



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

السمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي
المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

رائد محمد عيسى عمرو

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427هـ / 2006م

السّمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي
المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

إعداد الطالب:

رائد محمد عيسى عمرو

بكالوريوس تربية وعلم نفس من جامعة الخليل

إشراف: د. عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد
النفسي والتربوي برنامج الإرشاد النفسي والتربوي - جامعة القدس

1427هـ / 2006م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

السمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية
في محافظة الخليل.

اسم الطالب: رائد محمد عيسى عمرو

الرقم الجامعي: ٢٠٣١١٩٦٤

المشرف: د. عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: ٧ / ٨ / 2006 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتوافقهم أدناه:

التوقيع:
التوقيع:
التوقيع:

رئيس لجنة المناقشة
ممتحنا داخليا
ممتحنا خارجيا

١. د. عفيف حافظ زيدان
٢. د. مهير الصباح
٣. د. يوسف ذياب عواد

القدس - فلسطين

1427 هـ / 2006 م

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

رائد محمد عيسى عمرو

التاريخ: 2006/7/10

الإهداء

إلى من ربياني صغيراًوالدي ووالدتي

إلى الإخوة والأخوات

إلى زوجتي وابني العزيز

إلى كل طالب يحمل نبراس العلم

وإلى كل من ساعدني في هذا البحث

إلى كل الشرفاء والمخلصين

أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث:رائد عمرو

الشكر والتقدير

فإنني أحمد الله سبحانه وتعالى على توفيقى لإنجاز هذه الرسالة، وأن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للدكتور عفيف زيدان المشرف على هذه الرسالة والذي كان لتوجيهاته وإرشاداته الصائبة أثر كبير في إتمام هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من الدكتور يوسف ذياب عواد والدكتورة سهير الصباح عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة والعمل على إثرائها.

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذتي في قسم التربية/الدراسات العليا في جامعة القدس جميعاً، والذين كان لهم علي فضل عظيم، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل من جميع العاملين في مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل، مما كان له من أثر إيجابي على عملي هذا، فلهم مني كل الحب والتقدير والاعتزاز.

والحمد لله أولاً وأخيراً

الباحث: رائد عمرو

مصطلحات الدراسة:

- **السمة الابتكارية للمعلم:** هي صفة أو خاصية ذات دوام نسبي يتميز بها المعلمون المبتكرون أو المبدعون بدرجة أعلى من المعلمين العاديين، ومثال ذلك: الميول المتنوعة، المرونة، المثابرة، الاستقلالية، وعدم المسايرة، وغيرها من السمات والتي يقيسها مقياس السمات الابتكارية (عبادة، 1995).
- **القدرة على تحمل الغموض:** ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة، التي تحتل أكثر من معنى، والرغبة في تناول الاستنتاجات والقرارات الغامضة (أبو عليا، 1983).
- **الاستقلال في التفكير والحكم:** استقلالية الفرد في العمليات الفكرية حيال المواقف، وفي حكمه على القضايا والمواقف التي تواجهه (أبو عليا، 1983).
- **الانفتاح على الخبرة:** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه قدرة المعلم على حساب خبرات جديدة والتفاعل معها وتطبيقها في عمله.
- **القدرة على النقد:** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه قدرة المعلم على ملاحظة الأشياء بخصائص أفكار الآخرين، ولديه القدرة على محاكمتها واكتشاف إيجابياتها وسلبياتها.
- **السمة:** هي الخاصية أو الصفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد، وتميز بعضهم عن بعض أي توجد فروق فردية فيها وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو متعلقة بمواقف اجتماعية (آغا، 1991).
- **الاتجاه نحو الابتكار لدى المعلم:** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه مجموعة استجابات القبول أو الرفض لدى المعلمين نحو ظاهرة التفكير الابتكاري.
- **التفكير الابتكاري:** تتبنى هذه الدراسة تعريف خير الله (1981) وهو قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، ويتضمن هذا التعريف قدرات التفكير الابتكاري وهي:
أ. **الطلاقة:** القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة زمنية محدودة لمشكلة أو مواقف مثيرة.
ب. **المرونة:** القدرة على إنتاج استجابات قياسية لمشكلة أو مواقف مثيرة، استجابات تتسم بالتنوع واللامتبية وبمقدار زيادة الاستجابات الفردية الجديدة تكون زيادة المرونة.

ج. الأصالة: القدرة على إنتاج استجابات غير تقليدية وقليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، إي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

- أما تعريف تورانس (Torrance): فقد عرف الابتكار أو الإبداع بأنه العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال معين ثم تكوين الفروض التي تعالج هذه المشكلات واختبار صحة الفروض وإيصال النتائج إلى الآخرين (منصور، 1996).
- محافظة الخليل: هي المنطقة الجغرافية التي تشمل المدارس الموجودة في المدن والقرى الفلسطينية الواقعة في جنوب الضفة الغربية، وتشرف عليها مديرتنا التربوية والتعليم في كل من الخليل وجنوب الخليل.
- معلمو المرحلة الأساسية: هم الأشخاص الذين يتولون عملية التدريس حسب تخصصاتهم من الصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي.

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، وإلى معرفة مدى أثر كل من المتغيرات: المديرية، والجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي على كل من السمات الابتكارية، والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري، وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟
- ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري؟
- هل تختلف السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، باختلاف متغيرات الدراسة (المديرية، والجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي)؟
- هل تختلف الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (المديرية، والجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين السمات الابتكارية، والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2005/2006)، وقد بلغ عددهم (4016) معلماً ومعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (190) معلماً، و (200) معلمة، أي بنسبة (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة.

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات التي انبثقت عنها، فقد طبق الباحث أداة الدراسة المكونة من قسمين: أحدهما لقياس السمات الابتكارية، والآخر لقياس الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري. وقد تم التأكد من صدقهما عن طريق صدق المحكمين، أما ثباتهما فتم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للإتساق الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات (0.81) لمقياس السمات الابتكارية، و(0.80) لمقياس الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري. وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية، واختبار (ت)، واختبار معامل ارتباط بيرسون، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- جاءت استجابات المعلمين حول السمات الابتكارية متوسطة بشكل عام، وقد كان ترتيب مجالات هذه السمات بحسب الآتي: القدرة على النقد، والانفتاح على الخبرة، والقدرة على تحمل الغموض، والتفكير الاستقلالي، وأخيراً التفكير التأملي.
- جاءت استجابات المعلمين حول الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري إيجابية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل حول السمات الابتكارية تعزى إلى المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي. بينما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص في المجال المتعلق بالانفتاح على الخبرة، حيث كانت هذه الفروق في التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية، بينما أظهرت في نفس المتغير (التخصص) عدم وجود فروق في المجالات الأربعة الأخرى على الدرجة الكلية، ولما يخص سنوات الخدمة أظهرت الدراسة وجود فروق في مجالي الدراسة المتعلقة في القدرة على تحمل الغموض، والانفتاح على الخبرة، بينما تبين عدم وجود فروق في المجالات الأخرى وعلى الدرجة الكلية لهذا المتغير.
- أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى: المديرية، والجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية، ومعامل ارتباط موجب إحصائياً بين السمات الابتكارية، والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري، إذ تزداد السمات الابتكارية لدى المعلمين بازدياد اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري.

وكان من أهم توصيات الدراسة:

- ضرورة فتح تخصصات تعنى بتخريج المتعلم المتخصص في مجال الابتكار على مستوى الجامعة.
- تنظيم وترتيب وتطبيق برامج تعليمية وتربوية ودورات تدريبية مكثفة للمعلمين تؤهلهم للتعامل مع المبدعين بكفاءة عالية على الابتكار (أثناء الخدمة).
- كما أوصت الدراسة على توعية المشرفين المباشرين على العملية التربوية والتعليمية لترجمة واستغلال العلاقة الموجبة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى المعلمين نحو الإبداع إلى ممارسات تدريسية عملية واقعية.

Abstract

The study aimed at investigating the relationship between creative traits and the attitudes toward creative thinking to basic school teachers in Hebron District. The study also tries to test the effect of the following variables on creative traits and the attitudes toward creative thinking; they are (Directorate, Gender, Specialty Years of experience and scientific qualifications). Specifically, the study tried to answer the following questions:

- What are the creative traits of Basic schools teachers in Hebron District?
- What are the attitudes of Basic school teachers toward creating thinking in Hebron Directorate?
- Do the creative traits differ for Basic school teachers in Hebron Directorate due to (The Directorate, Gender, specialty, years of experience and scientific qualification)?
- Do the attitudes differ for Basic school teachers in Hebron Directorate due to (The Directorate, Gender, specialty, years of experience and scientific qualification)?
- Is there correlation between Creative traits, and the attitudes toward thinking to Basic school teachers in Hebron Directorate?

The population of the study consisted at the Basic schools teachers in both Hebron and southern Hebron Directorate, in the second semester of the academic years (2005/ 2006); they were (4016) Male and female. The sample of the study was (190) male teachers and represents (200) female teachers which is (10%)of the population.

To answer the study questions and to test the hypothesis, two questionnaire were used with tow sections: a measurement for creative traits and the other measurement for attitudes toward creative thinking. To assure their validity they were submitted to a number of university teachers. And to assure their reliability. Cronbach Alfa formula was used.

After collecting the data, they were processed by using (SPSS) program. (Means standard Deviations, ANOVA, Schaffee test, (t- test) and Pearson correlation coefficient) were used.

Findings of the study showed that:

- Teachers' responses about creative traits were moderate in general, the most dominant traits from high to low were their ability for criticism, exchanging experiences, the ability to tolerate ambiguity, independent thinking and finally the reflective thinking.
- Teachers' responses toward creative thinking were positive.
- There were no significant differences about creative thinking due to (Directorate, Gender specialty, years of experience and scientific qualifications). Results of the study show that there were significant differences due to scientific qualifications in experience dimension.
- Results show that there were no significant differences in attitudes toward reflective thinking due to (Directorate, Gender specialty, years of experience and scientific qualifications).
- There was a statistically positive correlation between creative traits and attitudes toward creative thinking.

Based on the findings of the study, the researcher came up with a number of recommendations they are:

1. Universities must open new departments to turn out specialized teachers in creative.
2. To train teachers in service on creative thinking.
3. Supervisors should be a ware to exploited the positive relations between creative traits and attitudes toward creating thinking, in the learning process.

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

- 1.1 المقدمة
- 2.1 مشكلة الدراسة
- 3.1 أسئلة الدراسة
- 4.1 فرضيات الدراسة
- 5.1 أهداف الدراسة
- 6.1 أهمية الدراسة
- 7.1 محددات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

ميز الله الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل، والعقل هو مركز التفكير وآياً كانت اللغة أو الوسيلة التي يستعملها الفرد، فهي تنتقل إلى العقل ليحللها ويفسرها، ولقد ساوى الله بين جميع البشر الذين زودهم بهذا الجهاز المعقد، ودعاهم إلى توظيفه في حياتهم، باعتباره أداة للتعلم تلازمهم طيلة حياتهم كما شجع على التعلم في كثير من الآيات " قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون " (سورة الروم، آية 9).

ونبه القرآن الكريم إلى القدرات الكبيرة للعقل، الذي لا حدود للمعرفة لديه حيث قال تعالى: "وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً" (سورة الإسراء، آية 85)، وفي هذه الآية الكريمة إشارة واضحة إلى أن الإنسان لم يستعمل سوى جزءاً قليلاً من قدراته العقلية، وان المجال أمامه واسع لتعلم المزيد .

أدى التغير السريع الذي طرأ على بعض المجتمعات الإنسانية نتيجة التقدم العلمي والتقني إلى تعقد أساليب الحياة اليومية، كما سبب لهذه المجتمعات مشكلات نتجت عن ضعف قدرتها على التكيف، في مواكبة التقدم العلمي والتقني السريعين، كما أن التنافس بين الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية المختلفة وبخاصة في ميدان العلوم، قد دفع علماء النفس والتربية إلى الاهتمام بميدان الابتكار، وإيماناً منهم في قدرة المبتكرين على المساهمة في حل تلك المشكلات لذا تحتاج المؤسسات الحكومية والصناعية إلى أفراد قادرين على الإبداع والتخطيط، مهما بلغت الدول من تقدم تقني فإنها تبقى بحاجة إلى عقول مبدعة تخطط لها في مجال الإدارة، وتعمل على تطوير نظامها الاقتصادي، وتحسن آلاتها بل واخترع الجديد من هذه الآلات (إبراهيم، 1982).

ولقد أصبح الاهتمام بالثروة البشرية من الضروريات الحتمية لتقدم المجتمعات العصرية ورفيها، حيث يسعى كل مجتمع من المجتمعات لتوجيه موارده البشرية خير توجيه، واستثمار طاقات أبنائه بأفضل استثمار ممكن، ويبرز من بين عناصر المجتمع أفراد المتميزون بخصائص إبداعية تظهر جلية في مستويات أدائهم العالي الذي يفوق ما يؤديه أقرانهم العاديين (معاجيني وهويدي، 1995).

لذا أصبح التوجه للدراسة وتدريب الابتكار توجهاً عالمياً لما له من نتائج وتأثيرات إيجابية على تقدم المجتمعات وبخاصة أن تحديات العصر تدعو إلى تبني مواقف إبداعية.

ومن خلال مجتمعنا الفلسطيني، وتجربتنا كمعلمين ومرشدين، نجد أن هناك الكثير من الطلبة والأطفال المنفوقين والمبدعين، وفي كثير من الأحيان لا يجدون من يمد لهم يد العون والمساندة لتطوير إبداعهم وإمكانياتهم، فالأجواء الفكرية مهمة لتطوير هذه الإمكانيات سواء كان ذلك على مستوى البيت أو الأسرة والمدرسة والمعلمين، أو المجتمع ككل مما يدفعهم نحو الإبداع والابتكار بدلاً من قمع قدراتهم وطاقاتهم مما يتسبب في مشاكل نفسية وسلوكية معقدة عندهم، خصوصاً إذا تراكت لديهم خبرات القهر والملل في الحياة المدرسية كمحطة هامة في حياتهم، من هنا تأتي إعطاء الأهمية لهذا القطاع المهم في الإبداع والابتكار لما له من تأثير على حياة ومستقبل المجتمع لكي نجد التقدم والازدهار.

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع التفكير الابتكاري في أوائل الخمسينات من القرن العشرين، ويعد جيلفورد (Guilford) من الرواد الذين أسهموا في موضوع الابتكار، فقد بدأ الحديث عنه عام (1950)، وبعد ذلك حظى موضوع الابتكار باهتمام الكثير من علماء النفس، وخاصة بعد أن أطلق الاتحاد السوفيتي قمره الصناعي سبوتنيك في أواخر الخمسينات، فكان التحدي العلمي العقلي الابتكاري في ذروته بين أمريكا والاتحاد السوفياتي سابقاً (صالح، 1988).

إن الاهتمام بالإبداع والمبدعين هو عملية استثمار حقيقية للطاقات البشرية إذ أن المبدعين عبر العصور والأزمات هم ثروة الأمم ورأس مالها وعليهم يتوقف سعادة ورخاء الدول والشعوب (حداد، 1996).

كما أثبتت الدراسات أن التدريس الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم، فالمناهج تكاد تكون واحدة في مدارس البلد الواحد، لكن الفرق بين الخريجين من الطلاب وما حصلوا عليه من مهارات ومعارف وما اكتسبوه من خصائص وسمات تعتمد أساساً على المعلم، وذلك لأنه يترك بصماته الواضحة على العملية التعليمية (Iaska, 1976)، والمعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يعلم الطفل بمقدار ما يمتلك هذا الطفل من قدرات وإمكانيات. وقد أثبتت الدراسات أيضاً أهمية ابتكارية المعلم كشرط أساسي لنجاح العملية التربوية (Fedhusen, 1989). وأكدت على ضرورة توافر السمات الابتكارية للمعلم مثل القدرة العالية على استقبال المثبرات والحيوية وحب الاستطلاع والتحرر من العدوانية تجاه التلاميذ (Torrance, 1965).

وتظهر ابتكارية المعلم عند محاولته تحقيق بعض الأهداف التربوية، فعندما ينجح أو يفشل في تحقيق تلك الأهداف فإنه يكتشف مواطن قوة قدراته وضعفها في معلوماته أو أسلوب تدريسه أو تعامله مع الطلاب أو في شخصيته وقدراته، فيقوم بتحليل تلك النقاط وإيجاد علاقة بين خبراته السابقة والمواقف الحالية، وما يمكن أن يحدث مستقبلاً وبالتالي يمكن الوصول إلى حلول توعده إلى أن يكون احترافياً في تدريسه (معاجيني، 1996).

ويعد المبتكر شخصاً خلاقاً بالمعنى الدقيق للكلمة، إذ يستفيد من تجارب الآخرين، إلا أنه يضيف إليها من ابتكاراته الخاصة، وهو عنيد ومغامر، يعمل جهده على تحقيق أحلامه وهو دائم العمل ولا يثنيه عن الوصول إلى أهدافه أي عائق مهما كان، وفي دراسة حول مشاهير المبدعين تبين أن (90%) منهم تميز بدرجة عالية من الذكاء وحب الاستطلاع، الذي لا يكف عن طرح التساؤلات (سايمتن، 1993).

لقد ركزت الأبحاث المبكرة على التفكير الإبداعي، مع ذلك فمن بعض الأطفال يبدعون عندما يرغبون، وعندما يشعرون بقدرتهم على الإبداع، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال في حاجة إلى أن تكون لديهم مهارات وقدرات معينة مثل القدرة على اكتشاف التناقضات، والحصول على أفكار، وبيزغ الإبداع من جملة خصائص نفسية من بينها الخبرات والدوافع وسمات شخصية مثل الثقة في النفس، وبعض هذه الخصائص يمكن توليدها في المدرسة، وهذا على الأقل من الناحية النظرية، على الرغم من أن التقاليد المدرسية والممارسات التقليدية في حجرة الدراسة غالباً ما تكون عقيمة، ومن ثم من الضروري تحديد الملامح الأساسية لهذه الخصائص النفسية، ومن مهمة المعلمين تنمية هذه الخصائص في الصف المدرسي من أجل العمل على بزوغ الإبداع (وهبه وأبو سنه، 2003).

وفي الحقيقة فإن اتجاهات المعلمين وسلوكهم الإيجابي نحو الابتكار يلعب دوراً أساسياً في خلق مناخ مبدع داخل الصف، حيث يشجع ذلك على تنمية المستويات العليا من التفكير عند التلاميذ، والمشكلة تبقى في طبيعة سمات واتجاهات المعلمين نحو الابتكار ونحو التلاميذ المبتكرين، فإن لم تتوفر سمات ابتكارية في شخصية المعلم أو كان اتجاهه سلبياً نحو الابتكار، أصبح ذلك معيقاً للإبداع وإن كان العكس أصبح ذلك مشجعاً له (السليمانى وبار، 1998).

ونظراً لعدم وجود دراسات كافية في حدود علم الباحث وخاصة في فلسطين على وجه الخصوص يتناول السمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري فقد جاءت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

2.1 مشكلة الدراسة :

وتنعكس سمات واتجاهات المعلم الإبتكارية سواء كانت سلبية أم إيجابية على مواقف سلوكية عند التعامل مع التلاميذ بحيث تشجع أو تعيق الابتكار عندهم، ويكون لها أثر مستقبلي والاتجاه الإيجابي نحو الاستطلاع، ولذلك السمة بمعنى أن المعلم يظهر بعض السلوكيات في التعامل اليومي مع التلاميذ مثل تقبله لإجابات متعددة من الطلبة نتيجة لمرونته أو إثارة تساؤلاتهم وتحفيزهم على الاكتشاف والبحث والقراءة نتيجة لحب الاستطلاع. (منسي، 1991).

وساهمت بعض البحوث في توضيح مفهوم الابتكار وفي إثبات أهميته بالنسبة للإنسان والمجتمع، وأكدت على أن الإنسان لا يمكن أن يكون مبتكراً إلا في إطار اجتماعي وتربوي ينمي ويشجع السمات والقدرات الإبتكارية في الشخصية (روشكا، 1989).

تطرق عدد من الدراسات التي أجريت إلى موضوع الابتكار، وقليلاً منها قد ربط بين سمات واتجاهات المعلم الإبتكارية، ومما يستدعي إجراء دراسات تتناول هذين الجانبين، وذلك تلمساً لبناء صياغة جديدة للعلاقة بين المعلم والمتعلم تبرز من خلالها الكيفية التي تحقق لها الأهداف التربوية في رعاية التفوق والإبداع عند التلاميذ، وتحديداً فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما السمات الإبتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الإبتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟

3.1 أسئلة الدراسة:

انبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما السمات الإبتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الإبتكاري؟

السؤال الثالث: هل تختلف السمات الإبتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل

باختلاف متغيرات الدراسة: (المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟

السؤال الرابع: هل تختلف الاتجاهات نحو التفكير الإبتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في

محافظة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة: (المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخدمة،

المؤهل العلمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟

4.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحويل الأسئلة إلى فرضيات صفرية لفحصها عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخدمة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخدمة.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

- 1- بعض السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.
- 2- بعض اتجاهات المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري.
- 3- بعض أثر بعض المتغيرات في السمات الابتكارية لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.
- 4- بعض أثر بعض المتغيرات في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.
- 5- العلاقة ما بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- 1) تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين (في حدود علم الباحث) والتي تتناول العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.
- 2) حصر اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري، بغية تفعيل البرامج التي تهتم بهذا الموضوع من قبل وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
- 3) تعتبر هذه الدراسة حافزاً للدراسات الجديدة التي تتناول قياس السمات الابتكارية والعمل على تنميتها بشكل أوسع في التفكير الابتكاري في المدارس.
- 4) تظهر هذه الدراسة أهمية تشجيع التفكير الابتكاري في مدارسنا، وضرورة تبني أساليب تدريس ابتكارية يرقى من خلالها تفكير الطالب للوصول به إلى الابتكارية، ووضع مستوى أدائه في التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي.
- 5) محاولة الإسهام في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المبتكرين من خلال معلمي المرحلة الأساسية، ومن خلال نتائج الدراسة المتوقعة.
- 6) كونها تتناول المعلم الذي يعد حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية من خلال التعرف على طبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري.

(7) تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مشتقة من موضوعها ومتغيراتها ونتائجها المتعلقة بالبيئة الفلسطينية.

(8) تكشف هذه الدراسة عن مدى ترجمة واستثمار الاتجاهات الايجابية نحو الابتكار في الحياة الاجتماعية.

ومن هذه المنطلقات السابقة تكتسب هذه الدراسة أهميتها.

7.1 محددات الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من المحددات هي:

- المحدد البشري: معلمو المرحلة الأساسية.
- المحدد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي (2005-2006).
- المحدد المكاني: مديرتنا تربية جنوب الخليل، تربية الخليل.
- المحدد المفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.
- الأدوات: استخدم الباحث استبانة لقياس السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري، لذا تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق وثبات أداة الدراسة التي اعتبرت مناسبة لها.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 تمهيد

2.2 الإطار النظري

3.2 الدراسات السابقة

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 تمهيد:

في هذا الفصل استعرض الباحث الإطار النظري لموضوع الدراسة، واستعرض أيضاً عدداً من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها.

