جـامــعة يحي فـــــارس ـ المــديــة ـ

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري (المتعلقة بالمدرسة)

دراسة ميدانية على أساتذة التعليم المتوسط . لبلدية المدية ـ

مذكرة نهاية الدراسة للحصول على شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد و توجيه

إعداد الطالبان:

ـ بولدوم كمال

ـ خالفي أسماء

تحت إشراف:

الدكتور/ أوباجي محمد

السنة الجامعية:2019/2018

فهرس المحتويات

الشكر والتقدير	
الإهداء	
ملخص البحث	
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة	7
1- إشكالية الدراسة	7
2- فرضيات البحث	11
3- أهمية البحث	11
4 ـ أهداف البحث	12
5 ـ حدود الدراسة	12
6 ـ تحديد مصطلحات البحث	12
7 ـ الدراسات السابقة	17
8 ـ التعليق على الدراسات السابقة	28
الفصل الثاني: التعليم المتوسط	
تمهيد	32
1ـ مفهوم مرحلة التعليم المتوسط	32
1ـ 2 ـ هيكلة التعليم المتوسط	34
1ـ 3 ـ الكفاءات النهائية لمرحلة التعليم المتوسط	35
1ـ 4 ـ المجالات و المواد المقررة لمرحلة التعليم المتوسط	37
1ـ 5 ـ مبادئ التعليم المتوسط	40
1 ـ 6 ـ أهداف التعليم المتوسط	40
1ـ 7 ـ طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط	41
2 ـ أستاذ التعليم المتوسط	42
2ـ 1 تعريف أستاذ التعليم المتوسط	42
2ـ 2ـ صفات الأستاذ	43
2ـ 3ـ دور المدرس في العملية التربوية	45
3 ـ خصائص التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط	46
3 ـ1 ـ تعريف المراهقة	46
3 ـ 2 ـ خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط	48
3 ـ 3 ـ حاجات المراهق	51

فهرس المحتويات

3- 4 ـ مشكلات المراهق	52
خلاصة الفصل	54
الفصل الثالث: التفكير الابتكاري	
تمهيد	57
1- التفكير	57
1-2- أنماط التفكير	58
1-3- مستويات التفكير	59
2- الابتكار	60
3- التفكير الابتكاري	60
4- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري	61
5 ـ التعقيب على النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري	64
6 ـ مكونات التفكير الابتكاري	65
7 ـ مراحل العملية الإبداعية	68
8 ـ أهمية التفكير الابتكاري	70
9 ـ دور المعلم في استخدام التفكير الابتكاري داخل الصف	71
10 ـ معوقات التفكير الابتكاري	72
11 ـ العوامل الميسرة للتفكير الابتكاري	74
12 ـ قياس التفكير الابتكاري	75
خلاصة الفصل	77
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	81
1 ـ الدراسة الاستطلاعية	81
2 ـ منهج البحث	81
3- مجتمع البحث	82
4 ـ عينة البحث	84
5 ـ وصف مقياس الدراسة	86
6- صدق المقياس	88
7 ـ ثبات المقياس	89
8 ـ تطبيق الدراسة	89
9 ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	90
الفصل الخامس : عرض و مناقشة نتائج البحث	90
تمهيد	93
1- 1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية العامة	95
1 ـ 2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة	96
2- عرض النتائج الخاصة بالفرضيات الجزئية	

فهرس المحتويات

2- 1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى	97
2- 2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى	98
3 - 1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية	100
3-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية	100
4- 1عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة	102
4 -2 - مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة	103
5- 1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة	104
5- 2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة	105
6 - 1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة	107
6- 2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة	108
7- 1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة	110
7- 2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة	111
8- الاستنتاج العام	113
الخاتمة	117
التوصيات و الاقتراحات	118
قائمة المراجع	122
الملاحق	133

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التطور في المعارف المناسبة للتلاميذ في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة	49
02	عدد أساتذة متوسطات بلدية المدية حسب المؤسسة	83
03	أماكن اختيار العينة و عدد أفرادها	85
04	توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة	86
05	درجات ثبات و صدق المقياس	89
06	اختبار التوزيع الطبيعي الاعتدالي(اختبار كولمنجروف ـ سميرنوف)	94
07	المتوسطات والانحرافات والوسط الفرضي لدرجات مقياس معوقات التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة البحث	95
08	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط التخصص(علمي / أدبي) تبعا لبعد المعلم لدى أفراد عينة البحث	97
09	جدول(9) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط التخصص(علمي / أدبي) تبعا لبعد المنهج لدى أفراد عينة البحث	100
10	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط التخصص(علمي / أدبي) تبعا لبعد النظام التعليمي والإدارة المدرسية لدى أفراد عينة البحث	102
11	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط سنوات الخبرة تبعا لبعد المعلم لدى أفراد عينة البحث	105
12	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط سنوات الخبرة تبعا لبعد المنهج لدى أفراد عينة البحث	107
13	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط سنوات الخبرة تبعا لبعد النظام التعليمي و الإدارة المدرسية لدى أفراد عينة البحث	110

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	هيكلة التعليم المتوسط	**35**
02	عناصر و مكونات التفكير الابتكاري	**68**
03	مراحل عملية الإبداع	**69**

فهرس المحتويات

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس معوقات التفكير الابتكاري (المتعلقة بالمدرسة)	133
02	جدول تفريغ البيانات	141
03	نتائج المعالجة الإحصائية باستعمال SpSS	144

إهداء

الحمد و الفضل لله أولا و آخرا و باطنا و ظاهرا فهو سبحانه و تعالى ولي النعمة

فلك الحمد إنّك نعم المولى و نعم النصير.

أتقدم بإهداء هذا العمل المتواضع إلى كل عائلتي الكبيرة و الصغيرة ، إلى روح أبي الطاهرة عليه رحمة الله ، إلى والدتي العزيزة نبع الحب و الحنان ، إلى كل إخوتي و أخواتي.

إلى زوجتي و أبنائي : آلاء ،مريم ، عبد الإله.

إلى كل أصدقائي ، إلى كل أساتذة علم النفس و علوم التربية ، إلى جميع طلبة

ماستر تخصص إرشاد و توجيه للسنة الدراسية : 2019/2018

كـــمال

الإهـــــــداء

إلى من رافقتني دعواتهما، وما انقطعت عني فكانت هذه الثمرة بعضا ممّا أكرمني الله بدعائهما والديّ، برا ووفاء...

إلى رمز المحبة و الإخلاص إخوتي جميعا دون استثناء حبا و اعتزازا...

إلى رفيقات دربي المخلصات و إلى جميع طلبة السنة الثانية ماستر علوم التربية تخصص إرشاد و توجيه للسنة الجامعية :2019/2018

أهدي هذا الجهد المتواضع

أسماء

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ، ونصلي و نسلم على المبعوث الأمين رحمة للعالمين معلم البشرية سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم تسليما كثيرا .

أما بعد:

من لم يشكر المخلوق لم يشكر الخالق، و بالشكر تزداد النعم ، لذا نتقدم بالشكر الخالص إلى الأستاذ الفاضل الدكتور " محمد أوباجي" على قبوله تأطير هذه الرسالة وعلى إرشاداته وتوجيهاته المقدمة.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث فلكم منا كل الشكر والتقدير.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة (المعلم/ المنهج/ النظام التعليمي و الإدارة المدرسية) ، و كذلك قياس الفروق بين إدراك الأساتذة لهذه المعوقات تبعا لمتغير التخصص(علمي/ أدبي) ، و متغير سنوات الخبرة (من 0 غلى 11سنة / من 12 سنة فأكثر).

و قد اشتملت عينة البحث على (100) أستاذ و أستاذة من أساتذة التعليم المتوسط لبلدية المدية، و اخترنا في هذه الدراسة العينة العشوائية الطبقية لأنها تتوافق مع طبيعة البحث الحالي.

و اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس معوقات التفكير الابتكاري من إعداد " أحمد عبادة عبد اللطيف" الذي كيفه الباحث " محمد أوباجي" على البيئة الجزائرية، و يتضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد (المعلم/ المنهاج/ النظام التعليمي و الإدارة المدرسية).

و قد أظهرت النتائج ما يلي:

ـ مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري مرتفع.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

و خلصت الدراسة بالاقتراحات الآتية:

ـ تصميم برامج تدريبية لتنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين و دراسة أثرها على إبداع طلبتهم.

ـ بناء أدوات لقياس التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة المتوسطة و استخدامها للكشف عن المبدعين.

ـ إجراء دراسة للتعرف على دور الأسرة في تنمية التفكير الابتكاري لدى أبنائها.

ـ إجراء دراسات مماثلة تتعلق بإدراك الأساتذة لمعوقات أخرى من أنماط التفكير كالتفكير الناقد و التفكير التأملي و التفكير المتشعب و في المراحل التعليمية المختلفة.

مقدمة:

يحظى الابتكار اليوم باهتمام واسع بين المجتمعات المتقدمة ، لما له من أهمية في البناء و التقدم ، و خاصة أننا نشهد عالما سريع التغير، عنوانه التقدم العلمي و التكنولوجي المتزايد في شتى مجالات المعرفة ، و للمحافظة على هذا التقدم يتطلب تفجير الطاقات العلمية و الابتكارية الخلاقة في المجتمع .

ولقد أصبح الاهتمام بالإبداع والمبدعين في الدول المتقدمة ،والنامية على السواء ضرورة قصوى في العصر الراهن ويرجع ذلك إلى أهمية الإبداع بشتى صوره ومجالاته في تقدم الإنسان المعاصر لكونه الأداة الفاعلة التي يمتلكها الفرد في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة وتحديات المستقبل معا ، فالمبدعين في أي مجتمع هم الثروة الحقيقية والقوة الدافعة نحو التقدم والرقي من خلال جملة الإبداعات التي تشهدها الإنسانية في شتى المجالات. (مجيد سوسن،2008،ص 19)

و يعرف التفكير على أنّه " عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة

لمشكلة ما، و هو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي ما دام الإنسان في حالة يقظة، و هو أرقى العمليات العقلية و النفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية " كما ورد في (الحارثي، 2002، ص27)

و قد أشارت العديد من الدراسات و الأبحاث إلى إمكانية تعليم التفكير بأنماطه المختلفة و مهارات هذه الأنماط،

و أحد أنماط التفكير هو التفكير الابتكاري أو الإبداعي ، حيث يستحوذ هذا النمط على اهتمام خاص في الأوساط التربوية و التعليمية ، و في المجتمعات عامة لما له من أهمية كبيرة على مستوى الفرد و المجتمع ، فالتفكير الابتكاري يحتل مكانة مهمة بالنسبة للفرد و المجتمع فهو يساعد الفرد على الوصول إلى حلول كثيرة و نواتج أصيلة للمشكلات التي تقابله ، و يساعده أيضا على التوافق و الانسجام مع البيئة التي ينتمي إليها ، و هذا الشعور يدفعه إلى الإحساس بقيمته داخل المجتمع الذي يعيش فيه ، و بالنسبة للمجتمع فإنّ قدرة أفراده على التفكير الابتكاري تساعده على التقدم و الازدهار ، و زيادة الإنتاج و تطوره و الخروج من الأزمات وحل المشكلا و قيادة الجماعات . (محمد الطيطي،2007، ص38)

و يعرف التفكير الابتكاري أو الإبداعي على أنّه نشاط إنساني ذهني راق و مميز من تفاعل عوامل عقلية لدى الفرد بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى نتاجات و حلول جديدة مبتكرة للمشكلات النظرية أو التطبيقية في أي مجال.

(قطامي و آخرون،2008،ص70)

و لا شك أنّ للتربية علاقة وطيدة بالتفكير الابتكاري فهي إمّا تساعد على نموه أو تعمل على إعاقته و إطفائه،

فكل منا يمتلك قدرا من الطاقة الابتكارية، و هي تنشأ معنا ، لكنها تمر بمراحل ارتفاع و انخفاض و تتدخل في ذلك عوامل مختلفة مرتبطة في جزء كبير منها بالبيئة المحيطة و مدى تشجيعها لهذا النمط من التفكير و الخصائص النمائية لشخصية المتعلم ، فمظاهر الابتكار يمكن ملاحظتها و قياسها منذ المراحل الأولى للطفولة.

(أبو جادو ونوفل محمد،2015،ص10)

و حيث أنّ المدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تقع على عاتقها مسؤولية تنمية القدرات العقلية عند التلاميذ من خلال تنمية مهارات التفكير باعتباره المدخل البنائي للسلوك الفعال الذي يسمح بالتعامل الإيجابي مع التطورات الجارية في هذا العصر الذي يشهد العديد من المتغيرات، الأمر الذي قد استأثر أهمية تعليم مهارات التفكير باهتمامات العديد من الباحثين المهتمين بهذا الشأن حيث أنّ تعليم مهارات التفكير قد أصبح يحتل مكانة بارزة من تفكير المربين و الخبراء و واضعي المناهج لقناعتهم بأهميته و خاصة و أنّ التلاميذ و هم بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاجون إلى تزويدهم بمهارات التفكير كي يكونوا قادرين على خوض مجالات التنافس بشكل فعّال في هذا العصر الذي يرتبط فيه النجاح و التفوق بمدى قدرتهم على التفكير الجيد و المهارة فيه ، و يؤكد علماء التربية على أهمية تعليم التلاميذ مهارات التفكير معززين هذه الأهمية من وجهة نظرهم بأنّ التعليم يجب أن يقدم المنظرين و القادة الذين يحتاجهم المجتمع ، و هؤلاء يحتاجون إلى الغزارة في مهارات التفكير . (نادية سرور،1998،ص90)

و نظرا لكون المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب المرحلة المتوسطة، هي مرحلة المراهقة ، و لهذه المرحلة خصائص نمو عقلي مميزة ، حيث تشهد هذه المرحلة طفرة في ذلك النمو ، و تمكن المتعلم كما ذكر" **قطامي**" (2000،ص40-43) تفسير الأحداث و الظواهر و إطراد في نمو الذكاء،

و القدرات العقلية : كالقدرات التي تتعلق بالتعامل مع الأرقام و المعادلات و القدرة اللفظية و القدرة اللغوية ، كما يظهر التفكير المجرد دون التقيد بالمحسوس حيث يفهم المعاني المجردة و يفرق بينها و بين مظاهرها ، و ينمو الانتباه في مداه و مدته فيستطيع حل مشكلات معقدة في سهولة و في يسر و يستطيع التركيز لزمن أطول و تزداد القدرة على التعميم و فهم التعميمات الطويلة و الأفكار العامة .

و يلعب المعلم الدور الأكبر في رعاية التفكير و الإبداع و تربيته ، و مهما كان المنهج المدرسي شامخا و عناصره متكاملة فإنّه لن يجدي شيئا في حالة غياب المعلم أو عند تهميش دوره ، أو إذا قام بتنفيذ المنهج معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المسند إليه ، و لن تستطيع الأمّة أن تستفيد شيئا من التدفق المعرفي الهائل الذي يشهده هذا العصر ، و لا من التقنيات الخارقة المتاحة للناس فيه ، إذا كانت حقوق المعلم فيه منتقصة،

لأنّ المعلم هو صانع التغيير و التطوير ، فهو الذي ينفذ المنهج ، و ينهض بالدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية. (الحارثي،2002،ص11)

وبالرغم من تأكيد العلماء على أهمية تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين إلا أن هناك عقبات ومعيقات تعترض طرق تنفيذه لذلك يجب الانتقال من أساليب التعلم المعتمدة على التلقين إلى تلك التي تعتمد على تنشيط عمل عقل المتعلم وقدراته ومهاراته وتنميتها بطريقة تجعله شريكا في عملية أحداث التعلم (وهو ما يسمى بالتعليم التفاعلي)،لا متفرجا على المعلم ومتلقيا فحسب ،وإنما ممارسا نشاطا في الموقف التعلمي كي يتعايش مع خبرات التعلم وتشير الدراسات إلى أهمية دور مثل هذه الطريقة في التدريس المعتمدة على تنمية التفكير وزيادة القدرات الابتكارية للمتعلمين. (محمد حسن،2011، ص54)

و من هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري (المتعلقة بالمدرسة) كما يدركها الأساتذة أنفسهم.

وتضمنت هذه الدراسة خمسة فصول ثلاثة منها خصصت للجانب النظري أولها يمثل الفصل الأول الذي خصص للإطار العام لإشكالية الدراسة ويضم الخلفية النظرية ومشكلة الدراسة وفرضياتها وتليها الأهمية والأهداف والمفاهيم النظرية والإجرائية للبحث ثم الدراسات السابقة .

أمّا الفصل الثاني فقد خصص لمفهوم المرحلة المتوسطة، حيث تضمن مفهوم مرحلة التعليم المتوسط و أهدافها و برامجها و هيكلتها و أهم مبادئها، بالإضافة إلى مفهوم أستاذ التعليم المتوسط، و خصائص تلاميذ هذه المرحلة.

أمّا الفصل الثالث فقد خصص للتعرف على التفكير الإبتكاري حيث تضمن تعريف لمفهوم التفكير الابتكاري وأهميته ومكوناته ومستوياته والنظريات المفسرة له ومراحله والعوامل الميسرة له ودور التفكير الابتكاري داخل الصف وقياسه ومعوقاته.

أما الجانب الميداني فشمل فصلين هما:الفصل الرابع و خصص للجانب المنهجي الذي يضم المنهج المتبع في البحث ومجتمع الدراسة وعينة البحث وأدواته ،إلى جانب التقنيات الإحصائية المعتمدة في جمع البيانات.

أما الفصل الخامس فقد تناول عرض النتائج و مناقشتها ثم تفسيرها،ثم الخاتمة وخرج الفصل في الأخير بجملة من التوصيات و الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطـــــار العـــــام للإشكـــــالية

الفصل الأول: الإطـــــار العـــــام للإشكـــالية

- تمهيد

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- حدود الدراسة

6- مصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- التعليق على الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

لا شك أن الثروة البشرية هي المحرك الأساسي لكل القوى و الموارد الأخرى، و بدونها تصبح الثروات و الإمكانات الأخرى عديمة القيمة، وهذه الموارد منها ما هو موجود في باطن الأرض و منها ما هو موجود خارجها، ولم تتحول هذه الموارد إلى طاقة هائلة إلا عندما وجد الإنسان المبدع القادر على اكتشافها واستغلالها، ولم يكن ذلك وليد الصدفة، بل كان نتيجة لأعمال الفكر المنظم و الجهد الهادف.

و الطلبة المبدعون هم الثروة البشرية التي يجب على الدول اكتشافها، وإطلاق طاقتها واستثمارها لصالح تقدمها في العالم الذي سوف يكون الحسم فيه للعقل و الفكر وحسن استخدام الموارد الماديةوالبشرية، و الصراع بين عقول أبنائها من أجل الوصول إلى سبق علمي، وتقدم تكنولوجي يضمن لها الريادة و القيادة، ومن ثم فإن الهدف الأسمى من التربية في وقتنا المعاصر هو تنمية الإبداع و التفكير بجميع أنماطه. ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد مبدعين قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة و متنوعة للمواقف المتجددة.(المشرفي، 2005، ص167)

ويرجع الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ بمهارات التفكير إلى زمن بعيد في تاريخ التربية، حيث أدرك (Dewey1933) بأن الأفراد يولدون ولديهم القدرة على التفكير وأقر بدور المعلمين في تدريب المتعلمين على التفكير الجيد، أما (Piaget1958) فقد أقر بأنّ الهدف الرئيسي للتربية هو بمثابة خلق إنسان قادر على فعل أشياء جديدة وليس على تكرار ما فعلته الأجيال السابقة، أما الهدف الثاني للتربية في مفهوم Piaget فهو تشكيل العقول المبدعةو المغايرة لا العقول المستقبلة سلبا ما يعرض عليها . نقلا عن (قطامي،2008، ص124)

ويعتقد جيلفود (Guildford): أن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها و أوسعها و أصبح بالتالي مفتاح الحل لمعظم المشكلات المستعصية التي تعاني منها المجتمعات البشرية فالاهتمام بالإبداع ضرورة تربوية اقتصادية. (Guildford ,1982,p 218-219).

ويؤكد "تورانس" (Torrance) أنه ينبغي لكل أمة تريد التقدم أن تهتم بالإبداع في مختلف مجالات الحياة،وأنّه ينبغي الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ ، وذلك بتشجيعهم على ممارسة ما لديهم من

إمكانيات ابتكارية، وبتوفير المواقف الآمنة لهذه الممارسة و أن يكون التدريس بطريقة ابتكارية (p16, Torrance, ,1977).

وعليه فقد حظي موضوع الإبداع باهتمامات العديد من الدول، حيث تبنت سياسات مختلفة لدعمهو الحد من معوقاته، ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين إلى القول" إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الإبداعية مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات. (طارق كمال، 2007 , ص38)

إن الاهتمام بتنمية الإبداع كقدرة عقلية تعتبر من الضروريات الملحة التي تقع على عاتق المناهج الدراسية وطرق تدريسها فلم يعد دور المدرسة قاصرا على نقل المعلومات و المعارف و إطلاع المتعلمين على المبتكرات الحديثة و إنما أصبح من الضروري تعويد المتعلم على التفكير الإبداعي وتطوير قدراته الإبداعية، كما أن الانتقال من هدف المدرسة القديم الذي يهتم بحفظ المعلومات وتذكرها إلى الهدف الحديث الذي يهتم بإعداد الفرد للحياة، يركز على القدرات العقلية التي تعين الفردعلىمواجهة الحياة القادمة ولعل أهم تلك القدرات هي القدرة على الإبداع .(طارق عبد الرؤوف،2007، ص15)

و أوضحت الدراسات أنموضوع الابتكار و الإبداع يعتبر من الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين، حيث استهدفت هذه الدراسات إلى التعرف على الجوانب الهامة المتعلقة بالإبداع سعيا إلى فهم عميق حول العناصر المكونة لهذا المفهوم، أو العوامل المؤثرة فيه، أو المعوقات التي تحد من وجوده وبذلك استطاعت أن تسهم مجتمعه في بحث مكونات الاتجاه الإبداعي وتنمية الفكر الابتكاري. فقد أظهرت الدراسات إلى وجود معوقات التفكير الابتكاري تتعلق بالمدرسة منه ما يتصل بالمعلم ومنها ما يتصل بالمنهج وكذلك النظام التعليمي والإدارة المدرسية. (سعادة،2003،ص243)

وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الابتكاري إلا أن البحوث التي تناولت معوقاته قليلة جدا خاصة في الوسط الجزائري بحيث لم نجد سوى دراسة سعد الله الطاهر و دراسة "محمد أوباجي". وهذا في حدود الدراسات التي تمّ الاطلاع عليها.

و قد أشارت بعض الدراسات إلى أنّ البيئة التي يعيش فيها الفرد و تشمل البيئة المادية و الاجتماعية و بيئة المدرسة تؤثر بشكل ما على التفكير الإبداعي لدى الأفراد، كما تؤثر درجة توافق الفرد مع هذه البيئة بشدة في التفكير الإبداعي، و كذلك فإنّ البيئة الصفية أو بيئة التعلم لها تأثير قوي في تحديد الإبداع أو الحد منه سواء لدى المعلمين أو لدى المتعلمين ،

و قد أشارت بعض الدراسات كدراسة (جوزيف Joseph،2005) إلى أنّ المناهج الدراسية التي تملى على المعلمين إملاءً، و تفرض أساليب و وسائل تدريسها عنوة تؤدي إلى الحد من الإبداع لدى المعلمين و المتعلمين، و الأخطر أنها تولّد مقاومة للتدريس الخلاق و تحد من التعلم الفعّال. (العمايرة،2007،ص55-56)

وقد توصلّ (GOODLA) في دراسته لعدد من المراحل الصفية بأن محاضرات المعلم تسيطر على النشاطات الصفية، ورغم إدراك المعلمين للهدف التربوي المذكور آنفا إلا أنه نادى بالتطبيق في الفصل الدراسي، و أكد "باول" (Paul) على أن موقف ووجهات نظر و سلوكيات المعلمين تمثل في بعض الأحيان معوقات التعليم لمهارات التفكير في المدارس الأساسية(Paul،1990) كما أشار أحد التربويين إلى سلبية بعض المعلمين أثناء الدرس، واعتمادهم على التلقين و الحفظ و سرد المعلومات ليتلقاها التلميذ ويحفظها ثم ينساها سريعا بحيث يجب أن تعاد صياغة محتوى الدرس وطريقة التقويم و الاختبارات لتتناسب مع خصائص تنمية مهارات التفكير.(النافع، 2002، ص 26).

أما دراسة دياب (2005) و التي تهدف إلى استقصاء معوقات تنمية الإبداع و التفكير لدى المرحلة الأساسية حيث أسفرت النتائج أن من أكثر المعوقات التي تقف أمام تنمية التفكير الإبداعي هي: اكتظاظ الفصول وعدم إتاحة الفرصة للطلبة بالقيام بالأنشطة الابتكارية التي تنمي قدراتهم وتكسبهم مهارات التفكير الإبداعي كالأصالة و الطلاقة و المرونة و إصدار الأحكامو إدراك العلاقات و التي من خلالها يتمكن الطلبة من الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالجودة و الأصالة.

وانطلاقا من أن تنمية الإبداع هو أحد الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها، و أن مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعينو أن الإبداع إذا لم يشجع في هذه المرحلة، فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى، فإن موضوع تطوير التعليمو تنمية الإبداع لدى الطلبة أصبح مثار اهتمام الكثير من التربويين و الباحثين، و أن الحاجة ملحة إلى تنمية الإبداع وإكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي.

و يعد المعلم عنصرا أساسيا وحجر الزاوية و الحلقة الأقوى في أية عملية تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنه ناقل للخبرة و المعرفة و التجربة، ومن خلاله تخرجت بقية المهن الأخرى، كما أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة و المدربة لتلبية احتياجات المجتمع

المتنوعة، وهو المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم و تكوين قيمهم ومثلهم، وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. (الحارثي،2002 ،ص132).

و في دراسة مسحية " لرينزول " كما أشار إلى ذلك جروان (2001) ظهر أنّ المعلم يحتل المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح البرامج التربوية للطلبة (ص335)

و أكدت على ذلك السرور (1998) بقولها:" أنّ من الواجب على المعلّم أن يعلم تلاميذه كيف يفكرون، و كذلك رفع مستوى القدرة على التفكير لديهم بمختلف مستوياتها" (ص258)

و منه يعتبر المدرس من الطرق الهامة لاكتشاف المبدعين لأنّه أكثر الأفراد احتكاكا بالتلميذ في المكان الذي يظهر فيه ذكاؤه و قدراته العقلية و هو المدرسة.

ذلك مما جعلهم أولّى النّاس للتّعرف على معوقات التفكير الابتكاري ، و من هنا نشأت الحاجة إلى هذا البحث الذي يتناول معوقات التفكير الابتكاري في البيئة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم مقتصرين في ذلك على أساتذة التعليم المتوسط و على المعوقات التالية و هي : ـ المعلم ـ المنهج ـ الإدارة المدرسية و النظام التعليمي، ومنه فقد تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ـ ما مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري (المتعلقة بالمدرسة) ؟

الأسئلة الفرعية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) ؟

4 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

5 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

6 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

2 ـ فرضيات البحث:

هدفنا من خلال الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

ـ مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري مرتفع.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .

4 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

5 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

6 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

3 ـ أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

ـ ندرة الأبحاث و الدراسات التي أجريت في هذا المجال و خاصة على المستوى المحلي.

ـ قد تسهم هذه الدراسة في الوصول إلى نتائج تلقي الضوء على جانب مهم من جوانب التعليم و هو التّعرف على معوقات التفكير الابتكاري في التعليم المتوسط كما يدركها الأساتذة ، مما يضيف إلى المعرفة النظرية في الموضوع ، حيث أنّ الدراسات الجزائرية فيه قليلة و محدودة ، و علميا يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تحسين التدريس الخلاق و التوصية بتشجيع تدريس مهارات التفكير لدى الأساتذة في المرحلة المتوسطة من التعليم.

ـ الوصول إلى نتائج تلقي الضوء على جانب مهم من جوانب التعليم و هو تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة .

ـ كما أنّ نتائج الدراسة قد تفيد القائمين على البرامج و المقررات اللازمة لإكساب المعلمين مهارات تدريسية تساهم في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

ـ قد تفيد الأساتذة و ذلك لتعريفهم بأهمية التفكير الابتكاري، و أساليب تنميته لدى الطلاب و الكشف عن مواطن القصور و الضعف لديهم و التي تساهم في تطوير أدائهم مما ينعكس على مستوى الطلاب.

ـ إفادة المشرفين و المسؤولين عن التعليم و ذلك بإحاطتهم بمواطن القصور و الضعف و مواطن القوة و الإيجابفي أداء المعلمين ، ليقوموا بالتوجيه المناسب الذي يسهم في تطوير أداء المعلمين و الذي ينعكس على تنمية تفكير الطلاب.

4- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى محاولة :- قياس مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة (المعلم – المنهاج – النظام التعليمي و الإدارة المدرسية).

-الكشف عن طبيعة الفروق في مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة (المعلم – المنهاج – النظام التعليمي و الإدارة المدرسية).

تبعا لمتغير سنوات الخبرة و التخصص .

5 – حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتضمن دراستنا مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط.

الحدود الجغرافية: يتمثل مجال الدراسة على مستوى متوسطات بلدية المدية.

الحدود الزمنية: تجرى هذه الدراسة في العام الدراسي الممتد ما بين 2019/2018م

6 – مصطلحات الدراسة:

تعريف الإدراك :

التعريف اللغوي: أدرك الشيء أي بلغ وقته، الثمر إذا نضج، و الولد إذا بلغ ، و أدرك المسألة أي علمها (القاموس المحيط، 1999، ص213)
و الإدراك اللحاق و أدرك الشيء أي بلغ وقته و انتهى. (ابن منظور، 1979،ج4،ص335)

التعريف الاصطلاحي: "هو عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثلات عقلية معينة و هي عملية لا شعورية و لكن نتائجها شعورية" (الزغلول،2008،ص100)

بمعنى هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها و التركيز عليها،

فهو العملية العقلية التالية للانتباه و المكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا في إطار ما يكون قد مرّ به من خبرات سابقة و التعرف عليها و تمييزها و هو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة و دلالاتها المعرفية المختلفة و بهذا يكون حصيلة معلوماتية تتعلق بمجال معين.

التعريف الإجرائي: يقصد بمستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط هو مستوى الحصيلة المعلوماتية التي تمكّنه من معرفة معوقات التفكير الابتكاري ، و هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها في مقياس معوقات التفكير الابتكاري.

تعريف الأستاذ :

التعريف الاصطلاحي: يعرف الأستاذ حسب " فيليب جاكسون philip–jakson " بأنّه : " صانع قرار يفهم طلبته و يتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية و تشكيلها ، يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل" (محمد عبد الرحمان عدس، 2000، ص35)

أمّا " Glasser Willliam" يرى أنّ الأستاذ هو ذلك الذي يتحاشى الإجبار و الإلزام تماما، و يؤكد على ضرورة إشعار التلميذ بالرضا و يستخدم الدرجات كمؤشرات مؤقتة فقط لما تعلموه أو ما لم يتعلموه.

نقلا عن (جوتير و آخرون،2002،ص182)

من خلال التعريفين السابقين يتضح أنّ الأستاذ هو ذلك الشخص الملم بالمعرفة و المادة التي يدرسها، و الملزم بمعرفة كيفية التعامل و التفاعل مع التلاميذ مستخدما في ذلك مهاراته الإدارية و السلوكية من أجل تطوير قدرات التلميذ و تنشيطهم.

التعريف الإجرائي: هو ذلك الشخص المعين من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، تلقى تكوينه من المعهد أو الجامعة حيث تحصل على شهادة ليسانس تمكّنه من تدريس مادة واحدة تتوافق مع تخصصه و

تكوينه في مرحلة التعليم المتوسط، مقسمين إلى تخصص علمي(العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا،علوم طبيعية،رياضيات، إعلام آلي) و تخصص أدبي(اللغة العربية، اللغات الأجنبية، اجتماعيات) و تتراوح خبراتتهم بين مستويين: المستوى الأول من: (0 إلى 11سنة) و المستوى الثاني :(من 12سنة فأكثر).

التعليم المتوسط:

التعريف الإصطلاحي:التعليم المتوسط أي المدرسة التي تضم الصفوف التي تلي صفوف المدرسة الابتدائية و غالبا ما يكون متوسط العمر فيها أربعة عشر عاما.(الضيدان، 2003،ص63)

و هو التعليم الذي يعد النشء لمرحلة المراهقة و للتعليم اللاحق و يتوسط هذا النوع من التعليم المرحلة الابتدائية و الثانوية و يقع وسطا بين مرحلة الطفولة المتأخرة و مرحلة المراهقة" . (فالوقي، 1996،ص121)

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط امتداد للتعليم الابتدائي التي أصبحت مدة التدريس بها أربع سنوات استنادا إلى تنفيذ عملية الإصلاح، خلفا للطور الثالث من التعليم الأساسي ذي الثلاث سنوات و يركز فيه على تعميق المكتسبات السابقة و تجسيد المعارف و المفاهيم بوضعيات عملية و واقعية، و تنتهي هذه المرحلة بشهادة التعليم المتوسط التي تسمح للتلميذ بالانتقال إلى التعليم الثانوي (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2008، ص12)

التعريف الإجرائي: التعليم المتوسط هو مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حساس في عملية التعليم، تمتد من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط ، فهي تأتي بعد مرحلة التعليم الإبتدائي، و قبل التعليم الثانوي.

و تكون أعمار التلاميذ من 12إلى 15سنة و يعتبر كمرحلة توجيه للتلاميذ سواء إلى التعليم الثانوي أو إلى التكوين المهني ، و هي مرحلة تقابلها أخطر مرحلة في حياة التلميذ و هي المراهقة لذا يجب أن تكون البرامج و المناهج متناسبة مع مختلف خصائصها.

