

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس
العلوم في محافظة الخليل

فداء أحمد العودة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427هـ - 2006م

إجازة الرسالة

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس
العلوم في محافظة الخليل

اسم الطالبة: فداء احمد العودة

الرقم الجامعي 2 04011180

المشرف: الدكتور عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: / / 2006 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم

1. الدكتور: عفيف زيدان رئيس لجنة المناقشة. التوقيع.....
2. الدكتور: ممتحناً داخلياً التوقيع.....
3. الدكتور: ممتحناً خارجياً التوقيع.....

القدس- فلسطين

1427هـ / 2006م

الإهداء:

إلى كل من سعى في سبل العلم

إلى من أضاءت لي عتمة أيامي

بدعواتها.... والدتي الحبيبة

إلى رفيق دربي.... م. وجدي

إلى جميع أفراد عائلتي

أهدي إليهم جميعاً ثمرة جهدي هذا

فداء العودة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بفضلته تتم النعم، والصلاة والسلام على خير خلق الله، بعد حمد الله وشكره على إتمام هذا العمل فهذا مقام يوجب الاعتراف فيه لأهل الفضل بفضلهم، وهي فرصة أنتهزها لأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور عفيف زيدان الذي لولاه لما خرجت هذه الرسالة إلى النور، فقد كان لي خير عون طوال مرحلة إعدادها، ومنحني من وقته وجهده الكثير. فلك أستاذي كل الشكر والثناء الحسن والدعاء ما أشرقيت شمس.

وكل الشكر والتقدير للإدارة و للهيئة التدريسية في كلية التربية-جامعة القدس، كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة:

الدكتور محسن عدس

الدكتور زياد بركات

على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فبارك الله بجهودكم وجزاكم كل خير.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من أعانني على إتمام هذه الرسالة وإخراجها بشكلها النهائي.

الباحثة

الملخص

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل، من خلال ملاحظتهم داخل غرفة الصف، حيث طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/2005. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة الخليل والبالغ عددهم (1010) منهم (431) معلماً و(579) معلمة. اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت من (80) معلماً ومعلمة أي بنسبة (8%) من مجتمع الدراسة، منهم (34) معلماً و(46) معلمة.

ولجمع البيانات تم بناء بطاقة ملاحظة مكونة من (46) بنداً مقسمةً إلى ثلاثة مجالات لقياس ممارسات المعلمين السلوكية لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد بلغت نسبة ثباتها (0.95) باستخدام معادلة هولستي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وكذلك تم استخدام اختبارات: (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (oneway anova)، واختبار (LSD) البعدي.

تمحورت مشكلة الدراسة بالإجابة عن سؤالها الرئيس التالي:

ما مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل؟

وكذلك فقد سعت الدراسة لفحص الفرضيات الصفرية التالية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0,05)$.

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ في متوسطات مدى استخدام المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

إن مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم جاء بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.63) وبنسبة مئوية (72.6%) وهذه النتيجة تجيب عن سؤال الدراسة الرئيس.

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الدراسة (المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) في الدرجة الكلية.

وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجالي طرق وأساليب التدريس والأسئلة التقويمية.

وقد بينت نتائج اختبار (LSD) البعدي أن الفروق في مجال طرق وأساليب التدريس والأسئلة التقويمية كانت لصالح الخبرة من (5-10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) مقارنة مع الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

١. ضرورة عقد دورات تدريبية مطورة للمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة أثناء تدريسهم الصفّي، وبناء مواقف تعليمية موجهة نحو تحفيز تفكير الطلبة من خلال طرح الأسئلة التقويمية النهائية.
٢. الاستفادة من أداة الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن الإجراءات التي يجب على معلمي ومعلمات العلوم القيام بها لتنمية الإبداع وتوزيعها على المعلمين للاستفادة منها.
٣. إجراء دراسات تربوية تبحث في فهم المعلمين وإدراكهم للتفكير الإبداعي، ومدى وعيهم بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف.

مصطلحات الدراسة:

- التفكير:** عملية ذهنية نشطة، وهي نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات ترافق القيام بعمل أو مشاهدة منظر أو الاستماع لرأي، وقد يكون التفكير نشاطا ذهنيا بسيطا وقد يكون أمراً بالغ التعقيد (جبر، 2004).
- التفكير الإبداعي:** عملية ذات مراحل متعددة ومتتابعة تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحدس أو الإشراق الذي يحمل في طياته الحل المنتظر الذي يتسم عادة بالجدة والندرة والقيمة (المشرفي، 2005).
- الاصالة:** إحدى مكونات التفكير الإبداعي التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية، أو فريدة من نوعها (سعادة، 2003).
- المرونة:** إحدى مكونات التفكير الإبداعي ويقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف (حبش، 2005).
- الطلاقة:** إحدى مكونات التفكير الإبداعي وتتضمن تعدد الأفكار التي يمكن استدعاؤها أو السرعة التي يتم استدعاء استعمالات، ومرادفات وفوائد لأشياء محددة (قطامي، 2001).
- التفكير التشعبي:** ذلك النوع من التفكير الذي يتشعب في اتجاهات مختلفة ويجعل من الممكن حل المشكلة باتجاهات متغيرة، ويؤدي أيضا إلى إجابات مختلفة حيث يمكن أن يقبل أكثر من إجابة للمشكلة الواحدة (الجمل، 2001).
- التفكير التجميعي:** التفكير الذي يتم بوساطة تقليل عدد الأفكار المطروحة للوصول إلى فكرة واحدة أو اثنتين تمثل الأفضل والأدق لإجابة السؤال الواحد المحدد (سعادة، 2003).
- المرحلة الأساسية الدنيا:** تشتمل على الصفوف من الأول الأساسي حتى الرابع الأساسي.
- معلم العلوم:** هو الشخص الحاصل على شهادة الدبلوم (كلية مجتمع متوسطة) أو البكالوريوس في إحدى العلوم الإنسانية أو الطبيعية ويقوم بتدريس مادة العلوم لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل.
- أسلوب التفكير الإبداعي:** هو أسلوب من أساليب التدريس يستخدمه المعلم من أجل استثارة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ومساعدتهم على توجيه تفكيرهم في اتجاهات متشعبة بعيدا عن الحلول التقليدية ويمكن قياسه من خلال بطاقة الملاحظة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

جميعنا يتذكر قصة ذلك الغراب الذي جاء يبحث عن الماء فوجد جرة في قعرها قليل من الماء فهداه تفكيره إلى أن يجمع كمية من الحصى ويلقيها في الجرة كي يرتفع منسوب الماء ويشرب منه. إن الموقف الجديد في هذه القصة هو عدم استسلام الغراب لحالة العطش وكذلك عدم لجوئه إلى الطرق التقليدية في الحل، وهو البحث عن الماء في مكان آخر.

فإن كان هذا حال المخلوق الضعيف الذي استخدم تفكيره بطريقة إبداعية من أجل المحافظة على حقه في الوجود والبقاء، فالأحرى بالإنسان الذي كرمه الله عز وجل وميزه عن سائر مخلوقاته، أن يفكر بطريقة تتلاءم مع القدرة العقلية السامية التي حباه الله إياها.

وقد حث الله سبحانه وتعالى من خلال آيات قرآنية كثيرة البشر على الإبداع باستخدام عقولهم وقلوبهم وحواسهم ليصلوا إلى الحقائق الدالة على وجوده سبحانه وتعالى وعلى حقيقة خلق السماوات والأرض وأن يدرسوا قوانين الطبيعة للاستفادة منها في المعاش، وذلك من خلال قوله تعالى: (وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) (القران الكريم ،سورة الأعراف، آية10).

ومن صفات الله تعالى الإبداع، من خلال قوله تعالى (بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ) (القران الكريم ،سورة البقرة، آية 117). والإنسان خليفة الله في الأرض فينبغي عليه أن يكون مبدعا لقوله تعالى " ثم جعلناكم خلائف في الأرض من بعدهم لننظر كيف تعملون" (القران الكريم ، سورة يونس، آية14).

فالإبداع ليس سمة محصورة في القلة من الناس بل قدرة كامنة لدى أكثرهم يمكن رعايتها إذا ما توافرت لها الظروف المواتية في البيت والمدرسة وغيرها من المواقف الحياتية في المجتمع. فالمعلم

الذي يشجع الاكتشاف والاستقصاء ويوفر الفرص للتفكير المتشعب يتيح فرصاً مواتية للإبداع وكذلك المعلم الذي يثيب التجريب والاستكشاف ويفرد الأهداف للخبرات التعليمية ويحرص على الإصالة والجدة في نتائج المتعلمين هو معلم يرضى الإبداع ويعمل على تطويره (أبو سماحة وآخرون، 1992).

سيطر موضوع التفكير الإبداعي منذ الخمسينات من القرن العشرين على اهتمام الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس، بحيث أصبح مجالاً مهماً من مجالات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، وقد اقترن ذلك بمدى ارتباط التفكير الإبداعي بمتطلبات التقنيات العلمية المعاصرة، كذلك ظهر واضحاً بأن التفكير الآلي لم يعد قادراً على تلبية حاجات الفرد المعاصر الذي يواجه باستمرار تحديات تقنية عديدة، مما أدى إلى قيام التربويين بإعادة النظر في أساليب التفكير التي يدرسون الطلاب عليها في المؤسسات التربوية المختلفة، والعمل على التعرف على جوانبها، وتقصي الظروف الملائمة لتطبيقها (سعادة، 2003).

إن اهتمام المجتمع برعاية التلاميذ المبدعين يشكل أمراً مهماً يتحدد في ضوءه معالم المجتمع ومستقبله، فالمبدعون هم الثروة الحقيقية للمجتمع، والمدرسة بحكم وظيفتها كمؤسسة تربوية لا تقتصر مسؤوليتها على إغناء الجانب العلمي للتلميذ، بل تتعدى ذلك إلى تكوينه اجتماعياً ونفسياً وفي نفس الوقت توفير الظروف المناسبة لجميع التلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي القدرات والإمكانات المتميزة للتعرف عليهم، ولتنمية مهاراتهم و ضمان صقل تفوقهم وارتقاء قدراتهم، ومن العوامل التي تساعد على تحقيق ذلك توافر المعلم المؤهل، القادر على القيام بدوره كاملاً في تنمية الإبداع لتلك الفئة من التلاميذ المبدعين (رو شك، 1989).

ومع أن الاعتناء بالتفكير يعتبر من ضروريات القرن الحادي والعشرون، إلا أن المدرسة التقليدية قديماً تخلت عنه لصعوبة التعامل معه، إذ إن البحث التربوي آنذاك لم يكن مسعفاً لها في هذا المجال. ولكن الأبحاث التربوية تقدمت لتوفر منظوراً جديداً في هذا المجال، ومن ثمار هذه الأبحاث تغيير النظرة نحو عملية التفكير لتبين أن منهاج التفكير ليس مقررأ يضاف إلى برنامج الدروس المزدحم حينما يسمح الوقت، وهو ليس برنامجاً يشرع في تدريسه بعد إتقان المقررات الأساسية، كما انه ليس موجهاً إلى فئة من الطلبة الموهوبين. بل على العكس من ذلك يدعو إلى تذكر أن التعلم الحقيقي يتضمن

التفكير، وان مهارات التفكير يمكن ان تنمى عند كل شخص، وفي جميع المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة الروضة، وفي جميع الموضوعات (العنوم، 2004).

ويمكن القول إن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية مهارات التفكير بجميع أشكاله لدى كل فرد، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التعليمية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في إيجاد بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة (المشرفي، 2005).

ويلعب المعلم الدور الأكبر في رعاية الإبداع وتربيته ومهما كان المنهج المدرسي نموذجياً وعناصره متكاملة، فإنه لا يكون مجدياً إذا قام بتنفيذه معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المسند إليه، فالمعلم هو محرك التغيير وقائد المسيرة التربوية إلى الإبداع، وتتجلى مواصفات المعلم الممارس والمشجع على الإبداع داخل حجرات الدراسة، بتقبل آراء وأفكار التلاميذ والإصغاء إليها باهتمام، واستخدام أساليب حديثة في التدريس تساعد على التواصل والتفاعل، مثل أسلوب العصف الذهني والعمل بنظام المجموعات وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل الملاحظة، التصنيف، التحليل، التقويم وتعزيز روح المبادرة والاصالة وتجنب أساليب التلقين وفرض الأفكار (طافش، 2004).

هنا تكمن أهمية دور المعلم في التعرف على الطلبة المبدعين، فبعض المبدعين يحرصون على إخفاء عناصر الإبداع لديهم حتى يتجنبوا انتقادات المعلمين، ويتصرفون بانضباطية ويزعمون للتعليمات والأساليب المتعارف عليها في حل المشكلات، أما البعض الآخر فيقاومون الروتين ولا ينصاعون للتعليمات، وقد يجري تصنيفهم كطلبة مشاغبين، ومنهم من يظهرون كطلبة متخلفين تحصيلياً لأنهم ينزعجون من المواد التعليمية المكررة وينسحبون من المشاركة في النشاطات الصفية الروتينية (جامعة القدس المفتوحة، 2003).

لذا فإنه بمقدار كفاءة المعلم على تمييز الفروق بين خصائص التلاميذ ومهاراتهم وأساليبهم، تزداد فاعلية تناوله للبدائل الإبداعية والاستراتيجيات التدريسية التي تلائمهم وتساعدهم على إدراك وتنمية نواحي قدراتهم الإبداعية، فالمعلم المبدع أو الممارس لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريسه يجب أن

يفهم مواهب وإبداعات وقدرات الطفل المتنوعة، ويجب أن يتحلى بمهارات واستراتيجيات تسمح له بتوجيه وإثارة جميع القوى الإبداعية الكامنة لدى الطفل (المشرفي، 2005).

كذلك من واجب المعلم خلق بيئة صفية ثرية ومشجعة على التعلم، ولطالما اعتبر الصف الهادئ هو الصف المثالي، إلا أن الأدب التربوي يشير إلى أن البيئة الصفية المحفزة على التعلم والتفكير هي التي توفر للمتعلمين فرصاً كثيرة للنقاش ولعرض آرائهم، ولشرح وجهات نظرهم حول شتى المواضيع، ومن واجب المعلم كذلك أن يتسامح مع أخطاء طلبته ويشعرهم بالثقة ويمنحهم الأمن ليعبروا عن أنفسهم بحرية (جبر، 2004).