2.2 الإطار النظري:

شاعت قديماً بعض الآراء الأسطورية الخاطئة حول الإبداع وما هيته، والخاصة ما يتمثل منها في أن الإبداع شيء غامض لأنها يأتي من مصادر خارجية لا سلطة للإنسان عليها، فيعوق من قدرة الإنسان على إدراك طاقاته الإبداعية وإمكانية توظيفها، في الوقت الذي اعتقد الآخرون أن الإبداع شيء سحري وأن قلة قليلة من الناس يقدرون عليه، ولذا تم حرمان الغالبية منه، ويعتقد فريق ثالث أن الإبداع يرتبط بالجنون، اعتباراً أن المبدع لديه أمور غريبة أو غير عادية وينبغي الابتعاد عنه.

إزاء هذه الأفكار الخاطئة، فقد كان لا بد لكثير من العلماء والمهتمين بظاهرة الإبداع من الرد عليها تماماً وتوضيح أن للإبداع مقومات علمية مهمة تتمثل في الآتي:

- 1- رغم أن الإبداع ظاهرة مركبة، إلا أنها قابلة للدراسة والفهم والبحث والتحصيص.
- 2- الإبداع ظاهرة إنسانية طبيعية لدى جميع الأفراد وليست قاصرة على ذوي المواهب والأذكياء، رغم وجوده بدرجات متفاوتة بينهم.
- 3- الإبداع ظاهرة صحية لأن ما ينتج عنه من أعمال أو أنشطة يؤدي إلى تخفيف كثير من التوترات النفسية التي يعاني منها الأفراد.
- 4- الإبداع ظاهرة ممتعة لما تعود به على أصحابها وأصدقائهم وأقاربهم بالرضى والإنجاز والإثابة والسعادة (الأعسر، 2000).

لكي يكون الإنسان مبتكراً فإن عليه أن يحلم أحلاماً خيالية واسعة، ويمكن للتلاميذ المشاركة في عمليات التفكير الابتكاري إذا ما قام المعلمون بتهيئة الظروف الملائمة لهم كي يفكروا بطريقة ابتكارية، ويتطلب التفكير الإبداعي من الأفراد الإلمام بأبعاد القضية أو المسألة أو الأمر أو

المشكلة، ثم توليد الأفكار أو اختبارها من أجل الوصول إلى الحل أو الحلول الممكنة، وأخيراً فإنه لا بد من الربط بين تلك الحلول المختلفة (Torrance, 1977).

1.2.2 أهمية التفكير الابتكاري للمعلم:

ومن أبرز ما يلاحظه المعلم الواعي والذي يقوم بتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة ما يلي:

- إن تنمية التفكير الاستنتاجي يؤدي إلى التفكير الابتكاري لدى الطلبة.
- إن استثمار مهارة التفكير الابتكاري تساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الدراسية واليومية والشخصية.
- إن استثمار مهارة التفكير الابتكاري تساعد المعلم على تطبيق المنهج الدراسي بفاعلية ومرونة دون اللجوء إلى أساليب التلقين والحفظ والاستظهار.
- إن استثمار مهارة التفكير الابتكاري تساعد الطلبة على تنمية قدراتهم العقلية وتجنب المشكلات السلوكية اليومية المؤثرة على فرص تفوقهم الدراسي.
- إن تعليم مهارة التفكير الابتكاري يستثير الطلاب نحو ما يحدث حولهم، كما يزيد من مقدرتهم على مواجهة التحديات العلمية (مصطفى، 2002).

2.2.2 مراحل عملية الابتكار:

كانت العملية الابتكارية موضع دراسة لبعض الباحثين لإيجاد تصور ونموذج لها، فقد اقترح والاش (Wallash, 1995) الوارد في سعادة (2003) نموذجاً يتألف من أربع مراحل للعملية الابتكارية وهي:

1. مرحلة الإعداد أو التحضير (Preparation): وتقوم على بحث المشكلة من جميع جوانبها بما في ذلك البيانات والأفكار ذات العلاقة للموضوع.
2. مرحلة الحضانة (Incubation): ويتم في هذه المرحلة تنظيم الأفكار ذات العلاقة بالمشكلة أو القضية المدروسة والعمل على ترتيبها ورفض أو التخلص من الأفكار أو المعلومات التي لا تمت إليها بصلة، حيث يتم تقديم بعض الحلول بصورة مبدئية.
3. مرحلة الإلهام أو الإشراف (Illumination): حيث يبرز أو يشرق الحل بشكل مفاجئ.
4. مرحلة التحقق (Verification): وتمثل آخر مراحل عملية الابتكار، حيث يتم الحصول على النتائج النهائية والمرغوب فيها، ومع ذلك، فإن المفكر المبتكر يقوم بفحص أو اختبار

الفكرة الإبداعية التي تم التوصل إليها للتحقق من أصالتها وجدتها وفائدتها الحقيقية تمهيداً لتوثيقها ميدانياً.

وأبدى العديد من العلماء تحفظهم في تفسيرهم للإبداع على أساس أنه عملية لها مدخلاتها ومعالجاتها ومخرجاتها، ففهم الإبداع على هذا الأساس ما زال محدوداً فقد اختلف العلماء في تحديد عدد المراحل وترتيبها والتي تمر بها العملية الإبداعية فهي عند شتاين (Shtian) ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تكوين الفرضية (Hypothesis Formation): حيث تبدأ هذه المرحلة بالاستعداد والإحساس بفكرة وتنتهي بظهور الفرضية.

المرحلة الثانية: اختبار الفرضية (Hypothesis Testing): وهذه المرحلة تشتمل على اختبار الفرضية وفحصها.

المرحلة الثالثة: توصيل النتائج (Communication of Results) وفيها تتضح الفكرة الإبداعية على شكل إنتاج محدد المعالم قد تم التحقق من صحته (منصور، 1996).

وأما تايلر (Taylor) الوارد في الدجاني (1989) فقد قسم العملية الإبداعية إلى: فترة العمل العقلي، الاستغراق في المشكلة، فترة الحضانة، فترة الاستنارة العقلية، وفترة التفاصيل وتنقية الأفكار.

إن المعلمين المبتكرين غالباً ما يكون توجههم نحو الشخصية وذلك في اتجاهاتهم وقيمهم، وهو ما أكدت عليه فراير (Fryer, 1996) ففي دراستها على (1028) معلم في بريطانيا، وجدت أن أعلى عشرة اتجاهات تميز الأكثر توجهاً نحو الابتكار بالمقارنة بمنخفضي هذا التوجه، كانت: الرغبة في تعميق فهم المتعلمين للعالم، والاعتقاد بأن جميع الطلاب يمكنهم الإبداع، وبذل المعلم لأقصى ما يستطيع من أجل أن يتميز تعليم كل طالب، وحث المتعلمين ليستجيبوا بالتعاطف والمشاعر، وتقييم مدى تعبير الطلاب عن أنفسهم وتعليمهم المهارات التي تسهل ذلك، وحث الطلاب ليفكروا تفكيراً حدسياً، وتقييم التعبير الحر للطلاب، وبذل المعلم لأقصى ما يستطيع لتوسعة أدراك المتعلمين للعالم، والرغبة في جعل الطلاب قادرين على التعبير عن مشاعرهم الابتكارية، وتقييم أفكار الطلاب وأسئلتهم عند تقدير الابتكارية (حبيب، 2005).

3.2.2 العوامل الاجتماعية والنفسية الضرورية للإبداع:

يقترح العلماء مجموعة من التوجيهات والأساليب التي تفيد في التعامل مع الأطفال المبدعين، وتعتبر من العوامل المشجعة على التفكير الإبداعي وهي:

- 1- تشجيع الشعور بالاستقلال وممارسة التعلم الذاتي والدراسة الذاتية من أجل فهم وزيادة المعلومات.
- 2- توفير بيئة غير تسلطية دون أن تعمل على تشجيع الفوضى أو إحداث الاضطرابات وتعكير صفو الآخرين.
- 3- تشجيع التلاميذ على ممارسة عمليات التفكير والبعد عن إصدار الأحكام.
- 4- تشجيع التلاميذ على فحص آرائهم وميولهم التحيزية وتقييم أنفسهم.
- 5- مساعدة التلاميذ على التعامل مع عوامل الإحباط والشعور بالفشل (عبود، 2003).

4.2.2 مستويات التفكير الابتكاري:

يتفق العديد من الباحثين على ضرورة تحديد مستويات للابتكار وفي هذا الإطار حاول تايلور (Taylor, 1993) تسوية الخلافات بين وجهات نظر الباحثين حول موضوع التفكير الابتكاري واقترح خمسة مستويات، وهي:

- 1- الإبداع التعبيري (Expressive Creativity): يشير هذا المستوى إلى تطوير أفكار فريدة بغض النظر عن نوعيتها، كما هو الحال في الرسوم العفوية للأطفال.
- 2- الإبداع المنتج (Productive Creativity): ومن الأمثلة على هذا النوع من الإبداع المنتجات الفنية أو العلمية، حيث توجد مؤشرات قوية على توافر بعض القيود التي تضبط الأداء الحر للأفراد.
- 3- الإبداع الابتكاري (Inventive Creativity): ويشير هذا المستوى إلى إظهار البراعة في استخدام المواد لتطوير استخدامات جديدة، دون وجود إسهامات جوهرية في تقديم أفكار أساسية.
- 4- الإبداع التجديدي (Innovative Creativity): ويمثل هذا المستوى قدرة على اختراق مبادئ فكرية ثابتة، وتقديم منطلقات جديدة، ويتضمن هذا المستوى كذلك إدخال تحسينات جوهرية من خلال إجراء التعديلات المتضمنة في المهارات المفاهيمية.
- 5- الإبداع الإبتثافي (Mergentive Creativity): يتضمن هذا المستوى مبادئ وافتراضات، تستطيع تقديم مدارس وحركات فكرية جديدة، ويعتبر هذا المستوى أعلى درجات الابتكار وأقلها حدوثاً وتكراراً.

5.2.2 العقبات التي تواجه التفكير الابتكاري:

من المهم تشخيص ودراسة العقبات التي تواجه التفكير الابتكاري وذلك لمحاولة تفاديها أثناء تعليم الأطفال، ويلخص جروان (1999) العديد من العقبات التي تواجه التفكير الابتكاري، ومن هذه العقبات الشخصية، الظرفية، المدرسية:

وتشمل العقبات الشخصية: ضعف الثقة بالنفس، والامثال الدائم للآخرين، والرغبة المفرطة والحماس الزائد لتحقيق الإنجازات، ونقص الوعي بالمشكلات البيئية، والتفكير النمطي المقيد بالحرفية وكذلك التسرع وعدم احتمال الغموض في المواقف.

أما العقبات الظرفية: فتشمل مقاومة التغيير والخوف من الأفكار الجديدة، وعدم التوازن بين الجد والفكاهية أو بين التنافس والتعاون.

كما يمكن التحدث عن معوقات التفكير الابتكاري في الأسرة والتي من أبرزها الاتجاهات السلبية وأسلوب التنشئة الأسرية القائم على التسلط وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء.

ومن أبرز معوقات التفكير الابتكاري في المدرسة: فأبرزها طرق التدريس التقليدية التقليدية، والمعلم المتسلط غير المعترف بالتفكير الابتكاري (قطامي، 2003).

ولقد ناقشت الكثير من الدراسات سمات المعلم المبتكر وربطت بينها وبين السلوك الابتكاري للمعلم داخل الصف بل أن بعض الباحثين يرون أن الأداء التدريسي الواضح للمعلم والممكن ملاحظته ليس ناتجاً عن الإلمام بمحتوى المادة أو طريقة التدريس فقط، إنما يتأثر كذلك بالقيم والاتجاهات والسمات المتوافرة لدى المعلم، ولقد حاولت بعض الدراسات التوصل إلى تحديد سمات شخصية للمعلم الابتكاري وربطها بفاعلية التدريسية كما يعبر عنها بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، فالمعلم الابتكاري تجده متحمساً ديمقراطياً اجتماعياً، متزناً انفعالياً، مرغوباً فيه، ولديه نظرة إيجابية اتجاه تلاميذه (عبد الفتاح، 1976).

6.2.2 سمات المعلم المبتكر

أشارت سيسك (Sisk) الوارد في معاجيني (1998) إلى عدد من الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلم المبتكر منها:

- الكفاءة العالية والميول الواضحة لممارسة عملية التدريس.
- المهارة العالية في التدريس.
- التميز بالديمقراطية والتعاون.
- الاستخدام الفعال لوسائل التشجيع والثناء.

- لدية سعة خيال واسعة، والمرونة في التفكير.
- العدالة وعدم التحيز، والاهتمام بمشاكل وقضايا الطلبة.
- حسن المظهر، والتميز بالانبساط والمرح وروح الدعابة.

ويرى تورانس أن المعلم المبتكر يجب أن يتمتع بالحيوية والطموح والثقافة العالية محفزاً لعملية التعليم بعيداً عن مظاهر العنف والعقاب، لديه القدرة على الإنصات والدقة في الملاحظة (معاجيني، 1998).

ويجب على المعلم المبتكر أن يتميز بالذكاء المرتفع، والقدرة على فهم ميول ورغبات التلاميذ، وتحديد سلوكهم وحل مشكلاتهم، وأياً كان الأمر فإن السمات الشخصية آثارها على نجاح المعلم بشكل أو بآخر، ولقد حددت اللجنة الوطنية الأمريكية لإعداد المعلم السمات التالية: أن يكون المعلم على مستوى ذكاء عال، ويتمتع بصحة جيدة، وذو اتزان انفعالي عاطفي، ويحب تلاميذه، ويتمتع بخلق حسن ولديه القدرة على العمل مع الآخرين.

وهناك بعض السمات التي قد تجعل المعلم أكثر نجاحاً وأكثر فاعلية في عمله وأدائه؛ فالمعلم المتحمس المتميز بروح معنوية عالية يشعر بالرضا عن عمله ويتسم بالإيجابية، كما أن المعلم الذي يحبه تلاميذه لروحه المرحية وعلاقته الطيبة معهم وعدم قسوته عليهم من شأنه أن يخلق بيئة تعليمية أفضل يكون التعلم فيها أكثر فاعلية (فخرو، 1994).

7.2.2 من أهم صفات المعلم المبدع :

العقل المتسائل، القدرة على التحليل والتجميع الحدس، النقد الذاتي، النزوع إلى الكمال، النزوع إلى التأمل والاستنباط، النزوع إلى مقاومة القديم، ومن صفاته داخل الصف احترام الأسئلة والأفكار غير العادية للتلميذ وإظهار قيمتها وإبراز أهمية التعلم الذاتي وعدم التقويم المباشر للطفل (عاقل، 1983).

وهناك مجموعة من المميزات التي يتميز بها المعلمون المبتكرون ومن أهمها: النضج، اتساع الخبرة، الاهتمامات والميول المتعددة، الود نحو الغير وتفهم الآخرين، والقدرة على استثارة التلاميذ، والرغبة في مهنة التدريس، والاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة، والمثابرة، والتنظيم، والخيال، والتحمس، وتشجيع التلاميذ على الاشتراك في أنشطة الصف، وتشجيع التلاميذ على إبداء الرأي وأخذها بعين الاعتبار (الدردير، 1986).

8.2.2 الابتكار من وجهة نظر مدارس علم النفس:

حظي مفهوم الابتكار بمحاولات جادة من قبل بعض مدارس علم النفس لتفسيره، وتقديم مفهوم واضح لهذا المصطلح وسوف يعرض الباحث بعضاً من هذه المحاولات قدمتها بعض المدارس.

1.8.2.2 الابتكار ومدرسة التحليل النفسي (Creativity and Psychoanalysis) (Approach):

أشارت الصباغ (1414 هـ) إلى رأي أصحاب مدرسة التحليل النفسي حول الابتكار إذ ترى أنهم قدموا تفسيراً للعملية الابتكارية يتفق مع تصورهم العام عن شخصية الفرد ودينامية شخصيته، وقد انصرفوا إلى الاهتمام بالمنبع الذي خرجت منه خيالات المبتكر، ألا وهو اللاشعور (Unconscious) ونظروا إلى الابتكار بوصفه مظهراً هروبياً من الواقع الذي لا يستطيع الفرد فيه مواجهة مطالب الإشباع الجنسي إلى عالم آخر خيالي يطلق فيه العنان لرغباته الجنسية ولطموحاته، ولكي ينجح في هذا فإن عليه أن يحول أخیلته إلى واقع جيد حيث يكون الإنتاج هنا إبداعاً في مجالات الفن والموسيقى والعلم والأدب.

ويشير عبد الغفار (1977) إلى أن الابتكار عند فرويد لا يختلف كثيراً في أساسه وديناميته عن الاضطراب النفسي، إذ يرى أصحاب التحليل النفسي أن الابتكار ينشأ عن صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ أيام حياته الأولى، وهو نتيجة لما قد يحدث من صراع بين المحتويات الغريزية كالغرائز الجنسية والغرائز العدوانية من جهة وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى.

2.8.2.2 النظريات السلوكية (Behavioral theories) :

يعتقد كروپلي (Cropley, 1967) أن ممثلي هذا المنحى حاولوا دراسة ظاهرة الإبداع وفق الخطوط الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، علماً بأن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها. ويدخل ضمن اطار السلوكية مفهوم الاشرط الوسيلى أو الإجرائي الذي يرى أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المنبه والاستجابة، بتعزيز الاستجابات المرغوب فيها واستبعاد غير المرغوب فيها، أي أن الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه، وفي هذا أساس من الصحة، حيث يفترض أن الآباء والمعلمين لديهم القدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقيادتهم نحو التفكير المبدع،

ويلاحظ كروبلي أن محاولة دراسة الإبداع على أساس المثير والاستجابة أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر هام، فظلت في إطار سلبي غير فعال (أبو جادو، 2004).

3.8.2.2 الابتكار ومدرسة الجشطت (Creativity and Gestalt Approach):

يرى صالح (1986) أن أصحاب مدرسة الجشطت ينظرون إلى الفرد المبتكر على أنه يعيش في مجال سلوكي، وأن التفكير المنتج من المبتكر ينبع من الاستجابة إلى القوى التي يتألف منها هذا المجال الذي يعتمد على مجموعة من العوامل بعضها داخلي في الشخص ذاته - كالخبرة السابقة - وبعضها خارجي، فالمجال السلوكي هو ذلك الحيز الذي يتعلق مباشرة بالذات وما حولها من موضوعات تشير فيه نوعاً معيناً من الواقع فتتسبب التوترات أو الصراعات التي تبقى مستمرة إلى أن تنتهي بإكمال أو إشباع حاجات هذه التوترات كنتاج ابتكاري.

ويضيف عبد الحميد (1987) أن أصحاب نظرية الجشطت إلى الابتكار تتبع من كونه ناتجاً عن توتر خفي بين الفرد ومجاله السلوكي ينتهي بإشباع الفرد لهذه التوترات.

4.8.2.2 النظريات المعرفية (Cognitive Theories):

يركز المعرفيون على العمليات والمهارات العقلية التي تعتبر جوهر عملية التفكير، ويعتبر الاتجاه المعرفي في هذه الأيام حركة رئيسة في التربية وعلم النفس، وخلال النصف الأول من القرن العشرين كرّس العديد من علماء النفس المعرفي جهودهم لتفسير الظواهر العقلية، وقدموا بديلاً للمفاهيم التي تبنتها المدرسة السلوكية في التعلم والتفكير وحل المشكلات، ومن هؤلاء العلماء ماكس فيرييتر (Wertheimer, 1959) وكوهلر (Kohler, 1929) أصحاب نظرية القشطت التي ظهرت في ألمانيا في النصف الأول من القرن الماضي والتي ركزت على حل المشكلات الصعبة بطريقة مفاجئة عن طريق الاستبصار الذي يحدث نتيجة لإعادة التنظيم العقلي للعناصر المهمة في الموقف المشكل.

أما بياجيه (Piaget) فيرى أن التكيف يتضمن عمليتين فرعيتين: هما: التمثل والمواءمة. ففي معظم الأحيان يتمثل الفرد المعلومات ويصنفها في ضوء ما يعرفه بالفعل، وعندما يصادف مواقف لا يستطيع تمثيلها في ضوء ما لديه من خبرات، يحدث لديه اختلال في التوازن المعرفي، وهذا يدفعه لإبداع استراتيجيات جديدة، أو تعديل ما لديه من استراتيجيات لمواجهة التحدي أو المشكلة القائمة (قطامي وآخرون، 1996).

5.8.2.2 الابتكار والنظرية الإنسانية:

يمثل المذهب الإنساني مجموعة من العلماء يقف على رأسهم أبراهام ماسلو (Maslow) و كارل روجرز (Rogers) و كلارك ماستاكس (Maostaks)، وفي الحقيقة فإن وجهة النظر الإنسانية للسلوك تعتمد على بعض افتراضات مدرسة التحليل النفسي، إذ ترى أن الموازنة بين الحاجات الإبداعية والدوافع من جهة وبين التطور السوي لوظيفة الأنا من جهة أخرى، تعتبر ضرورية وجوهريّة في النمو والتطور الطبيعيين، ويؤكد الإنسانيون أن نزوع الفرد نحو تحقيق ذاته واستثمار إمكاناته خاصية من خصائص الإنسان وليس نتاجاً لحياة الإنسان في ظروف اجتماعية محددة، ويرون أن تحقيق الذات هو الدافع نحو الإبداع وبمعنى آخر فإن تحقيق الفرد لإنتاج ما أمر ثانوي تجاه التحقيق الذاتي المبدع للشخص، ويعطي فرويد أهمية كبيرة لمحتويات النفس الداخلية، أما روجرز فيرى أن تنمية الإبداع منوطة بتوافر شرطين أساسيين هما: السلامة النفسية، والحرية النفسية، وتحقيق السلامة النفسية يتم بتقبل الفرد واحترام أرائه وشخصيته، أما الحرية النفسية فتحقق من خلال إتاحة الفرص المختلفة الغنية للفرد عبر الاستطلاع والاكتشاف للوصول إلى الخبرات والمعارف واكتسابها (قطامي وعدس، 2002).

وتلخص الصباغ (1414هـ) بعض الحقائق المتفق عليها عند جميع المدارس النفسية والتي من أهمها:

1. إن الابتكار عملية وإنتاج: أي أنه عملية عقلية ذات مراحل معينة تهدف إلى إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق إيجاد علاقة بينها، وبالتالي تؤدي إلى إنتاج مادي يمتاز بالجدة والأصالة.
2. إن هناك علاقة بين الذكاء والابتكار: فالفرد المبتكر عادة يتمتع بدرجة من الذكاء فوق المتوسط - ولكنه ليس من الضروري أن يكون الشخص الذكي مبتكراً.
3. الابتكار مجموعة من القدرات لها مكوناتها الخاصة ومقاييسها، أي أن الابتكار ليس قدرة واحدة بل هو مجموعة من القدرات النوعية.
4. يمتاز الفرد المبتكر بمجموعة من السمات الشخصية الدافعية والمزاجية والتي تميزه عن غيره حيث ترتبط القدرة على الابتكار لدى الفرد ببعض السمات الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد غير المبتكرين.
5. الابتكار له مكونات رئيسية ثلاثة هي: (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، حيث أن التفكير الابتكاري نوع من أنواع التفكير التشعبي (Divergent Thinking).

6. للظروف البيئية والاجتماعية والحضارية أثراً على تنمية وإظهار القدرة على الابتكار حيث يرتبط الابتكار بمدى وعي الفرد بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها؛ فالإنتاج الابتكاري هو نتيجة تفاعل ما بين الفرد وما يحيط به من أشياء داخل بيئته.

3.2 الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات التي أجريت في التفكير الابتكاري من أهم وأعظم الإنجازات العلمية التي تحققت في مجال علم النفس، وقد بدأ إهتمام العلماء والباحثين بدراسة هذا الجانب بعد الخطاب الذي ألقاه (ج Guilford) عام (1950) أمام الجمعية الأمريكية لتقصيلهم في إثراء موضوع الابتكار بالدراسات التجريبية، مستنداً بذلك إلى بيانات وأرقام إحصائية تظهر الإهمال وعدم الإهتمام (أميرخان، 1989). ومنذ منتصف الخمسينات من هذا القرن، كرس ج Guilford ومساعدوه جهودهم لإبراز هذا الموضوع حيث قاموا بالعديد من الأبحاث والدراسات التجريبية التي تناولت الابتكار من جوانب متعددة في ضوء متغيرات متعددة.

واستعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسوف يعرض الباحث هذه الدراسات وفقاً لثلاثة مجالات وهي:

- دراسات تناولت السمات الابتكارية.
- دراسات تناولت اتجاهات نحو التفكير الابتكاري.
- دراسات تناولت السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري معاً.

1.3.2 الدراسات التي تناولت السمات الابتكارية:

دراسة كفاوين (2003) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر كل مفهوم الذات وسمات الشخصية ببعديها (انبساط-انطواء) و(اتزان - انفعال) في القدرة على التفكير الابتكاري، لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة مؤتة. وتكونت عينة الدراسة من (319) طالباً وطالبة من طلاب قسم الرياضيات في جامعة مؤتة. ولتحقيق هدف الدراسة قد تم تطبيق مقياس روزنبرغ لمفهوم الذات بصورته المعربة، ومقياس ايزنك للشخصية، ومقياس التفكير الابتكاري على أفراد مجتمع الدراسة، وبعد تصحيح إجابات الطلبة على المقاييس الثلاثة ورصد درجاتهم تم تقسيمهم إلى مجموعتين بناءً على الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس مفهوم الذات وهم:

1. مجموعة الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع، وكان عددهم (211) طالباً وطالبة.
2. مجموعة الطلبة ذوي مفهوم الذات المنخفض، وكان عددهم (29) طالباً وطالبة.

ثم بعد ذلك قسم أفراد مجتمع الدراسة إلى أربع مجموعات بناءً على درجاتهم التي حصلوا عليها على مقياس ايزنك للشخصية وتشمل هذه المجموعات:

1. مجموعة الطلبة ذوي الانبساط والاتزان، وعددهم (20) طالباً وطالبة.
2. مجموعة الطلبة ذوي الانبساط والانفعال، وعددهم (81) طالباً وطالبة.

3. مجموعة الطلبة ذوي الانطواء والاتزان، وعددهم (23) طالباً وطالبةً.

4. مجموعة الطلبة ذوي الانطواء والانفعال، وعددهم (116) طالباً وطالبةً.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم تحليل التباين التثائي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات؛ وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية للفروق في المتوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة على مقياس التفكير الابتكاري تعزى إلى تباين استجاباتهم على مقياس مفهوم الذات، ولصالح ذوي مفهوم الذات المرتفع.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة على مقياس التفكير الابتكاري، تعزى إلى تباين استجاباتهم على مقياس ايزنك للشخصية، وحصلت مجموعة الطلبة ذوي (الانبساط والانفعال) على أعلى المتوسطات مقارنة مع المجموعات الأخرى.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات مجموعات الطلبة على مقياس التفكير الابتكار، تعزى إلى التباين في استجابات الطلبة الناتج عن التفاعل بين مفهوم الذات وسمات الشخصية ببعديها (انبساط - انطواء) و(اتزان - انفعال)، وحصلت مجموعة الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع و(الانبساط والانفعال) على أعلى المتوسطات مقارنة مع مجموعات الطلبة الأخرى.

هدفت دراسة مقابلة (1997) التعرف إلى السمات التي تميز الطالب المبدع في البيئة الأردنية كما يتصورها معلمو المرحلة الثانوية في مديرية تربية جرش، كما حاولت اكتشاف الفروق في تصورات المعلمين لهذه السمات تبعاً لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، واستخدم الباحث أداة من تطوير الباحثين حداد وسرور التي تكونت من مجموعة من السمات يعتقد بأنها تميز الطالب المبدع، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: إن من أهم سمات الطالب المبدع أن يعرف نتائج الامتحانات بسرعة، ويتميز بحب الاستطلاع، وبنقاش، وبناب، ولم يكشف اختبار "ت" عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، أو مكان الإقامة، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التدريسية.

وأجرت حداد (1996) دراسة تحليلية بعنوان " الخصائص العقلية والانفعالية للمبتكرين "، التي تم من خلالها تحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة التي بحثت في خصائص الطلبة المبتكرين. وقد قسمت الباحثة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تناولت خصائص الطلبة المبتكرين عبر المراحل العمرية المختلفة، والثانية تناولت خصائص وسمات العلماء والأدباء المبتكرين

ممن حققوا إنتاجاً إبداعياً مميزاً. تناولت الباحثة أهم الدراسات الطولية المشهورة في هذا المجال وأحدث الدراسات، وقد خلصت الدراسة إلى أن الخصائص العقلية الانفعالية لمن لديهم استعداد لابتكار لا تختلف عن خصائص العلماء أصحاب النظريات والاختراعات كالاستقلال في التفكير والعمل، والمرونة، والأصالة، والمغامرة، والثقة بالنفس، وحب الاستطلاع، والاكتفاء الذاتي والدافعية وعدم المسايرة وعدم التطابق مع المعايير السابقة.

وسعتُ السلايمة (1996) إلى أثر دافع الابتكارية وبعض المتغيرات الديمغرافية على السمات العقلية الشخصية للطلبة المبدعين، حيث بحثت أثر كل من دافع الابتكارية، وبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الصف، الفرع الأكاديمي) على السمات العقلية - الشخصية للمبدعين من طلبة المرحلة الثانوية، في المدارس الحكومية في لواء الكورة / الأردن، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني ثانوي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث أداتين هما: مقياس جولان (الدافع للابتكارية)، ومقياس السمات العقلية الشخصية للطلبة المبدعين، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أن جميع المتغيرات المستقلة (دافع الابتكارية، الجنس، والصف الدراسي، والفرع الأكاديمي) لها أثر ذو دلالة إحصائية على السمات العقلية - الشخصية للمبدعين.
- أن متغير دافع الابتكارية أقوى المتغيرات في التنبؤ بالسمات العقلية - الشخصية للمدعين.
- أن الدافع الابتكارية عند الإناث أعلى منه عند الذكور .
- أن طلبة الفرع العلمي أكثر دافعاً للابتكارية من طلبة الفرع الأدبي .

وفي دراسة عبد الحليم (1996) التي هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات الشخصية والبيولوجية والبيئية ومدى ارتباط مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة كلية المجتمع في الأردن، ومن هذه المتغيرات الجنس، ومستوى تحصيل الطالب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، ومستوى الدراسة في كليات المجتمع، وكذلك هدفت إلى تحديد الطلبة المبتكرين، وقد اتبع الباحث أسلوب البحث المسحي الارتباطي، وأشارت بعض نتائج هذه الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري تعود لجنس الطالب.
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الابتكاري والمتغيرات المستقلة التالية:
 1. مستوى تحصيل الطالب في امتحان الثانوية العامة.
 2. مستوى تحصيل الطالب في الكلية التي ينتمي إليها.

كما أجرى الهلسا (1996) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الابتكاري بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي في محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من (650) طالب وطالبة موزعين على (29) شعبة صفية تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وطبق على أفراد العينة اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، وقائمة هولاند في التفضيل المهني. وأظهرت النتائج وجود اثر دال إحصائياً للفرع الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع العلمي، في حين لم تظهر فروق في أداء الطلبة على مستوى التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.

كما قام جاد الله (1992) بدراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر الإبداع والموهبة عند الطلبة المتفوقين أكاديمياً في الجامعة الأردنية ومقارنتها بغير المتفوقين أكاديمياً، وللتعرف على ما عند هؤلاء الطلبة من موهبة وإبداع فقد تم استقصاء جانبين أساسيين في أدائهم، الأول يتعلق بالأنماط السلوكية والمنجزات والأنشطة، والثاني يتعلق ببعض الخصائص والميول الإبداعية، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (246) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية في كلية الآداب وكلية العلوم وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية وكلية الهندسة، وشملت العينة طلبة مستوى السنتين الثالثة والرابعة فقط. وقد طورت أداتان لهذه الدراسة تقيس الأولى الخصائص والميول الإبداعية وتتكون من (22) فقرة، وتقيس الأداة الثانية الأعمال والأنشطة والمنجزات التي تعبر عن الإبداع والموهبة من خلال أدائهم الفعلي وتتكون من (19) فقرة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعامل الجنس على الخصائص الإبداعية فقد تميز الذكور بخصائص إبداعية أكثر من الإناث. بينما لم يظهر هناك أثر ذو دلالة إحصائية لعامل التفوق الأكاديمي والتخصصي على الخصائص الإبداعية، كما لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لعوامل التفوق الأكاديمي والتخصص والجنس على الإنجاز الإبداعي وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس الإنجاز الإبداعي والعلامات على مقياس الخصائص الإبداعية.

وأجرى أغا (1991) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في سمات الشخصية اللازمة لتدريس أطفال المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من (126) معلماً ومعلمة من ذوي الجنسية الإماراتية منهم (80) معلماً ومعلمة من حملة التأهيل التربوي و(46) معلماً ومعلمة قبل الخدمة تراوحت أعمارهم من (18-29) سنة، واستخدم مقياس السمات الشخصية لمعلمي المرحلة الابتدائية، كما استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في أغلب السمات، وأكدت الدراسة على أفضلية الإناث المعلمات على الذكور المعلمين للتدريس في مرحلة التعليم الأساسي لما تتمتع به

الأنثى من صفات كحب للأطفال والعطف والرعاية والصدق والإخلاص، وسعة الصدر، والتعاون، والاتزان الانفعالي، وحب المهنة، وأثبتت الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث في السمات الخلقية والمزاجية والمهنية والجسمية.

كما قام **علي الدين (1989)** بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق الجنسية والتربوية في تشجيع السمات الابتكارية. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (329) معلماً ومعلمة. شملت مراحل التعليم المختلفة من معلمي معهد المعلمين في مصر، واستخدمت الدراسة قائمة سمات التلميذ المثابر (توارنس). وأظهرت النتائج أنه بالرغم من تشجيع كل من المعلمين والمعلمات لبعض السمات الابتكارية مثل الاكتفاء الذاتي، والميل للتعقيد والصعوبة، إلا أن النتائج أثبتت أن المعلمات أكثر تشجيعاً للسمات الابتكارية عند التلاميذ من المعلمين.

وهدفت دراسة **الدردير (1986)** التعرف إلى سمات الشخصية الموجبة لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة أسيوط، وعلاقتها بالتفكير الابتكاري عند تلاميذهن. استخدمت الدراسة مقياس عوامل الشخصية الستة عشر (كاتل) واستمارة تقدير المعلمات لقدرات التفكير الابتكاري لتلاميذهن، كما استخدمت اختبار التفكير الابتكاري (خير الله ومنسي، 1981) واختبار الذكاء ضمت العينة (60) معلمة من الصف الثاني نظام فصل، و(420) تلميذاً من تلاميذهن. وقسمت العينة إلى معلمات مرتفعات الابتكار (شخصية موجبة)، ومعلمات منخفضات الابتكار (شخصية سالبة). وكانت أبرز نتائج الدراسة:

- توجد علاقة موجبة بين السمات (الانبساط، التحمس، الاتزان الانفعالي) للمعلمات وبين القدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذهن.
- توجد علاقة سلبية بين سمة السيطرة عند المعلمة وبين القدرة على التفكير الابتكاري للتلاميذ.
- لا توجد علاقة بين سمة الذكاء والمثابرة عند المعلمة وبين القدرة على التفكير الابتكاري للتلاميذ.

قام **تورانس (Torrance,1965)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن التفكير الابتكاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي دراسة مقارنة بين (3) مجموعات من أطفال المرحلة الابتدائية، المجموعة الأولى من ذوي المستويات المرتفعة في الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري، الثانية من ذوي المستويات المنخفضة في البعدين، والثالثة من ذوي المستويات المرتفعة في الذكاء والمنخفضة في القدرة على التفكير الابتكاري، وباستخدام اختبارات الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري أثبتت النتائج التالية:

أن تلاميذ المجموعة الأولى تفوقت على المجموعتين في السمات التالية:
حب السيطرة، والاعتماد على النفس، والجدية الاجتماعية، وأكثر شهرة كلاماً، وأكثر قدرة على الوصول إلى حلول للمشكلات، وأكثر طموحاً.

2.3.2 الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري:

قام عبود (2003) بدراسة لمعرفة اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بغزة نحو الإبداع وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على أثر كل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي على الاتجاهات نحو الإبداع، مستخدماً مقياس الاتجاه نحو الإبداع، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي الصورة (أ)، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أنه توجد فروق إحصائية نحو الإبداع تعزى لمستوى التفكير الإبداعي ولصالح مرتفعي التفكير الإبداعي، ولا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو الإبداع تعزى لمستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص.

وفي دراسة الروسان (2001) التي هدفت إلى: معرفة مستوى كل من السلوك والقدرة على التفكير الابتكاري تبعاً لمتغيرات، الجنس، ومستوى السنة الدراسية، ومستوى التحصيل الدراسي مستخدماً مقياس القدرة على التفكير الابتكاري المصمم من قبل خير الله (1987). والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الابتكاري تعزى إلى الجنس واختلفت معها في وجود فروق دالة إحصائية لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة أصحاب مستوى التحصيل الدراسي الممتاز والجيد جداً.

إن المعلمين المبدعين غالباً ما يكون توجههم نحو الشخصية (Person-oriented)، وذلك في اتجاهاتهم وقيمهم، وهو ما أكدت عليه فراير (Fryer,1996)، ففي دراستها على (1028) معلماً في بريطانيا، وجدت أن أعلى عشرة اتجاهات تميز الأكثر توجهاً نحو الإبداع بالمقارنة بمنخفضي هذا التوجه، كانت:

- 1- الرغبة في تعميق فهم المتعلمين للعالم.
- 2- الاعتقاد بأن جميع الطلاب يمكنهم الإبداع.
- 3- بذل المعلم لأقصى ما يستطيع من أجل أن يتمايز تعليم كل طالب.
- 4- حث المتعلمين ليستجيبوا بالتعاطف والمشاعر.
- 5- تقييم مدى تعبير الطلاب عن أنفسهم، وتعليمهم المهارات التي ستهد ذلك.

6- حث الطلاب ليفكروا تفكيراً حدسياً (Intuitively).

7- تقييم التعبير الحر للطلاب.

8- بذل المعلم لأقصى ما يستطيع لتوسعة إدراك المتعلمين للعالم.

9- الرغبة في جعل الطلاب قادرين على التعبير عن مشاعرهم.

10- تقييم أفكار الطلاب وأسئلتهم عند تقدير الابتكارية.

وأجرى معاجيني (1996) دراسة للتعرف على أثر برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، وفي مظاهر رعاية المتفوقين وفي نشر الوعي بين المتدربات حول المفهوم الصحيح للتفوق، ورفع وعي المعلمات المتدربات بوجوب ملاحظة مظاهر أخرى للسلوك التفوقى بالإضافة إلى التفوق الدراسي، وإكسابهن كفاءة جديدة في كيفية وتنمية المظاهر السلوكية، كما أنها تهدف إلى تدريب المعلمات المشاركات في برامج التدريب على كيفية الملاحظة والكشف عن بعض قدرات الطلاب المتفوقين عن طريق ملاحظة المظاهر السلوكية المعبرة عن السلوك التفوقى لدى الطلاب، أضف إلى ذلك تصحيح مسار الاتجاهات السلبية لدى بعض المتدربات، وكذلك معتقداتهن الخاطئة نحو المتفوقين من طلابهن. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتقديرين: (قبلي وبعدي) لخصائص الطلاب السلوكية، وبينهما البرنامج التدريبي لمدة أربعة أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع تكونت عينة المعلمات المتدربات من (38) معلمة مقسمات على مدرستين إحداهما للبنات (20) معلمة والأخرى للبنين (18) معلمة، وقد قامت المعلمات بتقدير الخصائص السلوكية لعشرة طلاب فقط من الصف أو الصفوف التي يقمن بتدريسها، وبعد حذف الاستمارات الناقصة تبقى (321) استمارة ترشيح وهي التي تمثل عينة الطلاب في هذه الدراسة. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبليّة وتقديراتهن البعديّة لخصائص طلابهن السلوكية في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح التقدير البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبليّة وتقديراتهن البعديّة عند اختلاف أو اتفاق نوع المعلم مع نوع الطالب، عدا عن بعد القيادة في التقدير القبلي لصالح معلمات مدرسة البنات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبليّة وتقديراتهن البعديّة لخصائص طلابهن السلوكية عند اختلاف فئات الطلبة (متفوقون، عاديون، أدنى من العاديين)، بالطبع لصالح عينة المتفوقين على المجموعتين الآخرين ولصالح مجموعة العاديين على مجموعة الطلبة أدنى من العاديين.

وفي دراسة قام بها **خليفة (Khaleefa, 1996)** لهدف التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في الإبداع تكونت عينة الدراسة من (149) طالباً و(151) طالبة من الطلبة السودانيين، تراوحت أعمارهم بين (15-20) عاماً. وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات الإبداع في مجالين من مجالات الإبداع ولصالح الذكور، بينما أظهرت الإناث تفوقاً ذا دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية، أظهرت الدراسة أيضاً أن هناك أثراً واضحاً لتقافة الوالدين على درجات الإبداع عند الذكور والإناث.

وأجرت **السلمان (1995)** دراسة تحرت فيها عن دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي، وتأثره بكل من جنس الطالب ومستوى تحصيله العلمي والتفاعل المشترك بين العاملين. وتكونت عينة الدراسة من (1020) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة عمان الكبرى، واستخدم مقياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي، وبعد التحقق من صدق وثباته وبعد تطبيق أداة الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المقياس، وللمقياس ككل. ولاختبار الفرضيات الصفرية الثلاث، استخدام تحليل التباين (2×3) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد أظهرت النتائج انخفاضاً عاماً في دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية، كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) يعزى إلى جنس الطلبة ولصالح الذكور، كما بينت عدم وجود فرق دال إحصائياً عند نفس المستوى الدلالة يعزى إلى مستوى التحصيل العلمي للطالب، أو التفاعل المشترك بين جنس الطلبة ومستوى تحصيلهم العلمي، وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات الخاصة بتهيئة البيئة الصفية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ولترجمة الاتجاهات الإيجابية المرتفعة لدى المعلمين نحو الإبداع إلى ممارسات تدريسية واقعية.

وأجرى **السامرائي (1994)** دراسة هدفت التعرف إلى نسبة وأعداد الطلاب الذين يمتازون بالإبداع في كلية التربية في جامعة بغداد في ضوء المتغيرات الأخرى كالجنس والتخصص الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (255) طالباً وطالبة، وقد أعد الباحث أداة لقياس الإبداع وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإبداع وكانت لصالح الذكور.
- هناك تفوقاً واضحاً في درجات الإبداع في الأقسام العلمية.
- إن نسبة الذين يتصفون بالتفكير الإبداعي عالية جداً بين الطلاب والطالبات.

- أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين الإناث في الإبداع في الأقسام العلمية والأدبية.

وقد قام الأستاذ (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، على اتجاه معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية نحو الإبداع العلمي في غزة، وعلاقة ذلك بالتحصيل، واستخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو الإبداع، وكذلك الاختبار التحصيلي لمادة العلوم من إعداده، وأهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة أنه يوجد فروق بين اتجاه معلمي العلوم نحو الإبداع ومتوسط درجات التحصيل والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ولا يوجد فروق بين متوسط اتجاه معلمي العلوم نحو الإبداع يعزى إلى الجنس.

وأجرت مرشدة (1992) دراسة حول نمو القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية في ضوء المتغيرات كالتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي، مهني)، تكونت عينة الدراسة من (189) طالبة من الصف الثاني الثانوي و(193) من الصف التاسع الأساسي في لواء الرمثا، وقد استخدمت الباحثة مقياس التفكير الإبداعي لسيد خير الله. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نمواً في القدرة على التفكير الإبداعي بتقدم الطالبات في الصف وأن هناك فروقاً ذات دلالة في التفكير الإبداعي باختلاف التخصص وكان لصالح طالبات الفرع العلمي.

وفي دراسة على اتجاهات المعلم نحو الإبداع أجريت على عينة تزيد على (1000) معلم وجد فريير وكولينجس (Fryer & Collings, 1991) أن معظم المعلمين في هذه الدراسة يرون أن الإبداع مرتبط بكل من:

- التخيل Imagination.

- الأصالة Originality.

- التعبير عن الذات Self expression.

واعتبر نصفهم فقط أن التعدد (التباعد-الانطلاق) وثيق الصلة بالإبداع، بينما يرى (10.2%) فقط من العينة أن التفكير التقاربي (Convergent Thinking) وثيق الصلة بالإبداع وربما يرجع ذلك إلى أن عدداً قليلاً جداً من المعلمين يرون أن "التفكير بالممكن عملية تقع في قلب الإبداع. ورأت نسبة قليلة من المعلمين تبلغ (9.1%) الإبداع على أنه يستلزم عمليات غامضة (Mysterious Processes). واعتبرت نسبة أكبر (18.1%) أنه يستلزم عمليات لا شعورية. واعتبر حوالي نصفهم (46.6%) الإبداع ضروري للإلهام أو الإيحاء (Inspiration).

وأما دراسة شن (Chen, 1991) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين القدرة الابتكارية، والثقافية، والتخصص الدراسي، والجنس بين طلبة التربية الرياضية في الجامعات الأمريكية

والصينية، وقد تكونت العينة من (420) طالباً من أربع جامعات (أمريكية وصينية) وقد قيست القدرات الابتكارية باستخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وقد تم تحليل النتائج باستخدام اختبار (T-test) لتحديد الفروق الثقافية والجنسية، وتحليل التباين لتحديد الفروق في مستويات الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة (الأمريكيين والصينيين) في طريقة التفكير الابتكاري.
- حصول الطلبة الأمريكيين على درجات أعلى من الطلبة الصينيين في بعض المقاييس .
- وكذلك اظهر الصينيون تفوقاً في بعض الآخر من المقاييس.
- عدم وجود فروق دالة بين طلبة الذكور (الأمريكيين ، الصينيين) بينما أظهرت الإناث الأمريكيات وقد تفوقن على زملائهن الذكور وفق مقياس التفكير وكشفت كذلك عن عدم وجود فروق بين الجنس والتحصيل والابتكار .

وهدفت دراسة لارسون (Larsson, 1991) إلى مقارنة آراء واتجاهات المعلمين نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين في استراليا وانجلترا. تكونت العينة من (100) معلم من مدينة سدني باستراليا، و(100) معلم من مدينة سسكس بانجلترا من المرحلتين الابتدائية والإعدادية وتراوحت أعمار المعلمين من (30-40) سنة وسنوات خبراتهم من (5-20) سنة. كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عالية بين الخبرات التعليمية والفكرية أو الأيدولوجية التي يؤمن بها المعلمون المعدون للتعرف على الأطفال المتفوقين الموجودين في صفوفهم وبين الاستعدادات والقدرات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين، وزع الاستبيان على أفراد العينة وأظهرت نتائج استجابات المعلمين عليه ما يلي:

- يجب أن تعطى للأطفال المتفوقين والموهوبين تعزيزات ومحفزات إيجابية من قبل المعلمين للمحافظة على اهتماماتهم الابتكارية.
- تحمل مسؤولية مساعدة الأطفال للتعرف على قدراتهم الخاصة، للتكيف الاجتماعي مع أقرانهم، حيث لاحظ الكثير من المعلمين أن الأطفال المتفوقين منعزلون ويحتاجون إلى الإرشاد والمساعدة.
- هناك اتفاق عام بين المعلمين على أهمية الدورات التدريبية عن الإبداع لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الإبداع والمبدعين لدى معلمي قبل الخدمة.