التفكير الابتكاري:

التعريف اللغوي : عرّفه **ابن منظور** في معجمه **لسان العرب:** " الابتكار مشتق من الفعل بكر، و البكرة بمعنى الغدوة، و أبكر بمعنى تقدم، و ابتكر الرجل أي أكل باكورة الفاكهة أي أولها و أبكر أي أدرك الخطبة من أولها، ومنه ابتكار المعاني، و هو كلّ شيء غير مألوف " .
(ابن منظور، 1979، ص333)

كما يشير"**قاموس إكسفورد** "إلى الابتكار على أنّه القيام بعمل تغييرات عظيمة بواسطة الأفكار الجديدة.
(Jhon Simpson&JamesMurry ,1989,P286)

بناء على ما سبق نستنتج أنّ الابتكار هو السبق و الإتيان بالجديد فكل من أوجد شيء جديد قبل الآخرين فهو مبتكر، و هذا الشيء يتسم بالسبق و التقدم في الفكر، فكرة لم يسبق إليها أحد فصاحبها مبتكر فنقول عن فكرته فكرة جديدة مبتكرة.

التعريف الاصطلاحي:عرّفه جروان:" بأنّه نشاط عقلي مركب و هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا(جروان، 1999، ص82)

و عرّفه الكناني بأنّه " قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية و المرونة التلقائية و الأصالة و بالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف" (الكناني ، 2005، ص90)

و عرّفه البكر بأنّه :" نشاط عقلي يتصف بعدم النمطية، و بالخروج عن مسار التفكير المعتاد المألوف ، و يؤدي إلى إنتاج يتصف بالابتكار و الجدة و الإبداع ، و يتكون من الطلاقة ، المرونة، الأصالة ، التوسع" . (البكر، 2002،ص23)

نستنتج من التعاريف السابقة أنّ التفكير الابتكاري هو القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار التي تتسم بالمرونة و الأصالة و القدرة على تحليل الموقف التحليل المنطقي السليم، و التي تساعد على حل المشكلات بشكل أفضل و رؤية أرحب ، و التعايش مع المواقف الحياتية بشكل سليم.

ملاحظة:

يشير "الحمادي" أن ثمة فرق بين الإبداع والابتكار معللاً ذلك بأن الإبداع يتناول الجانب النظري أما الجانب الآخر التطبيقي فيشار إليه بالابتكار ،فالفكرة الأصيلة تبقى إبداع وإذا تحول إلى واقع ملموس وتم

تطبيقها أصبحت ابتكار وأن الإبداع والابتكار مصطلحان يشيران إلى معنى واحد فللباحث حرية ذكر إبداع في جانب معين وإعادة ذكر هذا الجانب في سياق آخر بكلمة ابتكار.

وتوجد بعض الأدلة والشواهد التي تؤيد ذلك منها:

- المعنى اللغوي للمصطلحات ابتكار،وإبداع واحد.

- المصطلح الانجليزي للمصطلحين ابتكار ،إبداع واحد وهو créativité ويترجم المتخصصون هذا المصطلح مرة بالإبداع ومرة أخرى بالابتكار.

- أغلب المراجع المتخصصة في الابتكار لا تميز بين مصطلح إبداع ومصطلح ابتكار. (الحمادي،1999،ص49)

وفي دراسة " للغامدي" (2005)عن الأبحاث التي استخدمت مصطلح ابتكار والتي استخدمت مصطلح إبداع وجد أن بحوث كلية التربية لدولة الإمارات تركز على الابتكار وتركز بحوث كلية الأدب والتربية الفنية والموسيقية على الإبداع ،وإجمالا فإن 80% من الدراسات استخدمت الابتكار ،21% استخدمت الإبداع ،9 %استخدمت عبقرية وتفوق وتميز ،وسوف نستخدم مصطلح الابتكار أو الإبداع في بحثنا الحالي ،و ذلك لاتفاقنا مع وجهة النظر القائلة بأنه لا يوجد فرق بين المصطلحين ومصطلح الابتكار يعني الكشف والاستحداث فالناتج ابتكاري أي جديد من موجود.(الغامدي،2009،ص23-28)

معوقات التفكير الابتكاري:

التعريف اللغوي: – ورد في المعجم المحيط للفيروز أبادي(1991) " العوق : الحبس و الصرف و التثبيط، كالتعويق و الاعتياق" (الفيروز أبادي،1991،ص1189).

– و في لسان العرب لابن منظور(1979) " عاقه عن الشيء يعوقه : صرفه و حبسه، و التعويق معناه : إذا أراد أمرا فصرفه عنه صارف" (ابن منظور،1979،ص289)

التعريف الإجرائي : هي كل ما تتضمنه من عوامل تعيق من اكتساب التلاميذ مهارات التفكير الابتكاري كما يقدرها الأساتذة أنفسهم، و في هذه الدراسة يقصد بالمعوقات هي كافة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية المدرسية و المرتبطة بالمعلم و المناهج الدراسية و كذلك النظام التعليمي و الإدارة المدرسية ، حيث نرى أنّها عوامل تعيق عملية التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم المتوسط، و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعوق في الاستبانةوفق المقياس المستخدم في البحث الحالي.

7 – الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات و الأبحاث التي تناولت موضوع الإبداع و التفكير، إلا أن معظم هذه الدراسات اهتمت فقط بمهارات التفكير و القدرات الإبداعية و الكشف عنها وتنميتها و لم تتطرق هذه الدراسات إلا ما ندر لمعوقات الإبداع في المدارس، وقد استطعنا العثور على عدد من هذه الدراسات حيث تم عرضها على النحو التالي:

الدراسات الأجنبية:

1 – دراسة " فليث "(Fleith,2000)

الدراسة بعنوان" أهمية إدراك المدرس و الطالب للابتكار داخل حجرة الدراسة في أمريكا" و هدفت الدراسة عن كشف أهمية إدراك الطالب و المدرسة للخصائص التي تحفز أو تكبح النمو الابتكاري في البيئة المدرسية و استخدم الباحث في دراسته اختبار التفكير الابتكاري و مقياس الإدراكو طبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من 7 من المدرسين في مدرسة عامة بولاية " كونيتيكت " و 31 طالبا من طلاب المرحلة الثالثة و الرابعة.

ومن نتائج الدراسة هو اعتقاد كل من المدرس و الطالب بأهمية البيئة المدرسية و أنّ لها دور أساسي في إثراء التفكير الابتكاري، وذلك بعكس البيئة التي تكبح الابتكار حيث يتجاهل المدرسون أفكار الطلاب و يتحكم المشرفون في قرارات المعلمين.(نقلا عن الحربي نسرين، 2008 ،ص78)

2– دراسة "أونيفوجوي" (Onivogui،2002):

عنوان الدراسة " المدخل المتمركز حول المتعلم و التدريس المرتبط ثقافيا باستخدام الفنون الإبداعية في المدارس الثانوية في " غينيا" و البحث ودراسة نظرية للحصول على درجة الماجستير في التربية، أجري في الولايات المتحدة على الدارسين من أصول غينية في الولايات المتحدة الأمريكية

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التدريس الإبداعي من خلال مراجعة النظريات المنهجية و الممارسات التدريسية و التعرف على قيمة الفنون الإبداعية في مساعدة الدارسين و المعلمين على تحاشي الآثار السلبية للتعليم التقليدي في المدارس مثل العزلة عن المجتمع الخارجي، ووجهة النظر المحدودة عن محو الأمية ، وانعزال التنظيمات المنهجية عن الحياة، وانعدام التعاون، وقد ركزت الدراسة على تعرف

معوقات التدريس الإبداعي وما له من آثار سلبية على التعلم المدرسي بصفة عامة في كافة التنظيمات المنهجية وبخاصة على الأقليات اللغوية.

وكان من نتائج الدراسة ضرورة تأكيد التدريس الإبداعي، و إزالة معوقاته من خلال تحسين التعلم، وتدعيم المخزون المعرفي للدارسين وتوكيد قدرات الدارسين، واستخدام الفنون الإبداعية في الارتقاء بالمخزون الخبراتي و العقلي لدى الدارسين، وتنمية قدرات حل المشكلات في التدريس.

3 – دراسة "عبد الله الجهيمان" (2002، Abdullah Aljuhaiman):

دراسة عبدالله الجهيمان بعنوان" مدركات المعلمين للإبداع و الدارسين المبدعين"، أجريت في ولاية "إيداهو" الأمريكية.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، وفي البيئة الصفية و التي تحول دون توفير المعلم للظروف المشجعة على السلوك الإبداعي عند طلابه في الصف، كما هدفت إلى التعرف على مدركات المعلمين للإبداع في الصف (التدريس الإبداعي، و التدريس من أجل الإبداع) وكذلك التعرف على خصائص وسمات المبدعين من الدارسين في الصف و التعرف على الإستراتيجيات التدريسية التي تعين المدرس على تنمية الإبداع لدى طلابه وقد استخدم الباحث المنهج الكيفي و الوصفي بالاستبانة، و المشاهدة بالمشاركة و المخالطة، و المقابلات الشخصية المقننة و غير المقننة، والاستبيان الذي يضم الأسئلة الكمية والكيفية وقد شارك في الدراسة عينة قوامها 36 مدرسا في مرحلة التعليم الأساسي في إقليم "إيداهو"The City District استوفوا الاستبيانات المعدة لأغراض الدراسة، وتمت مقابلتهم باستخدام أدلة المقابلة المقننة وغير المقننة، كما تم مشاهدتهم في الصف بالمخالطة و أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس الإبداعي، وعلى علم جيد بالخصائص الإيجابية للإبداع في الصف ، و التدريس الإبداعي، ويقدرون الدارسين المبدعين، ويشجعون على الإبداع، إلا أنهم يؤمنون أن ثمة معوقات للإبداع حددتها نتائج الدراسة الوصفية في ما يأتي :

1– تنبؤ المعلمين للمسؤوليات الكثيرة التي قد لا تكون ضمن اختصاصات ومهام وظيفته

2– محدودية الوقت مقابل ما يتطلبه التدريس الإبداعي من وقت غير محدد لممارسة أنشطته.

3– أعباء تدريس الأساسيات التي قد تعوق عن ممارسة الإبداع أو تقييمه

4- نقص الخبرة و المعرفة باستراتجيات التدريس الإبداعي.

5- المشكلات السلوكية المرتبطة بالضبط و النظام في الصف، وهذه هي المعيقات الخمسة للتدريس الإبداعي الذي حددتها الدراسة الوصفية والكمية الحالية.

4 - دراسة " أكان "(Akan,2003) :

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تنمية مهارات التفكير عند طلاب المدارس الثانوية و إلى استقصاء آراء المعلمين عن العوامل المعيقة لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قام الباحث باختيار عينة عشوائية مكونة من (522) معلما و معلمة من مدارس التعليم العام في مدينة أنقرة بتركيا مستخدما استبانة مكونة من (43) فقرة و توزعت إلى خمسة مجالات :

المجال الأول: وصف لمهارات التفكير

المجال الثثاني: المعوقات المتصلة بالمعلم

المجال الثالث : المعوقات المتصلة بالطالب

المجال الرابع: المعوقات المتصلة بالمنهاج

المجال الخامس: المعوقات المتصلة بالعوامل الخارجية

و أسفرت نتائج الدراسة عن اتتفاق إلى حد كبير بين أفراد العينة حول المعوقات المتصلة بالطالبو أنّه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات حول خلفيات المبحوثين. (نقلا عن : الحربي نسرين، 2008،ص79)

5 - دراسة"لورا فورمان"(Laura Forman2005 ,):

الدراسة بعنوان " الخدمات المقدمة،و المطلوبة لمرحلة الروضة حتى التعليم الثانوي، ومعوقات التدريس الإبداعي لمعلمي المرحلة"، وقد أجريت الدراسة في جامعة شمال " كلورادو" الأمريكية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الاستكشافي باستخدام استبانة مسحية عبر الإنترنيت للتعرف على الخدمات التعليمية و معوقات التدريس الإبداعي لمعلمي الموهوبين في مرحلة التعليم من الروضة حتى المرحلة الثانوية، فقد شملت عينة الدراسة (513) معلما ومعلمة يمثلون كافة أصقاع ولاية " كلورادو" الأمريكية، وقد شملت الاستبانة كافة الخدمات التعليمية وغير التعليمية على مقياس " ليكرت " خماسي وذلك بغية التعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الدارسين من خلال مؤسسة المدرسة، ومدى التعاون بين أولياء الأمور و المعلمين في تحقيق التدريس الإبداعي و تحديد معوقاته، و التغلب عليها وقد تعرفت الدراسة على أربعة خدمات أساسية في التعرف على الموهبة العقلية، وتنميتها من خلال التدريس، وتشمل التعرف على تسهيل التفكير الإبداعي التي تعرفت عليها الدراسة، فقد شملت الوقت وعدم كفاية تسهيل التدريس الإبداعي، وقد كان عامل الوقت أهم تلك المعوقات، بالإضافة، إلى قلة خبرة المعلمين التي تؤثر سلبا على تقديم الخدمات التعليمية بشكل كاف أما عن أقل تلك المعوقات ترتيبا من وجهة نظر العينة، فقد كانت أساليب التقويم، و التدريس بالفريق و المعوقات المرتبطة بالدارسين أنفسهم .

6 – دراسة "جوزيف" (joseph،2005):

دراسة ربيكا جوزيف بعنوان " مقاومة كاليفورنيا لمنهج القراءة المملى عليهم"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدركات ستة معلمات في كاليفورنيا عن معيقات التدريس الإبداعي في تدريس مهارات الكتابة و القراءة، ودراسة جوزيف دراسة استبطانية شملت عينة من معلمي الصف الأول عددها ستة معلمات ممن تم التعرف عليهن كمعلمات أكفاء وفعالات في تطبيق و تنفيذ المناهج التعليمية من قبل اختبارات الإدارة التعليمية و أساتذة الجامعات و الأقران.

وقد أدركت المعلمات– وفق نتائج الدراسة– أنهن بحاجة ماسة جدا إلى التدريب على المهاراتو المعلومات المتخصصة في التدريس و الكتابة و القراءة، فقد أكدت الدراسة أن المعلمات اللائي يفرض عليهن المنهج الدراسي فيما يسمح بالمنهج المملى يعانين من الضياع و الذنب و الإحباط و قد يتركن المدرسة و المهنة، ناهيك عن التدريس الإبداعي وقد أكدت جوزيف أن هناك مداخيل تدريسية قد تستخدمها المعلمة رغم عدم فعاليتها في التدريس الإبداعي، ومن ذلك عدم ربط مادة التعلم بالبيئة التي يعيش فيها الدارسون، وعدم استخدام استراتجيات تعليم تحث على الفهمو الاستيعاب، وقد أشارت الدراسة ختاما إلى أن الخبرة التعليمية السابقة للمعلمات، و التدريب أو نقصه، و الدعم الذي تتلقاه المعلمة من الأقران و المدراء و

المشرفات التربويات، كلها من معوقات التدريس الإبداعي في تعليم مهارات الكتابة و القراءة في اللغة الإنجليزية. (نقلا عن: الحربي نسرين،2008 ، ص81-82)

7 - دراسة "باتريشا كيني" (Patricia Kenny،2005):

جاءت دراسة باتريشا كيني بعنوان" الإبداع التدريسي في ممارسات التعليم بالمدارس الأولية اليابانية الأمريكية" وقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة نيويورك.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإبداع كعملية ومنتج بمعنى التعرف على التدريس الإبداعي كنشاط يقوم به المعلمون، و التدريس من أجل الإبداع كنشاط للتعرف على إبداع الدارسين، و تشجيع التفكير الإبداعي لديهم في مدارس التعليم الابتدائي في الولايات المتحدة و اليابان. فقد هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على مدركات المعلمين في اليابان مقارنة بأقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية عن الإبداع و التدريس الإبداعي و مسيراته و معيقاته و قد أشارت الدراسة إلى أن الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون إما أنها تشجّع الإبداع و ترتقي به أو تخنقه وتحده، وقد قامت الدراسة على افتراض أن البيئة الثقافية للمؤسسة التعليمية و كذلك ظروفو شروط التعليم و التعلم داخل صفوف التعليم الابتدائي في اليابان وفي الولايات المتحدة غالبا ما تؤدي إلى خنق الإبداع لدى الدارسين، بمعنى، أن التدريس في المدارس الابتدائية لا يمارس بإبداع، كما أنه يؤدي إلى تثبيط التفكير الإبداعي لدى الدارسين، استخدم الباحث المنهج الوصفي بالاستبانة بشقيه الكمي و الكيفي، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها من المعلمات الأمريكيات و اليابانيات 29 معلمة، 14 معلما في منطقة " مورافيا " الأمريكية وهم معلمون من الروضة حتى الصف الثالث ابتدائي، بينما قدمت النسخة اليابانية لعينة من المعلمين قوامها 15 معلما في عدة مناطق في طوكيو اليابانية

انتهت الاستبانة و تحليل البيانات الإمبيريقية إلى عدم صحة الفرض الذي قامت عليه الدراسةو هو أن السياق الثقافي و ظروف التعليم لا تيسر التدريس الإبداعي للمعلمين، و لا تيسر التعلم الإبداعي لدى الدارسين، وكذلك وجود اختلافات في مدركات المعلمين في اليابان و الولايات المتحدة عن التدريس الإبداعي و العملية الإبداعية، ويرجع السبب في ذلك إلى أن المعلمين في اليابان أقل في التسامح مع الظروف الميسرة للإبداع، و أقل ممارسة لأنشطة التعلم الإبداعية، أما في الولايات المتحدة فترى عينة الدراسة أن أهم معوقات التدريس الإبداعي هو الوقت ومحدوديته و تشير نتائج التحليل الكيفي في الدراسة

إلى أن المعلمين في أمريكا يرون أن الوقت أهم معوق للتدريس الإبداعي، ويرجع ذلك إلى عوامل خارجة عن ظروفهم، بينما يؤكد المعلمون في اليابان أن مشكلة الوقت من صنع المعلم.

8 – (عبد الرب و سرودار،)Abdulrab& Sridhar,2012:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معوقات تعليم التفكير الإبداعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في منطقة " ميسور " في الهند، حيث تكونت عينة الدراسة من (103) معلما و معلمة طبقت عليهم استبانة تكونت من (74) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المعوقات المرتبطة بالمعلم،

المعوقات المرتبطة بالطلبة ، المرتبطة بالمدرسة ، و المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور ، أظهرت النتائج أنّ جميع المعوقات المتضمنة في الاستبانة هي بالفعل معوقات حقيقية من وجهة نظر أفراد العينة.

(نقلا عن : مهند خازر مصطفى،2015 ،ص10)

الدراسات العربية:

1– دراسة (محمد المسيليم و فضة زينل ، 1992):هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في دولة الكويت من وجهة نظر عدد من نظار المدارس، قام الباحثان بإعداد الاستبانة التي اشتملت على أربع مجالات هي:

مجال المعلمين و إعدادهم المهني، مجال الطلاب، مجال قوة صلاحيات إدارة المدرسة، ومجال المنهاج الدراسي.

طبقت الاستبانة على عينة من (50) فردا من مجتمع النظار و الناظرات في المدارس الثانوية وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن هناك اتفاقا ذو دلالة عالية بين أفراد العينة على معوقات الأنشطة الابتكارية في المدارس الثانوية في المجالات الأربعة التي تضمنتها الاستبانة، كما كشفت الدراسة عن نتائج مهمة أخرى منها أن الناحية المادية لا تمثل عائقا في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة، وكذلك عدم مكافأة المعلمين ماديا لا يقف عائقا أمام إقبالهم على ابتكار أنشطة جديدة. (نقلا عن: صالح عبد الله و آخرون،2008 ،ص30)

2 – (دراسة حمود رفيقة ،1995):

كما هدفت دراسة (حمود، 1995) للتعرف على أبرز المعوقات التي تعترض المبدعين في الأسرة و المدرسة و المجتمع و التي تشعر بها عينة من الطلبة العرب المتفوقين و الموهوبين، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة استبانة بقصد جمع البيانات المطلوبة من الطلبة المستهدفين في عينة الدراسة وعددهم (73) طالبا و طالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة " اليوبيل " في الأردن . وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن معوقات الإبداع تتمثل في عدم توافر الإمكانات المناسبة وضعف كفاية و تأهيل المدرسين وعدم تقدير المدرسة لمواهب الطلبة وعدم تشجيعهم ومساعدتهم وعدم المبالاة بأفكارهم الإبداعية.

3– دراسة (رشيد البكر ، 2002):

هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية، حيث طبقت على عينة مكونة من (230) معلما تم اختيارهم عشوائيا من خمسة عشرة مدرسة بمدينة الرياض من المدارس الابتدائية و المتوسطة و الثانوية، استخدمت في تلك المدرسة استبانة من إعداد الباحث تضمنت (34) فقرة من نوع الإجابة المغلقة للتعرف على رأي المعلمين في تلك المعوقات ، واعتمد الباحث على حساب التكرارات و النسب المئوية للاستجابات، حيث توصل من تحليل النتائج إلى أن أكثر المعوقات تتركز في المعلم الذي يقوم بنقل المادة من خلال العرضو التوضيح دون تشجيعه لطلابه على التنافس فيما بينهم، وقيامه بالإجابة عن الأسئلة الواردة من المقرر تسهيلا لطلابه، وكذلك تلخيصه للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها

4 – دراسة(أ حمد عبادة، 2002م):

الدراسة بعنوان " معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمينو المعلمات" واستهدف البحث دراسة أهم معوقات التفكير الابتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام (التعليم الأساسي، التعليم الثانوي) بثلاث محافظات في مصر وهي محافظات: المينا، و أسيوط وسوهاج، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي قائمة معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام،طبقت على (283) من معلمي مراحل التعليم العام ومعلماته، وتضم هذه القائمة معوقات الخاصة بالأسرة، و المعلم ومحتوى المنهج الدراسي و الإدارة المدرسية ونظام التعليم وكذلك المعوقات الخاصة بالمجتمع.وقد

أوضحت النتائج أن بعض جوانب العملية التعليمية (المعلم، محتوى المنهج المدرسي) تأتي قبل الأسرة من حيث القدرة على إعاقة التفكير الابتكاري، كما أوضحت الدراسة أن حجم المعوقات الخاصة بالتفكير الابتكاري التي تتعلق بالأسرة، و المعلم ومحتوى المنهج، و الإدارة المدرسية، ونظام التعليم، قد تركزت بحجم أكبر في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية– المرحلة الإعدادية)، ثم مرحلة التعليم الثانوي، و أخيرا مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة المرحلة الابتدائية) ومن المعوقات الخاصة بالمعلم فإنها تتعلق باتجاه المعلم السلبي نحو التدريس وطريقته في التدريس وكذلك القصور في إعداد المعلمو تدريبه.(نقلا عن: الحربي نسرين،2008، ص85–86)

5 – دراسة(خليفة المفرجي،2003):

الدراسة بعنوان معوقات إبداع معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان"

وهدفت الدراسة إلى البحث عن معوقات إبداعمعلم الدراسات الاجتماعية في السلطنة من ناحية تشجيع طلابه على التفكير الإبداعي واستخدم الباحث استبانة من إعداده طبقها على جميع مدرسي الدراسات الاجتماعية في جميع مناطق السلطنة في العام الأكاديمي2003/2002 وقد قسمت الدراسة إلى أربعة محاور رئيسية: معوقات تتعلق بالمعلم نفسه، معوقات تتعلق بمحتوى المنهج، معوقات تتعلق بطرق التدريس و الأنشطة و معوقات تتعلق بالتقويم وقد أسفرت الدراسة عن وجود معوقات تتعلق بمحاور الدراسة وهي:

1– معوقات تتعلق بالمنهج مثل عدم ملاءمة رغبة المعلم في تدريس هذه المادة أو الكسل في إيجاد طرائق جديدة لجعل الطلاب يستمتعون بدراسة هذه المادة.

2– معوقات تتعلق بالمنهج مثل عدم ملائمة المنهج لمستوى الطلاب وعدم إشباع المنهج لحاجات الطلاب.

6– دراسة (نجاة المطوع ، 2003م):

الدراسة بعنوان " معلمات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يواجهن صعوبات في تطبيق التدريس بالحوار الإبداعي في دولة الكويت".

هدفت الدراسة إلى تقييم إدراك معلمات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق التدريس بالحوار الإبداعي (Créatives langages Teachings) (CLT)، وذلك بإدراكهم للصعوبات التي تتعلق بمعلمي اللغة الإنجليزية أنفسهم، و الصعوبات التي تتعلق بالطلاب،

و الصعوبات التي تتعلق بالطريقة نفسها في مدارس دولة الكويت و استخدمت الباحثة استبانة من إعدادها تضم (31) فقرة تتعلق بالصعوبات التي تواجه المعلمين بالنسبة للطريقة نفسها و اتجاهات الطلبة نحو الطريقة وكذلك الطريقة نفسها وطبقتها على عينة مكونة من 440 معلم ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلتين الثانوية و الإعدادية.ومن نتائج الدراسة ما يأتي:

1- أجابت 80% من العينة أنه من الصعوبات التي تتعلق بالطريقة نفسها تكمن في أنها طريقة تحتاج إلى وقت طويل للتحضير لها،بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى ميزانية عالية من حيث توفير المصادر و المناهج الأصلية المناسبة و أدوات التقويم الخاصة بها، حيث أن الاختبارات تقيس دوما الجوانب النحوية أكثر من المهارات اللغوية و السمعية.

2- أجابت 75% من العينة أن هناك صعوبات تواجه معلمي اللغة الإنجليزية و تتعلق بالطلبة ومنها ضعف الحصيلة اللغوية للتلاميذ، قلة تعرضهم للغة الإنجليزية في حياتهم اليومية، قلة الدافعية لديهم لتحسين كفايتهم الحوارية و الاتصالية بالإضافة إل اتجاهاتهم السلبية نحو تعلم اللغة الإنجليزية

3- 74%من المعلمين أدركوا أن هناك صعوبات تتعلق بهم شخصيا ومنها قلة الثقة بأنفسهمو أنهم لم يألفوا على استخدام مثل هذه الطرائق، وكذلك لأنهم لم يتدربوا على استخدام طرائق التدريس الإبداعية في جامعاتهم و كلياتهم وخاصة من قبل المعلمين خريجي الأدب الإنجليزي غير المؤهلين تربويا، كما أن أغلب المعلمين غير متمكنين من المهارات الإنجليزية الأربع(الاستماع ، القراءة، الكتابة، التحدث) وذلك، لأنهم اكتسبوا اللغة في مراحل متأخرة من حياتهم.(نقلا عن الحربي نسرين،2008)

7- دراسة (ثابت ،2003) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تعيق تعليم التفكير الناقد و الإبداعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن ، تكونت عيّنة الدراسة من (119) معلما و(125) معلمة لمبحث اللغة العربية طبقت عليهم استبانة تكونت من (74) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: المعوقات الخاصة بمهارة

التفكير الناقد ، المعوقات الإدارية ، المعوقات الخاصة بالبيئة الصفية ، المعوقات الخاصة بالمعلم ، ثمّ المعوقات الخاصة بالتلميذ.

أظهرت النتائج أنّ جميع المعوقات المتضمنة في الاستبانة هي بالفعل معوقات حقيقية من وجهة نظر أفراد العيّنة ، كما أظهرت النتائج أظهرت النتائج عدم وجود فروق في آراء أفراد العيّنة فيما يتعلق بمعوقات تعليم التفكير تعزى للجنس بشكل خاص و لكل مجال من المجالات الخمسة السابقة باستثناء مجال المعوقات الإدارية و لصالح المعلمات ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في آراء أفراد عيّنة الدراسة فيما يتعلق بمعوقات تعليم التفكير تعزى للخبرة. (نقلا عن : مهند خازر مصطفى،2015 ،ص9)

8 – دراسة (محمد حسن ،2003)

الدراسة بعنوان " العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المدير و الموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار و استخدامهن لأساليب تعزيز السلوكالابتكاري لدى التلاميذ في الأردن"

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المدير و الموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ في المدرسة الابتدائية. و قد استخدم الباحث في دراسته:

1 – مقياس دور المدير في تدعيم الابتكار لدى المعلمة.

2 – مقياس دور المشرف التربوي في تدعيم الابتكار لدى المعلمة.

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من (269) معلمة من معلمات المدرسة الابتدائية و من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة من وجود علاقة تنبؤية ما بين دور الموجه التربوي و أساليب المرونة في التدريس التقليدي، الانفتاح في التدريس، الأنشطة الصفية و بصورة عامة كان دور الموجه التربوي ذا علاقة تنبؤية أكبر من دور المدير باستخدام المعلمة للأساليب المشجعة على الابتكار في تدريسها.

9- دراسة (سهيل دياب، 2005)

هدفت الدراسة والتي تحمل عنوان معوقات تنمية الإبداع و التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة إلى تحديد معوقات التفكير سواء أكانت متعلقة بالمنهاج أم بالبيئة المدرسية أم المعلم أم الطالب و كذلك تحديد درجة تأثير تلك المعوقات من وجهة نظر المعلمين، وترتيبها بحسب درجة تأثيرها وتحديد سبل الحد من معوقات تنمية الإبداع و التفكير لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من (100) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من عشر مدارس ذكور و إناث بمدينة غزة، ويمثل حجم العينة (12%) من حجم المجتمع الأصلي.

وهو عدد معلمي ومعلمات مدارس الوكالة بمدينة غزة، أعد الباحث استبانة للتعرف على معوقات تنمية الإبداع و التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت استبانة من أربعة أبعاد وهي: معوقات تتعلق بالمنهاج الدراسي وعدد فقراته (36) فقرة معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية وعدد فقراتها(12) فقرة ، معوقات تتعلق بالمعلم وعدد فقراته (16) معوقات تتعلق بالطالب وعدد فقراته(8)أسفرت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تقف أمام تنمية التفكير هي:

اكتظاظ الفصول وعدم إتاحة الفرصة للطلبة بالقيام بالأنشطة الابتكارية التي تنمي قدراتهم و تكسبهم مهارات التفكير الإبداعي كالأصالة و الطلاقة و المرونة و إصدار الأحكام و إدراك العلاقات و التي من خلالها يتمكن الطلبة من الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالجودة و الأصالة.

10 - دراسة (الكميتي ،2009):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن معوقات التفكير الابتكاري في المواد الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بجدة من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات ، و إعداد دليل لمواجهتها ،تكونت الدراسة من (30) مشرفة تربوية و من (177) معلمة طبقت عليهن استبانة تضمنت ستة مجالات هي : المعلمات ، و المنهج ، و الطالبات، و إدارة المدارس ، و الإشراف التربوي، و الأسرة ، و المجتمع. أظهرت النتائج اتفاق أفراد العينة من المعلمات و المشرفات على أنّ جميع المعوقات المتضمنة في المجالات السابقة تؤثر بشكل كبير في توظيف أنماط التفكير الابتكاري لدى الطالبات .

الدراسات الجزائرية:

1- دراسة (محمد أوباجي ،2005):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام و التقني لمعوقات التفكير الابتكاري، حيث تكونت عينة الدراسة من (300) أستاذ و أستاذة ببعض ثانويات الجزائر العاصمة في التخصصات الأدبية و العلمية و التقنية، طبقت عليهم استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد وهي : معوقات تتعلق بالمعلم، ومعوقات تتعلق بالمنهاج، و معوقات تتعلق بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية، مستخدما المنهج الوصفي بنمطه السببي المقارن ، حيث أظهرت نتائج أفراد العينة من الأساتذة على أنّ جميع المعوقات المتضمنة في المجالات السابقة كانت كبيرة على ضوء المقياس المستخدم، و أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري تعزى لمتغير التخصص في جميع المجالات.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في إدراك معوقات التفكير الابتكاري في مجال المنهج و النظام التعليمي و الإدارة المدرسية أمّا في مجال المعلم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات التي تمّ استعراضها ما يلي:

1- مما سبق عرضه من دراسات يتضح أنّ معظمها تناولت معوقات تنمية مهارات التفكير و الأنشطة الابتكارية لدى طلبة المراحل التعليمية الثلاث في بيئات عربية و أجنبية مختلفة ، حيث أجمعت أنّ تلك المعوقات تركزت في المدرسة و تأثيرها و الدور الذي تقوم به و ما يتوافر فيها من إمكانيات و تسهيلات ، فمنها ما يعود إلى المعلم ، ومنها ما يعود إلى المنهاج ، ومنها ما يعود إلى الطلبة ، ومنها ما يعود إلى الإدارة و الإشراف التربوي ، و منها ما يعود إلى الأسرة و المجتمع . كما بيّنت أنّه لا فرق بين وجهات نظر المعلمين و المعلمات الذين شاركوا في الاستجابة على أداة الدراسة المستخدمة.

2 – ركزت الدراسة الحالية على إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم المتوسط فقط، في مجالات ثلاثة هي: – المعلم – المنهج – النظام التعليمي و الإدارة المدرسية.

3 – من خلال استعراضنا للدراسات السابقة و ما توصلت إليه من نتائج نجد أنّ دراستنا الحالية قد توافقت مع دراسة واحدة في الجزائر و هي دراسة "محمد أوباجي" التي تناولت إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم الثانوي . في حين أجريت أغلب الدراسات في دول أخرى مثل: دراسة عبادة(2002) ، البكر (2002) ، دياب (2005).

