

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم التدريس

إشراف الأستاذ:
أ.د. منصور بن زاهي

إعداد الطالبة:
الزهرة الأسود

لجنة المناقشة

| | | | |
|--------------|---------------|----------------------|-------------------------|
| رئيسا | جامعة ورقلة | أستاذ التعليم العالي | أ.د. محمد الساسي الشايب |
| مشرفا ومقررا | جامعة ورقلة | أستاذ التعليم العالي | أ.د. منصور بن زاهي |
| مناقشا | جامعة الوادي | أستاذ التعليم العالي | أ.د. إسماعيل لعيس |
| مناقشا | جامعة وهران | أستاذ محاضر أ | د. العربي غريب |
| مناقشا | جامعة الأغواط | أستاذ محاضر أ | د. محمد داودي |
| مناقشا | جامعة ورقلة | أستاذ محاضر أ | د. عبد الفتاح أبي مولود |

السنة الجامعية: 2013 / 2014

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية



الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم التدريس

إشراف الأستاذ:
أ.د. منصور بن زاهي

إعداد الطالبة:
الزهرة الأسود

لجنة المناقشة

| | | | |
|--------------|---------------|----------------------|-------------------------|
| رئيسا | جامعة ورقلة | أستاذ التعليم العالي | أ.د. محمد الساسي الشايب |
| مشرفا ومقررا | جامعة ورقلة | أستاذ التعليم العالي | أ.د. منصور بن زاهي |
| مناقشا | جامعة الوادي | أستاذ التعليم العالي | أ.د. إسماعيل لعيس |
| مناقشا | جامعة وهران | أستاذ محاضر أ | د. العربي غريب |
| مناقشا | جامعة الأغواط | أستاذ محاضر أ | د. محمد داودي |
| مناقشا | جامعة ورقلة | أستاذ محاضر أ | د. عبد الفتاح أبي مولود |

السنة الجامعية: 2013 / 2014

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق الغايات، أحمده عز وجل أن هداني وسدّد خطاي لإتمام هذا البحث.
وإنه لحزّي بطالب العلم أن يعترف بجميل الآخرين، وما أجمل أن يكون هذا الاعتراف بإشراق الكلمة، فلا يفوتني في هذا المقام أن أقدم عظيم شكري وخالص تقديري إلى هؤلاء:

* إلى من أوقد عزيمتي لبلوغ مشارف هذا البحث، وشرفني بإشرافه فأجزل لي عطاء العلم، أستاذي المشرف: أ.د. منصور بن زاهي، فجدير بي أن أخصّه بأعمق الشكر وأوفى التقدير.

* كما يجب علي الاعتراف بفضل الأستاذ الدكتور محمد الساسي الشايب الذي أفادني بتوجيهاته، وثمن خطواتي في درب البحث العلمي، فله مني خالص التقدير ووافر الامتنان.

* ولا يفوتني أن أتوجّه بخالص الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذا البحث وكرسوا جهدهم في دراسته، فجزاهم الله خيرا.

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

ولست أدعي الكمال في هذا البحث، ولكن حسبي أنّي سعت لتحقيق المقاصد، وبلوغ الأهداف بأقصى ما لديّ من جهد.
وبعد فهذا جهدي قدّمته آملة أن يحظى من أهل الاختصاص ببعض عنايتهم، ويجدون فيه ضالتهم.

والله وحده أسأل التوفيق والقبول

الزمرّة



ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية. وقد تمحورت الدراسة حول التساؤلات الآتية:

- 1- ما هو مستوى إتقان أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - للممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف جنسهم؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف أقدمتهم في التدريس؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف تخصصهم الأكاديمي؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف مؤهلهم العلمي؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف تصنيف جامعاتهم؟
- 7- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - وبين الاتزان الانفعالي؟
- 8- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - وبين الموضوعية؟
- 9- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - وبين السيطرة؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

- 1- نتوقع أنه لا يقل مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- عن حد الإتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية ككل وفي كل بعد من أبعادها الخمسة.
 - 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف جنسهم.
 - 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف أقدميتهم في التدريس.
 - 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تخصصهم الأكاديمي.
 - 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف مؤهلهم العلمي.
 - 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تصنيف جامعاتهم.
 - 7- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الاتزان الانفعالي.
 - 8- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الموضوعية.
 - 9- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين السيطرة.
- وقد تحدّدت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة من أربع جامعات على مستوى الوطن هي: جامعة الوادي، جامعة ورقلة، جامعة غرداية، جامعة الأغواط، وقد اعتمدت أربع أدوات في جمع البيانات هي: أداة تقيس " الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي " من تصميم الباحثة، ومقياس "الاتزان الانفعالي" ومقياس "الموضوعية" ومقياس "السيطرة"

لجيلفورد وزيمرمان، وقد طبقت الأدوات بعد دراسة خصائصها السيكمومترية، والتأكد من صلاحيتها للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على النسبة المئوية (%) لقياس الفرضية الأولى، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عيّنتين مستقلتين لقياس الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، ومعامل الارتباط "بيرسون" لقياس الفرضيات السابعة والثامنة والتاسعة، إذ تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

- وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- عن مستوى الإتقان المحدد بـ 75 % في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم وتخصّصهم الأكاديمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميّتهم في التدريس ومؤهلهم العلمي وتصنيف جامعاتهم.

- كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة ومتغيرات الشخصية (الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة) لدى أساتذة الجامعة.

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

Résumé de l'étude

La présente étude vise à déterminer la relation entre les pratiques pédagogiques créatives chez le professeur d'université et certaines variables personnelles.

L'étude a porté sur les questions suivantes :

- 1 - Quel est le niveau de maîtrise des professeurs d'université -l'échantillon de l'étude - aux pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions?
- 2 - Y a t-il des différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université - l'échantillon de l'étude - en fonction de leur sexe ?
- 3 - Y a t-il des différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement?
- 4 - Y a t-il des différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de leur spécialité académique?
- 5 - Y a t-il des différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de leur qualification scientifique ?
- 6 - Y a t-il des différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de la classification de leurs universités ?
- 7 - Y a t-il une relation significative statistique entre les pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- et l'équilibre émotionnel?
- 8 - Y a t-il une relation significative statistique entre les pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- et l'objectivité ?
- 9 - Y a t-il une relation significative statistique entre les pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- et la domination?

Pour répondre aux questions de l'étude, on a formulé les hypothèses suivantes :

- 1 - Le niveau des pratiques pédagogiques créatives des professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- n'est pas inférieur au seuil de compétence fixé à 75% de la note totale pour mesurer les pratiques pédagogiques innovantes dans son ensemble et dans chacune de ses cinq dimensions.
- 2 - Il y a des différences statistiquement significatives dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives des professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de leur sexe.
- 3 - Il existe des différences importantes dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives des professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement.
- 4 - Il existe des différences importantes dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives des professeurs d'université - l'échantillon de l'étude- en fonction de leur spécialisation académique.
- 5 - Il existe des différences importantes dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives des professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- en fonction de leur qualification scientifique.
- 6 - Il existe des différences importantes dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives des professeurs d'université -l'échantillon de l'étude - selon le rang de leurs universités.
- 7 - Il existe une corrélation entre le niveau des pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions chez les professeurs d'université - l'échantillon de l'étude - et entre l'équilibre émotionnel.
- 8 - Il existe une relation significative statistique entre le niveau des pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- et l'objectivité.
- 9 - Il existe une relation significative statistique entre le niveau des pratiques pédagogiques créatives avec ses différentes dimensions chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- et la domination.

L'étude actuelle a été basée sur le processus descriptif corrélatif, et l'échantillon a été choisi au hasard de quatre (04) universités au niveau national qui sont : Université d'El Oued, Université de Ouargla, Université de Ghardaïa, Université de Laghouat. Quatre (04) outils sont adaptés à la collecte de données qui sont: un outil pour mesurer « Les pratiques pédagogiques créatives chez le professeur universitaire », des outils de mesure de « l'équilibre émotionnel », de « l'objectivité » et de « la domination » de Guilford et Zimmerman. Ces outils ont été appliqués après avoir étudié quelques-unes de leurs caractéristiques

psychométriques, et assuré qu'ils sont aptes pour l'utilisation sur un échantillon principal de l'étude.

Les méthodes statistiques utilisées étaient limitées au pourcentage (%) pour la mesure de la première hypothèse, et de tester le "T" pour désigner les différences entre les moyennes de deux échantillons indépendants pour mesurer la deuxième, la troisième, la quatrième, la cinquième et la sixième hypothèses, et le coefficient de corrélation «Pearson» pour mesurer la septième, la huitième et la neuvième hypothèses, il a été atteint les résultats suivants :

- La présence d'une baisse de performance chez les professeurs d'université -l'échantillon de l'étude- au-dessous du niveau de compétence fixé à 75% dans toutes les dimensions de pratiques pédagogiques créatives, ainsi que pour le degré global de l'échelle.
- La présence des différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université en fonction de leur sexe et de leurs spécialités académiques.
- L'absence de différences significatives statistiques dans le niveau des pratiques pédagogiques créatives chez les professeurs d'université en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement et les qualifications et la classification de leurs universités.
- L'étude a également révélé qu'il existe une relation significative statistique entre le niveau des pratiques pédagogiques créatives avec ses diverses dimensions et les variables personnelles (équilibre émotionnel, objectivité, domination) chez les professeurs d'université.

Les résultats de cette étude ont été interprétés à la lumière de certaines études antérieures et sur la base d'une théorie précédente. La présente étude s'est conclue par quelques suggestions visant ceux qui s'intéressent au processus éducatif dans l'enseignement supérieur.

الصفحة

قائمة المحتويات

| | |
|----|------------------------------------|
| أ | شكر و عرفان |
| ب | ملخص الدراسة باللغة العربية |
| هـ | ملخص الدراسة باللغة الأجنبية |
| ح | قائمة المحتويات |
| م | قائمة الجداول |
| س | المقدمة |

الفصل الأول: تقديم الدراسة

| | |
|----|--|
| 2 | 1- مشكلة الدراسة |
| 8 | 2- تساؤلات الدراسة |
| 9 | 3- فرضيات الدراسة |
| 10 | 4- أهمية الدراسة |
| 11 | 5- أهداف الدراسة |
| 11 | 6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة |

الفصل الثاني: الممارسات التدريسية الإبداعية

| | |
|----|------------------------------|
| 15 | * تهميد |
| 16 | * التهيئة |
| 17 | 1- مفهوم التهيئة |
| 18 | 2- أهداف التهيئة |
| 18 | 3- أنماط التهيئة |
| 20 | 4- أساليب التهيئة |
| 21 | 5- التهيئة الإبداعية |
| 24 | * طرائق التدريس |
| 25 | 1- مفهوم طرائق التدريس |

- 2- أنواع طرائق التدريس 28
- 3- معايير اختيار طرائق التدريس 34
- 4- علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي 37
- 5- طرائق التدريس الإبداعي 37
- * الوسائل التعليمية 47
- 1- تعريف الوسائل التعليمية 48
- 2- القيمة التربوية للوسائل التعليمية 49
- 3- أنواع الوسائل التعليمية وتصنيفاتها 50
- 4- معايير اختيار الوسيلة التعليمية 52
- 5- التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسيلة التعليمية 54
- * التفاعل الصفي 58
- 1- مفهوم التفاعل الصفي 59
- 2- أهمية التفاعل الصفي 60
- 3- وظائف التفاعل الصفي 61
- 4- نماذج التفاعل الصفي 62
- 5- التفاعل الصفي الإبداعي 67
- * التقويم التربوي 70
- 1- مفهوم التقويم التربوي 71
- 2- أهداف التقويم التربوي 72
- 3- أنواع التقويم التربوي 74
- 4- وسائل التقويم التربوي 75
- 5- التقويم الإبداعي 77
- * خلاصة الفصل 81

الفصل الثالث: متغيرات الشخصية

| | |
|-----|---|
| 83 | * تمهيد |
| 83 | 1- مفهوم الشخصية |
| 84 | 2- نظريات الشخصية |
| 87 | 3- سمات الشخصية |
| 89 | * الاتزان الانفعالي |
| 90 | 1- مفهوم الاتزان الانفعالي |
| 92 | 2- الفرق بين مفهوم الاتزان الانفعالي وبعض المفاهيم الأخرى |
| 96 | 3- طبيعة الاتزان الانفعالي |
| 97 | 4- سمات الشخصية المتزنة انفعاليا |
| 98 | 5- سمة الاتزان الانفعالي لدى الأستاذ الجامعي |
| 102 | * الموضوعية |
| 103 | 1- مفهوم الموضوعية |
| 104 | 2- خصائص الموضوعية |
| 105 | 3- مرتكزات الموضوعية |
| 108 | 4- سمات الشخصية الموضوعية |
| 109 | 5- سمة الموضوعية لدى الأستاذ الجامعي |
| 112 | * السيطرة |
| 113 | 1- مفهوم السيطرة |
| 114 | 2- الفرق بين مفهوم السيطرة ومفهوم التسلطية |
| 116 | 3- مظاهر السيطرة |
| 117 | 4- سمات الشخصية المسيطرة |
| 118 | 5- سمة السيطرة لدى الأستاذ الجامعي |
| 120 | * خلاصة الفصل |

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- * تمهيد 122
- 1- منهج الدراسة 122
- 2- حدود الدراسة 123
- 3- عينة الدراسة 123
- 4- أدوات جمع البيانات 129
- 5- الأساليب الإحصائية المعتمدة 140
- * خلاصة الفصل 140

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الأساسية

- * تمهيد 142
- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى 142
- 2- عرض نتائج الفرضية الثانية 144
- 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة 145
- 4- عرض نتائج الفرضية الرابعة 146
- 5- عرض نتائج الفرضية الخامسة 147
- 6- عرض نتائج الفرضية السادسة 148
- 7- عرض نتائج الفرضية السابعة 149
- 8- عرض نتائج الفرضية الثامنة 151
- 9- عرض نتائج الفرضية التاسعة 152
- * خلاصة الفصل 154

الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الأساسية

- * تمهيد 156
- 1- تفسير نتائج الفرضية الأولى 156
- 2- تفسير نتائج الفرضية الثانية 160

| | |
|-----|--------------------------------------|
| 161 | 3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة |
| 162 | 4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة |
| 163 | 5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة |
| 164 | 6- تفسير نتائج الفرضية السادسة |
| 165 | 7- تفسير نتائج الفرضية السابعة |
| 171 | 8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة |
| 174 | 9- تفسير نتائج الفرضية التاسعة |
| 177 | * خلاصة عامة واقتراحات للدراسة |
| 179 | * المراجع |
| 196 | * الملاحق |

فهرس الجدول

| رقم الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|---------------|--|---------------|
| 124 | يوضح العدد الإجمالي للأساتذة الجامعيين حسب كل جامعة. | 01 |
| 126 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل جامعة. | 02 |
| 126 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم. | 03 |
| 127 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم في التدريس. | 04 |
| 127 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تخصصهم الأكاديمي. | 05 |
| 128 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلهم العلمي. | 06 |
| 129 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصنيف جامعاتهم. | 07 |
| 133 | يوضح تقديرات المحكمين لمدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس إلى بعدها الحقيقي. | 08 |
| 143 | يوضح مستوى إتقان أفراد العينة للممارسات التدريسية الإبداعية بالنسب المئوية. | 09 |
| 144 | يوضح دلالة الفروق الجنسية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة. | 10 |
| 145 | يوضح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف الأقدمية في التدريس. | 11 |
| 146 | يوضح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي. | 12 |
| 147 | يوضح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف المؤهل العلمي. | 13 |
| 148 | يوضح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تصنيف الجامعة. | 14 |

| | | |
|-----|--|----|
| 150 | يوضّح قيمّ معاملات الارتباط بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة والاتزان الانفعالي لدى أساتذة الجامعة. | 15 |
| 151 | يوضّح قيمّ معاملات الارتباط بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة والموضوعية لدى أساتذة الجامعة. | 16 |
| 153 | يوضّح قيمّ معاملات الارتباط بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة والسيطرة لدى أساتذة الجامعة. | 17 |

المقدمة

تواجه المجتمعات العديد من التغيرات والتحديات لعل أهمها الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات، مما أظهر الحاجة الملحة إلى تنمية قدرات الأفراد على حل المشكلات بطرق إبداعية، أو ما يعرف بتنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد.

وتعتبر المؤسسة التعليمية المؤسسة المسؤولة عن تنمية هذه القدرات من خلال مناهجها الدراسية المختلفة، بعيدا عن النمطية في الأساليب التعليمية التي تعيق تلك القدرات.

إن المؤسسة التعليمية توفرّ سياقاً نفسياً اجتماعياً 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.. والمدرسون المبدعون يمثلون بدورهم عاملاً حاسماً في الأداء الإبداعي للمتعلمين (حسن شحاته، 1997، ص171)، من خلال ممارساتهم التدريسية القائمة على إحترام أفكار وأسئلة طلبتهم غير العادية وتقديرها، وتقديم لهم فرصاً للتعلم الذاتي وتشجيع نشاطاتهم وأعمالهم الإبداعية، وإذا أخذنا بمسئمة "ماسلو" القائلة بأن لدى كل فرد طاقة معينة تمكنه من مستوى معين من التعبير الإبداعي، فستغدو مهمة التربية تحرير هذه الطاقة الموجودة فعلاً وتشجيعها، وربما كان المناخ المدرسي بشكل عام والمدرس بشكل خاص، من أهم العناصر التي تشجّع التفكير والنشاط الإبداعيين (عبد المجيد نشواتي، 1996، ص138).

إن الأستاذ الجامعي المبدع يمكن أن يعوّض أي نقص محتمل في النشاطات التدريسية والإمكانيات المادية الأخرى، والسلوك التدريسي الإبداعي للأستاذ الجامعي يتطلب إبداعاً في إدارة صفّه، بحيث يتحوّل دوره من دور الملقّن للمعلومات إلى دور المرشد والموجه للنشاطات التعليمية، والمرافق في عمليات البحث والاستقصاء، والمحفّز لأسئلة وإجابات طلابه الجديدة وغير المألوفة، والأستاذ الجامعي الذي يتمتع بخصائص شخصية مرغوبة من طلابه يكون أكثر قدرة على إحداث تغييرات في سلوكهم، كما

يكون أكثر قدرة على إثارة اهتمامهم وتوجيههم توجيهها سليما وتشجيعهم على العمل الجاد، لما يساعد ذلك على تخريج طلبة متميزين ومبدعين.

ومن هذا المنطلق، ستحاول الدراسة الحالية معرفة العلاقة بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية، وقد احتوت الدراسة على ست فصول؛ وهي كالآتي:

تضمّن الفصل الأول تحديدا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، بعدها تمّ عرض أهمية الدراسة والتي اشتقت منها الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما عرض التعريف بالمتغيرات المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيا حتى يسهل فهمها من طرف القارئ.

أما الفصل الثاني فقد تمّ التطرّق فيه إلى موضوع الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها الخمسة؛ والمتمثلة في: التهيئة، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التفاعل الصفّي، التقويم التربوي.

هذا؛ وتضمّن الفصل الثالث متغيرات الشخصية موضوع الدراسة؛ وهي: الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة.

أما الفصل الرابع فتضمّن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بتحديد المنهج المستخدم في الدراسة، ثم ضبط حدودها ووصف عينة الدراسة، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وكذا الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصّل عليها قصد التوصل إلى نتائج تعرض وتفسّر في الفصول اللاحقة.

والفصل الخامس هو فصل عرض النتائج المتوصل إليها بغية تحليلها والتعليق على مدى تحقيقها لفرضيات الدراسة القائمة.

أما الفصل السادس والأخير، فقد تضمّن تفسير النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأساسية، وذلك على ضوء نتائج دراسات سابقة وخلفية نظرية مسبقة؛ والتي على أساسها وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أدرجت بعض الاقتراحات التي قد تهّم أي باحث قصد مواصلة البحث في الموضوع لتوسيع وتعميم نتائجه، وربما

ف

تفيد المعنيين بالعملية التعليمية قصد ترقية الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية والوصول بها إلى مستوى الجودة والاحترافية.

الفصل الأول

تقديم الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم العالي محور التقدم العلمي والاجتماعي، ذلك أنه يتعلق بتأهيل الأفراد لخدمة المجتمع وإعداد الكوادر والكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وتخريج النخبة من الأفراد للمساهمة في دفع عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية. والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات يتصل به مجموعة من العناصر المتفاعلة مع بعضها البعض؛ وهي: الأستاذ الجامعي، والطالب، والمنهاج الدراسي، والإدارة، وانشاء هذه العناصر يحدّد نوعية التكوين الجامعي الذي تقدمه الجامعات، ونوعية المخرجات التي ستواجه تحديات العصر المعرفية والمعلوماتية والتقنية.

ومن أهداف التدريس الجامعي تحقيق النمو العلمي المستمر للأستاذ الجامعي، وتنمية شخصية الطالب وجعله قادرا على القيام بعمليات ذهنية عليا.

(أبو مغلي وآخرون، 1997، ص103)

ويعتبر الأستاذ الجامعي والطالب من أهم عناصر العملية التدريسية، إذ طرأت على أدوارهما تغييرات يسهم الأخذ بها في تحقيق حيوية هذه العملية، فلم يعد دور الأستاذ الجامعي نقل المعارف ذات الصلة بموضوعات مقرراته الدراسية، بل أضحي يقوم بأدوار أخرى؛ مثل: الدور التوجيهي، والدور الاجتماعي، ودور مثير للمنافسة الشريفة بين طلابه، كما لم تعد أدوار الطالب تلقّي المعارف وحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها، بل أصبح يقوم إلى جانب ما سبق بدور المقوم للأداء التدريسي للمدرس، والمناقش، والباحث عن المعارف... الخ (Chalmers , Fuller,1996,pp:49-50).

فالتدريس الجامعي يحدّد فاعليته مهارة الأستاذ الجامعي وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للطالب، وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه، و التواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيّتهم وبذل قصارى ما لديهم من قدرات وشحنهم في سبيل التحصيل العلمي المتميّز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم (هند الخثيلة، 2000، ص113).

فنحن اليوم بحاجة أكثر من ذي قبل إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تمدّنا بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومنقّمة تساعد طلابنا على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم

العقلية المختلفة وتدريبهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وهذا لا يتأتى بدون وجود الأستاذ المتخصّص الذي يعطي طلابه فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاستغراق في التفكير الإبداعي وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي (جواد محمد خليل، 2007).

ولقد أشارت الكثير من الدراسات التربوية إلى دور الأستاذ كمحور أساسي في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبته خلال تفاعلهم مع الموقف الصفّي، من بينها دراسة "محمود منسي" (1996) حول المدرسة والإبداع العام والخاص لدى التلاميذ؛ والتي أشارت إلى أن للأستاذ دور بالغ الأهمية في تنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ، لما له من دور بارز في تحسين جو الفصل الدراسي، وتوفير البيئة المدرسية الثرية بالميزات التي تساعد على ذلك.

أما دراسة "تيسير النهار وفكتور بلّة" (1996) حول الممارسات التربوية المدرسية وتنمية التفكير والإبداع، فقد ركّزت على أنماط سلوك الأستاذ التي تعزّز التفكير والإبداع، وخاصة في استراتيجيات التعليم المتعلقة بالتساؤل وتنظيم البيئة الصفّية...، وتمت الإجابة عن كيفية تنمية التفكير والإبداع من خلال مواصفات المناخ الصفّي المناسب، ومواصفات المواد الدراسية ومضامينها، وعمليات واستراتيجيات التعليم الفعّالة. (أنور الشرقاوي، 1999، ص276)

كما أشار "مصري حنورة" (1997) في دراسته حول آفاق جديدة لتنمية الإبداع إلى أن دور الأستاذ مهم جدا في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبته، فهو يعمل على تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية.. تنمية الدافعية.. التدريب على تحمّل المسؤولية.. تنمية شخصية الطالب من خلال تنمية خياله وطموحه ورضاه عن عمله، وتعوّده عادات مناسبة في العمل من أجل رفع مستوى كفاءته (المرجع نفسه، ص350).

وقد أدرج في دراسته الثانية (1997) حول المنتورية واحتضان الإبداع عددا من الأساليب التربوية التي يستخدمها الأساتذة في تنمية الإبداع لدى طلابهم منها: تشجيع التجديد والتحرّر والطموح من خلال ما يبثّه الأستاذ في أنفس طلابه من رغبة في التقدم

والسمو، وكذلك استثارة الحماسة عندهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم، وتدريب مهاراتهم وإمكانياتهم وتمميتها من خلال أساليب النمذجة والأبوة.

(المرجع السابق نفسه، ص-ص 352، 351)

كما يتفق غالبية التربويين على أهمية تحقيق ممارسات تدريسية إبداعية داخل الفصول الدراسية، فقد تناولت العديد من الدراسات أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية؛ كطرائق التدريس الإبداعي المساهمة في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، منها دراسة "أحمد قنديل" (1997) حول تأثير طريقة الاستكشاف الإبداعي على التحصيل الأكاديمي الإبداعي للعلوم والتخيل العلمي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، حيث توصل إلى أن طريقة التدريس بالاستكشاف الإبداعي تزيد من دافعية التلاميذ للمشاركة في تعليم أنفسهم، ويتسم جو الفصل الدراسي بالمرح والسعادة في ظل هذه الطريقة، ودراسة "أحمد إبراهيم" (1996) حول استخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في مادة الكيمياء وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي، حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية حل المشكلات والطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة الأولى، وهو ما يتفق مع دراسة "منى يوسف وعائشة فخرو" (1996) حول فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالبات على التفكير الإبداعي، حيث وجدت فروقا دالة إحصائية بين كل من مجموعة الطالبات التي درست بالطريقة التقليدية ومجموعة الطالبات التي درست باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في القدرة الإبداعية العامة لصالح المجموعة الثانية، والدرستان تتفقان أيضا مع ما تناوله "صالح عبد الرحمان" (1985) في دراسة تجريبية لأثر استخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي عند طلاب الجامعة، حيث توصل إلى فاعلية استخدام هذا البرنامج في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي عند طلاب الجامعة.

(المرجع السابق نفسه، ص-ص 314، 195)

بالإضافة إلى دراسة "عادل السليمان" (2004) التي هدفت إلى الكشف عن مدى أهمية استخدام إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة

المرحلة الثانوية ، وقد بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في التفكير الإبداعي. (عادل السلیمان، 2004)

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

وفي ضوء ما سبق، تتضح مسؤولية المدرس في تهيئة وإبداع بيئات تعليمية تتيح للمتعلم إظهار مسؤوليته نحو التعلم بطرق صحيحة وطبيعية، ويستطيع المدرس تحقيق ذلك بتشجيع المتعلمين على التفاعل مع البيئة التعليمية التي يمدّها بالمواد التعليمية المناسبة للمهام المتعلقة، وعلى المدرس أن يدير تفاعلات التدريس فيما بينه وبين طلابه، وفيما بين الطلاب وبعضهم البعض بوعي وإدراك كافيين، إذ الحاجة المهيّسة إلى تنمية التفكير في مختلف المجالات التي يتضمنها منهج الدراسة، بحيث يتاح للمتعلمين تنمية وتطوير مهارات التفكير العليا من خلال الاستقراء والاستنتاج والتقييم والتحليل والإبداع، وتتطلب تنمية هذه القدرات تطويرا ليس فقط في نوع الاستجابات لتوجيهات المدرس ولكنها تتطلب من المدرس نفسه مهارات في تصميم مواقف تعلم أصيلة تسعى إلى تنمية مهارات التفكير في مختلف مستوياته (فريدة بولسان وإسمهان بلوم، 2010، ص550).

كما تتضح الممارسات التدريسية الإبداعية من خلال ديمقراطية التفاعل القائم على إيجابية العلاقات التربوية داخل الفصل الدراسي؛ والتي تتأثّر بتقبّل مبادرات المتعلم واحترام أفكاره وأعماله غير المألوفة... .

هذا؛ وتشير دراسة كل من "أهيرن Ahern" (1974)، ودراسة "محسن عبد النبي" (1988) إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبداعي والتفاعل الإيجابي بين المدرسين والطلاب، حيث يرتبط المناخ الإبداعي المتوافر في الفصل الدراسي بالدافع للفهم والمعرفة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وبالتالي هناك علاقة قوية بين المناخ السائد أثناء التدريس وكمّ العمل الذي ينجزه الطلبة، ونوع وحصيلة التعلم.

وإن نمط ونوعية التفاعل تحدّد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التنظيمية، لذلك نجد أن مواقف التعلّم تكون أكثر ثراءً وقيمةً وذات معنى بالنسبة للطلبة الذين يجدون تفاعلاً إيجابياً من قبل المدرس، ويعتمد نمط التفاعل داخل الصف -بالدرجة الأولى- على القدر الذي يسمح به المدرس من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير (القضاة والترتوري، 2006، ص-ص 411، 412).

وتضيف "لامية بخوش" (2003) أنه كلما كانت العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلم المراهق إيجابية تتميز بالحوار المتبادل والاحترام والتقدير المتبادلين واهتمام المدرس بالمتعلم وتفهمهما المتبادل، كلما أثر ذلك إيجاباً على التحصيل الدراسي للمتعلم. (لامية بخوش، 2003، ص 218)

كما تجدر الإشارة إلى أن مساهمة الوسائل التعليمية في إنجاح الممارسات التدريسية الإبداعية بات أمراً 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 السويدي" (1996)، حيث أشارت إلى مساهمة المدرس في تنمية الإبداع لدى طلبته، وذلك بإتباعه للعديد من الوسائل التعليمية واحتكاكه المباشر مع طلبته.

ومن حيث التقويم؛ فقد ثبت أن وسائله التي تركز 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 نصر" (1994) على أن هناك فعالية للتقويم ذو المستويات المعرفية العليا في تنمية التفكير الإبداعي للمتعلمين وتحسّن مستويات التحصيل الدراسي، كما أن التعزيز الموجب قد يؤدي إلى تحقيق بعض التحسّن على الأداء الإبداعي، وهو ما توصلت إليه دراسة "شاكر قنديل" (1984) حول أثر جنس الفاحص وبعض أشكال التعزيز على الأداء الإبداعي لأطفال المدرسة الابتدائية.

(أنور الشرفاوي، 1999، ص 419)

ودعمتها دراسة "هادون وليتون Haddon, Lytton" (1968) التي أكدت بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع واستخدام المدرس لأساليب التعزيز، وخاصة إذا

ما اقترنت الأخيرة بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار طلبته مع الابتعاد عن عمليات التقييم التقليدية (رمضان القذافي، 2000، ص231).

وعليه، يتضح أن جميع المتغيرات التعليمية - التي ذكرت آنفاً- لها دور فعال ومساهمة إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية وتعزيزها لدى المتعلم إذا أحسن المدرس تأديتها بما يخدم درسه ويحقق المناخ الصفّي الإبداعي داخل الفصل الدراسي.

ويرتبط أداء الأستاذ الجامعي بمجموعة من المقومات والخصائص المهنية والشخصية التي تؤثر في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية، وبالتالي تؤثر على نواتجها التربوية، فقد أكدت دراسة "الرائد" (2000) على أن هناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية للأفراد وبين العمل بمهنة معينة... فالكفاءة العلمية ليست هي العامل المؤثر في العمل فقط، بل إن هناك عوامل أخرى لها أهمية بالغة كالصفات الشخصية والخصائص النفسية التي تؤدي دورا كبيرا في تحديد صلاحية الأفراد وقدرتهم على مزاولة بعض المهن والنجاح فيها (نوف العجمي، 2008).

كما أشار "الحكمي" (2004) إلى أن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دورا أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، فهي بالنسبة للطلاب تشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في النتائج التحصيلي له، وفي تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديه باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه مدرسه من معرفة وقدوة وأنموذج.

(إبراهيم الحكمي، 2004، ص16)

وفي هذا السياق قد أكد العديد من الباحثين، من بينهم (فرج طه، 1989) و(سليمان عبيدات، 1991) و(علي الشخبي، 1991) و(يوسف عبد الفتاح، 1994) و(نافذ يعقوب، 2005) و(أحمد هاشمي، 2005) على أن سمة الاتزان الانفعالي من السمات الشخصية التي تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي، والتي يفترض أن يتصف بها ويعتمدها في ممارساته التدريسية.

كما أشار كل من (ساكلتون وفلينشر، 1988) و(الخليبي، 1991) و(عبد الله السهلاوي، 1992) و(يوسف عبد الفتاح، 1994) إلى أن سمة الموضوعية سمة أساسية بالنسبة للفعالية في العمل، وتجعل الأستاذ الجامعي ناجحاً في أداء ممارساته التدريسية. وقد أضاف كل من "كاتل" و "بوتشر" و "تورانس" أن سمة السيطرة سمة تميّز الشخص المبدع، وقد وجدت هذه السمة لدى العلماء والمبدعين في المجال العلمي. وعليه، يتّضح من الدراسات السابقة أن السمات الشخصية المذكورة وهي الاتزان الانفعالي والموضوعية والسيطرة تعتبر من أهم المتغيرات المتفاعلة مع الممارسات التدريسية الجامعية الناجحة والإبداعية، لذلك ارتأت الدراسة الحالية قياس العلاقة الارتباطية بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبين هذه المتغيرات الشخصية، ودراسة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية حسب الجنس، الأقدمية في التدريس، التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، تصنيف الجامعة، وعليه تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

2- تساؤلات الدراسة:

- تمكّنت الدراسة من اختيار بعض المتغيرات التي تمّ بواسطتها صياغة التساؤلات الآتية:
- 1- ما هو مستوى إتقان أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- للممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة؟
 - 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف جنسهم؟
 - 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف أقدميتهم في التدريس؟
 - 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تخصصهم الأكاديمي؟

- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- باختلاف مؤهلهم العلمي؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- باختلاف تصنيف جامعاتهم؟
- 7- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- وبين الاتزان الانفعالي؟
- 8- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- وبين الموضوعية؟
- 9- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- وبين السيطرة؟

3- فرضيات الدراسة:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

- 1- نتوقع أنه لا يقل مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- عن حد الإتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية ككل وفي كل بعد من أبعادها الخمسة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف جنسهم.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف أقدمتهم في التدريس.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تخصصهم الأكاديمي.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف مؤهلهم العلمي.

- 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- باختلاف تصنيف جامعاتهم.
- 7- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- وبين الاتزان الانفعالي.
- 8- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- وبين الموضوعية.
- 9- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- وبين السيطرة.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول موضوع " الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي" ، إذ تتوقف السياسات التعليمية وتتحقق أهدافها التربوية بدرجة كبيرة على كفاءة المدرس المبدع في تدريسه وفي تعاملاته الإنسانية داخل الفصل وخارجه (مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص219).

كما يعد توظيف الإبداع في التدريس الجامعي من أبرز الفعاليات التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها لغرض الإسهام في تطوير العملية التعليمية-التعلمية.

هذا؛ وقد أصبح الإبداع موضوعاً مهماً من موضوعات البحث العلمي في عدد كبير من دول العالم، نظراً لما ألقى به الثورة العلمية والتقنية على مجمل النشاط الإنساني والجسدي والذهني، فأصبحت الأعمال الروتينية من اختصاص الآلة، وباتت الحاجة ملحة للنشاط الإبداعي الخلاق (مجدي إبراهيم والسيد السايح، 2010، ص401).

كما تأتي أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي المتميز في مساعدة طلبته على تحقيق حالة الإبداع والشعور بالإنجاز والتفوق.

وإن تميّز الأستاذ الجامعي ببعض الخصائص الشخصية؛ كالاتزان الانفعالي والموضوعية والسيطرة لكفيل بجعل ممارساته التدريسية ذات كفاءة عالية ينتظر منها إظهار قيادات صفة داخل المؤسسة التعليمية، ومنها إلى المجتمع.

5- أهداف الدراسة:

تتحدّد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- 1- تسليط الضوء على واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس، وحدود فاعليتها في الجامعة الجزائرية.
- 2- وصف واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات؛ مثل: الجنس، الأقدمية في التدريس، التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، تصنيف الجامعة.
- 3- تحديد علاقة الممارسات التدريسية الإبداعية (بأبعادها المختلفة) لدى أساتذة الجامعة ببعض المتغيرات الشخصية؛ وهي: الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة.
- 4- بناء أداة لقياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة، وتقنينها على البيئة الجزائرية.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

* الممارسات التدريسية الإبداعية: هي مجمل الأساليب التربوية غير المألوفة والقائمة على الجدة والتفرد والتميز، والتي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه. هذه الأساليب التربوية مرتبطة باستجابة الأستاذ الجامعي لفقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

* **متغيرات الشخصية:** وهي السمات أو الخصائص الشخصية غير المرضية المرتبطة بشخص الفرد المبحوث؛ والمتمثلة في: الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة.

1- **الاتزان الانفعالي:** هو قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكّم فيها ومعالجة الأمور بحكمة وروية، والتعامل بمرونة في مختلف المواقف متفاعلا بطريقة مناسبة مع الآخرين. ويعبّر عنه -في الدراسة الحالية- بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ الجامعي في مقياس الاتزان الانفعالي.

2- **الموضوعية:** وهي سمة تجعل الفرد ينظر للأمور بواقعية، متحرراً من المحاباة والتعصب تجاه الآخرين.

ويعبر عنها -في الدراسة الحالية- بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ الجامعي في مقياس الموضوعية.

3- **السيطرة:** وهي سمة يتصف بها الفرد الذي يحتل مكانة مهمة داخل الجماعة، ويتخذ فيها دوراً نشطاً يجعله أكثر حزمًا للأمور وثقة في النفس وأكثر استقلالية عن غيره في اتخاذ قراراته.

ويعبر عنها -في الدراسة الحالية- بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ الجامعي في مقياس السيطرة.

* **الأقدمية في التدريس:** تشير الأقدمية إلى عدد السنوات التي قضاها الأستاذ الجامعي في مهنة التدريس الجامعي، وتنقسم إلى مستويين:

أ- من 1 إلى 8 سنوات: وهم أقل أقدمية في التدريس.

ب- من 9 إلى 18 سنة: وهم أكبر أقدمية في التدريس.

* **التخصّص الأكاديمي:** ويقصد به التخصّص التدريسي الذي ينتمي إليه الأستاذ الجامعي، ويتحدّد بنمطين:

أ- التخصّص العلمي: ويشمل أساتذة التكنولوجيا وعلوم المادة والرياضيات والإعلام الآلي والبيولوجيا.

ب- التخصّص الأدبي: ويشمل أساتذة اللغة العربية وآدابها واللغات الأجنبية وعلم النفس وعلوم التربية.

* **المؤهل العلمي:** يشير المؤهل العلمي إلى الرتبة العلمية للأستاذ الجامعي، والمحدّدة بفئتين:

أ- فئة الأساتذة المساعدين: تشمل رتبة أستاذ مساعد (أ) ورتبة أستاذ مساعد (ب).