وأجرى الكناني (1990) دراسة على عينة مؤلفة من (287) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مصر الفرع العلمي والأدبي، وهدفت للتعرف إلى أثر الجنس والتخصص في التفكير

الإبداعي. وقد توصل الباحث إلى نتيجة تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور وأداء الإناث في درجات الإبداع، كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإبداع تعود إلى التخصص.

وفي دراسة قام بها العمر (1990) والتي هدفت التعرف إلى النمو الحاصل في القدرة على التفكير الابتكاري بارتقاء الطلبة في الدراسة الأكاديمية من الأول الثانوي إلى الثاني ثانوي باختلاف الجنسين وإلى الكشف عن العلاقة بين الإبداع والتحصيل في الدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (543) طالباً وطالبة وذلك ضمن المستويات التعليمية (الأول، الثاني الثانوي) وجنس الطالب (ذكر، أنثى)، واستخدم الباحث مقياس تورانس صورة (A) اللفظي لقياس القدرات الإبداعية وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف الأول الثانوي، والثاني الثانوي على مقياس التفكير الإبداعي لصالح طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس التفكير الإبداعي ولصالح الإناث.

وأجرى عيسى (1988) دراسة عالمية بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية لدى مجموعتين من طلبة جامعة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة متوسط أعمارهم بين (19-23) عاماً، واستخدم الباحث في دراسته اختبار جيلفورد للقدرات الإبداعية لقياس الأصالة والطلاقة الفكرية، واختبار تورانس لقياس المرونة والأصالة والطلاقة. وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأصالة، والطلاقة، والمرونة لصالح الذكور على الإناث.

وقد أجرى الباحثان جيرجوفيتش ورايت (Gerijovich & Wright, 1988) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين فلسفة التعليم عند معلمي المدرسة الابتدائية من ناحية، واتجاهاتهم نحو التعليم الابتكاري من ناحية أخرى، بالإضافة إلى معرفة تأثير الجنس والعمر والدرجة العلمية والخبرة التدريسية ونظرة المعلم إلى المدرسة أو اتجاهاته نحو التعليم الابتكاري، وقد استخدم الباحثان استبانة اعتمدت على مقياس كيرلنجر التربوي، ومقياس التعليم الابتكاري. وقد تشكلت عينة الدراسة من (78) معلم من معلمي المدارس الابتدائية. وقد بينت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة بين فلسفة المعلم واتجاهاته نحو التعليم الابتكاري.
- وجد أن لدى المعلم الجديد في التدريس وضعاً فلسفياً أو فكرياً أكثر انسجاماً مع التعليم الابتكاري من المعلم التقليدي.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة بين جنس المعلم واتجاهاته نحو التعليم الابتكاري.

- عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الدرجة العلمية للمعلم واتجاهاته نحو التعليم الابتكاري.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة بين عمر المعلم واتجاهاته نحو التعليم الابتكاري.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الخبرة التعليمية للمعلم واتجاهاته نحو التعليم الابتكاري.

وفي دراسة محمد (Mohamed, 1987) تناولت العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الابتكار وبين سلوكهم التعليمي في غرفة الصف، استخدم الباحث أداتي قياس هما مقياس الاتجاه نحو الابتكار وملاحظة السلوك التعليمي، وتشكلت العينة من (30) معلم موزعين على تسع مدارس، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- المعلمون ذوي الاتجاهات الايجابية نحو الابتكار كانوا أكثر ميلاً لعدم عرض السلوك التعليمي الذي يساعد على تنمية التعبير الابتكاري عند الطلبة.
- هناك علاقة سلبية بين اتجاهات المعلمين نحو الابتكار وسلوكهم التعليمي.
- هناك تأثير للجنس والعمر والخلفية التربوية والخبرة التدريسية في الاتجاهات نحو الابتكار والسلوك التعليمي للمعلم في غرفة الصف.

تناولت دراسة ميكاكي (Migaky, 1987) الاتجاهات الابتكارية لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة، وكان الهدف منها تطوير مقياس لتحديد الاتجاهات الإبداعية لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة تجاه النشاطات التعليمية التي يعتقد أنها تساهم في تنمية الابتكار. تكونت العينة التجريبية من (72) معلم قبل الخدمة لمرحلة التعليم الابتدائي، والعينة الضابطة تكونت من (121) معلماً قبل الخدمة لمرحلة التعليم الابتدائي، تعرضت العينة التجريبية لبرنامج يحتوي على (13) استراتيجية مختارة لزيادة الاتجاهات الابتكارية وتنميتها، واستخدمت الدراسة اختبار الاتجاهات الابتكارية لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وتضمنت الفروض الصفرية التالية:

- لا توجد فروق في الاتجاهات الإبداعية بين المعلمين - قبل الخدمة- في المرحلة الابتدائية الذين تعرضوا لخبرات مختارة تعزز الاتجاهات، وبين المعلمين -قبل الخدمة- الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الخبرات.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مسار خبرات معينة على كيفية تأثير الاتجاهات الإبداعية. كشفت النتائج أن الخبرات المختارة مثل التعرض لدورة تدريبية لتنمية الاتجاهات الابتكارية يمكن أن تساهم في زيادة وتنمية الإدراك المعرفي الفردي للابتكار.

كما قام كامل (1987) بدراسة لمعرفة أثر الاتجاهات التربوية لمعلمة الحضانة ونمط تفاعلها مع الأطفال على قدرات التفكير الابتكاري لدى هؤلاء الأطفال حيث تكونت العينة من (14)

معلمة حضانة و(140) من الأطفال، وقد استخدم الباحث لهذا الغرض أداة عبارة عن مقياس الاتجاهات التربوية وتم تقدير التفكير الابتكاري للأطفال عن طريق اختبار تورانس باستخدام الصور، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

- الاتجاهات التربوية نحو الرقة والبعد عن الصرامة في النظر إلى الأمور التربوية ذات تأثير دال على قدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال.
- غلبة نمط الاستقصاء المبتكر في التفاعل بين المعلمة والأطفال حيث أنها تؤثر تأثيراً دالاً على قدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال.

وأجرى الطواب (1983) دراسة حول التفكير الإبداعي والجنس وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث في مدينة الإسكندرية، وقد تم اختيارهم عشوائياً من الصفوف الثالث، والرابع والخامس الابتدائي استخدم الباحث اختبار "بينية" للذكاء واختبار تورانس للتفكير الإبداعي وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات الإبداع تفسر لصالح الإناث في الطلاقة، والإتقان، أما الذكور فقد تفوقوا في درجات الإبداع في المرونة في الصفين الرابع والخامس، أما طلاب الصف الثالث فلم يجد الباحث فرقاً ذا دلالة إحصائية في الإبداع يعود إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة تابتيان (Tabatabaeian,1982) بناء اختبار لقياس الاتجاه نحو الابتكار باستخدام طريقة ثيرستون (Thurstion's Methad)، واستخدامه لإيجاد العلاقة بين الاتجاه نحو الابتكار عند معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية من جهة وعلاماتهم على اختبار جيلفورد للتفكير الابتكاري من جهة أخرى، وقد تكونت عينة الدراسة من (127) معلم، قسمت إلى أربع مجموعات من معلمي المرحلة الأساسية، ومجموعتين من معلمي التربية الفنية لمرحلة الثانوية، وقد دلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين علامات الاتجاه نحو الابتكار واختبار جيلفورد للمجموعة الأولى والثانية.

وفي دراسة أجراها هاريرفز (Haryreaves,1977) هدفت إلى دراسة أثر الجنس في التفكير الإبداعي وذلك من خلال تحليل محتوى إجابات عينة مكونة من (101) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (10-11) سنة، خضعت مجموعات الدراسة الذكور والإناث لاختبار تكلمة الصورة من نوع اختبار الدوائر، وخضعوا بعد ذلك لاختبار مواز له باستخدام المربعات صححت الاختبارات لإيجاد درجات الطلاقة لدى أفراد الدراسة، وقسمت علامات الإجابات بناءً على تصنيف لنوع الاستجابات، حيث شمل التصنيف استجابات تتعلق بالحياة والطبيعة، وألعاب رياضية، وعلوم، وميكانيكا، وكماليات وأشياء مجردة، وبعد حساب متوسطات درجات

المجموعات على الطلاقة وباستخدام اختبار (ت) ظهر أثر للجنس حيث كانت استجابات الإناث تركز على جانب الكماليات، والأدوات المنزلية، بينما ركزت استجابات الذكور على النواحي الميكانيكية.

وفي دراسة قام بها شيفر (Schaffer,1976) كما وردت في الكناني (1990) هدفت إلى معرفة علاقة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاتجاهات الابتكارية والقدرات الابتكارية، وافترضت الدراسة وجود ثلاثة أنماط لاتجاهات المعلمين هي: النمط التقليدي، النمط التقدمي، والنمط المتناقض. وتضمنت فروض الدراسة ما يلي:

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين التقدميين نحو تلاميذهم ذوي الاتجاهات الابتكارية والقدرات الابتكارية.
- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين المحافظين وبين القدرات والاتجاهات الابتكارية عند التلاميذ.
- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين المتناقضين أو المتذبذبين وبين القدرات والاتجاهات الابتكارية عند التلاميذ.

تم اختيار (96) فصلاً اختبروا بمقياس (كيرلنجر التعليمي) لتحديد (20) بعداً لدرجات المعلمين التقليديين والتقدميين والمتناقضين، وكشفت الفصول المختبرة عن وجود نسبة ضئيلة من المعلمين ذوي الاتجاهات التقليدية، مما دعا إلى استبعاد جميع الفروض الخاصة بالمعلمين ذوي الاتجاهات التقليدية ومما قلل من عدد فصول العينة إلى (76) فصلاً. أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين والقدرات الابتكارية لتلاميذهم لصالح المعلمين ذوي الاتجاه التقدمي.

3.3.2 الدراسات التي تناولت علاقة السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري معاً.

أجرى عبد القادر (1992) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي في المدرسة الثانوية وأسلوب التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، ومدى تأثير ذلك المناخ على أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدرسة، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية عددها (884) تلميذة مستخدماً لهذا الغرض أداة هي عبارة عن استبيان يحتوي على (83) عبارة ويتكون من ثلاثة مقاييس هي: مقياس المعلمين، مقياس الرفاق، والبناء الاجتماعي للمدرسة، وقد دلت نتائج هذه الدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح ودرجات تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في القدرة على التفكير الابتكاري لصالح درجات تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق ودرجات تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح في القدرة على التفكير الابتكاري، كما دلت نتائج هذه الدراسة على أن المعلمين في المدارس ذات المناخ المفتوح يتميزون بخصائص تساعد على تنمية الابتكار لدى التلاميذ مثل: إتاحة الفرصة لكل تلميذ كي يبدي رأيه واقتراحاته، وتشجيع التلاميذ على البحث والإطلاع وإلقاء الأسئلة والتعليقات، وتشجيع التعاون والمشاركة من أجل تحقيق الأهداف والعمل على سيادة الألفة وإشاعة جو من الطمأنينة بين التلاميذ، ويتقبل المعلم ويقدر مشاعر تلاميذه مما يؤدي في النهاية إلى تنمية القدرات الابتكارية لديهم.

وفي دراسة لسرينيفاسان (Srinivasan, 1984) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الأصالة وكل من الانبساط والانطواء والانفعالية، واستخدم عينة قوامها (110) من المشرفين في مجال الصناعة بمدى عمري ينحصر بين (28-58) سنة، وطبق على العينة اختبار الاستعمالات غير الشائعة، وهو أحد اختبارات التفكير الإبداعي لتورانس (مقياس الأصالة)، واختبار أيزنك للشخصية لقياس الانبساطية الانفعالية والذهانية، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن المشرفين مرتفعو الإبداعية والانبساط أي أن العلاقة موجبة ودالة بين الانبساط والإبداع، والعلاقة سالبة بين الإبداع وكل من الانفعال والذهانية.

وفي دراسة أجراها شادها وأرونك (Chadha & Arunk, 1983)، هدفت إلى بحث العلاقة بين الإبداع وكل من الشخصية والميول المهنية لطلبة الصف الثاني عشر في مدارس دلهي، واستخدم عينة مكونة من (55) طالباً و(16) طالبة، وطبق على العينة مقياس الميول المهنية لبترسون واختبار تورانس للتفكير الإبداعي وقائمة مودسلي للشخصية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين التفكير الإبداعي والانبساط للطلاب فقط، ووجود فروق غير دالة على مقياس الانبساط بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

كما قام درويش (1983) بدراسة للتعرف على أثر تعرض عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في مصر، لبرنامج إبداعي على السمات والاتجاهات والقدرات الابتكارية لديهم، تكونت العينة من (194) تلميذاً وقسمت إلى تجريبية وضابطة، وتعرضت المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي إبداعي، بينت نتائج الدراسة ما يلي:

- أثر التدريب على الإبداع في تباين السمات المختلفة في الفرد الواحد، أي الفروق بين السمة والأخرى داخل الفرد الواحد.
- زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الابتكاري لدى أفراد المجموعة التي تعرضت للتدريب على الإبداع بنسبة كبيرة.
- التحسن الملموس في القدرات الابتكارية لدى أفراد المجموعة التي تعرضت لبرنامج تدريبي إبداعي.

أجرى **كندو (Kendow, 1977)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض سمات الشخصية المختلفة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في الهند، حيث قام الباحث باختيار العينة عشوائياً، وقد بلغت (252) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المدارس الحكومية في الهند، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والاستبانة "أيزيك" للشخصية، واختبار " بندرجشنتل " للشخصية، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية قوية سالبة بين الإبداع ونقد الذات.

وفي دراسة **أشيتون (Ashton, 1974)** تحت عنوان العلاقة بين أبعاد الشخصية والابتكار، هدفت الباحثة منها إلى التعرف على بعض الأبعاد للشخصية التي لها علاقة بالابتكار، وتناولت فيها مدى ارتباط (22) سمة شخصية أعدت كمقياس لقياس الشخصية في هذه الدراسة ببعض السمات العقلية لذوي التفكير الابتكاري مثل الأصالة والقدرات التوسعية، اختارت الباحثة عينة مؤلفة من (196) طالباً جامعياً كانوا مسجلين في مساق مدخل علم النفس التربوي في جامعة جورجيا، حيث تباينت العينة من حيث الجنس والعرق والكلية، وخلفية البيت، وبعد التطبيق تم أخذ أعلى وأدنى (27%) أداء من العينة على التفكير الابتكاري، وقد افترضت الباحثة بأن بعض الفقرات من مقياس الشخصية المستخدم في دراستها يمكن أن يرتبط بالأصالة بينما يمكن أن ترتبط الفقرات الأخرى بالقدرات التوسعية؛ ولتمييز الطلبة ذوي القدرات التوسعية والأصالة العالية عن الطلبة ذوي القدرات التوسعية المنخفضة والأصالة المنخفضة طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى الارتباط بين فقرات السمات الشخصية والأصالة من جهة، ومقياس السمات الشخصية والقدرات التوسعية من جهة أخرى، وتم حصر الفقرات التي ارتبطت بالطلبة الأكثر أصالة وكان عددها (12) فقرة حيث وصفتهم تلك الفقرات بأنهم فضوليون ويميلون إلى الوحدة ومتعدو الاهتمامات، أما الفقرات التي ارتبطت بالطلبة ذوي القدرات التوسعية والتي كان عددها (18) فقرة فقد وصفتهم تلك الفقرات بأنهم جديين، غير ممثلين اجتماعياً ولديهم القدرة على نقد الآخرين، أما الفقرات التي ارتبطت بالأصالة والقدرات

التوسعية أي الخصائص المشتركة فقد وصفتهم تلك الفقرات بأنهم غير منظمين وفضوليين ويفضلون الأشياء المعقدة.

وأجرى برنجوتي (Puranjoti, 1972) دراسة لمعرفة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ وأسلوب التفكير الابتكاري لديهم. وقد تكونت عينة هذه الدراسة من أربعة فصول دراسية بالمرحلة المتوسطة تمثل (64) تلميذاً مقسمين بالتساوي على الذكور والإناث وتتراوح أعمارهم ما بين (13-14) سنة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أسلوب التفكير الابتكاري لدى التلاميذ واتجاهات المعلمين التي تتسم بالديمقراطية والتسامح والتقبل والتعاون والتشجيع على البحث والاستكشاف، كما أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود بعض سمات أساسية للمعلم تحمل تنمية أسلوب التفكير الابتكاري مثل: (المرونة، الطلاقة، الحيوية، الكفاءة، السيطرة على الذات، الدافعية).

4.3.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر أو غير مباشر نلاحظ أن هناك اتفاقاً في أغلب الدراسات على أن السمات الابتكارية للمعلم تتلخص في المرح، والاتزان الانفعالي، والمرونة، والاهتمامات المتنوعة، كما اتفقت أغلب الدراسات على اقتران نجاح المعلم في تعليمه بتوافر السمات الابتكارية في شخصيته، وتأثير هذه السمات على قوة وعمق التفاعل بينه وبين تلاميذه.

وتشير بعض الدراسات السابقة إلى نتائج متناقضة في السمات الابتكارية من حيث الجنس فهناك دراسات لصالح الإناث في السمات الابتكارية كدراسة السلايمة (1996)، وآغا (1991)، والدردير (1986)، وعلي الدين (1989)، وهناك دراسات لصالح الذكور في السمات الابتكارية كما في دراسة جاد الله (1992)، وهناك بعض الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق في السمات الابتكارية تعزى للجنس كما في دراسة مقابلة (1997)، والهلسا (1996)، وعبد الحليم (1996).

أما فيما يخص موضوع الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري فقد أكدت الدراسات السابقة في هذا المجال على أهمية الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو الابتكار، وأثبتت وجود علاقة بين ما لدى المعلم من اتجاه نحو التلاميذ ونحو الابتكار من جهة وبين ابتكارية التلاميذ من جهة أخرى كدراسة شيفير (Schaffer, 1976)، ودراسة محمد (Mohamed, 1987) ودراسة برنجوتي (Puranjoti, 1972)، ودراسة عبود (2003). والتي أثبتت دراستهم أنه كلما كان التفاعل قوياً بين المعلم والتلميذ كان أداء التلميذ مرتفعاً، أي أن المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو الابتكار يكون تفاعلهم أقوى مع التلاميذ، مما يؤدي إلى ارتفاع أداء التلاميذ داخل الفصل، كما أشار البعض الآخر من الدراسات إلى أن المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو الابتكار يساهمون في تنمية التفكير الابتكاري لتلاميذهم بشكل أكبر من المعلمين ذوي الاتجاه السلبي أو المحايد أو المتذبذب نحو الابتكار.

وأكدت بعض الدراسات على أهمية البرامج التدريبية في زيادة وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو الابتكار، حيث بينت نتائج بعضها على وجود أثر إيجابي لبرامج التدريب الإبداعية على تنمية القدرات الابتكارية كدراسة ميكاكاي (Migaky, 1987)، ودراسة لارسون (Larrson, 1991)، ودراسة معاجيني (1996)، ودراسة السلطان (1995).

أما فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالفروق بين الجنسين فقد أكد بعضها على وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمات وأكد البعض الآخر على وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين وهذا عائد كما ذكرنا إلى طبيعة العينة وطبيعة المجتمع وطبيعة الأداة المستخدمة.

وفي الحقيقة أن ما توصلت إليه الدراسات السابقة من بيانات ونتائج يعتبر مقبولاً علمياً لأنها دراسات علمية نهجت المنهج العلمي والطريقة العلمية البحتة، ولقد استفاد الباحث من هذه الدراسات الكثير في تدعيم دراسته وبناء أداة الدراسة ومقارنة نتائجها.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 صدق الأدوات

6.3 ثبات الأدوات

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 إجراءات الدراسة

9.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأدوات المستخدمة وطرق إعدادها، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، كذلك الإجراءات الخاصة بتطبيق الدراسة وطرق المعالجة الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يناسب هذا النوع من الدراسات، حيث تم استقصاء معرفة العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2005-2006) والبالغ عددهم (4016) معلماً ومعلمة، منهم (1906) معلماً و(2110) معلمة، وذلك حسب إحصائيات مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (390) معلماً ومعلمة، منهم (190) معلماً، و(200) معلمة أي بنسبة (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، كما يوضح الجدول رقم (1.3) توزيع عينة الدراسة في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرات المديرية، جنس المعلم، التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي.

الجدول رقم (1.3): خصائص العينة الديمغرافية:

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المتغيرات	
-	55.4	216	الخليل	المديرية
	44.6	174	جنوب الخليل	
-	48.7	190	ذكر	الجنس
	51.3	200	أنثى	
4	68.9	266	علوم إنسانية	التخصص
	31.1	120	علوم طبيعية	
-	28.5	111	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة
	27.7	108	من 5-10 سنوات	
	43.8	171	10 سنوات فما فوق	
2	35.3	137	دبلوم	المؤهل العلمي
	57.5	223	بكالوريوس	
	7.2	28	أعلى من البكالوريوس	

4.3 أداة الدراسة:

لمعرفة السمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، قام الباحث ببناء أداة الدراسة مستأنساً بالأدب التربوي والدراسات السابقة في موضوع السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري، مثل دراسة: إخليل (2000)، الكفاوين (2003)، أبو زيد (1999)، أبو عليا (1983)، السلايمة (1996) وفيما يلي وصف لأداة الدراسة:

الجزء الأول:

تضمنت الاستبانة معلومات عامة من حيث المديرية التابعة لها، والجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

الجزء الثاني:

أولاً: السمات الابتكارية:

تضمن مقياس السمات الشخصية الابتكارية عند معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وقد توزعت بنود هذا الجزء، البالغة (42) بنوداً في صورتها النهائية، على خمسة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: القدرة على تحمل الغموض، وتتضمن الفقرات ذات الأرقام من (1-9).

البعد الثاني: الاستقلال في التفكير والحكم، وتتضمن الفقرات ذات الأرقام من (10-18).

البعد الثالث: التفكير التأملي، وتتضمن الفقرات ذات الأرقام (19-25).

البعد الرابع: القدرة على النقد، وتتضمن الفقرات من (26-33).

البعد الخامس: الانفتاح على الخبرة، وتتضمن الفقرات من (34-42).

ثانياً: الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري:

تضمن مقياس الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وتضمن هذا المقياس (36) فقرة.

وقد صيغت فقرات المقاييس بشكل يصف سمات واتجاهات المعلمين نحو الابتكار، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (x) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم نحو السمات الابتكارية، والاتجاهات نحو الابتكار الذي تعبر عنه الفقرات في الاستبانة، وقد أعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، محايد (3) درجات، ومعارض درجتان، ومعارض بشدة درجة واحدة. وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع بنود أداة الدراسة باستثناء الفقرات في مقياس السمات الابتكارية ذات الأرقام (11)، (17)، (25)، (40)، (42)، أما لقياس الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري ذات الأرقام (4)، (7)، (13)، (16)، (19)، (23)، (25)، (26)، (28)، (30)، (35) باعتبارها فقرات سالبة، حيث تم عكس الدرجات بحيث أخذت معارض جداً (5) درجات، و معارض (4) درجات، ومحايد (3) درجات، و موافق درجتين، وموافق بشدة درجة واحدة.

