31	من الجيد تدريب الطلبة للبحث في زوايا مختلفة للمشكلة					

الملحق رقم (03)يوضح الشكل النهائي للأداة

جامـــعـــة ورقـــــــــــلـــة

قسم كلية الآداب والعلوم الإنسانية علم النفس وعلوم التربية

استمارة قياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

البيانات الشخصية :

الكلية :

الدرجة العلمية :

عدد المشاركات في الملتقيات والمؤتمرات العلمية :

عدد سنوات الأقدمية في التعليم الجامعي :

التعليمات

أستاذي الكريم:

في إطار موضوع بحثنا عن 'اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ،نقدم لكم هذه الاستمارة التي تحمل في طياتها مجموعة من المعلومات التي من خلالها تعبرون عن آراؤكم نحو الأساليب الإبداعية التي تطمحوا لاستخدامها .فالرجاء أن تبدوا آراؤكم بكل موضوعية وصدق حيث نعلمكم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة , إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن آراؤكم بصدق .لذا ضعوا العلامة (×) في الخانة التي ترونها تناسبكم .

مثال توضيحي:

الرقم	الفقرات	موافق تماما	موافق	لارأى لي	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
01	أحب أن استخدم الأساليب التدريسية التي تمكنني من إفادة الطلبة أكثر في تعلمهم	×				

إذا كنت توافق بدرجة كبيرة على أن تستخدم الأساليب التدريسية التي تمكنك من إفادة طلبتك أكثر في تعلمهم ،فضع العلامة (×) في خانة موافق بدرجة كبيرة

وشكرا على تعاونكم معنا

عائشة لخضر

الرقم	الـفـقـرات	موافق تماماً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
01	أرى أن أسلوب حل المشكلات* يسمح للطلبة بإبداع طرق حلول مبتكرة					
02	في اعتقادي أن أسلوب حل المشكلات يساعد على توظيف قدرة التفكير الاستدلالي					
03	أرى أن قبول بعض الأفكار غير المقبولة للمجموعة لايسهم في خلقها لإبداعات جديدة					
04	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات يسهم في تنمية التفكير التباعدي* لحل المشكلات المطروحة					
05	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات لا يحفز الطلبة على استخدام المبادئ العلمية أثناء البحث عن حلول جديدة					
06	أرى أن تنظيم الطلبة في مجموعات عمل صغيرة يعودهم على توظيف أفكارهم في مواقف جديدة					
07	في اعتقادي أن أسلوب حل المشكلات يدفع الطلبة لاستخدام خبراتهم الميدانية					
08	في اعتقادي أن مجموعة العمل الصغيرة تكرس لدى الطلبة مفهوم الإتكالية في إنجاز العمل					
09	أرى أن أسلوب حل المشكلات يدفع الطلبة إلى النمطية في معالجة المشكلات					
10	يا حبذا لو نعود الطلبة على البحث الذاتي للوصول لحلول ذات قيمة					
11	من الرائع في مجموعات العمل الصغيرة دفع الطلبة لاستعمال المهارات التعاونية من اجل الوصول إلى نتائج أصيلة					
12	أشعر بالارتياح لو يستخدم الطلبة أفكار غير متداولة					
13	ينبغي تدريب مجموعة طلبة العمل على التخطيط الجماعي للوصول إلى أجود الحلول					
14	يا حبذا لو ندرب الطلبة على الفهم الجيد لأسئلة					

	الامتحان للحصول على حلول صائبة					
15	يعجبني دفع طلبة مجموعة البحث لإنتاج أفكار متنوعة					
16	أفضل إبقاء الطلبة تحت توجيهاتي للوصول إلى حلول مناسبة					
17	لا يزعجني قبول الحلول الغريبة للطلبة					
18	من الجيد دفع فريق التربص إلى تطوير قدرات التفكير الناقد في التربصات الميدانية					
19	من الرائع تدريب الطلبة على استفاد عدد كبير من الأفكار لتحقيق استكشافات جديدة					
20	من الأفضل تدريب الطلبة استخدام الحوار التفاعلي داخل مجموعة العمل الموجه كي يتوصلوا إلى نتائج أكثر مصداقية					
21	من الجيد دفع الطلبة إلى استخدام أساليب التفكير المتشعب					
22	من الجيد تدريب الطلبة للبحث في زوايا مختلفة للمشكلة					

الملحق رقم (04) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

لتأكد من صلاحية الأداة التي صممناها عرضناها على مجموعة من الأساتذة في جامعة ورقلة وغيرها وهم كالتالي :

د . قلي عبد الله	جامعة الجزائر
عوا ريب لخضر	جامعة ورقلة
شعباني عزيزة	جامعة ورقلة
سلام بوجمعة	جامعة ورقلة
بن زعموش نادية	جامعة ورقلة
بن زيان محفوظ	جامعة ورقلة
جخراب عرفاة	جامعة ورقلة

الملحق رقم (05) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية

رقـــم الفقرة	المتوســط الحسابي	"ت" المحسوبة	مستوي الدلالة		درجـــة الحرية	الدلالة
			0. 05	0. 01		
01	3. 41	9. 44	2. 10	2. 88	18	دالة
02	3. 03	3. 03	2. 10	2. 88	18	دالة
03	3. 22	2. 19	2. 10	2. 88	18	غير دالة
04	2. 64	3	2. 10	2. 88	18	دالة
05	3. 09	3. 5	2. 10	2. 88	18	دالة
06	2. 58	2. 5	2. 10	2. 88	18	غير دالة
07	3. 32	2. 45	2. 10	2. 88	18	غير دالة
08	2	4. 2	2. 10	2. 88	18	دالة
09	2. 80	2. 61	2. 10	2. 88	18	دالة
10	3. 06	11. 09	2. 10	2. 88	18	دالة
11	3. 09	3. 26	2. 10	2. 88	18	دالة
12	2. 22	4. 11	2. 10	2. 88	18	دالة
13	1. 67	5	2. 10	2. 88	18	دالة
14	3. 19	3. 01	2. 10	2. 88	18	دالة
15	3. 35	3. 43	2. 10	2. 88	18	دالة
16	3. 25	2. 76	2. 10	2. 88	18	غير دالة
17	3. 12	3. 27	2. 10	2. 88	18	دالة
18	3. 12	3. 07	2. 10	2. 88	18	دالة
19	2. 20	2. 76	2. 10	2. 88	18	غير دالة
20	3. 22	3. 26	2. 10	2. 88	18	دالة
21	3. 25	3. 12	2. 10	2. 88	18	دالة
22	2	5. 83	2. 10	2. 88	18	دالة
23	3. 12	0. 61	2. 10	2. 88	18	غير دالة
24	2. 93	3. 84	2. 10	2. 88	18	دالة
25	3	4. 63	2. 10	2. 88	18	دالة
26	2. 90	2	2. 10	2. 88	18	غير دالة
27	2. 64	1. 47	2. 10	2. 88	18	غير دالة
28	3. 25	3. 75	2. 10	2. 88	18	دالة
29	3. 37	4. 19	2. 10	2. 88	18	دالة
30	2. 83	4. 28	2. 10	2. 88	18	دالة
31	3. 41	3. 43	2. 10	2. 88	18	دالة

ملخص الدراسة

إن موضوع الدراسة هو اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي .

- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة المستوى الجامعي نحو الأساليب الحديثة في التدريس التي تزيد من فعالية الطالب ، وتحفزه على الإبداع والإبتكار أكثر، وتظهر على شكل التساؤل التالي : ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ، وهل تختلف بإختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ، وهل تختلف بإختلاف درجات مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية وأقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد).

ولدراسة الموضوع بدقة أكبر اعتمدنا على المنهج الوصفي (مسح الرأي العام) الذي يتماشى مع طبيعة الدراسة.

وللحصول على المعلومات اللازمة للدراسة تم اختيار عينتها من أساتذة جامعة قاصدي مرباح بطريقة عشوائية طبقية .

ولتحليل بيانات الدراسة اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية : الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، النسب المئوية ، إختبار "ت" لعينتين غير متساويتين

وهذا كله أوصلنا إلى النتائج التالية وهي النتائج النهائية للدراسة

طبيعة إتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي موجبة وتختلف بإختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ولا تختلف بإختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية وتختلف بإختلاف أقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد).

The subject of study is professor's trends about creative methods of teaching in the university: Field study on sample of Cassidy Merbah professor's university – Ouargla.

Study aims to know the level of university professor's trends towards modern methods in teaching that increase the student's effectiveness and motivate him to be more creativeness and invention. This study appears on the following question: What is the professor's trends nature about creative methods of teaching in the university and is it differs according to their colleges and their scientific degrees. ; And is her difference according to the degrees of their participations in forums and training courses and their teaching seniority (alumni /new).

To study this subject more exactness we adopted on curriculum description (survey of public opinion) that conformity with study's nature.

To obtain the necessary information's study, choosing her samples from Cassidy Merbah professor's university by haphazardly class way.

To analyze study's data we adopted on the following statistical methods: arithmetical environment, normative deviation, percentage, test "T" to two unequal samples.

All of this, they reach us to the following results that it is the result's final of study.

Professor's trends nature towards creativeness methods in university teaching is positive and they differ according to their colleges and their scientific degrees and not differ to the degrees of their participations in forums and training courses and their teaching seniority (alumni /new).

2008م16

رقم الترتيب :.....
رقم التسلسل : .....

05
18
TH-PS/25/05

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكـــــــــــرة

مقدمة لنيل شهادة

الماجستير

الفرع : علم النفس وعلوم التربية

التخصص : علم النفس التربوي

من طرف الطالبة : عائشة لخضر

تحت عنوان :

اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ

نوقشت يوم : 17 جوان 2008

أمـــام لجنة المناقشـــة المكونـــة من :

أ. د عبد الكريم قريشي	أستاذ تعليم عالي بجامعة ورقلة..... رئيساً
أ. د محي الدين مختار	أستاذ تعليم عالي بجامعة ورقلة ..... مناقشاً
أ. د نادية يوب مصطفى الزقاي	أستاذة تعليم عالي بجامعة ورقلة ..... مشرفاً ومقرراً
د. نوال حمداش	أستاذة محاضرة بجامعة قسنطينة..... مناقشاً

السنة الجامعية 2006 / 2007

ملخص الدراسة

إن التغير في الأوضاع و الظروف الراهنة التي تتميز بالتحولات السريعة أدى إلى حتمية التغيير والتحسين في أساليب التدريس التي يعتمدها أساتذة التعليم العالي، لتنمية مهارات التحليل والاستنباط التي تعتبر السبيل لتحريك الإبداع والابتكار وإيقاظ روح المبادرة والمشاركة لدى المتعلمين لمواجهة المتطلبات الحديثة. "وبالتالي في مثل هذه الظروف استخدام مدخل التعليم العالي الحديث في ميدان التعليم العالي، يشكل ضرورة حيوية لإحداث التوازن بين الإبداع من جهة، وتلبية المتطلبات الصناعية والاجتماعية من جهة أخرى ". (لحسن بو عبد الله، محمد مقداد، 1998، ص: 40)

إذن فإن كل عمليات التطوير والتحسين المستمرة في المنتج التعليمي تعتمد بالدرجة الأولى على الركيزة الأساسية في التعليم الجامعي، وهي الأستاذ فنوعية المخرجات وجودتها تتوقف على مدى كفاءة الأساتذة في تدريسهم وفي الأدوار المنوطة بهم .

جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات الأساتذة عينة الدراسة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي وقد تمحورت حول الإشكالية التالية:

ـ ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ؟ وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ودرجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية واقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد) ؟ والتي تتفرع عنها الإشكاليات التالية :

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الكليات؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الدرجة العلمية ؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية ؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف اقدميتهم (قدامى / جدد) ؟

ونظرا لطبيعة الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي المناسب لها وللحصول على البيانات اللازمة لدراسة قد تم تصميم أداة لقياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي .

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة وصلاحيتها للتطبيق، تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية التي اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية من كليات جامعة قاصدي مرباح ورقـلـــــة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

ـ طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي موجبة وتختلف باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ولا تختلف باختلاف درجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية وتختلف باختلاف اقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد) .

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الكليات

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الدرجة العلمية

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف اقدميتهم (قدامى / جدد)

قدتم تفسير النتائج المتحصل عليها بالاعتماد على الجانب النظري والنزر القليل من الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها .

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة	ب
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
المقدمة	1

الباب الأول

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

التمهيد	5
1 ــ تحديد إشكالية الدراسة	5
2 ــ فرضيات الدراسة	9
3 ــ أهمية الدراسة	9
4 ــ أهداف الدراسة	9
5 ــ دواعي اختيار موضوع الدراسة	10
6 ــ التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	11

الفصل الثاني : الاتجاهات الإنسانية

تمهيد	13
1 ــ تعريف الاتجاهات	13
2 ــ علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم	14

3 ــ مكونات الاتجاهات 16
4 ــ تكوين الاتجاهات 16
5 ــ خصائص الاتجاهات 17
6 ــ وظائف الاتجاهات 19
7 ــ تصنيف الاتجاهات 20
8 ــ نظريات الاتجاهات 22
9 ــ دور الجامعة في تغيير اتجاهات الطلبة 24
10 ــ دور الاتجاهات التدريس في تكوين اتجاهات الطلبة 25
11 ــ طرق قياس الاتجاهات 26
خلاصة الفصل 29

الفصل الثالث : الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

تمهيد 31
1ــ الأساليب الإبداعية 31
1 ــ 1 تعريف الأسلوب 31
1 ــ 2 تعريف الإبداع 32
1 ــ 3 تعريف الأساليب الإبداعية 33
2 ــ التدريس 33
2 ــ 1 مفهوم التدريس 33
2 ــ 2 علاقة التدريس ببعض المفاهيم 37
2 ــ 3 أركان التدريس 38
2 ــ 4 قواعد التدريس 39
2 ــ 5 أهداف التدريس 40
2 ــ 6 أبعاد عملية التدريس 42
2 ــ 7 أساسيات التدريس 43
3 ــ التدريس الجامعي 44
3 ــ 1 مفهوم التدريس الجامعي 44
3 ــ 2 أساليب التدريس الجامعي 45
3 ــ 3 بعض الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي 47

3 ـ 4 معوقات التدريس الجامعي 56
خلاصة الفصل 56

الباب الثاني

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

اولاً ـ الدراسة الاستطلاعية 58
تمهيد 58
1 ـ 1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية 58
1 ـ 2 وصف الأداة المستعملة لجمع بيانات الدراسة 57
1 ـ 3 الخصائص السيكومترية لأداة جمع بيانات الدراسة 59
ثانياً ـ الدراسة الأساسية 67
2 ـ 1 التذكير بفرضيات الدراسة 67
2 ـ 2 المنهج المستخدم في الدراسة 67
2 ـ 3 عينة الدراسة الأساسية 67
2 ـ 4 أداة جمع بيانات الدراسة 71
2 ـ 5 إجراءات الدراسة الأساسية 72
2 ـ 6 الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة 72
خلاصة الفصل 72

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد 74
أولا ـ عرض نتائج الفرضيات 74
1 ـ 1 عرض نتائج الفرضية العامة 74
1 ـ 2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى 75
1 ـ 3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 76
1 ـ 4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 77

1 ــ 5 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	78
ثانياً ــ تحليل نتائج الفرضيات	79
2 ــ 1 تحليل نتائج الفرضية العامة	79
2 ــ 2 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	82
2 ــ 3 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية	84
2 ــ 4 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	86
2 ــ 5 تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	88
خلاصة الفصل	89
الخلاصة العامة والمقترحات	90
قائمة المراجع	92
الملاحق	99

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح مستويات التدرج لمقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس	27
02	يوضح مستويات التدرج لمقياس التقديرات المجملة لـــ ليكرت	29
03	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	58
04	يوضح إجابات المحكمين على مدى وضوح التعليمات المقدمة	60
05	يوضح إجابات المحكمين على مدى مناسبة المثال التوضيحي	60
06	يوضح إجابات المحكمين على مدى ملاءمة البدائل المقدمة	60
07	يوضح إجابات المحكمين الخاصة بمدى انتماء الفقرات إلى أبعادها	61
08	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات	62
09	يوضح الفقرات التي تم تعديلها	63
10	يوضح عدد الأساتذة في أقسام الكليات	68
11	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية	69
12	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكلية	70
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية	71
14	يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد المشاركات في الملتقيات والدورات التدريبية	71
15	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التدريس	72
16	يوضح نتائج النسب المئوية لطبيعة الاتجاه	74
17	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الكليات	75
18	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الدرجات العلمية	76
19	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة المشاركين كثيراً والأساتذة المشاركين مرات قليلة في الملتقيات والدورات التدريبية	77
20	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة القدامى والجدد	78

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط أبعاد عملية التدريس	43
02	أشكال ترتيبات الجلوس الممكنة لتدريس المجاميع الصغيرة	53

المقدمة

لقد عرفت المجتمعات تغيرات جذرية في مختلف المجالات وأصبحت تعرف اليوم باسم مجتمعات المعلومات، وهذا تحد جديد يقف أمام الجامعة التي تلعب دورا رياديا في البحث عن المعرفة وتطويرها لاستغلالها في مجالات الحياة المختلفة، كله من خلال تحسين أساليب تدريسها وأنماط تعليمها لمواجهة هذه التغييرات والتي فرضت على الجامعة عنصراً مهماً بالإضافة إلى الكم وهو عنصر الكيف والجودة في المخرجات .

إن الجامعة تسعى لتحقيق الجودة الشاملة وبالتالي إنتاج سلعة مطابقة للمواصفات. " ففي الوقت الحالي أصبح التعليم العالي مطالب بالاستثمار أكثر في العامل البشري، بتنمية المهارات التي تمكنه من التعامل مع المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر " (محمد عبد الفتاح شاهين، 2007). إن المطلوب من التعليم العالي الوصول إلى تخريج كوادر ذات قدرات إبداعية من جهة وتتميز بروح المبادرة والمشاركة الفعالة، لتحقيق الانسجام والتوازن بين عناصر الأصالة (الجودة، الإبداع) وحاجيات سوق العمل التي تسير على وتيرة متغيرة وسريعة من جهة أخرى.

و لتحقيق الجودة المنشودة في مخرجات التعليم العالي لابد من البحث عن أسبابها والعمل بها فالتعليم العالي يرتكز على عناصر ثلاثة مهمة هي المادة التعليمة، الطالب، الأستاذ، وهذا الأخير له دور كبير في البناء الجامعي السليم، نظراً لما قد يتحلى به من جديه في تأديته لوظائفه من تدريس وبحث علمي.

ما يهمنا من كل ذلك هو الوظيفة الأولى، المتجسدة في الأسلوب التدريسي المتبع الذي يساهم في جودة مخرجات التعليم الجامعي، حيث أن الاهتمام بتحسين الأسلوب التدريسي للأساتذة لبلوغ أساليب أكثر إيجابية وإثارة لقدرات الطلبة من بين أهم انشغالات الساعة " حيث يؤكد التربويون على أهمية الاعتناء بالكيفية التي يتم بها تحقيق تعلم أفضل, فأصبحت الاتجاهات تركز على الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول التعلم " (خالد بن صالح المر زم السبيعي، 2007) .

إن هذه الأساليب تدفع الطالب المتعلم إلى التفكير وحب الاطلاع والبحث عن الجديد المفيد فكما يقول (كونفوشيوس) "إن الحكيم عندما يدرس يوجه طلبته دون أن يسحبهم، ويحثهم على التقدم ولا

يوقفهم أو يكبتهم، ويفتح الطريق دون أن يأخذهم إلى مكان ... وإذا تشجع طلبته على التفكير فإننا يمكن أن ندعو هذا الرجل معلما جيدا ". (بربارا ماثيرو وآخرون، 2000، ص : 183)

إن عملية تحسين الجودة في التعليم تتطلب تضافر جهود جميع من في المؤسسة التعليمية من جهة ومن جهة أخرى لابد من توفير الظروف والوسائل المساعدة على ذلك فكما يرى (قرهام قيبس Graham gibls)" إن الجودة في التعليم هي كل مايؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب ... وتحسين الفهم والاستعاب لديهم ... ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدراتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ماتعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليا ... ولتحقيق ذلك لابد من تبني منهج دراسي، يساعد على إثارة الإبداع والاستفسار والتحليل عند الطلاب وحثهم على الاستقلالية في اختيارهم وطرحهم للآراء والأفكار، وأهمية النقد الذاتي في عملية التعلم " (سالي براون وآخرون، 1997، ص : 12)

بغض النظر عن تلك المجهودات التي تبذل من طرف الجامعات لتطوير خبرات الأساتذة من اجل التجديد والابتكار في أساليب تدريسهم "إلا انه يلاحظ أن الأساليب التدريسية يغلب عليها الطابع التقليدي "(خالد بن صالح المر زم السبيعي، 2007) وهذا ما دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف على اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. حيث جاءت مقسمة كمايلي :

الباب الأول نظري ويتكون من :

الفصل الأول : تم فيه حصر وتحديد جوانب المشكلة وتحديد الإشكاليات ثم أهمية وأهداف الدراسة، إلى جانب عرض دواعي إختيارهذا الموضوع، وفي الأخير تعرضنا إلى التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: خاص بالاتجاهات النفسية حيث تم التطرق فيه إلى العناصر التالية:

تعريف الاتجاهات وعلاقتها ببعض المفاهيم ومكوناتها الأساسية وتكوينها وخصائصها ووظائفها ونظرياتها، كما تعرضنا لدور الجامعة في تغيير اتجاهات الأفراد، ودور اتجاهات التدريس في تكوين الاتجاهات . أما في الأخير تم تناول طرق قياس هذه الاتجاهات.

الفصل الثالث : وهو خاص بالأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي وتمت تجزئته إلى ثلاثة أجزاء .

أولاً : تم التطرق فيه إلى الأساليب الإبداعية.

ـ تعريف الأساليب الإبداعية ـ تعريف الإبداع ـ تعريف الأساليب الإبداعية

ثانياً: تناولنا فيه مفهوم التدريس والمفاهيم المرتبطة به وأركانه مع قواعده وأهدافه وأبعاده واهم أساسياته.

ثالثاً: فهو جزء التدريس الجامعي تم تعريفه وتبيان أساليبه مع ذكر بعض الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ثم طرح لأهم معوقات التدريس الجامعي.

الباب الثاني وهو الجانب الميداني يتكون من مايلي :

الفصل الرابع : وهو خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية قسم إلى قسمين :

أولاً : يتناول الدراسة الاستطلاعية عرضنا فيه أهدافها ووصف لعينة الدراسة الاستطلاعية ووصف لأداة جمع البيانات المستعملة في الدراسة، ثم دراسة الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات .

ثانياً : يتناول الدراسة الأساسية وتعرضنا فيه للمنهج المستخدم في الدراسة ووصف لعينة الدراسة الأساسية ووصف آخر للأداة المستخدمة ثم تطرقنا إلى إجراءات الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة .

الفصل الخامس: وهو خاص بعرض ومناقشة نتائج الدراسة، وقد قسم إلى قسمين:

أولاً: تم فيه عرض نتائج فرضيات الدراسة

ثانياً: تناولنا فيه تحليل نتائج فرضيات الدراسة

وتم في نهاية الدراسة تقديم حوصلة واستخلاص النتائج مع تقديم لبعض المقترحات في الأخير .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

تمهيد

1 ــ تحديد إشكالية الدراسة

2 ــ فرضيات الدراسة

3 ــ أهمية الدراسة

4 ــ أهداف الدراسة

5 ــ دواعي اختيار موضوع الدراسة

6 ــ التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

التمهيد:

إن الجامعة تحمل على عاتقها مهمة نبيلة ،وهي تكوين إطارات الأمة التي تمكنها من الاستمرارية والبقاء، فالتدريس ركيزة أساسية في هذه المهمة حيث يعتبر وسيلة التواصل بين الدارس والمدرس، وبالتالي متى ارتقت وتطورت عملية التدريس فإنه تتطور الجامعات وبعدها الأمم وهذا ما نحاول معرفته والتطرق إليه في هذا الفصل، حيث نذهب إلى البحث في أعماق المشكلة لتحديدها ، وطرح التساؤلات المتمخضة عنها مع فرضياتها، وتبيان الأهداف المتوخاة منها والأهمية التي يبرزها البحث، وصولاً إلى طرح دواعي وأسباب تناول هذا الموضوع، ثم التعريف الإجرائي للمفاهيم الدراسة حتى نمكن القارئ من الوقوف على جميع جوانب الدراسة.

1 ــ تحديد إشكالية الدراسة :

إن التعليم الجامعي في الجزائر له أهمية كبيرة منذ السنوات الأولى للاستقلال، وأصبحت هذه الأهمية تتزايد يوماً بعد يوم نتيجة للأوضاع الراهنة، فأي عملية تقدم أو تطور لايمكن أن تحدث مالم تكن الجامعة مشاركة فيها " فالجامعة تعتبر الركيزة الأولى لأي تنمية وتقدم، وذلك لما توفره من مختصين وفنين خبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة "(حسن شحاتة ،2001 ، ص:128) .

يجسد ذلك التقدم والتطور خريجو الجامعة الذين يعبرون بشهاداتهم عن مدى كفاءة التدريس الجامعي الذي يمثل المهمة الأولى الجامعة، غير أن في الواقع المعيش نرى أن الكفاءات المتخرجة في الحقيقة إلا شهادات شكلية، بمعنى أن المخرجات التي خرج بها الطلبة عبارة عن معلومات بسيطة جداً لايمكن الاعتماد عليها في الحياة العملية ، وبالتالي تطرح مشكلة "من المسؤول عن هذا ؟ هل المعلم أو المتعلم أو أساليب التدريس المتبعة من طرف المعلم ؟

ان ما يهمنا في موضوعنا هو أساليب التدريس المتبعة في أغلب مؤسسات التعليم في بلادنا من المستويات الدنيا إلى العليا، فهي أساليب تدريس قد يغلب عليها الطابع التلقيني الذي ينفي دور المتعلم في العملية التعليمية، وذلك حتى في المرحلة الجامعية التي قد يطبع على تدريسها الجانب النظري التلقيني، كالمحاضرات والأعمال الموجهة التي تصبغ هي نفسها بتلك الصبغة النظرية، التي بدورها قد تهمش الطلبة وتقتل أي مبادرة لهم .

إلا انه في السنوات الأخيرة أدركت الهيئات المسؤولة أهمية استخدام طرائق تدريس حديثة بأساليب إبداعية أكثر حيوية وتفعيل لدور الطالب، تصقل مواهبه وتطلق عنان إبداعاته من جهة وتجعل منه العنصر الأساسي في العملية التعليمية من جهة أخرى، وتدفعه دوماً نحو البحث وتنمية القدرات الابتكارية لديه .

إن أسلوب حل المشكلات إستراتيجية تدريسية تعتمد على خطوات علمية لبلوغ الحلول المرداة من تقصي وجمع للمعلومات إلى تفسير واستنتاج، وهذه الخطوات تجعل الطالب نشطاً ومتحفزاً دوماً للأمام كون مسائلها مرتبطة بحياته، وتدخل ضمن مجال اهتماماته وإشباع حاجاته التي تشعل ذهنه فتثير نشاطه وتفكيره للبحث عنها والوقوف على حقيقتها من جهة، ولتنمية قدراته ومهاراته العليا من جهة أخرى .

ففي دراسة قام بها "محمد سليم بشارات" على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي توصل إلى أن " إستراتيجية حل المشكلات تجعل للطالب مزايا كثيرة فهي تساهم في بناء مفهوم الذات لديه وتنميته، وتزيد من مستويات توقع النجاح والتميز لديه، وأيضاً تساهم في تنشيط قدراته العقلية وتحفيزها" (محمد سليم بشارات،2006) .

إن إستراتيجية حل المشكلات تزيد من مهارات الطالب الإبداعية والابتكارية، فهي تعتمد على معارف مسبقة تساعد على تعلم ماهو أكثر تعقيد و تجعل قدرات الطالب على درجة عالية من الإبداعية في تعامله مع المشاكل التي يواجهها، "فجانييه Ganne" يذهب في منظوره لحل المشكلة الذي تضمنه كتابه (شروط التعلم) " بأنها ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، ومهارة مولودة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع " (نايفة قطامي ،2001 ، ص : 270).

توصل"بردمان bredderman" (1983) في دراسته التجريبية التي أجراها على57 دراسة أجريت في الفترة بين (1927،1978)، قارن فيها تأثير المناهج الجديدة الموجهة نحو النشاط والتي تركز على العملية، مع درجة تأثير مناهج العلوم التقليدية والتي تركز على المحتوى حيث طبقت على900 صف دراسي و13000تلميذ، تمت هذه الدراسة بعد تدريب بعض المدرسين على المناهج الجديدة، وقارنت الدراسات التي حللها"بردمان bredderman" بين المدرسين المتدربين في نفس المدرسة أو في المدارس المجاورة، والمدرسين الذين لم يتلقوا تكوين في المناهج الجديدة، فتوصل إلى أن الاعتماد على البرامج العملية الموجهة نحو النشاط أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ في جميع المتغيرات التي حددها "بردمان bredderman" ماعدا النمو المنطقي وكان اكبر تأثير وجد في ثلاثة مجالات هي فهم الطرق العلمية والذكاء والابتكار .

في الأخير قورنت البرامج العملية الموجهة نحو النشاط مع البرامج التقليدية في متغير اكتساب التلاميذ للمحتوى العلمي، وبالتالي لاحظ "بردمان bredderman" أن المنهج التعليمي القائم على النشاط حقق زيادة متواضعة ولم يسفر عنه أثار سلبية، وهذا أوصل"بردمان bredderman" إلى نتيجة أن" المداخل الأكثر توجهاً نحو النشاط والعملية في تدريس العلوم تؤدي إلى مكاسب تفوق ماتحققه الطرق التقليدية" (جابر عبد الحميد ،د ت،ص:148) .

إن هذه الدراسة تفيدنا في كونها تميز لنا درجة أهمية أسلوب حل المشكلات، الذي يعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم من اجل الوصول إلى معارف جديدة وأفكار متنوعة.

وهناك أيضا أساليب أخرى تساهم في تنمية القدرات الإبداعية الابتكارية عند الطلبة، ومن هذه الأساليب الحديثة أسلوب التعلم في مجموعات العمل الصغيرة، التي يشكل فيها الطلبة فريق عمل متماسك يسعى لتحقيق هدف دراسي فهذا الأسلوب كما جاء في بعض الدراسات انه يشجع الطلبة على بناء مفاهيم علمية وتنمية مهارات عقلية.

قام"كوبرCooper" (1995) بدراسة توصل في نتائجها إلى أن " التعلم التعاوني في مجموعات العمل الصغيرة يزيد من تحسين مهارات التفكير الناقد " (محمد رضا البغدادي وآخرون ،2005 ،ص: 557).

إن العمل في مجموعات صغيرة يكسب الطلبة القدرة على مواجهة القضايا والمشكلات التي تواجههم بأساليب علمية، ففي دراسة"كلوزي وزليس close et zèles " (1998) استهدفت قياس فعالية استخدام " إستراتيجية جيسكو jigsKaw " للتعلم التعاوني في اكتساب الطلاب المهارات العلمية ومهارات حل المشكلات في البيولوجيا، وتوصلت الدراسة إلى أن " استخدام الإستراتيجية القائمة على خصائص التعلم التعاوني تتفوق وتسمح بمشاركة جميع الطلاب في أداء العمل المعملي، وتشجعهم على استخدام أساليب ومهارات التفكير العلمي داخل المعمل في مجموعات صغيرة " (محمد رضا البغدادي وآخرون ،2005،ص:208).

هذا يتوافق مع ما توصلت إليه " شو m.f.shaw" (1932) في دراسة بعنوان ــ مقارنة بين الأفراد والجماعات الصغيرة في التمكن من حل المشكلات المعقدة ــ ومن أهم النتائج التي توصلت إليها بعد مقارنتها لعدد من الطلاب اللذين قسمتهم أثناء حلهم لبعض الإشكاليات التي عرضتها عليهم إلى نوعين :نوع يتألف من مجموعات عمل ،ونوع يتألف من أفراد يعملون بكيفية منعزلة .

اتضح للباحثة أن الطلاب المنفردين لم يقدموا سوى خمسة حلول صائبة من بين 63 إمكانية حل ، في حين قدمت الجماعات ثمانية حلول صائبة من بين15 إمكانية حل ومعنى ذلك أن نسبة التوفيق في حلول الأفراد لم تزد عن7,9 % في مقابل53 % من حلول الجماعات .