4 – حددت معظم الدراسات معلمي الدراسات الاجتماعية بوصفها عينة للبحث (دراسة البكر (2002)، دراسة المفرجي (2003)، دراسة الكميتي (2009) ، بينما تناول بعضها معلمي العلوم

دراسة دياب (2005)، دراسة عبد الرب و سرودار(Abdulrab& Sridhar,2012)، وتناولت دراسة واحدة معلمي اللغة العربية و هي (دراسة ثابت، 2003)،أمّا دراسة نجاة المطوع (2003)، و دراسة كيني (Kenny ,2005)

و دراسة جوزيف (Joseph ,2005) فقد تناولت معلمات اللغة الانجليزية حيث أكدت أنّ نقص الخبرة التعليمية السابقة للمعلمات تعد من معوقات التدريس الإبداعي في اللغة الانجليزية "

في حين تناولت دراسة " محمد أوباجي " (2005) أساتذة التخصصات الأدبية و العلمية و التقنية في مرحلة التعليم الثانوي و هي نفس المرحلة التي اعتمدتها دراسة "المسيليم و زينل"(1992) و دراسة أكان (Akan ,2003) ، أمّا الدراسات التي بحثت في معوقات التدريس الإبداعي في المراحل التعليمية المختلفة نجد دراسة "عبادة"(2002)و دراسة "لورا فورمان"(Forman ,2005) و دراسة البكر (2002) و دراسة " فليث " (Fleith,2000) و دراسة عبدالله الجهيمان(Abdullah, aljuhaiman2000) في حين بحثت دراسة " الكميتي" (2009) عن معوقات التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم الابتدائي أما البحث الحالي فقد تناول أساتذة التخصصات الأدبية و العلمية في مرحلة التعليم المتوسط.

5 – غالبية الدراسات السابقة غلب على سير إجراءاتها المنهج الوصفي إذ أنّه في أكثرها استخدمت الاستبانة ، فيما تمّ استخدام الدراسة التحليلية في بعض منها، و من الدراسات من اعتمدت على المنهج الوصفي بنمطه السببي المقارن كدراسة " محمد أوباجي"(2005)و من الدراسات التي مزجت بين

الاستبيان و المقابلة دراسة عبد الله الجهيمان(Abdullah aljuhaiman ,2000)، أمّا في دراستنا الحالية فقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي و هو نفس المنهج الذي اعتمدته معظم الدراسات السابقة.

– يتضح من مجمل الدراسات العربية و الأجنبية التي تمّ استعراضها أنّ معوقات التفكير الابتكاري كانت موضوعا للدراسة و ستظل كذلك نظرا لارتباطها الوثيق بمتطلبات التحديث التربوي الجارية في العالم.

– و بناء على ذلك فإنّ الدراسة الحالية استفادت من مجموعة الدراسات و البحوث في بعض الجوانب و من أهمها الاطلاع على الإطار النظري المتضمن معوقات التفكير الابتكاري و كذلك التعرف على المنهجية العلمية المستخدمة و هذا ما استفدنا منه في الدراسة الحالية.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مساعدتنا في ضبط عنوان موضوع البحث و تعميق رؤاه النظرية بشأن الموضوع الذي تناولناه.

– مساعدة فريق البحث في الحصول على المقياس الذي استخدمناه في هذا البحث و هو المقياس الذي استخدمه "أحمد عبادة" (2002)، و كيّفه الباحث " محمد أوباجي"(2005) على البيئة الجزائرية .

– مساعدة فريق البحث في المنهجية و الأساليب الإحصائية التي اتبعت في هذه الدراسة و في تحليل نتائجهاو تفسيرها.

– يختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في أنّه يتناول إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة في بلدية المدية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم و في ضوء متغيري التخصص و الخبرة.

الفــصل الثـــانــي: التعـليم المـتوسـط

الفـــصل الثـــانـــي: التعـليم المـتوسـط

تمهيد

1- مفهوم مرحلة التعليم المتوسط

1 -2 - هيكلة التعليم المتوسط

1- 3 - الكفاءات النهائية لمرحلة التعليم المتوسط

1- 4 - المجالات و المواد المقررة لمرحلة التعليم المتوسط

1- 5 - مبادئ التعليم المتوسط

1 - 6 - أهداف التعليم المتوسط

1-7 - طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط

2 - أستاذ التعليم المتوسط

2- 1 تعريف أستاذ التعليم المتوسط

2- 2- صفات الأستاذ

2- 3- دور المدرس في العملية التربوية

3 – خصائص التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

3 –1 – تعريف المراهقة

3 – 2 – خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط

3 –3– حاجات المراهق

– الخلاصة

تمهيد:

يعتبر قطاع التربية من أهم القطاعات التي أولت لها الدولة الجزائرية غداة الاستقلال أهمية كبرى، لما لها من فائدة في إعادة بعث وإحياء مقومات الأمة من جهة، والدفع بالبلاد نحو التقدم والرقي من جهة أخرى، ونظمت مراحل التعليم بشكل متدرج، وقسمت إلى أربعة مراحل أساسية وهي: (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي، مرحلة التعليم العالي)، وكانتكل مرحلة منها تهدف إلى تحقيق غايات ومرامي وأغراض السياسة التربوية للدولة الجزائرية، وتوافق طبيعة نمو الفرد.(بوفلجة غياث،1993)

ولعل مرحلة التعليم المتوسط من المحطات الرئيسة فيها، حيث يمنح التعليم المتوسط في مؤسسات عمومية لها الشخصية المعنوية والاستقلال المالي تسمى المتوسطات، ويستغرق أربع سنوات، وتتوج نهاية التمدرس بامتحان نهائي يسمح للتلميذ بالحصول على شهادة التعليم المتوسط، والتي تكتسي أهمية كبيرة في المسار الدراسي للتلميذ، مما يجعلها تحظى باهتمام بالغ من طرف الفريق التربوي والإداري للمؤسسات التربوية، وأولياء الأمور، والتلاميذ أنفسهم، والقائمين على التربية بصفة عامة.

1- مفهوم و تطوّر مرحلة التعليم المتوسط:

بعد التحاق التلميذ بالمدرسة وفي مرحلتها الابتدائية التي تدوم خمس سنوات تنتهي بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط التي تدوم أربع سنوات تنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط.

تسعى هذه المرحلة إلى مسايرة استعدادات التلاميذ وقدراتهم وتحقق الرغبة التعليمية لديهم وتبحث عن مواكبة النمو الجسمي، النفسي، العقلي والاجتماعي والقدرات العقلية والنفسية التي تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة.

إن الإصلاحات التي حاولت السلطات العمل بها أدت إلى تغير في تنظيم المرحلة وهذا توافقا مع السياسة التربوية المنتهجة حيث كانت المرحلة بعد الاستقلال إلى غاية بداية السبعينات توفر ثلاثة أنماط

من التعليم (وزارة التربية الوطنية،1971) وهي: التعليم العام الذي ينتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم العام أو شهادة التعليم المتوسط، والتعليم التقني الذي يمنح فرصة ثلاث سنوات وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.(وزارة التربية الوطنية،1972)

ومع بداية السبعينات جاءت الإصلاحات التربوية وهو ما تضمنته أمرية 16 أفريل 1976 التي حددت إقامة المدرسة الأساسية وكان أول بداية فعلية لها في الموسم الدراسي (1980. 1981). (بوفلجة غياث، 2002)

وجاءت المدرسة الأساسية بمحاولة مواكبة التغيير الاجتماعي والاقتصادي ووجوب شمولية التعليم وإجباريته، ومن خلال تطبيق المدرسة الأساسية صارت المرحلة المتوسطة تمثل الطور الثالث منها.

إن التغيرات العالمية والمحلية استدعت إعادة النظر في السياسة التعليمية فحدثت تعديلات قصد مسايرة هذه التغيرات، كالتعديل الذي طرأ على المواد الاجتماعية 1989 وإدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى، حتى جاءت قرارات إصلاح المنظومة التربوية وإعادة العمل بمرحلة التعليم المتوسط ذات الأربع سنوات من الموسم الدراسي 2004/2003.(وزارة التربية الوطنية،2003)

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية، تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية، ومرحلة التعليم المتوسط منظمة بدورها في ثلاثة أطوار متميزة وهي:

- **الطور الأول أو طور التجانس والتكيف:** وهو طور ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز بتعدد المواد وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية، ويخص السنة الأولى متوسط.
- **الطور الثاني أو طور الدعم والتعميق:** ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، ويشمل السنتين الثانية والثالثة متوسط.
- **الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه:** وفيه يتم تعميق التعلمات في مختلف المواد وتنميتها، وتحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، ويخص السنة الرابعة متوسط . (وزارة التربية الوطنية، 2009م، ص137).

1- 1- إعادة هيكلة التعليم الإلزامي:

أعيد تنظيم التعليم الإلزامي ذي التسع سنوات إلى وحدتين اثنتين محددتين بشكل واضح وهما المدرسة الابتدائية والمدرسة الإكمالية للتعليم المتوسط، وتتميز هاتان الوحدتان بما يلي:

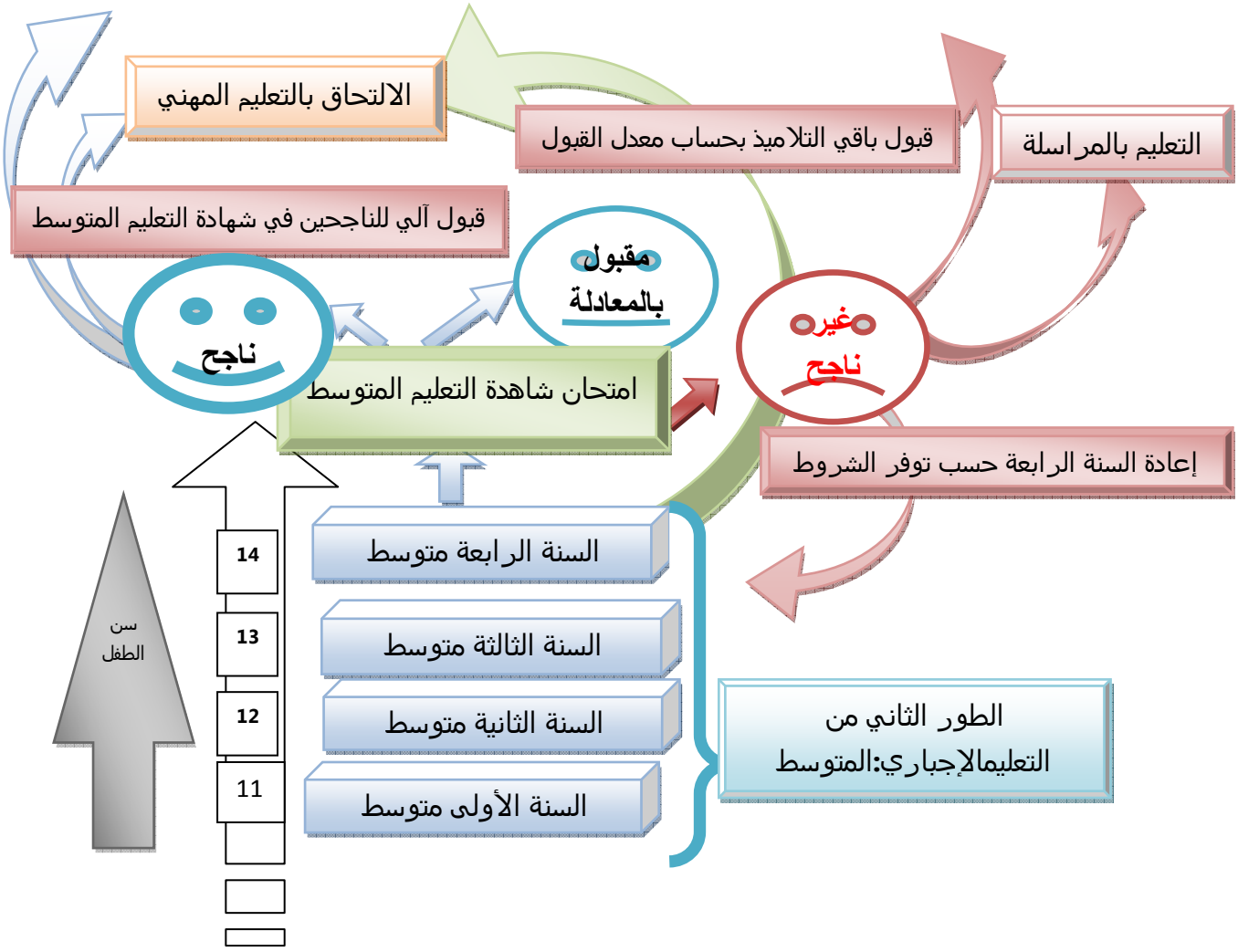
- تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة، وهذا ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 46،47،48،49. (ص 78-79).
- تمديد مدة التعليم المتوسط سنة واحدة، وهذا ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 50،51،52. (ص 79).

1 - 2 - هيكلة التعليم المتوسط:

أدت الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر إلى إعادة تنظيم التعليم الإلزامي الذي أصبحت مدته تقدر بـ (9) سنوات ، تتميز بتخفيض مدة التعليم الابتدائي بسنة واحدة، و تمديد التعليم المتوسط سنة واحدة ، تضمن خلالها مجانية التعليم و إلزاميته، لكل مستويات التعليم،

بحيث تعطي الفرصة لكلّ تلميذ لمواصلة تعليمه إلى أقصى ما يستطيع ، فالتلاميذ المتحصلين على معدل القبول بإمكانهم مواصلة الدراسة الثانوية ثمّ الجامعية إن سمحت لهم إمكانياتهم بذلك ، أما التلاميذ غير المقبولين في المرحلة الثانوية فأمامهم فرصة إعادة السنة حسب توفر الشروط أو مواصلة التعليم بالمراسلة أو الالتحاق بالتكوين المهني.

- و يمكن وصف هيكلة التعليم المتوسط وفق الشكل التالي:



الشكل (1) يوضح هيكلة التعليم المتوسط في الجزائر (وزارة التربية الوطنية ، 2011/2010)

1-3- الكفاءات النهائية لمرحلة التعليم المتوسط:

في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم متحكما في الكفاءات الأساسية التالية (وزارة التربية الوطنية،2005) ص 56-57.

1-3-1- كفاءات ذات طابع فكري:

- معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي وقواعد الحفاظ عليه.
- التعامل الموضوعي مع المعلومات الصادرة عن وسائل الإعلام المختلفة، والمتعلقة بمجالات ذات صلة بنشاطاته المرجعية.
- التحكم في المعارف العلمية القاعدية من خلال تجنيدها لحل مشاكل.
- القدرة على البحث في معلومة ومعالجتها، وفق مسعى علمي منهجي.

1-3-2- كفاءات ذات طابع منهجي:

- تنظيم نفسه لتحقيق عمل وفق منهجية تمكنه من إتمامه في الوقت المناسب.
- استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.
- استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة المفيدة، وتحقيق العمل الجماعي التعاوني مع القدرة على استغلال بروتوكول أو وثيقة مبينة لكيفية استغلال هذه الأجهزة.

1-3-3- كفاءات ذات طابع اتصالي:

عند إنهاء التعليم القاعدي يجب أن يكون المتعلم قادرا على:

- التبليغ اللغوي السليم.
- التحكم في استعمال اللغة الأجنبية واستغلالها في مسايرة التطور العلمي.
- التحكم في مختلف طرائق التبليغ الأخرى (المخططات، الرسم، النماذج...).

1-3-4- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

- العمل التعاوني ضمن فريق.
- تكريس المعارف العلمية المكتسبة في حياته اليومية وسلوكياته كفرد في المجتمع.
- التفتح على الرأي الآخر واعتماد الحجة وسيلة إقناع.
- استعمال معالم الزمن والفضاء.(وزارة التربية الوطنية، 22016)ص15/14

1-4- المجالات والمواد المقررة لمرحلة التعليم المتوسط:

لقد حدد لمرحلة التعليم المتوسط مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية والتربوية: اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية، مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط وفي نهاية كل سنة، كما تتضمن مشاريع وحدات تعلمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعلمية تلائم مستوى تلاميذ هذه المرحلة ومكتسباتهم (وزارة التربية الوطنية،22005) ص 10-13 وهي كما يلي:

1-4-1 اللغة العربية:

يرمي تدريس اللغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

1-4-2- اللغة الأمازيغية:

يرمي تعليم اللغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية إلى ربط المتعلم بثقافة وطنه وأصالته، وإلى إكسابه جملة من المعارف والمهارات اللغوية التي تسمح له بالتواصل مع محيطه وإدراك تراثه، ويتضمن منهاج اللغة الأمازيغية برنامجين:

- **البرنامج الأول:** يعالج اللغة الأمازيغية على أنها لغة الأم، موجه للتلاميذ الذين يستعملوا في المنزل أو محيطه المباشر، وهو يرمي إلى التحكم في التبليغ والتواصل.
- **البرنامج الثاني:** يعالج اللغة الأمازيغية على أساس أنها لغة ثانية، موجه لتلاميذ لا يعرفونها، وهو يرمي إلى إكساب المتعلم كفاءات تسمح له بالتعبير بهذه اللغة في وضعيات متنوعة.

1-4-3- اللغة الفرنسية:

يرمي تدريس اللغة الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية أولى، إلى منح المتعلم أداة تسمح له بالتواصل والتعبير مع الآخرين وتوظيف مكتسباته اللغوية في نشاطاته المدرسية والشخصية والاجتماعية، والوصول المباشر إلى المعلومات والمعرفة العالمية.

1-4-4- اللغة الإنجليزية:

يرمي تدريس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ثانية إلى تمكين المتعلم من اكتساب معارف لغوية تدريجيا تسمح له بالاتصال بمستجدات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافة العامة، كونها لغة عالمية وعلمية ضرورية لاكتساب التكنولوجيا وللتحكم في الاقتصاد العالمي.

1-4-5- التربية الإسلامية:

ترمي في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات المعرفية وترسيخ السلوكيات الحميدة وتهذيبها وتنمية المواقف الإيجابية في إطار المبادئ والقيم الإسلامية والإنسانية المتمثلة في العدالة والتضامن والتسامح...

1-4-6- التربية المدنية:

ترمي إلى تمكين التلميذ من المعارف والمهارات التي تؤهله لممارسة المواطنة المسؤولة والتكيف الاجتماعي وإكسابه السلوكيات والمواقف المطابقة لقيم المجتمع وقواعد الحياة الاجتماعية وقوانينه.

1-4-7- التاريخ والجغرافيا:

يرمي تدريس هاتين المادتين إلى إكساب التلميذ ثقافة عامة تتعلق بتطور المجتمعات الإنسانية على سطح الأرض وعبر العصور التاريخية في جميع جوانبه، وعلاقة هذه المجتمعات بمحيطها وأساليب تعاملها معه، مع التركيز على تاريخ وجغرافية الوطن.

1-4-8- الرياضيات:

تعتبر الرياضيات في هذه المرحلة امتدادا لما هو مقرر في المرحلة الابتدائية وتعزيزا له، وهي ترمي بالدرجة الأولى في هذا المستوى إلى دعم المكتسبات وإثرائها،وإلى تنمية قدرات المتعلم في توظيف المهارات التي يكتسبها في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في الحياة اليومية وفي تعلمات المواد التعليمية الأخرى.

1-4-9- علوم الطبيعة والحياة:

وهي المادة التي تعوض العلوم الطبيعية، وترمي إلى إكساب المتعلم جملة من الكفاءات التي تمكن المتعلم من فهم مظاهر العالم الحي ومعرفة قوانين الطبيعة وتطورها، كما تمكنه من امتلاك كفاءات تتعلق بالاتصال والسلوك واستعمال اللغة العلمية للتعبير والتواصل.

1-4-10- العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا:

وتضم أبعادا متنوعة ومترابطة: قوانين فيزيائية نظرية وتجارب مخبرية وتطبيقات تكنولوجية منفعية، تمكن هذه المادة من فهم المتعلم مجالات الحياة المتنوعة، العلمية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتساهم أساسا في تكوين الفكر العلمي لدى المتعلم وجعله يتفهم محيطه التكنولوجي ويتفاعل معه ويؤثر فيه إيجابيا ، تعوض هذه المادة التربية التكنولوجية سابقا.

1-4-11- التربية الجمالية:

يرمي هذا المجال إلى مواصلة تنمية الأحاسيس الجمالية لدى المتعلم ومعانيها المتنوعة وتطوير الذوق الفني لديه من خلال أنشطة تعلمية تمكنه من إبراز مواهبه المختلفة وتنميتها تدريجيا في المجالات الإبداعية بتوفير شروط التعبير والإبداع الملائمة.

ويضم التربية الموسيقية والتربية التشكيلية والتربية البدنية والرياضية.(المرجع السابق، ص13/10)

1-5- مبادئ التعليم المتوسط:

يقوم التعليم المتوسط على مجموعة من المبادئ أهمها:

- **المبدأ الأول:** إنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكورا وإناثا، في الحضر والريف على السواء، مما يؤكد مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم بين أبناء الشعب.
- **المبدأ الثاني:** إنه تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات ويرتبط بواقع الحياة وظروف المجتمع من حول المتعلمين.
- **المبدأ الثالث:** إنه تعليم مفتوح القنوات يمكنه بكافة صيغه وأشكاله أن يؤدي إلى مرحلة التالية من التعليم ولكن مرحلة التعليم الأساسي في حد ذاتها تعتبر مرحلة نهائية بالنسبة لبعض الأبناء والبنات طبقا للظروف والقدرات.
- **المبدأ الرابع:** إنه تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعملية مع الحرص على التكامل بينهما بحيث لا تطغى ناحية على أخرى.
- **المبدأ الخامس:** يعتبر تعليما وظيفيا يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وما يتلقاه في البيئة الخارجية مع التأكيد على الاهتمام بالناحية التطبيقية بحيث تكون البيئة الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة هي المصدر الرئيسي في مجال المعرفة والبحث والنشاط لتتسع آفاقها إلى حدود أو بيئات أخرى.
- **المبدأ السادس:** إنه تعليم من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنا منتجا فعلا، يشارك في العمل والتنمية والمستفيد منها لتحقيق الرفاهية والأمن. (حسن محمد حسان، 2002، ص 127-128).

1-6- أهداف التعليم المتوسط:

يهدف التعليم المتوسط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم، والمواقف التي تمكن التلاميذ من:
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة.

- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم الاجتماعية والروحية والأخلاقية ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والإبداع.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاته الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- جعل التلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة، والتكوين ما بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية. (شارف خوجة مليكة، 2011، ص155).
- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 77-78).

1-7- طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط:

يسعى المشرفون على التربية إلى جعل التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية باعتباره الطريق الوحيد الذي يساعد على الكشف عن تحقيق الأهداف التربوية ومنه نصب القرارات والمناشير الوزارية في هذا الاتجاه.(وزارة التربية الوطنيية، 1998)

إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم ضرورية للاستدراك عند عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف، وعلى أساتذة المواد الأخذ بتقييمات الفروض والاستجوابات والاختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية معبرة بصدق عن مستوى التلاميذ.(وزارة التربية الوطنية،2003)

كما تتطلب هذه المرحلة التنويع في الأساليب التقويمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية وذلك بتنوع المواد التعليمية ويتحدد النجاح من مستوى لآخر بحصول التلميذ على الأقل على نصف المعلومات وذلك بعد جمع المواد بمعاملاتها، والحصول على المعدل السنوي المنبثق من معدل الفصول التعليمية الثلاثة في السنة الدراسية.

كما تتميز هذه المرحلة بالعمل ببطاقة المتابعة و التوجيه التي تستلزم مراقبة عمل التلاميذ منذ انتقالهم إلى السنة الأولى متوسط و تنتهي سنوات التعليم المتوسط بنجاح التلميذ في شهادة التعليم المتوسط و التي تمزج فيها علامة امتحان التعليم المتوسط بالمعدل العام للسنة الأخيرة من التعليم المتوسط مع إعطاء ضعف المعدل لامتحان شهادة التعليم المتوسط ، و يكون إصدار الحكم بالانتقال إلى مرحلة أخرى هي التعليم الثانوي أو الرسوب أو الإحالة إلى التكوين المهني.(المرجع السابق)

2- أستاذ التعليم المتوسط:

مرحلة التعليم المتوسط تعتبر أهم فترة تعليمية يمر بها الطفل في حياته حيث من خلالها يدخل مرحلة المراهقة التي تحدد تحوله البارز في تكوين شخصيته وتوسيع مجاله الثقافي للرقي بمستوى تفكير عال وكسب معلومات ومهارات. فالهدف من هذه المرحلة في المدرسة الأساسية هو العمل على تحويل الفرد إلى مواطن منتج يفكر بذهنه وينفذ بيديه ما توصل إليه عن طريق الفكر حتى يتمكن من معرفة نفسه وميوله ويكشف استعداداته، وهذا ما ينتظر المدرس من دور فعال في إعداد وتكوين هذه الأجيال الصاعدة، حيث يعد المدرس الركيزة الأساسية في العملية التعليمية.

2-1- تعريف أستاذ التعليم المتوسط:

هو الشخص المكلف بأداء مهنة التدريس بمقتضى مرسوم أو وثائق يعمل بها، وذلك من أجل النهوض بجيل متقدم ومتطور ومتعلم.

كما أن للأستاذ تأثيرا كبيرا على التلاميذ، إذ أنه يؤثر في دافعية المتعلم نحو التعليم وميوله ورغباته وتوجيهه نحو بناء تعليمات جديدة وتغيير من بعض الأفكار غير الملائمة عنده مع أفكار ومعلومات أخرى أكثر علمية وعملية تتماشى وتحديات العصر الذي نعيشه ومواكبة لمختلف التطورات الحاصلة، خصوصا في ما يخص التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة والتي من بينها جهاز الحاسوب كأداة فعالة في التدريس. (صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، 2007، ص 93).

2-2- صفات الأستاذ:

2-2-1 الصفات العقائدية:

- الإيمان بالله سبحانه وتعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم، فالعقيدة الإسلامية توجه أفكار المعلم وتصرفاته، وهذا سينعكس على سلوكياته وأدائه، وتجعله يقوم بمسؤولياته في ضوء تلك العقيدة.

- الرغبة في الدعوة وفهمها وربط الدين الإسلامي بطبيعة العلوم وفروعها، وهذا يدفع المعلمين إلى نشر العقيدة من خلال أعمالهم بمهنة التدريس. (عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2007، ص 396).

2-2-2- الصفات الجسمية والصحية:

مهنة التعليم تتطلب القدرة على مقاومة التعب، فالمدرس الناجح يجب أن تتوفر فيه الصحة الجسمية وأن يكون خال من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية وعيوب النطق، كالفأفأة والتأتأة وعيوب مخارج الألفاظ، وضعف السمع والبصر، وهذه عوامل تؤثر على أدائه داخل حجرة الدراسة، وعلى تفاعله وعلاقته بين الزملاء والتلاميذ. (مصطفى عبد السميع، سهير محمد، 2005، ص 94).

وأن يكون قادرا على تحمل مشاق التدريس، فالتدريس مهنة شاقة، تتطلب جهدا فكريا وجسميا، وهو ما يجعلنا نؤكد على أهمية الرعاية الصحية الدائمة للمعلمين. (عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2007، ص 396).

2-2-3- الخصائص الشخصية:

تعتبر السمات الشخصية للمدرس مؤشرات مهمة لنجاحه في أداء مهامه التعليمية، وتشمل مجموعة من السمات أو الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تجعل من شخصية المدرس متزنة ومؤثرة في المتعلمين، بحيث تلعب دورا بارزا في إدارة جهودهم، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

ولقد أكدت الأبحاث النفسية والتربوية أن "اختبار كاتل" يعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح في مهنة التدريس، من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير، رجاحة العقل، ضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس. (أحمد محمد الزغبي، 2005، ص 31).

2-2-4- الصفات العقلية والنفسية:

- ينبغي أن يتمتع بقدر مناسب من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة، ولباقة في المواقف الصعبة، وكذلك في مساعدة تلاميذه على النمو العقلي.
- الإلمام بالثقافة العامة لمجتمعه، والثقافة العامة في مختلف مجالات الحياة، ومعرفة مصادر المعرفة المختلفة وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف، وأن يكون قادرا على إثارة عقول التلاميذ، وتنمية حياتهم وتوسيع مجالات اهتماماتهم.
- أن يتصف بالاتزان الانفعالي محبا لمهنته وللتلاميذ ولمجتمعه.
- أن يتصف بالقدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين وظروف الحياة، ويؤدي رضا الفرد عن ذاته ونظرته الإيجابية إلى الاستقرار النفسي، والعمل على مساعدة الآخرين والتعاون معهم.

2-2-5- الصفات المهنية:

- أن يتمتع المعلم بمعرفة واسعة وعميقة في مجال تخصصه والمادة التي يقوم بتدريسها والمعلومات الرئيسية في فروع العلوم ذات الصلة بمادته، وأن يعرف طبيعة العلم، وأساليب البحث العلمي، وأن يكون لديه الاستعداد لمزيد من التعلم في فرع أو أكثر من فروع التخصص.
- أن يكون ذا شخصية قوية يتصف بطلاقة التعبير ووضوح الأفكار.
- أن يكون ماهرا أو حساسا في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخيطيها.
- الإلمام بأسس ومبادئ التعلم ونظرياته مثل: التحفيز والتشجيع والدافعية، ونشاط المتعلم، والفروق الفردية...الخ.
- معرفته بأهمية التربية في تطوير المجتمعات، ومعرفته بالخصائص النفسية للمتعلمين.
- الإلمام بأساليب ومداخل وطرق التدريس وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- الالتزام بآداب المهنة، معتزا بانتمائه إليها، قادرا على قيادة تلاميذه. (عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2007، ص 397- ص398).

2-2-6- الصفات الأخلاقية:

- أن يكون محمود السيرة.

- أن يكون حليما.
- أن يبدي موضوعية في أحكامه.
- أن يكون لديه اتجاه لتحري العدل.
- أن يكون قادرا على تقبل أخطاء الآخرين.
- أن يتقبل النقد بصدر رحب.
- أن يكون اتجاهه سالبا نحو الانحراف الأخلاقي.

(المحبوب عبد الرحمانإبراهيم، 1994، ص 178).

2-3- دور المدرس في العملية التربوية:

ظهرت عدة دراسات حاولت تحديد دور المعلم منها الدراسة التي قامت بها "كيني" والتي حددت ستة أدوار للمعلم هي:

- توجيه عملية التعليم.
- إرشاد وتوجيه التلاميذ من الناحيتين النفسية والاجتماعية.
- القيام بدوره كعضو في جماعة المدرسة.
- نقل التراث الثقافي.
- القيام بوظائف كمواطن في المجتمع.
- أن يكون عضوا في المهنة التي ينتمي إليها.

كما أن هناك دراسات أخرى تتفق في بعض الأدوار مع دراسة "كيني" وتختلف معها في أدوار أخرى، ونتيجة للتطور الذي تعرفه الحياة عامة والحقل التربوي خاصة، ظهرت متطلبات جديدة أفضت إلى تغيير أدوار المعلم بما يجعله قادرا على مسايرة تطورات العصر. (عبد الله قلي، فضيلة حناش، 2009، ص 55).

3- خصائص التلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط:

يمر تلاميذ هذه المرحلة بمجموعة من التغيرات والتي تمس مختلف جوانب الشخصية، العقلية والجسمية والانفعالية والنفسية هذه التغيرات التي تحوله من شخص غير ناضج إلى شخص يتهيأ لمواجهة الحياة المهنية والاجتماعية وهي مرحلة المراهقة وفيما يلي تعريف لهذه المرحلة وأهم الخصائص التي يتميز بها التلميذ المراهق.

3-1- تعريف المراهقة:

المراهقة "Adolescence" كلمة لاتينية الأصل مشتقة من الفعل"Adolescere"والذي تعني "النمو نحو الرشد" وتعتبر المراهقة في كل المجتمعات فترة من النمو والتحول من عدم نضج الطفولة إلى نضج الرشد وفترة إعداد للمستقبل، وبهذا المعنى فإنها تعتبر بمثابة الجسر الواصل بين مرحلتي الطفولة والرشد، والذي لابد للأفراد من عبوره قبل أن يكتمل نموهم ويتحملون مسؤوليات الكبار في مجتمعهم. (رغدة شريم، 2009، ص 21).

ويفضل علميا النظر للمراهقة على أنها مجموعة من التغيرات التي تطرأ على النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والروحي للفرد، وينبغي التمييز بين المراهقة وبين البلوغ، حيث يحدث كثير من الخلط بينهما، فالبلوغ يعني فقط وصول الأعضاء التناسلية إلى حالة النضج التي تمكنها من الإنجاب، أما المراهقة فهي أكثر شمولا وتنوعا وامتدادا حيث تشمل العديد من التغيرات الجسمية، العقلية والنفسية، الاجتماعية، الأخلاقية والروحية.(عبد الرحمان العيسوي، 2005، ص 209-210).

وقد تناول العديد من الباحثين مرحلة المراهقة بمجموعة من التعاريف توضح لنا المفهوم أكثر.

- **تعريف "ستانلي هول" (1956):** المراهقة هي الفترة من العمر التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العميقة وهذا ما عبر عنه بكلمتي "Storm Stress". (رواية هلال،أحمد الشتا، 2006، ص 31).

- **تعريف " مارسول وبراكيني" (1999):** المراهقة مرحلة تحول تتمحور في العديد من التغيرات التي تعرقل التوازن الداخلي للموضوع والتي تعرف بإعادة بناء الأنا والبحث عن وسائل جديدة لإثبات الذات. (Coslin, p, 2006, p 13).

– **تعريف** "**عبد المنعم الميلادي**": المراهقة مرحلة عمرية ليست بالقصيرة وهي مرحلة نضج أو نمو في نواحي مختلفة بالنسبة للذكر والأنثى، فيحدث فيها نمو ملحوظ من خلال إفراز هرمونات جنسية معينة في كل من الذكر والأنثى لها فعاليتها في جسم المراهق، إضافة إلى حدوث نمو انفعالي ولكن بأقل درجة من الأنواع الأخرى من التغيرات.

وتعرف أيضا على أنها الفترة الانتقالية من الطفولة إلى البلوغ المبكر والتي تبدأ في عمر 11–13 سنة تقريبا وتنتهي في عمر 18–21 سنة، والوقت الدقيق لهذه الفترة يعتمد على بعض العوامل المتنوعة المحيطة بالثقافة والتطور البيولوجي والانتقال يرتبط بالتغيرات البيولوجية والمعرفية والنمو الاجتماعي.(راوية هلال،أحمد الشتا، 2006، ص 30).

