جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته

دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة جامعة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم التدريس

إعداد الطالبة:
الزهرة الأسود

إشراف الأستاذ:
أ.د. محي الدين مختار

لجنة المناقشة

أ.د.نادية مصطفى الزقاي/يوب	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د.محي الدين مختار	جامعة ورقلة	مقررا
د.محي الدين عبد العزيز	جامعة البليدة	عضوا
د.منصور بن زاهي	جامعة ورقلة	عضوا

السنة الجامعية:2008//2007

رقم الترتيب:....
رقم التسلسل:...

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكـرة

مقدمة لنيل شهادة

الماجستير

الفرع: علم النفس وعلوم التربية

التخصص: علم التدريس

من طرف الطالبة: الزهرة الأسود

بعنوان:

مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته

دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة جامعة ورقلة

نوقشت يوم: 09 نوفمبر 2008 م

أمام لجنة المناقشة المكوّنة من:

أ.د.نادية مصطفى الزقاي/يوب	أستاذة تعليم عالي بجامعة ورقلة	رئيسا
أ.د.محي الدين مختار	أستاذ تعليم عالي بجامعة ورقلة	مقررا
د.محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر بجامعة البليدة	مناقشا
د.منصور بن زاهي	أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	مناقشا

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق الغايات، أحمده عز وجل أن هداني وسدد خطاي لإتمام هذا البحث.

وإنه لحرّي بطالب العلم أن يعترف بجميل الآخرين، وما أجمل أن يكون هذا الاعتراف بإشراقة الكلمة. فلا يفوتني في هذا المقام أن أقدم خالص تقديري إلى هؤلاء:

* إلى من أوقد عزيمتي لبلوغ مشارف هذا البحث، وشرفني بصحبته فأجزل لي عطاء العلم، أستاذي المشرف: أ.د. محي الدين مختار. فجدير بي أن أخصّه بهذا الشكر والتقدير.

* إلى من حمّلتها تبعات هذا البحث، وكانت لي قدوة في سيرتها العلمية الأستاذة: أ.د. نادية يوب. فلها مني الجزاء الأوفى.

* إلى من شجعوني على المبادرة والبحث، ولم يبخلوا عليّ بتوجيهاتهم ونصائحهم، أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية، وخاصة الأستاذ: د. منصور بن زاهي. فلهم مني جزيل الشكر، وعظيم الامتنان.

* إلى من علموني كيف يكون الارتقاء في سلم العذابات الجميلة، جميع أفراد أسرتي وبالأخص والديّ الكريمين.

* إلى من حمّلتهن عناء إصراري، فتعهّدنني بالرفق، وطال صبرهن حتى اكتملت صفحات هذا البحث، أحبّتي في الله: سليمة، ربيعة، مريامة.

الزهـــرة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا كانت الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، ومعرفة ما إذا كانت هذه المساهمة تختلف باختلاف بعض المتغيرات.

وقد تمحورت الدراسة حول الإشكالية الآتية:

*** هل تساهم الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته؟**

وانطلاقا منها، تفرعت التساؤلات الآتية:

1- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم ؟

2- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي ؟

3- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي ؟

4- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة– باختلاف اتجاههم نحو الدراسة ؟

أما الفرضية العامة للدراسة، فتتمثل في أن:

***الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.**

ويندرج تحتها أربع فرضيات فرعية مؤداها:

1- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم.

2- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي.

3- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي.

4- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة- باختلاف اتجاههم نحو الدراسة.

وقد تحدّدت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي المعتمد على الاستكشاف والمقارنة واختيرت العينة من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة جامعي بكليتي العلوم والعلوم الهندسية والآداب والعلوم الإنسانية من جامعة قاصدي مرباح(ورقلة)، وقد اعتمدت أداتين في جمع البيانات هما؛ استبيان يقيس " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته"، واستبيان يقيس "الاتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة الجامعيين". وقد طبقت الأداتين بعد دراسة بعض خصائصهما السيكومترية، والتأكد من صلاحيتهما للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على النسبة المئوية(%) لقياس الفرضية العامة، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين لقياس الفرضيات الفرعية، إذ تمّ التوصل إلى إثبات الفرضية العامة والفرضيتين الثانية والرابعة ونفي الفرضيتين الأولى والثالثة؛ أي أن الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، وأن هذه المساهمة تختلف باختلاف التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين واتجاههم نحو الدراسة، ولا تختلف باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي.

وقد تمّ تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة، وبناءا على أرضية نظرية مسبقة.. وختمت الدراسة القائمة ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين بالعملية التعليمية في التعليم العالي.

قائمة المحتويات **الصفحة**

الشكر.....أ
ملخص الدراسة.....ب
قائمة المحتويات.....د
قائمة الجداول.....ح
قائمة الأشكال.....ي
مقدمة.....ك

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة.....2
2- تساؤلات الدراسة.....10
3- فرضيات الدراسة.....10
4- أهمية الدراسة.....11
5- أهداف الدراسة.....12
6- صعوبات الدراسة.....12
7- التعريف الإجرائي للمفاهيم.....13

الفصل الثاني: الممارسة التدريسية

*** التهيئة**.....16
1- مفهوم التهيئة.....17
2- أهمية التهيئة.....18
3- أنماط التهيئة.....19
4- التهيئة الإبداعية.....20

* **طرائق التدريس**.....22
1- مفهوم الطريقة 23
2- مفهوم التدريس.....24
3- مفهوم طرائق التدريس.....25
4- أنواع طرائق التدريس.....25
5- معايير اختيار طرائق التدريس.....30
6- علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي.....32
7- طرائق التدريس الإبداعي.....32
* **الوسائل التعليمية**.....37
1- تعريف الوسائل التعليمية.....38
2- القيمة التربوية للوسائل التعليمية.....39
3- أنواع الوسائل التعليمية وتصنيفاتها.....40
4- معايير إختيار الوسيلة التعليمية.....42
* **التفاعل الصفي**.....44
1- مفهوم التفاعل الصفي.....45
2- أهمية التفاعل الصفي.....46
3- نماذج التفاعل الصفي.....47
4- تعزيز السلوك الإبداعي من خلال التفاعل الصفي.....52
* **التقويم التربوي**.....55
1- مفهوم التقويم التربوي.....56
2- أهداف التقويم التربوي.....57
3- أنواع التقويم التربوي.....58
4- وسائل التقويم التربوي.....59
5- التقويم الإبداعي.....61

الفصل الثالث: الإبداع

* مدخل.....64
1- مفهوم الإبداع.....65
2- مفهوم السلوك الإبداعي.....67
3- المكونات الرئيسية للإبداع.....67
4- علاقة الإبداع ببعض المفاهيم.....69
5- نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي.....71
6- الممارسة التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي.....77

الفصل الرابع: الدراسة الإستطلاعية

1- أهمية وأهداف الدراسة الإستطلاعية.....82
2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية.....82
3- وصف أدة القياس المستخدمة.....83
4- بعض الخصائص السيكومترية لأداة القياس.....85
5- التعديلات الملحقة بأداة القياس.....96

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

1- التذكير بفرضيات الدراسة.....98
2- حدود الدراسة.....98
2-1- منهج الدراسة..... 99
2-2- وصف عينة الدراسة.....100
2-3- أدوات جمع البيانات.....101
2-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....102

الفصل السادس:عرض نتائج الدراسة الأساسية

1- عرض نتائج الفرضية العامة.....105
2- عرض نتائج الفرضية الأولى.....106

3- عرض نتائج الفرضية الثانية.....107
4- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....108
5- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....109
الفصل السابع: تفسير نتائج الدراسة الأساسية
1- تفسير نتيجة الفرضية العامة.....112
2- تفسير نتيجة الفرضية الأولى.....118
3- تفسير نتيجة الفرضية الثانية.....120
4- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة.....121
5- تفسير نتيجة الفرضية الرابعة.....123
6- اقتراحات الدراسة.....126
* **المراجع**.....128
* **الملاحق**.....138

قائمة الجداول **الصفحة**

*__الجدول رقم(01)__: يوضح نتائج فقرات الإستبيان على أبعادها حسب تقديرات المحكمين.....86

*__الجدول رقم(02)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التهيئة حسب تقديرات المحكمين.....88

*__الجدول رقم(03)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن طرائق التدريس حسب تقديرات المحكمين.....89

*__الجدول رقم(04)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن الوسائل التعليمية حسب تقديرات المحكمين.....89

*__الجدول رقم(05)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التفاعل الصفي حسب تقديرات المحكمين.....90

*__الجدول رقم(06)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التقويم التشخيصي حسب تقديرات المحكمين.....90

*__الجدول رقم(07)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التقويم التكويني حسب تقديرات المحكمين.....91

*__الجدول رقم(08)__: يوضح الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التقويم التحصيلي حسب تقديرات المحكمين.....91

*__الجدول رقم(09)__: يوضح توزيع أفراد العينة حسب جنسهم والنسب المئوية لكل منهما.....100

*__الجدول رقم(10)__: يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم الدراسي والنسب المئوية لكل منهما.....100

* __الجدول رقم(11)__: يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي والنسب المئوية لكل منهما.....101

* **الجدول رقم(12):** يوضح توزيع أفراد العينة حسب اتجاههم نحو الدراسة والنسب المئوية لكل منهما.....101
***الجدول رقم(13):** يوضح النسب المئوية لوجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.....105
***الجدول رقم(14):** يوضح دلالة الفروق الجنسية في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.....106
***الجدول رقم(15):** يوضح دلالة الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف التخصص الدراسي.....107
***الجدول رقم(16):** يوضح دلالة الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف المستوى الدراسي.....108
***الجدول رقم(17):** يوضح دلالة الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف الاتجاه نحو الدراسة.....109

قائمة الأشكال **الصفحة**

* **الشكل رقم(01):** نموذج وليامز لتنمية الإبداع.....71
* **الشكل رقم(02):** نموذج روبرت ايبرل..... 73
* **الشكل رقم(03):** نموذج التعلم بالاكتشاف..... 74
* **الشكل رقم(04):** نموذج حسين الدريني.....76

مقدمة

مرّت التربية في تاريخ البشرية بعدة مراحل، وذلك حسب المجتمعات والبيئات وبتطورها ازدادت أهميتها وازداد عدد المنشغلين بها، فهي تعني بكل ما هو نقل للتراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وكذا نقل التراث الثقافي والعلمي بين الأجيال. وهي التي تضمن نوع الحياة التي يتمتع بها شعب من الشعوب، فتوجهه وجهة صالحة سليمة ومثمرة.

"فالتربية والتعليم؛ هما اللذان يقومان بإعداد الإطارات لمختلف أوجه التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعيا لكل مجتمع يريد التقدم والتطور، ومن هنا تظهر أهمية التربية ولماذا يحتاج المجتمع إليها؟ "(تركي رابح(2)،1990،ص:29)، ولذلك عرفت التربية تطورات عديدة، فأصبحت تراعي الفروق الفردية القائمة بين الأفراد، تلك التي تبدو في القدرات الجسمية والعقلية والإستعدادات والميول والإهتمامات، وشغل فيها دور قطب الرحى المتعلم؛ فالمهم ليس تلقينه المعارف والمعلومات، ولكن المهم والأهم هو تعليم الطالب كيف يفكر وكيف يتعلم بنفسه، وكيف يحسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم، ولاشك أن ذلك أمر جيد يساعد على الإبداع وتنمية المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلاب.

وعليه فإن التربية الحقّة هي التي تقود إلى الإبداع، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار دورها الفاعل في تربية الطلاب جميعهم، انطلاقا من المقولة التالية :"إن تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية. وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير، بهذا الاتجاه أو ذاك ".(ألكسندرو روشكا،1989،ص:207).

وهنا لابد من التأكيد على دور المؤسسة التربوية خصوصا، باعتبارها الحاضنة الرئيسية التي تضع في أعلى قائمة اهتماماتها التربية المتكاملة للنشىء، عبر العمل والممارسة، لأن ذلك هو الأداة الأساسية للتطوير المتكامل للشخصية، عقليا ونفسيا وجسميا وانفعاليا واجتماعيا ووجدانيا. وهذا يؤكد الأهمية الكبرى لفعالية الإمكانات التربوية

التي تساعد على تكوين الإستعدادات والخصائص والإهتمامات والإبداعات المختلفة لدى جميع فئات الطلبة.

ومن أجل ذلك، يفترض في النظام التعليمي أن يتميز هو نفسه بالإبداع أي أن يواكب العصر المتغير الذي يعيشه المتعلم، والذي يتطلب منه التسلّح بالمهارات والقيّم التي تساعده على ممارسة حياته بشكل جيد، وعلى اكتساب المعرفة التي يحتاجها بسهولة، داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وهذا يعني أن المؤسسة التعليمية " توفر سياقا نفسيا اجتماعيا يراعي سمات الإبداع وينميها خلال عملية التربية، كما أنها تصاحب تلك التغيرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلمين.. والمعلمون المبدعون يمثلون بدورهم عاملا حاسما في الأداء الإبداعي للمتعلمين ".(حسن شحاته،1997،ص:171)، من خلال ممارساتهم التدريسية القائمة على إحترام أفكار وأسئلة طلبتهم غير العادية وتقديرها، وتقديم لهم فرصا للتعلم الذاتي وتشجيع نشاطاتهم وأعمالهم الإبداعية، وإذا " أخدنا بمسلمة "ماسلو" القائلة بأن لدى كل فرد طاقة معينة تمكّنه من مستوى معين من التعبير الإبتكاري، فستغدو مهمة التربية تحرير هذه الطاقة الموجودة فعلا وتشجيعها، وربما كان المناخ المدرسي بشكل عام والمعلم بشكل خاص، من أهم العناصر التي تشجع التفكير والنشاط الإبتكاريين ". (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:138).

ومن هذا المنطلق، ستحاول الدراسة الحالية معرفة ما إذا كانت الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، وقد احتوت على سبعة فصول، وهي كالآتي:

– تضمن الفصل الأول تحديدا لمشكلة الدراسة، وضبط الإشكالية التي تفرعت عنها أربع تساؤلات، تمّ الإجابة عنها بفرضيات الدراسة، بعدها تمّ عرض أهمية الدراسة والتي أشتقت منها الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما عرضت الصعوبات التي صادفت إنجاز هذه الدراسة، ثم التعريف بالمفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيا، حتى يسهل فهمها من طرف القارئ.

– أما الفصل الثاني فقد تمّ التطرق فيه إلى موضوع الممارسة التدريسية بأبعادها الخمسة؛ والمتمثلة في:

1)– التهيئة للدرس. 2)– طرائق التدريس. 3)– الوسائل التعليمية. 4)– التفاعل الصفي. 5)– التقويم التربوي.

– وتضمن الفصل الثالث موضوع الإبداع، فقد تمّ في البداية ضبط مفهوم الإبداع وتحديد علاقته ببعض المفاهيم الأخرى، ثم التعرف على المكونات الرئيسية للإبداع وعرض بعض النماذج لتنمية الإبداع في الميدان التربوي، ثم فسح المجال للحديث عن الممارسة التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي كآخر عنصر في هذا الفصل.

– أما الفصل الرابع فتضمن إجراءات الدراسة الإستطلاعية، وقد تمّ فيها عرض خطوات تصميم إستبيان يقيس" الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته"، مع وصف العينة التي تمّ تقنين الاستبيان عليها، وذلك بتقدير بعض الخصائص السيكومترية له(الصدق والثبات). كما تمّ التطرق إلى بعض الخصائص السيكومترية لاستبيان " الاتجاه نحو الدراسة " المستخدم في الدراسة الأساسية.

– والفصل الخامس يحتوي على إجراءات الدراسة الأساسية، حيث تمّ فيه وضع حدود للدراسة القائمة، وذلك بتحديد المنهج المستخدم في الدراسة ووصف العينة بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وكذا الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها، قصد التوصل إلى نتائج تعرض وتفسّر في الفصول اللاحقة.

– والفصل السادس هو فصل عرض النتائج المتوصل إليها، قصد تحليلها والتعليق على مدى تحقيقها لفرضيات الدراسة القائمة.

– أما الفصل السابع والأخير، فقد تضمن تفسير النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، وذلك على ضوء دراسات سابقة وأرضية نظرية مسبقة، والتي على أساسها وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، أدرجت بعض الإقتراحات التي قد تهّم أي باحث، قصد مواصلة البحث في الموضوع لتوسيع وتعميم نتائجه وربما تفيد المعنيين

بالعملية التعليمية قصد ترقية الممارسات التدريسية الجامعية والوصول بها إلى مستوى الإحترافية والإبداعية.

*** الملخص:**

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا كانت الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، ومعرفة ما إذا كانت هذه المساهمة تختلف باختلاف بعض المتغيرات والمتمثلة في: جنس الطالب، تخصصه الدراسي، مستواه الدراسي، اتجاهه نحو الدراسة... وتتحدد الدراسة بالمنهج الوصفي، واختيار العينة من طلبة الجامعة بكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم وعلوم المهندس. وتعتمد الدراسة على أداتين لجمع البيانات هما: استمارة تقيس الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته، واستمارة تقيس الاتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة الجامعيين.

أما الأساليب الإحصائية فقد يقتضي حساب النسبة المئوية لقياس الفرضية العامة وأساليب فرقية أخرى.

*** Résumé:**

L'étude actuelle vise à savoir si la pratique d'enseignement du professeur universitaire participe à favoriser le comportement créatif chez ses étudiants, et si cette pratique varie selon certaines variables telles que: sexe de l'étudiant, sa spécialisation, son niveau scolaire, son attitude scolaire…

L'étude se définit par la méthode descriptive, du choix de la catégorie des étudiants universitaires aux facultés de lettres et sciences humines, de sciences et de sciences de l'ingénieur. L'étude se base sur deux facteurs de collecte des renseignement: une fiche mesurant la pratique d'enseignement du professeur universitaire selon l'opinion de ses étudiants, et une autre fiche qui mesure l'attitude vers les études chez les étudiants universitaires.

Quant aux méthodes statistiques, elles exigent le calcul des taux (ou pourcentages) de mesure de l'hypothèse générale et d'autres méthodes différenciés.

*** The summary:**

The goal of this study is to know whether the professor's act of teaching contributes to the flourishment of his students' artistic behavior at the university, and to know whether this contribution differs up to some variables such as: the student's sex, his or her specialization, level and attitudes towards study.

The study limits itself to the descriptive method and the selection of the specimen among graduates at both the institute of letters and human sciences, and the institute of sciences and engineering.

To conduct this study and to collect the data, two tools have been used: a questionnaire to measure the professor's act of teaching up to his graduates' point of view, and a questionnaire to measure the graduate, attitude towards study.

However, the statistic ways need the calculation of rate to measure the general hypothesis and some other differing ways.

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- صعوبات الدراسة

7- التعريف الإجرائي للمفاهيم

1- تحديد المشكلة:

يمثل التعليم العالي فضاءا تربويا لحرية التفكير والبحث والإبداع، لماله من أهداف تنموية لأجل رقي المجتمع، وجعله في مصاف العالم المتقدم.

ولم يعد التعليم العالي مقتصرا على توفير ونقل المعلومات للطلبة في قاعة المحاضرات، بل أصبح يهتم كذلك بعملية البناء العقلي للمعرفة عند المتعلم.

وبما أن عملية بناء العقل البشري لا يمكن أن تتم من خلال التلقين الذي يمارس في عمليات التدريس الجامعي، فإن كثيرا من علماء التربية والتعليم ينادون بتغيير الممارسات التدريسية بما يتناسب مع متطلبات عصر المعلومات والإنفجار المعرفي وما يواكب التقدم الهائل في كل ميادين الحياة، حيث أصبحت الإتجاهات التربوية الحديثة تنادي بتعزيز مبادئ حديثة من التعليم تخضع للتعلم الذاتي للطالب، وتحصيل المعرفة من مصادرها الأساسية، وتنويع مصادر التعلم... وأكثر ما ركزت عليه البحوث والدراسات التربوية في مجال تطوير عملية التعليم والتعلم هو تربية الإبداع في المؤسسة التربوية، حيث يربي المدرس طلبته على الإبداع حين يدربهم على مهارات القراءة والكتابة والبحث... .

وقد تناولت العديد من الدراسات إمكانية تربية الإبداع في الميدان التربوي من بينها دراسة "زين العابدين درويش"(1995) حول " تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان"، حيث بادر إلى طرح تصور مقترح حول إمكانية التغير في السياق التربوي لفئة من الطلاب. "مؤدى هذا التصور أنه يمكن تنمية عمليات التفكير الإبداعي لدى هؤلاء الطلاب عبر ما يتعرضون له من خبرات تربوية وتعليمية متعددة، ومن خلال ما يمكن أن يتوافر من شروط المناخ التربوي الملائم لنمو هذا النوع من التفكير، ومصاحبته من عمليات التفكير الهامة الأخرى (النقدية والتقييمية وغيرها)، ومن سمات الشخصية المتوازنة إنفعاليا ودافعيا... ومن الاتجاهات الإيجابية ليس فقط المتقبلة لهذا النوع من التفكير الخلاّق بل والحافزة على ممارسته في مختلف المواقف وبشتى الأساليب." (زين العابدين درويش،1995،ص:61).

يشير هنا "درويش" إلى إمكانية تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلم بكل ما ينطوي عليه من قدرات عقلية وسمات شخصية خاصة وإتجاهات إيجابية، من خلال المواقف التربوية المختلفة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة " نادية عبده عواض"(1986) بعنوان: " تنمية القدرة على التفكير الإبداعي" في محاولتها التعرف على القدرات الإبتكارية لدى عينة من التلاميذ، وإمكانية توجيه وتنمية هذه القدرات حتى لا تفقد مسارها المنشود وذلك عن طريق برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين التفكير الإبتكاري. ودراسة "حسين عبد العزيز الدريني"(1985) حول:"بعض النماذج والتصورات لتنمية الإبتكارية لدى التلاميذ"، فقد وضع فيها تصورا مقترحا يتبنى تعريفا محددا للإبتكارية، ووضع أهدافا أساسية ليسعى المدرس نحو تحقيقها وإستراتيجيات متنوعة يمكن استخدامها واستخلص بعض الشروط الهامة التي تساعد على وضع هذا التصور موضع التنفيذ.

أما دراسته الثانية(1991) بعنوان: "الإبداع وتنميته" فهي دراسة نظرية تعرّض فيها إلى دور الإبتكارية في عملية التعليم وزيادة كفاءته، كما تعرّض إلى إمكانية تنمية الإبداع، ثم وضع تصورا مقترحا حول تنمية الإبداع في الميدان التربوي.

كما وجد "حسن أحمد عيسى"(1991) في دراسة بعنوان: "الإبداع والتربية" أنه يمكن تنمية الإبداع في السنوات الأولى من الطفولة المبكرة، وخلال المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وقدّم في الأخير جملة من الاقتراحات للمدرسين لتنمية الإبداع في الوسط التربوي.

هذا؛ وأضاف"زكي نجيب محمود"(1991) في دراسته حول "رأي في الإبداع وضرورة تنميته في عملية التربية " مجموعة أراء حول كيفية تنمية الإبداع في الأداء المدرسي.

أما دراسة "مباركة الأكرف المري ونصرة رضا حسن الباقر"(1998) بعنوان: " برنامج مقترح لتدريب المعلمات على أساليب تنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة قطر"؛ فقد هدفت إلى إبراز دور المعلم ومساهمته في تنمية الإبداع، وتوصلت في النهاية إلى وضع تصور لبرنامج تدريبي لبعض أساليب تنمية التفكير الإبتكاري.

ومنه فإن جميع هذه الدراسات تتفق على أنه يمكن تنمية الإبداع في الوسط التربوي من خلال برنامج تدريبي أو تصور مقترح يتبنى أهدافا يسعى المدرس إلى تحقيقها.

كما أن للمناخ الصفي دور فعال ومساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلم بما يوفره من إمكانيات ومحفزات تدعم كل عناصر العملية التعليمية لأجل نمو القدرة الإبداعية لديه(المتعلم)، وهذا ما أكدته دراسة " فائقة محمد بدر"(1980) حول "خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الإبتكاري عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " ودراسة "محمد أحمد الخياط "(1996) حول " البيئة الإبداعية في المدارس اليمنية " على أن قدرات التفكير الإبداعي تتأثر بخصائص المناخ الصفي الذي يشجع على الإبداع ويعمل على تنميته لدى المتعلمين.

ولاشك أن عناصر المجال التعليمي* لها دور أساسي في شحذ الإبداعية لدى المتعلم، لاسيما المدرس وما يلعبه من دور مساهم في تشجيع القدرة الإبداعية لدى طلبته، وقد توصلت الكثير من الدراسات التربوية إلى إثبات ذلك، من بينها دراسة "حسين الدريني"(1984) حول " تشجيع المدرسين للسمات الإبتكارية لدى تلاميذهم" حيث تناول أربع عينات من المدرسين والمدرسات من بيئات مختلفة: الفلبين، مصر السودان، قطر، موزعين بالتساوي على المراحل التعليمية الثلاث: الإبتدائي الإعدادي، الثانوي، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المدرسين في البلاد الأربعة في تشجيعهم للسمات الإبتكارية لدى تلاميذهم لصالح الفلبينيين. (أنور محمد الشرقاوي،1999،ص:414).

وقد بحث كل من" أحمد عبد اللطيف عبادة "(1986) و"مرزوق عبد المجيد مرزوق"(1991) عن العوامل الميسرة للتفكير الإبتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام، فوجدا عدّة عوامل من بينها؛ العوامل المتعلقة بالمعلم من حيث إعداده وتشجيعه للتلميذ، وإشباعه لحاجات وميول وخيال تلاميذه، بالإضافة إلى المساهمة الإيجابية للمعلم في تنمية التفكير الابتكاري للتلاميذ من خلال ربط التلميذ بالبيئة الخارجية.

(*) لتوضيح عناصر المجال التعليمي (أنظر الملحق رقم:01).

كما توصل "محمود عبد الحليم منسي"(1996) في دراسته حول " المدرسة والإبداع العام والخاص لدى التلاميذ " إلى أن للمعلم مساهمة بالغة الأهمية في تنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ لما له من دور بارز في تحسين جو الفصل الدراسي، وتوفير البيئة المدرسية الثرية بالميزات التي تساعده على ذلك.

هذا؛ وقد أضاف "مصري عبد الحميد حنورة "(1997) في دراسته حول " أفاق جديدة لتنمية الإبداع " أن دور الأستاذ مهم جدا في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبته فهو يعمل على:" تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية.. تنمية الدافعية.. التدريب على تحمل المسؤولية.. تنمية شخصية الطالب من خلال تنمية خياله وطموحه ورضاه عن عمله، وتعويده عادات مناسبة في العمل من أجل رفع مستوى كفاءته." (نفس المرجع السابق،ص:350)، ولا يتأتى ذلك إلا بعد معرفة الخصائص الشخصية للأستاذ، فقد بحثت عدّة دراسات تربوية عن السمات التي تميّز المدرس الجيد بحيث تساعده على تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته؛ من بينها دراسة " موركوس Morkos وايركوت Erkut "(1984) التي توصلت إلى تحديد أهم السمات التي يحبها الطلبة في أساتذتهم؛ كالقدرة على اتخاذ القرارات والمهارة في التدريس، وقوة الشخصية والسهولة في المعاملة..، وأضافت دراسة "سوروس Sorros" بعض السمات المميزة للمدرس كالمرونة، المساعدة والإبداع، الحب للطلاب والإنتظام والدافعية... كما أشارت دراستي "ماك كوفر وكنوكس"(1988) و"دوك وتلنيDuck and Tlene "(1989) إلى سمات أكثر أهمية وجاذبية بالنسبة للمدرس؛ كالأمانة والكفاءة والتحكم في المادة العلمية والنقد البنّاء ومهارات القيادة.(أحمد هاشمي،2005،ص:253-285).

جل هذه الدراسات بحثت في أهم السمات التي يحبذها الطلبة في أساتذتهم والتي تميّز المدرس الجيد عن غيره، فهذه السمات أو الخصائص الشخصية للمدرس من شأنها أن تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته من خلال ممارساته التدريسية داخل الفصل الدراسي.

كما أن شخصية المتعلم بإمكانها أن تساعد المدرس في تعزيز السلوك الإبداعي لديه(المتعلم)، وهذا ما توصلت إليه دراسة " إبراهيم نور الهادي"(1981) من خلال وجود

علاقة خطية بين القدرة على التفكير الإبتكاري ومستوى الطموح لدى الجنسين من تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة" أحمد عبادة "(1992) التي كشفت عن وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين دافع حب الإستطلاع وسمات الإبتكارية والميول المتنوعة والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

كما أثبت "مجدي عبد الكريم حبيب" في دراستين(1981) و(1991) وجود تأثير دال إحصائيا بين الإبتكار وتقدير الذات ومفهوم الذات والعلاقة مع الأصدقاء والانبساط والانطواء، والثقة بالنفس.

واكتشف "محمد حمزة السليماني"(1996) في دراسة بعنوان:" قضايا حول التفكير الإبتكاري ووسائل قياسه" أن " المبتكرون يتميزون بمجموعة من الخصائص العقلية والانفعالية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين ". (أنور محمد الشرقاوي،1999،ص:148)، وبالتالي يمكن لهذه الخصائص أن تميّز المتعلم وتساعد المعلم على تحقيق ممارسات تدريسية بإمكانها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى المتعلم.

وتبقى طبيعة العلاقة التربوية بين المدرس وطلابه ذات أهمية بالغة في تحقيق فعالية الممارسة التدريسية للمدرس ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب، لما تؤكده " لامية بخوش" في قولها أنه:" كلما كانت العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق إيجابية، تتميز بالحوار المتبادل والإحترام والتقدير المتبادلين، واهتمام المعلم بالمتعلم وتفهمهما المتبادل، كلما أثر ذلك إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم... وهذا ما يؤكد نظرية "Freire " التي تنطلق من الحوار كأسلوب يسهّل عملية التواصل في العملية التربوية، وهو أفضل الأساليب لتحقيق أفضل نقل للمعرفة من المعلم إلى المتعلم." (لامية بخوش،2003،ص:218).

يتفق التربويون على أهمية تعزيز السلوك الإبداعي لدى المتعلم من خلال الممارسات التدريسية ومساهمة المدرس في هذا الشأن، وقد تناولت العديد من الدراسات التربوية الممارسات التدريسية التي تثبت مساهمتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة؛ من بينها دراسة " تيسير النهّار وفكتور بله "(1996) بعنوان: " الممارسات التربوية المدرسية وتنمية التفكير والابتكار" حيث ركّزت الدراسة على أنماط سلوك

المعلم التي تعزّز التفكير والإبداع، وخاصة في استراتيجيات التعليم المتعلقة بالتساؤل وتنظيم البيئة الصفية..، وتمّت الإجابة عن كيفية تنمية التفكير والإبداع من خلال مواصفات المناخ الصفي المناسب، ومواصفات المواد الدراسية ومضامينها، وعمليات وإستراتيجيات التعليم الفعّالة.

بالإضافة إلى أن هناك الكثير من الدراسات التربوية التي تناولت أبعاد الممارسة التدريسية كطرائق التدريس المعزّزة للسلوك الإبداعي لدى المتعلم، منها دراسة "أحمد إبراهيم قنديل"(1997) حول " تأثير طريقة الإستكشاف الإبتكاري على التحصيل الأكاديمي الإبتكاري للعلوم والتخيّل العلمي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي" حيث توصل إلى أن "طريقة التدريس بالإستكشاف الإبتكاري تزيد من دافعية التلاميذ للمشاركة في تعليم أنفسهم، ويتّسم جو الفصل الدراسي بالمرح والسعادة في ظل هذه الطريقة ". ودراسة "أحمد السيد أحمد إبراهيم"(1996) حول "إستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في مادة الكيمياء وأثرها على تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الثانوي العام"، حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات والطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في تنمية التفكير الإبتكاري لصالح المجموعة الأولى، وهو ما يتفق مع دراسة "منى أسعد يوسف وعائشة أحمد فخرو"(1996) حول " فاعلية إستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالبات على التفكير الإبتكاري"، حيث وجدتا فروقا دالة إحصائيا بين كل من مجموعة الطالبات التي درست بالطريقة التقليدية ومجموعة الطالبات التي درست باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في القدرة الإبتكارية العامة لصالح المجموعة الثانية. والدراستان تتفقان أيضا مع دراسة "صالح عطية عبد الرحمان"(1985) حول " دراسة تجريبية لأثر إستخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة في تنمية بعض قدرات التفكير الإبتكاري عند طلاب الجامعة"؛ حيث توصل إلى فاعلية إستخدام هذا البرنامج في تنمية بعض قدرات التفكير الإبتكاري عند طلاب الجامعة.

كما بحث كل من "صائب أحمد الألوسي"(1985) و" كوثر حسين كوجك"(1991) عن أساليب التربية المدرسية، ودور المناهج وطرائق التدريس من حيث مساهمتها في تنمية التفكير الإبتكاري.(أنور محمد الشرقاوي،1999،ص:195-314).

وهنا يتأكد دور طرائق التدريس الحديثة ومساهمتها في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم، فكلها تشجّع على البحث والتقصّي والإبداع والتعلم الذاتي... وهي عوامل تغيب بشكل تام عن طرائق التدريس التقليدية.

كما تتضح الممارسة التدريسية المعزّزة للسلوك الإبداعي من خلال ديمقراطية التفاعل القائم على إيجابية العلاقات التربوية في الفصل الدراسي؛ والتي تتأتى بتقبل مبادرات المتعلم وإحترام أفكاره وأعماله غير المألوفة... .

هذا؛ وتشير دراسة كل من" أهيرن Ahern "(1974)، ودراسة "محسن محمد عبد النبي"(1988) إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبداعي والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والتلاميذ، حيث يرتبط المناخ الإبتكاري المتوافر في الفصل الدراسي بالدافع للفهم والمعرفة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

كما تجدر الإشارة إلى أن مساهمة الوسائل التعليمية في إنجاح الممارسة التدريسية بات أمرا يشغل بال أغلب الباحثين في العملية التعليمية والمعنيين بها، فالوسائل التعليمية بإمكانها أن تساهم في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم، وهو ما توصلت إليه دراسة "خليفة علي حميد السويدي"(1996)، حيث أشارت إلى مساهمة المدرس في تنمية الإبداع لدى طلبته، وذلك بإتباعه للعديد من الوسائل التعليمية، وإحتكاكه المباشر مع طلبته.