ب- فئة الأساتذة المحاضرين: تشمل رتبة أستاذ محاضر (أ) ورتبة أستاذ محاضر (ب).

* **تصنيف الجامعة:** يشير تصنيف الجامعة إلى مكان عمل الأستاذ الجامعي، والمحدد بتصنيفين:

أ- جامعات الشرق الجزائري: والمتمثلة في جامعتي الوادي وقاصدي مرباح ورقلة.

ب- جامعات الوسط الجزائري: والمتمثلة في جامعتي غرداية وعمار تليجي الأغواط.

* **الأستاذ الجامعي:** وهو المدرس بالجامعة -بصفة دائمة- مهما كانت رتبته العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر).

الفصل الثاني

الممارسات التدريسية الإبداعية

* تمهيد

أولاً: تقديم الدرس

1- التهيئة

2- العرض

أ- طرائق التدريس

ب- الوسائل التعليمية

ج- التفاعل الصفّي

ثانياً: تقويم الدرس

* خلاصة الفصل

* تمهيد:

يعتبر التدريس الإبداعي نشاطا تربويا يقوم به المدرس متبعا لثلاث خطوات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، بهدف إحداث تغيير نوعي في سلوك المتعلم، ويؤدي المدرس خلال تدريسه مجموعة من الأساليب الإبداعية لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا التدريس.

هذه الأساليب الإبداعية هي 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 الخلاق والإبداع للمشكلات.

(عمر حسن مسّاد، 2005، ص105)

إنّ الممارسات التدريسية الإبداعية هي في الأساس بمثابة نشاطات صفيّة تعكس ما يجب أن يقوم به الطالب لتحقيق المعلومة وبنائها بنفسه، وبطريقته الخاصة التي تكسبها معنى يتواءم مع بنيته المعرفية، ويعالجها مستثمرا كل إمكاناته المعرفية والإبداعية، وذلك يكسبه ثقة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص221)

وبما أن الدراسة الحالية تتناول الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي، فقد تم تبني التعريف الذي يشير إلى أن الممارسات التدريسية الإبداعية هي تلك الأساليب التدريسية وأنماط السلوك التي يمارسها التدريسي في الجامعة ويفضّله عن غيره من الأساليب في تعامله مع الطلبة ويميّزه عن غيره من المدرسين.

(مهدي عبود وآخرون، 2006، ص05)

والأستاذ الجامعي المبدع هو القادر على العطاء والتميز في العمل أو الأداء وعلى الإبداع في الأساليب التدريسية وتنويعها، وذلك من خلال استغلال الطاقات الكامنة لديه وتفجيرها.

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

التحصينة

- 1- مفهوم التهيئة
- 2- أهداف التهيئة
- 3- أنماط التهيئة
- 4- أساليب التهيئة
- 5- التهيئة الإبداعية

إن تعزيز الدافعية لدى الطلبة وإثارة اهتمامهم بالدرس يمكن أن يتحققا بشكل واضح عند تقديم تهيئة مناسبة وحافزة لأذهانهم بما يضمن مشاركتهم وتجاوبهم مع المدرس أثناء الدرس.

1- مفهوم التهيئة:

تعتبر التهيئة مهارة أساسية من مهارات تقديم الدرس تستخدم لإثارة اهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس الجديد، فهي تعتمد على قدرة المدرس في تحقيق ذلك على خبرته وإبداعه في طريقة تقديم الدرس.

ويقصد بالتهيئة مجموعة الأداءات التي يقوم بها المدرس بقصد إعداد المتعلمين للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التفاعل والتلقي والقبول والمشاركة (علي راشد (2)، 2005، ص110).

كما تعتبر التهيئة من العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين للدرس واستثارة دافعيتهم للتعلم والاستماع لما سيرد في هذا الدرس، " لذا نقول أن المدرس الناجح يستطيع -من خلال تقديم مثير وشيق- أن يثير دافعية المتعلمين، ويهيئهم لما سيحدث في الدرس" (كوثر حسين كوجك، 2001، ص269).

وفيها يتم تهيئة أذهان الطلاب لموضوع الدرس ورفع مستوى دافعيتهم لتعلمه، وجذب انتباههم له (حسن حسين زيتون (2)، 2003، ص07).

كما يتم فيها بيان أهمية الدرس وجوه العام، والايجابيات التي تترتب على تعلمه، إضافة إلى مراجعة المعلومات والخبرات السابقة، مع ملاحظة الوقت المخصص لذلك.

(محمود طافش، 2006، ص167)

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، ص179).

وعليه؛ فإن التهيئة تشمل كل ما يصدر عن المدرس من أقوال وأفعال بقصد إعداد الطلبة للدرس الجديد حتى يكونوا في وضعية مناسبة لتلقي ما سيعرضه المدرس وقبوله.

2- أهداف التهيئة:

تحقق تهيئة الدرس العديد من الأهداف أهمها ما يأتي:

(علي راشد(2)، 2005، ص111)

1. تركيز انتباه المتعلمين نحو أهداف الدرس، وتركيز انتباههم نحو حقائق ومفاهيم المادة الدراسية الجديدة لتحقيق تفاعلهم ومشاركتهم في أنماط النشاط الصفّي، وهذا يؤدي إلى إيجاد إطار مرجعي لكيفية تنظيم المعلومات التي سيطرحها المدرس في درسه، ومن ثمّ ربط الخبرات السابقة للمتعلمين بخبراتهم الجديدة.
2. تكوين توقّعات لدى المتعلمين لما سيتمّ تعلمه، ويكون هذا من خلال تكوين إطار من الأفكار والمعلومات، حيث أكدّ "الادويج Ladwigh" (1996) على أهمية المنظمات التمهيدية المتقدّمة التي تعدّ مقدّمة للدرس، والتي يطلع المدرس فيها طلبته على الطريقة التي سينظم من خلالها الدرس.
3. تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم ليصبحوا مشاركين في عملية التعلم بفاعلية، ويؤكدّ "كوبر Cooper" (1999) أن هذا التحفيز وتلك الإثارة تؤدي إلى التعلم بشكل فعّال، حيث أن الاشتراك الفعّال في بداية الدرس يمكن أن يزيد من حب الاستطلاع لدى المتعلمين ويحفز دافعيتهم للتعلم.
4. ربط خبرات ومعارف المتعلمين السابقة مع المادة التعليمية الجديدة والتي سيتمّ تعلمها، فإن البدء في التعليم من حيث انتهى المتعلمون يؤكدّ على استمرارية بناء الخبرات والمعارف بطريقة منطقية صحيحة.
5. وبصفة عامة فإن التهيئة تساعد المتعلمين على تعلم أفضل، وذلك لأنهم يركزون انتباههم على المادة الدراسية التي يتعلمونها، وينمّون قدراتهم على الفهم الذاتي، ويزداد احتمال ربط المعلومات الجديدة بمعلوماتهم السابقة.

3- أنماط التهيئة:

يختلف نوع التهيئة باختلاف الموقف التعليمي وباختلاف الهدف الذي يسعى المدرس إلى تحقيقه، فعند بدء موضوع الدرس أو النشاط يحتاج المدرس إلى نوع من

التهيئة يختلف عنه في حالة الانتقال من شرح مفهوم في الدرس إلى مفهوم آخر، أو الانتقال من عرض نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي آخر.

(عفت مصطفى الطناوي، 2011، ص 66)

هذا؛ وتتفق الكثير من الأدبيات التربوية على وجود ثلاث أنماط رئيسية يستخدمها

المدرس لتهيئة طلابه للدرس، وهي: (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص-ص 220، 221)

أ. النمط التوجيهي: يستخدم المدرس هذا النمط من التهيئة:

* لتوجيه طلبته إلى أهداف الدرس التي ينبغي بلوغها.

* لإعطاء الطلبة تصوّراً عن الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.

* يستخدمه المدرس كنقطة بدء لتوجيه انتباه طلبته لموضوع الدرس أو إثارة اهتمامهم به عن طريق استخدام نشاط أو حدث أو شخص أو شيء يعرف مسبقاً أنه موضع اهتمام المتعلمين أو أنّ لهم خبرة سابقة به.

ب. النمط الانتقالي: يتميز هذا النمط من التهيئة بخصائص رئيسية هي:

* يستخدم أساساً لتوفير التحوّل المرن من مادة معلومة سبق دراستها إلى مادة جديدة عن طريق ربط الدرس السابق بالدرس الجديد أو ربط نشاط سابق بنشاط جديد.

* تعتمد تلك المقدمات اعتماداً كبيراً على استخدام الأمثلة التي تصلح للقياس عليها.

* تعتمد تلك المقدمات على الأنشطة التي يعرف أن المتعلمين يميلون إليها ومولعون بها ولهم خبرة فيها، وبذلك يتحقّق الانتقال التدريجي المنشود.

ج. النمط التقويمي: يعد هذا النمط من التهيئة:

* لتقويم ما تمّ تعلمه سابقاً أو كلفوا به قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة.

* يعتمد هذا النمط إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول الطالب وعلى الأمثلة التي يقدمها الطالب لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

وعليه؛ فقد تتجسّد هذه الأنماط الثلاث في أساليب تربوية متنوعة يختارها المدرس

حسب طبيعة الموقف التدريسي الذي يكون فيه.

4- أساليب التهيئة:

قد تأخذ تهيئة الدرس أحد الأساليب الآتية: (محسن علي عطية، 2008، ص99)

أ. أسلوب الربط بين المادة وما سبقها تجسيدا إلى ما تستدعيه عملية البناء المعرفي، وذلك انطلاقا من مبدأ تربوي أن كل تعلم جديد يفترض أن يبني على ما سبقه، لذا يلزم مراجعة متطلبات التعلم المسبقة، وجذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس وتحفيزهم على تعلمه.

ب. طرح مشكلة بها حاجة إلى حل والبحث عن حل لها في ثنايا الموضوع الدراسي تجسيدا لإستراتيجيات حل المشكلات والمناقشة.

ج. أسلوب إثارة الحاجة إلى تلقّي الموضوع من خلال إشعار الطلبة بأن بهم حاجة إلى الدرس الجديد، وذلك تجسيدا لمبدأ إثارة الدافعية نحو التعلم.

د. طرح قضية لها صلة بالموضوع سعيا لربط الموضوع بالواقع وتوظيفه لخدمة الحياة.

ه. تعريف الطلبة بالأهداف المتوقعة منهم بعد الدرس بقصد إثارة دافعيتهم وتوجيه مسار الدرس، لأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل إذا ما قدمت لهم هذه الأهداف في بداية الدرس.

هذا؛ ويضيف "حسن زيتون" (2001) أساليب أخرى يمكن أن يستخدمها المدرس

لتهيئة طلابه منها:

أ. طرح الأسئلة التحفيزية من طرف المدرس، ويبدأ في تلقّي الإجابات من الطلاب ويقوم بتسجيل الأفكار الأساسية لكل منها أولا بأول... ولا يتدخل في الحكم على صحتها... وعليه تشجيع الطلاب في طرح المزيد من الإجابات، وعقب انتهاء الطلاب من الإجابة يكتفي بالقول بأن الإجابات الصحيحة عن هذا السؤال ستعرف من خلال دراستنا لدرس اليوم.

ب. ممارسة الطلاب للأنشطة الاستقصائية أو الاستكشافية، ويمثل هذا النشاط مقدمة لتعليمهم ذلك الدرس (حسن زيتون (1)، 2001، ص-ص75، 77).

- ولإنجاح هذه المهمة التعليمية تقترح "كوثر كوجك" (2001) أهم السلوكيات التي ينتهجها المدرس في ذلك؛ وهي كالآتي: (المرجع السابق نفسه، ص-ص 81، 83)
1. يسعى أن تكون التهيئة مشوقة قدر الاستطاعة وجاذبة للانتباه.
 2. يعمل على أن تكون التهيئة ذات صلة وثيقة بموضوع الدرس الجديد.
 3. يحرص على أن تكون التهيئة سهلة الاستيعاب من قبل الطلاب ومناسبة لخصائصهم.
 4. يعمل على أن يكون زمن التهيئة مناسباً (في حدود 05-10 دقائق).
 5. يتابع وجوه الطلاب ليرى مدى وقع التهيئة عليهم.
 6. يربط التهيئة بعنوان الدرس ويسجله على السبورة.

5- التهيئة الإبداعية:

هي جملة من الأنشطة التربوية التي يؤديها المدرس - بمشاركة طلبته - بهدف تنمية مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والعملية لديهم، بالإضافة إلى جذب انتباههم وإثارة دافعيتهم وحماسهم نحو التعلم بطرائق وأساليب متنوعة بعيدة عن الرتابة والروتين في تقديم الدرس.

وتتحدّد محكّات الأداء التدريسي التي تتضمنها التهيئة الإبداعية في النقاط الآتية: (علي راشد (2)، 2005، ص 112)

- * تقديم منظم تمهيدي مناسب لموضوع الدرس.
 - * توفير جو صفّي يتميّز بالتفاعل والأمن النفسي والاجتماعي والجذب والتشويق.
 - * عرض الأهداف السلوكية للدرس (المعرفية والمهارية والوجدانية) في دقّة ووضوح.
 - * ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة.
- ومن الأمور التي ينبغي على المدرس مراعاتها أثناء الإعداد للموقف الصفّي؛ أن تكون التهيئة ملائمة للموضوع وحافزة، وتتم في وقت لا يطغى على بقية مراحل الدرس. لذلك تعد مهمة التهيئة الإبداعية الركيزة الأولى التي تركز عليها الممارسات التدريسية الإبداعية وفاعلية الطلبة، حيث تكمن أهميتها في تحقيق الأهداف المرجوة إذ

تسهم في إزالة خوف المتعلم من الخوض في الخيال الإبداعي، وفي إعداده لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير، وفي استثارة خياله (كمال أبو سماحة وآخرون، 1992، ص148).

هذا؛ وتهدف التهيئة الإبداعية إلى:

1. إرساء علاقة أفقية بين المدرس 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 المتعلمين مقدّمًا فكرة عن محتوى الدرس، أو عما هو متوقّع منهم يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق ما هو متوقّع منهم.
3. توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه الطلبة وبخبراتهم السابقة (جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 1998، ص126).
4. تنشيط ملكات الإبداع وحب الاكتشاف لدى المتعلمين.
5. إثارة انتباه الطلاب ودفعهم على التفاعل والمثابرة والتعامل مع الواقع ومواجهته من أجل تغييره.
6. إثارة حب الاستطلاع والمخاطرة والتعامل مع التناقض والغموض.
(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص233)
7. زيادة وعي المتعلمين بالمشكلة التي يدور حولها موضوع الدرس؛ كأن يضع المدرس سؤالاً أساسياً عن المشكلة، أو يعرض بعض عناصر الموضوع، ويسأل المتعلمين أسئلة تساعد على تحديد المشكلة (حسين الدريني، 1985، ص297).
8. تعويد الطلبة على الاستعداد المسبق والجاد لما ينجزونه من أعمال، وترغيبهم في تجنّب العشوائية والارتجال حتى يضمنوا لأعمالهم ونشاطاتهم حظاً أوفر من الجدوى.
9. تحفيزهم على امتلاك الحدّ الضروري من المكتسبات المعرفية اللازمة لضمان مشاركة فاعلة.
10. تزويدهم بعدد محدود من التوجيهات، لأن إغراق الطلبة بالتعليمات والتوجيهات يجعلهم عاجزين عن الانطلاق بخيالهم والتفكير في الموضوع تفكيراً إبداعياً.
(كمال أبو سماحة وآخرون، 1992، ص149)

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

طرائق التدريس

- 1- مفهوم طرائق التدريس
- 2- أنواع طرائق التدريس
- 3- معايير اختيار طرائق التدريس
- 4- علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي
- 5- طرائق التدريس الإبداعي

يدخل المدرس في جو الدرس الجديد بعد تهيئة ذهنية حافزة لعقول طلابه من خلال عرض معلومات وردت في دروس سابقة أو معلومات يعرفها الطلاب، ويتمّ العرض طبقاً لخطة تمّ تنظيمها وفق سير الدرس. وتتوقف عملية عرض الدرس على مرتكزات أساسية منها: طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التفاعل الصفّي داخل حجرة الدراسة، التقويم بأشكاله المختلفة،....

1- مفهوم طرائق التدريس:

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

1-1- مفهوم الطريقة:

تعني الطريقة لغة المذهب والسيره والمسلك الذي نسلكه للوصول إلى الهدف، وتعني اصطلاحاً جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية، ويعرّفها بعض التربويين على أنها الأساليب التي يتبعها المدرس في توصيل المعلومات إلى عقول الطلبة (زيد الهويدي، 2002، ص26).

وتعرّف الطريقة أيضاً على أنها أسلوب فني قائم على معطيات تربوية ونفسية، يعتمدها المدرس مع طلبته لتنفيذ البرامج، وتحقيق الأهداف.

(خير الدين هني، 1999، ص31)

كما تعرّف بأنها الأسلوب الذي يستخدمه الفرد لبلوغ غايته وهو عبارة عن عدد من الخطوات ينفذها بعد تخطيط مسبق ويتسلسل منظم أملاً في توفير جهده ووقته.

(أبو طالب سعيد وآخرون، 2001، ص96)

وعليه، يتّضح أن الطريقة هي الأسلوب التربوي الذي يستخدمه المدرس لتقديم درسه، وتحقيق أهدافه التعليمية التي خطّ لها مسبقاً، وذلك من أجل إحداث التعلم.

1-2- مفهوم التدريس:

يعرّف 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: عأئده حتى انقاد لحفظه.

(عبد الرحمان بن بريكة، 1994، ص32)

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

تعريف "جانيه Gagne": التدريس هو مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمان محدّدة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يجريه الطلبة من أداءات.

(Gagne, 1977, P152)

تعريف "فارعة حسن": التدريس هو خبرات تعليمية يخطّطها المدرس ويديرها من أجل مساعدة طلبته على تحقيق أهداف معينة، وهذه الخبرات تشتمل على العديد من أوجه التعلم (أحمد اللقاني وفارعة حسن، 1995، ص11).

تعريف "عبد السلام": التدريس فن يظهر من خلاله المدرس قدراته الابتكارية والإبداعية والجمالية في التفكير واللغة والحركة التعبيرية والاتصال والتعامل الإنساني.

(عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص45)

تعريف "عزّت جرادات وآخرون": التدريس عملية متجدّدة تعتمد على خبرات المدرس وتجاربه وإعداده وتأهيله وإبداعه (عزّت جرادات وآخرون، 2008، ص98).

وعليه، فإن مجمل التعاريف تتفق على أن التدريس هو جملة من الإجراءات الصفية المخطّط لها بشكل مسبق، ينفذها المدرس ويسهم فيها طلبته، وتستهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكهم، وتحقيق أهداف مرغوبة ومرسومة للمادة التعليمية سواء معرفية أو وجدانية أو مهارية، والعمل على صقل شخصيات الطلبة وتطوير عادات جديدة لديهم.

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

التدريس.

1-3- مفهوم طرائق التدريس:

تعتبر طرائق التدريس من الإجراءات الصفية التي يحددها المدرس في تخطيطه للدرس والمساهمة في نجاح الموقف التعليمي - التعليمي، فهي تلعب دوراً أساسياً ومهماً في تناول المادة العلمية وفي تنظيم الحصة الدراسية، وهي أداة ضرورية وفعالة لتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

وتعرّف طريقة التدريس على أنها تمثل مجموعة من النماذج السلوكية المتكررة التي تناسب تعليم عدة مواضيع، ويمكن لأكثر من مدرس تطبيقها واستعمالها لإحداث التعلم (Gage et al, 1975, P.443-444).

وتعرّف أيضاً على أنها النهج الذي يسلكه المدرس 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 المدرس والطلاب، وبين الطلاب والمادة الدراسية... كل ذلك يهدف إلى إحداث التغيير الإيجابي الدائم نسبياً في سلوك المتعلم (أفنان نظير دروزة، 2000، ص176).

كما تمثل طرائق التدريس مجموعة من الخطوات التي يضعها ويتبعها المدرس بهدف إيصال المادة العلمية إلى المتعلمين مستعينا بالأساليب والوسائل المتاحة على أن تكون هذه الطرائق مستجيبة ومنسجمة مع طبيعة المادة العلمية وطبيعة المتعلمين وخصائصهم السلوكية والتكوين النفسي لهم وعوامل البيئة المحيطة.

(ردينة يوسف وآخرون، 2005، ص54)

كما يشير مفهوم طرائق التدريس إلى كل ما يتبعه المدرس مع الطلاب من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

(عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص89)

ومنه يتضح أن طرائق التدريس هي مختلف الأساليب التربوية والإجراءات الصفية التي يخطط لها المدرس وينفذها من خلال نقل المعارف والمعلومات للطلبة بطريقة تضمن التفاعل فيما بينهم وتحقيق التعلم المرغوب.

2- أنواع طرائق التدريس:

هناك العديد من طرائق التدريس التي يمكن أن يعتمد عليها المدرس في تحقيق الأهداف التربوية، كما يمكن لأية طريقة تدريسية أن تكون ذات فعالية في موقف تعليمي-تعلمي معيّن وغير فعّالة في موقف آخر، ولكن هذا يتوقف على خبرة المدرس وإبداعه في اختيار ما يناسب منها للموقف التعليمي-التعلمي المخطط له، أخذا بعين الاعتبار:

- * خصائص المتعلم: قدراته، استعداداته، مكتسباته المعرفية السابقة،....
- * خصائص المادة التعليمية: الأهداف التربوية، المحتوى التعليمي،...
- * خصائص الموقف التعليمي: الوسائل التعليمية، زمن الحصة، حجم الصف،...

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

1-2- الطرائق التدريسية المعتمدة على المدرس:

وهي الأساليب التربوية التي يستخدمها المدرس لإيصال المعرفة إلى المتعلمين وعليه تقع المسؤولية الأولى في تنفيذ النشاط التعليمي، وهذا الأسلوب يأخذ عدّة 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)، ومدخل العرض المباشر للتعليم والتعلم عند "فريدريك ه.بل Frederick.H.Bell" (1978) (عبد الرحمان بن بريكّة، 1994، ص-ص 41، 42)، كما يصفه "حسن ملاّ عثمان" بالطريقة الإلقائية؛ وهي من أهم الطرق التي يمكن استخدامها 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 التدريسية المعتمدة على المدرس في النقاط الآتية:

- تناسب المتعلمين الكبار ويمكن استخدامها 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.
- تعود المتعلم على الاستماع الجيد الذي هو بداية المعرفة، كما أنها تعرض الدرس بتسلسل منطقي فيكتسب التفكير المنطقي المدعم بالحجة والبرهان.

(رشراش عبد الخالق وآخرون، 2007، ص58)

وعلى الرغم من الانتقادات التي توجه إلى طريقة العرض أو الإلقاء إلا أن التربويين يعترفون بأنه لا بديل عنها في المعاهد العليا والجامعات، حيث يكون الطلاب أقدر على الانتباه المتواصل وربط عناصر الموضوع ببعضها البعض، كما أن قدراتهم العقلية الناضجة تسمح لهم بمتابعة المحاضر واستيعاب ما يوضّحه من أفكار مجردة ونظريات معقدة وآراء متطورة، ولكن استخدامها في المراحل الدنيا من التعليم ينطوي على مخاطر غير محمودة (المرجع نفسه، ص59).

* سلبياتها: للطرائق التدريسية المعتمدة على المدرس نقائص تتلخص في أنها:

- تقوم على الشرح والإلقاء من جانب المدرس، والسكوت والاستماع والاستظهار من جانب المتعلمين (محمد نوار، ب ت، ص29)؛ فهي تجعل المدرس محور العملية التعليمية، بينما تؤكد النظريات التربوية المعاصرة على جعل المتعلم هو المحور الأساس الذي ينبغي أن تنطلق منه تلك العملية.
- لا تعزز السلوك الإبداعي لدى المتعلمين؛ فهي لا تعنى بتنمية المبادأة والأصالة بل وقد تعاقب عليهما (عبد الحليم محمود السيد، 1971، ص74).
- لا تتيح فرص التفاعل بين المدرس والطالب، وتؤدي إلى تعزيز نمط من الشخصية أساسه التبعية والاعتماد على الغير، وبالتالي التركيز على الحفظ والتقليد وعدم المبادرة في القسم وفي مواقف الحياة المختلفة (بوفلجة غياث، 1994، ص147).

- تتطلب الكثير من الجهد المبذول من قبل المدرس خلال الحصة الدراسية، وذلك من خلال الاستمرار بتقديم الموضوع، كما لا تنمّي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى المتعلمين لأنهم يدركون جيدا بأن الموضوع سوف يشرح ويعرض من قبل المدرس (ردينة يوسف وآخرون، 2005، ص83).
- تستند إلى فلسفة التربية القديمة التي تؤكد على جعل المدرس هو مركز العملية التعليمية التربوية، فنلقي عليه العبء في الحصول على المعلومات وضخها واسترجاعها. (عبد اللطيف فرج، 2005، ص95)
- تظلّ طرائق تدريسية ناقصة إذا لم تدمج بطرائق تدريسية أخرى؛ كالطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم.

2-2- الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم:

تعتمد هذه الطرائق على إشراك المتعلم في عملية التعلم، ويتم ذلك في صورة حوار بين المدرس والمتعلم، أو في صورة توجيهات وإرشادات وتعليمات من المدرس إلى المتعلم، لكي يساعده على البحث واكتشاف المعلومات أو المفاهيم والمهارات المراد اكتسابها، ثم يقوم المدرس بمناقشة ما توصل إليه المتعلم أو مجموعة المتعلمين لتعديل وتصحيح ما تم اكتسابه (عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص93).

وقد تأخذ هذه الطرائق عدّة أشكال أهمها:

* **الطريقة الحوارية** التي تعتمد على الحوار الشفوي بين المدرس وطلّبه يؤدي بهم ذلك في النهاية إلى التوصل إلى جوانب التعلّم الإدراكية الأساسية.

(ناجي تمار، 1994، ص92)

* **طريقة المناقشة الصفية** التي يطرح فيها المدرس موضوعا أو مشكلة ما، ويطلب من المتعلمين مناقشتها وصولا إلى حلها.

* **طريقة المناقشة الجماعية** التي تقتضي من المدرس 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 (2)، 2000، ص22)

* **إيجابياتها:** إن الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم تتوفر على المحاسن الآتية:

- تنمي لدى المتعلم روح المبادرة والديمقراطية مما يزيد من فعالية المتعلمين ويثير الجهود الشخصي لديهم (غي بالماد، 1970، ص54).

- تساعد على تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقييم، وحل المشكلات هي صفة القيادة وتحمل المسؤولية (أفنان نظير دروزة، 2000، ص191).

- كما أنها تساعد على مناقشة القضايا والمشاكل التي يحسّ 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، ص87).

- يستطيع المدرس التعرف على مستوى طلبته بشكل جيّد، وعلى استعدادهم النفسي وثقتهم بأنفسهم وإمكاناتهم على المشاركة والنقاش (ردينة يوسف وآخرون، 2005، ص74).

- تثير طريقة المناقشة الرغبة لدى الطلبة للاستماع إلى الحقائق والمفاهيم وتنمي لديهم مهارات التحليل، وقيّم العمل الجماعي، والنقد والمحادثة، واحترام الرأي الآخر، والطلاقة والتحدّث بلغة سليمة، كما تدفع الطلاب إلى الرجوع إلى مراجع ومصادر إضافة إلى الكتاب المدرسي المقرر، وتكسبهم اتجاهات سليمة من الحكم على الآراء.

(فخري رشيد خضر، 2006، ص185)

- تساعد المدرس على إقامة علاقات جيّدة مع المتعلمين والتعرف إلى إمكانياتهم الفكرية وقدراتهم وميولهم وهواياتهم، مما سيساعده على توجيه أفضل وتقويم أدق.

(رشراش عبد الخالق وآخرون، 2007، ص63)

* **سلبياتها:** من مساوئ الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم هي:

- تستغرق وقتاً طويلاً على حساب البرامج الدراسية، وهذا ما جعل العديد من الأساتذة يستغنون عنها لأن المقررات الدراسية طويلة وهم مطالبون بإنهائها.

(عبد الرحمان بن بريكة، 1994، ص51)

- قد تؤدي ببعض المتعلمين إلى الدخول في قضايا جانبية مما يفقد الموضوع ترابطه وتماسكه، وبالتالي الانحراف عن الهدف المرسوم، كما قد تؤدي ببعض الطلبة إلى السيطرة على سير المناقشة وحرمان الكثير من الطلبة منها.

(وهيب الكبيسي وآخرون، 2000، ص127)

- قد لا يستمع الطلاب لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير سؤال أو بإعداد رأي لطرحه، مما يجعلهم يفقدون التواصل مع الموضوع وعدم التركيز على جميع ما دار في المناقشة (ردينة يوسف وآخرون، 2005، ص75).

- قد لا يصل المدرس بالمتعلم إلى نتيجة؛ فهي بحاجة إلى تنظيم وضبط للأسئلة، والأسئلة التي جوابها نعم أو لا يجب أن نتحاشاها قدر الإمكان لأنها لا تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة التفكير الناقد والسلوك الإبداعي (روبرت سند وآخرون، 1985، ص19)؛ لاسيما طلبة الجامعة حسب ما تناوله الدراسة الحالية.

2-3- الطرائق التعليمية بإشراف المدرس:

وهي الطرائق التي تلقي المسؤولية الأكبر على المتعلم من خلال اندماجه في الموقف التعليمي، حيث تعتمد على حوافز الطالب وتسهيل عملية تحكّمه في تعلمه انطلاقاً من الخبرات والتجارب الذاتية والمبادرة الشخصية، أما دور المدرس فيبقى ثانوياً ينحصر دوره في التوجيه والإرشاد والتنسيق، وبهذا يتحكّم الطالب في تعلمه ويكون مستقلاً (بوفجلة غياث، 1994، ص144).

وقد تأخذ هذه الطرائق عدّة أشكال أهمها:

* **طريقة التدريس المخبري والعملي؛** وفيها يكتسب المتعلم خبرة ذاتية مباشرة، وذلك عن طريق اندماجه في الموقف التعليمي بشكل مباشر.

(بربارا ماتير وآخرون، 2000، ص214)

* **طريقة التجريب المعلمي؛** وهي عبارة عن نشاط تعليمي يقوم به المتعلم بإشراف المدرس بهدف الحصول على المعرفة العلمية، واكتساب مهارات حل المشكلات، والتعامل الصحيح مع الأدوات و المواد والأجهزة، وممارسة عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

(علي راشد (2)، 2005، ص115)

وتنفذ هذه الطرائق في المختبر العلمي أو في الميدان العملي أو في الموقف التدريبي الزائف، وذلك تجنباً للخطر خصوصاً عند تدريب الطيارين والأطباء والعسكريين، حيث تستخدم الألعاب والنماذج لتمثيل الموقف الواقعي، ورغم أن الطلبة يتعلمون جوهرياً من جهودهم الخاصة، إلا أن المحاضر هو الذي يجهّز التجارب، والمهام، والتعليمات، والتوجيهات.

* **طريقة المشروعات؛** والتي عرّفها "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 سعيد وآخرون، 2001، ص123)

* **إيجابياتها:** يمكن إدراج إيجابيات الطرائق التعليمية بإشراف المدرس كالاتي:

- تساعد على تطوير القدرات الخاصة لدى كل متعلم من خلال النشاط الجماعي في القسم
(Gaston Mialaret,1969,p103).

- تكسب الطالب خبرات ومهارات بواسطة الأنشطة الذاتية، مما يرسخ المعلومات ويعمّقها وينقلها من اللفظية إلى الفعل، خاصة تلك المتعلقة بالتفكير والتنظيم والدقة في التنفيذ.

(خير الله عصار، 1983، ص100)

- تثري المتعلم بنشاطات تعليمية متنوّعة؛ فهي تدفعه إلى حب المطالعة وإيثارها وكذا البحث والتنقيب في جميع مشاكل الحياة، وهو الأمر الذي يقوّي في نفسه فاعلية الاكتشاف ثم الابتكار والإبداع (خير الدين هني، 1999، ص49).

- تعمل هذه الطرائق على إعداد الطالب وتهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة، حيث يقوم بترجمة ما تعلمه نظرياً إلى واقع عملي ملموس وتشجعه على العمل والإنتاج، فالتعلم لا يكون صحيحاً ولا يؤدي أغراضه وأهدافه إلا إذا استطاع الطالب ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية، وهذا هو أفضل أنواع التعلم.

- تنمي عند الطالب الثقة بالنفس وحب العمل، كما تشجعه على الإبداع وتحمل المسؤولية وكل ما من شأنه مساعدته في حياته العملية.

(توفيق مرعي وآخرون، 2005، ص83)

- تهدف إلى وضع المتعلم في مكانة الباحث والمكتشف، ولذا فإنها تكسب المتعلمين الخبرات الحسية المباشرة، مما يؤكد على فهم هؤلاء المتعلمين للمعارف والمعلومات، وتزيد من إتقانهم للمهارات العلمية والفنية، كما تنمي لديهم الاتجاهات والميول والاهتمامات والقيم العلمية، وكذلك تنمي لديهم بعض المهارات الاجتماعية التي تتمثل في العمل الجماعي، وتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض (علي راشد(2)،2005،ص116).
- تمكن المتعلم من التعامل مع المشكلات الطارئة بمنهجية علمية بما يهبه من قدرة على التعامل مع المعطيات وتنظيمها، وتسجيل النتائج التي تترتب على ذلك.
- التعلم الحاصل بهذه الطرائق أكثر ثباتاً، لأنه ناجم عن مشاركة عملية بالأنشطة التي أدت إلى اكتشاف المعلومة (محمود طافش،2006،ص191).
- * سلبياتها: أما عيوب هذه الطرائق فتتمثل في أنها:
- مكلفة وتستغرق وقتاً طويلاً لإنجاز النشاط التعليمي.
- تحتاج إلى إشراف المدرس ومتابعته؛ فهي تشترط على المربين أن يتواجدوا في مكان الملاحظ لأنشطة المتعلمين (Gaston Mialaret,1969,p102).
- قد يصعب معها تقويم أداء الطالب بدقة.

3- معايير اختيار طرائق التدريس:

إن اختيار أية طريقة من طرائق التدريس لا يتوقف على مدى تفضيلها من طرف المدرس، وإنما يتحدد ذلك وفق معايير لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار لاختيار أو تفضيل طريقة تدريسية على أخرى.

من هذه المعايير، ما يلي: (محمد زياد حمدان(1)،1999،ص-ص131،127)

3-1- طبيعة الهدف التعليمي:

ترتبط كل مادة تعليمية بعدد من الأهداف التربوية والسلوكية؛ فمثلاً إذا كان الهدف إدراكياً فقد يستخدم المدرس طريقة تدريس إدراكية؛ مثل المحاضرة والأسئلة، وأما إذا كان الهدف ذا طبيعة شعورية وقيمية، فإن طريقة التدريس تكون إما من النوع الذي يسمح بالتفاعل بين المدرس والمتعلمين، والمتعلمين مع بعضهم؛ مثل طرائق

المناقشة المتنوعة، والطريقة الحوارية، أو من النوع الآخر الذي ينمي قيماً أو خصائص معينة لدى المتعلمين؛ كالقدرة على التفكير المستقل، وحل المشكلات، وإنتاج الحلول المنطقية والفكر الإبداعي؛ مثل طريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات... .
وعلى المدرس أن ينظر إلى طبيعة الهدف التعليمي، ثم يختار الطريقة التدريسية المناسبة لتدريس ما يريد.

3-2- طبيعة المادة الدراسية:

يتوقف اختيار طريقة التدريس على طبيعة المواد الدراسية، وعلى المدرس 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.

3-3- توفر الوقت لتحقيق الهدف التعليمي:

إن العامل الذي يجب أخذه بعين الاعتبار عند اختيار طريقة التدريس الملائمة هو عامل الزمن، فإذا كان الوقت متوفراً فإن أنسب الطرائق التدريسية هي التي يتفاعل فيها المدرس مع المتعلم (كالمناقشة حتى يشارك كل واحد بآرائه وملاحظاته)، وأما إذا كان الوقت ضيقاً فإن المدرس يلجأ إلى طريقة المحاضرة سامحاً ببعض الوقت للأسئلة والمناقشة بين الحين والآخر.

3-4- عدد المتعلمين في الفصل:

إن عدد المتعلمين داخل الفصل يحدّد طريقة التدريس المناسبة، فإذا كان عدد المتعلمين من خمس إلى خمس وعشرين فيفضل استخدام المناقشة لتبادل الخبرات وتطعيم الآراء أو تلقيحها، وأما إذا تراوح عدد المتعلمين من واحد وعشرين إلى أربعين فقد تصلح طريقة المحاضرة القصيرة والطريقة الحوارية وطريقة المشكلات، في حين إذا تجاوز الفصل أربعين طالباً فتصبح المحاضرة أنجع الطرائق التدريسية وأكثرها توفيراً للوقت.

3-5- المرحلة الدراسية أو العمر الزمني للمتعلمين:

إن مراعاة المرحلة الدراسية أو العمر الزمني للمتعلمين أمر ضروري يجب على المدرس مراعاته عند اختيار طريقة تدريسه، فطلبة التعليم العالي تناسبهم طريقة المحاضرة أو المناقشة على خلاف تلاميذ المدارس الابتدائية الذين تناسبهم طريقة الوصف والعرض والتمثيل مع استعمال وسائل إيضاحية ملائمة، حتى يضمن المدرس تعلمًا مؤثرًا وفعاليًا لدى تلاميذه.

3-6- الوسائل التعليمية المتوافرة:

إن عدم توافر الوسائل التعليمية بشكل جيد ومتنوع يحول دون استخدام طرائق معينة، لذا فإن نقص الوسائل يؤدي إلى تعطيل جهود المدرس الناجح، إلا أن توافر الوسائل وتنوعها قد لا يؤدي إلى الاستفادة منها بشكل جيد لأن استخدام الوسائل في التدريس على نحو جيد إنما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بشخصية المدرس ومدى اقتناعه بعمله ومستوى إعداده قبل التحاقه بالمهنة (أبو طالب سعيد وآخرون، 2001، ص-ص 110، 109).

3-7- القراءات الخارجية والمصادر الأصلية:

إن توافر القراءات الخارجية - سواء للمدرس أو الطالب - أو الإطلاع على المصادر الأصلية تجعل المدرس قادرًا على استخدام طرائق وأساليب معينة في تدريس مادة لا يستطيع استخدامها في حالة عدم توافرها، وهذا ما يظهر أهمية المكتبة الجامعية وما تحتويه من كتب ومراجع ومجلات (رشراش عبد الخالق وآخرون، 2007، ص 52).

وعليه، فإن هناك جملة من المعايير على المدرس الإحاطة بها عند اختياره إحدى طرائق التدريس، حيث يتوقف نجاح تدريسه على نجاح اختيار طريقة التدريس الملائمة لطبيعة الهدف التعليمي، وطبيعة المادة الدراسية، والزمن المتوفر، بالإضافة إلى عدد المتعلمين داخل الفصل والمرحلة الدراسية التي ينتمون إليها، وكذا توافر الوسائل التعليمية والمصادر البحثية.

4- علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي:

يتمثل المحتوى التعليمي في مجموع المعارف المصنّفة في اتساق صوري ضمن مجموعة من المواد (محمد شارف سرير وآخرون، 1995، ص43).

ويعد أسلوب تنظيمه مسؤولاً 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 واهتمامهم.

مثال على ذلك؛ يقترح "حسن ملا عثمان" أهم الطرائق التي يمكن استخدامها في تدريس علم النفس؛ وهي ثلاث: طريقة الإلقاء- طريقة المشكلات- طريقة دراسة النصوص، ومن ذلك تظهر العلاقة بين الطريقة والمحتوى جلية في وصف المربين للعملية التربوية بكائن ذي ساقين هما طريقة التدريس والمنهج المقرر، فالمنهج مهما كان جيّد التصميم فإنه إذا لم ينفذ بطريقة مثلى فإن الموضوعات التي يحتوي عليها تبقى بدون قيمة (محمد مقداد، 1994، ص09).

5- طرائق التدريس الإبداعي:

لقد أجرى "تورانس Torrance" (1981) الكثير من الدراسات داخل الفصول الدراسية لجميع المستويات التعليمية بدءاً بالصفوف الأولى وحتى الجامعة واكتشف أنه يمكن تعليم الأساليب الإبداعية؛ أي أنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تقديم حلول أصيلة ومفيدة للمشكلات، وقدم قائمة بمجموعة من الأساليب والإجراءات عن طرائق التدريس الإبداعي؛ والتي تبين دور المدرس في تنمية التفكير الإبداعي داخل الفصل (ممدوح عبد المنعم الكنانى، 2005، ص273)، كما تؤدي إلى نمو المدرس وتطوره في مهنته، وتساعد على إعطاء أحسن ما عنده (صالح عبد العزيز، 1975، ص-ص199، 198).

إن طرائق التدريس الإبداعي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والمتعلم؛ وهي التي تحفز المتعلمين على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس (نزيه سرداوي، 1994، ص124)، وهي التي توظف اهتمام المتعلمين، وتعمل على إثارة استجاباتهم وتشجيعهم على العمل الجماعي وحثهم على التفكير السليم، وأن تحمل طريقة التدريس الإبداعي في ذاتها سمات المرونة والتنوع.

(خير الدين هني، 1999، ص39)

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

* من بين طرائق التدريس الإبداعي؛ هي كالاتي:

5-1- 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 الكبيسي وآخرون، 2000، ص128)

والتعلم من خلال المشكلة يكسب الطلبة معلومات ومهارات حياتية، لأن الطلبة يتعلمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعية.

(ذوقان عبيدات وآخرون، 2005، ص141)

كما تعرف طريقة حل المشكلات بأنها ذلك النشاط الذهني الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات موقف المشكلة معا، وذلك بغية تحقيق الهدف.

(محمود طافش، 2006، ص199)

وهي أيضا أسلوب يضع المتعلمين في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلمون إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصولهم إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

(محمد القضاة وآخرون، 2006، ص336)

هذا؛ ويشير " أشمان وكونوي Ashman & Connay" (1993) إلى أن تعليم الطلبة حل المشكلات من الأهداف الأساسية التي يسعى التعليم إلى تحقيقها، إذ أن تعامل الطلبة مع المشكلات وممارستهم المهارات المستخدمة في حلها يمكنهم من مواجهة المشكلات التي قد تعترضهم في حياتهم اليومية (وليد عبد الكريم صوافطة، 2008، ص57).

ويصنّف المتخصّصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على المتعلمين إلى طريقتين، قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها:

أ. طريقة حل المشكلات العادية:

وهي كل نشاط عقلي هادف مرّن يتصرف فيه الفرد بشكل منظم في محاولة لحل المشكلة، ودراسة الظواهر المختلفة وتفسيرها والتنبؤ بها والحكم عليها باستخدام منهج معيّن يتناولها بالملاحظة الدقيقة والتحليل، وقد يخضعها للتجريب في محاولة التوصل إلى قوانين ونظريات (محمد حمد الطيبي، 2004، ص162).

ب. طريقة حل المشكلات الإبداعية:

هذه الطريقة تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى المتعلم أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها، وربما أبعاد لا يستطيع أن يدركها العاديين من المتعلمين أو الأفراد، وذلك ما أطلق عليه "جيلفورد" الحساسية للمشكلات، كما تحتاج أيضا إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الإبداعي، وذلك كما أشار "سبيرمان" أن الناتج في الحالتين مختلف؛ ففي طريقة حل المشكلات العادية قد يكون الناتج بالنسبة للمتعم سبق التوصل إليه من قبل من يماثلونه في السن، أما في طريقة حل المشكلات الإبداعية فإن

النتائج يختلف، حيث أن الفرد يعطي ناتجا يتميز بأنه أصيل جديد وغير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه (رمضان الطنطاوي، 2008، ص-ص 64، 63).

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

- 1- الشعور بوجود المشكلة.
- 2- تحديد المشكلة.
- 3- جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمسألة.
- 4- التوصل إلى فرضيات تعد حولا مؤقتة للمسألة.
- 5- اختبار مدى صحة الحلول أو الفرضيات المقترحة.

* كما قدّم "فخرو" (2000) ست خطوات لحل المشكلات إبداعيا:

(عدنان العتوم وآخرون، 2008، ص 259)

1- الحساسية للمشكلات:

تتمثل في وعي الفرد بالمواقف والظروف والأشياء التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل، وقدرته على التمييز أن الأشياء يمكن أن تكون بصورة أفضل مما هي عليه الآن، إضافة إلى الملاحظة الدقيقة للتغيرات والعيوب في الموقف.

2- البحث عن المعلومات والحقائق:

ويتمثل في الكشف عن الأسباب التي تقع خلف ظهور المشكلة، حيث أن نقص المعلومات الحقيقية يشوّه الصورة أمام الفرد ويجعلها غير مكتملة مما يحول دون حل المشكلة، لذلك لابد في هذه المرحلة من طرح عدد من الأسئلة والتأكد من إجابتها.

3- تحديد المشكلة:

ويتمثل في النظر إلى الموقف ككل لمعرفة العلاقات المختلفة بين عناصره وكيفية تجميعها، إضافة إلى تحديد المشكلة الرئيسية والمشكلات الفرعية المنبثقة عنها.

4- إيجاد الفكرة:

ويتمثل في قدرة الفرد على تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة ما، بحيث تمتاز بالتنوع والتباعد، ومحاولة الإتيان بشيء لم يسبقه إليه أحد.

5- إيجاد الحل:

ويتمثل في القدرة على محاكمة الأفكار المقدمة في الخطوة السابقة استنادا إلى معايير ومقاييس محدّدة، ومن ثم اختيار أفضل هذه الأفكار.

6- قبول الحل:

ويتمثل في تجهيز خطة عمل لتفعيل الأفكار وتطبيقها واقعيا، وتوضيح ما يجب القيام به، وكيفية تنفيذ هذه الخطة.

* تعتبر طريقة المشكلات إحدى الطرائق الفعّالة في التعليم مهما كانت مرحلته، وأن فعاليتها تكمن في أنها:

- تدفع الطالب إلى المحاكمة العقلية.

- تجعله يتعلم بنفسه معتمدا على قدراته.

- في جوهرها تشتمل على الخطوات الأساسية للقيام ببحث علمي.

(خير الله عصار، 1983، ص99)

فهي تشجّع على البحث والتقيب والتساؤل والتجريب، وتعمل على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم، وهي توفر نوعا من التحدي الذي يستثير طاقة المتعلم الإبداعية لأن هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات (علي راشد(2)، 2005، ص118).

وقد أشارت دراسة " تشانج ووينج Chang & Weng (2002) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قدرة الطلبة على حل المشكلات وامتلاكهم لمهارات عمليات العلم المتكاملة (Chang & Weng, 2002, p450).

كما يرى "جلباخ Gelbach" أن مدخل حل المشكلات ملائم جدا للتدريب على الإبداع (محمد حمد الطيبي، 2004، ص163).

ويرى "كازنز وولتز Cassans and Walts" أن تدريس أسلوب حل المشكلات طريقة مؤثرة في تنمية المهارات العلمية والعمليات العملية والإبداع العلمي.

(محمود طافش، 2006، ص203)

ويؤكد "تروبريدج وبايبي Trowbridage & Bybee (1986) أن طريقة حل

المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية-التعلمية نقلة نوعية من الدور السلبي

المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات من مدرسه محور هذه العملية، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه المتعلم محورا في تلك العملية بدلا من المدرس.
(وليد عبد الكريم الصوافطة، 2008، ص61)

5-2- طريقة الاكتشاف (الاستقصاء):

تعد طريقة الاكتشاف أحد طرائق التدريس التي تنقل محور الاهتمام في العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى المتعلم؛ فهو محور العملية التعليمية وهدفها، كما تركّز هذه الطريقة على المتعلم من حيث كيفية حصوله على المادة العلمية، فيشير "برونر Bruner" إلى أنه لا يعرف الاكتشاف على أنه عملية إيجاد شيء جديد لم يكن معروفا من قبل للإنسان والبشرية، ولكنه يشمل كل أشكال المعرفة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد بذاته وباستخدام عقله (رمضان عبد الحميد الطنطاوي، 2008، ص66).

كما تعتبر طريقة الاكتشاف من أفضل الطرق في توفير تعلم يقوم على الفهم، وذلك لأن طريقة الاكتشاف تضع الطالب أمام موقف مشكل وتطلب منه أن يقوم بحل ذلك الموقف مستخدما طرق العلم وعملياته ومهارات التقصي والاكتشاف، مثل مهارة الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتنبؤ والقياس والتفسير والتقدير والتحليل والتركيب وغيرها (زيد الهويدي، 2002، ص187).

** العلاقة بين الاكتشاف وحل المشكلة:

يعد حل المشكلات في الأساس عبارة عن حل لمشكلة لا يتوفر لها حل مناسب، والذي يتطلب إعادة ترتيبها وإعادة تقديمها، وهو يستلزم استبصارا أي اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغايات، أي أنه حتى يستطيع المتعلم أن يصل إلى حل المشكلة لابد أن يقوم أولا بعملية الاكتشاف، أي أن الاكتشاف خطوة تؤدي إلى حل المشكلة.

(محمد حمد الطيبي، 2004، ص169)

* إن لطريقة الاكتشاف مميزات عديدة يمكن إيجازها بما يلي:

- تنمي عمليات العلم لدى المتعلم (الملاحظة- التصنيف- القياس- المقارنة- التنبؤ - التفسير- التجريب- التواصل- الاستنتاج- التعميم) (علي راشد(2)، 2005، ص120)؛ أي يصبح لدى المتعلم القدرة على توقع الأحداث والتأمل وصياغة الفروض، كما يتدرب على عملية تفسير المعلومات والنتائج وإجراءات المقارنات والربط.
- (ردينة يوسف وآخرون، 2005، ص108)
- تعتمد هذه الطريقة على توظيف التفكير المنطقي والتفكير الناقد، وتعمل على تنمية التفكير الإبداعي.
- التعلم الحاصل بهذه الطريقة أكثر ثباتاً، لأنه ناجم عن مشاركة عملية بالأنشطة التي أدت إلى اكتشاف المعلومة.
- تثير هذه الطريقة قابلية المتعلم للتعلم، بما توفره له من استثارة ورغبة في الاكتشاف وسبر أغوار المجهول (محمود طافش، 2006، ص-ص192، 191).
- تهتم هذه الطريقة بالأسئلة المتشعبة بدلاً من الأسئلة مغلقة الإجابة، كما تؤكد على التجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلم (عزّو عفانة وآخرون، 2007، ص141).

5-3- طريقة العصف الذهني:

- يرى "بارنز" (1963) أن طريقة العصف الذهني (تقنية الإبداع) هي جزء من عملية سيكولوجية شاملة هي عملية مواجهة المشكلات المستعصية بحلول إبداعية.
- (أمل الأحمد، 2001، ص148)
- 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 ثمّ تبدأ المناقشة للتوصل إلى ماله علاقة بحل المشكلات (روبرت سند وآخرون، 1985، ص77).
- وتعد هذه الطريقة في التعليم من الطرائق الحديثة التي تشجّع التفكير الإبداعي والمعالجة الإبداعية للمشكلات، وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلاب في جو من الحرية واحترام الرأي والرأي الآخر (فخري رشيد خضر، 2006، ص222).

* تمرّ حصة العصف الذهني بثلاث مراحل أساسية يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها؛ وهي كالآتي:

(فاطمة محمود الزيات، 2009، ص-ص 180، 179)

1- المرحلة الأولى: توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية، ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة توليد الأفكار.

2- المرحلة الثانية: يقوم قائد الجلسة بتوضيح كيفية العمل للأفراد المشاركين في الجلسة: أ. تجنبّ تقويم أفكار المشاركين.

ب. تقبل أية فكرة حتى ولو كانت خيالية أو وهمية.

ج. تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار.

د. الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها وإيجاد الروابط بينها بمختلف الطرق للوصول إلى الأفكار الإبداعية.

3- المرحلة الثالثة: مرحلة تقويم الأفكار واختبارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا حتى تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الاستفادة منها.

* إن جلسات العصف الذهني مفيدة تربويا بحيث:

- تفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق.

- تولّد الحماسة للتعلم وتساعد الطلاب على التقدّم في التحصيل.

- تؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.

- تنمي مهارات الاتصال والقيادة لدى الطلاب.

- تنمي الوعي بأهمية الوقت.

- تساعد المدرس على إدارة الصف الدراسي.

- تشجّع على الانفتاح الذهني والتفكير الإبداعي، وعلى إيجاد مناخ صفّي متعاون، وعلى

احترام وجهات نظر الآخرين، كما تجعل نشاط التعليم والتعلم متمركزا حول الطالب،

وتعمل على توظيف قوة التفكير الجماعية لمجموعة رفاق الصف للتوصل إلى أفكار حول

موضوع معيّن من خلال استخدام القدرات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم

خلال فترة زمنية محدودة (فخري رشيد خضر، 2006، ص 223).

- تؤدي طريقة العصف الذهني إلى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر أو الطرائق التقليدية التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار، وأن هذه الطريقة من الطرق التي تستعمل لأجل إنتاج الأفكار المتتالية أو المتناوبة وليس من أجل إيجاد حلول للمشكلات الجديدة التي تسهم في معرفة ظاهرة ما أو فحص مبدأ أو أساس أو طريقة ما، ومن صفات العصف الذهني أنه لا يعالج أنواع المشكلات كلها، لأن العصف الذهني واحد من مجموعة التقنيات المستخدمة لحل المشكلات (عمر إبراهيم عزيز، 2007، ص-ص 48، 49).

ومن خلال القيام بعملية العصف الذهني حسب القواعد والمراحل السابقة، أثبت العصف الذهني نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار المتعلمين دون تقييم، وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف المتعلم أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره وتخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه، وهذا يوضح أهمية عملية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات (يحي نبهان، 2008، ص 28).

من أجل ذلك، اقترح "محمد المفتي" إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لتتوافق مع التوجهات الحديثة التي تطالب بتنمية التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمدرس لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابه.

(رشراش عبد الخالق وآخرون، 2007، ص 135)

كما أثبتت دراسات كثيرة فاعلية هذه الإستراتيجية (العصف الذهني) في تنمية التفكير الإبداعي منها: (أمل الأحمد، 2001)، (عمر إبراهيم عزيز، 2007) دراسة "بارنز وميدو" (1959)، دراسة "تورانس" (1960)، دراسة "بارنز" (1963)، دراسة "هادون وليتون" (1971)، دراسة "ماكنيل" (1971)، دراسة "ادوارد" (1976)، دراسة "ميللر" (1979)، دراسة "فساة Fasut" (1989).

بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات العربية المماثلة منها: دراسة "زين العابدين درويش" (1978)، دراسة "مصري حنورة" (1980)، دراسة "جريس" (1984)، دراسة "ناديا عبده" (1986)، دراسة "عمر إبراهيم عزيز" (1997)، وأخيراً دراسة "أمل الأحمد" (2001).

تمّ خلال هذا الجزء ضبط المفاهيم المتعلقة بطرائق التدريس، وتحديد أنواعها مع وصف معايير اختيارها، ثم التطرق إلى علاقة طرائق التدريس بالمحتوى التعليمي، وانتقاء بعض الطرائق التدريسية التي بإمكانها أن تنمي القدرة الإبداعية لدى المتعلم، وتجدر الإشارة إلى أن أية طريقة تدريس يختارها المدرس لتنفيذ تدريسه لابد وأن تتأثر بنوعية الوسائل التعليمية الجاري الحديث عنها لاحقاً.

الوسائل التعليمية

- 1- تعريف الوسائل التعليمية
- 2- القيمة التربوية للوسائل التعليمية
- 3- أنواع الوسائل التعليمية وتصنيفاتها
- 4- معايير اختيار الوسيلة التعليمية
- 5- التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسيلة التعليمية

أصبحت الوسائل التعليمية عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية، لذا أصبح من الصعب الاستغناء عنها في المواقف التدريسية لأجل أن يتمكن المتعلم من الاستيعاب والتحصيل بأقل جهد ممكن، ولقد أثبتت الدراسات التربوية أنه كلما أحسن المدرس اختيار الوسيلة التعليمية و استخدمها بطريقة علمية سليمة، أدى ذلك إلى نجاح العملية التربوية وتطويرها.

ولقد عرفت الوسائل التعليمية خلال تطورها عدة تسميات منها: الوسائل المعينة، معينات التدريس، الوسائل السمعية البصرية، وسائل الإيضاح، تكنولوجيا التعليم أو التكنولوجيا التعليمية، ووردت تسميات أخرى منها: الوسائل التعليمية؛ وهي الأكثر شيوعا.

1- تعريف الوسائل التعليمية:

أخذت الوسائل التعليمية منذ بداية استخدامها تعريفات كثيرة ومتعددة، منها أن: الوسائل التعليمية هي المواد التعليمية والأدوات والأجهزة وقنوات الاتصال التي تنقل من خلالها المعرفة من المدرسين إلى المتعلمين (أحمد حامد منصور، 1986، ص38). والوسائل التعليمية هي أيضا مختلف المواد والأجهزة والأدوات والمواقف التعليمية التي يستخدمها المدرس في مجال الاتصال التعليمي، لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بهدف تحقيق الطالب لأهداف محددة مسبقا. (علم الدين الخطيب، 1997، ص164)

كما يقصد بالوسيلة التعليمية تلك الأداة التي يستخدمها المدرس لتحسن من تدريسه وترفع من فاعليته وتعمق من درجة استفادة المتعلمين منه.

وغالبا ما يطلق هذا المصطلح "وسيلة تعليمية" على جميع المواد التعليمية كالأفلام والأشياء والنماذج والعينات والصور وغيرها، وكذا جميع الأجهزة التعليمية المستخدمة في عرض هذه المواد (عفت مصطفى الطنّاوي، 2011، ص-ص82، 81).

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

2- القيمة التربوية للوسائل التعليمية:

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

- سرعة نقل المعلومات وتوفير الوقت، وكذا صدق الانطباعات مع بقاء الأثر (محمد نوار، ب ت، ص 35)؛ فهي مثلاً توفر الجهد والوقت للأستاذ الجامعي حين يعرض الوسيلة التعليمية في المدرجات الجامعية، أين يستفيد عدد هائل من الطلبة في وقت واحد.
- تزيد المتعلم ثقة بحقيقة وصحة المعارف العلمية التي يحصل عليها خلال الدرس. (سلسلة قضايا التربية (1)، 1998، ص 192)
- تتيح الفرصة للحصول على خبرات لا يسهل اكتسابها عن طريق أدوات أخرى، كما تسهم في كفاية وتنوع وتعميق حصيلة ما يتعلمه الدارسون. (سلسلة قضايا التربية (2)، 1999، ص 07)
- تعطي إطاراً مشتركاً من الخبرة لعدد من المتعلمين (بربارا ماتير وآخرون، 2000، ص 261).
- تساعد في تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية، وذلك لأن الوسائل التعليمية تقدم خبرات متنوعة ومتفاوتة، وتعرض بأساليب مختلفة كي تتلاءم مع مستويات المتعلمين المختلفة. (زيد الهويدي، 2002، ص 137)
- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الميول والاتجاهات العلمية لدى المتعلمين. (محمد الصالح حثروبي (2)، 2002، ص 109)
- جذب انتباه المتعلمين وإظهار اهتمامهم وتشويقهم ومتابعتهم للدروس والمشاركة الإيجابية أثناء الموقف التعليمي، وإن المدرس الذي يتيح لطلبته فرصاً أكبر للمشاركة

الإيجابية كي يطلب منهم القيام بإجراء تجربة معملية أو تركيب جهاز معين أو تشغيله، فهذا المدرس يزيد من اهتمام طلبته ويزيد استجاباتهم واستفادتهم الكاملة بمادة الدرس.

والوسائل التعليمية تعمل على زيادة المشاركة الإيجابية للمتعلم في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل والملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات.

(محمد عبد الباقي أحمد، 2005، ص-ص 69، 70)

- تزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتقلل من الملل داخل الصف الدراسي وتساعد على زيادة خبرات المتعلمين، وترتبط بين الخبرات السابقة وخبراتهم الحالية، وتنمي لديهم الاستعدادات والميول والاتجاهات الموجبة نحو التعلم، وإضافة إلى ذلك ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء المتعلمين (علي راشد (2)، 2005، ص-ص 137، 138).

- تؤدي الوسائل التعليمية إلى ترتيب الأفكار التي يكونها المتعلم واستمرارها، ويساعد هذا الترتيب المتعلم على فهم المادة وتتبع خطوات العرض وترتيب الأفكار التي يكونها (عفت مصطفى الطناوي، 2011، ص 84)، كما يمكن أن تنتقل الوسائل التعليمية المتعلم من المجال الحسي إلى المجال المجرد.

- تعالج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية.

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

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

- تهيئ للمتعلمين خبرات متنوعة، فتتيح فرص المشاهدة والاستماع والتأمل والتفكير.

- تساعد المتعلمين على الاكتشاف 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 اقتراح تصنيف بعض الوسائل البصرية التي تساهم

في عملية التعلم، ومن ثم أخذت هذه التصنيفات أشكالاً متعدّدة 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) اقتراح تقسيم الوسائل التعليمية للمجموعات التالية:

3-1- مجموعة الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج:

وهي تتضمن مختلف المواد والأشياء والعينات والنماذج المجسّمة والمواقف المحاكية والأشخاص (خبراء...) الذين يؤتى بهم للموقف التدريسي لنقل محتوى تعليمي معيّن للمتعلمين بغية تسهيل عملية التعلم والتعليم.

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، وبرامج التدريس بالمحاكاة، إضافة إلى برامج تنمية التفكير التي تساعد المتعلم على التعلم في مواقف جديدة تتطلب المنطق والتحليل والاستنتاج والإبداع.

3-4- مجموعة الوسائل الثابتة المعروضة ضوئياً:

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

3-5- مجموعة الوسائل المسطّحة غير المعروضة آليا:

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

3-6- مجموعة الوسائل المطبوعة أو المنسوخة:

وهي المواد المطبوعة إما على آلة التصوير أو النسخ أو آلة الطباعة ليستعملها 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 "إدجار ديل Edgar Dale" (1954)، وتصنيف "جانييه R.M. Gagné" (1965)، 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 تحقّق قيمتها التربوية المنشودة إلا إذا أجاد المدرس اختيارها وفق معايير محددة.

4- معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

إن استخدام الوسائل التعليمية ليس عملاً عشوائياً أو لا يخضع لأسس تحكمه وتضبطه، بل هو عمل يستجيب لمعطيات علمية دقيقة، لكي يكون في خدمة العملية التعليمية- التعلمية، والاختيار الحسن للوسيلة التعليمية يخضع لمعايير لا بد 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 والانفعالية والمعرفية، فعلى الوسيلة أن ترتبط في محتواها وأنشطتها بفكر المتعلمين وخبراتهم السابقة، وأن تناسب مستواهم العمري والتعليمي، وأن تكون مشوقة لهم لاستقصاء المعلومات واكتشافها.

وهذا المعيار على قدر كبير من الأهمية، إذ بدون توفر هذا المعيار لا تحقق الوسيلة الفائدة المرجوة من استخدامها، بل على العكس تعتبر معيقاً لعملية التعلم خاصة إذا كانت ميول واتجاهات المتعلمين سلبية نحوها، مما يؤدي إلى النفور والملل والتشويش الداخلي في نفسية المتعلم (عبد الحافظ محمد سلامة، 1993، ص242).

4-2- المعايير الخاصة بمدى ملاءمة الوسيلة لأهداف المنهج:

حتى يكون الاختيار للوسيلة التعليمية مناسباً، لا بد من أن تخدم الأهداف التربوية المخطّط 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 استخدامها.

4-3- المعايير الخاصة بالخصائص الفنية للوسيلة التعليمية:

إن اختيار الوسيلة المناسبة لأهداف التعلم يتم بمراعاة وضوحها الشكلي والصوتي والضوئي ودقتها العلمية، سهولة استخدامها ومناسبتها لزمان الدرس، جاذبيتها لانتباه المتعلمين، قلة تكاليفها وجودة تصميمها وقابليتها للتعديل، كما يمكن تداولها بأمان (سلسلة قضايا التربية (2)، 1999، ص20).

4-4- المعايير الخاصة بالمدرس المستخدم للوسيلة:

وهي تخصّ الميول والاتجاهات للمدرس الذي يختار الوسيلة لاستخدامها ومدى قناعته بالاختيار والاستخدام وبعده عن الشكلية والروتين (عبد الحافظ محمد سلامة، 1993، ص243)، فلا بد من عدم اختيار الوسائل التعليمية للتظاهر أو التقليد أو ملء الفراغ... .

5- التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسيلة التعليمية:

إن الاستخدام الأمثل والوظيفي للوسائل التعليمية لا بد له من حسن تحضير وحسن استخدام وحسن تقويم؛ تلك هي مراحل التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسيلة التعليمية، سوف يتم استعراضها متتالية مع بيان الاعتبارات التي ينبغي على المدرس مراعاتها أثناء كل مرحلة.

5-1- مرحلة تحضير الوسيلة التعليمية:

وهي مرحلة في غاية الأهمية، وبدونها لا يتوقع للمدرس نجاحا كبيرا في المرحلة الموالية لها، وتشمل مرحلة التحضير خطوتين أساسيتين هما:
أ. اختيار المدرس للوسيلة التعليمية:

لكي يحسن المدرس اختيار الوسيلة المناسبة، عليه مراعاة ما يلي:

(عفت مصطفى الطناوي، 2011، ص 89)

- أن تكون للوسيلة وظيفة أساسية في الدرس، وإلا سيكون وجودها مدعاة لتشتيت الانتباه وتعطيل الفهم بدلا من تيسيره.

- ألا يزدحم الدرس الواحد بالعديد من الوسائل، وإلا سيؤدي ذلك إلى عكس المطلوب.

- أن تتوافق الوسيلة مع الهدف المرجو تحقيقه، حتى تؤدي مهمتها التربوية بشكل ناجح ومؤثر.

- أن تكون الوسيلة في حالة جيدة ومناسبة لمستوى نضج المتعلمين، حتى لا تعيق عملية التعلم أو تنفر المتعلم من الموقف التعليمي.

لذلك على المدرس أن يفحص الوسيلة التعليمية المختارة قبل استخدامها - في الفصل الدراسي - بيوم واحد على الأقل تحسبا لوجود عيب في هذه الوسائل أو في ظروف عرضها، إلى غير ذلك من أمور قد تؤدي إلى عدم توظيفها بشكل جيد، مما قد يؤدي إلى إخفاق الدرس.

كما يفحص محتوى الوسيلة ليتأكد من وجود صلة وثيقة بين هذا المحتوى ونقاط الدرس المقدّمة للطلبة (حسن حسين زيتون (1)، 2001، ص 310).

ب. إعداد المدرس للوسيلة التعليمية:

بعد تحديد المدرس لنوع الوسيلة المناسبة لمادته ولطلبته، يتولى مشاهدتها أو سماعها إذا كانت مرئية أو سمعية، أو اختيار المناسب منها إذا كانت تتكون من مجموعة من الصور أو الرسوم..، ثم يعمد المدرس أثناءها إلى تدوين الملاحظات التي تهّم طلبته أو تتعلق بخبراتهم، يطور بعدها خطة منظمة بخصوص كيفية تقديم الوسيلة وخطوات عرضها والنشاطات التي سيطلب من طلبته القيام بها والأسئلة التي سيوجهها إليهم خلال العرض وبعده، ثم كيفية ربط كل هذه الأنشطة بخبرات الطلبة وبنائهم الإدراكي (محمد زياد حمدان(3)، 2001، ص188).

5-2- مرحلة استخدام الوسيلة التعليمية:

في هذه المرحلة يعطي المدرس فكرة أو وصفا عاما عن المادة التعليمية وسبب تقديمها والنقاط الهامة التي تغطيها، والتي يجب على الطلبة الانتباه أو التركيز عليها أثناء العرض، كما يخبر المدرس طلبته عما سيقومون بإنجازه من أنشطة بعد العرض.

ومن أهم الاعتبارات التي ينبغي على المدرس مراعاتها في هذه المرحلة ما يلي:

(زيد الهويدي، 2002، ص139)

- ضرورة مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية في استخدام الوسيلة التعليمية؛ فهو الذي يكشف المعلومات، وهو الذي يفسّر ما يراه في الوسيلة التوضيحية، وهو الذي سيلخص الأفكار التي سمعها من الشريط المسجل.

- أن يقوم المدرس بطرح أسئلة مثيرة تحفّز المتعلمين على الإجابة والبحث عن الإجابة في مصادر معرفة أخرى.

- أن تحقّق الوسيلة ترابط الخبرات وتكاملها، بمعنى أن تسهم الوسيلة في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أيسر.

- عرض الوسيلة في الوقت المناسب، بحيث تكون ملائمة في الوقت ذاته مع بقية خطوات الدرس.

إن القيمة الحقيقية للوسيلة التعليمية لا تظهر إلا عند استخدامها، ولا يكتمل

التخطيط الإبداعي لاستعمال الوسيلة إلا بتقويمها.

5-3- مرحلة تقويم الوسيلة التعليمية:

يعمد المدرس حال الانتهاء من استخدام الوسيلة التعليمية إلى متابعة موضوع المادة التي قدمها للطلبة؛ كأن يبحث على الاستفسار والمناقشة، ويتولى الإجابة على الأسئلة الموجهة، كما يقوم بالتأكد من مدى الاستفادة العملية للطلبة من الوسيلة باختبارهم أو تكليفهم بالأنشطة التي طلبها منهم سابقاً؛ كتقديم ملخص عن محتوى الوسيلة في ختام العرض، وهذا ما يعرف بعملية التقويم التي تشير إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وبالتقويم أيضاً يمكن التأكد من مدى فعالية الوسيلة التعليمية أو مساهمتها في تحقيق الأهداف التعليمية، فالتقويم يمثل تغذية راجعة تفيد المدرس في فاعلية الوسيلة وفي فعالية الأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ومن أهم الاعتبارات المرجو مراعاتها عند تقويم الوسيلة ما يلي:

(المرجع السابق نفسه، ص-ص 140، 139)

- طرح بعض الأسئلة حول بعض الأفكار التي تحويها الوسيلة التعليمية، مثل تفسيرها أو تحليلها... الخ، أو قد يثير المتعلمون أنفسهم أسئلة حول محتوى الوسيلة يتطلب الإجابة عليها أو توضيحها.

- قد يثير عرض الوسيلة التعليمية أسئلة لا نجد لها جواباً في الوسيلة التعليمية ويتطلب القيام بنشاطات إضافية؛ مثل القيام بتجربة أخرى أو الذهاب إلى المكتبة والبحث في مصادر تعليمية أخرى للوصول إلى المعلومة الصحيحة، وهذا ما يعرف بعملية البحث عن سيورة تعلم جديد.

إن حسن استخدام الوسائل التعليمية داخل الفصل الدراسي، يمكن أن يشجع المتعلمين ويحفزهم على الإبداع؛ مثل ذلك الطلب منهم استخدام آلة التصوير الآتية: **Polaroid** لتصوير السعادة، الألم، الجمال... الخ، أو استخدام آلة التسجيل لإنتاج مادة سمعية إبداعية، أو إذا توفرت الإمكانيات عمل فيلم يصور ما يقومون به.

(روبرت سند وآخرون، 1985، ص77)

وهذا يرفع من مستوى التفاعل الموجّه بين المتعلمين فيما بينهم، ويزيد من حيويتهم، وينمي الرغبة والاهتمام لديهم.

والتفاعل الصفّي له أهميته في التحفيز على الإبداع لدى المتعلمين كذلك، مما يستدعي التطرّق له في الجزء الموالي.

التفاعل الصفّي

- 1- مفهوم التفاعل الصفّي
- 2- أهمية التفاعل الصفّي
- 3- وظائف التفاعل الصفّي
- 4- نماذج التفاعل الصفّي
- 5- التفاعل الصفّي الإبداعي

إن الارتقاء بالممارسات التدريسية إلى مستوى التمكن والجودة يعد من أهم الأهداف التربوية في الوقت الراهن، ويمكن أن يتحقق ذلك إذا ارتفعت فاعلية السلوك التدريسي للمدرس، وهذا يتطلب أولاً عملية قياس لهذا السلوك داخل حجرة الدراسة أثناء التفاعل القائم بين المدرس وطلبته قصد الوصول إلى أكثر فاعلية ممكنة للسلوك التدريسي.

وقد أجريت دراسات كثيرة تتعلق بقياس مدى فاعلية الممارسات التدريسية للمدرسين من خلال أساليب مختلفة، من بينها أسلوب التفاعل الصفّي الذي يقوم على رصد أنماط التواصل بين المدرس وطلبته داخل حجرة الدراسة للتعرف على مدى نجاح المدرس في توفير المناخ النفسي الاجتماعي الذي يؤدي إلى تعلم أفضل. ونظراً للأهمية البالغة بموضوع التفاعل الصفّي، فقد قدم التربويون الكثير من التعاريف بشأنه أمكن انتقاء بعض منها:

1- مفهوم التفاعل الصفّي:

يعرف المربي الفرنسي "مارسيل بوستيك" التفاعل الصفّي على أنه مجموع الصلات الاجتماعية التي تربط المربي بالمتعلمين قصد التوجّه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة (أحمد شبشوب، 1991، ص307).

ويعرف التفاعل الصفّي أيضاً على أنه شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو كمجموعات مع مدرسيهم أو فيما بينهم، تشكل نوعاً من "نظام اجتماعي" تلتئم فيه النشاطات الصفّية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من أفراد الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريباً ما المتوقع منه سواء كان مدرساً أو متعلماً.

(عبد المجيد نشواتي، 1996، ص241)

كما يعرف التفاعل الصفّي بأنه عملية تربوية يطور فيها الطلبة أفكارهم وآراءهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقاؤها.

(يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص822)

كما يعرف بأنه عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومدرستهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها، لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية (ماجد الخطايبية وآخرون، 2002، ص150).

كما يشير التفاعل الصفي إلى مجمل الكلام والأقوال المتتالية التي يتبادلها المدرس والطلبة فيما بينهم في غرفة الصف، وأن ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية-التعلمية، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال عادة قابلة للملاحظة والتقييم (سامي محمد ملحم، 2006، ص471).

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 إجراء تعليميا يساهم في نقل المعلم من دور الملقن إلى دور الموجه للعملية التعليمية، ونقل الطالب من دور الملقن إلى دور نشط وفعال لتحقيق أهداف النظام التربوي، وتبرز أهمية التفاعل الصفي في أنه:
- يساعد المدرس على تطوير طريقة تدريسه وينمي قدرته على الإبداع، كما يشجع المتعلمين ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها. (محمود شفشق وآخرون، 1995، ص81)
- يزيد من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي ويساعدهم على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة أنفسهم، مما يساهم في تطوير مستويات أفكارهم، ويثيرها وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمائية التي يمرون فيها. (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص822)
- يرفع من مستوى تحصيل المتعلمين ويقوي تعلمهم من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للمتعلمين الأقل قدرة منهم (مجدي عزيز إبراهيم وآخرون، 2002، ص41).

- يساعد المدرس على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية، ومساعدة نفسه من أجل تحسين الممارسات التدريسية الصفية (صالح أبو جادو، 2005، ص274).
- تربية الطلبة على كيفية التخاطب، والحديث، والإصغاء، والإقناع، وعدم المقاطعة، وتقدير مواقف الآخرين وخبراتهم ومشاعرهم المختلفة في وجهات نظرهم. (محمد القضاة وآخرون، 2006، ص454)
- يساعد المتعلم على تكوين مفهوم إيجابي نحو ذاته وقدراته وإمكاناته الذهنية.
- يتيح فرصا مناسبة لقدرات المتعلمين ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف تعليمية حيوية.
- يعزز العلاقات الإنسانية بين المدرس وطلابه ويحوّل الصف إلى بيئة مشجّعة على التعلّم.
- يساعد المتعلمين على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمدرس ونحو المادة الدراسية، بل ونحو زملائهم من الأقران.
- وهكذا يتبين أن التفاعل الصفّي الذي يتم داخل حجرة الدراسة بين المدرس وطلّبه يؤدي وظائف مختلفة تتّصل بالعملية التربوية.

3- وظائف التفاعل الصفّي:

- إن استخدام التفاعل الصفّي استخداما فاعلا داخل حجرة الدراسة يمكن أن يؤدي وظائف تعليمية وتربوية فاعلة، وتتمثل هذه الوظائف في الآتي:
- (سامي ملحم، 2006)، (محمد القضاة وآخرون، 2006)
- 1- الإعلام: ويتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.
 - 2- التوجيه والإرشاد: ويتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء، ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيجابي المشجّع على التعلم بالثناء وتقبّل المشاعر، والتزوّد بالتغذية الراجعة البناءة.

3- **التهديب:** وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله، وفي رفض المشاعر وتقبلها.

4- **الحفز واستثارة دافعية الطلاب للتعليم:** وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك الطلاب المرغوب فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية، كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لحفز الطلاب واستثارة دوافعهم للتعلم.

5- **تنظيم التعلم واستثارة التفكير:** وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة.

6- **التقويم:** أي إصدار الأحكام على سلوك الطلاب التعليمي من خلال الأداء الصفّي، ويلعب كثير من أنماط الكلام الصفّي دورا تقويميا من خلال التقبل والثناء والرفض والانتقاد وإعطاء التعليمات والتوجيهات وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة البناءة التي تتصل بسلوكهم الصفّي.

7- **التخطيط:** ويتم ذلك عن طريق إطلاع الطلاب على الخطة الدراسية وطلب رأيهم حول عناصرها في بداية الدرس، أو مناقشة الطلاب في آرائهم وأفكارهم التي تتصل بالموضوع، والطلب منهم تقديم اقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموه، وحول أفضل السبل والوسائل لتعلم ذلك.

4- نماذج التفاعل الصفّي:

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، ص407)، وقد دعا ذلك بعض المربين إلى التفكير في تقديم بعض النماذج من التفاعل الصفّي.