تعتبر المراهقة مرحلة النمو الشامل والمتكامل للفرد ويصعب التمييز بين بداية المرحلة ونهايتها، إلا أن أغلب الباحثين اتفقوا على تقسيم مرحلة المراهقة إلى فترات زمنية مختلفة ومتلاحقة، وأهم هذه التقسيمات ما يلي:

أ) المراهقة المبكرة: (11–15 سنة)

تمتد هذه الفترة من بداية البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريبا وهي مدة تتسم بالاضطرابات المتعددة حيث يشعر المراهق خلالها بعدم الاستقرار النفسي والانفعالي والقلق والتوتر ويحاول المراهق في هذه المرحلة التخلص من كل أنواع الرقابة ورموز السلطة(رمضانالقذافي، 1997، ص 253). ويؤكد كل من (Spenlé,1963,Coslin,1999) أنه تقريبا بين سن 11 و 14 سنة يشعر المراهق بعدم التوازن تهيمن علبه اهتزازات تفاعلية من خبرات الماضي ومقاومة ضد الذات. (Coslin,P,2010,p,45).

ب) المراهقة الوسطى: (15 – 17 سنة)

هي فترة تستمر سنتين وهي أقرب إلى المراهقة المبكرة، تمتاز هذه المرحلة بالهدوء والسكينة وبالاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات، وتتوفر لدى المراهق طاقة هائلة وقدرة على العمل وإقامة علاقات مع الآخرين (رمضان القذافي، ص 356). وأبرز ما تمتاز به هذه المرحلة يتمثل في استيقاظ إحساس الفرد بذاته وكيانه، وفي ظهور القدرات الخاصة لديه.

ج) المراهقة المتأخرة: (17 – 21 سنة)

هي فترة يحاول فيها المراهق لم شتاته وتنظيم أموره وهو يتميز في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلال ويوضح الهوية وبالالتزام بعد أن يكون قد استقر على مجموعة من الاختيارات المحددة، ويشير العلماء إلى أن المراهقة المتأخرة تعتبر مرحلة تفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتنسيق فيما بينها بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة، فنجد المراهق في هذه المرحلة يبتعد عن العزلة وينخرط في نشاطات اجتماعية ذلك أنه أصبح يتمتع بنضج ذهني واجتماعي وجسدي . (رمضان القذافي، 1997، ص 857).

ويتناسب هذا التقسيم مع التقسيم حسب المراحل التعليمية بقصد الدراسة إلى ثلاث مراحل فرعية هي:

- المراهقة المبكرة: (12 – 13 – 14 سنة) وهي تقابل المرحلة المتوسطة.
- المراهقة الوسطى: (15 – 16 – 17 سنة) وهي تقابل المرحلة الثانوية.
- المراهقة المتأخرة: (18 – 19 – 21 سنة) وهي تقابل المرحلة الجامعية.

وهكذا نجدها تنتهي عند 21 سنة حتى يصبح الفرد ناضجا جسميا، عقليا، جنسيا، فسيولوجيا، انفعاليا واجتماعيا. (عبد السلام زهران، 1995، ص 328).

نلاحظ من خلال ما سبق أن لكل مرحلة من مراحل المراهقة ما يميزها، فهي تبدأ بتقلبات قوية وحادة وتصاحبها تغيرات في نواحي عدة جسمية كانت أو انفعالية مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن لدى المراهق، بعد هذه المرحلة يبدأ المراهق في فهم نفسه وتقبل التغيرات الطارئة عليه فيحاول تحقيق التوازن والاتجاه نحو تقبل الحياة، وهنا تنتهي مرحلة المراهقة بنضج المراهق ومحاولة دخوله عالم الكبار والذي يسعى فيه إلى إبراز إمكاناته وقدراته وفرض نفسه بتأكيد ذاته.

3-2- خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط:

يدخل التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط مرحلة جديدة من مراحل النمو، وهي مرحلة المراهقة المبكرة، إذ يشهد التلاميذ فيها تغيرات كبيرة في نسب النضج والنمو، وما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية وعقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار.

ففي هذه المرحلة يحدث ما يسمى بالانفجار في النمو الجسدي، كما أنها فترة استيقاظ القدرات العقلية الطائفية أو الخاصة، كالقدرة الميكانيكية، واللغوية وغيرها. وتمتاز هذه المرحلة أيضا بأنها فترة الانتقال من بيئة معروفة، وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعدها الطفل من قبل، مما يساعد بصورة ما في ظهور عدد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة. (الضيدان، 2003، ص 63).

ومن أهم خصائص تلك المرحلة:

3-2-1- النمو الجسمي الحركي:

تمتاز مرحلة المراهقة بتغيرات جسمية سريعة وبخاصة في السنوات الثلاثة الأولى من مرحلة المراهقة بسبب زيادة إفراز هرمونات النمو، (زكريا، حناش، 2009، ص 79)،

إذ يلاحظ عدة تغيرات تلعب دورا مهما في مفهوم المراهق عن ذاته، مما قد يشعره بالحرج والقلق والذنب وذلك ناتج عن المضايقات التي تحاصره من البيئة التي ينتمي إليها.

ينتج عن هذا النمو السريع عدم استطاعة المراهق التحكم في حركاته من حيث الدقة والتحديد، ويشعر بالتعب لأقل مجهود، ويميل إلى الكسل والخمول مقارنة بطفل المدرسة الابتدائية، وتؤثر هذه الزيادة في النمو الجسمي وما يصاحبها من تغيرات داخلية في صحة المراهق، ويصبح أكثر تعرضا للإصابة بالأمراض، وخاصة في السنوات الأولى للمراهقة، لذلك فالمراهق في حاجة ماسة للرعاية الصحية.. (الضيدان، 2003، ص 64)

المرحلة التعليمية	المعارف المناسبة للمرحلة
المرحلة الابتدائية(مرحلة التفكير الحسي) 7 سنوات ← 12 سنة	ـ معارف مادية حسية مع المعارف المنطقية الرياضية البسيطة. ـ التمثيل و اللعب و الصور و المجسمات.
المرحلة المتوسطة(مرحلة التفكير التجريدي) 12سنة ← 15 سنة	ـ معرفة منطقية رياضية. ـ تعلم إدراكي رمزي لفظي و كتابي. ـ وسائل رمزية شفوية و مكتوبة.

الجدول(01) يوضح التطوّر في المعارف المناسبة للتلاميذ في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة.

(محمد زياد حمدان،2000،ص108)

3-2-2- النمو الجنسي:

تعد هذه المرحلة هي مرحلة النضج الجنسي بمعناه المتكامل العضوي والوظيفي ويطلق على هذه المرحلة مرحلة "الميلاد الجنسي" أو "اليقظة الجنسية" وهو ما يشير إلى نضج العدد والأجهزة الجنسية وقدرتها على أداء وظيفتها. (الشهري،2008/2007،ص 138).

3-2-3- النمو العقلي والمعرفي:

يكتمل في هذه المرحلة التكوين العقلي للفرد بصفة عامة، كما تظهر فيها القدرات الخاصة (كالقدرة الموسيقية أو الميكانيكية، أو الفنية...إلخ)، فينمو الذكاء، وهو القدرة العقلية الفطرية العامة، نموا مطردا، ويقف هذا النمو عند سن معينة خلال هذه المرحلة. (زكريا، حناش، 2009، ص33).

تكتمل أيضا في هذه المرحلة الوظائف العقلية العليا، وتأخذ شكلا يميزها عن المراحل السابقة (زكريا، حناش، 2009،ص 37)، حيث يزداد التخيل والتفكير في المستقبل، والإغراق في أحلام اليقظة والابتعاد عن الواقع، ويظهر الميل إلى التفكير في المعنوبات المجردة، وعدم التقليد في اعتناق المبادئ والتردد في قبول الأوامر والنواهي، ويأخذ التفكير الديني اهتماما بالغا يؤدي إلى المناقشة والمجادلة والميل إلى القراءة الحرة والإطلاع الواسع.(الضيدان، 2003، ص65).

3-2-4- النمو الانفعالي (الوجداني):

يتميز النمو الانفعالي للمراهق بالتمركز حول الذات حيث تزداد حساسيته لفكرة الآخرين عنه، ويصل تمركزه حول نفسه إلى حد التوهم باستمرار بأن هناك شخص يراقبه، ويظهر شعور التفرد، فهو يتوهم أن ما يعانيه لا يقع إلا له وحده ولا أحد سيفهمه، كما تنتابه مشاعر القلق والخوف من المجهول والشعور بالذنب، ويبدو عليه أيضا عدم الاستقرار والتقلب. (زكريا، حناش، 2009،ص 89.88).

يستعمل المراهق حيل دفاعية وميكانيزمات لإحداث التوازن والتوافق النفسي والاجتماعي وتتمثل في: العدوان، التعويض، التقمص، الإسقاط، التمركز حول الذات، الانسحاب والتكوين العكسي.

3-2-5-النمو الاجتماعي:

في هذه المرحلة يظهر لدى المراهق علاقات اجتماعية جديدة غير علاقته بأسرته وهي جماعات الأصحاب، حيث يظهر الولاء الشديد لهذه الجماعات على حساب ارتباطه بأسرته، لإحساسه بالراحة النفسية عن طريق الانتماء إليها، وشعوره بالحب والعطف، وهذا ما يرفضه الوالدين مما يخلق صراعات بينه وبين والديه، أيضا تكبر رغبته في حب الاستقلال والتحرر عن الأسرة في سلوكياته وقراراته وأفكاره، ويظهر ولاءه أيضا لفريق النادي والمثل العليا فيدين بمبادئه ويتمثل بآرائه وحتى شكله. (محمود، 1981،ص59.66).

3-3- حاجات المراهق:

كثيرة هي الحاجات التي يرغب فيها المراهق ومن أهمها:

3-3-1- الحاجة إلى الأمن:

وتتمثل في الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة والشعور بالأمن الداخلي والبقاء حيا، والحاجة إلى تجنب الخطر والألم، الحاجة إلى الاسترخاء والراحة، والحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة المساعدة في حل المشكلات.

3-3-2- الحاجة إلى الحب والقبول: منها الحاجة إلى الحب والمحبة، القبول والتقبل الاجتماعي، الانتماء إلى جماعات، الحاجة إلى الأصدقاء وإلى الشعبية.

3-3-3- الحاجة إلى مكانة الذات: الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق "الثلة"، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، الاعتراف من الآخرين والتقبل، الحاجة إلى النجاح الاجتماعي، إلى الاقتناء والامتلاك، وتجنب اللوم.

3-3-4- الحاجة إلى الإشباع الجنسي: منها الحاجة إلى التربية الجنسية، الحاجة إلى اهتمام الجنس الآخر وحبه، التخلص من التوتر.

3-3-5- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار: ويتمثل في الحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها، الحاجة إلى الخبرات الجديدة والتنوع، وإشباع الذات عن طريق العمل، الحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي، التعبير عن النفس، المعلومات ونمو القدرات، الحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي، التربوي، المهني، الأسري، والزواج...

3-3-6- الحاجة إلى تأكد وتحقيق وتحسين الذات:الحاجة إلى النمو وأن يصبح سويا وعاديا، التغلب على العوائق والمعوقات. العمل نحو هدف، معرفة الذات وتوجيهها. إضافة إلى الحاجة إلى الترفيه والتسلية والمال...إلخ. (محمد عبد السلام زهران ، 1995 ، ص343.ص436).

3-4- مشكلات المراهق:

إن مرحلة المراهقة فترة تخوف وقلق يستحوذان على المراهق فيجعلانه يعيش في عالم الراشدين، ومجمل المشكلات التي تلازم المراهق وخاصة في المدرسة هي:

3-4-1- مشكلات تتصل بالصحة والنمو:

ومن أهم خصائص ذلك: الأرق الشعوري بالتعب بصورة سريعة، معناه الغثيان، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، قبح المنظر، فهذه الأمور تكون بالنسبة للمراهق مصدر قلق.

3-4-2- مشكلات خاصة بالشخصية:

وأبرزها الشعور بمركب نقص عدم تحمل المسؤولية نقص الثقة بالذات.

3-4-3- المشكلات الأسرية:

ومنها عدم توفر محل خاص به في البيت عدم استطاعته الخلوة إلى نفسه في داره، وجود الحواجز بينه وبين والديه، التشاجر والعراك مع إخوته وأخواته، معاملته معاملة الطفل من جانب الوالدين، عدم السماح له باختيار أصدقائه.

3-4-4- مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية:

التخوف من مقابلة أفراد غير الوالدين، القلق الخاصة بالمظهر الخارجي، الشعور بالحاجة إلى الأصدقاء، الشعور بأنه قد لا يكون محببا من طرف الآخرين.

3-4-5- مشكلات ترتبط بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر:

وتتمثل في التخوف من عدم الاستجابة، الإصابة باللعثمة والارتباك.

3-4-6- مشكلات تمس المعايير الأخلاقية:

الاضطراب النفسي بسبب عدم التميّز بين الخير والشر، الخلط بين الحق والباطل، عدم إدراك مغزى الحياة.

3-4-7- مشكلات ترجع إلى اختيار مهنة معينة في الحياة: عدم معرفته بكيفية البحث عن عمل.(عبد العالي الجسماني ، 1994، ص137-138).

3-4-8- مشكلات ترجع إلى المدرسة والدراسة:عدم القدرة على التركيز والتفكير، عدم معرفة أسلم الأساليب للدراسة، والاستخدام الأمثل للوقت، تشكك المراهق في قدراته، التخوف من الرسوب، بغض المدرسة وما فيها لعدم استطاعته مسايرة أقرانه في الفصل، أو لعدم تفهم الإدارة والمدرسين له، أو جراء تعرضه للأذى من جانب زملائه أو من هذه الأمور مجتمعة، عدم معرفته باتجاهه في الحياة، التخوف من الامتحانات. (الشهري، 2007-2008، ص155، 154).

خلاصة:

نستخلص مما سبق ذكره حول مرحلة التعليم المتوسط بأنّها من المحطات الرئيسية التي يلتحق بها التلاميذ بعد المرحلة الابتدائية ، حيث أدت الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر إلى إعادة هيكلة التعليم المتوسط، و تمديد الدراسة بهذه المرحلة سنة واحدة ، تضمن خلالها مجانية التعليم و إلزاميته، لكل مستويات التعليم، بحيث تعطي الفرصة لكلّ تلميذ لمواصلة تعليمه إلى أقصى ما يستطيع ، بحيث تفتح أمامه آفاق متعددة إمّا مواصلة الدراسة الثانوية و الجامعية أو مواصلة التعليم بالمراسلة أو الالتحاق بالتكوين المهني، و هي مرحلة ترتقي بالمعارف والمهارات الفكرية والانفعالية والوجدانية وغيرها من المعارف الأخرى الموجودة عند الطالب ، و يكون المتعلم في النهاية متحكما في الكفاءات الأساسية متمثلة في مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية و التربوية (اللغوية و العلمية و الاجتماعية و الجمالية) ، مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية و الكفاءات الختامية المستهدفة،، والتي يعمل الأستاذ على إيصالها للطالب بمختلف الطرق والأساليب والوسائل الممكنة أثناء قيامه بتقديم المادة التعليمية، و لكي يستطيع الأستاذ القيام بهذه المهمة يجب أن تتوفر فيه بعض الصفات المهنية و الأخلاقية و الخصائص النفسية و العقلية المناسبة لأنّ هذه المرحلة التعليمية توافق مرحلة المراهقة المبكرة و التي تمتاز بعدة خصائص تميزها عن غيرها من مراحل التعليم الأخرى، إذ يشهد التلاميذ فيها تغيرات كبيرة في نسب النضج و النمو، و ما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية و عقلية،و يجب على الأستاذ أن يكون على دراية بهاو متفهما للحاجات التي يرغب فيها المراهق و المشكلات التي تلازمه خاصة في المدرسة، من أجل تحقيق في النهاية الأهداف المرجوة من التعليم المتوسط، لما لها من فائدة في إعادة بعث و إحياء مقومات الأمة، و الدفع بالبلاد نحو التقدم و الازدهار.

الفصـــل الثـــالـــث

التـــفكيـــــــــــر الابتـــكـــــــاري

الفصـــل الثـــالث

التفكـــير الابـــتكاري

- تمهيد

1- التفكير

1- 1- تعاريف التفكير

1-2- أنماط التفكير

1-3- مستويات التفكير

2- الابتكار

3- التفكير الابتكاري

4- النظريات المفسرة للابتكار

5- مناقشة النظريات المفسرة للابتكار

6- مكونات التفكير الابتكاري

7- مراحل العملية الإبداعية

9- دور المعلم في استخدام التفكير الابتكاري داخل الصف

10- معوقات التفكير الابتكاري

11- العوامل الميسرة للتفكير الابتكاري

12- قياس التفكير الابتكاري

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد أصبح الاهتمام بالابتكار ضرورة تحتمها طبيعة العصر الحديث الحافل بالكثير من المتغيرات والتطورات التي تحتم اتخاذ قرارات مبتكرة للتعامل معها.من جانب آخر أثبتت التجارب أهمية الابتكار في كل مجالات الحياة ودور المبتكرين في تغيير التاريخ وإعادة تشكيل العالم أو الواقع.غيرأنّ المتتبع لواقع الحياة يجد أن الدول المتقدمة تتنافس فيما بينها في تشجيع الابتكار ورعاية المبتكرين (أبو النصر، 2004 ، ص143)

لذا يعتبر الابتكار في وقتنا الحاضر ضرورة ملحة وأساسية ليصبح المجتمع بما فيه من أفراد ومِؤسسات قادرا على مواكبة العصر الذي يتسم بطابع التقدم التقني والانفجار المعرفي، يقدم في هذا الفصل مع نوع من التفصيل الموجز بعض الجوانب المتعلقة بالتفكير الابتكاري.

1- التفكير:

أ ـ لغة:فكَر:تأمل بنظر وروية في الشيء.

فكر في الأمر:أعمل العقل فيه ورتب ما يعلم ليصل إلى مجهول.

وفكر في المشكلة:أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر.

فكر فلان في الأمر:أخطره بباله.

ب ـ اصطلاحا:

التفكير إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.(إبراهيم أنيس،1994، ص17).

1- 1 ـ تعاريف التفكير:

- عرّفه **"الحارثي"(2001،ص12):**"أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلات أو اتخاذ قرار ومحاولة فهم لموضوع ما،ويعتبر عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي"

- و عرفه **"جروان "(2002،ص43):**"سلسلة من النشاطات العقلية غير المرِئية التي يقوم بها الدماغ ،عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس بحثاً عن معنى الموقف أو الخبرة ،وهو سلوك هادف وتطوري".

- و عرفه **ديوي(Dewey) :**"ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقداتها من طريق معتقدات سابقة عليه ".(حسني عبد الباري عصر، 2001،ص32)

ونرى أن التفكير هو قدرة الفرد على إبداء الرأي ،مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي ، وأن يدلل على رأيه بحجة مقنعة حتى يكون من الذين يفكرون.

1- 2 ـ أنماط التفكير:

قسم "جروان" (1999)أنماط التفكير إلى:

1-2-1 ـ التفكير المادي الملموس:

وهو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها، أي أنه يدور حول أشياء ملموسة، وهولا يحتاج إلى بذل مجهود في التفكير، ويتميز الأطفال بهذا النوع من التفكير كما يتميز به بعض الأشخاص البالغين المصابين في المخ.

1-2-3- التفكير المجرد:

وهو التفكير في الأشياء غير المحسوسة التي لا نستطيع أن نراها أو نلمسها، ويتميز بهذا النوع من التفكير الأفراد الأسوياء البالغين.

1-2-4- التفكير الموضوعي العلمي:

وهو التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه.

1-2-5- التفكير الذاتي:

وهو التفكير الذي يدور حول الأشياء التي ليس لها وجود ،وإنما تدور في خيال وأوهام الشخص المفكر ،وتتعلق بذاته شخصياً.(فاطمة الزايدي،2009، ص 80)

1-2-6- التفكير الناقد:

عرّفه "بولت" (1982, polt):

ـ "بأنه التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم،وهي التحليل ،التركيب،والتقويم".(جروان ،1999، ص 16).

1-2-7-**التفكير القائم على التمييز: "**وهو التفكير الذي يعتمد على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء أو المكونات التي تنتمي إلى نوع معين منها".

1-2-8- التفكير القائم على التعميم: "وهو التفكير القائم على القدرة على التنظيم والتصنيف لما يحتويه العالم الخارجي من مكونات وأشياء وتكوين مفاهيم عن هذه المكونات والأشياء التي تحدد شكلها ومضمونها".(أبو جاد، 2007، ص35).

1-2-9- التفكير الابتكاري:

يعرفه(**Torrance)" تورانس**" :بأنه عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة ،وعدم الانسجام وغير ذلك ،فيحدد فيها الصعوبة ويبحث عن الحلول ،ويقوم

بتخمينات ،ويصوغ فروضا عن النقائص ويختبر هذه الفروض ويعيد اختبارها ويعدلها ثم يقدم النتائج آخر الأمر".(عبد المنعم الدر دير ،2004 ،ص 37).

1- 3 ـ مستويات التفكير:

وضع **محمود منسي(1997، ص 10-11)** خمس مستويات للتفكير هي :

1-3-1- المعرفة:

هي عملية يصبح الفرد بها واعيا ومدركا ومميزا وفاهما للمعلومات أي أن هذه القدرة تشتمل على الوعي والإدراك والتمييز وفهم المعلومات.

1-3-2 ـ الذاكرة:

هي عملية إدخال البيانات وإخراجها مرة أخرى والقدرة على استدعاء المعلومات التي يتم تعلمها.

1-3-3-التفكير المنطلق:

هو التفكير الذي يتميز بالأصالة مع التركيز على تنوع المخرجات وكيفيتها وفي جميع الأسئلة الخاصة بالتفكير المنطلق لا توجد إجابات صحيحة ومحددة .

1-3-4 ـ التفكير المحدود:

يتضمن هذا النوع من التفكير القدرة على تحليل البيانات ووضعها وتنسيقها معا للحصول على أفضل الإجابات.

1-3-5 ـ التفكير التقويمي:

هو عملية إصدارا لأحكام طبقا لبعض المعايير أو بالمقارنة بمستوى معين.

2- الابتكار:

لقد حظي التفكير الابتكاري باهتمام الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة مستخدمين المصطلحين الابتكار والإبداع وفيما يلي الفرق بين المصطلحين .

2- 1 ـ تعريف الابتكار:

- لغة :الابتكار في اللغة يعني ابتكر الشيء أي ابتدعه غير مسبوق إليه.(إبراهيم أنيس ،2000، ص32).

- روشكا(1989): "الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل وذي قيمة من قبل الفرد والجماعة." (روشكا،1989،ص8)

2-2 ـ تعاريف الابتكار:

-"عبد الحليم محمود"(1977) : "الابتكار يكون في تمثلاته الواقعية في المنتج الإبداعي ويجعل جوهر الإبداع في نشاط الإنسان الذي يتصف بالابتكار والتجديد ،وهو يمثل النشاط الذي يقف على العكس من الإتباع والتقليد ،ولهذا فهوا لإنتاج الذي تتوفر في صياغته النهائية صفات الجدة والطرافة وإن كانت عناصره الأولية موجودة من قبل ."(هارون الرشيدي ،2033،ص6)

- "يوودلوكوف " (youdLokov ،1992): "العملية الابتكارية هي حالة خاصة يحول فيها الفرد ما هو مألوف إلى شيء آخر غير مألوف".

- "كارلوس ورث "(CARLOS WORTH ،1987): "إن الابتكار يتميز بالحداثة وعدم التقليد

والندرة والواقعية،ويتطلب المثابرة للذهاب إلى ما هو أبعد من الأداء السابق".

- "الألوسي "(1985): "الابتكار هو التفكير في عدد الحلول لمشكلة ما وقلب الأفكار إلى أخرى جديدة ومتنوعة وبعيدة عما هو مألوف .كما يصاحب ذلك قدرة التقدير الصحيح والتقويم والتخطيط وتحويل الأفكار إلى أفعال عملية ،والإقبال على العمل بجد ولفترة زمنية طويلة".

- نشواتي(1985):" هو ذلك النشاط العقلي المتمثل في أداء المهام التي تتطلب إنتاج استجابات طليعة مرنة وغير محددة باستجابة واحدة".

- قاموس أكسفوردoxford :"الابتكار هو القيام بعمل تغييرات عظيمة بواسطة الأفكار الجديدة". (Jhon Simpson&James Murry ,1989,P286)

من خلال استعراض التعاريف السابقة يمكن استنتاج الخصائص التالية:

- الابتكار نشاط عقلي.

- الابتكار عملية إحساس بالمشكلات ثم إنتاج أكبر قدر من الحلول لها.

- ناتج الابتكار يتميز بالحداثة والندرة .(العبيدي ، 2010، ص33)

3- التفكير الابتكاري:

لغة: كلمة ابتكار في المعجم العربي مشتقة من بكر وتعني يأتي أولا أو الوصول أولا وبالتالي فكلمة ابتكار تدل على معنى الابتداء أو الريادة.(لسان العرب،1979، ص229- 230).

وورد في مختار الصحاح والمنجد ما يلي:

ابتكر الشيء:استولى على باكورته، والباكورةأول شيء ومنه ابتكار ومعاني غيرها.

يقال:معنى أو فن مبتكر:أي غير مألوف.(لينة الجنادي ،1996، ص352).

3-1- تعاريف التفكير الابتكاري:

- "ويليامز" (williams ،1972): "التفكير الابتكاري مجموعة من المواهب والقدرات والمهارات المعرفية وهذه القدرات موجودة لدى جميع الأفراد ولا تقتصر على فئة دون أخرى إلا أنّها تختلف في الدرجة الكمّ والنوع والكيف بين الأفراد ،فالجميع لديهم قدرات ومهارات ابتكارية:

ـ الطلاقة ـ الأصالة ـ المرونة ـ التحسين والتطوير والحساسية للمشكلات،إلا أن بعضهم يمتلكها بقدر ودرجة أكبر من البعض الآخر".(انتصار صبان، 2006، ص10)

-**"تورانس" (Torrance،1993):**"التفكير الابتكاري عملية الإحساس بالمشكلات والثغرات في المعلومات والعناصر المفقودة ثم إنتاج أكبر قدر من الأفكار الحرة حولها ثم تقييم هذه الأفكار واختيار أكثرها ملائمة ،ثم وضع الفكرة الرئيسية موضع التنفيذ وعرضها على الآخرين".(المهري ،2005، ص14).

- "سمبسون"(Simpson):"المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكيربإتباعه نمطا جديدا من التفكير".(الطيطي،2001، ص21) .

- " والاس" (wallas ،1980):"عملية تفكير موجهة بشكل عام نحو تحقيق هدف خاص هو حل المشكلة ،وبلوغ الذروة في توليف الأفكار التي تحل المشكلة وتقدم حلولا لها".

- "السيد جيهان" (2000): "القدرة على إنتاج عدد من الأفكار الأصيلة غير العادية التي تخرج عن الإطار المألوف للفرد المفكر أو البيئة التي يعيش فيها،ويتميز هذا النوع من التفكير بعدد كبير من الطلاقة والمرونة والأصالة".(رمضان القذافي ،2002، ص52).

ونرى من خلال الإطلاع على التعريفات السابقة أن التفكير الابتكاري هو:العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عم المألوف سواء بالنسبة للمعلومات التي يفكر فيها الفرد، أو للمعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار.

4- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري:

- هناك نظريات اتبعها بعض المفكرين للنظر إلى عملية التفكير الإبداعي 'ومن أهم هذه النظريات:

4 - 1- نظرية التحليل النفسي:

- يرى فرويد (Freud)أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد كحيلة دفاعية لمواجهة الطاقة اللبيدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها ،وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة وهمية ، ويكون الإبداع استمرار للعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلاً صغيراً.(سناء حجازي، 2001 ، ص26).

وربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور فإن لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته .فإن تلك الرغبات يجب أن تنطلق بطرق أخرى أو يتم

تعويضها .فالإبداع طبقا له يمثل شكل صحي من أشكال التعويض Sublimation وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يتم إشباعها في أهداف إنتاجية نقلا عن (ستاركوStarko) إن ظهور الأفكار الإبداعية سواء كانت فنية تشكيلية ،أو موسيقية ،أو أدبية ،أو في شكل إنتاج علمي مبتكر ، قد يتطلب من الشخص إعادة تشكيل تخيلاته بشكل واقعي جديد ،ويؤدي الإعلاء أو الإبدال بهذا المسلك الجديد إلى ظهور العمليات العقلية العلمية والفنية ،والنشاطات الفكرية والتصورية .مما يسمح لأصحابها بأن يلعبوا دوراً هاماً مع مسرح الحياة المدنية. (رمضان القذافي، 2000،ص84).

ويميز يونج (Yong)بين نوعين من اللاشعور إحداهما شخصي ،و هو وما تكلم عنه "فرويد"'والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملاً خبرات الأسلاف و تراثهم ،و هذا الشعور عند " يونج " (Yong) هو مصدر الإبداع (Puccio,1999,P30)

إذن فالإبداع في ضوء هذه النظرية التحليلية يؤكد الدور الذي تقوم به محتويات و دوافع تقع خارج مجال وعي الفرد و درايته في العملية الإبداعية و هذا يد تفسيرا مبالغا فيه و يفتقر للمنطقية.

4- 2- النظرية الجشطالتية:

تفسر وجهة نظر الجشطلت في قضية الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع وتصف حدوث عملية التفكير الإبداعي على النحو التالي :

في البداية يبرز جزء هام من المجال بحيث يصبح هو المركز ودون أن يبدو منفصلاً عن باقي المجال .فعندما يكون جزء من المجال البصري مختلفاً في اللّون أو الظل فإنّه يبدو في هذه الحالة كشكل بينما يبدو ما سواه أرضية ويتبع ذلك رؤية المجال وإدراكه بشكل بنائي أعمق مما يؤدي إلى إدخال تعديلات وإحداث تغيرات في المعنى الوظيفي .إن الإبداع حسب وجهة نظر الجشطلت تتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة .ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة (رمضان القذافي، 2000 ،ص87). وقد قامت هذه النظرية على يد " فرتهايمر"Wertheimer الذي يرى أن التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار. (هناء عبد العزيز، 1997 ،ص38).

إذن الابتكار حسب هذه النظرية هو التفاعل الخصب بين الخيال بحريته و صوره و تلقائيته التي تسمى بالمعرفة الحدسية و بين العمليات العقلية كالإدراك و التجريد و الاستبدال و التحليل و التركيب أو ما يسمى بالمعرفة العقلية و فيما بين هذه العمليات ،و من خلال هذا التفاعل تحدث عمليات الابتكار.

4 - 3-النظرية السلوكية (الارتباطية):

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطيه بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة من أجل مقابلة متطلبات معينة .ومن أجل تحقيق فائدة ما متوقعة .وتعرّف نظرية الارتباطات عملية الإبداع على أنها "تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات.أو لتحقيق بعض الفائدة .وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي " (جليل شكور، 1994 ، ص161،)

و العملية الإبداعية تتأثر بعدة عوامل منها:

- أن يحصل الأفراد على العناصر الذين هم في حاجة إليها في بيئتهم.

- أن يحصل الأفراد على شبكة معقدة من الارتباطات مع المثيرات، فالأفراد الذين حصلوا على تجارب مع مثير متفق عليه في إطار مألوف هم الأفراد القادرين على عمل ارتباطات بعيدة مع المثيرات.لأن أنماط الاستجابة لديهم تصبح معروفة .

كما أن هناك ثلاثة أساليب لكيفية حدوث هذه الارتباطات وهي:

-المصادفة السعيدة : وذلك عندما تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفة ،فتظهر ارتباطات جديدة بين عناصر لم يسبق لها أن ارتبطت ومن أمثلة ذلك اكتشاف قانون الجاذبية.

-التشابه: ومعناها أنه قد تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض نتيجة للتشابه بين هذه العناصر أو بين المثيرات التي تستثيرها ويبدو هذا الأسلوب في مجال الكتابة الإبداعية والشعر ،والتأليف الموسيقي ،والرسم . حيث يعتمد على التشابه بين الوحدات المكونة للإنتاج كالألفاظ مثلا، ويمكن إرجاع حدوث الاقتران بين هذه العناصر إلى "تعميم المثير"

-الوسيط: قد تستثار العناصر الارتباطية المطلوبة مقترنة بعضها بالبعض زمنيا عن طريق توسط عناصر أخرى مألوفة .وهذا شائع في الميادين التي تعتمد على استخدام الرموز .مثل الرياضيات .والكيمياء ...الخ. (سناء حجازي ، 2001، ص29،28)

بينما يرى "سكينر" (Skinner) أن أفعال الأفراد يقررها تاريخ التعزيزات .فإن تلي الأفعال نتائج مبهجة فإنها تتكرر .أما إذا كانت غير سارة فإن الشخص لن يحاول مثل هذه الأفعال مرة أخرى.وقد وضع افتراضا لو أن لشخص آخر مر بخبرات حياة " شكسبيرShakespeare" .لن يكون له أي خيار إلا أن ينتج نفس مسرحياته (ستاركوStarko ،1995، ص35).

وتلخيصا لما سبق يتضح أن النظرية الارتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير والاستجابة .وعلى أهمية التعزيز في حدوث وتقوية الارتباطات .وبالتالي وفقا لهذه النظرية فإنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي من خلال التعزيزات فأصحاب هذه النظرية يروا أن الطفل قد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز السلوك.ولكننا نجد أن هذه النظرية أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر مهم في العملية الإبداعية.فهي جعلت الإنسان على مستوى الآلة التي تستجيب آليا للمثير وتدفعها محركات فسيولوجية مجردة من التلقائية والإبداع والحيوية وبالتالي ظهرت بمظهر سلبي غير فعال.