إن استجابة المعلم لأسئلة طلبته (مهمة) بقدر أهمية الأسئلة التي يطرحها، لان ذلك يساعد في تهيئة المناخ الاستقصائي - الاستكشافي لبدء تطبيق التقصي والاكتشاف، أما إذا كان المعلم يبحث عن أو يتصيد الإجابة الصحيحة الواحدة، فانه بذلك - وربما بدون قصد - سينهي مشاركة الطلبة بصورة قطعية وبالتالي يحول دون تفكيرهم وإبداعهم في تقصي العلم واستكشافه (زيتون، 2004).

ويشير تورانس (Torrance, 1972) إلى وجود اتفاق عام بين علماء التربية وعلم النفس على أن سنوات المدرسة الابتدائية هي سنوات حرجة في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي. وان جميع الفئات العلمية أظهرت بعض القدرات والمواهب الإبداعية، وان تنمية الاتجاهات الإبداعية وطرق التفكير الإبداعي قد يكون لها اثر كبير في سنوات الدراسة الابتدائية. وكشفت الدراسات أن الأطفال الذين تلقوا برامج لزيادة القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات بالإضافة إلى برامج تعليمهم العادية زادت درجات القدرة على التفكير الإبداعي لديهم.

ويؤكد هونج (Hong, 2006) أن تطوير مراحل عملية التفكير لدى الطلبة تقتضي أن يبدأ بها قبل المراحل الابتدائية وذلك من خلال تزويد الطلبة بأنشطة منظمة تعنى تعلم التفكير الإبداعي لديهم بشكل متسلسل. , بالإضافة إلى تزويدهم بمهارات التواصل الإدراكي والاجتماعي والتي تبدأ أولاً من تعامل الطفل مع الأفراد المحيطين به.

مشكلة الدراسة:

الإنسان هو الثروة الأساسية للأمة ومن ثم فإن تنمية القدرة المبدعة والخلاقة تصبح هي الهدف الأسمى لأي نظام تعليمي إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وبنهض. وإذا ما قصدنا للأمة نماءً اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً، كما أن الاتجاهات الحديثة في التدريس قد أولت تنمية تفكير المتعلم واستخدام المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم اهتماماً بالغاً، وحثت المعلمين على عدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير المتمثلة بالحفظ والاستظهار ودعتهم إلى تنويع أهداف التدريس بما يضمن نمواً شاملاً لعقل المتعلم. وقد أكدت أبحاث علم النفس الحديث أن التفكير ينمو بالممارسة والتدريب تماماً كنمو عضلات الجسم بالتدريب العضلي، فكلما ازداد التدريب على التفكير نما وتحسن ويمكن تنمية تفكير المتعلم إما بمناهج منفصلة خاصة بتنمية التفكير أو من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أي أن تنمية التفكير تتم بالطريقة التي تدرس بها هذه المناهج، بحيث تُقدّم هذه المناهج مواضيع بطريقة تساعد على تنمية تفكير المتعلم (المحيسن، 2000).

لوحظ في السنوات الأخيرة الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لاستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة، ولما كان أسلوب التفكير الإبداعي أحد هذه الأساليب، ومن خلال عمل الباحثة في مجال التدريس، وجدت انه من الضروري التعرف على مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل، وتحديداً فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل وذلك بتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى دور المديرية في مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.
2. التعرف إلى دور الجنس في مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.
3. التعرف إلى دور التخصص في مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.
4. التعرف إلى دور سنوات الخبرة في مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.
5. التعرف إلى دور المؤهل العلمي في مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يختلف مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل باختلاف المديرية؟
2. هل يختلف مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل باختلاف الجنس؟
3. هل يختلف مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل باختلاف التخصص؟
4. هل يختلف مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل باختلاف سنوات الخبرة؟
5. هل يختلف مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل باختلاف المؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. تلقي الضوء على مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.
2. قد تساعد هذه الدراسة القائمين على قسم الإشراف في مدارس التربية والتعليم في فلسطين على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة حول تفعيل الأسلوب الإبداعي في العملية التعليمية بشكل أكبر.

3. من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا من حيث تطوير مهاراتهم في أساليب التدريس من خلال الالتحاق بدورات تدريبية خاصة بتطبيق أسلوب التفكير الإبداعي في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

1. معلمي العلوم ومعلماتها للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية.
2. مديريتي شمال وجنوب محافظة الخليل التعليمية.
3. الفصل الثاني من العام الدراسي 2005-2006م.
4. استخدام قائمة التقدير لجمع البيانات.
5. المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

الفصل الثاني
الإطار النظري
الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 معنى الإبداع:

يلقي المعنى اللغوي للإبداع بالضوء على الغرض الذي ندرّب أبناءنا على الإبداع من أجله وهو كما ورد في ابن منظور (1990:6) الخروج على أساليب القدماء باستحداث أساليب جديدة.

قدم العلماء تعاريف متعددة ومتنوعة للإبداع، وتختلف هذه التعاريف باختلاف اتجاهات الباحثين واهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية وهي كالتالي:

- تعريفات محورها المناخ الذي يقع فيه الإبداع، ويتبناها علماء الاجتماع وعلماء الإنسان.
- تعريفات محورها الإنسان المبدع بخصائصه الشخصية والتطورية والمعرفية، ويتبناها علماء نفس الشخصية.
- تعريفات محورها العملية الإبداعية ومراحلها وارتباطها بحل المشكلات وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات، ويتبناها علماء النفس المعرفيون.
- تعريفات محورها النواتج الإبداعية والحكم عليها على أساس الأصالة والملاءمة، وهذا هالتعريفات هي الأكثر شيوعاً لأنها تعكس الجانب المادي والملموس لعملية الإبداع وهو جوهر مفهوم الإبداع الكلاسيكي (جروان، 1998).

عرضت العجمي (2005) عدة تعريفات للتفكير الإبداعي منها

أولاً: الإبداع على أساس البيئة المبدعة حيث أوضحت أن الإبداع عملية تبدأ عادة بشعور الفرد

بحاجة يريد إشباعها، تولد لديه قوة كامنة هي الدافع، وهذا الدافع يقوى إذا توفرت حوافز

خارجية وظروف بيئية مناسبة ويتحول إلى سلوك فعال يشبع حاجة الفرد وقد يفيد المجتمع.

ثانيا : تعريف الإبداع على أساس سمات الشخصية، وق د عرضت العجمي تعريف

سمبسون (Simpson) بأنه المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير .

تعريف الإبداع على أساس العملية الإبداعية فقد عرفه ماكينون (Makinon) بأنه عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة والقابلية للتحقق .

رابعا : تعريفه على أساس النواتج فقد عرفه بروكس (Brooks) بأنه قدرة الفرد على تجنب الروتين

العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه

أما الإبداع بالمفهوم التربوي فقد عرفه(تورانس)على النحو التالي:

التعلم الإبداعي عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات من حيث اختلالها وانسجامها، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من اجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين (جروان، 1998) .

2.2 مكونات الإبداع والتفكير الإبداعي:

تشير الأدبيات المتعلقة بالتفكير الإبداعي إلى أن الإبداع والتفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من القدرات العقلية تحدها غالبية البحوث بما يلي:

1.2.2 الطلاقة (Fluency):

هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الإجابات في وحدة زمنية محددة فالطلاقة تمثل الجانب الكمي للإبداع.

وتشير خلاصة بحوث جلفورد (Gilford) إلى وجود أربعة عناصر أو عوامل للطلاقة هي:

الطلاقة اللفظية (Verbal Fluency): هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ والمعاني التي تحمل خصائص معينة.

الطلاقة الفكرية (Ideational Fluency): هي القدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار المتصلة بمثير معين في وحدة زمنية معينة.

طلاقة التداعي (Association Fluency): هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ التي تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

الطلاقة التعبيرية (Expressional Fluency): هي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة بموقف معين، وصياغة الأفكار بشكل سليم (زيتون، 1999).

2.2.2 المرونة (Flexibility):

هي القدرة على تنويع واختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد، فالفرد المبدع لديه القدرة على مواجهة موقف ما بأنماط وأساليب عقلية متنوعة وهي (المرونة) عكس الجمود والتصلب العقلي، إذ تشير إلى درجة السرعة والسهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما، وهي بذلك تمثل الجانب النوعي في الإبداع وحسب جامعة القدس المفتوحة (2003) فإن المبدع يتصف ببعده عن الروتين والجمود، والمكوث في مكان واحد لفترة طويلة من الزمن، وتمركزه نحو فكرته، وعدم القدرة على قبول التغيير أو تكييف خبراته، لكي يستوعب الأبنية الجديدة، بينما يظهر المبدع سرعة ومرونة في استخدام المفاهيم الجديدة

التي طورها، والخبرات التي عرضت له، والأماكن التي يزورها، حتى الأشخاص لا يهر به وقت طويل حتى يتسنى له التعامل معهم، فتجده يعكس معرفته لهم وكأنه يعرفهم منذ زمن بعيد، ويشعر من أمامه بأن لديه السيطرة على كل ما يواجهه من مواقف، وأصوات، أماكن، وأشياء. وينصب هنا الاهتمام على تنوع الأفكار أو الاستجابات.

بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع. ويتم التعبير عن المرونة بمظهرين أو شكلين كما أشار إليها جروان (1999) وهما:

(1) المرونة التكيفية (Adaptive): وتعني قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة معينة أو هي السلوك الناتج لمواجهة موقف أو مشكلة معينة.

(2) المرونة التلقائية (Spontaneous): وتشير إلى سرعة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات أو الأفكار التي ترتبط بمشكلة أو موقف مثير، وتتمثل في قدرة الفرد في أن يعطي تلقائياً عدداً متنوعاً من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة أو مظهر واحد وإنما إلى عدد متنوع من الفئات.

3.2.2 الاصالة (originality):

تعد هذه المهارة أكثر المهارات التصاقاً بالتفكير الإبداعي والإبداع، وتعني القدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة غير المكررة والتي تتصف بالجدة والتفرد والذكاء وعدم الشيع. والمشكلة في (القدرة) ، عدم وضوح مرجعية الحكم أي متى نعتبر مشكلة ما أو حلاً يحقق شروط الاصالة؟ هل يكون ذلك بالمقارنة بنواتج الراشدين؟ أم المقارنة بنتائج الأقران؟ أم بمقارنة الفرد مع نفسه، وتعتبر المقارنة الأخيرة؛ أي مقارنة الفرد بنفسه هي أكثر المقارنات ترجيحاً لاعتبارها معياراً للحكم (العتوم، 2004)

4.2.2 التفاصيل (الإكمال):

هي قدرة الفرد وقابليته لتقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة، وقد أشار تورانس في بحوث الإبداع أن التلاميذ الصغار الأكثر إبداعاً يميلون إلى زيادة الكثير من التفاصيل غير الضرورية إلى رسوماتهم وقصصهم (زيتون 2004) .

5.2.2 الحساسية للمشكلات (sensitivity to problems):

يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو خلل أو نقاط ضعف أو فجوات أو نقص، وملاحظة الأشياء غير العادية الشاذة في الموقف، واكتشاف الخلل هو الخطوة الأولى في عملية البحث والتفكير من أجل إضافة المعرفة الجديدة وإدخال التحسينات والتعديلات، وقد أظهرت الدراسات حول المبدعين انفتاحهم على المثبرات الموجودة في البيئة المحيطة وتنبؤهم للأخطاء والعيوب الموجودة، وتطور هذه القدرة من خلال النقد البناء (السرور، 2000) و (قطامي، 2001) .

6.2.2 المحافظة على الاتجاه ومواصلته (Maintaining Direction):

هو التفكير في المشكلة لفترة طويلة حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة، ويتضمن هذا النشاط زيادة مدى الانتباه الذي يبذله الفرد في وعي المشكلة وتقصي أبعادها (قطامي وقطامي، 2001).

3.2 مراحل العملية الإبداعية:

تشير مراجعة الأدب التربوي في مجال الإبداع إلى إن هناك تبايناً في المقصود بعملية الإبداع وطبيعة المراحل التي تمر بها، غير أن كثيراً من علماء النفس يتجهون إلى وصف هذه العملية من خلال عدد من الخطوات أو المراحل التي تتباين من باحث لآخر وفيما يلي عرض لثلاث من النظريات التي عالجت مراحل العملية الإبداعية.

1.3.2 نظرية والاس وماركسبري (Wallas&Marksbery, Theory):

تعتبر نظرية والاس التي ظهرت عام (1926) من أقدم النظريات التي تناولت العملية الإبداعية وألقت مزيداً من الضوء على مكوناتها وكيفية تطورها واقتُرحت أربع مراحل لتطور عملية الإبداع، هي:

– مرحلة الإعداد (Preparation): ويتم في هذه المرحلة جمع المعلومات والقيام بمحاولات تمهيدية لحل المشكلة بعد استقصائها من جميع جوانبها.

– مرحلة الاحتضان (Incubation): ويتم في هذه المرحلة تنظيم البيانات والمثيرات المتعلقة بالمشكلة وترتيبها حتى يسهل التوصل للحل.

– مرحلة الإشراق (Illumination): وهي لحظة استلهام الحل أولحظة الشرارة الإبداعية وتظهر في هذه المرحلة فكرة الحل الإبداعي.

– مرحلة التحقق (Verification): ويتم في هذه المرحلة اختبار الحل للتأكد من صدق الفكرة وملاءمتها للموقف (أبو جادو، 2003).

2.3.2 نظرية شتاين (Stein, 1974): قدم موريس شتاين نظريته في مراحل العملية الإبداعية وقسمها إلى ثلاث مراحل رئيسية هي:

– صياغة الفرضيات: وتبدأ هذه المرحلة بعد فترة من الإعداد وتنتهي بصياغة أفكاراً أو خطأً تجريبية للحل.

– اختبار الفرضيات: وتتضمن هذه المرحلة تحديد ما إذا كانت الفكرة ستصمد أمام عمليات الاختبار أم لا.

-عرض النتائج: وتتضمن هذه المرحلة تقديم المنتج النهائي حيث يتمكن الآخرون من التعبير عن ردود أفعالهم وما يمكن أن يترتب على ذلك من قبول لهذه النتائج.

