الفرق بين إدراك المعلمين لمستوى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع لدى طلبتهم وإدراك طلبتهم لها

عائشة طوالبة*

تاريخ تسلم البحث 2011/8/1 تاريخ قبوله 2012/3/22

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفرق بين إدراك المعلمين والمعلمات لمدى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، وإدراك طلبتهم لها. وقد أعدت استبانة لهذا الغرض اشتملت على (48) فقرة، واستخرج لها صدق المحتوى، والثبات بطريقة إعادة التطبيق. وعُدّلت صياغة الفقرات لتصبح مناسبة للحصول على إجابات الطلبة، مع المحافظة عليها، من حيث العدد والمعنى. وطبقت على عينة تألفت من (48) معلماً، و(34) معلمة، و(89) طالباً، و(91) طالبة من شعب الصف التاسع والعاشر من طلبة أولئك المعلمين والمعلمات في مدينة الزرقاء. واستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعالجة البيانات. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يقدرون مستوى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع، بمتوسط (130.37) مقابل (116.71) للطلبة وهي تقع ضمن الصنف المعتدل. واشارت الى وجود فرق دال إحصائيا بين إدراكهم وإدراك طلبتهم لمستوى تلك الكفاية، ولصالح المعلمين والمعلمات. كما اشارات الى وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين الذكور وطلابهم. في حين لم يكن الأمر كذلك بين المعلمات وطالباتهن. وقدمت بعض المقترحات في ضوء النتائج.

(**الكلمات المفتاحية:** الإبداع، الفرق، الإدراك، كفاية الذات).

The Difference Between Teachers' Perception of Their Self-Efficacy Level in Developing Creativity of Students and Students' Perception of It

Aesheh Tawalbeh, *Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan.*

***Abstract**: The study aimed at investigating the difference between the teachers' perception about their teaching self-efficacy in developing their students' creativity, and their students' perception of it. A questionnaire was developed, containing 48 items to assess the activities used by teachers to develop creativity. Content-validity and retest reliability were insured. A sample of teachers: 48 males, 34 females; and their 9th and 10th grade students: 89 males and 91 females answered the questionnaire from Zarqa schools. Independent t-test was used. Results showed that teachers' self-efficacy mean in developing their students' creativity is (130.37), but their students' mean is (116.71) , both of them are moderate , and the difference between their perception about developing creativity, and their students' perception was in favor of teachers. Results also showed a significant difference between male teachers and male students, but it was not the same between female teachers and their female students. Some recommendations were suggested. (**Keywords**: difference, perception, creativity, self-efficacy).*

مقدمة: يعد الإبداع من الموضوعات التي لفتت انتباه الإنسان منذ القديم، نظراً لأهميته في تطوير ما أنتجته الحضارة في الجوانب المادية أو الفكرية، أو ابتكار ما لم يكن موجوداً فيها. وغاية ذلك تيسير حياة الإنسان وجعلها أكثر عطاءً وبهجة. وقد عرف الإبداع تعريفات عديدة، منها تعريف ماكينون (MacKinnon, 1963, 1)، بأنه " استجابة جديدة غير مألوفة أو متعددة إحصائياً، تسعى إلى تحقيق هدف قيم. وتستمر في التحسين والتطوير إلى أقصاها". ويضيف ماكينون (MacKinnon, 1987, 120) "أن جوهر الإبداع هو النتاج المبدع، ومعياره وصوله إلى المجتمع وشيوعه وديمومته النسبية. ويشيرالكناني (الكناني، 2005، 23) إلى تعريف ماكينون للتفكير الإبداعي " بأنه عملية تذهب إلى ما وراء الأطر والحدود المألوفة والمعروفة، وينظم العناصر القديمة بطرق جديدة، وينتج مدركات جديدة وأشياء جديدة".

بدأ الاهتمام العلمي بدراسة الإبداع في النصف الثاني من القرن العشرين وبشكل ملحوظ بين جميع الأمم المتقدمة والتي تسير نحو التقدم وقد حظي هذا الموضوع بالاهتمام في أمريكا وأوروبا واليابان. ويشير ستيرنبيرج ولوبارت (Lubart & Sternberg) إلى الاهتمام بدراسة التفكير الإبداعي منذ أن أشار إليه جيلفورد Guilford عام 1950 في خطابه أمام جمعية علم النفس الأمريكية الذي قدم به نموذجه عن البناء العقلي الإنساني، ودعا إلى الاهتمام به والتخطيط له. ولم يترك المهتمون الأمر للصدفة في الحصول على المبدعين، بل خطط له بصورة واعية مقصودة في مختلف المؤسسات الاجتماعية الخاصة والرسمية كالأسرة والمدرسة (جروان، 2008).

* قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وهناك العديد من الأساليب التي تستخدم في رعاية الإبداع وتنميته بشكل مباشر، في برامج منفصلة خاصة به، أو غير مباشر كما في أنشطة المناهج الدراسية عبر المواد المختلفة، أو بكلا الأسلوبين معاً. وبناء على ذلك فقد أعدت برامج كثيرة لتنمية الإبداع وتطويره لدى الطلبة، بصورة منفصلة عن المواد الدراسية المنهجية، أو ضمنها(Qualification and Curriculum Authority, 2005).

بدأ تنفيذ مثل هذا التطوير في المناهج في الستينات من القرن الماضي، وكان من أشهره في أمريكا برنامج التفكير الإبداعي لصفوف الخامس والسادس، وقد درست فاعليته، وظهر أن الطلبة الذين تدربوا على البرنامج، قد تفوقوا في التفكير الإبداعي على أقرانهم، ممن لم يتدربوا عليه (Covington, 1967; Eggen & Kauchak, 1997). ولا يزال الاهتمام بالإبداع والذكاء في أمريكا يحظيان باهتمام كبير، على مستوى التنظير والتطبيق العملي، كما في أعمال جاردنر (Gardener) وستيرنبيرج (Sternberg). أما في بريطانيا فقد طوروا حالياً المنهج ليكون منهجاً يتطلع إلى المستقبل، ويوجد الفرص للمتعلم لينمي إدارة الذات، والتفكير الإبداعي، والتأمل وحل المشكلات، والعمل التعاوني، والتعلم المستقل، والتواصل الفعال(Qualification and Curriculum Authority, 2005).

وتهتم الجامعات الغربية بموضوع الإبداع، إذ خصص له بعضها مؤتمراً سنوياً دورياً، كما هو الحال بالنسبة لجامعة فلوريدا الرسمية. حيث تقيم فيها كلية العلوم الإنسانية، منذ عام (2000) يوماً أكاديمياً للإبداع، يجري فيه عرض النتاجات المبدعة للمدرسين والطلبة (College of Human Science, The Florida State University, 2010). وبعضها الآخر يخصص له سنة معينة، كما في جامعة ستي/ لندن City University/ London، التي عقدت في عام (2003 (ندوة للإبداع شارك فيها الأكاديميون والطلبة، لتشجيع البحث في هذا الموضوع. وقد قدمت فيه العديد من البحوث عن الإبداع تناولت: معنى الإبداع من وجهة نظر اجتماعية، والإبداع والابتكار في المؤسسات والمنظمات، والإبداع في التربية (City London, 2003 University/). كما ضم المؤتمر الدولي الخامس للموهبة والإبداع الذي عقد في اسطنبول / تركيا عام 2011 أكثر من (800) عالم ووزير من التخصصات المختلفة The International (Center For Innovation In Education, 2011).