يرى "سيمون وبوير Simon & Boyer" (1974) أن نظام "فلاندرز Flanders" هو الأكثر شهرة واستعمالا لنظام الملاحظة الصفّيّة (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص811)، لذلك سيشرع في وصفه كأول نموذج.

4-1- نموذج فلاندرز (Flanders) للتفاعل اللفظي:

وضع " ند فلاندرز Ned Flanders " نظاما صنف من خلاله عمليات التفاعل اللفظي على النحو الآتي: (ماجد الخطايبية وآخرون، 2002)، (صالح أبو جادو، 2005)

* أولا: سلوك المدرس: وينقسم بدوره إلى كلام غير مباشر وكلام مباشر.

1- كلام المدرس غير المباشر: ويشمل:

أ. قبول المشاعر: يتقبل مشاعر الطلبة ويوضحها دون إحراج لهم، وقد تكون هذه المشاعر إيجابية أو سلبية.

ب. الإطراء والتشجيع: يمتدح المدرس أعمال الطلبة أو سلوكهم ويشجعهم، فهو بذلك يزيل تخوفهم ويزيد من احتمال مبادراتهم.

ج. قبول أفكار المتعلمين واستخدامها: يستمع لأفكار طلبته ويضيف عليها ويعدها إذا اقتضى الأمر، وهذا يحدث كثيرا في حجرة الدراسة، حيث يقوم المدرس في كثير من الأحيان بتوضيح أو تطوير الآراء التي يطرحها الطلبة ويضيف إليها، بحيث تأخذ طابعا علميا يتفق مع موضوع الدرس (محمود شفشق وآخرون، 1995، ص73).

د. طرح الأسئلة: وتكون الأسئلة حول محتوى الدرس؛ وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابات المتعلمين.

2- كلام المدرس المباشر: ويشمل ما يلي:

أ. تقديم الدرس: يعطي حقائق أو آراء حول محتوى الدرس أو طريقته، معبرا عن آرائه الخاصة أو طارحا أسئلة بلاغية كجزء من طريقته في المحاضرة.

ب. التوجيهات والتعليمات: وهي عبارة عن أوامر أو تعليمات أو طلبات يتوقع أن يلتزم بها طلبته.

ج. الانتقاد وتبرير السلطة: بالعبارات التي تهدف إلى تغيير نمط سلوكي غير مرغوب فيه إلى آخر مرغوب فيه.

* ثانيا: كلام الطالب: ويشمل:

أ. استجابة الطالب: كلام الطالب إجابة عن أسئلة المدرس.

ب. مبادرة الطالب: يطرح الطالب أفكاره أو يستفسر عن شيء بدافع ذاتي.

* ثالثاً: السلوك المشترك: ويشمل ما يلي:

- الصمت أو الارتباك أو التشويش: ويدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس والطلاب، كأن يتحدث الطلبة مع بعضهم أو يثيرون شيئاً من الفوضى.

** الانتقادات الموجهة لنموذج " فلاندرز Flanders ":

يصلح نموذج " فلاندرز Flanders " في تصنيف السلوك اللفظي وتحليله وتقويمه، ولكنه لا يصلح لرصد السلوك غير اللفظي، فقد يصعب استخدامه في بعض المواقف التعليمية لأنه لا يغطي 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 "مانيوس"...

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

4-2- 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.

* أولاً: سلوك المدرس: السلوك غير المباشر.

أ. الرضا والارتياح: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال والإيماءات التي يعبر بها المدرس عن مدى رضاه وارتياحه لمشاعره طلبته؛ كهز الرأس أو حركة اليدين...

- ب. الحماس: يتضمن هذا السلوك مختلف الأفعال والإشارات التي تعبّر عن حماس المدرس لما يقوله طلبته؛ كحركة اليدين بمعنى واصل الإجابة أو وضّح أكثر...
 ج. الاهتمام: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال والإشارات التي تعبّر عن اهتمام المدرس بالأفكار المطروحة من طرف طلبته؛ كلامح الإصغاء والانتباه...
 د. التوجيه: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال والحركات التي تعبّر عن الاستفسار عن طريق المواجهة البصرية للطلبة؛ وتتجسّد في تعبيرات الوجه، أو كتابة سؤال الطالب على السبورة...

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

أ. العمل والحركة أو الكتابة: يتجسّد هذا السلوك في الإيماءات الظاهرة على المدرس وحركة يديه، أو تنقله عبر الصفوف ليتابع نشاط الطلبة، أو الكتابة على السبورة لتوضيح فكرة أو حل معين.

ب. المساعدة: يتجسّد هذا السلوك في مختلف الحركات الصادرة عن المدرس والتي تساعد الطالب على فهم التعليمات الموجهة إليه.

ج. الاستياء والنفور: يتجسّد هذا السلوك في مختلف التلميحات التي تعبّر عن استياء المدرس من بعض أعمال الطلبة.

*** ثالثا: سلوك الطالب:**

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

ب. الوعي والإدراك: يتضمن هذا السلوك مختلف الحركات التي تدل على وعي الطالب وإدراكه لما يدور حول موضوع الدرس؛ كرفع اليد للاستفسار عن أمر لم يتطرق له المدرس.

*** رابعا: السلوك المشترك:**

- الصمت المنتج: وهي فترات السكوت التي تخيّم على الفصل، لكن هناك أعمالا تتجز من طرف الطلبة؛ كالكتابة أو الرسم أو القراءة الصامتة أو ما شابه ذلك.

4-3- نموذج "نشوان" للتفاعل الصفّي:

يتكوّن نموذج "نشوان" للتفاعل الصفّي من بعدين؛ بعد التفاعل اللفظي لفلاندرز (ذكر سابقاً)، وبعدهم للأنشطة التعليمية التي يقوم بها المدرس والمتعلم والموضحة كما سيأتي:

* أولاً: الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المدرس:

1. مقدمة الدرس: ويقصد بها ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى المتعلمين.
2. تناول المحتوى الدراسي: يقوم المدرس في هذا النشاط بتقديم مختلف المعارف والمعلومات التي يتضمنها موضوع الدرس.
3. توظيف الكتاب المدرسي ومختلف المصادر المساعدة: كالمطبوعات المدرسية والمقالات، والبحوث...
4. توظيف الوسائل والمواد التعليمية: يستخدم المدرس الوسائل التعليمية لتوضيح الأفكار لدى المتعلمين.
5. العمل الكتابي الصفّي: يستخدم المدرس السبورة لتوضيح الأفكار والاستنتاجات التي يتوصل إليها مع طلبته، بالإضافة إلى ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية.
6. العمل الكتابي اللاصفي: وهنا يقوم المدرس بمتابعة واجبات المتعلمين والتعليق عليها، وتزويدهم بتغذية راجعة عنها.
7. التقويم التكويني: في هذا النشاط يطرح المدرس أسئلة صفيّة، بهدف التأكد من أن المتعلمين قد حققوا الهدف قبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه.
8. التقويم الختامي: يتم في نهاية الدرس بهدف التأكد من أن المتعلمين قد حققوا الأهداف المتوخاة من الدرس أم لا.

* ثانياً: نشاطات المتعلم التعليمية:

9. نشاطات تعليمية استجابة لطلب المدرس: تتضمن مختلف السلوكات (الأقوال والأفعال) التي يؤديها المتعلمون بهدف التعلم المرغوب استجابة لطلب المدرس.
10. نشاطات تعليمية كمبادرة من المتعلم: تتضمن مختلف السلوكات (الأقوال والأفعال) التي يؤديها المتعلم كمبادرة منه، وعرضها في الفصل على المدرس وزملائه من المتعلمين.

5- التفاعل الصفّي الإبداعي:

يشير التفاعل الصفّي الإبداعي إلى مختلف المواقف التي يتم فيها التفاعل والتواصل بين المدرس وجماعة المتعلمين بهدف تنمية الإبداع وتشجيعه وتدعيمه؛ أي مكافأته بكل الطرق الممكنة ماديا ومعنويا، وتشجيع المتعلمين على توليد أو إنتاج الأفكار دون خوف من النقد أو الحكم عليها، حيث يتم تأجيل الحكم على الأفكار إلى حين الانتهاء من إنتاجها.

وأكثر من ذلك، فالتفاعل الصفّي الإبداعي يشمل جميع المواقف الصفّية التي يشعر فيها المتعلم بالأمن النفسي والحرية النفسية، وهذا ما أشار إليه "Rogers" بأن هناك شرطان يؤديان إلى تنامي قدرة الإبداع لدى المتعلم هما: الأمان النفسي والحرية النفسية (محمد القضاة وآخرون، 2006، ص387).

هذا؛ وتتزايد الحاجة لخلق مناخ تربوي يساعد على تكوين القدرة الإبداعية وتميئتها 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 الاجتماعية الملائمة لتنمية الإبداع في الجو الدراسي (عبد الستار إبراهيم، 2002، ص233)، هذه العلاقات الاجتماعية يتحدّد نمطها من خلال شخصية المدرس داخل الفصل الدراسي، فالمدرس الذي يستطيع أن يحتفظ بحالة من العلاقات المتّسقة مع طلبته والتي تتسم بعلاقاته بالعطف المتبادل والفهم المشترك، يحبه طلبته ويستمتعون بالنشاط التعليمي الذي يشرف عليه.

(سيد خير الله، 1990، ص143)

ويضيف "عبد الرحمن الحسون وآخرون" (1994) أن الأستاذ إذا أحب طلبته واحترمهم وعاملهم على أساس أنهم أبناءه وإخوته، وحرص على تعليمهم وإرشادهم ومساعدتهم فيما يصادفونه من مشكلات، وكان لهم في كل ذلك نموذجا يقتدون به، فإنهم يستجيبون له ويحترمونه ولا يتغيبون عن درسه، ويميلون للمادة العلمية التي يدرسونها معه، بل ينصرفون إلى دراستها بجدية تحقّق لهم تحصيلًا علميًا ونتائج أفضل.

(عبد الرحمان الحسون وآخرون، 1994، ص29)

ولكي يعزّز المدرس سلوكا إبداعيا لدى طلبته يجب أن يكون متقبّلا لذاته، وأن يكتسب استبصارا وفهما لأكثر الطرق فاعلية في التعامل مع الفروق الفردية ومراعاة الاختلاف في الرأي والأفكار.. (ممدوح الكناني، 2005، ص259).

ويعد المدرس من أهم عوامل النجاح في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته من خلال قدرته على خلق مناخ صفّي إبداعي يتّسم بالمرونة والتسامح والديمقراطية، حيث يشعر فيه المتعلم بالأمن والثقة بالنفس، ويساعد على نمو سمات شخصية مستقلة ذات تفكير أصيل وخالق.

وقد أكّد كل من "روكي Rookey" (1972) و"باري Barry" (1974) على أن أساليب المعاملة من جانب المدرسين التي تتّسم بالمرونة والديمقراطية تؤدي إلى زيادة قدرة طلبتهم على التفكير الإبداعي (المرجع نفسه، ص253).

وقد قام "أهيرن Ahern" (1974) بدراسة على عينة تتكون من 144 متعلما و35 مدرسا وتوصّل إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبداعي لدى المتعلمين والتفاعل الإيجابي بين المدرسين والمتعلمين (المرجع السابق نفسه، ص-ص265، 262).

وهو يتفق مع "مورو Morrow" (1983) الذي أكّد على أهمية دور المدرس في بناء المناخ الملائم لنمو الطالب إبداعيا، وذلك من خلال تشجيع العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الإيجابية بينهم، وعلى أساس تشجيع الطلاب على إنتاج الحلول غير العادية للمشكلات (محمد ثابت علي الدين، 1989، ص358).

وأضاف "تورانس Torrance" أن أفضل مناخ لتعزيز الإنتاج الإبداعي عند الطلاب، هو المناخ الذي يعرف فيه هؤلاء الطلاب توقّعات المدرسين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا يجب على المدرس أن يقوم بتوجيه طلابه باستمرار، وبيّضاح توقّعاته لهم، وبتحديد بعض الأطر الواضحة التي يجب أن يعملوا من خلالها (عبد المجيد نشواتي، 1996، ص140).

ومن بين الأساليب التي يمكن الاسترشاد بها لتعزيز الإنتاج الإبداعي من خلال التفاعل الصفّي ما يأتي: (صائب أحمد الأوسي، 1981، ص-ص88، 86)

- تشجيع تدفق الأفكار باستخدام أسئلة ذات إجابات متعدّدة.
- تشجيع حب الاستطلاع ومظاهر الطبيعة، وتدريب الطلبة على تفحص ما يقع عليه نظرهم بتركيز وتفصيل، والتفكير في العلاقة بين العناصر المشتركة لمادتين أو تكوين واحد.
- تشجيع المتعلمين على ربط الأفكار المطروحة وتحليلها.
- تقبل أوجه النقص في الأفكار التي يقدمها المتعلمون.
- الاهتمام بأسئلة المتعلمين الغربية غير المألوفة والانتباه إليها لكي يكثرُوا من المبادرات.
- احترام آراء المتعلمين واعتبارها ذات قيمة يؤخذ بها.
- إشعار المتعلم بأنه كفء في أعماله، لكي تتولد عنده روح التجديد والمثابرة.
- على المدرس أن يهيئ مواقف لإثارة المناقشة بين المتعلمين، ثم يتركهم دون أن يتدخل فيها إلا لغرض استمرارها، وإثارة حماس المتعلمين لها.

وبناء على ما تقدّم، فالدراسة الحالية تؤيد دور المدرس في تعزيز الإنتاج الإبداعي عند طلبته من خلال توفير مناخ صفيّ يشجع على التفاعل الإيجابي فيما بينهم، وينمي القدرة الإبداعية لديهم.

التقويم التربوي

- 1- مفهوم التقويم التربوي
- 2- أهداف التقويم التربوي
- 3- أنواع التقويم التربوي
- 4- وسائل التقويم التربوي
- 5- التقويم الإبداعي

يقوم المدرس في نهاية درسه بتقويمه ليتبين له مدى نجاح الدرس في تحقيق الأهداف المسطرة له، والهدف من هذا التقويم هو الوقوف على مواطن القوة والضعف في تعلم الطلبة بغية تحسين تعلمهم.

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

1- مفهوم التقويم التربوي:

التقويم لغة: يعني تقدير الشيء والحكم على قيمته، والتقويم يعني تعديل الشيء وإعادةه إلى الشكل الطبيعي.

وفي العملية التربوية يعني تعديل المنهاج وعناصره أي تعديل طرائق التدريس وذلك لتحقيق الأهداف المرغوبة، كما يعني التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، لذلك نستطيع القول أن التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية وشاملة ومستمرة (زيد الهويدي، 2002، ص143).

كما يشير مفهوم التقويم التربوي إلى الأداءات المستخدمة بهدف تقرير مدى تغيير أداءات الطالب الصفية التعليمية وتعديلها، ومدى تحقق الأهداف التي تمّ تحديدها وفق تدريجيات رقمية أو وصفية أو موضوعية أو شخصية أو ذاتية من قبل المدرس.

(يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص870)

والتقويم عند "بلوم" هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على المتعلم بمفرده (محمد الصالح حثروبي (2)، 2002، ص117).

كما يعرف التقويم بأنه إصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس (علي راشد(2)، 2005، ص177).

على ضوء التعاريف الواردة يمكن اعتبار التقويم التربوي على أنه:

- عملية مستمرة لإصدار أحكام أو قرارات تربوية على أداءات المتعلمين وتقديرها كميًا أو كفيًا.

- عملية تشخيصية لمواطن الضعف في العملية التربوية في أثناء سيرها، واقتراح الوسائل لتصحيح مسارها وتحسين نتائجها.

- عملية علاجية وقائية وشاملة لجميع نواحي النمو في شخصية المتعلم.

- عملية منهجية لتعديل مكونات العملية التربوية، وذلك لتحقيق أهدافها المنشودة.

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 يحققه من

أهداف تعليمية محدّدة تتعلق بكل من المتعلم والمدرس.

2-1- الأهداف المتعلقة بالمتعلم: وتتلخص في ما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات واختيارهم لمهام معينة، وتحديد كفاءة كل متعلم لأداء مهمة ما (رفعت محمود بهجت، 1996، ص237).

- الكشف عن مستوى المهارات والمواقف والاتجاهات التي تكوّنت لدى المتعلم، كما

يكشف التقويم عن رغبات المتعلم واستعداداته، وميوله ودوافعه، وحاجاته النفسية

والعقلية والجسمية والاجتماعية (خير الدين هني، 1999، ص258).

- يعمل على دفع المتعلم إلى المذاكرة والتحصيل، كما يتيح له الفرصة بالمرور بخبرة قلق قد تسهم في سرعة التعلم، وبالتالي قد تدفعه إلى الإنجاز والإبداع.

(يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص903)

- تطوير تعلم الطلبة وتحسينه ورفع مستوى تحصيلهم بالاستناد إلى ما يتم التوصل إليه من تغذية راجعة (عبد الرحمان عدس وآخرون، 2005، ص249).

- الكشف عن اتجاهات المتعلمين نحو الدراسة، والكشف عن قدراتهم بقصد تكييف المناهج، أو بمعنى آخر تحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لتقديم المعالجة الضرورية في حينها.

2-2- الأهداف المتعلقة بالمدرس: وتتلخص في ما يلي:

- الحكم على كفاءة المدرس وتحديد مدى فاعلية الطرق والأساليب التي يستخدمها في التدريس (محمود طنطاوي دنيا، 1982، ص116).

فهو يزودّ المدرس بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة)، وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المدرس في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها (سهيلة محسن الفتلاوي، 2003، ص266).

- إتاحة الفرصة للمدرس للحكم على درس ما حكما أساسه الدليل والبرهان، فيعرف عن بيئته وخبرة كيف تكون الإجابة والإتقان في مواقف التدريس ومزاولته.

(محمود سلمان الربيعي، 2006، ص411)

- رفع مستوى الخبرات التربوية للمدرسين باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الإمكانيات وإعداد الوسائل للتنفيذ، ومدّهم بكل جديد في مجال عملهم بما يحقق النمو المهني وتحقيق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى مستوى أفضل.

(المرجع نفسه، ص412)

3- أنواع التقويم التربوي:

يعتبر التقويم بمفهومه الحديث عملية مستمرة تحدث قبل التدريس، وفي أثناءه، وفي نهاية التدريس، فالتقويم يؤدي وظائف مختلفة لذلك اختلف المربون في تصنيفه، فهناك من يصنف التقويم حسب شموليته، وهناك من يصنفه حسب الأهداف المسطرة له، إلا أن هناك تصنيفا تتفق عليه أغلب المصادر المطلع عليها؛ والذي يجمع على أن للتقويم التربوي ثلاث أنواع مهمة في العملية التربوية هي:

3-1- التقويم التشخيصي(الأولي):

وهو إجراء تربوي يتم في بداية عملية التدريس، يمكن المدرس من الحصول على بيانات ومعلومات تبيّن له مدى تحكّم المتعلم في المكتسبات القبلية، والتي يستند عليها تدريس معلومات جديدة.

وهو إجراء قد يتم لغرض تحديد مستوى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية ومستوى استعدادهم، وعلى أساسه يقوم تخطيط محتوى التعلم وأنشطته.

(محسن علي عطية، 2008، ص112)

ويتم هذا النوع من التقويم بإدراج أسئلة محدّدة في بداية الحصة التدريسية، أو إنجاز أنشطة، أو واجبات منزلية تمهيدية...

3-2- التقويم التكويني(المرحلي):

هو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء ويهدف إلى تصحيح المسار، ويزوّد المدرس والمتعلم معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء المتعلم ومستوى تحصيله، ومدى تحقيق الأهداف المسطرة (سلسلة قضايا التربية(3)، 2000، ص226).

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

وبذلك فهو يتم أثناء عملية التعليم ويركز على ما حققه الطلاب، ويهدف إلى تحسين أسلوب التدريس وإثارة دافعية التعلم وتقدير تعلم الطلبة. ويستخدم المدرس في هذا التقويم أدوات يمكن أن تكون الأسئلة التي يطرحها أثناء الحصة، وذلك للتأكد من أن المتعلمين قد فهموا نقطة قد انتهى لتوّه من شرحها، ومن أدواته أيضا الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والوظائف البيئية، وقوائم التقدير التي يستعملها المدرس في الدروس العملية، وأية اختبارات يصممها المدرس لتغطي وحدة مستقلة من المنهاج (عبد الرحمان عدس وآخرون، 2005، ص253).

3-3- التقويم التحصيلي (الختامي):

وهو إجراء تربوي يقوم به المدرس في نهاية عملية التدريس قصد الحكم على مستوى طلبته، ومن ثم اتخاذ قرار عملي قبل نقلهم إلى مستوى جديد. فالتقويم التحصيلي يحكم على مجموعة أعمال نهائية (محمد شارف سرير وآخرون، 1995، ص102)، فهو يجيب عن السؤال: ما مدى تحقق الأهداف المنشودة؟. ويتم 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 هادفاً، شاملاً، مستمراً، صادقاً، ثابتاً، موضوعياً، مميزاً، ممكناً، معتمداً على وسائل متنوعة لقياس الجوانب المختلفة (علي راشد، 1، 1993، ص76).

4- وسائل التقويم التربوي:

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

4-1- تقنيات الملاحظة:

يعرّف "سترلنغ وموريس" (1966) الملاحظة على أنها وسيلة أساسية وضرورية ومصدر للحصول على معلومات عن الفرد موضع الدراسة أو الموقف الصفي.

(يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص940)

وتكتسي الملاحظة الصفيّة أهمية بالغة بالنسبة للمدرس، فيلجأ إليها باستمرار لتقويم أعمال المتعلمين، ونشاطاتهم داخل الفصل وخارجه، وعلاقتهم بزملائهم، وأساليب تعلمهم، ومدى استفادتهم من التعلم، وكذا التغيّرات الإيجابية التي حدثت لديهم. ويمكن للمدرس تسجيل ملاحظاته من خلال المناقشة الصفيّة، الإنجازات العملية للمتعلمين داخل الفصل وخارجه، العلاقات الاجتماعية فيما بينهم...

4-2- الاختبارات:

يعرّف الاختبار على أنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجاباته عن عيّنة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2001، ص534).

فالاختبار له أهمية في عملية التقويم إذ يعطينا فكرة واضحة عن قدرة وإمكانية الطلبة ومستوى نشاطاتهم، ومن خلاله يمكننا وضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف وتصنيفهم، ومن خلال نتائجه نستطيع أن نعدّل في مستوى الأساليب وتقنيات التدريس. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص51)

وتصنّف الاختبارات حسب أسس علمية محضّة، ويمكن إدراج تصنيفين معتمدين في العملية التربوية: كتصنيف الاختبارات على أساس الشكل؛ كالاختبارات الشفهية والكتابية، أما التصنيف الثاني فهو على أساس الوظيفة التي تؤديها. وتنقسم الاختبارات إلى:

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

ومن المعروف أن اختبارات التحصيل هي الأكثر شيوعا واعتمادا في نظامنا التربوي، حيث تعد 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 تحقق أهداف التعلم، وتعتمد هذه التقنيات على أسلوبى المقابلة والاستبيان بهدف الحصول على معلومات دقيقة، وتتيح فرصا مناسبة للتقويم الفردي والجماعي، كما تعطي للمدرس الوقت المناسب لتقويم أعمال المتعلمين المختلفة ومهاراتهم وتساعد في التعرف على مشكلاتهم التي يعايشونها (محمد الصالح حثروبي(1)، 1999، ص105).

5- التقويم الإبداعي:

بعد ظهور النظريات المعرفية التي أكدت على الاهتمام بمهارات التفكير العليا لدى المتعلم؛ كالتفكير الناقد والتفكير التأملي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات ومدى فاعليتها في تطوير قدراته وتحسين مستوى تعلمه، كل هذا أدى إلى ظهور بدائل جديدة للتقويم التربوي؛ منها ما اصطلح عليه بالتقويم الحقيقي، والتقويم الأصيل، والتقويم الإبداعي... ، وجميع هذه البدائل يتقارب مضمونها وتتفق في أنها تدمج المتعلم في مهام أو مشكلات لها علاقة بواقعه وتستدعي منه استخدام وتوظيف معارفه ومهاراته التي اكتسبها من المقرر الذي درسه، ولعل الحديث في هذا الموضوع سيقصر على التقويم الإبداعي بدءا بتحديد مفهومه.

5-1- مفهوم التقويم الإبداعي:

التقويم الإبداعي هو تقويم لأداءات المتعلمين أثناء قيامهم بمهام ذات قيمة ومعنى ومشابهة لما يقابلونه في حياتهم الواقعية والتي تبدو كأنشطة تعلم وليست كمواقف اختبار تقليدية، فيستطيعون بلورة الأحكام، أو اتخاذ القرارات بما يتناسب مع

مستوى نضجهم، أو حل مشكلات حياتية حقيقية يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير العلمي، والتفكير التأملي، والتفكير الإبداعي (علي راشد(2)، 2005، ص182).

كما يرى كل من "هينسون وإيلر Henson & Eller" (1999) أن التقويم الإبداعي يهيئ المتعلمين للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب حل مشكلات حياتية واقعية، كما أنه يعطي لنا صورة أفضل عما يعرفه المتعلمون، وما هم قادرون على عمله، وما توصلوا إليه بالفعل، فهو تقويم مركزه وأساسه البحث والتقصي، وهو منطقي صادق يقوم على السياقات الحقيقية للعلم (المرجع نفسه، ص182).

هذا؛ ويهدف التقويم الإبداعي إلى مقارنة أداء المتعلمين بالأهداف الإبداعية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها لديهم، ولكي يكون التقويم شاملاً ينبغي تقويم المتعلمين من جميع الجوانب؛ وهذا يشمل مدى اكتسابهم للمعارف والمعلومات ومهارات التفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومدى اكتسابهم للميول والاتجاهات الدراسية الإيجابية.

كما يهدف التقويم الإبداعي إلى إيجاد المناخ الإبداعي للمدرس من أجل إكسابه القدرة على التطوير والإبداع، ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.

(محمود سلمان الربيعي، 2006، ص411)

وعليه، يمكن بلورة ملامح التقويم الإبداعي في النقاط الآتية:

- يشمل نواتج التعلم التي حققها المتعلم في جميع مجالاته (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

- يعكس الواقع الفعلي للمتعلم المعبر عن أدائه.

- يدمج المتعلم في مهام ذات مغزى ومعنى ويحتاجها في سياق حياته الواقعية.

- يمارس فيه المتعلم مهارات التفكير العليا ويوائم بين مدى متسع من المعارف، مما يجعل الأمر واضحاً بالنسبة للمتعلم فيما يتصل بمعايير الحكم على أدائه.

- تتضح فيه الخصائص التالية: الواقعية، الشمولية، الاستمرارية، العلمية، التعاون.

(علي راشد(2)، 2005، ص-ص183، 182)

5-2- فوائد التقويم الإبداعي:

- هناك مجموعة من الفوائد يمكن الحصول عليها من استخدام التقويم الإبداعي، والتي يمكن تحديدها في النقاط الآتية: (المرجع السابق نفسه، ص185)
- إنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويقدم لهم اختبارات لمهام وأعمال مشوقة ومثيرة تتحدى قدراتهم ليطرحوا أسئلة، ويصدروا أحكاما في مشكلات ترتبط بواقعهم.
 - ينقل المدرس من دور ملقن المعارف إلى دور المرشد والموجه والميسر للتعلم، والذي يضع مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم ويكلفه بالتعلم الذاتي، فهو الذي يلاحظ، ويكتشف، ويتقصى، ويجرب، ويستنتج، ويفكر، ويقيم أداءه... إلى غير ذلك.
 - يهتم بالنواحي التشخيصية والعلاجية معا، حيث يقتصر نشاط التقويم على تعرف أو تعديل أو تغيير معين للتغلب على نواحي الضعف هذه، مما يؤدي إلى تحسين أداء هذا المتعلم.
 - يجعل المدرس يأخذ في الحسبان جميع المؤشرات والدلائل التي تكشف عن بلوغ المتعلم لنتائج التعلم المقصودة.

5-3- وسائل التقويم الإبداعي:

يمكن للمدرس أن يستخدم عدة وسائل في التقويم الإبداعي، لعل أبرزها ما يلي:

(عفت الطناوي، 2011، ص-ص 256، 255)

1. **تقييم الأداء العملي:** يتم تقييم الأداء العملي للمتعلم أثناء تنفيذه لأنشطة التعلم العملية أو بعدها من خلال الممارسات العملية في المخبر أو الميدان، اختبارات الأداء، كتابة التقارير الميدانية، إنجاز المشروعات.
- وتعد تقنية الملاحظة المباشرة للمتعلمين الوسيلة المناسبة لرصد أنشطتهم والكشف عن مستوى تقدمهم في الأداء العملي.
2. **اختبارات الإنجاز:** وهي اختبارات يعدها المدرس للمتعلمين ويطلب منهم إنجازها، ويلاحظهم في أثناء إنجازهم لهذه الاختبارات، ويجري معهم مقابلات شخصية ليحدد مستوى تقدمهم في الإنجاز.

ويمكن أن تتضمن اختبارات الإنجاز: سؤال مفتوح الإجابة، اختبار قصير وسريع يتضمن معارف أو مهارات محدّدة، مجموعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدّد تدور حول مشكلة معينة ويطلب من المتعلم تبرير إجابته.

3. مقاييس الجوانب الوجدانية: وهي المقاييس المستخدمة في تقويم ميول المتعلمين واتجاهاتهم وقيّمهم وأوجه التقدير لديهم.

4. الحقيبة التقويمية: ويطلق عليها سجلات الأداء أو ملفات عمل المتعلم، وهي عبارة عن سجلات للتعلّم والتقويم تضم عينات ممثلة من أعمال المتعلمين وإنجازاتهم التي يتّضح منها مستوى تحصيلهم وتقدمهم في التعلّم، مثل الاختبارات والتقارير والأبحاث الفصلية، والواجبات المنزلية، والمشروعات، وغيرها من الأعمال والأنشطة التي قام بها المتعلم، والتي تعد مؤشرا على مدى التقدم الذي حقّقه خلال دراسة المقرر.

وتساعد الحقيبة التقويمية المتعلمين على التقويم الذاتي، حيث يمكن أن يقرروا بأنفسهم مدى تطوّرهم وتقدمهم خلال الدراسة، وأن يحدّدوا مواطن القوة والضعف في أدائهم، وأن يشخّصوا حاجاتهم، وبذلك يتمكنون من التأمّل في أدائهم ومراجعتهم وتطويره.

مما سبق، يتّضح أن هذا التوجّه الحديث " التقويم الإبداعي " قد غيّر شكل التقويم التقليدي، بحيث أصبح للمتعلّم دور في عملية التقويم الواقعي الذي يرتبط بحياته وواقعه في مهام وأعمال مشوّقة ومثيرة، مما كوّن لديه اتجاها موجبا نحو المدرسة والتعلّم ونحو ذاته، كذلك أصبح للمدرس دورا مختلفا تماما، وتحولّ من ناقل للمعرفة إلى ميسّر لعملية التعلّم (علي راشد(2)، 2005، ص185).

ولقد 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.

والتقويم الإبداعي كتوجّه جديد في عملية التعلّم أصبح ضرورة ينادي بها المشتغلون بالتربية من أجل إصلاح تقويم العملية التعليمية.

* خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق، أمكن التعرف على بعض الأساليب التربوية التي يؤديها المدرس لتقديم درسه؛ كالبدء بتهيئة ممهّدة للدرس، ثم اللجوء إلى اختيار طريقة تدريس ملائمة لعرضه، مع انتقاء وسائل تعليمية تخدمه وترفع من مستوى التفاعل الصفّي داخل حجرة الدراسة، ويتخلّل سير الدرس أشكالاً متنوعة من التقويم التربوي للتعرف على مستويات الطلاب من جهة، ولتطوير عملية التدريس والوصول بها إلى ممارسات تدريسية إبداعية بإمكانها أن تشدّ سلوكاً إبداعياً لدى الطلبة من جهة أخرى.

وفي الأخير لا بد من الإشارة إلى أن نجاح الممارسات التدريسية الإبداعية يرجع لحد كبير إلى النجاح في تنفيذ مراحلها بطريقة مبدعة بعيداً عن الرتابة والروتين في تقديم الدرس، وهنا يظهر دور المدرس الكفء في فعالية العملية التعليمية، إذ مهما كانت جودة المناهج والكتب، ومهما توافرت الإمكانيات والمعامل والأدوات، فكل ذلك لن يحقق قيمة تذكر دون وجود المدرس المبدع في سماته الشخصية، وفي تكوينه المهني والثقافي والعلمي، وفي امتلاكه كفايات تعليمية متنوعة مثل: مهارات التخطيط وسلامة الأداء وأساليب التقويم (مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص220).

والأستاذ الجامعي يكون مبدعاً في تدريسه إذا ما اعتقد بضرورة القيام بممارسات طلاقة وأصيلة ومرنة، وعرف متطلبات هذه الممارسات واقتنع بأهميتها وقام بأدائها؛ كقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عملياً 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 يحقق الأستاذ الجامعي متطلبات هذه الأداءات؛ يمكن القول بأنه يؤدي ممارسات تدريسية إبداعية من شأنها أن تنمي القدرة الإبداعية لدى طلبته.

الفصل الثالث

تغيرات الشخصية

* الاتزان الانفعالي

* الموضوعية

* السيطرة

* تمهيد:

إن الظواهر النفسية سواء كانت سلوكاً أم سمة ما هي إلا انبعاثاً من شخصية معينة ووصف لها أو تعيين لجانب من جوانبها المتعددة، فالشخصية هي جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميّز الشخص عن غيره تميّزاً واضحاً.

ويتفق علماء النفس على أن الشخصية تعد من أكثر الظواهر تعقيداً التي تعرّض العلم لدراستها، لذلك سيتم عرض بعض التعريفات التي تناولتها مختلف المراجع والمصادر البحثية المطلع عليها.

1- مفهوم الشخصية:

من المؤلف قبل دراسة أي موضوع علمي أن نصلح على تعريف الألفاظ والتعبيرات المستخدمة وتحديد المفاهيم والمصطلحات تجنباً للخلط والغموض، إلا أن تعريف الشخصية والاتفاق على تفسير معناها لم يكن بالأمر اليسير.

1-1- المعنى اللغوي للشخصية:

ورد في معجم الوسيط أن الشخص هو " كل جسم له ارتفاع وظهور"، أما الشخصية فهي صفات تميّز الشخص من غيره. ويقال: فلان ذو شخصية قوية؛ أي ذو صفات متميزة وإرادة وكيان مستقل. (إبراهيم مذكور، 1989)

1-2- المعنى الاصطلاحي للشخصية:

يعرّف "جوردون ألبورت" Allport.G (1961) الشخصية بأنها " التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدّد للفرد طابعه المميّز في السلوك والتفكير" (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص251).

ويذكر "ستاوب" Staub,E (1980) مجموعة من التعريفات التي تؤكد على بعض الجوانب في الشخصية ولعل أهمها: التمايز في سلوك الفرد عن الآخرين والثبات النسبي لتلك الأنماط السلوكية في حياة الفرد ومواقفه، فيشير إلى أن:

"سوليفان Sullivan" (1953) يعرف الشخصية بأنها الأنماط الثابتة نسبياً لمواقف الفرد في علاقاته الشخصية والتي تميز حياته. ويعرف "بايرن Byrne" (1974) الشخصية بأنها جميع أبعاد الفروق الفردية الثابتة نسبياً التي تجعل الفرد متميزاً ويمكن قياسها. أما "ميشيل Mischel" (1976) فيعرفها بأنها الأنماط المميزة للسلوك والمتضمنة الأفكار والانفعالات التي تميز تكيف الفرد في مواقف حياته (Staub,E,1980,p 04).

ويتفق علماء نفس الشخصية المحدثون على أن الشخصية هي نمط سلوكي مركب، ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا والتي تضم القدرات العقلية والانفعال والإرادة، والتركيب الجسمي الوراثي، والوظائف الفيزيولوجية، والأحداث التاريخية الحياتية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة (ناصر الدين زبدي، 2007، ص47).

من خلال هذا العرض لمفهوم الشخصية يمكن استخلاص ما يلي:

- * الشخصية تنظيم دينامي داخل كيان الفرد.
- * نمط سلوكي متجانس وثابت نسبياً.
- * لكل شخصية خصائص تميزها عن غيرها.

2- نظريات الشخصية:

لقد حاول علماء النفس والمهتمين بدراسة الشخصية وضع نظريات مختلفة تناولت الشخصية بهدف تفسير سلوك الإنسان، لذلك سيتم عرض أهم هذه النظريات، والمتمثلة في: نظرية الأنماط، نظرية السمات، ونظرية الأبعاد الأساسية للشخصية.

2-1- نظرية الأنماط:

تقوم هذه النظرية على أسس جسمية فسيولوجية أو مزاجية أو عقلية، مثل نظرية "أبو قراط" التي تذهب إلى أن هناك نمطين من الأشخاص: النمط القصير البدين

والنمط الطويل النحيل، ويتوقف نوع الشخصية على نوع السائل الموجود في الجسم، حيث تتمايز تبعاً لذلك أربعة أصناف هي: الصفراوي، السوداوي، البلغمي، الدموي، وتوصّل "كرتشمير Kretshmer" (1925) إلى ثلاث أنماط أو طراز للشخصية هي: الهزيل النحيف، الرياضي، البدين (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص-ص 66، 67).

2-2- نظرية السمات:

ترجع أصول نظرية السمات إلى علم النفس الفارق ودراسة وقياس الفروق الفردية، وهي تستند على تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعياً لتصنيف الأفراد، والتعرّف على السمات والعوامل التي تحدّد السلوك والتي يمكن قياسها، والتمكّن من التنبؤ بالسلوك (نبيل محمد زايد، 1990، ص41).

وأهم الباحثين في هذه النظرية يمكن أن نذكر منهم "ريمون كاتل R.Cattell" (1965)، و"جيفورد Guilford" (1967)، و"زمباردو Zimbardo" (1950).

ولكي يفسّر أصحاب هذه النظرية ثبات السمات وعموميتها، فقد اقترحوا وجود استعدادات معينة عند الفرد واستعدادات عامة وشاملة، حيث حصرها "جوردن ألبورت Gordon Allport" (1937) في ثلاث أنواع من الاستعدادات، نذكرها فيما يلي:

1. السمات الأساسية: وتتمثل في خطوط أو ترتيبات عامة يعتمد عليها الفرد في تنظيم حياته ككل، ومن أمثلة هذه السمات الأساسية نجد القوة أو القدرة على التحصيل أو حب التضحية أو غيرها...

2. السمات المركزية: وهي سمات مهمّة في توجيه السلوك ومراقبته.

3. السمات الثانوية: وهي سمات خاصة توجّه السلوك في قنوات أو اتجاهات محدّدة.