ومن حيث التقويم؛ فقد ثبت أن وسائله التي تركّز على الأهداف المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم لها فعالية إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم ورفع مستوى تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة "محمد كمال يوسف رجب نصر"(1994) بعنوان: "مستويات التقويم المعرفية وعلاقتها بتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ قرية مصرية" على أن هناك فعالية للتقويم ذو المستويات المعرفية العليا في تنمية التفكير الإبتكاري للتلاميذ وتحسّن مستويات التحصيل الدراسي كما أن التعزيز

الموجب قد يؤدي إلى تحقيق بعض التحسّن على الأداء الإبتكاري، وهذا ما توصلت إليه دراسة " شاكر قنديل"(1984) حول:" أثر جنس الفاحص وبعض أشكال التعزيز على الأداء الإبداعي لأطفال المدرسة الابتدائية– دراسة تجريبية".(نفس المرجع السابق،ص:419).

وعليه يتضح أن جميع المتغيرات التعليمية – التي ذكرت آنفا– لها دور فعال ومساهمة إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية وتعزيزها لدى المتعلم، إذا أحسن المدرس تأديتها بما يخدم درسه ويحقّق المناخ الصفي الإبتكاري داخل الفصل الدراسي.

وإذا تمّ إلقاء نظرة حول واقع التدريس الجامعي؛ فمن خلال حصص المشاهدة لمقياس" تطبيقات تدريسية "(في السنة النظرية)، تمّ رصد عدّة ممارسات تدريسية لعينة من الأساتذة المساعدين بقسم علم النفس وعلوم التربية(جامعة ورقلة)، ووجد تباين واضح في تنشيط الحصة التدريسية من أستاذ لآخر، حيث لوحظ أن هناك من الأساتذة من يجهد نفسه في تقديم الدرس بمفرده دون أن يشرك طلبته في المناقشة، وهناك من ينشّطهم ويتبادل الحوار معهم على شكل حلقة نقاش جماعية، كما أن هناك من يملي الدرس بطريقة مملّة، تجعل الطالب ينفر من الحصة، فتجد العدد الضئيل الذي يحضر قاعة الدرس.

وفي خضّم كل هذا، إرتأت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع السلوك التدريسي بالجامعة، ولكن من وجهة نظر الطالب الجامعي، وذلك لسببين رئيسيين هما:

* أولا: قد يصعب قياس الممارسة التدريسية من وجهة نظر الأستاذ الجامعي، نظرا لتعلق الموضوع بالجاذبية الإجتماعية، مما قد تفقد إستجابات المفحوصين جانبا من الدقّة والموضوعية.

* ثانيا: باعتبار أن تقييم الطلبة للمدرسين يستخدم " كعامل أساسي في القرارات التي تتّخذ لتثبيت المدرسين أو ترقيتهم من قبل دوائر المستخدمين في الجامعات والمعاهد العليا... ولتزويد المدرسين بتغذية راجعة، حتى يتمكنوا من تحسين مستوى أدائهم التدريسي ".(علي محمد السيد،1989،ص:140–145).

ولمعرفة وجهة نظر طلبة الجامعة حول مساهمة الممارسة التدريسية الجامعية في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم، يطرح التساؤل العام الآتي:

*** هل تساهم الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته ؟**

2- تساؤلات الدراسة:

تمكّنت الدراسة من اختيار بعض المتغيرات التي تمّ بواسطتها صياغة التساؤلات الفرعية الآتية:

1- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم ؟

2- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي ؟

3- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي ؟

4- هل تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة- باختلاف اتجاههم نحو الدراسة ؟

3- فرضيات الدراسة:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

*** الفرضية العامة:**

- الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

*** الفرضيات الفرعية:**

1- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم.

2- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي.

3- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي.

4- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف اتجاههم نحو الدراسة.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الهدف منها؛ وهو معرفة ما إذا كانت الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، باعتبار أن الإبداع أصبح اللغة السائدة للعصر الحديث، حيث إنتقل إهتمام علماء النفس من دراسة الفرد الذكي إلى دراسة الفرد المبدع، والعوامل التي تسهم في إبداعه وذلك لما للقدرات الإبداعية من دور هام في تطور المجتمع ورقيّه، وهذا ما أكّده الكثير من علماء النفس في مجال الإبداع.

وتعد تنمية القدرة الإبداعية أحد الجوانب الهامة في شخصية الأفراد في المجتمعات التي تسعى من أجل المعاصرة والحداثة، وأن التعليم العالي بما يضمّه من نماذج وخبرات ومعارف يمكن أن يكون المكان المناسب لتزويد أفراد المجتمع بالوسائل والأدوات والمواد لكي يحقق ذلك الهدف.

كما تأتي أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي في "بناء المناخ الصفي الملائم لنمو الطالب إبتكاريا، وذلك من خلال تشجيع العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الإيجابية بينهم، وعلى أساس تشجيع الطلاب على إنتاج الحلول غير العادية للمشكلات ".(محمد ثابت علي الدين،1989،ص:358).

وقد تسهم نتائج الدراسة في لفت الأنظار إلى أهمية تنمية القدرة الإبداعية لدى الطالب الجامعي، وما يؤدي ذلك من تحقيق الأهداف التربوية التي تبغي الجامعة تحقيقها، وقد يكون لنتائج الدراسة ما يفيد المعنيين بالعملية التعليمية في التأكيد على أهمية تدريب الأساتذة –أثناء الخدمة– على الممارسات والمواقف التعليمية التي تشحذ السلوك الإبداعي لدى الطالب الجامعي.

وفي الأخير تكمن أهمية الدراسة كذلك، في الأهداف المنشودة والموضحة أدناه.

5- أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

1- التحقق من فرضيات الدراسة.

2- تسليط الضوء على واقع الممارسة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وحدود فاعليتها في التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين.

3- تحقيق الغاية المنشودة من تعليم الطالب الجامعي؛ كيف يفكر بطريقة إبداعية واعية.

4- توفير وسط تعليمي– تعلمي اجتماعي يشجع على تنمية القدرات الإبداعية بين الأستاذ الجامعي وطلبته.

6- صعوبات الدراسة:

من بين الصعوبات المصادفة أثناء إنجاز هذه الدراسة ما يلي:

– صعوبة الحصول على دراسات سابقة تناولت نفس الموضوع، مما تعذر تدعيم تناول الموضوع بدراسات أخرى.

– عملية تصميم أداة القياس وتحكيمها أخذت وقتا طويلا، نظرا لطبيعة الموضوع المدروس، ومحاولة مراعاة الدقّة في تصميمها وتحكيمها.

– عدم التزام عدد كبير من الطلبة الجامعيين بإعادة أدوات البحث، مما تسبب في نقص أفراد العينة.

7- التعريف الإجرائي للمفاهيم:

* **الممارسة التدريسية:** هي مجموعة الأساليب التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه؛ والتي من شأنها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى طلبته.

هذه الأساليب مرتبطة باستجابة الطالب الجامعي لفقرات الإستبيان المستخدم في الدراسة.

أ- **تقديم الدرس:** ويشمل التهيئة والعرض.

1- التهيئة: نشاط صفي يتجسد في أعمال تحضيرية يمارسها الطلبة بتكليف من أساتذتهم، تمهيدا للدرس الذي سيتم إنجازه معا في الفصل.

2- العرض: ويتضمن الإجراءات التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي من أجل تنفيذ ما خطط لتدريسه، ويشمل العرض ثلاثة أبعاد:

2-1- طرائق التدريس: الأساليب التربوية التي يمارسها الأستاذ الجامعي بهدف تطوير قدرات طلبته الفكرية، من خلال إيصال المعرفة وفق مقرر دراسي معين.

2-2- الوسائل التعليمية: كل أداة تربوية يشارك الأستاذ الجامعي طلبته في إعدادها أو يوجههم إلى الإستعانة بها.

2-3- التفاعل الصفي: علاقة تربوية إيجابية تعكس تقبل الأستاذ الجامعي لمبادرات طلبته وتثمينها من خلال إعطائهم فرصة لممارسة نشاطاتهم بحرية.

ب- تقويم الدرس: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي لتفقد معلومات الطلبة وتوجيهها وبناء سيرورة تعلم جديد، ويتم بمراحله الثلاث:

1- التقويم التشخيصي: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي في بداية الدرس، يتفقد من خلاله المعلومات السابقة لدى طلبته، ومدى إمكانية ربطها بما سيقدم من معلومات جديدة.

2- التقويم التكويني: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي خلال الدرس، لتوجيه استجابات طلبته للتعلم.

3- التقويم التحصيلي: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي في نهاية الدرس، لإثراء المكتسبات المعرفية لدى طلبته، وبناء سيرورة تعلم جديد.

* **الجنس:** ذكور وإناث عينة الدراسة.

* **التخصص الدراسي:** ويتحدد بنمطين:

أ- التخصص العلمي: ويشمل طلبة كلية العلوم والعلوم الهندسية.

ب- التخصص الأدبي: ويشمل طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

* **المستوى الدراسي:** وهي السنة الدراسية الجامعية التي يتلقى فيها الطالب تعليمه للعام الدراسي:**2006 /2007** ؛ ويتحدد بالسنة الأولى جامعي، والسنة الرابعة جامعي.

* **الإتجاه نحو الدراسة:** أي درجة تقبل أو عدم تقبل الطالب الجامعي لأستاذه ومادة دراسته، والمرتبطة باستجابة الطالب لفقرات الإستبيان المستخدم في هذه الدراسة والمحدد بالموافقة وعدم الموافقة.

* **الأستاذ الجامعي:** وهو المدّرس بالجامعة مهما كان صنفه (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ التعليم العالي).

* **الطالب الجامعي:** وهم أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى جامعي وطلبة السنة الرابعة جامعي، بكليتي العلوم والعلوم الهندسية والآداب والعلوم الإنسانية (جامعة ورقلة).

الفصل الثاني

الممارسة التدريسية

أولا: تقديم الدرس

1- التهيئة

2- العرض

أ- طرائق التدريس

ب- الوسائل التعليمية

ج- التفاعل الصفي

ثانيا: تقويم الدرس

التهيئة

1- مفهوم التهيئة

2- أهمية التهيئة

3- أنماط التهيئة

4- التهيئة الإبداعية

يعتبر التدريس نشاطا تربويا يقوم به المعلم متبعا ثلاث خطوات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم. ويؤدي المعلم خلال تدريسه مجموعة من الأساليب التربوية لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا التدريس. هذه الأساليب التربوية تعرف بما يسمى الممارسة التدريسية، والتي يعرفها "Good" بأنها: "تعبير يشير إلى الفعّاليات التي تستخدم من قبل المدرسين." (Good,1973,p:438).

وبما أن الدراسة الحالية تتناول الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي، فقد تم تبنّي التعريف الذي يشير إلى أن الممارسة هي: " الأساليب التدريسية وأنماط السلوك التي يمارسها التدريسي في الجامعة ويفضله عن غيره من الأساليب في تعامله مع الطلبة ويميزه عن غيره من المدرسين".(مهدي عبود وآخرون،2006،ص:05).

تمّ تناول خطوتين رئيسيتين من خطوات التدريس هما؛ تقديم الدرس وتقويمه، وأول الأساليب التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه هي: **التهيئة**.

1- مفهوم التهيئة:

تعد التهيئة مهارة تربوية أساسية من مهارات تقديم الدرس، فهي تمثل مدخلا ضروريا لتعليم الدرس الجديد، حيث تهدف إلى جذب وتركيز إنتباه المتعلم في محتوى الدرس، ثم نقله نقلا سهلا من الدرس السابق إلى الدرس الجديد.

وتشمل التهيئة " كل ما يقوله المعلم أو يفعله، بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقّي والقبول". (جابر عبد الحميد جابر وآخرون،1998،ص:124).

كما تعتبر التهيئة من العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين للدرس واستثارة دافعيتهم للتعلم، والإستماع لما سيرد في هذا الدرس " لذا نقول إن المدرس الناجح يستطيع - من خلال تقديم مثير وشيّق- أن يثير دافعية التلاميذ، ويهيئهم لما سيحدث في الدرس".(كوثر حسين كوجك،2001،ص:269).

"ولقد أشارت نتائج الأبحاث إلى وجود علاقة وثيقة بين هذه الإجراءات القبلية وبين الناتج النهائي للنشاط، كما أشارت نتائج الأبحاث إلى أن بعض الإجراءات القبلية لها تأثير أفضل وأقوى من البعض الآخر".(رفعت محمود بهجت،1996،ص:179).

وقد تتجسّد التهيئة في أعمال تمهيدية سابقة عن الدرس، يمارسها المتعلمون بتكليف مسبق من أستاذهم، وتنجز تلك الأعمال إما في إطار عمل تحضيري يقوم به المتعلمون، أو في إطار أعمال تمهيدية منظمة يوجههم إليها أستاذهم بواسطة أسئلة محدّدة ترسم لهم ملامح العمل المطلوب منهم إنجازه قبل الدرس، كالإطلاع على المطبوعة المتعلقة بالدرس الجديد لتحضيره مسبقا، أو تحضير تجربة، أو إنجاز واجب تمهيدا للدخول في الدرس الجديد.

كما تتم التهيئة للدرس الجديد بعدة أساليب منها: ضبط عنوان الدرس، طرح أسئلة تحفيزية فتكون أجوبتها مقدمة لموضوع الدرس، طرح مشكلة مفتوحة النهاية (لها أكثر من حل)، تكليف المتعلمين بأعمال تحضيرية تمهّد لموضوع الدرس، استخدام الوسائل التعليمية لإثارة اهتمام الطلاب للدرس، إستخدام خبرات المتعلمين السابقة كمقدمة للدرس من خلال الربط بينها وبين الموضوع الجديد مما يهيئ للتعلم ويسهّله.

هذه الأساليب ينبغي أن تتم بصورة طبيعية وفي مدة زمنية قصيرة (في حدود05 إلى10 دقائق)، كما ينبغي اختيار الأسلوب المناسب لتقديم الدرس باعتباره يخدم أغراضا عديدة تلخّص كالآتي:

2- أهمية التهيئة:

يشير كل من "حسن حسين زيتون" في كتابه "إستراتيجيات التدريس" و"سهلية محسن الفتلاوي" في كتابها "كفايات التدريس"؛ إلى أن هناك أهمية بالغة في اختيار المعلم للأسلوب المناسب لتهيئة الدرس، فهي:

- تمكّن المعلم من توضيح أهداف درسه، وأهمية دراسة الموضوع لتلاميذه من خلالها، حتى تتكون لديهم فكرة مسبقة عن الدرس الجديد ويسهل اندماجهم فيه. "ولقد أشارت نتائج الأبحاث أن سلوك المعلم يصبح ذو معنى ومغزى لدى التلاميذ عندما يشرح

المعلم للتلميذ بشكل مسبق ماذا يتوقع منه، وهذا يؤثر بدوره على الناتج النهائي للعملية التعليمية".(نفس المرجع السابق،ص:180).

– جذب إنتباه الطلبة نحو موضوع الدرس الجديد بما يضمن إندماجهم في النشاط الصفي.

– مراجعة متطلبات التعلم المسبقة لدى الطلاب إنطلاقا من مبدأ تربوي أن كل تعلم جديد يفترض أن يبنى على ما سبقه، لذا يلزم مراجعة هذه المتطلبات.

– تمكن من ربط الدرس الجديد بمواضيع سبق أن تعلمها التلاميذ، وبخبراتهم السابقة مما يقوي البنية المعرفية للمتعلم، ويضمن الإستمرارية في العملية التعليمية.

– تحفيز الطلاب وحثهم على التعلم؛ ذلك لأن تحفيز الطلاب على تعلم موضوع جديد يعدّ مطلبا أساسيا لحدوث هذا التعلم.

– تزويد الطلاب بنظرة مجملة أو كلية لما سوف يتضمنه محتوى الدرس من مفردات أساسية وما يربطها من علاقات؛ ذلك لأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل إذا ما قدمت لهم هذه النظرة في بداية الدرس.

3– أنماط التهيئة:

تشير أغلب المراجع المطلع عليها؛ إلى أن مختلف أساليب التهيئة المذكورة سابقا يستخدمها المدرس وفق ثلاثة أنماط رئيسية هي:

أ– **النمط التوجيهي:** يستخدم المدرس هذا النمط من التهيئة:

– لتوجيه إنتباه الطلبة نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه، وتساعده (التهيئة) في توضيح أهداف الدرس التي ينبغي بلوغها.

– بإعطاء المدرس لطلبته تصورا عن الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.

– يستخدمها المدرس كنقطة بدء لتوجيه إنتباه طلبته لموضوع الدرس، أو إثارة إهتمامهم به عن طريق إستخدام نشاط يعرف مسبقا أنه موضع إهتمام الطلبة أو أن لهم خبرة سابقة به.

ب- النمط الإنتقالي: يتميز هذا النمط من التهيئة بخصائص رئيسية هي:

- يستخدم أساسا للإنتقال من معلومات سبق تعلمها إلى معلومات جديدة، من خلال ربط الدرس السابق بالدرس الجديد.

- يعتمد اعتمادا كبيرا على استخدام الأمثلة التوضيحية.

- يعتمد على الأنشطة التي تناسب ميول واهتمامات الطلبة، ولهم خبرة فيها، وبذلك يتحقق الإنتقال التدريجي المنشود.

ج- النمط التقويمي: يعدّ هذا النمط من التهيئة:

- لتقويم ما تمّ تعلمه، أو ما كلفوا به قبل الإنتقال إلى أنشطة جديدة.

- يعتمد هذا النمط على الأنشطة الصفية المتمركزة حول المتعلم، وعلى الأمثلة التي يقدمها لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

4- التهيئة الإبداعية:

تعتبر تهيئة المتعلم عنصرا هاما من عناصر تقديم الدرس، وتكمن أهميتها في تحقيق الأهداف المرجوّة " إذ تسهم في إزالة خوف التلميذ من الخوض في الخيال الإبتكاري، وفي إعداده لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير، وفي استثارة خياله." (حسين عبد العزيز الدريني،1985،ص:297).

هذا؛ وتهدف التهيئة الإبداعية إلى:

1- إرساء علاقة أفقية بين المعلم وجماعة المتعلمين.

2- خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس فلقد أثبتت البحوث التي قام بإجرائها "جيج وبرلاينر Gage & Berliner "(1975) و" دي سيكو Dececo "(1968) وغيرهم؛ أن إعطاء التلاميذ مقدما فكرة عن محتوى الدرس، أو عما هو متوقع منهم، يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق ماهو متوقع منهم".(جابر عبد الحميد جابر وآخرون،1998،ص:126).

3- زيادة وعي المتعلمين بالمشكلة التي يدور حولها موضوع الدرس؛ " كأن يضع المدرس سؤالا أساسيا عن المشكلة، أو يعرض بعض عناصر الموضوع ويسأل التلاميذ أسئلة تساعدهم على تحديد المشكلة." (حسين عبد العزيز الدريني،1985،ص:297).

4- تنشيط ملكات الإبداع وحب الإكتشاف لدى المتعلمين، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.

5- إستثارة حب إستطلاع المتعلمين ورغبتهم في المعرفة، وتنمية شعورهم بالمسؤولية، وتربيتهم على حب المبادرة، والرغبة في المشاركة الإيجابية داخل الصف.

6- تعويدهم على الإستعداد المسبق والجاد لما ينجزونه من أعمال، وترغيبهم في تجنب العشوائية والإرتجال، حتى يضمنوا لأعمالهم ونشاطاتهم حظا أوفر من الجدوى.

7- تحفيزهم على امتلاك الحد الضروري من المكتسبات المعرفية اللازمة لضمان مشاركة فاعلة.

8- تزويدهم بعدد محدود من التوجيهات لأن " إغراق التلاميذ بالتعليمات والتوجيهات يجعلهم عاجزين عن الإنطلاق بخيالهم والتفكير في الموضوع تفكيرا ابتكاريا ". (نفس المرجع،ص:297).

وبهذا يتم إثارة حب الإستطلاع لدى المتعلمين وزيادة رغبتهم في المعرفة، مما يلجأ المدرس بعدها إلى اختيار طريقة تدريس ملائمة لمواصلة تنفيذ تدريسه.

فيما يلي عرض لطرائق التدريس المستخدمة في العملية التعليمية.

طرائق التدريس

1- مفهوم الطريقة

2- مفهوم التدريس

3- مفهوم طرائق التدريس

4- أنواع طرائق التدريس

5- معايير اختيار طرائق التدريس

6- علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي

7- طرائق التدريس الإبداعي

يدخل المدرس في جو الدرس الجديد من خلال معلومات وردت في دروس سابقة أو من معلومات يعرفها الطلاب، ويتمّ العرض طبقا لخطة تمّ تنظيمها وفق سير الدرس.

وتتوقف عملية عرض الدرس على مرتكزات أساسية منها: طرائق التدريس الوسائل التعليمية، التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة، التقويم بأشكاله،... .

قبل الخوض في موضوع طرائق التدريس لابد من ضبط بعض المفاهيم الأساسية كمفهوم الطريقة لغة واصطلاحا، ومفهوم التدريس لغة واصطلاحا.

1- مفهوم الطريقة:

تعرف الطريقة لغة؛ على أنها "جمع طرائق، السيرة، الحالة، المذهب، الخط في الشيء".

أما المعنى الإصطلاحي للطريقة؛ فقد تطور في العصر الحديث واختلف فيه الكثير من المربين والباحثين؛ فنجد "عبد الرحمان بن بريكة" يشير إلى عدة تعريفات منها أن:

الطريقة هي: " مساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكاناته الذاتية الفذّة وتطويرها لديه، ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها في إنجاز ما هو خيّر ومفيد".(عبد الرحمان بن بريكة،1994،ص:32).

وهناك من يعرفها بأنها " الأسلوب الذي يستخدمه الفرد لبلوغ غايته، وهو عبارة عن عدد من الخطوات ينفذها بعد تخطيط مسبق وبتسلسل منظم أملا في توفير جهده ووقته".(أبو طالب محمد سعيد وآخرون،2001،ص:96).

وعليه، فالطريقة تعني الأسلوب التربوي الذي يهدف إلى توجيه نشاط المتعلم وترشيده ومن ثمّ الإعتماد على نفسه، بدل تلقّي المعلومات وحفظها حفظا آليا ثم استرجاعها عند تقويمها.

2- مفهوم التدريس:

يعرف التدريس في اللغة بأنه: "مصدر الفعل (درّس) ومعناه التعليم، درّس تدريسا الكتاب أو الدرس جعل يدرسه، وفي لسان العرب (لابن منظور) جاء في مادة (درّس): درّس الكتاب درسا، ودراسة: عائده حتى انقاد لحفظه". (عبد الرحمان بن بريكة،1994،ص:32).

أما التعريف الإصطلاحي للتدريس، فقد تمّ الإطلاع على الكثير من المراجع التي تناولته، وأمكن انتقاء بعضها:

تعريف "جانيه Gagne ": "إن التدريس مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يجريه الطلبة من آداءات." (Gagne,1977,p:152).

تعريف حمدان: التدريس هو"عملية تربوية تأخذ في إعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوّة." (محمد زياد حمدان(1)،1984،ص:23).

تعريف " ستيفن كوري Stephen Corey ": التدريس هو"عملية متعمّدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد، أو الإشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة، أو كاستجابة لظروف محددة ". (كوثر حسين كوجك،2001،ص:102).

تعريف "سميث Smith ": التدريس هو"عبارة عن نظام يتكون من الأعمال المقصودة التي تؤدي حتما إلى إثارة التعلم".(خير الدين هني،1999،ص:11).

تعريف"إليوت ايزنر": التدريس هو"ما يحدث عندما ينجح المعلمون بحكم أنشطتهم في تعلم تلاميذهم".(نفس المرجع،ص:11).

وعليه فإن مجمل التعاريف تتفق على أن التدريس يؤدي حتما إلى:

- التعلم.
- تغيير سلوك المتعلم .
- أنه يتكون من مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأعمال.

* بعد التعرف على معنى كل من الطريقة والتدريس، فيما يلي عرض لمفهوم **طرائق التدريس**.

3- مفهوم طرائق التدريس:

تعرف طرائق التدريس بأنها عبارة عن: "مجموع من النماذج السلوكية المتكررة التي تناسب تعليم عدة مواضيع، ويمكن لأكثر من معلم تطبيقها واستعمالها لإحداث التعلم".(Gage et al,1975,p.p: 443-444).

كما تعرف طرائق التدريس على أنها " النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة، ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر، بحيث تكفل طريقة التدريس هذه التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب والمادة الدراسية... كل ذلك يهدف إلى إحداث التغير الإيجابي الدائم نسبيا في سلوك المتعلم".(أفنان نظير دروزة،2000،ص:176).

وتعرف أيضا على أنها " أسلوب أو وسيلة، أو أداة للتفاعل بين الطالب والمعلم". (نفس المرجع،ص:203).

ومنه يتضح أن طريقة التدريس هي أسلوب تربوي يضمن التفاعل بين المدرس وطلابه وبين الطلاب والمادة الدراسية بهدف التعلم.

4- أنواع طرائق التدريس:

تنوعت وتعدّدت طرائق التدريس من خلال ما أفرزته الدراسات الحديثة في ميدان التربية والتعليم، لكن يبقى المدرس هو المبدع لطريقة عرض درسه وإيصالها لطلبته آخذا بعين الإعتبار:

* خصائص المتعلم: قدراته، إستعداداته، مكتسباته السابقة... .
* خصائص المادة التعليمية: الأهداف التربوية، المحتوى التعليمي... .
* خصائص الموقف التعليمي: الوسائل التعليمية، التوقيت، حجم الصف... .

ومهما اختلفت طرائق التدريس وتنوعت، إلا أنه يمكن حصرها في ثلاث أصناف رئيسية هي:

4-1- الطرائق التدريسية المعتمدة على المعلم:

وهي الأسلوب التربوي الذي يستخدمه المعلم لإيصال المعرفة إلى المتعلمين وعليه تقع المسؤولية الأولى في تنفيذ النشاط التعليمي. وهذا الأسلوب يأخذ عدة أشكال منها: أن المدرس قد يسرد (القصة)، ويعرض (العرض والتمثيل)، ويحاضر (المحاضرة)، ويصف (الوصف)، ويشرح (الشرح) الدرس بمفرده، دون إشراك المتعلمين في ذلك النشاط.

*يسمى هذا الأسلوب بمدخل التدريس الإلقائي الواعظ عند المربي"هاري براودي H.Broudy "(1974)، وبمدخل العرض المباشر للتعليم والتعلم عند "فريدريك هـ.بل Frederick.H.Bell "(1978). (عبد الرحمان بن بريكة،1994،ص:41-42) كما وصفها "حسن ملا عثمان" بالطريقة الإلقائية؛ وهي"من أهم الطرق التي يمكن إستخدامها في تدريس علم النفس".(حسن ملاّ عثمان،1983،ص:55)؛ أي أن هذه الطرائق تتناسب مع طلاب الجامعات والمعاهد لما لها من إيجابيات.

* **إيجابياتها**: تتلخص امتيازات الطرائق المعتمدة على المعلم في النقاط الآتية:

- تناسب المتعلمين الكبار ويمكن إستخدامها مع صف كبير الحجم.
- يمكن أن تغطي مادة تعليمية كبيرة الحجم.
- تجذب الانتباه لدى المتعلمين وتنمي خيالهم، وتوسع أفق تفكيرهم خاصة إذا توافرت في المحاضرة طلاقة اللسان، والقدرة على الشرح وإعطاء الأمثلة.

* **سلبياتها**: للطرائق المعتمدة على المعلم نقائص منها أنها:

- تقوم على" الشرح والإلقاء من جانب المدرس، والسكوت والإستماع والإستظهار من جانب التلاميذ." (محمد نوار،ب ت،ص:29)، فهي تجعل المعلم محور العملية التعليمية، بينما تؤكد النظريات التربوية المعاصرة على جعل المتعلم هو المحور الأساس الذي ينبغي أن تنطلق منه تلك العملية.

– لا تتيح فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتؤدي إلى" تعزيز نمط من الشخصية أساسه التبعية والإعتماد على الغير، وبالتالي التركيز على الحفظ والتقليد وعدم المبادرة في القسم وفي مواقف الحياة المختلفة." (بوفلجة غياث،1994،ص:147).

– تحدّ من قدرة المتعلم على التجريب والإكتشاف؛ فهي" تجعل المعلم يتخذ الموقف الإيجابي في الممارسة التعليمية، وهذا ما يتسبب في إجهاد نفسه لأن نشاط الحصة مركّز عليه كلّيا، مما ينعكس سلبا على تحصيل المتعلم". (سميرة ميسون،2002،ص:43).

– لا تعزّز السلوك الإبداعي لدى المتعلمين؛ فهي" لا تعنى بتنمية المبادأة والأصالة بل وقد تعاقب عليهما".(عبد الحليم محمود السيد،1971،ص:74).

– تظلّ طرائق تدريسية ناقصة إذا لم تدمج بطرائق تدريسية أخرى؛ كالطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم.

4-2- الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم:

هذه الطرائق "يشارك فيها المعلم المتعلم عملية التعليم والتعلم، ويدمجه في مهامها ونشاطاتها، إلى أن تتحقق الأهداف التعليمية التعلمية ". (أفنان دروزة،2000،ص:190). وقد تأخذ هذه الطرائق عدة إشكال أهمها:

الطريقة الحوارية التي تعتمد على" الحوار الشفوي بين المعلم وتلاميذه يؤدي بهم ذلك في النهاية إلى التوصل إلى جوانب التعلم الإدراكية الأساسية ". (ناجي تمار،1994،ص:92).

كما أن هناك **طريقة المناقشة الصّفية**؛ التي يطرح فيها المعلم موضوعا أو مشكلة ما، ويطلب من المتعلمين مناقشتها وصولا إلى حلها.

أما **طريقة المناقشة الجماعية**؛ فيقتضي من المعلم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة "يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوعا معينا أو ناحية منه، ثم تعرض النتائج من حلول وتفسيرات على مجموع المتعلمين ". (محمد زياد حمدان(3)،2000 ،ص:22).

* **إيجابياتـها**: إن الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم تتوفر على المحاسن الآتية:

– تساعد على تنمية القدرات العقلية العليا "كالتحليل والتركيب، والتقويم، وحل المشكلات؛ هي صفة القيادة وتحمل المسؤولية ".(أفنان نظير دروزة،2000،ص:191).

– تنمي لدى المتعلم روح المبادرة والديمقراطية مما " يزيد من فعالية التلاميذ ويثير المجهود الشخصي لديهم".(غي بالماد،1970،ص:54).

– كما أنها " تساعد على مناقشة القضايا والمشاكل التي يحس بها المتعلم ويعتقد أنها تتطلب النقاش والحوار في الفصل الدراسي، وهذا الشعور والإحساس ينمي القدرة على مواصلة الإسهام في العمل الجماعي؛ والذي هو من أهم الأهداف التي تسعى التربية في تحقيقه لدى المتعلم".(محمد الصالح حثروبي(2)،2002،ص:87).

* **سلبياتـها** : من مساوئ الطرائق التي يتفاعل فيها المتعلم والمعلم هي:

– تستغرق وقتا طويلا على حساب البرامج الدراسية "وهذا ما جعل العديد من الأساتذة يستغنون عنها، وهذا لأن المقررات الدراسية طويلة، وهم مطالبون بإنهائها". (عبد الرحمان بن بريكة،1994،ص:51).

– قد تؤدي ببعض المتعلمين إلى" الدخول في قضايا جانبية، مما يفقد الموضوع ترابطه وتماسكه، وبالتالي الإنحراف عن الهدف المرسوم، كما قد تؤدي ببعض الطلبة إلى السيطرة على سير المناقشة وحرمان الكثير من الطلبة منها ". (وهيب مجيد الكبيسي وآخرون،2000،ص:127).

– قد لا يصل المعلم بالمتعلم إلى نتيجة؛ فهي بحاجة إلى تنظيم وضبط للأسئلة، والأسئلة التي"جوابها نعم أو لا، فيجب أن نتحاشاها قدر الإمكان لأنها لا تتيح الفرصة للتلميذ لممارسة التفكير الناقد والسلوك الإبتكاري". (روبرت سند وآخرون،1985،ص:19)؛ لا سيّما طلبة الجامعة حسب ما تتناوله الدراسة الحالية.

4-3- الطرائق التجريبية بإشراف المعلم:

وهي الطرائق التي تلقي المسؤولية الأكبر على المتعلم من خلال إندماجه في الموقف التعليمي، حيث تعتمد على"حوافز الطالب وتسهيل عملية تحكمه في تعلمه انطلاقا من الخبرات والتجارب الذاتية والمبادرة الشخصية، أما دور المربي فيبقى ثانويا ينحصر دوره في التوجيه والإرشاد والتنسيق، وبهذا يتحكم الطالب في تعلمه ويكون مستقلا ".(بوفجلة غياث،1994،ص:144).

* يسمي هذا النوع من الطرائق؛ بطريقة التدريس المخبري والعلمي. (بربارا ماتير وآخرون،2000،ص:214)، وبطريقة المهام والاستكشاف. (محمد الصالح حثروبي(2)،2002،ص:87).

وتتم الطرائق التجريبية في المختبر العلمي، أو في الميدان العملي أو في الموقف الزائف، وذلك تجنبا للخطر خصوصا عند تدريب الطيارين أو الأطباء والعسكريين حيث تستخدم الألعاب والنماذج لتمثيل الموقف الواقعي.

كما أن هناك طرائق تجريبية أخرى كطريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات اللّتان تسمحان للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته للتوصل إلى حل ملائم.(سيتم التطرق إليهما لاحقا).

* **إيجابياتها** : يمكن إدراج إيجابيات الطرائق التجريبية بإشراف المعلم كالآتي:

– تثري المتعلم بنشاطات تعليمية متنوعة، فهي" تدفعه إلى حب المطالعة وإيثارها وكذا البحث والتنقيب في جميع مشاكل الحياة، وهو الأمر الذي يقوّي في نفسه فاعلية الإكتشاف ثم الإبتكار والإبداع ".(خير الدين هني،1999،ص:49).

– تشجع التفكير المستقل وتنّمي المسؤولية الشخصية وروح المبادرة.

– تساعد على" تطوير القدرات الخاصة لدى كل تلميذ من خلال النشاط الجماعي في القسم".(Gaston Mialaret,1969,p:103).

– تنمي القدرة الابتكارية لدى المتعلم.(عبد الرحمان بن بريكة،1994،ص:50).

* **سلبياتها**: أما عيوب هذه الطرائق فتتمثل في:

– مكلّفة وتستغرق وقتا طويلا لإنجاز النشاط التعليمي.

– تحتاج إلى إشراف المدرس ومتابعته؛ فهي تشترط "على المربين أن يتواجدوا في مكان الملاحظ لأنشطة المتعلمين".(Gaston Mialaret,1969,p:102).