إن عمل الطلبة في مجموعات يحفزهم على العمل أكثر وهذا ما أثبتته التجارب أن دور الجماعة في الإبداع العلمي غدا ضرورة ملحة، لأنها تشكل محرضا للإبداع بالمقارنة بالنشاط الفردي وقد استنتج "بلزواندروس pelez et Andrews" " أن التفاعل وتبادل الأفكار بين الأفراد يؤثر إيجابيا ويحفز على الإنتاج حيث أن الأشخاص اللذين يملكون صلات متعددة في المعلومات وتبادل الأفكار، يحققون نتائج عالية بالمقارنة مع الأشخاص اللذين يعملون منفردين " (محمد الدريج ،1994 ،ص:101).

باعتبار التدريس نشاط عقلي وجداني اجتماعي تتجلى فيه مظاهر الفعل والانفعال والتفاعل الاجتماعي، يمكن المدرس من خلال المواقف التعليمية من توظيف قدراته الفعلية ومهاراته الأدائية وأنماط سلوكه وعاداته، في مساعدة التلاميذ على التعلم(عبد الرحمان صالح الأزرق،2000، ص: 235).

إن هذه العملية الشاقة والحساسة تتأثر بعدة عوامل منها الاتجاهات، حيث أن اتجاه الأساتذة نحو التدريس تؤثر تاثيراً كبيراً على سلوكاتهم وتفاعلهم مع طلبتهم، حيث يشير "سيلبرسمان silbersman" (1969) إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التدريس تمثل جانباً اساسياً من جوانب الشخصية المحددة لسلوكه التعليمي، فسلوك الأستاذ واتجاهه نحو هذه المهنة يؤثر تبعاً على نوعية المناخ النفسي الاجتماعي داخل الفصل كما يؤثر على سلوك التلاميذ وتفاعلهم ، وعلى اتجاهاتهم نحو معلميهم ودراستهم (عبد الرحمان صالح الأزرق،2000، ص: 235).

انطلاقاً من اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التدريس عامة يمكن التنبؤ مباشرة باتجاهاتهم نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي وذلك يظهر من خلال تلك العملية التي يعتبر فيها المدرس هو المسؤول الأول والأخير على نوعية الكفاءات المتخرجة. فمن هنا جاءت فكرة البحث عن طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي وقد تمحورت حول الإشكالية التالية:

ـ ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ؟ وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ودرجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية واقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد) ؟ والتي تتفرع عنها الإشكاليات التالية :

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الكليات ؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الدرجة العلمية ؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف اقدميتهم (قدامى / جدد)

2 ــ فرضيات الدراسة :

2 ــ 1 الفرضية العامة :

بماننا في دراسة استكشافية نبقي الفرضية العامة بنفس الصياغة (تساؤل)

ــ ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ؟ وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ودرجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية واقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد) ؟

2 ــ 2 الفرضيات الجزئية:

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الكليات ؟

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الدرجة العلمية ؟

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية؟

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف اقدميتهم (قدامى / جدد)؟

3 ــ أهمية الدراسة :

إن اعتبار المدرس هو العنصر المهم وحجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المسؤول الأول على مخرجات المؤسسة التربوية، فدراسة اتجاهاته في عنصر من عناصر العملية التعليمية أمر جيد . والعالم اليوم عرف تغيرات عديدة تفرض على المدرس العمل لتدريب كفاءات متميزة وفعالة لمجارات تلك التغيرات، فدراسة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي أمر في غاية الأهمية .

إن النتائج المتحصل عليها قد تفيد في إعادة نظر المسؤولين في الأساليب التدريسية التي تظهر جيداً قدرات المتعلمين، وإبداعاتهم في التعلم وبالتالي الرفع من المستوى التدريسي للجامعات ومن خلاله مستوى الطلبة .

4 ــ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالتالي :

ــ الوصول إلى إجابات عن تساؤلات الدراسة.

ــ تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ومعرفة مدى تأثير نوع الكلية والدرجة العلمية والمشاركة في الملتقيات والدورات التدريبية على اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية.

ــ الوقوف على درجة إقبال الأساتذة على الأساليب التدريسية التي تجعل للمتعلم الدور الريادي في العملية التعليمية، وتحقق له مستوى عالي من المبادرة والابتكار .

5 ــ دواعي اختيار موضوع الدراسة :

ــ إن من دواعي اختيار هدا الموضوع هو الرغبة في بلوغ أهداف الدراسة من جهة، ومن جهة أخرى أسباب اختيارنا لهذا الموضوع هو تلك الأهمية التي أصبحت توليها الجامعات لعناصر الجودة والإبداع في أساليب التدريس التي يعتمدها مدرسوها، وذلك بعقد ملتقيات ودورات تدريبية لصالح الأساتذة من اجل تطوير أدائهم المهني ولمواكبة التطورات التي تفرضها حركة التقدم العالمية هذا من جهة .

من جهة أخرى تم اختيار هذا الموضوع وبالضبط مع عينة أساتذة الجامعة، لكون المرحلة الجامعية هي المرحلة التي تظهر فيها القدرات الإبداعية للأفراد وذلك مابين 18و28 سنة (مرحلة الليسانس والماجستير).

يقول "مصطفى سويف" " إن التاريخ يشير إلى أن نسبة كبيرة من إبداعات العقل البشري في العلوم والفنون ظهرت بوادرها الأولى عند أصحابها وهم بعد في مرحلة عمرية مساوية لمرحلة التعليم العالي، وهذا ماأكدته بعض الدراسات كدراسة "محي الدين حسين" الذي أجرى دراسة على ــ العمر وعلاقته بوظائف الإبداع ــ واستخدم فيها عينات من الشباب والكهول فتحصل على النتائج التالية :

ــ إن منحنيات النمو الخاصة بوظائف إبداعية ثلاثة وهى الأصالة وطلاقة الأفكار وصيانة التوجه (الاحتفاظ بالاتجاه)، تبلغ هذه الوظائف قمتها في فترة العشرينيات ثم تأخذ في التراجع بعد هذا السن " (مصطفى سويف، 2000، ص : 98).

وبالتالي فالأساتذة هم الأقرب للطلبة في هذه المرحلة، فبإمكانهم الاستفادة منها والعمل بأساليب تدريس إبداعية مثيرة لإبداعية الطلبة أكثر ومحفزة لتفكيرهم

6 ــ التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

6 ــ 1 اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي :هي درجات الموافقة والرضى التي يستجيب بها أساتذة التعليم العالي حيال فقرات الأداة الـــ22 التي تعبر عن أفكار ومعلومات أو مشاعر وانفعالات اتجاه الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي،وبما أن الدراسة تقيس تصور مستقبلي عير مجسد بسلوكات فقد قسمت فقرات الأداة على مكونين من مكونات الاتجاه ، وهما المكون المعرفي والمكون الوجداني، ومنها 17 فقرة موجبة و05 فقرات سالبة. خماسي البدائل وطبق على عينة من أساتذة التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح .

6 ــ 2 الأساليب الإبداعية : هي تلك الأساليب التي تنبع من داخل شخصية الأساتذة بكل ما تحمله من معارف ومشاعر والتي يطمح إلى استعمالها في التعليم حيث تجعل من المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية من جهة, ومن جهة أخرى مثيرة لإبداعية الطلبة أكثر, بحيث تعتمد هذه الأساليب على قدرات عقلية, و طرق علمية ومن بين هذه الأساليب التي اعتمدنها أسلوب حل المشكلات, وأسلوب التعلم في مجموعات الصغيرة .

الفصل الثاني

الاتجاهات الإنسانية

ـ تمهيد:

1ـ تعريف الاتجاهات

2 ـ علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم .

3 ـ مكونات الاتجاهات

4ـ تكوين الاتجاهات .

5 ـ خصائص الاتجاهات

6 ـ وظائف الاتجاهات

7 ـ تصنيف الاتجاهات

8 ـ نظريات الاتجاه

9 ـ دور الجامعة في تغيير اتجاهات الطلبة .

10 ـ دور اتجاهات التدريس في تكوين اتجاهات الطلبة .

11 ـ طرق قياس الاتجاهات .

ـ خلاصة الفصل

تمهيد:

إن موضوع الاتجاهات موضوع هام في العلوم الإنسانية و بالخصوص في علم النفس و علم الاجتماع.و هذا ما أشار إليه "جردن Gordhan "حين قال " إن الاتجاهات ربما تكون من أكثر المفاهيم السلوكية المميزة و الأساسية في علم النفس و علم الاجتماع " و هذه الاتجاهات هي نتيجة للتنشئة الاجتماعية.و هذا ما يعطيها أهمية كبيرة في حياة الأفراد، وذلك لاعتبارها دوافع ضابطة و موجهة للسلوك

إن هذا المصطلح متداخل بشكل كبير و ذلك لكونه يعبر عن حالة نفسية داخلية مستقرة نوعا ما. أو تكوين فرضي يشير إلى توجه ثابت أو تنظيم مستقر، إلى حد ما لمشاعر الفرد و معارفه واستعداده للقيام بأعمال معينة. نحو أي موضوع من موضوعات التفكير، عينية أو مجردة ، ويتمثل في درجات القبول أو الرفض لموضوع معين، ويمكن التعبير عنها لفظيا أو أدائيا(زين العابدين درويش، 1999، ص:4)

فمن أجل الوصول إلى أعماق هذا المصطلح، و حقيقته سنتطرق في هذا الفصل إلى: تعريف الاتجاهات، و الوقوف على علاقاتها ببعض المفاهيم مع ذكر مكوناتها. و كيفية تكوينها، و خصائصها ووظائفها و تصنيفاتها مع ذكر أهم النظريات المفسرة لها.ثم تبيان كيفية تغيير الاتجاهات و دور الجامعة فيها زائد دور اتجاهات التدريس على تكوين الاتجاهات.

1 ــ تعريف الاتجاهات:

1 ــ 1 يعرفها"البورت all port" " بأنها حالة من الاستعداد العقلي و العصبي التي تنظم و تتكون خلال التجربة و الخبرة التي تسبب تأثيرا موجبا و سلبيا على استجابات الفرد لكل الموضوعات و المواقف التي ترتبط بهذه الاتجاهات"(أحمد محمد الطيب، 1999، ص:94)

1 ــ 2 تعريف "بوجاردس bogardus" " يعرفها بأنها نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية حيث تصبح لهذه النزعة قيمة إيجابية أو سلبية " (أحمد محمد الطيب، 1999، ص:94)

يذهب كل من تعريف "البورت و بوجاردس" " إلى أن الاتجاه خاصية مكتسبة لدى الفرد و من خلالها تتكون عنده ردود أفعال ذات قيمة موجبة أو سالبة نحو الأشياء و الموضوعات المحيطة به " .

1 ــ 3 عرف علماء النفس الاتجاهات "بأنها عبارة عن مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص و معارفه أو سلوكه. أي استعداده للقيام بأعمال معينة ويتمثل في درجات من القبول و الرفض لموضوعات الاتجاهات " (الشيخ كامل محمد عريض، 1996، ص:163).

بمعنى أن الاتجاهات شيء معنوي يظهر من خلال تنسيق وتنظيم الفرد لاستجاباته نحو المواضيع التي يتفاعل معها ويتبين قبوله أو رفضه لها.

1 ــ 4 الاتجاه يعبر عن الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين و تدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام بالرفض و القبول لهذا الموضوع أو لهؤلاء الأشخاص.(عبد اللطيف محمد خليفة وآخرون د، ت، ص131)

يذهب هذا التعريف إلى أن الاتجاه يعبر عن حالة المشاعر الداخلية الحقيقية للأفراد والتي تبنى على ما لديه من خبرات سابقة عن الموضوع، حيث تبرز حيث تبرز لنا على شكل من أشكال القبول و الرفض لها.

1 ــ 5 إن الفرد بكونه كائن عاقل بطبعه فإنه يستند في أحكامه التي يتوصل إليها في مواقف حياتية معينة.على دوافعه الذهنية أو قدراته العقلية كما يقول "هربرت سبنسر" "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل ، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني و نحن نصغي إلى هذا الجدل و نشارك فيه ." "(أحمد محمد الطيب، 1999، ص:94)

إن التعريف الذي يمكن استخلاصه من كل هذه التعاريف هو أن الاتجاهات مجموعة من التعبيرات الوجدانية للأفراد نحو مواضيع، خاصة وهذه الاتجاهات نتيجة لخبرات، و تفاعلات الفرد مع بيئته الاجتماعية .حيث تظهر لنا على شكل القبول أو الرفض لتلك المواضيع.

2 ــ علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم:

إن مفهوم الاتجاهات مفهوم شائع و يتداخل مع عدة مفاهيم لدرجة الخلط بينهم و من أجل رفع هذا الخلط و اللبس نوضح ما يلي:

2ــ 1 الميول :

هي عبارة عن حالة جذب أو نفور تحدث عند الفرد نحو موضوع معين أما لاتجاهات فهي أرفع درجة من الميول حيث تتضمن إلى جانب المشاعر أحكام قيمية متمثلة في القبول و الرفض .(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:519).

2 ــ 2 الآراء:

الآراء تشير دوماً إلى الاقتراع. والآراء تتضمن مشاعر اقل وتعتمد على الحقائق المتوفرة عن موضوع الاقتراح.

أما الاتجاهات فهي تحمل استعدادات سابقة أو تهيؤ مسبق عن الموضوع (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص: 519).

2 ـ 3 المعتقدات :

يعرفها إنجليش وإنجليش "بأنها القبول الانفعالي لقضية أو مبدأ ما يعتبره الفرد أساسياً " اغلب التعاريف تذهب إلى أن المعتقد يصبح اتجاه إذا صاحبته مشاعر تعكس تفصيل الفرد لذلك الشيء، أو الحدث وبالتالي يعبر عن الاتجاه بمجموع هذه المعتقدات، والمعتقد اقل تغير من الآراء وحتى الاتجاهات فهي ثابتة تقريباً (صلاح الدين محمود علام ،2002، ص: 519).

2 ـ 4 القيم :

يرى سميث بأنها تصورات فكرية شخصية عن أشياء مرغوبة ومنتقاة كمراعاة الأخلاق في جميع التصرفات، احترام العلم والمتعلمين، وبالتالي نقول أنها مرتبطة بمفاهيم مهمة في الحياة، وقد تكون موجبة كالتسامح، المحبة، التطلع العلمي، وقد تكون سالبة كالكراهية، التعصب الامبالاة... الخ.

القيم هي نتيجة كل من ميول الفرد واتجاهاته، ومشاعره، وانفعالاته، والقيم تتكون في وقت طويل. وتربوياً إن القيم تتكون وتتعلم عن طريق مانقوله ونلاحظه ونفعله في البيئة المحيطة بنا (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:520).

2 ـ 5 الدوافع:

تتضمن الاتجاهات الدوافع ، فالدافع هو الذي يثير اتجاه الفرد نحو موضوع معين حيث تؤكد بعض التعريفات أن الاتجاهات استعدادات سابقة لدافع الاستثارة، وبالتالي الدافعية مؤقتة تهدف إلى تحقيق هدف معين، في حين أن الاتجاهات تدوم وقت أطول وتحفز للسلوك المقبل(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:520)

2 ـ 6 العادات والسمات :

العادات تمثل طريقة قيام فرد ما بعمل معين، وتتميز بتعقدها وديمومتها وهي مثل الاتجاهات مكتسبة، ولكنها لاتمثل حكماً قيماً عكس الاتجاهات. أما السمات فهي استعدادات متسقة وغير ثابتة، إلا أنها تميز كل فرد عن غيره، والاتجاهات تتميز بالنوعية عكس السمات التي تتصف بالعمومية(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص: 520).

2 ـ 7 الروح المعنوية:

تشير إلى التكامل الانفعالي لجماعة ما، فهي نوعاً متكاملاً من الاتجاهات التي تشير إلى أشياء ذات أهمية حيوية للجماعة، حيث أن ارتفاعها يؤدي إلى الوصول للأهداف. أما انخفاضها ربما يهدد أو يهدم المصالح الحيوية للجماعة، مثل الروح المعنوية للفريق، الروح المعنوية لتلاميذ الصف، الروح المعنوية للجنود...الخ (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:521).

إن هذه المفاهيم في حقيقة الأمر نابعة من داخل الفرد وهي نتيجة تفاعل الفرد مع محيطه الخارجي وهذا ما يمكنه من تبني اتجاه معين انطلاقا من ماتعلمه واكتسبه من قيم ومبادئ .... الخ وهذه الاتجاهات المكتسبة لها عناصر تتشكل فيما بينها للتعين لنا اتجاه خاص. ولهذا الاتجاه مكونات تحدده وتميزه

3 ــ مكونات الاتجاهات:

إن الاتجاهات عبارة عن مشاعر تصدر عن الأفراد في صورة قبول أو رفض اتجاه أشياء معينة، إلا أن هذا القول يأخذ تفسير جزئي لهذا المفهوم، حيث تدخل فيه أجزاء أخرى لتشكل فيما بينها الاستجابة النهائية للفرد نحو مثير معين، وهذا ما يذهب إليه كل من واجنر ويزم وايبسون فهي تتضمن مكونات أخرى.

3 ــ 1 المكون الوجداني:

ويتمثل في الجانب الشعوري أو الاستجابة الانفعالية التي يحدثها الفرد نحو مثير معين، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية .

3 ــ 2 المكون المعرفي:

وهو يشير إلى الأفكار والمعتقدات والمعلومات التي يحملها الفرد، حول موضوع معين، بحيث تكون هي أساس بعض الأحكام المتعلقة بالموضوع (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص، 521).

3 ــ 3 المكون السلوكي:

ويتمثل في السلوكات والحركات التي يظهرها الفرد إزاء الموضوع المثير سواءً كانت إيجابية أو سلبية (ارنوف ويتيج، ترجمة عادل الأشول وآخرون، 1994، ص :325).

إن مكونات الاتجاه تعبر بشكل جيد بحيث يكفي ملاحظة سلوكات الأفراد واستجاباتهم لمعرفة اتجاهاتهم الحقيقية نحو مواضيع معينة .

4 ــ تكوين الاتجاهات:

إن الاتجاهات عند الأفراد أو الجماعات تتكون نتيجة التفاعل مع المحيط الخارجي حيث يمكن أن تتكون نتيجة لـــ:

4 ــ 1 الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإيديولوجية وتتمشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع

4 ــ 2 التنشئة الاجتماعية التي تعتبر الاتجاهات النفسية إحدى النتائج البارزة لها

4 ــ 3 المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد ويتفاعل معها

4 ــ 4 المؤثرات الثقافية والحضارية بما تشمله من النظم الدينية والأخلاقية والاقتصادية التي في البيئة الاجتماعية المحيطة بالأفراد

4 ــ 5 التجارب الشخصية التي يتعرض لها الأفراد في مواقف اجتماعية مختلفة والتي لها دور هام في تكوين الاتجاهات.(سامي ملحم، 2001، ص: 164)

إن هذه العوامل تؤثر مباشرة على اتجاهات الأفراد بمعنى أن الاتجاه الموجب أو السالب هو يعكس طبيعة الظروف وجميع العوامل المؤثرة فيه .

5 ــ خصائص الاتجاهات:

إن مفهوم الاتجاهات يتداخل مع عدة مفاهيم أخرى كما رأينا ذلك فيما سبق، إلا أنه يتميز ببعض الخصائص التي تميزه عنها، والتي نوضحها فيما يلي:

5 ــ 1 التوجه:

ونعني به ما إذا كانت مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع معين موجبة أو سالبة ونقول عنها "وجهة الاتجاه أو مسار الاتجاه"، وتعتبر من الخصائص المعقدة لأن الاتجاه له استجابات ظاهرية متنوعة، كالحب، التعاون، القبول، الرفض، الانسحاب، الاعتراض، وهذا كله يندرج تحت مفهوم المسافة السيكولوجية بين الفرد والموضوع. (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص: 523)

إن هذا التوجه يفرض عدم وجود الحيادية وإنما هناك قبول أو رفض، ولايمكن لاتجاه الفرد أن يقع على طرفي النقيض في آن واحد ، ومنه يمكن اعتبار أن الاتجاه خاصية (ثنائية القطب bi polar attribut)

5 ــ 2 المقدار والشدة:

مقدار الاتجاه هو درجة الاتجاه الموجب أو السالب، وشدة الاتجاه هي مدى قوة أو ضعف مشاعر الفرد تجاه موضوع معين لأن الأفراد يختلفون في شدة مشاعرهم و هذه الأخيرة تتباين في شدتها. فالكراهية من المشاعر الأكثر شدة من عدم الحب و كلما زادت درجة التفضيل أو عدم التفضيل زادت شدة الاتجاه، أما الأفراد المحايدون لهم اتجاه أقل شدة.(صلاح الدين محمود علام 2002، ص:253)

5 ــ 3 ثنائية المشاعر:

تشير إلى مدى تناقص مشاعر الفرد نحو موضوع واحد في جوانب مختلفة و ثنائية المشاعر، تأتي من ثنائية القطب، فكلما تساوت مشاعر التفضيل و عدم التفضيل ارتفعت درجة تناقص المشاعر(صلاح الدين محمود علام, 2002، ص:253)

5 ــ 4 المركزية (saliens):

و تمثل درجة التهيوء لاستشارة لاتجاه، وتمثل مدى اقتراب لاتجاه من التفكير المباشر للفرد، أي أن الاتجاهات المركزية هي تلك التي تمثل محور اهتمامات الفرد و لديه أكبر قدر من المعلومات عليها، و هذه الخاصية يمكن قياسها عن طريق التعبير الحر عن الاتجاه دون تقيد، و من خلال أساليب الملاحظة و المقابلات الشخصية التي يعبر فيها الفرد بكل حرية (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:253).

5 ـ 5 المركزية الوجدانية:

تمثل الدرجة التي يصبح فيها الفرد انفعاليا بدرجة كبيرة في تعبيره عن اتجاهاته نحو موضوع معين، و هذه الخاصية المركزية الوجدانية تتعلق بدرجة تقييم الفرد أو انفعاله المتمركز حول موضوع الاتجاه.

5 ـ 6 المرونة:

تتمثل في مدى قابلية الفرد لتغيير و تعديل اتجاهاته نحو موضوعات معينة و عادة ينظر إلى خاصية المرونة على أنها سمة عامة للأفراد بدلا من اعتبارها تشير إلى اتجاه محدد(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:524).

5 ـ 7 التضمن:

يمكن أن يكون الاتجاه منفصلا عن الجوانب الأخرى كالقيم، المعتقدات الآراء، ويمكن أن يرتبط بها من خلال الاقتران والتبرير...الخ حيث يكون المفهوم الأم أو العام متضمناً أو مطموراً emdded في شبكة من الترابطات بمفاهيم متمايزة مثل الحماية ، الحرية ...الخ.(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:524)

5 ـ 8 الشمول أو المدى:pervasiveness

هو درجة تعميم الاتجاه وشموله لعناصر موضوع ما فالفرد المتحفظ يمكن التنبؤ باتجاهاته نحو موضوعات متنوعة، وعدة اتجاهات يمكن تعميقها بدرجة كبيرة. (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:524)

5 ـ 9 التعقد المعرفي cognitive complescity:

يشير إلى تفاصيل أكثر في المكونة المعرفية مثل ثراء المحتوى أو تعدد الأفكار لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، ويطلق على هذه الخاصية عدة مسميات مثل التمايز، التعدد، ودرجة هذا التعقد تعتمد إلى حد ما على منظور الفرد لموضوع الاتجاه لأن منظور كل فرد يختلف عن منظور الآخرين، فاستخدام شخص وصفيين مرادفين لوصف شخص آخر مثل حسن الخلق، مهذب فإنه يشير إلى تعقيد أكثر في الاتجاه بدل لو استخدم وصف واحد، إلا أن هذا التفسير مازال محل خلاف في بحوث الاتجاهات.

5 ـ 10 الاتساق :consistancy

هذه الخاصية تميز بين الخصائص الوجدانية، ورد الفعل الوجداني الذي تحدثه المواقف أو الوحدات المعينة، بمعنى أن هذا الاتساق يوضح مدى اندماج وتسلسل ومنطقية استجابات الفرد نحو موضوع معين، ولابد من اتساق الاستجابات حتى نتمكن من الإستدلال على اتجاه الفرد، والاتساق من الخصائص الأساسية للاتجاهات ـ بالإضافة إلى مقدار الاتجاهات وشدتها.(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:525)

إن خصائص الاتجاه تساعد الفرد على التحديد الدقيق لاتجاهاته نحو موضوع معين وهذه الخصائص لها علاقة وطيدة مع وظائف الاتجاه حيث تساعد على وضوح صورة أو وجهة الاتجاه عند الفرد ما .

6 ـ وظائف الاتجاهات:

إن الفرد يتعرض في حياته لعدة مواقف مختلفة تكسبه اتجاهات متعددة نحو مختلف المواضيع حيث تمكنه الاستعانة بها من اختيار أنماط السلوك الملائمة فالاتجاهات أمر الانتظام في السلوك و الاستقرار و الثبات في أساليب التصرف ممكن. وبالتالي لهذه الاتجاهات وظائف مختلفة تساعد بها الفرد في حياته و من بينها ما يلي:

6 ـ 1 وظيفة المعرفةknowledge fonction :

تلعب الاتجاهات دورا أساسيا في تنظيم إدراك الفرد للأمور و ترتيب معلوماته عن الموضوعات المختلفة. فلكي يتخذ الفرد موقفا معينا سواء بالإيجاب أو السلب ـ بالقبول أو الرفض، فهو بحاجة إلى الحصول على بعض البيانات و المعلومات و المعارف عن الشيء موضوع الاتجاه حتى يستطيع أن يكون حكما سليما نحوه. وبذلك فالاتجاهات تساعد الفرد على اكتساب هذه المعارف، حيث تدفعه بصفة دائمة للبحث عنها والاستزادة بها.(إبراهيم الغمري، د ت، ص:132)

6 ـ 2 وظيفة الدفاع عن الذات ego_sefens fonction :

يتعرض الفرد للعديد من الضغوط وصور الصراع أثناء ممارسته لحياته اليومية، وفي علاقاته الاجتماعية مع غيره من الأفراد، الأمر الذي يصيبه دائماً بحالات من القلق والتوتر، وتساعد الاتجاهات في تخفيض حدة هذا التوتر بمحاولة الفرد الدفاع عن ذاته، حيث أن الإنسان عندما يحتفظ باتجاه معين، فإنه في حقيقة الأمر إنما يحاول الدفاع عن ذاته، فالعامل الذي يؤيد الحركة العمالية إنما يعبر عن اتفاق مصالح تلك الحركة مع مصالحه وأمانيه الشخصية. (إبراهيم العمري، د ت، ص:132).

6 ـ 3 وظيفة التعبير عن القيم والمثل value expressive fonction:

يحاول الفرد دائما أن يحمل بعض الاتجاهات التي تتفق مع القيم والمثل التي يؤمن بها، وبالتالي فإنه عندما يفصح عن اتجاه معين فإنه إنما يعبر عن قيمه ومثله، ويشعر بالرضا حين ينجح في إثباته لذاته.(إبراهيم الغمري، د ت، ص:132)

6 ـ 4 وظيفة التأقلم:

تساعد الاتجاهات الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية و متطلباتها كما أنها تساعده على تحقيق عملية التكيف الاجتماعي، وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات تعتنقها الجماعة التي ينتمي إليها .فيشاركها فيها، و من ثم يشعر بالتجانس معها .(إبراهيم الغمري ،د ت، ص:133)

6 ـ 5 وظيفة إشباع الحاجات :

تعمل الاتجاهات على إشباع الكثير من الحاجات النفسية و الاجتماعية للفرد، ومن هذه الحاجات الحاجة إلى التقدير الاجتماعي و القبول و الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة معينة، و الحاجة إلى المشاركة الوجدانية، وهنا يتقبل الفرد قيم الجماعة و معاييرها، حتى يمكنه إشباع رغبته في الانتماء إليها فالمجرمون مثلا، يتقبلون قيم و معايير الجماعات الإجرامية حتى يمكن قبولهم كأعضاء فيها. (إبراهيم الغمري، د ت، ص133)

إن الاتجاهات هي التي يعبر بها الفرد عن ذاته وتساعده على التأقلم أو العكس داخل البيئة التي يعيش فيها ، تسمح له بالتعبير عن حاجاته من جهة وتحقيقها من جهة أخرى . إذ لايمكن أن نتصور كائن بشري يعيش بدون اتجاه شخصي يميزه عن غيره من بني البشر.وهذه الاتجاهات يمكن تصنيفها وتميزها .

7 ـ تصنيف الاتجاهات:

إن اتجاهات الأفراد تختلف و تتنوع لهذا يمكن تصنيفها على عدة أسس منها ما يلي:

7 ـ 1 على أساس الموضوع :

فالاتجاه قد يكون (حامد عبد السلام زهران،د ت، ص:136)

ـ اتجاه عام:

و هو الاتجاه الذي يكون عاماgénéralise نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتا واستمرارا من الاتجاه الخاص.

ـ اتجاه نوعي خاص:

بمعنى يكون منصبا على جماعة معينة أو موضوع محدد دون غيره من الموضوعات.و هو أقل ثباتا واستقرارا من الاتجاه العام .

7 ـ 2 على أساس الوضوح :

ـ اتجاه علني واضح:

هو الاتجاه الذي يعلنه الفرد و يعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف ، بحيث لايجد غضاضة في التعبير عنه أمام الآخرين (إبراهيم الغمري، د ت، ص:134).

ـ اتجاه سري:

و هو الاتجاه الذي يخفيه الفرد و ينكره و يتستر على السلوك المعبر عنه كما هو الحال في الاتجاهات نحو التنظيمات المحظورة .(حامد عبد السلام زهران ،د ت، ص137)

7ـ 3 على أساس الأفراد :

ـ اتجاه جماعي:

وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس مثل اتجاه العرب نحو حب القومية العربية و الوحدة العربية.

ـ اتجاه فردي:

هو الاتجاه الذي يوجد لذا الفرد، ولا يوجد لذا باقي الأفراد. كما هو الحال لدا الأفراد المبتكرين ...الخ. (حامد عبد السلام زهران، د ت، ص: 136).

7 ـ 4 على أساس القوة :

ـ اتجاه قوي:

و هو الاتجاه الذي يتضح في سلوك القوى الفعلي، الذي يعبر عن العزم و التصميم، و هو أكثر ثباتا و استمرارا حيث يصعب تغييره نسبيا.

ـ اتجاه ضعيف:

و هو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد ، وهو سهل التغيير و التعديل. (حامد عبد السلام زهران، د ت، ص: 137)

7 ـ 5 على أساس الهدف :

ـ اتجاه موجب:

هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو الموضوع و يكون بالقبول و التأييد لموضوع معين.

ـ اتجاه سالب:

وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الكرة، أو المعارضة. (حامد عبد السلام زهران، د ت، ص: 165).

8 ــ نظريات الاتجاه:

نظرا لما يحمله مفهوم الاتجاه من معاني مركبة، تظم معلومات. ومشاعر و أحاسيس تولد لذا الفرد نزعة و استعداد معين الاستجابة لموضوع معين، بمقدار معين وهذا الاتجاه يستند في تفسيره لعدد من نظريات التعلم. (سامي ملحم، 2001، ص: 165).

8 ــ 1 النظرية السلوكية "بافلوف" :

يذهب أصحاب هذه النظرية في وجهة نظرهم المرتبطة بالاشتراط الإرتباطي classical comditionig في تعليم الاتجاهات و تكوينها إن الفرد يميل إلى تعميم الاستجابة بالأسلوب نفسه للمثيرات الشـبيهة بالمثير الأول أو المرتبـطة به و القريبـة منه. (سامي ملحم ، 2001، ص:165)

بمعنى أن هذه النظرية ترى أن الفرد يتعلم الاتجاه من خلال تلك الاستجابة التي يظهرها أول مرة نحو مثير ما، حيث يصبح انطلاقا منها يعبر عن اتجاهاته نحو المثيرات التي تشبهها.

8 ــ 2 نظرية الاشتراط الإجرائي "سكينر":

تذهب هذه النظرية اعتمادا على المبدأ القائل أن سلوك الفرد و استجابته التي تعزز يزيد احتمال تكرارها و بالتالي فإن الاتجاهات التي يتم تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بها، يزيد احتمال بقائها على عكس التي لا تعزز حيث أن الأنماط التي تعزز أو يسحب المعزز عنها تميل إلى الانطلاق و الضمور و الانمحاء التدريجي.(سامي ملحم، 2001، ص: 165).

بمعنى أن الفرد يكتسب اتجاهاته من خلال ما يحصل عليه من تعزيز حيث أن الاتجاه المرتبط بالسلوك الذي يلقى تعزيز يبقى عليه، والاتجاه المرتبط بالسلوك الذي يرفض يتخلص منه تدريجيا.