3.3.2 نظرية روسمان (Rossman Theory):

قدم روسمان نموذجا آخر عام (1931) حيث اختبر عملية الإبداع عن طريق استبانة قام بتعبئتها (710) من المخترعين, وبناءً على النتائج التي توصل إليها خلص إلى نموذج للإبداع يتكون من المراحل التالية:

ملاحظة وجود الحاجة أو المشكلة, تحلي الحاجة أو المشكلة وصياغتها, مسح جميع المعلومات المتوافرة حول المشكلة , صياغة جميع الحلول الموضوعية الممكنة للمشكلة , التحليل الناقد للمشكلة من حيث إيجابياتها وسلبياتها , ولادة الفكرة الجديدة التي تمثل المشكلة , وأخيرا اختبار الحلول الواعدة واستكمال التضمينات النهائية (plesk,1996).

أما فيما يتعلق بتربية الإبداع فقد ظهر اتجاهان رئيسيان يتزعمان الجدل الدائر حول هذا الموضوع, إحداهما يرى إن الإبداع يتضمن تلك الأعمال الاختراقية التي تحدث آثارا بعيدة عن الحضارة الإنسانية, وإن التدريب عليها غير ممكن, والآخر يرى أن الإبداع عملية طبيعية ومتوافرة لدى جميع الناس بنسب متفاوتة وإن هذه العملية يمكن تحسينها وتطويرها, وعموما يمكن القول إن ظاهرة الإبداع قد ظهرت في أمريكا عام (1931) عندما وضع كراو فور د (Crawford) أول برنامج تدريبي لتعليم الإبداع للمهندسين, وفي عام (1938) طبق اوسبورن (Osborn) استراتيجية العصف الذهني ثم جاء سيدني بارنز (Sidney parnes) وقدم الإطار النظري والتطبيقي لمفاهيم العصف الذهني, حتى أصبحت استراتيجية منهجية في الحل الإبداعي للمشكلات (جروان,2002).

4.2 الإبداع والتفكير الإبداعي من وجهة نظر المدارس النفسية:

1.4.2 النظرية السلوكية في الإبداع:

حاول ممثلو هذه النظرية دراسة ظاهرة الإبداع عبر تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، ويدخل ضمن هذا الإطار مفهوم الاشتراط الوصيلي و الإجرائي الذي يرى أن بمقدور الطفل الوصول إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوعين من التعزيز الذي يعزز به السلوك ، انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة بتعزيز الاستجابة المرغوب فيها ، واستبعاد غير المرغوب فيها. أي أن الطفل حسب ذلك لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناءً على تعزيز واحباط الاداءات المبدعة لديه. ويكمن هنا دور المعلم في التأثير على طموحات طلبته نحو التفكير المبدع (روشكا،1989).

2.4.2 نظرية التحليل النفسي:

هناك اتجاهان أساسيان في نظرية التحليل النفسي وهما:

نظرية التحليل النفسي التقليدية والتي يمثّلها فرويد، حيث فسّر فرويد الإبداع وفق مفهوم التسامي كوسيلة ومعاينة للشخصية، أي أن النزعات الغريزية لدى الإنسان تعمل على مستوى اللاشعور ويؤدي اقترابها من حيز الشعور إلى حالة من القلق يحس بها الأنا، فيعمل على التعامل معها إما بالإتباع المناسب للموقف، أو باستخدام آليات الدفاع الأولية كالكبت أو التسامي.

التحليلية النفسية الجديدة ويمثلها تلاميذ فرويد، حيث خالفوا فرويد في تأكيده على أهمية الغريزة الشاملة كمحرك لسلوك الفرد وأعطوا اهتماماً أكبر لدور العوامل الثقافية والاجتماعية في السلوك والشخصية (جامعة القدس المفتوحة،2003).

3.4.2 المدرسة الإنسانية

يؤكد الانسانيون ومنهم ماسلو (Maslo) وروجرز (Rogers) أن هناك نوعين من الإبداع الأول يؤدي إلى الإنتاج الإبداعي ذي المواصفات المتعارف عليها وهو يعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل ونوع آخر لا يرتبط بالإنتاج وهو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته أو بمعنى آخر وصول الفرد إلى مستوى مناسب من الإنسانية الكاملة. (جامعة القدس المفتوحة، 2003).

4.4.2 النظرية الجشطالتيّة في الإبداع:

أوردت العجمي (2005) رأي فورتايمر (Wortimer) احد ممثلي هذا الاتجاه، أن التفكير المبدع يبدأ عادة مع مشكلة ما، وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانبا غير مكتمل، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل في الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل، ويرى (Wortimer) أن الحل الإبداعية تتطلب الحدس وفهم المشكلة، مع الإشارة إلى أن الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الإبداع.

5.2 علاقة الإبداع بالذكاء:

أظهر كثير من الدراسات أن الإنتاج الإبداعي العالي يلزمه حد أدنى من الذكاء، ويختلف هذا الحد باختلاف مجالات النشاطات فالحد الأدنى مثلا لنشاطات الفنون يلزمه نسبة ذكاء (95-100) درجة، أما الحد الأدنى للإبداع العلمي فهو (115) درجة لذا نستطيع القول أن الأعمال الإبداعية لا يلزمها ذكاء عالٍ بل يمكن لمتوسطي الذكاء أن يكونوا مبدعين، وهذا ما يفسر وجود فئة من الناس ذات ذكاء متوسط ولهم أعمال إبداعية ظاهرة، وليس بالضرورة أن يكون صاحب الذكاء المرتفع مبدع. (روشكا، 1989).

6.2 الفرق بين الإبداع والموهبة:

إن الحد الفاصل بين الإبداع والموهبة هو خيط دقيق، فالإبداع يمكن اكتسابه، و يأتي نتيجة لأثر اجتماعي، ولتكوين شخص مبدع يلزمنا إيجاد آليات خاصة وطرق محددة لتكوين هذه الشخصية، أما الموهبة فتكون نتيجة لأثر شخصي موروث فلمعرفة الشخص الموهوب يلزمنا إيجاد أدوات للكشف عن موهبته، فالمبدع نصنعه، والموهوب نكتشفه (روشكا، 1989).

7.2 المعلمون المبدعون أو الممارسون للإبداع:

جاء في حمودة (1995) أن بعض الدراسات أثبتت أن ممارسات المعلمين الذين ينجحون في تنمية الإبداع داخل غرفة الصف تكون باستخدامهم لأنشطة فكرية تباعدية وتقاربية وتقويمية، ويقللون من الاعتماد على الذاكرة، ويشجعون على التعبير العفوي ويوفرون مناخاً متقبلاً، وبيئة متنوعة وغنية ومثيرة وي طرحون أسئلة استقرائية ويقدررون الاصالة، ويشجعون طلبتهم على فحص الأفكار الجديدة. في حين أثبتت دراسات أخرى أن عدم تشجيع المعلمين لأفكار الطلبة، ومبالغتهم في النقد ونقص ثقافتهم، وعدم تحمسهم وصلابتهم واهتماماتهم الضيقة تعتبر من العوامل المعيقة للإبداع (روشكا، 1989).

السمات المميزة للمعلم المستخدم لأسلوب التفكير الإبداعي في الموقف الصفّي:

- يهتم بأسئلة التلاميذ ويصغي إلى إجاباتهم بانتباه.
- يشجع الاستقلالية في التفكير والممارسة، ولا يتدخل في أعمال المتعلمين إلا عند الضرورة.
- يلاحظ ميول المتعلمين واهتماماتهم ويعمل على إشباعها.
- مثابر وصبور، يحترم آراء المتعلمين، ويشجعها ويتقبل الأفكار الغريبة.
- يهتم بتزويد المتعلمين بتغذية راجعة.

- يعتمد التواصل متعدد الاتجاهات خلال التفاعل الصفّي.
- يعطي الطالب المجيب وقتاً كافياً للتفكير قبل الإجابة، وعينه تلاحظ الآخرين لكي لا ينصرفوا عن المتابعة.
- يسمح للمتعلمين بطرح أسئلة خارج المقرر الدراسي بحيث لا تغطي على جوهر الدرس.
- يوفر جواً من الأمن والحرية للمتعلمين.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يتعامل مع المشكلات المطروحة بأسلوب علمي قائم على التعليل والتحليل.
- ينوع في استراتيجيات التدريس، حتى تتناسب مع الموقف التعليمي.
- يساعد تلاميذه على تقبل فكرة تقويم الذات (طافش، 2005).

كما أشار المحيسن (2000) وكندي (Kendy, 2006) إلى بعض الإجراءات التي يمكن من خلالها تنمية التفكير الإبداعي

في تدريس العلوم هي:

1. استخدام الأسئلة غير محددة الإجابة:

فالسؤال غير محدد الإجابة يستلزم اختلاف استجابات التلاميذ مما يؤدي إلى تنمية تفكيره م الإبداعي.

2. استخدام الأسئلة المتشعبة (Divergent Questions):

وهي تلك الأسئلة التي تتطلب من المتعلم ذكر أكبر قدر ممكن من الإجابات

3. استخدام أسئلة التحدي: (Challenge Questions):

مثل الأسئلة التي تتحدى تفكير المتعلم وتتطلب مهارة فائقة في الإنجاز. فمثلاً يطلب من المتعلم وضع حلول للمشاكل البيئية التي عجز العلماء عن حلها.

4. استخدام أسلوب العصف الذهني: (Brain Storming)

وهو محاولة إشراك التلاميذ في تفكيرهم بحيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويوجد التنافس بين هذه المجموعات من أجل التوصل إلى تحقيق تفكير تنافسي، وفي هذه الحالة يستفيد التلاميذ فكرياً من بعضهم حيث ينمو الإبداع من خلال تعاون التلاميذ فكرياً.

5. تشجيع الاختراع:

والاختراع نوع من الإبداع وفي هذه الحالة يشجع الاختراع النسبي، وهو ما يعتبر اختراعاً بالنسبة للمتعلمين لا بالنسبة للمعلمين. فاخترع الأجهزة العلمية وطرق البحث ووسائل حل المشكلات العلمية كلها تساهم في تنمية التفكير الإبداعي للمتعلم.

6. وجود بيئة إبداعية:

وهي تلك البيئة التي يسمح فيها بحرية واسعة للمتعلم وبالتنافس الفكري بين التلاميذ، ويسمح فيها بطرح الأفكار الغريبة والإجابات المتعددة، ويشجع فيها التفكير الغريب والمبادرات من قبل المتعلمين. وهي تلك البيئة التي تتعدد فيها طرق التدريس وينوع فيها من وسائل التحصيل، ويكون المعلم نفسه مبدعاً قبل أن يدعو إلى الإبداع.

8.2 إستراتيجيات تدريس الإبداع:

جاء في عثمان (2000) أن تدريس الإبداع يتم من خلال تطبيق الاستراتيجيات التالية:

أولاً: تنمية الحساسية للمشكلات: والمقصود بها أن يرى المتعلم في موقف معين مشكلة أو عدة مشكلات تحتاج إلى حل ويكون ذلك من خلال تدريب المتعلم على معرفة أوجه القصور في الموقف، وتدريبه على إدراك التغيرات بحيث يتكون عنده إحساس مرهف بهذه التغيرات، وتنمية الوعي على اختيار الحلول الملائمة للمشكلة من بين الامكانيات اللامتناهية للحل.

ثانياً: إعادة التنظيم: يفسر هذا العامل حقيقة هامة وهي أن كثيراً من المخترعات جاءت عبارة عن تحويل لشيء قائم فعلاً إلى شيء آخر ذي تصميم أو وظيفة أو استعمال مختلف. ويمكن تدريب الطلاب على تنمية إعادة التنظيم من خلال إعطائهم فرصة لان يقترحوا عدداً من الاستعمالات غير الشائعة لأشياء موجودة.

ثالثاً: الطلاقة: يمكن تنمية قدرة الطلبة على مهارة الطلاقة من خلال توظيف أسئلة مثل، فكر في اكبر قدر ممكن من الاستعمالات لفرع الشجرة ؟

ما الاستعمالات التي يمكن أن تستخدم فيها كتلة من الخشب ؟

رابعاً: المرونة: وتشير إلى درجة السهولة التي يغير بها الطالب حالة نفسية أو وجهة عقلية معينة وهي عكس الجمود أو التصلب ويمكن تنميتها من خلال استخدام الأسئلة المفتوحة وتدريب الطلبة على المقارنة بين الأشياء أو الموضوعات.

خامساً: الإصالة: ويمكن تنمية مهارة الإصالة من خلال تحفيز الطلاب على تأجيل الحكم على الاستجابات حتى ينتهوا من عملية إنتاجها، وذلك من أجل الحصول على إجابات فريدة، والتشجيع على وضع حلول غير عادية لم يفكر فيها أحد قبلهم.

سادسا: التقييم: حيث لا بد أن يتضمن أي عمل إبداعي عملية تقييم يمارسها الطالب إزاء إطار معين، ويمكن استخدام أنشطة مثل تنمية الإحساس على التعرف على شكل معين وتحديد هويته من بين عدد من الأشكال المماثلة، أو التعرف على أفراد مجموعة من الأشياء باعتبار هؤلاء الأفراد نسخا طبق الأصل من شيء معين من حيث الخصائص التركيبية.

سابعا: حب الاستطلاع: حيث يجب على المعلم أن يثير لدى طلبته القدرة على حب الاستطلاع والمتمثل في التساؤل والبحث والاستفسار، ويمكن استخدام الأسئلة التالية لتنمية حب الاستطلاع لدى الطلبة مثل.

- ما المشكلات التي يثيرها هذا الموضوع؟

- ماذا يحدث لو أن الأمور أخذت شكلاً مختلفاً غير الشكل الذي هي عليه؟

- ما الذي يحدث لو أننا استطعنا التحدث مع الحيوانات

9.2 الدراسات السابقة:

1.9.2 الدراسات العربية

نظراً لأهمية الإبداع وتنميته ازداد اهتمام الباحثين في التفكير الإبداعي خلال العقدين الأخيرين، وت م إجراء العديد من الدراسات التي بحثت في جانب أو أكثر من الجوانب المتعلقة بالتفكير الإبداعي.

هذا الجزء يقدم عرضاً موجزاً لأهم الدراسات التي بحثت في التفكير الإبداعي من حيث المشكلات المعيقة لتنمية الإبداع و العلاقة بين الإبداع ومستوى التحصيل والعلاقة بين الإبداع والجنس والدراسات التي بحثت في تقييم الطلبة لمعلمي العلوم، والدراسات التي بحثت في أثر بعض أساليب التدريس والبرامج التدريبية المطبقة، على تنمية التفكير الإبداعي للطلبة

دراسة العجمي (2005) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة، حيث صممت الباحثة استبانة مكونة من (34) عبارة لمعرفة المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية الإبداع، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلمة اختيرت بالطريقة العشوائية، طبقت عليها الدراسة، وكانت النتائج كالتالي:

إن أكثر المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية الإبداع هي صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطالبات داخل حجرة الدراسة، وقلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم الإبداعي أو الذاتي، وإلزام كل معلمة بمنهج دراسي محدد يجب الإنتهاء منه في فترة زمنية محددة.