ويزداد الاهتمام في الأردن بالإبداع والمبدعين، ويلاحظ ذلك في جوانب متعددة، منها البحوث والدراسات التي تجرى في الجامعات، وخصوصاً في رسائل الماجستير واطروحات الدكتوراه. وقد تناول بعضها برامج لتنمية الإبداع، والبعض الآخر تناول علاقته بمتغيرات اخرى، إلى جانب اهتمام الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحوث الأردنية به (صبحي وقطامي، 1992؛ خطاب، 1994؛ السرور، 1996؛ القضاة، 1996؛ السرور، 1997؛ جروان، 1998؛ مطر، 2000؛ المقدادي، 2000؛ عرب، 2006؛ الطراونة، 2010).

كما يلاحظ الاهتمام بالإبداع في الأردن من المؤتمرات المتعددة التي تعقد سنوياً في قطاعات مختلفة، منها التربوية كالتي يعقدها المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، والذي يرأسه الأردن منذ تأسيسه عام (1996). وقد عقد المجلس آخر مؤتمر له وهو الثامن في تشرين الأول (2011) ومؤتمر كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية (كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية، 2011). ومنها مؤتمرات عن الإبداع في القطاعات الصناعية والتجارية والخدمية (مركز الملك عبدالله الثاني للتميز، 1999؛ مركز الملك عبدالله،2011؛ المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 2011).

إن هذا الاهتمام المتنامي في مجال البحوث والمؤتمرات المتعلقة بالإبداع في الأردن، يمثل الأرضية السليمة التي تستند إليها عملية الرعاية الفعلية للإبداع والمبدعين. وهي بحاجة إلى جهود كبيرة متواصلة لتحقيق أهدافها.

ويستند الاهتمام بالإبداع وتنميته على أسس نظرية وتطبيقية. فالمنظور المعرفي المعاصر يؤيد تنمية الإبداع والذكاء، ويؤكد أنهما عمليات عقلية تتضمن إحداهما الأخرى. فالإبداع ليس حكراً على الأذكياء أو على فئة من الناس أو عرق أو جنس، بل يرتبط بقدرة الفرد على التحرر من الخوف والتهديد (العتوم، 2004). فهو يرتبط بجهود الفرد وفاعليته الذاتية وكفايتها، ويستند إدراك الفرد لما يمتلك من خصائص واعتقادات عن كفاياته ومهاراته في أدائه للمهمات المطلوبة منه، إلى نمط من العزو، قد ينسب فيه النجاح في العمل إلى نفسه، والفشل فيه إلى عوامل خارجية، والهدف من ذلك حماية الذات، أو بسبب عامل المرغوبية الاجتماعية (مكلفين وغروس، 2002). وهذا ما أشارت إليه دراسة كالي وسبتل وأوميرا وكيسي (Callea, Spittle, O'meara & Casey, 2008) التي كشفت أن أكثر من ثلثي المعلمين (68% تقريباً) يعتقدون بكفايتهم على تعليم المهارات الحركية الأساسية.

ويؤكد باندورا أنه يجري تحديد كفاية الفرد الذاتية، ومنها التعليمية، بطبيعة العزو لديه. فإذا كان العزو ايجابياً، فإنه يقود إلى النجاح في العمل، وأنه ينعكس على من يعملون معه، فيؤدي إلى رفع كفاية الذات لديهم. وهذا يعني أن بإمكان المعلم أن يؤثر في طلبته وأن يحقق الأهداف المرسومة في خطته التعليمية (Pajares, 2006). وهذا ما تؤيده بعض الدراسات، كدراسة ويلش (Welch, 1995)، التي أشارت إلى أن إدراك المعلمين لكفايتهم في تعليم التربية الفنية والإبداع فيها، يرتبط بنجاح

طلبتهم فيها. ودراسة بنروز وبيري وبول (Penros, Perry, & Ball, 2007)، التي أظهرت علاقة الإدراك بالكفاية الذاتية والفاعلية في التعليم والنجاح فيه.

الإطار النظري والدراسات السابقة

هناك نظريات متعددة سعت إلى تعريف الإبداع، وتحديد مكوناته، والعوامل التي تؤدي إلى الإبداع، ومن بين هذه النظريات ما يأتي:

نظرية جيلفورد: تشير هذه النظرية إلى نوعين من التفكير هما: التفكير التقاربي الذي يمثل الذكاء المستخدم لإيجاد حل واحد صحيح للمشكلة. والتفكير التباعدي الذي يستخدم لإيجاد حلول متعددة للمشكلة الواحدة، وهو يقابل الإبداع. وتشير نظرية جيلفورد إلى إن العملية الإبداعية متعددة العوامل العقلية، وأهم هذه العوامل هي الطلاقة والمرونة والأصالة (دناوي، 2008). ويشير جيلفورد كذلك إلى أن الإبداع تنظيم يتألف من عدد من القدرات العقلية، ومن أهمها: الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية (نشواتي، 2008). ويؤكد جيلفورد في نظرية الذكاء على عملية التفكير التباعدي الذي عده العامل الأكثر ارتباطاً بالإبداع، ومكوناً فرعياً من مكونات الذكاء، وهذه المكونات لا تقاس بالاختبارات التقليدية للذكاء(Sternberg, 1988). وأن المناهج الدراسية والمدارس لا تركز على التفكير التباعدي المرتبط بالتفكير الإبداعي (عدس، 2006).

نظريات المكونات المتعددة: يشير أصحاب هذه النظريات إلى أن الإبداع ناتج من اتحاد العديد من العوامل الشخصية والموقفية، ويمكن الإشارة في هذا المجال إلى نظرية ستيرنبيرج (Sternberg) عن الذكاء، التي يذكر فيها أن معظم الناس لديهم إمكانية الإبداع إذا استثمروا ما لديهم من إمكانيات. ويسمي نظريته هذه بنظرية استثمار الإبداع، وفحواها: أن المبتكر يشتري أفكاراً من الآخرين بسعر قليل، ويعالجها، ويخرجها بشكل جديد فيه إبداع، ويبيعها بسعر مرتفع؛ لذلك يرى أن تكون الأشياء المبتكرة ذات فائدة، مع إمكانية تسويقها، لتصبح مفيدة (Shaffer, 2002). ويرى ستيرنبيرج (Sternberg, 1988) أن الإبداع هو أحد المكونات الثلاثية للذكاء، الذي يعتقد أنه يساعد الفرد على التكيف، بتطوير ما هو موجود من نتاجات في مختلف جوانب الحياة المختلفة، أو ابتكار أشياء جديدة. وأشار شافير (Shaffer,2002) إلى أن الإبداع عند ستيرنيرج هو نتاج تآلف عدد من المكونات هي:

1. المصادر الفكرية الذكية القادرة على الكشف عن مشكلات جديدة أو رؤية المشكلات القديمة بصورة جديدة.
2. المعرفة بالميادين التي يراد الإبداع فيها من علوم أو فنون، وأن الإبداع يأتي للعقل المهيأ له.
3. الأسلوب المعرفي الحكمي أو التقويمي ذو التفكير المتشعب التباعدي.
4. سمات الشخصية الراغبة في المجازفة المحسوبة والثقة والثبات أمام عدم اليقين والغموض.
5. الدافعية والميل القوي للعمل الإبداعي النابع من داخل الفرد.
6. البيئة المساندة الراعية للإبداع من آباء ومعلمين.

نظرية تورانس Torrance في الإبداع: يتفق تورانس مع جلفورد Guilford، كما يشير دو (Dow, 2010)، على أن مكونات الإبداع هي الأصالة والمرونة والطلاقة. وقد وضع اختباره المعروف الذي يقيس هذه المكونات، وهو يتألف من ثلاثة أقسام:

1. اختبار التفكير الإبداعي بالصور لقياس خمس خصائص عقلية هي: المرونة، والأصالة، والطلاقة، وتجريد العناوين، ومقاومة الانغلاق.
2. اختبار الأشكال ويتضمن صوراً مجردة ويجيب المفحوص عما تمثله صور الأشكال هذه.
3. الاختبار اللفظي، ويطلب من المفحوص فيه إثارة أسئلة، أو تحسين إنتاج، أو تقديم مقترحات.

