين المتدرجة من القبول تماما إلى القبول أحيانا إلى اللامبالاة إلى الرفض حيال قائمة السمات الابتكارية .
المرحلة الإكمالية: وهي المرحلة الدراسية الممتدة من السنة السابعة إلى السنة التاسعة أساسي.

الأداة الأولى: قائمة معوقات التفكير الابتكاري

المعوقات التي تتعلق بالمعلم:

الترتيب	محتوى العبارة	معتق دائما	معتق كثيرا	معتق أحيانا	معتق نادرا	ليس معوقا
1	التحيز وعدم المساواة في المعاملة بين التلاميذ					
2	عدم تمكن المعلم من المادة العلمية					
3	القسوة في المعاملة وإثارة سخرية التلاميذ على المخطئ					
4	في بعض الأحيان تكون معلومات المعلم سطحية وأخطائه كثيرة وشائعة .					
5	المعلم نفسه لم يتعود على روح الابتكار والبحث والتنقيب عن المعرفة					
6	قد لا يفهم المعلم النمو النفسي لتلاميذه					
7	لدى المعلم اتجاه سالب نحو مهنة التدريس ويسئ لها في أغلب الأحيان					
8	كثيرا ما يعاقب المعلم التلميذ على التساؤل والاستكشاف.					
9	في كثير من الأحيان لا يفهم المعلم أهمية الدوافع في تشجيع التلاميذ وتحفيزهم إلى التقدم					
10	عدم اقتناع المعلم بعملية التفكير الابتكاري					
11	لا يهتم المعلم كثيرا بالفروق الفردية، ويعامل التلاميذ دائما على أنهم سواء					
12	لا يربط المعلم بين مادة التخصص والعلوم الأخرى					
13	نادرا ما يهتم المعلم بأوقات فراغ تلاميذه					
14	في كثير من الأحيان علاقة المعلم سيئة مع زملائه وبعيدة عن روح التعاون.					

15	لا يهتم المعلم بمشكلات البيئة				
16	قد يميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصاراً للوقت				
17	نادراً ما يهتم المعلم بمشكلات تلاميذه				
18	قد يدرك التلاميذ علاقات لم يفتن إليها المعلم أنفسهم أو غيرهم من خبراء المادة الدراسية				
19	قد يقترح التلاميذ حلولاً غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم لدرسه				
20	قد يسأل التلاميذ أسئلة يعجز المعلمون عن الإجابة عليها				
21	عدم توافر المعلمين المتخصصين في تدريس مواد التعليم الأساسي (المجالات) بالطريقة التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم الأساسي				
22	قصور في تدريب المعلمين القدامى على الطرق الحديثة في التدريس والتي تشجع على التجديد والابتكار				
23	في كثير من الأحيان، يكون على المعلم أن يكسب تلاميذه سلوك المسيرة				

المعوقات التي تتعلق بالمنهج الدراسي :

رقم	محتوى العبارة	معوق دائماً	معوق كثيراً	معوق أحياناً	معوق نادراً	ليس معوقاً
1	عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط المدرسي في أغلب المدارس بما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة والتي من خلالها تظهر ميول التلاميذ وأفكارهم الابتكارية					
2	توزيع المناهج الدراسية على شهور السنة الدراسية وارتباط الأستاذ بقدر من المعلومات المحددة، والتي يجب إعطاؤها للتلميذ في الوقت المحدد لها مع عدم الخروج عنها					
3	اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ والاستظهار، وليس على التفكير والملاحظة والاستنتاج					
4	غالباً ما تكون المناهج معدة مقدماً من وجهة نظر خبراء كل مادة دراسية ومرتبطة حسب ما يرونه من وجهة نظرهم					
5	عدم إعطاء قدر كافي من الثقافة العامة في شتى موضوعات المنهج					