دراسة البشري (2005) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تنمية القدرات الإبداعية لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة الرياض عن طريق تعريضهم لبرنامج تدريبي لتنمية القدرات الإبداعية، استخدم م فيه المنهج شبه التجريبي حيث تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية واختيرت عينة الدراسة من الطلبة بطريقة قصدية، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (25) طالباً و(23) طالبا للمجموعة الضابطة وقد استخدم اختبار (Torrance) للتفكير الإبداعي كاختبار قبلي وبعدي، تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية فقط لبرنامج تنمية القدرات الإبداعية لمدة (8) أسابيع بينما استمرت المجموعة الضابطة بالتعلم بالطريقة التقليدية، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية في رفع مستوى الأداء في القدرة الإبداعية متمثلاً في الطلاقة والمرونة والاصالة والتفاصيل بشكل عام مقارنة مع المجموعة الضابطة.

دراسة العتوم (2004) وقد هدفت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، فقد تكونت عينة الدراسة من خمس معلمين وخمس معلمات يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي (2004) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم فيها قائمة تقدير لمهارات التفكير الإبداعي ، وقد أوضحت النتائج أن نسبة تركيز المعلمين على مهارات التفكير الإبداعي قد بلغ في المنهاج المكتوب (3,6%) وفي

المنفذ (5%4) مما يدل على تدني ملحوظ في مدى تركي ز معلمو اللغة العربية لأسلوب التفكير الإبداعي أثناء ممارستهم لعملية التدريس .

دراسة أبو عجمية (2004) هدفت إلى معرفة دور منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلبة منطقة بيت لحم والخليل، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي للعام الدراسي (2004) والبالغ عددهم (186) معلماً ومعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، طور الباحث استبانة تصف منهاج اللغة العربية بمعناه الشامل والمتكامل، واستبانة أخرى لتحديد ميسرات ومعيقات التفكير الإبتكاري، وقام أيضاً بتحليل المحتوى لبعض الدروس لمنهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي كما قام بإجراء مقابلة مع مجموعة من المعلمين على شكل مجموعة بؤرية كأداة إضافية لجمع البيانات، وكان من النتائج التي توصل إليها الباحث أن منهاج اللغة العربية يوفر فرصاً للتفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توفير منهاج اللغة العربية لفرص التفكير الإبتكاري لدى الطلبة تعزى إلى الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي وكان من أبرز ميسرات التفكير الإبتكاري في المنهاج تنمية الشعور بالثقة لدى الطلبة، وأبرز معيقاته عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي، وطول المنهاج بالإضافة إلى ارتباط المعلم بقدر محدد من المعلومات التي يجب إعطاؤها للطلاب في الوقت المحدد مع عدم الخروج عنها.

دراسة الرواشدة والقضاة (2003) استهدفت الدراسة الكشف عن أثر التعليم التعاوني في تنمية التفكير لطلبة الصف الثامن الأساسي، واستقصاء أثر الجنس في تنمية التفكير الإبداعي، حيث قام الباحثان بإعداد نموذج التعليم التعاوني والتحقق من صدقه وثباته، تم تطبيقه على عينة الدراسة والتي تكونت من (139) طالباً وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع مكون من (2754) طالباً وطالبة في مدارس عجلون الحكومية للعام الدراسي (2001) وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أسابيع، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة

المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب المجموعات (التعليم التعاوني) في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، و للتفاعل بين الطريقة والجنس.

دراسة عيود (2003) كان هدفها معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بغزة نحو الإبداع وعلاقته بالتفكير الإبداعي لديهم بالإضافة إلى التعرف على اثر كل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي على اتجاهاتهم نحو الإبداع، وقد استخدم مقياس الاتجاه نحو الإبداع، واختبار (Torrance) اللفظي (أ) وقد تكونت عينة الدراسة من (214) طالبا وطالبة من المستوى الأول والرابع منه م (84) طالباً و(130) طالبة من التخصصات العلمية والأدبية، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الإبداع تعزى لمستوى التفكير الإبداعي ولصالح مرتفعي التفكير الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الإبداع تعزى لمستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص.

دراسة زيدان وأبو سمرة (2003) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الاستقصاء في معمل الأحياء في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لطلبة السنة الأولى في كلية العلوم في جامعة القدس، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى الملتحقين بكلية العلوم للعام الدراسي (2003) والبالغ عددهم (249) طالباً وطالبة، تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب مختبرات الأحياء العامة والبالغ ة (6) شعب، تم تقسيم الشعبتين إلى شعبة تجريبية درست بأسلوب الاستقصاء وشعبة ضابطة درست بالأسلوب التقليدي، استخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الأشكال(أ)، حيث دلت النتائج على وجود فروق إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين الطريقة والجنس.

دراسة أبو جادو (2003) هدفت إلى استقصاء اثر برنامج تدريبي مستند لنظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIS) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (110) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة

العشوائية، وقد استخدم المنهج التجريبي في الدراسة حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ)، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين متوسط أداء الذكور والإناث، و التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي وفروعه الثلاثة.

دراسة اشتية (2002) هدفت إلى معرفة أثر استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس على تحصيلهم وقدرتهم على حل المشكلات اللغوية، تكونت العينة من (608) طالباً وطالبة، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي عبارة عن أربعة اختبارات ضمت مهارات التفكير الإبداعي الأربعة وهي: الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والتوسيع وأداة قياس عبارة عن استبانة ضمت مواقف لتطوير قدرات التلاميذ على حل المشكلات.

وقد استخدم المنهج التجريبي في الدراسة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلاب تعزى لطريقة التدريس والجنس والمعدل والتفاعل بين طريقة التدريس والمعدل الدراسي.

عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والجنس والمعدل الدراسي، والتفاعل الثلاثي بين طريقة التدريس والجنس والمعدل الدراسي.

وجود فروق دالة إحصائية بين قدرات تلاميذ الصف السادس الأساسي في الوحدة المختارة من مادة اللغة العربية تعزى لكل من طريقة التدريس و الجنس والمعدل الدراسي.

كما أجرى خريشة (2001) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك من خلال الملاحظة المباشرة داخل غرفة الصف، تكونت العينة من (33) معلماً

ومعلمة للمرحلة الثانوية في محافظة المفروق وقد دلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي التاريخ وبين مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لكل من الجنس والخبرة والمؤهل.

دراسة الخصاونة (2001) والتي هدفت التعرف إلى مدى ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا للمظاهر السلوكية التي تسهم في تنمية الإبداع لدى طلبة محافظة اربد، من خلال ملاحظتهم داخل الصف، والتعرف على مدى اكتساب طلبة المرحلة نفسها لمهارات التفكير الإبداعي، والعلاقة بين درجة الممارسة لتلك المظاهر ودرجة اكتساب طلبتهم لتلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من المعلمين من جميع معلمي التاريخ للصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) للعام (2001) وعددهم (19) معلما ومعلمة، اما عينة الطلبة فقد تكونت من (534) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد تم استخدام أداتين للدراسة الأولى لعينة المعلمين وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة والثانية للطلبة عبارة عن اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، وقد دلت النتائج على وجود فروق إحصائية بين متوسط ممارسة المعلمين للمظاهر السلوكية وبين المستوى المطلوب تربوياً ولصالح المستوى المقبول تربوياً، وعدم وجود فروق تعزى للجنس بين متوسط ممارسة المعلمين الذكور والإناث، وجود فروق تعزى للجنس في مدى اكتساب الطلبة للمهارات ولصالح الذكور، وعدم وجود علاقة إحصائية بين عناصر التفكير الإبداعي لدى الطلبة ودرجة ممارسة معلمي التاريخ للمظاهر السلوكية.

دراسة قشوع (2001) هدفت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي في الدور الذي يقوم به معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (441) طالبا وطالبة (189) طالباً و(252) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية البسيطة، قد استخدم في الدراسة أداتين، الأولى مقياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي واختبار القدرة على التفكير الإبداعي وقد بينت نتائج الدراسة أن دور معلم العلوم في تنمية التفكير كان متوسطاً من وجهة نظر

الطالبة وقد دلت النتائج أيضا على وجود فروق إحصائية للجنس لصالح الإناث وأيضا لمستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل العلمي المرتفع، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في التفاعل المشترك بين الجنس ومستوى التحصيل العلمي.

دراسة المحيسن (2000) هدفت الدراسة إلى تجريب طريقة تدريس مقترحة في تنمية جوانب الإبداع الثلاثة (المرونة، الطلاقة، الاصاله) في تدريس العلوم حيث ركزت الدراسة على تطبيق نتائج الدراسات السابقة النظرية والتجريبية التي تنادي بتنمية التفكير الإبداعي للمتعلمين من خلال التدريس، تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً من طلبة الصف الأول تم اختيار مدارسهم بطريقة قصدية من بين مدارس المدينة المنورة في السعودية، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (75) طالبا، تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لكل من المجموعتين، حيث استخدم مع المجموعة التجريبية أسلوب التفكير الإبداعي في التدريس ومع الضابطة الأسلوب التقليدي في التدريس، وقد دلت النتائج على أن استخدام أسلوب التفكير الإبداعي في تدريس مادة العلوم أدى إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المجموعة التجريبية أما الأسلوب التقليدي في التدريس والمتمركز حول المعلم من حيث الشرح والإلقاء لا يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة بل يؤدي إلى خمول في تفكير المتعلمين.

دراسة اخليل (2000) هدفت إلى تقييم طلبة الصف الحادي عشر العلمي لدور معلم الفيزياء في تنمية التفكير الإبتكاري لديهم، ومعرفة أثر الجنس وموقع المدرسة على تحصيل الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (190) طالبا وطالبة تابعين للمدارس الحكومية في محافظة الخليل وقد استخدم مقياس دور معلم الفيزياء في تنمية التفكير الإبتكاري، وقد أظهرت النتائج أن دور معلم الفيزياء في تنمية التفكير الإبداعي كان متوسطاً، كما دلت النتائج أيضا على وجود فروق في متوسطات تقييم الطلبة لدور معلمي ومعلمات الفيزياء في تنمية التفكير الإبتكاري يعزى للجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لموقع المدرسة.

دراسة الأستاذ والعملة (1999) هدفت إلى بحث أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية على اتجاه معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة نحو الإبداع العلمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، تكونت العينة من (77) معلماً ومعلمة (46) معلماً (31) معلمة وقد اعد الباحثان مقياس الاتجاه نحو الإبداع في العلوم واختبار تحصيلي في مادة العلوم، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية تعزى لكل من المؤهل العلمي والخبرة نحو الإبداع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الإبداع تعزى إلى الجنس، كما لم يكن هناك علاقة ارتباط قوية بين اتجاهات المعلمين نحو الإبداع ومتوسطات درجات التحصيل الدراسي لطلبتهم في العلوم.

دراسة اخليل (1999) حيث هدفت دراسته إلى معرفة العلاقة بين مستوى التفكير الابتكاري، وكل من مستوى التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات ومعرفة اثر الجنس على نمو قدرة طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة بيت لحم للعام الدراسي (1999) على التفكير الابتكاري، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً ومقياساً للتفكير الابتكاري في الرياضيات، وتألفت عينة الدراسة من (196) طالباً وطالبة (100) طالب، (96) طالبة وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التفكير الابتكاري تعزى إلى الجنس، وجود ارتباط موجب بين التفكير الابتكاري والتحصيل في الرياضيات.

دراسة السرور وحسين (1997) استهدفت هذه الدراسة معرفة اثر استخدام ثلاثة أجزاء من برنامج الكورت (CORT) لتعليم التفكير وهي الإدراك والتنظيم والإبداع في تنمية التفكير الإبداعي عند طلاب الصف الثامن الأساسي. تكون أفراد الدراسة من صفيين دراسيين تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، اشتملت المجموعة التجريبية على (35) طالباً والمجموعة الضابطة على (40) طالباً، تم تطبيق اختبار (Torrance) اللفظي -تم تطبيقه كاختبار قبلي وبعدي- استخدم الباحثان تحليل التباين لاختبار الفروق بين المجموعتين، دلت النتائج على وجود اثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على كل من أبعاد الطلاقة اللفظية والمرونة اللفظية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على بعد الأصالة اللفظية.

دراسة مقابلة (1997) هدفت إلى التعرف على السمات التي تميز الطالب المبدع في البيئة الأردنية، كما يتصورها معلمو المرحلة الثانوية في مديرية جرش، والتعرف إلى الفروق في تصورات المعلمين لهذه السمات تبعاً لمتغير الجنس ومكان الإقامة والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، حيث بلغت عينة الدراسة (199) فرداً منهم (14) معلماً و(85) معلمة، وكان عدد مجتمع الدراسة (126) معلماً ومعلمة استخدم الباحث استبانة تتكون من (75) فقرة موزعة على خمسة مجالات. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الجنس أو لعامل مكان الإقامة أو المؤهل العلمي، في حين كشف تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الثانوية لسمات الطالب المبدع تعزى إلى عامل الخبرة التدريسية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة فوق (10) سنوات

دراسة جوارنة (1996) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر، تكونت عينة الدراسة من شعبة صفية في مدرسة بنات أريد الثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية، استخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (أ) حيث طبق الاختبار على العينة قبل تعلمها بطريقة الحاسوب وطبق مرة أخرى بعد (6) حصص من تدريس الطالبات باستخدام الحاسوب وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط أداء الطالبات على الاختبار القبلي والبعدي في عنصر الطلاقة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء الطالبات على الاختبارين على كل عنصر من عناصر المرونة والإصالة لصالح الاختبارات البعدية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة المشهراوي (1995) حيث تناولت هذه الدراسة أثر طريقة الاكتشاف (أسلوب هيلدا تابا) في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في غزة

مقارنة بالطريقة التقليدية حيث قام الباحث بتحليل وحدة المقادير الجبرية وصياغتها بطريقة الاكتشاف حيث أعد الباحث اختبار تحصيل لقياس تحصيل الطلاب في هذه الوحدة معتمداً في ذلك على مستويات بلوم الثلاثة (المعرفة والاستيعاب والتطبيق)، كما استخدم اختبار (Torrance) الشكل (ا) للتفكير الإبداعي لقياس (الاصاله و المرونة والطلاقة و التفاصيل) وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدرستين من مدارس وكالة الغوث في غزة وبلغ عدد العينة (178) طالبا وطالبة قسمت إلى (91) طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية طبق عليهم أسلوب الاكتشاف و (88) طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، و وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة تعزى لجنس الطلبة ولصالح الإناث.