ويعد تورانس من كبار رواد البحث في موضوع الإبداع في القرن العشرين، وقد عرف الإبداع بأنه "عملية تحسس للثغرات والعناصر المحيرة، أو المفقودة، وصياغة الفرضيات المتعلقة بها، واختبارها، وإيصال نتائجها، مع إمكانية تعديلها وإعادة اختبارها" (Torrance, 1962, p.16). ويلاحظ في هذا التعريف أن تورانس يؤكد على: 1. خصائص الشخص المبدع، كالحساسية للمشكلات والثغرات والفجوات في المعرفة المتعلقة بموضوع معين، 2. الموقف الإبداعي، الذي يجب أن يتضمن مشكلة من نوع ما، 3. العملية الإبداعية التي لها خطواتها بدءاً بتحسس المشكلة والبحث عن الدلائل المرتبطة بها، ليتمكن من وضع فروض، ثم اختبارها، والوصول إلى النواتج، التي يعمل على تطويرها وتعديلها، ويمكن أن تكون هذه النواتج مادية أو مجردة، وفي الجوانب المختلفة (السرور، 2002؛ Stoufer, Rusell & Oliva, 2004).

واستندت الدراسة الحالية إلى نظرية تورانس في إعداد الإستبانة لأنها قدمت تعريفا عاماً يصف عملية الإبداع ومتطلباتها في الفرد والموقف الخارجي، ومكونات الإبداع وهي: الأصالة والمرونة والطلاقة.

النظريات السيكودينامية: تشير هذه النظريات إلى أن التفكير يمكن توضيحه، بتفاعل الدوافع والصراعات والانفعالات والعمليات في النظام النفسي. وأن فتح عمليات ما قبل الوعي عامل مهم للإبداع (Craft, 2001). ويشير فرويد إلى دور الدوافع اللاشعورية في ظهور الإبداع، وخصوصاً في الإعلاء أو التسامي،

الذي هو أحد آليات الدفاع اللاشعورية التي تستبدل فيها أهداف قد لا يرضى عنها المجتمع، بأخرى مرغوبة تظهر على شكل منتجات ابتكارية في مجال الفن أو العلم وغيرهما. ويرى أدلر أن الابتكار ينتج عن الشعور بالنقص والتعويض(الكناني، 2005).

النظريات الإنسانية: تركز هذه النظريات على النمو داخل الفرد. وأن الإبداع يمكن فهمه وتفسيره، بتحقيق الفرد لكيانه وذاتيته الفريدة (Craft, 2001). ومن أمثلة هذه النظريات، نظرية ماسلو في الإبداع لدى الأفراد المحققين لذواتهم، ويصفهم بأنهم يعيشون العالم الحقيقي، وأنهم أكثر قدرة في التعبير عن أفكارهم، وأن سلوكهم طبيعي بدرجة أكبر من العاديين (السرور، 2002).

النظريات السلوكية: لم تؤكد هذه النظريات على الإبداع لكنُها تشير إلى أهمية البيئة في التأثير على سلوك الإنسان، وبالنتيجة فإن الإبداع يمكن تعلمه(Craft, 2001). وتنطلق هذه النظرية من مبدئها الذي يفترض أن السلوك الإنساني ناتج من تكوين علاقة بين المثيرات والاستجابات. ويدخل ضمن إطار هذه النظرية الاشراط الوسيلي أو الإجرائي لسكنر، الذي يؤكد أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بناء على تعزيزها (الكناني، 2005).

النظريات التعليمية: تشير هذه النظريات إلى أن بعض خصائص المعلمين تشجع على الابتكار لدى الطلبة، ومنها اتجاه المعلم نحو الإبداع، والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلبة، وشهادة المعلم، وتعليم الطلبة على أن لا يكونوا مسايرين، وأن يكون المعلم نموذجاً للإبداع (Craft, 2001). وتعد نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية في التعلم من بين هذه النظريات، إذ تؤكد أهمية التعلم من النموذج عبر مراحل هي: الانتباه إلى سلوك النموذج، والاحتفاظ به. وفي مواقف لاحقة تتطلب القيام بذلك السلوك فتستثار دافعيته، ويقوم بإنتاج السلوك. وتؤكد هذه النظرية أهمية التعزيز الذي يحصل عليه النموذج، فإذا كان السلوك مقبولاً، يثاب الفرد، وإن كان مرفوضاً يعاقب. وبناء على ذلك يجري تبني سلوك النموذج أو الابتعاد عنه. ويعرف هذا بالتعزيز البديلي (Woolfolk, 2005)

ويلاحظ أن بعض هذه النظريات تشير إلى العوامل العقلية المكونة للإبداع، كما في نظرية جيلفورد وتورانس، وبعضها يؤكد على العمليات النفسية، كما في النظريات السيكودينامية والإنسانية، والبعض الآخر يؤكد أهمية البيئة والتعلم، كما في النظرية السلوكية. وتؤكد نظريات اخرى كل هذه الجوانب كما في نظرية المكونات المتعددة.

لقد أفادت الدراسة الحالية من هذه النظريات، وبصورة خاصة من نظريات تورانس وجيلفورد وستيرنبيرج في بناء الإستبانة، التي احتوت على الأنشطة والسلوكات التي تكون الإبداع لدى الطلبة، والتي يعتمد عليها المعلمون في تنمية إبداع طلبتهم.

نظرية كفاية الذات

إن نظرية باندورا في كفاية الذات، هي نظرية عامة، تنطبق على الفرد في أي عمل يؤديه، سواء أكان معلماً أم طالباً، أم غير ذلك. وتعرف كفاية الذات بأنها معتقدات الفرد عن قدراته لأداء المهمات المهنية والحياتية، وتحدد كيف يفكر، ويشعر، ويتوجه، ويسلك. وكلما ازداد الشعور بكفاية الذات ازداد انجاز الفرد، وتحسنت صحته النفسية. وهي تنمو من إتقان الفرد لأدائه، والنجاح فيه، ومن الدعم الاجتماعي، بقدرته على الانجاز، ومن ملاحظة الآخرين وهم ينجزون، وتشخيص المواقف التي يمكن أن يحقق فيها النجاح، وإكمال النقص في المهارات لمواجهة متطلبات المواقف التي يفشل فيها. ويتميز الفرد الذي يمتلك كفاية ذات عالية بوضوح الأهداف وقيمتها، والتنبؤ بالنجاح في تحقيقها، فيعمل بدافعية داخلية، وإذا لم يتحقق الهدف، يعزو السبب في تقصيره إلى الجهد المبذول، وليس إلى قصور في قدرته العقلية، ويكون قادراً على التحكم بانفعالاته، ويعلم أن مواقف الحياة فيها صعوبة تتطلب التحمل؛ لذلك لا يشعر بالضغوط أو الاكتئاب أو القلق (Bandura, 1995). وأظهرت دراسة ليف (Lev, 1997) أن المرضى الذين يمتلكون إدراكاً عاليا عن كفايتهم الذاتية كانوا أكثر مقاومة للأمراض، وأكثر التزاماً بالعلاج.