8 ــ3 نظرية التنافر المعرفي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد يتعرض لمثير معين في عدد من المواقف المختلفة، بحيث إذا اختلفت هذه المواقف في جوهرها فإن ذلك يسمح للفرد أن يتعلم اتجاهات متنوعة نحو نفس المثير، وبالتالي يظهر ما أطلق عليه التنافر المعرفي، فالفرد في مختلف المواقف التي يتعرض لها يحاول أن يقلل من ذلك التنافر حيث يغير من إحدى الفكرتين اللتين يحملهما عن ذلك المثير حتى تصبح تسير في نفس اتجاه الفكرة الأخرى.(ارنوف ويتيج ــ ترجمة عادل الأشول وآخرين 1994، ص:125)

وهذا يعني أن هذه النظرية تقول أن الأفراد تتكون لديهم عدة اتجاهات نحو موضوع واحد ولكن في مواقف متعددة بحيث يصبح عندهم كم من الاتجاهات التي تحدث لديهم نوع من الصراع فيما بينها، يلجاؤون في بعض الحالات إلى التغيير في إحدى الاتجاهات حتى تتوافق والاتجاه الأخر .

8 ــ 4 النظرية المعرفية "بياجية وزملائه":

تذهب هذه النظرية إلى الافتراض القائل بان الإنسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث والمعلومات، وفي مواقفه وآرائه حيث يمكن أن يحفز للاستماع إلى رسالة معينة، والتفاعل مع محتواها وتعلمه ثم يظهره في سلوكه من خلال فهمه واقتناعه. (سامي ملحم، 2001، ص:165)

بمعنى أن هذه النظرية ترى أن الفرد يكتسب اتجاهاته من خلال استخدامه للعقل والمنطق حيث يحتفظ، أو يرفض السلوكات على حسب توافقها مع العقل والمنطق .

8 ــ 5 النظرية الاجتماعية:

تشير هذه النظرية إلى عنصر جديد تعتبره أساسيا في تكوين تلك الاتجاهات عن آراء وأفكار تصدر عن أشخاص معينين، دون تمحيص أو نقد علمي أو مناقشة وهو عنصر الإيحاء "suggestibibity " الذي يعتمده الفرد في إصدار اتجاهاته نحو الأسرة أو الذين أو الوطن، وهذه الإيحاءات تعلمها من الأسرة، المدرسة، وجماعة الرفاق التي ينتمي إليها وما تقدمه وسائل الإعلام المختلفة. (سامي ملحم، 2001، ص:165) .

8 ــ 6 النظرية التفاعلية (الإنسانية) :

تستند هذه النظرية إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة، وتعتبر من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشارا واستخداما في مجال التربية والتعليم، وذلك لاستنادها أيضا إلى المبادئ والأسس التي تقوم على وجهات النظر السابقة (السلوكية، الاجتماعية، المعرفية) ودمجها مع بعضها البعض في إطار التفاعل الإنساني الشامل، ويتم نجاح الدمج في حالة توفر الوسائط السمعية البصرية المختلفة، وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها تخاطب عدد من الحواس، وتهيئ فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع موضوع الاتجاه.(سامي ملحم، 2001، ص:165)

لقد تعددت وجهات النظر على موضوع الاتجاه حيث:

ــ منهم من يذهب إلى أن الاتجاهات تتعلم وتتكون نتيجة استجابة اولة لمثير أول، حيث تصبح كل سلوكات الفرد واتجاهاته تعود إلى تلك المرجعية (الاستجابة الأولى).

ــ ومنهم من يذهب إلى أن الاتجاهات تتكون لدى الأفراد انطلاقاً من مبدأ التعزيز، فالسلوكات المعززة بشكل ايجابي تشكل لديهم اتجاه ايجابي، والتي تلقى تعزيز سلبي تشكل اتجاه عكسي .

ــ وهناك من يرى أن هذه الاتجاهات تتكون بطريقة عقلانية منطقية، فالفرد يحكم عقله فكل ما يوافق العقل والمنطق من سلوكات يتمسك بها ويعززها لتشكل اتجاه لديه، أم التي لاتوافق العقل والمنطق يرفضها جملةً وتفصيلاً .

ـ أما أصحاب الاتجاه الاجتماعي يرون إن الفرد يتعلم اتجاهاته انطلاقاً من احتكاكه مع أفراد مجتمعه فالتنشئة الاجتماعية بكل ماتحمله من قيم ومبادئ والمدرسة ومجموعة الرفاق ... الخ كلها تكسب الفرد اتجاهه الخاص به.

أقول أن الاعتماد على وجهة نظر واحدة ليس كافي لان الإنسان كائن عاقل اجتماعي بطبعه، لايمكن أن نفصل أي عنصر من هذه العناصر، فعند اكتساب الاتجاهات يتضافر الجانبان العقلي والاجتماعي لتحديد حقيقة الاتجاه .

وكما قلنا المؤسسات الموجودة في المجتمع لها دور كبير في تكوين اتجاهات الأفراد، ومنها مؤسسة الجامعة.

9 ـ دور الجامعة في تغيير اتجاهات الطلبة :

إن للمؤسسات التربوية دور كبير في تغيير اتجاهات الأفراد نحو شتى المواضيع وذلك بتوضيح الاتجاهات القائمة لديهم، وإلقاء الضوء على بعض جوانبها، فهي توجه الفرد نحو أنماط السلوك المرغوب فيها، وسلوك الفرد هو نتيجة لما يتقبله من قيم ومثل عليا، وما يحمله من ميول واستعدادات وشعور بالمسؤولية اتجاه المجتمع .

إن الجامعة لها دور في تغيير تلك الاتجاهات من خلال عملية التدريس وما تقدمه من معلومات ومعارف جديدة، فلقد أثبتت عدة دراسات أن الاتجاهات تركز على النشاطات التربوية، ولكي يحدث المدرس التغيير المنشود في اتجاهات طلابه ينبغي عليه أن يهتم بأساليب العمل الجماعي والمناقشة الجماعية ومحاولة تحسين العلاقات الإنسانية داخل الصفوف، وان يمد طلابه بالخبرات الأساسية حول القضايا التي تشكل اتجاهاتهم، وان يؤثر في النواحي الوجدانية لطلبة، من خلال عرضه للمواقف الدراسية (أمال احمد يعقوب، 1989، ص: 165)

المجتمعات تسعى لتحقيق التطور والرقي من خلال أبنائها المتعلمين الذين يكتسبون من تعليمهم اتجاهات نحو التطور والتغيير في الحياة الاجتماعية، والميل إلى المساهمة في تقدمها، وهذا نتيجة روح المسؤولية المكتسبة.(يوسف جعفر سعادة، 1985، ص:31)

ومنه فان لعملية التربية والتكوين دور كبير في إعداد النشء، انطلاقا من هنا يمكن أن نلخص لبعض الأدوار كمايلي:(عبد الفتاح محمد دويدار، 1994، ص: 186)

9 ـ 1 دور القدوة:

إن الجامعة تقدم نموذج سلوكي متميز في فكره وعمله...وبالتالي يكون شخصية مثالية يحتذى بها ليس فيها تباين بين القول والفعل، حيث أن شخصية المدرس عامل مهم في تكوين الاتجاهات لدى الطلبة، وهي المسؤولة بالدرجة الأولى عنها، وهذا ما يمكن ملاحظته أكثر في السنوات المتقدمة من

التعليم، أما في مرحلة التعليم الجامعي فهي تقريباً لاتؤثر بالشكل الكبير كما من قبل فالطالب الجامعي يكون في مستوى نضوج شخصي اكبر .

9 ــ 2 دور تقديم الحقائق الموضوعية :

إن الحقائق الموضوعية المقدمة عن الموضوع الخارجي تمثل جزء مهم في تعديل السلوك أو تكوينه، حيث انه في كثير من الأحيان تكون الاتجاهات خاطئة نتيجة للمعلومات المقدمة مبعثرة أو ناقصة كانت، وهنا يبدأ دور الجامعة في تقديم معلومات وحقائق منظمة دقيقة لتشكيل المواقف الخارجية بشكل مناسب وبالتالي تمكن الطالب من تكوين تصور واضح نحو المواضيع الخارجية التي يتأثر بها تأثير كبير .

9 ــ 3 دور تقديم أسلوب تفكير مناسب:

إن الأساليب التقليدية القائمة على الوعظ والإرشاد، لم تعد مناسبة لتحقيق تغيير مناسب في اتجاهات الطلبة، وإنما قد تكون لها نتائج عكسية. والحقيقة أن الطلبة يتعلمون بشكل جيد بالاعتماد على الملاحظة وأساليب التفكير. إذن فمن الضروري تعليم الطلبة الأساليب التفكيرية التي تعتمد على البحث والتحليل للوصول إلى نتائج، وهذا ليتمكن الطلبة من الوصول بأنفسهم إلى حقائق تكون لديهم اتجاهات خاصة بهم .

9 ــ 4 استخدام التكنولوجيا الحديثة:

إن التعليم القائم على استخدام التقنية الحديثة يشجع الطلبة على التعلم والبحث أكثر، وبالتالي يساهم في تغيير وجهات نظرهم نحو بعض المواضيع التي تطرقوا إليها بشكل علمي يعتمد على وسائل جيدة.

إن مؤسسات التربية والتعليم تساهم بشكل كبير في تشكيل اتجاهات الأفراد فهي التي تسمح له بدخول علم المعرفة التي تكسبهم اتجاهات معينة، بمعنى تمكن الفرد من معرفة الصحيح والخطأ وذلك بمساعدته على إكسابه طرق تفكير صحيحة، من خلال أساليب التدريس المتبعة أو العكس.

10 ــ دور اتجاهات التدريس في تكوين اتجاهات الطلبة :

أن عملية التدريس هي أيضا تتأثر وتؤثر في اتجاهات الأفراد. ولهذا فقد ميز رشدي لبيب أربعة اتجاهات في التدريس وهي :

10 ــ 1 الأساليب التي تعزز نمو الاتجاهات السلبية لدى الطلبة:

10 ــ 1 ــ 1 الاتجاه التسلطي:

ويقوم هذا الاتجاه على الأعداد المسبق للمعرفة المقدمة للطلاب وتنظم لهم أساليب لفهمها، وترسم لها خطة القيام بالتدريبات اللازمة، حيث يتركز اتجاه التعليم هنا على سلطة المعلم، وإهمال المتعلم بشكل ظاهر، مع تشجيع أسلوب التلقين والتسميع، لتكوين اتجاهات سلبية نحوها .

10 ـ 1 ـ 2 اتجاه التحكم في السلوك :

يعتبر هذا الاتجاه عبارة عن خطوات متسلسلة تسعى لتحقيق أهداف، وأيضا يعتبره عملية اتصال تهدف لتهيئة الظروف المناسبة للتحكم في السلوك، بمعنى أن هدف هذا الاتجاه هو السيطرة على سلوك الأفراد، وهو الغاية التي يسعى التدريس لبلوغها، حيث أن هداف التدريس هي عبارة عن صور لعبارات سلوكية يتم قياسها والتحكم فيها، وتعزيز الاستجابة أو السلوكات المرغوبة والتي تكون محددة بدقة. يعتبر التعليم البرنامجي نموذج لهذا الاتجاه.(حسن شحاتة 2001، ص: 117)

10 ـ 2 الأساليب التي تعزز نمو الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة :

10 ـ 2 ـ 1 الاتجاه الكشفي:

هذا الاتجاه يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية فهو يسمح للطلبة اكتشاف المعرفة بأنفسهم عن طريق الأنشطة الذاتية الموجهة في المواقف التعليمية، حيث يوضح لمواجهة مشكلات تستدعي منه البحث عن حلول لها، وهذا ما يجعل المتعلم يتدرب بنفسه على أسلوب البحث العلمي، وعمليات التخطيط و الاستنتاج، لبلوغ المعرفة في مصدرها .(حسن شحاتة، 2001، ص:117)

10 ـ 2 ـ 2 الاتجاه العقلاني :

يعتمد هذا الاتجاه على القدرات العقلية ومهارات التفكير فهو يزكي مهارات التفكير الناقد في التعلم، ويرى أن التدريس نشاط يشترك فيه المعلم و المتعلم، أحدهما يؤثر في الآخر، حيث أن هذا النشاط يحدث في إطار عقلاني مناسب بين الطرفين، يتقبل فيه المعلم منطق الطالب، ويواجه الحجة بالحجة (حسن شحاتة، 2001، ص 118)

إن أساليب التدريس تساهم بشكل ملحوظ على اتجاهات الأفراد وتؤثر على مسارات حياتهم وذلك لان فترة التمدرس تبدأ منذ الطفولة المبكرة للأفراد وهذه المرحلة حساسة يكون فيها المدرس هو القدوة الأولى لهم، وبتالي يتأثر الأفراد بالأسلوب التدريسي الذي يترك انطباع معين (ايجابي أو سلبي)على حسب نوعية الأسلوب .

11ـ طرق قياس الاتجاهات :

للاتجاهات عدة طرق لقياسها، و قد ابتكر العلماء في ذلك مقاييس شتى تستخدم في قياس الاتجاهات قياسا كميا و عدديا، بحيث هناك شروط لابد من مراعاتها أثناء صياغة أسئلة أو بنود المقاييس و هي:

1 ـ صياغة الأسئلة في صيغة الحاضر حتى نحدد للفرد الفترة التي نريد فيها رأيه، لأن آراءه بطبيعة الحال تتغير من وقت لآخر، فعندما تكون صياغة الأسئلة في الحاضر تحدد للفرد أن المطلوب منه معرفة اتجاهه في الوقت الحاضر.

2 ــ يجب أن يعبر كل سؤال أو جملة أو قضية عن فكرة واحدة فقط، لان الجمع بين فكرتين قد يحدث نوع من التشويش عند الفرد حيث يوافق على فكرة ويرفض الأخرى.

3 ــ يجب أن لاتقدم القضايا التي قد يوافق عليها كل من المعارض والمؤيد معاً، حيث تكون هذه القضايا لاتميز بين الاتجاهين .

4 ــ يجب صياغة القضايا بأسلوب يساعد على إظهار الاتجاه نحو الموضوع بالموافقة أو عدمها.

5 ــ يجب أن لانستخدم القضايا الغامضة التي قد لايفهمها الفرد .

6 ــ يجب أن تكون صياغة القضايا المقدمة قصيرة وبسيطة وواضحة ومباشرة مع سهولة قراءتها.

هذه جملة من الشروط الواجب مراعاتها في أثناء الصياغة حتى تكون هذه المقاييس في صورتها النهائية جيدة، ومن بين هذه المقاييس لدينا:

11 ــ 1 طريقة "بوجاردس bogardus ":

مقياس البعد الاجتماعي (social distance scale) يسمى بمقياس البعد الاجتماعي، وذلك لكونه يحتوى على عبارات تقيس قرب الفرد أو بعده، تسامحه أو تعصبه، تقبله ونفوره من جماعة معينة أو جنس معين، بحيث وضع بوجاردس هذا المقياس متكون من سبعة درجات تتراوح بين القبول التام والرفض التام (إبراهيم الغمري، د ت، ص: 139)

وتمثل الاستجابات التي يحويها المقياس، مستويات متدرجة أكبرها وأقربها الأولى، واقلها وأبعدها السابعة، وتظهر على النحو التالي:

الجدول رقم (01)يوضح مستويات التدرج لمقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس

(إبراهيم الغمري، د.ت، ص139)

أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزاملهم في العمل	اقبلهم كمواطنين في بلدي	اقبلهم كزائرين لوطني	استبعدهم في وطني
01	02	03	04	05	06	07

يضع الفرد العلامة في الخانة التي تعبر عن اتجاهه، ويستخدم هذا المقياس لقياس الاتجاهات نحو القوميات والمجتمعات.

ونلاحظ على هذا المقياس انه سهل التطبيق، إلا أن المسافات بين الدرجات ليست متساوية تماماً (حامد عبد السلام زهران، د ت، ص :146)

11 ـ 2 طريقة ثيرستون :

مقياس الفترات المتساوية الظهور (equal appearing inter val scale) اقترح لويس ثيرستون "Thurstone" هذه الطريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، وإنشاء عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض، أو متساوية البعد .

يتكون المقياس من عدة عبارات لكل منها وزنها الخاص والقيمة المعبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، يتم عرض العبارات على مجموعة من المحكمين المختصين في الميدان، ويطلب من كل واحد منهم على حدا أن يضع كل عبارة في خانة من بين 11 خانة، حيث توضع العبارات الأكثر إيجابية في الخانة الأولى والعبارات الأكثر سلبية في الخانة الأخيرة رقم 11، والعبارات المتوسطة الإيجابية في الخانة رقم 6، ويتم استبعاد العبارات الغامضة أو غير المناسبة، ويستبقى العبارات التي اجمعوا عليها، ويحسب متوسط الدرجة التي قدرت لتلك العبارة من طرف المحكمين، وبالتالي تحدد قيمة المتوسط التي تمثل الوزن الذي يعطى لها ، وتختار انسب العبارات وتبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريباً ، وتستبعد العبارات المكررة لوزن معين، وما يلاحظ أن عبارات المقياس تكتب بشكل عشوائي غير مرتبة تصاعدياً ولا تنازليا حسب أوزانها، وإنما بحكم الفرد على العبارة من درجة تأثير محتواها عليه، ومدى تماشيها مع اتجاهه، بدل أن يستدل على شدة محتواها من مجرد ترتيب وضعها بالنسبة للعبارات الأخرى، فالوزن العالي يمثل الاتجاه الموجب، والوزن المنخفض يمثل الاتجاه السالب .

أيضا هذا المقياس قد يخضع لتأثير المحكمين خاصة المتطرفين منهم حيث تكون العبارات المناسبة في نظرهم ليست كذلك في الواقع، وقد استخدمت هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو الحرب ونحو تنظيم النسل...الخ.(الشيخ كامل محمد عويضة، 1996، ص: 148) .

11 ـ 3 طريقة جوتمان(GUTMAN) :

تقوم هذه الطريقة على الانطلاق من نقطة معينة من خلالها ن يمكننا معرفة واسبقها، بمعنى إذا وافق الفرد على عبارة معينة فإن هذا يعنى أنه موافق على كل العبارات التي سبقتها، كما في مقياس قوة الإبصار، حيث إذا رأى الفرد صفاً فإن معنى هذا انه يستطيع أن يرى كل الصفوف التي سبقته، وهكذا تتحدد قوة الإبصار بالتدرج حتى يصل الفرد إلى أقصاها، أما في المقياس يصل الفرد إلى أقصى علامة تحدد اتجاهه .

وما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تستخدم لبيان الاتجاهات التي تكون متدرجة مع بعضها البعض (احمد محمد الطيب، 1999، ص:9)

11 ـ 4 طريقة ليكرت :

استخدم "ليكرت LIKERT" طريقة لقياس شتى الاتجاهات، وتسمى بمقياس التقديرات المجملةSUMMATED HALINGS، وهي أسهل الطرق استخداما حيث يحوى المقياس 5 مستويات أولها أعلى درجة في الموافقة وأخرها أعلى درجة في الرفض والمعارضة، وفيما بينهما توجد الإجابات الثلاثة الباقية كالآتي :

الجدول رقم (02) يوضح مستويات التدرج لمقياس التقديرات المجملة لـــ ليكرت

(احمد محمد الطيب، 1999، ص: 99)

موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً

وتعطى درجات الإجابة حسب الترتيب 5، 4، 3، 2، 1 في حالة العبارات الموجبة، أما عندما تكون العبارة سالبة فإن الإجابات تعطى درجات عكسية 1، 2، 3، 4، 5 (احمد محمد الطيب، 1999، ص: 99)

خلاصة الفصل : إن الاتجاهات هي الصفة المميزة لشخصيات الأفراد في التعبير عن آرائهم بالإيجاب أو السلب ولها تأثير بارز على سلوكا تهم وتصرفاتهم، بحيث يكتسبها الأفراد من خلال مايحصلوا عليه من معارف ومعلومات في أثناء عملية التدريس الجامعي، وهذه الأخيرة هي التي تحدد نوعية اتجاهات الأفراد ن هدا ومعارف أخرى سوف نتطرق إليها في الفصل الموالى، الأساليب الإبداعي.

الفصل الثالث

الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

ـ تمهيد

1 ـ الأساليب الإبداعية:

1 ـ 1 تعريف الأسلوب

1 ـ 2 تعريف الإبداع

1 ـ 3 تعريف الأساليب الإبداعية

2 ـ التدريس:

2 ـ 1 مفهوم التدريس

2 ـ 2 المفاهيم المرتبطة بالتدريس

2 ـ 3 أركان التدريس

2 ـ 4 قواعد التدريس

2 ـ 5 أهداف التدريس

2 ـ 6 أبعاد التدريس

2 ـ 7 أساسيات التدريس الجيد

3 ـ التدريس الجامعي:

3 ـ 1 تعريفه

3 ـ 2 أساليب التدريس الجامعي

3 ـ 3 بعض الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

3 ـ 4 معوقات التدريس الجامعي

ـ خلاصة الفصل

تمهيد:

إن عملية التدريس عملية مهمة تتداخل فيها عدة جوانب متكاملة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة فكما يقول "عبد الكريم قريشي" " التدريس هو عملية متكاملـــة بيـــن المعلم و المتعلم، أخذ وعطاء، تحاول و تفاعل مشترك ،فهو يسعى إلى بلوغ الحقيـــقـــة بالمشاركة " (عبد الكريم قريشي 2006،ص:254).

إن هذه العملية لا تقتصر على تلقين الطلبة المعارف بغبغائيا و إنما هي سبيل لنقـــل الخبرات السابقة و تطويرها عبر الأجيال، بتدريبهم بالأساليب والطرق التي تمكنهم من إعمال فكرهم و استغلال قدراتهم الإبداعية و بالتالي اعتبار عملية التدريس عملية مهمـــة لرقي الحضارات واستمرارية الأمم . وهذا من خلال هذا من خلال ما تحققه من انجازات إبداعية خالدة في الذاكرة الجماعية .

ـ من أجل الوقوف على كل جوانب و حيثيات هذه العملية المتكاملة نعتمد على ثلاث أجزاء

الجزء الأول نتطرق فيه إلى التعرف على الأساليب الإبداعية.بتعريف الأساليب وتعريف الإبداع ثم تعريف الأسلوب الإبداعي .

أما الجزء الثاني فكان للتدريس نطرح فيه مفهوم للتدريس وتوضيح لبعض المفاهيم المرتبطة به مع تحديد أركانه وقواعده و أهدافه وأبعاده مع ذكر لبعض أساسيات التدريس الجيد.

و الجزء الثالث التدريس الجامعي و هو الجزء الذي نعرفه ثم نذكر الأساليب المتبعة في التدريس الجامعي وبعض الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، وفي الأخير نعرج على بعض المعوقات التدريس الجامعي الجيد

1ـ الأساليب الإبداعية:

1 ـ 1 تعريف الأسلوب :هو التطبيق في الواقع (احمد حسين اللقاني، 1979، ص:55).

1 ـ 1 ـ 1 تعريف الأساليب التعليمية:هناك عدة تعاريف لمصطلح الأساليب التعليمية ومن بينها الأتي:

ـ الأساليب التعليمية هي الكيفية التي يتبعها المدرس في عرض المواد التعليمية أو إدارة النشاط التعليمي (احمد زكي بدوي، 1980، ص:253)

ـ الأساليب التعليمية هي الكيفية التي ينفذ بها المدرس عملية التعلم والتعليم بمافي ذلك اتخاذ القرارات حول كيفية تقديم المادة الدراسية ،وطبيعة النشاطات الصفية الرامية إلى تعلمها ،فإذا تمكن المدرس من إدارة هذا الجزء ،بحكمة ودراية فإنه يتمكن من إحداث التغيير المطلوب في سلوك المتعلم .(عبد الكريم قريشي ،2006، ص:258)

إن هذه التعاريف أجمعت على أن الأساليب التعليمية هي الطريقة التي يعتمدها المدرس في عملية تدريسه ،وهي التي تظهر شخصيته، وكفاياته التدريسية . فمن خلالها تظهر قدرات المدرس على الضبط الصفي، وكل النشاطات التي يتبعها من اجل إحداث التغيير المرجو في المتعلم.

1 ــ 2 تعريف الإبداع :هناك عدة تعاريف للإبداع منها:

ــ الإبداع كما جاء في لسان العرب :بدع الشئ ، يبدعه، بدعاً، وابتدعه:أنشأه، وبدأه . والبدع والبديع الشيء الذي يكون أولا، والبديع المحدث العجب، وابتدعت الشيء اخترعته لا على مثال، وفلان بدع في هذا الأمر أي أول لم يسبقه احد(سامي محمد ملحم،2001، ص:1752)

ــ الإبداع:عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على انه مفيد، ويتميز الإبداع بالانحراف عن الاتجاه الأصلي والانشقاق عن التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية(احمد زكي، 1980، ص:88).

إن هذا التعريف يذهب إلى أن عملية الإبداع هي عملية الخروج عن المألوف وخلق شيء جديد غير معروف، ذو تقبل من طرف الآخرين.

ــ **عرف "اوزبل"** الإبداع على انه موهبة نادرة في مجال معين(سامي محمد ملحم ،2001، ص:237) وهذا يعنى أن الإبداع عنده هو قدرة متميزة لدى بعض الأفراد في مجالات معينة .

ــ **وقد عرفه "جيلفورد"** " بأنه نتاجاً لعمليات التفكير المتمايز وليس التفكير المتلاقي، إنه قدرة الأفراد على الاستجابة للأسئلة أو المشكلات المفتوحة " (سامي محمد ملحم ،2001 ، ص:237)

إن عملية الإبداع عملية مرتبطة بالقدرات العقلية العليا، وهذه الخاصية تظهر عند أشخاص يتمتعون بمهارات مواجهة العوائق، إضافة إلى ذلك نتيجة هذه العملية تتميز بالأصالة والجدة التي تجعل منها مفيدة للجميع وهذا ماشار إليه "الكسندرروشكا" حيث يقول " الإبداع هو العملية التي تفضي في نهاية الأمر إلى نتاج يتسم بالجودة والأصالة والقيمة بما يجعله نافعا للمجتمع " (سامي محمد ملحم ،2001 ، ص:237).

في نفس الوجهة يتجه "اينشتاين" الذي يرى أن " الإبداع هو العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول ذو فائدة لدى مجموعة من الناس، وهو بهذا يشمل العمليات العقلية، كما يشمل الإنتاج الإبداعي والأداء لسلوكي الإبداعي أيضا " (حسن شحاتة،1997، ص :179)

هذا يتناسب مع تعريف "جروان" فيقول " الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراعات الإبداعية في احد ميادين الحياة الإنسانية " (فتحي عبد الرحمان جروان، 2002، ص:22)

ـ أما "حسن بنكريكش" يعرف الإبداع بأنه " هو بناء في الحاضر انطلاقا من خبرات ماضية من اجل تحقيق غاية تنمية وتطوير الطاقة الإبداعية " (حسن بنكريكش، 1992) .

إن هذا التعريف يشير إلى أن القدرة الإبداعية هي نتيجة خبرات تراكمية (ماضي وحاضر).

1 ـ 3 تعريف الأساليب الإبداعية :هي طرق المميزة لتفكير الفرد واستجاباته الوجدانية، وأدائه السلوكي في المواقف التي تتطلب الوصول إلى نتاجات إبداعية جديدة، آو حلول للمشكلات آو اتخاذ القرارات (أيمن عامر، 2003، ص :337)

إذن الإبداع قدرة خاصة ومميزة لأفراد دون غيرهم من اجل تقديم نتاجات أصيلة مفيدة وبالتالي الأسلوب الإبداعي في التدريس هو لتنمية القدرات، وصقل المهارات الإبداعية الفريدة مبكرا لدى الطلبة الموهبين، وتشجيعهم أكثر .

2 ـ التدريس

2 ـ 1 مفهوم التدريس:

التدريس مفهوم عرف تغيرات وتطورات عديدة تبعاً لتطور الإنسانية، وذلك لكونه نشاطٌ مرتبطٌ بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وقد تباينت حوله الآراء والتعاريف، فمن بين التعاريف التي تناولت هذا المفهوم مايلي:

ـ **التدريس** نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن تم تحسينه (حسن حسين زيتون، 2004، ص:8)

إذن عملية التدريس هي مهنة يقوم بها أشخاص مؤهلون لذلك، ولكي تتم هذه العملية على أحسن وجه لابد من اجتيازها ثلاث مراحل أساسية من تخطيط متقن وتنفيذ دقيق مع تقويم موضوعي لجميع جوانب العملية. وأيضا هذه المهمة تعمل على ترجمة الأهداف المسطرة إلى سلوكات ملاحظة عند المتعلم . إن المدرس ملزم على تحفيز المتعلم وتهيئة الموقف التدريسي لتسهيل عملية التعليم والتعلم كما جاء في التعريف الذي يعتبر

ـ **التدريس** مرحلة عملية يتم خلالها ترجمة الأهداف التربوية والمعارف النظرية، وأنشطة التعلم المتصلة بها إلى سلوك ومهارات واقعية محسوسة لدى التلاميذ، ولا يكتفي لتنفيذ هذه المهمات المتنوعة والمتداخلة استعمال المعلم للوسائل اللفظية، بل يتوجب منه أيضا تحفيز التلاميذ للتعلم وتعديل سلوكهم وتقييم صلاحيته، وتنظيم الموقف التعليمي المكون من المادة المنهجية وغرفة الدراسة والتلاميذ بصيغ تسهل عمليات التعلم والتعليم وتزيد من مردوها .(محمد زياد حمدان ،1982، ص:149)

وفي موضع أخر يضيف محمد زياد حمدان بان " التدريس المعاصر هو أيضا عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة بمختلف صيغها التعبيرية والحركية ".(محمد زياد حمدان، 2001، ص:30)

ـ **عرف "شيفر Scheffer"** التدريس بقوله "من الممكن وصفه بأنه نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم أو اكتسابه، هو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى التلاميذ "(محمد منير مرسي، 2002، ص:82)إن هذا يعتبر التدريس نشاط هادف لتحقيق مهارات محددة .

ـ **أما "ستيفن كوري Stephen Corey"** يعرفه بأنه "عملية متعمدة لتشكيل بيئة للفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، ودلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة "(كوثر كوجك، 2001، ص:102)وهذا يعنى انه عملية مقصودة تتم في ظروف مهيأة (العمليات والإجراءات المساعدة) من اجل بلوغ سلوك معين . وهذا ما يذهب إليه التعريف القائل :

ـ **التدريس** هو ما يقوم به المعلم من إجراءات وعمليات وما يستخدمه من أدوات ووسائل تعليمية، أي أن عملية التدريس تعنى تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها .(احمد حسين اللقاني وآخرون، 1995، ص:10)

ـ **عرف "محمد رضا البغدادي"** التدريس بقوله " انه مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة، انه لا يتضمن فقط المعلومات ولكن يتضمن أيضا المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة والشرح والتفسير والاستماع والتشجيع والمناقشة والإقناع والاقتناع وحشد الأنشطة الأخرى "(فؤاد حسن أبو الهيجاء، 2001، ص : 14).

وأما "مهدي محمود سالم وعبد اللطيف الحليبي" يعرفان التدريس بأنه "جزء من سلوك المدرس العام هو كل ما يصدر من المعلم من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية بهدف تعديل سلوك المتعلمين " (فؤاد حسن أبو الهيجاء، 2001، ص : 14).

إن هذان التعريفان يذهبان إلى أن سلوك التدريس خاص بالمعلم و يعتمد في ذلك على مجموعة من الإجراءات والعمليات المنظمة من اجل تعديل سلوكات المتعلمين . وهذا مايدعمه التعريف التالي :

ـ **أما "رونالد هايمان"** فقد عرفه قائلاً " التدريس جملة من الأنشطة القصدية العمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم، ويضيف أن التدريس ثلاثي العناصر المدرس، الطالب، المادة الدراسية وهو سلوك دينا مي متحرك غير مستقر " (فؤاد حسن أبو الهيجاء، 2001، ص : 15).

ـ **أما الدكتور "عبد الرحمان عبد السلام جامل"** قد عرفه تعريفاً عاما وأخر خاصا فقال " التدريس هو الوسيلة التعليمية لتحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرات والمهارات والأفكار إلى الأجيال القادمة " ثم عرفه تعريفاً خاصاً فقال " مفهوم التدريس teaching consort هو

مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة "

في الحقيقة إن نجاح هذه العملية (عملية التدريس) لايتم مالم تتوفر مجموعة من العوامل التي تساعد على ذلك من محيط فيزيقي مناسب وطرق وأساليب مناسبة أيضا (فؤاد حسن أبو الهيجاء، 2001، ص : 15).

وهناك مجموعة أخرى من التعريفات التي ترتبط ببعض المداخل المتنوعة في اتجاهات تفسير وتحديد معناه ومن بين تلك المداخل:

ـ المدخل الذي يعتبر التدريس عملية توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم، والتعريفات التي تعكسه تقول(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي،2003، ص :11)

التدريس عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لفظاً إلى ذهن المتعلم.

إن هذا المدخل يمثل الاتجاه التقليدي الذي يعتبر المتعلم مجرد متلقي لما يقدمه المعلم من معلومات حيث يأخذ المتعلم دور سلبي لاوزن له في العملية التعليمية .