2.9.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة لينك (Leng, 2006) هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين النشاطات المفتوحة النهاية وتنمية الإبداع، حيث اختيرت عينة مكونة من (52) طالبا وطالبة منها (24) ذكور و (28) إناث، تم

التأكد من تكافؤ عينة الدراسة في مستوى مهارات التفكير الإبداعي، بعد ذلك قام الباحث بتطبيق برنامج خاص بالنشاطات المفتوحة النهاية لفترة محددة، استخدم بعد انتهاء البرنامج اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لقياس مدى فاعلية البرنامج المطبق على تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والإصالة، وقد أظهرت النتائج أن استخدام الأنشطة مفتوحة النهاية والتي تتيح للطلبة إمكانية الحركة والتمثيل والتخيل تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بشكل ملحوظ كما تساعد الطلاب على تنمية القدرة على التخيل.

دراسة كيون (keun, 2006) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي وأسلوب حل المشكلات من خلال ربطهما بالإيقاعات الحركية حيث تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الأساسي في إحدى مدارس سنغافورة، تم تدريب عينة الدراسة على برنامج خاص بالرقص الإيقاعي وإلزام الطلبة بإيقاعات محددة في أدائهم أثناء الرقص تم استخدام الملاحظة كأداة لجمع البيانات وبمعدل (5) ملاحظات، لوحظ أن بعض الطلبة قد انحرف عن المسار المحدد له أثناء الرقص، قام الباحث بمتابعة أداء الطلبة التحصيلي بعد انتهائهم من البرنامج حيث دلت النتائج على أن تعليم المهارات الحركية الإبداعية من خلال أسلوب حل المشكلات يساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ويعزو الباحث ذلك إلى أن أطفال هذه المرحلة بحاجة إلى الحركة المستمرة التي بدورها تعمل على تنمية الخيال وسعة الأفق وهما من ضروريات التفكير الإبداعي.

دراسة فوزي (Fawzi,2006) والتي أجريت في أمريكا بهدف فحص العلاقة بين قدرات الأطفال الصم وغير الصم في مهارات التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (410) طفلاً (ذكور وإناث) بين عمري (8-11) سنة، منهم (210) طفلاً أصم و (200) طفلاً غير أصم، تم تدريب الأطفال على برنامج خاص بمهارات التفكير الإبداعي، حيث استعان الباحث بمعلم مختص في لغة الإشارة الأمريكية ليتمكن الأطفال الصم من التدريب على البرنامج، استخدم اختبار تورانس (أ) للتفكير الإبداعي، حيث تم تطبيقه كاختبار قبلي وبعدي على العينة، دلت نتائج الاختبار البعدي على عدم

وجود اختلاف بين المجموعتين في مهارة الطلاقة والمرونة والاصالة، ووجود فروق في مهارة الإفاضة (التوسع في التفاصيل) لصالح الأطفال الصم.

دراسة بروديرسون (Broderson, 2005) هدفت هذه الدراسة إلى بحث اثر كل من البيئة الطبيعية والعواطف الايجابية ومدى تأثيرها على نمو التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة في ولاية كولورادو الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلبة مثلت الأولى المجموعة التجريبية حيث تم تعريضها إلى متغيرات بيئة طبيعية غنية بالأشجار والمناطق الخضراء ونوافير المياه والى متغير العواطف الايجابية متمثلة في الانفتاح الفكري في التعامل وتوفير جو من الأمان والطمأنينة في حين لم تتغير ظروف المجموعة الضابطة، طبق على المجموعتين اختبار قياس التفكير الإبداعي من خلال اختبار قبلي وبعدي ، دلت نتائج الاختبار البعدي على وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى أن البيئة الطبيعية والعواطف الايجابية في التعامل تؤيدان إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، بعكس البيئة المدرسية المصطنعة والمتمثلة في حجرة الدراسة والمختبرات والعواطف السلبية التي تحد من الإبداع.

دراسة كاركورين (Kharkhurin, 2005) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضية القائلة بان تعدد اللغة والثقافة يشجع على تنمية التفكير الإبداعي وسعة الإدراك، طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من (175) طالبا منهم (98) من طلاب الكليات المهاجرين والذين يتحدثون الإنجليزية والروسية ويعيشون في أمريكا و (130) من الطلبة الذين يتحدثون الإنجليزية والروسية ويعيشون في روسيا تم مقارنةهم ب(47) مواطناً أمريكياً يتحدثون الإنجليزية فقط، تم تطبيق أداة الدراسة المكونة من اختبارات كفاءة اللغة واختبارات تورانس للبالغين (Abbreviated Torrance Test For Adults) حيث بينت النتائج أن متعددي اللغة الذين يتحدثون لغة واحدة على الأقل زيادة عن لغتهم الأصلية اظهروا تفوقا في اختبار (ATTA) على الطلبة الذين يتحدثون لغة واحدة فقط.

دراسة تليما وآخرون (Tellma et al, 2002) هدفت إلى تطوير استراتيجيات مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى معلمي المراحل الأساسية من خلال تعريضهم لبرنامج خاص بالتفكير الإبداعي، حيث

تكونت عينة الدراسة من (21) معلما ومعلمة موزعين على النحو التالي (3) معلمين ذكور و(8) معلمات إناث من الصين، ومعلم واحد ذكر و(9) معلمات إناث من بريطانيا، تم تطبيق اختبار قبلي على المعلمين لمعرفة مدى درجة توفر المفاهيم المتعلقة بالتفكير الإبداعي لديهم، بعد ذلك تم تطبيق البرنامج عليهم من خلال تعريضهم لمواقف تثير التفكير الإبداعي وتنطلق من القيم البنائية من اجل العمل على تغيير معتقداتهم حول التفكير الإبداعي، اختار الباحثون عينة من الطلبة مكونة من (184) طالبا وزعوا على عينة المعلمين قام المعلمون بتدريس الطلبة مدة (6) شهور بمعدل (3)مرات أسبوعيا كل لقاء استمر مدة (30) دقيقة، بعد انتهاء البرنامج قام الباحثون بتطبيق الاختبار البعدي لفحص التغييرات في معتقدات المعلمين من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية حيث دلت النتائج على وجود تغير في استراتيجيات تدريس المعلمين البريطانيين والصينيين في اتجاه التفكير الإبداعي ولصالح الاختبارات البعدية.

دراسة روهـر (Rohr, 1995) هدفت إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما هي تصورات معلمو المرحلة الأساسية الدنيا لمعنى الموهبة في الصغار وقد استخدم الباحث المقابلة مع المعلمين كأداة للدراسة حيث تم تسجيلها على شريط فيديو لمدة ساعة وكان محور أسئلة المقابلة معداً لتحفيز التفكير، واستنكار المواقف السابقة، وقد كانت إجابة المعلمين أن الموهبة والإبداع تقوم على الأداء الصفي، وعلى المعرفة المهنية والتجريبية والشخصية لدى الطالب وأهمها، المفردات الواسعة، واللغة التعبيرية، والمعرفة العلمية الواسعة، والمبادرة، وقدرة اللغة المكتوبة، وقد دلت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين اتجاهات المعلمين نحو الإبداع وسلوكهم التعليمي الصفي، وان المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية نحو الإبداع لا يعارضون سلوكا تعليميا يساعد على الإبداع.

دراسة اوکوا (Oqwa, 1991) هدفت دراسته إلى معرفة الفروق في قدرات التفكير الإبداعي في مهارتي الطلاقة والمرونة تبعا لمتغير الجنس و أصول الطلبة، حيث تكونت عينة الدراسة من (73) من الطلبة اليابان و(41) من الطلبة الأمريكيين وقد كان جميعهم من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، طور الباحث أداة مكونة من (10) فقرات لقياس مهارة المرونة و(6) فقرات لقياس مهارة الطلاقة.دلت

نتائج الدراسة على عدم وجود فروق في مهارة الطلاقة بين عينة الدراسة، بينما اظهر الطلبة الأمريكيين تفوقا في إجاباتهم على مهارة المرونة مقارنة مع الطلبة اليابان، بالإضافة لعدم وجود فروق تعزى لجنس الطلبة.

دراسة اونيسكو (Onosko,1990) هدفت إلى المقارنة بين اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير لطلبتهم كهدف من أهداف التربية، وبين ممارساتهم الصفية لتنمية مهارات التفكير العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (10) معلمين أمريكيين، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة تتعلق بممارسة المعلمين لمهارات التفكير العليا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة المعلمين لتنمية مهارات التفكير العليا ولصالح المعلمين الذين اظهروا اتجاهات ايجابية نحو إدراكهم لمفهوم التفكير كهدف من أهداف التعليم.

دراسة جيرجوفتش ورايت (Gerjovch & Wright, 1988) فقد هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين التعليم لدى معلمي المدارس الأساسية من ناحية، وسلوكهم تجاه التعليم الإبداعي من ناحية أخرى، إضافة إلى معرفة تأثير كل من الجنس، والعمر، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، ونظرة المعلم إلى المدرسة، واتجاهاته نحو التعليم الإبداعي، وقد تكونت العينة من (78) معلما من معلمي المدارس الابتدائية وقد جاءت النتائج على النحو الآتي: اظهر المعلمون حديثو الخبرة توجهها أكثر انسجاما

نحو التفكير الإبداعي مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة. كما دلت النتائج على عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فلسفة المعلم واتجاهاته نحو التعليم الإبداعي باختلاف الجنس والعمر والدرجة العلمية.

أما دراسة فوستر وبنك (Foster&Penick, 1985) فقد هدفت دراستهما إلى تحديد فيما إذا كان التعليم الجماعي التعاوني مهماً في تنمية الإبداع أم لا، مقارنة بالتعلم الفردي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (111) تلميذاً قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد قامت المجموعتان بأداء النشاطات العلمية المتضمنة في الدراسة ذاتها، كما طبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأشكال أ) واختبارات أكاديمية أخرى، وقد كشفت

نتائج الدراسة أن اتجاه التلاميذ نحو الإبداع كان أكثر إيجابية لدى المجموعة التجريبية منه لدى المجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي كمتغير تابع من خلال ما تم عرضه من إجراءات و نتائج لهذه الدراسات.

1 بعض الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي من خلال تطبيق بعض أساليب التدريس مثل دراسة كل من الرواشدة (2003) و دراسة فوستر وينك (Foster&Penick, 1985) حيث استخدموا التعليم التعاوني ، أما زيدان وأبو سمرة (2003) والمشهراوي (1995)

فقد استخدموا أسلوب الاستقصاء، أما جوارنة (1999) فقد استخدم تكنولوجيا التعليم.

2 دراسات اعتمدت على البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإبداع مثل البشري (2005) و برودرسون (Broderson ,2005)، ودراسة كاركورين (Kharkhurin ,2005)، وأبو جادو (2003) ، والسرور وحسين (1997).

3 دراسات بحثت في الاتجاه نحو الإبداع ودور المعلم في تنمية الإبداع مثل كل من عبود (2003) و اونوسكو (Onosko 1990) جيرجوفتش ورايت (Gerjovch & Wright 1988) و روهر (Rohr 1995). وقشوع (2001) ، واخليل (2000) .

4 معظم الدراسات استخدمت اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي (ا) مثل فوزي (2006، Fawzi) والبشري (2005)، ودراسة كاركورين (Kharkhurin,2005) وعبود (2003)، وأبو جادو (2003) والخصاونة (2001) وزيدان وأبو سمرة (2000)، و السرور وحسين (1997)، جوارنة (1996)، و المشهراوي (1995).

5 دلت نتائج بعض الدراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس المستخدمة مع المجموعة التجريبية، مثل البشري (2005)،

وبرودرسون (Broderson,2005)، والرواشدة والقضاة (2003)، وزيدان وأبو سمرة (2003) ،
والمحيسن (2000)، وجوارنة (1996)، والمشهوروي (1995)، ودراسة فوستر وينك (1985)،
Foster&Penick)، أما السرور وحسين (1997) فقد دلت نتائجهما على عدم وجود فروق
بين المجموعتين في عنصري الاصالاة والطلاقة .

6 -دلت نتائج بعض الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تغزى للجنس أو للتفاعل
بين الجنس مثل أبو عجمية (2004) والرواشدة والقضاة (2003) وعبود (2003) وأبو جادو
(2003) وخريشة (2001) والأستاذ والعملة (1999)، واخليل (1999) و اوکوا(Oqwa 1991)
وجيرجوفتش ورايت (Gerjovch & Wright 1988).

7 -دلت نتائج بعض الدراسات على وجود فروق في الجنس لصالح الإناث مثل، زيدان وأبو سمرة
(2003) والمشهوروي (1995)، واشتية (2002) أما في دراسة قشوع (2002) فقد كانت الفروق
في الجنس لصالح الذكور.

8 -أما بالنسبة لدراسة كل من العجمي (2005) والعتوم (2004) وأبو عجمية (2004) وخريشة
(2001) والخصاونة (2001) فكان هدف كل منهم على الترتيب معرفة مدى تركيز المعلمين
على تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال ملاحظة ممارساتهم أثناء العملية التعليمية و تحديد
أهم معيقات تنمية الإبداع في المدارس حي ث اتفقت نتيجة كل من خريشة (2001) والعتوم
(2004) في تدني درجة ممارسة المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع
كل من الخصاونة (2001) و أبو عجمية (2004) فقد دلت نتائجهم على وجود درجة متوسطة
من حيث مساهمة المعلمين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبتهم، وقد اتفقت نتيجة كل من
أبو عجمية (2004) والعجمي (2005) في تحديد معيقات تنمية الإبداع داخل غرفة الصف من
حيث طول المنهاج الدراسي وعدم كفاية الوقت المخصص لتنفيذ المنهاج.

9- أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فيلاحظ أن الدراسات الحديثة اشتملت على متغيرات متعددة لم تتطرق إليها الدراسات العربية مثل دراسة كيون (Keun, 2006) حيث اعتمدت الإيقاعات الحركية كمتغير لقياس مهارات الإبداع، والتي انفتحت نتائجها مع نتائج Leng (2006)، كما تطرقت دراسة برودرسون (Broderson, 2005) إلى بحث أثر البيئة الطبيعية والعواطف الايجابية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، اتجهت بعض الدراسات إلى فحص أثر تعدد اللغة واختلاف الأصول العرقية على مهارة التفكير الإبداعي مثل دراستي كاركورين (Kharkhurin, 2005) ودراسة تليما وآخرون (Tellem, *et al*, 2002) حيث انفتحت نتائج الدراستين على أن لتعدد اللغة واختلاف الأصول العرقية اثر على التفكير الإبداعي .

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:

- الدراسة الحالية بحثت في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.
- من الدراسات الأولى التي استخدمت الملاحظة كأداة لجمع البيانات في مدارس فلسطين حد علم الباحثة.
- بحثت في واقع الممارسات السلوكية للمعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف.
- بناء أداة متعلقة بموضوع الدراسة لم تستخدم في أي دراسة سابقة.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة والإجراءات التي اتبعت في تطوير أداة الدراسة، كما يتضمن شرحاً للخطوات والإجراءات العملية التي استخدمت في تحديد صدق وثبات أداة الدراسة.

1.3 منهج الدراسة:

اتباع المنهج الوصفي لدراسة مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل وذلك لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل للعام الدراسي 2005-2006م والبالغ عددهم (1010) معلماً ومعلمة منهم (431) معلماً و(579) معلمة، وذلك حسب إحصاءات مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة أي بنسبة (8%) من مجتمع الدراسة منهم (34) معلماً و(46) معلمة.

وقد تم اختيار العينة بطريقة طبقية تبعاً لمتغير المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، بنسبة (8%) من كل طبقة.

ويبين الجدول (1.3) خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول (1.3) خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المديرية	الخليل	46	58.8 %
	جنوب الخليل	34	41.2 %
الجنس	ذكر	34	41.2 %
	أنثى	46	58.8 %
التخصص	علوم إنسانية	49	61.3 %
	علوم طبيعية	31	38.7 %
المؤهل العلمي	دبلوم	42	52.5 %
	بكالوريوس	36	45.0 %
	دراسات عليا	2	2.5 %
الخبرة	5. 1 سنوات	18	22.5 %
	10 5 سنوات	37	46.3 %
	أكثر من 10 سنوات	25	31.3 %

4.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء بطاقة ملاحظة تصف مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.

خطوات إعداد بطاقة الملاحظة:

تم بناء بطاقة الملاحظة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بممارسات معلم العلوم التي تنمي التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف، وبعض الدراسات وهي، دراسة قشوع (2001)، والتي تعرضت لدراسة دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي،

ودراسة اخليل (2000) بعنوان تقييم طلبة الصف الحادي عشر العلمي لدور معلم الفيزياء في تنمية التفكير الابتكاري لديهم ، وجامعة القدس المفتوحة (2003).

وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (48) بنداً موزعةً على ثلاثة مجالات وهي:

التشجيع والتحفيز، طرق وأساليب التدريس، الأسئلة التقويمية (ملحق 1).

5.3 صدق أداة الدراسة:

اتبعت الخطوات التالية للتأكد من صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (13) محكماً ممن يحملون شهادة الدكتوراه والماجستير في جامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة وجامعة الخليل ومشرفي قسم العلوم في قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل، (ملحق 3) حيث طلب منهم عبر كتاب أرفقته الباحثة مع بطاقة الملاحظة (ملحق 2)، إبداء آرائهم حول فقرات بطاقة الملاحظة من حيث:

1. مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته.

2. مدى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية.

3. بيان قدرة الفقرات على قياس ما وضعت لقياسه.

4. التعديل الذي يروونه مناسباً.

بعد الإطلاع على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات التي اتفقوا عليها، وكانت كالتالي:

تم الاحتفاظ بالفقرات المتعلقة بالمجال الأول والثاني والثالث التالية:

فقرات المجال الأول: (1,2, 3, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18).

فقرات المجال الثاني: (19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 32).

فقرات المجال الثالث: (40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48)

تم تحويل الفقرة رقم (4) إلى فقرتين منفصلتين لأنها مركبة حسب رأيهم.

أما الفقرات (5, 23, 38) فقد تم تحويلهم إلى فقرات ايجابية.

الفقرات (39, 36, 35, 34, 33, 31, 28, 15, 13, 10, 8, 6) تم تعديل صياغتهم اللغوية.

تم حذف الفقرات(37, 27, 24) بسبب التكرار.

بعد الانتهاء من عملية التعديل، أصبحت بطاقة الملاحظة تتكون من (46) فقرة (ملحق 4) موزعة

على النحو الاتي:

مجال التشجيع والتحفيز (19) فقرة.

مجال طرق وأساليب التدريس (15) فقرة.

مجال الأسئلة التقويمية (12) فقرة.

وقد احتوت بطاقة الملاحظة على خمسة مستويات حسب مقياس ليكرت (Likert) وهي، كبيرة جدا،

كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا.

6.3 ثبات أداة الدراسة

ثبات الملاحظين:

عن طريق حساب معامل الاتفاق بين مدى تقدير الباحثة و مدى تقدير المشرف التربوي، فقد حصلت الباحثة على إذن من مديرية التربية والتعليم (ملحق 5) بالموافقة على مرافقة مشرفي العلوم أثناء زيارتهم الإشرافية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل وذلك من اجل استخراج معامل الاتفاق بين متوسطات تقدير الباحثة على بطاقة الملاحظة وتقديرات المشرفين التربويين، حيث أخذ عينة استطلاعية تكونت من (15) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسة وخارج

عينته، بلغ معامل الاتفاق بين تقديرات المشرفين التربويين والباحثة حسب معادلة هولستي (0.95) وهي مناسبة جداً لأغراض الدراسة .

كما استخدم معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للمجالات الفرعية والدرجة الكلية، والجدول (3 . 2) يوضح ذلك.

الجدول (3 . 2) نتائج معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مجال التشجيع والتحفيز	19	0.94
مجال طرق وأساليب التدريس	15	0.89
مجال الأسئلة التقويمية	12	0.90
الدرجة الكلية	46	0.97

يتضح من الجدول (3 . 2) أن الأداة ومجالاتها تتمتع بدرجة عالية وكافية من الثبات.

7.3 متغيرات الدراسة:

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

- 1 - المديرية : وهي بمستويين (شمال الخليل وجنوب الخليل)
 - 2 - الجنس: وله مستويان (ذكر, أنثى).
 - 3 - التخصص: وهو بمستويات (علوم إنسانية، علوم طبيعية).
 - 4 - سنوات الخبرة: وهي بثلاث مستويات (اقل من خمس سنوات، 5 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
 - 5 - المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم, بكالوريوس, دراسات عليا).
- وقد تم الاستغناء عن مستوى (الدراسات العليا) أثناء التحليل الإحصائي وذلك لصغر حجم العينة الممثلة لهذا المستوى.

2.7.3 المتغير التابع:

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل.

8.3 إجراءات الدراسة

- بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها طبقت أداة الدراسة من أجل جمع البيانات وذلك على النحو التالي:
1. الحصول على كتاب (تسهيل مهمة) من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس(ملحق 6، 7) موجه إلى مدير التربية والتعليم في شمال محافظة الخليل وجنوبها.
 2. استخراج قائمة بأسماء المدارس التي تتضمن الصفوف من الأول الأساسي وحتى الرابع الأساسي وذلك لتحديد مجتمع الدراسة وخصائصه.

3. قامت الباحثة بعد ذلك باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية.

4. الحصول على كتاب من مديرية تربية شمال الخليل وجنوبها التعليمية (ملحق 8، 9) موجه لمديري ومديرات المدارس بالسماح للباحثة بتطبيق أداة الدراسة.

5. قامت الباحثة بالزيارات الصفية لملاحظة مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم وذلك من خلال استخدام بطاقة الملاحظة المعدة كأداة لجمع بيانات الدراسة ووضع التقديرات التي تقيس مدى استخدام المعلمين لأسلوب التفكير الإبداعي أثناء ممارستهم للعملية التعليمية التعليمية.

9.3 المعالجة الإحصائية:

استخدم الإحصاء الوصفي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقياس مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل، واختبار الفرضيات استخدم اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (LSD) للفروق البعدية، ومعامل الاتفاق، ومعادلة هولستي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الأولى

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثانية

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثالثة

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الرابعة

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الخامسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4:1 مقدمة: يتضمّن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تمّ التوصل إليها لمعرفة مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل في ضوء متغيرات "المديرية والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة" حيث تمّ ملاحظة أداء أفراد العينة من خلال أداة الدراسة والتي تمثلت ببطاقة ملاحظة تمّ بناؤها خصيصاً لهذه الدراسة، وتحليل للبيانات الإحصائية التي تمّ الحصول عليها.

وحتى يتمّ تحديد مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل ومن خلال متوسطات ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة تمّ اعتماد الدرجات التالية:

- متوسط حسابي (4 فلتشر) بنسبة (80 %) فأكثر يدل على درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (3.5 - 3.99) بنسبة (70-79.9%) يدل على درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (3 - 3.49) بنسبة (60-69.9%) يدل على درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (2.5 - 2.99) بنسبة (50-59.9%) يدل على درجة قليلة.
- متوسط حسابي (أقل من 2.5) بنسبة (أقل من 50%) يدل على قليّة جداً.
- وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لسؤال الدراسة الرئيس وفرضياتها.

4:2 أولاً: نتائج سؤال الدراسة الرئيس:

ما مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، من خلال ملاحظة ورصد أداء المعلمين باستخدام بطاقة الملاحظة وذلك لكل فقرة ولكل مجال من المجالات الثلاثة (مجال التشجيع والتحفيز، ومجال طرق وأساليب التدريس، ومجال الأسئلة التقويمية).

4:2:1 ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لل فقرات على الدرجات الكلية لجميع المجالات لترتيب مجالات الدراسة كما هو موضح في الجدول (1.4).

الجدول (1، 4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة

والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب ملاحظة أداء أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	1	مجال التشجيع و التحفيز	3.74	0.24	74.8%	كبيرة
2	2	مجال طرق وأساليب التدريس	3.62	0.45	72.4%	كبيرة
3	3	مجال الأسئلة التقويمية	3.45	0.23	69.0%	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.63	0.34	72.6%	كبيرة

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات الثلاثة (3.63) وهذه القيمة تشير إلى أن مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل كانت بدرجة كبيرة. كما يتضح أن مجال التشجيع و التحفيز جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة كبيرة، و مجال طرق وأساليب التدريس جاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.62) وبدرجة كبيرة، بينما جاء مجال الأسئلة التقويمية في المرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي (3.45).

وقد جاءت أعلى خمس فقرات على في بطاقة الملاحظة على النحو الآتي: الفقرة رقم (26) جاءت في الترتيب الأول " يمهّد للدرس بأسئلة منشطة ومثيرة للانتباه" بمتوسط حسابي (4.29) تليها الفقرة (13) "يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم" بمتوسط حسابي (4.2) تليها الفقرة (1) يصغي إلى أفكار الطلبة باهتمام بمتوسط حسابي (4.13) تليها الفقرة (12) " ينمي شعور الثقة بالنفس لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (4.11) تليها الفقرة (33) "ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة".

أما أدنى خمس فقرات فكانت على النحو الآتي: الفقرة (25) "يميل إلى تقديم المعلومات بطريقة تحتل الشك" بمتوسط حسابي (2.79) تليها الفقرة (31) "يطرح أفكاراً غريبة وغير مألوفة لتكون محورا للنقاش" بمتوسط حسابي (2.93) تليها الفقرة (36) "يقدم حولا غير مكتملة للطلبة" بمتوسط حسابي (2.98) (تليها الفقرة (44) "يعطي أسئلة مفتوحة النهاية" بمتوسط حسابي (3.14) تليها الفقرة (21) "يستخدم أسلوب مجموعات النقاش" بمتوسط حسابي (3.20).

4:2:2 مجال التشجيع والتحفيز

يتضمن هذا المجال تسع عشرة فقرة تتعلق بمجال التشجيع و التحفيز، والجدول (2.4) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال التشجيع و التحفيز.

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والدرجة والترتيب لفقرات مجال التشجيع و التحفيز حسب ملاحظة أداء أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	13	يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم	4.2	0.70	84.0%	كبيرة جداً
2	1	يصغي إلى أفكار الطلبة باهتمام	4.1 3	0.6 8	82.6%	كبيرة جداً
3	12	ينمي شعور الثقة بالنفس لدى الطلبة	4.11	0.80	82.2%	كبيرة جداً
4	9	يعزز روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة	4.03	0.81	80.6%	كبيرة جداً
5	4	يشجع الأفكار الجديدة	3.89	0.83	77.8%	كبيرة
6	6	أفكاره متنوعة تستثير انتباه الطلبة	3.85	0.86	77.0%	كبيرة
7	11	دوره محفز للتفكير أكثر من كونه تلقينياً	3.83	0.84	76.6%	كبيرة
8	2	يشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية	3.83	0.84	76.6%	كبيرة
9	3	يشجع الطلبة على التفكير بطريقة مستقلة عن آراء زملائهم	3.79	0.76	75.8%	كبيرة
10	14	يحفز الطلبة على إكمال الأفكار الناقصة	3.66	0.73	73.2%	كبيرة
11	10	يعمل على إشباع حاجات وميول الطلبة الموهوبين	3.65	0.92	73.0%	كبيرة
12	5	يشجع الأفكار الفريدة	3.64	0.97	72.8%	كبيرة
13	7	يرحب بأسئلة الطلبة الخارجة عن المقرر الدراسي	3.63	0.77	72.6%	كبيرة
14	18	يساعد الطلبة على تعزيز أنفسهم حينما يحققون أفكاراً جديدة لم تكن قد ظهرت من قبل	3.63	0.85	72.6%	كبيرة
15	17	يشجع الطلبة على استنباط معلومات جديدة من المعلومات التي بين أيديهم	3.54	0.86	70.8%	كبيرة
16	15	يشجع الطلبة على تقديم عدد كبير من الإضافات الجديدة لفكرة ما	3.51	0.86	70.2%	كبيرة
17	8	يكلف طلبته بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية	3.50	0.80	70.0%	كبيرة
18	16	يشجع الطلبة على إثارة نقاش حول موضوع ما	3.50	0.91	70.0%	كبيرة

متوسطة	65.8%	0.87	3.29	يشجع الطلبة على قبول غير المؤلف من الأفكار	19	19
كبيرة	74.8%	0.24	3.74	الدرجة الكلية للمجال		

ينضح من الجدول (4. 2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (3.74) وبانحراف معياري مقداره (0.24) ، وبنسبة مئوية (74.8%) وهذه القيمة تشير إلى أن مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في مجال التشجيع والتحفيز كانت بدرجة كبيرة. كما تبين أن الفقرة " يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.2). والفقرة " يصغي إلى أفكار الطلبة باهتمام " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.13). والفقرة " ينمي شعور الثقة بالنفس لدى الطلبة " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.11). كما تبين أن أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت " يكلف طلبته بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (3.50) ، الفقرة " يشجع الطلبة على إثارة نقاش حول موضوع ما " وبمتوسط حسابي مقداره (3.50). ويليهما الفقرة " يشجع الطلبة على قبول غير المؤلف من الأفكار " وبمتوسط حسابي مقداره (3.29). وتبين أن الفقرات (1، 12، 9) جاءت بدرجة كبيرة جداً وتبين أن الفقرات (4، 6، 11، 2، 7، 3، 14، 10، 5، 17، 15، 8، 16) جاءت بدرجة كبيرة، بينما كانت الفقرة (19) بدرجة متوسطة.