5.3 صدق أداة الدراسة (Validity)

بعد إعداد أداتي الدراسة في صورتيهما المبدئية، تم التأكد من صدقهما وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات التربية، والقياس النفسي، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول سلامة اللغة، ووضوح المعنى لكل فقرة بالإضافة إلى مدى ملاءمتها وانتقائها للمجال الذي تدرج تحته، واقتراح ما يروونه مناسباً من فقرات أو حذف غير المناسب منها، (الملحق رقم 1). وكان من بينهم (8) من حملة الدكتوراه، و(4) من حملة الماجستير، (الملحق رقم 7). وبعد استرجاع الأداة من لجنة التحكيم، تم تحليلها والاستفادة من آرائهم ووجهات نظرهم واقتراحاتهم، حيث تم تعديل وحذف وإضافة في فقرات الاستبانة، وبالتالي وضعت الاستبانة في صورتها النهائية، كما وردت في (الملحق رقم 2).

6.3 ثبات أداة الدراسة (Reliability).

تم حساب الثبات لأداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل ثبات مقياس السمات الابتكارية (0.81)، في حين بلغ معامل الثبات في مقياس الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري (0.80) والجدول رقم (2.3) يبين معاملات الثبات.

الجدول رقم (2.3): معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجات الكلية لمجالي السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري حسب معادلة ثبات كرونباخ ألفا.

المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
القدرة على تحمل الغموض	9	0.76
التفكير الاستقلالي	9	0.71
التفكير التأملي	7	0.73
القدرة على النقد	8	0.80
الانفتاح على الخبرة	9	0.75
الدرجة الكلية	42	0.81
	36	0.80

يتضح من الجدول رقم (2.3) أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.71 - 0.80) حيث حصل المجال المتعلق بالقدرة على النقد على أعلى معامل ثبات، في حين حصل مجال التفكير الاستقلالي على أدنى معامل ثبات، وحيث بلغت قيمة معامل الثبات لفقرات الاستبانة المتعلقة

بالسمات الابتكارية بشكل عام (0.81) حسب ألفا، أما القسم الخاص بالاتجاهات فقد بلغ قيمة معامل الثبات حسب ألفا (0.80).

7.3 متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- مديرية التربية: وهي بمستويين: 1- مديرية الخليل. 2- مديرية جنوب الخليل.
- جنس المعلم: بمستويان هما: 1- ذكر. 2- أنثى.
- تخصص المعلم: بمستويان: 1- الآداب والعلوم الإنسانية. 2- علوم طبيعية.
- سنوات خدمة المعلم: بثلاثة مستويات:
 - 1- أقل من (5) سنوات. 2- (5-10) سنوات. 3- أكثر من (10) سنوات.
- مؤهل المعلم العلمي: وهو بثلاث مستويات:
 - 1- دبلوم. 2- بكالوريوس. 3- أعلى من بكالوريوس.

المتغيرات التابعة:

- السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.
- الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل.

8.3 إجراءات الدراسة:

وبعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وإخراجها بصورتها النهائية، تم الحصول على كتاب خطي من جامعة القدس لمديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل، لغرض السماح للباحث بتطبيق أداة الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لها. وبعد الحصول على موافقة المديرتين، قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من المجتمع، وتم إرسال الاستبانات عن طريق بريد المديرية، وبالتنسيق مع قسم التعليم العام في المديرتين التربية والتعليم، وتم تحديد فترة أسبوع لتعبئة الاستبانات بالتعاون مع مدراء المدارس، وتم إرجاع الاستبانات إلى قسم التعليم العام في كل مديرية، ومن ثم قام الباحث بجمعها وتفريغها.

9.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها قام الباحث بجمع البيانات من خلال أداة الدراسة، وبعد مراجعتها وتدقيقها، تم ترميز الإجابات، أي تحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، ومن ثم إدخالها إلى الحاسوب واستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وقد تم استخدام طرق إحصائية وصفية وتحليلية: وفيما تمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وتمثل الطرق الإحصائية التحليلية باستخدام اختبار (ت) (t- test) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية ومعامل الارتباط.

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

2.4 طرق تحليل البيانات

3.4 نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة، عبر الإجابة عن تساؤلاتها وتحقيق أهدافها، ولفحص صحة فرضياتها، باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة، فقد سعت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، وإلى معرفة أثر كل من المديرية، وجنس المعلم، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العملي.

2.4 طرق تحليل البيانات

أما فيما يخص المعالجة الإحصائية اللازمة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وتم تطبيق اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية، واستخراج معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الثبات حسب كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، ومن أجل تفسير النتائج فقد تم احتساب درجات التفضيل كما يلي:

1- (3.5) فأكثر درجة التقدير كبيرة جداً.

2- (3 - 3.49) درجة التقدير متوسطة.

3- أقل من (3) درجة التقدير قليلة.

1.4 نتائج الدراسة:

وفيما يلي عرض لنتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، لاستجابات المعلمين حول السمات الابتكارية، وذلك كما هو واضح من الجدولين (3.4)، (4.4).

الجدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير للسمات الابتكارية لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل كما توضحه مجالات الدراسة:

التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
كبيرة	0.51	3.72	القدرة على النقد
كبيرة	0.44	3.72	الانفتاح على الخبرة
متوسطة	0.55	3.45	القدرة على تحمل الغموض
متوسطة	0.44	3.21	التفكير الاستقلالي
متوسطة	0.46	3.16	التفكير التأملي
متوسطة	0.32	3.46	السمات الابتكارية بشكل عام
			الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (3.4) أن درجات التقدير تراوحت بين كبيرة ومتوسطة، وعند ملاحظة استجابات المعلمين حول السمات الابتكارية لديهم فقد كانت هذه الدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ متوسط استجاباتهم نحو ذلك (3.46)، ولقد كانت من أبرز مجالات هذه السمات، القدرة على النقد بمتوسط حسابي (3.72)، فيما تلاها في المقام الثاني الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي (3.72)، تلاها في المقام الثالث القدرة على تحمل الغموض بمتوسط حسابي

(3.45)، وفي المقام الرابع التفكير الاستقلالي بمتوسط حسابي (3.21)، وأخيراً التفكير التأملي بمتوسط حسابي (3.16). وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقدير لكل فقرة من فقرات مقياس السمات الابتكارية والجدول رقم (4.4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير للسمات الابتكارية لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل حسبما توضحه فقرات الدراسة، من وجهة نظر المعلمين مرتبه تنازلياً حسب المتوسط الحسابي:

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المجال
1	34	أستمع إلى أفكار الآخرين وأعيها تماماً.	4.16	0.74	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
2	37	اهتماماتي متعددة.	4.11	0.74	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
3	36	من الطبيعي أن يكون الشخص على معرفة بالأفكار التي يعارضها بقدر معرفته بالأفكار التي يؤمن بها.	4.11	0.77	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
4	7	عندما أواجه تعبيرات فنية أو أفكاراً أو حلولاً لمشكلات فإنني أحاول جاهداً جعلها واضحة.	4.10	0.78	كبيرة	القدرة على تحمل الغموض
5	21	أجد من الضروري أن أتعلم بدرس فكرة ما قبل القبول بها.	4.07	0.85	كبيرة	التفكير التأملي
6	19	تهمني المعاني في الأشياء نفسها.	4.02	0.75	كبيرة	التفكير التأملي
7	28	أستطيع أن أقيم شخصيتي بحيث أستطيع التعرف على إيجابياتي وسلبياتي.	3.98	0.80	كبيرة	القدرة على النقد
8	33	أقدم نقداً بناءً إزاء الأفكار والمشكلات التي تعرض علي.	3.97	0.64	كبيرة	القدرة على النقد
9	35	أتساءل كثيراً عن الأشياء التي أراها.	3.95	0.80	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
10	29	لدي قدرة على اكتشاف ما قد يوجد في الأفكار المعروضة من	3.95	0.71	كبيرة	القدرة على النقد

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المجال
		نقاط ضعف أو قوة.				
11	5	أفسر الغموض بأكثر من معنى.	3.94	0.79	كبيرة	القدرة على تحمل الغموض
12	32	أستطيع التعرف على مواطن القوة والضعف في حل أي مشكلة تواجهني.	3.91	0.71	كبيرة	القدرة على النقد
13	38	أقرأ كتباً متنوعة ولا أقصر قراءاتي على نوع معين من الكتب.	3.84	0.87	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
14	41	أشارك في النقاش عندما يتاح لي الإصغاء إلى عدة وجهات نظر.	3.84	0.91	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
15	27	من السهولة أن أكتشف الأخطاء التي توجد في أعمال الآخرين.	3.80	0.76	كبيرة	القدرة على النقد
16	15	أفكر بطريقة مستقلة.	3.74	0.94	كبيرة	الاستقلال في التفكير والحكم
17	39	أتعرف على خبرات الآخرين وأفكارهم بسهولة.	3.72	0.83	كبيرة	الانفتاح على الخبرة
18	12	أعطي قيمة للحكم على الأشياء بطريقتي الخاصة.	3.66	0.97	كبيرة	الاستقلال في التفكير والحكم
19	20	عندما أقرأ رواية فإنني أنسى نفسي وأحس بأنني أحد أبطالها.	3.66	1.03	كبيرة	التفكير التأملي
20	30	أكتشف عيوباً في الأشياء لا يستطيع زملائي اكتشافها.	3.62	0.81	كبيرة	القدرة على النقد
21	1	إذا خيرت بين حل الألغاز أو المسائل العادية أختار حل الألغاز.	3.60	0.98	كبيرة	القدرة على تحمل الغموض
22	26	أستطيع نقد قطعة أدبية بطريقة مميزة.	3.52	0.93	كبيرة	القدرة على النقد
23	17	تفكيري تكراراً لتفكير الآخرين.	3.51	1.13	كبيرة	الاستقلال في التفكير والحكم
24	4	أعتبر نفسي رجل المهمات	3.47	0.92	متوسطة	القدرة على تحمل

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المجال
		الصعبة.				الغموض
25	10	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي ولو تعارضت مع أهداف الآخرين.	3.47	1.20	متوسطة	الاستقلال في التفكير والحكم
26	6	ارغب في قراءة النظريات الفلسفية.	3.43	1.07	متوسطة	القدرة على تحمل الغموض
27	16	أستطيع أن أقف بمفردي مؤيداً لرأي قد يخالفه غالبية الناس.	3.41	1.12	متوسطة	الاستقلال في التفكير والحكم
28	3	تشدني الأشياء التي تحتمل الشك.	3.36	1.11	متوسطة	القدرة على تحمل الغموض
29	31	يصفني زملائي بأنني مكتشف للعيوب والنواقص في الأشياء.	3.27	0.96	متوسطة	القدرة على النقد
30	11	أقرر الحل بمفردي عندما تواجهني مشكلة ما.	3.26	1.19	متوسطة	الاستقلال في التفكير والحكم
31	14	غالباً ما أحتاج إلى توجيهات الآخرين وإرشاداتهم	3.25	1.06	متوسطة	الاستقلال في التفكير والحكم
32	8	تجذبني الأشياء غير المكتملة أكثر من الأشياء المكتملة.	3.24	1.13	متوسطة	القدرة على تحمل الغموض
33	42	لا يهمني الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة بقدر ما يهمني المشاركة في الحديث.	3.19	1.21	متوسطة	الافتتاح على الخبرة
34	9	أغوص في الأعمال التي لا يمكن التنبؤ بنتائجها.	3.07	1.14	متوسطة	القدرة على تحمل الغموض
35	22	أعتبر إنجازي في المهمات التخيلية (التجريدية) كالشعر مثلاً أفضل من إنجازي في المواد الدراسية.	3.07	1.06	متوسطة	التفكير التأملي
36	2	أعتبر الكتب التي تحوي أفكاراً غامضة ذات قيمة.	3.07	1.10	متوسطة	القدرة على تحمل الغموض
37	23	أميل إلى التعامل مع المفاهيم المجردة أكثر من المفاهيم المحسوسة	3.01	1.05	متوسطة	التفكير التأملي

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المجال
38	13	يزعجني مخالفة معظم الناس لرأيي الشخصي	2.86	1.14	قليلة	الاستقلال في التفكير والحكم
39	40	أفضل عدم الاحتكاك مع من يحملون معتقدات مخالفة.	2.75	1.12	قليلة	الانفتاح على الخبرة
40	24	أهتم بمغزى الأفكار لا بأشكالها الظاهرية.	2.55	1.03	قليلة	التفكير التأملي
41	18	أعتمد على أناس أثق برأيهم عندما أريد أن أكون رأياً حول قضية ما.	2.13	0.96	قليلة	الاستقلال في التفكير والحكم
42	25	أقبل الأفكار ظاهرياً دون الخوض في تفاصيلها.	2.01	0.85	قليلة	التفكير التأملي
		السمات الابتكارية بشكل عام	3.46	0.32	متوسطة	
		الدرجة الكلية				

عند ملاحظة استجابات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، حول السمات الابتكارية لديهم فقد كان من أبرز مجالات هذه السمات الفقرة الأولى المتعلقة بالانفتاح على الخبرة والتي تنص على "أن المعلم يستمع إلى أفكار الآخرين ويعيها تماما" بمتوسط حسابي (4.43)، تلاها في المقام الثاني "اهتمامات المعلم متعددة" بمتوسط حسابي (4.11)، تلاها في المقام الثالث "من الطبيعي أن يكون الشخص على معرفة بالأفكار التي يعارضها بقدر معرفته بالأفكار التي يؤمن بها" بمتوسط حسابي (4.11)، تلاها في المقام الرابع "عندما أواجه تعبيرات فنية أو أفكاراً أو حلولاً لمشكلات فأنتني أحاول جاهداً جعلها واضحة" بمتوسط حسابي (4.10)، تلاها في المقام الخامس "أجد من الضروري أن أتعلم بدراسة فكرة ما قبل القبول بها" بمتوسط حسابي (4.07).

في حين كانت هذه السمات منخفضة لدى المعلمين وهي "تقبل الأفكار ظاهرياً دون الخوض في تفاصيلها" بمتوسط حسابي (2.01)، "الاعتماد على أناس أثق برأيهم عندما أريد أن أكون رأياً حول قضية ما" بمتوسط حسابي (2.13)، "الاهتمام بمغزى الأفكار لا بأشكالها الظاهرية" بمتوسط حسابي (2.55)، "تفضيل عدم الاحتكاك مع من يحملون معتقدات مخالفة" بمتوسط حسابي (2.75)، "يزعجني مخالفة معظم الناس لرأيي الشخصي" بمتوسط حسابي (2.86)، وأخيراً "الميل إلى التعامل مع المفاهيم المجردة أكثر من المفاهيم المحسوسة" بمتوسط حسابي (3.01).

2.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير لاستجابات المعلمين حول الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5.4).

الجدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري، وذلك حسبما توضحه فقرات الدراسة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	34	أميل إلى التنوع في أساليب تدريسي.	4.43	0.68	كبيرة
2	36	يعجبني الشخص الذي يتعامل مع الأجهزة الفنية الحديثة مثل (الكمبيوتر) و(الانترنت) بمهارة.	4.38	0.75	كبيرة
3	33	أشجع الأفكار الجديدة والنادرة.	4.33	0.72	كبيرة
4	24	أحترم من يتكيف مع مختلف المستويات العمرية.	4.28	0.73	كبيرة
5	3	أشجع الأطفال على التعبير عن أفكارهم الخاصة مهما كان نوعها.	4.26	0.77	كبيرة
6	27	تعجبني اللباقة في التخلص من المواقف المحرجة.	4.24	0.85	كبيرة
7	22	أميل إلى تبادل الآراء والنقاش مع الزملاء في القضايا المختلفة.	4.23	0.74	كبيرة
8	14	أفضل الاستماع إلى الطالب حتى ينتهي من إجابته بشكل كامل.	4.22	0.90	كبيرة
9	32	أشعر بالملل من الأعمال (الروتينية).	4.21	0.89	كبيرة
10	6	أفضل الاستماع إلى نشرات الأخبار من محطات مختلفة.	4.19	0.90	كبيرة

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
11	12	عندما أقتنع بعمل معين فإنني أقوم به دون تردد	4.18	0.81	كبيرة
12	5	أرغب في التعبير عن آرائي في المواقف المختلفة بصراحة ووضوح.	4.18	0.75	كبيرة
13	15	أحب أن أغير خطتي الدراسية تبعاً للظروف والمواقف.	4.15	0.91	كبيرة
14	17	أعجب بالشخص الذي لديه اهتمامات متعددة.	4.15	0.84	كبيرة
15	10	أرغب بمعرفة أكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمات التي أعرفها.	4.07	0.75	كبيرة
16	7	أشعر بالملل عندما أستمع إلى محاضرة طويلة.	4.07	0.84	كبيرة
17	18	أميل إلى تغيير أسلوب المطالعة بحسب طبيعة المادة الدراسية.	3.99	0.80	كبيرة
18	25	تختلف استجاباتي تبعاً للأشخاص الذين أتعامل معهم.	3.99	0.89	كبيرة
19	31	أرفض تقليد الآخرين في تصرفاتهم.	3.98	1.05	كبيرة
20	11	أرغب في التعبير عن مشاعري في سائر أمور.	3.90	0.91	كبيرة
21	2	أرغب في وضع أكثر من نهاية لقصة غير مكتملة.	3.72	0.84	كبيرة
22	35	أوافق رأي الأغلبية في معظم الموضوعات التي يناقشها الزملاء	3.71	1.01	كبيرة
23	4	أميل إلى الاختصار عند كتابة البحوث العلمية.	3.66	0.97	كبيرة
24	9	أشجع المحاولات الشعرية المبتدئة على الرغم من أخطائها.	3.62	0.94	كبيرة
25	8	لا تعجبني عناوين بعض القصص أحياناً فأرغب بوضع عناوين جديدة لها.	3.56	0.87	كبيرة
26	29	أحب أن أقرأ للشعراء الذين يستخدمون عبارات جديدة.	3.52	0.96	كبيرة

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
27	1	أميل للمشاركة في المناقشات بين الأصدقاء من الاستماع.	3.51	1.09	كبيرة
28	21	لو عشت في بلد آخر سوف أتأقلم بسهولة مع طباع أهله وعاداتهم.	3.48	1.17	متوسطة
29	28	أحب التمسك بالقيم الاجتماعية دون أي تغيير.	3.45	1.08	متوسطة
30	16	يعجبني الالتزام بنمط ثابت في الحياة الخاصة.	3.18	1.20	متوسطة
31	30	عندما أقوم بكتابة بحث فإنني أفضل الالتزام بالنصوص الواردة في المراجع.	3.15	1.11	متوسطة
32	20	أقدر الذين يتمسكون برأيهم عند المجادلة في قضية ما	3.12	1.22	متوسطة
33	13	أرفض مناقشة الصغار لقضايا الكبار.	3.11	1.25	متوسطة
34	23	أفضل تنظيم أوقات فراغي حسب نظام ثابت لا يتغير.	3.00	1.12	متوسطة
35	19	أفضل الاستجابة بطريقة واحدة مع كل الأشخاص الذين أتعامل معهم.	2.91	1.18	قليلة
36	26	أميل إلى مطالعة الموضوعات التي تتعلق بتخصصي فقط.	2.69	1.13	قليلة
الدرجة الكلية		الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري بشكل عام	3.77	0.37	كبيرة

عند ملاحظة استجابات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل حول الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري فقد كانت هذه الاتجاهات بشكل عام كبيرة بمتوسط حسابي (3.77). وقد كانت أبرز هذه الاتجاهات "الميل إلى التتبع في أساليب التدريس" بمتوسط حسابي (4.43)، "إعجاب المعلمين بالشخص الذي يتعامل مع الأجهزة الالكترونية" بمتوسط حسابي (4.38)، "تشجيع الأفكار الجديدة والنادرة" بمتوسط حسابي (4.33)، "احترام من يتكيف مع مختلف المستويات العمرية" بمتوسط حسابي (4.28)، وأخيراً "تشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم مهما كان نوعها" بمتوسط حسابي (4.26).

في حين كانت اقل الاتجاهات نحو ذلك "الميل إلى مطالعة الموضوعات التي تتعلق بالتخصص فقط" بمتوسط حسابي (2.69)، "تفضيل الاستجابة بطريقة واحدة مع كل الأشخاص الذين يتعامل معهم المعلم" بمتوسط حسابي (2.91)، "تفضيل تنظيم وقت الفراغ حسب نظام ثابت لا يتغير" بمتوسط حسابي (3.00)، "رفض مناقشة الصغار لقضايا الكبار" بمتوسط حسابي (3.11)، وأخيرا "تقدير الذين يتمسكون برأيهم عند المجادلة في قضية ما" بمتوسط حسابي (3.12).

3.3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث وهو هل تختلف السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، باختلاف متغيرات الدراسة (المديرية، وجنس المعلم، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العملي)؟

تم فحص الفرضيات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة، وكانت النتائج كما يلي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية. لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (6.4).

الجدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المديرية.

المجالات	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة على تحمل الغموض	الخليل	216	3.40	0.54	215	-1.776	.077
	جنوب الخليل	174	3.50	0.57	173		
الاستقلال في التفكير والحكم	الخليل	216	3.24	0.46	215	1.522	.129
	جنوب	174	3.17	0.42	173		

المجالات	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
	الخليل						
التفكير التأملي	الخليل	216	3.16	0.44	215	.115	.909
	جنوب الخليل	174	3.16	0.48	173		
القدرة على النقد	الخليل	216	3.73	0.51	215	.664	.507
	جنوب الخليل	174	3.70	0.52	173		
الانفتاح على الخبرة	الخليل	216	3.72	0.44	215	-.007	.995
	جنوب الخليل	174	3.72	0.45	173		
الدرجة الكلية	الخليل	216	3.46	0.32	215	.024	.981
	جنوب الخليل	174	3.46	0.32	173		

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط استجابات مديرية الشمال ومديرية الجنوب على الدرجة الكلية (3.46)، أما المجال الأول الخاص بالقدرة على تحمل الغموض فقد بلغ متوسط استجابات مديرية الشمال (3.40) مقابل (3.50) لدى مديرية الجنوب، أما مجال الاستقلال في التفكير والحكم فقد بلغ متوسط استجابات مديرية الخليل (3.24) مقابل (3.17) لدى مديرية الجنوب، أما التفكير التأملي فقد بلغ متوسط استجابات مديرية الخليل وجنوب الخليل (3.16)، أما القدرة على النقد فقد بلغ متوسط استجابات مديرية الخليل (3.73) مقابل (3.70)، لدى مديرية الجنوب، أخيراً فيما يتعلق بالانفتاح على الخبرة فقد بلغ متوسط استجابات مديرية الخليل وجنوب الخليل نحو ذلك (3.72)، ولم تكن الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (7.4):

الجدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة على تحمل الغموض	ذكر	190	3.41	0.53	189	-0.922	.357
	أنثى	200	3.47	0.57	199		
الاستقلال في التفكير والحكم	ذكر	190	3.22	0.45	189	.708	.480
	أنثى	200	3.19	0.43	199		
التفكير التأملي	ذكر	190	3.14	0.41	189	-0.642	.522
	أنثى	200	3.17	0.49	199		
القدرة على النقد	ذكر	190	3.72	0.51	189	.178	.859
	أنثى	200	3.71	0.51	199		
الانفتاح على الخبرة	ذكر	190	3.74	0.43	189	1.482	.139
	أنثى	200	3.68	0.44	199		
الدرجة الكلية	ذكر	190	3.46	0.30	189	.206	.837
	أنثى	200	3.45	0.33	199		

يتضح من الجدول رقم (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى

الجنس في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، وقد بلغ متوسط استجابات الذكور على الدرجة الكلية (3.46) مقابل (3.45) لدى الإناث، أما المجال الأول الخاص بالقدرة على تحمل الغموض فقد بلغ متوسط استجابات الذكور (3.41) مقابل (3.47) لدى الإناث، أما مجال الاستقلال في التفكير والحكم فقد بلغ متوسط استجابات الذكور نحو ذلك (3.22) مقابل (3.19) لدى الإناث، أما التفكير التأملي فقد بلغ متوسط استجابات الذكور نحو ذلك (3.14) مقابل (3.17) لدى الإناث، أما القدرة على النقد فقد بلغ متوسط استجابات الذكور (3.72) مقابل (3.71) لدى الإناث، أخيراً فيما يتعلق بالانفتاح على الخبرة فقد بلغ متوسط استجابات الذكور نحو ذلك (3.74) مقابل (3.68) لدى الإناث، ولم تكن هذه الفروق بين متوسطات ذات دلالة إحصائية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص. ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (8.4):

الجدول رقم (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل بحسب متغير التخصص.