– قد يصعب معها تقويم أداء الطالب بدقة.

5- معايير إختيار طرائق التدريس:

إن اختيار أي طريقة من طرائق التدريس لا يتوقف على مدى تفضيلها من طرف المعلم، وإنما يتحدد ذلك وفق معايير لابد من إعتبارها عند إتخاذ القرار لاختيار أو تفضيل طريقة تدريسية على أخرى.

من هذه المعايير:(محمد زياد حمدان(2)،1999،ص:127-131).

5-1- طبيعة الهدف التعليمي:

ترتبط كل مادة تعليمية بعدد من الأهداف التربوية والسلوكية، فمثلا إذا كان الهدف إدراكيا، فقد يستخدم المعلم طريقة تدريس إدراكية؛ مثل المحاضرة والأسئلة، وأما إذا كان الهدف ذا طبيعة شعورية وقيّمية، فإن طريقة التدريس تكون إما من النوع الذي يسمح بالتفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ مع بعضهم؛ مثل طرائق المناقشة المتنوعة، والطريقة الحوارية، أو من النوع الآخر الذي ينّمي قيّما أو خصائص معينة لدى التلاميذ؛ كالقدرة على التفكير المستقل، وحل المشكلات، وإنتاج الحلول المنطقية والفكر الإبتكاري؛ مثل طريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات... .

وعلى المعلم أن ينظر إلى طبيعة الهدف التعليمي، ثم يختار الطريقة التدريسية المناسبة لتدريس ما يريد.

5-2- طبيعة المادة الدراسية:

يتوقف إختيار طريقة التدريس على طبيعة المواد الدراسية، وعلى المعلم أن يدرك ذلك وتكون له خلفية وافية في هذا المجال حتى ينجح في تدريسه، وإيصال المعرفة لأذهان طلابه، فقد يعتمد طريقة المناقشة لتعليم المواد الاجتماعية على اختلاف أنواعها، أو يعتمد طرائق التدريس المباشر(كالوصف، العرض، المحاضرة، الإلقاء..) لتعليم المواد الأكاديمية التي تمثل المعلومات الهدف الرئيسي من وراء تعليمها.

5-3- توفر الوقت لتحقيق الهدف التعليمي:

إن العامل الذي يجب إعتباره عند اختيار طريقة التدريس الملائمة هو عامل الزمن، فإذا كان الوقت متوفرا فإن أنسب الطرائق التدريسية هي التي يتفاعل فيها المعلم بالمتعلم(كالمناقشة حتى يشارك كل واحد بآرائه وملاحظاته)، وأما إذا كان الوقت ضيّقا فإنه يلجأ إلى طريقة المحاضرة سامحا بعض الوقت للأسئلة والمناقشة بين الحين والآخر.

5-4- عدد المتعلمين في الفصل:

إن عدد المتعلمين داخل الفصل يحدد طريقة التدريس المناسبة فإذا كان عدد المتعلمين من(05) إلى(25)، فيفضل إستخدام المناقشة لتبادل الخبرات وتطعيم الآراء أو تلقيحها، وأما إذا تراوح عدد المتعلمين من(21) إلى (40)، فقد تصلح طريقة المحاضرة القصيرة والطريقة الحوارية وطريقة المشكلات، في حين إذا تجاوز الفصل أربعون (40) طالبا فتصبح المحاضرة أنجع الطرائق التدريسية وأكثرها توفيرا للوقت.

5-5- المرحلة الدراسية أو العمر الزمني للمتعلمين:

إن مراعاة المرحلة الدراسية أو العمر الزمني للمتعلمين أمر ضروري يجب على المعلم اعتباره عند اختيار طريقة تدريسه، فطلبة التعليم العالي تناسبهم طريقة المحاضرة أو المناقشة على خلاف تلاميذ المدارس الإبتدائية، الذين تناسبهم طريقة الوصف والعرض والتمثيل مع إستعمال وسائل إيضاحية ملائمة، حتى يضمن المعلم تعلما مؤثرا لدى تلاميذه.

وعليه فإن هناك جملة من المعايير على المعلم إعتبارها عند إختياره إحدى طرائق التدريس، حيث يتوقف نجاح تدريسه على نجاح إختيار طريقة التدريس الملائمة لطبيعة الهدف التعليمي، وطبيعة المادة الدراسية، والزمن المتوفر، بالإضافة إلى عدد المتعلمين داخل الفصل والمرحلة الدراسية التي ينتمون إليها.

6- علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي:

يتمثل المحتوي التعليمي في "مجموع المعارف المصنّفة في اتساق صوري ضمن مجموعة من المواد ".(محمد شارف سرير وآخرون،1995،ص:43).

ويعدّ أسلوب تنظيمه مسؤولا مسؤولية رئيسية عن طريقة التدريس التي سيستخدمها المدرس أثناء الدرس، حيث أن طريقة التدريس المناسبة لمحتوى تعليمي يغلب عليه المفاهيم قد لا تناسب محتوى تعليمي يغلب عليه المبادئ. وعليه لا يستطيع المدرس أن يقتصر في التدريس على طريقة واحدة، باعتبار أن المحتوى التعليمي منظم على أساس مواد دراسية منفصلة، فإن ذلك يفرض عليه تنويع طرائق التدريس بما يتناسب مع المحتوى التعليمي الذي سيدرسه،مراعاة لنشاط المتعلمين وحاجاتهم وميولهم وإهتمامهم.

مثال على ذلك؛ يقترح "حسن ملا عثمان" أهم الطرائق التي يمكن إستخدامها في تدريس علم النفس؛ وهي ثلاثة: طريقة الإلقاء- طريقة المشكلات- طريقة دراسة النصوص، ومن ذلك تظهر " العلاقة بين الطريقة والمحتوى جلّية في وصف المربين للعملية التربوية بكائن ذي ساقين هما طريقة التدريس والمنهج المقرر، فالمنهج مهما كان جيد التصميم فانه إذا لم ينفّذ بطريقة مثلى فإن الموضوعات التي يحتوي عليها تبقى بدون قيمة ".(محمد مقداد،1994،ص:09).

7- طرائق التدريس الإبداعي:

لقد أجرى " تورانس Torrance "(1981) الكثير من الدراسات داخل الفصول الدراسية لجميع المستويات التعليمية بدءا بالصفوف الأولى وحتى الجامعة، واكتشف أنه يمكن تعليم الأساليب الإبتكارية؛ أي أنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تقديم حلول أصيلة ومفيدة للمشكلات، وقدّم قائمة بمجموعة من الأساليب والإجراءات عن طرائق التدريس الإبتكاري؛ والتي تبيّن دور المعلم في تنمية التفكير الإبتكاري داخل الفصل.(ممدوح عبد المنعم الكناني،2005،ص:273). وتؤدي إلى" نمو المتعلم وتطوره في مهنته، وتساعده على إعطاء أحسن ما عنده ". (صالح عبد العزيز،1975،ص:198-199).

إن طرائق التدريس الإبداعي تؤدي إلى "الغاية المقصودة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم؛ وهي التي تحفز التلاميذ على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس." (نزيم صرداوي،1994،ص:124). وهي التي توقظ إهتمام المتعلمين، وتعمل على إثارة إستجاباتهم و" تشجيعهم على العمل الجماعي وحثهم على التفكير السليم، وأن تحمل طريقة التدريس الإبداعي في ذاتها سمات المرونة والتنويع ".(خير الدين هني،1999،ص:39).

وهذا ما تدعو إليه التربية الحديثة، حيث يعتبر التنويع في طرائق التدريس ضرورة للحفاظ على حيوية المتعلم وإبداع المعلم، وهو من العوامل التي تمكّنه(المعلم) من تحقيق أهدافه وتهيئ له أسباب النجاح في عمله، ولتحقيق ذلك عليه إتباع طرائق متباينة وأساليب متنوعة، تتناسب مع مستوى المتعلمين، لذلك يحتاج المعلم إلى إستخدام طرائق تدريس إبداعية تلائم مستوياتهم وقدراتهم، لترضي طموحاتهم وميولهم وتكسبهم اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.

* من بين طرائق التدريس المعزّزة للسلوك الإبداعي لدى المتعلمين هي كالآتي:

7-1- طريقة حل المشكلات:

وتعرف بأنها " طريقة تدريسية تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهويهم وتدفعهم للتفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة." (وهيب مجيد الكبيسي وآخرون،2000،ص:128).

* ولقد أشار "جون ديوي" إلى خمس خطوات لحل المشكلة:

1- الشعور بوجود المشكلة.

2- تحديد المشكلة.

3- جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة.

4- التوصل إلى فرضيات تعدّ حلولا مؤقتة للمشكلة.

5- اختبار مدى صحة الحلول أو الفرضيات المقترحة.

* تعتبر طريقة المشكلات إحدى الطرائق الفعالة في التعليم مهما كانت مرحلته وأن فعاليتها تكمن في: (خير الله عصار،1983،ص:99).

– أنها تدفع الطالب إلى المحاكمة العقلية.

– أنها تجعله يتعلم بنفسه معتمدا على قدراته.

– أنها في جوهرها تشتمل على الخطوات الأساسية للقيام ببحث علمي.

7-2 طريقة المشروعات:

عرفها "وليم كلباتريك " بأنها: "عمل ينطوي على مشكلة، ويجري تنفيذه بتمامه في بيئته الطبيعية، وهو نوعان؛ مشروع جماعي يشترك فيه كل تلاميذ الصف ومشروع فردي يقوم به كل تلميذ بمفرده ". (أبو طالب محمد سعيد وآخرون،2001،ص:123).

* أما خطواتها فهي كالآتي:

1- إختيار المشروع وتحديد أهدافه.

2- تخطيط المشروع وتنظيمه.

3- تنفيذ المشروع وتقويمه.

*إن للمشروع مزايا تربوية هامة تجمل فيما يلي:(خير الله عصار،1983،ص:100).

– أنه عملي يبعد الطالب عن جو الكتب والإصغاء.

– أنه ينبع من صميم شخصيات الطلاب وميولهم، فهو إذن يربط التربية بالدوافع الذاتية للمتعلمين.

– أنه يكسب الطالب خبرات ومهارات بواسطة الأنشطة الذاتية، مما يرسخ المعلومات ويعمقها وينقلها من اللفظية إلى الفعل، خاصة تلك المتعلقة بالتفكير والتنظيم والدقة في التنفيذ.

7-3- طريقة العصف الذهني:

يرى "بارنز" (1963) أن طريقة العصف الذهني (تقنية الإبداع): "جزء من عملية سيكولوجية شاملة هي عملية مواجهة المشكلات المستعصية بحلول إبتكارية ".
(أمل الأحمد،2001،ص:148).

خلال هذا الأسلوب يطلب من جماعة المتعلمين " إعطاء أفكار عديدة لحل مشكلة معينة على أن لا تقيّم هذه الأفكار أول الأمر بل تجمع كلها، ومن ثم تبدأ المناقشة للتوصل إلى ماله علاقة بحل المشكلات ".(روبرت سند وآخرون،1985،ص:77).

* تمر حصة العصف الذهني بثلاث مراحل وهي: (فريدة قماز وآخرون،2005،ص:81-82).

1- مرحلة التحضير : وتتمثل في:

أ- تكوين الجماعة.

ب- تحديد المشكل.

ج- تجزئة المشكل المعقّد إلى مجموعة من المشاكل التي يتمّ دراستها تتابعيا.

2- مرحلة مهاجمة المشكل: وذلك بإنتاج أكبر عدد من الأفكار، مع مراعاة جملة من المبادئ:

أ- عدم الحكم على الأفكار أو نقدها بتاتا.

ب- تشجيع التخيّل الحر.

ج- مزج وتنظيم وتكييّف الأفكار.

3- مرحلة تقيّيم الإنتاج: وفيها تتمّ عملية:

أ- فرز الأفكار وتوزيعها.

ب- إختيار الأفكار وتصنيفها إلى أقسام محددة.

ج- الحكم على الأفكار واتخاذ القرار النهائي.

* إن جلسات العصف الذهني مفيدة تربويا بحيث:

- يمكن لهذا الأسلوب أن يفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاّق.
- يولّد الحماسة للتعلم ويساعدهم على التقدّم في التحصيل.
- يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.
- ينمّي مهارات الإتصال والقيادة لدى الطلاب.
- ينمّي الوعي بأهمية الوقت.
- يساعد المعلم على إدارة الصف الدراسي.

لقد أثبتت دراسات كثيرة فاعلية هذه الإستراتيجية (العصف الذهني) في تنمية التفكير الإبتكاري منها: (أمل الأحمد،2001،ص:157).

دراسة "بارنز وميدو" (1959)، دراسة "ماكنيل" (1971)، دراسة "ميللر" (1979) دراسة "ادوارد" (1976)، بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات العربية المماثلة من قبل: دراسة "زين العابدين درويش" (1978)، دراسة "مصري حنورة" (1980) دراسة "جريس" (1984)، دراسة "ناديا عبده" (1986)، وأخيرا دراسة " أمل الأحمد" (2001).

تمّ خلال هذا الجزء ضبط المفاهيم المتعلقة بطرائق التدريس، وتحديد أنواعها مع وصف معايير إختيارها. وفي الأخير تمّ التطرق إلى علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي، وانتقاء بعض الطرائق الإبداعية؛ التي بإمكانها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى المتعلم، وتجدر الإشارة إلى أن أي طريقة تدريس يختارها المدرس لتنفيذ تدريسه لابد وأن تتأثر بنوعية الوسائل التعليمية الجاري الحديث عنها لاحقا.

الوسائل التعليمية

1- تعريف الوسائل التعليمية

2- القيمة التربوية للوسائل التعليمية

3- أنواع الوسائل التعليمية وتصنيفاتها

4- معايير اختيار الوسيلة التعليمية

أصبحت الوسائل التعليمية عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية، لذا أصبح من الصعب الإستغناء عنها في المواقف التدريسية حتى يتمكن المتعلم من الإستيعاب والتحصيل بأقل جهد ممكن، ولقد أثبتت الدراسات التربوية أنه كلما أحسن المدرس إختيار الوسيلة التعليمية واستخدمها بطريقة علمية سليمة، أدى ذلك إلى نجاح العملية التربوية وتطويرها.

لقد عرفت الوسائل التعليمية عدة تسميات منها : وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة الوسائل السمعية البصرية... فيما يلي تحديد مفهومها.

1- تعريف الوسائل التعليمية:

أخذت الوسائل التعليمية منذ بداية إستخدامها تعريفات كثيرة ومتعددة منها أن:

" الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام".(محمد الصالح حثروبي(1)،1999،ص:62).

والوسائل التعليمية هي أيضا "ما يندرج تحت مختلف الوسائل التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي، بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين". (سلسلة قضايا التربية(2)،1999،ص:04).

ومنه يتضح أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستعين بها المدرس خلال عرض درسه من أجل إيصال المادة العلمية وسائر المعارف للمتعلم بسهولة ويسر، أو يوجهه إليها لتنمية تحصيله الفكري وإكسابه مهارات مختلفة.

2- القيمة التربوية للوسائل التعليمية:

دلّت الكثير من الأبحاث التربوية أن للوسائل التعليمية أهمية بالغة في التدريس ولا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لجميع المراحل التعليمية والمستويات العمرية المختلفة للمتعلمين، مما يؤكد أن للوسيلة التعليمية قيمة تربوية عند حسن إستخدامها تتمثل في:

- تعالج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية.

- سرعة نقل المعلومات وتوفير الوقت، وكذا صدق الانطباعات مع بقاء الأثر. (محمد نوار،ب ت،ص:35)، فهي مثلا توفر الجهد والوقت للأستاذ الجامعي حين يعرض الوسيلة التعليمية في المدرجات الجامعية، أين يستفيد عدد هائل من الطلبة في وقت واحد.

- تثير إهتمام المتعلم وتركّز إنتباهه في الدرس، كما تشوّقه للمشاركة الفعالة والإيجابية في الفصل.

- تعطي إطارا مشتركا من الخبرة لعدد من المتعلمين. (بربارا ماتير وآخرون،2000،ص:261).

- تزيد من خبرة المتعلم الواقعية، فتجعله أكثر إستعدادا للتعلم وإقبالا على النشاط الذاتي.

- تؤدي الوسائل التعليمية إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكوّنها التلميذ، وتنمي عنده القدرة على التتّبع وتركيز الذهن والإستمرار في التفكير لمدة طويلة. (محمد الصالح حثروبي(1)،1999،ص:65)، كما يمكن أن تنقله من المجال الحسي إلى المجال المجرد.

- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين وتزويدهم بالخبرات التي تناسبهم.

- تتيح الفرصة للحصول على خبرات لا يسهل إكتسابها عن طريق أدوات أخرى، كما تسهم في كفاية وتنّوع وتعميق حصيلة ما يتعلمه الدارسون. (سلسلة قضايا التربية(2)،1999،ص:07).

- تؤدي إلى" تعديل السلوك وتكوين الميول والإتجاهات العلمية لدى المتعلمين." (محمد الصالح حثروبي(2)،2002،ص:109).

– تزيد المتعلم ثقّة بحقيقة وصحّة المعارف العلمية التي يحصل عليها خلال الدرس. (سلسلة قضايا التربية(1)،1998،ص:192).

– تهيئ للمتعلمين خبرات متنوعة، فتتّيح فرص المشاهدة والإستماع والتأمّل والتفكير.

– تساعد المتعلمين على الإكتشاف والإبداع من خلال تعاملهم مع الوسائل التعليمية.

– تنمي روح العمل المشترك بين المدرس وطلابه من خلال المشاركة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

3– أنواع الوسائل التعليمية وتصنيفاتها:

يعود الفضل في ظهور التصنيفات في مجال الوسائل التعليمية إلى الجمعية الوطنية للتربية **(NEA)**، التي حاولت إقتراح تصنيف بعض الوسائل البصرية التي تساهم في عملية التعلم، ومن ثم أخذت هذه التصنيفات أشكالا متعددة بحسب الموضوعات التي تعالجها وتتناولها، وبحسب الأهداف والمواقف التعليمية المختلفة، أو بحسب المادة التي تصنع منها هذه الوسائل... وعليه فقد حاول حسن حسين زيتون(2001) إقتراح تقسيم الوسائل التعليمية للمجموعات التالية:

3–1– مجموعة الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج:

فهي تتضمن مختلف المواد والأشياء والعينات والنماذج المجسّمة والمواقف المحاكية والأشخاص(خبراء...)، الذين يؤتى بهم للموقف التدريسي لنقل محتوى تعليمي معين للمتعلمين.

3–2– مجموعة الوسائل ذات الصور المتحركة:

وهي المواد التعليمية التي تعتمد على الصوت والصورة والحركة، ويتمّ عرضها بأجهزة آلية خاصة مثل: أفلام السينما وتسجيلات الفيديو وبرامج التلفزيون... .

3–3– مجموعة الوسائل ذات الصلة بالكمبيوتر الشخصي:

هذه الوسائل التعليمية تتضمن جهاز الكمبيوتر الشخصي(الحاسوب)، والمواد التعليمية التي يتمّ عرضها من خلاله، والمعروفة ببرامج الكمبيوتر التعليمية أو رزم الكمبيوتر التعليمية.

كما تتضمن هذه المواد التعليمية برامج التدريس الخصوصي، وبرامج التدريب والممارسة، والتدريس بالمحاكاة، إضافة إلى برامج تنمية التفكير التي تساعد المتعلم على التعلم في مواقف جديدة تتطلب المنطق والتحليل والإستنتاج والإبتكار.

3-4- مجموعة الوسائل الثابتة المعروضة ضوئيا:

وهي عبارة عن مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة يتمّ عرضها بواسطة جهاز ضوئي كالصور الفوتوغرافية، والشرائح (الفيلمية والمجهرية)، والشفافيات... .

3-5- مجموعة الوسائل المسطحة غير المعروضة آليا:

وهي عبارة عن مواد بصرية يتمّ عرضها على المتعلمين دون الحاجة إلى إستعمال آلات أو أجهزة العرض الضوئية: كالصور الفوتوغرافية، الرسوم والتكوينات الخطّية (الخرائط، الجداول..)، السبورة... .

3-6- مجموعة الوسائل المطبوعة أو المنسوخة:

وهي المواد المطبوعة إما على آلة التصوير أو النسخ أو آلة الطباعة التي يستعملها الطلاب؛ كالكتب والصحف والمجلات والنشرات والملخصات... .

3-7- مجموعة الوسائل السمعية:

وهي الوسائل التي تعتمد على الصوت مثل: التسجيلات السمعية بأنواعها، الإذاعة الهاتف التربوي ومعامل اللغات... .

إلى جانب هذا التصنيف* فقد وجدت تصنيفات كثيرة أخرى؛ مثل تصنيف " ادجارديل Edgar Dale " (1954)، وتصنيف "جانييه R.M. Gaune " (1965)

(*) يمكن الإشارة إلى قائمة بأنواع الوسائل التعليمية المتداولة في الميدان التربوي لجميع التخصصات؛ (أنظر الملحق رقم:02).

وتصنيف " أدلينغ V.Edling "(1966)، وتصنيف " ألن William J.Allen " (1967)، وتصنيف "جون تيرنس John Terence "(1971).

إن الوسيلة التعليمية مهما كان نوعها أو طبيعتها، لا تحقق قيمتها التربوية المنشودة إلا إذا أجاد المدرس اختيارها وفق معايير محددة.

4- معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

إن إستخدام الوسائل التعليمية ليس عملا عشوائيا أو لا يخضع لأسس تحكمه وتضبطه، بل هو عمل يستجيب لمعطيات علمية دقيقة، لكي يكون في خدمة العملية التعليمية–التعلمية. والإختيار الحسّن للوسيلة التعليمية يخضع لمعايير لابد من مراعاتها وأخذها في الحسبان، ومن أهم هذه المعايير:

4-1- المعايير الخاصة بمدى ملاءمة الوسيلة لخصائص المتعلم:

أي مدى ملاءمة الوسيلة التعليمية لخصائص المتعلم الجسمية والإنفعالية والمعرفية فعلى الوسيلة أن ترتبط في محتواها وأنشطتها بفكر المتعلمين وخبراتهم السابقة وأن تناسب مستواهم العمري والتعليمي، وأن تكون مشوّقة لهم لاستقصاء المعلومات واكتشافها.

"وهذا المعيار على قدر كبير من الأهمية، إذ بدون توفر هذا المعيار لا تحقق الوسيلة الفائدة المرجوّة من إستخدامها، بل على العكس تعتبر معيقا لعملية التعلم خاصة إذا كانت ميول وإتجاهات المتعلمين سلبية نحوها، مما يؤدي إلى النفور والملل والتشويش الداخلي في نفسية المتعلم ".(عبد الحافظ محمد سلامة،1993،ص:242).

4-2- المعايير الخاصة بالمنهج:

حتى يكون الإختيار للوسيلة التعليمية مناسبا، لابد من أن تخدم الأهداف التربوية المخطط لها من قبل المدرس، والمحتوى التعليمي المراد تدريسه، وطرائق التدريس المناسبة، حتى تساعد على تحقيق التعلم السهل والممتع، وإلا لن تحقق الوسيلة التعليمية الهدف المنشود من إستخدامها.

4-3- المعايير الخاصة بالخصائص الفنية للوسيلة التعليمية:

إن إختيار الوسيلة المناسبة لأهداف التعلم يتم بمراعاة؛ وضوحها الشكلي والصوتي والضوئي ودقتها العلمية، سهولة إستخدامها ومناسبتها لزمن الدرس، جاذبيتها لانتباه المتعلمين،" قلة تكاليفها وجودة تصميمها وقابليتها للتعديل، كما يمكن تداولها بأمان ". (سلسلة قضايا التربية(2)،1999،ص:20).

4-4- المعايير الخاصة بالمدرس المستخدم للوسيلة:

وهي تخصّ " الميول والإتجاهات للمعلم الذي يختار الوسيلة لاستخدامها ومدى قناعته بالاختيار والاستخدام، وبعده عن الشكلية والروتين ". (عبد الحافظ محمد سلامة،1993،ص:243)، فلا بد من عدم إختيار الوسائل التعليمية للتظاهر أو التقليد أو ملء الفراغ ... .

وصفوة القول أن التدريس الجامعي لا تتحقق نتائجه كاملة إلا إذا تمّ إستغلال تكنولوجيا التعليم التي تمده بالوسائل التعليمية المتنوعة، فتجعله ممتعا وفعّالا.

إن حسن إستخدام الوسائل التعليمية داخل الفصل الدراسي، يمكن أن " يشجع المتعلمين ويحفزهم على الإبتكار، مثل ذلك الطلب منهم إستخدام آلة التصوير الآتية: **Polaroid** لتصوير السعادة، الألم، الجمال... الخ، أو إستخدام آلة التسجيل لإنتاج مادة سمعية إبتكارية، أو إذا توفرت الإمكانات عمل فيلم يصور ما يقومون به ". (روبرت سند وآخرون،1985،ص:77).

وهذا يرفع من مستوى التفاعل الموجه بين المتعلمين فيما بينهم، ويزيد من حيويتهم، وينمّي الرغبة والإهتمام لديهم. والتفاعل الصفي له أهمية في التحفيز على الإبداع لدى المتعلمين كذلك، مما يستدعي التطرق له في الجزء الموالي.

التفاعل الصفي

1- مفهوم التفاعل الصفي

2- أهمية التفاعل الصفي

3- نماذج التفاعل الصفي

4- تعزيز السلوك الإبداعي
من خلال التفاعل الصفي

يتوقف نجاح العملية التعليمية داخل الصف الدراسي على مدى ما يجري من اتصال تربوي بين المدرس وطلابه في الموقف التعليمي، ولكي يتم هذا الإتصال لا بد من توفر بيئة دراسية مشجعة على التفاعل سواء ما يتعلق منها بتنظيم الأمور المادية (الفيزيقية)، أو بالجو الإجتماعي والإنفعالي الذي يسود غرفة الصف، ويطلق على جميع الأنشطة التعليمية المتّبعة من قبل المعلم والطلاب لاستمرار الإتصال **بالتفاعل الصفي**.

1- مفهوم التفاعل الصفي:

يعرف المربي الفرنسي "مارسيل بوستيك" التفاعل الصفي بأنه: "مجموع الصلات الإجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ قصد التوجه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة ". (أحمد شبشوب،1991،ص:307).

ويعرف التفاعل الصفي بأنه: " شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو كمجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم، تشكّل نوعا من "نظام إجتماعي" تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من أفراده الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما ". (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:241).

كما يعرف التفاعل الصفي بأنه: "عملية تربوية يطور فيها الطلبة أفكارهم وآراءهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها ". (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:822).

ويعرف التفاعل الصفي أيضا بأنه: " كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها، بهدف التواصل، الأفكار والمشاعر ".(مجدي عزيز إبراهيم وآخرون،2002،ص:39).

كما يعرف بأنه "عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها، لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الإنسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية ".(ماجد الخطايبة وآخرون،2002،ص:150).

وعليه يتضح -من خلال التعاريف السابقة- أن التفاعل الصفي هو مجموع العلاقات التربوية القائمة على احترام إيجابية المتعلم وقدراته، وإعطائه الحق لممارسة نشاطاته بفعالية.

2- أهمية التفاعل الصفي:

يعتبر التفاعل الصفي إجراءا تعليميا يساهم في تخليص المعلم من دور الملقن إلى دور الموجه للعملية التعليمية، وتخليص الطالب من دور الملقّن إلى دور نشط وفعال لتحقيق أهداف النظام التربوي، وتبرز أهمية التفاعل الصفي في أنه:

- يساعد المتعلم على تكوين مفهوم إيجابي نحو ذاته وقدراته وإمكاناته الذهنية.
- يزيد من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي، ويساعدهم على" التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة أنفسهم، مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم، ويثيرها وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمّائية التي يمرون فيها ". (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:822).
- يتيح فرصا مناسبة لقدرات المتعلمين ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف تعليمية حيوية.
- يساعد المعلم على تطوير طريقة تدريسه، وينمي قدرته على الإبداع، كما يشجع المتعلمين ليكونوا أكثر إستقلالا واعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها. (محمود عبد الرزاق شفشق وآخرون،1995،ص:81).
- يمكّن المعلم من إثارة النقاش والحوار، ويتيح الفرصة أمام المتعلم للمشاركة بفعالية في الموقف التعليمي.
- يعزّز العلاقات الإنسانية بين المعلم وطلابه ويحوّل الصف إلى بيئة مشجعة على التعلم.
- يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ ويقوّي تعلمهم، من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للتلاميذ الأقل قدرة منهم.(مجدي عزيز إبراهيم وآخرون،2002،ص:41).

– يساعد المتعلمين على اكتساب إتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمدرس ونحو المادة الدراسية، بل ونحو زملائهم من الأقران، وهذا ما أكدته دراسة "سناء محمد سليمان" على أن علاقة المتعلمين بالمدرسة تؤثر على تكوين الإتجاهات نحو المدرس والمدرسة، كما يرى كل من "موهلمان Moehlman " و" فان زول Van zwell " و" رفلين Rivlin" (1948)، و" روثني Rothney " (1953) أن العلاقة بين الطالب والمدرس يمكن أن تحدث إتجاهات نفسية سوية لدى الطالب نحو المدرسة، وتخلق فيه الثقة بمدرسيه.(سناء محمد سليمان،1988،ص:60–71).

3– نماذج التفاعل الصفي:

إن طرائق التدريس الحديثة تدعو إلى تهيئة فرص الحرية للمتعلمين في التعبير عن آرائهم، "واتخاذ المبادرة والمشاركة في التخطيط لأنشطتهم التعليمية، وتعديل خططهم خلال التغيير الذي يقومون به، تحقيقا لأهدافهم المرتبطة بتلك الأنشطة ". (حسن فكري ريان،1999،ص:407). وقد دعا ذلك بعض المربين إلى التفكير في تقديم بعض النماذج من التفاعل الصفي.

يرى "سيمون وبوير Simon & Boyer "(1974) أن " نظام " فلاندرز Flanders "هو الأكثر شهرة واستعمالا لنظام الملاحظة الصفية ". (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:811)، لذلك سيشرع في وصفه كأول نموذج.

3–1– نموذج فلاندرز(Flanders) للتفاعل اللفظي:

يتكون نموذج" فلاندرز Flanders " للتفاعل اللفظي من ثلاثة محاور هي:

* **أولا سلوك المعلم:** ويتمثل في نوعين؛ كلام مباشر وكلام غير مباشر.

أ– **سلوك المعلم المباشر**: ويشمل مايلي:

1– الشرح والتلقين: فالمدرس يستخدم الشرح والتلقين لتقديم المعلومات، ونقل المعارف إلى أذهان الطلاب، "وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في العالم العربي عن التفاعل اللفظي أن نسبة كبيرة من الدروس مازالت تتمّ عن طريق التلقين والحفظ والإستظهار،

بحيث ما تزال غير قادرة على دفع التلاميذ للاستجابة ". (محمود عبد الرزاق شفشق وآخرون،1995،ص:73).

2- إعطاء التوجيهات: حيث يقوم المعلم بتوجيه التعليمات التي تتعلق بموضوع الدرس.

3- النقد واستخدام السلطة: يستخدم المعلم النقد والسلطة من أجل تعديل سلوك المتعلمين.

ب- سلوك المعلم غير مباشر: ويشمل مايلي:

1- تقبل المشاعر: هنا؛ يظهر المعلم تقبلا لمشاعر طلابه إيجابية كانت أم سلبية ويقوم بتوجيهها توجيها سليما.

2- الثناء والتشجيع: يستخدم المعلم عبارات المدح والتشجيع قصد إزالة التوتر لدى طلبته، وتساعدهم على عرض تصوراتهم بحرية.

3- تقبل الأفكار: في هذا البند يتقبل المعلم أفكار طلابه، وقد يفسرها ويطورها أو يعيد صياغتها ويلخصها، "وهذا يحدث كثيرا في حجرة الدراسة، حيث يقوم المعلم في كثير من الأحيان بتوضيح أو تطوير الآراء التي يطرحها التلاميذ ويضيف إليها، بحيث تأخذ طابعا علميا يتفق مع موضوع الدرس." (نفس المرجع،ص:73).

4- توجيه الأسئلة: إن توجيه أسئلة يمكن الإجابة عنها، يساعد الطلبة على الإندماج في الدرس ويحفزهم للإجابة عنها.

*** ثانيا سلوك التلميذ:** ويشمل مايلي:

1- الاستجابة للمعلم: ويتم ذلك عندما يتكلم المتعلم إستجابة لسؤال المعلم أو بتكليف منه.

2- المبادأة: ويتم ذلك عندما يبدأ المتعلم بتوجيه سؤال أو يعرض وجهة نظره حول موضوع معين دون أن يطلب منه.

*** ثالثا السلوك المشترك:** ويشمل:

– **الصمت والفوضى:** حيث يحدث الصمت عندما لا يتحدث كل من المعلم وجماعة المتعلمين، أما الفوضى فتحدث حين يتحدث أكثر من متعلم في آن واحد، فيصعب فهم الحديث أو متابعته أو تمييزه.

*** الإنتقادات الموجهة لنموذج " فلاندرز Flanders ":**

يصلح نموذج "فلاندرز Flanders " في تصنيف السلوك اللفظي وتحليله وتقويمه، ولكنه لا يصلح لرصد السلوك غير اللفظي، فقد يصعب إستخدامه في بعض المواقف التعليمية لأنه لا يغطّي جميع أبعاد السلوك (اللفظي وغير اللفظي).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك نماذج أخرى للتفاعل قد ظهرت بعد شيوع نموذج " فلاندرز" منها:

– نماذج للتفاعل اللفظي: كنموذج "فكس Vics "، ونموذج "حمدان" للتفاعل اللفظي الشامل...

– نماذج للتفاعل غير اللفظي: كنموذج "جالاوي"...

– نماذج للتفاعل الصفي(لفظي وغير لفظي): كنموذج "منف"، ونموذج "نافع وخليل"، ونموذج "نشوان"، ونموذج "جون هو"، ونموذج " أندرسون وستروزرز"، ونموذج "ماثيوس"...

سيتمّ عرض نموذجين مهمّين يصلح إستخدامهما لنجاح الموقف التعليمي وهما: نموذج "منف"، ونموذج " نشوان" للتفاعل الصفي.

3–2– نموذج "منف " للتفاعل اللفظي وغير اللفظي:

تعود تسمية "منف" من العبارة " نموذج فلاندرز المعدل"، حيث تمّ إضافة السلوك غير اللفظي الذي غاب في نموذج فلاندرز، أما السلوك اللفظي فبقي كما هو بدون تعديل يذكر. وفيما يلي عرض للسلوك غير اللفظي المضاف لنموذج فلاندرز.

* **أولا سلوك المعلم:** السلوك غير المباشر.