(ناصر الدين زبدي، 2007، ص213)

2-3- نظرية الأبعاد الأساسية للشخصية:

يقول "هانز أيزنك" (1947): إذا كانت مهمتنا الرئيسية هي أن نقدّم على الأقل حلاً وقتياً لمشكلة التصنيف في بحوث الشخصية، فإننا نشتغل آلياً بمشكلة إيجاد الأبعاد المناسبة للشخصية، ينبغي أن نتّجه إلى التحليل العملي كطريقة تساعدنا على الحل لأنه

بالرغم من أوجه الضعف المعترف بها في تلك الطريقة، فإنه لا توجد في المرحلة الحالية من معرفتنا أية طريقة أخرى يمكن أن تساعد في بحثنا....

(المرجع السابق نفسه، ص-ص 213، 214)

وقد اهتم "أيزنك Eysenk" بالمحددات الوراثة للسلوك، وقد عبّر عن اعتقاده بأن العوامل الوراثة يحتمل أن يكون لها بعض الدور في تطوّر أنماط الشخصية التي توصل إليها في دراساته، حيث استخلص ثلاث عوامل أو أبعاد رئيسية في الشخصية هي:

1. بعد العصبية - الاتزان الانفعالي.

2. بعد الانطواء - الانبساط.

3. بعد الذهانية - السواء.

ويؤكد "أيزنك" أن البعدين (1) و(2) هما البعدان الوحيدان اللذان وجدتهما العديد من الباحثين أثناء استخدامهم لطرق مختلفة، واتفقوا في كون هذين البعدين هما أكثر الأبعاد أهمية في وصف السلوك أو التصرف الإنساني، وعند "أيزنك" فإن الأبعاد تمثل أصول الاختلاف أو التباين في وصف الشخصية والسلوك، والبعد هو عبارة عن متصل كمي له طرفان أحدهما إيجابي والآخر سلبي، وتظهر معظم الوظائف النفسية على طول البعد (المرجع السابق نفسه، ص 214).

على ضوء النظريات التي تمّ عرضها، وفي إطار طبيعة موضوع الدراسة الحالية، فإنها تتخذ من نظرية السمات إطارا مرجعيا لمجموعة المفاهيم والمبادئ التي ينطلق منها محور هذه الدراسة، وذلك لأن نظرية السمات تذهب إلى أن لكل فرد سمات أو خصائص شخصية ثابتة نسبيا يمكن أن يستدل عليها من خلال استجاباته وأسلوبه المميّز في الأداء، كما تفترض أن الفروق بين الأفراد إنما ترجع إلى تلك السمات.

3- سمات الشخصية:

يمكن قياس سمات الشخصية من خلال عدة اختبارات ومقاييس منها: اختبار "مينسوتا" المتعدّد الأوجه، ومقياس "كاتل" للشخصية، واختبار "أيزنك" للشخصية، ومقياس بروفيل المعدل لـ "جوردن".

والدراسة الحالية اعتمدت مقياس "جيلفورد وزيمرمان" في قياس بعض سمات الشخصية لدى الأستاذ الجامعي، وقبل التطرّق إلى هذه السمات لابد من تحديد مفهومها حسب "جيلفورد"، وكذا تقديم تصوّره في قياس وتصنيف السمات.

3-1- تعريف السمة حسب "جيلفورد":

يعرّف "جيلفورد Guilford" (1959) السمات بأنها خصال للأفراد تستنتج من ملاحظة سلوكهم، وتتسم بالثبات النسبي، ويشترك الأفراد في الاتّصاف بها بدرجات متفاوتة.

ويشير "جيلفورد" إلى أن السمات لا تلاحظ مباشرة، ولكن الذي يلاحظ هو السلوك، فالسلوك الملاحظ يعد مؤشرا على توافر السمة لدى الفرد، ويطلق "جيلفورد" على السلوك الذي يشير إلى وجود السمة اسم "دليل السمة".

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص-ص 92، 93)

ويقدم "جيلفورد" تصوّرا مهمّا في قياس وتصنيف السمات، حيث يعتقد أنه من الممكن تصوّر السمة على شكل بعد أو متّصل يمثله خط مستقيم، وتحدّد ما لدى الفرد من السمة بنقطة معينة تشير إلى موضعه على هذا الخط المتّصل.

والسمة إما أن تكون ذات قطب واحد مثل القدرات والسمات الفيزيولوجية، أو ذات قطبين مثل السمات التي لها ضدّها أو مقلوبها كالانبساط- الانطواء، وتوزّع السمة لدى الأفراد ما بين القطبين (السالب والموجب)، ومن ثمّ يمكن أن تقاس أي درجة تقع على الخط المتّصل بأدوات القياس المعروفة (المرجع نفسه، ص 93).

3-2- تصنيف السمات حسب "جيلفورد":

قسم "جيلفورد" السمات إلى مجموعة من الأبعاد هي:

(عباس محمود عوض، 1987، ص256)

أ. السمات البدنية: وهي السمات التي تتعلق ببناء الجسم وشكله ووظائفه الفيزيولوجية مثل: سمات الطول، والوزن.

ب. سمات الدافعية: وتشمل مجموعة السمات المتصلة بالحاجات والميول والاتجاهات.

ت. سمات الاستعدادات: وهي السمات المتصلة بالقدرات العقلية والمهارات.

ث. السمات المزاجية: وهي السمات المتصلة بالنواحي المزاجية مثل: الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والقلق.

ج. السمات المرضية: وتشمل الحالات المرضية.

وستتناول الدراسة الحالية من هذا التصنيف بعض السمات المزاجية وهي:

الاتزان الانفعالي، والموضوعية، والسيطرة، وسيأتي عرض مفصل لهذه السمات على التوالي.

الأتزان الانفعالي

- 1- مفهوم الأتزان الانفعالي
- 2- الفرق بين مفهوم الأتزان الانفعالي وبعض المفاهيم الأخرى
- 3- طبيعة الأتزان الانفعالي
- 4- سمات الشخصية المتزنة انفعاليا
- 5- سمة الأتزان الانفعالي لدى الأستاذ الجامعي

تمثل الانفعالات جزءاً هاماً وأساسياً من البناء النفسي للإنسان، وقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة بما لا يدع للشك أن المنظومة الوجدانية في تركيب الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدّد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر في حياة الإنسان (نيفين عبد الله صلاح، 2005، ص 01).

والانفعالات حالات داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، وتنشأ الانفعالات فجأة أثناء تفاعل الأفراد مع الخبرات التي يتعرضون لها، وتتصف تلك المشاعر بعدم القدرة على التحكم فيها، حيث لا يمكن بسهولة إصدارها أو كفّها، ويستجيب الأفراد دائماً لتلك المشاعر بالأفكار أو بالكلمات، أو بالأفعال التي تبدو غير مناسبة، أو مضطربة، أو لا عقلانية، أو غير منظمة، ويتأثر السلوك الذي يصدر كردّ فعل بكل من التعلم والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه (ليندال دافيدوف، 2000، ص 78).

وللتعلم والتربية دور كبير في كيفية التعبير عن مختلف الانفعالات، وذلك حسب ما يتلاءم مع الموقف النفسي - الاجتماعي من جهة، ومع مكانة ودور الشخص في المجتمع من جهة أخرى، ولا تجرى عمليات التعلم والتربية في فراغ بل في بيئة مادية ومحيط اجتماعي وثقافي معيّن (مصطفى عشوي، 1997، ص 112).

وهذا يساعد الفرد على مواجهة المواقف المختلفة والتعامل معها بما يتناسب مع الموقف والتحكم في انفعالاته عند الضرورة، وفي فهم السلوك الانفعالي للأفراد الذين يتعامل معهم في مختلف المواقف.

وهنا يمكن القول أن هذا الفرد يتّسم بالاتزان الانفعالي، ويستطيع أن يقوم بأدواره الاجتماعية بكفاءة وإيجابية.

1- مفهوم الاتزان الانفعالي:

يعتبر الاتزان الانفعالي من أهم المؤشرات التي تدل على الصحة النفسية لدى الفرد، وعلامة دالة على مرونة الشخصية ومدى سوائها، ومع ذلك فقد تباينت وجهات النظر بين الباحثين والمختصّين حول تعريفه وتفسيره.

وفيما يلي مجموعة من التعاريف التي قدّمها الباحثون حول الاتزان الانفعالي، محاولين إلقاء الضوء على هذا المفهوم؛ منها:

1-1-1 تعريف "كاميليا عبد الفتاح" (1984) للاتزان الانفعالي: هو الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها، بحيث تتفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكثيف استجابته تكثيفا ملائما ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطها، وفي نفس الوقت ينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرخاء والسعادة.

(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص77)

وعليه؛ يتضح أن الاتزان الانفعالي هو الحالة التي تمكن الفرد من تكثيف استجاباته مع المواقف الاجتماعية، ويؤدي به إلى التوافق معها والمساهمة الايجابية في نشاطها، وتحقيق نجاحاته وسعادته.

1-2-2 وتفسّر "سامية القطان" (1986) معنى الاتزان الانفعالي بوصفه صميم ولبّ العملية التوافقية، بحيث يصدر عنها في نهاية الأمر على شكل من أشكال التوافق فتنبّدى في هذا المجال أو ذاك من مجالات التوافق السوية أو درجة من درجات اللاسوية، مما ينعكس بدوره على الاتزان الانفعالي.

وتؤصل مضمون الاتزان الانفعالي عندما رجعت إلى معاجم علم النفس مثل (أنجلش، ولمان، وموسوعة أيزنك)، وانتهت إلى نتيجة مؤدّاه أن هذه المعاجم قد اعتبرت الاتزان الانفعالي هو قدرة الفرد على أن يتحكّم في استجاباته، بحيث تكون بعيدة عن التطرّف الانفعالي كالاندفاعية في مواجهة المواقف (سامية القطان، 1986، ص-ص03،02).

بمعنى أن الاتزان الانفعالي هو قدرة الفرد على أن يتحكّم في استجاباته بمرونة عند مواجهة المواقف التي تواجهه، مما يؤدي به إلى التوافق مع محيطه الاجتماعي. أو بمعنى آخر؛ أن الفرد المتّزن انفعاليا هو الذي يستجيب للمواقف الاجتماعية بمرونة من أجل تحقيق توافقه الاجتماعي.

3-1- ويشير "ريبير" Reber (1987) إلى أن الاتزان الانفعالي يستخدم لوصف حالة الشخص الناضج انفعاليا ولديه مرونة، بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للموقف ومتناغمة معه من حيث الظروف (Reber,1987,p.p:236-237).

أي أن الفرد المتزن انفعاليا هو الفرد الذي وصل إلى مرحلة النضج الانفعالي، ولديه مرونة في تكييف استجاباته الانفعالية مع المواقف المثيرة.

4-1- وتعني "سهير أحمد" (1999) بالاتزان الانفعالي: قدرة الشخص على السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الظروف وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات (سهير أحمد، 1999، ص22).

أي قدرة الفرد على أن يكيّف انفعالاته بما يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات.

5-1- ويرى "أديب الخالدي" (2002) أنه يمكن اعتبار الاتزان الانفعالي سمة تميّز الفرد الذي يتفاعل بدون تطرّف للمواقف الانفعالية، وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداد الفرد لتقديم استجابة انفعالية مضطربة وسريعة التغيّر (أديب محمد الخالدي، 2009، ص51).

بمعنى أن الفرد المتزن انفعاليا هو الذي لديه استعداد للتفاعل والانسجام مع المواقف الاجتماعية، والفرد الذي يفقد هذا الاتزان يكون لديه استعداد لتقديم استجابات انفعالية متطرفة وغير متوافقة عند مواجهة المواقف.

من خلال التعاريف التي حددها الباحثون، يتّضح أن الاتزان الانفعالي هو درجة تحكّم الفرد في استجاباته الانفعالية، بحيث تتناسب مع شدة المثيرات وتؤدي به إلى تحقيق مستوى جيّد من الصحة النفسية.

2- الفرق بين مفهوم الاتزان الانفعالي وبعض المفاهيم الأخرى:

لتوضيح مفهوم الاتزان الانفعالي بشكل دقيق، تمّ التعرّض للفرق بينه وبين بعض المفاهيم المقاربة له في المعنى، وذلك حسب آراء بعض المهتمين بالموضوع.

2-1- الاتزان الانفعالي والتوافق الاجتماعي:

يرى "أحمد راجح" (1964) أن الاتزان الانفعالي للفرد سمّة عامة تفرّق بين الأسوياء وغير الأسوياء، ويتضمن مفهوم الاتزان في جوهره فكرة التوافق الاجتماعي بدرجاته المختلفة (أحمد عزت راجح، 1964، ص101).

فهو يرى أن الشخصية السوية هي التي يتّسم سلوكها بالاتزان الانفعالي، هذا الأخير له علاقة بالتصرفات الانفعالية للشخصية المتوافقة اجتماعيا.

2-2- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية:

يفسّر "عبد السلام عبد الغفار" (1976) الاتزان الانفعالي كمظهر مهم من مظاهر الصحة النفسية، بأنه حالة نفسية تكمن وراء شعور الإنسان بالطمأنينة والأمن النفسي والاكتفاء الذاتي، وهذا يتحقّق بما يستطيع القيام به من أوجه النشاط المختلفة بغية تحقيق حاجاته وأهدافه في الحياة (عبد السلام عبد الغفار، 1976، ص220).

أي أن سلامة الصحة النفسية لدى الفرد مرهونة بتحقيق اتزانه الانفعالي.

كما يرى "أديب الخالدي" (2009) أن الصحة النفسية للفرد تتضمن قدرته على التوافق مع نفسه ومع بيئته بقصد التمتع بحياة سعيدة خالية من الاضطرابات النفسية بما يحقّق له اتزانه الانفعالي، أي أن إدراكنا لمعنى الصحة النفسية يساعدنا على أن نكون متوافقين، والشرط الأساسي لهذا التوافق الاجتماعي هو الاتزان الانفعالي للفرد.

(أديب محمد الخالدي، 2009، ص50)

أي أن الاتزان الانفعالي هو شرط هام لإحداث التوافق الاجتماعي لدى الفرد، والتوافق يساعده كي يحقّق لنفسه مستوى مناسب من الصحة النفسية.

ويضيف "الخالدي" الأسس النفسية التي تفسّر العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتوافق الاجتماعي والصحة النفسية، والتي حدّدها "تيندال Tindall" (1959) ولخصّها وفق النحو التالي:

- تكامل شخصية الفرد في تفاعلها مع البيئة لتحقيق أهدافه.
- تفاعل الفرد مع مطالب الحياة الاجتماعية دون التخلّي عن تلقائيته.
- تكيف الفرد مع شروط الواقع وتقبّله لها لتحقيق أهدافه المستقبلية.

- الزيادة في النضج مع اضطراد السن بما يحقق العمليات التوافقية الأكثر تعقيدا.
 - احتفاظ الفرد بحالته الانفعالية المتزنة، وبصفة خاصة في المواقف ذات الشحنة الانفعالية.
 - مساهمة الفرد في النشاط الجماعي بزيادة كفاءته الفردية.
- (المرجع السابق نفسه، ص53)

2-3- الأتزان الانفعالي والمرونة:

تعتبر "سامية القطان" (1986) أن تحكّم الفرد في ذاته وما يتمخض عنه من سيطرة على استجاباته، مرونة تمكّن من مواجهة المؤلف من المواقف والجديد منها حتى تمكنه أحيانا من خلق الجديد إبداعا وابتكارا.

وترى أن هذه المرونة نلتقي بها في سيكولوجية التعلم تحت عناوين الذكاء والاستبصار والإبداع، بينما نلتقي بها في الصحة النفسية تحت اسم القابلية للتوافق مع الجديد Adaptabilité، فصميم الأتزان الانفعالي ينحصر في هذه المرونة بحيث يكون لنا أن نتوقع عدم الأتزان الانفعالي عندما نلتقي بالجمود كنفويض للمرونة.

(سامية القطان، 1986، ص-ص 04، 05)

وعليه، فإن الفرد المتزن انفعاليا يستجيب للمواقف التي تواجهه بأسلوب يتّصف بالمرونة والتروّي، ويتّصف سلوكه بالتوافق الاجتماعي، مما يعبر عن تمتّعه بمستوى جيّد من الصحة النفسية.

** هذا؛ وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم الأتزان الانفعالي قد ترادف مع بعض المفاهيم المشابهة لدى كثير من الباحثين والمتخصّصين في هذا المجال، ضمن مصادر مختلفة منها:

2-4- الأتزان الانفعالي والأتزان الوجداني:

يسوق "مصطفى سويف" (1978) تعريفا للأتزان الانفعالي كمرادف لمعنى الأتزان الوجداني بأنه الإشارة إلى ذلك الأساس الذي تنتظم من خلاله جميع جوانب النشاط النفسي التي اعتدنا أن نطلق عليها بالانفعالات أو التقلبات الوجدانية من حيث

تحقيقها لشعور الشخص بالاستقرار النفسي أو باختلال هذا الاستقرار، والرضا عن نفسه أو باختلال هذا الرضا، وبقدرته على التحكم في مشاعره أو بانفلات زمام السيطرة من يديه (مصطفى سويف، 1978، ص252).

2-5- الأتزان الانفعالي والنضج الانفعالي:

يرى "مجدي إبراهيم" (2009) أن الأتزان الانفعالي يفسر بمدى النضج الذي وصل إليه الفرد في سماته الانفعالية، من حيث كونه ناضجا انفعاليا أم مازالت انفعالاته تتميز بالاستثارة العامة (مجدي عزيز إبراهيم (2)، 2009، ص28). وهنا ربط مستوى الأتزان الانفعالي بمستوى النضج الذي يصل إليه الفرد في سماته الانفعالية.

إلا أن مفهوم النضج الانفعالي أشمل من مفهوم الأتزان الانفعالي لأنه شرط هام وأساسي للتوافق، فلا بد للشخص أولا أن يصل إلى درجة النضج، ثم بعد ذلك يقيم أتزانا لهذا النضج (محمود إسماعيل ريان، 2006، ص44).

2-6- الأتزان الانفعالي والثبات الانفعالي:

جاء في القاموس النفسي أن الثبات أو الأتزان الانفعالي هو صفة تميز الشخص الذي يتفاعل بدون تطرف للمواقف الانفعالية، أما عدم الثبات الانفعالي فهو استعداد لاستجابة انفعالية وسريعة التغير (إبراهيم أبو زيد، 1987، ص160).

كما جاء في معجم علم النفس والتحليل النفسي أن: الثبات أو الأتزان الانفعالي يعني درجة من الضبط الذاتي الانفعالي، والتناسب بين الاستجابة ونوعية المثيرات من حيث الشدة والاستمرارية والمواءمة معها في ضوء المتوقع اجتماعيا مع وضوح الاستقرار و الاتساق الانفعالي والبعد عن التقلبات الحادة والشديدة، وعدم ظهور أي آثار سلبية بسبب الانفعال على المظاهر الفسيولوجية التي يتحكم فيها الجهاز العصبي المستقبل، مثل التغيرات الحشوية في الجهاز الهضمي أو الجهاز الدوري أو الجهاز النفسي أو في السلوك (فرج طه وآخرون، 1993، ص160).

هذا؛ ويذكر "الخالدي" (2009) في المرجع في الصحة النفسية أن مفهوم الأتزان الانفعالي تفسير لحالة الاستقرار النفسي الذي يطلق عليه أصحاب نظرية التحليل النفسي بمبدأ الثبات الانفعالي (أديب محمد الخالدي، 2009، ص49).
فالتحليليون يرون أن حالة الاستقرار النفسي تعكس حالة الأتزان أو الثبات الانفعالي لدى الفرد.

3- طبيعة الأتزان الانفعالي:

اقترح "سموندس Symonds" (1951) ست محكات تعتبر دلائل على قدرة الشخصية على التعامل مع الاضطرابات الداخلية والخارجية للتوازن وهي:

- احتمال التهديد الخارجي.
- طريقة معالجة مشاعر الذنب.
- القدرة على التكيف المؤثر.
- توازن الصلابة والمرونة.
- التخطيط والضبط.
- تقدير الذات. (إبراهيم أبو زيد، 1987، ص162)

* ويمكن تمييز ثلاث أبعاد للحياة الانفعالية:

أولاً: التكرار الانفعالي والتغير: ويتمثل هذا البعد في احتفاظ الفرد بنفس المستوى الانفعالي لمدة طويلة أو تقلبه فيه.

ثانياً: الاتساع الانفعالي: وهو بعد يحسب سلسلة الأشياء المثيرة التي تستدعي ردود فعل انفعالية في الفرد.

ثالثاً: الشدة الانفعالية: وهو بعد يتعلق بعمق الانفعال.

(محمود قاعد، 1992، ص-ص58، 59)

ولفهم طبيعة الأتزان الانفعالي بشكل واضح وجلي توصل الباحثون إلى الكشف عن الأتزان الانفعالي كمحور رئيسي من محاور الشخصية يقوم وراءه مجموعة من المحاور أو السمات الصغرى للشخصية أهمها: القابلية للإيحاء، والمثابرة، والإيقاع

الشخصي، والقصور الذاتي للوظائف النفسية، ونسبة السرعة إلى الدقة في أداء الأعمال المختلفة (محمود إسماعيل ريان، 2006، ص42).

4- سمات الشخصية المتزنة انفعاليا:

ترى "كاميليا عبد الفتاح" (1984) أن الشخص المتزن انفعاليا هو ذلك الإنسان الذي اكتسب شعورا بالثقة خلال تفاعله مع البيئة... وهو الشخص الذي تعلم تبادل الحب والوفاء والولاء في مراحل نموّه المختلفة، ويقدر على توصيل مشاعره إلى الآخرين بصورة تجعلهم يتعلمون تبادلها معه، وهو الذي قد تعلم كبح جماح غضبه واندفاعه دون أن يسلك بطريقة سلبية ودون أن يفقد تلقائيته ومبادئه ودون أن يفقد مشقة التعاون والمنافسة، وهو ذلك الإنسان الذي يشفق السرور من التبعية المتبادلة من الحاجة للآخرين ومن أن يكونوا في حاجة إليه، وأخيرا هو الإنسان الذي يستطيع أن يقوم بأدواره الاجتماعية بكفاءة وإيجابية (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص77).

ويضيف "إبراهيم أحمد أبو زيد" (1987) بعض السمات التي يتسم بها الشخص المتزن انفعاليا، وهي:

- 1- حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات انفعالية تافهة.
 - 2- يكون قادرا على تحمّل المسؤولية، ويقوم بعمله باستقرار ومثابرة.
 - 3- هادئ ومتزن لا يميل إلى العدوان.
 - 4- يوازن جميع انفعالاته في تكامل نفسي يربط من خلاله جوانب الموقف ودوافعه الشخصية وخبرته.
 - 5- قدرته على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكّمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة.
 - 6- يشعر بدرجة مناسبة من الأمن النفسي تؤهله لأن يشعر بالاستقرار والطمأنينة يستطيع من خلالها مواجهة صعوبات ومشكلات الحياة بسلوك معقول يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في مختلف المجالات وتحت تأثير مختلف الظروف.
- (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص227)

كما يذكر "روبرت ريتشي" (2000) بعض الصفات المميّزة للشخص المتّزن انفعالياً، مثل:

- 1- يتميز الشخص المتّزن انفعالياً بأنه متحرر من المخاوف والندم والذلّ والاضطرابات على الأشياء التافهة.
 - 2- ليس لديه حساسية زائدة تجاه النقد.
 - 3- يواجه المواقف غير المتوقعة بطريقة حسنة.
 - 4- يتكيّف مباشرة للمواقف المتغيرة.
 - 5- متحرر من عقد الدونية والتعالي.
 - 6- يواجه الإحباط في الحياة بثبات تام (روبرت ريتشي، 2000، ص81).
- ويصف "جيلفورد" الشخص المتّزن بأن لديه رؤية موضوعية لذاته، ويشعر بالراحة في المواقف المختلفة، كما يكون خالياً من رؤية أنانية يكون منها حساسية انفعالية لملاحظة الآخرين (المرجع نفسه، ص159).

5- سمة الاتزان الانفعالي لدى الأستاذ الجامعي:

لقد تزايد الاهتمام بالمدرس كونه محور العملية التعليمية، فهو العنصر الأساسي الذي تعتمد عليه العملية التعليمية في نجاحها أو فشلها في تحقيق غايتها، والاهتمام بشخصية المدرس وبقدراته وباستعداداته مطلوب لكي يتمكن من ممارسة العملية التربوية بفعالية، باعتبار أن هذه المؤهلات تؤثر تأثيراً كبيراً في المتعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة.

لذلك لا بد من التأكيد على ضرورة إعداد المدرس في كافة المراحل التعليمية لاسيما في مرحلة التعليم العالي؛ أين ينتظر من أعضاء هيئة التدريس الجامعي أن يتميزوا بمستوى عال في الأداء المهني، ليس هذا فقط بل لا بد أن يتمتعوا بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تضيف على سلوكهم الكثير من صفات الأستاذ الجامعي الناجح والتميّز.

ولعل سمة الاتزان الانفعالي تعتبر من أهم السمات التي يفترض أن يتسم بها
التدريسي بالجامعة، لما لها من ارتباط وثيق بجوانب الشخصية الإيجابية القادرة على
ضبط النفس والتحكّم في الذات، كما تتميز بالأكثر قدرة على تعديل وتكييف السلوك،
خاصة وأن الأستاذ الجامعي وهو في غرفة الصف لابد وأن يتعرض إلى مواقف صعبة
وأنماط مختلفة من السلوك الصادر عن طلبته، فيجد نفسه مرغما على ضبط انفعالاته
-دون اندفاع أو إحجام- بصورة تؤدي إلى نجاحه في مواجهة تلك المواقف والتعامل
مع مختلف أنماط السلوك الصادرة عن طلبته خلال أدائه التدريسي.

وعليه، يكشف لنا البحث في مجال التدريس الجامعي عن عدد من الخصائص
والمهارات التي يتّصف بها الأستاذ الجامعي المتميّز، لكن الحديث سيقصر على سمة
الاتزان الانفعالي والدراسات التي تطرقت إليها:

فقد بيّنت دراسة "جوخ Gough" (1952) نتائج تشير إلى أن المدرسين الذين
يتّصفون بالأداء الجيد والممتازين يتّصفون بخصائص الرضا والاتزان الانفعالي.

(مصطفى حلمي قاسم، 1987، ص37)

وكانت علاقة ارتباط الاتزان الانفعالي إيجابية بكفايات العلاقات الشخصية بين
المدرس والمتعلمين، وكفايات استخدام المدرس للمادة العلمية وتوصيل المعلومات،
وكفايات الأداء كما تلاحظ في عملية التدريس...، وقد أثبتت ذلك دراسات كل من "
ليدز Leeds" (1956)، و"بوركارد Burkard" (1962)، و"إيزاكن Isacon" (1963)،
و"زهوريك zohoric" (1979) (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص103).

كما بيّنت دراسة "فرج عبد القادر طه" (1989) أن هناك عددا من الخصائص
الشخصية والسلوكية التي تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي، وضبط ثمان (08)
خصائص فكانت أولها " الرغبة في التدريس"، وتوسطها خاصية " الاتزان الانفعالي"،
أما آخرها فكانت " اتساق فكر الأستاذ الجامعي ومنطقيته" (سهيل مقدم
وآخرون، 2005، ص285).

كما وجدت دراسة "أمال صادق وفؤاد أبو حطب" (1990) أن من ضمن
الخصائص الوجدانية التي ارتبطت بالكفايات المهنية لدى المدرسين كانت سمة الاتزان

الانفعالي التي احتلت المرتبة الثالثة بعد سمة الموضوعية، والدفع والفهم القائم على التعاطف (أمال صادق وفؤاد أبو حطب، 1990، ص-ص 139، 142).

وفي دراسة لـ "سليمان عبيدات" (1991) حول "الصفات الجيدة للأستاذ الجامعي" قدم قائمة لأبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيد ورتبها حسب أهميتها، فتوصل إلى أن صفة "احترام الطلبة" قد احتلت المرتبة الأولى، وكانت صفة "الاتزان الانفعالي" في المرتبة الثامنة من أصل تسع وعشرين صفة أدرجت ضمن استبانة موجهة لعينة مكونة من 444 طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية. (سليمان عبيدات، 1991، ص 156)

كما قام "الشخبي" (1991) بدراسة على عينة من طلبة كليات التربية بجامعة عين شمس وقناة السويس بجمهورية مصر العربية، بلغ عددهم 748 طالبا وطالبة في السنوات النهائية لتقيس الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه لأثني عشر مقوماً من المقومات الشخصية والمهنية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن سمة "الاتزان الانفعالي" قد احتلت المرتبة العاشرة لخصائص الأستاذ الجامعي طبقاً لأهميتها النسبية من وجهة نظر الطلاب (علي الشخبي، 1991، ص-ص 07، 09).

أما دراسة "يوسف عبد الفتاح" (1994) فقد تناولت ثلاث أبعاد حدّد فيها خصائص الأستاذ الجامعي وهي: الخصائص الأكاديمية، الخصائص الانفعالية، الخصائص الاجتماعية، وذكر أول الخصائص الانفعالية هي "الاتزان الانفعالي" الذي يجعله كمعلم ناجح في العملية التربوية (أحمد البهي السيد، 2002، ص 09).

وفي دراسة أجراها "نافذ يعقوب" (2005) بعنوان: الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في السعودية، وكان من أهم الكفايات في البعد الشخصي برزت سمة "التوازن في الردود الانفعالية" والتي احتلت المرتبة الرابعة من ست صفات شخصية أدرجت ضمن الاستبانة الموزعة على عينة الدراسة (نافذ رشيد يعقوب، 2005، ص-ص 102، 141).

كما توصل "أحمد هاشمي" (2005) في دراسة حول "الاتصال بين الأساتذة والطلبة" والتي أجريت على عينة من 112 طالب بجامعة وهران إلى مجموعة من

العوامل الإيجابية التي تدفع بالطالب إلى النجاح والرقى، ومجموعة من العوامل السلبية التي تدفع به إلى الفشل وكره الدراسة.

فمن بين العوامل الإيجابية؛ ذكر سمة " الاتزان الانفعالي " التي يفترض أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ويعتمدها في ممارساته التربوية.

(أحمد هاشمي، 2005، ص257)

هذا، وتؤكد بعض الدراسات على أن الطلبة الذين يدرسون عند مدرسين يتّصفون بالاتزان الانفعالي يظهرون نوعاً من الأمن الانفعالي والصحة النفسية أعلى من الذين يدرسون عند مدرسين يتّصفون بالتوتر وعدم الاتزان، كما تؤكد دراسات أخرى أن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المدرس الانفعالية أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية.

(المرجع نفسه، ص249)

ومن أجل ذلك، لا بد من تأهيل الأستاذ الجامعي تربوياً، فهو يعتبر أهم الركائز الأساسية لجامعة، وهو الذي يكسب جميع المدخلات التعليمية الفاعلية المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

من خلال ما سبق، أمكن التعرف على سمة الاتزان الانفعالي كمفهوم مستقل عن بقية المفاهيم الأخرى، فهو يعتبر المحور الذي تنتظم حوله جميع جوانب النشاط النفسي فيتحقق للفرد الشعور بالاستقرار والرضا عن النفس، والقدرة على التحكم في الانفعالات من أجل النجاح في مواجهة المواقف المختلفة.

والاتزان الانفعالي سمة مطلوبة لدى الأستاذ الجامعي لما لها من أثر إيجابي في ممارساته التدريسية، ومجمل الدراسات المدرجة تؤكد ذلك.

المعرضية

- 1- مفهوم الموضوعية
- 2- خصائص الموضوعية
- 3- مرتكزات الموضوعية
- 4- سمات الشخصية الموضوعية
- 5- سمة الموضوعية لدى
الأستاذ الجامعي

من المعلوم أن الموضوعية تمثل إحدى سمات التفكير العلمي حيث أنها ذات أثر فعّال في جميع عملياته، حتى أن التفكير العلمي تجاه بعض المواقف يكون بمثابة التفكير الموضوعي في حد ذاته، وإن غابت الموضوعية في التعامل مع الأفكار والمواقف والأشخاص والأشياء كان المجال مفتوحاً لظهور التحيز والتعميم والتسرّع في الأحكام وعدم القدرة على الرؤية المتوازنة والصائبة للأشياء والأفكار والمواقف. وسوف ينجلي مفهوم الموضوعية كسمة مهمّة في شخصية المدرس ولازمة له من خلال عرض ما يمكن أن يوضّحها ويبرز قيمتها ليتحلّى بها الأستاذ الجامعي في مواقفه الصفيّة على وجه التحديد.

1- مفهوم الموضوعية:

بالرغم من تعدّد المصادر البحثية التي تطرقت إلى مفهوم الموضوعية إلا أن جميعها يتفق على إبراز معناها وخصائصها، ولعل أهم المصادر المطّلع عليه أبرزت التعريفات الآتية الذكر:

يعرف "يوسف نبراي وآخرون" (1988) الموضوعية على أنها النظر إلى الأمور بتجرّد عن العاطفة والبعد عن التأثر بالشؤون الشخصية.

(يوسف نبراي وآخرون، 1988، ص32)

وهو ما يتفق مع " فرج عبد القادر طه وآخرون" (1993) الذين يرون بأن الموضوعية هي النظر والحكم على الأشياء والأحداث والظواهر والأشخاص بنزاهة وتجرّد وبعد عن الأهواء الذاتية والميول والاتجاهات والانحيازات الشخصية والتعصّب العنصري أو المذهبي، والموضوعية تقابل الذاتية (فرج عبد القادر طه وآخرون، 1993، ص444).

والموضوعية في مجال البحث العلمي قد نالت نصيبها عند "عبد الفتاح دويدار" (1999)، حيث يعرف الموضوعية بأنها دراسة الظاهرة كما تحدث في الواقع دون أن يتدخّل الباحث في مجرى أحداث الظاهرة التي يدرسها؛ وهذا يعني ضرورة أن ينحّي العالم ذاته عن الظاهرة، وألا يصبغها بآماله الذاتية وأمانيه الشخصية.

(عبد الفتاح دويدار، 1999، ص74)

وقد أضاف "سمير حجازي" (2005) أن الموضوعية هي دراسة الظواهر كأشياء لها وجودها الواقعي الخارجي ومنفصلة عن كل ما هو ذاتي شخصي، كالآراء المسبقة والرغبات والنزعات والأهواء الشخصية (سمير سعيد حجازي، 2005، ص263).

والموضوعية كذلك هي عدم تدخل العوامل الذاتية في الملاحظة أو الحكم أو موقف القياس أو التجربة، كما تتضمن الموضوعية الدقة والأحكام الكمية.

(أحمد عبد الخالق (3)، 2005، ص280)

ويلخص مفهوم الموضوعية في تعريف "أحمد عبد الخالق" (1996) حيث يقول بأن: "الموضوعي Objective هو ما يوجد في العالم الطبيعي؛ أي خارج الذات".

(بدر الأنصاري، 2009، ص492)

وعليه، تتفق مجمل التعاريف السابقة على أن الموضوعية هي النظر إلى الأمور بواقعية والحكم عليها بنزاهة بعيدا عن العوامل الذاتية والمؤثرات الخارجية.

2- خصائص الموضوعية:

حدّد "عبد الكريم بكار" (2003) جملة من الخصائص التي تتميز بها الموضوعية من أجل بناء فكر موضوعي وسلوك قويم لدى الفرد، يتم ذكرها على النحو الآتي:

(عبد الكريم بكار، 2003، ص-ص50، 56)

2-1- معرفة حدود الذات:

إن من أهم خصائص الموضوعية أن يدرك الفرد أبعاد أي مشكلة أو موقف يريد أن يتعامل معه التعامل الصحيح، لكن الأهم من ذلك أن يدرك الفرد أبعاد ذاته حتى يستطيع موازنة الأمور بميزان العقل.

2-2- التثبّت:

ويدقّد من ذلك التثبّت من حقيقة ما يصادفه الفرد في واقعه قبل أن يتخذ موقفا تجاهه، حتى لا يقع في سلسلة من الأخطاء نتيجة الفهم الخاطئ أو القاصر أو الجدّلي في أمور لا علم له بها.

2-3- إنصاف الآخرين وعدم هضم حقوقهم:

عندما ينشب الخلاف بين الجماعات يصبح كثير من الأفراد لا يرى إلا المساوىء والمثالب، وحين تهب رياح المؤدّة فإن كثيرين أيضا لا يرون إلا المحاسن والمزايا، وللتخلص من هذه النقيصة لابد من إنصاف الآخرين وعدم هضم حقوقهم.

2-4- النظرة التفصيلية:

من أكبر الأخطاء التي تنافي الموضوعية إصدار الأحكام العامة في القضايا الإنسانية حيث يتشابه عدد من العوامل في إيجاد الظاهرة الواحدة، وحيث يصبح الربط بين ظاهرة ما وبين ظواهر أخرى معقدا غاية التعقيد، مما يستدعي الأناة في إصدار الأحكام وتفصيل ما يحتاج إلى تفصيل.

2-5- نقد الذات:

إن نقد الذات يمثل إحدى قمم الموضوعية، فهو إقرار ببشرية الفرد التي لا تستطيع أن تخرج من دائرة القصور والخطأ.

2-6- المرونة الذهنية:

إن الإحاطة بموضوع ما وجذوره وأسبابه وعواقبه ووجود ارتباطه مع موضوعات أخرى تجعل الفرد يتحلى بسمّة المرونة الذهنية التي توجد له فضاء واسعاً ليوازن بين نقاط التشابه والاختلاف بين موضوعه وتلك الموضوعات، كما يحدّد بها علاقته بتلك الموضوعات، وما يمكن تجاوزه منها وما لا يمكن، وبذلك يضع حدوداً فاصلة بينها.

3- مرتكزات الموضوعية:

تتسم الجوانب المختلفة لشخصية الفرد بالمرونة، وبمقتضاها فإنه على الفرد أن يترفق في إصدار الأحكام، وذلك بالبعد عن التعميم والتخمين والأهواء الشخصية، وأن يتحلى بالانسجام الذاتي وروح المسؤولية، وأن يلتزم الدقّة ويتجنب السطحية والشكلية في التعامل مع الحقائق والقضايا الإنسانية.

تلك هي مرتكزات الموضوعية الجاري الحديث عنها والتفصيل فيها على

النحو الآتي: (المرجع السابق نفسه، ص-ص 63، 92)

3-1- الإبتعاد عن التخمين:

يعد البعد عن التخمين أهم خطوة على طريق الموضوعية؛ وهي الخطوة التي إن زلت فيها القدم لم يستقم ما بعدها من خطوات أبدأ، حيث أن الأساس الواهي يجعل البناء القائم عليه في حكم المنهار مهما كان شامخا، بل إن كلفة زائدة ستكون باهظة كلما شمخ وعلا.

ومن هنا جاءت الدراسات التربوية والمصادر البحثية التي تحوط مجال المدرس من كل جوانبه بغية ترشيد الخطوة الأولى وإحكام الأساس قبل الخوض في اتخاذ المواقف وتحليل الأفكار واستخلاص النتائج.