ـ المدخل الذي يعتبر التدريس عملية تربوية متكاملة تجمع بين المدرسين والأبناء من اجل إعداد المتعلمين وتطويرهم مع مراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص: 13)

هذا المدخل يمثل الاتجاه الحديث في التربية الذي يعتبرها نقطة التقاء بين المدرسة والأسرة من اجل المتعلم الذي يعتبر العنصر الأهم في العملية التعليمية التي تنطلق من حاجاته وميوله لتصل لتحقيق أهدافه وتطوير قدراته العقلية وقيمه الأخلاقية .

ـ المداخل المعاصرة تعتبر التدريس نظام يتكون من مدخلات ثم عمليات فمخرجات . (سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص :14)

إن هذا المدخل ينطلق من المدخلات التي يحملها معه المتعلم إلى الصف (من عادات، قيم)، ومدخلات المعلم التي يحملها معه بدوره، وأيضا ما يتوفر في البيئة الصفية المحيطة . بعدها تأتى مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تتمثل في التدريس بأهدافه واستراتيجياته وأساليبه التي يقوم بها المعلم بالتعاون مع المتعلم . وهذا ما ينتج عنه مخرجات يتميز بها هذا المتعلم والمتمثلة في التغيرات التي تظهر على المتعلم في المجال العاطفي، الحركي، الإدراكي .

ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل تعريف يقول :

التدريس هو مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعاً في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال .

ـ **المدخل الذي يعتبر التدريس نشاط اجتماعي** يعتمد على التواصل الشخصي والعلاقة بين المعلم والمتعلم ، من خلال ذلك يساعد المعلم المتعلم على تعديل سلوكهم وطرق تفكيرهم واتجاهاتهم (سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص : 15)

إن هذا المدخل يذهب إلى اعتماد الجانب الاجتماعي في العملية التعليمية بحيث يتعلم المتعلم مهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب السلوكات المناسبة لمجتمعه .

ومن التعريفات التي تناسب هذا المدخل التعريف الأتي:

التدريس هو عملية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية، الانفعالية، المهارية للمتعلمين .

ـ **المدخل الذي يعتبر التدريس مهنة إنسانية تهدف لتربية أجيال الغد بأساليب وإجراءات متنوعة**(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص : 16)

إن هذا المدخل يرى التدريس من الجانب الإنساني الذي يهدف لتحقيق غاية إنسانية وهى خدمة المجتمع وتربية أجياله .

ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل التعريف التالي :

التدريس مهنة إنسانية مختصة لها مهارات وظيفية عامة بين أفرادها، تدار من قبل مؤسسات وتنظيمات وتجمعات خاصة بها. تحكمها قوانين وقواعد محددة .

ـ **المدخل الذي يعتبر التدريس نشاط غرضي مقصود لإنجاز وتيسير التعلم لدى المتعلمين**(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص : 18)

إن هذا المدخل يعتبر التدريس نشاط مقصود هادف من اجل الوصول إلى التعلم وهذا النشاط تدخل فيه عدة عمليات وإجراءات حتى يتحقق الهدف .

ومن التعاريف التي تعكس هذا المدخل التعريف التالي :

التدريس عملية هادفة تساعد الطالب على إدراك الخبرة التعليمية والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه أو اكتساب سلوك جديد.

ـ **المدخل الذي يعتبر التدريس مجالاً معرفياً منظماً**(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص :19)

إن هذا المدخل يرى أن عملية التدريس لها مبادئ وأساليب وطرق واستراتيجيات ومهارات ترتبط بها، فهي تشكل بهذا الشكل بناء منطقي منتظم يعتمد البحث العلمي سبيل للوصول إلى المعرفة الجديدة.

ـ **المدخل الذي يعتبر التدريس علماً وفناً** (سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص : 19)

إن هذا المدخل يري أن التدريس علما فهذا له أسس فهو كعلم تطبيقي مثل الكثير من العلوم التطبيقية الأخرى، حيث أن دراسة المربين لعلم التدريس كشفت أن تفاعل متغيراته وعوامل مع بعضها البعض جعل منه حقلا علميا متميزاً، هذا من جهة ومن جهة أخرى كونه فناً فذلك يظهر في المواقف

التدريسية التي تتطلب من المدرس أن يكون فنانا في التحكم فيها فهي تتطلب الذكاء وسرعة البديهة ودرجة عالية من البصيرة النافذة، حيث تمكنه من يفهم الإيماءات والإيحاءات التي يظهرها المتعلمين إلى جانب ذلك عليه أن يتميز بالمشاعر والأحاسيس، والقدرة على الإبداع والابتكار في التعليم كل هذه المميزات تجعل من المدرس فنان على مستوى عال من التميز.

2 ــ 2 علاقة التدريس ببعض المفاهيم :

التدريس هدا المفهوم الذي لم يتم ضبطه بشكل دقيق، حيث هناك العديد من المفاهيم التي تربطها به خطوط متينة بحيث انطلاقاً منها يمكن الوصول إلى حقيقة التدريس فمن أهمها مايلى :

2 ــ 2 ــ 1 التربية: مفهوم أكثر شمولية وعمومية ولها عدة معاني ودلالات، **فالمعنى الأول** يذهب إلى أن التربية عملية اجتماعية تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم وفق ما يتماشى والمجتمع الذي ينتسب إليه وذلك من خلال تعليمه أساليب التفكير وأنماط السلوك المرغوب. كل هدا انطلاقاً من المؤسسات المجتمعية الرسمية وغير الرسمية .

المعنى الثاني يذهب إلى أن التربية عملية إنسانية تهتم بنقل التراث المعرفي الإنساني عبر المراحل التاريخية المختلفة، بكل ما تحمله من خصائص ومميزات لتمكن الفرد اليوم من اخذ العبرة والسعي لما هو أفضل في حياته

المعنى الثالث يذهب إلى اعتبار التربية ميدان تطبيقي ينزل بالمبادئ والقوانين التي توصلت إليها العلوم الأخرى لتحقيق منها على أرضية الواقع، وهذا من اجل الوصول إلىٰ أحسن السبل في تربية النشء.

إن التربية مجال معرفي يضم عدة مجالات ،يعتبر التدريس من بين المجالات الفرعية، وبالتالي نقول إن التربية اشمل من التدريس الذي هو بمثابة نقطة من بحر(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص: 29) .

2 ــ 2 ــ 2 التعلم :هو نتيجة اوتحصيل حاصل لعملية التدريس والتعليم والتدريب ...حيث أن التعلم نتاج التدريس الفعال، وقد تظهر النتاجات في الجوانب المعرفية والوجدانية والممارية والأخلاقية والاجتماعية في شخصية الفرد .

إن عملية التعلم تعتمد على الأسس الحديثة في التربية منها الأسس العلمية التي تستخدم في تطوير العملية التعليمية. والمنهج التطبيقي التجريبي الذي يعطي الفرصة للمتعلم لاكتساب العلم والمعرفة عن طريق التجربة الميدانية، وبالتالي فإن التعلم قد يصاحب عملية التدريس أو يمارسه الفرد في عملية التعلم الذاتي داخل المؤسسة التربوية وخارجها دون أن يكون هناك موقف تدريسي .

التعلم عملية يقوم بها الفرد في أي مكان ليست محددة داخل المدرسة فقط. بينما عملية التدريس عملية مقصودة تتم بوجود بيئة صفية محددة داخل مؤسسة تربوية(سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص 30:)

2 ــ 2 ــ 3 التعليم :التعليم هو عملية نشاط متفاعل بين المعلم والمتعلمين داخل الصف بطريقة منظمة، يشرف عليها المعلم ويقومها لإيصال المعارف والمعلومات ،فالتعليم تتداخل فيه وسائل التربية النظامية المنهج الدراسي، الموقف التدريسي، التقويم، الإرشاد والتوجيه، والإدارة وبالتالي نقول إن التعليم يتم في ظروف معينة داخل مؤسسات تربوية (سهيلة محسن كاظم الفتيلاوي، 2003، ص:31)

فمن خلال كل هذا فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها التي تستهدف التعليم والتعلم .

2 ــ 3 أركان التدريس:

التدريس عملية متداخلة تتفاعل فيها أربعة أركان لنجاح العملية التعليمية التعليمية. وهذه الأركان هي:

2 ــ 3 ــ 1 المعلم : إن للمعلم دور كبير في العملية التربوية فهو يحمل على عاتقه مسؤولية تربية الأجيال المقبلة فللمعلم الدور الكبير في تحقيق أهداف الأمة واستراتيجياتها، غير أن هذه الأهداف لاتتحقق مالم تتوافق مع معلم كفئ معدّ إعداداً جيدًا، مطلع على أخر المستجدات والتطورات وطرائق الجديدة في الميدان التربوي والميادين الأخرى، وعلى علم بالتقنيات الحديثة في التربية من مناهج وأهداف وطرائق تدريسية، ووسائل تعليمية، و يمكنه تقلد عدة ادوار في العملية التعليمية مدرس، مربي، قائد، موجه ومرشد وعضو ناشط في البحث ،

المادة الدراسية : هي ركن مهم من أركان العملية التدريسية فلا وجود لتدريس مالم تكن مادة دراسية أو معلومات مدرسة .

فمن واجب القائمين على التعليم من مدرسين اختيار المادة الدراسية، بحيث لابد أن تتوفر فيها شروط حتى يتم تعلمها واكتسابها من طرف المتعلمين، وبالتالي تتماشى وحاجاتهم وتكون ذات قيمة في حياتهم، وأداة لتحقيق التغير المطلوب. وكذلك المادة الدراسية لاتصل للمتعلم مالم يعتمد المعلم على وسائل وأساليب مناسبة لذلك .

2 ــ 3 ــ 2 المتعلم: هذا الركن يمثل الجزء الأهم في العملية التربوية فكل الأركان تسعى لتحقيق أهداف متمثلة في متعلمين ممتازين للمشاركة في الحياة الاجتماعية بشكل منتج ومثمر.

إن هذا الركن المتعلمين يختلفون في قدراتهم وميولهم واستعداداتهم ودرجة إستعابهم، هذه الأشياء يجب مراعاتها أثناء عملية التدريس فعلى المعلم أن يكون :

ــ مطلع على خصائص نمو المتعلم ومميزاته في هذه المرحلة العمرية، حتى يحدد أسلوب التعامل معهم .

ــ أن يكون على علم بظروف التنشئة الاجتماعية والاقتصادية التي تلعب دور في الفروق الفردية بين المتعلمين، من حيث تحصيلهم الدراسي وواضعاهم الفيزيولوجية والعقلية والنفسية، واخذ كل هذه الأمور بعين الاعتبار .

ـ يعرف كيف يتعامل مع المتعلمين ويجذبهم نحو التعلم وحب الاكتشاف باستخدام أساليب ووسائل متنوعة ،وتنويع في الخبرات التربوية التي تحفز مشاركة المتعلمين وإقبالهم على التعلم .

ـ معتمد على أساليب تقويمية مناسبة تقوم جميع جوانب شخصية المتعلم.

2 ـ 3 ـ 3 بيئة التعلم: وهي تلك المؤثرات المتوفرة في الصف لمساعدة المتعلم على التعلم بشكل حسن، من خلال خلق مناخ مناسب للتفاعل بين أركان التدريس، ويسهل عملية حدوث التعليم والتعلم وييسر على المعلم تأدية أدواره.

بيئة التعلم ليست محدودة داخل الفصل فقط وإنما تذهب إلى مفهوم أوسع، حيث العوامل المؤثرة في بيئة التعلم هي عوامل ثلاث

2 ـ 3 ـ 3 ـ 1 مؤثرات بيئة الفصل : ويقصد بها عملية التعليم والتعلم وما تتميز به من أساليب ووسائل وإجراءات تفاعل واتصال بين المعلم والمتعلم، وأساليب تدريس وتقويم ،وتفاعل لفظي ،وكيفية توزيع المتعلمين والنظام والترتيب المتبع في الصف، زائد نوعية المقاعد والمصاطب والسبورة والإضاءة والتهوية مع كثافة الفصل وحجمه

2 ـ 3 ـ 3 ـ 2 مؤثرات البيئة المدرسية: وهي تلك العلاقات القائمة بين المعلمين ولا دارين والعاملين وما يتميزون به من خلفيات اجتماعية، علمية، تربوية، سلوكية، وعدد الفصول الدراسية، وأنماط القيادة المعمول بها، وأيضا أنماط السلوك المقبولة وغير المقبولة، والتنظيم والتوجيه المتبع داخل المدرسة.

2 ـ 3 ـ 3 ـ 3 مؤثرات البيئة الاجتماعية: وتتمثل في ذلك الكيان الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المحيط بالبيئة المدرسية. فالوضع الاجتماعي للأسرة ومستواها المعرفي الثقافي والمستوى الاقتصادي كلها مؤثرات تؤثر على المدرسة، فالأسر والمجتمعات التي يمكنها توفير مستويات حسنة في تلك المجالات يكون لها تأثير ايجابي على عملية التدريس وتحقيق أهدافها .

إن جميع هذه الأركان إذا تحققت فإنها حتماً تؤثر ايجابياً على تعلم الطلاب وتحقق المطلوب منها، إلا انه ناذراً ما تتوفر جميع هذه الأركان وبالخصوص عناصر ركن بيئة التعلم (المحيط الفيزيقي) التي لها تأثير كبير على عملية تعلم الطلاب، وهذا ما لا يأخذ الأهمية المناسبة له .

2 ـ 4 قواعد التدريس:

2 ـ 4 ـ 1 التدرج من المحسوس إلى المجرد: على المعلم الانتقال التدريجي من ماهو محسوس ومدرك لدى المتعلمين إلى ماهو معنوي ومجرد ولهذا في هذه المرحلة لابد من استخدام الوسائل التعليمية والمعينات الحسية في التدريس (عبد الرحمن إسماعيل الشعبان، 1995، ص : 25) .

2 ـ 4 ـ 2 التدرج من المعلوم إلى المجهول: أي البدء بما يعلمه التلاميذ أي بخبراتهم السابقة واعتبارها أساسا تبنى عليه باقي خطوات التدريس من عرض وربط واستنتاج وتطبيق، وهذا بربط

المعلوم لدى التلاميذ بالمجهول الذي سيقوم المعلم بعرضه (مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص : 311) .

2 ــ 4 ــ 3 التدرج من المحدود إلى غير المحدود : هنا يجب على المعلم ضبط المفاهيم والمعاني لدى التلاميذ ، فالمفهوم غالباً مايكون غير محدود بالنسبة لتلميذ ومحدود لدى معلمه، وبالتالي يجب على المعلم أن يعمل على تحليل هذه المفاهيم المجردة إلى عناصرها الأولية حتى يستوعبها التلاميذ، تحقيق ذلك يتطلب بعض المهارات من المعلم كالمقارنة والموازنة والملاحظة ...الخ من المهارات التي تساعد التلميذ على الفهم والاستيعاب بعرضه (مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص: 311)

2 ــ 4 ــ 4 التدرج من البسيط إلى المركب: وهذا يعنى أن على المعلم البدء بما هو سهل وبسيط عند التلاميذ للانتقال لماهو مركب فمعرفة الأجزاء تساعد العقل على إدراك الكل المركب (عبد الرحمن إسماعيل الشعبان، 1995، ص : 25) .

2 ــ 4 ــ 5 التدرج من السهل إلى الصعب: وهذه قاعدة هامة ترتكز على المخزون البسيط الذي يمتلكه التلاميذ من الخبرات لمعرفة ماهو صعب وهنا يجب على المعلم أن يكون ملم باهتمامات التلاميذ وميولهم (مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص : 311) .

2 ــ 4 ــ 6 التدرج من الأمثلة إلى القاعدة : وذلك عن طريق استقراء المعلومات مع التلاميذ والوصول بهم إلى القاعدة أو التدرج من الأمثلة المتعددة للوصول إلى المفهوم العام أو القاعدة (مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص : 31) .

2 ــ 4 ــ 7 التدرج من العموميات إلى الجزئيات: وهذه القاعدة خاصة باستنتاج الجزئيات والأمثلة والمفاهيم المجردة أو التعميمات، وغالباً تستخدم هذه القاعدة مع القاعدة التي سبقتها في المواد العلمية أكثر منها في المواد الأدبية (مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص : 311) .

إن قواعد التدريس تساعد كل من المعلم والمتعلم في عملية التعلم، حيث أن التسلسل المنطقي والمتدرج من البسيط إلى المعقد المركب يساعد على عملية إدراك الحقائق (إدراك الجزئيات ثم الكليات) .هذه الخطوات أو القواعد قد تستخدم على أنها أسلوب أو طريقة تدريس قائمة بذاتها كالقاعدة السادسة والسابعة، وعملية التدريس لها أهداف تسعى لتحقيقها .

2 ــ 5 أهداف التدريس:

مهما يكن من اختلافات في فلسفة المجتمعات التربوية إلا أن أهداف التدريس من خلال العملية التعليمية أهداف تتحقق على إثر تبني المجتمع لأفكار ووجهات نظر معينة حول التربية، وبالتالي هناك عدة أهداف تصب في هذا المجال، وبين هذه الأهذاف نرصد مايلي :

2 ــ 5 ــ 1 تعديل السلوك وتكوين اتجاهات لدى الطلبة: إن عملية التدريس لاتقتصر على جانب تزويد الطالب بالمعلومات فقط، وإنما تسعى لتحقيق أهداف ابعد وأسمى، تكوين شخصية ذات أنماط سلوك معينة، مواكبة لحركة الزمن المتواصلة. وعملية التغيير والتعديل في سلوك الأفراد مرهونة

بتكوين الاتجاهات لديهم وتغييرها حسب متطلبات العلم والوقت الراهن، فحسب صبحي خليل عزيز " تكوين الاتجاهات والنزعات العلمية وأسلوب التفكير العلمي هو حصول الطالب على نظرة واسعة إلى العالم الذي يعيش فيه، بحيث يتوافر له أن يكتشف العلاقات التي تربط بين الأشياء المتجانسة، أو يتوصل إلى اكتشافات خاصة يتمكن من الوصول إليها بنفسه بإرشاد مدرسه " (صبحي خليل عزيز، 1985، ص: 24)

إن عملية التدريس تدرب الطلبة على أساليب التفكير العلمي الراجح ومن خلال هذا يتمكن الطالب من:

ـ رفع مستوى قابليته للتفكير العلمي والمقارنة والاستنتاج، ووضع الخطط المناسبة قبل تنفيذها

ـ زيادة القدرة على إصدار أحكام واكتشاف العلاقات بين الأشياء وتميز النقائص في أداء العملية التدريسية.

ـ القدرة على إيجاد مشاكل تتطلب الحلول وجمع الدلائل والحقائق .

إن الاتجاهات تمكن الطالب من تطوير شخصيته في إطار القيم الإنسانية، وتدريبه على سلوك التفكير العلمي من جهة ومن جهة أخرى إن تغييرها يتم وفق مقتضيات العلم والتقدم العلمي والتكنولوجي (صبحي خليل عزيز، 1985، ص: 25).

2 ـ 5 ـ 2 تزويد الطالب بمعلومات جديدة وتنمية المهارات لديه: من الأهداف الهامة والأساسية لعملية التدريس هي تزويدا لطالب الجامعي بمعارف جديدة حيث تصنف هذه المعارف إلى نمطين (صبحي خليل عزيز، 1985، ص: 12).

ـ **نمط عام:** وفيه يكتسب الطالب معلومات عامة كالمبادئ والمفاهيم العلمية البسيطة، التي تمكنه من مواجهة الحياة اليومية. فتزويد الطلبة بالمعلومات النظرية للعلوم التي يدرسها ويتخصص فيها تساعده على التعرف على بعض المبادئ العلمية وسبل حل المشاكل التي تعترضه في الحياة.

ـ **نمط خاص:** وفيه يكتسب الطالب المهارات العلمية اللازمة لتدريبه على الوظيفة المستقبلية، ومنها المهارات الأساسية والميدانية التي يتعلمها خلال فترة تدريبه في الجامعة،ومن بعض المهارات التي يكتسبها الطالب في بعض الفروع مايلى :

ـ مهارة الدقة في أداء العمل، ويعنى هذا تدريب الطلبة على عامل الدقة والإتقان أثناء تأدية الأعمال الموكلة لهم، سواء أعمال تتطلب مهارات ذهنية أو يدوية.

ـ مهارة استخدام الأساليب والطرق العلمية.وهذا من خلال تعويد الطالب على الأساليب العلمية في إنجاز البحوث .

ـ مهارة الاقتصاد والاستخدام الصحيح للآلات والمحافظة عليها ، هذا بالنسبة للطلاب الدراسات الهندسية أو التقنية .

ـ يكتسب مهارة الربط بين المواد النظرية والتطبيقية، وذلك من خلال الدراسة المعملية أو إجراء البحوث التطبيقية في الميدان (صبحي خليل عزيز، 1985، ص، ص:24 ـ 25).

2 ـ 5 ـ 3 إكساب الطلبة الميل إلى العلم والبحث العلمي: إن عملية التدريس تهدف إلى إكساب الطالب قدر من المعلومات والحقائق والمبادئ العلمية، وتساعده على تنمية اتجاهاته وتغييرها. وبمان الاتجاهات هي محرك السلوك والتي تؤثر على سلوكا ته ، فلابد من غرس الاتجاهات الإيجابية لديه وتنميتها بمختلف الوسائل الممكنة مع الأخذ بعين الاعتبار ميول الطلبة وحاجاتهم مع دفعهم إلى البحث واكتشاف معارف وحقائق جديدة، وبالتالي تأصيل حب البحث والاكتشاف لديهم .

إن أهداف التدريس هي غايات مجتمع لهذا فهي مهمة وعملية تحقيقها تتطلب جهود كبيرة تبذل من طرف القائمين على التربية والتعليم لتكوين أجيال متعلمة.

2 ـ 6 أبعاد عملية التدريس:

هناك أربعة أبعاد رئيسية لعملية التدريس هي:

2 ـ 6 ـ 1 الأهداف التعليمية أو الخاصة وتتضمن:

أهداف معرفية، أهداف مهارية، أهداف وجدانية

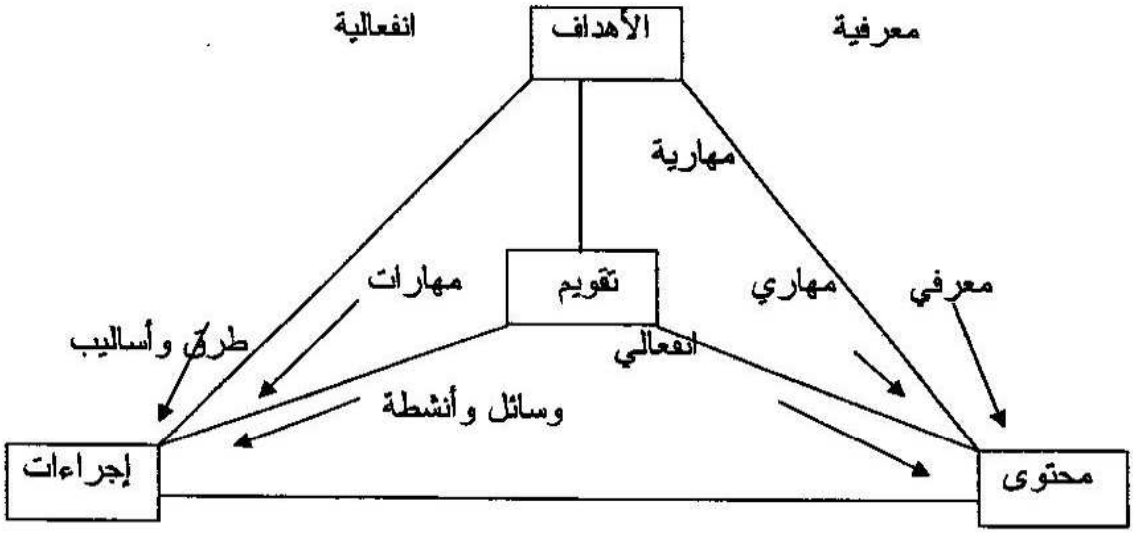
2 ـ 6 ـ 2 المحتوى التعليمي ويتضمن :

محتوى معرفي، محتوي مهارى، محتوى وجداني

2 ـ 6 ـ 3 عمليات وإجراءات التدريس وتتضمن :

طرق وأساليب تدريسية، مهارات تدريس، أنشطة ووسائل تعليمية

2 ـ 6 ـ 4 التقويم : أما البعد الرابع فقد وضع في قمة الهرم وهو بعد التقويم وعملياته باعتباره يساير جميع الأبعاد الرئيسية الأخرى من أهداف ومحتوى وعمليات وأدوات تنفيذية للتدريس، ويسايرها في جميع مراحلها منذ مرحلة التخطيط قبل التدريس حتى مرحلة الانتهاء منه(مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص : 311) .



الشكل رقم (01) يمثل مخطط أبعاد عملية التدريس

(مهدي محمود سالم وآخرون ، 1998 ، ص : 311)

2 ـ 7 أساسيات التدريس:

إن عملية التدريس تقوم على جملة من الأساسيات التي لابد من توفرها في أي عملية تدريس ناجحة

2 ـ 7 ـ 1 تحديد الأهداف : ونقصدبه تحديد الغاية المنشودة من التدريس حتى تتضح الصورة لكل من المدرس والطالب ،وبالتالي يقوم كل واحد منهم بدوره بوضوح " فالأهداف هي نقطة الالتقاء بين المدرس والمتعلم تساعدهما على وضوح الرؤيا"(عبد الكريم قريشي ،2006 ، ص: 259)

إلا انه ليس في كل الأحوال يكون الهدف المسطر من طرف المدرس واضح للمتعلم بمعنى قد يكون هناك اختلاف بينهما، وبالتالي على المدرس أن يراعى حاجات وميول المتعلمين أثناء تحديده للأهداف.

وهذا ماجاء به"رشدي لبيب"حين يقول "على المدرس أن يوضح الأسباب التي من اجلها يتخذ هذا الهدف لنفسه وإذا ما طلب من التلميذ أن يقوم بعمل ما، فلابد أن يفهمه الأسباب التي من اجلها يقوم بما كلف به، وان يتصل الهدف بدوافع وحاجات التلميذ " (رشدي لبيب وآخرون، 1983، ص: 45)

2 ـ 7 ـ 2 مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين : أن الصف الدراسي عبارة عن مكان جامع لعدد من المتعلمين المتشابهين ظاهرياً مختلفين داخلياً في شخصياتهم، وهذا مايجب على المدرس مراعاته أثناء تدريسه ومعرفته لخصائصهم تساعده أكثر في تنظيم عمله، واختيار انسب السبل لذلك "فقد تبين

أن الانطوائيين يتعلمون دروسهم بشكل أفضل في المواقف التعليمية الأكثر تنظيما، أما المنبسطون فهم يتعلمون بشكل أفضل في المواقف التعليمية الأقل تنظيماً"(عبد الكريم قريشي، 2006، ص: 259)

إذن على المدرس مراعاة الاختلاف في القدرات العقلية والاتجاهات. وهذا ما دعى إليه "علم الدين عبد الرحمان الخطيب" عندما قال " انه على المعلم الجيد أن يراعى هذه الفروق عند التدريس لهم، وان ينوع من أساليب تدريسه وأسئلته والوسائل التعليمية حتى تتناسب مع المستويات المختلفة لتلاميذ، وان يهيئ الظروف المحيطة بالتلميذ لتساعده على تحقيق النمو الشامل الكامل "(علم الدين عبد الرحمان الخطيب، 1997، ص: 28)

2 ـ 7 ـ 3 **إثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم:** ويعنى هذا تنبيه وتحفيز الطلبة على التعلم وذلك باعتماد وسائل إيضاح مثيرة جذابة أو بواسطة الشرح المشوق والأسلوب الجيد والأسئلة التي تدفعه إلى المشاركة في الدرس.

2 ـ 7 ـ 4 **اعتماد الوسائل التعليمية:** يعنى أن يستخدم المدرس إثناء تدريسه الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد المدرس على عملية توصيل المعارف للمتعلمين بالمستوى المناسب، هذا من جهة ومن جهة أخرى تكون ملبية لحاجات المتعلمين وميولهم " فالتدريس الجيد يأخذ بمبدأ استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم لما لتلك الوسائل من أهمية في العملية التعليمية "(علم الدين عبد الرحمان الخطيب 1997، ص: 29) واستخدام هذه الوسائل يساعد الطلبة على التعلم الجيد

2 ـ 7 ـ 5 التنويع في أساليب التقييم حسب وأسلوب التدريس المتبع حتى تتم عملية التغذية الراجعة بأسلوب مناسب (محمد زياد حمدان، 1982، ص: 139)

3 ـ التدريس الجامعي:

3 ـ 1 مفهوم التدريس الجامعي:

التدريس الجامعي هو " تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية، دون فهمها أو تطبيقها في الحياة " (عايش محمود زيتون، 1995، ص: 19).

إن مهمة الأستاذ الجامعي تعليم الطلبة كيفية الاستخدام الأمثل لقدراتهم العقلية، في مواجهة المواقف الحياتية والاعتماد على أنفسهم " تعليم الطلبة الاعتماد على الذات ،وزيادة الثقة بالنفس ،والشعور بالمسؤولية والانجاز والمبادأة ومحاكاة الأمور عقلياً والاستمرار بالتعليم الذاتي" (عايش محمود زيتون، 1995، ص: 19)

ـ أما (حسن شحاتة) يعرف التدريس الجامعي على انه " علاقة إنسانية هادفة ومقصودة، وانه يتضمن اختيار الأهداف، والاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وترجمتها إلى سلوك وأعمال، وتقويم نجاح هذا السلوك في الوصول إلى تلك الأهداف "(حسن شحاتة ،2001 ، ص: 17)

وهذا يعنى أن التدريس عملية منظمة ومقصودة تخضع لقوانين وخطط للوصول إلى السلوك المناسب ، ويعتمد في ذلك على إجراءات تتميز بالمرونة للمناسبة كل الظروف .

ـ أما "جوزيف لومان" تعريفه للتدريس الجامعي "هو ذلك التدريس الرائع الذي ينطوي على مجموعتين متميزتين من المهارات . أولهما القدرة الكلامية وهذا لايعني فقط الإبداع في إلقاء المحاضرات الواضحة والمثيرة للتفكير، بل إدارة النقاش أيضا .وثانيهما المهارات الشخصية التي تعين المدرس على إيجاد نوع من العلاقات الحميمية الدافئة بينه وبين طلبته مما يحفزهم على العمل بشكل مستقل". (جوزيف لومان ،1989،ص:16)

إن عملية التدريس لها مهارات خاصة بها بمعنى مهنة مميزة ويمتهنها مميزون يتمتعون بقدرات كلامية كبيرة تمكنهم من النفاذ إلى عقول طلابهم وعلاقات شخصية جيدة معهم مبنية على الثقة والاحترام . اوكما يقول(لومان) "يتعين على المرء لكي يصبح مدرساً بارعاً أن يكون متميزاً في واحدة من هاتين الماهرتين ، وان يكون مؤهلاً في الأخرى على الأقل "(جوزيف لومان، 1989 ، ص: 16)

إن التدريس نشاط إنساني علمي عملي مقصود من اجل بلوغ مستويات عليا من الرقى الإنساني في الحياة

3 ـ 2 أساليب التدريس الجامعي:إن أساليب التدريس الجامعي لم تعرف تطور منذ القدم حيث أن بعض الأساليب القديمة مازالت موجودة وبشكل كبير في جامعتنا اليوم فالمحاضرة والسبورة والكتاب، كانت ومازالت حتى الآن أهم أساليب ومصادر التعلم الجامعي.

إلا انه في السنوات القليلة الماضية، بدأت عجلة التدريس الجامعي تتحرك نحو أساليب أكثر فاعلية وإنتاجية في أساليب تدريسها، فمند عام 1890 بدا استخدام الشرائح (slides) في التعليم، ومنذ سنة 1910 بدا استخدام الأفلام والشرائط في التعليم (محمد منير مرسي، 2002، ص: 117) ومن الأساليب المتبعة اليوم مايلي :

3 ـ 2 ـ 1 أسلوب المحاضرة : وهي من الأساليب القديمة الحديثة في التعليم الجامعي حيث تعتبر وسيلة لنقل المعلومات للطلبة بشكل بسيط، وهذا ماشار إليه "بلاي Bligh" اعتبر المحاضرة وسيلة مقبولة لنقل المعلومات، وأضاف أنها اقل قيمة من الطرق الأخرى للتعليم التي تحث على التفكير والبحث .(محمد منير مرسي ، 2002 ، ص: 117)

في سبيل تحسينها وجب الابتعاد عن أسلوب الإملاء، والاستعانة ببعض الوسائل التعليمية المتطورة، وبدء الموضوع بسؤال مثيرأوحكاية مشوقة تشد انتباه الطلبة للموضوع، وبالتالي يندمجون فيها ويستفيدون منها (حسن شحاتة ، 2001 ، ص: 114).