6	نادرا ما تهتم المناهج الدراسية بالجانب التطبيقي وبالتجارب العملية				
7	أساليب التقويم المتبعة حاليا في مدارسنا كلها تقوم على الأسلوب التقليدي وهو مدى حفظ التلميذ للمادة الدراسية ولا تستدعي أي جانب من جوانب التفكير الابتكاري				
8	عدم وجود تكامل وتناسق بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة				
9	نادرا ما تتعرض الكتب المدرسية لتاريخ العلماء وجهودهم وتجاربهم العلمية				
10	تمارين الكتاب المدرسي خالية من الأفكار الجديدة (الابتكارية)				
11	استخدام الملخصات وتخفيضها للتلاميذ مما يجعلهم يتعودون على الحفظ وإهمال الكتب الدراسية				
12	خلو معظم الكتب الدراسية على اختلاف تخصصاتها من الجمع بين إجابتيين أو أكثر بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ				
13	نادرا ما تراعي المناهج حاجات ورغبات التلاميذ وميولهم الابتكارية.				

المعوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم :

محتوى العبارة	معتق دائما	معتق كثيرا	معتق أحيانا	معتق نادرا	ليس معتق
1					
التصور في أساليب التقويم فهي عبارة عن امتحانات تقليدية تخاطب فقط الحفظ والتذكر ولا تخاطب أي نوع من التفكير وخاصة التفكير الابتكاري					
2					
لا تعطي البرامج الدراسية نواحي النشاط الابتكاري أهمية خاصة ويقتصر إهتمامها على موضوعات الدراسة الأكاديمية					
3					
إن الموجه الأول والأخير نحو مراحل التعليم المختلفة هو المجموع التحصيلي					
4					
نظام التعليم يقوم فقط على الحفظ والتذكر بهدف الحصول على المجاميع المرتفعة .					
5					
ضعف إمكانات المكتبات المدرسية حيث أنها لا تلائم هذا العصر وهذا النوع من التفكير					

6	قلة الإمكانيات المدرسية من حيث (المباني، الأثاث، الملاعب، الوسائل التعليمية، الأجهزة العلمية)				
7	ارتفاع كثافة الفصل مع ضعف مساحته وعدم توافر الجو الصحي داخله.				
8	إلزام كل معلم بمنهج دراسي محدد يجب الإنتهاء منه في فترة زمنية محددة .				
9	نادرا ما يوجد أي وقت فراغ يستطيع فيه التلميذ مناقشة مشكلاته مع الأستاذ				
10	عدم اهتمام المدرسة بالأنشطة والرحلات خارج المدرسة				
11	ضغط الزملاء على الفرد الموهوب للمسايرة مع نفس السلوك العام للجماعة				
12	الروتين الذي يسود العملية التعليمية				
13	قلة اهتمام المدرسة بالتفكير الابتكاري وبالتلاميذ المبتكرة				
14	هناك صراع بين التقويم والحديث من حيث طرق التدريس وذلك داخل المدرسة				
15	القيود المفروضة من قبل المدرسة على حب الإستطلاع				
16	التأكيد المفرط على مهارات لغوية محددة				
17	بعض الأخطاء المتعلقة بتطبيق نظام التعليم الأساسي مثل (ضعف تكوين الأستاذ، قلة الإمكانيات)				
18	انتشار ظاهرة التسرب بالمدارس				
19	عدم الإهتمام بالجوانب الصحية للتلاميذ				
20	النقل الآلي للتلاميذ خاصة في المرحلة التعليم الأساسي				

الأداة الثانية

قائمة سمات التلميذ المبتكر

الرقم	الصفة	توجد دائما	توجد كثيرا	توجد أحيانا	توجد نادرا	لا توجد أبدا
1	يبدو عليه الثقة في قدرته على تنفيذ ما يريد					