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة على تحمل الغموض	تخصصات إنسانية	266	3.43	0.57	265	-519	.604
	تخصصات علمية	120	3.47	0.54	119		

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستقلال في التفكير والحكم	تخصصات إنسانية	266	3.18	0.44	265	-1.557	.120
	تخصصات علمية	120	3.26	0.44	119		
التفكير التأملي	تخصصات إنسانية	266	3.18	0.46	265	1.554	.121
	تخصصات علمية	120	3.11	0.45	119		
القدرة على النقد	تخصصات إنسانية	266	3.71	0.52	265	-0.453	.651
	تخصصات علمية	120	3.74	0.50	119		
الانفتاح على الخبرة	تخصصات إنسانية	266	3.69	0.45	265	-2.009	*.045
	تخصصات علمية	120	3.79	0.42	119		
الدرجة الكلية	تخصصات إنسانية	266	3.45	0.33	265	-1.011	.313
	تخصصات علمية	120	3.48	0.31	119		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص في مجالات الدراسة المتعلقة بالقدرة على تحمل الغموض والتفكير

الاستقلالي والتفكير التأملي والقدرة على النقد وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية (3.45) مقابل (3.48) لدى معلمي التخصصات العلمية، أما المجال الأول الخاص بالقدرة على تحمل الغموض فقد بلغ متوسط استجابات معلمي التخصصات الإنسانية (3.43) مقابل (3.47) لدى التخصصات العلمية، أما مجال الاستقلال في التفكير والحكم فقد بلغ متوسط استجابات معلمي التخصصات الإنسانية (3.18) مقابل (3.26) لدى معلمي التخصصات العلمية، أما التفكير التأملي فقد بلغ متوسط معلمي التخصصات الإنسانية (3.18) مقابل (3.11) لدى التخصصات العلمية، أما القدرة على النقد فقد بلغ متوسط استجابات المعلمين الذين تخصصاتهم في العلوم الإنسانية (3.71) مقابل (3.74) لدى التخصصات العلمية الطبيعية، وجميع هذه القيم ليست ذات دلالة إحصائية.

من جانب آخر أظهرت لنا نتائج اختبار (ت) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص في المجال الخاص بالانفتاح على الخبرة، ولقد كانت هذه الفروق في التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية حيث بلغ متوسط استجاباتهم نحو ذلك (3.79) مقابل (3.69) لدى المعلمين الذين تقع تخصصاتهم في العلوم الإنسانية والأدبية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخدمة. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (9.4).

الجدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل بحسب متغير سنوات الخدمة.

التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخدمة	المجال
كبيرة	0.52	3.56	111	أقل من 5 سنوات	القدرة على تحمل الغموض
متوسطة	0.61	3.41	108	من 5-10 سنوات	
متوسطة	0.53	3.40	171	10 سنوات فأكثر	
متوسطة	0.55	3.45	390	المجموع	
متوسطة	0.40	3.25	111	أقل من 5 سنوات	الاستقلال في التفكير والحكم
متوسطة	0.41	3.21	108	من 5-10 سنوات	
متوسطة	0.49	3.18	171	10 سنوات فأكثر	
متوسطة	0.44	3.21	390	المجموع	
متوسطة	0.47	3.23	111	أقل من 5 سنوات	التفكير التأملي
متوسطة	0.46	3.13	108	من 5-10 سنوات	
متوسطة	0.45	3.13	171	10 سنوات فأكثر	
متوسطة	0.46	3.16	390	المجموع	
كبيرة	0.51	3.73	111	أقل من 5 سنوات	القدرة على النقد
كبيرة	0.49	3.67	108	من 5-10 سنوات	
كبيرة	0.54	3.74	171	10 سنوات	

التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخدمة	المجال
				فأكثر	
كبيرة	0.51	3.72	390	المجموع	
كبيرة	0.49	3.76	111	أقل من 5 سنوات	الانفتاح على الخبرة
كبيرة	0.38	3.77	108	من 5-10 سنوات	
كبيرة	0.44	3.65	171	10 سنوات فأكثر	
كبيرة	0.44	3.72	390	المجموع	
كبيرة	0.31	3.51	111	أقل من 5 سنوات	
متوسطة	0.31	3.45	108	من 5-10 سنوات	
متوسطة	0.33	3.43	171	10 سنوات فأكثر	
متوسطة	0.32	3.46	390	المجموع	

ولفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (10.4).

الجدول رقم (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير سنوات الخدمة للمعلم.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة على تحمل الغموض	بين المجموعات	1.983	2	.991	3.260	*.039
	داخل المجموعات	117.683	387	.304		
	المجموع	119.666	389			
الاستقلال في التفكير والحكم	بين المجموعات	.319	2	.159	.805	.448
	داخل المجموعات	76.628	387	.198		
	المجموع	76.947	389			
التفكير التأملي	بين المجموعات	.820	2	.410	1.941	.145
	داخل المجموعات	81.732	387	.211		
	المجموع	82.552	389			
القدرة على النقد	بين المجموعات	.286	2	.143	.539	.583
	داخل المجموعات	102.462	387	.265		
	المجموع	102.748	389			
الانفتاح على الخبرة	بين المجموعات	1.277	2	.639	3.295	*.038
	داخل المجموعات	74.996	387	.194		
	المجموع	76.273	389			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.544	2	.272	2.655	.072
	داخل المجموعات	39.617	387	.102		
	المجموع	40.161	389			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (10.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين حول السمات الابتكارية في مجالي الدراسة المتعلقين بالقدرة على تحمل الغموض والانفتاح على الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية (> 0.05) وهي دالة إحصائية، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (11.4)، من جهة أخرى أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين في السمات الابتكارية في مجالات الدراسة المتبقية وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

الجدول رقم (11.4) نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير سنوات الخدمة للمعلم.

المجالات	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	10 سنوات فأكثر
القدرة على تحمل الغموض	أقل من 5 سنوات	3.56	-	-	*0.1628
	من 5-10 سنوات	3.41	-	-	-
	10 سنوات فأكثر	3.40	-0.1628	-	-
الانفتاح على الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.76	-	-	-
	من 5-10 سنوات	3.77	-	-	*0.1205
	10 سنوات فأكثر	3.65	-	0.1205	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير نتائج اختبار شيفيه فيما يتعلق بمجال القدرة على تحمل الغموض إن الفروق كانت ما بين المعلمين الذين سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات و(10) فما فوق، لصالح (5) سنوات فما دون وبفارق (0.1628) درجة، أما الانفتاح على الخبرة فقد كانت هذه الفروق بين المعلمين

الذين تقع سنوات خبراتهم من (5-10) و(10) سنوات فأكثر، لصالح (5-10) وبفارق (0.1205) درجة .

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (12.4).

الجدول رقم (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المؤهل العلمي .

المجال	المؤهلات العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
القدرة على تحمل الغموض	دبلوم	137	3.43	0.57	متوسطة
	بكالوريوس	223	3.44	0.55	متوسطة
	دراسات عليا	28	3.61	0.53	كبيرة
	المجموع	388	3.45	0.55	متوسطة
الاستقلال في التفكير والحكم	دبلوم	137	3.17	0.48	متوسطة
	بكالوريوس	223	3.22	0.42	متوسطة
	دراسات عليا	28	3.34	0.47	متوسطة
	المجموع	388	3.21	0.44	متوسطة
التفكير التأملي	دبلوم	137	3.13	0.48	متوسطة
	بكالوريوس	223	3.18	0.44	متوسطة
	دراسات عليا	28	3.16	0.55	متوسطة
	المجموع	388	3.16	0.46	متوسطة
القدرة على النقد	دبلوم	137	3.72	0.54	كبيرة
	بكالوريوس	223	3.71	0.49	كبيرة

كبيرة	0.57	3.82	28	دراسات عليا	
كبيرة	0.51	3.72	388	المجموع	
كبيرة	0.48	3.66	137	دبلوم	الانفتاح على الخبرة
كبيرة	0.41	3.74	223	بكالوريوس	
كبيرة	0.49	3.81	28	دراسات عليا	
كبيرة	0.44	3.72	388	المجموع	
متوسطة	0.35	3.43	137	دبلوم	الدرجة الكلية
متوسطة	0.29	3.46	223	بكالوريوس	
كبيرة	0.39	3.56	28	دراسات عليا	
متوسطة	0.32	3.46	388	المجموع	

لفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (13.4).

الجدول رقم (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة على تحمل الغموض	بين المجموعات	.809	2	0.405	1.318	.269
	داخل المجموعات	118.208	385	0.307		
	المجموع	119.018	387			
الاستقلال في التفكير والحكم	بين المجموعات	.658	2	0.329	1.670	.190
	داخل المجموعات	75.827	385	0.197		
	المجموع	76.485	387			
التفكير التأملي	بين المجموعات	.158	2	0.078	.369	.692
	داخل المجموعات	82.230	385	0.214		

			387	82.388	المجموع	
	.573	.558	2	.296	بين المجموعات	القدرة على النقد
		0.148	385	102.208	داخل المجموعات	
			387	102.504	المجموع	
	.153	1.884	2	.738	بين المجموعات	الانفتاح على الخبرة
		0.196	385	75.359	داخل المجموعات	
			387	76.097	المجموع	
	.144	1.950	2	.402	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.103	385	39.683	داخل المجموعات	
			387	40.085	المجموع	

يتضح لنا من الجدول رقم (13.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين في السمات الابتكارية في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً.

4.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع وهو هل تختلف الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟ تم فحص صحة الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة والتاسعة والعاشر، وكانت النتائج كما يلي:

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى المديرية. وفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (14.4) .

الجدول رقم (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المديرية.

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الخليل	216	3.75	0.35	215	-1.084	.279
جنوب الخليل	174	3.79	0.40	173		

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (14.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري، تعزى إلى متغير المديرية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط الاتجاهات لمعلمي مديرية الخليل (3.75) مقابل (3.79) لدى مديرية الجنوب.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس. لفحص صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (15.4)

الجدول رقم (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير الجنس .

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	190	3.75	0.35	189	-0.719	.472
أنثى	200	3.77	0.38	199		

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (15.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط اتجاهات المعلمين الذكور نحو ذلك (3.75) مقابل (3.77) لدى الإناث.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص. ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (16.4) .

الجدول رقم (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسط الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
تخصصات إنسانية	266	3.77	0.38	265	.181	.856
تخصصات علمية	120	3.76	0.36	119		

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (16.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري، تعزى إلى تخصص المعلم. حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي

غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط اتجاهات المعلمين الذين تخصصاتهم العلوم الإنسانية (3.77)، مقابل ذوي التخصصات العلمية الطبيعية بمتوسط حسابي (3.76).

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخدمة. ولفحص صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (17.4).

الجدول رقم (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسط الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
أقل من 5 سنوات	111	3.74	0.32	74.80	كبيرة
من 5-10 سنوات	108	3.75	0.31	75.00	كبيرة
10 سنوات فأكثر	171	3.79	0.44	75.80	كبيرة
المجموع	390	3.77	0.37	75.40	كبيرة

ويتضح لنا من الجدول رقم (17.4) أن استجابات المعلمين حول الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري كانت أعلى شيء لدى المعلمين الذين سنوات خبرتهم فوق (10) سنوات بمتوسط حسابي (3.79)، تلاها في المقام الثاني المعلمون الذين سنوات خبرتهم من (5-10) سنوات بمتوسط حسابي (3.75)، وأخيراً المعلمون الذين سنوات خبرتهم دون (5) سنوات بمتوسط حسابي (3.74)، ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المعلمين نحو ذلك تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (18.4).

الجدول رقم (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري، بحسب متغير سنوات الخدمة للمعلم.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.384	.959	.133	2	.266	بين المجموعات
		.139	387	53.669	داخل المجموعات
		1.36	389	53.935	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (18.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى سنوات الخدمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي. ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (19.4).

الجدول رقم (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير بين متوسطات اتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل بحسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
دبلوم	137	3.76	0.46	كبيرة
بكالوريوس	223	3.77	0.32	كبيرة
دراسات عليا	28	3.78	0.31	كبيرة
الدرجة الكلية	388	3.77	0.37	كبيرة

يتضح لنا من الجدول رقم (19.4) أن استجابات المعلمين حول اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري كانت أعلى شيء لدى المعلمين من حملة الدراسات عليا بمتوسط حسابي (3.78)، تلاها في المقام الثاني حملة البكالوريوس بمتوسط حسابي(377)، وأخيرا حملة الدبلوم بمتوسط حسابي (3.76)، ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المعلمين نحو ذلك تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (20.4).

الجدول رقم (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسط الاتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري، بحسب متغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.0202	2	0.010	.073	.930
داخل المجموعات	53.647	385	.139		
المجموع	53.668	387			

يتضح لنا من الجدول رقم (20.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً.

5.3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس وهو: هل توجد علاقة ارتباطية بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟ تم فحص صحة الفرضية الحادية عشرة، وكانت النتيجة كما يلي:

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل. ولفحص هذه الفرضية تم استخدام نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى المعلمين، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (21.4).

الجدول رقم (21.4): نتائج اختبار ارتباط بيرسون للعلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل .

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
السمات الابتكارية	390	0.459	**0.000
الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح لنا من الجدول رقم (21.4) أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات الابتكارية لدى المعلمين واتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري، حيث أن مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من ($\alpha = 0.05$) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، حيث وجد معامل ارتباط موجب مقداره (0.459) نحو ذلك، بحيث كلما زادت السمات الابتكارية لدى المعلمين زادت اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري والعكس صحيح.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 تمهيد

2.5 مناقشة النتائج

3.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 تمهيد

تضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، إضافة إلى التوصيات التي ترتبت عليها، فقد سعت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، ومعرفة أثر كل من المتغيرات: المديرية، والجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، على السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

2.5 مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين حول السمات الابتكارية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وجاءت درجات التقدير متراوحة ما بين كبيرة ومتوسطة بشكل عام، وفق ما ورد في الجدولين (3.4)، (4.4)، ويرجع الباحث ذلك إلى كون المعلمين على وعي ودراية بأهمية السمات الابتكارية في تقديمهم التعليمي، لأن الإنسان ينظر إلى ما هو مثالي ليتخذ منه نبزاً وقدوة في الحياة، وهذه النتيجة الإيجابية التي قد تجعل المعلم أكثر نجاحاً وأكثر فعالية في عمله وأدائه، حيث بلغ متوسط استجاباتهم نحو ذلك (3.46) على الدرجة الكلية، ولقد كان من أبرز مجالات هذه السمات القدرة على النقد بمتوسط حسابي (3.72)، وتلاها في المقام الثاني الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي (3.72)، وتلاها في المقام الثالث القدرة على تحمل الغموض بمتوسط حسابي (3.45)، وتلاها في المقام الرابع التفكير الاستقلالي بمتوسط حسابي (3.21)، وأخيراً التفكير التأملي بمتوسط حسابي (3.16).

ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر أو غير مباشر، نلاحظ أن هناك اتفاقاً في أغلب الدراسات على أن السمات الابتكارية للمعلم تتلخص في الانفتاح على الخبرة، والقدرة على تحمل الغموض، وسعة الخيال، والمرح، والاتزان الانفعالي، والاهتمامات المتنوعة. كما اتفقت أغلب الدراسات على اقتران نجاح المعلم في تعليمه بتوفر السمات الابتكارية في شخصيته، وتأثير هذه السمات على قوة وعمق التفاعل بينه وبين تلاميذه، كما ورد في دراسة مقابلة (1997)، ودراسة حداد (1996)، ودراسة أغا (1991)، ودراسة فراير وكولينج (Fryer & Collings, 1991)، ودراسة تورانس (Torrance, 1965)، ودراسة الكفاوين (2003).

ويرى الباحث أنه من المفيد تشجيع المعلمين والمعلمات لمثل هذه السمات الابتكارية، لأنها تساعد على إنجاز العملية التربوية التعليمية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري، وكما جاء في الجدول رقم (5.4)، فقد دلت النتائج على أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري، وقد كانت هذه الاتجاهات بشكل عام كبيرة وإيجابية، بمتوسط حسابي (3.77)، ولقد كانت أبرز هذه الاتجاهات "الميل إلى التنوع في أساليب التدريس" بمتوسط حسابي (4.43)، "إعجاب المعلمين بالشخص الذي يتعامل مع الأجهزة الالكترونية" بمتوسط حسابي (4.38)، "تشجيع الأفكار الجديدة والنادرة" بمتوسط حسابي (4.33)، "احترام من يتكيف مع مختلف المستويات العمرية" بمتوسط حسابي (4.28)، وأخيراً "تشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم مهما كان نوعها" بمتوسط حسابي (4.26).

ويرى الباحث أن سبب ارتفاع اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري بشكل عام، قد يعزى إلى التطور والتقدم العلمي والتنافس بين المعلمين على استخدام أفضل المهارات والوسائل من أجل الوصول إلى أرقى الأساليب التربوية في التدريس، ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الاتجاهات بأن جميع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات مؤهلون تربوياً، ولا بد أن تكون قد نمت الاتجاهات الإيجابية نحو الابتكار من خلال دراستهم، ولكن لا يعني أن يتم الاكتفاء بذلك بل لا

بد من العمل المستمر على زيادة وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الابتكار عن طريق برامج ودورات تدريبية متخصصة.

وتشير الدراسات السابقة فيما يخص موضوع الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري إلى أهمية الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو الابتكار، ولقد توافقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة فراير (Fryer, 1996) في دراسته حول الاتجاهات التي تميز الأكثر توجهاً نحو الإبداع مقارنة بمنخفضي هذا التوجه، ودراسة عبود (2003) وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أنه توجد فروق دالة إحصائية نحو الإبداع تعزى لمستوى التفكير الإبداعي ولصالح مرتفعي التفكير الإبداعي، ودراسة جير جوفيتش ورايت (Gerijovich & Wrigh, 1988) حيث وجد أن لدى المعلم الحديث في التدريس وضعاً فلسفياً أو فكرياً أكثر انسجاماً مع التعليم الابتكاري من المعلم التقليدي، أما في دراسة كل من محمد (Mohamed, 1987) ودراسة تابتيان (Tabatabaeian, 1982) ودراسة برنجوتي (Puranjoti, 1972)، ودراسة شيفر (Schaffer, 1976). التي أثبتت دراساتهم أنه كلما كان التفاعل قوياً بين المعلم والتلاميذ كان أداء التلاميذ مرتفعاً، أي أن المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو الابتكار يكون تفاعلهم أقوى مع التلاميذ داخل الصف، وأكدت بعض الدراسات على أهمية البرامج التدريبية في زيادة وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو الابتكار، حيث بينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرامج والدورات على تنمية القدرات الابتكارية كدراسة ميكاكي (MigaKy, 1978)، ودراسة لارسون (Larrson, 1991)، ودراسة معاجيني (1996)، ودراسة السلطان (1995)، ودراسة درويش (1983).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة: (المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم فحص الفرضيات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، وفيما يلي مناقشة لنتائج كل فرضية:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى المديرية. لفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)، وذلك كما

جاء في الجدول رقم (6.4)، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية، في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط استجابات مديرية الشمال ومديرية الجنوب على الدرجة الكلية (3.46).

وقد فسر الباحث ذلك بأن الظروف المعيشية والاجتماعية للمعلمين في محافظة الخليل متشابهة في كلا المديريتين، فالظروف التي يعيشها المعلم في مدينة الخليل لا تختلف كثيراً عن تلك التي يعيشها المعلم في البلدات والقرى الأخرى في المحافظة، وأيضاً يتلقون نفس الرواتب والعلاوات الإدارية في كلا المديريتين مما أدى إلى عدم اختلاف وجهة نظر المعلمين حسب المديرية حيث أن الدراسات السابقة لم تتناول هذا المتغير.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس. لفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)، وكما جاء في الجدول رقم (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى الجنس، في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط استجابات الذكور على الدرجة الكلية (3.46) مقابل (3.45) لدى الإناث، مما يعني أنه لا يوجد اختلاف جوهري في السمات الابتكارية بين الذكور والإناث.

وقد فسر الباحث ذلك إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات يعيشون في مجتمع واحد له عادات وتقاليد متشابهة والتي تؤثر سلباً أو إيجاباً على نمط التفكير، وكذلك كل من المعلمين والمعلمات خاضعون لنظام تعليمي واحد، وأيضاً أنه لا توجد أية فروقات في المناهج التعليمية بين الجامعات عدا المواد التي تنمشى مع طبيعة الإناث.

هذه النتيجة قريبة من النتائج التي توصل إليها كل من دراسة مقابلة (1997)، ودراسة الهلسا (1996)، ودراسة عبد الحلیم (1996)، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في السمات الابتكارية

تعزى إلى الجنس. وهناك دراسات لصالح الذكور في السمات الابتكارية كما في دراسة عيسى (1988)، ودراسة علي الدين (1989). وهناك بعض الدراسات أظهرت وجود فروق في السمات الابتكارية لصالح الإناث كما في دراسة أغا (1991)، ودراسة الدردير (1986)، ودراسة السلايمة (1996).

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص. لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)، وذلك وكما جاء في الجدول رقم (8.4)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص، في مجالات الدراسة المتعلقة بالقدرة على تحمل الغموض والتفكير الاستقلالي والتفكير التأملي والقدرة على النقد وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط استجابات المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية (3.45) مقابل (3.48) لدى معلمي التخصصات العلمية.

من جانب آخر أظهرت نتائج اختبار (ت) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى التخصص في المجال الخاص بالانفتاح على الخبرة، ولقد كانت هذه الفروق في التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية إذ بلغ متوسط استجاباتهم للتخصصات العلمية نحو ذلك (3.79) مقابل (3.69) لدى المعلمين من تقع تخصصاتهم في العلوم الإنسانية.

وقد يرجع الباحث السبب في ذلك إلى نوعية وكيفية إعداد المعلمين التي تكاد تكون متشابهة في وسائلها وأساليبها، على الرغم من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح معلمين ومعلمات ذوي التخصصات العلمية نظراً لما تتطلبه المواد العلمية من السمات الابتكارية أعلى من التخصصات الإنسانية.

أما بالنسبة للمجال الخاص بالانفتاح على الخبرة فقد كان لصالح التخصصات العلمية لأن طبيعة المواد العلمية تحتاج إلى قدرات ومهارات أعلى من السمات الابتكارية.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة جاد الله (1992)، ودراسة الكناني (1990)، حيث توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص. أما الدراسات التي تعارضت نتائجها مع هذه النتيجة فكانت: دراسة السلايمه (1996) حيث توصلت تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التخصصات العلمية، ودراسة الهلسا (1996)، وكانت النتيجة وجود أثر دال إحصائياً للفرع العلمي الأكاديمي.