4- 4 - النظرية الإنسانية:

- يعدّ "ماسلو"، "روجرز"، "فروم" (Fromm,Rogers,Maslow)من مؤسسي النظرية الإنسانية ارتبطت هذه النظرية بشكل أساسي بهرم حاجات "ماسلو"وهي التي تحقق الحاجات الإنسانية للفرد بدءا من الحاجات الفسيولوجية إلى تحقيق الذات ’وقد يكون صعبا للفرد أن يحقق الإبداع ما لم يحقق الحاجات الخمسة .أما الحاجات الخمسة فهيالحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والانتماء ،والحاجة إلى تقدير الذات ، وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات.(أبو جادو و محمد، 2015، ص136)

إن الوصول إلى المرحلة الأخيرة يهيء الجو لاستغلال كل الكوامن والإمكانيات الذاتية الممكنة التي تؤدي إلى الإبداع .أي أن تحقيق الذات هو الذي يفتح الباب على مصراعيه للإبداع أو القوة الدافعة لها

كما أن الفرد الذي حقق ذاته يكون أكثر تجاوباً ومعبراً عن الذات إذا ما قورن بالأفراد العاديين .وقد يكون الفرق الأساسي بين النظرية الإنسانية والتحليل النفسي أن الأولى تضع تأكيد أكثر على الوعي بالعالم الخارجي بينما الثانية تؤكد على الوعي بالعالم الداخلي للنفس والعمليات النفسية . (أشرف ،2009،ص91).

و بالنظر إلى أصحاب هذه النظرية نجد أنّ المذهب الإنساني يختلف عن المدارس السابقة، فقد رفضت هذه النظرية آراء النظرية (السلوكية، و الجشطالتية و التحليلية) في تفسير نشاط الإنسان و ركزت على الطبيعة الإنسانية، حيث يشتق الدافع الإبداعي من الصحة النفسية السليمةو الجوهرية للإنسان فالإبداع يمثل محطة التطور العقلي الكامل.

4 - 5 - النظرية العاملية:

وتمثل آراء ووجهات نظر جيلفورد(Guilford) أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي .حيث يرى أن التفكير الإبداعي في صحيحه تفكير تباعدي والعكس غير صحيح .أي أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراًإبداعيا .ومعنى هذا أن الطلاقة ،والمرونة، والأصالة كعمليات تباعدية تلعب دورا رئيسيا في التفكير الإبداعي.

ويتصور جيلفورد أن هناك فرقا بين الإبداع والإنتاج الإبداعي .فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين غير أنه لا يقوم بإنتاج إبداعي.وقد يقدم الإنتاج الإبداعي إذا توافرت لديه الظروف البيئية.(سناء حجازي، 2001، ص35).

وكذلك يهتم "جيلفورد" أيضا بما يسميه التحويلات.ويقصد بالتحويلات (*Transformation*) التغيراتأو التعديلات التي تطرأ على المعلومات سواء من حيث الشكل ،أو التركيب، أو الخصائص ، أو المعنى أو الدور أو الاستخدام. (أبو جادو و نوفل،2015، ص137)

تعتبر جهود "جيلفورد" (Guilford) في مجال الإبداع أكثر شمولا بالنسبة لباقي النظريات الأخرى، فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي خاصة لدى التلاميذ الذين لا يقدمون إنتاجا إبداعيا، إلى جانب أنّ الاختبارات التي قدمها تعدّ من المقاييس الأساسية في هذا المجال، كما تعد هذه النظرية من أهم النظريات التي أكدت على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم و إشراكهم في عملية تعلم نشطة فهي تقوم على أساس أنّ المعرفة شيء يبني من قبل المتعلمين من خلال قيامهم بأنشطة تعليمية محددة تتم تحت إشراف و توجيه المعلم.

- التعقيب على النظريات السابقة:

نستخلص مما سبق أن النظريات التي فسرت أصل الابتكار والتي شملها هذا الإطار النظري حاولت كل منها بشكل أو بآخر تفسير الابتكار من وجهة نظر القائمين أو أصحاب كل نظرية على حدة ،والمنهج العلمي الذي اتبعته هذه النظريات ،حيث نرى في هذا الصدد كيف نظر أصحاب التحليل النفسي إلى الابتكار وأرجعوه إلى أعلى محتويات اللاشعور والصراعات الأوديبية التي تتحول إلى أعمال مقبولة اجتماعيا ،أما المدرسة السلوكية فقد فسرت الابتكار وفقا للمسلمات الأساسية لهذا الاتجاه الذي يفترض أن الابتكار يخرج ناتج تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ،وأكدت هذه المدرسة على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة وذلك لتقوية ارتباطها بالمثير.

وأما أصحاب المظهر الإنساني فقد فسروا الابتكار على أنه ظاهرة إنسانية تؤدي إلى إنتاج شيء جديد متميز ،كما يؤكدون على الخبرة الذاتية التي يمر بها الفرد للوصول إلى تحقيق الذات ،ويركزون أيضا على التجربة الذاتية والتحليل الظاهري والمقولات الدينية لتفسير التفكير الابتكاري ،وتعتبر الأبحاث العاملية ذات قيمة معتبرة في تفسير التفكير الابتكاري حيث قدمت تفسيرات ترقى إلى الأحكام العلمية القابلة للاختبار التجريبي فكان قانون "سبيرمان" (Spierman) "الثالث المعروف بقانون (إدراك المتعلقات)وهو قانون يمكن إخضاعه للتحقيق التجريبي والدراسات العاملية ،وكذلك جهود "جيلفورد" (Guildford) العاملية التي أثرت ميدان التفكير الابتكاري ،فلقد اعتبر" جيلفورد" (Guildford) الابتكار ،قدرات من الدرجة الأولى ،

كما حدد مجموعة من القدرات التي تسهم فعلا في القدرة على التفكير الابتكاري ،وأوضح أن القدرات الابتكارية منتشرة عند جميع الناس إلا أن الفرق يكون في الدرجة بمعنى أن كل الناس لديهم قدر معين من القدرات الابتكارية على اعتبار أنها قدرات فطرية ونامية ،ووضحت هذه النظرية مفهوم الذكاء والابتكار لذلك التفكير التباعدي والتفكير التقاربي.

5- مكونات التفكير الابتكاري:

يشير (زيتون ،1987، ص93) إلى أنّ التعرّف إلى مكونات (أبعاد) التفكير الابتكاري يعني التعرف إلى مفهوم الإبداع ومهارات التفكير الابتكاري بشكل أكثر تحديدا وهما يتضمنان مجموعة من القدرات العقلية تحددها غالبية البحوث والدراسات التربوية العلمية والنفسية وهي:

5 -1- الطلاقة:*fluency*:

وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والبدائل والمترادفات والحلول أو الاستجابات لمثير معين.ومنها القدرات ذات النتاج التفريقي *divergent* التي تعمل على توليد الأفكار .حيث يكون التنوع هاما .وقد صنفت بأنها أنواع من الطلاقة ويرى "جيلفورد " أن الطلاقة هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والبدائل في وحدة زمنية محددة (*Guildford,1982,P56*).

و أبرز أنماط الطلاقة هي:

5 - 1 - 1 - الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات*(Verbal Fluency)*:

-ونعني بذلك سرعة الفرد في التفكير في تقديم الألفاظ أو الكلمات أو مترادفات أو نقائصها وتوليدها في نسق معين أو هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من المفردات ضمن مواصفات معينة في فترة زمنية معينة ومثال ذلك تقديم أكبر عدد ممكن من بيوت الشعر التي تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين .

5 - 1 - 2 -طلاقة التعبير:*expressingfluency*

أي التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفا معينا وصياغة أفكار في عبارات مفيدة. (محمد حمد الطيطي، 2007 ،ص53).

5 - 1 - 3 – طلاقة الأشكال*Figural Fluency*:

تعني قدرة المتعلم على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات والتعديلات عند الاستجابة لمثير وصفي أو بصري معين.

5 - 1 - 4 - الطلاقة التشعبية *Multi diminution fluency*:

ـ هي القدرة على التعبير عما يدور في خلد المبتكر على شكل عبارات وجمل متعددة و متنوعة.

(أحمد رشوان ، 2000 ،ص47).

5- 1 - 5 - الطلاقة الفكرية :

ـ وهي إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد بغض النظر عن نوع هذه الأفكار أو مستواها أو جوانب الجّدة والطرافة فيها.

5 - 1 - 6 - طلاقة التداعي:

- و هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى . (فراس محمود مصطفى السليتي، 2006،ص44).

5 - 2- المرونة *flexibility*:

-القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقفمثيرة.استجابات تتسم بالتنوع و اللانمطية وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة. (د.أحمد عبادة ، 2001 ،ص25).

5 - 2- 1-المرونة التلقائية:*spontaneonsflexibility*:

- يقصد بها القدرة على إعطاء عدد متنوع من الاستجابات هنا تركز المرونة على تغيير اتجاه التفكير من فئة لأخرى.ويمثل ذلك بقدرة التلميذ على:

- توجيه مسار التفكير من أجل التنوع المعتمد على أساس علمي في فئات التفكير.

- توليد أكبر عدد من الأفكار العلمية المتنوعة التي ترتبط بموضوع علمي ثم دراسته.

- تقديم أكبر عدد من الاستعمالات البديلة لشيء معين غير الاستخدام الأصلي له. (أحمد نجدي وآخرون، 2005 ، ص 46).

5 - 2- 2-المرونة التكيفية *adaptive flexibility*:

هي قدرة الفرد على التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أي موقف في ضوء التغذية الراجعة التي يتلقاها من ذلك الموقف.وهي تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتقاس بتنوعها .ويمثل ذلك في العلوم بقدرة الطالب التمثيل لمفهوم علمي تم دراسته بأمثلة متنوعة (محمد أحمد الطيطي ، 2007 ،ص53).

5 - 2- 3-مرونة الإكمال :(élaboration flexibility)

هي بناء أو عمل على امتداد المعلومات لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة وفي اتجاهات جديدة.فالمعلومات المعطاة تشير إلى الخطوة الأولى للبدء وكل خطوة بعد ذلك تساعد على تحديد الخطوات التالية. (أحمد رشوان، 2000 ،ص47).

5 - 3- الأصالة:)(Originalityوهي أكثر الخصائص المرتبطة بالإبداع والتفكير الابتكاري .وتعني الجدة *(novelty)* والتفرد *(uniqueness)* وتمثل العمل المشترك في معظم التعريفات التي تركز على النتائج الإبداعية للحكم على مستوى الإبداع .والأصالة ليست صفة مطلقة بل أنّها محددة في النتائج الإبداعية للحكم على مستوى الإبداع في إطار خبرة الفرد الذاتية .وتقوم على إنتاج أفكار جديدة وهي التميز في التفكير والندرة والقدرة على الوصول إلى ما وراء المألوف من الأفكار ويمكن قياسها عن طريق احتساب كمية من الاستجابات غير المألوفة التي يمكن اعتبارها مقبولة كاستجابة على أسئلة اختبار تداعي الكلمات أو تقديم ارتباطات ومعاني بعيدة وغير مباشرة بالنسبة لبنود اختبار النتائج البعيدة .وتقاس أيضا بدرجة المهارة . (سعيد عبد العزيز،2009 ، ص12).

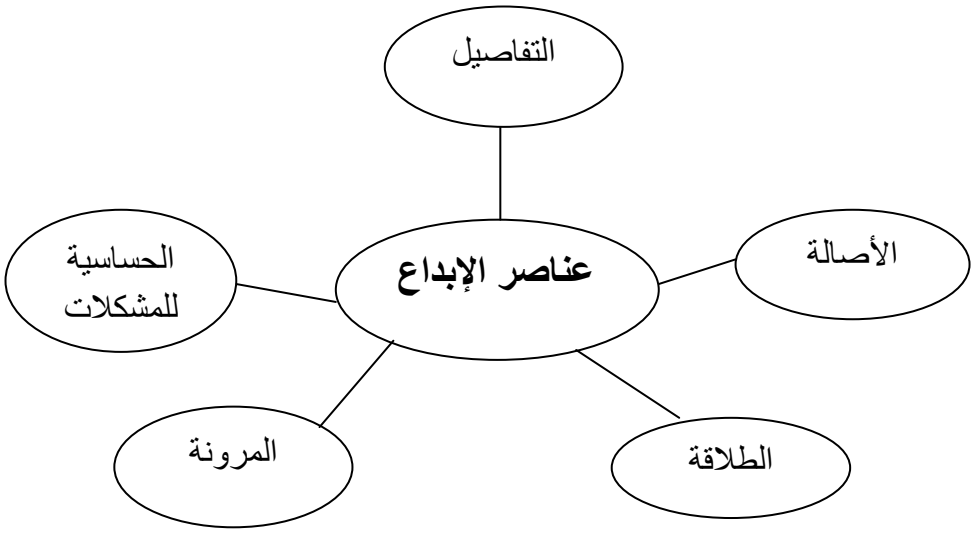
5 - 4- التفاصيل:*(élaboration)*

تمثل قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما .تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى .أي أنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة .وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة .أي مدى الخبرة أو المساحة المعرفية لدى المتعلم.فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق وتكامل الفكرة. (محمد حسن غانم، 2011، ص19).

5 - 5-الحساسية للمشكلات:(*sensebility for the problèmes*)

وهي قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات أو رؤية جوانب النقص أو العيب في النظم مثل توقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها كما هو الحال لدى الموهوبين الذين ينتقدون عيوب المجتمع (*pit fulls of society*)وهي أيضا وعي الفرد بوجود مشكلات أو حاجات أو نقائص في الموقف ، والمبدعون هم أسرع من غيرهم في التنبه لمثل هذه الملاحظات . ولا شك في أن اكتشاف المشكلة يمثل الخطوة الأولى في عملية البحث عن حل لها ومن ثمة إضافة معارف جديدة وتعديلات مع المعارف الموجودة.وملاحظة الأشياء غير

المألوفة في الموقف وإعادة توظيفها وإثارة تساؤلات حولها مثل:لماذا لا يسمح لجميع سائقي السيارات بدهن جميع سياراتهم باللون الأصفر؟(سعيد عبد العزيز، 2009، ص23).



الشكل رقم (2) يمثل عناصر و مكونات الإبداع

نقلا عن (محمد خضر، فريد عدوي،2011، ص 19)

6- مراحل العملية الإبداعية:

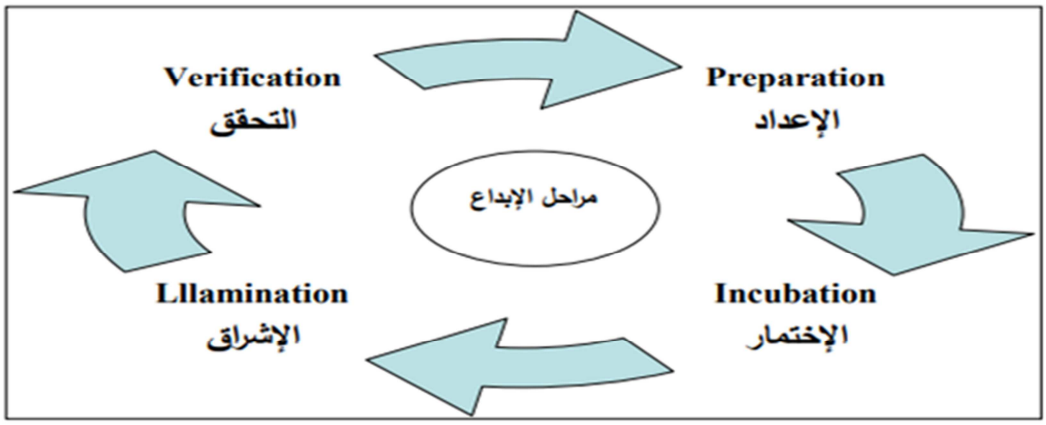
هي عبارة عن سلسلة من الخطوات التي يقوم بها الشخص المبدع ويتضح ذلك من خلال تحديد المشكلة والوصول لحل تلك المشكلة وقد اختلف الباحثون في تقسيم مراحل العملية الإبداعية إلا أن أشهر هذه التقسيمات وأقدمها هو تقسيم "جراهام والاس"*(Graham wallas,1926)*الذي وصف العملية الإبداعية بأنها تتم في مراحل متباينة تتولد خلالها الفكرة الجديدة من خلال أربع مراحل هي:

6 - 1-مرحلة الإعداد *préparation*: و هي التي تتضمن دراسة المشكلة بالاطلاع والتجربة والخبرة .

6 - 2-مرحلة الكمون والاختمار*incubation*:التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقليا.

6 - 3-مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض *illumination*: و هي التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.

6 - 4-مرحلة التحقق *vérification*:و هيالتي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.نقلا عن (السميري ، 2006، ص42)



الشكل رقم(3) يمثل مراحل الإبداع في شكل دائري

نقلا عن (محمد خضر، فريد عدوي،2011، ص 16)

وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومات و المهارات والخبرات التي تمكّن من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة وقد تبين أن ذوي المستوى المرتفع في الإبداع هم الذين يخصصون جزءا كبيرا من الوقت الكلي للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها على عكس ذوي المستوى الأول في الإبداع الذين منحوا وقتا أقل لتلك الخطوة . (حسن عيسى، 1994 ،ص135).

أما الكمون ربما يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني، و من الممكن أن أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يفطن إلى الارتباط بينهما (حلمي المليجي، 1984،ص114).

في حين أن مرحلة الإشراق تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها أو التي تكون مصاحبة لها وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة وعلى الرغم من وجود جوانب لا شعورية لهذه العملية إلا أن لها جانبا شعوريا خافتا مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية ,ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح وبعيدا عن متناوله بشكل مباشر ويعقب ذلك حدوث التجلي وانبثاق شرارة الإبداع (رمضان القذافي ،2000 ، ص54).

ويرى بعض الباحثين أن العامل المهم في العملية الإبداعية هو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون.وتأتي الفكرة الملهمة فجأة وفي وقت لا يكون المبدع منشغلا بالتفكير فيها ،وقد تأتي الفكرة في أثناء الأحلام الليلية ’وعلى هذا يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي وان المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصيرته تتفتح على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها. (عبد المنعم الحفني ، 1995،ص29-30).

أما مرحلة التحقق فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث إنها واعية تماما ، وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد،ويتم في هذه المرحلة تقييم واختبار الحلول أو

الأفكار المنتجة وإعادة فحص محتواها والنظر في مدى تماشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل أو التنفيذ. (رمضان القذافي، 2000، ص29- 30).

وهناك من لا يعترف مطلقا بوجود أي خطوات لعملية التفكير الإبداعي فهو يرى أن خطوتي الإعداد والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلا في الإبداع ذاته لأنّ تجميع المعلومات واستيعابها العقلي يحدث يوميا لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة.

أما الخطوة الأخيرة وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور بالمرة في الخلق ذاته إذ أنّ الخطوات الثلاث السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق ولكن خطوة الإشراق هي التي تعتبر بحق محور الإبداع .كما أن مراحل عملية الإبداع مراحل متداخلة ومتفاعلة مع بعضها وبالتالي فإن فكرة المراحل كما يراها بعض الناقدين هي فكرة تحليلية تعمل على تجزئة السلوك الإبداعي و العملية الإبداعية ويرى "فوكس" أيضا أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها **تفكير إنشائي "*productive thinking*"** (خليل معوض ، 1995،ص56.55).

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنه لا يوجد اتفاق تام بين الباحثين على خطوات العملية الإبداعية أو مراحلها وبالتالي فإن عملية التفكير الإبداعي ليست خطوات جامدة ينبغي اتباعها .

7- أهمية التفكير الابتكاري:

الإبداع شكل راق للنشاط الإنساني .فقد أصبح منذ الخمسينات من هذا القرن مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول. فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه من دون تطوير القدرات المبدعة عند الإنسان والذي يعتبر من مهمات العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس في دراسة الإبداع خاصة. (روشكا ألكسندر، 1989 ،ص11).

ويرجع روشكا التزايد الكبير لعدد الدراسات والأبحاث في مجال الإبداع إلى أكثر من سبب منها:

تعقد المجتمع المعاصر الذي يتطلبِ عددا كبيرا من المختصين الجديرين بحل المشكلات التي تتطلب روح الإبداع.فلقد أكد (جيلفوردGuildford) إلى الحاجة الكبيرة (لكوادر) تملك المواهب المبدعة بتأكيده على القيمة الاقتصادية الضخمة للأفكار الجديدة.

التأثير الذي حدث في دراسات الإبداع بسبب غزو الفضاء .وذلك لتأثير الصدمة التي حدثت في أمريكا بعد إطلاق أول قمر صناعي سوفيتي (عام 1957) مما طرح لدى الفاعلين والمتفاعلين مع العملية التربوية والتعليمية إلى التساؤل عمّا إذا كان الشكل الموجود للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مناسباً للفترة الزمنية الحاضرة.(روشكا ، 1989،ص12).

والمبتكرون يلعبون دورا هاما في عملية التغيير الاجتماعي .مع أنهم في أغلب الأحيان يكونون بعيدين عن المواقع القيادية ولكنهم مع ذلك يملكون المهارات المناسبة التي تدفع الآخرين كي يكونون بنية من الفكرة الجديدة.

و المبتكر لا يعتبر من المؤثرين في حياة أفراد مجتمعه ولكنه يسهم بفاعلية في إعداد عقول الآخرين للتغيير المتوقع.وذلك من خلال تنبيه للأفكار الجديدة ووضعها تحت أنظار قادة الفكر المحيطين به (هلال محمد عبد الغني حسن 1997ص11).

ولقد شهد العقد الأخير من القرن الحالي حركة واسعة تدعو إلى تنشيط الاهتمام بالموهوبين والمبدعين.وتركز على ضرورة الكشف عنهم وتشخيصهم في سن مبكرة. كما تلح على ضرورة توفير المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تلبي احتياجاتهم .وفي خلق البنى والهياكل والمؤسسات القادرة على إدارة هذه الأنشطة والحفاظ على استمراريتها، ولقد نجحت هذه الحركة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ،والتربوية في تحريك الاهتمام بالموهوبين ، والإبداع في بلدان العالم المتقدم مثل الاتحاد السوفيتي ، والولايات المتحدة الأمريكية ،وأوروبا . (صبحي تيسير، 1992 ،ص 7).

وفي بلدنا لازالت موجات إصلاح المنظومة التربوية عبر مكوناتها المختلفة تتوالى بين شد وجذب معبرة عن عدم الرضي عن مخرجات هذه العملية التربوية ، ولقد كان موضوع التفكير بجميع أنواعه أحد المحاور التي دار حولها النقاش والمقاربات بين داع لإنشاء المدارس والأقسام الخاصة بالموهوبين، مثل مدرسة الرياضيات بالقبة، وبين الداعي إلى دمجهم ضمن الأقسام التربوية العادية ،

وكل يدلو بدلوه منطلقا من خلفياته الفكرية والنظرية ، مع اتفاقهم جميعا بضرورة المراجعة لمنظومتنا التربوية والتكوينية استنادا إلى مخرجاتها التعليمية والتربوية .

ويقع على الأساتذة ،والباحثين في العلوم الإنسانية مسؤولية كبيرة للقيام بالدراسات الميدانية حول هذا الموضوع لقيام منظومة فكرية وتربوية بعيدة عن الانجذابات السياسية والإيديولوجية المختلفة معتمدة على الدراسات العلميةو المنهجية .

ولقد أصبح الابتكار الآن بمثابة الأمل الأكبر للجنس البشري لحل المشكلات التي تهدد الإنسان والتي تعددت كما ونوعا، وفي الوقت الذي تركز فيه جهود السيكولوجيين نحو اكتشاف الأفراد الأكثر ذكاء .تبين بجلاء أن الذكاء ليس وحده هو المطلوب المرجو لدفع الحضارة نحو مزيد من التقدم بل أصبح الابتكار هو هذا المطلب الذي يمكنه أن يؤدي الدور الرئيسي فيه هذا المجال و يرجع الفضل للمبتكرين فيما توصلت إليه الإنسانية من المخترعات الحديثة في شتى الميادين والمجالات وعن طريقهم ازدهرت الحضارة وتقدمت الإنسانية وسيستمر النمو الحضاري والإنساني مادام هناك فكر خلاق وعقول مبتكرة وأفراد ذوي قدرات على التفكير الابتكاري والإبداعي . (أبو دنيا نادية ، وأحمد عبد اللطيف، 2003، ص9)

8- دور المعلم في استخدام التفكير الابتكاري داخل الصف:

ذكر(عبد العزيز،2007، ص298-299)) مجموعة من النقاط التي تمثل دور المعلم في استخدام قدرات التفكير الابتكاري في الصف والتي منها :

- إعطاء جميع المتعلمين فرصة للتحدث بصوت مرتفع مما لديهم من أفكار.
- تشجيع النقاش الحر والحوار والدفاع عن آراء معينة وحلول معينة.
- خلق بيئة غير مهددة وبيئة تعاونية داخل الصف لضمان نجاح التمرين.
- عدم التسرع في الحكم على جواب المتعلمين.

- تشجيع المتعلمين الأكثر انطوائية على إعطاء جواب ما .
- إعطاء المتعلمين تمارين توسع عقولهم بحيث تكون هذه التمارين لها مجموعة من الأجوبة الصحيحة بدلا من إجابة واحدة.
- تقديم مثال تطبيقي حي لإحدى قدرات التفكير إمّا على اللوح أو على كرتون واسع الحجم.
- أن يبين المعلم للمتعلمين الفائدة المتوخاة من قدرات التفكير مثال: الاستمتاع بها أو التدرب على اتخاذ القراراتو حل المشكلات .

ـ تقديم التغذية الراجعة لكل متعلم بعد انتهاء التمارين .

- الطلب من المتعلمين سريعي الإجابة خلق أفكار جديدة من بناء أفكارهم ومقارنتها مع ما تم إنجازه من أفكار في التمرين.

ونرى أن استخدام التعلم النشط داخل الصف من قبل المعلم يستلزم إحداث تغير في دوره والذي يتناسب مع الأدوار السابقة ذكرها والتي تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري بحيث يصبح أكثر انسجاما مع فلسفة هذا التعلم ومبادئه، ويرى الباحثان أن وجود المعلم المؤهل والفعال يمثل أهم عناصر نجاح عملية التفكير المرغوبة فيها وينبغي على المعلم أن يكون ملما بخصائص التفكير الفعال وقدراته المتنوعة وعلى استخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته كما ينبغي عليه تجنب ضرورة استخدام الألفاظ التي تحد من عمليات التفكير، فبذلك يساعد المتعلم على المشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات .

9ـ معوقات التفكير الابتكاري:

9- 1-المعلم:

من سلوكياته التي تعيق عملية تنمية التفكير الابتكاري:

- انعدام روح المغامرة والمجازفة و قبول التحدي.

- لا يشجع الأفكار الجديدة .

- عدم درايته بمحتويات المقرر بشكل وافي مما يجعله يضيف مساحة الأسئلة والمناقشة مع الطلاب.

- اقتصار المعلمين على محتوى الكتاب فقط .

- اقتصار المعلّم على التغذية الراجعة لما قام بتعليمه أو بما هو موجود في الكتاب فقط.

- قسوة المعلم وإثارة سخرية الطلاب على المخطئ.

- عدم تقبله للتساؤلات والاستكشافات .

- تقديم الحلول الجاهزة للمشكلات.

- اعتقاد المعلم أن التدريس الابتكاري يتطلب جهدا كبيرا ومستوى عال للمهارات.

- استخدامه لتقنيات تدريس غير مناسبة.

- عدم وضوح المهارات التي ينبغي تعليمها .

- استخدام المعلم للتفكير العشوائي بدلا من استخدام التفكير العقلاني.

- عدم محاولة البحث والتأمل في الأشياء والمشاكل بطريقة جديدة.

- الافتقار إلى المخيلة الغنية بالصور.

- يقوم بدور الملقن للمعلومات والمرادف للحفظ والاستظهار .

- تشجيع الطلاب على حل أسئلة الدرس بطريقة واحدة.

- سريع النقد لأفكار الطلاب مصدرا أحكاما سريعة عليها.

- يكلف الطلاب بواجبات منزلية تساهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي فقط.

- التعصب بوجهة نظره ولا يشجع الاختلاف في الرأي.

- يضيق مساحات النقد ولا يدرب الطلاب على هذه المهارة.

- يقدم الحقائق كمسلمات لا داعي من مناقشتها.

- يركز في تقييمه للطلاب على نتائج الامتحان فقط.

- لا يوفر بيئة مناسبة فيها الأمن والحرية للطلاب .

- استخدام لأساليب تقويمية لا تستدعي أي جانب من جوانب التفكير الابتكاري . (مجيد سوسن ، 2008،ص72)

وإذا ما وجدت هذه السلوكيات في أداء المعلم فأداؤه معيق لعملية التفكير الابتكاري .

9 - 2-المنهج:

- إعداد مناهج جامدة لا يشارك فيها إلا القليل وتحديد وقت محدد لتلقينها للطلاب وعلى المعلم أن ينهي المنهج في وقت محدد دون اعتبار لأي شيء آخر.

- اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ والاستذكار.

- عدم إتباع المناهج للحاجات والميول الابتكارية للطلاب.

- العشوائية في البيئة المدرسية داخل الصف وخارجه فلا يوجد وقت مخصص للقراءة ووقت للتأمل والتفكير ووقت للنقاش ووقت لإجراء التجارب والمراجعة.

- عدم تلقي أدنى توجيهات لذي الخصوص.

- عدم توفر التشجيع الإداري من داخل المدرسة.

- تشدد في الأنظمة واللوائح والقوانين .

- سيطرة العادات على محاولة التجديد في الأنشطة وخلافها .(الهويدي زيد،2006، ص302)

9 ـ 3- النظام التعليمي و الإدارة المدرسية:

لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع ،وأهداف التربية ورسالة المعلم ،تركز على نقل المعارف بدلاً من التركيز على توليدها وتوظيفها ،كما يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات تشتمل على أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية ،وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمناهج وأهداف التربية ،وعليه فإن القول بأننا نُعلم للامتحان ،قد يعبر عن الواقع بدرجة كبيرة ،كما أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير شعار جميل نرفعه ونريده من الناحية النظرية ،(إبراهيم،2005، ص263)

أمّا في الواقع، فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه على الإطلاق، هذا إلى جانب قصور الإدارة المدرسية، وجهل القائمين عليها بأهمية التفكير، بل ومحاربتهم للأفكار الإبداعية، هذا إلى جانب الروتين الإداري داخل مؤسساتنا التربوية.

و منحيث الديمقراطية والحرية،تتمثل معيقاتها فيما يلي:

-لا تشجع الرحلات العلمية والتعلّم عن طريق المشاهدة.

- تقليدية في اتخاذ القرار، لا تشجع الديمقراطية ولا تعطى قدر من الحرية سواء للطالب أو المعلم.

-لا تهتم بتوفير الكتب التي لها علاقة بالتفكير الابتكاري.

- عدم توفر المرافق والمواد والتجهيزات المدرسية اللازمة لذلك.

-لا تعود الطلاب الاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات التي تعترضهم.

(عبد الرحمان محمد السعدني، وثناء مليجي عودة ،2006،ص176).

10- العوامل الميسرة للتفكير الابتكاري:

- تشجيع المعلم للتفكير الابتكاري واعتباره أمرا يتفق مع حفظ المعلومات.
- تنظيم المناهج ووضعها على أساس تدريس المفاهيم وليس تدريس الحقائق فقط مما يتيح الفرصة للعمليات العقلية العليا وتنمية المستويات المعرفية فيما فوق الفهم .
- استخدام طرق وأساليب تنمي التفكير الإبداعي ومهاراته تعتمد على البحث عن المعرفة وهنا يتحول دور المعلم من ملقن إلى مرشد وموجه ومساعد في البحث عن المعرفة.
- إكساب التلاميذ الثقة بالنفس وتقدير ما يظهر من إبداعات.
- تعليم التلاميذ استخدام أساليب الحل الإبداعي للمشكلات.
- تشجيع المواهب الإبداعية وتكريمها.

- إعداد الطالب للتكيف مع الجماعة وعدم التضحية بقدرته على الإبداع . (عبد الله، 1994 ،ص84).

و يرى أحد الباحثين أنه على المؤسسات التعليمية أن:

- تضع في إستراتيجيتها الإبداع كهدف طموح ينبغي أن تبذل أقصى الجهود لتحقيقه.

- تخص الأفكار والخبرات الإبداعية بمساحة أوسع في مناهجها تخطيطا وتنفيذا وتقويما .

- تحث المعلمين دوما على البحث عن أفكار إثرائية جديدة غير تقليدية .

- ترصد جوائز ومكافئات مادية ومعنوية للمبدعين من المعلمين والطلاب.

- تجري مسابقات في الأنشطة الإبداعية المختلفة داخل المؤسسة أو خارجها.

- تتبادل خبراتها في مجال الإبداع مع المؤسسات التعليمية الأخرى ،كي يعود النفع على الجميع.

- تمد الأسرة بمعلومات مستمرة ومفيدة عن الإبداع ودوره التربوي الفعال في تشكيل شخصيات الطلاب بمختلف أعمارهم. .(المرجع السابق ،ص85).

11- قياس التفكير الابتكاري:

تورد نادية السرور(2005)مجموعة من المعايير التي يمكن أن نميز بها جودة الاختبار المعد لقياس التفكير الإبداعي ،ومن جملة هذه المعايير مايلي:

- وجود أساس نظري يستند إليه الاختبار.

- استناد الاختبار إلى سلوك إبداعي.

- أن تمثل أبعاد الاختبار أو فقراته مظاهر السلوك الإبداعي.

– أن تكون بنود الاختبار جذابة بالنسبة للفئة المستهدفة.

– أن تتسم تعليمات الاختبار بالوضوح ،ومناسبته للخصائص الإنمائية للفئة المستهدفة.

– أن يتمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الخصائص السيكومترية.(نادية السرور،2005،ص87)

وقد عملت حركة القياس على تنوع الاختبارات التي اهتمت بقياس التفكير الإبداعي لدى الأفراد،حيث استند اتجاه حركة القياس إلى بناء اختبارات لقياس الخصائص الشخصية ،والاتجاهات ،فيما انصب الاهتمام على بناء اختبارات لقياس جانب الأداء الحركي أو الفني أو الموسيقي،ولعل من أهم الاتجاهات التي ساهمت في قياس التفكير الإبداعي نجد اتجاه" جيلفورد " (*Guildford*)و "بول تور انس" (*Paul Torrance*) ، حيث أن مراجعة المقاييس التي تم اعتمادها استندت بشكل أكبر على العملية

الإبداعية نفسها ،ويتضح ذلك جليا من خلال أداء المفحوصين على فقرات الاختبار التي يمكن من خلالها إعطاء قيم رقمية للاستجابات التي يقدمونها على هذه الفقرات ،والتي تقيس مهارات التفكير الإبداعي التي اقترحوها،وهي الطلاقة ، والمرونة ،والأصالة ،والحساسية للمشكلات.