3-2- التجرد من الذاتية والأهواء الشخصية:

لا ريب أن البعد عن التخمين أسهل من الناحية الموضوعية من البعد عن الذاتية والأهواء الشخصية، حتى أن كثيرا من العلماء يرون أن التجرد من الذاتية والأهواء الشخصية في بحث القضايا الإنسانية عامة غير ممكن في كثير من الأحيان، وإدراك الفرد لاختلاط أهوائه بآرائه قد يكون غير متيسر للفرد نفسه لدقة المسالك في هذا الشأن، لكن نعمة العقل تجعل سيطرة الفرد على ذاتيته وأهوائه الشخصية أكثر إمكانا.

3-3- الانسجام الذاتي:

يعتبر الانسجام الذاتي من أهم مرتكزات الموضوعية، وهذا الانسجام ينبغي أن يتجلى في اتساق أقوال الفرد مع معتقداته، وفي أفعاله مع أقواله، وهو من سمات الشخصية المبدعة.

3-4- المسؤولية:

تمثل المسؤولية دعامة من دعامات الموضوعية، حيث يتحمل الفرد مسؤولية ما قام به من عمل في حدود شروط موضوعية معينة وله ثمرة جهده الخاص. إن الموضوعية تتبدى في تحديد المسؤولية المشتركة بشكل جيد بين الفرد والآخرين من المحيطين به.

3-5- احترام الاختصاص:

إن من الموضوعية بمكان أن يعرف الفضل لأهله، وأن يعترف بالتقدم لكل من تبحر في معرفة حقيقة من الحقائق سواء كانت كونية أم تاريخية، فلا خيار أمام من يريد التقدم العلمي سوى أن يخصّص أكثر جهده ووقته له، والمكافأة المعنوية التي تنتظر ذلك المتخصّص هي تلقّي أقواله واجتهاداته في تخصّصه بالكثير من الإصغاء والتقدير والقبول، ويمكن أن نلاحظ في هذه القضية ما يلي:

أ. الحثّ على استقاء المعلومات من مصادرها الموثوقة.

ب. أن يفسّر الباحث الظواهر في حدود علمه، وألا يدّعي علم ما لم يعلم لأن في ذلك صرفاً عن الحقيقة.

3-6- الدقّة:

تعد الدقّة مظهراً من مظاهر الموضوعية، حيث أنها تمثل خلاصة الوعي الموضوعي بقضية ما، والفرد كلما ترقى في سلم الحضارة صار أكثر دقّة، والعلم نفسه يزداد اعتماده على اللغة الكميّة يوماً بعد يوم، بل إن علاج المشكلات الاجتماعية يحتاج في كثير من الأحيان إلى معلومات إحصائية تكشف عن حجم المشكلة وما سبق من محاولات لحلها.

3-7- الإنصاف:

تتمثل سمة الإنصاف في أمور مهمّة منها:

- أ. إذا كان وضع الأفراد على التنوّع، فإنه من الخطأ البيّن إصدار حكم واحد على الجميع، لأن ذلك التعميم سوف ينطوي على ظلم واضح.
- ب. الاعتراف للآخرين بما يملكون من خصائص تميّزهم عن غيرهم، وهذا الاعتراف لا يولد إلا من رؤية شاملة للحياة، ذلك لأن النقد ليس بيان العيوب والمساوئ فقط، لكنه أيضاً الكشف عن المزايا والمحسن.
- ج. أن ينظر الفرد إلى غيره بالمنظار عينه الذي يجب أن ينظروا إليه به، لأن المشاعر الإنسانية واحدة، وحاجات الأفراد النفسية والاجتماعية واحدة أو تكاد، ومن ثمّ فإن الإنصاف أن نسلم المسالك التي تؤمّن تلك الحاجات للجميع.

3-8- التعامل مع الحقيقة: وذلك من خلال:

- أ. عدم الوقوف عند الصور والأسماء والأوصاف غير المؤثرة في النتائج، لأن عدم تجاوز ذلك سيعني خروجاً عن الموضوعية المطلوبة، كما سيعني السطحية والشكلية المظلمة، فمظهر الطالب أو اتجاهه نحو وجهة معينة أثناء أداء الامتحان أو انتسابه إلى منطقة معينة، كل أولئك لا يؤثر في الدرجة التي حازها في الامتحان، ومن هنا وجب أن نتحيد عند الحديث عن الأسباب المؤثرة في نجاح الطالب أو رسوبه.
- ب. عند التعامل مع الحقائق لا بد من تجاوز الظاهر إلى ما وراءه، وفي بعض المواقف لا بد من تصحيح النظر إلى الظاهر نفسه، حيث يكون في بعض الأحيان بحاجة إلى مزيد تأمل حتى لا يخرج المدرس بانطباعات خاطئة.
- ج. إعطاء الحقيقة ما ينتاسب مع حجمها من الاهتمام والعناية دون مبالغة أو إجحاف في التعامل معها.

4- سمات الشخصية الموضوعية:

- حتى يتّصف الشخص بالموضوعية لا بد أن يتحرر من العوامل الذاتية كالتحيز والتعصب والآراء المسبقة والأفكار الجاهزة التي يحاول فرضها على الواقع. (فؤاد أبو حطب وآخرون، 1999، ص171)
- أي أن الشخص الموضوعي لا بد أن يخلو من الذاتية، والتمركز حول الذات والتشكك (صفوت فرج، 2000، ص578).
- والشخص الموضوعي أيضاً هو الشخص القادر على تحديد علاقاته بشكل مقبول مع ما حوله من أفكار وأشخاص وأحداث، لأن ذلك سوف يعني تعاملًا موضوعيًا، كما يعني انتظام ردود أفعاله بشكل موضوعي (عبد الكريم بكار، 2003، ص273).

كما يعتبر الانفتاح عاملاً أساسياً في تكوين العقل الموضوعي، حيث أن الوعي بالحكم الحقيقي لقضية ما يتوقف في كثير من الأحيان على المقارنة والموازنة بينها وبين غيرها ليتخذ بشأنها القرار المناسب، وإن كثيراً من الأفراد يكتفون لأنفسهم عالماً خاصاً يظنون أنه العالم كله، وينضجون في عالمهم ذلك الكثير من المعايير الخاصة

المتولدة من بيئة نفسية وفكرية ذات نمط واحد، وهذا الصنف يقع ضحية للتحيّز والتعميم والتسرّع في الأحكام، وعدم القدرة على الرؤية المتوازنة، وتكون قدرتهم على التكيف محدودة، مما يجعل حياتهم عبارة عن صراع مستمر مع ما حولهم (المرجع السابق نفسه، ص275).

والشخص الموضوعي أيضا هو الذي ينظر إلى الأمور نظرة واقعية موضوعية، متيقظ لما يحدث في بيئته، ويمكنه أن ينكر ذاته، لا تحاصره الشكوك.

(أحمد عبد الخالق(1)، 2004، ص165)

فالموضوعي ضدّ الذاتي، والذاتي هنا بمعنى الفردي، فمن يوصف بأنه موضوعي تكون له مصداقية بالنسبة لجميع العقول لا بالنسبة لعقل هذا الفرد أو ذلك.

(سمير سعيد حجازي، 2005، ص263)

وعليه، فإن الشخص الذي يتسم بالموضوعية هو الشخص الذي يستطيع أن يصدر أحكاما بعيدة عن التحيز الشخصي، ولا تتأثر أحكامه بميوله وأهوائه ورغباته وأمانيه الشخصية.

5- سمة الموضوعية لدى الأستاذ الجامعي:

مما لا شك فيه أن لكل فرد خصائص وصفات تميّزه عن غيره في أسلوب تفكيره وإدراكه وتصرفاته وردود أفعاله، وهذه الخصائص والصفات تشكل في مجملها جوهر شخصية الفرد.

والأستاذ الجامعي كغيره من أفراد المجتمع له خصائصه وصفاته الخاصة التي تميّزه وتؤثر على سلوكه التدريسي.

والتربية الحديثة فرضت تعدد أدوار الأستاذ الجامعي ومسؤولياته تجاه طلبته، مما وجب عليه أن يتحلى بمجموعة من السمات الشخصية التي تمنح للطلبة حرية ابتكار الحلول، وتطوير أساليب خاصة بالبحث والتفكير المبدع، لذا ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن الأستاذ لا يعلم مادته وطريقته فقط، وإنما بشخصيته وسلوكه وعلاقاته مع طلبته.

ومن هنا كان الحرص على حسن اختيار المدرس الجامعي الجيد الذي يتمتع بسمات تمكنه من الارتقاء بممارساته التدريسية إلى مستوى الإبداعية.

ولعل سمة الموضوعية سمة مثالية من سمات الشخصية الإنسانية، فهي رؤية الواقع رؤية مستندة إلى معلومات خالية من الأهواء والخلفيات الثقافية التي تشوه حقيقة الواقع.

والمدرس الجامعي أولى أن يتصف بها؛ فهي تمكنه من أن يكون دقيقاً في إصدار الأحكام على المواقف الصفيّة واتخاذ القرارات التربوية بعيداً عن التعميم والمبالغة والتهويل.

وقد ركزت الدراسات التربوية على أهمية توفر سمة الموضوعية لدى الأستاذ الجامعي الناجح، منها ما توصلت إليه دراسة "بار Barr" (1960) والتي بحثت عن الخصائص التي يميّز بها المدرسون الأكفاء، فوجدت عدة خصائص منها: الموضوعية؛ والتي عبّر عنها "Barr" بالعدالة وعدم المحاباة والتحرر من التعصب وسعة الأفق والتواضع (محمد مصطفى زيدان، 1981، ص203).

وما خلاص إليه "بوركارد Burkard" (1962) أيضاً أن المدرسات المرتفعات في الأداء يتّصفن بالنشاط والعمل بجديّة، كما يميّزن بالموضوعية والعدل والاتزان الانفعالي والانتظام في السلوك داخل الفصل (مصطفى حلمي قاسم، 1987، ص37).

وقد أشارت "فيغان ساكلتون وكليف فليشر" (1988) إلى أن سمة الموضوعية سمة أساسية للفعالية في العمل، والتي تتمثل في الواقعية في التفكير.

(فيغان ساكلتون وكليف فليشر، 1988، ص146)

كما لخصت "أمال صادق وآخرون" (1990) الخصائص الوجدانية التي ارتبطت بالكفايات المهنية لدى المدرسين، فكانت أولها سمة الموضوعية وآخرها معرفة المدرس بخصائص نمو المتعلمين (أمال صادق وآخرون، 1990، ص-ص139، 142).

أما "الخليلي" (1991) فقد خلص إلى أن الدور التدريسي للمدرس الجامعي البارع يتمثل بمركبتين رئيسيتين: إحداهما فكرية معرفية والأخرى شخصية انفعالية، ففي مركبة الصلات الشخصية والانفعالية نرى المدرس البارع والمتميّز يتابع طلابه

ويحرص على تنمية الاتجاهات العلمية المرغوبة عندهم مثل: الموضوعية، والأمانة العلمية، والتفتح الذهني، وحب المعرفة والسعي في طلبها، والتروي في إصدار الأحكام وغيرها.

(خليل يوسف الخليلي، 1996، ص545)

كما حدّد "عبد اللطيف خليفة وآخرون" (1992) أهم الخصائص التي يرى الطلاب ضرورة توافرها في المدرس؛ وهي أن يتسم بالنزاهة والموضوعية.

(أحمد البهي السيد، 2002، ص08)

وقد بيّنت دراسة "عبد الله السهلاوي" (1992) أن هناك عشر خصائص للأستاذ الجامعي الكفاء، أولها تنمية روح التفكير الإبداعي لدى الطالب، وثانيها الحيادية والموضوعية في التعامل مع الطلاب وتقويمهم، أما آخرها فكانت صفة الالتزام بمواعيد المحاضرات (سهيل مقدّم وآخرون، 2005، ص285).

وفي دراسة "يوسف عبد الفتاح" (1994) تناولت ثلاثة أبعاد حدّد فيها خصائص الأستاذ الجامعي؛ وهي الخصائص الأكاديمية، الخصائص الانفعالية، الخصائص الاجتماعية، ومن بين الخصائص الانفعالية ذكر سمة الموضوعية التي تجعل من الأستاذ الجامعي ناجحاً في أداء ممارساته التدريسية (أحمد البهي السيد، 2002، ص09).

لذلك تعد الموضوعية سمة مرغوبة لدى الأستاذ الجامعي، فالسلوك الذي يؤديه وفقها له دور ذو أهمية كبيرة في شخصيات طلبته الذين يتخذون منه أنموذجاً يقتدون به.

من خلال ما سبق، أمكن التعرف على سمة الموضوعية وخصائصها، بالإضافة إلى جملة من المرتكزات التي تركز عليها، مع ذكر بعض الصفات التي تتميز بها الشخصية الموضوعية، والتي تساعد الأستاذ الجامعي على تنشيط حركة الفكر لديه وتجعل تفكيره وسلوكه أقرب إلى الموضوعية، كما تساعد على إيجاد مركّب نفسي وعقلي يرى الأمور على ما هي عليه ويتعامل معها كذلك، حتى يكون موضع ثقة بين طلابه.

السيطرة

- 1- مفهوم السيطرة
- 2- الفرق بين مفهوم السيطرة ومفهوم التسلطية
- 3- مظاهر السيطرة
- 4- سمات الشخصية المسيطرة
- 5- سمة السيطرة لدى الأستاذ الجامعي

يعتبر دافع السيطرة من الدوافع الإنسانية الشائعة، فهو يظهر بوضوح فيما نشاهده بين أفراد المجتمع من تنافس شديد ورغبة في التفوق واحتلال مكان الصدارة والزعامة، وفي التنافس من أجل الكسب وفي سبيل الشهرة وتولي المناصب العليا ومصادر القوة.

كما توجد السيطرة في العديد من اختبارات الشخصية التي تظهرها كسمة ذات قطبين؛ أي السيطرة مقابل الخضوع، ولكن الحديث في هذا الجزء سوف يقتصر على سمة السيطرة فقط وما تتضمنه من عناصر تتعلق بها وتوضحها كبعد أساسي في الشخصية الإنسانية.

1- مفهوم السيطرة:

يشير مفهوم السيطرة لغة إلى التأثير، السلطة والنفوذ، أما سيكولوجيا فهي ما يعبر عن عادات القيادة والميل إلى المبادأة وإقناع الآخرين والظهور.

(لويس كامل مليكة وآخرون، 1959)

وتعرف السيطرة أيضا على أنها سمة شخصية تميز الأفراد المسيطرين لغويا، والذين يتخذون دورا نشطا في الجماعة والواقين من أنفسهم والجازمين المصيرين في علاقاتهم بالآخرين، والذين يميلون إلى اتخاذ القرارات، مستقلين عن غيرهم.

(جابر وأبو حطب، 1971، ص02)

كما تعني السيطرة إخضاع الآخرين للرأي والالتزام والوقوف في وجه تحقيق الرغبات، كما تعني أيضا الضبط والتحكم في السلوكيات بوسائل شتى مثل القانون ولوائح الرفض والمنع وفقد الثقة من المحيطين في أنفسهم وسلبهم أدوارهم المنسوبة إليهم أو تقليصها (أمال عبد السميع باظه، 1999، ص53).

وسلوك السيطرة هو سلوك يصدر عن شخص يضع نفسه موضع توجيه للآخرين، محاولا إخضاعهم لرغباته (حسن شحاته وزينب النجار، 2003، ص186).

كما يعني الميل إلى السيطرة على الآخرين في المواقف الاجتماعية التي تتطلب مواجهة الغير (أحمد عبد الخالق (2)، 2004، ص290).

وعليه، تشير التعاريف السابقة إلى أن السيطرة سمة ذات وجهين؛ أحدهما سلبي يتمثل في قدرة الفرد على إخضاع الآخرين لرأيه والتحكّم في سلوكياتهم والهيمنة عليهم، أما الوجه الإيجابي للسيطرة فيتمثل في قدرة الفرد على الدفاع عن نفسه وتعوّده على القيادة، وكذا قدرته على التحدّث أمام الجماهير والتأثير فيهم. والدراسة الحالية سوف تتناول الجانب الإيجابي من السمة لما له من ضرورة في إبراز شخصية الأستاذ الجامعي داخل حجرة الدراسة.

2- الفرق بين مفهوم السيطرة ومفهوم التسلّطية:

التسلّط لغة هو فرض السلطة والنفوذ بصفة مطلقة وكسر محاولة مواجهة أو معارضة، ومنها أتى النظام التسلطي أو الاستبدادي.

(منصور بن زاهي، 2000، ص59)

كما تعني التسلّطية فرض السيطرة أو الانفرادية في القرار، والقوة والانضباط عكس التسامح والديمقراطية واحترام الغير (منصور بن زاهي وآخرون، 2005، ص441). والشخصية التسلّطية عبارة عن زملة معقدة من السمات التي تميّز الأشخاص مرتفعي التعصّب، وبالتحديد فإن الاتجاهات التعصّبية تنشأ وتتمو من زملة سمات الشخصية التسلّطية، وهي التمسك الصارم بالقيم المتفقّة مع التقاليد الاجتماعية السائدة والسلوك النمطي، والعقاب القاسي للمنحرفين عنه والحاجة المبالغ فيها للخضوع للسلطة القومية والتوحد معها، وتقييد الحرية الانفعالية، والقوة والغلظة، والعداوة العامة والإسقاط والإيمان بالروحانيات والخرافات، والميل للتهكّم والتدمير، والاهتمام المفرط بالجنس.

(معتز سيد عبد الله وآخرون، ب ت، ص-ص560، 561)

والتسلطيّون عندما يشغلون مراكز في السلطة فإنهم يستخدمون هذه القوة، ويكونون حازمين وموجهين في علاقتهم مع من هم أقل قوة منهم، لكن عندما يكونوا تابعين فإنهم يكونوا خاضعين ومرغمين ويتقبّلون دورهم كتابعين بصورة طبيعية.

(محمود السيد أبو النيل، 1984، ص288)

أما السيطرة فهي تشير إلى الدرجة المرتفعة من رسوخ عادات القيادة والميل إلى أخذ المبادرة في الحديث مع الآخرين أو أمام الجماهير والرغبة في إقناع الآخرين. (صفوت فرج، 2000، ص578)

والشخص المسيطر هو شخص يعلي من شأن حقوقه، ويدافع عن نفسه في علاقاته المواجهة، ينجذب إلى مركز القيادة ولا يهاب العلاقات الاجتماعية، ولا يميل إلى الاحتفاظ بأفكاره لنفسه (أحمد عبد الخالق(1)، 2004، ص164).

وبالرجوع إلى المعنى اللغوي لكل من مفهوم السيطرة والتسلطية فنجد أنه مفهوم واحد يعني السلطة والنفوذ.

أما المعنى الاصطلاحي لكلا المفهومين فنجد اختلافًا واضحًا بينهما، حيث يشير مفهوم السيطرة إلى أنها سمة ذات وجهين؛ أحدهما سلبي يتمثل في الإخضاع والهيمنة على الآخرين والآخر إيجابي يتمثل في القيادة والتأثير في الآخرين، أما مفهوم التسلطية فقد ارتبط كثيرا بالتعصب، حيث تعاملت معه نظرية الشخصية التسلطية كما لو كان هو التسلطية باعتبار أنها لم تميز بينهما إجرائيًا.

وهناك من يرى بأن السيطرة أكثر شمولًا وعمقًا من التسلط.

(أمال عبد السميع باظه، 1999، ص54)

والدراسة الحالية تتناول سمة السيطرة من ناحيتها الإيجابية، فهي توافق ما جاء به "محمود السيد أبو النيل" (1984) الذي يرى بأن الشخصية المسيطرة هي شخصية مبدعة وقيادية ولا تهاب العلاقات الاجتماعية.. وهذا ما ينتظر أن نلمسه في شخصية الأستاذ الجامعي الذي يقود جماعة الصف؛ وهم الطلبة الجامعيون الذين ينتظر منهم أن يكونوا بدورهم قياديين ومبدعين ومؤثرين في الآخرين من المحيطين بهم في مجتمعهم.

3- مظاهر السيطرة:

إن عامل السيطرة في تربية الأطفال مهم لتعديل السلوك وتعليمهم على الامتثال للأوامر التي تحقق فائدة لذاتهم ومجتمعهم ولطاعة أولي الأمر، بحيث لا تكبح رغباتهم وتحقيق مطالبهم وميولهم.

والوجه الآخر هو المنع والصدّ وتجريدهم من آرائهم وأدوارهم؛ مثل السيطرة على الأبناء في طريقة التعامل واختيار الأصدقاء وتحديد هويتهم الثقافية والعملية بطريقة فيها إجبار (المرجع السابق نفسه، ص-ص54،55).

ولو توجّهنا إلى المجال المهني - على سبيل المثال - لوجدنا أن هناك وسائل متعدّدة للسيطرة، ففي المجال الإداري قد نجد مديرا يسيطر على مرؤوسيه بالإرهاب والتخويف بقسوته وصرامته وميله للعقاب، وهناك من يسيطر على الآخرين بنظرة العين القوية؛ وهي صفة تميّز بعض القادة المؤثرين، وهناك من يسيطر بالعواطف والتأنيب الهادئ واللوم البسيط بأسلوب رقيق يخلو من العنف إلا أنه قد يكون شديد التأثير، وعلى المدير الناجح أن تكون لديه القدرة على فهم أنماط المرؤوسين ومن يتعامل معهم وسماتهم وخصائص شخصياتهم، كما تكون له القدرة على التعامل مع كل نمط بالأسلوب الذي يتناسب معه بما يحقق أهداف العمل (محمود عكاشة ومحمد زكي، 2002، ص112).

أما في المجال التعليمي فنجد أن عامل السيطرة يتجسّد في حزم المدرس في تقديم الدرس والذي يجب أن يكون بصورة مستمرة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يكون المدرس واسع الصدر ويتمكّن من ضبط النفس، وفوق هذا كله أن إعطاء الفرصة للطلبة في المناقشة الهامة إلى إخراج الدرس بصورة جيّدة دون ضوضاء واحترام الدرس؛ هي أيضا من الصفات الجيّدة لتأثير المدرس في طلابه، كما أن الطلاب عندما يعرفون بأنهم مراقبون من قبل المدرس فإنهم سوف يبدعون ويستمترون بالجدّ في العمل، أما المدرسين الأكثر تأثيرا هم الذين يراقبون الطلاب وحركاتهم بقرب وحيوية، فعملية المراقبة أو الملاحظة لأعمال الطلاب جزء من عملية الإشراف والملاحظة لأعمال المجموعات أو حركات الأفراد (محمود سلمان الربيعي، 2006، ص-ص41،42).

هذه بعض النماذج التي يظهر فيها عامل السيطرة كسمة مهمّة في الشخصية الإنسانية، خاصة إذا استغلها الفرد من الناحية الإيجابية فتجعل منه مربيا ناجحا لأولاده، ومديرا مؤثرا في مرؤوسيه، ومدرسا قدوة يحتذي به طلبته ومحورا فعّالا في العملية التعليمية-التعلّمية.

4- سمات الشخصية المسيطرة:

تشير الدراسات الأنثروبولوجية إلى أن دافع السيطرة ليس غريزة وإنما هو نتيجة تفاعل الحضارة والعوامل الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها الأفراد، فإذا شجّعت البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد على التعاون والوداعة والتسامح اكتسب الأفراد هذه الاتجاهات، وإذا شجّعت على مظاهر القوة والمنافسة والسيطرة وإثبات الذات والعدوانية والقسوة اكتسب الأفراد هذه الاتجاهات كذلك (محمود عكاشة ومحمد زكي، 2002، ص113).

إن الأشخاص الذين يمتلكون خصائص من الشخصية ترتبط عامة بالسيطرة يسلكون بالصورة المتوقعة في وصف الشخصية، فهم يحاولون مشاركة الجماعة في نشاطها، كما أنهم مبدعين وقياديين، ويميلون للتصرّف كقادة ويسايرون معاييرها وهم شعبيون أيضا (محمود السيد أبو النيل، 1984، ص292).

كما يتّسم الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة على مقياس السيطرة بأنه يواجه المواقف الشخصية بجرأة وقوة وخاصة مع أصدقائه أو مع الباعة، وأنه قادر على التأثير في الآخرين، وكسب احترامهم، والسيطرة عليهم، ولا يتأثر بالتهديد، ويشعر بالأمان والطمأنينة والثقة بالنفس، ويوصف بالقوة والتحكّم والتسلّط.

(أحمد عبد الخالق (2)، 2004، ص354)

والشخص المسيطر يمتلك رغبة قوية في حب السيطرة والهيمنة على الآخرين والرغبة الطامحة للفوز، ولا يعترف بالمشاعر ويرفض تلقين الأوامر، والأنس عند عالية جدا، ولا يعترف بأخطائه، ويميل إلى المساومة في كل القضايا المطروحة.

(جابر محمد يوسف، 2011، ص27)

5- سمة السيطرة لدى الأستاذ الجامعي:

تتطلب مهنة التدريس سمات شخصية معينة، وذلك لما للمدرس من دور مهم في إعداد الطلاب والتأثير فيهم.

إن شخصية المدرس هي المقياس الذي بواسطته يمكن الحكم وتقويم مدى أو مقدار التدريس المؤثر، وأن المدرس المؤثر هو الذي يجد طرائق مختلفة لجعل الطلاب وبصورة مناسبة منشغلين بالدرس لأطول فترة ممكنة من الدرس وبدون اللجوء إلى الإكراه وعقوبة الطالب (محمود سلمان الربيعي، 2006، ص39).

والمدرس الماهر يؤدي دوراً فنياً في تأليف وإيجاد وتقديم المواقف المهارية المختلفة لتغطية أو لسدّ التغييرات المطلوبة في المواقف التعليمية، وهناك أشياء أكثر متعة هي أن المدرس الماهر يمكنه السيطرة على المواقف التدريسية الجيدة التي لا يتعلم الطلاب منها وحسب، بل يتمتعون بالتعليم (المرجع نفسه، ص04).

وقد أجرى " كاتل و بوتشر " دراسة لتحديد إمكانية التعرف على العلماء والمبدعين في المجال العلمي، ومن أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها أن العالم المبدع لديه ارتفاع في عامل السيطرة؛ ويشير إلى عدم الرغبة في الانقياد والتبعية، ويلاحظ أن هذا العامل هو الأساس الذي يقوم عليه الشعور بالاستقلال الذهني، والاستعداد لمواجهة الصعاب وعدم التشجيع ونقص التقبل الاجتماعي الذي عادة ما يصادف الباحث عندما يتطرق إلى موضوع جديد (رمضان محمد القذافي، 2000، ص130).

هذا؛ وقد أشار "سيد خير الله" (1988) وقال " تورانس " إلى أن الشخص المبدع هو شخص يميل للسيطرة، تلقائي في تفاعله الشخصي والاجتماعي.

(فاطمة محمود الزيات، 2009، ص194)

فنستخلص مما سبق، أن عامل السيطرة يتوفر لدى القادة والمبدعين والعلماء والمدرسين من خلال شعورهم بالاستقلال الذهني والاستعداد لمواجهة الصعاب التي يواجهونها ليجعلوا المهمة المسندة إليهم أكثر متعة رفقة المحيطين بهم.

والأستاذ الجامعي لا بد أن يكون له نصيب من سمة السيطرة حتى يتمكن من قيادة الفصل الدراسي بشكل جيد ويؤثر في طلبته تأثيراً إيجابياً يتركه في نفوسهم،

ويساهم بسلوكه التدريسي في تعزيز وتثبيت عملية التعلم، وذلك لأن لسلوك الأستاذ الجامعي انعكاسات كبيرة على سلوك الطالب، ومقدار فعالية هذا السلوك تظهر من خلال عملية الشرح وتصحيح الأخطاء، وإدارة وتنظيم الدرس والسيطرة على المواقف التدريسية الجيدة التي تجعل الطلبة يستمتعون أكثر بالتعلم.

من خلال ما سبق، أمكن توضيح مفهوم السيطرة كسمة مهمّة في الشخصية الإنسانية وتحديد الفرق بينها وبين سمة التسلّطية، ثم عرضت نماذج من الشخصية المسيطرة بصورتها الإيجابية والسلبية في بعض الأوساط الاجتماعية؛ مثل الوسط الأسري والوسط المهني والوسط التعليمي، بعدها تمّ تحديد سمات الشخصية المسيطرة لدى الفرد بشكل عام، وسمات الشخصية المسيطرة لدى الأستاذ الجامعي بشكل خاص، وقد تمّ التركيز على الجانب الإيجابي لسمة السيطرة التي تقود إلى الإبداع والطموح للفوز والتفوق.

* خلاصة الفصل:

تتطلب مهنة التدريس سمات شخصية معينة فيمن يقوم بها، فالشخصية تتألف من جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية، وكل هذه الصفات عندما تجتمع في المدرس بشكلها الإيجابي، فإنها تساعد كثيرا على نجاحه في مهنة التعليم، ذلك لما للمدرس من دور مهم في إعداد الطلبة وتهيئتهم للحياة المهنية والعملية. وبما أن مهنة التدريس تسبق المهن الأخرى بالتدخل في تكوين شخصية الأفراد جميعا قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة، فجميع أفراد المجتمع الذين يتولون مسؤولياته في شتى الميادين لا شك قد اضطربوا بشخصيات معلمهم وأساتذتهم، وبالقيّم التي غرسوها فيهم، ومن هنا كان الحرص على حسن اختيار المدرس الجيد الذي يتمتع بسمات شخصية تساعد كثيرا على التوافق مع مهنته وأداء عمله بنجاح. والدراسة الحالية قد حدّدت ثلاث سمات شخصية وجدانية انفعالية ينبغي أن يتّسم بها الأستاذ الجامعي؛ وهي: الاتزان الانفعالي والموضوعية والسيطرة، هذه السمات الشخصية يتوقّع أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي المبدع لتساعده على تأدية ممارسات تدريسية إبداعية من شأنها أن تشدّد سلوكا إبداعيا لدى الطلبة الجامعيين.

الفصل الرابع

* الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية :

* تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3- عينة الدراسة
- 4- أدوات جمع البيانات
- 5- الأساليب الإحصائية المعتمدة

* خلاصة الفصل

* تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية القاعدة الأساسية لأي بحث علمي، فمن خلالها يتمكن الباحث من جمع البيانات حول موضوع دراسته، وبما أن قيمة النتائج التي يتحصّل عليها الباحث في دراسته تتوقف على مدى دقة الإجراءات المنهجية والضبط الدقيق في معالجة الدراسة الميدانية، يأتي هذا الفصل ليوضح نوع المنهج المستخدم في الدراسة وحدودها، ووصف العينة وكيفية اختيارها، وكذا تحديد أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار أو الإجراءات من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها.

(صلاح الدين شروخ، 2003، ص90)

إن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنها كثيراً ما تتعدى الوصف إلى التفسير، وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال (شحاتة سليمان، 2006، ص337).

وبما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة الارتباطية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية (الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة)، فإنه قد تمّ إتباع المنهج الوصفي الارتباطي " الذي

يهتم بدراسة علاقة التلازم في التغيّر بين متغيرين أو أكثر، وقياس درجة العلاقة بينهما باستخدام معاملات الارتباط" (عبد الرحمن الأزرق، 2000، ص249).

إن استخدام هذا المنهج يحقّق غاية أساسية هي قياس وتحديد أكثر المتغيرات أهمية في ارتباطها بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، وفي ضوءها يتم التوصل إلى معرفة خصائص الأستاذ الجامعي المبدع؛ وهي من القضايا المهمّة التي لا بد أن ينظر فيها من أجل تطوير التدريس الجامعي.

2- حدود الدراسة: تحدّدت الدراسة بالمجالات الآتية:

- * **المجال البشري:** شملت عيّنة الدراسة 260 أستاذا وأستاذة جامعية.
- * **المجال المكاني:** اقتصرت الدراسة على أربع (04) جامعات جزائرية؛ وهي: جامعة الوادي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، جامعة غرداية، جامعة عمار تليجي الأغواط.
- * **المجال الزمني:** طبّقت الدراسة خلال الموسمين الجامعيين: 2012/2011 و 2013/2012.

3- عينة الدراسة:

قبل التطرّق إلى وصف عينة الدراسة لابد من تحديد مجتمع الدراسة بدءاً بتحديد مفهومه؛ حيث يمثل مجتمع الدراسة جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث.

أما العينة فهي عبارة عن مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى فالعينة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتّصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة.

(عبد الكريم بوحفص، 2011، ص136)

3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة من مراحل إعداد البحوث العلمية، فهي تمثل أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية 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، ص47).

وعليه، فقد شملت عينة الدراسة الاستطلاعية ثلاثون (30) أستاذا جامعيًا من مختلف التخصصات والدرجات العلمية وكذا من مختلف الجامعات الجزائرية، حيث تم اختيارهم بطريقة عرضية من خلال مقابلتهم في الملتقيات الوطنية والأيام الدراسية المنعقدة بجامعة غرداية والوادي للموسم الجامعي: 2011/2012.

3-2- عينة الدراسة الأساسية:

تحددت عينة الدراسة الأساسية بمجموعة من الأساتذة الجامعيين بمنطقتي الشرق والوسط الجزائري؛ وشملت أربع جامعات مقسمة إلى: جامعتين من الشرق الجزائري وهما: جامعة الوادي وجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وجامعتين من الوسط الجزائري وهما: جامعة غرداية وجامعة عمار تليجي الأغواط، حيث أن عدد الأساتذة الجامعيين بهذه الجامعات - حسب الموسم الدراسي: 2011/2012 - يقدر بـ 2074 أستاذا جامعيًا، كما هو موضح في الجدول الآتي:

*الجدول رقم(01): يوضح العدد الإجمالي للأساتذة الجامعيين حسب كل جامعة

| الجامعة | العدد الإجمالي للأساتذة | أساتذة مساعدون (رتبة أ+ب) | النسبة (%) | أساتذة محاضرون وأساتذة تعليم عالي | النسبة (%) |
|---------|-------------------------|---------------------------|------------|-----------------------------------|------------|
| الوادي | 406 | 380 | 93.59 | 26 | 06.40 |
| ورقلة | 870 | 674 | 77.47 | 196 | 22.52 |
| غرداية | 181 | 157 | 86.74 | 24 | 13.25 |
| الأغواط | 617 | 520 | 84.27 | 97 | 15.72 |
| المجموع | 2074 | 1731 | 83.46 | 343 | 16.53 |

ونظرا لأهداف الدراسة فقد تمّ الأخذ بالعينّة العشوائية البسيطة التي يتم اختيارها من طرف الباحث في حالة توفّر شرطين أساسيين هما: الأول أن يكون جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين، والثاني أن يكون هناك تجانس بين هؤلاء الأفراد. (عبد المنعم الدردير، 2006، ص29)

وقد اختيرت العينّة الأساسية باعتماد طريقة جدول الأرقام العشوائية حسب الخطوات الآتية:

- تمّ الحصول على قوائم منظمة لأسماء الأساتذة الجامعيين (الدائمين) من إدارات الجامعات الأربع.

- ثم سحبت منها عينّة الدراسة الأساسية، حيث تمّ أخذ الصفحة الأولى من القوائم وترك الصفحة الثانية، ثم أخذ الصفحة الثالثة وترك الصفحة الرابعة، وهكذا حتى تمّ الحصول على 450 وحدة من وحدات المجتمع، والتي شكّلت عينّة عشوائية بسيطة.

- وبالتنسيق مع الأساتذة رؤساء الأقسام وبعض الزملاء، تمّ توزيع الاستمارات على أفراد عينّة الدراسة الأساسية.

وقد تمّ اللجوء إلى حصر العينّة بطريقة عشوائية بسيطة نظرا لصعوبة ضبطها بطريقة عشوائية طبقية، ومع ذلك فقد حدث تسرّب للعينّة وعدم استرجاع العدد الكثير من أدوات الدراسة، بالإضافة إلى امتناع الكثير من أفراد العينّة عن الاستجابة لأدوات القياس، فقد تمّ توزيع (450) نسخة من أدوات جمع البيانات واسترجاع (260) نسخة، مع العلم أن فترة التوزيع تمت خلال الموسمين الجامعيين: 2011/2012 و2012/2013.

والجدول الموالي يوضّح توزيع العينّة:

*الجدول رقم(02): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل جامعة

| الجامعة | العدد الإجمالي للأساتذة | عينة الأساتذة | النسبة(%) |
|---------|-------------------------|---------------|-----------|
| الوادي | 406 | 50 | 12.31 |
| ورقلة | 870 | 92 | 10.57 |
| غرداية | 181 | 75 | 41.43 |
| الأغواط | 617 | 43 | 06.96 |
| المجموع | 2074 | 260 | 12.53 |

يتضح من الجدول رقم(02) أن العينة الأساسية للدراسة قدرت بـ 260 أستاذا جامعيا من أصل 2074 أستاذ وبنسبة 12.53 % ؛ وهي نسبة مناسبة لتمثيل المجتمع الأصلي.

ومن بين الخصائص التي تتّصف بها عينة الدراسة، ما توضحه الجداول الآتية:

- من حيث الجنس: يتوزّع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم على الشكل الموضّح في الجدول الآتي:

*الجدول رقم(03): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم.

| الجنس | عدد الأساتذة | النسبة المئوية (%) |
|---------|--------------|--------------------|
| الذكور | 166 | 63.85 |
| الإناث | 94 | 36.15 |
| المجموع | 260 | 100 |

يلاحظ من خلال الجدول رقم(03) أن عدد الأساتذة الذكور يقدر بـ 166 أستاذا بنسبة 63.85 % ، وأن عدد الأستاذات الإناث يقدر بـ 94 أستاذة بنسبة 36.15% ، مما يشير إلى أن عدد الأساتذة الذكور أكبر من عدد الأستاذات الإناث.

- من حيث الأقدمية في التدريس: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم في التدريس على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

*الجدول رقم(04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم في التدريس

| الأقدمية في التدريس | عدد الأساتذة | النسبة المئوية (%) |
|-------------------------------------|--------------|--------------------|
| أقل أقدمية في التدريس 1- 8 سنوات | 214 | 82.31 |
| أكبر أقدمية في التدريس 9- 18 سنة | 46 | 17.69 |
| المجموع | 260 | 100 |

يلاحظ من الجدول رقم(04) أن عدد الأساتذة ذوي أقدمية في التدريس أقل من 9 سنوات يقدر بـ 214 أستاذاً بنسبة 82.31 % ، وأن عدد الأساتذة ذوي أقدمية في التدريس أكبر أو يساوي 9 سنوات يقدر بـ 46 أستاذاً بنسبة 17.69 %، مما يشير إلى أن عدد الأساتذة ذوي أقل أقدمية في التدريس أكبر من عدد الأساتذة ذوي أقدمية أكبر في التدريس.

- من حيث التخصص الأكاديمي: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب تخصصهم الأكاديمي على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

*الجدول رقم(05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تخصصهم الأكاديمي

| التخصص الأكاديمي | عدد الأساتذة | النسبة المئوية (%) |
|-------------------------------|--------------|--------------------|
| الأساتذة ذوو التخصص العلمي | 83 | 31.92 |
| الأساتذة ذوو التخصص الأدبي | 177 | 68.08 |
| المجموع | 260 | 100 |

يلاحظ من الجدول رقم(05) أن عدد الأساتذة ذوي التخصص العلمي يقدر بـ 83 أستاذا بنسبة 31.92 % ، وأن عدد الأساتذة ذوي التخصص الأدبي يقدر بـ 177 أستاذا بنسبة 68.08 % ، مما يشير إلى أن عدد الأساتذة ذوي التخصص الأدبي أكبر من عدد الأساتذة ذوي التخصص العلمي.