1- الرضا والإرتياح: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال والإيماءات التي يعبر بها المعلم عن مدى رضاه وإرتياحه لمشاعر تلاميذه؛ كهز الرأس أو حركة اليدين... .

2- الحماس: يتضمن هذا السلوك مختلف الأفعال والإشارات التي تعبر عن حماس المعلم لما يقوله تلاميذه؛ كحركة اليدين بمعنى واصل الإجابة أو وضّح أكثر... .

3- الإهتمام: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال والإشارات التي تعبر عن اهتمام المعلم بالأفكار المطروحة من طرف تلاميذه؛ كملامح الإصغاء والإنتباه... .

4- التوجيه: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال والحركات التي تعبر عن الاستفسار عن طريق المواجهة البصرية للتلاميذ؛ وتتجسد في تعبيرات الوجه، أو كتابة سؤال التلميذ على السبورة... .

*** ثانيا سلوك المعلم:** السلوك المباشر:

1- العمل والحركة أو الكتابة: يتجسد هذا السلوك في الإيماءات الظاهرة على المعلم وحركة يديه، أو تنقّله عبر الصفوف ليتابع نشاط التلاميذ، أو الكتابة على السبورة لتوضيح فكرة أو حل معين.

2- المساعدة: يتجسد هذا السلوك في مختلف الحركات الصادرة عن المعلم والتي تساعد المتعلم على فهم التعليمات الموجهة إليه.

3- الاستياء والنفور: يتجسد هذا السلوك في مختلف التلميحات التي تعبر عن استياء المعلم من بعض أعمال التلاميذ.

*** ثالثا سلوك التلميذ:**

1- الاستقبال: يتضمن هذا السلوك مختلف الأفعال والتعبيرات التي تدل على استقبال المتعلم لتعليمات المعلم وتنفيذه لها؛ كالصعود إلى السبورة لإنجاز النشاط المطلوب منه، أو نقل الدرس من السبورة حال انتهاء المعلم من الشرح.

2- الوعـي والإدراك: يتضـمن هذا السلوك مختلف الحركات التـي تدل علـى وعـي المتعلم وإدراكه لما يدور حول موضوع الدرس؛ كرفع اليد للاستفسار عن أمر لم يتطرق له المعلم.

*** رابعا السلوك المشترك:**

- **الصـمت المنتـج:** وهـي فترات السكوت التـي تخيّم علـى الفصـل، لكـن هنـاك أعمـالا تنجز من طرف المتعلمين؛ كالكتابـة أو الرسم أو القراءة الصـامتة أو ما شابه ذلك.

3-3- نموذج" نشوان" للتفاعل الصفي:

يتكـون نمـوذج " نشـوان" للتفاعـل الصـفي مـن بعـدين؛ بعـد التفاعـل اللفظـي لفلانـدرز (ذكـر سـابقا)، وبعـد للأنشـطة التعليميـة التـي يقـوم بهـا المعلـم والمـتعلم والموضحة كما سيأتي:

*** أولا الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم:**

1- مقدمـة الدرس: ويقصد بها ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى المتعلمين.

2- تنـاول المحتـوى الدراسـي: يقوم المعلم فـي هذا النشاط بتقديم مختلف المعارف والمعلومات التي يتضمنها موضوع الدرس.

3- توظيـف الكتـاب المدرسـي ومختلـف المصـادر المساعـدة: كالمطبوعـات المدرسـية والمقالات، والبحوث... .

4- توظيـف الوسـائل والمـواد التعليميـة: يسـتخدم المعلـم الوسـائل التعليميـة لتوضـيح الأفكار لدى التلاميذ.

5- العمـل الكتابـي الصفـي: يستخدم المعلم السبورة لتوضيح الأفكار والإستنتاجات التـي يتوصـل إليهـا مـع تلاميـذه، بالإضـافة إلـى مـا يقـوم بـه التلاميـذ مـن أعمـال كتابية.

6- العمـل الكتابـي اللاصفـي: وهنـا يقـوم المعلـم بمتابعـة واجبـات التلاميـذ والتعليـق عليها، وتزويدهم بتغذية راجعة عنها.

7- التقويم التكويني: في هذا النشاط يطرح المعلم أسئلة صفية، بهدف التأكد من أن التلاميذ قد حقّقوا الهدف قبل الإنتقال إلى الهدف الذي يليه.

8- التقويم الختامي: يتم في نهاية الدرس، بهدف التأكد من أن التلاميذ قد حققوا الأهداف المتوخاة من الدرس أم لا.

*** ثانيا نشاطات التلميذ التعليمية:**

9- نشاطات تعليمية إستجابة لطلب المعلم: تتضمن مختلف السلوكات(الأقوال والأفعال) التي يؤديها التلاميذ، بهدف التعلم المرغوب إستجابة لطلب المعلم.

10- نشاطات تعليمية كمبادرة من التلميذ: تتضمن مختلف السلوكات (الأقوال والأفعال) التي يؤديها التلميذ، كمبادرة منه وعرضها في الفصل على المعلم وزملائه من التلاميذ.

4- تعزيز السلوك الإبداعي من خلال التفاعل الصفي:

" تتزايد الحاجة لخلق مناخ تربوي يساعد على تكوين القدرة الإبداعية وتنميتها أو يساعد -على الأقل- على خلق تقبل عام للتعبير الإبداعي، والتسامح مع الاختلاف العقلي وتقبله، ويمكن تحقيق ذلك بإعطاء الإبداع كمنهج دراسي مستقل وصياغة البرامج صياغة إبداعية، وخلق نمط من العلاقات الإجتماعية الملائمة لتنمية الإبداع في الجو الدراسي".(عبد الستار إبراهيم،2002،ص:233). هذه العلاقات الإجتماعية يتحدد نمطها من خلال شخصية المدرس داخل الفصل الدراسي، " فالمعلم الذي يستطيع أن يحتفظ بحالة من العلاقات المتّسقة مع تلاميذه والتي تتّسم علاقاته بالعطف المتبادل والفهم المشترك، يحبه تلاميذه ويستمتعون بالنشاط التعليمي الذي يشرف عليه ". (سيد خير الله،1990،ص:143).

ويضيف "عبد الرحمن عيسى الحسّون وآخرون" :" أن الأستاذ إذا أحب طلبته واحترمهم وعاملهم على أساس أنهم أبناؤه وإخوته، وحرص على تعليمهم وإرشادهم ومساعدتهم فيما يصادفونه من مشكلات، وكان لهم في كل ذلك نموذج يقتدون به، فإنهم يستجيبون له ويحترمونه ولا يتغيبون عن درسه، ويميلون للمادة العلمية التي يدرسونها

معه، بل ينصرفون إلى دراستها بجدّية تحقّق لهم تحصيلا علميا ونتائج أفضل ". (عبد الرحمان عيسى الحسّون وآخرون،1994،ص:29).

ولكي يعزّز المدرس سلوكا إبداعيا لدى طلبته يجب أن يكون متقبلا لذاته و" أن يكتسب إستبصارا وفهما لأكثر الطرق فاعلية في التعامل مع الفروق الفردية ومراعاة الإختلاف في الرأي والأفكار.."(ممدوح الكناني،2005،ص:259)، وأن يتبنّى اتجاهات إيجابية نحو طلابه، لما كشفت عنه دراسة " شامبرز Chambers "(1973) ودراسة " شوبهانا Shobhana "(1981) عن وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبداعي وإتجاهات المدرسين نحو طلابهم.(نفس المرجع،ص:253).

إن المدرس هو الوحيد الذي يمكنه تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، من خلال قدرته على خلق مناخ صفي إبداعي يتّسم بالمرونة والتسامح والديمقراطية حيث يشعر فيه المتعلم بالأمن والثقة بالنفس، وينمّي لديه إتجاهات إيجابية نحو الدراسة، كما جاء في مقولة "عبد المجيد نشواتي": "إن المعلم المرح والمتسامح والمتحمس، ينمّي إتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي عند تلاميذه، بينما يؤدي المعلم الساخر والمتهكّم والعقابي إلى تنمية إتجاهات مضادة، قد تستمر عند صاحبها فترة زمنية طويلة ". (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:477).

كما أن مشاعر الطلاب و" إتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك إتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وأنفسهم، تؤثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها ". (نفس المرجع،ص:470).

وقد أكد كل من "روكي Rookey "(1972) و" باري Barry "(1974): "على أن أساليب المعاملة من جانب المعلمين التي تتّسم بالمرونة والديمقراطية تؤدي إلى زيادة قدرة تلاميذهم على التفكير الإبتكاري ".(ممدوح عبد المنعم الكناني،2005،ص:253).

كما أشار "روجرز Rogers " إلى "ضرورة توافر شرطين في البيئة التي تساعد على تنمية مواهب الإبتكار في الفصل المدرسي هما:الاطمئنان النفسي والحرية النفسية".

وقد قام " أهيرن Ahern "(1974) بدراسة على عينة تتكون من 144 تلميذا و35معلما وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والتلاميذ ". (نفس المرجع السابق،ص:262-265).

وهو يتفق مع "مورو Morrow "(1983) الذي أكد على" أهمية دور المعلم في بناء المناخ الملائم لنمو الطالب إبتكاريا، وذلك من خلال تشجيع العلاقات الإجتماعية والتفاعلات الإيجابية بينهم، وعلى أساس تشجيع الطلاب على إنتاج الحلول غير العادية للمشكلات ".(محمد ثابت علي الدين،1989،ص:358).

وأضاف" تورانس Torrance" "أن أفضل مناخ لتعزيز الإنتاج الإبتكاري عند الطلاب، هو المناخ الذي يعرف فيه هؤلاء الطلاب توقعات المعلمين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا يجب على المعلم أن يقوم بتوجيه طلابه باستمرار، وبإيضاح توقعاته لهم، وبتحديد بعض الأطر الواضحة التي يجب أن يعملوا من خلالها ".(عبد المجيد نشواتي،1996،ص:140).

وبناءا على ما تقدّم، فالدراسة الحالية تؤيد دور المدرس ومساهمته في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته من خلال توفير مناخ صفي يشجع على التفاعل الإيجابي فيما بينهم، وينمّي القدرة الإبداعية لديهم.

التقويم التربوي

1- مفهوم التقويم التربوي

2- أهداف التقويم التربوي

3- أنواع التقويم التربوي

4- وسائل التقويم التربوي

5- التقويم الإبداعي

أعتمد التقويم كأداة لقياس كفاءة التلاميذ التحصيلية، ثم تطور ليشمل مجالات أكثر في الميدان التربوي، فأصبح يحكم على الخبرات، وأساليب التعلّم، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، ونتائج التحصيل الدراسي من خلال إجراء إمتحانات عند نهاية نشاط تعليمي معين أو مرحلة تعليمية معينة، بل أصبح يحكم حتى على وسائل وأدوات التقويم نفسها.

1- مفهوم التقويم التربوي:

يعرف التقويم لغة: "هو إعطاء وزن وقيمة للشيء الذي يقوّم.

أما اصطلاحا فهو عملية إصدار الحكم لتثمين أو إعطاء قيمة لشخص أو ناتج أو عملية معينة ".(محي الدين توق وآخرون،2002،ص:424).

ويعرف التقويم التربوي على أنه: "جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الإختبارات، ولكي نتخذ قرار الإنطلاق من الأهداف التي حددنا، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات".(محمد شارف سرير وآخرون،1995،ص:102).

والتقويم التربوي أيضا هو "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، أو إصدار حكم قيّمي على مدى ما تحقّق من أهداف ". (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:893).

كما يشير مفهوم التقويم التربوي إلى:" الأداءات المستخدمة بهدف تقرير مدى تغيير أداءات الطالب الصفية التعليمية وتعديلها، ومدى تحقّق الأهداف التي تمّ تحديدها وفق تدريجيات رقمية أو وصفية أو موضوعية أو شخصية أو ذاتية من قبل المعلم ". (نفس المرجع،ص:870).

والتقويم عند "بلوم" هو "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده ".(محمد الصالح حثروبي(2)،2002،ص:117).

* على ضوء التعاريف الواردة يمكن إعتبار التقويم التربوي على أنه:

1- أداة لاختبار قيمة وفعالية ما نعلّمه، وكيف نعلّم، وبأية وسيلة.

2- إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة بخصوص مسار العمل التربوي.

وصفوة القول؛ أن التقويم التربوي يشمل مختلف الإجراءات التربوية التي يستخدمها المدرس لتحديد مسار التعلم، وتوجيهه، وتعديله.

2- أهداف التقويم التربوي:

تولي الممارسات التربوية الحديثة التقويم التربوي أهمية كبيرة لما يحقّقه من أهداف تعليمية محدّدة، فهو يساعد المدرس على:

- الكشف عن إتجاهات المتعلمين نحو الدراسة، والكشف عن قدراتهم بقصد تكييف المناهج، أو بمعنى آخر تحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- يساعد على معرفة مدى تقدّم المتعلم نحو الأهداف التربوية المنشودة.
- يعمل على دفع المتعلم إلى المذاكرة والتحصيل، كما يتيح له " الفرصة بالمرور بخبرة قلق قد تسهم في سرعة التعلّم، وبالتالي قد تدفعه إلى الإنجاز والإبداع ". (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:903).
- توجيه عملية التعليم- التعلم، واختبار مدى نجاح الطرائق المتبعة. (محمد الصالح حثروبي(1)،1999،ص:93).
- يكشف عن مستوى المهارات، والمواقف، والإتجاهات التي تكوّنت لدى المتعلم كما يكشف عن رغباته واستعداداته، وميوله ودوافعه، وحاجاته النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية.(خير الدين هني،1999،ص:258).
- يساعد على توضيح الأهداف التربوية المسطّرة، ومدى إمكانية تحقيقها.
- يساعد المدرس على معرفة إستجابات الطلبة للتعلّم وتوجيهها.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك المعين في المستقبل. (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:907).
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات واختيارهم لمهام معينة، وتحديد كفاءة كل طالب لأداء مهمة ما.(رفعت محمود بهجت،1996،ص:237).

– الحكم على كفاءة المدرس، وتحديد مدى فاعلية الطرق والأساليب التي يستخدمها في التدريس.(محمود طنطاوي دنيا،1982،ص:116).

3- أنواع التقويم التربوي:

هناك من يصنّف التقويم إلى أنواع متعددة حسب شموليته، أو حسب الأهداف المسطرة له، إلا أن هناك تصنيفا تتفق عليه أغلب المصادر المطّلع عليها؛ والذي يجمع على أن للتقويم التربوي ثلاثة (03) أنواع مهمة في العملية التربوية هي:

3-1- التقويم التشخيصي(الأولي):

وهو إجراء تربوي يتمّ في بداية سنة دراسية، أو درس أو نشاط تعليمي يمّكن المدرس من الحصول على بيانات ومعلومات تبيّن له مدى تحكّم المتعلم في المكتسبات القبلية، والتي يستند عليها تدريس معلومات جديدة.

ويتم هذا النوع من التقويم بإدراج أسئلة محددة في بداية الدرس، أو إنجاز أنشطة، أو واجبات منزلية... .

3-2- التقويم التكويني(المرحلي):

هو" ذلك النوع الذي يصاحب الأداء، ويهدف إلى تصحيح المسار، ويزوّد المدرس والتلميذ معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ، ومستوى تحصيله، ومدى تحقيق الأهداف المسطرة ".(سلسلة قضايا التربية(3)،2000،ص:226).

وعليه يمكن القول بأن التقويم التكويني هو إجراء عملي يتم خلال عملية التدريس وهو عملية مستمرة تتّبع طيلة فترة التكوين، تمكّن المدرس من تحديد مدى مواكبة طلبته للدرس لاستدراك نقاط الضعف، ومعالجة الصعوبات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

ويتم هذا النوع من خلال إعطاء أسئلة سريعة خلال الدرس، أو إنجاز تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس... .

3-3- التقويم التحصيلي(الختامي):

وهو إجراء تربوي يقوم به المدرس في نهاية الحصة التدريسية قصد الحكم على مستوى طلبته، ومن ثمّ إتخاذ قرار عملي قبل نقلهم إلى مستوى جديد.

فالتقويم التحصيلي " يحكم على مجموعة أعمال نهائية ". (محمد شارف سرير وآخرون،1995،ص:102)، فهو يجيب عن السؤال: ما مدى تحقّق الأهداف المنشودة ؟.

ويتمّ هذا النوع من التقويم من خلال طرح أسئلة سريعة في آخر الدرس، أو تقديم واجبات منزلية تكون شاملة لأهداف الدرس... .

إن التقويم بمفهومه الواسع الحديث يجب أن يكون "هادفا، شاملا، مستمرا، صادقا ،ثابتا، موضوعيا، مميزا، ممكنا، معتمدا على وسائل متنوعة لقياس الجوانب المختلفة". (علي راشد،1993،ص:76).

4- وسائل التقويم التربوي:

بعد الدراسات العديدة في "علم التباري" حاول الباحثون اقتراح حلول بديلة عن وسائل التقويم التقليدية (الإمتحانات)، تمثلت في تقنيات متطورة بإمكانها أن توفر معلومات صحيحة عن المتعلم، وعن درجة بلوغه للأهداف المطلوبة.

وأبرز هذه الوسائل هي:

4-1- تقنيات الملاحظة:

يعرف "سترلنغ وموريس"(1966) الملاحظة على أنها "وسيلة أساسية وضرورية ومصدر للحصول على معلومات عن الفرد موضع الدراسة، أو الموقف الصّفي ". (يوسف قطامي وآخرون،2000،ص:940).

وتكتسي الملاحظة الصّفية أهمية بالغة بالنسبة للمدرس، فيلجأ إليها باستمرار لتقويم أعمال المتعلمين، ونشاطاتهم داخل الفصل وخارجه، وعلاقتهم بزملائهم، وأساليب تعلمهم، ومدى إستفادتهم من التعلم، وكذا التغيّرات الإيجابية التي حدثت لديهم.

ويمكن للمدرس تسجيل ملاحظاته من خلال المناقشة الصفية، الإنجازات العملية للمتعلمين داخل الفصل وخارجه، العلاقات الإجتماعية فيما بينهم... .

4-2- الإختبارات:

يعرف "كرومباخ" الإختبار بأنه: "إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي- درجات أو تقدير ". (محمد الصالح حثروبي(1)،1999،ص:102).

ويعتبر الإختبار أداة تربوية يعتمد عليها في تقويم نشاط المتعلم، ومدى التحكم في مكتسباته المعرفية، ومهاراته المختلفة.

وتصنّف الإختبارات حسب أسس علمية محضة، ويمكن إدراج تصنيفين معتمدين في العملية التربوية: كتصنيف الإختبارات على أساس الشكل؛ كالإختبارات الشفهية والكتابية، أما التصنيف الثاني فهو على أساس الوظيفة التي تؤديها.

وتنقسم الإختبارات إلى:

- إختبارات الذكاء: القدرات العقلية العامة.
- إختبارات القدرات الخاصة: القدرة الحسابية، اللغوية... .
- إختبارات الشخصية: السمات.
- إختبارات التحصيل: التمكّن من معارف، أو مهارات معينة بعد التعلم.

ومن المعروف أن إختبارات التحصيل هي الأكثر شيوعا واعتمادا في نظامنا التربوي، حيث تعدّ المعيار الوحيد تقريبا لنجاح المتعلم وارتقائه من مستوى تعليمي معين إلى مستوى تعليمي أعلى.

4-3- تقنيات الوصف الذاتي:

وهي تقنيات بإمكانها أن تعطي معلومات كافية عن المتعلم، وتكشف عن مدى تحقّق أهداف التعلم، وتعتمد هذه التقنيات على أسلوبي المقابلة والإستبيان، بهدف " الحصول على معلومات دقيقة، وتتيح فرصا مناسبة للتقويم الفردي والجماعي، كما تعطي للمعلم الوقت المناسب لتقويم أعمال التلاميذ المختلفة ومهاراتهم وتساعده في التعرف على مشكلاتهم التي يعايشونها ".(نفس المرجع،ص:105).

5- التقويم الإبداعي:

يهدف التقويم الإبداعي إلى مقارنة أداء المتعلمين بالأهداف الإبداعية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها لديهم، ولكي يكون التقويم شاملا ينبغي تقويم المتعلمين من جميع الجوانب؛ وهذا يشمل مدى إكتسابهم للمعارف والمعلومات ومهارات التفكير الإبداعي ،وإستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومدى إكتسابهم للميول والإتجاهات الدراسية الإيجابية، ومدى إلتزامهم بالعمل المدرسي على اختلاف مستوياتهم الدراسية وهذا ما اكتشفه "جابر عبد الحميد جابر"؛ حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين طالبات المرحلة الإعدادية وطالبات المرحلة الثانوية في الرضا عن المدرسة والالتزام بالعمل الصفي وفي الإتجاهات نحو المعلمة. (جابر عبد الحميد جابر،1977،ص:231- 254).

وتشير الدراسات إلى مجموعة من الموجّهات لتطوير التقويم في التعليم العالي والوصول به إلى مستوى الإبداعية على النحو التالي: (سعيد طه محمود وآخرون،2003،ص:411-412).

- أن يشمل التقويم جميع أنواعه.
- إستمرارية عملية التقويم منذ بداية العملية التعليمية إلى نهايتها.
- أن تشمل أساليب التقويم للمتعلم الجوانب المختلفة؛ المعرفية والوجدانية والنفس-حركية.
- أن تسهم عملية التقويم في تحقيق التغذية الراجعة من أجل التطوير والتوجيه للفعل المستقبلي.
- تنويع أساليب التقويم؛ ومن أهم الأساليب في هذا المجال؛ المقالات وعرض المشكلات والتجارب العملية، والمناقشات والأبحاث العلمية، والإختبارات الشفهية والتحريرية... .

لقد أصبحت عملية التقويم التربوي" بفضل جهود كثير من علماء النفس والتربية أمثال "سكريفين Scriven " و"بوبام Popham " و"بيكر Baker " وغيرهم ... تكنولوجيا قائمة بذاتها، لها أساليبها المتعدّدة، والتي تعمل على تحقيق وظائف متنوعة، ولعل من أهم سمات التقويم أنه عملية مستمرة، فهو يحدث قبل التدريس وأثناءه وبعد أن يتم

".(جابر عبد الحميد جابر وآخرون،1998،ص:395)، حتى يتمكّن المدرس من التوصّل إلى إقتراحات من أجل تحسين مستوى تعلّم الطلبة وتطويره ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

من خلال ما سبق أمكن التعرف على بعض الأساليب التربوية التي يؤديها المدرس لتقديم درسه؛ كالبدء بتهيئة ممهّدة للدرس، ثمّ اللجوء إلى إختيار طريقة تدريس ملائمة لعرضه، مع إنتقاء وسائل تعليمية تخدمه، وترفع من مستوى التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة. ويتخلّل سير الدرس أشكالا متنوعة من التقويم التربوي، للتعرف على مستويات الطلاب وإتجاهاتهم نحو التعلم من جهة، ولتطوير عملية التدريس والوصول بها إلى ممارسات تدريسية إبداعية بإمكانها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى الطلبة، من جهة أخرى.

ستعرض فكرة أعمق عن السلوك الإبداعي وسبل تنميته وتعزيزه لدى المتعلم في الفصل الموالي.

الفصل الثالث
الابداع

* مدخل

1- مفهوم الإبداع

2- مفهوم السلوك الإبداعي

3- المكونات الرئيسية للإبداع

4- علاقة الإبداع ببعض المفاهيم

5- نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي

6- الممارسة التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي

*** مدخل:**

إرتبط مفهوم الإبداع قديما ببعض الأفكار الخاطئة منها؛ أن بعض الناس يعتقد أنه شيء غامض لا يمكن دراسته لأن مصدره لا سلطة للإنسان عليه، والبعض الآخر يعتقد أنه شيء سحري يمتلكه قلة من الناس، وهذا يحول دون مناقشة موضوعه وهناك من يعتقد بأنه يرتبط بالجنون والاضطراب، ومن ثمّ يفضل الابتعاد عنه.

وبالرغم من الأفكار الخاطئة والشائعة عن الإبداع، إلا أن الباحثين والتربويين قد واصلوا البحث في موضوعه، قصد إيجاد تعريف يضبطه ويفرقه عن بعض المفاهيم المتداخلة، والتي ظهرت فيما بعد منها: الإختراع والإكتشاف والإبتكار.

فبالنسبة لمفهومي الإختراع والإكتشاف؛ فقد ميّز بينهما "عبد الحليم محمود السيد" إذ يقول بأن الإختراع هو" إنتاج مركّب من الأفكار أو بإدماج جديد لوسائل من أجل غاية معينة مثل اختراع غراهام بل للهاتف، أما الإكتشاف فيطلق على اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود من قبل، سواء كان الوجود ماديا أو كان نتيجة ترتيب لمعلومات سبق وجودها، مثل إكتشاف كريستوفر كولمبس لجزر الهند الشرقية ". (مصطفى عشوي،1994،ص:225).

أما بالنسبة لمصطلحي الإبداع والإبتكار فإن أغلب المراجع المطلع عليها تتداول بينهما وتستخدمهما كمصطلحين مترادفين، ففي الاصطلاح نجد "Creativity" بمعنى إبداع وإبتكار، وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية حيث تمّ استخدامهما كمترادفين يعبران عن معنى واحد.

سيتمّ التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الإبداع ومكوناته الرئيسية، وعلاقته ببعض المفاهيم، بعدها يتمّ تناول بعض النماذج الخاصة بتنمية الإبداع في الميدان التربوي، ويختم الفصل بعنصر الممارسة التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي لدى المتعلم.

1- مفهوم الإبداع:

* **لغة:** يعرف الإبداع لغويا على أنه: " الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار ". (عبد الرحمان عيسوي،ب ت،ص:20).

ويرى "جون يونغ John Young " أن مصطلح الإبداع "Creativity " يرجع أصله إلى المصطلح اللاتيني"Creare " بمعنى يصنع" To make " والى الكلمة اليونانية" Krainein" بمعنى ينجز أو يحقق" Full Fill ". وفي اللغة العربية نجد في لسان العرب لابن منظور أن معنى كلمة " إبداع " يشير إلى الخلق على غير مثال". (مصري عبد الحميد حنورة،1995،ص:13).

* **اصطلاحا:**

لقد تعدّدت التعاريف الملحقة بمفهوم الإبداع، ومن خلال الاطلاع على بعضها أمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

1-1- مجموعة التعاريف التي اعتبرت الإبداع كأسلوب حياة:

يعرف "هوبكنز Hopkanz "(1937) و"أندروز Endrouz "(1961) الإبداع بأنه: " العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبراته، والتي تؤدي إلى تحسين وتنمية ذاته، كما أنها تعبير عن فرديته وتفرده ".(أحمد حامد منصور،1986،ص:84).

أما "هيلين Healine "(1982) فترى أن الإبداع " يتضمن كل ما يحقّق للفرد ذاته من خلال مناشطه المختلفة، ومن ثمّ فهو لا ينحصر في نشاط أو إنتاج معين، بل يتجلى في أفراد عاديين يتّسمون بالتلقائية، وحرية التعبير والتأليف بين الأشياء التي تبدو متناقضة ".(أمل الأحمد،2001،ص:149).

من خلال هذين التعريفين يتضح أن الإبداع عبارة عن قوة تدفع الفرد إلى تحقيق ذاته وتنميتها.

1-2- مجموعة التعاريف التي اعتبرت الإبداع كناتج إبداعي محدد:

يعرف "كارل روجرز Carl Rogers"(1959) الإبداع على أنه " العملية التي ينشأ عنها أو ينتج عنها ناتج جديد، نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في

التفاعل، وما يوجد في بيئته ويواجهه ".(أحمد حامد منصور،1986،ص:85) فهو يركّز على أهمية تفاعل الفرد مع البيئة في عملية الإبداع.

وترى "ايلين بيرس Piers "(1960) أن الإبداع هو" قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير، مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه ".(مجدي عبد الكريم حبيب،2000،ص:57)، فهي تركّز على الأصالة والجدّة والواقعية في التفكير.

وقد أشار" تايلور Taylor "(1965) إلى أن الإبداع يدل على" السيرورة العقلية التي تسفر عن إنتاج أفكار جديدة ومقبولة ".(Gasterman et al,1974,p:30).

وهو يتفق مع" شتاين Stein "(1975) الذي يعرف الإبداع على أنه "السيرورة التي ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما، أو تقبله على أنه مفيد." (Galton Robert et al,1971,p:25)، فهما يران أن الإنتاج الإبداعي لابد أن يتوفر على عناصر مهمة؛ كالجدّة والقبول والرضى من قبل الآخرين.

يلاحظ أن مجمل هذه التعاريف تؤكّد على أهمية توافر خصائص معينة في الإنتاج الإبداعي، منها الجدّة والأصالة والواقعية.

1-3- مجموعة التعاريف التي اعتبرت الإبداع كعملية عقلية:

يعرف "جيلفورد Guilford "(1957) الإبداع على أنه: " تنظيمات لعدد من القدرات العقلية البسيطة، وتختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الإبتكار وتتمثل هذه القدرات في الطلاقة اللفظية، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات." (حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2002،ص:13).

أما " تورانس Torrance "(1962) فيعرف الإبداع على أنه "عملية يصبح الفرد خلالها أكثر حساسية للمشاكل وأوجه النقص في المعلومات، أو لعدم تجانس الأشياء ،كما يصبح الفرد أكثر قدرة على إكتشاف المشاكل، والبحث عن حلول لها، وعلى طرح التساؤلات، وعلى بناء الافتراضات واختبارها أو تعديلها، والتوصل إلى النتائج". (رمضان محمد القذافي(1)،2000،ص:16)، فهو يصف العملية الإبداعية بمراحلها وصولا إلى نتائج نهائية.

2- مفهوم السلوك الإبداعي:

يعرف" فان ايكن Van Eyken " السلوك الإبداعي بأنه " يتضمن إيجاد شيء لم يكن معروفا وقت البحث عنه، ويتمّ التعرف عليه عند وجوده ". (رمضان محمد القذافي(2)،2001،ص:139).

فالسلوك الإبداعي يشمل كل ما يقوم به الفرد في محاولاته لحل المشكلات التي تواجهه في حياته، مما يعطي للإبداع معنى شخصيا.

كما يعرف "ولك Walk " الإبداع بأنه: " التميّز في العمل أو الإنجاز بصورة تشّكل إضافة إلى الحدود المعروفة في ميدان معين."(مريم غضبان،2006،ص:01). وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية؛ فالفرد المبدع هو القادر على الإنتاج والعطاء وعلى تغيير الواقع وتحسينه، وذلك من خلال إستغلال الطاقات الكامنة لديه وتفجيرها.

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن الإبداع هو قدرة الفرد على إنتاج أفكار تتميز بالجدّة والطلاقة والمرونة والأصالة؛ كاستجابة لمشكلة معينة أو موقف مثير؛ هذه المميزات هي بعض المكونات الرئيسية للإبداع، والمتطرق إليها في العنصر الموالي:

3- المكونات الرئيسية للإبداع:

تتضمن القدرة الإبداعية أربع(04) مكونات رئيسية تتفق عليها غالبية البحوث والدراسات النفسية التربوية وهي:

3-1- الطلاقة: وتعني" إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار عن موضوع معين في وحدة زمنية معينة ".(أمل الأحمد،2001،ص:149).

* وتنقسم الطلاقة إلى أربعة(04) أنماط هي: (مجدي حبيب،2000،ص:62).

ا- **الطلاقة الفكرية:** قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد من الأفكار في زمن محدد وفي موقف معين.

ب- **الطلاقة اللفظية:** قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الكلمات في زمن محدد وبشروط معينة.

ج- **الطلاقة الإرتباطية:** قدرة الفرد على كتابة المترادفات المناسبة لكلمات معينة.

د- الطلاقة التعبيرية: تشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار بسرعة.

3-2- المرونـــة: وتعنـي:" تكوين عدّة أفكار متشابهة وغير اعتيادية لحل المشكلة ". (روبرت سند وآخرون،1985،ص:70).

* ومن أشكال المرونة: (حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2002،ص:48).

أ- المرونـــة التلقائيـــة: وهـي تخـصّ أقسـام المعلومـات، حيـث يسـتطيع المبتكـر أن ينقـل استجاباته ومجرى تفكيره، إلى اتجاهات جديدة تنتمي إلى عدد متنوع، ويتمّ ذلك بسرعة وبسهولة.

ب- المرونـــة التكيّفيـــة: وهـي تحويـل التفسـيرات القديمـة للمعلومـات إلـى أخـرى حديثـة تهيئ السبيل إلى استخدامات جديدة أو مختلفة لما يعرفه الفرد.

ج- الإكمال: ويقصد به " البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة، حتى يصير أكثر تفصيلا، أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة ".(حلمي المليجي(1)،2000،ص:137).

3-3- الأصالـة: قدرة الفرد على إنتاج استجابات قليلة التكرار، حيث " كلما قلّت درجة شيوع الفكرة، زادت درجة أصالتها ".(أحمد حامد منصور،1986،ص:86).

وتختلف الأصالة عن الطلاقة في أن الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يبديها المتعلم، بل تعتمد على قيمة ونوعية وجدّة تلك الأفكار.

أما ما يميّز الأصالة عن المرونة؛ هو أن الأصالة لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار أفكاره كما في المرونة؛ بل تشير إلى النفور من تكرار أفكار زملائه داخل الفصل الدراسي.

3-4- التفصيلات: وهي قدرة الفرد على إعطاء أكبر قدر من التوضيحات والتفاصيل حول موضوع معين.

وتعنـي هـذه القـدرة " اسـتخلاص تضـمينات الفكـرة واسـتكمال التفاصـيل فـي موضـوع معـين، ويقـاس بعـدد الأفكـار أو المعـاني التـي تضـاف إلـى الاسـتجابة الأصـلية ". (مجدي عبد الكريم حبيب،2000،ص:66).

4- علاقة الإبداع ببعض المفاهيم:

لإعطاء فكرة أوضح عن الإبداع، لابد من تحديد علاقته ببعض المفاهيم التي تطرق إليها بعض المهتمين بالموضوع.

4-1- الذكاء والإبداع:

أشار"حسين عبد الحميد أحمد رشوان" إلى أن الذكاء والإبداع عمليتان مختلفتان من أنواع النشاط العقلي للفرد، وأن الذكاء لا يمثل إلا جزءا من النشاط العقلي ومتميزا عن الإبداع، فقد نجد شخصا مبدعا، ولكنه لا يتمتع بمستوى مرتفع من الذكاء، كما أنه من الممكن أن نجد شخصا آخر على مستوى عال من الذكاء ولكنه ليس مبدعا. فهناك قدر من التمايز وليس تمايزا تاما بين الذكاء والإبداع، حيث يصعب أن نتصور وجود شخص مبدع يكون في نفس الوقت ضعيف العقل.(حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2002،ص:140).