وهذا مايدعمه "ماكليش mcleish " في كتابه (the lecture méthodes) حيث يرى أن الطلاب عندما يستمعون لمحاضرة في مستوى إدراكهم وفهمهم ويقومون بكتابتها أثناء سماعهم لها

نادراً ما يستطيعون استعادة أكثر من 40 % من المعلومات الرئيسية للمحاضرة بعد انتهائها، و ما يقرب من نصف هذه النسبة بعد أسبوع (محمد منير مرسي ، 2002 ، ص: 117)

إن هذا الأسلوب يعتبر المناسب والجيد في المجاميع الكبيرة للطلبة حتى تعم الفائدة في وقت قصير .

3 ــ 2 ــ 2 أسلوب المناقشة: وهذا الأسلوب شائع بشكل كبير في دروس الأعمال الموجهة، لما له من فائدة في التدريس الجامعي حيث يقوم على فكرة تبادل الآراء والأفكار بين الطلبة ومناقشتها داخل مجموعة عمل جماعي. وهذا يتطلب وجود موضوع يهم الجميع للنقاش فيه، ومن خلالها يتم توضيح النقاط الغامضة في المحاضرة لفهمها والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها، وكل هذا يتطلب أن تقوم المناقشة على أساس علمي، تسوده روح الجماعة وتبادل الأفكار بحرية (حسن شحاتة، 2001، ص: 114) أن أسلوب المناقشة يحقق لطلبة عدة أهداف منها :

1 ــ زيادة فهم المحاضرة

2 ــ إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم في فهم المادة العلمية

3 ــ تساعد على تكوين علاقات تقارب بين الطلبة والأساتذة

4 ــ تمكن الطلبة من التدرب على مهارات التفكير الناقد والتفكير المنطقي

5 ــ تساعد الطلبة على تغيير اتجاهاتهم وإهماماتهم

وأيضا في نفس النقطة يرى "ابيركرومب abercrombie" في كتابه "عن أهداف وأساليب تدريس المجموعة " أن المناقشة قد تساعد الطلبة على التحول من حالة الاعتماد على السلطة إلى حالة تحمل المسؤولية (محمد منير مرسي ، 2002 ، ص: 127) .

هذا الأسلوب يناسب المجموعات الصغيرة للطلبة حيث يسهل عملية التعلم وتبادل الأفكار وهو يكمل النقص الذي تحدثه المحاضرة لدى الطلبة.

3 ــ 2 ــ 3 أسلوب الدروس العملية : وفي هذه الدروس يقوم الطلبة بإجراء التجارب المعملية بأنفسهم وتنقسم الدروس المعملية إلى جزئين :

الجزء الأول: تدريبات عملية، ودروس كشفية. التدريبات العملية هي تدريبات على كيفية استخدام الأجهزة المعملية، أو التدريب على مهارات معينة، وقد تكون من اجل التحقق من حقيقة ما أو مبدأ قد سبق وان درسه الطلبة، بحيث تكون هذه التدريبات مرسومة ومحددة الخطوات مسبقاً.

الجزء الثاني : الدروس الكشفية يلعب فيها الطالب دور المستكشف عن طريق وضعه أمام مشكلة عليه إيجاد الحلول المناسبة لها، بحيث هذه الدروس تحقق الموقف العلمي المتكامل فيتم البحث عن الحقائق والقوانين المرتبطة بالظاهرة، واستخدامها في تفسير وحل ظواهر أخرى، في ظل هذا الأسلوب يتدرب الطالب على التفكير العلمي، والجمع بين الدراسات النظرية والدراسات المعملية. إن

مثل هذه المواقف التعليمية التي يخطط فيها الطالب لكل مشكلة ويصمم التجارب، ويضع البيانات والنتائج ويفسرها، تربي لنا طلبة مفكرين مبتكرين، لا منفذين تابعين (حسن شحاتة،2001،ص: 115)

3 ــ 2 ــ 4 أسلوب الدراسات الحقلية :في هذا الأسلوب يسمح للطلبة النزول للواقع ودراسته حيث يقوم بجمع البيانات أو التدرب على عمليات ذات علاقة بالمهنة التي ينوى احترافها في المستقبل، وهذا الأسلوب لايختلف عن الأسلوب السابق الدراسات المعملية، إلا انه يجعل من البيئة الواقعية معملاً للدراسة (حسن شحاتة، 2001، ص: 115).

أسلوب الدروس المعملية والدراسات الحقلية أسلوبان يساعدان الطلبة على التدريب الميداني واكتساب الخبرات المعرفية بأنفسهم لترسخ بشكل جيد لديهم.

3 ــ 2 ــ 5 أسلوب التعليم البرنامجي :هو أسلوب حديث في التعليم يقوم على أساس التعلم الذاتي حيث يمر الطالب بنفسه في سلسلة من العبارات، تتلوها أسئلة وإجابات كلها من المنهاج الدراسي المخصص له ويعتمد هذا الأسلوب على وسائل خاصة، ويهدف إلى توجيه التلميذ نحو سلوك منشود يعدله برنامج تعليمي تقسم فيه المعلومات إلى أجزاء وترتب ترتيباً منطقياً، بحيث يستجيب معها المتعلم وتقوده إلى السلوك المقصود (احمد حامد منصور، 1986، ص: 68)

لهذا الأسلوب إيجابيات نذكر منها توفير الوقت في التحصيل، ويتيح الفرصة للمناقشة وإجراء التجارب ويراعى الفروق الفردية في سرعة التعلم، كما يعوض النقص في إعداد المعلمين (حسن شحاتة، 2001، ص: 116) .

هذا الأسلوب جيد من ناحية توفير الجهد والوقت للمعلم والمتعلم كونه يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين ويسمح بالتعلم للكل حسب قدراته وإمكانياته.

3 ــ 2 ــ 6 أسلوب التدريس المصغر :هو أسلوب تقني حديث يقوم على بالتدريب على مهارات متعددة أهمها الشرح، المناقشة، الحوار، التعزيز، حيث أن هذا الأسلوب يتيح الفرصة للتدريب على كل مهارة لإتقانها، وهذا الأسلوب موجود بشكل كبير في بعض الكليات ككلية التربية، لأنه يدرب المعلمين الجدد على التدريس بطريقة علمية حديثة، يعتمد فيه على أجهزة تكنولوجية حديثة كالأشرطة والتلفزيون، ويتم التدريب على مهارة التدريس في مجموعة عمل صغيرة مكونة من 3 ــ 4 معلمين بدلاً من معلم واحد، وهذا يسمح للمعلمين بتخطيط دروسهم سوياً، وكلما زادت فترة التدريب باستخدام أسلوب التدريس المصغر حسن أداؤهم أكثر (حسن شحاتة، 2001، ص: 120).

هذا الأسلوب يستخدم في مستويات متقدمة من التعليم وهو أسلوب خاص بتكوين المكونين .

3 ــ 3 ــ بعض الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي :

3 ــ3 ــ 1 أسلوب حل المشكلات :هذا الأسلوب يعود لصاحبه"جون ديوي" الذي يعتبر أن هذا الأسلوب في التربية، ينطلق فيه من ميول التلميذ ونشاطه ثم المعلومات والحقائق باعتبارها وسيلة

وليست غاية لان التربية نابعة من داخل التلميذ لا مفروضة عليه من الخارج ومن هذا المنطلق تتوفر في هذا الأسلوب الاعتبارات التالية :

ـ وجود مشكلة نابعة من ميول التلاميذ

ـ وجود غرض واضح في أذهان التلاميذ يدفعهم لحل تلك المشكلة

ـ القيام بنشاط متنوع، جسمي، عقلي، إ اجتماعي من التلاميذ، له خطة يصممها التلاميذ بأنفسهم تكون قابلة للتنفيذ فعلاً (نوار مربوحة، 1999، ص ـ ص :157، 158)

3 ـ 3 ـ 1 ـ 1 تعريف أسلوب حل المشكلات :هناك عدة تعاريف لهذا الأسلوب منها :

ـ هو أسلوب عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة، التي يسير عليها الفرد بغية التوصل لحل المشكلة (حسن حسين زيتون، 2003، ص:327)

ـ هو أسلوب يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام مبدأ أو أكثر للإجابة عن سؤال أوحل مشكلة معينة أو توظيف وتطبيق المبدأ على مواقف جديدة وغير مألوفة (عماد عبد الرحيم الزغول، 2004، ص: 337)

ـ هو احد الأساليب التدريسية التي يقوم فيها المتعلم بدور إيجابي للتغلب علي صعوبة ما تحول بينه وبين تحقيق هدفه ، ولكي يكون الموقف مشكلة لابد من توفر ثلاثة عناصر هي :

1 ـ هدف يسعى إليه .

2 ـ صعوبة تحول دون تحقيق الهدف .

3 ـ رغبة في التغلب علي الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به المتعلم (مدرسة الوطية الخاصة ، 2007)

ـ عرف "جانييه Ganne" حل المشكلة بأنه"سلوك موجه نحو هدف، وتقوم استراتيجيات التفكير بتوجيه وضبط عملية السعي للتوصل إلى تحقيق الهدف "(نايفة قطامي،2001، ص: 268) .

مناقشة التعاريف :

1 ـ يظهر من خلالها أن أسلوب حل المشكلات أسلوب علمي يتم وفق خطوات علمية منظمة ودقيقة كما جاء في التعريف الأول

2 ـ استخدام الخطوات العلمية من أجل الوصول إلى حلول جديدة للمشكلة

3 ـ الخاصية الجديدة انه أسلوب مقصود من أجل الوصول إلى هدف معين بالاعتماد على مهارات التفكير العليا ، كالتفكير الناقد ، المنطقي ... الخ.

3 ـ 3 ـ 1 ـ 2 منهجية أسلوب حل المشكلات :لكل أسلوب منظم منهجية علمية يعتمد عليها لبلوغ الأهداف وبما أن أسلوب حل المشكلات من الأساليب العلمية المنظمة له منهجية منظمة كمايلى :

3 ـ 3 ـ 1 ـ 2 ـ 1 الشعور بالمشكلة:وهو إحساس التلاميذ بالمشكلة المطروحة وبضرورة إيجاد حلول لمعالجتها

3 ــ 3 ــ 1 ــ 2 ــ 2 تحديد المشكلة : الضبط الدقيق لجوانب المشكلة في محاور معينة تكون قريبة من مجالهم الإدراكي وتتناسب وقدراتهم الخاصة ، بحيث يساعد هم هذا على تنظيم الأفكار وترتيبها وكشف العلاقات بينها لاستنتاج الأحكام والقوانين (خير الدين هني، 1999، ص: 49)

3 ــ 3 ــ 1 ــ 2 ــ 3 فرض الفروض :وفي هذه الخطوة يقوم التلاميذ بفرض بدائل وحلول افتراضية للمشكلة.بالاعتماد على خبراتهم وتجاربهم السابقة، وهذا يتطلب مجهود فكري من طرف التلاميذ لذلك فإن بدل الجهد المخطط من قبل التلاميذ و تعاملهم مع المشكلة يجعل المشكلة أكثر وضوحا أكثر شفافية و بالتالي هذا يساعد على اختيار البدائل الذكية مع توفير الجهد المعرفي الذهني و الوقت، وزيادة فرصة معالجة أكبر عدد من المشكلات .(نايفة قطامي، 200، ص :279)

تأخذ الفروض صيغة جمل خبرية توضح العلاقة بين المتغيرين أو أكثر.و قد يتأثر تعداد الفروض ووفرتها و عمقها بمجموعة من العوامل نذكر منها:

ــ توفر مخزون معرفي و خبرات متنوعة .

ــ توفر أسلوب معالجة تدرب عليه الطلبة أثناء تعلمهم .

ــ توفر مواد و خبرات منضمة مناسبة للتفاعل معها وفق برنامج مدروس .

ــ تدريب الطلبة في مواقف مختلفة لصياغة فرضيات و حلول لمشكلات تدريبية .

ــ تدريب الطلبة على استيعاب معايير البديل الفعل و صياغتها (نايفة قطامي،2001، ص:280)وتعد هذه الخطوة من أصعب و أعقد خطوات هدا الأسلوب، فلتحقيق ذلك لابد من توفر خبرات كافية لذلك إن بناء وتعداد الأبدال و الحلول الممكنة لايتم إلا بتوفر مواقف و خبرات كافي للوصول بالطلبة إلى تحقيق تلك المهارة و هذا كما جاء به برونو (نايفة قطامي،2001، ص:280).

3 ــ 3 ــ 1 ــ 2 ــ 4 اختيار الحلول المناسبة:إن البديل أو الحل المناسب هو يشكل حلا مؤقتا للمشكلة المعرفية أو الحياتية التي يعالجها. ويستند في محتواه على أدلة و بيانات مستمدة من بنية المعرفة أو الخبرة و هنا لابد من تدريب الطلبة على حسن الاختيار في عملية قبول الحلول أور فضها وذلك بدراسة الحلول البديلة و تقييمها من حيث اختبار صحتها وتكلفتها و أيضا مدى إيجابياتها وسلبياتها. كل هذا في ظل الظروف المحيطة، وذلك باعتماد الخبرة والمناقشة الإيجابية للمعلومات المتحصل عليها .

3 ــ 3ــ 1 ــ 2 ــ 5 التخطيط لتنفيذ الحل :في هذه الخطوة يتم بناء مخطط لتنفيذ الحل حيث يبذل الطالب هنا جهدا فكريا لاتخاذ القرار بشأن الحل الفكري الذي سيتم تنفيذه، و أيضا يتم تدريب الطلبة على أداءات ذهنية متعلقة بالمشكلة .(نايفة قطامي، 2000، ص، 283)

3 ــ 3 ــ 1 ــ 2 ــ 6 تجربة الحل:وهنا يتم وضع الحل و البديل المختار تحت التجربتين ستحقق منه وحتى يتم هذا لابد من التأكد من صحة هذا البديل و قابليته للتنفيذ من خلال التحقق من التالي:

ــ الصياغة الدقيقة للبديل.

ـ صياغة البديل بدلالة أداء قابل للملاحظة و الحل .

ـ صياغة بديل ملائم لظروف المجال و الخبرة.

ـ صياغة البديل من وجهة نظر علمية أدائية .

أما عن الشروط الواجب توفرها حتى يتم نجاح عملية تجريب الحل مايلي :

ـ توافر المواد و الخبرات اللازمة لإجراء الحل و التطبيق البديل و اختياره

ـ توافر خطوات آلية تطبيق الحل و اختياره .

ـ توافر صياغة دقيقة نسبيا لما سيتم الوصول إليه بعد التحقق (نايفة قطامي، 2001، ص:285)

3 ـ 3ـ 1 ـ 2 ـ 7 تعميم النتائج :وهي الخطوة هي المرحلة الأخيرة أو من خلالها يمكن للطلبة تعميم النتائج التي توصلوا لها من خلال إتباع تلك الخطوات السابقة على الحالات المشابهة في المتغيرات و المشابهة في العلاقات القائمة و المتضمنة ضمن البديل أو المتغير إن عملية تعميم النتائج لها إيجابية كبيرة في توفير الجهد و الوقت في قضايا أخرى مشابهة .(نايفة قطامي،2001، ص 287).

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 مزايا أسلوب حل المشكلات: إن لهذا الأسلوب مميزات عديدة يمكن لنا لمسها عند الطلبة الذين يمارسونه منها (حسن حسين زيتون، 2003، ص، 334)

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 ـ 1 تنمية التفكير العليا لذا الطلبة : وهذا من خلال المشكلات التي يتعرض لها الطالب و التي تحيره على استخدام مهارات التفكر عندها لفهم جزئياتها و الوقوف عند حقيقتها كمهارة التفكير النافد و المقدرة على اتخاذ القرار المناسب .

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 ـ 2 زيادة قدرة الطلبة على فهم المعلومات و تذكرها لفترة طويلة.

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 ـ 3 تنمية قدرة الطلبة على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية خارج المدرسة .

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 ـ 4 تنمية الاتجاهات العملية و حب الاستطلاع و لاستمرارية في العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس.

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 ـ 5 زيادة قدرة الطلبة على تحمل مسؤولية أعمالهم في النجاح و الفشل على السواء .

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 ـ 6 تنمية قدرة الطلبة على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة المحيطة بهم بحيث يمكنهم الاعتماد عليها بدل اقتصارهم على الكتاب الدراسي فقط.

إن أسلوب حل المشكلات بكل ما يحمله من خطوات علمية دقيقة مثيرة لدافعية الطلبة نحو البحث و التفكير فيما هو أفضل و أجد من المعارف و المعلومات. بالإضافة إلى هذا فإن هذا الأسلوب مثير للإبداعية عند الطالب. و هذا ما جاء به تور انس حين قدم مقترحات لتحسين جو الفصل الدراسي و تساعد على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة حيث اقترح .

ـ تدريب الطلبة على أسلوب حل المشكلات بطريقة إبداعية من خلال دراسة الموضوعات المقترحة عليهم بالمنهاج الدراسي.(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص، ص: 95 ـ96)

3 ـ 3 ـ 1 ـ 4 أسلوب حل المشكلات و الإبداعية:

إن أسلوب حل مشكلات في التعليم هو أسلوب ينمي القدرات العقلية و مهارات التفكير حيث أن حل المشكلات يعد شكلا من أشكال الاستدلال المنطقي، فالطالب عندما يدرب على هذا الأسلوب ليس من أجل الحصول على درجة جيدة في الامتحان، و إننا من أجل التعود على أساليب التفكير و المهارات العقلية العليا .(سامي محمد ملحم، 2001، ص:227)

حل مشكلات تعود الطلبة على التفكير الإبداعي الذي يعتبر مهارة من مهارات التفكير فاكتساب المتعلم لمهارة حل المشكلات يكسبه المزيد من الثقة بالنفس التي تدفعه إلى البحث أكثر عن حلول جديدة غير مألوفة، و اتخاذ القرارات في المواقف المناسبة، و هذا يناسب أهداف التربية التي توجه التعليم نحو تنمية قدرات المتعلمين على ممارسة هذه العملية ذاتيا و بصورة وظيفية إبداعية (سامي محمد ملحم، 2001، ص:227) .

توصل "جانييهGanne " إلى أن أسلوب حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية و أكاديمية و تعليمية يكتشف المتعلم مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقا و التي يمكنه أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير معروفة.(عايش زيتون،2001، ص:151)

إن تنمية التفكير النقدي و الإبداعي أحد الأهداف الجديدة في تعليم الرياضيات، وهذا لايمكن إلا إذا تم التدريب على العمليات العقلية العليا أثناء حل المشكلات و ذلك لتحقيق التنمية الذهنية للطالب أو استخدام برنامج المحاكاة في التقنية الحديثة .(محبات أبو عميرة، 2000، ص:57)

3 ـ 3 ـ 2 أسلوب التعلم في مجموعات صغيرة:

هو أسلوب من الأساليب المتبعة في التدريس الجامعي كونه أسلوب يحفز الطلبة نحوا لبحث و العمل باستمرار من أجل الوصول إلى الهدف المرغوب، و ذلك انطلاقا من الطلبة أنفسهم باعتمادهم المناقشة المفيدة أو من خلال التدفق الحر للأفكار. فماهو هذا الأسلوب العمل في مجموعات الصغيرة؟

3 ـ 3 ـ 2 ـ 1 تعريف العمل في المجموعات الصغيرة :

يعرف "جورج براون" تدريس المجموعة الصغيرة بأنه "جعل الطلبة يبحثون ويفكرون " (بربارا اماتير وآخرون، 2002، ص:228) من خلال هذا التعريف نرى أن هذا الأسلوب في التدريس يدفع الطلبة إلى البحث عن الحقيقة باستخدام قدراتهم العقلية وخاصة التفكير بكل مهاراته.

أما "بوريش" يربط عملية البحث والاكتشاف بأداء المجموعة هي التي تسهل "عملية التعميم والتمييز وتتطلب إعادة ترتيب فهمهم لموضوع ما وتوسيعه " وهذا يعني أن المجموعة الصغيرة تساعد الطلبة على الفهم الجيد للمشكلات من خلال فرصة إعادة الترتيب جماعياً وبالتالي الوصول إلى أراء جيدة مناسبة، وهدا مايتناسب مع .

تعريف "فكاركورزون" الذي يرى أن هدا الأسلوب هو "استكشافي جماعي وتقويم علني للأفكار " (بربارا ماتير وآخرون، 2002، ص : 229)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 2 أساليب تدريس المجموعات الصغيرة:

هناك خمسة أساليب تدريس تتبع مع المجموعات الصغيرة وهي:

3 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 1 جلسات مجموعات العمل الصغيرة : وتتم فيها مناقشات بين أعضاء المجموعة الصغيرة .(بربارا ماتير وآخرون، 2002، ص :229) هدا الأسلوب يسمح للأفراد التفكير بصوت عال دون نقد أو تجريح حيث يتم تسجيل جميع الأفكار المطروحة من اجل إعادة النظر فيها وتقويمها حيث يسمى هذا الأسلوب بالعصف الذهني وهو يستند بدوره إلى الأسس التالية :

ـ يشجع هذا الأسلوب على المناقشة والحوار الموضوعي، ولاسيما إذا خلت الجلسات من النقد والتجريح .

ـ يشجع هذا الأسلوب الانسياب الحر للأفكار ويسهم في إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار

ـ يحسن أسلوب العصف الدماغي من نوعية الأفكار وجودتها لدى الأفراد وخاصة إذا أعيد تداولها مرة أخرى .(عماد عبد الرحيم الزغول، 2004، ص :295)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 2 مناقشات جماعية :وهي أسلوب يتبعه المدرس مع المجموعة الصغيرة بطرح موضوع انشغال عام ، وتتاح الفرصة لجميع الطلبة للنقاش والتحاور وإبدا الرأي، ويتم هذا في جو ديمقراطي وهذا الأسلوب يساعد الطلبة على :

ـ الاندماج الفعلي في عملية التعلم .

ـ تنمية مستويات عقلية عليا كالتفكير والتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات.

ـ تنمية التفكير التشعبي والتفكير التجميعي .

ـ تتيح فرص للممارسة والتدريب والتغذية الراجعة .

ـ تنمى المهارات الاجتماعية وحب العمل والتعاون والقيادة (أفنان نظيردروزة، 2000، ص:191)

ـ تنمى لدى الطلبة مهارات التفكير الناقد وتهديهم إلى أهمية الحقائق والأدلة المستندة إلى العلم والمعرفة في النقاش والحوار (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003، ص، 118)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ 1 أساليب المناقشة الجماعية:لهذا الأسلوب عدة أساليب يمكن إتباعها ونذكرها باختصار.

1 ـ أسلوب المناقشة الجماعية العادية

2 ـ أسلوب المناقشة الثنائية

3 ـ أسلوب الندوة

4 ـ أسلوب اللجان

5 ـ أسلوب التمثيل التلقائي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص، 119)

إن هذين الأسلوبين هما المتداولين بكثرة، وهذا لايعني انه لا توجد أساليب أخرى، وإنما ليست بنفس الظهور فعندنا

أسلوب فعاليات حل المشكلة

أسلوب جلسات التغذية الراجعة

أسلوب مشاريع المجموعة (بربارماتيرواخرون، 2000، ص : 229)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 3 شروط استخدام أسلوب المجموعات الصغيرة:

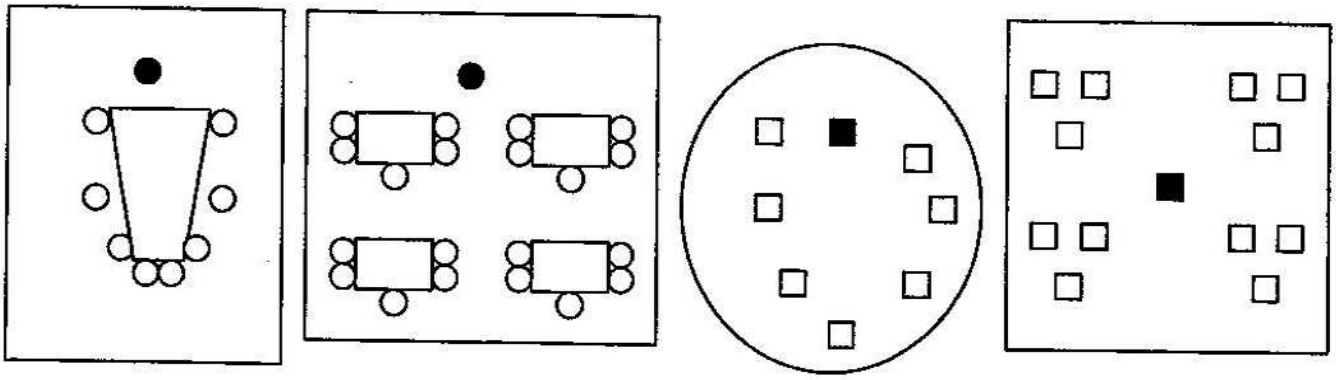
لإتباع هذا الأسلوب في التدريس لابد من توفر مجموعة من الشروط أو المحددات التي يمكن من خلالها ضمن نتائج أكثر إيجابية وفائدة لدى الطلبة، ومن بين هذه الشروط

3 ـ3 ـ 2 ـ 3 ـ 1 الحجم : إن شرط الحجم هو شرط أساسي فالمجموعة الصغيرة تسمية تدل على حجم صغير طبعاً وهذا لضمان تفاعل اكبر بين الأعضاء، جاء في اغلب المراجع "بان عدد أفراد المجموعة لايزيد عن 10 طلاب إذا ما أريد الحصول على أقصى الفوائد "(بربارماتيرواخرون ،2000، ص : 231)مع الأخذ في الحسبان الظروف الاقتصادية، وهذه الأخيرة هي التي تشكل عائق أمام تطبيق هذا بكل موضوعية ففي جامعاتنا اليوم الظروف الاقتصادية لاتسمح بتكوين فصول تتكون من أعداد اقل من 10طلاب و إنما الملاحظ هو العكس أعداد الطلبة تفوق 35 طالب في الصف .

3 ـ 3ـ 2 ـ 3 ـ 2 المعرفة المسبقة: إن أسلوب المجموعة الصغيرة يعتمد بدرجة كبيرة في إثراء المناقشة و تعميقها و هذا بالاستناد على الخبرات و الملومات السابقة للأعضاء .

وذلك من حلال المحاضرات أو الإطلاع الخارجي أو أعمال ميدانية، فهذا الأسلوب يتبع في الغالب بعد الانتهاء من محاضرة أو بحث كما يحدث في الأعمال الموجهة (td).

3 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ 3 التنظيم:إن البيئة الصفية في هذا الأسلوب لها أهمية كبيرة بحيث يجب أن تكون هيئة الجلوس مناسبة و قابلة للتغير و مناسبة لحركة أعضاء المجموعة. و هذه بعض النماذج الموضحة لذلك.



الشكل رقم (02)يوضح أشكال ترتيبات الجلوس الممكنة لتدريس المجاميع الصغيرة

(بربارماتيرواخرون، 2000، ص : 229)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 4 خصائص أسلوب تدريس المجموعات الصغيرة :إن هذا الأسلوب أسلوب معقد يجمع نقاط قوة التدريس الفردي و فوائد التفاعل الجماعي هذا من جهة و من جهة أخرى يمكن التحكم فيه من طرف قائد واحد أو يكون مجاله مفتوح للجميع و لكن رغم ما يأخذ عليه إلا أنه يمكن أن يكون فعالا جدا و مفيد. إذا تم تنفيذه بصورة مناسبة ولفهمه أكثر لابد من معرفة الخصائص التي يقوم عليها (باربرا ماتيرو آخرون، 2000، ص:234)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 4 ـ 1 التعلم: إن التعلم هنا يتم بطريقتين الأولى تعزز المعلومات السابقة لدى الأعضاء و تنقحها و الثانية تقوم بإعادة بناء تلك المعلومات في شكل مفهومي جديد، و يمكن للطالب تحقيق هذا من حركة الاكتشاف و الاستطلاع في أثناء حل المشكلات، و هذا كله تحت إشراف المدرس.

3 ـ 3 ـ 2ـ 4 ـ 2 التفاعل: إن التفاعل في المجموعات الصغيرة يأخذ اتجاهين اتجاه عمودي بين المدرس و الطلبة و اتجاه أفقي بين الطلبة.

3 ـ 3ـ 2 ـ 4 ـ 3 التطور: و هو خاصية ضرورية بحيث تمثل العمود الفقري للمجموعة فلابد أن تتطور وتصبح مجموعة متماسكة و متجانسة حتى تحقق إنتاجية أفضل . وهذا يكون حسب المدرس و مهاراته ، فالمدرس الماهر المقتدر يمكنه أن يحقق هذا الانسجام و التناغم بين الأعضاء في فترة زمنية بسيطة .

3 ـ 3 ـ 2 ـ 4 ـ4 القيادة: إن دور القيادة دور مهم ولابد أن يطلع به عضو خبير ذو مهارات تكيفيه عالية و على معرفة بخصائص المجموعة.و هذا للوصول إلى نتائج جيدة، و يمكن أن يكون دور القيادة دوري للأعضاء.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 مهارات أسلوب تدريس المجموعات الصغيرة: إن لكل أسلوب مهارات تميزه عن غيره من الأساليب، فأسلوب المجموعات الصغيرة بدوره له مهارات لابد من توفرها حتى نضمن نجاحه و إفادته أكثر.فمن بين هذه المهارات الآتي :

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 1 الإعداد : إن في عملية الإعداد لتدريس المجموعات الصغيرة لابد من مراعاة جميع الجوانب التي لها علاقة و تأثير على السير الحسن للتدريس إذ لابد في عملية الإعداد تحديد الغرض و الأهداف المرجو تحقيقها، وكذا الإستراتيجية المتبعة لذلك، و تحديد المحتوى المدرس و البيئة التي يتم فيها كل هذا و الطريقة المتبعة في ذلك، كل هذه الجوانب يجب الأخذ بها في هذه المرحلة بشكل مرن و محكم.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 2 الغرض: ونقصد به تحديد الهدف المراد تحقيقه من هذا التدريس في المجموعة الصغيرة هل هو مراجعة وتقويم للمعلومات السابقة أم حل للمشكلة، أو تدريب على مهارة جديدة.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 3 الإستراتيجية: وهي الخطة أو الخريطة التي يتم إتباعها لدراسة موضوع ما وذلك لتحديد الإجراءات المتبعة. أولا تطوير الأفكار و المفاهيم التي لها علاقة بالموضوع. ثانيا تقديم

الأسئلة و النشاطات المطلوبة. وقد تسمى هذه الخريطة بمخطط العنكبوت لأنها تمثيل صوري لشبكة من المعلومات .

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 4 المحتوى: وهو المضمون المراد تعليمه ويكون نابع من المنهج الذي تعتبر المعلومات والخبرات السابقة عنصراً مهماً فيه، ولضمان النجاح والفعالية العالية لابد من إجراء قراءات خارجية من أعضاء المجموعة.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 5 البيئة الصفية: ونعنى بها الحجم، وتصميم الغرفة والتسهيلات في التخطيط. وفي الواقع أن هذه دراسة علمية مصغرة لان الطرق والأهداف قد تتطلب تعديلاً لنوع المجموعة واستقلاليتها، وعوامل أخرى قد تؤثر في بيئة عمل المجموعة .

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 6 الطريقة: وهي المهارة الأساسية لبلوغ مستوى متقدم مع أعضاء المجموعة حيث يجب أن تكون، وثيقة الصلة بالمهارات السابقة كي لاتكون طريقة غير ملائمة وذلك لان هذه المهارة هي التي تجسد لنا الغرض والإستراتيجية والمحتوى على شكل سلوك تدريسي ظاهر .

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 7 مهارة طرح الأسئلة:وتستخدم هذه المهارة للحصول على المعلومات التي يتم تطويرها لرؤية جديدة وعمل جديد، وقد تستخدم هذه الأسئلة ل:

ـ تعزيز التعلم وذلك باجتذاب معرفة وخبرة أعضاء الجماعة .

ـ للإثارة تفكيرهم وآرائهم .

ـ تحفيز المتعلمين عن طريق إثارة الاهتمام، إقامة العلاقات وترسيخ الألفة، لتوفير التغذية الراجعة عن طريق تقييم التقدم، تشخيص الصعوبات ...الخ وينصح باستخدام الأسئلة ذات النهاية المفتوحة التي تثير تفكير الطالب وتكون تغطى المقرر الدراسي بكل جوانبه المفاهيمية، التجريبية، القيمية.