ومن بين أهم هذه الاختبارات نجد اختبار تور انس(*Torrance*) للتفكير الإبداعي الذي ترجم إلى أكثر من (33) لغة عالمية،وهذا دليل على مدى انتشار هذا الاختبار،حيث يتألف هذا الاختبار من أربعة اختبارات اثنان منها اختبارات أشكال (*figural tests*)هي صورة الأشكال (أ)وصورة الأشكال(ب)المكافئة لها،واثنان اختبارات ألفاظ ،هي صورة الألفاظ (أ)وصورة الألفاظ(ب)المكافئة لها ،وقد ظهرت هذه الاختبارات عام(1996)نتيجة الجهود المكثفة التي بذلها تور انس (*Torrance*) في جامعة مينسوتا (*Minnesota*) على مدار (09) سنوات متتالية من البحث والدراسة.

(أبو جادو و بكر نوفل ،2007،ص206- 208)

خلاصة:

نستنتج مما سبق أن التفكير الابتكاري يعد نشاطاً عقلياً مركباً يشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أفكار غير مألوفة ومتميزة ، تتسم بالأصالة والمرونة والطلاقة ،وذلك من خلال إدراك الثغرات وإيجاد العلاقات وإدراك المتعلقات ،وعلى الرغم من تعدد التعريفات الخاصة بالتفكير الابتكاري إلا أنها تتفق وتشترك في عدة معالم أساسية،كما ويتسم التفكير الابتكاري بجملة من الخصائص والمميزات كونه يعتبر عملية عقلية هادفة ،ويؤدي إلى إنتاج أشياء جديدة وأصيلة ومتمايزة ،وذلك قصد إيجاد الحلول المختلفة للمشكلة الواحدة، وقمنا بعرض مفصل نوعاً ما لبعض الاتجاهات النظرية التي قامت بتفسير التفكير الإبداعي ،حيث جاءت نظريات علم النفس بمختلف اتجاهاتها ومناحيها لدراسة هذه الظاهرة وتفسيرها،ولكنها جاءت متشعبة ومفتوحة النهايات ،وما على المطلع إلا أن يزداد علما ودراية بها،كما أن التفكير الابتكاري يمر بعدة مراحل وخطوات ،حيث يبدأ بمرحلة الإعداد أو التحضير أين تُحدد المشكلة وتُفحص من جميع جوانبها ثم تأتي مرحلة الاحتضان والكمون ،والتي يكون فيها التفكير في حالة من عدم النشاط الظاهري لتأتي مرحلة الإشراق أو الإلهام التي فيها يتم التوصل إلى الحل وبصورة مفاجئة ،وفي الأخير يتم اختبار الحل وجودته ،وهذا في مرحلة التحقيق. ثمّ تطرقنا إلى أهمية التفكير الابتكاري و دوره في تقدم المجتمعات و رقيها ، ثمّ تطرقنا إلى دور المعلم في تنمية التفكير الابتكاري ، و اكتشاف المبدعين إذ لا فائدة ترجى من وجود مبدعين في ظل معلم غير فعّال هذا من جهة ،ومن جهة أخرى فقد تطرق الباحثون في هذا المجال إلى جملة من العوائق التي تحول دون تنمية التفكير الإبداعي ،فمنها ما هو متعلق بالمعلم،ومنها ما هو متعلق بالمنهج ،ومنها ما هو متعلق بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية . ثمّ قمنا بذكر العوامل الميسرة للتفكير الابتكاري ، وأخيراً تطرقنا إلى أهم الاتجاهات التي ساهمت في قياس التفكير الابتكاري.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

- تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج البحث

3- مجتمع البحث

4- عينة البحث

5- وصف مقياس الدراسة

6- صدق المقياس

7- ثبات المقياس

8- تطبيق الدراسة

9- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

ترتكز النتائج التي يتوصل عليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها، و الأدوات و الأساليب

التي يستخدمها أثناء إجراء البحث ، فبعد أن تطرقنا في الجانب النظري إلى تحديد التعاريفالإجرائية و المتغيرات المتعلقة بموضوع البحث (التعليم المتوسط ، التفكير الابتكاري)، سنتطرق إلى الجانب التطبيقي الذي يعتمد على تقنيات و أدوات تثبت مدى صحة النتائج المتحصل عليها ، و يهدف إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة سابقا و منه التحقق من مدى صحة الفرضيات المقدمة، و هذا ما يساعدنا على تحليل و مناقشة النتائج المتحصل عليها و قد تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم ، كيفية اختيار عينة البحث، وصف مقياس الدراسة، الخصائص السيكومترية للمقياس ، تطبيق الدراسة، و أخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية فهي صورة مصغرة للبحث

تهدف أساسا إلى:

- التعرف على ميدان البحث.

- التعرف على العينة و خصائصها.

- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تشكل عائقا في البحث الأساسي.

و قصد إجراء الدراسة الاستطلاعية قمنا بزيارة إلى الميدان و المتمثل في متوسطتين هما : متوسطة الشيخ فضيل اسكندر و متوسطة إمام إلياس ببلدية المدية و ذلك خلال الأسبوع الثاني من شهر مارس سنة2019م.

2 ـ منهج البحث:

اتبع في تنفيذ هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنّه يتناسب مع طبيعة الدراسة، فمجال الدراسة يدور حول تحديد و وصف لوقف راهن و توضيح جوانبه ، و المنهج الوصفي قائم على وصف الواقع و ما هو كائن و من ثمّ تفسيره ، إذ يرى (العبيدي ، 2003، ص919) بأنّ المنهج الوصفي هو الذي لا يقف عند مرحلة جمع البيانات و تبويبها ، و إنّما يتعداها إلى الفهم و التفسير و المقارنة و القياس ، و من ثمّ التحليل الدقيق الذي يقود الباحث إلى استخلاص العلاقات و استخراج الاستنتاجات المتضمنة لمشكلة البحث.

و قد أشار (عبيدات و آخرون ، 2002،ص 243) إلى أنّ : " المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا ، و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها ، أمّا التعبير الكمي فيعطينا وصف رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة و حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى".

كما أنّ المنهج الوصفي يعنى بتفسير و تحليل البيانات التي يتم التوصل إليها ، كما أشار إلى ذلك (جابر ، 1992،ص134) بأنّ : " المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات و تقويمها ، و إنّما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك ، لأنّه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات ".

3 ـ مجتمع الدراسة:

قمنا بوضع الحدود المكانية و الزمانية للمجتمع الأصلي ، و قد شمل مجتمع الدراسة جميع أساتذة التعليم المتوسط لبلدية المدية لكونها مكان إجراء البحث و الذي قدر عددهم (690) أستاذ و أستاذة، (492 أستاذة و 198 أستاذ) للسنة الدراسية :2019/2018 . عدد أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسات التعليمية يمثله الجدول رقم (2) .

الجدول رقم(2) يمثل عدد أساتذة بلدية المدية حسب المتوسطات

المؤسسة التعليمية	أنثى	ذكر	المجموع
الإخوة شهبة مونة صغير	13	7	20
الشيخ البشير الإبراهيمي	38	12	50
إمام إلياس	29	15	44
بكير تركي محمد	22	8	30
بن تواتي محمد	29	12	41
خديجة بن يخلف	40	6	46
خليلي حورية أرملة كاديك	9	11	20
زرقاوي محمد	12	7	19
زير بن مناد	17	15	32
عبد الرزاقحنطابلي	18	7	25
عثماني عبد الرحمان	15	4	19
فضيل إسكندر	20	12	32
فضيل باباعلي	19	5	24
كمال زميرلين	37	13	50
محمد بلحسن	33	6	39
محمد خليل الشرفي	19	6	25
محمود علال	13	6	19
مصطفى كواديك	22	6	28

هواري هواري	27	15	42
ولدشقماقجي محمد العاشور	35	8	43
يحياوي عبدالقادر	13	7	20
يوسف بن خروف	12	10	22
المجموع الكلي	492	198	690

الجدول رقم (02) يبين عدد أساتذة التعليم المتوسط في بلدية المدية حسب المؤسسات التعليمية، حيث بلغ عدد أساتذة التعليم المتوسط لبلدية المدية (690) و هو المجتمع الأصلي للبحث ، بلغ عدد الذكور (198) و عدد الإناث (492) موزعين على (22) متوسطة .

4 ـ عينة البحث:

أ ـ نوع و مكان العينة:

اخترنا لهذه الدراسة العينة العشوائية الطبقية و هي : " العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع ثم يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أوكل طبقة ". (موريس أنجرس،ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون،2006، ص304) .

اخترنا في هذه الدراسة العينة العشوائية الطبقية لأنها تتوافق مع طبيعة البحث الحالي :

أولا: من حيث تخصصات أفراد العينة (أدبي/ علمي)

ثانيا: من حيث سنوات الخبرة (من 0 إلى 11سنة/ من 12 سنة فأكثر)

و قد شملت عيّنة الدراسة على (100) أستاذ و أستاذة من التعليم المتوسط من بين (690) أستاذ و أستاذة).% الذي يمثل المجتمع الأصلي للدراسة بنسبة (14.49

و هم الأساتذة المرسمون الحاملون لشهادة الليسانس في التخصصات الأدبية و العلمية ، و قد اختير أفراد العينة من بلدية المدية لكونها مكان إجراء البحث ، و قد شملت عينة الدراسة على أساتذة المتوسطات التالية كما هو مبيّن في الجدول رقم (3)

الجدول رقم(3)أماكن اختيار العينة و عدد أفرادها

المؤسسات التعليمية	أدبي		علمي		المجموع
	سنوات الخبرة من0 إلى 11سنة	سنوات الخبرة من12سنة فأكثر	سنوات الخبرة من0 إلى 11سنة	سنوات الخبرة من12سنة فأكثر	
متوسطة البشير الإبراهيمي	04	05	04	03	**16**
متوسطة إمام إلياس	03	03	05	00	**11**
متوسطة زير بن مناد	2	01	02	04	**09**
متوسطة فضيل اسكندر	04	04	00	02	**10**
متوسطة فضيل بابا علي	05	03	03	03	**14**
متوسطة كمال زميرلين	02	05	02	03	**12**
متوسطة مصطفى كواديك	04	00	06	04	**14**
متوسطة هواري هواري	02	03	04	05	**14**
المجموع	**26**	**24**	**26**	**24**	**100**

الجدول رقم (03) يمثل أماكن اختيار العينة ، حيث اختيرت (08) متوسطات من بين (22) متوسطة بطريقة عشوائية ، و عدد أفراد العينة المختارة من كل متوسطة ،كما هو موضح في الشكل حيث بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة (100) أستاذ و أستاذة.

ب ـ طريقة توزيع العينة:

لقد قمنا في هذه الدراسة بتقسيم العينة العشوائية الكلية التي تتكون من (100) أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط إلى فئتين على الشكل التالي:

1ـ الفئة الأولى تقسيم عينة الدراسة حسب التخصص (علمي / أدبي).

2ـ تقسيم عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة (من 0 إلى 11سنة / من 12 سنة فأكثر)

و يكون التقسيم وفق التوزيع المبين في الجدول رقم (4)

الجدول رقم (4) توزيع العينة حسب التخصص و سنوات الخبرة

التخصص	سنوات الخبرة من 0 إلى 11سنة	سنوات الخبرة من 12 سنة فأكثر	المجموع
أدبي	26	24	50
علمي	26	24	50
المجموع	52	48	**100**

الجدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (التخصص/سنوات الخبرة)، حيث بلغ عدد أساتذة التخصص العلمي الذين تتروح سنوات خبرتهم من (0-11سنة) (26) ،وعدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات خبرتهم من (12 سنة – فأكثر) (24) بمجموع (50) أستاذ و أستاذة، ، أمّا عدد أساتذة التخصص الأدبي فقد بلغ عدد الأساتذة الذين تتروح سنوات خبرتهم من (0-11سنة) (26) ،وعدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات خبرتهم من (12 سنة – فأكثر) (24) بمجموع (50) أستاذ و أستاذة ، ليصل العدد الإجمالي لأفراد العينة في كلا التخصصين إلى (100) أستاذ و أستاذة.

5 ـ وصف مقياس الدراسة:

نستخدم في هذا البحث مقياس معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم المتوسط لصاحبه **" أحمد عبداللطيف عبادة ".**

و قد قام صاحب المقياس بدراسة لمعوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم الأساسي و الثانوي ، و يقصد بالمعوقات في هذا المقياس كل ما يحيط بالتلميذ من عوامل أو ظروف أو أسباب تعوق ظهور التفكير لدى التلميذ .

أما التفكير الابتكاري فيعني هنا العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي المعلوم الذي لدينا(الإطار التقليدي) سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر أو للمعلومات السائدة و ذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار.

و يلزم لعملية التفكير الابتكاري أربعة جوانب أساسية هي:

أ. درجة عالية من الإحساس بالمشكلات التي قد لا تثير الكثير من الناس العاديين.
ب. درجة عالية من الطلاقة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات لسؤال واحد.

ج – درجة عالية من المرونة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة.

د – درجة عالية من الأصالة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الغريبة الجديدة غير المتعارف عليها.

و توصل صاحب المقياس إلى قائمة من العوامل (صيغت في عبارات) و التي قد تعوق ظهور التفكير الابتكاري لدى التلاميذ داخل المدرسة عن طريق استفتاء مفتوح عرض على عينة من معلمي مراحل التعليم العام بمحافظات " المنيا" و " سوهاج " و " أسيوط"، بالإضافة إلى آراء المحكمين في هذا الصدد.

و أمكن تقسيم هذه المعوقات بالمدرسة إلى ثلاثة أبعاد:

– **البعد الأول:**معوقات تتعلق بالمعلم يتكون من (24) عبارة تتضمن (06) محاور هي:

1– معوقات تتعلق باتجاه المعلم نحو مهنة التدريس و التفكير الابتكاري و تمثل أرقام العبارات التالية:

1، 9 ، 14،15 ،16، 17، 18 ، 19 ، 20 ، 21 ،22، 23، 24.

2– معوقات تتعلق بمدى اتساع أفق المعلم الثقافي و الاجتماعي و تمثل أرقام العبارات التالية:

10، 11، 12، 13.

3 – معوقات تتعلق بطريقة المعلم في التدريس تمثلها أرقام العبارات التالية: 5، 7، 8.

4– معوقات تتعلق بإعداد التلاميذ المبتكرين تمثلها أرقام العبارات التالية: 2، 3، 4.

5 – معوقات تتعلق بإعداد المعلم و تدريبه تمثلها أرقام العبارات التالية: 6، 18، 19.

– **البعد الثاني:** معوقات تتعلق بالمنهجالدراسي يتكون من (15)عبارة تتضمن محورين هما:

1– معوقات تتعلق ببناء المناهج الدراسية و تطبيقها و تقويمها و تمثل أرقام العبارات التالية:

1، 2، 8، 9، 10، 11، 12، 13 ، 14، 15.

2– معوقات تتعلق بإعداد الكتاب المدرسي تمثلها العبارات التالية: 3، 4، 6، 7.

– **البعد الثالث:** معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية و النظام التعليمي و يتكون من (22) عبارة تتضمن(5) محاور هي:

1– معوقات تتعلق بالإمكانيات المتاحة للقيام بالعملية التعليمية تمثل أرقام العبارات التالية:

1 ، 2 ، 3، 7 ، 9، 11 ، 14.

2 – معوقات تتعلق بالطابع التقليدي للعملية التعليمية بالمدرسة تمثل أرقام العبارات التالية:

10، 16 ،17، 18، 19، 20.

3 – معوقات تتعلق بمدى الاستقلال الذاتي لدى التلاميذ تمثلها أرقام العبارات التالية: 4 ، 5 ،6.

4 – معوقات تتعلق بالأخطاء المتعلقة بنظام التعليم المتوسط و تمثلها أرقام العبارات التالية:

12 ، 13 ، 21.

5 – معوقات تتعلق بالنظام التعليمي بالمدارس و تمثلها أرقام العبارات التالية: 8، 15، 22.

و من هنا يصل العدد الإجمالي لعبارات المقياس إلى (61) عبارة، حيث يعطى الأستاذ الخيار بأن يجيب على كلّ فقرة بالاحتمالات التالية:

– معوق دائما – معوق كثيرا – معوق أحيانا – معوق نادرا – ليس معوقا .

و يكون ذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة و أسفل درجة الموافقة التي يراها المبحوث مناسبة لهذه العبارة من وجهة نظره.

أمّا عن تصحيح المقياس فكان كالآتي: – معوق دائما= 5 درجات

– معوق كثيرا = 4 درجات

– معوق أحيانا = 3 درجات

– معوق نادرا = درجتان

– ليس معوقا = درجة واحدة

و نشير هنا بأنّ كل الدرجات جاء اتجاهها إيجابيا و عليه يتم تصحيح العبارات في سلم التنقيط في اتجاه واحد تصاعدي. (أحمد عبادة، 2001، ص25-82)

6 - صدق المقياس :

لقد قام الباحث "**محمد أوباجي**" (2005) بتكييف مقياس معوقات التفكير الابتكاري على البيئة الجزائرية و قام بحساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس و التي اعتمدنا عليها في هذا البحث، حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء من مفتشي التعليم و عددهم (06) و كذلك أساتذة بقسم علم النفس و علوم التربية و عددهم (06) أساتذة ، فتم تعديل فقراته كما هو موضح في صورته النهائية.

كما قام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري بعد حساب الثبات بإيجاد الصدق الذاتي للمقياس، الذي هو أحد أنواع الصدق الإحصائي حيث يزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات، و لهذا الصدق أهمية في تحديد الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار، أي أنّ الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي (محمد أحمد عمر و آخرون، 2010) و نتائج العملية مبيّنة في الجدول رقم (5).

7- ثبات المقياس:

لقد قام الباحث "محمد أوباجي" (2005) بحساب معامل الثبات " و الذي يشير إلى اتساق الدرجات التي يحصل عليه نفس الأشخاص عندما يعاد اختبارهم بنفس الاختبار في وقتين مختلفين أو مجموعتين مختلفتين من المفردات المتكافئة، أو في ضوء ظروف اختبارية لمتغير آخر، و ينطوي هذا المفهوم للثبات على حساب خطأ القياس لدرجة واحدة ، و التي يمكننا بواسطتها التنبؤ بمدى التذبذب المحتمل حدوثه في درجة واحدة للفرد نتيجة لعوامل صدفة غير موائمة أو غير معلومة ". (Anne Anastasi&SusanaUraina، ترجمة: محمود علام، 2015، ص113)

و بهذا تم تطبيق المقياس على عينة متكونة من (30) أستاذ و بعد (15) يوم، أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس العينة، و بعد تفريغ استجابة الأساتذة تم الحصول على البيانات و تمت معالجتها إحصائيا بواسطة معامل الارتباط بيرسون (R) و قدرت قيمة معاملات الثبات لأبعاد المقياس كالتالي:

الجدول رقم (5) يبين درجة ثبات و صدق المقياس

	المعلم	المنهاج	النظام التعليمي و الإدارة المدرسية
معامل الثبات	0.61	0.74	0.87
معامل الصدق الذاتي	0.78	0.86	0.93
الدلالة الإحصائية	دالة و المقياس ثابت	دالة و المقياس ثابت	دالة و المقياس ثابت

الجدول رقم (05) يمثل درجات ثبات و صدق المقياس ، حيث بلغ معامل الثبات في بعد المعلم (0.61) و بعد المنهاج (0.74) و النظام التعليمي و الإدارة المدرسية (0.87).و كل الدرجات دالة و المقياس ثابت.

أمّا معامل الصدق الذاتي فقد قدر في بعد المعلم بـ (0.78) و بعد المنهاج (0.86) و بعد النظام التعليمي و الإدارة المدرسية (0.93) ، و هذا ما يدل على أنّ درجات الصدق كلها كانت دالة.

8 – تطبيق الدراسة:

لقد قمنا بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (100) أستاذ و أستاذة من التعليم المتوسط حيث قمنا بتوزيع (120) استمارة في مؤسسات التعليم المتوسط في الأسبوع الثالث من شهر أفريل سنة2019م ، حيث قمنا بشرح عبارات المقياس لأفراد العينة ، و بعد جمع الاستمارات قمنا باستبعاد الاستمارات التي لم تستوف الشروط ، حيث تمّ استبعاد (20) استمارة .

9 – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1 – المتوسط الحسابي و النسب المئوية: لمعرفة متوسطات درجات استجابة أفراد العينة حسب متغيراتها

2 – الانحراف المعياري: لمعرفة دلالة الفروق في المقارنات و اختبار الدلالات الإحصائية.

3– اختبار(ت) (T.test): لمعرفة دلالة الفروق وفقا لمتغيرات الدراسة.

4 – اختبار كولمنجروف ــ سمرنوف: لمعرفة التوزيع الاعتدالي للبيانات.

خلاصة الفصل:

اتبعنا في دراستنا الحالية خطوات إجرائية عديدة ، بدءا بالدراسة الاستطلاعية ثم المنهج المستخدم في الدراسة و هو المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسة و إتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة من ثمانية متوسطات من بلدية المدية كمكان لانتقاء العينة و مكان لإجراء البحث، كما تمّ التطرق في هذا الفصل إلى كيفية توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث (التخصص/ سنوات الخبرة)

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى و صف مقياس الدراسة لصاحبه " أحمد عبادة عبد اللطيف" مع عرض نتائج صدقه و ثباته.

و استخدمنا الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات و تحليلها و استخدمنا الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة هذه البيانات.

الفصل الخامس

عرض و مناقشة نتائج البحث

الفصل الخامس

عرض و مناقشة نتائج البحث

ـ تمهيد

ـ عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة

ـ عرض و مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية

ـ الاستنتاج العام

ـ الخاتمة

التوصيات و الاقتراحات.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، والإجابة على الفرضيات من خلال البحث في إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري ببعض متوسطات بلدية المدية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام مبرمج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية –**SPSS** –22.

وفيما يلي عرض لنتائج البحث، ومناقشة الفرضيات حسب هذه النتائج، وهذا في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدارسات السابقة.

1- عرض وتحليل نتائج الدارسة حسب الفرضيات:

1- 1- عرض نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص: **مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري مرتفع.**

قبل التحقق من الفرضية العامة يحتاج الباحث إلى الاستدلال على كون متوسط عينة تم اختيارها تختلف عن المجتمع الأصلي الذي أخذت منه أو لا تختلف، وفي هذه الحالة عليه اخيار اختبار "ت" لمجموعة واحدة Sample T Test Oneويجب أن تكون العينة منتقاة بطريقة عشوائية، وأن يكون التوزيع اعتدالي، وبما أن الشرط الأول محقق يلجأ الباحث الى التحقق من الشرط الثاني وهو شرط اعتدالية التوزيع، لتكتمل شروط تطبيق هذا الأسلوب الاحصائي البارامتري، وإذا لم يتحقق الشرط يلجأ الباحث إلى البدائل اللابارمترية المتاحة، وسيتم اختيار اختبار كولمنجروف –سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتوزع توزيع اعتدالي أم لا.

الجدول رقم (6): اختبار التوزيع الطبيعي الاعتدالي (اختبار كولمنجروف ـ سميرنوف)

Kolmogorov-Smirnov[a](اختبار كولمنجروف –سمير نوف)		
أبعاد مقياس معوقات التفكير الابتكاري	قيمــةالاختبار Z Statistiques	Sig. مستوى الدلالة
المعلم	0.076	0.173
المنهج	0.078	0.133
الإدارة المدرسية	0.057	,200*
الدرجة الكلية	0.081	0.104

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6)أن قيمة إحصائي اختبار كولمنجروف –سمرنوف قد بلغ في كل من أبعاد المقياس، بعد المعلم (0.076) عند مستوى الدلالة (0.173)، وبعد المنهج بلغ(0.078) عندمستوى الدلالة(0.133)، أما بعد الإدارة المدرسية فقد بلغ (0.057) عند مستوى الدلالة (*0.200)، و منه نلاحظأنّ قيمة اختبار الدرجة الكلية قد بلغ (0.081) عند مستوى دلالة (0.104).

وبما أن مستوى دلالة كل من الأبعاد والدرجة الكلية أكبر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمد في الدراسة الحالية (0.05)، فإن هذا يدل على ان البيانات تتبع توزيعا طبيعيا اعتداليا مما يسمح لنا بالتأكد أن الأسلوب الاحصائي الأنسب هو الأسلوب الذي تم اختياره للتحقق من فرضية الدراسة الرئيسية.

وللتعرف على مستوى إدراك معوقات التفكير الابتكاري لدى أساتذة التعليم المتوسط ، قمنا بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية مقارنة مع الوسط الفرضي للمقياس، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول (7) لحساب المتوسطات والانحرافات والوسط الفرضي لدرجات مقياس معوقات التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة البحث (ن=100)

أبعاد مقياس إدراك معوقات التفكير الابتكاريمن طرف	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي
المعلم	100	70.71	15.43	183
المنهج		53.58	8.20	
النظام التعليمي والإدارة المدرسية		76.54	11.58	
الدرجة الكلية		200.83	27.16	

لقد استخرج المتوسط الفرضي للمقياس عن طريق جمع أوازن البدائل الخمسة للمقياس، وقسمتها على عددها، ثم تم ضرب النتائج في عدد الفقرات، وكان مجموع البدائل (15) ومتوسطها يكون(3)، وضُرب في عدد الفقرات(61)، وبالتالي يكون الوسط الفرضي يساوي(183).

يتضح من بيانات الجدول(7) أن متوسط أبعاد مقياس إدراك معوقات التفكير الابتكاري جاءت كالتالي: بعد المعلم بلغ المتوسط (70.71)، وبانحراف معياري يساوي(15.43)، أما بعد المنهج بلغ المتوسط (53.58)، وبانحراف معياري يساوي(8.20)، وبلغ متوسط بعد النظام التعليم والإدارة المدرسية (76.54) وبانحراف معياري (11.58)،

وجاءت نتيجة الدرجة الكلية للمقياس بمتوسط (200.83)وبانحراف معياري(27.16)، وهي أكبر من الوسط الفرضي (183) الذي تم استخراجه عن طريق جمع أوازن البدائل الخمسة للمقياس، وقسمتها على عددها، ثم تم ضرب النتائج في عدد الفقرات، وكان مجموع البدائل (15) ومتوسطها يكون(3)، وضُرب في عدد الفقرات(61)، وبالتالي يكون الوسط الفرضي يساوي(183).

وعليه نقر أن الفرضية قد تحققت والتي نصت على أن إدراك معوقات التفكير الابتكاري مرتفع، لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المدية.

1. 2. مناقشة نتائج الفرضية العامة:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة "محمد عبادة "(2001)التي هدفت إلى استقصاء معوقات التفكير الابتكاري من وجهة نظر معلمي و معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أنّ أكثر المجالات تعيق تعليم التفكير الابتكاري في مجال المعلم و مجال محتوى المنهاج الدراسي مقارنة بالمجالات الأخرى.

كذلك جاءت النتائج مطابقة لما توصلت إليه دراسة "عبد الرب" و "سرودار" التي هدفت إلى استقصاء معوقات تعليم التفكير الإبداعي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في منطقة " ميسور" حيث أظهرت النتائج أنّ جميع المعوقات المتضمنة في الاستبانة هي بالفعل معوقات حقيقية من وجهة نظر أفراد العينة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة " محمد أوباجي"(2005) ،التي هدفت إلى استقصاء إدراك أساتذة التعليم الثانوي لمعوقات التفكير الابتكاري في الجزائر حيث أظهرت نتائج أفراد العينة من الأساتذة على أنّ جميع المعوقات المتضمنة في المجالات السابقة كانت كبيرة على ضوء المقياس المستخدم.

– تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أنّ إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري كان مرتفعا، و يفسر ذلك بسبب المستوى العالي للأساتذة حيث أصبح التعليم يشترط الشهادة الجامعية خاصة في الآونة الأخيرة ، فقد اشترطت وزارة التربية الوطنية على الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم أن يكونوا من خريجي المدارس العليا للأساتذة و ممن تحصلوا على معدلات عالية (نخبة المجتمع). و يعد المعلم أحد مصادر المعرفة ، و بما أنّ المعرفة ازدادت بدرجة هائلة، فإن سرعة نمو المعرفة آخذة في الازدياد بإطراد مما فرض على المعلم أن يكون قادرا على التحصيل السريع و مصدرا للتجديد و أن يجمع المادة من مصادر مختلفة، و لعل من أهم الأمور المتعلقة بالدور المعرفي للمعلم ضرورة إلمامه بطرائق التدريس و أساليبه ، مع اهتمامه بنمو المتعلمين و قدراتهم و الفروق الفردية بينهم ، و هذا يعود لما أفرزته التكنولوجيا الحديثة و التغيرات المتسارعة و التي يجب على قطاع التربية اللحاق بها و مواكبتها مما

فرض على المعلم أن يكون على درجة عالية من الكفاءة المهنية المتخصصة والثقافة الواسعة ، ملما بطبيعة نمو المتعلم و مشكلاته و حاجاته.

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تتفق مع الفرضية التي توقعناها أي مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري(المتعلقة بالمدرسة) مرتفعه، وذلك في جميع أبعاد المقياس وفق الترتيب التالي:(النظام التعليمي و الإدارة المدرسية/ المعلم /المنهج).

2 – عرض و مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية:

2-1 – عرض وتحليل النتائج الخاصةبالفرضية الجزئية الأولى :

والتي تنص: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .**

للتعرف على الفروق في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي)، قمنا بإجراء اختبارات (ت) للعينات المستقلة، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(8) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط التخصص(علمي / أدبي) تبعا لبعد المعلملدى أفراد عينة البحث (ن=100)

التخصص	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة الاحصائية
علمي	المعلم	50	72.24	15.30	98	0.99	0.324	غير دال
أدبي		50	69.18	15.56				

يتضح من بيانات الجدول(8) أن متوسط إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم في التخصص العلمي بلغ (72.24)، وبانحراف معياري يساوي(15.30)، بينما المتوسط في التخصص الأدبي بلغ (69.18)، وبانحراف معياري يساوي(15.56)، وجاءت نتيجة اختبار (ت) (0.99) بقيمة احتمالية (0.324)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (98)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التخصص العلمي والأدبي، وعلية نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي).

2-2-مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "المقبلي" (2007) في اليمن و هدفت الدراسة للتعرف على السمات الابتكارية للأستاذ الجامعي و طبيعة اتجاهاته نحو التفكير الابتكاري (نقلا عن الحربي،2008،ص82)

و قد توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو التفكير الابتكاري تعزى لمتغير التخصص.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المفرجي، 2001) التي هدفت إلى التعرف على أهم السمات الابتكارية لمعلمي و معلمات التعليم العام و طبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة، حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في السمات الابتكارية و في الاتجاه نحو التفكير الابتكاري يعزى لمتغير التخصص.

أمّا نتائج الدراسات التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية : دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1984) بعنوان" العلاقة بين بعض عوامل التفكير الابتكاري و كل من التخصص و الجنس لدى طلاب كلية التربية" حيث أسفرت النتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القسم العلمي و الأدبي في أدائهم على عوامل التفكير الابتكاري(أنور الشرقاوي،1999،ص226-227)

كما جاءت نتائج الفرضية مخالفة لنتائج دراسةّ منصور بن علي مزهر(2001)التي كانت تهدف إلى إبراز معوقات التفكير الإبداعي في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية و التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي. نقلا عن :(محمد أوباجي،2005)

. كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " محمد أوباجي" (2005) و التي تهدف إلى استقصاء إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام و التقني لمعوقات التفكير الابتكاري بالجزائر و قد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الأساتذة يعزى لمتغير التخصص في بعد (المعلم)

. تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمي و الأدبي في إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري، و ذلك يعود إلى نوعية و كيفية إعداد الأساتذة التي تكون متشابهة في وسائلها و أساليبها خاصة بعد التحاقهم بالعملية التربوية ،حيث أنّ الهدف الذي تسعى إليه وزارة التربية الوطنية هو تحقيق المنحى التكاملي بين الاختصاصات و ذلك من خلال الدورات التي تعقدها و البرامج التي تسعى إلى توفيرها و كذلك متابعتها الحثيثة للأساتذة أثناء العمل و تزويده غالبا بالنشرات و الكتيبات التي تهدف إلى تطوير قدراته دون النظر إلى تخصصه الدقيق و قد يعود أيضا إلى ما يتلقاه الأساتذة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لنفس التكوين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة و في نفس مكان التكوين خاصة في الآونة الأخيرة حيث اشترطت وزارة التربية تخصصات معينة للالتحاق بالتدريس و إعطاء الأولوية لخريجي المدارس العليا للأساتذة كما تمّ استبعاد شهادة المهندس و بعض التخصصات التي لا تتلاءم مع وظيفة التعليم مما جعل الأساتذة الملتحقين بالتعليم يملكون نفس الشهادة تقريبا و نفس التكوين البيداغوجي المتمثل في علم النفس التربوي و علم النفس النمو ، حيث قامت وزارة التربية الوطنية و تبعا للتغيرات التي مست مدخلات العملية التعليمية بإحداث تغييرات و إصلاحات تمس نظم الحوافز الموجه للأستاذ، و خاصة ما يتعلق بتحسين التكوين و التأطير البيداغوجي ، حيث شكل محور أساسي من محاور الإصلاح التربوي الجزائري ، هذا ما أكسبهم مستويات معرفية متقاربة من حيث إدراكهم لمعوقات التفكير الابتكاري، و عليه انعدمت الفروق بين الأساتذة في إدراكهم لمعوقات التفكير الابتكاري تبعا لتغير التخصص.