الدراسات السابقة:

يشير مسح الدراسات السابقة في مجال الإبداع، إلى أن بعضها توجه نحو بناء اختبارات لقياس الإبداع وتشخيصه وفق النماذج النظرية التي وضعها أصحابها، مثل نظرية جيلفورد، وتورانس، وجاردنر، وستيرنبيرج، وألتشلر، واوسبورن، وجروبر (جروان، 2008؛ الكناني، 2005). واختبر بعضها تلك النظريات، ومكونات الإبداع التي طرحتها وأبعاد المقاييس التي وضعت في ضوء تلك النظريات، مثل دراسة كيم (Kim , 2006)، التي اختبر فيها نظرية تورانس واختباره في الابتكار. وتوصل إلى أن الإبداع يتكون من بُعدين أو عاملين هما التطوير الذي يتضمن التفصيلات والعناوين المجردة، والابتكار الذي يتضمن المرونة والأصالة.

أما النوع الآخر من الدراسات، وهي كثيرة، فقد استندت هي الأخرى إلى نظريات الإبداع في إعداد وبناء برامج لتنمية الإبداع، من أمثلتها برامج كل من: بارنر، ودافيز، وتورانس، وتريز، وديبونو (أبو جادو، 2003؛ دناوي، 2008؛ الكناني، 2005). والعديد من البرامج الأردنية مثل: خطاب (1994) والقضاة (1996) ومطر (2000) والطراونة (2010).

ويشير جيج وبرلينر (Gage & Berliner, 1998) إلى أن كوفنجتون وجماعته قد طوروا في عام 1974 برنامجاً دربوا فيه طلبة الصف الخامس والسادس على التفكير الإبداعي. وقد تفوق الطلبة الذين تدربوا على الذين لم يتدربوا. ويشير جيج وبرلينر أيضا إلى دراسة تورانس الطولية التتبعية التي أجراها على مدى

22 سنة على أبناء الدخل المتدني من الأقليات في أمريكا،إلى أن هؤلاء الأطفال تغيرت حياتهم جذريا بعد تدريبهم على التفكير الإبداعي. وفي دراسة ياه وهوانج وياه (Yeh, Huang, & Yeh, 2011) وضعوا فيها برنامجاً لتدريب الطلبة المعلمين على تعليم الإبداع. واستخدمت في تدريبهم تقنيات متعددة، منها المناقشة الجمعية، والتعلم بالملاحظة، وتقييم الأقران، والتغذية الراجعة. وأظهرت النتائج فائدة البرنامج وصلاحيته. وأجرت كاربوفا وماركيتي وباركر (Karpova, Marketti, & Barker, 2011) دراسة أدخلوا فيها برنامجاً ضمن المقررات الجامعية يعتمد على تمارين للتدريب على الابتكار. وطبق هذه التمارين (4) من المدرسين، في (5) مقررات دراسية. واستخدموا اختبار تورانس للأشكال قبل تطبيق البرنامج وبعده، وظهر أن التدريب على الابتكار قد أدى إلى ارتفاع درجات الطلبة في اختبار تورانس.

وربط النوع الثالث من الدراسات بين الإبداع وبعض المتغيرات مثل أساليب التعليم والتفكير (القيسي، 1990)، والتنشئة الأسرية (أبو دية، 1993)، ودافع الانجاز الدراسي (سليمان وأبو هاشم، 2004)، والذكاء (الحجاحجة، 2008). و دراسة جيامبترو وكافاليرا (Giampietro & Cavallera,1974)، التي بينت وجود علاقة بين نمط الشخصية المسائي الذي ينشط ليلاً والإبداع. كما أجرى كول وسجيوكا وياماجاتا-لنج Cole, (Sugioka & Yamagata-Lynch, 1999) دراسة على 18 من طلبة الجامعة المسجلين في مادة التصميم الفوتوغرافي، للكشف عن دور البيئة الصفية المساندة في تنمية الإبداع لديهم. وأظهرت النتائج أن البيئة التي تساعد على تنمية الإبداع، هي التي تكون العلاقة فيها مباشرة وشخصية بين المدرس والطالب، بحيث لا يشعر الطالب أنه مجرد رقم، وتعمل على خفض التقييم المقنن إلى أدنى حد، وتشجيع تعدد وجهات النظر.

وتتناول بعض الدراسات خبرة المعلمينْ فقارنت بين كفاية المعلمين في أثناء ألخدمة، ومعلمي المستقبل من طلبة كليات التربية في السنة الأخيرة في تنمية ألإبداع مثل دراسة إهلنجر (Ehlinger, 2011)، التي توصلت إلى أن المعلمين الذين لديهم خدمة في التعليم هم أفضل من الطلبة المعلمين ألمتدربين في فترة التطبيق في كفاية تنمية الإبداع لدى الطلبة.

وتشير دراسة بيجهتو وكوفمان وباكستر (Beghetto, Kaufman & Baxter, 2011) إلى وجود علاقة بين تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع لدى طلبتهم وتقديرات الطلبة لدرجة الإبداع لديهم. وتبين أيضاً أن الطلبة ينزعون إلى تقدير الإبداع لديهم بدرجة اقل، مع تقدمهم في السنوات الدراسية، وأن المعلمات يقدرن درجة إبداع الطالبات بأقل من تقديرهن لإبداع الطلاب. ووجد بلوم عام 1985، كما ورد في جيج وبرلينر (Gage & Berliner, 1998)، أن بروز المبدعين في ميادين متعددة: كالسباحة والموسيقى والطب والرياضة يعود إلى دور الموجهين والمعلمين.

إن استعراض الدراسات السابقة التي ذكرت، يبين الجهود التي بذلت، ولا زالت تبذل لإعداد برامج تهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية، وبيان مكونات الإبداع، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والبيئية. وتقدير المعلمين لكفايتهم في تنمية الإبداع وتقديره لدى طلبتهم، وتقدير الطلبة لدرجة الإبداع لديهم، وإعداد الاختبارات والمقاييس الخاصة بالإبداع.

وأفادت الدراسة الحالية من النظريات والدراسات السابقة في بناء الإستبانة، وتشابهت جزئياً مع بعض الدراسات في تناولها تقدير المعلمين لدرجة تنميتهم الإبداع لدى الطلبة، واختلفت عنها في أنها أدخلت تقييم الطلبة لدرجة قيام المعلمين بتنمية الإبداع لديهم، بهدف تحديد الفرق بين تقديرات كل من المعلمين لاعتقادهم بمدى كفايتهم في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، واعتقاد طلبتهم في مدى تنمية معلميهم الإبداع لديهم.

المشكلة:

استناداً إلى ما كشف عنه مسح الدراسات السابقة في مجال الإبداع وفق ما توافر للباحثة من مصادر، فإنها وجدت أن موضوع مدى إدراك المعلمين لكفايتهم في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، والفرق بينه وبين إدراك طلبتهم لمدى كفاية معلميهم في تنمية الإبداع لديهم، لم يجر بحثه سابقاً بهذه الصورة مما يبرر إجراء مثل هذه الدراسة. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

أولاً: ما درجة كفاية المعلمين في ممارستهم للنشاطات (المحددة في الإستبانة) التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم، كما يتصورها ويدركها كل من:

1. المعلمين والمعلمات معاً، وبدلالة متغير جنسهم: الذكور، والإناث؟
2. الطلاب والطالبات معاً، وبدلالة متغير جنسهم: الذكور، والإناث؟

ثانياً: هل هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq$ (0.05) بين متوسطي درجات كل مجموعتين من المجموعات الفرعية لأفراد العينة على إستبانة تنمية الإبداع بحسب متغيري: جنسهم (ذكور - إناث)، ومهنتهم (معلمون- طلبة)؟

أهمية الدراسة

تتضّح الأهمية العلمية للدراسة الحالية في أنها تعالج موضوعاً، فيه شيء من الجدة، أو الإضافة إلى الدراسات في مجال الإبداع. فهذه الدراسة تتناول الصورة التي يدرك بها المعلمون كفايتهم في تنمية الإبداع، مقارنة بالصورة التي يدرك بها طلبتهم درجة كفاية معلميهم ومعلماتهم، في ممارسة النشاطات التي تنمي

الإبداع لديهم. كما تبرز الأهمية من خلال دور المعلم وتأثيره في جوانب سلوك الطلبة المختلفة، المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، والدافعية والتحصيل الدراسي. وتوقعاته عنهم، التي تدفعهم إلى الاستجابة بطريقة تتوافق مع توقعاته في عملية أطلق عليها "النبوءة التي تحقق ذاتها"(Eggen & Kauchak, 1997). يضاف إلى ذلك أنها أعدت أداة تتوافر فيها الخصائص السيكومترية، يمكن استخدامها في بحوث مستقبلية.

وتتوضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية بالنتائج التي سوف تتوصل إليها، والمتمثلة بمعرفة المعلمين لدرجة اعتقادهم في كفايتهم في ممارسة الأنشطة التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم بشكل صريح. وقد يؤدي ذلك إلى مراجعتهم لمدركاتهم حول كفاياتهم، في ضوء مقارنتها بنتائج تقدير طلبتهم لهذه الكفاية. ويمثل هذا نوعاً من التغذية الراجعة لهم، ولطلبتهم.

التعريفات الإجرائية

الإبداع creativity: تتبنى الدراسة تعريف تورانس للإبداع، وهو ذو شقين، يمثل الأول منهما الإشارة إلى أن الإبداع هو "عملية تحسس المشكلات أو الفجوات في المعرفة، وصياغة الفرضيات حولها، واختبارها، وتعديلها، وإيصال النواتج. وقد تؤدي هذه العملية إلى أنواع متعددة من النواتج اللفظية وغير اللفظية، والنواتج المادية" (Torrance, 1962, p.16). أما الشق الثاني فيشير إلى ثلاثة مكونات، هي: الأصالة، والمرونة، والطلاقة.

الأصالة Originality: وهي "مركز القدرة الإبداعية ومحورها، وتعني إنتاج أشياء جديدة وفريدة غير مألوفة، سواء أكانت مادية أم فكرية، على أن تكون ذات فائدة". ودلالتها القيام بـ: "التأليف أو التكوين، والاختراع، والتصميم، والتوليد، والدمج، والتعديل، وإعادة الصياغة أو البناء، وإعادة التنظيم، والتقويم" (Torrance, 1962, p.16).

الطلاقة Fluency: وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو البدائل في مجال معين" ودلالتها القيام بـ: المقارنة، والتحويل، والتعرف، والوصف، والتوضيح، وإعطاء مسمى، وعمل قوائم، والمزاوجة، وعمل مخطط، والتنبؤ، والتلخيص" (Torrance, 1962, p.16).

المرونة Flexibility: وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة في مجال معين، والمختلفة عن بعض في أصنافها. ورؤية الأشياء من زوايا ووجهات نظر مختلفة، واستخدام أساليب متعددة متنوعة. ودلالاتها القيام بـ: التغيير، والتحقق، والتمييز، والتفضيل أو الإضافة، والتفسير" (Stouffer, Rusell & Oliva, 2004).

تنمية الإبداع: هي الأنشطة التي يؤديها المعلمون والمعلمات لتنمية الإبداع لدى الطلبة سواء أكانت من متضمنات المنهج الدراسي، أم من أنشطة خارجية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المجيب عن الإستبانة الخاصة بها.

المعلمون: وهم المعلمون والمعلمات من كلا الجنسين، في المدارس الرسمية.

التصورات: هي التصور الذهني أو الإدراك الذي يمتلكه الفرد عن موضوع معين، وقد يكون قريباً من الواقع أو مختلفاً عنه. ويمثل في الدراسة الحالية الصورة التي يرى فيها المعلم نفسه في عمله لتنمية الإبداع لدى طلبته، والصورة التي يراه فيها طلبته في أدائه لهذه المهمة.

الإدراك: هو نوع من التصور عن موضوع ما لغرض فهمه "من خلال تفسير المعلومات المتوفرة عنه، بعمليات التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة. وهذه ترتبط بقدرة الفرد على إجراء تلك العمليات" (العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، 2005) لذلك قد يختلف الإدراك من فرد إلى آخر(Osland, Kolb, Rubin & Turnre,2007)

كفاية الذات: مدى إدراك الفرد لقدرته على النجاح في المهمات.

الفرق في تقدير الكفاية في تنمية الإبداع: هو التباين أو الاختلاف بين إدراك المعلمين والمعلمات لما يقدمونه لطلبتهم في مجال تنمية الإبداع، وإدراك طلبتهم له. ويقاس في الدراسة الحالية بإيجاد الفرق بالدرجات بين تقديري كل من المعلمين وطلبتهم لمدى قيام المعلمين بتنمية الإبداع لدى طلبتهم.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بتنمية الإبداع من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفين التاسع والعاشر، وطلبتهم في نهاية العام الدراسي 2008 / 2009 في مدينة الزرقاء بالأردن. وتتحدد أيضاً بأداة البحث والإحصاء المستخدم فيها.

منهجية البحث

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من طلبة الصفين التاسع والعاشر ومعلميهم ومعلماتهم في مدينة الزرقاء في الأردن. وبلغ عدد طلبة الصف التاسع (7963)، منهم (3851) طالباً، و(4112) طالبة. أما طلبة الصف العاشر فقد بلغ (7918)، منهم (3802) طالباً، و(4116) طالبة. أما مجتمع معلمي ومعلمات الصفين التاسع والعاشر فقد بلغ (1687)، منهم (614) معلماً، و(1073) معلمة. ويتوزع الطلاب والطالبات، والمعلمون والمعلمات على (55) مدرسة منها (25) للذكور، و(30) للإناث. واستبعدت (6) مدارس للذكور، و(10) للإناث. إما لعدم توفر أكثر من شعبة فيها لكل من الصفين التاسع والعاشر، أو لعدم وجود هذين الصفين فيها. وبذلك يصبح عدد المدارس التي سحبت منها العينة (19) مدرسة للذكور، و(20) مدرسة للإناث.

العينة: تألفت العينة الأساسية من مجموعتين هما: المعلمون والمعلمات، وبلغ عددهم (48)، و (34)، على التوالي، والطلاب والطالبات وبلغ عددهم (89) و (91) على التوالي، وهم من طلبة عينة المعلمين والمعلمات أنفسهم. وجرى اختيار ثمان مدارس عشوائيا، ممن يتوافر فيها شعبتان فأكثر من الصفين التاسع والعاشر. وصنفت المدارس إلى صنفين: الذكور والإناث. ووضعت أسماء كل صنف في كيس مستقل. وسحبت منه أسماء (4) مدارس لكل من الذكور والإناث بطريقة عشوائية. ثم اختير من كل مدرسة شعبة عشوائيا من شعب كل من الصفين التاسع والعاشر. وبذلك بلغ عدد الشعب (8) لكل من الطلاب، والطالبات. وسحب عشوائياً (12) طالباً، و(12) طالبة من كل شعبة، فبلغ عدد الطلاب (96)، ومثلها عدد الطالبات. ولدى تطبيق الإستبانة عليهم، وتفريغ البيانات، كان الصالح من استبانات الطلاب للتحليل (89)، وللطالبات (91)، لاستبعاد الناقصة منها. كما تم اختيار عينة المعلمين والمعلمات من مدارس عينة الطلبة ممن قاموا بتدريس تلك الشعب فعلاً.