2	يقبل قدرا من عدم اليقين في النتائج				
3	لا يتبع الأساليب الروتينية في أعماله				
4	مثابر، فلا يستسلم بسهولة				
5	عنيد، لا يتخلى عن رأيه بسهولة				
6	لا يسعى إلى مراكز السلطة				
7	يعدل أسلوب حياته لمواجهة المشكلات والمواقف الطارئة التي تعطل سير عمله اليومي				
8	لا يقدر كثيرا نظام ما يحيط به				
9	يميل إلى إيجاد أكثر من حل للمشكلة				
10	يكره العمل في مواقف تحكمها قواعد وتنظيمات صارمة				
11	يهتم بالأشياء التي تحتمل الشك ولا يمكن التنبؤ بها				
12	يملك قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية				
13	يبادر للعمل ومستعد لبذل الجهد				
14	قادر على فهم مواقع الآخرين				
15	قادر على تنظيم العمل باستمرار				
16	واسع الأفق غير تقليدي ومتحرر ودائم التساؤل ومتعدد الاهتمامات				
17	يشعر بأنه منتع للجماعة رغم عدم مسايرتها دائما				
18	يملك درجة من الاتزان الوجداني				
19	لا يتكيف مع الجماعة غالبا، فهو لا يسايرها				
20	يملك القدرة على التحليل والاستدلال				
21	يتوقف أحيانا عن حل المشكلات ولكنه لا يتوقف عن التفكير فيها				
22	يقترح أفكارا قد يعتبرها الآخرون غير معقولة				
23	يستخدم طرقا غير مألوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلف به من أعمال فهو شخصية مرنة غير تقليدية ومجددة				
24	يميل للعمل بمفرده				
25	تلقى أفكاره تجاهلا أو معارضة من بعض زملائه				
26	تبدو عليه الرغبة في التفوق الأكاديمي				

					يسأل عن التطبيقات والنظريات والمبادئ القائمة كما أنه يشك في فعالية القوانين الموضوعية	27
					يزود جماعته بأفكار جديدة تحتاج إليها في كل ما يواجهها من مشكلات	28
					لا يمكن التنبؤ باستجابته للقواعد والتنظيمات اليومية	29
					يفضل التنافس على التعاون	30
					يدرك الأشياء كما لا يدركها الآخرون	31
					يربط بين خبراته السابقة و ما يكتسبه من خبرات جديدة	32
					يحب أن يتمتع في الأفكار الجديدة	33
					يعطي للتخيل الأولوية على التفكير المنطقي، ولذلك يغمس أحيانا في التفكير الخيالي، وتظهر عليه أحلام اليقظة	34
					يتلقى أوامر من يفوقه بالتساؤل	35
					يميل إلى تجاهل القواعد الموضوعية، فلا يتبع الأساليب الروتينية التقليدية في أعماله	36
					يقاوم تدخل الآخرين في شؤونه	37

التعديلات المدخلة على الأداة الأولى :

قائمة معوقات التفكير الابتكاري

الرقم	الفقرة	بديلتها	السبب	رأي المحكم
4	في بعض الأحيان تكون معلومات المعلم سطحية وأخطاؤه كثيرة وشائعة	في بعض الأحيان تكون معلومات الأستاذ سطحية.	الاكتفاء بالشطر الأول من الفقرة لأنها كافية في نظر الباحثة باعتبار ان معلومات الأستاذ السطحية كعامل قائم بذاته يعيق التفكير الابتكاري لأن من سمات التلميذ المبتكر : التساؤل الدائم - التمتع في الأفكار .. الخ، مما يتطلب من الأستاذ أن يكون واسع الأفق	

7	لدى المعلم اتجاه سالب نحو مهنة التدريس و يسيء إليها في أغلب الأحيان	لدى الأستاذ اتجاه سالب نحو مهنة التدريس	الإستغناء عن الشطر الثاني من الفقرة لأن الباحثة ترى فيه إضافة لا طائل من ورائها كما أنها قد تستفز القارئ
8	كثيرا ما يعاقب المعلم التلميذ على التساؤل و الإستكشاف	كثيرا ما يعاقب الأستاذ التلميذ على التساؤل المتكرر	إزالة غموض كلمة الإستكشاف و استبداله بالتساؤل المتكرر لأنه أكثر وضوحا
14	في كثير من الأحيان، علاقة المعلم سيئة مع زملائه و بعيدة عن روح التعاون	ضعف تبادل الخبرات بين المعلمين ونقص الإحتكاك بينهم	لعدم إستقراز القارئ
15	لا يهتم المعلم بمشكلات البيئة	الاستغناء عنها	غير دقيقة
22	عدم توافر المعلمين المتخصصين في تدريس مواد التعليم الأساسي	نقلها إلى جزء الإدارة المدرسية ونظام التعليم	الفكرة الأكثر ارتباطا بجزء الإدارة المدرسية ونظام التعليم

إضافة فقرات أخرى :

(21) انشغال الأستاذ عن تدريسه بمشكلاته الاجتماعية .