ـ الترتيب من مستوى الفهم في بداية المناقشة إلى الأسئلة ذات مستويات ارفع.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 5 ـ 8 أن تكون مسهلاً : بمعنى أن يكون دور المدرس في عمل المجموعات الصغيرة مسهل لعملية التعلم عن طريق توليد اهتمام الطلبة بتحفيزهم في بداية كل جلسة عمل صغيرة وتشجيع مشاركتهم في المناقشة، مع قيامه بتعين واجبات الأعضاء لضمان تفاعل هادف بين الأعضاء وهذا يحدث حينما يكون القائد كما قلنا ملم بديناميكية الجماعة (بربارا ماتيرو آخرون، 2000، ص، ص : 237 ـ 244)

3 ـ 3 ـ 2 ـ 6 أهداف تدريس المجموعات الصغيرة:

ـ إقحام الطلبة غير المشاركين في الدرس من خلال تفاعلهم مع زملائهم

ـ تشجيع الطلبة على التفكير العلمي الجماعي (توسيع دائرة النشاط العلمي)

ـ جعل الطالب يكتشف المعلومات والحقائق بنفسه (Michael humphreys2007)

ـ وحسب "دافيد جاك David. jaques " (2004) هدف تدريس الأقسام أو المجموعات الصغيرة هو تحقيق مستوي عالي من التدريس والتربية بصفة عامة.

ـ تنمية مهارة الاتصال بين الطلبة داخل المجموعة

ـ تشجيع التقارب العاطفي والعقلي بين الطلبة من خلال الأعمال الجماعية التي تشعرهم بالقرابة

تشجيع الطلبة على ابتكار طرق علمية للتحصيل والبحث العلمي (David jaques 2007)

3 ـ 4 معوقات التدريس الجامعي الجيد:

هناك جملة من العوامل تقف عائق أمام التدريس الجامعي الجيد فهناك ما هو خاص بالأساتذة المدرسين وما هو خارج عنهم فمن بين هذه العوائق نذكر على سبيل المثال ما يلي:

1 ـ عدم وجود اتفاق بين الجامعات على مبادئ و مواصفات التدريس الجامعي الجيد .

2 ـ عدم وجود دراسات تسعى لتحسين طرق التدريس الجامعي و أساليبه و هذا ما اصطدمنابه في الواقع (نقص الدراسات حول موضوع بحثنا)

3 ـ الاعتماد في الترقية الأكاديمية على البحث العلمي لا على التدريس وبالتالي يضمر الدافع الذاتي للمدرس في البحث عن أساليب تحسن تدريسه.

4 ـ تقوقع بعض المدرسين على أنفسهم من جهة و من جهةٍ أخرى لا يسعون من أجل تطوير أساليب و طرق تدريسهم و الاكتفاء بما هو موجود و اعتبار الأساليب الجديدة و البحث عنه إنما هو مضيعة للوقت

إن ما يجب علينا هو اعتبار التدريس جزء من النظام الكلي للجامعة لايجب فصله عنه، و إنما العمل على تطويره و تحسينه و يجب على البحث العلمي أن يأخذ دوره كاملا في ذلك، لأنه حتى الآن يعتبر هو الغائب الأكبر حيث لابحوث موجودة تعكس ذلك.

تلخص موسوعة بحوث التدريس في التعليم العالي هذا بقولها "لعل أغرب الأمور عن بحوث التدريس في التعليم العالي أن دورها في تحسين التدريس لم يقم بعد "(محمد منير مرسي، 2002، ص: 107ـ 108).

خلاصة الفصل :إن الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي أساليب تدفع الطلبة وتثير دافعتيهم للبحث عن المعلومات والمعارف بإتباع سبل علمية دقيقة. وذلك أثناء عملية التدريس التي تسمح للطلبة بالتفاعل المباشر مع المعلم لاكتساب الجديد في أحسن الظروف إلا أن تلك الصعوبات التي يمكن أن تعترض سبيل التدريس الجيد، يمكن التغلب عليها بتضافر جهود الجميع.

مبادئ علم النفس

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

ـ الدراسة الاستطلاعية

1 ـ 1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

1 ـ 2 وصف أداة جمع البيانات المستعملة في الدراسة

1 ـ 3 الخصائص السيكومترية لأداة جمع بيانات الدراسة

ـ الدراسة الأساسية

2 ـ 1 التذكير بفرضيات الدراسة

2 ـ 2 المنهج المستخدم في الدراسة

2 ـ 3 عينة الدراسة الأساسية

2 ـ 4 أداة جمع بيانات الدراسة

ـ 5 إجراءات الدراسة الأساسية

ـ 6 الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

ة الفصل

أولا ــ الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة وتجريبها على العينة الاستطلاعية لمعرفة درجة صدقها وثباتها مع مدى قابليتها للتطبيق .

1 ــ 1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية : تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 أستاذاً يمثلون تخصصات مختلفة من جامعة قاصدي مرباح ــ ورقلة ــ اختيروا بطريقة عشوائية من التخصصات التالية: الأدب العربي، علم النفس، العلوم الاقتصادية، علوم التسيير، العلوم القانونية والإدارية، الفيزياء، هندسة طرائق، الزراعة والجدول التالي يوضح كيفية توزيع أفرادها .

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

التخصصات	الأدب العربي	علم النفس	العلوم الاقتصادية	علوم التسيير	العلوم القانونية والإدارية	الفيزياء	هندسة طرائق	الزراعة
العدد	5	5	3	3	3	5	2	4

1 ــ 2 وصف الأداة المستعملة لجمع بيانات الدراسة :

ــ **بناء الأداة:** من اجل بناء أداة قياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي اعتمدنا على بعض الدراسات والمراجع التي استوحينا منها أفكار الأداة، فالفقرات الخاصة بأسلوب حل المشكلات اعتمدنا في بنائها على بعض المراجع كمرجع نايفة قطامي(مرجع تعليم التفكير). موثق في قائمة المراجع. ومراجع أخرى لبناء فقرات أسلوب التعلم في المجموعات الصغيرة كمرجع بربارماثير (مرجع الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي)موثق في قائمة المراجع .كما استعنا أيضا بدراسة نادية مصطفى الزقاي بعنوان(القدرة على التفكير الإبتكاري، علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكولوجية الأخرى، لدى عينة من طلبة جدع مشترك بعلم النفس) .

ــ **تحديد الفقرات** : تم بناء هذه الأداة بعد الاطلاع على الجانب النظري وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع في بعض جوانبه، وبأي شكل من الأشكال وقد أسفر عن ذلك بناء 39 فقرة تقريرية لقياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ووضعت خمسة(05) بدائل لإجابة عليها وهي (موافق تماماً، موافق، لاراي لي، غير موافق، غير موافق على الإطلاق)

ـ **تعليمات الأداة:** تم تقديم التعليمات للأساتذة لتوضح لهم كيفية التعامل والإجابة على فقرات الأداة وذلك من خلال المثال التوضيحي المرفق معها.

ـ **مفتاح التصحيح** : تتشكل الأداة من 39 فقرة تتدرج ضمن بعدين من أبعاد الاتجاه، وهما البعد المعرفي بـ 11 فقرة و البعد الوجداني بـ 28 فقرة مرتبطة بأسلوبين إبداعيين في التدريس وهما أسلوب حل المشكلات، وأسلوب التعلم في مجموعات العمل الصغيرة، وتم إبعاد البعد السلوكي وذلك نظرا لطبيعة الدراسة التي في الحقيقة هي عبارة عن استطلاع الراى حول تصور مستقبلي غير مجسد علي الواقع . وقد منحت 05 بدائل للاختيار في الإجابة عليها وهي (موافق تماماً، موافق، لاراي لي، غير موافق، غير موافق على الإطلاق) وقد وضعت لها الأوزان التالية :

(04) لإجابة موافق تماماً.

(03) لإجابة موافق.

(02)لإجابة لاراي لي .

(01) لإجابة غير موافق.

(00) لإجابة غير موافق على الإطلاق.

هذه الأوزان للفقرات الموجبة أما إذا كانت سالبة تعكس فقط.

1 ـ 3 الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات:

1 ـ 3 ـ 1 الصدق

1 ـ 3 ـ 1 ـ1 صدق المحكمين: لقد تم عرض الأداة المصممة على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة وجامعة الجزائر، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى:

1ـ وضوح التعليمات.

2 ـ مناسبة المثال التوضيحي .

3 ـ ملاءمة البدائل.

4 ـ انتماء الفقرات إلى أبعادها .

5 ـ مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات .

وهذا مايتم توضيحه فيمايلي:

1 ـ مدى وضوح التعليمات: لقد تم تقديم تعليمات للأساتذة توضح لهم كيفية الإجابة على فقرات الأداة. وقدتم عرضها على المحكمين لمعرفة مدى وضوحها، فطلبنا منهم إبداء آرائهم فيها بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة في الجدول (واضحة /غير واضحة) مع تقديم البديل في حالة الرفض والجدول الموالي يوضح ذلك

الجدول رقم (04) يوضح إجابات المحكمين على مدى وضوح التعليمات المقدمة

التعليمات المقدمة للأساتذة	إجابات المحكمين		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح
	07	00	

من خلال الجدول يظهر لنا أن التعليمات المقدمة قد وافق عليها جميع المحكمين وبالتالي نعتبرها صادقة.

2 ــ مناسبة المثال التوضيحي : قدمنا فقرة حيادية كمثال نوضح فيه كيفية الإجابة للأساتذة وطلبنا من الأساتذة المحكمين تحديد مدى مناسبتها، وذلك بوضع إشارة (×) في إحدى الخانات بالجدول (مناسب / نوعاما / غير مناسب) دائما مع اقتراح البديل في حالة عدم الموافقة والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (05) يوضح إجابات المحكمين على مدى مناسبة المثال التوضيحي

المثال التوضيحي	إجابات المحكمين			
	مناسب	نوعاما	غير مناسب	البديل المقترح
أحب أن أستخدم الأساليب التدريسية التي تمكنني من إفادة الطلبة أكثر في تعلمهم	07	00	00	

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة المحكمين صادقوا بالإجماع على مناسبة هذا المثال التوضيحي في توضيح كيفية الإجابة لأفراد العينة، وهذا يجيز لنا اعتباره صادق.

3 ــ مدى ملاءمة البدائل : وضعنا خمسة بدائل للإجابة عن الفقرات وهي (موافق تماما / موافق / لاراي لي / غير موافق / غير موافق على الإطلاق)، قمنا بعرضها على المحكمين لتحديد مدى لاءمتها للفقرات بوضع العلامة (×) في إحدى خانات الجدول (ملاءمة جداً / ملائمة نوعاما / غير ملاءمة) مع وضع البديل في حالة رفضها.

الجدول رقم (06) يوضح إجابات المحكمين على مدى ملاءمة البدائل المقدمة .

البدائل المقترحة	إجابات المحكمين			
	ملاءمة جداً	ملاءمة نوعاما	غير ملاءمة	البديل المقترح
موافق تماما/ موافق/ لاراي لي / غير موافق / غير موافق على الإطلاق	07	00	00	

يوضح هذا الجدول أن جميع الأساتذة قد اتفقوا على ملاءمة البدائل المقترحة للإجابة على الفقرات، وهذا يسمح لنا اعتبارها صادقة.

4 ــ انتماء الفقرات إلى أبعادها: لقد تم عرض فقرات الأداة على الأساتذة المحكمين لإبداء آرائهم على مدى انتمائها للبعد المخصص لها كما يبين الجدول الموالي .

الجدول رقم (07) يوضح إجابات المحكمين الخاصة بمدى انتماء الفقرات إلى أبعادها

الأبعاد	إجابات المحكمين بانتماء الفقرات إلى بعدها			إجابات المحكمين بعدم انتماء الفقرات إلى بعدها		
	7 محكمين	6 محكمين	5 محكمين	7 محكمين	6 محكمين	5 محكمين
فقرات البعد المعرفي	1ــ 2 ــ 3 ــ 6	5 ــ 9 ــ 10 ــ 11	4 ــ 7 ــ 8			
فقرات البعد الوجداني	12 ــ 16 ــ 17 ــ 22 ــ 23 ــ 33 ــ 39	15 ــ 19 ــ 20 ــ 24 ــ 26 ــ 29 ــ 32 ــ 35 ــ 36	13 ــ 14 ــ 18 ــ 21 ــ 25 ــ 27 ــ 28 ــ 30 ــ 31 ــ 34			37 ــ 38

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن فقرات البعد المعرفي قد قبلت كلها من طرف اغلب المحكمين وذلك كما يلي : ــ الفقرات 1، 2، 3، 6 قد وافق على انتمائها كل المحكمين وبالتالي هذا يمكننا من قبولها والاحتفاظ بها، وبالنسبة للفقرات 5، 9، 10،11 صادق على انتمائها 6 محكمين من أصل 7 وبالتالي تم الاحتفاظ بها، أما الفقرات 4، 7، 8 فقد وافق عليها 5 مقابل رفض 2 لها . وهذا يجيز لنا قبولها واعتبارها صادقة

أما فقرات البعد الوجداني فكانت نتائجها كمايلي :

الفقرات 12، 16، 17، 22، 23، 33، 39 فقد صادق على انتمائها كل المحكمين، وبالتالي اعتبارها صادقة وتم الاحتفاظ بها، والفقرات 15، 19، 20، 24، 26، 29، 32، 35، 36، وافق عليها 6 من 7 محكمين، أما الفقرات 13، 14، 18، 21، 25، 27، 28، 30، 31، 34 وافق عليها 5 محكمين مقابل 2. وبالتالي نقول أن فقرات البعد المعرفي وافق اغلب المحكمين على انتمائها فنعتبرها صادقة، ماعدا فقرتين هما 37، 38 فقد اجمع 5 محكمين من أصل 7 على عدم انتمائها إلى البعد

وبالتالي اعتبرناهما غير صادقتين فتم التخلي عنهما حيث أصبح عدد الفقرات في البعد الوجداني 26 فقرة.

***ملاحظة:** بالنسبة للفقرات 13، 17، 21، 29، 31 لقد وافق عليها أغلبية المحكمين مع الإشارة لتعديل في الصياغة، إلا انه نحن(صاحبة البحث طلباً لمصداقية أكثر للأداة فضلنا حذفها في العنصر الموالي، وذلك لعدم توفر شرط التعديل وإعادة تحكيمه من طرف الأساتذة المحكمين).

5 ــ مدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات: لقد تم عرض فقرات الأداة على الأساتذة المحكمين لإبداء آرائهم على مدى مناسبة وسلامة صياغتها اللغوية والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول رقم (08) يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات

الأبعاد	إجابات المحكمين بمناسبة صياغة الفقرات			إجابات المحكمين بعدم مناسبة صياغة الفقرات		
	7 محكمين	6 محكمين	5 محكمين	7 محكمين	6 محكمين	5 محكمين
فقرات البعد المعرفي	5 ــ 9	2 ــ 3 ــ4 ــ 6	1 ــ 7 ــ 8 ــ 10		11	
فقرات البعد الوجداني	14 ــ 15 ــ 24 ــ 25 ــ 26 ــ 28 ــ 30 ــ 33	12 ــ 16 ــ 18 ــ 19 ــ 27 ــ 35 ــ 36 ــ 38	20 ــ 22 ــ 23 ــ 32 ــ 34 ــ 39		17 ــ 31	13 ــ 21 ــ 29 ــ 37

التعليق على الجدول رقم (08)

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الفقرات 5 ، 9 فقد وافق على صياغتها كل المحكمين أما الفقرات 2، 3، 4، 6 وافق على صياغتها 6 محكمين مقابل 2، والفقرات 1، 7، 8، 10، صادق على مناسبة صياغتها 5 محكمين من أصل 7، إذن نقول بان فقرات البعد المعرفي وافق على صياغتها اغلب المحكمين فتم اعتبارها صادقة ماعدا الفقرة 11 اجمع 6 محكمين على عدم مناسبة صياغتها وبالتالي تم إبعادها، فأصبح عدد الفقرات 10 فقرات .

للإشارة فالفقرات 3، 6، 9 تمت الموافقة على صياغتها مع إدخال بعض التعديل عليها بناءً على آراء المحكم

الجدول رقم (09) يوضح الفقرات التي تم تعديلها

الرقم	الصياغة الأصلية	الصياغة المعدلة
03	يسمح أسلوب حل المشكلات للطلبة اللجوء لعمليات التفكير في بحثهم عن حلول صائبة	يسمح أسلوب حل المشكلات للطلبة بتنويع أساليب التفكير عند بحثهم عن الحلول الصائبة
06	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات يساعد الطلبة على تنمية قدراتهم الإبداعية لإيجاد أكثر من حل واحد صحيح	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات يسهم في تنمية التفكير التباعدي لحل المشكلات المطروحة
09	أرى أن المجموعات الصغيرة تعود الطلبة على استخدام تقنيات إبداعية كعملية اشتقاق الأفكار لإعادتها في تركيب جديد	أرى أن تنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة يعود الطلبة على توظيف الأفكار في مواقف جديدة

أما بالنسبة لفقرات البعد الوجداني كانت نتائجها كمايلي :

الفقرات 14، 15، 24، 25، 26، 28، 30، 33 فقد صادق عليها كل المحكمين أما الفقرات 12، 16، 18، 19، 27، 35، 36، 28 وافق على صياغتها 6 محكمين مقابل واحد، والفقرات 20، 22 ، 23 ، 32 ، 43 ، 39 صادق عليها 5 محكمين مقابل اثنان وبالتالي ففقرات البعد المعرفي أجمع اغلب المحكمين على مناسبة صياغة فقراته، وتم اعتبارها صادقة ماعدا الفقرتين 17، 31 قد صادق 6 محكمين علي عدم مناسبة صياغتها . أما الفقرات 13، 21، 29، 37 فقد اجمع 5 محكمين مقابل 2 على عدم مناسبة صياغتها(نعود للملاحظة أعلاه)، وهذا ما يسمح لنا باعتبارها غير صادقة وبالتالي تم رفضها وأصبح عدد فقرات هذا البعد 22 فقرة

*ملاحظة: الفقرة 38 صادق جميع المحكمين على مناسبة صياغتها إلا أنهم اعتبروها سابقاً غير منتمية إلى بعدها فلهذا تم إسقاطها.

كان عدد فقرات الاستبيان 39 فقرة وبعد صدق التحكيم أصبح 31 فقرة، وبالتالي يمكننا اعتبارها صادقة وصالحة بعد موافقة اغلب المحكمين عليها، والنزول بها إلى الميدان لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

1 ـ 3 ـ 1 ـ 2 صدق المقارنة الطرفية: ومن اجل زيادة التأكد أكثر من صدق الأداة اعتمدنا على صدق المقارنة الطرفية، وذلك عن طريق تحديد نسبة 33.33 % من أعلى الدرجات ونفس النسبة من أدنى الدرجات، وبعدها قياس الفروق الموجودة بينها في كل سؤال باعتماد اختبار "ت" لعينتين متساويتين وذلك كما هو موضح في الملحق رقم (05).

النتائج المتوصل إليها بعد إجراء هذه المقارنة الطرفية على جميع بنود هذه الأداة بحساب قيمة "ت" لكل فقرة ومقارنتها مع قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـــ 10 .2 عند مستوى دلالة 05 .0 أو المساوية لـــ 88 .2 عند مستوى دلالة 01 .0 جاءت نتائجها كما يلي :

ـــ الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 01 .0 بالنسبة للفقرات التالية 1، 2، 4 5، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 20، 21، 22، 24، 25، 28، 29، 30، 31 أما بالنسبة لمستوى الدلالة 05 .0 فنجده دالاً للفقرة 9 فقط .

ـــ وقد وجدنا الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 05 .0 بالنسبة للفقرات التالية 23، 26، 27 ونجد الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 01 .0 بالنسبة للفقرات 3، 6، 7، 16، 19.

ما نخلص إليه في النهاية انه أصبح عدد فقرات الاستبيان 23 فقرة صادقة بعد ثبوت عدم صدق 8 فقرات وعدم قدرتها على التمييز فتم حذفها.

1 ـــ 3 ـــ 2 الثبات:

من اجل زيادة الثقة في الأداة المستخدمة لجأنا إلى قياس ثباتها وذلك باعتماد ثلاثة طرق من طرق التجزئة النصفية حيث تم تجزئة الاستبيان إلى جزئين فردي وزوجي بالتساوي ولكي نحصل على المساواة تم إسقاط الفقرة رقم (8) كما هو في الملحق رقم (03) حيث أصبح عدد فقراته 22 بعد إسقاط الفقرة 23 وهذا لإحداث المساواة المطلوبة في هذه الطرق.

1 ـــ 3 ـــ 2 ـــ 1 معادلة سيبرمان براون: قسمنا الاستبيان إلى جزئين فردي وزوجي ثم حسبنا معامل الارتباط بين الجزئين، حيث يمثل هذا الارتباط ثبات نصفي الاختبار ومعادلته كمايلي :

$$ر = \frac{ن \text{ مج س} \times \text{ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2)(\text{ن م ج ص}^2 - (\text{مج ص})^2)}}$$

بعدها نقوم بتصحيح الدرجة المتحصل عليها من المعادلة الأولى بمعامل التصحيح سيبرمان براون وهو

$$ر = \frac{2 \times ر^{\frac{1}{2}}}{1 + ر^{\frac{1}{2}}}$$

(احمد محمد الطيب، 1999، ص:124)

ر = هو معامل ثبات الاختبار ككل

ر $\frac{1}{2}$ =هو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

تحصلنا على ر = 0, 82

تم تصحيحه بمعامل تصحيح سيبرمان براون أصبح

ر1.1 = $\frac{0,82 \times 2}{0,82 + 1}$ = $\frac{1,64}{1,82}$ = 0,90

بعد التطبيق وحساب معامل ارتباط نصفي الاختبار تحصلنا على 0.82 الذي تم تصحيحه بالمعادلة المذكورة سابقاً تحصلنا على معامل ثبات كلي مقدربـ 0.90 وهو معامل جيد يسمح لنا الاعتماد على الأداة لدراسة الأساسية .

1 ـ 3 ـ 2 ـ 2 معادلة رولون :ولمزيد من الدقة استخدمنا طريقة ثانية لقياس ثبات الاختبار وهي معادلة رولون التالية :

رأأ = 1 - $\frac{ع^2 ق}{ع^2}$ (فؤاد البهي السيد، 1978، ص : 386)

ر أ أ على معامل ثبات الاختبار ككل .

ع^{2}ق يدل على تباين فروق درجات النصفين .

ع^2 يدل على تباين درجات الاختبار

ت ع :أنظر الملحق رقم (07)

رأأ=1- $\frac{9.9}{82.76}$ =1 ـ 0.11 = 0.89

ومنه ر أ أ = 0.89 وبالتالي هذه النتيجة تزيد لنا في التأكد من ثبات الاختبار وصلاحيته لتطبيق في الدراسة الأساسية.

1 ــ 3 ــ 2 ــ 3 طريقة جثمان: والتي تعتبر كذلك من أبرز الطرق في قياس ثبات الاختبار والتي نستخدمها من اجل زيادة الثقة والتأكد من ثبات الاختبار الحالي ومعادلتها كمايلي :

$$رك = 2(1 - \frac{ع^2 1 + ع^2 2}{ع^2 ك}) \quad \text{(بشير معمريه ، 2002 ، ص : 210)}$$

حيث أن:

رك = ثبات الاختبار ككل

$ع^2 1$ = تباين النصف الأول من الاختبار (الفردي)

$ع^2 2$ = تباين النصف الثاني من الاختبار (الزوجي)

$ع^2 ك$ = تباين الاختبار كله

تحصلنا على معامل ثبات مقدرب0.88ــ يسمح لنا بزيادة الثقة أكثر في الاختبار واعتماده رسمياً في الدراسة الأساسية

بعد دراسة جميع تلك الخصائص السيكومترية للأداة الموجهة لقياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي تم الحصول على شكلها النهائي المتكون من 22 فقرة كماهو موضح في الملحق رقم (05)، وبالتالي هذا يمكننا من النزول بها إلى الميدان لدراسة الأساسية .

ثانياً ــ الدراسة الأساسية:

2 ــ 1 التذكير بفرضيات الدراسة :

2 ــ 1 ــ 1 الفرضية العامة :

بما أننا في دراسة استكشافية نبقي الفرضية العامة بنفس الصياغة (تساؤل)

ــ ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ؟ وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ودرجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية واقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد) ؟

2 ــ 1 ــ 2 الفرضيات الجزئية:

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الكليات ؟

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الدرجة العلمية ؟

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية؟

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف اقدميتهم (قدامى / جدد)؟

2 ــ 2 المنهج المستخدم في الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الملائم لطبيعة هذا البحث ، إذ يعتبر هذا المنهج "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع المعلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها لدراسة الدقيقة "(عمار بوحوش ومحمود الذنيبات، 1995، ص: 130)

بما أن دراستنا تصب في مجال الدراسات الإنسانية فإن المنهج الوصفي" هو الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية حتى الآن "(ذوقان عبيدات، آخرون، 1996، ص:223).

تندرج هذه الدراسة ضمن نوع مسح الرأي العام و الاتجاهات الذي يدخل ضمن الدراسات المسحية للبحوث الو صفية، وهذا ما يؤكد أكثر على ملاءمة هذا المنهج المذكور أعلاه

2 ــ 3 عينة الدراسة الأساسية:

2 ــ 3 ــ 1 تتكون العينة الأساسية من أساتذة كليات جامعة قاصدي مرباح ورقلة

وهي :

1 ــ كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية

2 ــ كلية الآداب والعلوم الإنسانية

3 ــ كلية العلوم وعلوم المهندس

1 ــ قمنا بأخذ كل الأقسام الموجودة في الكليات الأربعة كما في الجدول .

الجدول رقم (10) يوضح عدد الأساتذة في أقسام الكليات

اسم الكلية	القسم	حجم العينة
كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية	قسم العلوم الاقتصادية	34
	قسم علوم التسيير	30
	قسم العلوم القانونية والإدارية	29
	قسم الإعلام الآلي للتسيير	09
كلية الآداب والعلوم الإنسانية	قسم علم النفس	45
	قسم الأدب العربي	44
	قسم اللغات الفرنسية	18
	قسم اللغة الانجليزية	09
كلية العلوم وعلوم المهندس	قسم الزراعة	28
	قسم البيولوجيا	17
	قسم الرياضيات والإعلام الآلي	26
	قسم الفيزياء	61
	قسم الري والهندسة المدنية	30
	قسم هندسة طرائق	50
المجموع	/	430

ومجموع أفراد المجتمع الأصل 460 فرد بعد نزع أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم 30 فرد أصبح العدد 430 فرد ممثل للمجتمع الأصلي، وهذا حسب الأرقام المأخوذة من مصالح الكليات للموسم الجامعي 2005 / 2006.

2 ــ قمنا بتعيين الطبقات أو الفئات المعنية بالبحث ، ولمزيد من الدقة في حصر وتحديد عينة الدراسة الأساسية حددنا حجم العينة الأساسية بـــ200 أستاذاً تبعاً لعدد الطبقات في المجتمع الأصل وحجمها .

ومنه فكان اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، ولدقة في تعيين أفراد العينة حسب حجم كل طبقة استخدمنا معادلة التوزيع المتناسب كالتالي:

$$ل د = ل \times \frac{ط د}{ن}$$ (عزيز حنا داود وآخرون، 1990، ص :79)

حيث:

ل د =حجم العينة المطلوب أخذها من كل طبقة

ل = الحجم الكلي لجميع العينات

ط د =حجم الطبقة في المجتمع الأصلي

ن =الحجم الكلي للمجتمع الأصلي

والجدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية

اسم الكلية	القسم	حجم تمثيل العينة	النسبة المئوية
كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية	قسم العلوم الاقتصادية	16	%8
	قسم علوم التسيير	14	%7
	قسم العلوم القانونية والإدارية	14	%7
	قسم الإعلام الآلي للتسيير	4	%2
كلية الآداب والعلوم الإنسانية	قسم علم النفس	21	%10,5
	قسم الأدب العربي	21	%10,5
	قسم اللغات الفرنسية	8	%4
	قسم اللغة الانجليزية	4	%2
كلية العلوم وعلوم المهندس	قسم الزراعة	13	%6,5
	قسم البيولوجيا	8	%4
	قسم الرياضيات والإعلام الآلي	12	%6
	قسم الفيزياء	28	%14
	قسم الري والهندسة المدنية	14	%7
	قسم هندسة طرائق	23	%11.5
المجموع	/	200	%100

بعد أن قمنا بتطبيق المعادلة المعطاة في الأعلى تحصلنا على مايلي :

عدد الأفراد الممثلين لطبقة العلوم الاقتصادية 16 فرد مانسبته 8%، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة علوم التسيير 14 فرد أي مانسبته 7 %، أما عدد الأفراد الممثلين لطبقة العلوم القانونية والإدارية 14 فرد أي مانسبته 7 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة الإعلام الآلي للتسيير 4 أفراد مانسبته 2 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة علم النفس 21 فرد مانسبته 10.5 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة الآداب 21 فرد مانسبته 10.5 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة اللغات الفرنسية 8 أفراد ما نسبته 4 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة اللغة الانجليزية 4 أفراد ما نسبته 2 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة الزراعة 13 فرد مانسبته 6.5 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة البيولوجيا8 أفراد مانسبته 4 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة الرياضيات والإعلام الآلي 12 فرد مانسبته 6 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة الفيزياء 28 فرد مانسبته 14 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة الري والهندسة المدنية 14 فرد مانسبته7 %، وعدد الأفراد الممثلين لطبقة هندسة طرائق 23 فرد مانسبته 11,5 %.

* ملاحظة : حدد حجم العينة الأساسية بـــ 200 أستاذ جامعي، وقد تم توزيع 200 استبيان عليهم ولكن تم استرجاع 184 استبيان فقط، وبالتالي اعتبرنا الاستبيانات المتحصل عليها هي عينة الدراسة .

2 ــ 3 ــ 2 حددت خصائصها بنوع الكلية والدرجة العلمية وعدد المشاركات في الملتقيات والدورات التدريبية والاقدمية في التدريس الجامعي .

2 ــ 3 ــ1 توزيع أفراد العينة حسب نوع الكلية:

لقد قمنا بتوزيع الأفراد بحسب الكلية التي ينتمي إليها كل أستاذ فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الأتي :

الجدول رقم (12) يوضح توزيع أفراد العينة حسب نوع الكلية.

اسم الكلية	العدد	النسبة المئوية
كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية	104	% 56.52
الكلية العلمية	80	% 43.48
المجموع	184	% 100

2 ـ3 ـ2 توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية :

لقد قمنا بتوزيع الأفراد حسب الدرجة العلمية التي ينتمي إليها كل أستاذ فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الأتي :

الجدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ محاضر	26	% 14.14
أستاذ مساعد	158	% 85.86
المجموع	184	% 100

2 ـ 3 ـ 3 توزيع أفراد العينة حسب عدد المشاركات في الملتقيات والدورات التدريبية:

لقد قمنا بحساب المتوسط الحسابي للعدد مرات المشاركة في الملتقيات والدورات التدريبية للأساتذة حيث تحصلنا على متوسط 05 مرات مشاركة، فاعتبرنا أكثر من 05 مرات مشاركة كثيرة أما مادون 05 مرات فمشاركة قليلة مع حذف لدرجات الأساتذة المساوية لـ 05 مرات مشاركة فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الأتي

الجدول رقم (14)يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد المشاركات في الملتقيات والدورات التدريبية

عدد المشاركات	العدد	النسبة المئوية
أكثر من 05 مرات	42	% 24.42
اقل من 05 مرات	130	% 75.58
المجموع	172	% 100

2 ـ 3 ـ 4 توزيع أفراد العينة حسب الاقدمية التدريسية:

تقد قمنا بحساب المتوسط الحسابي لسنوات الاقدمية في التعليم العالي فتحصلنا على المتوسط 06 سنوات، فاعتبرنا مافوق 06 سنوات أساتذة قدامى وما دون ذلك فهم أساتذة جدد مع حذف درجات الأساتذة المساوية لـ 06 سنوات فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الأتي

الجدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الاقدمية في التدريس

الاقدمية	العدد	النسبة المئوية
قدامى	56	% 31.46
جدد	122	% 68.54
المجموع	178	% 100

2 ــ 4 أداة جمع المعطيات :

قمنا ببناء أداة لقياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس، وتأكدنا من صدقها وثباتها في عنصر الدراسة الاستطلاعية، حيث ظهرت في شكلها النهائي المتكون من 22 فقرة موزعة على بعدين

ــ بعد معرفي ويتكون من 09 فقرات

ــ بعد وجداني يتكون من 13 فقرة،

وبهذه الصياغة تم تطبيقها في الدراسة الأساسية على أفراد العينة

2 ــ 5 إجراءات الدراسة الأساسية :تم تطبيق هذا الاستبيان على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة موزعين على كلياتها الأربعة ، وهذا في الفترة الممتدة مابين 12 ــ 26 ماي 2007. ومن اجل الحرص على تطبيق الاستبيان في أحسن صوره تكبدت الطالبة عناء توزيعه وجمعه

2 ــ 6 الأساليب الإحصائية المستعملة :

"القياس هو الأسلوب العلمي الذي يحول الأوصاف اللفظية إلي أبعاد محددة فهو الأسلوب الذي يطور العلوم، ويدفع بها نحو الموضوعية، ولهذا كان الباحث في العلوم الإنسانية محتاجاً دائماً للأساليب الإحصائية يضبط بها بحوثه ويستنتج عن طريقها نتائجه "(سيد محمد خيري، 1975، ص: 5)

فلمعالجة البيانات المحصل عليها في هذه الدراسة اعتمدنا الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي

الانحراف المعياري

النسبة المئوية

اختبار "ت" لعينتين غير متساويتين

خلاصة الفصل : لقد تم في هذا الفصل التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة القياس التي نريد النزول بها للميدان، وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة الأساسية .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد:

1 ــ عرض نتائج الفرضيات:

ــ عرض نتائج الفرضية العامة

ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

ــ عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

2 ــ تحليل نتائج الفرضيات:

ــ تحليل نتائج الفرضية العامة

ــ تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

ــ تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

ــ تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

ــ تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد النزول الى الميدان والقيام بالدراسة الأساسية تم التوصل الى مجموعة من النتائج الخام هذه النتائج التي سنقوم بعرضها ومناقشتها في هذا الفصل .