إستبانة المعلمين: تألفت إستبانة المعلمين في صورتها النهائية من (48) فقرة، تضمنت كل فقرة منها نشاطاً يؤديه المعلم بصورة مقصودة، لتنمية الإبداع لدى الطلبة، مثل: "تشجيع الطلبة على الخروج عن الأفكار النمطية التقليدية"، و"عمل مسابقات دورية لأفضل النتاجات". وقد كتبت تعليمات للمعلمين، حول كيفية الإجابة، وهي اختيار بديل من بدائل أربعة هي: (أمارس نشاط تنمية الإبداع بدرجة: كبيرة جداً- كبيرة – قليلة – لا أمارسها أبداً). علماً أن قيمة البديل: كبيرة جداً = 4، وكبيرة = 3، وقليلة = 2، ولا أمارسها أبداً = 1. أما تصحيح الإستبانة والحصول على درجة المجيب، فيتم بجمع القيم المساوية للاختيارات التي أشير إليها.

وجرى الحصول على فقرات الإستبانة من دراسة استطلاعية على عينة من (15) معلماً، و(15) معلمة من مدارس مدينة الزرقاء الرسمية، طلب إليهم أن يكتبوا الأنشطة التي يؤدونها لتنمية الإبداع لدى طلبتهم. أخذت عينة من طلبة المدارس الثانوية بلغ عدد أفرادها (20) طالباً و (20) طالبة، وطلب إليهم أن يكتبوا ما يؤديه المعلمون والمعلمات من نشاط لتنمية الإبداع لديهم. وقدمت للمعلمين والمعلمات وللطلبة تعليمات فيها معنى الإبداع ومكوناته: الأصالة والمرونة والطلاقة، لكي يتمكنوا من تشخيص النشاطات التي ترتبط بتنمية الإبداع. وتم شرحها لهم من قبل الباحثة. وحللت إجاباتهم في ضوء التعريف الإجرائي للإبداع، وتم الحصول على (12) فكرة، صيغت منها (12) فقرة. وجرى الرجوع إلى أدبيات الموضوع، واختيرت منها أفكار الأنشطة الإبداعية التي بنيت منها معظم الفقرات، وجمعت بذلك (56) فقرة.

واستخرج صدق المحتوى للإستبانة (أي صدق المحكمين)، حيث وزع على (10) من المختصين في كلية العلوم التربوية، وكلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، وأخذت نسبة اتفاق (80%) فأكثر لقبول الفقرة، واستبعدت (8) فقرات حصلت على أقل من ذلك، وبذلك أصبح عدد فقرات الإستبانة النهائية (48) فقرة.

إستبانة الطلبة: بعد إعداد إستبانة المعلمين، صيغت نسخة أخرى منه للطلبة، تألفت من الفقرات نفسها وعددها (48)، بعد تعديلها لتصبح مناسبة لإجابة الطلبة. فمثلاً تحولت الفقرة (24): " التشجيع على إثارة التساؤلات الغريبة مثل : (لو أن الأرض توقفت عن الدوران، لو استطاع الإنسان أن يعيش بلا طعام.....) "، إلى " يثير لنا المعلمون تساؤلات غريبة مثل : (لو أن الأرض توقفت عن الدوران، لو استطاع الإنسان أن يعيش بلا طعام.....) ". وكتبت لهم تعليمات، يطلب فيها منهم تقدير ما يؤديه معلموهم ومعلماتهم من جهود لتنمية الإبداع لديهم على مدى يتألف من: (يستخدمها المعلمون معنا بدرجة: كبيرة جداً- كبيرة – قليلة – لا يمارسونها أبداً)، ولغرض الكشف عن مدى ملائمة الإستبانة للطلبة، فقد تم تطبيقها على (10) طلاب، و(10) طالبات من طلبة الصفين التاسع والعاشر اختيروا عشوائياً من صفين في مدرستين من خارج مدارس العينة الرئيسية للطلبة. وظهر أن اللغة التي صيغت بها الإستبانة مناسبة لمستواهم. ولأنها تسأل عن نشاطات يمارسها المعلمون والمعلمات وليست أسئلة تتطلب حلولاً أو تفكيراً مركباً.

واستخرج الثبات بإعادة تطبيق الإستبانة على عينة من (40) طالباً وطالبة بالتساوي من خارج عينة البحث. وقد بلغ معامل الثبات (0.82). كما استخرج الثبات لإستبانة المعلمين عن طريق إعادة تطبيق الإستبانة على عينة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وبلغ معامل الثبات (0.88) واستخدم معامل ارتباط بيرسون. علماً أن قيمة البديل: كبيرة جداً = 4، وكبيرة = 3، وقليلة = 2، ولا أمارسها أبداً = 1. أما تصحيح الإستبانة والحصول على درجة المجيب، فيتم بجمع القيم المساوية للاختيارات التي أشير إليها. وتراوح المدى النظري لدرجات كل من إستبانة المعلمين والطلبة بين (48-192). وقد صنفت الدرجات في أصناف ثلاثة هي: العالي (145-192)، والمعتدل (96-144)، والمنخفض (48-95).

وطبقت إستبانة الطلبة، على أفراد عينتهم البالغة (180) طالباً وطالبة. أما عينة المعلمين والمعلمات فقد تألفت من المعلمين الذين درسوا عينة الطلبة في الصفين التاسع والعاشر، والذين تم سحب شعبهم عشوائيا. وقد بلغ عدد أفراد عينة المعلمين والمعلمات (82) معلماً ومعلمة.

وجرى تفريغ البيانات من استبانتي المعلمين والطلبة. وأدخلت في الحاسوب، واستخدمت الحقيبة الإحصائية spss لتحليلها.

النتائج:

السؤال الأول: **ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للنشاطات التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم، كما يتصورها كل من:**

1. المعلمين والمعلمات أنفسهم عامةً، وبحسب جنسهم.
2. طلبة أولئك المعلمين والمعلمات عامةً، وبحسب جنسهم.

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية **والنسب** المئوية لمن تجاوزوا متوسط المجموعة التي ينتمون اليها، وظهرت النتائج المعروضة في الجدول (1):

جدول 1: متوسطات درجات المعلمين والطلبة ذكوراً وإناثاً والنسبة المئوية لمن تجاوزوا متوسط مجموعتهم

فئات العينة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الذين تجاوزوا المتوسطات	النسبة المئوية لمتجاوزي المتوسطات
المعلمون(الذكور)	48	133.29	17.18	24	%50
المعلمات	34	126.24	20.84	18	%53
الكلي(المشترك)	82	130.37	18.98		
الطلاب (الذكور)	89	112.22	16.57	47	%53
الطالبات(الاناث)	91	121.09	20.04	48	%53
الكلي(المشترك)	180	116.71	18.86		

يلاحظ من الجدول (1) أن متوسط درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لتنميتهم الإبداع كما يدركونه لدى طلبتهم يبلغ (130.37)، مقابل متوسط مستوى درجة تقدير طلبتهم البالغ (116.71). وأن المعلمين الذكور هم الأعلى في متوسط مستوى درجات تقدير كفايتهم، حيث بلغ (133.29)، يليهم المعلمات بمتوسط يبلغ (126.24)، مقابل متوسطي الطلاب والطالبات البالغين (112.22) و (121.09) على التوالي.

كما يلاحظ من الجدول أيضا أن نسبة من تجاوزوا متوسط المجموعة التي ينتمون إليها بحسب متغيري المهنة والجنس يتراوح بين (50% - 53%).

السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية لأفراد العينة على إستبانة تنمية الإبداع، بحسب متغيري جنسهم (ذكور-إناث)، ومهنتهم (معلمين - طلبة) ؟

استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (2):

جدول 2: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد العينة على الإستبانة حسب متغيري جنسهم (ذكور-إناث)، ومهنتهم (معلمين- طلبة)

فئات العينة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
معلمون	82	130.37	18.98	260	5.42	*0.000
طلبة	180	116.71	18.86			
معلمون (ذكور)	48	133.29	17.18	80	1.62	*0.06
معلمات (إناث)	34	126.24	20.84			
معلمون (ذكور)	48	133.29	17.18	135	7.01	*0.000
طلاب (ذكور)	89	112.22	16.57			
معلمات (إناث)	34	126.24	20.84	123	1.26	*0.27
طالبات (إناث)	91	121.09	20.04			
طلاب (ذكور)	89	112.22	16.57	178	3.24	*0.001
طالبات (إناث)	91	121.09	20.04			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq (0.05)$.

تشير نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسط درجات تقدير المعلمين ذكوراً وإناثاً معاً لكفايتهم، في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، ومتوسط درجات تقدير طلبتهم لها، ولصالح المعلمين. وظهر وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq (0.05)$ لدى مقارنة متوسط درجات تقدير المعلمين الذكور لكفايتهم، بمتوسط درجات تقدير طلبتهم الذكور لها. وتشير النتيجة إلى أن الفرق كان لصالح المعلمين الذكور. وظهر الأمر نفسه لدى مقارنة متوسط درجات تقدير الطلاب الذكور لكفاية معلميهم في تنمية الإبداع، بمتوسط تقدير الطالبات لهن وكان الفرق لصالح الطالبات.

ولم تظهر نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسط تقدير كل من المعلمين الذكور والمعلمات، والمعلمات والطالبات، إذ بلغت قيمتا "ت" المحسوبتان (1.62) و(1.26) على التوالي.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للنشاطات التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم، كما يدركونها هم وطلبتهم وبحسب جنسهم. وهدفت أيضاً إلى معرفة الفرق في هذا الإدراك فيما بينهم. وجرت مناقشة نتيجة السؤالين على النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج الى أن كلا من متوسطي المعلمين والمعلمات يبلغان (133.29) و(126.24) على التوالي، وأن المتوسط المشترك لهما يبلغ (130.37). أما النسبة المئوية لمن تجاوزوا متوسط مجموعتهم فقد بلغت 50% لدى المعلمين، و53% لدى المعلمات.

وتدل هذه النتائج على أن مستوى متوسطات درجات المعلمين والمعلمات تقع ضمن تصنيف الدرجات المعتدلة (96-144) وهي أقرب الى الحد الأعلى لهذا التصنيف. وتتماشى هذه النتيجة جزئيا، مع نظريات عزو الأمور الإيجابية إلى الذات، والاعتقاد بالكفاية الذاتية (مكلفين وغروس، 2002). وتقترب هذه النتيجة من نتيجة دراسة كالي وسبتل واوميرا وكاسي (Callea, Spittle, O'meara, & Casey,2008). فيما يتعلق بعزو أغلبية المعلمين الكفاية لأنفسهم في تعليم المهارات.

أما متوسط تقدير الطلبة الذكور لدرجة تنمية معلميهم الإبداع لديهم فقد بلغ (112.22)، ومتوسط الطالبات (121.09)، ومتوسطهما المشترك (116.71). وهي تقع ضمن تصنيف الدرجات المعتدلة المذكور (96-144)، مع النزعة للوقوع بين الحد الأدنى ومنتصف الفئة للتصنيف البالغ (120). أما النسبة المئوية لمن إجتاز متوسط مجموعته، فقد بلغت 53% لدى كل من مجموعتي الطلبة الذكور والطالبات.

وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يدركون أن مستوى درجة ممارسة النشاطات التي يقدمها لهم معلموهم ومعلماتهم لتنمية الإبداع لديهم هي من المستوى المعتدل في حده الأدنى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطي مجموعتي المعلمين والطلبة. ويلاحظ أن الفرق كبير بين التقديرين. وقد يعود السبب إلى عامل المرغوبية الاجتماعية لدى المعلمين للظهور بمظهر مقبول للآخرين، لوجود نزعة لدى الفرد بالتحيز للذات لدى قيامه بتقييمها في سلوك ما، وهو أمر طبيعي بالنسبة للإنسان الاعتيادي، إن لم تحدث فيه مبالغة أو تطرف، هذا من جهة. أما من الجهة الاخرى، فإن الطلبة يقومون بتقييم الآخرين، وقد يحدث أن نقلل مما يقوم به الآخرون (مكلفين وغروس، 2002). كما أن النسبة المشتركة لمن اجتاز المتوسط بالنسبة للمعلمين والمعلمات بلغت 52%. وهي نسبة تشير إلى أن أكثر من النصف تقع درجاتهم فوق متوسط مجموعتيهما.

وأشارت النتائج إلى أن الفرق بين المعلمين الذكور والمعلمات ليس بذي دلالة إحصائية. وقد يعود الأمر إلى مبدأ حماية الذات إذا تعرض للتقييم. أو الاعتقاد الفعلي بكفايتهم بحسب النظرية الظاهراتية (Woolfolk, 2005). بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والطلاب الذكور في متوسط درجات تقدير كفاية الذات في تنمية الإبداع. ويلاحظ أنه يعد الفرق الأكبر بين متوسطي أي مجموعتين. بينما لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمات ومتوسط درجات طالباتهن.

ويشير الفرق الكبير بين تقدير المعلمين لدرجة تنميتهم للإبداع، وتقدير الطلاب الذكور لها، مقارنة بالفارق القليل بين تقديري المعلمات والطالبات ؛ إما إلى نزعة المعلمين بزيادة تقديرهم لجهودهم في هذا المجال، أو إلى إقلال الطلاب لقيمة الجهد الذي يبديه المعلمون، أو إلى الاثنين معاً. وقد تعود هذه النتيجة إلى عوامل ترتبط بأسلوب معاملة الطلبة واتجاههم العام غير الودي نحو المدرسة، التي تؤدي إلى خفض أي تقييم يطلب فيه منهم بيان رأيهم في الجهود التي يبذلها معهم معلموهم. وقد تكون مثل هذه الوضعية أقل وضوحاً في مدارس البنات. وقد تكون المعلمات أكثر اهتماماً بتنمية الإبداع لدى الطالبات بدليل عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطات تقدير المعلمات لدرجة تنميتهن الإبداع، وبين متوسطات تقدير طالباتهن. وقد تكون الطالبات أكثر رضا عن معلماتهن، فينعكس ايجاباً في تقدير جهود المعلمات بدرجة أعلى

من أقرانهن الطلاب الذكور، فظهر ذلك في تقييمهن لأداء معلماتهن بمتوسط درجات أعلى من أقرانهن الذكور.

التوصيات والتطبيقات

1. العمل على تحسين مستوى تعليم الإبداع بتدريب المعلمين والمعلمات على أساليب تنمية التفكير الإبداعي، وإعداد البرامج لها، وتطبيقها ضمن محتوى المقررات الدراسية، أو بصورة مستقلة عنها.
2. تدريب المعلمين على تشخيص العوامل التي قد تؤثر في التقييم الموضوعي للذات، والتي تعمل على الحد من إمكانية تقبل تطوير الذات في مهارات العمل. وتدريب الطلبة على التقويم الموضوعي لأساليب تعليم معلميهم، بما فيه تعليم الإبداع، لتقريب الفرق بينهم.
3. دراسة الأسباب التي تؤدي إلى وجود الفرق بين تقديرات المعلمين لدرجة تنميتهم الإبداع وتقديرات طلابهم لها، وأسباب عدم ظهور الفرق بين تقديرات المعلمات لدرجة تنميتهن الإبداع، وتقديرات طالباتهن لها.
4. دراسة أثر خبرة المعلمين والمعلمات، في مجال التعليم والدورات الخاصة بالإبداع وتنميته، على ممارسة نشاطات تنمية الإبداع في الصف.
5. دراسة العلاقة بين الكفاية التعليمية المدركة في تنمية الإبداع ودرجات الطلبة الفعلية في الإبداع، على اختبار الإبداع مثل تورانس، أو جيلفورد.