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخدمة، ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفق ما جاء في الجدول رقم (9.4)، حيث أن استجابات المعلمين حول السمات الابتكارية كانت أعلى شيء لدى المعلمين الذين سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات بمتوسط حسابي (3.51)، تلاها في المقام الثاني المعلمين الذين تقع سنوات خبرتهم بين (5-10) سنوات بمتوسط حسابي (3.45)، وأخيراً المعلمين الذين سنوات خبرتهم فوق (10) سنوات بمتوسط حسابي (3.43) هذه بشكل عام.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (10.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين حول السمات الابتكارية في مجال الدراسة المتعلقة بالقدرة على تحمل الغموض والانفتاح على الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 >$) وهي دالة إحصائياً، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية، وذلك كما هو موضح من الجدول رقم (11.4). من جهة أخرى أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين في السمات الابتكارية في مجالات الدراسة المتبقية وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة فيما يتعلق بمجال القدرة على تحمل الغموض تم استخدام اختبار شيفيه وكانت الفروق بين المعلمين الذين سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات و(10) فما فوق، وكانت النتيجة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من (5) سنوات، أما بالنسبة للمجال المتعلق بالانفتاح على الخبرة فقد كانت الفروق بين المعلمين الذين سنوات خبرتهم من (5-10) و (10) سنوات فأكثر، وكانت النتيجة لصالح من (5-10 سنوات).

وقد فسر الباحث بأن موضوع السمات الابتكارية هو جديد بالنسبة إلينا في المجتمع الفلسطيني، وفكرة هذا المشروع لا تتجاوز أكثر من (5) سنوات، وبالتالي تم طرح هذه الفكرة على المعلمين من خلال الدورات التدريبية والمناهج الفلسطينية الجديدة، وشملت هذه الدورات المعلمين ذوي سنوات الخبرة المختلفة.

فيما يتعلق بمجال القدرة على تحمل الغموض كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من (5 سنوات)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد لديهم الحماسة في تقبل القدرة على تحمل الغموض أكثر من المعلمين القدامى. وأما بالنسبة فيما يتعلق بمجال الانفتاح على الخبرة فقد كانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (5-10 سنوات)، ويرى الباحث بأن المعلمين في هذه الفترة يكونون أكثر ابتكاراً من أي فترة أخرى من الخدمة فإنه أصبح لديه استقرار نفسي في الوظيفة والخبرة أكثر من المرحلة السابقة، ويكون لديهم القدرة على الإبداع والإنتاج ويرغبون في الاطلاع على كل شيء جديد، والتعرف على خبرات الآخرين. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مقابلة (1997)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكما جاء في الجدول رقم (12.4)، أن استجابات المعلمين حول السمات الابتكارية كانت أعلى لدى المعلمين من مؤهلاتهم العلمية دراسات عليا بمتوسط حسابي (3.56)، تلاها في المقام الثاني حملة البكالوريوس بمتوسط حسابي (3.46)، وأخيراً حملة الدبلوم بمتوسط حسابي (3.43) هذا بشكل عام. ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المعلمين نحو ذلك تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، ويتضح لنا من الجدول رقم (13.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين في السمات الابتكارية في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق في هذا المجال إلى أنه في السابق لم يكن هناك دورات تدريبية ذات صلة بالتفكير الابتكاري وأن هذا الموضوع هو حديث نسبياً ولم يزد تطبيقه على خمس سنوات في مجال التربية والتعليم، وبالتالي تم اخضاع جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهله العلمي إلى هذه الدورات التدريبية والتي تتناول موضوع السمات الابتكارية عند المعلمين.

اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها مقابلة (1997)، في دراسته حول التعرف على السمات التي تميز الطالب المبدع في البيئة الأردنية كما يتصورها معلمو المرحلة الثانوية في مديرية جرش، والتي أظهرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة: (المديرية، الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟
للإجابة عن هذا السؤال فقد تم فحص الفرضيات السادسة، والسابعة، والثامنة، والتاسعة والعاشر، وجاءت النتائج كما يلي:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية. ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت)، تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (14.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى المديرية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً، حيث إذ بلغ متوسط اتجاهات معلمي مديرية الخليل (3.75) مقابل (3.79) لدى مديرية جنوب الخليل.

يرى الباحث أن السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري حسب المديرية، يعود إلى الوحدة بين المديريتين في محافظة الخليل وذلك نتيجة الاجتماعات المتكررة والدورات التدريبية التي يعقدها ذوو الاختصاص ولمناقشة الأساليب

التربوية المرجو اتباعها بخصوص التعليم الابتكاري، وأيضاً في الوقت الحاضر تتعرض القرية والمدينة الفلسطينية إلى ظروف اجتماعية واقتصادية وتعليمية متشابهة، وكذلك نتيجة التجانس في الثقافة الفلسطينية، مما أدى إلى التقارب في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس. ولفحص صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتشير نتائج اختبار (ت)، بحسب المعطيات الواردة في الجدول رقم (15.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى الجنس حيث كانت الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط اتجاهات المعلمين الذكور نحو ذلك (3.75) مقابل (3.77) لدى الإناث.

يرجع الباحث ذلك إلى تشابه برامج إعداد المعلمين والمعلمات في الجامعات والكليات التربوية، وعدم وجود فروق في مناهج الجامعات بين الذكور والإناث، وكما أنه قد يكون السبب راجعاً إلى أن موضوع الاهتمام بالابتكار لا يزال يمر بمرحلة النشوء في المجتمع الفلسطيني، ولم يأخذ المكانة المناسبة والأهمية للتقدم والرقي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من عبود (2003)، حول معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بغزه نحو الإبداع وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، حيث توصلت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، ودراسة الروسان (2001)، ودراسة الأستاذ (1994)، ودراسة الكنانى (1990)، ودراسة جير جوفيتش ورايت (Gerijovich & Wrigh, 1988)، ودراسة الطواب (1983).

وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة السامرائي (1994)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ودراسة العمر (1990)، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ودراسة محمد (Mohamad, 1987)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى الجنس.

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى التخصص. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت)، تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (16.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى تخصص المعلم، حيث كانت الدالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ متوسط اتجاهات المعلمين الذين تخصصاتهم علوم إنسانية (3.77)، مقابل ذوي التخصصات العلمية الطبيعية بمتوسط حسابي (3.76).

يرى الباحث أن عدم وجود فروق في الاتجاهات بين المعلمين تعزى إلى التخصص، وإن عملية تشكل الاتجاه نحو التفكير الابتكاري ذو فترة قصيرة، وذلك منذ إدراج هذا الموضوع ضمن الدورات لتأهيل المعلمين وللكشف عن اتجاهاتهم في مجال التفكير الابتكاري، وكذلك لاحتواء المناهج الحديثة أساليب تحتاج إلى معرفة المعلم في أساليب التفكير الابتكاري وتدريب الطلاب عليها.

هذه النتيجة قريبة من النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة عبود (2003)، ودراسة الكنانى (1990)، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة السامرائي (1994)، بأن هناك تفوقاً واضحاً في درجات الإبداع في الأقسام العلمية، ودراسة مرشدة (1992)، بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص وكان لصالح طالبات الفرع العلمي.

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى سنوات الخدمة. لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتضح لنا من الجدول رقم (17.4). أن استجابات المعلمين حول الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري كانت أعلى شيء لدى المعلمين الذين سنوات خبرتهم فوق (10) سنوات بمتوسط

حسابي(3.79)، تلاها في المقام الثاني المعلمون الذين سنوات خبرتهم من(5-10) سنوات بمتوسط حسابي (3.75)، وأخيراً المعلمون الذين سنوات خبرتهم دون(5) سنوات بمتوسط حسابي(3.74)، ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المعلمين نحو ذلك تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (18.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حول اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى سنوات الخدمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً.

يعزو الباحث إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات إلى عدم ممارسة هذه البرامج في مجال التفكير الابتكاري، وبالتالي لم يتم الكشف عن التمايز في الاتجاهات بين المعلمين في هذا المجال نظراً لحدثة التعامل في هذا الموضوع منذ فترة قصيرة، وأن الخبرة السابقة قبل تطبيق هذا النمط من الأساليب لم تتشكل لدى المعلمين الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري.

اتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة جير جوفيتش ورايت (Gerijovich & Wrigh, 1988)، ودراسة ميكاكي (Migaky,1987)، بأن هناك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التعليمية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة الأستاذ (1994)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، تعزى إلى المؤهل العلمي. لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويتضح لنا من الجدول رقم (19.4). أن استجابات المعلمين حول اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري كانت أعلى شيء لدى المعلمين الذين مؤهلاتهم العلمية دراسات عليا بمتوسط حسابي (3.78)، تلاها في المقام الثاني حملة البكالوريوس بمتوسط حسابي(3.77)، وأخيراً حملة الدبلوم بمتوسط حسابي(3.76)، ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المعلمين نحو ذلك تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، وكما هو موضح في الجدول رقم (20.4)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري تعزى إلى المؤهل العلمي إلى أن موضوع التفكير الابتكاري يستخدم في المواد التربوية والتي يتم تدريسها لطلبة الدبلوم وطلبة البكالوريوس وكذلك لطلبة الدراسات العليا وتكون هذه المواد تتناول موضوعات متشابهة في كافة المراحل الجامعية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جير جوفيتش ورايت (Gerijovich & Wrigh, 1988)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري حسب متغير المؤهل العلمي. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة الأستاذ (1994)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري حسب متغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس وهو هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟ تم فحص صحة الفرضية الحادية عشرة، وكانت النتيجة كما يلي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل. وفحص هذه الفرضية تم استخدام نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى المعلمين، ويتضح لنا من الجدول رقم (21.4). أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات الابتكارية لدى المعلمين واتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري، حيث أن مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من ($\alpha = 0.05$) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، حيث وجد معامل ارتباط موجب مقداره (0.459) نحو ذلك، إذ كلما زادت السمات الابتكارية لدى المعلمين زادت اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري.

ويربط الباحث بين امتلاك المعلم للسمات الابتكارية والاتجاهات نحوها حيث أنه كلما كانت لدى المعلمين السمات متوفرة فإنه من السهل تشكيل اتجاه إيجابي واضح نحو التفكير الابتكاري، وأن عدم امتلاك المعلم لهذه السمات أيضاً يجعل لديه اتجاهات سالبة نحو التفكير الابتكاري.

تقترب هذه النتيجة من النتائج التي توصلت إليها دراسة درويش (1983)، ودراسة برنجوتي (Puranjoti, 1972)، بأنه توجد علاقة موجبة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري.

3.5 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. افتتاح أقسام جديدة في الجامعات الفلسطينية تهتم بتخريج المعلم المتخصص في مجال الابتكار ورعاية المبتكرين.
2. تعريف الآباء والمعلمين والمربين لسمات الطالب المبتكر بمتابعتها من قبل المرشد التربوي وذلك من خلال الاجتماعات التربوية الدورية ومجالس الآباء والمعلمين.
3. الاهتمام بعمل برامج تعليمية وتربوية ودورات تدريبية مكثفة للمعلمين (أثناء الخدمة) لتوفير معلومات كافية لدى المعلم عن التفكير الابتكاري.
4. فتح المجال أمام المعلمين المتميزين للإلتحاق بدورات تدريبية وتبادل الخبرات مع الدول الصديقة والمجاورة في مجال رعاية المبتكرين.
5. الاهتمام بتجهيز المختبرات ومراكز الوسائل التعليمية في كل مدرسة، والتركيز على التطبيق العملي والبعد عن التعلم النظري.
6. أكدت الدراسة الحالية على أهمية الابتكار في التربية والتعليم، لذا يوصي الباحث بالعمل على توعية المشرفين المباشرين على العملية التربوية والتعليمية وأولياء الأمور بمفهوم الابتكار وأهميته، والتعرف على العوامل الميسرة والمعيقة له، وكذلك التعرف على سمات المبتكرين واحتياجاتهم وظروف حياتهم وذلك عن طريق تقديم برامج تربوية إعلامية متنوعة في أجهزة الإعلام من خلال التعاون بين وزارتي التربية والتعليم والإعلام.
7. توصي الدراسة الحالية بالاستمرار في تشجيع ابتكارية المعلم على الابتكار من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم، وذلك عن طريق تقديم حوافز مادية ومعنوية.
8. إجراء دراسات شبيهة في مديريات أخرى لتسهيل تعميم النتائج.
9. إجراء دراسة في السمات الابتكارية لمعلمي المرحلة الأساسية وعلاقتها بتنمية قدرات التلاميذ الابتكارية.
10. تصميم مقاييس جديدة ومقننه على البيئة الفلسطينية لقياس الإبداع وتحديد المبدعين.
11. إجراء المزيد من الأبحاث حول الإبداع والأفراد المبدعين وإدخال متغيرات أخرى، كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وترتيب الطالب المبدع.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

- إبراهيم، خ. (1982): أثر الذكاء وبعض السمات الشخصية في القدرة على التفكير الابتكاري عن طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. جامعة اليرموك، اربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو جادو، ص. (2004): تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.
- أبو زيد، س. (1999): مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو عليا، م (1983): السمات العقلية الشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية. الجامعة الأردنية، عمان. (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. (1994): أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية على اتجاه معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في قطاع غزة نحو الإبداع العلمي وعلاقته بالتصحيح الدراسي. جامعة النجاح، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الأعسر، ص. (2000): الإبداع في حل المشكلات. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- أغا، ك. (1991): سمات الشخصية اللازمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا. الجزء الثالث، جمعية الاجتماعيين، دراسات في مجتمع الإمارات، الشارقة.
- أميرخان، م. (1989): التفكير الابتكاري، دراسة مقارنة بين الطلبة السعوديين والطلبة النيجيريين، مجلة العلوم الاجتماعية، 17 (1)، ص ص 95-115.
- جاد الله، أ. (1992): مظاهر الإبداع والموهبة لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا في الجامعة الأردنية. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- حبيب، م. (2005): تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي، القاهرة.
- حداد، ع. (1996): الخصائص العقلية والانفعالية للمبتكرين. ورقة مقدمة لندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار في جامعة قطر. 24 - 27 / 3 / 1996.
- خير الله، س. (1981): بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت.

الدجاني، س. (1989): مستوى الاتجاه نحو الإبداع عند معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الدردير، ع. (1986): سمات الشخصية الموجبة للمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذهن. جامعة اسيوط. (رسالة ماجستير غير منشورة).

درويش، ز. (1983): تنمية الإبداع منهج وتطبيق. دار المعارف، القاهرة.
الروسان، م. (2001): السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

روشكا، أ. (1989): الإبداع العام والخاص. (ترجمة غسان أبو فخر)، عالم المعرفة، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد 144، الكويت.
السامرائي، م. (1994): التفكير الإبداعي لدى طلبة كليات التربية. المجلة العربية للتربية، 14 (1)، ص ص 98-111.

سايمنت، د. (1993): العبقرية والإبداع والقيادة. عالم المعرفة، الكويت.
سعادة، ج. (2003): تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة. دار الشروق، عمان.
السلامية، م. (1996): أثر دافع الابتكارية وبعض المتغيرات الديمغرافية على السمات العقلية الشخصية للمبدعين. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
السلمان، ب. (1995): دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

السليمان، م، بار، ع. (1998): إعداد معلم الموهوبين في بعض دول الخليج العربي (منظور تربوي). الندوة العلمية الأولى لأقسام علم النفس بجامعةات دول مجلس التعاون لدول الخليج، كلية التربية، قطر.

صالح، أ. (1988): علم النفس التربوي. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
صالح، ق. (1986): الإبداع في الفن. الطبعة الثانية، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق.
الصباغ، أ. (1414هـ): السمات الشخصية للمبتكرين. دار العبيدي للنشر والتوزيع، جدة.
الطواب، س. (1983): تطور قدرات التفكير الابتكاري من الصف الثالث حتى الخامس الابتدائي لدى عينة من التلاميذ من مدينة الإسكندرية. الكتاب السنوي في علم النفس، 49-57.

عاقل، ف. (1983): الإبداع وتربيته. الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت.

عبادة، أ. (1995): أثر ممارسة النشاط الطلابي على سمات وقدرات واتجاهات الطالب نحو التفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة جامعة البحرين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، البحرين.

عبد الحليم، ع. (1996): التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية المجتمع في الأردن. جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
عبد الحميد، ش. (1987): العملية الإبداعية في فن التصوير. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

عبد الغفار، ع. (1977): التفوق العقلي والابتكار. دار النهضة العربية، القاهرة.
عبد الفتاح، ف. (1976): العلاقة بين سمات شخصية المعلم والتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية. جامعة عين شمس، القاهرة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عبد القادر، أ. (1992): دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكاري لدى التلاميذ. المؤتمر الثاني عشر، كلية التربية، جامعة المنصورة.
عبود، ن. (2003): اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بغزة نحو الإبداع وعلاقته بالتفكير الإبداعي لديهم. جامعة الأقصى، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

علي الدين، م. (1989): العلاقة بين التفكير الابتكاري للمعلم وتشجيعه لسمات التلاميذ الابتكارية. المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر.

العمر، ع. (1990): نمو القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة مرحلة الثانوية في الأردن. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عيسى، ح. (1988): دراسة عاملية للفروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية لدى مجموعة من طلاب جامعة الكويت. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، الجمعية العربية للدراسات النفسية، مركز التنمية البشرية والمعلومات العجوزة، الجيزه صفحة 75-79 .

فخرو، أ. (1994): سمات واتجاهات المعلمين نحو الابتكار وعلاقتها بقدرات التفكير الابتكاري لتلاميذهم في المرحلة الابتدائية. جامعة الخليج العربي، البحرين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

قطامي، ن. (2003): تعليم تفكير للأطفال. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
قطامي، ي، عدس، ع. (2002): علم النفس العام. الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

كامل، م. (1987): دراسة لبعض العوامل التي تؤثر على التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة، طفل ما قبل المدرسة الابتدائية. جامعة حلوان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الكفاوين، ص. (2003): اثر مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية في القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة مؤتة. جامعة مؤتة، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الكناني، م. (1990): دراسات وقراءات في علم النفس. مكتبة ومطبعة النهضة، المنصورة، مصر.

مراشدة، ع. (1992): نمو القدرة على التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية. جامعة اليرموك عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

مصطفى، ف. (2002): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. دار الفكر العربي، القاهرة. معاجيني، أ. (1996-أ): أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرات معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقى لدى طلابهن. رسالة الخليج العربي. العدد الثامن، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

معاجيني، أ. (1998-ب): الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين. جامعة الخليج العربي، البحرين.

معاجيني، أ، هويدي، م. (1995). الفروق بين الطلبة المتفوقين والعادين في المرحلة الإعدادية لدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 35 (9 ص ص 45-51).

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

منسي، م. (1991): علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. منصور، أ. (1996): تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري. الطبعة الأولى، دار السلاسل، الكويت.

الهلسا، س. (1996): مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك وعلاقته بمتغيرات الشخصية المهنية والجنس والطرح الأكاديمي. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

وهبة، أ، أبو سنة، م. (2003): الإبداع في التعليم. مكتبة دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

- Ashton, A. (1974): Personality Characteristics Associated with Originality and Elaboration. Psychology Report. (34), p. 647-650.
- Chadha, N, & Arunk, s. (1983): An investigation of the relationship between creativity personality and vocational interest of 12th grade students of Delhi School, Psychological Abstract. 69(3), p. 587.
- Chen, G. (1991): A Comparative Study of Creative Thinking abilities of Physical education, teacher education Students in American & Chines Universities. Dissertation Abstracts International. 51(4), 3666-A.
- Feldhusen, J, Baska, J, Seeley, K. (1989): **Excellence in gifted**. **Colordo: Love Publishing Comppany**.
- Fryer, M. & Collings, J. (1991): 'Teachers' Views about Creativity', British Journal of Educational Psychology. 61:207-219.
- Fryer, M. (1996): **Creative Teaching and Learning**. London: Paul Chapman.
- Gerjovich, s, Wriqh, M. (1988): The Relationship Between the General Philosphy of Education Held by Elementary School Teachers and Their Attitudes Toward Creative Instruction, Dissertation Abstracts. 48(7), 1653-A.
- Haryreaves, D. (1977): Sexroles in Divergent Thinking Abilities of a Period of Direct Teaching For Divergent Production, British Journal of Educational Psychology. No. 47 July (1977) pp. 66-70.
- Kendow, B. (1977): Creative Thinking and Personality in an Indian Schools, Administrative Science Quarterly. 10 (1), pp. 46-51.
- Khaleefa, O. (1996): Gender and Creativity in an Afro-Arab Islamic Culture- The Case of Sudan. Journal of Creative Behavior. 30 (1), pp. 52-60.
- Larsson, Y. (1990): **Teachers attitudes and Perspectives on education Provision for gifted and Talented Children**. Gifted Education International.
- Laska, J. (1976): **A schooling and Education: Basic Concepts and Problems**. NY: Van Nostraud Company.
- Migaki, J. (1987): **Creative Attitude of Prospective Elementry School Teachers**. (Doctoral Dissertation, Washington State University). Dissertation Abstracts International.

- Mohamed, N. (1987): An investigation of the relationship between early childhood education teachers attitude on creativity and the instructional behavior in the classroom. Dissertation Abstract. 48(7), 2447-A.
- Purangoti, T. (1972): **A Study of the Relationship Between the Verbal Interaction of the Elementary Science Teacher with their Students and Students Creativity.**
- Srinivasan, T. (1984): Originality in Relation to Extraversion, Introversion, Neuroticism and Psychoticism, Journal of Psychology Research. 28 (2), p. 65-70.
- Tabatabaeian, M. (1982): Construction and Application of A-Test Measuring Teachers' Attitudes Towards Creativity, Dissertation Abstracts. 42 (11), 4693-A.
- Taylor, C. (1993). **Sources of the Self: The Making of the Modern Identity.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, E. (1965): **Rewarding Creative Behavior Englewood Cliffs.** NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E. (1977): **Creativity in Classroom.** Washington, D.C. National Educational Association.

الملاحق

الملحق رقم (1) أداة الدراسة في صورتها المبدئية ورسالة التحكيم.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة للتحكيم

حضرة المحكم: المحترم

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " السمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد التربوي من جامعة القدس. يرجى من حضرتكم تحكيم هذه الاستبانة من حيث صدق فقراتها وملاءمتها لغرض الدراسة

شكراً لكم لحسن تعاونكم

الباحث

رائد عمرو

الجزء الأول :

المديرية: () الخليل () جنوب الخليل
الجنس : () ذكر () أنثى
التخصص: () علوم إنسانية () علوم طبيعية
موقع المدرسة : () مدينة () قرية
سنوات الخدمة : () أقل من 5 سنوات () 5-10 سنوات () أكثر من 10 سنوات
المؤهل العلمي : () دبلوم () بكالوريوس () أعلى من بكالوريوس

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس السمات الشخصية الابتكارية

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الرقم	المجال الأول: القدرة على تحمل الغموض
					1	أذا خيرت بين حل الألغاز أو المسائل العادية اختار حل الألغاز.
					2	أعتبر الكتب التي تحوى أفكار غامضة ذات قيمة.
					3	الأشياء التي تحتل الشك تشدني.
					4	أعتبر نفسي رجل المهمات الصعبة.
					5	أفسر الغموض بأكثر من معنى.
					6	أرغب في قراءة النظريات الفلسفية.
					7	لدي الرغبة في تحليل المعلومات الغامضة.
					8	عندما أواجه تعبيرات فنية أو أفكاراً أو حلولاً لمشكلات فإنني أحاول جاهداً جعلها واضحة.
					9	تجذبني الأشياء غير المكتملة أكثر من الأشياء المكتملة.
					10	أغوص في الأعمال التي لا يمكن التنبؤ بنتائجها.