وقد اهتم "جيلفورد Guilford " بدراسة العلاقة بين الإبداع والذكاء، وتوصل إلى أن" القدرات العقلية متعددة الأبعاد، وأنها تضم أكثر من(120) قدرة من القدرات العليا منها القدرة الإبداعية ".(محمود عبد الحليم منسي،2003،ص:408).

وعليه يتضح أن كلا من الإبداع والذكاء لا يمثل إلا جزءا من النشاط العقلي وهناك قدرا من التمايز بينهما.

4-2- التحصيل والإبداع:

كشفت عدة دراسات عن وجود علاقة موجبة بين الإبداع والتحصيل الأكاديمي منها: دراسة "بش Bish "(1964) و"سيسرل Cicirell "(1965)، ودراسة "محمد نسيم رأفت وآخرون"(1965)، ودراسة "بيري Berry "(1966)، ودراسة "الزوبعي وآخرون" (1968)، ودراسة "ويلم برانت William Brant " (1971). (كمال أبو سماحة وآخرون،1992،ص:58).

4-3- الشخصية والإبداع:

أكدت عدّة دراسات على وجود علاقة بين الشخصية والإبداع؛ منها دراسة "جيلفورد Guilford"(1957)، ودراسة "ماكنيون MacKinnon "(1961) و"جوت Gougt

"(1961)، ودراسات "تورانس Torrance "(1962)، ودراسات "كاتل Cattel "(1963)، ودراسة "دورثي جاروود Garwood "(1964)، و"بارون Barron "(1969)، حيث أجريت على عينة من المبدعين وأظهرت لديهم ملامح من الفردية، والاستقلالية في تحقيق آمالهم، وأنهم أذكياء، ويظهرون حساسية جمالية ولهم عدد كبير من الاهتمامات، كما أنهم يفوقون العاديين في الصفات التي تقود إلى التميّز الاجتماعي، وفي الإنفتاح على مشاعر الآخرين والمرونة... . (نفس المرجع السابق،ص:61-63).

4-4- الإبداع والصحة النفسية:

يرى "عبد الحليم محمود السيد" (1968) أن " قدرا من التوتر النفسي لازم للأداء الإبداعي؛ على أن يكون هذا التوتر مصحوبا بمناخ نفسي متميّز بخصائص الصحة النفسية كالثقة بالنفس أو قوة الأنا، والإكتفاء الذاتي ...، وإلا أدى هذا التوتر إلى تشتّت التفكير الإبداعي ".(نفس المرجع السابق،ص:64).

4-5- الإبداع وبعض أساليب التنشئة:

لقد أثبتت عدّة دراسات بأن هناك علاقة بين الإبداع وأساليب التنشئة منها دراسة "سبرنجر Springer "(1961)، ودراسة "ماكينون MacKinnon "(1962)، ودراسة "هول Hall "(1969)، ودراسة "داتا وبارلوف Datta&Parloff "(1967)، ودراسة "خالد الطحان"(1977)؛ وأن المبدعين نشأوا في بيوت توفر لهم الاحترام والثقة من قبل الآباء، كما تمنحهم الحرية في التعرف على عالمهم، واتخاذ قراراتهم بأنفسهم وهذا ساعد بدوره على إنماء شخصية واثقة. (نفس المرجع السابق،ص:64).

* كما تلعب المدرسة دورا كبيرا في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين فقد " ذكر عدد كبير من الطلاب الجامعيين أنهم يذكرون أن كثيرا من مدرسيهم شجعوهم على الأعمال الإبتكارية والأصالة، وذلك أكثر من أي جماعة أخرى ". (عبد الرحمان عيسوي،ب ت،ص:81).

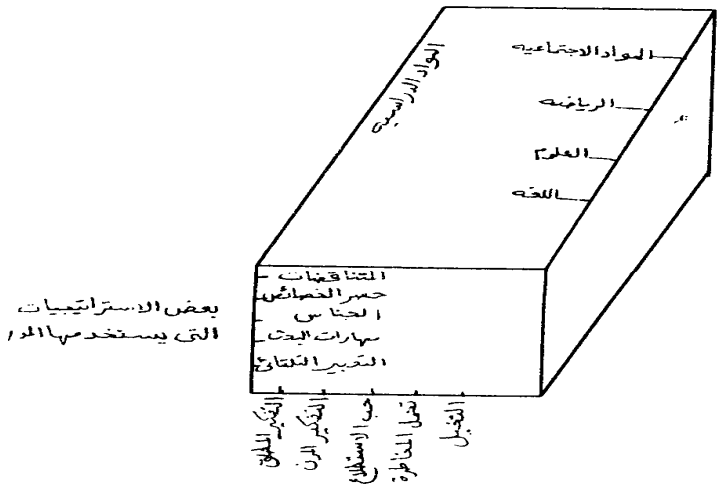
5- نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي:

لقد أثبتت البحوث والدراسات التربوية أنه يمكن تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم وأعدّت لذلك عدة نماذج وتصورات من أجل تنمية الإبداع وتشجيعه في الميدان التربوي والتعليمي، وفيما يلي عرض لبعض النماذج:

5-1- نموذج "ويليا مز Williams "(1969):

يظهر هذا النموذج على شكل مكعب ثلاثي الأبعاد؛ يعبر البعد الأول فيه عن المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم، أما البعد الثاني فيتضمن بعض الإستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرس، مثل: المتناقضات، حصر الخصائص، الجناس، مهارات البحث والتعبير التلقائي، بالإضافة إلى" أسئلة إثارة التفكير، أمثلة للتغير وأمثلة للعادات وعينات من الأبحاث وتحمّل الغموض، ودراسة الشخصيات والعمليات الإبداعية ومهارات القراءة والكتابة الإبداعية... ."(مجدي عبد الكريم حبيب،2000،ص:85).

أما البعد الثالث؛ فيتضمن سلوك الطالب المعرفي والوجداني، ويتمثل السلوك المعرفي في: التفكير المطلق، التفكير المرن، التفكير الأصيل والتفكير التفصيلي. ويتمثل السلوك الوجداني في: حب الاستطلاع، وتحمل المخاطرة والتعقيد (الشجاعة والتحدي) والتخيل... .



شكل رقم(01): نموذج ويليامز لتنمية الإبداع

تميّـز هـذا النمـوذج بعـدة خصـائص إيجابيـة، إلا أنـه قـد واجـه عـدة انتقـادات. (كمال أبو سماحة وآخرون،1992،ص:142-143).

* من بين المميزات التي اتصف بها نموذج "وليامز Williams " هي:

- الجمع بين المواد الدراسية والإستراتيجيات المقترحة والجوانب المختلفة لسلوك الطالب.

- عدم إهماله للجوانب المعرفية والوجدانية اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي؛ والتي لم تلقى حظها من الاهتمام في ظل الأسلوب التقليدي من التعلم.

- إمكان استخدامه في عرض المقررات الدراسية المختلفة، باستخدام الإستراتيجيات التي تستثير تفكير الطالب وتنميته.

* الإنتقادات الموجهة لهذا النموذج هي:

- أنتقـد لتعقيـده؛ إذ يتضـمن(06) مـواد دراسـية و(08) أنـواع مـن السـلوك، و(18) إستراتيجية؛ أي أنه يمكن الحصول على (864) تكوينا.

- لم يتضمن النموذج أي ذكر للشروط البيئية التي تصلح وتهيئ لتطبيقه.

- لم يبيّن النموذج تعريفا للإبداع يساعد على توجيه العمل والدراسة.

5-2- نموذج "روبرت ايبرل Eberle "(1962):

يظهر هذا النموذج على شكل مكعب ثلاثي الأبعاد:

البعـد الأول: يشـمل استخدام طريقـة وضـع القوائم فـي تنميـة الإبـداع؛ وتتضـمن إشـارات.

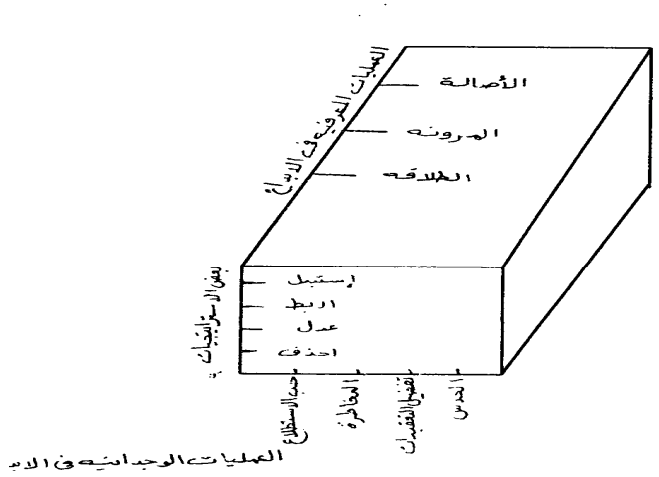
*مثل: استبدل، أربط، عدّل، أحذف... .

البعد الثاني: يتضمن العمليات المعرفية في التفكير الإبداعي.

*مثل: الأصالة، المرونة، الطلاقة....

البعد الثالث: يتضمن العمليات الوجدانية في التفكير الإبداعي.

*مثل: حب الإستطلاع، المخاطرة، تفضيل التعقيدات والحدس... .



شكل رقم(02): نموذج روبرت إيبرل

* أستخدم هذا النموذج في جميع المستويات التعليمية من الحضانة إلى الجامعة إلا أنه "يتصف بدرجة من العمومية تجعله يصلح لأي جماعة، ولم يتضمن الإشارة إلى استخدام أي محتوى مشتق من المواد الدراسية، فضلا عن أن المؤلف لم يشر إلى تعريف معين للإبداع ".(نفس المرجع السابق،ص:145).

5-3- نموذج التعلم بالإكتشاف:

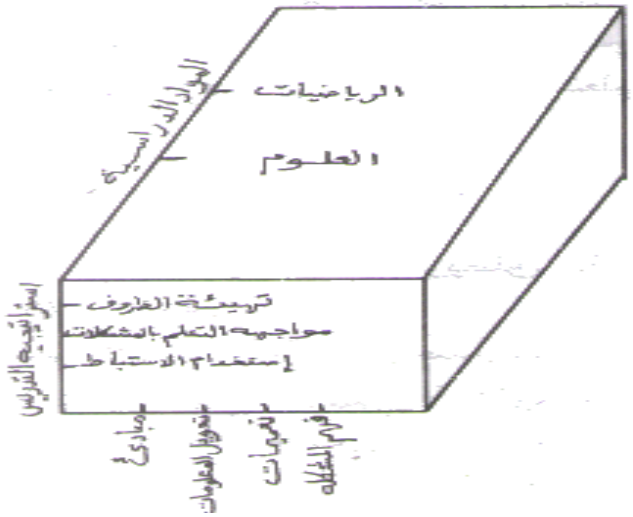
أكد أصحاب هذا النموذج "أوزبل Ausubel "(1963) و"طابا Taba" (1973) أن هدف التعلم هو أن يصبح كل طالب مفكرا مبدعا وناقدا.

يتضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: هو إستراتيجية التدريس؛ وخطواتها المتمثلة في تهيئة الظروف، مواجهة المتعلم بمشكلة محددة، تنظيم عملية التعلم باستخدام الإستنباط.

البعد الثاني: هو المحتوى؛ ويتضمن بعض المواد الدراسية.

البعد الثالث: هو النتائج؛ ويتضمن فهم المشكلة، التوصل إلى مبادئ وأفكار وتعميمات، تحويل المعلومات.



شكل رقم(03): نموذج التعلم بالاكتشاف

* أنتقد هذا النموذج من حيث أنه " لا يتضمن الإشارة إلى الجوانب الوجدانية التي توفر في تنمية الإبداع، كما أنه حدد إستراتيجية معينة، ومحتوى قاصر على الرياضيات والعلوم فقط لتنميته، ولم يحدد تعريفا له ".(نفس المرجع السابق،ص:144).

5-4- نموذج حسين الدريني:

قدّم هذا النموذج كمحاولة من صاحبه لمعالجة الانتقادات التي وجّهت لبقية النماذج الأخرى، ويتبنى هذا النموذج تعريف" تورانس Torrance "(1970-1973) للإبداع على أنه: "عملية إدراك الثغرات والإختلال في المعلومات، والعناصر المفقودة وعدم الإتساق الذي لا يوجد له حل متعلم، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الطالب من معلومات، ووضع الفروض لملء هذه الثغرات، واختبار الفروض والربط بين النتائج، وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها".(نفس المرجع السابق،ص:146).

الملاحظ أن هذا التعريف يشمل العملية الإبداعية والناتج الإبداعي، ويشير إلى بعض العوامل المؤثرة على تنمية الإبداع، وهو يصلح للإستخدام في تعلّم أي مادة دراسية.

يظهر نموذج "الدريني"على شكل مكعب ثلاثي الأبعاد:

البعد الأول: وهو بعد الأهداف؛ لمساعدة المعلم على تنمية الإبداع لدى طلبته، عليه أن يعمل على: (مجدي عبد الكريم حبيب،2000،ص:93).

– التخلص من معوقات الإبداع.

– إكساب الطلبة المهارات الإبداعية*.

– تدريب الطلبة على إستخدام الأسلوب الإبداعي في التعلم.

البعد الثاني: وهو بعد الإستراتيجيات؛ وهي أساليب لتنمية الإبتكارية لدى المتعلم وترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف.

فيما يلي بعض هذه الإستراتيجيات: (نفس المرجع،ص:94).

– مواجهة الطالب بمواقف ليس لها نهاية محددة، لأن ذلك يزيد دافعيته ويحافظ على إستمراريتها.

– الربط بين عناصر متباعدة، لأن ذلك يساعد الطالب على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصيل.

– إنتاج عناصر جديدة واستخدامها في المواقف المختلفة، لأن ذلك يساعد على إزالة هيبة الطلبة وتخوفهم من التفكير الإبداعي.

– إستخدام العصف الفكري كأسلوب لتنمية الإبداع في الجماعات، لأنه يساعد الطالب على أن يبني على أفكار زملائه، مما يؤدي إلى توليد العديد من الأفكار والحلول.

– البحث عن الثغرات المعرفية، لأن ذلك يساعد الطلبة على تقبّل النقد لما يقرأون ويسمعون.

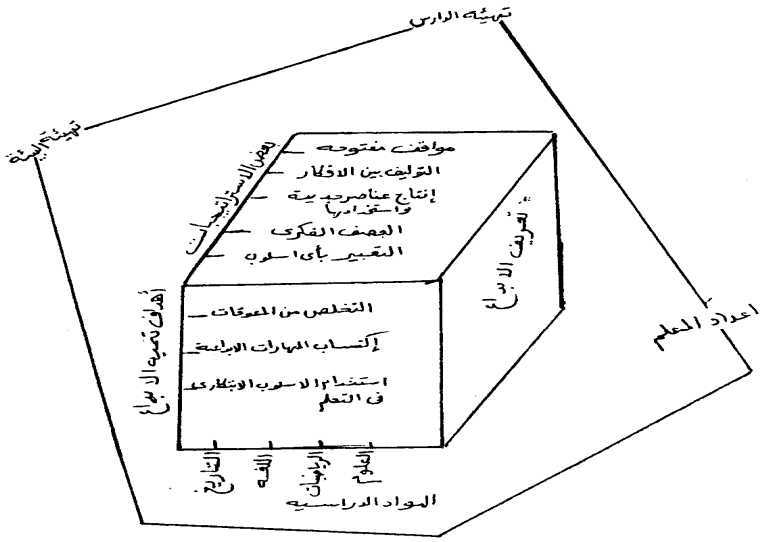
– إستخدام الأمور غير المحتملة في التفكير، لأن هذا يساعد على إطلاق العنّان لخيال الطالب، وعلى شعوره بالارتياح لاستخدام الخيال.

– استخدام أكثر من أسلوب في التعبير، لأن هذا يساعد على تنمية أساليب الطالب في التعبير.

(*) للتوسع أكثر؛ يمكن العودة إلى :(مجدي عبد الكريم حبيب،2000،ص:93).

– وضع أسئلة إثارة التفكير، لأن هذه الأسئلة تساعد على اكتساب الطلبة للمفاهيم بصورة دقيقة، وعلى التفكير بطرق مختلفة في الموضوعات والأمور المتعددة.

البعد الثالث: وهو بعد المواد الدراسية؛ فالأهداف لا تتحقق إلا بواسطة إستراتيجيات تستخدم محتوى معين؛ هو المواد الدراسية.



شكل رقم(04): نموذج حسين الدريني

* إن النموذج المقدّم لا يؤتي ثماره إلا إذا توافرت عدة شروط هي:

– **تهيئة الدارس:** " تعتبر تهيئة الدارس عنصرا هاما في تحقيق الأهداف المرجوّة إذ تسهم في إزالة خوف المتعلم من الخوض في الخيال الإبتكاري وفي إعداده لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير وفي إستثارة خياله ". (نفس المرجع السابق،ص:96).

وقد تكون التهيئة فيزيقية أو سيكولوجية؛ فهي تساعد على زيادة مستوى توقعات المتعلمين، وزيادة وعيهم بالمشكلة التي يدور حولها الدرس، كما تساعدهم على إستثارة حب الإستطلاع لديهم ورغبتهم في المعرفة، للإنطلاق بخيالهم والتفكير في موضوع الدرس تفكيرا إبداعيا.

– **تهيئة البيئة:** ماديا ومعنويا؛ ويقصد بالتهيئة المادية، التنظيم الفيزيقي لغرفة الصف الذي يجب أن يتصف بالمرونة والقابلية للتشكيل والتعديل تبعا لنوع النشاط... .

أمـــــا التهيئـــــة المعنويـــــة فتخـــــتص بـــــالإدارة، والمـــــدير... ." . (كمال أبو سماحة وآخرون،1992،ص:149).

- **إعداد المدرس:** حتى يتمكّن المدرس من تنمية قدرة الإبداع لدى طلبته، لابد أن يكون هو نفسه مبدعا ومحبا للإبداع، ومساهما في تنميته من خلال أدائه لممارسات تدريسية إبداعية يتم وصفها في العنصر الموالي.

6- الممارسة التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي:

إن الممارسة التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي هي تلك :" الأساليب التربوية التي تعتمد على إحداث تغييرات في العمليات الاجتماعية والتربوية والتنشئة الاجتماعية... وتأخذ هذه الأساليب طريقها إلى الواقع الحي، عن طريق برامج تربوية تقوم على تنمية الفكر المنتج وإثارة التفكير الإبداعي، والتدريب على الخيال الخصب والحل الخلاّق والإبتكاري للمشكلات ".(عمر حسن مساد،2005،ص:105).

لقد إقترح " تورانس Torrance "(1981) قائمة بمجموعة من الممارسات التدريسية التي تبيّن مساهمة المدرس في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، وفيما يلي هذه الممارسات حسب خطوات تقديم الدرس: (ممدوح الكناني،2005،ص:273).

*** أولا التهيئة:**

يحتاج المعلم عندما يبدأ درسه إلى تجاوب الطلبة، حتى يمكنه تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، ويمكن أن يتمّ ذلك من خلال:

- تشجيع توقعات الطلبة وإظهار التحمّس لأفكارهم.
- تدريب الطلبة على مناقشة التعابير التي تفسّر بأكثر من معنى.
- تقديم أسئلة مثيرة لاختبار المعلومات بطرق جديدة.
- التركيز على أهمية المبادرة الشخصية في الإكتشاف والملاحظة وطرح الأسئلة والاستفسارات والتواصل مع الآخرين. (يوسف قطامي وآخرون(2)،2001،ص:503).

*** ثانيا العرض:**

يستمر المعلم في تقديم درسه، ولإحداث تفاعل صفي إيجابي بينه وبين طلبته عليه:

– تشجيع الاندماج في أعمال الجماعة.

– إعدادهم للتفكير البنّاء، والحوار والمناقشة، وينمّي فيهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم. (أفنان نظير دروزة،2000،ص:182).

– تشجيع الطلبة على تقديم الأفكار غير المألوفة.

– تشجيع الحصول على المعرفة بطرائق مختلفة ومتنوعة. (أحمد بلقيس وآخرون،1996،ص:408).

– إتّباع طرائق التدريس الجيّدة التي تنمّي في المتعلمين القدرة على التفكير الناقد، وعلى التحليل والتركيب والنقد، والمقارنة والتطبيق والتعميم، والتجريد والتمييز والاستدلال، والتخيل والتصور وتكوين الآراء الخاصة ... . (عمر حسن مساد،2005،ص:104).

– يمارس المعلم دور النموذج (Model)، الذي يظهر دائما إستعداد لقبول أو تقبل أفكار الطلاب مهما كانت غريبة. (يوسف قطامي وآخرون(1)،1998،ص:159).

– تحمّل عدم النظام ولو لفترة مؤقتة.

– توفير وسائل الإيضاح الحديثة التي تتناول أحدث مبتكرات التكنولوجيا. (عمر حسن مساد،2005،ص:102).

*** ثالثا التقويم:**

يعتبر التقويم وسيلة تربوية مهمّة يدرك من خلالها المعلم مدى التقدّم الذي أحرزه الطالب في الوصول للأهداف التعليمية، ومن الأساليب التقويمية التي يجب أن يتّقنها المدرس:

– تشجيع وتقييم التعلّم بالمبادأة الذاتية.

– تشجيع الاستجابات البناءة.

– البحث عن أفضل الحلول للمشكلات التي تعرض داخل الصف.

– تعزيز إجابات الطلبة التي تعكس مرونة في التفكير ومخيّلة مبدعة.

– تشجيع التجريب واختبار الأفكار.

– إعادة تنظيم المعلومات المطلوبة.

– المرونة في استخدام التعزيزات وتحديد الواجبات المدرسية. (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:140).

– مساعدة الطلبة على" اكتساب مفاهيم إيجابية لذواتهم، بحيث يجعلهم يقوّمون أنفسهم تقويما إيجابيا، وذلك بإتاحة الحرية لهم للتعبير عن أنفسهم، وإدارة الفصل إدارة ديمقراطية قائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والطلبة ". (محمود عبد الحليم منسي،2003،ص:457).

– إحالة إجابات الطلبة إلى زملائهم لمناقشتها وتقويمها.

– إعطائهم إمتحانات مثيرة للتفكير والبحث.

وفي الأخير لابد من الإشارة إلى أن نجاح الممارسة التدريسية يرجع لحد كبير إلى النجاح في تنفيذ مراحلها بطريقة مبدعة بعيدا عن الرتابة والروتين في تقديم الدرس وهنا يظهر دور المدرس الكفء في فعالية العملية التعليمية " لأنه مهما كان مستوى المناهج الدراسية التي تقدمها الجامعة، والتجهيزات والمعايير والبناءات التي تتوفر عليها، ونوعية الطلبة الذين يقبلون عليها، لا يمكنها أن تحقّق أهدافا في إحداث التغيير المطلوب، وفرض قيادتها العلمية والاجتماعية ما لم يتواجد فيها الأستاذ الكفء تدريسيا." (سهيل مقدّم وآخرون،2005،ص:279).

من خلال ما سبق أمكن التعرف على الإبداع كمفهوم مستقل عن بقية المفاهيم الأخرى كالإختراع والاكتشاف، فهو(الإبداع) ينظر إليه على أنه سمة يمتلكها جميع الناس، ولكن بدرجات متفاوتة، حيث يظهر كأسلوب للحياة، وكناتج إبداعي، وكقدرة عقلية يمكن تنميتها وتشجيعها لدى الفرد.

والأستاذ الجامعي يكون مبدعا في تدريسه إذا ما اعتقد بضرورة القيام بممارسات طلقة وأصيلة ومرنة، وعرف متطلبات هذه الممارسات واقتنع بأهميتها وقام بأدائها كقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عمليا في مادة تدريسه وقدرته على التنويع في طريقة تقديم دروسه وتقويمها، وفي تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة قدر إمكانه، وفي محاولته لتعديل الموقف التعليمي وإعادة تنظيمه بشكل مناسب... .

وعندما يحقّق الأستاذ الجامعي متطلبات هذه الأداءات؛ يمكن القول بأنه يؤدي ممارسات تدريسية إبداعية بإمكانها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى طلبته.

الفصل الرابع

الدراسة الإستطلاعية

1- أهمية وأهداف الدراسة الإستطلاعية

2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية

3- وصف أدة القياس المستخدمة

4- بعض الخصائص السيكومترية لأداة القياس

5- التعديلات الملحقة بأداة القياس

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة من مراحل إعداد البحوث العلمية فهي تمثل" أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الإستطلاعية في البحث ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث ".(محي الدين مختار،1995،ص:47).

وتتضح القيمة العلمية للدراسة الإستطلاعية من خلال عرض أهميتها وأهدافها.

1- أهمية وأهداف الدراسة الإستطلاعية:

- بناء استبيان يقيس الممارسة التدريسية.
- استطلاع الميدان واكتشاف الصعوبات المواجهة من أجل تجنبها خلال الدراسة الأساسية.
- التعامل مع أفراد العينة، ومعرفة مدى تجاوبهم مع أداة القياس من حيث أسلوب صياغتها ومعاني فقراتها، ومدى تناسبها لمستواهم الثقافي قصد إلحاق تغيير أو تعديل في الأداة، قبل الاستعمال الرسمي لها.
- التأكد من صلاحية أداتي القياس بعد حساب بعض الخصائص السيكومترية لهما(الصدق والثبات).
- تثبيت معلومات الأداتين، وتجهيزهما للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:

تمّ اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية من كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم والعلوم الهندسية بجامعة قاصدي مرباح(ورقلة)، وتكوّنت العينة من خمسة وأربعين (45) طالبا وطالبة، وكان اختيار المستوى الدراسي للعينة مقتصرا على السنتين الثانية جامعي والثالثة جامعي، فهو مقصود حتى لا تتداخل العينة الإستطلاعية مع العينة الأساسية(الأولى جامعي والرابعة جامعي)، بعدها تمّ إختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية.

3- وصف أداة القياس:

* استخدمت أداتين لجمع بيانات هذه الدراسة؛ تتمثلان في:

أولا: إستبيان " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته ".

ثانيا: إستبيان " الإتجاه نحو الدراسة "، تم تبنّيه من مذكرة بعنوان: " **محددات الاتجاه نحو الدراسة** " لصاحبتيها:(زهرة الأسود ومريامة بيريشي:1999-2000).

* خلال إعداد إستبيان الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته تمّ إتباع الخطوات الآتية:

3-1- تحديد الهدف من الإستبيان:

إن الهدف من إعداد إستبيان "الممارسة التدريسية" هو الحصول على بيانات كمية لخاصية نوعية، لمعالجة فرضيات الدراسة إحصائيا.

وتتحدد " الممارسة التدريسية " ببعدين رئيسيين هما؛ تقديم الدرس وتقويمه وما يتضمنانه من أبعاد فرعية هي:

* **تقديم الدرس:** ويتضمن التهيئة، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التفاعل الصفي.

* **تقويم الدرس:** ويتضمن التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

إن الهدف من هذه الأبعاد الفرعية؛ هو الحصول على بيانات كمية تعبر عن مقدار وجود بعض الأساليب التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه والتي من شأنها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى طلبته.

3-2- ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:

خلال إعداد إستبيان " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته" تمّ الاطلاع على بعض المراجع – كخلفية نظرية للخاصية- منها:

* كتاب " نماذج التدريس الصّفي" لـ "يوسف قطامي وآخرون"(1)- فصل:" نموذج التفكير الإبداعي".

* كتاب " سيكولوجية الإبتكار " لـ "حلمي المليجي"(1).

* كتاب " سيكولوجية الإبداع " لـ " عبد الرحمن العيسوي".

وتمت صياغة فقرات الاستبيان؛ التي تكونت من واحد وثمانين(81) فقرة موزعة على الأبعاد كالآتي:

* **13** فقرة تعبر عن التهيئة.
* **16** فقرة تعبر عن طرائق التدريس.
* **09** فقرات تعبر عن الوسائل التعليمية.
* **15** فقرة تعبر عن التفاعل الصفي.
* **09** فقرات تعبر عن التقويم التشخيصي.
* **10** فقرات تعبر عن التقويم التكويني.
* **09** فقرات تعبر عن التقويم التحصيلي.

3-3- تقرير محك الدرجة على الإستبيان:

تمّ تبني بدائل الأجوبة الآتية: أغلب الأساتذة – بعض الأساتذة – لا أحد منهم.

وتمّ تبنّي الأوزان لحساب متوسط استجابات الطالب على المقياس الثلاثي كما يلي:(1) ، (2)، (3) ؛ بحيث تعطى (1) للإجابة (لا أحد منهم)، و(2) للإجابة (بعض الأساتذة)، و(3) للإجابة (أغلب الأساتذة).

3-4- التعليمات:

ورد في التعليمات بعض البيانات التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة، كما وضّح الهدف من المقياس وكيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي لذلك ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

بعد الإنتهاء من تصميم إستبيان " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته "، تأتي مرحلة تقدير بعض الخصائص السيكومترية له، والمتمثلة في الصدق والثبات.

4- بعض الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

*** أولا : صدق وثبات استبيان" الممارسة التدريسية":**

1- صدق الأداة:

للصدق أهمية قصوى في بناء الإختبارات النفسية، وهو يعد " أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودّة الإختبار، فالإختبار الجيد هو الذي يقيس السّمة التي يهدف إلى قياسها، وتختلف الإختبارات في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها ". (عبد الهادي السيد عبده وآخرون،2002،ص:45).

* تمّ الاعتماد في تقدير صدق أداة القياس على:

1-1- صدق التحكيم:

أعتمد في تقدير صدق الإستبيان المستخدم في الدراسة على صدق التحكيم من خلال " عرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين ..". (محمود عبد الحليم منسي وآخرون،1982،ص:152)، حيث تمّ عرض جميع الفقرات الواحدة والثمانون (81 فقرة) على مجموعة من المحكمين* عددهم ثلاثة عشر(13) أستاذا؛ عشرة(10) أساتذة من جامعة قاصدي مرباح بورقلة وثلاث(03) أساتذة من جامعة الجزائر؛ (باعتبار أن الأستاذ الجامعي هو الأدرى بموضوع الممارسة التدريسية). وكان المطلوب منهم:

أ- إعادة كل فقرة من فقرات الأداة إلى بعدها الحقيقي، حيث كانت بدائل الأجوبة كالآتي:

- فقرات تعبر عن " التهيئة". - فقرات تعبر عن " طرائق التدريس".
- فقرات تعبر عن " الوسائل التعليمية ". - فقرات تعبر عن " التفاعل الصفي ".
- فقرات تعبر عن " التقويم التشخيصي ". - فقرات تعبر عن " التقويم التكويني ".
- فقرات تعبر عن " التقويم التحصيلي ". - فقرات مشتركة.

(*) للتعرف على القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين:(أنظر الملحق رقم:04).

ب- تقدير مدى إنتماء كل الفقرات إلى ذلك البعد، وكانت بدائل الأجوبة كالآتي:

- لا تعبر - تعبر نوعا ما - تعبر بشدة .

ت- تقدير مدى ملاءمة بدائل الأجوبة المستخدمة في الإستبيان.

ث- تقدير مدى سلامة وملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات:

تمّ الإستعانة بأستاذين من المعهد التكنولوجي للتربية بورقلة لإثراء البنود وتقويمها (من حيث المصطلحات التربوية)، وعرضت الأداة كذلك على أستاذي تعليم ثانوي في مادة الأدب العربي لتقدير مدى سلامة اللغة وملاءمتها لمستوى العينة.

تـمّ إسـترجاع إحـدى عشـرة (11) اسـتمارة مـن أصـل ثلاثـة عشـر(13)، وألغيـت الاستمارتين (02) المتبقيتين نظرا لتأخر أستاذين في تحكيمهما، علما أن المدة الممنوحة لتقدير صدق الأداة قدّرت بشهرين كاملين، وكانت النتائج كالآتي:

أ- إعادة الفقرات إلى أبعادها الحقيقية: تمّت إعادة كل فقرة من فقرات الإستبيان إلى بعدها الحقيقي حسب تقديرات المحكمين والموزعة في الجدول كما يلي:

المحكمين عدد	الفقرات التي تعبر عن التهيئة	الفقرات التي تعبر عن طرائق التدريس	الفقرات التي تعبر عن الوسائل التعليمية	الفقرات التي تعبر عن التفاعل الصّفي	الفقرات التي تعبر عن التقويم التشخيصي	الفقرات التي تعبر عن التقويم التكويني	الفقرات التي تعبر عن التقويم التحصيلي	فقرات مشتركة
11	1، 7،11، 52،54، 62 ،65 ، 68	2 ،4 ، 9، 42، 56 ،72، 73	10 ، 17، 33، 37 ، 46، 51 ،66 ، 79، 81	15،21،22 ،25، 26، 32،70	6 ،14، 27 ، 34 ،39، 48 ، 58 ، 63 ،67	19، 20 ، 24، 30، 35 ، 43، 47، 61 ، 64، 71	3 ، 8 ، 13 ، 40 ،41 ، 45 ،50 ، 57 ، 59	#
09	5 ، 23 ، 44 ، 74، 80	12 ، 28، 31، 38، 49، 55، 60، 69 ،75	#	16، 18،29، 36، 53 ، 76، 77، 78	#	#	#	#
02	#	#	#	#	#	#	#	5 ،12 ،16 18،23 28، 29،31 36، 38، 44،49 53،55 ، 60 69، 74،75 76، 77، 78 80

جدول رقم(01): يوضح نتائج فقرات الإستبيان على أبعادها حسب تقديرات المحكمين

* من خلال الجدول يتضح أن:

– الفقرات التي تعبر عن التهيئة، فقد أعيدت ثمانية(8) فقرات وهي (1، 7،11 ، 52، 54، 62، 65، 68)إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر(11) والفقرات المتبقية التي عددها خمسة(5) فقرات وهي (5، 23، 44، 74، 80) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف تسعة(9) محكمين، واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكمين إثنين.

– الفقرات التي تعبر عن طرائق التدريس، فقد أعيدت سبعة(7) فقرات وهي (2، 4، 9، 42، 56، 72، 73) إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر (11)، والفقرات المتبقية التي عددها تسعة (9) فقرات وهي (12، 28، 31، 38، 49، 55، 60، 69، 75) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف تسعة (9) محكمين، واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكمين إثنين.

– الفقرات التي تعبر عن الوسائل التعليمية، والتي عددها تسعة (9) فقرات وهي (10، 17، 33، 37، 46، 51، 66، 79،81) فقد أعيدت كلها إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر(11).