المراجع العربية :

أبو جادو، صالح محمد. (2003). **أثر برنامج تدريب مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان.

أبو دية، إيهاب محمد عبد القادر. (1993). **أثر نمط التنشئة الأسرية والسمات الشخصية والذكاء على التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين: الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). **الإبداع**. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع. ط3**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الحجاحجة، صالح خليل. (2008). **الفروق في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي بين طلبة الصف العاشر الأذكياء والاعتياديين المبدعين وغير المبدعين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

خطاب، ناصر جمال. (1994). **فاعلية برنامج تعليمي في العلوم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

دناوي، مؤيد أسعد.(2008). **تطوير مهارات التفكير الإبداعي: تطبيقات على برنامج كورت**. ط1. اربد: عالم الكتاب الحديث.

زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق. (2008). **تقنين اختبار تورانس للتفكير ألابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السرور، ناديا هايل. (1996). فاعلية برنامج الماستر ثنكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (10) 65-101.

السرور، ناديا هايل، وحسين، ثائر غازي. (1997). أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، **مجلة دراسات: العلوم التربوية**. عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، 24(1)، 191-200.

سليمان، عبد الرحمن وسيد، أبو وهاشم، السيد محمد. (2004). **دراسات عربية في الموهبة والتفوق**. ط1، القاهرة: مكتبة دار القاهرة.

صبحي، تيسير؛ وقطامي، يوسف. (1992). **مقدمة في الموهبة والإبداع**. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الطراونة، أحمد عبدالله. (2010). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على التفكير التناظري في تنمية الإبداع لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي**، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2006). **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، ط3، عمان: دار الفكر.

عرب، خالد عبد الرحمن. (2006). **بناء اختبار شكلي لقياس الإبداع لطلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بعمر الطلبة وجنسهم والمستوى التعليمي للوالدين ونوع المدرسة: حكومية، خاصة، وكالة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

القضاة، بسام محمد. (1996). **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العشر في مبحث التاريخ في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

القيسي، هند رجب. (1990). **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية. (2011). **مؤتمر الإبداع الرياضي الثاني في 5 اكتوبر تحت شعار "رؤية استشرافية للإبداع الرياضي آفاق وتطلعات"**. www.jordan.morsal.com

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2005). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. (2011). **المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: الموهبة والإبداع ومنعطفات هامة في حياة الشعوب**. http://www.arab-cgt.org

مركز الملك عبدالله الثاني للتميز. (1999). **الإبداع في قطاع المؤسسات الصناعية الصغيرة والمتوسطة، والمؤسسات الخدمية الصغيرة، والمؤسسات الزراعية والتسويق الزراعي**. 2011dot.jo

مركز الملك عبدالله الثاني للتميز. (2011). **الإبداع في القطاع العام لتحسين الخدمة الحكومية والإطلاع على تجارب عالمية**. عمان. 2011dot.jo

مطر، رنا عدنان. (2000). **فاعلية برنامج تعليم التفكير(المواهب غير المحدودة) على تطور القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

المقدادي، قيس ابراهيم. (2000) **أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

مكلفين، روبرت، وغروس، رتشارد. (2002). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار وائل للنشر.

نشواتي، عبد المجيد. (2008). **علم النفس التربوي**: عمان: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in ehanging societies.* New York: Cambridge University Press.

Beghetto,R., Kaufman, J. & Baxter, J. (2011). Answering the unexpected: Exploring the relationship between students' self- efficacy and teacher ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts.* 28, No-pagination Specified.

Callea, M., Spittle, M., O'meara, J. & Casey, M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills. *Research in education,* 79, (1), 67-75.

City University London**. (**2003). *Creativity research event*. London. http://www.city.ac.uk/research/events/creativity.html#content

Cole, D.G, Sugioka, H.L. &Yamagata-Lynch.(1999). Supportive classroom environments for creativity. *the Journal Of Creative Behavior*. 33(4), 277-293.

College of Human Science, The Florida State University. (2010). *Research and creativity day*. Florida. Retrieved:12-6-2010 http://www.chs.fsu.edu/research-and-creativity-day/

Covington, M. (1967). Teaching to creativity. *Studies in art Education, 9(1), 18-31.*

Craft, A.(2001). An analysis of research and literature on creativity in education. Cornell , UK. *Qualifications and Curriculum Authority*,March,14, 1281-1318.

Dow, G.(2010). *Torrance tests of creative thinking*. Indiana University.

inddiana.edu.Retrieved:25-5-2010

contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*. 17, 107-126.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005) *Creativity: Find it, promote it – promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at Key Stages 1, 2 and 3 – practical materials for schools*. London.

Shaffer, D. R.(2002). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Harbor Stanford: Wadsworth Thomson.

Sternberg, R.(1988). *The triarchic mind*. New York: Viking.

Sternberg,R. J. & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In R. J. Sternberg (ED.), Handbook of creativity. Books.google.com , 3-16.

Stouffer, W.B., Rusell, J.S. & Oliva, M.G. (2004). *Making the strange familiar: Creativity and the future of engineering Education*. Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Expostion. http://www.engr.wisc.edu/cee/faculty/russell

The International Center For Innovation In Education. (2011). *Excellence in Education 2011: Giftedness – Creativity. Development* (Istanbul- Turkiye: July 6-9. 2011). www.istanbul.icicconference.net

Torrance, E.P.(1962*). Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, N.j: Prentice-Hall.

Torrance, E.P.(1986). Teaching creative and gifted learners. In M.C Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd.ed. 630-647, New York: Mcmillan.

Welch. A.(1995). The Self-efficacy of primary teachers in art education, *Issues in Educational research*, 5(1), 71-84.

Woolfolk, A. E. (2005). *Educational Psychology*. Boston: Alyn, Bacon**.**

Yeh, Y_C, Huang, L-Y & Yeh, Y-L.(2011). Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction, *Computers and Education.*56, 1, 8-11.

Eggen , P. & Kauchak , D. (1997). *Educational Psychology: Windows on classrooms*, Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Ehlinger, J. (2011). *Examining preservice teachers' perceptions of creativity.* Thesis submitted to the board of Neag School of Education, University of Connecticut, http://www.gifted.uconn/.edu,retrieved 15/6/2011.

Gage, N.L.& Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology*. 6th.ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

Giampietro, M. &Cavallera G.M. (2006). *Morning and evening types and creative thinking*. Elsevier Ltd. 42 (2007), 453-463. Retrieved 2011-11-02. Doi:10.1016/j.

Karpova, E., Marketti, S.B.,& Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: Assessment of student creative thinking before and after exercise. *Clothing and Textiles Research Journal*, 29(1),52-66.

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A Review of the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal.* 18 (1). 3-14. http://74.125.77.132/search? Retrieved 13-3-2009.

Lev,E. (1997).Banduras' theory of self-efficacy: Applications to oncology. *Research and Theory for Nursing Practice.* 11, 1, 21-37.

MacKinnen, D.W. (1963).The identification of creativity, *Applied psychology*,12(1), 25-46.

MacKinnen, D.W. (1987).Some critical issues for future research in creativity. In.S.Isaksen(Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, NY: Bearly Limited , 120-130.

Osland, J., Kolb, D., Rubin, I. & Turnre, M. (2007). Organizational behavior: An experiential approach. Upper Saddle River, New York: Pearson Prentice.

Pajares, F. (2006). Self - efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Adolescence and education* , 5 , 339-367.

Penros, A., Perry, C., & Ball, I.(2007).Emotional intelligence and teacher Self-efficacy: The