المجال الثاني: الاستقلال في التفكير والحكم.

					11	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي ولو تعارضت مع أهداف الآخرين.
					12	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أقرر الحل بمفردي.
					13	أعطي قيمة للحكم على الأشياء بطريقتي الخاصة.
					14	أناثر بآراء الآخرين.
					15	يزعجني مخالفة معظم الناس لرأيي الشخصي.
					16	غالباً ما أحتاج إلى توجيهات وإرشادات الآخرين.
					17	أفكر بطريقة مستقلة.
					18	أستطيع أن أقف بمفردي مؤيداً لرأيي قد يخالفه غالبية الناس.
					19	تفكيري تكراراً لتفكير الآخرين.

					أعتمد على أناس أثق برأيهم عندما أريد أن أكون رأياً حول قضية ما.	20
--	--	--	--	--	---	----

المجال الثالث: التفكير التأملّي

					تهمني المعاني في الأشياء نفسها.	21
					عندما أقرأ رواية فإنني أنسى نفسي وأحس بأنني أجد أبطالها.	22
					أجد من الضروري أن أتعلم بدراسة فكرة ما قبل القبول بها.	23
					أعتبر إنجازي في المهمات التخيلية (التجريدية) كالشعر مثلاً أفضل من إنجازي في المواد الدراسية الأخرى.	24
					يهمني أن أبحث عن المعاني العميقة في الأشياء.	25
					أميل إلى التعامل مع المفاهيم المجردة أكثر من المفاهيم المحسوسة.	26
					أهتم بمغزى الأفكار لا بأشكالها الظاهرية.	27
					أقبل الأفكار ظاهرياً دون الخوض في تفاصيلها.	28

المجال الرابع: القدرة على النقد

					لدي القدرة على نقد قطعة أدبية بطريقة مميزة.	29
					من السهولة أن اكتشف الأخطاء التي توجد في أعمال الآخرين.	30
					أستطيع أن أقيم شخصيتي بحيث أستطيع التعرف على إيجابياتي وسلبياتي.	31
					لدي قدرة على اكتشاف ما قد يوجد في الأفكار المعروضة من نقاط ضعف أو قوة.	32
					اكتشف عيوباً في الأشياء لا يستطيع زملائي اكتشافها.	33
					لا يصفني زملائي بأنني مكتشف للعيوب والنواقص في الأشياء.	34
					عندما أضع الحل لمشكلة ما فإنني أستطيع أن	35

					أُتعرّف على مواطن القوة والضعف في حلها.
					36 أستطيع أن لاحظ أية عيوب في الأشياء التي أراها.
					37 أقدم نقداً بناء إزاء الأفكار والمشكلات التي تعرض علي.

المجال الخامس: الانفتاح على الخبرة.

					38 أستمع إلى أفكار الآخرين وأعيها تماماً.
					39 أتساءل كثيراً عن الأشياء التي أراها.
					40 قد تقتصر قراءاتي على نوع معين من الكتب
					41 من الطبيعي أن يكون الشخص على معرفة بالأفكار التي يعارضها بقدر معرفته بالأفكار التي يؤمن بها.
					42 اهتماماتي متعددة.
					43 أقرأ كتباً متنوعة ولا أقصر قراءاتي على نوع معين من الكتب.
					44 تدوم الجماعة التي تسمح بفروق شاسعة في الرأي بين أعضائها.
					45 أعتقد بأنني على وعي كامل بخبرات وأفكار الآخرين.
					46 من الخطأ الاحتكاك أو التفاهم مع من يحملون معتقدات مخالفة.
					47 أميل إلى المشاركة في النقاش عندما يتاح لي الإصغاء إلى عدة وجهات نظر.
					48 لا يهمني الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة بقدر ما يهمني المشاركة في الحديث.

ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الرقم	الفقرة
					1	أميل للمشاركة في المناقشات بين الأصدقاء أكثر من الاستماع.
					2	إذا قرأت قصة غير مكتملة فإنني أرغب في وضع أكثر من نهاية لها.
					3	أشجع الأطفال على التعبير عن أفكارهم الخاصة مهما كان نوعها.
					4	أميل عادة إلى الاختصار عند كتابة البحوث العلمية.
					5	أرغب في التعبير عن آرائي في المواقف المختلفة بصراحة ووضوح.
					6	أفضل الاستماع إلى نشرات الأخبار من محطات مختلفة
					7	أشعر بالملل عندما أستمع إلى محاضرة طويلة.
					8	لا تعجبني عناوين بعض القصص أحياناً فأرغب بوضع عناوين جديدة لها.
					9	أشجع المحاولات الشعرية المبتدئة على الرغم من أخطائها.
					10	أرغب عادة بمعرفة أكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمات التي أعرفها.
					11	لا أرغب في التعبير عن مشاعري في سائر أموري.
					12	عندما أقتنع بعمل معين فإنني أقوم به دون تردد.
					13	أفضل أن لا يناقش الصغار القضايا التي يناقشها الكبار.
					14	أفضل الاستماع إلى الطالب حتى ينتهي من إجابته بشكل كامل.
					15	أحب أن أغير خطتي الدراسية تبعاً للظروف والمواقف.
					16	يعجبني الالتزام بنمط ثابت في الحياة الخاصة.
					17	يعجبني الشخص الذي لديه اهتمامات متعددة.
					18	أميل إلى تغيير أسلوب المطالعة بحسب طبيعة المادة الدراسية.

					أفضل الاستجابة بطريقة واحدة مع كل الأشخاص الذين أتعامل معهم.	19
					أقدر الذين يتمسكون برأيهم عند المجادلة في قضية ما.	20
					لو عشت في بلد آخر سوف أتأقلم بسهولة مع طباع أهله وعاداتهم.	21
					أميل إلى تبادل الآراء والنقاش مع الزملاء في القضايا المختلفة.	22
					أفضل تنظيم أوقات فراغي حسب نظام ثابت لا يتغير.	23
					احترم من يتكيف مع مختلف المستويات العمرية ممن ليسوا في سني.	24
					تختلف استجاباتي تبعاً للأشخاص الذين أتعامل معهم.	25
					أميل إلى مطالعة الموضوعات التي تتعلق بتخصصي فقط.	26
					تعجبي للباقة في التخلص من المواقف المحرجة	27
					أحب التمسك بالقيم الاجتماعية دون أي تغيير	28
					أحب أن أقرأ الشعراء الذين يستخدمون عبارات جديدة	29
					عندما أقوم بكتابة بحث فإنني أفضل الالتزام بالنصوص الواردة في المراجع.	30
					أرفض تقليد الآخرين في تصرفاتهم.	31
					أشعر بالملل من الأعمال الروتينية.	32
					أشجع الأفكار الجديدة والنادرة.	33
					أميل إلى التنويع في أساليب تدريسي	34
					أميل إلى رأي الأغلبية في معظم الموضوعات التي يناقشها الزملاء.	35
					يعجبي الشخص الذي يتعامل مع الأجهزة الفنية الحديثة مثل الكمبيوتر والانترنت بمهارة.	36

الملحق رقم (2) أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي/ تي المعلم/ة:

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى معرفة السمات الابتكارية وعلاقتها بالاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في الإرشاد التربوي من جامعة القدس. يرجى منكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة، وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية، لا يطلع عليها سوى الباحث، وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحث: رائد عمرو

الجزء الأول: ضع إشارة (X) في المكان المناسب.

1. المديرية: () الخليل () جنوب الخليل

2. الجنس: () ذكر () أنثى

3. التخصص: () الآداب والعلوم الإنسانية () علوم طبيعية

4. سنوات الخدمة: () أقل من 5 سنوات () 5-10 سنوات () أكثر من 10 سنوات

5. المؤهل العلمي: () دبلوم () بكالوريوس () أعلى من بكالوريوس

الجزء الثاني: أولاً: السمات الشخصية الابتكارية

المجال الأول: القدرة على تحمل الغموض

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1.	إذا خيرت بين حل الألغاز أو المسائل العادية أختار حل الألغاز.					
2.	أعتبر الكتب التي تحوي أفكاراً غامضة ذات قيمة.					
3.	تشدني الأشياء التي تحتل الشك.					
4.	أعتبر نفسي رجل المهمات الصعبة.					
5.	أفسر الغموض بأكثر من معنى.					
6.	ارغب في قراءة النظريات الفلسفية.					
7.	عندما أواجه تعبيرات فنية أو أفكاراً أو حلولاً لمشكلات فإنني أحاول جاهداً جعلها واضحة.					
8.	تجذبني الأشياء غير المكتملة أكثر من الأشياء المكتملة.					
9.	أغوص في الأعمال التي لا يمكن التنبؤ بنتائجها.					

المجال الثاني: الاستقلال في التفكير والحكم.

10.	أكافح من أجل الوصول إلى أهدافي ولو تعارضت مع أهداف الآخرين.					
11.	أقرر الحل بمفردي عندما تواجهني مشكلة ما.					
12.	أعطي قيمة للحكم على الأشياء بطريقتي الخاصة.					
13.	يزعجني مخالفة معظم الناس لرأيي الشخصي.					
14.	غالباً ما أحتاج إلى توجيهات الآخرين وإرشاداتهم.					
15.	أفكر بطريقة مستقلة.					
16.	أستطيع أن أقف بمفردي مؤيداً لرأيي قد يخالفه غالبية الناس.					
17.	تفكيري تكراراً لتفكير الآخرين.					
18.	أعتمد على أناس أثق برأيهم عندما أريد أن أكون رأياً حول قضية ما.					

المجال الثالث: التفكير التأملي.

					19. تهمني المعاني في الأشياء نفسها.
					20. عندما أقرأ رواية فإنني أنسى نفسي وأحس بأنني أحد أبطالها.
					21. أجد من الضروري أن أتعلم بدراسة فكرة ما قبل القبول بها.
					22. أعتبر إنجازي في المهمات التخيلية (التجريدية) كالشعر مثلاً أفضل من إنجازي في المواد الدراسية.
					23. أميل إلى التعامل مع المفاهيم المجردة أكثر من المفاهيم المحسوسة.
					24. أهتم بمغزى الأفكار لا بأشكالها الظاهرية.
					25. أتقبل الأفكار ظاهرياً دون الخوض في تفاصيلها.

المجال الرابع: القدرة على النقد.

					26. أستطيع نقد قطعة أدبية بطريقة مميزة.
					27. من السهولة أن أكتشف الأخطاء التي توجد في أعمال الآخرين.
					28. أستطيع أن أقيم شخصيتي بحيث أستطيع التعرف على إيجابياتي وسلبياتي.
					29. لدي قدرة على اكتشاف ما قد يوجد في الأفكار المعروضة من نقاط ضعف أو قوة.
					30. أكتشف عيوباً في الأشياء لا يستطيع زملائي اكتشافها.
					31. يصفني زملائي بأنني مكتشف للعيوب والنواقص في الأشياء.
					32. أستطيع التعرف على مواطن القوة والضعف في حل أي مشكلة تواجهني.
					33. أقدم نقداً بناءً إزاء الأفكار والمشكلات التي تعرض علي.

المجال الخامس: الانفتاح على الخبرة.

					34. أستمع إلى أفكار الآخرين وأعيها تماماً.
					35. أتساءل كثيراً عن الأشياء التي أراها.
					36. من الطبيعي أن يكون الشخص على معرفة بالأفكار التي يعارضها بقدر معرفته بالأفكار التي يؤمن بها.

					اهتماماتي متعددة.	37.
					أقرأ كتباً متنوعة ولا أقصر قراءاتي على نوع معين من الكتب.	38.
					أتعرف على خبرات الآخرين وأفكارهم بسهولة.	39.
					أفضل عدم الاحتكاك مع من يحملون معتقدات مخالفة.	40.
					أشارك في النقاش عندما يتاح لي الإصغاء إلى عدة وجهات نظر.	41.
					لا يهمني الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة بقدر ما يهمني المشاركة في الحديث.	42.

ثانياً: الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري.

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفرق	الرقم
					أميل للمشاركة في المناقشات بين الأصدقاء من الاستماع.	1.
					أرغب في وضع أكثر من نهاية لقصة غير مكتملة.	2.
					أشجع الآخرين على التعبير عن أفكارهم الخاصة مهما كان نوعها.	3.
					أميل إلى الاختصار عند كتابة البحوث العلمية.	4.
					أرغب في التعبير عن آرائي في المواقف المختلفة بصراحة ووضوح.	5.
					أفضل الاستماع إلى نشرات الأخبار من محطات مختلفة.	6.
					أشعر بالملل عندما أستمع إلى محاضرة طويلة.	7.
					لا تعجبنى عناوين بعض القصص أحياناً فأرغب بوضع عناوين جديدة لها.	8.
					أشجع المحاولات الشعرية المبتدئة على الرغم من أخطائها.	9.
					أرغب بمعرفة أكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمات التي أعرفها.	10.
					أرغب في التعبير عن مشاعري في سائر أموري.	11.
					عندما أقتنع بعمل معين فإنني أقوم به دون تردد.	12.
					أرفض مناقشة الصغار لقضايا الكبار.	13.

					14. أفضل الاستماع إلى الطالب حتى ينتهي من إجابته بشكل كامل.
					15. أحب أن أغير خطتي الدراسية تبعاً للظروف والمواقف.
					16. يعجبني الالتزام بنمط ثابت في الحياة الخاصة.
					17. أعجب بالشخص الذي لديه اهتمامات متعددة.
					18. أميل إلى تغيير أسلوب المطالعة بحسب طبيعة المادة الدراسية.
					19. أفضل الاستجابة بطريقة واحدة مع كل الأشخاص الذين أتعامل معهم.
					20. أقدر الذين يتمسكون برأيهم عند المجادلة في قضية ما.
					21. لو عشت في بلد آخر سوف أتأقلم بسهولة مع طباع أهله وعاداتهم.
					22. أميل إلى تبادل الآراء والنقاش مع الزملاء في القضايا المختلفة.
					23. أفضل تنظيم أوقات فراغي حسب نظام ثابت لا يتغير.
					24. أحترم من يتكيف مع مختلف المستويات العمرية.
					25. تختلف استجاباتي تبعاً للأشخاص الذين أتعامل معهم.
					26. أميل إلى مطالعة الموضوعات التي تتعلق بتخصصي فقط.
					27. تعجبني اللباقة في التخلص من المواقف المحرجة.
					28. أحب التمسك بالقيم الاجتماعية دون أي تغيير.
					29. أحب أن أقرأ للشعراء الذين يستخدمون عبارات جديدة.
					30. عندما أقوم بكتابة بحث فإنني أفضل الالتزام بالنصوص الواردة في المراجع.
					31. أرفض تقليد الآخرين في تصرفاتهم.
					32. أشعر بالملل من الأعمال (الروتينية).
					33. أشجع الأفكار الجديدة والنادرة.
					34. أميل إلى التنوع في أساليب تدريسي.
					35. أوافق رأي الأغلبية في معظم الموضوعات التي يناقشها الزملاء.
					36. يعجبني الشخص الذي يتعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل (الكمبيوتر).

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (3) كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة من جامعة القدس/ عمادة الدراسات العليا/ في مديرية جنوب الخليل

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ: 2006/3/21

الرقم: دع/ت/474/12

حضرة مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب: رائد محمد عيسى عمرو ورقمه الجامعي (20311964)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق


د. محمد عابدين
رئيس قسم الدراسات العليا- تربية

Tel:02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف : 2799753
فاكس : 02-2796960. ص.ب.20002

ملحق رقم (4) كتاب السماح بتطبيق الدراسة من مكتب التربية والتعليم جنوب الخليل على المدارس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

<p>Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education Southern Hebron</p>		<p>السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل</p>
--	---	--

التاريخ: ٢٥/٣/٢٠٠٦م

الرقم: ج/خ/١٩٥ / ١٨١.

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (٢٠٠٦/٣/٢١) بتاريخ ١٢/٤/٢٠٠٦م

بعد التحية ...

أرفق طيه استبانات الباحث ' رائد محمد عيسى عمرو ' بعنوان ' العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، يرجى تعيّنهم واعادتهم الى قسم التعليم العام في المديرية حتى موعد أقصاه يوم الاثنين الموافق ٣/٤/٢٠٠٦م.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أفوزي أبو هليل



٦٥ نسخة ارسلت

قسم التعليم العام

018 / 222222222

ملحق رقم (5) كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة من جامعة القدس/عمادة الدراسات العليا/في مديرية الخليل

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ: 2006/3/21

الرقم: دع ت/ 474/12

حضرة مديرية التربية والتعليم/ الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب: رائد محمد عيسى عمرو ورقمه الجامعي (20311964)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "العلاقة بين السمات الإبتكارية والاتجاهات نحو التفكير الإبتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

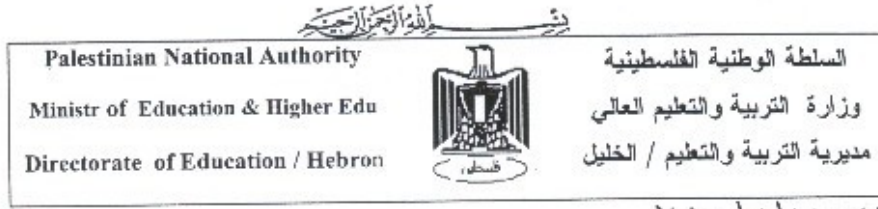


رئيس قسم الدراسات العليا - تربية

Tel: 02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box: 20002

هاتف: 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب. 20002

ملحق رقم (6) كتاب السماح بتطبيق الدراسة من مكتب التربية والتعليم/مديرية الخليل



حضرات مديري/ات المدارس الأساسية الحكومية المحترمين
الموضوع: الدراسة الميدانية

بعد التحية،،،

أرجو تعبئة الاستبانة المرفقة والخاصة بالطالب راند محمد عيسى عمرو والقادم إلينا من جامعة القدس تخصص توجيه وإرشاد وإعادتها إلى قسم الإرشاد في موعد أقصاه يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٦/٤/٣م، والاستبانة بعنوان (العلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل).

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم

أ.محمد عمران القواسمة



ع.ج.إت.د.تعليم العام

ملحق (7) أسماء المحكمين ومؤهلاتهم العلمية

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1.	د. محمود أبو سمرة	دكتوراة	جامعة القدس / الدراسات العليا
2.	د. محسن عدس	دكتوراة	جامعة القدس / الدراسات العليا
3.	د. نبيل الجندي	دكتوراة	جامعة الخليل
4.	د. راتب البدوي	دكتوراة	جامعة الخليل
5.	د. حاتم عابدين	دكتوراة	جامعة الخليل
6.	د. عبد الناصر السويطي	دكتوراة	جامعة الخليل
7.	د. كمال يونس	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
8.	د. رجاء العسيلي	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
9.	أ. أيمن خلاف	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة
10.	أ. وجيه العدرة	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
11.	أ. سليمان الشامسطي	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
12.	أ. إبراهيم قرعيش.	ماجستير	وزارة التربية والتعليم

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
39	خصائص العينة الديمغرافية.	1.3
42	معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجات الكلية لمجالي السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري حسب معادلة ثبات كرونباخ ألفا.	2.3
46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، للسمات الابتكارية لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل حسبما توضحه مجالات الدراسة.	3.4
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، للسمات الابتكارية لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل حسبما توضحه فقرات الدراسة، من وجهة نظر المعلمين مرتبه تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.	4.4
50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل نحو التفكير الابتكاري، وذلك كما توضحه فقرات الدراسة، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.	5.4
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المديرية.	6.4
56	المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) بين متوسط السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير الجنس.	7.4

- 8.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) 57
بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير التخصص.
- 9.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير سنوات الخدمة. 59
- 10.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير سنوات الخدمة للمعلم. 61
- 11.4 نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسط السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل بحسب متغير سنوات الخدمة للمعلم. 62
- 12.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المؤهل العلمي. 63
- 13.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات السمات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المؤهل العلمي. 64
- 14.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المديرية. 65
- 15.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير الجنس. 66

- 16.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) 67
بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير التخصص.
- 17.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير سنوات الخدمة. 68
- 18.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري، بحسب متغير سنوات الخدمة للمعلم. 68
- 19.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، بين متوسطات الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، بحسب متغير المؤهل العلمي. 69
- 20.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التفكير الابتكاري، بحسب متغير المؤهل العلمي. 70
- 21.4 نتائج اختبار ارتباط بيرسون للعلاقة بين السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الخليل. 71

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
95	أداة الدراسة في صورتها المبدئية ورسالة التحكيم.	1
101	أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد التحكيم.	2
106	كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة من جامعة القدس/عمادة الدراسات العليا/ في مديرية جنوب الخليل.	3
107	كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة من مكتب التربية والتعليم جنوب الخليل على المدارس.	4
108	كتاب السماح بتطبيق الدارسة من جامعة القدس/ عمادة الدارسات العليا / في مديرية الخليل.	5
109	كتاب السماح بتطبيق الدارسة من مكتب التربية والتعليم /مديرية الخليل.	6
110	أسماء المحكمين ومؤهلاتهم العلمية.	7

فهرس المحتويات

الصفحة	المبحث	الرقم
	صفحة الغلاف الداخلية	
	صفحة العنوان	
	صفحة إجازة الرسالة	
أ	الإهداء	
ب	الإقرار	
ج	الشكر والتقدير	
د	مصطلحات الدراسة	
و	الملخص باللغة العربية	
ح	الملخص باللغة الإنجليزية	
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها.	
2	المقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة	2.1
5	أسئلة الدراسة	3.1
6	فرضيات الدراسة	4.1
7	أهداف الدراسة	5.1
7	أهمية الدراسة	6.1
8	محددات الدراسة	7.1
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة .	
10	تمهيد	1.2
10	الإطار النظري	2.2
11	أهمية التفكير الابتكاري للمعلم	1.2.2
11	مراحل عملية الابتكار	2.2.2
12	العوامل الاجتماعية والنفسية الضرورية للإبداع	3.2.2
13	مستويات التفكير الابتكاري	4.2.2

14	العقبات التي تواجه التفكير الابتكاري	5.2.2
14	سمات المعلم المبتكر	6.2.2
15	من أهم صفات المعلم المبدع	7.2.2
16	الابتكار من وجهة نظر مدارس علماء النفس	8.2.2
16	الابتكار ومدرسة التحليل النفسي	1.8.2.2
16	النظريات السلوكية	2.8.2.2
17	الابتكار ومدرسة الجشطالت	3.8.2.2
18	النظريات المعرفية	4.8.2.2
17	الابتكار والنظرية الإنسانية	5.8.2.2
20	الدراسات السابقة	3.2
20	الدراسات التي تناولت السمات الابتكارية	1.3.2
25	الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري	2.3.2
33	الدراسات التي تناولت علاقة السمات الابتكارية والاتجاهات نحو التفكير الابتكاري معاً	3.3.2
37	تعقيب على الدراسات السابقة	4.3.2
39	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات.	
40	منهج الدراسة	1.3
40	مجتمع الدراسة	2.3
40	عينة الدراسة	3.3
41	أداة الدراسة	4.3
43	صدق الأداة	5.3
43	ثبات الأداة	6.3
44	متغيرات الدراسة	7.3
44	إجراءات الدراسة	8.3
45	المعالجة الإحصائية	9.3
46	الفصل الرابع : نتائج الدراسة.	
47	تمهيد	1.4

47	طرق تحليل البيانات	2.4
48	نتائج الدراسة	3.4
75	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها.	
75	تمهيد	1.5
76	مناقشة نتائج الدراسة	2.5
89	التوصيات	3.5
90	المراجع	
91	المراجع العربية	
95	المراجع الأجنبية	
97	الملاحق	
114	فهرس الجداول	
117	فهرس الملاحق	
118	فهرس المحتويات	