- من حيث المؤهل العلمي للأستاذ: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلهم العلمي على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

* الجدول رقم(06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلهم العلمي

| النسبة المئوية (%) | عدد الأساتذة | المؤهل العلمي |
|--------------------|--------------|-------------------------------|
| 85.77 | 223 | الأساتذة المساعدون (أ + ب) |
| 14.23 | 37 | الأساتذة المحاضرون (أ + ب) |
| 100 | 260 | المجموع |

يلاحظ من الجدول رقم(06) أن عدد الأساتذة المساعدين يقدر بـ 223 أستاذا بنسبة 85.77 % ، وأن عدد الأساتذة المحاضرين يقدر بـ 37 أستاذا بنسبة 14.23% مما يشير إلى أن عدد الأساتذة المساعدين أكبر من عدد الأساتذة المحاضرين.

- من حيث تصنيف الجامعة: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب تصنيف الجامعة التي يدرسون بها على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

*الجدول رقم(07): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصنيف جامعاتهم

| تصنيف الجامعات | عدد الأساتذة | النسبة المئوية (%) |
|----------------------|--------------|--------------------|
| جامعة الشرق الجزائري | 142 | 54.62 |
| جامعة الوسط الجزائري | 118 | 45.38 |
| المجموع | 260 | 100 |

يلاحظ من الجدول رقم(07) أن عدد الأساتذة المنتمين لجامعتي الشرق الجزائري يقدر بـ 142 أستاذا بنسبة 54.62 % ، وأن عدد الأساتذة المنتمين لجامعتي الوسط الجزائري يقدر بـ 118 أستاذا بنسبة 45.38% ، مما يشير إلى أن عدد الأساتذة المنتمين لجامعتي الشرق الجزائري أكبر من عدد الأساتذة المنتمين لجامعتي الوسط الجزائري.

4- أدوات جمع البيانات:

استخدمت أربع (04) أدوات قياس لجمع بيانات هذه الدراسة؛ وهي:

* الأداة الأولى تقيس "الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي" من تصميم الباحثة.

* الأدوات الثلاث المتبقية هي عبارة عن مقاييس مقتبسة من بطارية "جيفورد وزيرمان" لمسح المزاج، وقد تم تبنيها:

- مقياسي "الاتزان الانفعالي" و "الموضوعية" المعدّان في صورتها العربية من طرف (منصور بن زاهي، 2000).

- مقياس "السيطرة" المعدّ في صورته العربية من طرف (عبد الله صافي، 2007).

وهذه المقاييس الثلاث قطبية؛ أي أنها تمتد من الخصائص الإيجابية التي تحملها السمة أو العامل إلى الخصائص السلبية المتناقضة لهذا العامل، ويتكون كل مقياس من هذه المقاييس من ثلاثين (30) سؤالاً يجيب عليها المبحوث بنعم أو لا.

4-1-1- مقياس الممارسات التدريسية الإبداعية:

خلال إعداد مقياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، تمّ اتباع الخطوات الآتية:

4-1-1-1- تحديد الهدف من المقياس:

إن الهدف من إعداد مقياس "الممارسات التدريسية الإبداعية" هو الحصول على بيانات كمية لخاصية نوعية، لمعالجة فرضيات الدراسة إحصائياً.

وتحدّد "الممارسات التدريسية الإبداعية" ببعدين رئيسيين هما؛ تقديم الدرس وتقييمه، وما يتضمنانه من أبعاد فرعية هي:

* **تقديم الدرس:** ويتضمن التهيئة الإبداعية، طرائق التدريس الإبداعي، الوسائل التعليمية، التفاعل الصفّي الإبداعي.

* **تقويم الدرس:** ويقصد به التقويم الإبداعي؛ ويتضمن التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

إن الهدف من هذه الأبعاد الفرعية؛ هو الحصول على بيانات كمية تعبّر عن مقدار وجود بعض الأساليب التربوية غير المألوفة والقائمة على الجدة والتفرد والتميز، والتي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقييمه.

4-1-2- ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:

خلال إعداد مقياس "الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي" تمّ الاطلاع على بعض المراجع - كخلفية نظرية للخاصية- منها:

* كتاب "تربية الموهوبين والتطوير التربوي" لـ "كمال أبو سماحة وآخرون" (1992).

* كتاب "التخطيط للتدريس والأسئلة الصفّية" لـ "حسن جعفر الخليفة" (1996): فصل "أساليب توجيه الأسئلة الصفّية".

* كتاب "نماذج التدريس الصفّي" لـ "يوسف قطامي وآخرون" (1998): فصل "نموذج التفكير الإبداعي".

* كتاب "سيكولوجية الابتكار" لـ "حلمي المليجي" (2000).

* كتاب " سيكولوجية الإبداع " لـ " عبد الرحمن العيسوي " (ب ت).

وتمت صياغة فقرات المقياس التي تكوّنت من واحد وأربعين (41) فقرة موزّعة

على الأبعاد كالآتي:

* 06 فقرات تعبّر عن التهيئة الإبداعية.

* 09 فقرات تعبّر عن طرائق التدريس الإبداعي.

* 06 فقرات تعبّر عن الوسائل التعليمية.

* 08 فقرات تعبّر عن التفاعل الصّفيّ الإبداعي.

* 04 فقرات تعبّر عن التقويم التشخيصي.

* 04 فقرات تعبّر عن التقويم التكويني.

* 04 فقرات تعبّر عن التقويم التحصيلي.

4-1-3- تقرير محك الدرجة على المقياس:

المقياس بمثابة اختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ وفيه تصاغ المفردات بحيث تعطى للمبحوث أربع (04) إجابات مختلفة عن بعضها البعض، علماً بأن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط والبقية إجابات خاطئة، ويقوم المبحوث باختيار الفقرة الصحيحة عن طريق وضع دائرة حول حرفها. أما عن الأوزان فتعطى (1) للإجابة الصحيحة و(0) لبقية الإجابات الخاطئة.

4-1-4- 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 المصرّح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي. بعد الانتهاء من تصميم مقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي " ، تأتي مرحلة تقدير خصائصه السيكومترية؛ والمتمثلة في الصدق والثبات.

4-1-5- الخصائص السيكومترية لمقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية":
* صدق المقياس:

للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات النفسية، وهو يعد أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة الاختبار، فالاختبار الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها، وتختلف الاختبارات في درجات صدقها تبعاً لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها.

(عبد الهادي عبده وآخرون، 2002، ص45)

تمّ الاعتماد في تقدير صدق المقياس على:

1- صدق التحكيم:

أعتمد في تقدير صدق المقياس المستخدم في الدراسة على صدق التحكيم من خلال " عرض الأداة على عدد من المحكمين من المختصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة " (محمد خليل عباس وآخرون، 2007، ص264)، حيث تمّ عرض جميع الفقرات الواحدة والأربعون (41 فقرة) على مجموعة من المحكمين عددهم سبع (07) أساتذة من جامعات جزائرية مختلفة، وكان المطلوب منهم:
أ- تقدير مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للمبحوث.

ب- تقدير مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس إلى بعدها الحقيقي، حيث كانت بدائل الأجوبة (بالنسبة للأبعاد) كالاتي:

- فقرات تعبّر عن "التهيئة الإبداعية". - فقرات تعبّر عن "طرائق التدريس الإبداعي".

- فقرات تعبّر عن " الوسائل التعليمية ". - فقرات تعبّر عن " التفاعل الصفي الإبداعي".

- فقرات تعبّر عن " التقويم التشخيصي". - فقرات تعبّر عن " التقويم التكويني".

- فقرات تعبّر عن " التقويم التحصيلي". - فقرات مشتركة.

- فقرات لا تنطبق مع الخاصية.

ج- تقدير مدى انتماء البدائل (بالنسبة للفقرات) إلى فقراتها.

د- تقدير مدى سلامة وملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات والبدائل.

كما عرضت بنود المقياس على أستاذ جامعي (من قسم الأدب واللغة العربية) لتقدير مدى سلامتها من الأخطاء النحوية والتعبيرية.

تمّ استرجاع خمس (05) استمارات من أصل سبع (07)، وألغيت الاستمارتين المتبقيتين نظراً لتأخر الأستاذين في تحكيمهما، علماً أن المدة الممنوحة لتقدير صدق المقياس قدّرت بسنة زمنية كاملة، وكانت النتائج كالاتي:

أ- تقدير مدى ملاءمة التعليمات الموجّهة للمبحوث:

تمّ إدراج ملاحظة بسيطة تقتضي تعديل طفيف في صياغة التعليمات، وقد تمّ تعديلها وفق الصياغة البديلة التي اقترحها أحد المحكمين.

ب- تقدير مدى انتماء كل فقرة إلى بعدها الحقيقي:

تمّ تقدير مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس إلى بعدها الحقيقي حسب تقديرات المحكمين والموزعة في الجدول كما يلي:

*الجدول رقم(08): يوضّح تقديرات المحكمين لمدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس إلى بعدها الحقيقي

| الرقم | الفقرات التي تعبر عن التقويم التحصيلي | الفقرات التي تعبر عن التقويم التكويني | الفقرات التي تعبر عن التقويم التشخيصي | الفقرات التي تعبر عن التفاعل الصفي الإبداعي | الفقرات التي تعبر عن الوسائل التعليمية | الفقرات التي تعبر عن طرائق التدريس الإبداعي | الفقرات التي تعبر عن التهنية الإبداعية | الرقم |
|-------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|--|---|--|-------|
| # | 39-38 | 37-34 | 32-31 | -24-22 26-25 | - 18-17 20 | 10-9-8 -11- 13-12 | 6-5-1 | 05 |
| # | 41-40 | 36-35 | 33-30 | - 27-23 29-28 | 21-19-16 | - 14-7 15 | 4-3-2 | 04 |
| -14 -15 -19 29 | -4-3-2 -16-7 -23-21 -28-27 -33-30 -36-35 41-40 | # | # | # | # | # | # | 01 |

* من خلال الجدول يتضح أن:

- الفقرات التي تعبر عن التهيئة الإبداعية، فقد أعيدت ثلاث (03) فقرات وهي (1، 5، 6) إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرات المتبقية التي عددها ثلاث (03) فقرات وهي (2، 3، 4) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكم واحد.

- الفقرات التي تعبر عن طرائق التدريس الإبداعي، فقد أعيدت ست (06) فقرات وهي (8، 9، 10، 11، 12، 13) إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرات المتبقية التي عددها ثلاث (03) فقرات وهي (7، 14، 15) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت الفقرة (7) فقرة مشتركة والفقرتين (14، 15) لا تنطبقان مع الخاصية من طرف محكم واحد.

- الفقرات التي تعبر عن الوسائل التعليمية، والتي عددها ثلاث (03) فقرات وهي (17، 18، 20) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرات المتبقية والتي عددها ثلاث (03) فقرات وهي (16، 19، 21) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت الفقرتين (16، 21) فقرات مشتركة والفقرة (19) لا تنطبق مع الخاصية من طرف محكم واحد.

- الفقرات التي تعبر عن التفاعل الصفي الإبداعي، فقد أعيدت أربع (04) فقرات وهي (22، 24، 25، 26) إلى بعدها الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرات المتبقية التي عددها أربع (04) فقرات وهي (23، 27، 28، 29) فقد أعيدت إلى بعدها الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت الفقرات (23، 27، 28) فقرات مشتركة والفقرة (29) لا تنطبق مع الخاصية من طرف محكم واحد.

- الفقرات التي تعبر عن التقويم التشخيصي، والتي عددها فقرتين (02) اثنتين وهما (31، 32) فقد أعيدتا إلى بعدهما الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرتين المتبقيتين وهما (30، 33) فقد أعيدتا إلى بعدهما الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكم واحد.

- الفقرات التي تعبر عن التقويم التكويني، والتي عددها فقرتين (02) اثنتين وهما (34،37) فقد أعيدتا إلى بعدهما الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرتين المتبقيتين وهما (35،36) فقد أعيدتا إلى بعدهما الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكم واحد.

- الفقرات التي تعبر عن التقويم التحصيلي، والتي عددها فقرتين (02) اثنتين وهما (38،39) فقد أعيدتا إلى بعدهما الحقيقي من طرف الحكام الخمس (05)، والفقرتين المتبقيتين وهما (40،41) فقد أعيدتا إلى بعدهما الحقيقي من طرف أربع (04) محكمين، واعتبرت فقرات مشتركة من طرف محكم واحد.

وبناء عليه، فقد تم اعتماد الفقرات الاثنان والعشرون (22 فقرة) التي وافق عليها المحكمين الخمس، وإلغاء بقية الفقرات الأخرى التسعة عشر (19 فقرة) التي وافق عليها أربع محكمين، واعتبرت إما فقرات مشتركة أو فقرات لا تنطبق مع الخاصية من طرف محكم واحد.

ج- تقدير مدى انتماء البدائل (بالنسبة للفقرات) إلى فقراتها:

بعد التأكد من مدى انتماء كل فقرة إلى بعدهما الحقيقي، تمّ تقدير مدى انتماء البدائل إلى فقراتها بناء على استجابات المحكمين، حيث تمّ تعديل البدائل التي أشار إليها المحكمين وإبقاء البدائل التي وافقوا عليها.

د- تقدير مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات والبدائل:

وردت بعض الأخطاء اللغوية البسيطة انتبه إليها أستاذ اللغة العربية وبعض المحكمين خلال قراءتهم للمقياس، وتمّ تصحيحها بناء على توجيهاتهم.

بعد تعديل المقياس وفق اقتراحات المحكمين أصبح عدد فقراته اثنان وعشرون (22) فقرة، وكل فقرة تتكوّن من أربع (04) بدائل، ثم عرض المقياس * مرة ثانية على عيّنة أخرى من المحكمين (تحكيم ثان)؛ عددهم ثلاث (03) أساتذة جامعيين من أجل المصادقة على التعديلات الموقّعة على المقياس أو تقديم اقتراحات بديلة خصوصا فيما

يتعلق ببدائل الأجوبة نظرا لطبيعة المقياس التي تتطلب مراجعة دقيقة لبدائل الأجوبة المستخدمة فيه، حتى تتلاءم مع فقراته بشكل مناسب.

وبعد إلحاق التعديلات التي اقترحها المحكمون الثلاث، تم تجهيز المقاييس الأربع لتطبيقها على العينة الاستطلاعية*.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتقدير ارتباط كل بعد مع المقياس ككل، وكانت النتائج كالآتي:

- معامل الارتباط بين بعد " التهيئة الإبداعية " ومقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية" يساوي **0.76** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**.
 - معامل الارتباط بين بعد "طرائق التدريس الإبداعي" ومقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية" يساوي **0.71** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**.
 - معامل الارتباط بين بعد " الوسائل التعليمية " ومقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية" يساوي **0.57** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**.
 - معامل الارتباط بين بعد " التفاعل الصفيّ الإبداعي" ومقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية" يساوي **0.77** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**.
 - معامل الارتباط بين بعد " التقويم الإبداعي" ومقياس " الممارسات التدريسية الإبداعية" يساوي **0.88** وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**.
- وعليه، يتّضح أن الأداة منسّقة داخليا ويمكن اعتمادها في تطبيق الدراسة الأساسية.

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 الاختبار

(* أنظر الملاحق رقم: 05 و 06 و 07 و 08 .

يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار 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 $\sqrt{\quad}$ (عبد الهادي عبده وآخرون، 2002، ص 49)

وعليه، قدر الصدق الذاتي لمقياس "الممارسات التدريسية الإبداعية" بـ: **0.81** وهو معامل مرتفع؛ مما يؤكد صدق المقياس.

* ثبات المقياس:

يعتبر الثبات أحد الخصائص السيكومترية للاختبار وهو يدل على اتساق ترتيب الأفراد عندما يطبق عليهم الاختبار أكثر من مرة، وهو يدل على حصول الأفراد على نفس الدرجات عندما يطبق عليهم الاختبار في مرات متتالية (المرجع نفسه، ص 36).

- الثبات القائم على الاتساق الداخلي:

تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.

(سعد عبد الرحمن، 1983، ص 207)

بعد توزيع الاستمارات على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (30 أستاذًا جامعيًا) تم استرجاعها حال الإنتهاء من الإجابة، بعدها تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة كودر وريتشارسون (رقم 20)؛ هذه الأخيرة من أكثر المعادلات استخدامًا لقياس التناسق الداخلي بين وحدات الاختبار.

$$r = \frac{N}{N-1} \times \frac{E^2 - \text{مج ص} \times \text{خ}}{E^2}$$

* حيث: ر : معامل ثبات الاختبار

ع² : تباين درجات الاختبار

مج ص.خ: مجموع حاصل ضرب نسبة الإجابات الصحيحة × نسبة الإجابات الخاطئة.

ن : عدد بنود الاختبار (المرجع السابق نفسه، ص208).

قدرت قيمة ر ب : 0.66 وهي تعكس درجة ثبات مناسبة تتمتع بها فقرات

المقياس، حيث يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

4-2- مقاييس الشخصية المستخدمة:

تم تقدير الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية على النحو الآتي:

* **صدق المقاييس:** تم الاعتماد في تقدير صدق المقاييس على:

1- صدق المقارنة الطرفية:

وفيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى بمتوسط الثلث

الأقل، وأحياناً يقارن 27 % من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء

أقوياء في الاختبار وأن الضعفاء ضعاف في الاختبار، دل ذلك على أن درجة صدق

الاختبار كبيرة (أحمد محمد الطيب، ب ت، ص-ص218، 217).

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقاييس الثلاث، فكانت النتائج كالتالي:

- صدق مقياس الاتزان الانفعالي: 02.72

- صدق مقياس الموضوعية: 04.26

- صدق مقياس السيطرة: 02.19

وبمقارنة هذه النتائج بمستوى الدلالة نجد أن لها دلالة عند المستوى (0.01)،

مما يؤكد صدق هذه المقاييس.

2- الصدق الذاتي:

كانت نتائج الصدق الذاتي للمقاييس الثلاث على النحو الآتي:

- الصدق الذاتي لمقياس الاتزان الانفعالي: 0.85

- الصدق الذاتي لمقياس الموضوعية: 0.90

- الصدق الذاتي لمقياس السيطرة: 0.83

وهي معاملات مرتفعة؛ وتؤكد صدق المقاييس الثلاث.

* **ثبات المقاييس:** تمّ الاعتماد في تقدير ثبات المقاييس على:

- الثبات القائم على الاتساق الداخلي:

يرى "سعد عبد الرحمن" (1983) أن طريقة التناسق الداخلي أو التكافؤ المنطقي تعتبر أصلح الطرق تقريبا لحساب معامل ثبات استفتاءات الشخصية على وجه الخصوص، وتعتمد هذه الطريقة على معادلة كودر وريتشارسون (رقم 20).

(سعد عبد الرحمن، 1983، ص 420)

بعد تطبيق معادلة كودر وريتشارسون (رقم 20) تم الحصول على النتائج الآتية:

- ثبات مقياس الاتزان الانفعالي: **0.73**

- ثبات مقياس الموضوعية: **0.82**

- ثبات مقياس السيطرة: **0.69**

وهي معاملات مرتفعة، وتؤكد أن المقاييس تتميز بثبات مناسب.

* **طريقة تصحيح المقاييس:**

يتراوح المدى النظري للمقاييس الثلاث بين (30 و 60) درجة؛ أي بين

(1×30) و (2×30)، حيث تعطى:

* الدرجة (1) للبديل: لا

* الدرجة (2) للبديل: نعم

ذلك عندما تصدأغ الفقرات في اتجاه الخاصية، أما إن كانت الصياغة عكس

اتجاه الخاصية فتعكس الدرجات، حيث تعطى:

* الدرجة (1) للبديل: نعم

* الدرجة (2) للبديل: لا

3-4- التعديلات الملحقة بأدوات القياس:

تمّ عرض جميع الأدوات على مصحّح لغوي (أستاذ جامعي من قسم الأدب

واللغة العربية) للتأكد من سلامة لغة الأدوات، وصحّحت بعض الأخطاء البسيطة،

وبهذا تمّ تجهيز الأدوات لقياس متغيرات الدراسة.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS (16.0)، وقد استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك بسبب تعدّد فرضيات الدراسة وتنوّعها علائقية وفارقية، وهذه الأساليب الإحصائية هي:

- النسبة المئوية (%).
- اختبار " T . test " لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
- معامل الارتباط بيرسون.

* خلاصة الفصل:

فيما يلي تلخيص ما جاء من إجراءات في هذا الفصل، حيث تمّ تحديد منهج الدراسة؛ هذه الأخيرة تتحدّد بعينة عشوائية بسيطة من أساتذة الجامعات التالية: الوادي، قاصدي مرباح بورقلة، غرداية، عمار ثلجي بالأغواط، وقد تم تطبيق الدراسة خلال الموسمين الجامعيين: 2011-2012 / 2012 - 2013.

كما تمّ استخدام أربع أدوات قياس؛ أولها أداة تقيس " الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي"، وثانيها أداة تقيس " سمة الاتزان الانفعالي"، وثالثها أداة تقيس "سمة الموضوعية"، ورابعها أداة تقيس "سمة السيطرة" وذلك لجمع بيانات الدراسة القائمة؛ والتي تنتمي إلى الدراسات الوصفية الارتباطية، وقد استعملت النسبة المئوية (%) والنسبة التائية وكذا معامل الارتباط بيرسون في معالجة الفرضيات، والنتائج المحصل عليها موضحة بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة الأساسية

* تمهيد

- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى
 - 2- عرض نتائج الفرضية الثانية
 - 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة
 - 4- عرض نتائج الفرضية الرابعة
 - 5- عرض نتائج الفرضية الخامسة
 - 6- عرض نتائج الفرضية السادسة
 - 7- عرض نتائج الفرضية السابعة
 - 8- عرض نتائج الفرضية الثامنة
 - 9- عرض نتائج الفرضية التاسعة
- * خلاصة الفصل

* تمهيد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، تم تفرغ نتائج الدراسة الأساسية، وسيتم عرضها حسب ترتيب فرضيات الدراسة؛ بدءاً بالفرضية الأولى على النحو الآتي:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنصّ الفرضية الأولى على ما يلي:

" نتوقع أنه لا يقل مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- عن حد الإتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية ككل وفي كل بعد من أبعادها الخمسة".

وللتحقّق من صحّة هذه الفرضية؛ تم إجراء الآتي:

- إيجاد مجموع الدرجات التي تحصد عليها أفراد العينة (ن=260) في الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية وكذلك في كل بعد من أبعادها؛ وهي: التهيئة الإبداعية، طرائق التدريس الإبداعي، التفاعل الصفّي الإبداعي، الوسائل التعليمية، التقويم الإبداعي.

- إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لمتوسطات الدرجات الكلية في كل بعد لأفراد العينة، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

والجدول الآتي يبيّن نتائج مستوى إتقان أفراد العينة في أبعاد الممارسات

التدريسية الإبداعية والدرجة الكلية.

*الجدول رقم (09): يوضّح مستوى إتقان أفراد العينة للممارسات التدريسية الإبداعية بالنسب المئوية

| المتغيرات | مجموع الدرجات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة القصوى | النسبة % |
|---|---------------|-----------------|-------------------|---------------|----------|
| التهيئة الإبداعية | 178 | 0.68 | 12.00 | 03 | 22.66 |
| طرائق التدريس الإبداعي | 713 | 2.74 | 22.48 | 06 | 45.66 |
| التفاعل الصفّي الإبداعي | 543 | 2.08 | 19.87 | 04 | 52 |
| الوسائل التعليمية | 303 | 1.16 | 14.34 | 03 | 38.66 |
| التقويم الإبداعي | 684 | 2.63 | 20.31 | 06 | 43.83 |
| الممارسات التدريسية الإبداعية (الدرجة الكلية) | 2429 | 9.34 | 54.63 | 22 | 42.45 |

يتّضح من الجدول ما يأتي:

- لم يصل مستوى أداء أفراد العينة لمستوى الإتقان - حسب معيار الإتقان المحدّد 75 % - في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، فقد بلغ الأداء في بعد التفاعل الصفّي الإبداعي 52 % ، وبعد طرائق التدريس الإبداعي 45.66 % ، وبعد التقويم الإبداعي 43.83 % ، وبعد الوسائل التعليمية 38.66 % ، وبعد التهيئة الإبداعية 22.66 % .

- مستوى أداء أفراد العينة في الدرجة الكلية للممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة لم يصل إلى حد الإتقان، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات 09.34 من مجموع الحد الأقصى لدرجة الأداة (22 درجة)؛ أي بنسبة 42.45 % وهي أقل من مستوى الإتقان المحدّد.

ومن واقع هذه النتائج يمكن القول بأن الفرضية الأولى لم تتحقق، حيث قلّ مستوى أداء أفراد العينة في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية لهذه الممارسات التدريسية الإبداعية عن مستوى 75 % كمعيار للإتقان.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف جنسهم".

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصل عليها كالآتي:

*الجدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق الجنسية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة

| مستوى الدلالة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | "ت" المحسوبة | عينة الأستاذات الإناث ن = 94 | | عينة الأساتذة الذكور ن = 166 | |
|------------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------------------------|-------|------------------------------------|------|
| | | | | ع | م | ع | م |
| دالة عند 0.01 | 2.60 | 258 | 2.88 | 3.51 | 10.13 | 3.25 | 8.89 |

يتّضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة الذكور والمقدر بـ 8.89 أقل من المتوسط الحسابي لعينة الأستاذات الإناث والمقدر بـ 10.13، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى يقدر بـ 3.25، فهو أقل كذلك من الانحراف المعياري للعينة الثانية 3.51.

ويتّضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين والمقدرة بـ 2.88 أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ 2.60؛ أي أن

الفروق الجنسية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - دالة عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح عينة الأساتذات الإناث .
وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف جنسهم؛ وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف أقدميتهم في التدريس".

وتمّ تفريغ النتائج المحصّل عليها في الجدول الآتي:

*الجدول رقم (11): يوضّح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف الأقدمية في التدريس

| مستوى الدلالة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | "ت" المحسوبة | عينة الأساتذة ذوو أقدمية أكبر في التدريس (من 9 - 18 سنة) ن = 46 | | عينة الأساتذة ذوو أقدمية أقل في التدريس (من 1 - 8 سنوات) ن = 214 | |
|---------------|--------------|-------------|--------------|---|------|--|------|
| | | | | ع | م | ع | م |
| غير دالة | 1.97 | 258 | 0.31 | 3.59 | 9.47 | 3.36 | 9.30 |

يتّضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة ذوي أقدمية أقل من 9 سنوات في التدريس والمقدّر بـ 9.30 أقل من المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة ذوي أقدمية أكبر أو يساوي 9 سنوات في التدريس والمقدّر بـ 9.47 ، أما الانحراف

المعياري للعينة الأولى يقدر بـ 3.36 فهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدرة بـ 3.59.

ومن خلال الجدول كذلك يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ 0.31 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ 1.97؛ أي أن الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف أقدمتهم في التدريس غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف أقدمتهم في التدريس؛ وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الثالثة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تخصصهم الأكاديمي".

ولخصت نتائج هذه الفرضية في الجدول الآتي:

*الجدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي

| مستوى الدلالة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | "ت" المحسوبة | عينة الأساتذة ذوو التخصص الأدبي ن = 177 | | عينة الأساتذة ذوو التخصص العلمي ن = 83 | |
|---------------|--------------|-------------|--------------|--|------|---|------|
| | | | | ع | م | ع | م |
| 0.05 | 1.97 | 258 | 2.02 | 3.22 | 9.63 | 3.66 | 8.72 |

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة ذوي التخصص العلمي والمقدر بـ 8.72 أقل من المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة ذوي التخصص الأدبي والمقدر بـ 9.63، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى يقدر بـ 3.66 فهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـ 3.22.

وعليه يتضح من الجدول كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ 2.02 أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ 1.97 عند مستوى الدلالة 0.05 وبدرجة حرية 258؛ أي أن الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف تخصصهم الأكاديمي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح عينة الأساتذة ذوي التخصص الأدبي.

وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف تخصصهم الأكاديمي، ومنه فقد تحققت الفرضية الرابعة للدراسة القائمة.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف مؤهلهم العلمي".
وتمّ تفريغ النتائج المحصل عليها في الجدول الآتي:

*الجدول رقم (13): يوضح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف المؤهل العلمي

| مستوى الدلالة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | "ت" المحسوبة | عينة الأساتذة المحاضرون ن = 37 | | عينة الأساتذة المساعدون ن = 223 | |
|---------------|--------------|-------------|--------------|-----------------------------------|------|------------------------------------|------|
| | | | | ع | م | ع | م |
| غير دالة | 1.97 | 258 | 1.66 | 4.14 | 8.48 | 3.24 | 9.48 |

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المساعدين والمقدّر بـ 9.48 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المحاضرين والمقدّر بـ 8.48، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى يقدر بـ 3.24 فهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدّر بـ 4.14.

وعليه يتضح من الجدول كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ 1.66 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدّرة بـ 1.97 عند مستوى الدلالة 0.05 وبدرجة حرية 258؛ أي أن الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف مؤهلهم العلمي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05. وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف مؤهلهم العلمي؛ وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الخامسة للدراسة القائمة.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف تصنيف جامعاتهم".
وتمّ تفريغ النتائج المحصّل عليها في الجدول الآتي:

*الجدول رقم (14): يوضّح دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تصنيف الجامعة

| مستوى الدلالة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | "ت" المحسوبة | عينة الأساتذة المنتموني لجامعتي الوسط الجزائري | | عينة الأساتذة المنتموني لجامعتي الشرق الجزائري | |
|---------------|--------------|-------------|--------------|--|------|--|------|
| | | | | ع | م | ع | م |
| غير دالة | 1.97 | 258 | 1.91 | 3.15 | 9.77 | 3.55 | 8.97 |

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المنتمين لجامعتي الشرق الجزائري والمقدّر بـ 8.97 أقل من المتوسط الحسابي لعينة الأساتذة المنتمين لجامعتي الوسط الجزائري والمقدّر بـ 9.77 ، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى يقدر بـ 3.55 فهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدّر بـ 3.15. وعليه يتضح من الجدول كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ 1.91 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدّرة بـ 1.97 عند مستوى الدلالة 0.05 وبدرجة حرية 258 ؛ أي أن الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة- باختلاف تصنيف الجامعات التي ينتمون إليها غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تصنيف جامعاتهم؛ وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية السادسة للدراسة القائمة.

7- عرض نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعدها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الاتزان الانفعالي".

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

*الجدول رقم (15): يوضّح قيم معاملات الارتباط بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة والاتزان الانفعالي لدى أساتذة الجامعة.

| المتغيرات | الاتزان الانفعالي | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|-------------------|---------------|
| التهيئة الإبداعية | 0.97 | 0.01 |
| طرائق التدريس الإبداعي | 0.79 | 0.01 |
| التفاعل الصفّي الإبداعي | 0.77 | 0.01 |
| الوسائل التعليمية | 0.88 | 0.01 |
| التقويم الإبداعي | 0.99 | 0.01 |
| الممارسات التدريسية الإبداعية | 0.85 | 0.01 |

يتّضح من الجدول نتائج علاقات الارتباط التالية:

- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد التهيئة الإبداعية وبين الاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.97 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد طرائق التدريس الإبداعي وبين الاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.79 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد التفاعل الصفّي الإبداعي وبين الاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.77 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد الوسائل التعليمية وبين الاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.88 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد التقويم الإبداعي وبين الاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.99 .

* توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الممارسات التدريسية الإبداعية (المجموع الكلي) وبين الاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.85 .

وعليه، تمّ قبول الفرضية القائلة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الاتزان الانفعالي.

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة:

تتص الفرضية الثامنة على أنه:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الموضوعية "

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

*الجدول رقم (16): يوضّح قيمّ معاملات الارتباط بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة والموضوعية لدى أساتذة الجامعة.

| المتغيرات | الموضوعية | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|-----------|---------------|
| التهيئة الإبداعية | 0.66 | 0.01 |
| طرائق التدريس الإبداعي | 0.22 | 0.01 |
| التفاعل الصفّي الإبداعي | 0.16 | 0.05 |
| الوسائل التعليمية | 0.13 | 0.05 |
| التقويم الإبداعي | 0.16 | 0.05 |
| الممارسات التدريسية الإبداعية | 0.17 | 0.05 |

يتضح من الجدول نتائج علاقات الارتباط التالية:

- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد التهيئة الإبداعية وبين الموضوعية، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.66 .
 - * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد طرائق التدريس الإبداعي وبين الموضوعية، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.22 .
 - * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التفاعل الصفي الإبداعي وبين الموضوعية، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.16 .
 - * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد الوسائل التعليمية وبين الموضوعية، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.13 .
 - * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التقويم الإبداعي وبين الموضوعية، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.16 .
 - * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين الممارسات التدريسية الإبداعية (المجموع الكلي) وبين الموضوعية، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.17 .
- وعليه، تمّ قبول الفرضية القائلة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الموضوعية.

9- عرض نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أنه:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين السيطرة "

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

*الجدول رقم (17): يوضح قيم معاملات الارتباط بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة والسيطرة لدى أساتذة الجامعة.

| المتغيرات | السيطرة | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|---------|---------------|
| التهيئة الإبداعية | 0.42 | 0.01 |
| طرائق التدريس الإبداعي | 0.19 | 0.01 |
| التفاعل الصفّي الإبداعي | 0.13 | 0.05 |
| الوسائل التعليمية | 0.14 | 0.05 |
| التقويم الإبداعي | 0.28 | 0.01 |
| الممارسات التدريسية الإبداعية | 0.18 | 0.01 |

يتضح من الجدول نتائج علاقات الارتباط التالية:

- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد التهيئة الإبداعية وبين السيطرة، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.42 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد طرائق التدريس الإبداعي وبين السيطرة، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.19 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التفاعل الصفّي الإبداعي وبين السيطرة، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.13 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد الوسائل التعليمية وبين السيطرة، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.14 .
- * توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعد التقويم الإبداعي وبين السيطرة، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.28 .

* توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الممارسات التدريسية الإبداعية (المجموع الكلي) وبين السيطرة، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.18 .

وعليه، تمّ قبول الفرضية القائلة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين السيطرة.

* خلاصة الفصل:

في ضوء حدود الدراسة تمّ رفض نتيجة الفرضية القائلة بأنه نتوقع أن لا يقل مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- عن حدّ الإتيان المحدّد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية ككل وفي كل بعد من أبعادها الخمسة.

كما تمّ إثبات دلالة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف جنسهم وتخصّصهم الأكاديمي، في حين تمّ نفي الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف أقدميتهم في التدريس ومؤهلهم العلمي وتصنيف جامعاتهم.

وتمّ أيضاً إثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين متغيرات الشخصية (الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة).

وسيتّم تفسير النتائج المحصّل عليها في الفصل الموالي.

الفصل السادس

تفسير نتائج الدراسة الأساسية

* تمهيد

- 1- تفسير نتائج الفرضية الأولى
 - 2- تفسير نتائج الفرضية الثانية
 - 3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة
 - 4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة
 - 5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة
 - 6- تفسير نتائج الفرضية السادسة
 - 7- تفسير نتائج الفرضية السابعة
 - 8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة
 - 9- تفسير نتائج الفرضية التاسعة
- * خلاصة عامة واقتراحات للدراسة

* تمهيد:

بعد عرض النتائج المحصل عليها في الدراسة القائمة، تأتي مرحلة تفسير النتائج، ويتم ذلك كالآتي:

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تقرّ الفرضية الأولى بأنه: " نتوقع أنه لا يقل مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- عن حد الإلتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية ككل وفي كل بعد من أبعادها الخمسة ".

يلاحظ من نتائج هذه الفرضية انخفاض الأداء لدى أفراد العينة عن مستوى الإلتقان المحدد بـ 75 % في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، وقد بلغ أدناه في بعد التهيئة الإبداعية، مما يثبت أن أغلبية الأساتذة الجامعيين يتغاضون عن أول خطوة مهمة من خطوات تنفيذ الدرس ونجاحه، حيث تشير نتائج الأبحاث إلى وجود علاقة وثيقة بين هذه الإجراءات القبلية وبين الناتج النهائي للنشاط.

(رفعت بهجت، 1996، ص179)

وقد ترجع الباحثة تخطي الكثير من الأساتذة الجامعيين لهذه الإجراءات التمهيدية في تقديم الدرس إلى ضيق وقت الحصة التدريسية في حد ذاته، حيث يفترض خلال ساعة ونصف من الزمن تناول أكبر قدر ممكن من محاور الدرس المبرمج، وبالرغم من أن مهارة التهيئة تنفذ في بداية الحصة ولا تأخذ من الزمن أكثر من عشر دقائق، إلا أن غالبية الأساتذة الجامعيين نجدهم يستغلون ذلك القدر من الوقت في انتظام الصف الدراسي، والتزام الطلبة بأماكنهم، وتهديئتهم والانتظار لتحضير أدواتهم معانين بذلك جاهزيتهم لاستقبال الدرس.

هذه الأمور تعيق -بشكل واضح- تنفيذ التهيئة الإبداعية لموضوع الدرس خصوصاً في حالة الاكتظاظ الملاحظ للطلبة في المدرجات والقاعات الدراسية في أغلب المستويات والتخصّصات الدراسية بالجامعة.

كما أشارت نتائج الفرضية القائمة إلى وجود مستوى منخفض في بعد طرائق التدريس الإبداعي، مما يثبت أن الكثير من الأساتذة الجامعيين لا يستخدمون طرائق التدريس الإبداعي التي أشارت إليها الكثير من الدراسات في أنها تساهم في فعالية الدرس وفعالية الطلبة، مثل دراسة "صالح عبد الرحمن" (1985)، ودراسة "أحمد إبراهيم" (1996)، ودراسة "منى يوسف وآخرون" (1996)، ودراسة "أحمد قنديل" (1997) كلها أكدت على أن طرائق التدريس الإبداعي؛ كطريقتي التدريس بالاستكشاف وحل المشكلات لهما دور فعال في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، أضف إلى ذلك دراسة "زين العابدين درويش" (1978)، ودراسة "مصري حنورة" (1980)، ودراسة "عمر عزيز" (1997)، ودراسة "أمل الأحمد" (2001)... والتي أثبتت جميعها فاعلية التدريس بطريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

وقد ترجع الباحثة عدم توظيف طرائق التدريس الإبداعي المذكورة في التدريس الجامعي من قبل أفراد العينة إلى عدم إمكانية إتاحتها داخل الصفوف كثيرة العدد، أين يضطر الأساتذة الجامعيون إلى استخدام طريقة المحاضرة خصوصا عندما يزيد عدد الطلبة عن أربعين طالبا، وذلك توفيراً للوقت والجهد من قبل الأستاذ.