(22) تأثر الأستاذ بظروفه الاقتصادية قد يمنعه من التفكير في تحسين تدريسه

رأي المحكم :

.....

التغيير في بدائل الأجوبة التالية :

معوق دائما - معوق كثيرا - معوق أحيانا - معوق نادرا - ليس معوقا.

فتصبح :

- يعيق دائما - يعيق أحيانا - يعيق نادرا - لا يعيق على الإطلاق .

- السبب : نظرا للتقارب الكبير بين (معوق دائما) و (معوق كثيرا) وخشية وقوع العينة في التباس

نتيجة هذا التقارب ارتأت الباحثة التخلي عن البديل الثاني (معوق كثيرا)

- استبدال لفظ "معلم" بلفظ "الأستاذ" لتقريب الفهم للعينة

رأي المحكم :

.....

- المعوقات التي تتعلق بالمنهج الدراسي :

الرقم	الفقرة	بديلتها	السبب	رأي المحكم
1	عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط المدرسي في أغلب المدارس بما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة و التي من خلالها تظهر ميول التلاميذ و أفكارهم الابتكارية.	"إزالة" عبارة، أغلب المدارس	نظرا لأن الوقت المخصص للنشاط المدرسي يكون محددا من قبل الوزارة	
2	توزيع المناهج الدراسية على شهور السنة الدراسية و ارتباط المعلم بقدر من المعلومات المحددة و التي يجب إعطاؤها للتلميذ في الوقت المحدد لها مع عدم الخروج عنها.	إزالة كلمة "الدراسية" الأولى	التكرار	
11	نادرا ما تتعرض الكتب المدرسية لتأريخ العلماء و جيودهم و تجاربهم العلمية	الاستغناء عنها	بدت للباحثة كأحكام سابقة	
12	تمارين الكتاب المدرسي خالية من الأفكار الجديدة (الابتكارية)			

المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية و نظام التعليم :

الرقم	الفقرة	بديلتها	السبب	رأي المحكم
2	لا تعطى البرامج الدراسية نواحي النشاط الابتكاري أهمية خاصة و يقتصر اهتمامها على الموضوعات الدراسية الأكاديمية	الإستغناء عنها	لأن الفكرة موجودة في جزء المنهج	
2	إن الموجه الأول و الأخير نحو مراحل	إن الموجه الأول و الأخير نحو	لأن لفظ المجموع يقتصر نوعا ما بالبيئة	

		المتعلقة بتطبيق نظام التعليم الأساسي مثل : ضعف تكوين المعلم - قلة الإمكانات	التعليم الأساسي مثل: (المعلم ، الإمكانات)	
20	النقل الآلي للتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي غير واضحة الأثر على التفكير الابتكاري و إنما ما يؤثر هو النقل الآلي من المرحلة الأساسية إلى الثانوية	إلغاؤها	النقل الآلي للتلاميذ و خاصة في مرحلة التعليم الأساسي	

- إضافة سؤال مفتوح.

إذا كان لديك أي إضافات فيما يتعلق بمعوقات التفكير الابتكاري من وجهة نظرك، أذكرها؟

رأي المحكم :

.....

التعديلات المدخلة على الأداة الثانية :قائمة سمات التلميذ المبتكر:

الرقم	الفقرة	بديلتها	السبب	رأي المحكم
16	واسع الأفق، فيو غير تقليدي ومتحرر ودائم التساؤل ومتعدد الاهتمامات	الإستغناء عن واسع الأفق	غير دقيقة وأعطت الفقرة صبغة العطف أكثر من اللازم	
23	يستخدم طرقاً غير مألوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلف به من أعمال، فهو شخصية مزنة غير تقليدية ومجددة	يستخدم طرقاً غير مألوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلف به من أعمال والإستغناء	إضافة يمكن الإستغناء عنها طلباً للإختصار	