4: 2: 3 مجال طرق وأساليب التدريس.

يتضمن هذا المجال خمس عشرة فقرة تتعلق بمجال طرق وأساليب التدريس، والجدول (4. 3) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال طرق وأساليب التدريس.

الجدول (4. 3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة والترتيب لفقرات مجال طرق وأساليب التدريس حسب ملاحظة أداء أفراد العينة.

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	26	يمهد للدرس بأسئلة منشطة ومثيرة للانتباه	4.29	0.72	85.8%	كبيرة جداً
2	29	يربط محتوى المادة الدراسية بالبيئة المحلية	4.13	0.79	82.6%	كبيرة جداً

3	33	ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة	4.04	0.63	80.8%	كبيرة جدا
4	27	يوظف مواد من البيئة المحلية في تفسير المفاهيم المطروحة	4.03	0.80	80.6%	كبيرة جدا
5	22	يعمل على تغيير أسلوب العرض ليتناسب مع طبيعة المادة المطروحة والموقف التعليمي	3.98	0.86	79.6%	كبيرة
6	30	يراعي الفروق الفردية في قدرات الطلبة ومستوياتهم العقلية	3.94	0.82	78.8%	كبيرة
7	32	يعدل في خطته الدراسية تبعاً للموقف التعليمي	3.79	0.81	75.8%	كبيرة
8	23	يفسر للطلبة معاني الأشياء لا الأشياء نفسها	3.66	0.89	73.2%	كبيرة
9	24	يشعر طلبته بأنه ليس المصدر الوحيد للمعرفة	3.54	0.91	70.8%	كبيرة
10	34	يبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة	3.39	0.93	67.8%	متوسطة
11	28	يثري المادة التعليمية بمواد وتجهيزات تتطلب معالجات تحليلية	3.35	0.98	67.0%	متوسطة
12	20	يزود طلبته بموضوعات جديدة تشجعهم على البحث عن الأفكار الأصلية	3.30	0.85	66.0%	متوسطة
13	21	يستخدم أسلوب مجموعات النقاش	3.20	1.19	64.0%	متوسطة
14	31	يطرح أفكاراً غريبة وغير مألوفة لتكون محوراً للنقاش	2.93	0.90	58.6%	قليلة
15	25	يميل إلى تقديم المعلومات بطريقة تحتمل الشك	2.79	1.12	55.8%	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	3.62	0.45	72.4%	كبيرة

يوضح من الجدول (4.3) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (3.62) وبانحراف معياري مقداره (0.45) ، وبنسبة مئوية 72.4%، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة مجال طرق وأساليب التدريس كانت كبيرة. كما تبين أن الفقرة يمهّد للدرس بأسئلة منشطة ومثيرة للانتباه " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.29). والفقرة " يربط محتوى المادة الدراسية بالبيئة المحلية " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.13). والفقرة " ينتقل من فكرة إلى أخرى بسلاسة " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.04). كما تبين أن الفقرة يميل إلى تقديم المعلومات بطريقة تحتمل الشك " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (2.79) ويليهما الفقرة " يطرح أفكاراً غريبة وغير مألوفة لتكون محوراً للنقاش " وبمتوسط حسابي مقداره (2.93). ويليهما الفقرة " يستخدم أسلوب مجموعات النقاش " (3.20). وتبين أن الفقرات (26، 29، 33، 27) جاءت بدرجة كبيرة جداً، وأن الفقرات (22، 30، 32، 23، 24) جاءت بدرجة كبيرة. أما الفقرات (34، 28، 20، 21، 31) فقد جاءت بدرجة متوسطة بينما كانت الفقرة (31) بدرجة قليلة.

4:2:4 مجال الأسئلة التقويمية

يتضمن هذا المجال اثنتي عشرة فقرة تتعلق بمجال الأسئلة التقويمية، والجدول (4.4) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال الأسئلة التقويمية.

الجدول (4 . 4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة والترتيب لفقرات مجال الأسئلة التقييمية حسب ملاحظة أداء أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	42	يستخلص الإجابة الأصيلة من بين إجابات الطلبة المتعددة	3.81	0.66	76.2%	كبيرة
2	35	يطرح أسئلة عن العلاقات بين الأشياء	3.79	0.82	75.8%	كبيرة
3	39	يطلب من طلبته إعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد	3.60	0.85	72.0%	كبيرة
4	41	يطرح أسئلة تكون مقدمة لفتح آفاق وأفكار جديدة	3.56	0.84	71.2%	كبيرة
5	46	يستمر في محاوره الطلبة لحل مسألة محيرة	3.54	0.98	70.8%	كبيرة
6	43	يطلب من الطلبة حل المشكلة بأكثر من طريقة	3.50	0.97	70.0%	كبيرة
7	40	يطلب من الطلبة إعطاء استخدامات جديدة لشيء مألوف	3.46	0.93	69.2%	متوسطة
8	45	يوجه أسئلة تستثير خيال الطلبة	3.43	1.09	68.6%	متوسطة
9	38	يوظف أسئلة تفريقية (تفكير متمايز)	3.38	1.01	67.6%	متوسطة
10	37	يوظف أسئلة في مستوى التركيب	3.34	0.87	66.8%	متوسطة
11	44	يعطي أسئلة مفتوحة النهاية	3.14	1.13	62.8%	متوسطة
12	36	يقدم حلولاً غير مكتملة للطلبة	2.98	1.06	59.6%	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	3.45	0.23	69.0%	متوسطة

ينضح من الجدول (4 . 4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (3.45) وانحراف معياري مقداره (0.23) ، وبنسبة مئوية 69.0% ، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة

مجال الأسئلة التقييمية كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة " يستخلص الإجابة الأصيلة من بين إجابات الطلبة المتعددة " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.81) . والفقرة " يطرح أسئلة عن العلاقات بين الأشياء " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.79) . والفقرة " يطلب من طلبته إعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (3.60) . كما تبين أن الفقرة يقدم حلولاً غير مكتملة للطلبة " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمعدل (2.98). وتبين أن الفقرات (42، 35، 39، 41، 46، 43) جاءت بدرجة كبيرة. والفقرات (40، 45، 38، 37، 44) جاءت بدرجة متوسطة ، بينما جاءت الفقرة (36) بدرجة قليلة.

4:3 ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة

4:3:1 نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

لاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 5).

الجدول (4 . 5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المديرية	مجالات الدراسة
0.96	0.05	78	0.58	3.74	الخليل	مجالات التشجيع و التحفيز
			0.57	3.75	جنوب الخليل	
0.88	0.14	78	0.57	3.62	الخليل	مجالات طرق وأساليب التدريس
			0.55	3.61	جنوب الخليل	
0.39	0.87	78	0.68	3.40	الخليل	مجالات الأسئلة التقويمية
			0.62	3.53	جنوب الخليل	
0.82	0.23	78	0.58	3.61	الخليل	الدرجة الكلية
			0.53	3.64	جنوب الخليل	

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاث وكذلك في الدرجة الكلية للمجال.

4:3:2 نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 6).

الجدول (4 . 6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس .

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المديرية	مجالات الدراسة
0.27	1.1	78	0.56	3.66	ذكر	مجالات التشجيع والتحفيز
			0.58	3.80	أنثى	
0.57	0.58	78	0.52	3.58	ذكر	مجالات طرق

			0.59	3.65	أنثى	وأساليب التدريس
0.70	0.38	78	0.66	3.42	ذكر	مجال الأسئلة التقويمية
			0.65	3.48	أنثى	
0.44	0.78	78	0.53	3.57	ذكر	الدرجة الكلية
			0.57	3.67	أنثى	

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة وكذلك في الدرجة الكلية للمجال.

4:3:3 نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

لاختبار الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 7).

الجدول (4 . 7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المديرية	مجالات الدراسة
0.27	1.10	78	0.56	3.80	علوم إنسانية	مجال التشجيع والتحفيز
			0.59	3.65	علوم طبيعية	
0.22	1.23	78	0.59	3.68	علوم إنسانية	مجال طرق وأساليب التدريس
			0.52	3.52	علوم طبيعية	
0.26	1.12	78	0.72	3.52	علوم إنسانية	مجال الأسئلة التقويمية
			0.52	3.35	علوم طبيعية	
0.22	1.24	78	0.58	3.69	علوم إنسانية	الدرجة الكلية
			0.50	3.53	علوم طبيعية	

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة وكذلك في الدرجة الكلية للمجال.

4:3:4 نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 8).

جدول (8.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
0.32	1.15	0.38	2	0.76	بين المجموعات	مجالات التشجيع و التحفيز
		0.33	77	25.5	داخل المجموعات	
			79	26.2	المجموع	
* 0.047	3.1	0.96	2	1.9	بين المجموعات	مجالات طرق وأساليب التدريس
		0.3	77	23.2	داخل المجموعات	
			79	25.1	المجموع	
* 0.046	3.2	1.28	2	2.27	بين المجموعات	مجالات الأسئلة التقويمية
		0.4	77	30.98	داخل المجموعات	
			79	33.56	المجموع	
0.093	2.44	0.73	2	1.46	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.3	77	23	داخل المجموعات	
			79	25.5	المجموع	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج الواردة في الجدول (8.4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك في مجالي مجالات طرق وأساليب التدريس و الأسئلة التقويمية، حيث كان مستوى الدلالة المحسوب (0.047) و (0.046) على التوالي. ولم تصل الفروق في الدرجة الكلية الى مستوى الدلالة الإحصائية حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (0.093) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وللتعرف على اتجاه الدلالة الإحصائية، تم استخدام اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية لمجالي طرق وأساليب التدريس ومجال الأسئلة التقويمية وفقاً لسنوات الخبرة، كما يشير إلى ذلك الجدول (4 . 9).

الجدول (9.4) نتائج اختبار (L.S.D) لمجال طرق وأساليب التدريس ومجال الأسئلة التقويمية حسب متغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	(I-J)	(I)	(J)	مجالات طرق وأساليب التدريس
* 0.017	0.39	10-5 سنوات (3.72)	أقل من 5سنوات (3.33)	

* 0.048	0.29	أكثر من 10 سنوات (3.62)		
* 0.018	0.44	10-5 سنوات (3.57)	اقل من 5 سنوات (3.13)	مجال الأسئلة التقويمية
* 0.04	0.41	أكثر من 10 سنوات (3.54)		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول رقم (4 . 9) إلى وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (5-10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (5-10 سنوات)، وكذلك وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وذلك في مجال طرق وأساليب التدريس. ويشير الجدول أيضا

إلى وجود دلالة إحصائية في مجال الأسئلة التقويمية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (5-10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (5-10 سنوات). وكذلك وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

4:3:5 نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 10).

تم الاستغناء عن العينة الممثلة للمستوى الثالث (الدراسات العليا) وذلك لصغر حجم العينة في هذا المستوى.

الجدول (4 10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المديرية	مجالات الدراسة
0.50	0.68	76	0.53	3.78	دبلوم	مجال التشجيع والتحفيز
			0.64	3.69	بكالوريوس	
0.90	0.12	76	0.53	3.62	دبلوم	مجال طرق وأساليب التدريس
			0.62	3.60	بكالوريوس	
0.87	0.15	76	0.73	3.46	دبلوم	مجال الأسئلة التقويمية
			0.58	3.44	بكالوريوس	
0.70	0.39	76	0.55	3.65	دبلوم	الدرجة الكلية
			0.58	3.60	بكالوريوس	

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة وكذلك في الدرجة الكلية للمجال.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج و التوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث فسرت ونوقشت النتائج بالإجابة أولاً عن السؤال الرئيسي ثم الإجابة على فرضياتها الصفرية الخمس سعياً لتحقيق أهدافها. وكانت النتائج على النحو التالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ما مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل؟

بينت النتائج من خلال فحص المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات الثلاثة أن مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.63) بنسبة (72.6%)،

وقد جاء ترتيب المجالات على النحو الآتي:

مجال التشجيع والتحفيز جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة كبيرة، يليه في المرتبة الثانية مجال طرائق وأساليب التدريس بمتوسط حسابي (3.62) بدرجة كبيرة أيضاً، ثم في المرتبة الثالثة مجال الأسئلة التقويمية بمتوسط حسابي (3.45).

وتعزو الباحثة هذه النتائج في المجال الأول لأسباب عديدة منها:

إن استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا التشجيع والتحفيز يزيد من دافعية التعلم لدى الطلبة في هذه المرحلة وهذا يؤدي إلى إطالة وقت التعلم الفعال أثناء الحصة الصفية. إضافة إلى أن التعزيز في هذه المرحلة يكون خارجياً (الطلبة يحتاجون إلى تعزيز من البيئة المحيطة بهم).

فهو يؤدي للوصول إلى الناتج التعليمي المرغوب فيه عند الطلبة بشكل أسرع وهذا ما يدركه معظم معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا.