– الفقرات التي تعبر عن التفاعل الصّفي، فقد أعيدت سبعة(7) فقرات وهي(15، 21، 22، 25، 26، 32، 70) إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر (11)، والفقرات المتبقية التي عددها ثمانية(8) فقرات وهي (16، 18، 29، 36، 53، 76، 77، 78) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف تسعة (9) محكمين،واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكمين إثنين.

– الفقرات التي تعبر عن التقويم التشخيصي، والتي عددها تسعة(9) فقرات وهي (6، 14، 27، 34، 39، 48، 58، 63، 67) فقد أعيدت كلها إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر(11).

– الفقرات التي تعبر عن التقويم التكويني، والتي عددها عشرة(10) فقرات وهي (19، 20، 24، 30، 35، 43، 47، 61، 64،71) فقد أعيدت كلها إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر(11).

– الفقرات التي تعبر عن التقويم التحصيلي، والتي عددها تسعة(9) فقرات وهي (3، 8، 13، 40، 41، 45، 50، 57، 59) فقد أعيدت كلها إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الإحدى عشر(11).

ب– تقدير مدى إنتماء كل فقرة إلى بعدها الحقيقي:

بعد التأكد من إعادة كل فقرة إلى بعدها الحقيقي، تمّ تقدير مدى إنتماء كل فقرة إلى بعدها الحقيقي بناءا على استجابات المحكمين، حيث تمّ قبول الفقرات التي وافق عليها سبعة(7) محكمين فما فوق، وبتقدير (تعبر بشدة)، أي تنتمي بدرجة عالية إلى بعدها، كما هي موضحة في الجداول الآتية:

*** الجدول رقم (02): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن "التهيئة" حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التهيئة
07	**44**
08	**23 - 5**
09	**80 –74**
10	**62**
11	**65**

أي تمّ الحصول على سبعة (7) فقرات " تعبر بشدة " عن التهيئة، وتمّ إلغاء الستة (6) الأخرى وهي (1، 7، 11، 52، 54، 68).

***الجدول رقم (03): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن "طرائق التدريس" حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	الفقرات التي " تعبر بشدة " عن طرائق التدريس
07	//

08	//
09	72 – 56 – 9 – 4
10	73 – 42
11	2

أي تمّ الحصول على سبعة (7) فقرات " تعبر بشدة " عن طرائق التدريس وتمّ إلغاء تسعة(9) فقرات وهي (12، 28، 31، 38، 49، 55، 60، 69، 75).

***الجدول رقم (04): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن " الوسائل التعليمية " حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	الفقرات التي " تعبر بشدة " عن الوسائل التعليمية
07	66 – 51
08	46 – 33
09	//
10	81
11	//

أي تمّ الحصول على خمسة(5) فقرات " تعبر بشدة " عن " الوسائل التعليمية " وتمّ إلغاء أربعة(4) فقرات وهي (10، 17، 37، 79).

***الجدول رقم (05): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن " التفاعل الصفي" حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التفاعل الصفي
07	//
08	//

09	**25 – 15**
10	**32 – 21**
11	**70 – 26 – 22**

أي تمّ الحصول على سبعة(7) فقرات " تعبر بشدة " عن التفاعل الصّفي وتمّ إلغاء ثمانية(8) فقرات وهي (16، 18، 29، 36، 53، 76، 77، 78).

***الجدول رقم (06): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن " التقويم التشخيصي" حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التقويم التشخيصي
07	**6**
08	//
09	**14**
10	//
11	//

أي تمّ الحصول على فقرتين(2) " تعبر بشدة " عن " التقويم التشخيصي" وتمّ إلغاء سبعة (7) فقرات وهي (27، 34، 39، 48، 58، 63، 67).

***الجدول رقم (07): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن " التقويم التكويني" حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التقويم التكويني
07	//

08	**64**
09	**35 – 30 – 20**
10	**61 – 47 – 24**
11	//

أي تمّ الحصول على سبعة(7) فقرات "تعبر بشدة" عن " التقويم التكويني" وتمّ إلغاء ثلاثة (3) فقرات وهي (19، 43، 71).

***الجدول رقم (08): يوضح الفقرات التي "تعبر بشدة" عن " التقويم التحصيلي" حسب تقديرات المحكمين**

عدد المحكمين	**الفقرات التي " تعبر بشدة " عن التقويم التحصيلي**
07	//
08	**45**
09	**50 – 13**
10	//
11	//

أي تمّ الحصول على ثلاثة(3) فقرات " تعبر بشدة " عن " التقويم التحصيلي" وتمّ إلغاء ستة (6) فقرات وهي (3، 8، 40، 41، 57، 59).

ت- تقدير مدى مناسبة بدائل الأجوبة المستخدمة في الإستبيان:

لم تذكر أية ملاحظة حول بدائل الأجوبة المحددة، لذلك تمّ تبنيها وهي:

(أغلب الأساتذة) ، (بعض الأساتذة) ، (لا أحد منهم).

ث- تقدير مدى سلامة وملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات:

وردت بعض الأخطاء النحوية والتعبيرية في بعض الفقرات، انتبه إليها أستاذي الأدب العربي (المحكمين) خلال قراءتهما للاستبيان، وتمّ تصحيحها بناءا على توجيهاتهما؛ من ذلك الفقرات:(3، 10، 12، 19، 21، 47، 66، 73، 80 ،81).

1-2- صدق الإتساق الداخلي:

تمّ حساب الإتساق الداخلي للأداة، وذلك بتقدير إرتباط كل بعد مع المقياس ككل (تمّ تطبيق معامل الإرتباط **بيرسون** "**pearson** ")، وكانت النتائج كالآتي:

- معامل الإرتباط بين بعد " التهيئة " واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي **0.76** وهو أكبر من القيمة المجدولة ر= **0.39** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** .
- معامل الإرتباط بين بعد "طرائق التدريس" واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي **0.71** وهو أكبر من القيمة المجدولة ر= **0.39** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**.
- معامل الإرتباط بين بعد " الوسائل التعليمية " واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي **0.57** وهو أكبر من القيمة المجدولة ر= **0.39** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** .
- معامل الإرتباط بين بعد " التفاعل الصفي" واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي **0.77** وهو أكبر من القيمة المجدولة ر= **0.39** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** .
- معامل الإرتباط بين بعد " التقويم" واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي **0.88** وهو أكبر من القيمة المجدولة ر= **0.39** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** .

وعليه يتضح أن الأداة متّسقة داخليا، ويمكن إعتمادها في تطبيق الدراسة الأساسية.

1-3- الصدق الذاتي:

تمّ حساب الصدق الذاتي، والذي يعرف بأنه : " صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة .... ولما كان ثبات الإختبار يؤسس على إرتباط الدرجات الحقيقية للإختبار بنفسها إذا أعيد الإختبار على نفس المجموعة التي أجري عليها في أول الأمر، ولهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي".(رمزية الغريب،1996،ص:683).

الصدق الذاتي = معامل الثبات

(عبد الهادي السيد عبده وآخرون،2002،ص:49).

وعليه قدّر الصدق الذاتي لاستبيان " الممارسة التدريسية " بـ : **0.88** وهو معامل مرتفع؛ مما يؤكد صدق الأداة. (تمّ حساب الصدق الذاتي بعد حساب معامل الثبات).

2- حساب معامل الثبات:

يعتبر الثبات أحد الخصائص السيكومترية للإختبار وهو يدل على " إتساق ترتيب الأفراد عندما يطبق عليهم الإختبار أكثر من مرة، وهو يدل على حصول الأفراد على نفس الدرجات عندما يطبق عليهم الإختبار في مرات متتالية ". (نفس المرجع،ص:36).

2-1- الثبات القائم على التجزئة النصفية:

أستعملت طريقة التجزئة النصفية لتقدير ثبات الإستبيان، وذلك من خلال " تجزئة الإختبار إلى جزأين فقط، بحيث يكون الجزء الأول من الدرجات الفردية ويتكون الجزء الثاني من الدرجات الزوجية للإختبار...". (فؤاد البهّي السيد،1978،ص:383).

بعد توزيع الإستمارات على أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية (45 طالب وطالبة) تمّ استرجاعها حال الإنتهاء من الإجابة، وقبلت اثنان وأربعون (42) استمارة، وألغيت ثلاث (3) إستمارات فارغة، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة إثنان وأربعون (42) فردا من أصل خمسة وأربعون(45) فردا.

بعدها تمّ حساب معامل الثبات بتطبيق قانون جثمان "Guttman " كالآتي:

$$ر = 2 \left(1 - \frac{ع1 + ع2}{}\right)$$

ع ك

(فؤاد أبوحطب وآخرون،1999،ص:117).

قدرت قيمة ر بـ : **0.78** وهي تعكس درجة ثبات عالية تتمتع بها فقرات الإستبيان.

2-2- الثبات القائم على الاتساق الداخلي:

للتخلص من مساوئ التجزئة النصفية، أستعملت طريقة التناسق الداخلي التي تعتمد فكرتها على"مدى إرتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الإختبار، وكذلك إرتباط كل وحدة أو بند مع الإختبار ككل." (سعد عبد الرحمن،1983،ص:207). وهي موضحة كالآتي:

أ- تمّ حساب معامل ثبات الإستبيان بمعامل (&) كرومباخ "Cronvach " للتأكد من الإتساق الداخلي للفقرات كلها، وذلك حسب المعادلة:

$$\& = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\right)\left(1 - \frac{\text{مج ع ن}}{\text{ع ك}}\right)$$

(صفوت فرج،2000،ص:327).

قدرت قيمة & بـ : **0.85** وهي تؤكد أن فقرات الإستبيان متّسقة داخليا.

ب- تم حساب معامل ثبات الإستبيان بمعامل (&) كرومباخ "Cronvach" بين كل بعد مع المقياس ككل، وكانت النتائج كالآتي:

* معامل الثبات بين بعد "التهيئة " واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي : **0.99** .

* معامل الثبات بين بعد "طرائق التدريس" واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي: **0.98** .

*معامل الثبات بين بعد "الوسائل التعليمية " واستبيان "الممارسة التدريسية " يساوي:**0.94**

.

*معامل الثبات بين بعد " التفاعل الصفي" واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي:**0.99** .

*معامل الثبات بين بعد " التقويم" واستبيان " الممارسة التدريسية " يساوي: **0.99** .

وبناءا عليه، يبدو أن الأداة متّسقة داخليا، وتتمتع بدرجة عالية من الثبات وهي صالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية.

*** ثانيا: صدق وثبات استبيان " الاتجاه نحو الدراسة ":**

1- صدق الأداة: تمّ الاعتماد في تقدير صدق الأداة على:

1-1- صدق التحكيم: تمّ قياس صدق الأداة بواسطة صدق المحكمين*.

1-2- حساب صدق الإتساق الداخلي للأداة: وذلك بتقدير ارتباط كل بعد مع المقياس ككل، وكانت النتائج كالآتي:

* معامل الإرتباط بين بعد " الإتجاه نحو الأستاذ " واستبيان " الإتجاه نحو الدراسة " يساوي **0.82** ؛ وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** .

* معامل الإرتباط بين بعد " الإتجاه نحو المادة الدراسية " واستبيان " الإتجاه نحو الدراسة" يساوي **0.90** ؛ وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** .(حيث القيمة المجدولة ر= **0.41**)؛ مما يثبت أن الأداة متّسقة داخليا.

1-3- حساب الصدق الذاتي:

قدر الصدق الذاتي بـ **0.81** وهو معامل مرتفع؛ ويؤكد صدق الاستبيان.

(*) للتوسع أكثر، يمكن العودة إلى:(زهرة الأسود ومريامة بيريشي،2000،ص- ص:33-37).

2- تقدير ثبات الأداة: وذلك من خلال:

*** حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛** حيث قدرت قيمة ر بـ **0.66** . وتمّ تصحيحه بمعادلة " سبيرمان براون Spearman Brown " ، حيث أصبح معامل الثبات مساو لـ **0.79** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01** ؛ ويعبر عن درجة ثبات عالية، وقد جهّزت الأداة الاستخدام في الدراسة الأساسية.

5- التعديلات الملحقة بأداة القياس

تمّ عرض الأداة مرة أخرى على مصحّح لغوي (أستاذ تعليم ثانوي في مادة الأدب العربي) للتأكد من سلامة لغة الأداة، وصحّحت بعض الأخطاء البسيطة، وبهذا تمّ تجهيز الأداة لقياس متغيرات الدراسة الأساسية.

تمّ في هذا الفصل عرض خطوات تصميم إستبيان " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته "، حيث تمّ الاعتماد في تقدير صدق الأداة على ثلاث(3) طرق: صدق التحكيم، صدق الإتساق الداخلي، الصدق الذاتي، وطبقت على عينة إستطلاعية تتكون من إثنين وأربعين (42) طالبا وطالبة من كلّيتي الآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم والعلوم الهندسية، لحساب معامل الثبات بقانون "جثمان Guttman"، ومعامل(&) "كرومباخ Cronvach ".

كما تمّ تبّني أداة قياس أخرى لاستخدامها في الدراسة الأساسية وهي" إستبيان الإتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة الجامعيين"، وتمّ الاعتماد في تقدير صدقه على ثلاث (3) طرق: صدق التحكيم، صدق الإتساق الداخلي، الصدق الذاتي، ثم حسب معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية.

كما أضيفت بعض التعديلات على استبيان " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته"على ضوء ملاحظات المحكمين، وبهذا أصبحت الأداتين جاهزتين للإستخدام في الدراسة الأساسية.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة الأساسية

1- عرض نتائج الفرضية العامة

2- عرض نتائج الفرضية الأولى

3- عرض نتائج الفرضية الثانية

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة

5- عرض نتائج الفرضية الرابعة

تمّ تفريغ نتائج الإستبيانات الموزعة على أفراد عينة الدراسة الأساسية، وتمّ حساب النسبة المئوية(%) بالنسبة للفرضية العامة وحساب كل من المتوسط الحسابي،الانحراف المعياري وقيمة "ت"، وتقدير الفروق بين متوسطي كل عينتين في وجهة نظر طلبة الجامعة –عينة الدراسة– حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف متغيرات الفرضيات الفرعية.

سيتمّ عرض النتائج المحصّل عليها حسب ترتيب فرضيات الدراسة؛ بدءا بالفرضية العامة على النحو الآتي:

1- عرض نتائج الفرضية العامة:

تقّر الفرضية العامة بأن:" الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته".

وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لمقياس " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته " يقدر بـ :**76** .

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصّل عليها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13): يوضح النسب المئوية لوجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم

ن (الكلية)	أقل من المتوسط الحسابي		أكبر من المتوسط الحسابي	
	ن	%	ن	%
300	144	48	156	52

يتضح من الجدول أن نسبة الطلبة الذين لم تتجاوز درجاتهم المتوسط الحسابي للمقياس هي: **48 %** ، بينما نسبة الطلبة الذين تجاوزت درجاتهم المتوسط الحسابي للمقياس هي: **52 %**.

وعليه يتضح من خلال النتائج؛ أن الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، وبالتالي فقد تحقّقت الفرضية العامة للدراسة القائمة.

2- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تقّر الفرضية الأولى بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم.

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصل عليها كالآتي:

الجدول رقم (14): يوضح دلالة الفروق الجنسية في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم

عينة الطلبة الذكور ن= 150		عينة الطلبة الإناث ن= 150		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
71	11.56	73	9.57	1.65	298	1.97	غير دال

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة الذكور والمقدر بـ **71** أقل من المتوسط الحسابي لعينة الطالبات الإناث والمقدر بـ **73**، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى يقدر بـ**11.56** ، فهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية **9.57** .

ويتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين والمقدرة بـ **1.65** أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ **1.97** .

أي أن الفروق الجنسية في جهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم غير دالة عند مستوى الدلالة **0.05**.

وبالتالي لا تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم، وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الأولى.

3- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تقّر الفرضية الثانية بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصّصهم الدراسي.

وقد جمعت البيانات الإحصائية لهذه الفرضية في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): يوضح دلالة الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف التخصّص الدراسي

عينة طلبة كلية العلوم والعلوم الهندسية ن= 150		عينة طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ن= 150		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
69	10	75	10.32	5.17	298	2.60	0.01

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة طلبة كلية العلوم والعلوم الهندسية والمقدر بـ **69** أقل من المتوسط الحسابي لعينة طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والمقدر بـ **75**، ونفس الشيء بالنسبة للإنحراف المعياري إذ قدّر الإنحراف المعياري للعينة الأولى بـ **10** والعينة الثانية بـ **10.32**.

ويتضح من خلال الجدول كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ **05.17** أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ **2.60** عند مستوى الدلالة **0.01** وبدرجة حرية **298**.

أي أن الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف التخصّص الدراسي دالة عند مستوى الدلالة **0.01** لصالح طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

وبالتالي تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي، ومنه فقد تحققت الفرضية الثانية للدراسة القائمة.

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تقّر الفرضية الثالثة بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي.

وتمّ تفريغ النتائج المحصّل عليها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (16): يوضح دلالة الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف المستوى الدراسي

عينة طلبة السنة الأولى ن= 150		عينة طلبة السنة الرابعة ن= 150		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
73	10.38	72	10.85	0.82	298	1.97	غير دال

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة طلبة السنة الأولى والمقدّر بـ **73** أكبر من المتوسط الحسابي لعينة طلبة السنة الرابعة والمقدّر بـ **72** ، أما الإنحراف المعياري للعينة الأولى يقدّر بـ **10.38** فهو أقل من الإنحراف المعياري للعينة الثانية والمقدّرة بـ **10.85**.

ومن خلال الجدول كذلك، يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ **0.82** أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدّرة بـ **1.97** ، أي أن الفروق في وجهة نظر الطلبة حول

مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف المستوى الدراسي غير دالة عند مستوى الدلالة **0.05**.

وبالتالي لا تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي. وهذا ما يثبت عدم صحّة الفرضية الثالثة.

5- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تقّر الفرضية الرابعة بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف إتجاههم نحو الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن الطلبة تمّ تصنيفهم إلى ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الدراسة وذوي الإتجاه السلبي نحو الدراسة بناءا على المتوسط الحسابي لدرجاتهم على إستبيان " الإتجاه نحو الدراسة "، والذي قدر بـ : **74** .

ولخّصت نتائج هذه الفرضية في الجدول الآتي:

الجدول رقم(17): يوضح دلالة الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف الاتجاه نحو الدراسة

عينة الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي ن= 150		عينة الطلبة ذوي الاتجاه السلبي ن= 150		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
77	2.11	70	3.85	21.21	298	2.60	0.01

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي والمقدّر بـ **77** أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة ذوي الإتجاه السلبي والمقدّر بـ**70** .

أما الإنحراف المعياري للعينة الأولى يقدّر بـ **2.11** ، فهو أقل من الإنحراف المعياري للعينة الثانية والمقدّر بـ **3.85** ، وعليه يتضح من الجدول كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ **21.21** أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ **2.60** عند مستوى الدلالة **0.01** وبدرجة حرية **298**، أي أن الفروق في وجهة نظر طلبة الجامعة – عينة الدراسة – حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف الإتجاه نحو الدراسة دالة عند مستوى الدلالة **0.01** لصالح الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الدراسة.

وبالتالي تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف إتجاههم نحو الدراسة. ومنه فقد تحقّقت الفرضية الرابعة للدراسة القائمة.

في ضوء حدود الدراسة، تمّ قبول نتيجة الفرضية العامة؛ والتي أثبتت مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

كما تمّ إثبات دلالة الفروق في وجهة نظر طلبة الجامعة – عينة الدراسة– حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف التخصص الدراسي والإتجاه نحو الدراسة، وتمّ نفي الفروق في وجهة نظر طلبة الجامعة – عينة الدراسة– حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.

وسيتّم تفسير النتائج المحصّل عليها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

الدراسة الأساسية

1- التذكير بفرضيات الدراسة

2- حدود الدراسة

2-1- منهج الدراسة

2-2- وصف عينة الدراسة

2-3- أدوات جمع البيانات

2-4- الأساليب الاحصائية المستخدمة

قبل وصف الإجراءات التي تتحدد بها الدراسة الأساسية والمتمثلة في المنهج وعينة الدراسة وأدوات جمع المعطيات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، يعاد التذكير أولا بفرضيات الدراسة القائمة.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

*** الفرضية العامة:**

- الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

*** الفرضيات الفرعية:**

1- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم.

2- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي.

3- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي.

4- تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف إتجاههم نحو الدراسة.

2- حدود الدراسة الأساسية:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة فيها، والمكوّنة من طلبة السنة الأولى جامعي والسنة الرابعة جامعي من كلّيتي الآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم والعلوم الهندسية بجامعة قاصدي مرباح(ورقلة) للسنة الدراسية: **2006 /2007** .

كما تتحدّد الدراسة بالمنهج المستخدم فيها، أدوات جمع البيانات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتحصّل عليها، وسيأتي عرض مفصّل لهذه الحدود، كالآتي:

2-1- المنهج المستخدم:

إن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو إجتماعية أخرى."(تركي رابح(1)،1984،ص:129).

وتنتمي الدراسة الحالية إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي الإستكشافي فضلا عن المقارن كمرحلة لاحقة ومكمّلة للإستكشافي، حيث تمّ الإعتماد على الاستكشاف بغرض التعرف على وجهة نظر طلبة الجامعة – عينة الدراسة– حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم؛باعتبار أن الإستكشاف" يلجأ إليه الباحث للتعرف على المتغيرات المتعلقة بالآراء التي يتخذها الناس بالنسبة لموضوع معين." (حلمي المليجي(2)،2001،ص:24).

كما تمّ الاعتماد على الأسلوب المقارن لدراسة الفروق في وجهة نظر طلبة الجامعة – عينة الدراسة– حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم، باختلاف متغيرات الدراسة(الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، الاتجاه نحو الدراسة)؛ باعتبار أن الأسلوب المقارن هو الأسلوب الذي" يقارن جوانب التشابه والإختلاف بين الظاهرات لكي تكشف أي العوامل أو الظروف يبدو أنها تصاحب أحداثا أو ظروفا أوعمليات أو ممارسات معينة." (عبد الفتاح محمد دويدار،1995، ص:170).

2-2- وصف عينة الدراسة الأساسية:

تمّ إختيار عينة الدراسة الأساسية من كلّيتي الآداب والعلوم الإنسانية (كتخصّص أدبي)، والعلوم والعلوم الهندسية (كتخصّص علمي)، وتكوّنت العينة من ثلاث مائة (300) طالب وطالبة، منهم مائة وخمسين(150) طالبا وطالبة من السنة الأولى جامعي ومائة وخمسين(150) طالبا وطالبة من السنة الرابعة جامعي.

واختيرت العينة بطريقة التوزيع المتساوي؛ حيث " يوزع حجم العينة الكلي على مختلف الطبقات بالتساوي دون النظر إلى حجم الطبقات.. ". (عبد الحميد عطية،1999،ص:27)، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الفرضيات الفرعية المتعلقة بالجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي والإتجاه نحو الدراسة لأفراد العينة حسب ما هو موضح في الجداول الآتية:

*** الجدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد العينة حسب جنسهم والنسب المئوية لكل منهما**

	ذكور	إناث	المجموع
عدد الطلبة	150	150	300
النسبة المئوية %	%50	%50	%100

*** الجدول رقم(10):يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم الدراسي والنسب المئوية لكل منهما**

	طلبة كلية العلوم والعلوم الهندسية	طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية	المجموع
عدد الطلبة	150	150	300
النسبة المئوية %	%50	%50	%100

*** الجدول رقم(11): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي والنسب المئوية لكل منهما**

	السنة الأولى	السنة الرابعة	المجموع
عدد الطلبة	150	150	300
النسبة المئوية %	%50	%50	%100

***الجدول رقم(12):يوضح توزيع أفراد العينة حسب اتجاههم نحو الدراسة والنسب المئوية لكل منهما**

	الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي	الطلبة ذوي الاتجاه السلبي	المجموع
عدد الطلبة	150	150	300
النسبة المئوية %	%50	%50	%100

2-3- أدوات جمع البيانات:

استخدمت أداتين لجمع البيانات وهما:

* استبيان " **الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته**" الذي يحتوي على سبعة(7) أبعاد؛ وثمانية وثلاثون(38) فقرة، وهي كالآتي:

1- بعد " التهيئة " ويتكون من سبعة(7) فقرات.

2- بعد "طرائق التدريس" ويتكون من سبعة(7) فقرات.

3- بعد " الوسائل التعليمية" ويتكون من خمسة(5) فقرات.

4- بعد " التفاعل الصفي" ويتكون من سبعة(7) فقرات.

5- بعد " التقويم التشخيصي" ويتكون فقرتين(2) اثنتين.

6- بعد " التقويم التكويني" ويتكون من سبعة(7) فقرات.

7- بعد " التقويم التحصيلي" ويتكون من ثلاث(3) فقرات.

* استبيان " **الاتجاه نحو الدراسة** " الذي يحتوي على بعدين(2)؛ وأربعون(40) فقرة وهي كالآتي:

1- بعد " الاتجاه نحو الأستاذ " ويتكون من ثماني وعشرين(28) فقرة.

2- بعد " الاتجاه نحو المادة الدراسية " ويتكون من اثني عشرة(12) فقرة.

كما أرفقت الأداتين بصفحة للتعليمات والبيانات الشخصية لأفراد العينة، والمرتبطة بمتغيرات الدراسة، أما طريقة التصحيح فكانت وفق صياغة الفقرات في الاستبيان.

2-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمّ الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب النسبة المئوية **(%)** في معالجة الفرضية العامة.
- تطبيق إختبار" **ت test . T** " في معالجة الفرضيات الفرعية، باعتبار أن إختبار "**ت**" يستعمل لقياس الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين أو متشابهتين.

وفي الدراسة الحالية تمّ تطبيق إختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{(ن1-1)ع1^2 + (ن2-1)ع2^2}{ن1 + ن2 - 2}\left(\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right)}}$$

(السيد محمد خيري،1975،ص:222).

*** حيث:**

م1 : المتوسط الحسابي للعينة الأولى.

م2 : المتوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن1 : مجموع أفراد العينة الأولى.

ن2 : مجموع أفراد العينة الثانية.

ع1 : الانحراف المعياري للعينة الأولى.

ع2 : الانحراف المعياري للعينة الثانية.

فيما يلي تلخيص ما جاء من إجراءات في هذا الفصل، حيث تمّ التذكير بفرضيات الدراسة؛ هذه الأخيرة تتحدّد بعينة من طلبة السنة الأولى جامعي والسنة الرابعة جامعي من كلّيتي الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم والعلوم الهندسية بجامعة قاصدي مرباح(ورقلة) للسنة الدراسية:**2007/2006**.

وتمّ الاعتماد على إستبيانين أحدهما يقيس " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته" وثانيهما يقيس " الإتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة الجامعيين" وذلك لجمع بيانات الدراسة القائمة، والتي تنتمي إلى الدراسات الوصفية، وقد استعملت النسبة المئوية(%) في معالجة الفرضية العامة، والنسبة التائية في معالجة الفرضيات الفرعية، والنتائج المحصّل عليها موضحة بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل السابع

تفسير نتائج الدراسة الأساسية

1- تفسير نتيجة الفرضية العامة

2- تفسير نتيجة الفرضية الأولى

3- تفسير نتيجة الفرضية الثانية

4- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة

5- تفسير نتيجة الفرضية الرابعة

6- اقتراحات الدراسة

* بعد عرض النتائج المحصّل عليها في الدراسة القائمة، تأتي مرحلة تفسير النتائج. ويتم ذلك كالآتي:

1- تفسير نتيجة الفرضية العامة:

تقر الفرضية العامة بأن: " الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية العامة على قبول فرضية البحث؛ أي أن الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة الممارسة التدريسية، وما تكتسيه أبعادها من فعالية في إنجاح الموقف التعليمي؛ كطريقة التهيئة المنفّذة في الدرس، حيث أشارت " نتائج الأبحاث إلى وجود علاقة وثيقة بين الإجراءات القبلية، وبين الناتج النهائي للنشاط". (رفعت محمود بهجت،1996،ص:179)، باعتبار أن الإجراءات القبلية تضم مختلف الأنشطة الصفية المنجزة لتهيئة الدرس.

كما أن طبيعة طرائق التدريس المتّبعة في الحصة التدريسية، تساهم بدورها في فعالية الدرس وفعالية الطلبة، وهذا ما توضّحه كثير من الدراسات؛ من بينها: دراسة "صالح عطية عبد الرحمان"(1985)، ودراسة " أحمد السيد أحمد إبراهيم" (1996)، ودراسة "منى أسعد يوسف وآخرون"(1996)، ودراسة " أحمد إبراهيم قنديل"(1997)، كلها أكّدت على أن طرائق التدريس الحديثة كطريقة التدريس بالاستكشاف وإستراتيجية حل المشكلات لهما دور فعّال في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى المتعلم.

كما اهتمت "كوثر حسين كوجك"(1991) في دراسة نظرية بعرض وتحليل دور المناهج وطرائق التدريس، من حيث مساهمتها في تنمية الابتكار والاهتمام بتعليم التفكير بطريقة كلّية.

فطرائق التدريس –لاسيما الحديثة منها– تقوم على إثارة دافعية المتعلم للتفكير والدراسة والبحث عن حلول أصيلة للمشكلات المستعصية، ونقل المتعلم من سلبية التلقّي

إلى إيجابية البحث والاكتشاف والتعلم الذاتي..، فهي بهذه الميزات قد تساهم بشكل كبير في تعزيز السلوك الإبداعي لدى المتعلم.

بالإضافة إلى توفّر وتنوّع الوسائل التعليمية المساعدة لجذب اهتمام الطلاب وتشويقهم للدرس، فلقد أشارت دراسة "خليفة علي حميد السويدي"(1996) حول "معلم المبدعين" إلى مساهمة المعلم في تنمية الإبداع من خلال احتكاكه المباشر مع التلاميذ وذلك بإتباع المعلم للعديد من الوسائل التعليمية التي تنمي الإبداع عند التلاميذ.

ولا يمكن إغفال مساهمة التفاعل الصفي الإيجابي داخل حجرة الدراسة في تعزيز السلوك الإبداعي لدى المتعلم، وهذا ما كشفته دراسة "أهيرن Ahern"(1974) عن "وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والتلاميذ ".(ممدوح عبد المنعم الكناني،2005،ص:262).

وفي دراسة لـ"باري Barry "(1974) استخدم فيها "مجموعتين الأولى تضّم التلاميذ الذين تتّسم معاملة معلميهم لهم بالمرونة، أما الثانية فتضم التلاميذ الذين تتّسم معاملة معلميهم لهم بالتشدّد، وقد توصل إلى وجود فروق في القدرة على التفكير الإبتكاري لصالح تلاميذ المجموعة الأولى."(نفس المرجع،ص:253). مما يدل على أن المعاملة المرنة من قبل المدرس تعزز تفاعلا إيجابيا بينه وبين طلبته، والتفاعل الصفي الإيجابي يعزز سلوكا إبداعيا لدى الطلبة.

كما يتوقّع أن لطبيعة العلاقة بين الأستاذ الجامعي وطلبته دور مساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم، من خلال أساليب تربوية يؤديها الأستاذ أثناء ممارساته التدريسية، وهذا ما توصلت إليه دراسة "مصري عبد الحميد حنورة " (1997) حول " آفاق جديدة لتنمية الإبداع"، حيث أشار إلى" العلاقة الحميمة بين الأستاذ والتلميذ؛ تلك العلاقة التي تركّز على توجيه الاهتمام لتنمية طموحات التلميذ ودفعه إلى الإيمان بالجديد، ومتابعة نموّه، ومساعدته على أن يكوّن لنفسه أسلوبا متميزا ". (أنور محمد الشرقاوي،1999،ص:349).

وتضيف" لامية بخوش" أنه:"كلما كانت العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق إيجابية، تتميّز بالحوار المتبادل والاحترام والتقدير المتبادلين، واهتمام المعلم بالمتعلم

وتفهمهما المتبادل، كلما أثر ذلك إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم...وهذا ما يؤكد نظرية "Freire " التي تنطلق من الحوار كأسلوب يسهل عملية التواصل في العملية التربوية، وهو أفضل الأساليب لتحقيق أفضل نقل للمعرفة من المعلم إلى المتعلم." (لامية بخوش،2003،ص:218).

كل هذه العوامل بإمكانها أن تحفّز الأستاذ الجامعي على تأدية ممارسات تدريسية تساهم في شحذ السلوك الإبداعي لدى طلبته.

كما أن وسائل التقويم ونوعيته المطبّقة من طرف الأستاذ الجامعي خلال تنفيذه لعملية التدريس من شأنها أن تعزّز سلوكا إبداعيا لدى طلبته، وهو ما يتفق مع دراسة " شاكر قنديل"(1984) الذي توصل إلى أن التعزيز الموجب قد يؤدي إلى تحقيق بعض التحسّن على الأداء الإبتكاري.

إن بعض المربيين يكافئون السلوك الإبداعي لأنهم يرون فيه دافعية مرتفعة للتعلم، ويعتقد "استرانج Strang "(1959) أن" أحد الحلول لزيادة ميل التلاميذ لاكتشاف المواقف المجهولة، هو تضمين الامتحانات أسئلة تتطلب إبتكارية أكثر من الاعتماد على الذاكرة واسترجاع الحقائق، وأنه من الضروري أن ينتبه المربون والمدرسون إلى الأفكار الجديدة، وأن يشجّعوا التلاميذ الذين ينتجون هذه الأفكار ".(ممدوح عبد المنعم الكناني،2005،ص:251).

إن الممارسة التدريسية المعزّزة للسلوك الإبداعي لدى الطالب الجامعي قد تتوقف على مساهمة الأستاذ خلال الموقف الصفي، وهذا ما كشفته دراسة "محمود عبد الحليم منسي" (1996) بعنوان: "المدرسة والإبداع العام والخاص لدى التلاميذ." أن " للمعلم مساهمة بالغة الأهمية في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، لما له من دور بارز في تحسين جو الفصل الدراسي وتوفير البيئة الثرية بالميزات التي تساعد على تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، ومراعاة مايلي:

* أن يشجّع التلاميذ على استخدام الأشياء والموضوعات والأفكار بطريقة جديدة ومفيدة.

* أن يخلق المواقف التي تستثير الإبداع عند التلاميذ، كأّن يتحدث عن الأفكار الجديدة التي تبدو غريبة، وأن يقدّم أسئلة مفتوحة للتلاميذ.