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تختلف مع الفرضية التي توقعناها أي لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في إدراك المعوقات المتعلقة بالمعلم حسب التخصص (علمي / أدبي).

2-3 - عرض وتحليل النتائج الخاص بالفرضية الجزئية الثانية :

والتي تنص: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .**

للتعرف على الفروق في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي)، قمنا بإجراء اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(9) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط التخصص(علمي / أدبي)تبعا لبعد المنهجلدى أفراد عينة البحث (ن=100)

التخصص	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة الاحصائية
علمي	المنهج	50	54.78	8.53	98	1.47	0.145	غير دال
أدبي		50	52.38	7.76				

يتضح من بيانات الجدول(9) أن متوسط إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج في التخصص العلمي بلغ (54.78)، وبانحراف معياري يساوي(8.53)، بينما المتوسط في التخصص الأدبي بلغ (52.38)، وبانحراف معياري يساوي(7.76)، وجاءت نتيجة اختبار (ت) (1.47) بقيمة احتمالية (0.145)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (98)، أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط التخصص العلمي والأدبي المتعلقة بالمنهج، وعلية نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي).

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

أمّا نتائج الدراسات التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية : دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1984) بعنوان" العلاقة بين بعض عوامل التفكير الابتكاري و كل من التخصص و الجنس لدى طلاب كلية

التربية" حيث أسفرت النتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القسم العلمي و الأدبي في أدائهم على عوامل التفكير الابتكاري(أنور الشرقاوي،1999،ص226-227)

. كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " محمد أوباجي" (2005) و التي تهدف إلى استقصاء إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام و التقني لمعوقات التفكير الابتكاري بالجزائر و قد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الأساتذة يعزى لمتغير التخصص في بعد(المنهج)

. تشير النتائج الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين(علمي / أدبي) في إدراك الأساتذة للمعوقات المتعلقة بالمنهج ، و معنى ذلك أنّ تخصص الأستاذ لا يمكن أن ترجع إليه الفروق في إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج .

. إنّ تقارب أساتذة التعليم المتوسط حول إدراك معوقات التفكير الابتكاري و المتعلقة بالمنهاج يمكن أن تعود إلى التطبيق الفعلي للإصلاحات التي بدأت في السنة الدراسية (2004/2003) ، كما تمّ إعداد برامج جديدة ثمّ تطبيقها بصورة تدريجية إلى غاية الموسم الدراسي(2008/2007) الذي يمثل آخر مرحلة للإصلاح ، و التغيير لم يمس المحتوى فقط بل مسّ أيضا طرائق التدريس ، و تمّ الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات حيث حددت المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم و المتعلم ، فتجعل من المعلم منشطا و منظما لا ملقنا فيكون المعلم محفزا على الجهد و الابتكار معدا للوضعيات الملائمة للتعلم . (وزارة التربية الوطنية،2008،ص4-5)

و الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات أدى إلى تشجيع هذا النوع من التفكير و إدراك عال من طرف الأساتذة للمعوقات المتعلقة بالمنهج و العملية التعليمية و التقويم إذ منحت للأستاذ أدوار كثيرة عما كان عليه من قبل الإصلاح ، حيث ساهم في تخفيف الضغط الذي كان مفروضا عليه وحده، فالتقويم حاليا عملية مصاحبة لكل مراحل العملية التعليمية إلى غاية الوصول إلى الهدف المنشود ، و هو التأكد من أنّ المتعلم بلغ الكفاءة المستهدفة.

و من خلال النتائج المتحصل عليها وجدنا أنّ إدراك الأساتذة كان مرتفع للمعوقات المتعلقة بالمنهج مثل طرق التقويم الحديثة كالوضعية الإدماجية ، و طرق التدريس الحديثة كطريقة حل المشكلات و مشروع المؤسسة و التعليم الفعّال و التعليم التعاوني...الخ ، و التي تتمركز حول المتعلم أكثر من تمركزها حول المضامين فيلتزم منطق التعلم و التكوين بدلا من منطق التعليم أو التلقين، و يشترك في

ذلك أساتذة التخصص العلمي و الأدبي."لأنّ النظريات الحديثة تؤكد أنّ لكل مادة أهمية خاصة في تدريب العقول ، و أنّ لا فضل لتخصص على تخصص آخر" . (حسن محمد،2002،ص13)

و يمكننا أن نفسر ذلك بأنّ الأساتذة أكثر اطلاعا و تقبلا للأفكار التربوية الحديثة بالرغم من معاناتهم قليلا في صعوبة التأقلم مع المنهجية الجديدة و لكنهم يحاولون التكيف معها، فطبعا مع بداية الإصلاحات و تغير المناهج تكون هناك صعوبة في التعامل مع المناهج الجديدة ، و لكن بعد مرور سنوات تطبيقه يبدأ غالبية المدرسين في التعامل معه بطريقة جيدة ، و ذلك من خلال البحث حول ذلك المنهاج و طريقة تصميمه و بنائه و كذلك بيداغوجيا الكفاءات التي بنيت عليها تلك المناهج ، إضافة إلى الندوات و الأيام الدراسية و التكوينية التي تنظم بشكل متتالي لإعطاء نظرة عن الإصلاحات .

و هذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل على الوعي الكبير للأساتذة في كلا التخصصين بضرورة هذا الإصلاح خاصة في ظل التغيرات العالمية و تداعي الأنظمة التربوية أمامها ، و يرجع وعي الأساتذة إلى الدورات التدريبية التي يلتحقون بها خلال العام الدراسي و التي تنظمها وزارة التربية الوطنية كبعد ضروري في تنفيذ الإصلاح التربوي.

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تختلف مع الفرضية التي توقعناها أي لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في إدراك المعوقات المتعلقة بالمنهاج حسب التخصص (علمي / أدبي).

2-5 – عرض وتحليل النتائج الخاصبالفرضية الجزئية الثالثة :

والتي تنص: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي) .**

للتعرف على الفروق في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي)، قمنا بإجراء اختبارات (ت) للعينات المستقلة، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(10) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط التخصص(علمي / أدبي)تبعا لبعد النظام التعليمي والإدارة المدرسيةلدى أفراد عينة البحث (ن=100)

التخصص	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة الاحصائية
علمي	النظام	50	76.80	12.26	98	0.22	0.824	غير دال

أدبي	التعليمي والإدارة	50	76.28	10.98				

يتضح من بيانات الجدول(10) أن متوسط إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية في التخصص العلمي بلغ (76.80)، وبانحراف معياري يساوي(12.26)، بينما المتوسط في التخصص الأدبيبلغ (76.28)، وبانحراف معياري يساوي(10.98)، وجاءت نتيجة اختبار (ت) (0.22) بقيمة احتمالية (0.824)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (98)، وعليه نقر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط التخصص العلمي والأدبي لبعد النظام التعليمي والإدارة المدرسية، وعلية نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب التخصص (علمي / أدبي).

2- 6 - مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

أمّا نتائج الدراسات التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية : دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1984) بعنوان" العلاقة بين بعض عوامل التفكير الابتكاري و كل من التخصص و الجنس لدى طلاب كلية التربية" حيث أسفرت النتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القسم العلمي و الأدبي في أدائهم على عوامل التفكير الابتكاري(أنور الشرقاوي،1999،ص226-227)

- كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " محمد أوباجي" (2005) و التي تهدف إلى استقصاء إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام و التقني لمعوقات التفكير الابتكاري بالجزائر و قد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الأساتذة يعزى لمتغير التخصص في بعد (النظام التعليمي و الإدارة المدرسية)

- تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين (علمي / أدبي) في إدراك الأساتذة للمعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية ، و معنى ذلك أنّ تخصص الأستاذ لا يمكن أن ترجع إليه الفروق في إدراكه لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية.

و نميل في تفسير ذلك إلى الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية منذ الموسم الدراسي (2004/2003) لغاية (2008) و هي مستمرة إلى الآن ، انعكست على إدراك الأساتذة لأهمية الإدارة اللامركزية و مرونة اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالأنشطة التربوية ، بالإضافة إلى وجود نوع من الحرية في الفضاء المدرسي كضرورة حتمية للرفع من التفكير الابتكاري لدى التلاميذ ، و في نفس الوقت هو إدراك عال من طرف الأساتذة لهذا المعوق ، و يشترك في ذلك الأستاذ صاحب التخصص العلمي و الأدبي. بالإضافة إلى تحسن بعض المعطيات السوسيوثقافية لمحيط المؤسسة التعليمية و التي تؤثر إيجابا على إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري ، حيث أنّ هناك علاقة تأثير و تأثر بين المجتمع و المؤسسة التربوية ، مما يجعل أي إصلاح للمناهج التربوية يرتبط بنيويا و وظيفيا بباقي الإصلاحات المجتمعية الإيجابية الأخرى ، فالنظام التعليمي يتطور مع تطوّر الدينامية التي تشهدها المجتمعات ، و يتكيف مع ما ينشأ فيه الأمر الذي أدى إلى توفير جو من الحياة الديمقراطية داخل المدرسة، و التي تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي ، الشيء الذي جعل الحياة المدرسية تهيء الجو المناسب لعملية التعلم.

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تختلف مع الفرضية التي توقعناها أي لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في إدراك المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية حسب التخصص (علمي / أدبي).

2 – 7– عرض وتحليل النتائج الخاصبالفرضية الجزئية الرابعة :

والتي تنصّ على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة.**

للتعرف على الفروق في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة، قمنا بإجراء اختبارات (ت) للعينات المستقلة، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي

جدول(11) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط سنوات الخبرة تبعا لبعد المعلملدى أفراد عينة البحث (ن=100)

التخصص	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة الاحصائية
(0 -11 سنة)	المعلم	52	72.10	13.18	98	0.93	0.352	غير دال
(12سنة-فما فوق)		48	69.21	17.56				

:

يتضح من بيانات الجدول(11) أن متوسط إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم في سنوات الخبرة (1–11 سنة) بلغ (72.10)، وبانحراف معياري يساوي(13.18)، بينما المتوسط في سنوات الخبرة(12 سنة فما فوق)بلغ (69.21)، وبانحراف معياري يساوي(17.56)، وجاءت نتيجة اختبار (ت) (0.93) بقيمة احتمالية (0.352)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (98)،أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط سنوات الخبرة المتعلقة ببعد المعلم، وعلية نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة.

2–8– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

– اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغوراني (2011) التي بيّنت أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على معوقات الإبداع لدى معلمي و معلمات مدارس الموهوبين في الأردن، (مهند خازر،2015 ،ص12)

و اتفقت مع ما جاءت به نتائج دراسة " الشعبي"(2009) التي هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات الخاصة بمعلم العلوم الطبيعية و التي تقف أمام تطبيقه للأداء الإبداعي .
نقلا عن (مهند خازر،2015 ،ص10)

كما اتفقت مع دراسة "الكبير و آخرون" (2008) و التي هدفت إلى معرفة معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي. واتفقت كذلك مع دراسة "البلوشي" (2005) و التي هدفت التعرف إلى معوقات التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء في مدارس التعليم العام. نقلا عن (الحربي،2008،ص82)

كما اتفقت مع دراسة" آكان" (2003) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.نقلا عن (الحربي،2008،ص79) بالإضافة إلى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المفرجي، 2001) التي هدفت إلى التعرف على أهم السمات الابتكارية لمعلمي و معلمات التعليم العام و طبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة، حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في السمات الابتكارية و في الاتجاه نحو التفكير الابتكاري يعزى لمتغير الخبرة.

أمّا نتائج الدراسات التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية هي: دراسة" الحربي"(2008) التي هدفت إلى استقصاء" معوقات إبداع معلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات و معلمات اللغة الانجليزية بمكة المكرمة"، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بمعوقات الإبداع تعزى لسنوات الخبرة.

كما تعارضت مع نتائج دراسة المفرجي (2003) التي هدفت إلى استقصاء معوقات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان و التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في محور معلم التاريخ ، حيث كان تقدير المعلمين ذوي الخبرة الأدنى لمستوى درجة وجود المعوقات أكبر من تقدير المعلمين ذوي الخبرة الأعلى .

– تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري و المتعلقة بالمعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة و نميل في تفسير ذلك إلى أهمية الدورات التكوينية أثناء الخدمة التي يخضع لها جميع الأساتذة بغض النظر عن سنوات الخبرة و مع حضورهم لتلك الدورات تختفي الفروق بينهم حيث أنّ كل من الأساتذة الموظفون حديثا و كذا الذين لديهم الأقدمية

في التدريس يمكنهم اكتساب مستوى جيد من الإدراك لمعوقات التفكير الابتكاري خاصة مع سعيهم إلى التكوين الذاتي المتواصل بغية الأداء المتميز من خلال الاحتكاك بمن لديهم خبرة من الزملاء في التعامل مع التلاميذ أو المتخصصين في مجال علم النفس و جدية بحثهم عن كل ما يخدمهم سواء من حيث التمكن من المادة الدراسية ، أساليب التدريس، أو كل ما يخص المتعلم و خصائصه و المشكلات التي يعاني منها.مما يجعل الفرص متساوية لاكتساب المهارات و تنمية قدرات المعلم من خلال الدورات التكوينية.

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تختلف مع الفرضية التي توقعناها أي لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في إدراك المعوقات المتعلقة بالمعلم حسب الخبرة (من0 إلى11سنة /من 12 سنة فأكثر)

2-9- عرض وتحليل النتائج الخاصبالفرضية الجزئية الخامسة :

والتي تنص: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة.**

للتعرف على الفروق في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة، قمنا بإجراء اختبارات (ت) للعينات المستقلة، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(12) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط سنوات الخبرة تبعا لبعد المنهجلدى أفراد عينة البحث (ن=100)

التخصص	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة الاحصائية
(1-11 سنة)	المنهج	52	53.58	7.26	98	-0.004	0.997	غير دال
(12سنة فما فوق)		48	53.58	9.19				

يتضح من بيانات الجدول(12) أن متوسط إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج في سنوات الخبرة (1-11 سنة) بلغ (53.57)، وبانحراف معياري يساوي(7.26)، بينما المتوسط في سنوات الخبرة(12 سنة فما فوق)بلغ (53.58)، وبانحراف معياري يساوي(9.19)، وجاءت نتيجة اختبار (ت)

(0.004) بقيمة احتمالية (0.997)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (98)، أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط سنوات الخبرة المتعلقة بالمنهج، وعلية نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة.

2-10- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المفرجي(2003) التي أظهرت أنّه لا توجد فروق بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في محور محتوى المنهج.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغوراني (2011) التي بيّنت أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على معوقات الإبداع لدى معلمي و معلمات مدارس الموهوبين في الأردن، . نقلا عن :(مهند خازر،2015 ،ص12)

و اتفقت مع ما جاءت به نتائج دراسة " الشعبي"(2009) التي هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات الخاصة بمعلم العلوم الطبيعية و التي تقف أمام تطبيقه للأداء الإبداعي .
نقلا عن: (مهند خازر،2015 ،ص10)

و اتفقت كذلك مع دراسة "الكبير و آخرون" (2008) و التي هدفت إلى معرفة معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي. واتفقت كذلك مع دراسة "البلوشي" (2005) و التي هدفت التعرف إلى معوقات التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء في مدارس التعليم العام.
نقلا عن:(الحربي،2008 ،ص79)

كما اتفقت مع دراسة" آكان" (2003) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.نقلا عن (المرجع السابق) بالإضافة إلى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المفرجي، 2001) التي هدفت إلى التعرف على أهم السمات الابتكارية لمعلمي و معلمات التعليم العام و طبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة، حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في السمات الابتكارية و في الاتجاه نحو التفكير الابتكاري يعزى لمتغير الخبرة.

أمّا نتائج الدراسات التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية هي: دراسة" الحربي"(2008) التي هدفت إلى استقصاء" معوقات إبداع معلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات و معلمات اللغة الانجليزية بمكة المكرمة"، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بمعوقات الإبداع تعزى لسنوات الخبرة.

. تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري و المتعلقة بالمعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة و نميل في تفسير ذلك إلى الإصلاحات الجديدة و ما جاءت به من مفاهيم لأول مرة ، بعدما تكيف الأساتذة على تطبيق المقاربة بالأهداف ،" لذلك يعد تدريب و تكوين الأساتذة له دور مركزي في العملية الشاملة في الإصلاح و تحديث التعليم و أساليب التدريس قبل وضع الصيغة النهائية".

(Noureddine Toualbi-Thaàlibi)

في دراسة "محمد علي نصر" توصل أنّ الأساتذة ليس بينهم تفاوت كبير في الخبرة بالنسبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات و هذا راجع إلى قصر المدة الزمنية منذ بداية تطبيق الإجراءات الأولية في إصلاح المناهج و طرق التدريس ، إضافة إلى التغير الجذري و التحول البيداغوجي المغاير عن المقاربة بالأهداف مما فرض على الأساتذة خبرة موحدة ، بينته النتائج الإحصائية و أكدت تقارير وزارة التربية الوطنية أنّه تمّ إعادة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي و أساتذة التعليم المتوسط غير المتحصلين على شهادة الليسانس لمواكبة المعايير العالمي.(المرجع السابق)

و هذا ما فرض على الأستاذ أن يناسب هذا الدور الجديد و الانخراط في تنفيذ التغييرات المقترحة في الإصلاح التربوي للمناهج الدراسية لذلك يؤكد محمد عي النصر على الاهتمام بتطوير إعداد الأستاذ بكليات و معاهد لمواجهة التحديات المعاصرة لأنّه أمر هام و ضروري (المرجع السابق)

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تختلف مع الفرضية التي توقعناها أي لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في إدراك المعوقات المتعلقة بالمنهج حسب الخبرة (من0 إلى11سنة /من 12 سنة فأكثر).

2-11- عرض وتحليل النتائج الخاصبالفرضية الجزئية السادسة :

والتي تنص: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة .**

للتعرف على الفروق في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة، قمنا بإجراء اختبارات (ت) للعينات المستقلة، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(13) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط سنوات الخبرة تبعا لبعد النظام التعليمي والإدارة المدرسيةلدى أفراد عينة البحث (ن=100)

التخصص	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
(0 -11 سنة)	النظام التعليمي والإدارة المدرسية	52	74.90	12.54	98	3.40-	0.143	غير دال
(12سنة فما فوق)		48	78.31	10.29				

يتضح من بيانات الجدول(13) أن متوسط إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية في سنوات الخبرة (1-11 سنة) بلغ (74.90)، وبانحراف معياري يساوي(12.54)، بينما المتوسط في سنوات الخبرة(12 سنة فما فوق)بلغ (78.31)، وبانحراف معياري يساوي(10.29)، وجاءت نتيجة اختبار (ت) (-3.40) بقيمة احتمالية (0.143)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (98)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط سنوات الخبرة ، وعلية نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الخبرة.

2-12-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغوراني (2011) التي بيّنت أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على معوقات الإبداع لدى معلمي و معلمات مدارس الموهوبين في الأردن، :(مهند خازر،2015 ،ص12)

و اتفقت مع ما جاءت به نتائج دراسة " الشعبي"(2009) التي هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات الخاصة بمعلم العلوم الطبيعية و التي تقف أمام تطبيقه للأداء الإبداعي .(المرجع السابق،ص10)

كما اتفقت مع دراسة "الكبير و آخرون" (2008) و التي هدفت إلى معرفة معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي. واتفقت كذلك مع دراسة "البلوشي" (2005) و التي هدفت التعرف إلى معوقات التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء في مدارس التعليم العام.نقلا عن (الحربي،2008،ص79)

كما اتفقت مع دراسة" آكان" (2003) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.نقلا عن (المرجع السابق) بالإضافة إلى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المفرجي، 2001) التي هدفت إلى التعرف على أهم السمات الابتكارية لمعلمي و معلمات التعليم العام و طبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة، حيث أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في السمات الابتكارية و في الاتجاه نحو التفكير الابتكاري يعزى لمتغير الخبرة.

أمّا نتائج الدراسات التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية هي: دراسة" الحربي"(2008) التي هدفت إلى استقصاء" معوقات إبداع معلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات و معلمات اللغة الانجليزية بمكة المكرمة"، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بمعوقات الإبداع تعزى لسنوات الخبرة.

. تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري و المتعلقة بالمعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة و نميل في تفسير ذلك إلى توسع الآفاق الواسعة للأساتذة في جميع المجالات الاجتماعية و التربوية و الإدارية، مما ساهم في الرفع من إدراكهم لأهمية

الوسائل التعليمية الحديثة كأجهزة الحاسوب و نظام الانترنت في التواصل ،و كذلك المخابر الحديثة و الو رشات في تحسين عملية التعلم.

و قد أشارت الدراسات إلى أنّ الإدارة المدرسية و السياسات التعليمية من بين أهم العوامل المؤثرة بشدة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، و كذلك وجود بيئات التعليم التعاوني في الصف يشجع على تنمية الإبداع.

فالأمر إذن يتعلق بتغيير تصورات الأساتذة نحو الإدارة المدرسية و الرغبة في إحداث قطيعة مع ذهنيات و ممارسات قديمة و تجديدها لتؤدي في الأخير إلى تمدرس له معنى بالنسبة إلى المتعلم و بالنسبة للمجتمع.

و من خلال ما تقدم يتضح أنّ هذه النتائج تختلف مع الفرضية التي توقعناها أي لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في إدراك المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية حسب سنوات الخبرة (من0 إلى11سنة /من 12 سنة فأكثر).

الاستنتاج العام:

حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة في التعليم المتوسط اعتمادا على أحد أهم محاور العملية التعليمية ، إذ يعد المعلم عنصرا أساسيا وحجر الزاوية و الحلقة الأقوى في أية عملية تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، و أكثر الأفراد احتكاكا بالتلميذ لذلك فهو أكثر الناس قدرة على اكتشاف و تنمية المبتكرين الشيء الذي جعلنا نأخذ إدراكهم في قياس أكثر معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة داخل التعليم المتوسط بجميع التخصصات.

كما سعينا من خلال هذه الدراسة إلى تبيان أثر تخصص الأستاذ و سنوات خبرته في التدريس على إدراكه لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة ، و هذا بعد عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية حيث جاءت نتائجها كالتالي:

– الفرضية العامة تحققت حسب توقعاتنا حيث أنّ إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري كانت مرتفعة في جميع أبعاد المقياس حيث جاء الترتيب على النحو التالي : (1– النظام التعليمي و الإدارة المدرسية ، 2– المعلم ، 3–المنهاج).

– الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق كما توقعناه حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تخصص أساتذة التعليم المتوسط في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم.

– الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق كما توقعناه حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تخصص أساتذة التعليم المتوسط في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج.

– الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق كما توقعناه حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تخصص أساتذة التعليم المتوسط في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية.

– الفرضية الجزئية الرابعة لم تتحقق بحسب ما توقعناه و عليه يرفض الفرض البديل و يقبل الفرص الصفري الذي يقر بعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات خبرة أساتذة التعليم المتوسط في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمعلم.

– الفرضية الجزئية الخامسة لم تتحقق بحسب ما توقعناه و عليه يرفض الفرض البديل و يقبل الفرص الصفري الذي يقر بعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات خبرة أساتذة التعليم المتوسط في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمنهج.

– الفرضية الجزئية السادسة لم تتحقق بحسب ما توقعناه و عليه يرفض الفرض البديل و يقبل الفرص الصفري الذي يقر بعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات خبرة أساتذة التعليم المتوسط في إدراك معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية.

و يستنتج من خلال ما عرض من نتائج أنّ مستوى إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري كانت مرتفعة ، و ذلك يعود إلى المستوى العالي للأساتذة حيث أصبح التعليم يشترط الشهادة الجامعية خاصة في الآونة الأخيرة ، فقد اشترطت وزارة التربية الوطنية على الراغبين في الالتحاقبمهنة التعليم أن يكونوا خريجي المدارس العليا للأساتذة و ممن تحصلوا على معدلات عالية (نخبة المجتمع).

أمّا النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير التخصص في جميع أبعاد المقياس يمكن أن ترجع إلى ما يتلقاه الأساتذة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لنفس التكوين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة و في نفس مكان التكوين ، كما تمّ استبعاد شهادة المهندس و بعض التخصصات التي لا تتلاءم مع وظيفة التعليم مما جعل الأساتذة الملتحقين بالتعليم يملكون نفس الشهادة تقريبا و نفس التكوين البيداغوجي المتمثل في علم النفس التربوي و علم النفس النمو و هذا ما أكسبهم مستويات معرفية متقاربة من حيث إدراكهم لمعوقات التفكير الابتكاري .

أمّا فيما يخص النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع أبعاد المقياس ، فيمكن أن تعود إلى قصر المدة الزمنية منذ بداية تطبيق الإجراءات الأولية في إصلاح المناهج و طرق التدريس ،حيث يخضع الأساتذة إلى نفس التكوين أثناء الخدمة بغض النظر عن سنوات الخبرة و مع حضورهم لتلك الندوات تختفي الفروق بينهم ، إضافة إلى التغير الجذري و التحول البيداغوجي المغاير عن المقاربة بالأهداف ، مما فرض على الأساتذة خبرة موحدة بينتها النتائج الإحصائية.

و بمناقشة هذه النتائج يتضح أنّ المعلم عنصر رئيس في تنمية الإبداع ، فهو منظم و مطور للمواقف التعليمية التي من خلالها يكسب طلبته مهارات و قدرات إبداعية متعددة ، و هو الذي يستطيع تهيئة

المناخ الملائم الذي يمكنه من ممارسة عمله لتعليم و تنمية الابتكار و الإبداع ، كما يعد من أهم العوامل التي تساعد في نجاح برامج تعليم التفكير الابتكاري و تنميته ، و لذلك لا بدّ من تنشئة اتجاه إيجابي للإبداع عند المعلم حتى يصير مقتنعا بممارسة هذا السلوك مع طلبته الذين يتصل بهم و يتفاعل معهم و يؤثر فيهم و يتأثرون به.

الخاتمة

الخاتمة:

تناولنا في هذه الدراسة إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري (المتعلقة بالمدرسة)، و الفروق في إدراك الأساتذة لهذه المعوقات تبعا لمتغير التخصص و متغير سنوات الخبرة.

حيث قمنا بعرض الدراسات التي تناولت معوقات التفكير لابتكاري و التي تناولت المعوقات الخاصة بالمعلم و محتوى المنهاج و النظام التعليمي و الإدارة المدرسية و علاقتها بالمسار التعليمي للأستاذ و وخبرته و قد تعرضنا بشيء من التفصيل لمعوقات التفكير الابتكاري الخاصة بالمعلم و هي المعوقات التي تتعلق باتجاه المعلم نحو مهنة التدريس و التفكير الابتكاري و المعوقات التي تتعلق بمدى اتساع أفق المعلم الثقافي و الاجتماعي، بالإضافة إلى المعوقات الخاصة بطرق التدريس و علاقته بالتلاميذ و كذا المعوقات المتعلقة بإعداد المعلم و تكوينه.

كما تمّ التعرف على المعوقات التي يتسبب فيها محتوى المنهاج ، و هي المعوقات التي تتعلق ببناء المناهج الدراسية و تطبيقها و تقويمها بالإضافة إلى عدم اتباع المناهج الدراسية للحاجات و الميول الابتكارية للطلاب

و اعتمادها على الحفظ و الاستذكار ، و تقيدها بالكتاب المدرسي دون فتح المجال للابتكار و الإبداع.

كما تطرقنا إلى المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي و الإدارة المدرسية و المتمثلة في عدم توفر الإمكانيات المتاحة للقيام بالعملية التعليمية كالمرافق و المواد و التجهيزات المدرسية اللازمة لذلك ، بالإضافة إلى اعتماد التقليدية في اتخاذ القرار ، حيث أنّها لا تشجع الديمقراطية و لا تعطي قدرا من الحرية سواء للطالب أو المعلم.

أما في الجانب الميداني للدراسة فقد عمدنا إلى تبيان نوع المنهج الملائم للدراسة فقمنا باختيار المنهج الوصفي للتعرف على أسباب حدوث شيء ما و وصف الظاهرة كما هي و هذا ما يوافق فرضيات الدراسة وكذلك توضيح نوع العينة المختارة للدراسة وطريقة توزيعها ، بعد ذلك تمّ التطرق إلى وصف المقياس المطبق و الأدوات الإحصائية الضرورية لإجراء البحث.

بعد ذلك قمنا باختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها حيث هدفت الفرضيات إلى التعرف على مستوى إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري و قياس الفروق في إدراك الأساتذة لهذه المعوقات المتعلقة بالمدرسة (المعلم ، المنهج الدراسي ،النظام التعليمي و الإدارة المدرسية).حسب تخصصاتهم وحسب سنوات الخبرة .

حيث أوضحت النتائج أنّ إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري كانت مرتفعة في جميع أبعاد المقياس، و هذا يدل درجة الوعي و المستوى العالي الذي يتحلى به الأساتذة .

أمّا عن الفرضيات التي تقيس الفروق بين معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة و المتمثلة في أبعاد المقياس (المعلم/ المنهاج/النظام التعليمي و الإدارة المدرسية) وفق إدراك الأساتذة ضمن تخصصاتهم ، أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا ، و هذا يدل على التنسيق في إعداد الأساتذة و تكوينهم باختلاف تخصصاتهم.

أمّا عن الفرضيات التي تقيس الفروق بين معوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة و المتمثلة في أبعاد المقياس وفق إدراك الأساتذة تبعا لمتغير سنوات الخبرة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا ، و هذا يعود إلى عدم تأثر إدراك الأساتذة لمعوقات التفكير الابتكاري بسنوات الخبرة بسبب تلقيهم نفس التكوين قبل و أثناء الخدمة، مما قلص الفرق بين إدراكهم لهذه المعوقات.

وللحرص على توفير مناخ مشجع ومحفز لتنمية التفكير الابتكاري عند الطلاب داخل المؤسسات التعليمية توجب إعادة النظر في أهداف ومحتويات النظام التعليمي وإمكاناته ، و تدريب الأساتذة و تكوينهم ، أمّا بالنسبة للإدارة المدرسية فعليها المساعدة على توفير مناخ محفز للتفكير الابتكاري في المؤسسات التعليمية .

ومن خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة تبين لنا أن موضوع التفكير لابتكاري داخل المؤسسات التعليمية موضوع تتداخل فيه عوامل كثيرة تعيقه، منها ما يخص الأستاذ المدرس ،ومنها ما يتعلق بالمنهاج ومنها ما يتعلق بالنظام التعليمي والإدارة المدرسية ،وهذا ما حاولنا تبيانه من خلال الدراسة من وجهة نظر الأستاذ الذي يقوم بالكشف عن الطلاب المبدعين في القسم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم، وذلك باستخدام أساليب وطرق تدريس مساعدة على تحفيز روح الإبداع والابتكار لدى الطلاب.

و مما تجدر الإشارة إليه هو أنّ معوقات التفكير الابتكاري كثيرة تتجاوز حدود بحثنا الحالي ، فهناك معوقات تتعلق بالأسرة و معوقات تتعلق بالمجتمع ، بالإضافة إلى المعوقات المتعلقة بالتلميذ .

و هذا ما ندعو الباحثين دراسته مستقبلا و تناوله في مذكراتهم و أطروحاتهم لأنّ المبدعين هم الركيزة الأساسية لتقدم و تطور المجتمعات .

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة قدمنا مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلي:

– تطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بما يشجع هؤلاء المعلمين على التدريس الإبداعي .

– تحسين أداء المعلمين من خلال تكوينهم في علم النفس و علوم التربية ، و طرق التدريس الحديثة مع لفت الانتباه إلى عدم التقيد بطريقة معينة في التدريس، بل يجب تغيير الطريقة حسب مقتضيات الدرس ، و اختيار الطريقة التي تحفز تفكير التلاميذ.

– التأكيد على الجانب التطبيقي في الدورات التدريبية و عدم الاكتفاء بالجوانب النظرية فيما يتعلق بتنمية مهارات التدريس الإبداعي.

– أن يشجع الأستاذ تلاميذه على الإدلاء بآرائهم و أفكارهم دون خوف و تنمية شعور الثقة بالنفس لديهم، و أن يشيع جو الديمقراطية و الإبداع في حجرة الدراسة.

– أن يحث الأستاذ تلامذته على طلب العلم و المعرفة في الميادين المتنوعة، و يغرس روح المثابرة و التنافس بينهم.

– ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية و محتواها، و عرضه بأسلوب شيق يقوم على المبادرة و البحث و التجريب و الابتعاد عن التركيز على الحفظ و الاستظهار.

– تزويد المناهج الدراسية بمحتويات بحيث تستوعب تعليم مهارات التفكير في كل الوحدات الدراسية.، مع عدم حشوها بالمعلومات الزائدة التي لا فائدة منها و محاولة تطويرها حتى تكون مواكبة لظروف العصر.

– ضرورة إعادة النظر في الأنشطة التعليمية من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلبة.

– ضرورة تعديل المناهج و صياغتها بحيث تساعد على تنمية التفكير الابتكاري ، مع مراعاة قدرات التلاميذ و ميولهم و اهتماماتهم و خصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها

– استخدام طرق و أساليب تنمي التفكير الابتكاري و مهاراته تعتمد على البحث عن المعرفة و هنا يتحول دور المعلم من ملقن إلى مرشد و موجه و مساعد في البحث عن المعرفة.

– تشجيع المواهب الإبداعية و تكريمها و ذلك بوضع حوافز مناسبة للمبدعين .

ضرورة إعادة النظر في الإمكانيات المدرسية و تجهيزاتها من أجل زيادة فاعليتها في تنمية التفكير الابتكاري

– ضرورة توفير بيئة تعليمية مشوقة يسودها الأمن و الاستقرار و تعمل على تحقيق الإبداع و تنميته.

– تحرير التعليم من الروتين و النمطية.

– تزويد المدارس بكافة الوسائل التعليمية كالحاسوب و الانترنت .