اولاً: عرض النتائج الفرضيات :

1 ـ 1 عرض نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على مايلي : ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ؟ وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ودرجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية واقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد)

للإجابة على هذا التساؤل قمنا باستخدام قانون النقطة الفاصلة(المتوسط الحسابي الكلي+الانحراف المعياري) فتحصلنا على النتيجة التالية النقطة الفاصلة = 76 .

فاعتبرنا مادون 76 سالب وما فوق76 موجب ولقد تم التخلي على الدرجات المساوية لدرجة النقطة الفاصلة فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح نتائج النسب المئوية لطبيعة اتجاه الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

طبيعة الاتجاه	حجم العينة	النسبة المئوية
الاتجاه السالب	88	%48.88
الاتجاه الموجب	92	%51.12
المجموع	180	100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن طبيعة اتجاه الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي موجبة، وذلك انطلاقا من النتائج المتحصل عليها حيث بلغت النسبة المئوية لأصحاب الاتجاه السالب48.88 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة ذوي الاتجاه الموجب والمقدرة بـ 51.11% من أفراد عينة الدراسة الحالية .

1 ــ 2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف كلياتهـــم (اجتماعية إنسانية، علمية)

لمعرفة الفرق استخدمنا معادلة اختبار "ت"لدراسة الفروق بين المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أساتذة الكليات (كليات العلوم الاجتماعية الإنسانية والكليات العلمية) نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية ن1 = 104		الكليات العلمية ن2 = 80		درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة عند	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
67.66	8.46	64.88	9.61	182	9.26	0.01	دالة
						2.60	

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لكليات العلوم الاجتماعية والإنسانية المقدرة بـــ 67.66 أكبر من المتوسط الحسابي للكليات العلمية والمقدر بـــ 64.88 .

والانحراف المعياري لكليات العلوم الاجتماعية والإنسانية البالغ 8.46 اقل من الانحراف المعياري للكليات العلمية البالغ 9.61 .

وهذا يوضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين لصالح كليات العلوم الاجتماعية الإنسانية ، وذلك من خلال قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـــ 9.26 اكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـــ 2.60 عند مستوى دلالة 0.01 بدرجة حرية مساوية لـــ 182 وبالتالي قبول الفرضية الفارقية

1 ــ 3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجتهم العلمية

لمعرفة الفرق استخدمنا معادلة اختبار "ت"لدراسة الفرق بين مجموعة الأساتذة المحاضرين فما فوق ومجموعة الأساتذة المساعدين، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الدرجات العلمية للأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

أستاذ محاضر فما فوق ن1 = 26		أستاذ مساعد ن2 =158		درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة عند	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
68.15	8.83	66.34	8.90	182	3.54	0.01	دالة
						2.60	

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المحاضرين فما فوق والبالغ 68.15 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المساعدين والبالغ 66.34. والانحراف المعياري للعينة الأولى المقدر بـــ 8.83 أصغر من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـــ 8.90 .

ومنه الفرق دال إحصائياً لصالح العينة الأولى أستاذ محاضر فما فوق، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـــ 3.54 أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـــ 2.60 عند مستوى دلالة 0.01 بدرجة حرية مساوية لـــ 182 وبالتالي قبول الفرضية الفارقية .

1 ـ 4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية علي مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية

لمعرفة الفرق استخدمنا معادلة اختبار "ت"لدراسة الفرق بين المجموعة، الأساتذة المشاركين مرات كثيرة في الملتقيات والدورات التدريبية المجموعة الأساتذة المشاركين مرات قليلة في الملتقيات والدورات التدريبية، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة المشاركين كثيراً والأساتذة المشاركين مرات قليلة في الملتقيات والدورات التدريبية نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

الأساتذة المشاركين مرات كثيرة في الملتقيات والدورات التدريبيةن1= 42		الأساتذة المشاركين مرات قليلة في الملتقيات والدورات التدريبية ن2 = 130		درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة عند	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
66.78	8.77	66.60	8.57	170	0.43	0.01	غير دالة
						2.60	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المشاركين مرات كثيرة في الملتقيات والدورات التدريبية البالغ 66.78 أكبر بقليل من المتوسط الحسابي للعينة الثانية وهم الأساتذة المشاركين مرات قليلة في الملتقيات والدورات التدريبية والبالغ 66.60 .

والانحراف المعياري للعينة الأولى المقدر بـــ 8.77 اصغر من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـــ 8.57 . وقيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـــ 0.43 اصغر من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـــ 2.60 عند مستوى دلالة 0.01 .

ودرجة حرية 170، وبالتالي يتضح لنا أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً، إذن نقول لا تختلف اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات و الدورات التدريبية وبالتالي تم رفض الفرضية الفارقية وقبول الفرضية الصفرية .

1 ـ 5 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على مايلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف اقدميتهم (قدامى/جدد)

لمعرفة الفرق استخدمنا معادلة اختبار "ت"لدراسة الفرق بين مجموعة الأساتذة القدامى مجموعة الأساتذة الجدد، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة القدامى و الجدد نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي

الأساتذة القدامى ن1= 56		الأساتذة الجدد ن2= 122		درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة عند		مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			0.01	0.05	
68.10	9.33	65.75	8.50	176	8.10	2.60		دالة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة القدامى البالغ68.10 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة الجدد البالغ 65.75 .

و الانحراف المعياري للعينة الأولى المقدر ب 9.33 أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية و المقدر بـ 8.50، وهذا يثبت لنا وجود فروق بين المجموعتين لصالح العينة الأولى (الأساتذة القدامى)

إن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت " المجدولة المساوية لـ 2.60 عند مستوى دلالة 0.01 بدرجة حرية 176.و منه فالفرق دال بين المجموعتين وبالتالي قبول الفرضية الفارقية .

من خلال هذا العرض المصاحب للتحليلات توصلنا الى النتائج التالية :

ـ طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي موجبة

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الكليات لصالح كليات العلوم الاجتماعية

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف الدرجة العلمية لصالح عينة أستاذ محاضر فما فوق

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف أقدميتهم (قدامى / جدد) لصالح مجموعة الأساتذة القدامى

هذه النتائج سنقوم بمناقشتها في العنصر الموالي بالاعتماد على الجانب النظري، وما توفر من دراسات في الموضوع .

ثانياً: مناقشة نتائج الفرضيات:

2 ـ 1 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على مايلي : ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي؟ وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف كلياتهم ودرجاتهم العلمية ودرجات مشاركاتهم في الملتقيات والدورات التدريبية واقدميتهم في التدريس (قدامى / جدد)؟

من خلال تحليل نتائج الفرضية العامة اتضح لنا أن ما نسبته 48.88% من الأساتذة لهم اتجاهات سالبة نحو الأساليب الإبداعية . أما ما نسبته 51.12% من الأساتذة لهم اتجاهات موجبة نحو الأساليب الإبداعية.

إن تفسير هذا يمكن إرجاعه إلى مدى وعي أغلب أفراد عينة الدراسة الحالية بضرورة تحسين أساليب التدريس المتبعة في التعليم العالي . لتحقيق الجودة النوعية في مخرجات هذا التعليم، لمواكبة التغييرات التي تفرضها الظروف الحاضرة على جميع الأصعدة حيث أن كل هذا يتوقف على مدى إيمان العاملين في القطاع بضرورته، فالجودة تتوقف على مدى قدرة الأساتذة على تحمل عبء ومسؤولية تحقيق الجودة المطلوبة "فهم يمتلكون مفتاح النجاح أو الفشل في تحقيق الجودة وفقا لثقافتهم و دافعيتهم واستعدادهم و إيمانهم بما يقومون به " (محمد عبد الفتاح شاهين،2007).

إن الأستاذ يمثل الركيزة الأولى في عملية الجودة بحيث أن ما يقدمه من معلومات بأساليب إبداعية له بالغ الأثر على مخرجاته، و بالتالي فإن عملية التحسين لابد أن تبدأ من الأستاذ إلى جانب العناصر الأخرى في العملية التعليمية، حيث أكد العديد من الباحثين في مجال الجودة النوعية في التعليم العالي، على دور أعضاء هيئة التدريس كونهم العنصر المستهدف في نظام الجودة

كما أن مسؤولية تحقيق معايير الجودة الخاصة بالتعليم تقع عليهم و ذلك لأنهم يمثلون أهم العناصر بحكم أدوارهم، و على مدى جودتهم يتوقف مستوى جودة مخرجاتهم.

إن من الأساليب التدريسية الشائعة الاستخدام، أسلوب المحاضرة وهو كما نعرف أسلوب غير فعال و يهتم بالجانب المعرفي دون الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلبة و هذا ما أورده "بلاي BLIGH" في كتابه "ما جدوى المحاضرات" حيث قدم أدلة تثبت أن المحاضرة كما نعرفها تقتصر فاعليتها أساسا على نقل المعلومات، و لم يجد من الأدلة الشئ الكثير الذي يدل على أن الطلبة تعلموا التفكير كنتيجة لاستماعهم للمحاضرات" (روث بيرد، جيمس هارتلي، 1992 ،ص 173)

وهذا في اعتقادي ما يدفع الأساتذة إلى البحث عن أساليب جديدة و أكثر فائدة لخدمة المجتمع "و بناء عليه لابد أن نبادر إلى إعادة النظر في إطار التعليم الجامعي و أساليبه التقليدية بقصد إيجاد نظام تعليمي أكثر كفاءة يمنحنا القدرة على اللحاق بركب التقدم العلمي "(محمد عيسى برهوم، 1988)

بما أن الاتجاهات تعبر عن حقيقة مشاعر الفرد نحو موضوع معين. إما أن تكون بالقبول أو الرفض "فالاتجاه عبارة عن انفعال معتدل الشدة يهيئ الفرد أو يجعله مستعداً للاستجابة المتسقة التي تدل على الموافقة (التأييد) أو عدم الموافقة (عدم التأييد) عندما يواجه موضوع ما." (صلاح الدين محمود علام، 2002، ص:519) .

و تكون هذه النتيجة منبثقة من الواقع الذي يعيش فيه الأستاذ الجامعي"فتكوين الاتجاه ينبثق من الواقع الاجتماعي" (توفيق مرعي، أحمد بلقيس، 1984، ص :177) و بالتالي نتيجة للواقع التعليمي المحيط بالأستاذ تمكن من تكوين اتجاه عكسي (إيجابي)، من أجل التحسين و التطوير في نوعية مخرجات التعليم العالي. و هذا ما دلت عليه نسبة الأساتذة ذوي الاتجاه الموجب البالغ 52.17% من عينة الدراسة الحالية.

يرجع الاتجاه الموجب للأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي المقدر بـــ 52.17 % لكون الأساليب الإبداعية في حقيقتها تتميز بالمثالية التي يسعى الجميع لبلوغها، فالتعليم الجامعي في حقيقته يسعى لتحقيق كفاءات تتميز بالابتكارية وروح المسؤولية "فوظيفة التعليم الجامعي بناء القدرات والمهارات ...وتزويد الطالب الجامعي بالذهنية الناقدة، والعقلية الابتكارية للانتقال من الآلية وثقافة الإيداع إلى التجديد وثقافة الإبداع " (حسن شحاتة، 2001، ص: 139)

لتحقيق ذلك لابد من توفر مجموعة من العناصر " تشمل الأستاذ والطالب والمادة التعليمية ومداخل التدريس وإستراتيجياته، والمناخ التعليمي وكفاءات الأساتذة وقدرات الطلاب وإمكانات المؤسسة التعليمية والوسائط التعليمية المتوفرة وتوجهات جماعات الضغط الاجتماعي من آباء وإعلاميين ومعلمين " (حسن شحاته، 2007) . وهذا ما يصطدم مع واقع جامعتنا جامعة ورقلة ـــ كعينة بحث ـــ حيث أن الواقع لايشجع على إقامة أي مبادرة من اجل التحسين لاعلى مستوى الجامعة وما توفره من إمكانيات ووسائل ، ولا على مستوى الشركاء الاجتماعيين (المجتمع، الأسرة، الإعلام) ،وذلك لما يروج من أفكار مثبطة ومدمرة لأي بحث عن الجديد المفيد من اجل تقديم الأفضل . وهذا حسب ماتراه وتعتقده الطالبة .

إن هذا لاينفي وجود بعض الاهتمام والتقدير لمهنة الأستاذ الجامعي ، كونه العنصر الهام في تحقيق أهداف المجتمع من خلال تنمية وتدريب أجيال قادرة على التقدم بمجتمعاتها ، وتطويرها نحو الأفضل فهو القدوة التي يقتدى بها لتحقيق الأحسن " يعتبر الأستاذ قدوة طيبة للمجتمع المحيط به وصاحب فكر وآراء نحو قضايا ومشاكل معينة ، حيث أن هذا يتطلب منه الثقافة العامة والخبرة الواسعة في مجال تخصصه وتدريسه " (مهدي محمود سالم وآخرون، 1998، ص: 46)

إن المناهج الحديثة الباحثة عن الجودة تستعين بإستراتيجيات وأساليب متطورة للتعليم والتقويم " تساعد على إثارة دافعية الطلاب من جهة ، ودافعية المعلمين والأهل على السواء " (حسن شحاته، 2001، ص: 149)

لهذا نجد الاهتمام المتزايد من طرف مؤسسات التعليم بتنظيم المؤتمرات والملتقيات التربوية من اجل تحسيس المعنيين بضرورة تحسين الأداء التعليمي في تلك المؤسسات وتحسين الأساليب المتبعة في التدريس بها " وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن 21 على ضرورة السعي المستمر لتطوير مهارات أساتذة التعليم العالي من الناحيتين العلمية والمهنية بغية الوصول إلى أحسن وأجود الاداءات "(محمد عبد الفتاح شاهين، 2007)

إن قناعة الأساتذة بضرورة تحسين أساليب التدريس وتحقيق النوعية في المخرجات جاءت نتيجة الاهتمام المتزايد بهذه الفكرة على جميع الأصعدة، فضرورة دخول علم الغد المتميز بالتكنولوجيا والعلوم تدفع بالجامعة إلى إعادة النظر في مناهجها وتطويرها وفق المتطلبات المستقبلية، فالجامعة يمكن اعتبارها هي البوابة نحو عالم أفضل، وتنمية اجتماعية جيدة " فالمستقبل هو امتداد للحاضر وهو دعوة صريحة لإحداث تغيير جدري وشامل في مناهج التعليم لان أي تقدم للمجتمع
محكوم عليه بالمرور عبر البوابة التعليمية ...فالزمن الآتي لغته (العلم) والتكنولوجيا ومن الضروري الاستعداد له والتفاعل مع مطالبه وتحدياته " (حسن شحاته، 2001، ص: 33)

إن ربط التعليم بالمستجدات يجعله على درجة كبيرة من الفائدة للمجتمع حيث أن " التعليم الجيد هو أساس كل تنمية اقتصادية واجتماعية جيدة ولايمكن أن يكون التعليم في المستوى العالي إلا على يد معلم ذو مستوى عال من التكوين والتدريب " (محمد عطية الابراشي، 1993، ص: 102)

الأساليب الإبداعية كما ذكرنا سابقا هي في الحقيقة تسعى لتحقيق أهداف جميلة مجسدة في نوعية وكفاءة المخرجات ، فانطلاقا منها يسعى الأساتذة " إلى تنمية التفكير العلمي والتفكير الناقد وتعليم أساليب التفكير، وإقامة علاقات طيبة مبنية على الاحترام المتبادل بينه وبين طلبته، وإثارة دافعيتهم للتعلم أكثر مع استخدام أساليب تقييم متنوعة ومناسبة لهذه الأساليب بحيث تحقق المراد منها بدرجة عالية " (عايش محمود زيتون، 1995، ص : 70)

إلى جانب الاتجاه الموجب الذي يحمله الأساتذة نحو هذه الأساليب توفر الاستعداد النفسي والرغبة لديهم في ممارسة هذه المهنة النبيلة فلعل أهم مايجب الكشف عنه لدى المدرسين هو الاستعداد النفسي وشدة الاتجاه وسعته نحو مهنة التدريس .

في الأخير نقول إن هذه النتيجة هي دليل على أيمان الأساتذة الكبير بعدم جدوى ثلاثية التدريس القائمة على التلقين، التذكر، الذكاء في ظل التغيرات المستمرة مقابل اعتماد رباعية المستقبل المقدمة من طرف "مراد وهبة" " وهي الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل زائد بعد رابع وهو الإبداع للكشف عن حلول جديدة " (شبل بدران، جمال الدهشان، 2001، ص : 60)

2 ـ 2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف كلياتهـــم (اجتماعية إنسانية، علمية)

من خلال تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا بين كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية، والكليات العلمية لصالح كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية التي حظيت بمتوسط حسابي اكبر من المتوسط الحسابي للكليات العلمية نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي .

يمكن تفسير دلك بطبيعة التعليم في كل من الكليات العلمية وكليات العلوم الاجتماعية والإنسانية والجو السائد فيها ، فالجو المفعم بالألفة والروح المعنوية المرتفعة يساعد على التفاعل ، وخلق جو يميزه البحث وحب الاطلاع لبلوغ الجديد، وهذا مايعتقد وجوده في كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية ، فهذه النتيجة عكس نتيجة دراسة "خالد بن صالح المرزم السبيعي، 2007" بعنوان " الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وتفعيلها" التي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة ضعيفة بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية وكليات العلوم، الاجتماعية والإنسانية في ممارسة الأساليب الإبداعية .

أما الكليات العلمية فتتميز بجو يسوده التباعد والانشغال الدائم نتيجة ارتباط المدرسين في اغلب الأحيان بوظائف خارج الجامعة مما يقلل أمامهم فرصة الاحتكاك فيما بينهم ومساعدة الطلبة على تطوير قدراتهم الإبداعية، وكما هو معروف العلوم الدقيقة والعلوم المجردة هي علوم تعتمد على القدرات العقلية العليا، ويتم التوصل إلى نتائج أبحاثها بالاعتماد على قوانين مضبوطة لامجال للإبداع فيها

هذا عكس الكليات الاجتماعية التي تفتح المجال أمام طلبتها للإبداع وبالتالي، فان الجو السائد في المؤسسة بين العاملين فيها له تأثير على مردودية الإنتاج أو نقول على نوعية المخرجات، وهذا ماتوصلت إليه دراسة "صلاح الدين إبراهيم معوض" بعنوان ــ المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم الجامعي ــ من خلال النتائج التالية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات النظرية (الآداب، التجارة، الحقوق) والكليات العملية (الطب، الهندسة، العلوم) في المناخ المؤسسي السائد في إدارتها لصالح الكليات النظرية في الأبعاد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (التباعد، الإعاقة، الألفة).

فكانت درجات الكليات النظرية أعلى في أبعاد الانتماء (وهو مؤشر للروح المعنوية)، والألفة في حين تفوقت الكليات العملية في بعد التباعد والإعاقة وبذلك يمكن القول أن نوعية الدراسة تؤثر إلى حد ما في نمط المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم بكليات الجامعة(صلاح الدين إبراهيم معوض، 1987، ص362)

أما ماتوصلت إليه دراسة "حسين شحاته" بعنوان ــ التدريس والتقويم الجامعي ــ هو" أن التخصصات التربوية والعلمية لها توجهات جيدة نحو المقترحات المناسبة لتطوير التدريس والتقويم الجامعي عكس التخصصات الأدبية، وهذا يرجع لمستوى الوعي والدراية والخبرة المتوفرة بدرجة كبيرة لدى التربويين والعلميين مقارنة بالتخصصات الأدبية من جهة، ومن جهة أخرى سيادة التفكير العلمي نتيجة لطبيعة هذه التخصصات العلمية والتربوية، وارتباط التدريس والتقويم الجامعي بأسس ومهارات وقدرات واتجاهات محددة تجعل من التدريس والتقويم مجالا تكنولوجيا له قوانينه وتطبيقاته العلمية المحددة .

إن الوعي بالنظريات المرتبطة بالتعليم والتعلم والتقويم التربوي، وبالأفكار المطروحة على الساحة والتي تعكس توجهات العلوم التربوية والعلوم النفسية، ونتائج البحوث العلمية قد آثرت آراء المتخصصين في المجالات العلمية والتربوية من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية للبنات بالرياض " (حسن شحاته، 2007)

إن عينة الدراسة الحالية مانسبته 56.52 % يمثلون أساتذة في كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية أي أن نسبتهم اكبر من نسبة الأساتذة المنتمين إلى الكليات العلمية، وبالتالي يمكن إرجاع الفرق إلى عدد الأفراد، حيث نقول أن عينة الدراسة يغلب عليها الطابع الإنساني الاجتماعي(أي كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية)

ربما طبيعة التفكير التي تغلب على كليات العلوم الاجتماعية تساعد كثيرا على تنمية الروح الإبداعية لدى طلبتها فنوعية التفكير الغالبة، هي التفكير التباعدي الذي يسمح للفرد بالغوص في ثنايا البحث من اجل الوصول إلى حلول إبداعية مفيدة وجديدة، بينما الكليات العلمية يغلب عليها طابع التفكير التقريري الذي يعتمد على المجرد والمنطق الذي يوصل صاحبه إلى حلول عادية " إذن الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من تفكير النوع الأول يكون قادر على إنتاج أفكار كثيرة متنوعة وجديدة، على عكس الشخص الذي يتمتع بتفكير النوع الثاني الذي ينتج أفكار متوقعة ليست جديدة فالنوع الأول يلعب فيه الخيال دورا رئيسيا . بينما في النوع الثاني يلعب المنطق فيه دور جوهريا إذن فالنوع الأول يفرز نتاجا إبداعيا متميزا، عكس النوع الثاني الذي يفرز نتاجا محكوم بالمقدمات التي استند إليها المفكر "(مصري عبد الحميد حنورة، 1995، ص : 19) .

وهذا ما أكدته "جانيت Janet" و" برادلي Bradley" أن أصحاب أسلوب التعلم التقاربي يتميزون بقدرتهم على حل المواقف التي تتطلب إجابة واحدة فقط، ويعتمدون على المفاهيم المجردة وهم غير انفعاليين، ويؤدون بنجاح في العلوم الفيزيائية والهندسية ويفضلون التعلم بطريقة منطقية، عكس أصحاب التعلم التباعدي الذين يتميزون بقدرتهم على توليد الأفكار ورؤية المواقف من جوانب متعددة ويقدمون حلول بديلة، يعتمدون على الخبرات المحسوسة والملموسة ولديهم اهتمامات ثقافية

واسعة وقدرات تحليلية مرتفعة يميلون إلى دراسة العلوم الإنسانية والفنون ويتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين " (مصطفى الديبب، 2003، ص: 580)

إن العملية الإبداعية لدى الفرد المبدع تكون متسلسلة بحيث " تجعل الفرد المبدع قادر على جمع الأفكار الجزئية حول المحور الرئيس، ويجعله قادر على تنمية خياله دون تناقض، وتساعد على تكوين فروضه واختبارها بخطوات متسلسلة أثناء العمل، كل ذلك من خلال مناخ وجداني عاطفي مستمر "(مصري عبد الحميد حنورة، 1995، ص: 17) . وهذا ما نعتقد تحققه في كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية .

2 ـ 3 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجتهم العلمية

من خلال تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية يتضح لنا أن هناك فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي الأساتذة الحائزين على درجة أستاذ محاضر فما فوق و البالغ 15، 68 و المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المساعدين و البالغ 66، 34 لصالح العينة الأولى

نلاحظ أن اتجاه الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس يتأثر بالدرجة العلمية للأستاذ حيث أن الأساتذة ذوى الدرجة العلمية العليا لهم نظرة ايجابية لتحسين التدريس و هذه النظرة استخلصوها من عملية البحث الدائم و الاطلاع على الدراسات و المستجدات و ذلك في إطار البحث والتحضير لنيل تلك الشهادات العلمية .

إن هذا التحصيل العلمي الذي يبلغه الأستاذ يمكنه من البحث عن أحسن و أجود الأساليب التي تساعده على تدريس مواد تخصصه، بكل ثقة و روح التجديد " إن معرفة الأستاذ في مجال تخصصه العلمي أمر بالغ الأهمية و الضرورة، كما أن مداومة اطلاعه على ما يستجد من دراسات و بحوث ومراجع و نظريات في مجال تخصصه أمر جيد حتى يمكنه من إمداد طلابه بالمعرفة الصحيحة وبأساليب مناسبة " (فرح عبد القادر، 1993، ص : 394)

إن المستجدات الراهنة تتطلب من المجتمع مسايرتها، و أستاذ التعليم العالي بطبيعة الحال هو الذي يلعب الدور الكبير في ذلك من خلال ما يقدمه من معارف و ما يعمل على تنميته من قدرات تفكيرية إبداعية لدى الطلبة تمكنهم من إفادة المجتمع ، و ذلك ما يمكن بلوغه إلا بتوفر أساتذة على درجة عالية من التحصيل و التكوين المناسب " فالتعليم الجيد هو أساس كل تنمية اقتصادية و اجتماعية جيدة ،و لايمكن أن يكون التعليم في المستوى العالي إلا على يد معلم ذو مستوى عال من التحصيل والتكوين "(محمد عطية الإبراشي، 1993، ص : 102) .

إن إعداد المدرس أكاديميا و مهنيا على نحو إيجابي يساهم في فعالية التعليم وهذا ما أشارت إليه بعض البحوث و الدراسات كدراسة(سيمون و آشر) التي توصلت إلى "وجود ارتباط إيجابي بي مستوى الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون و الموجهون التربويون في ضوء إعداد الخطط الراسية التعامل مع الطلاب " (عبد الحميد نشواتي، 1996، ص: 233)

إن تلك البعثات التي تنظمها الجامعة لصالح الأساتذة ذوي الدرجات العليا في إطار التعاون بين الدول و الجامعات، تمكن الأساتذة من التعرف على ما هو موجود عندهم و الاستفادة من ما هو مناسب لبيئتنا مع إدخال التعديل عليه، فالهدف هو التطوير من أساليبنا لتحقيق الفضل و مسايرة الركب الحضاري ،فبالتالي نعمل بالمثل القائل (الغاية تبرر الوسيلة) .

مهنة الأستاذ الجامعي بصفة عامة تلقى تقدير كبير من طرف المجتمع و الأستاذ صاحب الدرجة العلمية الرفيعة بصفة خاصة، بحيث هذا يدفعه دوما من أجل الحفاظ على ذلك المستوى أو الرفع منه كونه محل أنظار الجميع و المعول عليه في تحقيق تقدم اجتماعي جيد، و لا يتأتى ذلك كله إلا بالتدريب و التطوير من الأداء المهني له باستمرار من أجل تحقيق كفاءات مناسبة لخدمة مجتمعها فالمعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو ليس معلما للمعرفة فقط هو منظم لنواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعرفة والمهارات لدى الطالب "فمهمة الأساتذة الجامعيين تأطير القدرات و المؤهلات في المجتمع المعاصر الذي يحتاج لإنتاج السلع و الخدمات " (آني بيقو 1990 ص:150)

و بتالي نعتبر عملية التدريب المستمر التي يستفيد منها الأساتذة عامل مهم في التحسين من أدائه وزيادة كفاءته وإنتاجيته " فالتدريب هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني ورفع الكفاءة التدريسية " (على راشد، 2001، ص : 61)

إلا أن دراسة "معزوز جابر علاونة" بعنوان ــ مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية ــ توصلت إلى انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بمعنى أن مدى إدراك المدرس لأهمية تطبيق مبادئ الجودة في التدريس لايتاثر باختلاف الدرجة أو المؤهل العلمي الذي يحمله المدرس " (معزوز جابر علاونة، 2007) .

2 ــ 4 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية علي مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف درجة مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية

من خلال تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف مرات مشاركتهم في الملتقيات والدورات التدريبية.

لقد اتضح عدم وجود فروق بين العينتين حيث وجد أن المتوسطين للعينتين مقتربان باتجاه السلب حيث يظهر الفارق بينهما حوالي أجزاء في المئة، فمتوسط العينة الأولى بلغ 66.78 ومتوسط العينة الثانية بلغ 66.60 وبالتالي فهذه المشاركات لاتؤثر على اختلاف الاتجاه.نحو الأساليب الإبداعية، رغم أننا نجد بعض المشاركات فاقت 15 مشاركة لدى عينة الدراسة .

نفسر عدم وجود فروق بان تلك الملتقيات والدورات التدريبية التي تنظم لصالح الأساتذة قد تكون بعيدة عن اهتماماتهم الخاصة، وقد يكون برنامجها مسطر من طرف هيئة لاعلاقة لها بالمستوى المقدمة فيه وبالتالي الأساتذة لايستفيدون منها بالشكل المطلوب ففي دراسة قام بها "خالد بن صالح المر زم السبيعي" بعنوان ــ الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وتفعيلها ــ جاء في نتائجها أن مشاركة الأساتذة في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات في مجال التخصص لاتساهم بقدر كبير في فاعلية أساليب التدريس التي يتبعها أساتذة جامعة الملك سعود .

يمكن إرجاع أسباب عزوف الأساتذة عن الالتحاق بها كونهم يعتبرونها مضيعة لوقتهم ومصاريف زائدة لهم دون فائدة تذكر أو تظهر على أساليبهم التدريسية.إن مضامين الدورات التدريبية غير مؤثرة وغير فعالة، لأنها لاتتلائم إلى حد ما كما وكيفا مع الحاجات الحقيقية للأساتذة وذلك كونها طرح نظري سرعان مايزول من ذاكرة الأساتذة .

إن فائدة هذه الدورات والملتقيات تكون أكثر لوكانت لها علاقة مباشرة باهتمامات المدرسين وتعمل على تشجيعهم وتحفيزهم " إن قيمة البرامج التدريبية سوف تتزايد لو تم التركيز في بعضها على المتطلبات الخاصة للتعليم العالي واهتمامات أعضاء هيئة التدريس " (لينارد فريدمان، 1995، ص: 150)

في أحيان كثيرة تنظم هذه الدورات التدريبية والملتقيات في ظروف استثنائية طارئة نتيجة لمستجدات جديدة، وبالتالي لاتقدم مايطمح المدرسون لاكتسابه من معارف تربوية نفسية تساعدهم على تحسين أساليب تدريسهم من جهة، ومواجهة المشكلات التي تعترضهم أثناء تدريسهم من جهة أخرى وهذا ماأكدته دراسة " شكري سيد احمد" بعنوان ــ إعداد معلم المعلم رؤية نقدية وتوجهات مستقبلية ــ حيث يقول " إن الإعداد الحالي لأعضاء هيئة التدريس في مجتمعنا غير كافي، وانه يحتاج إلى مراجعة بشان قواعد وشروط ومتطلبات الالتحاق ببرامج الإعداد ومحتواها "(على راشد، 1996، ص: 46)

إن عدم التركيز أثناء الإعداد المهني للأساتذة على معارف ومهارات تؤهلهم لتحقيق أداء تدريسي يتميز بالجدة والعطاء والمرونة، يمكن أن يشكل عائق يحول بينه وبين ابتكار أساليب إبداعية في التدريس، وبالتالي اعتباره مسؤول عن تشجيع معوقات الابتكار لدى المدرسين، وهذا لإهماله تنمية القدرات الإبداعية لديهم " إذ يعتبر الإعداد المهني الذي لايركز على هذا الجانب، بالإضافة إلى الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين يؤدي إلى الإحجام عن تنمية التفكير والأنشطة الابتكارية " (أنور محمد الشرقاوي، 1999، ص:279)

إن مايضيق الخناق على أية محاولة إبداعية من طرف الأساتذة في أساليب تدريسهم هو أنهم لايلقوا التشجيع والدعم الكامل وذلك من خلال تقديم الأفضل، حيث يلتقي فيها ذوي الخبرة الطويلة مع ذوي الخبرة القصيرة في التدريس فكما يرى "رشيد اورلسان" " إن العملية التكوينية تحسن المستوى، تجدد المعارف العلمية والمهنية ومن خلالها يستفيد المبتدئين من تجارب القدامى وخبراتهم ومهاراتهم العملية والبيداغوجية " (رشيد اورلسان، 2000، ص : 245)

ويمكننا أن نضيف أن سبب إهمال الأساتذة لما يقدم في هذه الملتقيات والدورات التدريبية يرجع إلى انشغال الأساتذة بأوضاعهم الاجتماعية والمشاكل التي يواجهونها في حياتهم اليومية كالسكن، الراتب...الخ.إن هذا مايؤثر سلبا على عملية تدريسهم وتصبح هذه العملية وكل مانتطلبه من اجل تحسينها وتفعيلها أكثر في آخر اهتماماتهم .