* أن يساعد التلاميذ على اكتساب مفاهيم إيجابية لذواتهم، بحيث يجعلهم يقوّمون أنفسهم تقوّيما إيجابيا، وذلك بإتاحة الحرية لهم للتعبير عن أنفسهم وإدارة الفصل إدارة ديمقراطية قائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ ". (أنور محمد الشرقاوي،1999،ص:279-280).

ويضيف "مصري عبد الحميد حنورة "(1997) في دراسة بعنوان:" المنتورية واحتضان الإبداع" عددا من الأساليب التربوية التي يساهم بها الأساتذة في تنمية الإبداع لدى طلابهم منها: تشجيع التجديد والتحرّر والطموح، من خلال ما يبثّه الأستاذ في أنفس طلابه من رغبة في التقدّم والسمو، وكذلك استثارة الحماسة عندهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم، وتدريب مهاراتهم وإمكانياتهم وتنميتها من خلال أساليب النمذجة والأبوة.(نفس المرجع،ص:351-352).

ومنه، فبإمكان المدرس أن يساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، إذا استخدم جملة من الأساليب التربوية – المذكورة – خلال عرض الدرس.

وقد يتعلق الأمر ببعض الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي؛ كامتلاكه لبعض القدرات الإبداعية، وفهمه للعملية الإبداعية أيضا، كما تؤكده دراسة "محمد حمزة محمد السليماني"(1996) بعنوان" قضايا حول التفكير الإبتكاري ووسائل قياسه" الذي وجد أن" المبتكرون يتميّزون بمجموعة من الخصائص العقلية والانفعالية التي تميّزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين ".(نفس المرجع السابق،ص:148).

ولا يمكن إهمال جنس الأستاذ، واتجاهاته نحو مهنة التدريس، واتجاهاته نحو الطلاب؛ ففي دراسة لـ" شامبرز Chambers "(1973) توصل إلى "وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبتكاري واتجاهات المعلمين نحو الطلاب التي تتّسم بالاستقلال والديمقراطية والمساواة، وأن أكثرها فاعلية في تنمية القدرة على التفكير الإبتكاري هو الرعاية والتشجيع اللذين يحضى بهما التلميذ خارج الفصل."، وتتفق هذه النتائج مع دراسة " شوبهانا Shobhana "(1981) الذي توصل إلى" وجود علاقة موجبة

بين قدرة الطلاب على التفكير الإبتكاري واتجاهات المعلمين نحو الطلاب التي تتّسم بالديمقراطية والمرونة والتقبل ". (نفس المرجع السابق،ص:253)، ... هذه السمات الشخصية إذا تميّز بها المدرس يمكنه بذلك أن يساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته من خلال ممارساته التدريسية الصفية.

كما أن خصائص شخصية الطالب قد تساعد المدرس على تعزيز السلوك الإبداعي لديه (الطالب)؛ وهذا ما كشفته نتائج دراسة "أحمد عبادة "(1992) عن "وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين دافع حب الاستطلاع وسمات الإبتكارية والميول المتنوعة والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية."، ونتائج دراسة " إبراهيم نور الهادي"(1981) التي كشفت عن "وجود علاقة خطية بين القدرة على التفكير الإبتكاري ومستوى الطموح لدى الجنسين من تلاميذ المرحلة الثانوية."، ونتائج دراستي "مجدي عبد الكريم حبيب"(1981) التي أثبتت وجود تفاعل دال إحصائيا بين المتغيرات: الانبساط الانطواء، الثقة بالنفس والابتكار في التأثير على الإنتاج الإبتكاري، ودراسته الثانية (1991) التي أثبتت وجود تأثير دال إحصائيا بين الابتكار وتقدير الذات ومفهوم الذات والعلاقة مع الأصدقاء.(نفس المرجع السابق،ص:435).

جلّ هذه الدراسات تؤكد العلاقة بين القدرة الإبداعية والخصائص الشخصية للطالب فكلما أدرك الأستاذ تلك الخصائص ونمّاها لدى الطالب ووجّهها الوجهة السليمة، كلما تعزّزت القدرة الإبداعية لديه، وساعدت الأستاذ على أداء ممارسات تدريسية إبداعية.

ولا يمكن التغاضي عن خصائص البيئة المدرسية أيضا، فقد تناولت " فائقة محمد بدر"(1980) دراسة حول "خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الإبتكاري عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية" وكشفت عن أثر خصائص البيئة المدرسية في قدرات التفكير الإبتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

هذا؛ وقد أكد "محسن محمد عبد النبي" (1988) على أن قدرات التفكير الإبتكاري تتأثر بخصائص البيئة المدرسية التي تشجع على الابتكار، وتعمل على تنميته لدى التلاميذ، كما يرتبط المناخ الإبتكاري المتوافر في الفصل الدراسي بالدافع للفهم والمعرفة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، بالإضافة إلى أن خصائص البيئة المدرسية

تساهم في نمو قدرات التفكير الإبتكاري.. مما يؤكد على أهمية إدراك الطلاب لأبعاد المناخ الإبتكاري في المدرسة والفصل الدراسي. (نفس المرجع السابق،ص:417)، ويقرر "روجرز Rogers ضرورة توافر شرطين في البيئة التي تساعد على تنمية مواهب الابتكار في الفصل المدرسي هما: الاطمئنان النفسي والحرية النفسية ".(ممدوح عبد المنعم الكناني،2005،ص:262-265).

فالبيئة المدرسية تمثّل أرضا خصبة لنمو القدرة الإبداعية لدى المتعلم، إذا ما طوّعت جميع إمكانياتها لصالحه.

وتجدر الإشارة إلى أن الفارق بين نسبة الطلبة الذين لم تتجاوز درجاتهم المتوسط الحسابي للمقياس(**48%**) ونسبة الطلبة الذين تجاوزت درجاتهم المتوسط الحسابي للمقياس(**52%**) ليس كبيرا جدا؛ وهذا قد يعود إلى بعض المتغيرات التي لم تشملها الدراسة مثل:

- طبيعة المادة التي يدرّسها الأستاذ الجامعي من حيث كونها مادة ذات مواضيع نظرية، أو مادة ذات مواضيع تطبيقية.
- طبيعة الحصة التدريسية من حيث كونها حصة دروس(محاضرات) أو حصة أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية.

وعليه، قد تساهم طبيعة الحصة التدريسية في شحذ الإبداعية لدى الطالب الجامعي حيث يفترض أن في حصص الدروس تظهر ممارسات تدريسية إبداعية من طرف الأستاذ الجامعي باعتباره منشط الحصة ومفعّلها، في حين يفترض أن في حصص الأعمال الموجهة أو حصص الأعمال التطبيقية تظهر سلوكات إبداعية من طرف الطلبة باعتبارهم الطرف النشّط في الحصة ومفعليّها، وهذا بدوره يؤدي إلى افتراض أن الأستاذ الجامعي الذي يقدّم محاضراته وينشّط حصص الأعمال الموجهة الملحقة بها، يسهل عليه أن يؤدي ممارسات تدريسية بإمكانها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى طلبته، فهو من خلال تقوّيمه لحصة المحاضرة وملاحظاته الصفية أثناءها يمكن أن يتخّذ قرارات تربوية علاجية ينفذها في حصة الأعمال الموجهة أو حصة الأعمال التطبيقية، كما يمكن أن يجد أساليب تربوية فعالة لتحقيق مناخ صّفي إبداعي يؤدي بدوره إلى شحذ

الإبداعية لدى طلبته. وعليه قد يستدعي إجراء دراسات حول هذا الافتراض للتأكد من مدى صحته، لأجل إنجاح الممارسات التدريسية الجامعية والوصول بها إلى درجة الإبداعية والاحترافية.

وفي الأخير يؤكد " أنور محمد الشرقاوي" على جملة من المتغيرات التعليمية التي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى المتعلم وهي:" فهم المعلم للعملية الإبتكارية الإعداد الجيد للمعلم، حل مشكلات المعلمين، تشجيع المعلم للتلميذ المبتكر، إشباع المعلم لحاجات وميول التلاميذ، الاتجاهات الإيجابية للمعلم نحو الابتكار وتنميته، تشجيع المعلم لأساليب التعلم غير التقليدية، ديمقراطية المعلم في تعامله مع التلاميذ ". (أنور محمد الشرقاوي،1999،ص:468).

وعليه فإن جميع المتغيرات – التي ذكرت سابقا– بإمكانها أن تساهم في تحقيق ممارسات تدريسية جامعية تعمل على نمو وتطوير الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين. وهو ما تؤكده" سيلفيان هوبير بقولها: إن تطوير الإبداعية مرتبط بالعديد من المتغيرات، لا نستطيع الحصول عليها عن طريق نشاط جزئي، ولو كان منظما، ولكن بوضع عمل مسطّر ومدروس لمختلف الأنشطة ".(سميرة ميسون،2002،ص:171).

2- تفسير نتيجة الفرضية الأولى:

تقر الفرضية الأولى بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم.

وقد أسفرت نتيجة الفرضية الأولى على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية؛ أي ليس هناك إختلاف بين وجهة نظر الطلبة الذكور والطالبات الإناث حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

لوحظ من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى أن عامل الجنس ليس له تأثير على وجهة نظر الطالب الجامعي حول مساهمة الممارسة التدريسية لأستاذه في تعزيز السلوك الإبداعي لديه، وهذا قد يعود إلى طبيعة الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي في حد ذاته، من حيث تميّزه بالجدّية والمرونة والتحكّم في المادة العلمية، مما أدى إلى تلاشي

أثر الجنس على وجهة نظر الطالب الجامعي حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ في تعزيز السلوك الإبداعي لديه، فالأستاذ الجامعي الجيد يمكنه أن يكوّن لدى طلبته – بالرغم من إختلاف جنسهم– إنطباعا واحدا عند تقويمهم له من حيث فاعليته وكفاءته في التدريس ونجاحه، وهذا ما أكدته دراسة "دوك وتلني Duck and Tlene "(1989).

كذلك الأستاذ الجامعي الجيد؛ الذي يمتلك أدوات التبليغ والإتصال مع طلبته يمكنه أن يشحذ سلوكا إبداعيا لديهم من خلال ممارساته التدريسية.

ولا يمكن تجاهل المميّزات الأخرى للأستاذ الجيد أيضا، والتي أشار إليها كل من "ماك كوفر وكنوكس"(1988) كالأمانة والكفاءة والتحكّم في المادة العلمية، والنقد البنّاء ومهارات القيادة، وأضاف"موركس Morkos " و" إيركوت Erkut "(1984) بعض السمات التي يحبها الطلبة في أساتذتهم؛ كالقدرة على اتخاذ القرارات والمهارة في التدريس، وقوة الشخصية والسهولة في المعاملة، كما وجد " سوروس Sorros " (1986) أن أهم السمات التي تميّز المدرس الجامعي الجيد هي: المرونة، المساعدة والإبداع، والحب للطلاب والانتظام والدافعية. أما الدراسة التي أجراها " عبد الله السهلاوي" بالسعودية، فبيّنت أن أول العشر خصائص للأستاذ الجامعي هي تنمية روح التفكير الإبتكاري لدى الطالب.(أحمد هاشمي،2005،ص:253–285).

كل هذه المميزات والخصائص الشخصية بإمكانها أن تضفي روح الإبداعية على الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي، فتساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

وهنا تذوب الفوارق الجنسية في وجهة نظر الطلبة الجامعيين حول مساهمة الممارسة التدريسية لأساتذتهم في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

كما قد يعتبر الإختلاط بين الجنسين في الدراسة عاملا مساعدا على التكيّف الإجتماعي، حيث يشعر الطالب الجامعي بالتجانس مع الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا يؤدي إلى توحيد وجهة نظر الطلبة الجامعيين – من الجنسين– حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

3- تفسير نتيجة الفرضية الثانية:

تقر الفرضية الثانية بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي.

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي أن هناك إختلاف بين وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة كلية العلوم والعلوم الهندسية حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم، لصالح طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصصات التي تنتمي إلى كلية الآداب والعلوم الإنسانية فهي تخصصات أدبية قد يبرز فيها تعزيز السلوك الإبداعي لدى الطالب الجامعي من خلال الممارسات التدريسية لأستاذه أكثر مما يبرز في التخصصات العلمية التي تنتمي إلى كلية العلوم والعلوم الهندسية، وهذا ما لوحظ عند التعرض لبعض نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي؛ أن من ضمن الإستراتيجيات التي يستخدمها المدرس لشحذ الإبداعية لدى طلبته(حسب نموذج ويليامز Williams) هي: الجناس، مهارات القراءة الإبتكارية، مهارات الاستماع الإبتكاري، مهارات الكتابة الإبتكارية، مهارات التصوير البصري، دراسة الشخصيات، التعبير التلقائي، مهارات البحث، أمثلة للعادات المفارقات، أسئلة إثارة التفكير...، يفترض أن أغلب هذه الإستراتيجيات تبرز أكثر عند تدريس التخصصات الأدبية(كاللغة العربية وآدابها، اللغات الأجنبية، علم النفس وعلوم التربية...) مقارنة بالتخصصات العلمية(كالعلوم الفيزيائية، الرياضيات والإعلام الآلي البيولوجيا...)، مما أدى إلى ظهور الفروق في وجهة نظر الطلبة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم، وهي دالة عند **(0.01)** لصالح طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

بالإضافة إلى الإستراتيجيات المستخدمة لتنمية الإبداعية لدى المتعلم؛ والتي إقترحها "حسين الدريني" في نموذجه مثل: مواجهة المتعلم بمواقف مفتوحة، التوليف بين المعلومات والأفكار، إنتاج عناصر جديدة واستخدامها في مواقف مختلفة، إستخدام الأمور

غير المحتملة في التفكير، إستخدام أكثر من أسلوب في التعبير...، يفترض أن أغلب هذه الإستراتيجيات تبرز أكثر عند تدريس التخصصات الأدبية مقارنة بالتخصصات العلمية، وهذا ما أدى إلى ظهور الإختلاف بين وجهة نظر الطلبة الأدبيين والطلبة العلميين حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

كما يفترض أن التخصصات الأدبية تتميّز بمرونة موادها الدراسية ودراستها بشكل عام، مقارنة بالتخصصات العلمية التي قد يواجه فيها الطالب الجامعي نوعا من الصعوبة في موادها الدراسية، من حيث طبيعة دراستها، لذا أدلى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجهة نظر تختلف عن وجهة نظر طلبة كلية العلوم والعلوم الهندسية حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم. والاختلاف كان لصالح طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مما يدل على أن التخصص الدراسي يعتبر عاملا تختلف عنده وجهة نظر الطلبة الجامعيين حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

4- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة:

تقر الفرضية الثالثة بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي.

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على قبول الفرضية الصفرية على حساب فرضية البحث؛ أي لا تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي، وهذا يتفق مع دراسة "جابر عبد الحميد جابر "بعنوان: "دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالرضا عن المدرسة والإلتزام بالعمل الصفي والإتجاهات نحو المعلمة لدى عينة من الطالبات بالمرحلة الإعدادية والثانوية بالمجتمع القطري"، حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين طالبات المرحلة الإعدادية وطالبات المرحلة الثانوية في الرضا عن

المدرسة والالتزام بالعمل الصفي وفي الإتجاهات نحو المعلمة. (جابر عبد الحميد جابر،1977،ص:231- 254)، إذا أعتبر أن هذه المتغيرات تساعد المدرس على النجاح في أدائه التدريسي وتؤدي بممارساته إلى المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

وهذه النتيجة لا تتوافق مع النتائج التي توصل إليها كل من "مولي Mauly " والدراسة الأمريكية التي ذكرها "جابر عبد الحميد جابر"، ويرجع الاختلاف في نتائج هذه الدراسات إلى خصائص العينة المستخدمة في كل دراسة، حيث أخذت العينات من مختلف المراحل التعليمية، إضافة إلى الاختلاف الجوهري لأصل العينات (المجتمع العربي والمجتمع الغربي).

إن الوصول إلى وجهة نظر متشابهة بين عينتي السنة الأولى جامعي والسنة الرابعة جامعي أمر طبيعي، إذا كان من المعلوم أن الفرد يتبنى وجهة نظر الجماعة التي ينتمي إليها، وبما أن طالب السنة الأولى عندما يلتحق بالجامعة، يجد جماعات من الطلبة بمستويات دراسية مختلفة، وخبرات معينة عن الدراسة، فإنه يسعى إلى مسايرة الجماعة من أجل اندماجه وتوافقه الإجتماعي داخلها، كأن يتبنى وجهة نظر الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا ما جعل لطلبة السنة الأولى جامعي وطلبة السنة الرابعة جامعي وجهة نظر واحدة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

وبما أن عملية تطبيق إستبيان قياس الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته، كانت في أواخر السنة الدراسية(شهري أفريل وماي)، فإن عامل الزمن قد ساهم في تبنّي طالب السنة الأولى جامعي وجهة نظر جماعة الطلبة الذين إلتحقوا بالجامعة قبله.

ومنه يتضح أن طلبة السنة الأولى جامعي، وطلبة السنة الرابعة جامعي يشتركون في وجهة نظر واحدة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم، مما يدل على أن طلبة السنة الأولى جامعي يتبنّون وجهة نظر الطلبة

الذين إلتحقوا بالجامعة قبلهم، وذلك في ظل تأثير معايير الجماعة على الفرد وتفاعله معها.

5- تفسير نتيجة الفرضية الرابعة:

تقر الفرضية الرابعة بوجود إختلاف في مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف إتجاههم نحو الدراسة.

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي أن هناك إختلاف في وجهة نظر طلبة الجامعة – عينة الدراسة – حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي بين الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي والطلبة ذوي الإتجاه السلبي.

ويعود ذلك إلى طبيعة العلاقة التربوية بين الطالب والأستاذ؛ فكلما كانت العلاقة بينهما إيجابية قائمة على الحوار والاحترام المتبادل تكوّنت لدى الطالب الجامعي إتجاهات إيجابية نحو الأستاذ والدراسة والعكس؛ إذا كانت العلاقة القائمة بين الأستاذ والطالب الجامعي سلبية قائمة على التسلط والتعصّب أدى ذلك إلى تكوين إتجاهات سلبية نحو الأستاذ والدراسة، وهذا ينعكس على وجهة نظر الطالب حول مساهمة الممارسة التدريسية لأستاذه في تعزيز السلوك الإبداعي لديه(الطالب)، وهو ما يتفق مع "عبد المجيد نشواتي" في قوله: "إن المعلم المرح والمتسامح والمتحّمس، ينمي اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي عند تلاميذه، بينما يؤدي المعلم الساخر والمتهكّم والعقابي إلى تنمية إتجاهات مضادة، قد تستمر عند صاحبها فترة زمنية طويلة ". (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:477).

هذا، وتؤكد "سناء محمد سليمان" على أهمية العلاقة بين المدرسة والطالب المراهق وتأثير ذلك على تكوين الإتجاهات نحو المدرس والمدرسة، كما يرى "موهلمان Moehlman "و "فان زول Van zwell " أن العلاقة بين الطالب والمدرس يمكن أن تحدث اتجاهات نفسية سوية لدى الطالب نحو المدرسة، وتخلق فيه الثقّة بمدرسيه.

بالإضافة إلى دراسة "رفلين Rivlin "(1948)، ودراسة "روثني Rothney " (1953)، ودراسة لجامعة كاليفورنيا(1962)؛ كلها أكدت على أهمية العلاقة بين المدرسين والطلاب في تكوين إتجاهات سوية نحو المدرسة والمدرسين. (سناء محمد سليمان،1988،ص:60-71)، وهذا ما يحفّز الطالب الجامعي على التصريح بأن الممارسة التدريسية لأستاذه تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لديه.

تسعى التربية إلى تطوير إتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الدراسة والنشاطات المرتبطة بها، كما " تسعى كليات التربية إلى أن تكسب طلابها إتجاهات ومعتقدات وقيّم وأساليب تربوية سليمة لكيفية التعامل مع تلاميذهم، وأن هذه الأشياء مما لاشك فيه سوف تخدم بل تسهم في تحقيق النجاح للمدرس في مستقبله كمعلم ". (سيد خير الله،1990،ص:141)، مما يكتسب هذا المدرس إتجاهات إيجابية نحو ممارساته التدريسية ويحاول أن ينميها لدى طلبته فتعزّز سلوكا إبداعيا لديهم.

ولقد أوضحت عدة دراسات أن الإتجاهات الدراسية ترتكّز على كثير من الممارسات التدريسية، "ولكي يحدث المدرس التغيّر المنشود في إتجاهات طلابه ينبغي عليه أن يهتم بأساليب العمل الجماعي والمناقشات الجماعية ومحاولة تحسين العلاقات الإنسانية داخل الفصول، وأن يمدّ طلابه بالخبرات حول القضايا التي تشكل اتجاهاتهم وأن يؤثر في النواحي الوجدانية والعاطفية لتلاميذه ".(نفس المرجع،ص:122)، باعتبار أن النواحي الوجدانية والعاطفية تلعب دورا هاما في التعلم والأداء " فمشاعر الطلاب وإتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وأنفسهم، تؤثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها ".(عبد المجيد نشواتي،1996،ص:470).

كما أن" المعلم الذي يستطيع أن يحتفظ بحالة من العلاقات المتّسقة مع تلاميذه والتي تتّسم علاقاته بالعطف المتبادل والفهم المشترك، يحبه تلاميذه ويستمتعون بالنشاط التعليمي الذي يشرف عليه ".(سيد خير الله،1990،ص:143).

هذا؛ ويذكر "عبد الرحمان عيسى الحسّون وآخرون" أن " الأستاذ إذا أحب طلبته واحترمهم وعاملهم على أساس أنهم أبناؤه وإخوته، وحرص على تعليمهم وإرشادهم

ومساعدتهم فيما يصادفونه من مشكلات، وكان لهم في كل ذلك نموذج يقتدون به، فإنهم يستجيبون له ويحترمونه ولا يتغيبون عن درسه، ويميلون للمادة العلمية التي يدرسونها معه، بل ينصرفون إلى دراستها بجدّية تحقّق لهم تحصيلا علميا ونتائج أفضل ". (عبد الرحمان عيسى الحسّون وآخرون،1994،ص:29).

كما تفترض الدراسة أن تكوين إتجاه إيجابي نحو الدراسة والأستاذ لدى الطالب الجامعي نابع من التأثير الإيجابي لشخصية أستاذه عليه، وهو ما يتفق مع دراسة " دوك وتلني Duck and Tlene " التي تشير نتائجها إلى أن هناك تأثير إيجابي لشخصية الأستاذ على تقويم الطلاب له من حيث فاعليته وكفاءته في التدريس ونجاحه ". (أحمد هاشمي،2005،ص:253).

هذا؛ وقد افترض "سيد خير الله" أن إتجاهات التلاميذ نحو مدرسيهم ونحو العمل المدرسي عبارة عن إنعكاسات إتجاهات مدرسيهم نحوهم ونحو أساليب التدريس، ومن ثمّ إذا قيست إتجاهات المدرسين والتلاميذ ينبغي أن توجد علاقة عالية بينهما... وقد أسفرت نتائج دراسته عن أن معامل الإرتباط بينهما بلغ(**0.60**). (سيد خير الله،1990،ص:126)، مما يدل على أن الإتجاهات الدراسية لدى المتعلم لها علاقة باتجاهات مدرسه نحوه ونحو الممارسات التدريسية المنفّذة داخل حجرة الدراسة.

* توصلت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الإشكالية العامة الممثلة لمشكلة الدراسة كما يلي:

– الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته.

* كما توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– لا تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف جنسهم.

– تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف تخصصهم الدراسي.

– لا تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف مستواهم الدراسي.

– تختلف مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة – عينة الدراسة – باختلاف إتجاههم نحو الدراسة.

وتبقى النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها.

6- اقتراحات الدراسة:

من خلال الدراسات المطلع عليها حول الممارسة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وعلاقتها بالقدرة الإبداعية لدى المتعلم، اتّضح أن " المعلمون المبدعون يمثلون بدورهم عاملا حاسما في الأداء الإبداعي للمتعلمين .. من حيث إستثارتهم لمواهب تلاميذهم."(حسن شحاته،1997،ص:171)، ومحاولة تنمية هذه المواهب من خلال ممارسات تدريسية فعالة تجعل الطالب مكتشفا للمعرفة لا مستهلكا لها.

وبناء على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية؛ يمكن اقتراح مايلي:

1- توصلت الدراسة إلى نفي الإختلاف في وجهة نظر الطلبة الجامعيين حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي، لذا يقترح توسيع عينة البحث ودراسة الفروق في وجهة نظر الطلبة الجامعيين عبر المستويات الدراسية الأربعة، لاكتشاف وجهة نظر الطلبة الجامعيين -من الجنسين- من أول سنة التحاقهم بالجامعة إلى آخر سنة تخرجهم منها.

2- وبما أن الدراسة الحالية توصلت إلى وجود إختلاف في وجهة نظر الطلبة الجامعيين حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم باختلاف تخصصهم الدراسي وإتجاههم نحو الدراسة، فإن هذا يستدعي البحث عن أسباب الإختلاف بين وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ووجهة نظر طلبة كلية

العلوم والعلوم الهندسية، وأسباب الإختلاف بين وجهة نظر الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة ووجهة نظر الطلبة ذوي الإتجاه السلبي نحو الدراسة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لديهم.

3- وانطلاقا مما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقترح إجراء دراسة حول مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي، ومحاولة ربطها بمتغيرات تصنيفية أخرى كأقدمية الأستاذ في التدريس، صنف الأستاذ الجامعي، بعض الخصائص الشخصية للأستاذ، الإتجاه نحو مهنة التدريس...، وذلك قصد فتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال.

4- كما يمكن إدراج بعض الاقتراحات الأخرى، والتي من شأنها أن ترتقي بالممارسات التدريسية الجامعية إلى مستوى الإحترافية والإبداعية:

أ- إعداد برامج تربوية لتدريب أعضاء هيئة التدريس حول الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي.

ب- تنظيم ملتقيات حول المواضيع التي تتعلق بمهارات التدريس من أجل تطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس، لاسيما الأساتذة الملتحقين حديثا بالجامعة.

ج- دعوة أعضاء هيئة التدريس إلى إتباع طرائق التدريس الإبداعي التي تساهم في تعزيز السلوك الإبداعي لدى الطالب الجامعي.

المراجع

قائمة المراجع

*** المراجع العربية:**

1- أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق(2001)، **علم التربية التطبيقي**، دار النهضة العربية، طبعة 01، لبنان.

2- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي(1996)، **الميسّر في علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، طبعة02، عمان، الأردن.

3- أحمد حامد منصور(1986)، **تكنولوجيا التعليم**، منشورات ذات السلاسل، طبعة 01، الكويت.

4- أحمد شبشوب(1991)، **علوم التربية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس.

5- أفنان نظير دروزة(2000)، **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.

6- السيد محمد خيري(1975)، **الإحصاء النفسي التربوي**، مطبوعات جامعة الرياض ،طبعة 01.

7- أمل الأحمد(2001)، **بحوث ودراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة، طبعة01، بيروت، لبنان.

8- أنور محمد الشرقاوي(1999)، **الإبتكار وتطبيقاته**، (ج1+ج2)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

9- بربارا ماتير وآخرون(2000)، **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.

10- تركي رابح(1)(1984)، **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

11- تركي رابح(2)(1990)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12- جابر عبد الحميد جابر وآخرون(1998)، **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، طبعة 03، القاهرة.

13- حسن حسين زيتون(1)(2001)، **مهارات التدريس**، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة ، مصر.

14- حسن حسين زيتون(2)(2003)، **إستراتيجيات التدريس**، عالم الكتب، طبعة01، القاهرة.

15- حسن فكري ريان(1999)، **التدريس**، عالم الكتب، طبعة04، القاهرة.

16- حسن ملاّ عثمان(1983)، **طرق التدريس**، (الجزء الثالث)، مكتبة الرشد، طبعة01، الرياض.

17- حسن شحاته(1997)، **أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، طبعة 03، القاهرة.

18- حسين عبد الحميد أحمد رشوان(2002)، **الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار**، المكتب الجامعي الحديث، طبعة03، الأزاريطة، الإسكندرية.

19- حلمي المليجي(1)(2000)، **سيكولوجيا الإبتكار**، دار النهضة العربية، طبعة05، بيروت.

20- حلمي المليجي(2)(2001)، **مناهج البحث في علم النفس**، دار النهضة العربية، طبعة01، بيروت.

21- خير الدين هنّي(1999)، **لماذا ندرس بالأهداف؟**، دار مدني، طبعة01، الجزائر.

22- خير الله عصار(1983)، **مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية** (ج1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

23- رفعت محمد بهجت(1996)، **تدريس العلوم المعاصرة**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

24- رمزية الغريب(1996)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

25- رمضان محمد القذافي(1)(2000)، **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتبة الجامعية، طبعة02، الأزاريطة، الإسكندرية.

26- رمضان محمد القذافي(2)(2001)، **علم النفس التربوي**، المكتب الجامعي الحديث، طبعة03، الأزاريطة، الإسكندرية.

27- روبرت سند وآرثر كارين(1985)، **الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحسّس**، ترجمة: رؤوف عبد الرزاق العاني، مطابع جامعة الموصل، طبعة02.

28- سعد عبد الرحمان(1983)، **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح، طبعة01، الكويت.

29- سعيد طه محمود والسيد محمد ناس(2003)، **قضايا في التعليم العالي والجامعي**، مكتبة النهضة المصرية.

30- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، **كفايات التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

31- سيد خير الله(1990)، **بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

32- صالح عبد العزيز(1975)، **التربية الحديثة**، (الجزء الثالث)، دار المعارف، طبعة06، مصر.

33- صفوت فرج(2000)، **القياس النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة04، القاهرة.

34- عبد الحافظ محمد سلامة(1993)، **وسائل الاتصال**، دار الفكر للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

35- عبد الحليم محمود السيد(1971)، **الإبداع والشخصية**، دار المعارف، مصر.

36- عبد الحميد عطية(1999)، **إستخدامات التحليل الإحصائي في بحوث الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.

37- عبد المجيد نشواتي(1996)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، طبعة03،عمان، الأردن.

38- عبد الرحمان عيسوي(ب ت)، **سيكولوجيا الإبداع**، دار النهضة العربية، بيروت.

39- عبد الرحمان عيسى الحسّون وآخرون(1994)، **طرائق التدريس العامة**، مكتبة فرح للطباعة، طبعة08، بغداد.

40- عبد الستار إبراهيم(2002)، **الإبداع**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

41- عبد العظيم الفرجاني(2002)، **التكنولوجيا وتطوير التعليم**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

42- عبد الفتاح محمد دويدار(1995)، **أسس علم النفس التجريبي**، دار النهضة العربية، بيروت.

43- عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان(2002)، **القياس والاختبارات النفسية**، دار الفكر العربي، طبعة01، القاهرة.

44- علي راشد(1993)، **شخصية المعلم وأداؤه**، دار الفكر العربي،طبعة01، القاهرة.

45- عمر حسن مساد(2005)، **سيكولوجية الإبداع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

46- غي بالماد(1970)، **مناهج التربية**، ترجمة:عبود كبّه، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان.

47- فؤاد أبو حطب وآخرون(1999)، **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة03، القاهرة.

48- فؤاد البهي السيد(1978)، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، القاهرة.

49- كمال أبو سماحة وآخرون(1992)، **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50- كوثر حسين كوجك(2001)، **إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، طبعة02، القاهرة، مصر.

51- ماجد الخطايبة وآخرون(2002)، **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

52- مجدي عبد الكريم حبيب(2000)، **التقويم والقياس**، مكتبة النهضة المصرية، طبعة01، القاهرة.

53- مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله(2002)، **التفاعل الصفي**، عالم الكتب، طبعة01، القاهرة.

54- محمد الصالح حثروبي(1)(1999)، **نموذج التدريس الهادف**،دار الهدى،الجزائر.

55- محمد الصالح حثروبي(2)(2002)، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر.

56- محمد ثابت علي الدين(1989)، **بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس التربوي**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

57- محمد زياد حمدان(1)(1984)، **أدوات ملاحظة التدريس**، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة.

58- محمد زياد حمدان(2)(1999)، **تحضير التعلم والتدريس**، سلسلة التربية الحديثة (05)، دار التربية الحديثة.

59- محمد زياد حمدان(3)(2000)، **قياس كفاية التدريس**، دار التربية الحديثة.

60- محمد شريف سرير ونور الدين خالدي(1995)، **التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم**، طبعة02، معسكر.

61- محمد مزيان وآخرون(1994)، **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، طبعة01، باتنة، الجزائر:

أ)- بوفلجة غياث " **الانعكاسات النفسية لطرق التدريس** ".

ب)- عبد الرحمان بن بريكة " **تصنيف طرائق التدريس** ".

ج)- محمد مقداد " **مدخل إلى الطرائق التربوية** ".

د)- ناجي تمار " **طرق التدريس** ".

هـ)- ناصر ميزاب "**طريقة تعليمية في الأعمال الموجهة في ميدان العلوم الاجتماعية**".

62- محمد نوار(ب ت)، **المرشد العملي للمعلمين والمديرين**، دار الحضارة، الجزائر.

63- محمود طنطاوي دنيا(1982)، **إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**، مكتبة الفلاح، طبعة02.

64- محمود عبد الحليم منسي(2003)، **الإبداع والموهبة في التعليم العام**، دارالمعرفة الجامعية.

65- محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف(1995)، **إدارة الصف المدرسي**، دار الفكر العربي، طبعة03، القاهرة.

66- محي الدين توق وآخرون(2002)، **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، طبعة02، عمان.

67- محي الدين مختار(1995)، بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، **دراسات في المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص-ص:45-61.

68- مصطفى عشوي(1994)، **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

69- ممدوح عبد المنعم الكناني(2005)، **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة01، عمان.

70- نخبة من أساتذة علم النفس(1995)، **دراسات وبحوث في علم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة:

أ)- زين العابدين درويش "**تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان**".

ب)- مصري عبد الحميد حنورة " **الأساس النفسي الفعال: نموذج مقترح لدراسة الظاهرة الإبداعية** ".

71- وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن أحمد الداهري(2000)، **المدخل في علم النفس التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع، طبعة01، الأردن.

72- يوسف قطامي وآخرون(2000)، **تصميم التدريس**، دار الفكر للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

73- يوسف قطامي ونايفة قطامي(1)(1998)، **نماذج التدريس الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

74- يوسف قطامي ونايفة قطامي(2)(2001)، **سيكولوجيا التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

*** المذكرات والرسائل الجامعية:**

1- زهرة الأسود ومريامة بيريشي(2000/1999)، **محددات الإتجاه نحو الدراسة**، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة السنة الأولى جامعي: مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس المدرسي(غير منشورة)، المركز الجامعي بورقلة.