أما بالنسبة لطرائق وأساليب التدريس، فتعزو الباحثة نتائج هذا المجال إلى أن المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة يتم تدريبهم على مواد تدريبية ودورات في أساليب التدريس لمواكبة المستجدات التربوية التي دخلت على المناهج الجديدة مثل دورات أساليب ومحتوى خاصة بالرياضيات والعلوم واللغة العربية دورات تعالج الدراما والاستقصاء وأسلوب حل المشكلات والتعلم النشط والألعاب التربوية. أما بالنسبة لمجال الأسئلة التقويمية، فتعزو الباحثة الانخفاض في نتائج هذا المجال مقارنة بالمجالين السابقين للأسباب الآتية:

1. تركيز بعض المعلمين على استخدام أسئلة تقويمية تركز على مهارة الحفظ والاسترجاع والفهم وفي حال استخدام بعض المعلمين أسئلة تحتاج إلى مهارات عليا في التفكير لا يمنح الطالب الوقت الكافي للإجابة عنها حيث أنها تحتاج إلى وقت أطول مما تحتاجه أسئلة الحفظ والاسترجاع، والمعلم مرتبط بفترة زمنية محدودة لإنهاء حصته.

2. التقويم الذي يستخدم في المرحلة الأساسية الدنيا هو تقويم تقليدي بمعنى أن الهدف منه هو معرفة مدى تحقق الأهداف السلوكية التي حددت مسبقا، بالإضافة إلى عدم اهتمام الوزارة بإعطاء دورات تدريبية للمعلمين على مهارة طرح الأسئلة التقويمية.

3. عدم وجود طريقة موحدة ومعتمدة للتقويم سواء من قبل كل من وزارة التربية والتعليم أو داخل المديرية الواحدة للمرحلة الأساسية الدنيا.

ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تختلف مع كل من الخصاونة (2001) و أبو عجمية (2004) والعتوم (2004) في تدني مساهمة المعلمين في ممارسة أساليب ذات علاقة بالإبداع.

مناقشة نتائج الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

تم قبول الفرضية الصفرية بناء على الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة المحسوب لهذه الفرضية (0.82) وهي اكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى تشابه الظروف البيئية والاجتماعية في كلتا المديريتين حيث انه يتم تدريس نفس المنهاج ويتم إعطاء المعلمين نفس الدورات التدريبية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

بناءً على نتائج اختبار (ت) (t-test) أظهرت النتائج صحة هذه الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدرجة الكلية للفرضية (0.44) وهي اكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$). مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي العينة لهم خصائص متشابهة من حيث المؤهلات العلمية، والدورات التي تدرروا فيها والصفوف التي يدرسونها، ومستويات الطلبة المتشابهة، وهذا بالإضافة إلى أنهم جميعاً يستخدمون الكتب المدرسية المقررة نفسها .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو عجمية (2004)، وعبود (2003) ورواشدة والقضاه (2003)، ودراسة تليما وآخرون (Tellem, Craft, Marten 2002) وخريشة، (2001)، الأستاذ والعملة (1999)، في عدم وجود اثر لجنس المعلم على ممارسة التفكير الإبداعي ، واختلفت مع نتيجة قشوع (2001)، وخصاونة (2001) وخلييل (1999) و اوكو (Oqwa, 1991) ، ودراسة جيرجوفتش ورايت (Gerjovch & Wrigh 1988) ، في وجود اثر لجنس المعلم على ممارسة التفكير الإبداعي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

تم قبول هذه الفرضية بناء على نتائج الدرجة الكلية (0.22) وهي اكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) مما يشير إلى صحة هذه الفرضية بعدم وجود فروق في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

وتعزى النتائج إلى أن الهدف الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم هو تحقيق المنحى التكاملي بين التخصصات وذلك من خلال الدورات التي تعقدها؛ فمثلا يتم إعطاء دورات في تدريس العلوم لمعلمين من تخصص التربية الابتدائية تسمى (أساليب ومحتوى) وفي المقابل تعطى دورات أساليب تدريس لمعلمين متخصصين في مادة العلوم تسمى (أساليب تربوية عامة) وذلك من اجل إكساب المعلمين المهارات الأساسية التي يحتاجونها أثناء ممارستهم للعملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع كل من أبو عجمية(2004) ،وعبود (2003) .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم قبول هذه الفرضية بناءً على الدرجة الكلية للفرضية (0.093) وهي اكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، ولكن أظهرت النتائج وجود فروق في مستويات الفرضية تعزى لسنوات الخبرة ولكنها لم تؤثر على الدرجة الكلية التي قبلت الفرضية الصفرية بناءً عليها حيث وجدت فروق في مجالي طرق وأساليب التدريس و مجال الأسئلة التقويمية.

فقد دلت نتائج الاختبار البعدي (LSD) على أن هذه الفروق كانت على الشكل التالي وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (5-10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (5-10 سنوات)، وكذلك وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الخبرة (اقل

من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وذلك في مجال طرق وأساليب التدريس. بالإضافة إلى وجود دلالة إحصائية في مجال الأسئلة التقويمية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (5-10 سنوات) لصالح متغير

الخبرة (5-10 سنوات)، وكذلك وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الخبرة (اقل من 5 سنوات) ومجموعة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح متغير الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلم والمعلمة يزداد لديهم النمو المهني والدراية بمكونات مواقف العملية التعليمية كلما زادت فترة الخبرة لديهم، نتيجة لتلقيهم العديد من الدورات أثناء الخدمة وطول فترة التعامل مع الطلبة التي تزيد من معرفتهم بقدرات ومكامن الإبداع والذكاء لديهم بشكل عام و تؤهلهم أيضا لمعرفة أهم أساليب وطرق تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبته م، وهذا أمر منطقي إذ انه كلما زادت الخبرة زادت دراية الفرد بما هو مطلوب.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو عجمية (2004) وخريشة (2001)، واختلفت مع الأستاذ والعملة (1999) و Gerjovch & Wright (1988) و مقابلة(1997) .

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ممكّن أن تعزى النتائج إلى أن الدورات التدريبية التي تعطى للمعلمين لتطبيق المنهاج الجديد يشارك فيها معلمون ومعلمات من حملة الدبلوم والباكالوريوس على حد سواء، بالإضافة إلى أن حملة الدبلوم يتم تدريبهم عملياً ونظرياً أثناء الدراسة مدة فصلين كاملين، وفي المقابل فان حصيلة المعلومات النظرية التي يتلقاها حملة البكالوريوس تكون أكثر، مقارنة بحملة الدبلوم، كما أن هناك توجه من الوزارة بضرورة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين من نفس المدرسة ومعلمين من مدارس مختلفة تسمى (إشراف الأقران) يتم خلالها تبادل الخبرات التعليمية بين حملة الدبلوم والباكالوريوس، هذه العوامل مجتمعة يمكن أن تؤدي إلى تلاشي الفروق بين المؤهل العلمي.

وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع كل من دراسة أبو عجمية (2004) وخريشة (2001) و مقابلة(1997) ، واختلفت مع الأستاذ والعملة (1999).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- 1 - ضرورة عقد دورات تدريبية مطورة للمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة أثناء تدريسهم الصفّي، وبناء مواقف تعليمية موجهة نحو تحفيز تفكير الطلبة من خلال طرح أسئلة التقويم النهائي.
- 2 - الاستفادة من أداة الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن الإجراءات التي يجب على معلمي ومعلمات العلوم القيام بها لتنمية الإبداع وتوزيعها على المعلمين للاستفادة منها.
- 3 - إجراء دراسات تربوية تبحث في فهم المعلمين وإدراكهم للتفكير الإبداعي، ومدى وعيهم بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف.
- 4 - إجراء دراسات مقارنة بين المدارس الحكومية ومدارس الوكالة للوقوف على أوجه الاختلاف والتشابه بالنسبة لمظاهر التفكير الإبداعي.
- 5 - إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على مراحل دراسية أخرى وضمن متغيرات مختلفة، في مديريات التربية والتعليم المختلفة.

المراجع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية

ابن منظور، (1990). لسان العرب، ج4، دار الشروق، عمان.

أبو جادو، ص. (2003): اثر برنامج تجريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

أبو عجمية، م. (2004): واقع منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة في منطقة جنوب الضفة . جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو سماحة، ك، محفوظ، ن، الفرج،. (1992) تربية الموهوبين والتطوير الإداري . دار الفرقان، الأردن.

إخليل، غ. (1999): مستوى التفكير الابتكاري وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات للصف العاشر الأساسي في منطقة بيت لحم . جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

إخليل، ف. (2000): تقييم طلبة الصف الحادي عشر العلمي لدور معلم الفيزياء في تنمية التفكير الابتكاري لديهم. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الأستاذ، م، العملة، م. (1999): اتجاه معلمي العلوم للمرحلة الأساسية بقطاع غزة نحو الإبداع العلمي حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)، 1(13) ص ص 37-61.

اشنتيه، ض. (2002) استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات اللغوية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

البشري، ي. (2005): تنمية القدرات الإبداعية لدى مجموعة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط عن طريق تعريضهم لبرنامج تدريبي لتنمية القدرات الإبداعية. مجلة التربية عدد (1) ص ص 15-17، قطر.

جامعة القدس المفتوحة. (2003) التفكير الإبداعي. منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.

جبر، د. (2004): **تفكير مغاير، تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال**، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.

جروان، ف. (2002): **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم** ، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

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

جروان، ف. (1999): **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

الجمال، م، (2001): **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم** ، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

جوارنة، ع. (1996): **اثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافية**. جرش للبحوث والدراسات ، عدد (1)، ص ص 64-35.

حبش، ز. (2005): **التفكير الإبداعي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين.

حمودة، ر. (1995): **معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها**. مجلة مستقبل التربية العربية، 1 (2). ص ص 95-59.

خريشة، ع. (2001) :مدى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير

العليا لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 19، ص ص 45-13.

الخصاونة، ف. (2001): **درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا لمظاهر سلوكية ذات صلة بالإبداع لدى طلبتهم**. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الرواشدة، أ، القضاة، ب. (2004): اثر طريقة التعليم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون. مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، الجامعة الأردنية، (2)30، ص ص 48-35.

روشكا، أ. (1989): الإبداع العام والخاص. ترجمة: غسان عبد الحي، عالم المعرفة.

زيدان، ع، ابوسمرة، م. (2003): اثر أسلوب الاستقصاء في معمل الأحياء في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة السنة الأولى في كلية العلوم – جامعة القدس. مجلة البحوث، ندوة دور الجامعة في رعاية المبدعين، جامعة المنيا، مصر. ص ص 91-205.

زينتون، ع. (2004): أساليب تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زينتون، ع. (1999): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم ، ط2. دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

السرور، ن، وحسين، ث. (1997): اثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 24(1)، ص ص 191-211.

السرور، ن. (2000): مدخل إلى تربية الموهوبين والمتميزين . ط2 دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

سعادة، ج. (2003): تدريس مهارات التفكير. دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين.

طافش، م. (2004): الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. دار الفرقان، الأردن.

طافش، م. (2005): **تعليم التفكير، مفهوم وأساليبه مهاراته** ط1. جبهة للنشر والتوزيع، العبدلي.

عبود، ن. (2003): **اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بغزة نحو الإبداع وعلاقته بالتفكير الإبداعي لديهم**. جامعة الأقصى، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

العجمي، م. (2005): **المشكلات النفسية والاجتماعية التعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة**. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، 6 (1)، ص ص 55-124.

العتوم، ك. (2004): **مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي**. الجامعة الأردنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

عثمان، ف. (2000): **الإبداع من المنظور الشامل**. مجلة علم النفس، 6 (5)، مصر. ص 93.

قشوع، ف. (2001): **دور معلم العلوم في تنمية التفكير الابتكاري من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي**. جامعة بيرزيت، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

قطامي، ن. (2001): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

قطامي، ي، قطامي، ن. (2001): **سيكولوجيا التدريس**، ط1. دار الشروق. عمان.

المحيسن، أ. (2000): **تدريس العلوم بطريقة تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة المتوسطة**. حولية كلية التربية قطر، 1 (16)، قطر، ص ص 45-71.

المشرفي، أ. (2005): **تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة**. الدار المصرية اللبنانية، مصر.

المشهوروي، أ. (1995): **اثر طريقة الاكتشاف في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي عن طريق تعلم الرياضيات**. جامعة القديس يوسف، لبنان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

معمار، ص. (2003): **نحو تطوير العمل الإبداعي**، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، (2) 1 ص ص 156-180.

مقابلة، ع. (1997): **تصورات معلمي المرحلة الثانوية لسمات الطالب المبدع في ضوء بعض المتغيرات**. جامعة اليرموك، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

Broderson, R.(2005): Environmental effects on creative thinking and the role of affects, arousal, and person-environment fit, DAI-B66/04, p 2336.

Fawzi, E.(2006): Comparing creative thinking abilities and reasoning ability of deaf and hearing children, Academic search premier, 28(3).

Foster, G. & Penick, J.(1985): Creativity in cooperative group setting, Journal of Research in Science Teaching, 22 (1), ,pp. 89-98.

Gerjovch, S& Wright, M. (1988): The relationship between the general philosophy of education held by elementary school teachers and their attitudes toward creative instruction.DAI-a 48/7, p 1653.

Hong, A. (2006): Supporting creativity, Early child today, 20(5), pp13-15.

Kendy, M.(2006): From teacher quality to quality teaching, Educational leader ship, 63(3), pp14-19.

Keun,L.(2006):Creative thinking and problem solving responses, Research in dance education, 17(1),pp 55- 65.

Kharkhurin,A.(2005): On the possible relationships between bilingualism, biculturalism, and creativity: Cognitive perspective, DAI-B 66/03, 1766.

Leng,Y.(2006): An investigation of the relationship between the open – endedness of creativities and creativity of young children.DAI-A66/05,p.1630.

Tellema,H,Marten,D,Craft,A.(2002):Developing critical and creative thinking strategies in primary school pupils: An inter-cultural study of teachers' learning . Journal of in-service education ,82(1),pp115-130.

Onosko, J.(1990):Comparing teachers' instruction to promote student thinking . Journal of curriculum studies,22(5),pp 443-461

Oqwa, M. (1991): Differences in creative thinking between Japanese and American fifth grade children, Ibaraki university faculty of journal of education bulletin, 40, pp53-59.

Plesk,P.(1996): Models for the creative Process, working paper, jan.10.2006 from: [http:// www.direct creativity .com](http://www.directcreativity.com).

Roher,J.(1995):Primary teachers conception of giftedness: image.evidence, &nonviolence. Journal for the education of the gifted.18 (3).

Stein, M. (1974): **Stimulating creativity**, New York academic press, **vol.1**.

Torrance, E.(1972): Can we teach children to think creatively, Journal of Creative Behavior, 6 , pp. 114 -143.