كذلك عدم وجود اختبارات وأدوات تقويمية فعلية توضح مدى إستعاب المعلم لماتلقاه لان هذا يزيد من فعالية وايجابية المدرس أثناء التدريب وأثناء أدائه التربوي اليومي وهذا يتفق مع دراسة قام بها على راشد لبعض العوامل المؤثرة في إعداد الطلاب المعلمون في المملكة العربية السعودية ن حيث كشفت هذه الدراسة على وجود نقاط ضعف يراها الطلاب المعلمون ــ عينة البحث ــ تؤثر تأثيرا سلبيا على إعداد معلم المستقبل .

2 ـ 5 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على مايلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي باختلاف أقدميتهم (قدامى/جدد)

بعد تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة توصلنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين اتجاهات الأساتذة القدامى والجدد نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي لصالح الأساتذة القدامى الذين تحصلوا على متوسط حسابي اكبر من المتوسط الحسابي الخاص بالأساتذة الجدد.

يمكن تفسير هذا بان خبرة الأساتذة القدامى في مجال التعليم العالي تساعدهم على التطوير والتحسين في مجال تدريسهم ، وذلك نظرا لما تلقوه من دورات تدريبية " فالتطور المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس لتنويع أساليب التدريس واستخدام تقنيات التعليم يتطلب ضرورة تنظيم برامج تطوير مهني تستند إلى تدريب فعال لهذه الغاية " (محمد عبد الفتاح شاهين،2007) .

إن الأعداد الهائلة الوافدة على التعليم العالي دفعت بالمسؤولين إلى الأستعانة بالجيل الجديد من الأساتذة في التعليم العالي ، هولاء الذين تنقصهم الخبرة اللازمة والمهارات المطلوبة لأداء عملهم على أفضل حال . وهذا ما أكده " عدم توفر الأعداد الكافية من أساتذة الجامعات المؤهلين في مختلف التخصصات مقابل ارتفاع نسبة الدرسين من حديثي العهد في التدريس، وهذه الفئة تفتقر إلى المهارات والخبرات اللازمة لممارسة أدوارها بصورة فعالة " (محمد عبد الفتاح شاهين، 2007).

إن الأستاذ الذي يكون على مستوى عال من المعرفة والخبرة تسهل عليه عملية تكوين وتربية أجيال تتميز بالفكر المبدع والأخلاق الرفيعة.

إن مهام الأستاذ الجامعي بالإضافة إلى التدريس ، البحث العلمي ، وخدمة المجتمع حيث أن معظم وقت الأستاذ الجامعي موزع بين هذه المهام الثلاثة، فبالاطلاع الدائم على آخر المستجدات في العلوم والتكنولوجيا من جهة، ومن جهة أخرى معرفة متطلبات المجتمع ونوعية الكوادر المطلوبة فيه، مع خبرته الطويلة في التعليم العالي كلها تساعده على معرفة وانتقاء الأساليب المناسبة في التدريس والمهارات اللازمة لتحقيق مخرجات تتسم بالإبداعية في التفكير والكفاءة العالية في الأداء " إن اهتمام أساتذة الجامعات بالبحث العلمي هو بداية الطريق للتطوير ومواكبة العصر " (حسن شحاته،2001، ص :37)

عملية القيام بالبحوث تساعد الأساتذة كثيرا على إيجاد الأساليب المناسبة لتعليم طلبتهم ، وعملية البحث العلمي مهمة في إغناء المواد الدراسية التي يكلف بها الأستاذ في الجامعة " إن البحث العلمي يساعد الأساتذة على إظهار الكفاءة في التدريس " (بربارا ماثيرو وآخرون، 2000، ص: 40).

أما ما توصلت إليه دراسة "خالد بن صالح المرزم السبيعي" بعنوان ــ الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وتفعيلها ــ فهو عكس ما توصلنا إليه حيث خلص إلى انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الخبرة التدريسية في استخدام الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود .

إن عامل الممارسة اليومية التي يقوم بها المدرس تساعد ه كثيرا على اكتساب خبرات عالية تمكنه من التجديد في أسلوب تدريسه، وبالتالي من خلالها يتعلم الجيد ويصحح أخطائه لتحقيق استمرارية التحسين للأفضل، بمعنى أن الخبرة إلى جانب الممارسة تحقق الأجود، وهذا ما يمكن توفره أكثر لدى الأساتذة القدامى عكس الجدد " فالنضج وحده لايكفي لإحداث التعلم، إذ لابد على المدرس ممارسة النشاط مرات ومرات حتى يتقن أداؤه " (فؤاد حسن ابوالهيجاء، 2001، ص: 19).

إن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة تكون لديهم خبرة ميدانية مدعمة بتكوين بيداغوجي (معرفة أساليب التدريس، أساليب التقويم ومختلف الممارسات التعليمية) جيد تمكنهم من تغير الأساليب المتبعة في التدريس الجامعي، وذلك بالتعاون مع الأساتذة ذوى الخبرة القصيرة، وبالتالي تغيير واقع التدريس الجامعي برمته .

الأساتذة الأكثر اقدمية يمكنهم صقل معارفهم وزيادة تعميقها والتوسع فيها من خلال عمليات التدريب المستمرة التي تسمح لهم بإبداع أساليب أكثر مرونة وجدة " إن التعلم المستمر للأستاذ جزء لايتجزأ من عملية إعداده، ويستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس للحصول على معارف جديدة ، وليكون على صلة بما هو جديد ومفيد " (محمد عبد الرحمن عدس،1996، ص:54) .

خلاصة الفصل :

لقد تم في هذا الفصل عرض نتائج الفرضيات المطروحة في الدراسة مع مناقشتها والتعمق فيها أكثر ، حيث خلصنا في نهايته الى التأكيد على النتائج المذكور أعلاه، التي تعتبر صحيحة في حدود الدراسة الزمكانية والبشرية .

المراجع

قائمة المراجع

1 ــ المراجع العربية

1 ــ 1 الكتب

1 ــ احمد حامد منصور (1986)، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة علي التفكير الابتكاري ذو السلاسل ، ط1 ، الكويت .

2 ــ احمد محمد الطيب (1999)، التقويم النفسي والتربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

3 ــ احمد زكي بدوي (1980)،معجم مصطلحات التربية والتعليم (د، ط)، دار الفكر العربي ، القاهرة

4 ــ احمد حسين اللقاني وآخرون (1995)، التدريس الفعال ، ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة .

5 ــ ارنوف ويتيج (1994)، مقدمة في علم النفس (د،ط)، ترجمة عادل عزا لدين الاشوال وآخرون ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر .

6 ــ أنور محمد الشرقاوي (1999)، الابتكار وتطبيقاته (ج1)، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة .

7 ــ أفنان نظير دروز (2000)، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

8 ــ أيمن عامر (2003)، الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة،

9 ــ إبراهيم الغمري (د ، ت)، السلوك الإنساني والإدارة الحديثة(د ،ط)، دار الجامعات المصرية ،الإسكندرية .

10 ــ آمال احمد يعقوب (1989)، علم النفس الاجتماعي (د، ط)، بيت الحكمة، بغداد

11 ــ الشيخ كامل محمد عويضة (1996)، دراسة علمية بين علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى، ط1 ،دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان .

12 ــ السيد محمد خيري (1975)، الإحصاء النفسي التربوي، ط1، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض.

13 ــ السيد محمد خيري (1999)، الإحصاء في البحوث النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة

14 ــ بشير معمرية (2002)، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية لطلاب والباحثين (د، ط)،الخدمات المكتبية والمعلوماتية طريق بسكرة ، باتنة .

15 ــ بربارا ماثيرووآخرون (2002)، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي،ط1، ترجمة حسين عبد اللطيف بعارة وآخرون، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

16 ــ توفيق مرعي ،احمد بلقيس (د، ت)،الميسر في علم النفس الاجتمـاعي (د، ط) دار الفرقـان ، عمان، الأردن .
17 ــ جوزيف لومان (1989)، إتقان أساليب التدريس ،ترجمة حسين عبد الفتـاح، مركـز الكتـب الأردني، الأردن .
18 ــ جابر عبد الحميد (د، ت)، إستراتيجيات التدريس والتعلم (د، ط)، دار الفكر العربي.
19 ــ حامد عبد السلام زهران (د، ت)، علم النفس الاجتماعي (د، ط)، علم الكتب ،القاهرة .
20 ــ حسن حسين زيتون (2003)، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
21 ــ حسن شحاته (1979)، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة
22 ــ حسن شحاته (2001)، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي ،ط1، مكتبة الدار العربيـة للكتـاب ،القاهرة .
23 ــ حسن حسين زيتون (2004)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط2، عـالم الكتـب، القاهرة.
24 ــ خير الدين هني (1998)، تقنيات التدريس ،ط1، بدون بيانات أخرى .
25 ــ ذوقان عبيدات وآخرون (1996)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأسـاليبه ،ط5، دار الفكـر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
26 ــ رشيد اورلسان (2000)،التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم (د،ط)،قصر الكتاب، البليدة
27 ــ روث بيرد، جيمس ها رتلي (1992)، التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا، ط4، ترجمة احمد إبراهيم، محمد علي حبشي، مركز النشر العلمي، جدة .
28 ــرشدي لبيب وآخرون (1983)، الأسس العامة للتدريس، ط1، دار النهضة العربية، لبنان .
29 ــ زين العابدين درويش (1999)، علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكـر العربـي، القاهرة.
30 ــ صبحي خليل عزيز (1985)، أصول وتقنيات التدريس والتدريب (د، ط)، مركـز التعريـب والنشر، بغداد.
31 ــ صلاح الدين محمود علام (2002)، القياس والتقويم التربـوي والنفـسي (د، ط)، دار الفكـر العربي، القاهرة.
32 ــ عايش زيتون (2001)، أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
33 ــ عايش محمود زيتون (1995)، أساليب التدريس الجامعي، ط1، دار الشروق عمان، الأردن

34 ــ عبد اللطيف وآخرون (د، سنة)، سيكولوجية الاتجاهات المفهوم، القياس، التغيير (د، ط)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية .

35 ــ علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997)، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2

36 ــ علي راشد (1996)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية (د، ط)، دار الفكر العربي، القاهرة.

37 ــ علي راشد (2001)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

38 ــ عبد الرحيم الزغول (2004)، مبادئ علم النفس التربوي، ط3، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة .

39 ــ عبد الفتاح محمد دويدار (1994)، علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه (د، ط)، دار النهضة العربية .

40 ــ عبد الحميد نشواتي (1996)، علم النفس التربوي (د، ط)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن

41 ــ عبد الرحمان إسماعيل الشعبان (1995)، دليل المعلم المبتدئ، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.

42 ــ عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

43 ــ عمار بوحوش ومحمد الذنيبات (1995)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر .

44 ــ عزيز حنا داود وآخرون (1990)، مناهج البحث التربوي (د، ط)، جامعة بغداد، العراق .

45 ــ فؤاد حسن أبو الهيجاء (2001)، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ط1، دار المناهج، الأردن.

46 ــ فرج عبد القادر طه (2003)، علم النفس وقضايا العصر، ط6، دار المعارف، القاهرة .

47 ــ فؤاد البهي السيد (1987)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (د، ط)، دار الفكر العربي .

48 ــ فتحي عبد الرحمان جروان (2002)، الإبداع، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

49 ــ سامي ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن .

50 ــ سالي براون، فل ريس (1997)، معايير لتقويم جودة التعليم، ط1، تقديم وترجمة أحمد مصطفى حليمة، دار البيارق للنشر عمتن، الأردن .

51 ــ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن .

52 ــ شبل بدران، جمال الدهشان (2001)، التجديد في التعليم الجامعي (د، ط)،دار قبـاء للطباعـة والنشر والتوزيع (عبده غريب)، القاهرة .

53 ــ محمد زياد حمدان (1982)، التدريس الحديث أصوله وتطبيقاتـه، ط1، مؤسـسة دار الكتـب ،الكويت .

54 ــ محمد زياد حمدان (2001)، التدريس في التربية المعاصرة أصوله وعناصره وطرائقه (د، ط)، دار التربية الحديثة، الأردن .

55 ــ محمد منير مرسي (2002)، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه ط1، عالم الكتب، القاهرة.

56 ــ محمد الدريج (1994)، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ط1، دار عالم الكتب، الرياض .

57 ــ محمد عطية الابراشي (1993)، التربية وتطبيقاتها (د، ط)، دار الفكر العربي، القاهرة .

58 ــ محمد عبد الرحمان عدس (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال (د، ط)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

59 ــ محمد رضا البغدادي وآخرون (2005)، التعلم التعاوني، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة .

60 ــ محباة أبو عميرة (2000)، تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربيـة للكتاب، القاهرة .

61 ــ محمود عبد الحليم منسي (2003)، الإبداع والموهبة في التعليم العـام، (د، ط) دار المعرفـة الجامعية، القاهرة.

62 ــ مصري عبد الحميد حنورة (1995)، نخبة من الأساتذة ــ دراسات في علم النفس (د، ط)، دار الفكر العربي، القاهرة .

63 ــ مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبي (1998)، التربية المدنية وأساسيات التدريس ، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض .

64 ــ مصطفى الديب (2003)، علم النفس الاجتماعي التربوي (أساليب تعلم معاصرة)، ط1، عـالم الكتب، القاهرة .

65 ــ مصطفى سويف (2000)، دراسات في الإبداع والتلقي (التنشئة على طريـق الإبـداع)، ط1 ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

66 ــ نايفة قطامي (2001)، تعليم التفكير، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن .

68 ــ لينا رد فريدمان (1995)، الجودة في التعليم المستمر(د، ط)، ترجمة عبد الرحمان بن إبراهيم الشاعر وحسن عطية طمان، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية .

69 ــ لحسن بو عبد الله، محمد مقداد (1998)، تقويم العملية التكوينية في الجامعة (د، ط)، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر .

70 ــ يوسف جعفر سعادة (1985)، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية (د، ط)، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

1 ــ 2 المجلات:

71 ــ حسن بنكريكش (1992)، بداغوجيا الإبداع تقنيات وأساليب تنمية القدرات الإبداعية، مجلة البحث البداغوجي، العدد الثالث، دجنبر (ديسمبر)، ص ص:97 ــ 105 .

72 ــ صلاح الدين إبراهيم معوض (1987)، المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم الجامعي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، التعليم الجامعي في الوطن العربي، دار الفكر العربي، مصر، ص ص317 ــ 366.

73 ــ عبد الكريم قريشي (2006)، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد الخامس، 253 ــ 259 .

74 ــ محمد عيسى برهوم (1988)، التعليم الجامعي بين الواقع والطموحات، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد السابع، خزيران، ص ص (101 ــ 114).

1 ــ 3 المذكرات:

75 ــ نادية مصطفى الزقاي، القدرة على التفكير الابتكاري، علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكولوجية الأخرى، لدى عينة من طلبة جدع مشترك بعلم النفس، رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة السانية وهران، السنة الجامعية 1992 / 1993

76 ــ نوارة مربوحة ،العاملون في التدريس الجامعي أوضاعهم واتجاهاتهم ، دراسة ميدانية في جامعة عنابة معهد علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عنابة، السنة الجامعية 1989 /1990 .

1 ــ 4 الانترنات :

77 ــ حسن شحاته (10 /06 / 2007)، التدريس والتقويم الجامعي "دراسة نقدية مستقبلية "، ص، ص (1 ــ 22) .

www.khayma com. /éducation technology /study 27,htm .549k

78 ــ خالد بن صالح المرسم السبيعي (19 / 05 / 2007)، الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وتفعيلها، ص ص (1 ــ 21)

www gesten. org. sa / defult,? pageno = 14 & i pro = 193 & i type = 20 ,95k asp.

ـ معزوز جابر علاونة (10 /06 / 2007)، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة في الجامعة الـ
ريكية، ص ص (1 ـ 18) .

w,qou , edu /home page / arabica / qulity department / qulity conferenc
ars /session 4 / mazoz,htm_321k

ـ محمد عبد الفتاح شاهين (19 / 05 / 2007)، التطوير المهني لأعضاء الهيئـات التدري
ل لتحقيق النوعية في التعلم الجامعي، ص ص (1 ـ 22) .
w,qou , edu /home page / arabica / qulity department / qulity conferen
ars /session 4 / Mohammad , htm _152 k

ـ محمد سليم بشارات (12 / 11 / 2006)، تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، ص : 01 .
: // www. PCC .jer . org / articles .PHP ? id = 85

ـ مدرسة الوطية الخاصة (23 / 04 / 2007) ، حل المشكلات وتدريس الدراسات الاجتماع
ص (1 ـ 4) .
htm(حل المشكلات وتدريس الدراسات الاجتماعية) مدرسة الوطية الخاصة / : E ://

المراجع الأجنبية:

1 الكتب:

– Annie Bireaub ,(1990) les méthodes pédagogiques dans 1 enseig
périeur , les Edition d organisation , paris .

2 الانترنات :

– Michael Humphrey (23/ 04 / 2007) ,Small group p (1 - 5)
ww. Nottingham. AC .uk . / Teaching / ressources / methods / Small grou
– Jaques , David (8 / 04 / 2007) Small group p (1 – 3)
ww. Commets to teaching and Learning center

تجربة

الملحق رقم (01) يوضح استمارة التحكيم

جامعـــــة ورقلـــــــة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة التحكيم مستوحاة من استمارة التحكيم المصممة من طرف الأستاذة نادية مصطفى الزقاي

أستاذي الفاضل:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، تحت عنوان:اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة ورقلة .أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ,المتكونة37 فقرة تنتمي إلى بعدين هما

البعد المعرفي :ويشتمل على10 بنود وتتعلق هذه البنود بالمعارف والأفكار التي يحملها الأساتذة عن تلك الأساليب الإبداعية المقترحة في الدراسة .

البعد الوجداني: ويشتمل على 27 بند وتتعلق هذه البنود بالمشاعر والعواطف التي يحملها الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية.

وعليه نرجو منكم تحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم في مدى:

01ـ وضوح التعليمات

02ـ مناسبة المثال التوضيحي

03ـ ملاءمة البدائل

04ـ انتماء الفقرات إلى أبعادها

05ـ مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات

وإليكم سيدي هذه المعلومات التي تساعدكم أثناء تحكيمكم لهذه الأداة.

1/ التعريف بالأداة : لقد تم تصميم هذه الأداة بهدف قياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ,على عينة من أساتذة جامعة ورقلة .

2 / تعار يف إجرائية:

ـ **اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** :هي ردود لفعل التي تصدر من الأساتذة انطلاقا من معارفهم ومشاعرهم ومعتقداتهم ,وهذه الردود يعبروا عنها باستجابات وأفعال حيث يتحدد من خلالها رفضهم أو قبولهم للأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ,والاتجاه مصطلح يتكون من مكونات هي :

01ـ المكون المعرفي: يتمثل في تلك الأفكار والمعلومات التي يملكها الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية.

02ـ المكون الوجداني: ويتمثل في تلك المشاعر والانفعالات التي يحملها الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية والتي يعبروا عنها بالرفض أو القبول.

ـ **الأساتذة:** هم الذين يدرسون في مرحلة التعليم العالي (الجامعي)

ـ **الأساليب الإبداعية :** هي تلك الأساليب التي تنبع من داخل شخصية الأساتذة بكل ما تحمله من معارف ومشاعر والتي يطمح إلى استعمالها في التعليم حيث تجعل من المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية من جهة , ومن جهة

الملحق رقم (01) يوضح استمارة التحكيم

جامعـــــة ورقلـــــــة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة التحكيم مستوحاة من استمارة التحكيم المصممة من طرف الأستاذة نادية مصطفى الزقاي

أستاذي الفاضل:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي, تحت عنوان:اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة ورقلة .أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ,المتكونة37 فقرة تنتمي إلى بعدين هما

البعد المعرفي :ويشتمل على10 بنود وتتعلق هذه البنود بالمعارف والأفكار التي يحملها الأساتذة عن تلك الأساليب الإبداعية المقترحة في الدراسة .

البعد الوجداني: ويشتمل على 27 بند وتتعلق هذه البنود بالمشاعر والعواطف التي يحملها الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية.

وعليه نرجو منكم تحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم في مدى:

01ـ وضوح التعليمات

02ـ مناسبة المثال التوضيحي

03ـ ملاءمة البدائل

04ـ انتماء الفقرات إلى أبعادها

05ـ مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات

وإليكم سيدي هذه المعلومات التي تساعدكم أثناء تحكيمكم لهذه الأداة.

1/ التعريف بالأداة : لقد تم تصميم هذه الأداة بهدف قياس اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ,على عينة من أساتذة جامعة ورقلة .

2 / تعار يف إجرائية:

ـ **اتجاهات الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** :هي ردود لفعل التي تصدر من الأساتذة انطلاقا من معارفهم ومشاعرهم ومعتقداتهم ,وهده الردود يعبروا عنها باستجابات وأفعال حيث يتحدد من خلالها رفضهم أو قبولهم للأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ,والاتجاه مصطلح يتكون من مكونات هي :

01ـ المكون المعرفي: يتمثل في تلك الأفكار والمعلومات التي يملكها الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية.

02ـ المكون الوجداني: ويتمثل في تلك المشاعر والانفعالات التي يحملها الأساتذة نحو الأساليب الإبداعية والتي يعبروا عنها بالرفض أو القبول.

ـ **الأساتذة:** هم الذين يدرسون في مرحلة التعليم العالي (الجامعي)

ـ **الأساليب الإبداعية** : هي تلك الأساليب التي تنبع من داخل شخصية الأساتذة بكل ما تحمله من معـارف ومـشاعر والتي يطمح إلى استعمالها في التعليم حيث تجعل من المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية من جهة , ومن جهـة

أخرى مثيرة لإبداعية الطلبة أكثر , بحيث تعتمد هذه الأساليب على قدرات عقلية , و طرق علمية ومـــن بـــين هـــذه الأساليب التي اعتمدنها أسلوب حل المشكلات , وأسلوب التعلم في مجموعات الصغيرة .

01ـ وضوح التعليمات.

	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح
التعليمات الموجهة للأساتذة			

02ـ مناسبة المثال التوضيحي

المثال التوضيحي	مناسب	نوعاما	غير مناسب	البديل المقترح
أحب أن استخدم الأساليب التدريسية التي تمكنني من إفادة الطلبة أكثر في تعلمهم				

03ـ ملاءمة البدائل.

البدائل المقترحة					ملائمة جدا	ملائمـــــة نوعاما	غير ملائمة	البديل المقترح
موافـــق تماما	موافق	لارأيلي	غيـــر موافق	غيـــر موافـــق علـــى الإطلاق				

04ـ إنتماء الفقرات إلى بعدها+ 05ـ مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات

الأبعاد	الفقرات	تنتمي	لا تنتمي	البديل المقترح	الصياغة		البديل المقترح
					مناسبة	غير مناسبة	
البعد المعرفي	أرى أن أسلوب حل المشكلات يسمح للطلبة بإبداع طرق للحلول مبتكرة						
	في اعتقادي أن أسلوب حل المشكلات يساعد الطلبة على توظيف قدرة التفكير الاستدلالي						
	يسمح أسلوب حل المشكلات للطلبة باللجوء لعمليات التفكير في بحثهم عن حلول صائبة						
	في اعتقادي أن مجموعة طلبة العمل الصغيرة تكرس لديهم مفهوم الإتكالية في إنجاز الأعمال						
	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات يدفع الطلبة لاستخدام المبادئ العلمية المعروفة للبحث عن حلول جديدة						
	اعتقد أن أسلوب حل المشكلات يساعد الطلبة على تنمية قدراتهم الإبداعية لإيجاد أكثر من حل واحد صحيح						
	في نظري أن المجموعات الصغيرة تساعد الطلبة على إنجاز بحوث جيدة						

	في العمل الموجه						
	اعتقـــد أن المجموعـــات الصغيرة تـــدرب الطلبـــة على توليد الأفكار الجديدة						
	أرى أن المجموعـــــات الصغيرة تعود الطلبة على استخدام تقنيات إبداعيـــة كعملية اشـــتقاق الأفكـــار لإعادتها في تركيب جديد						
	أرى أن المجموعـــــات الصغيرة تدفع الطلبة إلى اعتماد التفكير ا لاتكالي						
	في نظري أن العمل فـــي المجموعـــات الـــصغيرة ينمي مفهـــوم الـــسقالات لتحقيق إنجازات أكثر دقة						
	من الجيد دفع الطلبة إلى استخدام أساليب التفكيـــر المتشعب لوضع حلـــول متعددة						
	أحب تدريب الطلبة على استخدام منهج تخطيطـــي واضح للوصـــول إلـــى نتاجات أصيلة						
	من الرائع تعويد الطلبـــة على استنفاد عدد كبير من الأفكار لبلوغ استكشافات جديدة						
	يعجبني دفع طلبة البحـــث لإنتاج أفكار متنوعة مـــن اجل بلوغ حلـــول غيـــر مألوفة						
	ياحبذالو نعود الطلبة على البحث المستمر للوصول						

	لحلول أصيلة ذات قيمة						
	من الرائع دفع الطلبة لاستخدام عمليات التخطيط,النقد ...للوصول إلى حلول مبتكرة أصيلة						
	أفضل إبقاء الطلبة تحت توجيهاتي للوصول إلى حلول مناسبة						
	من الجيد دفع الطلبة للبحث في زوايا مختلفة للمشكلة لبلوغ حلول متعددة ممكنة						
	ياحبذالو ندرب الطلبة على الفهم الجيد لأسئلة الامتحان للحصول على حلول صائبة						
	من المفيد تدريب الطلبة على المرونة في تقديم بحوثهم لتمكينهم من الأداء بإبداعية اكبر						
	لا يزعجني قبول الإجابات الغريبة للطلبة تشجيعا لهم لإبداع ابتكارات جديدة						
	من الجيد دفع الطلبة لاستغلال خبراتهم الميدانية للوصول إلى نتائج دقيقة						
	يعجبني تدريب الطلبة على مهارات التفكير الجماعي لإنجاز أعمال فريدة من نوعها						
	اشعر بالارتياح عندما يستخدم الطلبة أفكار غير						

	حلول جديدة						
	من الرائع في مجموعات العمل الصغيرة دفع الطلبة لاستعمال المهارات التعاونية للوصول إلى نتائج أصيلة في الأعمال الموجهة						
	يسعدني أن يتجه طلبة مجموعة العمل إلى الأخذ بوجهات نظر المختلفة لتحقيق تآلف أحسن بين الأفكار						
	من الجيد تدريب المجوعة على التخطيط الجماعي الدقيق للوصول إلى أجود الحلول						
	من الأفضل تدريب الطلبة على تنظيم أفكارهم لطرح الفكرة الأنسب في قالب أصيل						
	من الجيد أن يحقق الطلبة إنجاز أصيلة انطلاقا من المعارف البسيطة التي تلقوها						
	يعجبني تدريب مجموعة البحث على الاستقصاء لاستكشاف العلاقات المتداخلة للمسألة البحث						
	من الأفضل تدريب الطلبة على استخدام الحوار الفعال داخل مجموعة العمل الموجه للوصول إلى نتائج أكثر						

مصداقية							
أحب تشجيع المجموعة على استخدام تقنيات العصف الذهني كي تحقق مستويات عليا من التفكير الإبتكاري							
يعجبني تدريب الطلبة على أسلوب تفكير واحد لحل عدة مشكلات							
أرى أن أسلوب حل المشكلات يدفع الطلبة إلى النمطية في معالجة المشكلات							
أرى أن قبول أفكار الطلبة غير المألوفة لايسهم في خلق إبداع جديد							
من الجيد تعزيز استخدام المهارات الإبداعية لدى فريق العمل لتحقيق دقة التسلسل المعرفي الإبداعي							
من الرائع تدريب طلبة مجموعة البحث على التفكير الإبداعي للوصول إلى نتائج إبداعية متميزة							
من الجيد دفع فريق التربص إلى تطوير قدرات التفكير الناقد في التربصات الميدانية لتنمية التفكير المبدع لديهم							

الملحق رقم (02) يوضح شكل الأداة بعد صدق المحكمين

الرقم	الفقرات	موافق تماماً	موافق	لاراى لي	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
01	أرى أن أسلوب حل المشكلات* يسمح للطلبة بإيداع طرق حلول مبتكرة					
02	في اعتقادي أن أسلوب حل المشكلات يساعد على توظيف قدرة التفكير الاستدلالي					
03	في نظري مجموعة طلبة العمل الصغيرة* تساعدهم على إنجاز بحوث جيدة في العمل الموجه					
04	أرى أن قبول بعض الأفكار غير المقبولة للمجموعة لايسهم في خلقها لإبداعات جديدة					
05	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات يسهم في تنمية التفكير التباعدي لحل المشكلات المطروحة					
06	في نظري أن مجموعات العمل الصغيرة لا تدرب الطلبة على توليد الأفكار الجديدة					
07	يسمح أسلوب حل المشكلات للطلبة بتنويع أساليب التفكير عند بحثهم عن الحلول الصائبة					
08	أرى أن مجموعات العمل الصغيرة تدفع الطلبة إلى اعتماد التفكير الاتكالي					
09	أعتقد أن أسلوب حل المشكلات لا يحفز الطلبة على استخدام المبادئ العلمية أثناء البحث عن حلول جديدة					
10	أرى أن تنظيم الطلبة في مجموعات عمل صغيرة يعودهم على توظيف أفكارهم في مواقف جديدة					
11	في اعتقادي أن أسلوب حل المشكلات يدفع الطلبة لاستخدام خبراتهم الميدانية					
12	في اعتقادي أن مجموعة العمل الصغيرة تكرس لدى الطلبة مفهوم الإتكالية في إنجاز العمل					
13	أرى أن أسلوب حل المشكلات يدفع الطلبة إلى النمطية في معالجة المشكلات					
14	يا حبذا لو نعود الطلبة على البحث الذاتي للوصول					

	لحلول ذات قيمة					
15	من الرائع في مجموعات العمل الصغيرة دفع الطلبة لاستعمال المهارات التعاونية من اجل الوصول إلى نتائج أصيلة					
16	يعجبني تدريب الطلبة على مهارات التفكير الجماعي لإنجاز أعمال فريدة من نوعها					
17	أشعر بالارتياح لو يستخدم الطلبة أفكار غير متداولة					
18	ينبغي تدريب مجموعة طلبة العمل على التخطيط الجماعي للوصول إلى أجود الحلول					
19	من الجيد أن يحقق الطلبة إنجازات أصيلة إ انطلاقا من المعارف البسيطة التي تلقوها					
20	يا حبذا لو تدرب الطلبة على الفهم الجيد لأسئلة الامتحان للحصول على حلول صائبة					
21	يعجبني دفع طلبة مجموعة البحث لإنتاج أفكار متنوعة					
22	أفضل إبقاء الطلبة تحت توجيهاتي للوصول إلى حلول مناسبة					
23	يسعدني أن يتجه طلبة مجموعة العمل إلى الأخذ بوجهات نظر مختلفة					
24	لا يزعجني قبول الحلول الغريبة للطلبة					
25	من الجيد دفع فريق التربص إلى تطوير قدرات التفكير الناقد في التربصات الميدانية					
26	أحب تشجيع مجموعة العمل على استخدام تقنيات العصف الذهني*					
27	يعجبني تدريب الطلبة على أسلوب تفكير واحد لحل عدة مشكلات					
28	من الرائع تدريب الطلبة على استفاد عدد كبير من الأفكار لتحقيق استكشافات جديدة					
29	من الأفضل تدريب الطلبة استخدام الحوار التفاعلي داخل مجموعة العمل الموجه كي يتوصلوا إلى نتائج أكثر مصداقية					
30	من الجيد دفع الطلبة إلى استخدام أساليب التفكير المتشعب					