2- سميرة ميسون(2002/2001)، **إدراك المدرسين لمعوقات التفكير الإبتكاري وعلاقته بتشجيعهم للسمات الإبتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية:** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي (غير منشورة)، جامعة ورقلة.

3- مريم غضبان(2006/2005)، **مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل:** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، فرع علم النفس الاجتماعي (غير منشورة) ،جامعة قسنطينة.

4- لامية بخوش(2003/2002)، **العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وانعكاسها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ:** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص:علم إجتماع التنمية، جامعة منتوري، قسنطينة.

5- نزيم صرداوي(1994/1993)، **الرسوب المدرسي وأسبابه من وجهة نظر الأساتذة والمديرين في الطور الثالث من التعليم الأساسي:** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية(غير منشورة)، جامعة الجزائر.

*** الدوريات والملتقيات:**

1- ألكسندرو روشكا(1989)، ترجمة:غسّان عبد الحي أبو فخر، **الإبداع العام والخاص**، عالم المعرفة، الكويت.

2- جابر عبد الحميد جابر(1977)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالرضا عن المدرسة والالتزام بالعمل الصفي والإتجاهات نحو المعلمة لدى عينة من الطالبات بالمرحلة الإعدادية والثانوية بالمجتمع القطري، **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، الكتاب السنوي الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص-ص: 231-254.

3- حسين عبد العزيز الدريني(1985)، بعض النماذج والتصورات لتنمية الإبتكارية لدى التلاميذ، **بحوث ودراسات نفسية**، المجلد الحادي عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

4- سلسلة قضايا التربية(1)(1998)، **التقويم التربوي**، الملف 15، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

5- سلسلة قضايا التربية(2)(1999)، **الوسائل التعليمية**، الملف 13، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

6- سلسلة قضايا التربية(3)(2000)، **تقييم المناهج**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

7- سناء محمد سليمان(1988)، الإنضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي، ووجهة الضبط والإتجاهات الدراسية، **مجلة علم النفس**، العدد السادس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص-ص: 60-71.

8- علي محمد السيد(1989)، تقيّيم الطلبة لأساتذتهم في الجامعات الأجنبية، **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، العدد التاسع، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، ص-ص: 140-145.

9- فعاليات الملتقى الدولي(2005)، سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، 20-22 مارس:

أ)- أحمد هاشمي " **الاتصال بين الأساتذة والطلبة** ".

ب)- سهيل مقدم وقدور بن عبّاد هوارية " **خصائص الأستاذ الفعال في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلاب** ".

ج)- فريدة قماز وفريدة سوالمية"**تقنيات الاتصال الاجتماعي(نموذج الزوبعة الفكرية)**".

10- محمود عبد الحليم منسي وهنية محمود الكاشف(1982)، بناء مقياس اتجاه طلاب المرحلة الإعدادية نحو الدراسة، **بحوث في السلوك والشخصية**، دار المعارف بمصر، المجلد الثاني، ص-ص:147-159.

*** الموقع الإلكتروني:**

- مهدي علوان عبود وماجدة إبراهيم(2006/07/20)، **الممارسة التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة.**
www.uluminsania.net / journal of humanities & social sciences / 2nd year: Issue 22, June-2005 .

*** المراجع الأجنبية:**

1 -Casterman, Bernard Demory (1974), **La créativité en pratique**, Paris: Chotard et Associtès.

2-Gage N & Berliner D (1975), **Educational Psychology**, Chicago: Rand Mc Nally Publishing Co.

3- Gagnè,R (1977), **The Conditions of Learning**, N.Y.:Holt, Rinehart, and Winston.

4- Galton Robert & Claude Clero(1971), **L'activité créatrice chez l'enfant**, 3èdition,Paris:Casterman.

5- Gaston Mialaret(1969),**Education nouvelle et monde moderne** Edition presses,Universitaires de France.

6- Good Carter, V (1973), **Dictionary of Education**, New York, Mc graw-Hill.

الملاحق

* **الملحق رقم(01):** عناصر المجال التعليمي.

* **الملحق رقم(02):** قائمة بأنواع الوسائل التعليمية المتداولة في الميدان التربوي لجميع التخصصات.

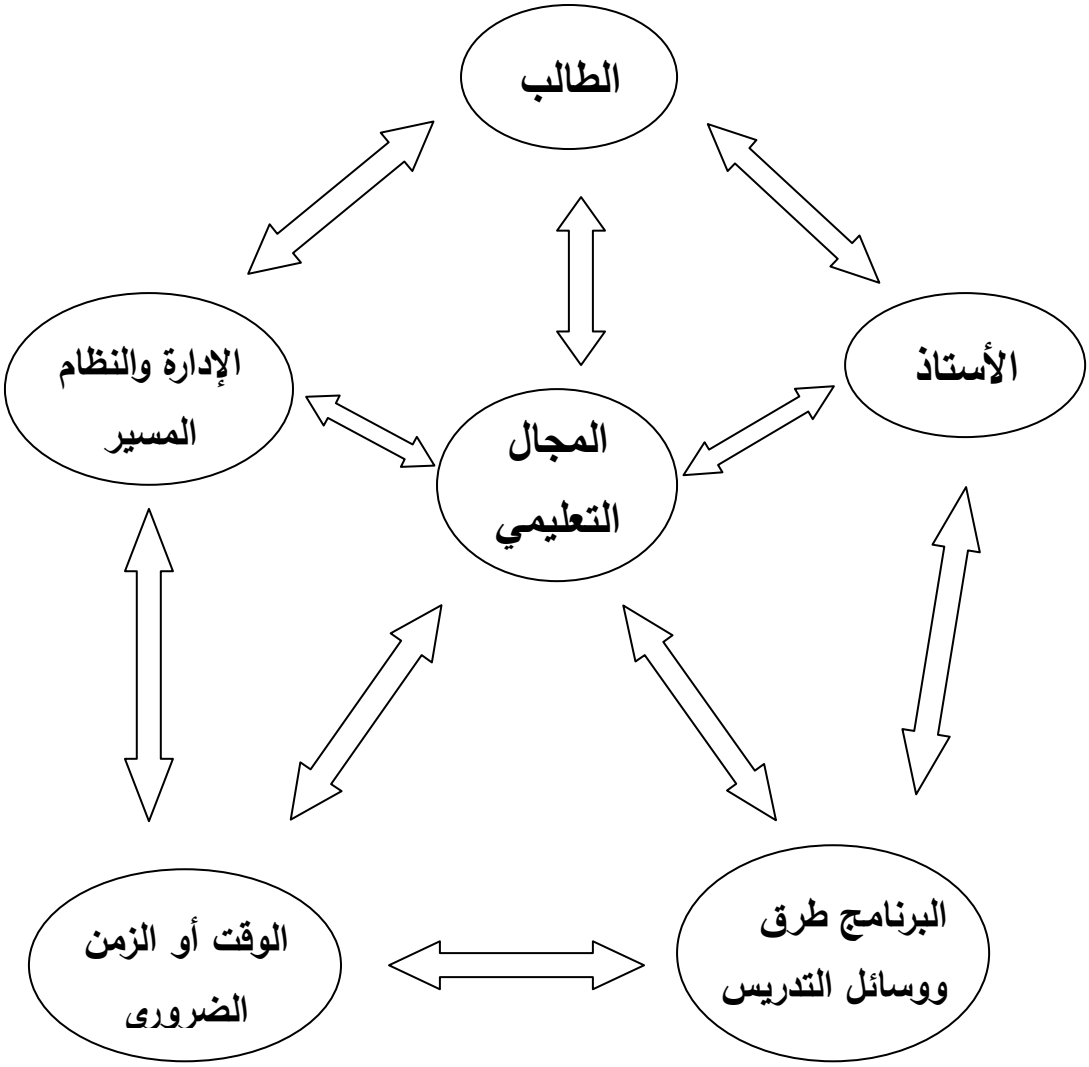
* **الملحق رقم(03):** نموذج من استمارة التحكيم الخاصة بالممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته.

* **الملحق رقم(04):** قائمة الأساتذة المحكمين لأداة القياس.

* **الملحق رقم(05):** نموذج من استبيان الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته.

* **الملحق رقم(06):** نموذج من استبيان الاتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة الجامعيين.

- **الملحق رقم(01): عناصر المجال التعليمي.**



* **عناصر المجال التعليمي:** الأستاذ، الطالب، البرنامج(طرائق ووسائل التدريس) الوقت أو الزمن المخصص، النظام(القانون)الإداري الذي يسيّر كل هذه العناصر وينسق فيما بينها. (ناصر ميزاب وآخرون،1994،ص:171).

*** الملحق رقم(02): قائمة بأنواع الوسائل التعليمية المتداولة في الميدان التربوي لجميع التخصصات. (عبد العظيم الفرجاني،2002،ص:253).**

الوسيلة التعليمية	أنواعـــــــها
1- لغة لفظية	رموز مجردة، عرض واتصال شخصي، محاضرة مقاطع، حديث، صوت المعلم، رموز سمعية.
2- صوتيات	تسجيلات صوتية، شرائط صوتية، راديو ، اسطوانات، مختبر لغات، تليفون أو هاتف، تسجيلات إذاعية، أصوات.
3- مطبوعات	كتب مقررة مطبوعة، كتيبات، ملخصات مطبوعة كتابة ، مكتبات ، جرائد.
4- صور متحركة	صور متحركة، أفلام 16مم ، أفلام 8مم ، أفلام حلقية رسوم متحركة، حيّل وخدع سينمائية.
5- صور فوتوغرافية شفافة ثابتة	أفلام ثابتة ، شرائح.
6- تليفزيون	تليفزيون، شرائط فيديو مسجلة، دوائر مغلقة، إرسال حي أو مباشر عرض تليفزيوني بطئ، تجارب تليفزيونية، تسجيل فيدو إلكتروني، بكرة فيديو.
7- لوحات تعليمية	سبورة طباشيرية، لوحات تعليمية، لوحة وبرية، لوحة مغناطيسية، لوحة إخبارية، لوحة مشابك ، لوحة إضاءة خلفية، لوحة مرسومة.
8- برامج تعليمية	تعليم مبرمج وآلات تدريس، برامج مطبوعة، برامج صوتية برامج تعليمية، برامج تدريب، نظام تدريس سمعي.

الوسيلة التعليمية	أنواعـــــها
9- نماذج	نماذج، نماذج شغالة أو متحركة، نماذج ثابتة، نماذج قطعية، نماذج مصغرة، نماذج متسعة أو مكبرة.
10- رسوم	رسوم توضيحية، رسوم خطّية، مخططات، كروكيات، رسوم بيانية، إعلانات.
11-خبرات مسرحية	دبوراما ، تقليد ، خبرات مسرحية ، دراما.
12- أشياء	أشياء، أشياء حقيقية، أشياء ثلاثية الأبعاد، مجسمات، تشكيلات.
13- بيان عملي	بيان عملي، عروض عملية،عرض توضيحي وتطبيقي،عرض توضيحي.
14- شفافيات	شفافيات ، شفافيات متحركة.
15- إشارات	رموز بصرية ، إشارات بصرية.
16- كمبيوتر	كمبيوتر، كمبيوتر مساعد في التعليم ، تعليم معزّز بالحاسب.
17- رحلات	رحلات ميدانية ، رحلات.
18- خرائط	خرائط تدفق ، خرائط.
19- مواد معتمة	صور ثابتة ومواد معتمة.
20- مصغرات	مصغرات.
21- عينات	عينات.
22- تجارب	تجارب.
23- تمارين	تمارين.
24- معارض	معارض.
25- بطاقات	بطاقات.

*** الملحق رقم(03): نموذج من إستمارة التحكيم الخاصة بالممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته.**

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة خاصة بصدق المحكمين *

*** أستاذي الفاضل:**

نعرض عليكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته، ونرجو من سيادتكم مشاركتنا في تقويم هذه الأداة تبعا لطريقة من طرائق قياس الصدق؛ والتي مفادها إشراك المحكمين في بناء أداة القياس. ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم المعطيات التالية:

1- التعريفات الإجرائية المعتمدة:

*** الممارسة التدريسية:** هي مجموعة الأساليب التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه؛ والتي من شأنها أن تشحذ سلوكا إبداعيا لدى طلبته.

هذه الأساليب مرتبطة باستجابة الطالب الجامعي لفقرات الاستبيان المستخدم في الدراسة.

أ- تقديم الدرس: ويشمل التهيئة والعرض.

1- التهيئة: نشاط صفي يتجسد في أعمال تحضيرية يمارسها الطلبة بتكليف من أساتذتهم، تمهيدا للدرس الذي سيتم إنجازه معا في الفصل.

2- العرض: ويتضمن الإجراءات التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي من أجل تنفيذ ما خطط لتدريسه، ويشمل العرض ثلاثة أبعاد:

(*)الاستمارة مستوحاة من نموذج لاستمارة تحكيم للأستاذة: أ.د. نادية مصطفى الزقاي/يوب.

2-1- طرائق التدريس: الأساليب التربوية التي يمارسها الأستاذ الجامعي بهدف تطوير قدرات طلبته الفكرية، من خلال إيصال المعرفة وفق مقرر دراسي معين.

2-2- الوسائل التعليمية: كل أداة تربوية يشارك الأستاذ الجامعي طلبته في إعدادها أو يوجههم إلى الاستعانة بها.

2-3- التفاعل الصفي: علاقة تربوية إيجابية تعكس تقبل الأستاذ الجامعي لمبادرات طلبته وتثمينها من خلال إعطائهم فرصة لممارسة نشاطاتهم بحرية.

ب- تقويم الدرس: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي لتفقد معلومات الطلبة وتوجيهها وبناء سيرورة تعلم جديد، ويتم بمراحله الثلاث:

1- التقويم التشخيصي: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي في بداية الدرس، يتفقد من خلاله المعلومات السابقة لدى طلبته، ومدى إمكانية ربطها بما سيقدم من معلومات جديدة.

2- التقويم التكويني: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي خلال الدرس، لتوجيه إستجابات الطلبة للتعلم.

3- التقويم التحصيلي: إجراء تربوي يقوم به الأستاذ الجامعي في نهاية الدرس، لإثراء المكتسبات المعرفية لدى الطلبة، وبناء سيرورة تعلم جديد.

2- التعليمات الموجهة للمفحوص:

التعليمات	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح البديل
أخي الطالب؛ أختي الطالبة: يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة وجهة نظرك حول الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي، وتحتوي الاستمارة على مجموعة من العبارات ولكل عبارة ثلاث إجابات(أغلب الأساتذة، بعض الأساتذة، لا أحد منهم). والمطلوب منك أخي الطالب أن تقرأ كل عبارة منها بتمعن ثم تحدد الإجابة التي تمثل رأيك الخاص بالنسبة لكل عبارة وذلك بوضع علامة **(x)** في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارها.			

3- بدائل الأجوبة:

البدائـــل	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح البديـل
أغلب الأساتذة / بعض الأساتذة/ لا أحد منهم .			

4- الصياغة اللغوية: سليمة / ملائمة .

5- إعادة كل فقرة من فقرات الاستبيان إلى بعدها الحقيقي، وتقدير مدى إنتمائها إلى ذلك البعد.

*** مثال توضيحي:**

	فقـرات تعبر عن الممـارسة التدريسيـة																		فقـرات مشتركة
	التهيئة			العـــرض						التقـــويم									
				طرائق التدريس			الوسائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيصي			التكويني			التحصيلي		
	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر
- يحـــترم أســـاتذتي أجوبتي التي أقدمها.										*											

(*) هذه الفقرة تعبر عن الممارسة التدريسية؛ وتنتمي إلى بعد التفاعل الصفي بشدة.

6- ملاحظات أخرى:

فقرات تعبر عن الممارسة التدريسية																				
التهيئة			العرض						التقويم									فقرات مشتركة
			طرائق التدريس			الوسائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيصي			التكويني			التحصيلي			
لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
																					1- يدعوني أساتذتي إلى مشاركتهم في تقديم الدرس.
																					2- يهتم أساتذتي بتنشيط أفكار الطلبة.
																					3- يدربني أساتذتي على استخدام النشاطات مفتوحة النهاية.
																					4- يطور أساتذتي لدي القدرة على النقد البناء.
																					5- يتيح لي أساتذتي الوقت الكافي لتقديم إجاباتي.
																					6- يشجعني أساتذتي على اكتشاف موضوع الدرس.
																					7- يكلفني أساتذتي بالإجابة عن إشكاليات الدرس الجديد.
																					8- يوجهني أساتذتي إلى تنويع مصادر الاطلاع.
																					9- يساعدني أساتذتي على تحليل أفكاري.
																					10- يسمح لي أساتذتي بتجهيز الوسيلة التعليمية في بداية الدرس.
																					11- يطالبني أساتذتي بتقديم بطاقة قراءة للدرس في بدايته
																					12- يشجع أساتذتي التفكير المستقل.
																					13- يزودني أساتذتي بواجبات منزلية حول الدرس.
																					14- يثير أساتذتي أسئلة تحفيزية قبل تقديم الدرس.

فقرات تعبر عن الممارسة التدريسية																				
	التهيئة			العرض									التقويم							
				طرائق التدريس			الوسائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيصي			التكويني			التحصيلي		
	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة
15- يعزز أساتذتي أفكاري التي تعكس خيالا مبدعا.																					
16- يمنحني أساتذتي فرصة لتصويب إجابات زملائي.																					
17- يكلفني أساتذتي بانتقاء مطبوعات مدعمة للدرس.																					
18- ينمي في أساتذتي حب الاستطلاع الفكري.																					
19- يشجع أساتذتي الإجابات البناءة.																					
20- يقدم أساتذتي أسئلة مثيرة لاختبار معلوماتي بطرق جديدة.																					
21- يمنحني أساتذتي حرية إبداء الرأي.																					
22- يرحب أساتذتي بمبادراتي في الإجابة وان كانت غير صائبة.																					
23- يحترم أساتذتي وجهة نظري في المواضيع المطروحة للنقاش																					
24- يحيل أساتذتي إجاباتي إلى زملائي لمناقشتها.																					
25- يشجعني أساتذتي على تقويم أفكار زملائي.																					
26- يحفزني أساتذتي على التنافس مع زملائي.																					
27- يثير أساتذتي أسئلة تساعدني على تحديد مشكلة الدرس.																					
28- يسمح أساتذتي باختيار البحث المناسب لقدراتي الفكرية.																					

فقرات مشتركة

	فقـرات تعبر عن الممـارسـة التدريسـيـة																				
	التهيئـة			العـــرض						التقـويـــم									فقرات مشتركة
				طرائق التدريس			الوسائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيصي			التكويني			التحصيلي		
	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
29- يهيئ لي أساتذتي الفرص لأبدي أفكاري الجديدة.																						
30- يحيل أساتذتي أسئلتي إلى زملائي للإجابة عنها.																						
31- يدربني أساتذتي على مناقشة التعابير التي تفسر بأكثر من معنى.																						
32- يتقبل أساتذتي الآراء المخالفة لرأيهم.																						
33- يوجهني أساتذتي لجمع معلومات من شبكة الانترنيت																						
34- يدعوني أساتذتي لتوقع مضمون الدرس.																						
35- يشجع أساتذتي على طرح التساؤلات غير المألوفة.																						
36- يحفزني أساتذتي على القيام ببحوث تجريبية.																						
37- يسمح أساتذتي بمشاركتهم في استعمال الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس.																						
38- يحفزني أساتذتي على تحدي أفكار زملائي.																						
39- يكلفني أساتذتي بإعداد أسئلة حول الدرس تمهيدا لمناقشتها في الفصل .																						
40- يدعوني أساتذتي إلى مشاركتهم في تحضير الدرس القادم .																						

فقـرات تعبر عن الممـارسـة التدريسـيـة																						
التهيئـة			العـرض										التقـويـم									فقرات مشتركة
			طرائق التدريس			الوسائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيصي			التكويني			التحصيلي			
لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
41- يكلفني أساتذتي بإعداد بحوث لإثراء مادة التعلم .																						
42- يسمح أساتذتي بالعمل الجماعي في الأعمال الموجهة																						
43- يثني عليّ أساتذتي حين أعرض أفكاري بصور مبدعة																						
44- يطالبني أساتذتي بتقديم بطاقة قراءة للدرس السابق في بداية الحصة .																						
45- يطالبني أساتذتي بإنجاز بطاقة قراءة للدرس في نهاية الحصة																						
46- يزودني أساتذتي بمطبوعات لتحضير الدرس الجديد .																						
47- يوجهني أساتذتي لاكتشاف أخطاء زملائي .																						
48- يصغي أساتذتي لإجاباتي دون أن يعقّبوا عليها .																						
49- مناقشتي مع أساتذتي تكسبني حرية التعبير .																						
50- يجري لي أساتذتي امتحانا تقييميا في نهاية الحصة .																						
51- يشجعني أساتذتي على الصعود للسبورة لشرح فكرتي																						
52- يرحب أساتذتي باقتراحي خطة عمل لبدء الدرس .																						
53- يمنحني أساتذتي فرصة للتفكير قبل الإجابة .																						
54- يحفزني أساتذتي على توقع ما سوف يتضمنه محتوى الدرس																						

	فقـرات تعبر عن الممـارسـة التدريســـية																			
	التهيئـة			العـــرض						التقـويـــم									فقرات مشتركة
				طرائق التدريس			الوسـائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيـصي			التكويـني			التحصيـلي			
	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
55- يحرص أساتذتي على استدعاء إجابات متعددة لأسئلتهم المفتوحة.																						
56- يشاركني أساتذتي في اختيار طريقة التدريس المناسبة																						
57- يعرض أساتذتي أفضل الإجابات في نهاية الحصة.																						
58- يثير لديّ أساتذتي الحيرة في تصوراتي السابقة.																						
59- يشركني أساتذتي في تقويم بحوثي الميدانية.																						
60- يشجع أساتذتي على تقديم حلول بديلة.																						
61- يسمح لي أساتذتي بطرح الأسئلة في أي وقت.																						
6- يدعوني أساتذتي إلى عرض أعمالي المكلف بتحضيرها في بداية الحصة.																						
63- يساعدني أساتذتي على ربط معلوماتي السابقة بمعلوماتي الجديدة من بداية الحصة .																						
64- يحفزني أساتذتي على تقديم أكثر من حل للمشكلة.																						
65- يسمح أساتذتي بأن أثير إشكالية تمهد لموضوع الدرس.																						
66- يرشدني أساتذتي للحصول على مصادر تثري معلوماتي																						
67- يتيح لي أساتذتي الفرصة لتذكير زملائي بأهم عناصر الدرس السابق.																						
68- يحفزني أساتذتي لتحضير إجابة لكل سؤال متوقع منهم.																						

فقـرات تعبر عن الممـارسـة التدريســـية																					
التهيئـة			العـــرض									التقـويـــم									فقرات مشتركة
			طرائق التدريس			الوسائل التعليمية			التفاعل الصفي			التشخيصي			التكويني			التحصيلي			
لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
69- يعلمني أساتذتي كيفية استثمار أفكاري.																					
70- يتقبل أساتذتي أفكاري مهما كانت غريبة.																					
71- يحترم أساتذتي أجوبتي الخاطئة التي أقدمها.																					
72- يسمح أساتذتي بأن نعمل في مشروعات مستقلة.																					
73- يعتمد أساتذتي في تدريسهم على طريقة توليد الأفكار																					
74- يشجعني أساتذتي على الكلام بلا تردد.																					
75- مناقشتي مع أساتذتي تثري معلوماتي.																					
76- يشجع أساتذتي تصوراتي لحلول المشكلات.																					
77- يثير أساتذتي المناقشة بين الطلبة دون أن يتدخلوا فيها.																					
78- يعرض أساتذتي إجاباتي المبدعة على زملائي.																					
79- يشجع أساتذتي حصولي على المعرفة بطرق متنوعة.																					
80- يصغي أساتذتي إلى أفكاري دون مقاطعتي.																					
81- يدعوني أساتذتي للبحث عن وسائل إيضاحية تخدم الدرس.																					

*** الملحق رقم(04): قائمة الأساتذة المحكمين لأداة القياس.**

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص العلمي	الجامعة
01	أ.د. محي الدين مختار	علم النفس الاجتماعي	جامعة ورقلة
02	أ.د. عبد الكريم قريشي	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
03	د. موسى حريزي	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
04	أ. نزيم صرداوي	علم النفس التربوي	جامعة تيزي وزو
05	أ. هناء شريفي ناوي	علم النفس الإكلينيكي	جامعة تيزي وزو
06	أ. نزيهة زواني	علم النفس الإكلينيكي	جامعة تيزي وزو
07	أ. بوجمعة سلام	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
08	أ. نادية بن زعموش	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
09	أ. عواريب محمد الأخضر	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
10	أ. محمد الشايب الساسي	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة
11	أ. سميرة ميسون	ع ن مدرسي وتوجيه اجتماعي	جامعة ورقلة
12	أ. قاسم بوسعدة	ع ن مدرسي وتوجيه اجتماعي	جامعة ورقلة
13	أ. عبد الله لبوز	ع ن مدرسي وتوجيه اجتماعي	جامعة ورقلة

*** الملحق رقم(05): نموذج من استبيان الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته.**

بيانات عامة :

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: أولى جامعي ☐ رابعة جامعي ☐

التخصص الدراسي:

التعليمات:

أخي الطالب؛ أختي الطالبة:

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة وجهة نظرك حول الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي، وتحتوي الاستمارة على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة ثلاث إجابات (أغلب الأساتذة، بعض الأساتذة، لا أحد منهم).

والمطلوب منك أخي الطالب أن تقرأ كل عبارة منها بتمعن، ثم تحدد الإجابة التي تمثل رأيك الخاص بالنسبة لكل عبارة، وذلك بوضع علامة **(x)** في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارها.

*** مثال توضيحي :**

العبـــارة	أغلب الأساتذة	بعض الأساتذة	لا أحد منهم
– يحترم أساتذتي أجوبتي التي أقدمها .	**X**		

(x) أي أن أغلب الأساتذة يحترمون أجوبتي التي أقدمها.

واعلم أخي الطالب؛ أختي الطالبة، أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، والإجابة الصحيحة هي التي تمثل رأيك الشخصي، ولن تستخدم البيانات المعطاة إلا في أغراض البحث العلمي.

وشكرا

الرقم	العبـــــــارة	أغلب الأساتذة	بعض الأساتذة	لا أحد منهم
1	يسمح أساتذتي بأن نعمل في مشروعات مستقلة .			
2	**يدعوني أساتذتي إلى البحث عن وسائل إيضاحية تخدم الدرس.**			
3	يهتم أساتذتي بتنشيط أفكار الطلبة .			
4	يثير أساتذتي أسئلة تحفيزية قبل تقديم الدرس .			
5	يوجهني أساتذتي إلى جمع معلومات من شبكة الانترنيت.			
6	يشجعني أساتذتي على اكتشاف موضوع الدرس .			
7	يساعدني أساتذتي على تحليل أفكاري .			
8	يشجعني أساتذتي على حرية إبداء الرأي .			
9	**يرحب أساتذتي بمبادراتي في الإجابة وان كانت غير صائبة .**			
10	يقدم أساتذتي أسئلة مثيرة لاختبار معلوماتي بطرق جديدة.			
11	**يحترم أساتذتي وجهة نظري في المواضيع المطروحة للنقاش.**			
12	**يطالبني أساتذتي بتقديم بطاقة قراءة للدرس السابق في بداية الحصة .**			
13	يزودني أساتذتي بواجبات منزلية حول الدرس .			
14	يحيل أساتذتي إجاباتي إلى زملائي لمناقشتها .			
15	يعتمد أساتذتي في تدريسهم على طريقة توليد الأفكار .			
16	يصغي أساتذتي إلى أفكاري دون مقاطعة .			
17	يطور أساتذتي لديّ القدرة على النقد البنّاء .			
18	يشجعني أساتذتي على الصعود للسبورة لشرح فكرتي .			
19	يشجعني أساتذتي على تقويم أفكار زملائي .			
20	يسمح لي أساتذتي بالعمل الجماعي في الأعمال الموجهة .			
21	يتقبل أساتذتي أفكاري مهما كانت غريبة .			
22	يعزز أساتذتي أفكاري التي تعكس خيالا مبدعا.			

الرقم	العبـــــارة	أغلب الأساتذة	بعض الأساتذة	لا أحد منهم
23	يشجعني أساتذتي على اكتشاف أخطاء زملائي .			
24	يشجعني أساتذتي على الكلام بلا تردد .			
25	يحيل أساتذتي أسئلتي إلى زملائي للإجابة عنها .			
26	يجري لي أساتذتي امتحانا تقييميا في نهاية الحصة .			
27	يشاركني أساتذتي في اختيار طريقة التدريس المناسبة .			
28	يسمح لي أساتذتي بطرح الأسئلة في أي وقت .			
29	يرشدني أساتذتي إلى مصادر تثري معلوماتي .			
30	يحفزني أساتذتي على التنافس مع زملائي .			
31	يشجعني أساتذتي على طرح التساؤلات غير المألوفة .			
32	يسمح لي أساتذتي بأن أثير إشكالية تمهد لموضوع الدرس.			
33	يتقبل أساتذتي الآراء المخالفة لرأيهم .			
34	يزودني أساتذتي بمطبوعات لتحضير الدرس الجديد .			
35	يحفزني أساتذتي على تقديم أكثر من حل للمشكلة .			
36	**يطالبني أساتذتي بإنجاز بطاقة قراءة للدرس في نهاية الحصة.**			
37	يتيح لي أساتذتي الوقت الكافي لتقديم إجاباتي .			
38	**يدعوني أساتذتي إلى عرض أعمالي المكلف بتحضيرها في بداية الحصة.**			

* **ملاحظة:** بعد الانتهاء من الإجابة، تأكد بأنك لم تنسى أية فقرة.

*** الملحق رقم(06): نموذج من إستبيان الإتجاه نحو الدراسة لدى الطلبة الجامعيين.**

بيانات عامة :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي : أولى جامعي ☐ رابعة جامعي ☐

التخصص الدراسي :

التعليمات:

أخي الطالب، أختي الطالبة:

يهدف هذا المقياس إلى معرفة اتجاهك نحو الدراسة، وتحتوي الاستمارة على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة إجابتين (غير موافق، موافق).

والمطلوب منك أخي الطالب أن تقرأ كل عبارة منها بتمعن، ثم تحدد الإجابة التي تمثل رأيك الخاص بالنسبة لكل عبارة، وذلك بوضع علامة (**x**) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارها.

*** مثال توضيحي:**

– إذا كنت موافقا على العبارة التالية ؛ فضع علامة (**x**) داخل الخانة (موافق) كما يلي:

العبـــارة	غير موافق	موافق
– أشعر بالخوف من الأستاذ المهدد .		**x**

– وإذا كنت غير موافق على العبارة التالية ؛ فضع علامة (**x**) داخل الخانة (غير موافق) كما يلي:

العبـــارة	غير موافق	موافق
– أشعر بالخوف من الأستاذ المهدد .	**x**	

واعلم أخي الطالب أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، والإجابة الصحيحة هي التي تمثل رأيك الشخصي، ولن تستخدم البيانات المعطاة إلا في أغراض البحث العلمي.

وشكرا

الرقم	العبـــــــارة	غير موافق	موافق
1	أحترم الأستاذ المتواضع .		
2	المواد الدراسية بالجامعة مملة .		
3	أفضل المواد الدراسية التي تتوافق مع اهتماماتي الشخصية .		
4	لا أبالي بتعقيب أساتذتي على أجوبتي .		
5	أفضل الأستاذ الذي يعتمد على إملاء الدروس .		
6	كثرة المواد الدراسية بالجامعة مضيعة للوقت .		
7	أفضل الأستاذ الذي يتقبل الأسئلة والمناقشة داخل الصف .		
8	تساعدنا المواد الدراسية على الالتحاق بمنصب عمل .		
9	أفضل أن يكون صوت الأستاذ مرتفعا خلال شرح الدرس .		
10	ألتزم الهدوء احتراما لأستاذي .		
11	أفضل الأستاذ الجدي .		
12	أفضل الأستاذ الذي يعتمد طريقة النقاش في التدريس .		
13	أفضل الأستاذ الذي يسمح للطلبة بإبداء الرأي في أسلوب التدريس المتبع .		
14	أفضل الأستاذ الذي يساعد طلبته على الاندماج في الدروس .		
15	تساعدنا دراسة المقررات الجامعية على حل المشكلات التي تواجهنا بعد التخرج.		
16	أفضل الأستاذ الذي يوجه أسئلة مناسبة يمكن الإجابة عنها .		
17	أشعر أن أستاذي لا يتقبلني .		
18	أفضل أن يكون أستاذي متسامحا .		
19	أفضل الأستاذ الذي يشجع الطالب على طرح أفكاره .		
20	يزعجني الأستاذ الذي يتكلم كثيرا .		
21	تساعد المواد الدراسية بالجامعة على تطوير تفكير الطالب .		
22	أحترم الأستاذ الذي يتمتع بثقافة واسعة .		
23	أفضل أن يكون أستاذي مرحا .		

الرقم	العبـــــــارة	غير موافق	موافق
24	دراسة المقررات الدراسية بالجامعة ممتع للغاية .		
25	أفضل الأستاذ الذي يتقبل أفكار الطلبة .		
26	لا أفضل أن يدرسني أستاذ مهمل .		
27	أفضل أن يتمتع أستاذي بمستوى تعليمي عال .		
28	المواد الدراسية بالجامعة تساعد على تعزيز الثقة بالنفس .		
29	أفضل أن يحترم الأستاذ رأي الطالب .		
30	الأستاذ ذو التكوين التعليمي العالي متمكن أكثر من تدريس مادته.		
31	المواد الدراسية بالجامعة تساعد على تكوين شخصية الطالب المستقلة.		
32	أعتبر أستاذي بمستواه التعليمي العالي مثلي الأعلى .		
33	أفضل الأستاذ الذي يوضح ويطور الآراء التي يطرحها الطلبة .		
34	أفضل الأستاذ الذي يجيب على أسئلة الطلبة .		
35	بعض المواد الدراسية تساهم في تنمية الذكاء لدى الطلبة.		
36	أفضل الأستاذ المرن في التعامل مع الطلبة.		
37	تتطلب بعض المواد الدراسية بالجامعة التركيز الجيد .		
38	يزعجني الأستاذ الذي يميّز بين طلبته.		
39	متابعة المواد الدراسية تفتح آفاق البحث العلمي للطالب.		
40	أفضل أن يكون أستاذي ملما بمادة تخصصه.		

* **ملاحظة** : بعد الانتهاء من الإجابة، تأكد بأنك لم تنسى أية فقرة.