– إقامة مكتبات يستفيد منها المدرسين و التلاميذ و المشرفين.

– تحسين البيئة البحثية للنشاطات العلمية (ورشات ، مخابر ، معامل)

– تعزيز الدافعية و الاتجاهات الإيجابية للتعلم لدى التلاميذ.

– ضرورة العمل على تضافر الجهود بين التربويين و النفسيين و المسؤليين و الاهتمام بالمهارات العقلية للتدخل و التعرف على معوقات التفكير الابتكاري

الاقتراحات:

ـ تصميم برامج تدريبية لتنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين و دراسة أثرها على إبداع طلبتهم.

ـ بناء أدوات لقياس التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة المتوسطة و استخدامها للكشف عن المبدعين.

ـ إجراء بحوث و دراسات مستقبلية في مجال معوقات أخرى للتفكير الابتكاري متعلقة بالتلميذ و الأسرة و المجتمع ، و البحث عن سبل تذليلها من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين و مدراء المدارس و التلاميذ.

ـ إجراء دراسة للتعرف على دور الأسرة في تنمية التفكير الابتكاري لدى أبنائها.

ـ إجراء دراسات مماثلة تتعلق بإدراك الأساتذة لمعوقات أخرى من أنماط التفكير ، كالتفكير الناقد و التفكير التأملي و التفكير المتشعب في المراحل التعليمية المختلفة.

ـ إجراء دراسات حول مدركات المعلمين و المشرفين التربويين و مدراء المدارس و التلاميذ حول أساليب تنمية التفكير الابتكاري .

ـ إجراء دراسة حول " برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى أساتذة التعليم المتوسط ".

و أخيرا و مع انتهاء هذا الفصل ، نأمل أن تكون النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ذات أهمية ، و يكون لها الصدى المرغوب في تذليل كافة الصعوبات و المعوقات التي تحول دون تفعيل التفكير الابتكاري في نظامنا التعليمي و التربوي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

قائمةالمعاجم:

1- إبراهيم أنس و آخرون ،1989،المعجم الوسيط ، ط1، دار الدعوة ، استانبول.

2- ابن منظور جما الدين محمد بن مكرم، 1979، لسان العرب، مج4، دار المعارف، القاهرة.

3- فيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب ، 1999، القاموس المحيط، مج 3 ،دار إحياء التراث الإسلامي ،بيروت.

قائمة الكتب باللغة العربية:

4- إبراهيم مجدي، 2005، التفكير من منظور تربوي، ط1، عالم الكتب، القاهرة،

5- أبو جادو صالح علي و نوفل محمد بكر ،2015، تعليم التفكير النظرية و التطبيق،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.

6- أبو دنيا نادية عبده عواص وأحمد اللّطيف إبراهيم،2003 ،سيكولوجية الإبداع كلية التربية، بجامعة حلوان ، ط1،جمهورية مصر العربية .

7- أحمد ربيع عبده أحمد رشوان ،2000، التعليم المنظم ذاتيا وتوجيهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة ، عالم الكتب ،القاهرة .

8 – أحمد محمد الزغبي،2005،مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية، أسبابها و سبل علاجها، ط1، دار الفكر للنشرو التوزيع، مصر.

9 ـ أشرف سرج، 2009، التفكير الابتكاري لدى الأطفال و مدى تأثره بالألعاب الالكترونية ،المكتبة العصرية للنشر و التوزيع،القاهرة.

10- أنور محمد الشرقاوي، 1999، الابتكار و تطبيقاته، د ط ، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

11- آناستازي و سوزان إرينا ، ترجمة صلاح الدين محمود علام،2015، القياس النفسي، ط1، دار الفكر الناشرون و الموزعون، عمان ، الأردن.

12– بوفلجة غياث ،1993، التربية و متطلباتها،ط1، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

13– بوفلجة غياث، 2002، التربية و التكوين في الجزائر،ط1،دار الغرب، وهران، الجزائر.

14- جابر عبد الحم جابر و كاظم أحمد خيري، 1992، مناهج البحث في التربية و علم النفس، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

15- جروان فتحي عبد الرحمن، 2002، الإبداع، ط1،دار الفكر للطباعة و النشر، عمان.

16- جروان فتحي عبد الرحمان، 1999، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي،العين ،الإمارات العربية المتحدة.

17- جوتيركليمونت و آخرون ،2002، من أجل نظرية في البيداغوجيا بحوث معاصرة في معرفة المدرسين، ترجمة وجيه سعيد، د ط ،المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، دمشق، سوريا.

18- حامد عبد السلام زهران،1995، علم نفس النمو الطفولة و المراهقة،(ط5)، عالم الكتب، القاهرة.

19- الحارثي إبراهيم أحمد،2002، تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير، د ط ،مكتبة الشرقي، الرياض.

20- حجازي سناء محمد نصر، 2001، سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال،ط1، دارالفكر العربي،القاهرة.

21- حسن محمد حسان،2002،التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق، ط1 ، دار الهدى ، الجزائر.

22- الحمادي علي، 1999، صناعة الإبداع، ط1، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

23- رافع النصر زغلول،2008، علم النفس المعرفي،ط2، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن.

24- رغدة شريم،2009،سيكولوجية المراهقة،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن.

25- رواية هلال، أحمد شتا،2006،حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

26- زكريا محمد بن يحي و حناش فضيلة، 2009،علم النفس الطفل و المراهق، ط1، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم،الجزائر.

27- زيتون حسن حسين، 2003، تعليم التفكير، ط1، عالم الكتب القاهرة.

28- السعادة أحمد جودت، 2003، تدريس مهارات التفكير ، ط1دار الشروق، الأردن.

29- السرور ناديا هايل، 1998، تربية المتميزين و الموهوبين، ط1، دار الفكر ، عمان.

30- سعيد عبد العزيز، 2009، مدخل إلى الإبداع، دار الثقافة، الطبعة الأولى، الأردن.

31- شكور جليل وديع، 199،كيف تجعلين ابنك القاهرة مجتهدا أو مبدعا، ط1، سلسلة المعرفة عالم الكتب ط1، القاهرة.

32- صبحي تيسير، 1992، الموهبة والإبداع طرائق التشخيص وأدواته المحسوبة، ط 1، دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الهاشمية الأردنية.حفني عبد المنعم ،1995 ،علم النفس في حياتنااليومية سيكولوجية الإبداع،ط1،مكتبة مدبولي ،القاهرة.

33- طارق كمال، 2007، سيكولوجية الموهبة و الإبداع، ط1، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

34- طارق عبد الرؤوف محمد عامر، 2007، دراسات في التفوق و الموهبة و الإبداع و الابتكار، ط1، دار الزوري العلمية،الأردن.

35- عبادة أحمد عبد الطيف،2001، قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، ط1 ،مركز الكتاب للنشر و التوزيع ، مصر.

36- عبد الله قلي، فضيلة حناش ،2009،التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

37- عبد الرحمان محمد السعدني وثناء المليجي عودة، 2006، التربية العلمية مداخلها و استراتيجياتها، دار الكتاب للحديث، د ط ،القاهرة.

38- عبد الرحمان العيسوي، 2005،المراهق و المراهقة،ط1،دار النهضة العربية، بيروت.

39- عبد السلام مصطفى عبد السلام،2007،أساسيات التدريس و التطوير المهني للمعلم، ط 2، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية، مصر.

40- عبد العزيز سعيد، 2007، تعليم التفكير ومهاراته، ط1، دارالثقافة، الأردن.

41- عبد العلي الجسماني،1994، سيكولوجية الطفولة و المراهقة و خصائصها الأساسية،ط1،الدار العربية للعلوم، بيروت ، لبنان.

42- عبد الله إبراهيم يوسف، 1994، أساليب تنمية التفكير الإبداعي، ط2 ،مكتبة التوفيق التربوية،البحرين.

43- عبيدات ذوقان و آخرون،2002، البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه ،دار أسامة، ط1، الرياض.

44- العبيدي غانم سعيد و حنان عيسى سلطان ،2003، أساليب البحث العلمي بين النظرية و التطبيق ، ط1، دار العلوم للطباعة و النشر، الرياض.

45- الفالوقي محمد رمضان القذافي،1996، التعليم الثانوي في البلاد العربية ،د ط ، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية، مصر.

46 ـ فراس محمود مصطفى السليتي ،2006،التفكير الناقد و الإبداعي ،إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية ،ط 1،عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع ،عمان.

47ـ قطامي نايفة و آخرون، 2008، التفكير الإبداعي، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان ،الأردن.

48- قطامي يوسف، 2000،نمو الطفل المعرفي واللغوي،ط1 ،الأهلية للنشر والتوزيع ،عمان ،المملكة الأردنية الهاشمية

49- القذافيمحمد رمضان، 2000، رعاية الموهوبين والمبدعين، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية

50– القذافي محمد رمضان، 1997، علم النفس النمو، المكتبة الجامعية، ط1، الإسكندرية، مصر.

51- محمد محمدالطيطي، 2007 ،تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، ط1 ،دار المسيرة ،عمان.

52- محمد حسن غانم ،2011، مقدمة سيكولوجية التفكير الابتكاري،ط2 ،للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.

53ـ محمد خضر مختار وإنجي صلاح فريد عدوي، 2011، التفكير النمطي و الإبداعي، ط1، مركز تطوير الدراسات العليا ، القاهرة، مصر.

54ـ محمد بكر نوفل و فريال محمد أبو عواد،2010، التفكير و البحث العلمي، ط1، دار النشر و التوزيع، عمان الأردن.

55ـ محمد أحمد عمرو و آخرون ، 2010، القياس النفسي و التربوي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.

56ـ محمد عبد الرحمان عدس، 2000، الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة،ط2، دار مجدلاوي، الأردن.

57ـ محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية،ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،الأردن.

58– محمد زياد حمدان،2000،علم النفس النمو التربوي،مجالاته و نظرياته و تطبيقاته المدرسية، ط1، دار التربية الحديثة، الأردن.

59– محمود، إبراهيم وجيه، 1981، المراهقةـ خصائصها و مشكلاتها، دار المعارف ، د ط، الإسكندرية.

60- مجيد سوسن شاكر،2008، تنمية مهارات التفكير الإبداعي و الناقد، ط1،دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.

61- مصطفى عبد السميع و سهير محمد،2005، إعداد المعلم و تنميته و تدريبه، ط1،دار الفكر العربي للنشرو التوزيع، عمان ، الأردن.

62-معوض خليل ميخائيل ،1995،القدرات العقلية.ط2 ، دار الفكر الجامعي،الإسكندرية.

63- المليجي حلمي ،1984 ،علم النفس المعاصر ،ب ط، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية .

64- المشرفي انشراح، 2005، تعليم التفكير الإبداع ،ط1، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

65- موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون،2006، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ـ تدريبات عملية ـ ط2، دار القصبة للنشر ، الجزائر.

66-النجدي أحمد وعبد الهادي منى وراشد علي، 2005،اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير وفق النظريات البنائية ،د ط ، دار الفكر العربي ،القاهرة، جمهورية مصر العربية.

67- الكناني ممدوح عبد المنعم، 2005، سيكولوجيا الإبداع و أساليب تنميته، ط1، دار المسيرة ،عمان.

68-هلال محمد عبد الغني حسن، 1997،مهارات التفكير الابتكاري (كيف تكون مبدعا)،ط2 ،مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة ،جمهورية مصر العربية.

قائمة المنشورات الوزارية:

69- وزارة التربية الوطنية الجزائرية،منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للمواد العلمية،2005.

70- وزارة التربية الوطنية الجزائرية،القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04المؤرخ في 23 جانفي.2008.

71- وزارة التربية الوطنية،2011/2010، دليل ولي التلميذ و مرشده التربوي و المدرسي،

72- وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، مارس2016، اللجنة الوطنية للمناهج.

73- وزارة التربية الوطنية، المرسوم رقم71-188 المؤرخ في 30جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم المتوسط.

74- وزارة التربية الوطنية،المرسوم رقم 72-40 المؤرخ في 15 فيفري 1972 المتضمن إنشاء شهادة التعليم المتوسط

75- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المنشور رقم 1011المؤرخ في 11أوت 1998، المتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية.

76- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المنشور رقم 884 المؤرخ في 10سبتمبر 2003، المتعلق بالمعالجة التربوية و الاستدراك.

77- وزارة التربية الوطنية،المرسوم رقم 247المؤرخ في 04 جوان 2003المتضمن تنصيب السنة الأولى متوسط .

78- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المنشور رقم 137المؤرخ في 28جويلية 2009المتعلق بإجراءات الانتقال في مرحلتي التعليم الابتدائيو التعليم المتوسط .

ـ قائمة المجلات :

79- البكر رشيد، 2002، معوقات الإبداع لدى الطلاب في مراحل التعليم ، مجلة مستقبل التربية ،العدد25 ،(30/10)

عمان، الأردن.

80- حسن محمد محمود، يونيو 2003 ، العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة و الموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار و استخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى تلاميذ الكويت، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، مجلد 17، العدد67، جامعة الكويت.

81- حمود رفيقة،1995، معوقات الإبداع في المجتمع العربي و أساليب التغلب عليها، مجلة مستقبل التربية العامة ، العدد (8) ، المركز العربي للتعليم و التنمية، (134/112).

82- روشكا ألسكندر،نوفمبر 1989، الإبداع العام والخاص ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر ،سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،العدد 144 ، (ص43/ص68) ،الكويت .

83- الغامدي فريد بن علي،2009، مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الإبداعي ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية ، العدد 1،(61/35).

84- مهند خازر مصطفى، 2015، معوقات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير الناقد و الإبداعي، في تدريسهم في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم ، المحلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد37،جامعة الإمارات العربية المتحدة، (29/1).

85- النافع عبد الله، 2002، التعليم بتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة، العدد83، (95/65)

- قائمة الرسائل الجامعية:

86- الحربي شيرين بنت غازي سليمان، 2008، معوقات إبداع معلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر مشرفات و معلمات اللغة الانجليزية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

87- الحميدي، محمد ضيدان الضيدان،2003، تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية.

88- السميري عبد ربه ،2006، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن أساسي، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية غزة.

89- سهيل رزق دياب ، 2005 ،معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين ، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية .الجامعة الإسلامية بغزة .

90 – شارف خوجة مليكة،2011،مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين – دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث(ابتدائي، متوسط ، ثانوي)،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة تيزي وزو ،الجزائر.

91– الشهري عبد الله بن علي أبو كراد، 2008، فعالية الانتقاء في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

92- صالح عبد الله الكبير و آخرون ،2008، تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي، مركز البحوث و التطوير التربوي ، فرع عدن ، الجمهورية اليمنية.

93– صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، 2007، إدارة الفصل و تنمية المعلم، ط1، دار الجامعة الحديثة للنشر و التوزيع، مصر.

94– الضيدان الحميدي محمد ضيدان ،2003، تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

95- عيسى هناء عبد العزيز،1997، فاعلية برنامج مقترح في تدريب طلاب معلمي العلوم بالتعليم الأساسي على استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الإسكندرية .

96- الكميتي صالحة، 2009، معوقات تعليم التفكير الإبداعي في المواد الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات و إعداد دليل لمواجهة تلك المعوقات ، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة الملك عبد العزيز.

97- محمد أوباجي،2005، إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام و التقني لمعوقات التفكير الابتكاري(المتعلقة بالمدرسة)

رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.

98- المفرجي خليفة،2003، معوقات التفكير الإبداعي في مادة الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

99– المحبوب عبد الرحمان إبراهيم، 1994، اتجاه طلاب و طالبات التربية في التخصصات العلمية و الأدبية نحو مهنة التدريس، مجلة دراسات تربوية، العدد(2)، (125/ 143)، العراق.

ـ قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

100_ Aljuhaiman Abdullah, M, 2002, Teachers Perceptions of Creativity and Creative Students, Unpublished PhD, University of Idaho.

101 _ colins, pierre, 2010, psychologie de l'adolescent ,3edition, Armand colin, France

102_ Forman Laura, 2005, Service Provided Services Required and Barriers to Services Reported By Formally Designated Teachers of the Gifted and Talented; Unpublished, D,

University of Empire State College.

103_ Guilford, JP, 1982, Fundamental statistiques Psychology, 1Ed, GeographyTeachings.

104 _Jhon &JamesMurry ,1989, oxford Dictionnary of English ,2ed,University Simpson

Of Oxford.

105 _ Puccio,J,Gerard,(1999),Creative Problem Solving Preferences ,Their Identification And Implications, Creativity and Innovation Management Journal,N°3,(171/178) .

106 _ Kinney Patrricia,2005, Creativity in Japan and American Primary Teaching Practices, Unpublished MA, State University, of New York Empire State College.

107_ Starko, A, 1985, Creativity in the Classroom, School of Curious Delight, Eastern Michigan State University, Longman Publishers, USA.

108 _ Torrance, E, P, 1977, Creativity in the Classroom, Washington Dc: ABA

109_ Onivogui Jaques Akoy, 2002, Learner –Centered Approach and Culturally Relevant Instruction Using Creative Arts in Guinean Secondary School, Unpublished MA, University of Arizona.

- مقالات من الانترنت:

110- Noureddine Toualbi Thaàlibi, de la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir, réforme de l'éducations et innovation pédagogique en Algérie http://www.bief.be/doc/divers/unesco-algerie2-070226

Le :15/04/2019 a 15 :20h

الملاحق

جدول الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس معوقات التفكير الابتكاري (المتعلقة بالمدرسة)	133
02	درجات أساتذة التعليم المتوسط على مقياس معوقات التفكير الابتكاري.	141
03	نتائج المعالجة الإحصائية باستعمالSpSS	144

الملحق رقم:01

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية

استمارة بحث ميداني لنيل شهادة الماستر

في الإرشاد و التوجيه

الموضوع :

إدراك أساتذة التعليم المتوسط لمعوقات التفكير الابتكاري المتعلقة بالمدرسة.

تحية طيبة و بعد

الرجاء مساعدتنا في انجاز هذه الدراسة على الاستمارة بوضع (×) أمام العبارة و أسفل درجة الموافقة التي تراها مناسبة لهذه العبارة من وجهة نظركم و من خلال خبرتكم في مجال التدريس.

و نشكركم على تعاونكم معنا.

الرجاء من سيادتكم ملء البيانات التالية:

مؤسسة العمل:..... المؤهل العلمي:.....

المادة المدرسة:..... عدد سنوات العمل:.....

الجنس:..... الصفة:.....

يقوم الباحث بدراسة معوقات التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم المتوسط، المقصود هنا بالمعوقات كل ما يحيط بالتلميذ من عوامل أو ظروف أو أسباب تعوق ظهور التفكير الابتكاري لدى التلميذ، أما التفكير الابتكاري فيعني هنا العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي المعلوم الذي لدينا(الإطار التقليدي) سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر أو للمعلومات السائدة و ذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار.

و يلزم لعملية التفكير الابتكاري أربعة جوانب أساسية هي:

أ. درجة عالية من الإحساس بالمشكلات التي قد لا تثير الكثير من الناس العاديين.

ب.درجة عالية من الطلاقة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات لسؤال واحد.

ت.درجة عالية من المرونة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة.

ث.درجة عالية من الأصالة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الغريبة الجديدة غير المتعارف عليها.

العدد	الـــــــــــعـــــبـــــارة	معوق دائما	معوق كثيرا	معوق أحيانا	معوق نادرا	ليس معوق
	أولا: معوقات تتعلق بالمعلم					
01	كثيرا ما يعاقب المعلم التلميذ على التساؤل و الاكتشاف					
02	قد يقترح التلاميذ حلولا غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم لدرسه					
03	قد يدرك التلاميذ علاقات لم يتفطن إليها المعلمون أنفسهم أو غيرهم من خبراء المادة الدراسية.					
04	قد يسأل التلاميذ أسئلة يعجز المعلمون عن الإجابة عليها.					
05	قد يميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصارا للوقت.					
06	في كثير من الأحيان يكون على المعلم أن يكسب تلاميذه سلوك المسايرة (عدم المعايرة).					
07	نادرا ما يهتم المعلم بمشكلات تلاميذه.					
08	تقيد المعلم بالمادة الدراسية فقط و نادرا ما يشترك في أي نشاط أو عمل مدرسي خارج المدرسة.					
09	في بعض الأحيان تكون معلومات المعلم سطحية و أخطاؤه كثيرة و شائعة.					
10	لا يربط المعلم بين المادة التخصص و العلوم الأخرى في كثير من الأحيان					

11	في كثير من الأحيان علاقة المعلم سيئة مع زملائه و بعيدة عن روح التعاون.					
12	نادرا ما يهتم المعلم بأوقات فراغ التلاميذ.					
13	لا يهتم المعلم بمشكلات البيئة .					
14	لدى المعلم اتجاه سالب نحو مهنة التدريس و يسيء إليها في أغلب الأحيان.					
15	عدم اقتناع المعلم بعملية التفكير الابتكاري.					
16	المعلم نفسه لم يتعود على روح الابتكار و البحث و التنقيب على المعرفة.					
17	لا يهتم المعلم كثيرا بالفروق الفردية و يعامل التلاميذ غالبا على أنهم سواء.					
18	عدم توافر المتخصصين في مواد التعليم المتوسط بالطريقة التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم المتوسط.					
19	قصور في تدريس المعلمين القدامى على الطرق الحديثة في التدريس و التي تشجع على التجديد و الابتكار.					
20	القسوة في المعاملة و إثارة السخرية على التلميذ المخطئ.					

العدد	العبـــــــــــــــارة	معوق دائما	معوق كثيرا	معوق أحيانا	معوق نادرا	ليس معوق
21	التحيز و عدم المساواة في المعاملة بين التلاميذ.					
22	عدم تمكن المعلم من المادة العلمية في كثير من					

	الأحيان.					
23	في كثير من الأحيان لا يفهم المعلم أهمية الدوافع في تشجيع التلاميذ و تحفيزهم إلى التقدم.					
24	في كثير من الأحيان لا يفهم المعلم النمو النفسي لتلاميذه.					
	معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي:					
01	أساليب التقويم المتبعة حاليا في مدارسنا كلها تقوم على الأسلوب التقليدي و هو مدى حفظ التلاميذ للمادة الدراسية و لا تستدعي أي جانب من جوانب التفكير الابتكاري.					
02	طول المناهج الدراسية مع ازدحامها بالمعلومات غير المرتبطة بالمشاكل البيئية.					
03	خلو معظم الكتب الدراسية على اختلاف تخصصاتها من الجمع بين إجابتين أو أكثر بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ.					
04	استخدام الملخصات و تحفيظها للتلاميذ مما يجعلهم يتعودون على الحفظ و إهمال الكتاب و الدراسة .					
05	نادرا ما تشبع المناهج الحاجات و رغبات التلاميذ و ميولهم الابتكارية					

06	تمارين الكتاب المدرسي خالية من الأفكار الجديدة (الابتكارية).					
07	نادرا ما تتعرض الكتب المدرسية لتاريخ العلماء و مجهوداتهم و تجاربهم.					
08	عدم إعطاء قدر كافي من الثقافة في شتى موضوعات المنهج .					
09	خلو المكتبات من المراجع الجديدة و الكتب العلمية التي توضح الاكتشافات الحديثة.					
10	نادرا ما تهتم المناهج الدراسية بالجانب التطبيقي و بالتجارب العلمية .					
11	غالبا ما تكون المناهج الدراسية معقدة مقدمة من وجهة خبراء كل مادة دراسية و مرتبة حسب ما يرونه من وجهة نظرهم.					
12	توزيع المناهج الدراسية على شهور السنة الدراسية، و ارتباط المعلم بالقدر من المعلومات المحددة لهم مع عدم الخروج عنها.					
13	اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ والاستظهار و ليس على التفكير و الملاحظة و الاستنتاج.					
14	عدم وجود تكامل و تناسق بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة .					
15	عدم كفاية الوقت المعد للنشاط في أغلب المدارس بما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة و التي من خلالها تظهر ميول التلاميذ و أفكارهم الابتكارية.					

العدد	العبارة	معوق دائما	معوق كثيرا	معوق أحيانا	معوق نادرا	ليس معوق
	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية و نظام التعليم:					
01	ارتفاع كثافة الفصل مع ضيق مساحته و عدم توافر الجو الصحي داخله.					
02	لا تعطي البرامج الدراسية نواحي النشاط الابتكاري أهمية خاصة و تقتصر اهتماماتها على الموضوعات الدراسية الأكاديمية.					
03	القصور في أساليب التقويم فهي عبارة عن امتحانات تقليدية تخاطب فقط الحفظ و التذكر و لا تخاطب أي نوع من التفكير و بخاصة التفكير الابتكاري.					
04	ضغط الزملاء على الفرد الموهوب للمسايرة مع نفس السلوك العام للجماعة.					
05	القيود المفروضة من قبل المدرسة على حب الاستطلاع.					
06	التأكيد المفرط على مهارات لغوية محددة.					
07	قلة إمكانات المدرسة من حيث (المباني، الأثاث،الملاعب، الوسائل التعليمية، الأجهزة العلمية،)					
08	النقل الآلي للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.					
09	إن الموجه الأول و الأخير نحو مراحل التعليم المختلفة هو المجموع التحصيلي.					

10	قلة اهتمام المدرسة بالتفكير الابتكاري و بالتلاميذ المبتكرين					

العدد	العبارة	معوق دائما	معوق كثيرا	معوق أحيانا	معوق نادرا	ليس معوق
11	ضعف إمكانيات المكتبات المدرسية حيث أنها لا تلائم هذا العصر الحديث و هذا النوع من التفكير.					
12	بعض الأخطاء المتعلقة بتطبيق نظام التعليم المتوسط مثل (المعلم، الإمكانات)					
13	عدم الاهتمام بالجوانب الصحية للتلاميذ.					
14	نظام التعليم يقوم فقط على الحفظ و التذكر بهدف الحصول على المجاميع المرتفعة.					
15	انخفاض مستوى التحصيل و لدى عدد كبير من التلاميذ.					
16	هناك صراع بين القديم و الحديث منحيث طرق التدريس و ذلك داخل المدرسة.					
17	الروتين الذي يسود العملية التعليمية عدم اهتمام المدرسة بالنشاطات و الرحلات خارج المدرسة.					
18	عدم اهتمام المدرسة بالنشاطات و الرحلات المدرسية					

19	إلزام كل معلم بمنهاج دراسي محدد يجب الانتهاء منه في فترة زمنية محددة.					
20	- نادرا ما يوجد وقت فراغ يستطيع فيه التلميذ مناقشة مشكلاته مع المعلم.					
21	- انتشار ظاهرة التسرب بالمدارس.					
22	- انتشار ظاهرة الغش في المدارس.					

الملحق رقم:02

درجات الأساتذة على مقياس معوقات التفكير الابتكاري

	محاور مقياس معوقات التفكير الابتكاري					
العينة	التخصص	الخبرة	المعلم	المنهج	الإدارة المدرسية	الدرجة الكلية
1	2	A	69	59	77	205
2	2	B	87	53	96	236
3	2	B	104	65	92	261
4	2	A	44	55	60	159
5	2	B	74	55	67	196
6	2	A	62	52	78	192
7	2	B	56	44	72	172
8	2	B	54	61	81	196
9	2	B	53	42	74	169
10	2	A	66	58	80	204
11	2	A	59	60	73	192
12	2	A	77	57	62	196
13	2	B	73	55	79	207
14	2	A	83	51	84	218
15	2	A	90	55	95	240
16	2	B	58	49	58	165
17	2	B	48	40	73	161
18	2	B	60	42	80	182
19	2	B	80	38	82	200
20	2	A	68	61	85	214
21	2	A	81	57	74	212
22	2	A	70	54	73	197
23	2	A	55	40	70	165
24	2	A	78	54	52	184
25	2	A	81	40	69	190
26	2	B	81	54	81	216
27	2	B	61	50	63	174
28	2	B	57	58	71	186
29	2	B	70	53	74	197
30	2	A	73	45	74	192
31	2	B	57	68	90	215
32	2	B	72	51	82	205

212	84	54	74	A	2	**33**
212	84	54	74	A	2	**34**
201	67	54	80	B	2	**35**
214	87	54	73	B	2	**36**
208	83	51	74	A	2	**37**
180	80	45	55	B	2	**38**
246	93	59	94	A	2	**39**
243	85	66	92	A	2	**40**
210	89	58	63	B	1	**41**
191	74	50	67	B	1	**42**
199	74	49	76	B	1	**43**
187	60	48	79	A	1	**44**
201	90	51	60	A	1	**45**
293	105	75	113	B	1	**46**
258	93	67	98	B	1	**47**
195	68	56	71	B	1	**48**
222	76	49	97	B	1	**49**
182	76	47	59	B	1	**50**
169	62	51	56	B	1	**51**
220	77	58	85	A	1	**52**
207	82	75	50	B	1	**53**
167	58	51	58	A	1	**54**
184	70	45	69	A	1	**55**
184	72	46	66	B	1	**56**
206	78	63	65	B	1	**57**
226	87	56	83	B	1	**58**
256	87	72	97	A	1	**59**
235	91	57	87	B	1	**60**
195	67	44	84	B	1	**61**
207	76	57	74	A	1	**62**
191	69	50	72	A	1	**63**
169	57	54	58	A	1	**64**
165	66	44	55	B	1	**65**
210	81	62	67	A	1	**66**
211	82	53	76	B	1	**67**
162	72	42	48	B	1	**68**
201	76	66	59	B	1	**69**
168	63	44	61	A	1	**70**
205	81	57	67	A	1	**71**
171	51	43	77	A	1	**72**
202	76	57	69	A	1	**73**
188	79	41	68	A	1	**74**

211	80	53	78	A	1	**75**
203	97	54	52	A	1	**76**
230	94	63	73	A	1	**77**
181	65	45	71	A	1	**78**
228	84	56	88	A	1	**79**
198	88	57	53	B	1	**80**
215	92	53	70	A	1	**81**
194	90	54	50	B	1	**82**
222	76	56	90	A	1	**83**
178	66	61	51	A	1	**84**
171	56	42	73	B	1	**85**
213	75	65	73	B	1	**86**
190	52	54	84	A	1	**87**
225	90	66	69	A	1	**88**
248	87	56	105	A	1	**89**
247	83	66	98	B	1	**90**
176	80	46	50	B	2	**91**
165	70	44	51	B	2	**92**
186	68	41	77	A	2	**93**
136	43	44	49	A	2	**94**
176	87	51	38	B	2	**95**
178	62	42	74	A	2	**96**
214	79	55	80	A	2	**97**
219	82	65	72	A	2	**98**
269	91	68	110	B	2	**99**
159	68	50	41	A	2	**100**
200,83	**76,54**	**53,58**	**70,71**			

N=(100) عدد أفراد العينة

التخصص	الرمز
علمي	1
أدبي	2

الخبرة	الرمز
سنة11-------0	A
فأكثر------12	B

الملحق رقم: 03 **نتائج المعالجة الإحصائية باستعمال SpSS**

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية	100	200,83	27,167	2,717

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 183

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الدرجة الكلية	6,563	99	0,000	17,830	12,44	23,22

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعلم	100	70,71	15,433	1,543

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 72

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المعلم	-0,836	99	0,405	-1,290	-4,35	1,77

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المنهج	100	53,58	8,208	0,821

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 45					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المنهج	10,453	99	0,000	8,580	6,95	10,21

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الإدارة المدرسية	100	76,54	11,588	1,159

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 66					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الإدارة المدرسية	9,096	99	0,000	10,540	8,24	12,84

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المعلم	Hypothèse de variances égales	0,069	0,793	0,991	98	0,324	3,060	3,087	-3,066	9,186
	Hypothèse de variances inégales			0,991	97,973	0,324	3,060	3,087	-3,066	9,186
المنهج	Hypothèse de variances égales	0,275	0,601	1,470	98	0,145	2,400	1,632	-0,839	5,639
	Hypothèse de variances inégales			1,470	97,138	0,145	2,400	1,632	-0,839	5,639
الإدارة المدرسية	Hypothèse de variances égales	0,574	0,451	0,223	98	0,824	0,520	2,329	-4,101	5,141
	Hypothèse de variances inégales			0,223	96,834	0,824	0,520	2,329	-4,102	5,142
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	0,002	0,967	1,102	98	0,273	5,980	5,427	-4,791	16,751

	Hypothèse de variances inégales			1,102	97,998	0,273	5,980	5,427	-4,791	16,751

Statistiques de groupe

خبرة		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعلم	0-11	52	72,10	13,190	1,829
	12 plus	48	69,21	17,563	2,535
المنهج	0-11	52	53,58	7,266	1,008
	12 plus	48	53,58	9,200	1,328
الإدارة المدرسية	0-11	52	74,90	12,541	1,739
	12 plus	48	78,31	10,296	1,486
الدرجة الكلية	0-11	52	200,58	24,961	3,461
	12 plus	48	201,10	29,637	4,278

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المعلم	Hypothèse de variances égales	5,311	0,023	0,934	98	0,352	2,888	3,091	-3,246	9,022
	Hypothèse de variances inégales			0,924	86,956	0,358	2,888	3,126	-3,326	9,101
المنهج	Hypothèse de variances égales	2,792	0,098	-0,004	98	0,997	-0,006	1,651	-3,283	3,271
	Hypothèse de variances inégales			-0,004	89,397	0,997	-0,006	1,667	-3,318	3,305
الإدارة المدرسية	Hypothèse de variances égales	1,969	0,164	-1,478	98	0,143	-3,409	2,306	-7,984	1,167
	Hypothèse de variances inégales			-1,490	96,717	0,139	-3,409	2,288	-7,949	1,132

الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	0,449	0,504	-0,096	98	0,923	-0,527	5,465	-11,373	10,318
	Hypothèse de variances inégales			-0,096	92,250	0,924	-0,527	5,503	-11,456	10,401

Tests de normalité

	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
المعلم	0,076	100	0,173	0,982	100	0,193
المنهج	0,078	100	0,133	0,974	100	0,048
الإدارة المدرسية	0,057	100	,200*	0,990	100	0,662
الدرجة الكلية	0,081	100	0,104	0,973	100	0,038