هذا بالنسبة لحصص الدروس، أما بالنسبة لحصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية والمخبرية، فلعل السبب في انخفاض مستوى استخدام الأساتذة لطرائق التدريس الإبداعي يعود إلى عدم تدريب الأساتذة الجامعيين عليها كمارسات تدريسية إبداعية تساهم في إنجاح الموقف الصفّي وتعزّز الدافعية للتعلم وتثير ملكة البحث والتقصّي لدى الطلبة الجامعيين.

كما أشارت أيضا نتائج الفرضية القائمة إلى وجود مستوى منخفض في بعد التفاعل الصفّي الإبداعي؛ بمعنى أن هناك نسبة منخفضة من الأساتذة الجامعيين الذين يستخدمونه داخل حجرة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى جملة من الأسباب لعل أهمها:

- اكتظاظ الأفواج التربوية وعدم تجانسها يصعب من العملية التفاعلية، وقد يعيقها في كثير من الأحيان.

- الاتجاه السلبي نحو التعلّم لدى الكثير من الطلبة، وانعدام رغبتهم في الدراسة، وحضورهم السلبي وتعودّهم على التلقّي وعدم تعودّهم على التحاور، كل ذلك - أو بعضا منه- قد يحول دون تحقيق تفاعل صفّي إبداعي مطلوب.

- نقص إلى انعدام التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي حول أساليب التفاعل الصفّي الإبداعي، وكيفية إيجاد مناخ صفّي إبداعي يرتقي بمستوى الممارسات التدريسية الجامعية، ويعمل على تطوير الإبداعية لدى الأساتذة والطلبة الجامعيين.

كما توصّلت نتائج الفرضية إلى وجود مستوى منخفض في استخدام الأساتذة الجامعيين للوسائل التعليمية، وقد يعود السبب إلى قلة توفر هذه الوسائل داخل الفصول الدراسية أو ندرة استخدامها، وخصوصا الوسائل التعليمية التي تهَيّئ الجو الصفّي الملائم للإبداع.

أما عن بعد التقويم الإبداعي، فقد كشفت نتائج الفرضية عن وجود مستوى منخفض أيضا من حيث ممارسته من قبل أساتذة الجامعة، بالرغم من أن التقويم بأنواعه يؤدي إلى تحسين المهارات الإبداعية لدى الطلبة.

وقد يعود السبب إلى أن الأساتذة الجامعيين لم يتدربوا خلال تكوينهم البيداغوجي على أساليب التقويم التي تتطلب إبداعية أكثر من الاعتماد على الذاكرة واسترجاع المعلومات المقدّمة في المقرر الدراسي، وبالتالي فإن الأساتذة الجامعيين لا يستخدمون وسائل التقويم التي تركز على الأهداف المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم؛ والتي أثبتت الدراسات بأن لها فعالية إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، كما تحسّن أداءهم الإبداعي.

كما يلاحظ من نتائج هذه الفرضية انخفاض الأداء لدى أفراد العينة عن مستوى الإتيقان المحدّد بـ75% من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية، وهذا لا يتفق مع دراسة "إيمان رصرص" (2006) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الإبداعية وعلاقتها بالتحصيل، حيث أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلمين للمهارات الإبداعية أثناء الممارسات التدريسية كانت متوسطة.

(جمال الخالدي وآخرون، 2011، ص-ص57،58)

ويمكن أن يعزى هذا الانخفاض إلى مجموعة من العوامل لعل أهمها:

- عدم التمكن المعرفي من قبل الأساتذة الجامعيين للممارسات الإبداعية في التدريس، وعدم تدريبهم على هذه المهارات عمليا، الأمر الذي يجعلهم يؤدونها بمستوى منخفض لا يرتقي إلى المستوى المرتفع؛ وهو ما يشير إلى مدى حاجة الأساتذة الجامعيين للتدريب أثناء الخدمة لكي يستطيعوا مواكبة التغيير والتطور التربوي والمهني الذي يتطلبه العمل الجامعي، ويساعدهم على تنمية خبراتهم التدريسية.

إن التدريب أثناء الخدمة حول الممارسات التدريسية الإبداعية أصبح ضرورة ينادي بها المتخصصون في مجال التربية والتعليم، باعتبار أن التدريس الإبداعي يوفر سياقات جديدة لتعليم حديث يوفر فرص الإبداع الحر الذي يقوم على تعلم "إيجابي" ينشط فيه الطالب، ويطلق طاقاته وقدراته الإنسانية، ويكتسب سبل ومهارات التعلم الذاتي.

(مجدي إبراهيم والسيد السايح، 2010، ص154)

كما أن الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية أصبحت تمثل أسمى أهداف التعليم العالي التي تنادي بالتجديد المستمر والتطوير في الأساليب التدريسية التي تساهم في إعداد طالب متعدّد المهارات والقدرات، ومتفاعل مع متطلبات العصر الحديث.

- ومن العوامل التي يمكن اعتبارها سببا في انخفاض مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة؛ هو أن أغلبية أفراد العينة لديهم مؤهل علمي (أستاذ مساعد) غير كاف للارتقاء بمستوى الممارسات التدريسية الإبداعية إلى درجة التمكن، حيث أن نسبة 85.77% من الأساتذة الجامعيين -عينة الدراسة- يشغلون منصب أستاذ مساعد (أ) وأستاذ مساعد (ب)، فحسن إعداد المدرسين كما يؤكده "نيكولسو Nicholso" ينعكس على إنجازهم وكفاءتهم العلمية والتربوية (مهدي محمد الطاهر، 1991، ص39).

- كما أن أغلبية أفراد العينة لديهم أقدمية في التدريس أقل من 9 سنوات؛ أي ما نسبته 82.31% من المجموع الكلي للأساتذة، وهذا من شأنه أن يكون سببا في انخفاض مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة، ويحول دون ارتقائها إلى المستوى المرتفع.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تقرّ الفرضية الثانية بأنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف جنسهم". وقد أسفرت نتيجة الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين الذكور والأساتذات الجامعيات الإناث في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لصالح الأساتذات الجامعيات الإناث.

لوحظ من خلال عرض نتيجة الفرضية الثانية أن عامل الجنس له تأثير على مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية، وقد يعود ذلك إلى كون الأساتذات الجامعيات أكثر دافعية للتدريس الإبداعي والتكوين الذاتي، مما يجعلهن يقدمن على طرح الأفكار غير المألوفة الباعثة نحو التميز في الأداء والإبداع في تقديم النشاط التدريسي، وبالتالي اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "إيمان رصرص" (2006) التي لم يلاحظ فيها أثر لمتغير الجنس في ممارسة المعلمين للمهارات الإبداعية أثناء ممارساتهم التدريسية.

(جمال الخالدي وآخرون، 2011، ص-ص 57،58)

وبالرجوع إلى الواقع الاجتماعي الذي يعيشه كلا الجنسين، يلاحظ أن الأنثى تميل عادة إلى المحافظة والاهتمام بعملها وعدم الانشغال بأنشطة وأعمال إضافية مثلما يفعل الذكر لقلّة المسؤوليات الملقاة على عاتقها مقارنة بالذكر، وقد يعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تخضع لها الأنثى في المجتمع العربي بشكل عام، والمجتمع الجزائري بشكل خاص.

إضافة إلى أن الأساتذة الجامعية؛ وهي تنتمي إلى أعلى قمة في الهرم التعليمي تحاول في هذا المقام إثبات ذاتها وتحقيق حاجتها إلى التقدير الاجتماعي، مما يؤدي بها إلى أداء ممارسات تدريسية إبداعية أفضل من أداء الأساتذ الجامعي الذكر.

3 - تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تقرّ الفرضية الثالثة بأنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف أقدميتهم في التدريس".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين ذوي أقدمية في التدريس أقل من 9 سنوات والأساتذة الجامعيين ذوي أقدمية في التدريس أكبر أو يساوي 9 سنوات في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية؛ أي أن الأساتذة على اختلاف مدة تدريسهم بالجامعة متفوقون على أداء ممارسات تدريسية إبداعية بنفس المستوى، وهنا يمكن القول أن الأقدمية في التدريس لا تعكس - بالضرورة - الخبرة التدريسية بقدر ما تعكس عدد السنوات التي يقضيها الأستاذ الجامعي في مهنة التدريس، وبالتالي قد يرجع السبب في ذلك إلى قلة التدريب أثناء الخدمة للأساتذة الجامعيين على الممارسات التدريسية الإبداعية وكذا نقص التكوين الذاتي لديهم، باعتبار أن التكوين الذاتي يجعل الأستاذ الجامعي - مع تراكم عدد السنوات التي تمرّ على حياته المهنية - مدرساً متميزاً ومبدعاً في ممارساته التدريسية الجامعية، وبهذين السببين قد تصبح سنوات خدمة الأستاذ الجامعي عبارة عن تكرار للسنة الأولى من تلك الخدمة، وهذا يؤدي إلى جعل عملية التدريس روتينية لا تجديد فيها ولا إبداع، وهو ما أدى إلى تشابه الأساتذة الجامعيين في مستوى ممارساتهم التدريسية الإبداعية بغض النظر عن اختلاف سنوات خدمتهم.

وقد يعود عدم وجود فروق بين عينة الأساتذة الجامعيين ذوي أقدمية في التدريس أقل من 9 سنوات وعينة الأساتذة الجامعيين ذوي أقدمية في التدريس أكبر أو يساوي 9 سنوات إلى ظروف البيئة الجامعية والمناخ الصفي الذي ينفذ فيه الأستاذ الجامعي تدريسه، والذي يعاني من نقص الإمكانيات والوسائل التعليمية والاكتظاظ في صفوف الطلبة، مما أدى إلى قلة البدائل المتاحة من الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية، والتي من شأنها أن تميّز أصحاب الأقدمية الكبيرة في التدريس.

وقد يعود السبب كذلك إلى أن جميع الأساتذة على اختلاف أقدمتهم في التدريس يعانون من كثرة الأعباء التدريسية وكثرة المتطلبات الجامعية، وبالتالي فإن عامل الأقدمية في التدريس لم يكن فعّالاً في إبراز الفروق بينهم.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تقرّ الفرضية الرابعة بأنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف تخصصهم الأكاديمي".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين ذوي التخصص الأدبي والأساتذة الجامعيين ذوي التخصص العلمي في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لصالح الأساتذة الجامعيين ذوي التخصص الأدبي، وهنا يلاحظ أن عامل التخصص الأكاديمي له تأثير على مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصصات الأدبية التي قد يبرز فيها السلوك التدريسي الإبداعي أكثر مما يبرز في التخصصات العلمية، وهذا ما لوحظ في بعض نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي (حسب نموذج ويليامز Williams)؛ أن من ضمن الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية التي يستخدمها المدرس داخل الغرفة الصفية هي: الجناس، مهارات القراءة الإبداعية، مهارات الكتابة الإبداعية، مهارات الاستماع الإبداعي، مهارات التصوير البصري، التعبير الإبداعي، المهارات التقويمية، مهارات البحث، المفارقات، التباينات، أسئلة إثارة التفكير.. (مجدي عبد الكريم حبيب، 2000، ص85) يفترض أن أغلب هذه الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية تبرز أكثر عند تدريس التخصصات الأدبية (كاللغة العربية وآدابها، واللغات الأجنبية و علم النفس وعلوم التربية..) مقارنة بالتخصصات العلمية (كالتكنولوجيا وعلوم المادة والرياضيات والإعلام الآلي والبيولوجيا..)، وهذا ما أدى إلى ظهور الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية لصالح الأساتذة الجامعيين ذوي التخصص الأدبي.

كما يفترض أن التخصصات الأدبية تتميز بمرونة موادها الدراسية ودراستها بشكل عام، مقارنة بالتخصصات العلمية التي قد يواجه فيها الطالب الجامعي نوعاً من الصعوبة في موادها الدراسية من حيث طبيعة دراستها، وهذا ما ساعد في ظهور فروق جوهرية تعزى إلى التخصص الأكاديمي لدى أساتذة الجامعة.

وقد تفسر نتيجة وجود فروق بين الأساتذة الجامعيين ذوي التخصص العلمي والأساتذة الجامعيين ذوي التخصص الأدبي في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لصالح الأساتذة الجامعيين ذوي التخصص الأدبي إلى أن أساتذة التخصصات الأدبية يعطون اهتماماً أكبر من أساتذة التخصصات العلمية لبعض مهارات التدريس الإبداعي.

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تقرّ الفرضية الخامسة بأنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- باختلاف مؤهلهم العلمي".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المساعدين والأساتذة المحاضرين في مستوى ممارساتهم التدريسية الإبداعية، وهنا يلاحظ أن عامل المؤهل العلمي ليس له تأثير على مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية في الجامعة؛ أي أن جميع الأساتذة الجامعيين بمختلف مؤهلاتهم العلمية يشتركون في تأدية ممارسات تدريسية إبداعية بنفس المستوى، وقد يعود السبب إلى أنهم يمتلكون نفس الخبرات التعليمية -التعلمية المتعلقة بتقديم الدروس وتقويمها، ذلك أنهم يعيشون نفس ظروف البيئة الجامعية التي تشهد نقصاً في الإمكانيات والوسائل التعليمية في ظل اكتظاظ الصفوف الدراسية، لذا نجدهم متشابهون في ممارساتهم التدريسية الإبداعية التي يؤدونها، وهذا ما أظهر عدم فعالية المؤهل العلمي في إبراز الفروق بين الأساتذة المساعدين والأساتذة المحاضرين.

ولعل السبب أيضاً يعود إلى كثرة الأعباء التدريسية والمهام الإشرافية التي يكلف بها الأساتذة المحاضرين، مما يجعلهم ينشغلون عن تأدية ممارسات تدريسية

إبداعية عالية المستوى بالموازاة مع انشغال الأساتذة المساعدين بأطروحة الدكتوراه، والتي يبذلون كثيرا من وقتهم وجهدهم في تحصيلها، مما يؤثر ذلك على جهودهم التدريسية شأنهم في ذلك شأن الأساتذة المحاضرين.

كما قد يرجع سبب تشابه مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بين الأساتذة المساعدين والأساتذة المحاضرين إلى أن الأساتذة المساعدين يحاولون إثبات جدارتهم - قدر الإمكان - في التدريس الجامعي، مما أدى إلى تماثل مستوى ممارساتهم التدريسية الإبداعية مع زملائهم الأساتذة المحاضرين.

6- تفسير نتائج الفرضية السادسة:

تقرّ الفرضية السادسة بأنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة - عينة الدراسة - باختلاف تصنيف جامعاتهم".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المنتمين لجامعتي الشرق الجزائري والأساتذة المنتمين لجامعتي الوسط الجزائري في مستوى ممارساتهم التدريسية الإبداعية، وهنا يلاحظ أن عامل مكان العمل ليس له تأثير على مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية؛ أي أن جميع الأساتذة باختلاف مكان عملهم يشتركون في أداء ممارسات تدريسية إبداعية بنفس المستوى.

وقد يعود السبب إلى أنهم يشتركون في نفس ظروف العمل الجامعي وإمكانياته ووسائله التعليمية بغض النظر عن مقرّ عملهم أو جغرافية المكان الذي تشغله الجامعة التي يعملون فيها، وهذا ما أظهر عدم فعالية تصنيف الجامعة في إبراز الفروق بين أساتذة جامعتي الشرق الجزائري وأساتذة جامعتي الوسط الجزائري في مستوى ممارساتهم التدريسية الإبداعية.

كما يمكن إرجاع النتيجة المتوصل إليها إلى أن خصائص البيئة الجغرافية لا علاقة لها بتاتا بخصائص البيئة التعليمية؛ هذه الأخيرة تمثل أرضا خصبة لتنفيذ

مهارات التدريس الإبداعي ولنمو القدرة الإبداعية لدى المتعلم إذا طوّعت جميع إمكانياتها لصالحه، وتمّ تهيئتها بما يتوافق مع قدرات وإمكانيات المتعلمين وما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث، وبالتالي ليس شرطاً عندما تتغيّر البيئة الجغرافية للجامعة أن نتوقّع -بالضرورة- تحسّن في البيئة التعليمية التي تنمّي الإبداع وتطوّره.

وبالرجوع إلى واقع الجامعات الجزائرية، نجد أن الأساتذة الجامعيين من مختلف ولايات الوطن يتوزعون على مختلف جامعاته، وبالتالي لن نتوقّع -كذلك- أن يختلف أساتذة جامعات الشرق الجزائري عن أساتذة جامعات الوسط الجزائري في تكوينهم البيداغوجي أو في ممارساتهم التدريسية الإبداعية.

وعليه، يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين أساتذة جامعتي الشرق الجزائري وأساتذة جامعتي الوسط الجزائري في مستوى ممارساتهم التدريسية الإبداعية إلى تشابه ظروف البيئة التعليمية الجامعية التي يعملون فيها، وتشابه إمكانياتها المادية التي يستعينون بها في تنفيذ تدريسهم، وكذا تشابه تكوينهم البيداغوجي الذي تلقّوه، فأدى كل ذلك إلى تشابه ممارساتهم التدريسية الإبداعية وأدائها بمستوى مماثل.

7- تفسير نتائج الفرضية السابعة:

تقرّ الفرضية السابعة بأنه: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الاتزان الانفعالي".

وقد أسفرت نتائج الفرضية على قبول فرضية البحث؛ حيث أكّدت على وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- ودرجة اتزانهم الانفعالي، ويدعم هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات الأجنبية؛ كدراسة "جوخ Gough" (1952) التي أشارت إلى أن المدرسين الذين يتّصفون بالأداء الجيد والممتازين يتّصفون بالاتزان الانفعالي (مصطفى قاسم، 1987، ص37)، بالإضافة إلى دراسة "ليدز Leeds" (1956)، ودراسة "بوركارد Burkard" (1962)، ودراسة

"إيزاكن Isacon" (1963)، ودراسة "زهوريك Zohoric" (1979) التي أثبتت جميعها وجود علاقة ارتباط الاتزان الانفعالي إيجابية بكفايات العلاقات الشخصية بين المدرس والمتعلمين، وكفايات استخدام المدرس للمادة العلمية وتوصيل المعلومات، وكفايات الأداء كما تلاحظ في عملية التدريس (عبد الرحمن الأزرق، 2000، ص103).

وعليه، فإن هذه الدراسات أجمعت على ارتباط سمة الاتزان الانفعالي إيجابيا بكفايات الأداء الجيد في عملية التدريس؛ وهي تتفق مع الدراسة الحالية إذا اعتبرنا أن الإبداع من محكات الأداء التدريسي الجيد.

كما يدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه الدراسات العربية؛ كدراسة "فرج طه" (1989) التي أثبتت أن خاصية الاتزان الانفعالي من الخصائص الشخصية التي تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي (سهيل مقدم وهوارية قدور بن عباد، 2005، ص285).

واتفقت في ذلك مع دراسة "أمال صادق وفؤاد أبو حطب" (1990) التي توصلت إلى ارتباط سمة الاتزان الانفعالي بالكفايات المهنية لدى المدرسين.

(أمال صادق وفؤاد أبو حطب، 1990، ص-ص142، 139)

وما خلاص إليه "سليمان عبيدات" (1991)، حيث وجد أن صفة الاتزان الانفعالي من أبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيد، وقد رتبها الطلبة في المرتبة الثامنة من أصل تسع وعشرين صفة أدرجت لطلبة الجامعة الأردنية.

(سليمان عبيدات، 1991، ص156)

واتفقت في ذلك مع دراسة "علي الشخبيي" (1991) التي أظهرت نتائجها أن سمة الاتزان الانفعالي من المقومات الشخصية التي احتلت المرتبة العاشرة لخصائص الأستاذ الجامعي طبقاً لأهميتها النسبية من وجهة نظر الطلاب (علي الشخبيي، 1991، ص-ص7، 9).

كما يدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة "يوسف عبد الفتاح" (1994) والتي وجدت أن أول الخصائص الانفعالية للأستاذ هي الاتزان الانفعالي الذي يجعله كمعلم ناجح في العملية التربوية (أحمد البهي السيد، 2002، ص09).

وما توصلت إليه دراسة "نافذ يعقوب" (2005)، التي وجدت أن سمة التوازن في الردود الانفعالية قد احتلت المرتبة الرابعة من ست صفات شخصية مرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في السعودية.

(نافذ يعقوب، 2005، ص-ص 141، 102)

وهي تتفق مع دراسة "أحمد هاشمي" (2005) التي وجدت أن سمة الاتزان الانفعالي من العوامل الإيجابية التي تدفع بالطالب إلى النجاح والرقى، والتي يفترض أن يتصف بها الأستاذ الجامعي ويعتمدها في ممارساته التدريسية.

(أحمد هاشمي، 2005، ص 257)

إن جميع الدراسات المذكورة أكدت على أن سمة الاتزان الانفعالي - كمقوم من المقومات الشخصية - تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي الجيد، وتجعله مدرسا ناجحا في أداء ممارسات تدريسية قد ترتقي إلى مستوى الإبداعية وتساهم في نجاح العملية التربوية ككل، بما فيها تعزيز الأمن الانفعالي والصحة النفسية لدى المتعلمين.

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية على وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين التهيئة الإبداعية للدرس والاتزان الانفعالي لدى أساتذة الجامعة، وقد ترجع الباحثة النتيجة المتوصل إليها إلى أن الاتزان الانفعالي هو سمة تميز المدرس الناجح، هذا الأخير يستطيع - من خلال تقديم مثير وشيق - أن يثير دافعية طلابه، ويهيئهم لما سيحدث في الدرس (كوثر كوجك، 2001، ص 269)، وبالتالي فإن الأستاذ الجامعي المتزن انفعاليا في سلوكه التدريسي يمكنه أداء تهيئة إبداعية لما سيتناوله في درسه.

وتوصلت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين طرائق التدريس الإبداعي والاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى المرونة التي تتوفر لدى الأساتذة الجامعيين من خلال تنظيمهم للمحتوى التعليمي والنشاطات التعليمية التي تخدم تدريس طلابهم، وكذا تطويع المقررات الدراسية من خلال ما يؤديه من ممارسات تدريسية متنوعة ومتميزة تتناسب مع المواقف التعليمية التي تتسجم مع طلابهم داخل الفصل الدراسي.

كما قد تعود النتائج المتوصل إليها إلى أهداف طرائق التدريس الإبداعي التي يحددها الأستاذ الجامعي لتنفيذ درسه؛ من حيث أنها تجذب انتباه الطلاب وتنمي خيالهم وتوسع تفكيرهم، وإذا اعتبرنا أن المحاضرة هي الطريقة الأكثر استخداما في التدريس الجامعي فإن هذه الأهداف تتحقق إذا تميّز الأستاذ الجامعي بطلاقة اللسان وقدرة فائقة على الشرح وإعطاء الأمثلة المتنوعة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه "رشراش عبد الخالق وأمل أبو ذياب" (2007) في أن المحاضرة عندما تعرض الدرس بتسلسل منطقي، فإنها تعود الطلبة على الاستماع الجيد وتكسبهم التفكير المنطقي المدعم بالحجة والبرهان. (رشراش عبد الخالق وأمل أبو ذياب، 2007، ص58)

والملاحظ أن هذه الأهداف تشترك فيها المحاضرة مع طرائق التدريس الإبداعي المعروفة؛ كطريقة حل المشكلات وطريقة الاستكشاف وطريقة العصف الذهني، مما يستدعي القول هنا بأن طريقة المحاضرة لو حققت تلك الأهداف المذكورة وتفاعلت مع قدرات عقلية ناضجة، فإنها تتحول بذلك إلى طريقة تدريس إبداعية لا بديل عنها في الجامعات والمعاهد العليا، أين يكون الطلبة الجامعيون أقدر على الانتباه المتواصل واستيعاب الموضوع بشكل كلي، وهذا ما يلاحظ في مراكز التدريب والتكوين وإعداد القادة والتميّزين والمبدعين استخدام طريقة المحاضرة في تكوينهم بشكل شائع ومكثف اختصارا للجهود وعدد المشاركين.

كما لا يمكن اعتبار طريقة المحاضرة طريقة تدريس إبداعية إلا إذا كانت تحمل في طبيعتها سمات المرونة والتنوع في المعلومات، ولا يحقق هذه السمات المطلوبة إلا الأستاذ الجامعي الذي يميّز بمستوى مقبول من الاتزان الانفعالي حتى يتمكن من تأدية طرائق تدريس إبداعية ينفذ بها تدريسه.

وقد أسفرت نتائج الدراسة أيضا على وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفي الإبداعي وبين الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة "مصري حنورة" (1997) التي أشارت إلى أهمية العلاقة الحميمة بين الأستاذ والطالب التي تركز على توجيه الاهتمام لتنمية طموحات الطالب ودفعه إلى الإيمان بالجديد، ومتابعة نموه، ومساعدته على أن يكون لنفسه أسلوبا متميّزا (أنور

الشرقاوي، 1999، ص349)؛ هذا إذا اعتبرنا أن التفاعل الصفي الإبداعي داخل حجرة الدراسة هو جوهر العلاقة التربوية القائمة على احترام إيجابية الطالب ودعمه لتنمية قدراته وطموحاته، ومساعدته على أن يمارس نشاطاته بحرية وحيوية، ولا يسمح بتكوين تلك العلاقة التفاعلية إلا الأستاذ الجامعي الذي تتوفر فيه خصائص شخصية تجعله محبوباً لدى طلبته.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي ركزت على تحديد الخصائص الشخصية المتوافرة لدى الأستاذ الجامعي والمرغوبة لدى طلبته، لوجد أن الاتزان الانفعالي قد صنّف ضمن الصفات الشخصية المحددة، بل ويحتل أعلى مراتبها، وهذا ما يؤكد العلاقة الإيجابية بين التفاعل الصفي الإبداعي القائم في الغرفة الصفية وبين الاتزان الانفعالي لدى الأستاذ الجامعي.

كما تتفق النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع نظرية "Freire" التي تنطلق من الحوار كأسلوب يسهّل عملية التواصل في العملية التربوية، وهو أفضل الأساليب لتحقيق أفضل نقل للمعرفة من المدرس إلى المتعلم (لامية بخوش، 2003، ص218)، والحوار أسلوب تفاعلي يسمح به الأستاذ الجامعي المتوازن انفعالياً في مواقفه الصفية والتفاعلية بينه وبين طلبته.

كما قد يعود ذلك إلى أن الأساتذة الجامعيين يحاولون - قدر الإمكان - توفير جو تعاوني إيجابي مشجّع للطالب الجامعي ليعبر بحرية عن رأيه في مواقف ونشاطات التعلم، الأمر الذي يسهّل عليه تقديم أفكاره غير المألوفة دون ارتباك أو تردد خلال تفاعله مع الموقف الصفي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة كذلك على وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين استخدام الأساتذة الجامعيين للوسائل التعليمية واتزانهم الانفعالي، وهذا قد يعود إلى القيمة التربوية للوسائل التعليمية التي يحققها الأستاذ الجامعي من خلال حسن استخدامها وحسن استغلالها في الموقف الصفي، حيث يؤدي حسن استخدام واستغلال الوسائل التعليمية إلى جذب انتباه الطلبة وإظهار اهتمامهم وتشويقهم ومتابعتهم للدروس، والمشاركة الإيجابية أثناء الموقف التعليمي.

كما أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استخدام أفراد عينة الدراسة للتقويم الإبداعي واتزانهم الانفعالي، باعتبار أن التقويم الإبداعي ينقل الأستاذ من دور ملقّن المعارف إلى دور المرشد والموجه والميسر للتعلم، والذي يضع مسؤولية التعلم على عاتق الطالب، ويكلفه بالتعلم الذاتي، فهو الذي يلاحظ، ويكتشف، ويتقصّى، ويجرب، ويستنتج، ويفكر، ويقيّم أداءه..(علي راشد(2)، 2005، ص185).

هذه الأدوار الصفية لا يتقنها إلا الأستاذ الجامعي الكفاء والذي تتوفر فيه سمات شخصية مميزة تؤهله إلى تنفيذ هذه الممارسات التربوية، ولا شك أن من سمات شخصية الأستاذ الجامعي الكفاء والتميّز نجد الاتزان الانفعالي حسب ما ذكرته الكثير من الدراسات السابقة، لتتأكد العلاقة بين استخدام الأساتذة الجامعيين لمهارة التقويم الإبداعي واتزانهم الانفعالي في تنفيذهم لأدوارهم الصفية.

كما تتفق النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع ما أشار إليه "استرانغ Strang" (1959) في أن أحد الحلول لزيادة ميل الطلاب لاكتشاف المواقف المجهولة هو تضمين الامتحانات أسئلة تتطلب إبداعية أكثر من الاعتماد على الذاكرة واسترجاع الحقائق، وأنه من الضروري أن ينتبه المربون والمدرسون إلى الأفكار الجديدة، وأن يشجّعوا الطلبة الذين ينتجون هذه الأفكار (ممدوح الكناني، 2005، ص251).

ودعمته دراسة "هادون وليتون Haddon, Lytton" (1968) التي أكدت بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع واستخدام المدرس لأساليب التعزيز، وخاصة إذا ما اقترنت الأخيرة بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار طلبته مع الابتعاد عن عمليات التقييم التقليدية (رمضان القذافي، 2000، ص231).

كما تتوقف كفاءة الأستاذ في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات الطلبة أو يعززها، وعلى الطريقة التي يشجع بها الطالب على أن يضيف جديدا إلى إجابته، فالأسئلة التعليمية تعمل على جذب انتباه الطالب إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة، وهي بشكل عام تثري عملية التعلم وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتشجع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعّالة ومنظمة (زياد بركات، 2010، ص05).

ولعل هذه الممارسات التقييمية تتوافق مع خصائص الأستاذ الجامعي المتميّز بسمة الاتزان الانفعالي، حتى يتمكن من أداء ممارسات تدريسية إبداعية تساهم في رفع مستوى التكوين لدى الطلبة الجامعيين وتعمل على تحسين مستوى التدريس الجامعي.

8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة:

تقرّ الفرضية الثامنة بأنه: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين الموضوعية".

وقد أسفرت نتائج الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- ودرجة موضوعيتهم.

ويدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة "بار Barr" (1960) والتي بحثت عن الخصائص التي يميّز بها المدرسين الأكفاء، فوجدت عدّة خصائص منها الموضوعية؛ والتي عبّر عنها "Barr" بالعدالة وعدم المحاباة والتحرّر من التعصّب وسعة الأفق والتواضع (محمد مصطفى زيدان، 1981، ص203).

كما يدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة "بوركارد Burkard" (1962) والتي وجدت أن المدرسات المرتفعات في الأداء يتّصفن بالنشاط والعمل بجديّة، كما يميّزن بالموضوعية والعدل والانتظام في السلوك داخل الفصل.

(مصطفى قاسم، 1987، ص37)

وما أشارت إليه دراسة "فيغان ساكلتون وكليف فليشر" (1988) أن سمة الموضوعية سمة أساسية بالنسبة للفعالية في العمل، والتي تتمثل في الواقعية في التفكير (ساكلتون وفليشر، 1988، ص146).

وعليه يتّضح أن الدراسات الأجنبية السابقة الذكر تتفق على أن سمة الموضوعية هي سمة تميّز كفاءة المدرس وارتفاع مستوى أدائه وكذا فعاليته في عمله، وهي خصائص نستطيع القول بأنها تدعم الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي.

إضافة إلى وجود عدّة دراسات عربية تدعّم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، كدراسة "أمال صادق وفؤاد أبو حطب" (1990) التي وجدت أن أول الخصائص الوجدانية التي ارتبطت بالكفايات المهنية لدى المدرسين هي سمة الموضوعية.

(أمال صادق وفؤاد أبو حطب، 1990، ص-ص 141، 139)

وهي تتفق مع دراسة "الخليلي" (1991) التي خلصت إلى أن الدور التدريسي للمدرس الجامعي المتميّز يتمثل بمركبتين رئيسيتين إحداهما شخصية انفعالية، أين يتميّز فيها المدرس الجامعي البارح بمتابعة طلابه، ويحرص على تنمية الاتجاهات العلمية المرغوبة عندهم مثل الموضوعية (خليل يوسف الخليلي، 1996، ص 545).

كما يدعّم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة "عبد الله السهلاوي" (1992) التي وجدت أن سمة الموضوعية قد احتلت المرتبة الثانية من أصل عشر خصائص للأستاذ الجامعي الكفاء (سهيل مقدم وهوارية قدور بن عباد، 2005، ص 285)، والموضوعية تعني الحياد في التعامل مع الطلبة والنزاهة في تقويمهم، وهذا ما أدلى به الطلبة أيضا في دراسة "عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاته" (1992) حول أهم الخصائص التي من الضروري توافرها في المدرس هي أن يتسم بالنزاهة والموضوعية (أحمد البهيّ السيد، 2002، ص 08)، لأن الموضوعية سمة تميّز المدرس الناجح في قيادة صفّه، وبالتالي نجاحه في سلوكه التدريسي، وهذا ما اتفقت معه كذلك دراسة "يوسف عبد الفتاح" (1994) التي تناولت ثلاث أبعاد حدّد فيها خصائص الأستاذ الجامعي، من بينها الخصائص الانفعالية التي ركّز فيها على سمة الموضوعية التي تجعل الأستاذ الجامعي ناجحا في أداء ممارساته التدريسية (المرجع نفسه، ص 09).

إنّ، تتفق جميع هذه الدراسات على أن الموضوعية هي سمة تميّز الأستاذ الجامعي الكفاء، والتي يرى الطلاب ضرورة توافرها في تعاملاته معهم وكذا في ممارساته التدريسية؛ والتي من شأنها أن ترقى إلى مستوى الإبداعية والاحترافية.

كما أكّدت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين التهيئة الإبداعية للدرس والموضوعية لدى أفراد عينة الدراسة، وقد ترجع الباحثة النتيجة المتوصل إليها إلى أن الأستاذ الجامعي

الموضوعي يحرص على إثارة دافعية طلبته، ويشجع مبادراتهم، ويجعل عملية التدريس ممتعة ومشوقة.. كل ذلك يؤدي إلى خلق مناخ صفّي محبّب إلى نفوسهم، ويؤدي إلى مزيد من الرغبة في التعلّم والإقبال عليه بهمة ونشاط.

وتوصلت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين طرائق التدريس الإبداعي والموضوعية لدى أفراد عينة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى قدرة الأستاذ الجامعي على استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تتوافق مع احتياجات طلابه، وتتنوعها من حين لآخر حسب متطلبات الموقف التعليمي.

كما أن الأستاذ الموضوعي هو الأستاذ العادل والمتواضع حسب ما يراه الطلبة، وهو الذي لديه سعة أفق تجعله ينفذّ تدريسه بجديّة واضحة وفعّالية إيجابية تتوافق مع ممارساته التدريسية الإبداعية وتدعمها وترفع من مستوى أدائها.

وقد تعزى النتيجة المتوصل إليها بالنسبة للعلاقة الارتباطية الموجبة بين التفاعل الصفّي الإبداعي والموضوعية لدى أساتذة الجامعة إلى جملة من الممارسات التدريسية الموضوعية التي تعزّز التفاعل الصفّي الإبداعي داخل الفصل الدراسي، لعل أهمها:

- استخدام لغة الحوار والمناقشة في إطار ديمقراطي حر داخل الفصل الدراسي.
- الإصغاء للطلاب لإتاحة الفرصة له كي يعبر عن نفسه وأفكاره.
- تقبل أفكار الطلبة وتشجيع المناقشات المفتوحة لاحترام جهودهم في التفكير.
- تقديم التغذية الراجعة عن الأداء، وعزو نجاحات الطلبة إلى جهودهم.

كما يدعّم النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية ما وجدته " أميدون وسيمون Amidon & Simon (1965) من خلال مراجعتهم لثمان وثلاثين دراسة تتعلق جميعها بالتفاعل بين الطالب والمدرس، حيث خلاصا إلى القول بأنه: " يوجد في الفصول الدراسية أنماط من التفاعل يمكن ملاحظتها وتقسيمها بطرق موضوعية، كما أنه من الواضح أن هناك علاقة بين هذه الأنماط السلوكية واللفظية من جهة والمناخ الصفّي وشخصية المدرس من جهة أخرى " (علي أحمد صالح الراشد، 1995، ص270).

وقد أسفرت نتائج الدراسة كذلك على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الأساتذة الجامعيين للوسائل التعليمية وموضوعيتهم، وقد يعود ذلك إلى أن الأستاذ الجامعي الموضوعي هو الذي يتيح لطلبته فرصاً أكبر للمشاركة الإيجابية كأن يطلب منهم القيام بإجراء تجربة معملية أو تركيب جهاز معين أو تشغيله؛ فهذا الأستاذ يزيد من اهتمام طلبته ويزيد استجاباتهم واستفادتهم الكاملة بمادة الدرس (محمد عبد الباقي أحمد، 2005، ص-ص 69، 70)، وهو ما يؤكد العلاقة بين استخدام الأستاذ الجامعي للوسيلة التعليمية داخل حجرة الدراسة وبين خصائصه الشخصية التي تدفع بالطالب إلى الاهتمام بالدرس والمشاركة الإيجابية فيه.

كما أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام أفراد عينة الدراسة للتقويم الإبداعي وموضوعيتهم، وهذا قد يعود إلى قيام الأساتذة الجامعيين بمراعاة الفروق الفردية بين طلبتهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، والتركيز في ممارساتهم التدريسية على العمليات العقلية العليا المتعلقة بالتركيب والتقويم، والتي تعزز التفكير الإبداعي كالمرونة والأصالة لدى الطلبة الجامعيين.

9- تفسير نتائج الفرضية التاسعة:

على العلماء والمبدعين في المجال العلمي، فوجدت الدراسة أن العالم المبدع لديه تقرُّ الفرضية التاسعة بأنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- وبين السيطرة".

وقد أسفرت نتائج الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- ودرجة سيطرتهم.

ويدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة "كاتل وبوتشر" من أجل تحديد إمكانية التعرف ارتفاعاً في عامل السيطرة التي تعبر عن عدم الرغبة في الانقياد والتبعية، وأن هذا العامل هو الأساس الذي يقوم عليه الشعور بالاستقلال الذهني (رمضان القذافي، 2000، ص 130).

كما يدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة "سيد خير الله" (1988) والتي أشار فيها - وفقاً لتورانس- إلى أن الشخص المبدع هو شخص يميل للسيطرة، تلقائي في تفاعله الشخصي والاجتماعي (فاطمة محمود الزيّات، 2009، ص194). وعليه، تؤكد هاتين الدراستين أن الشخص المبدع تتوفر لديه سمة السيطرة حتى يستطيع التفاعل مع الجماعة بتلقائية واستقلالية، وهما تتفقان مع نتائج الدراسة الحالية إذا اعتبرنا أن الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية تتطلب أستاذاً مبدعاً لديه نصيب من سمة السيطرة التي تمكنه من إحداث تفاعل اجتماعي جيد مع جماعة صفّه وتجعله يسيطر بشكل مناسب على المواقف التدريسية الإبداعية التي تجعل الطلبة أكثر انسجاماً مع الدرس.

كما أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التهيئة الإبداعية لدى أساتذة الجامعة ودرجة سيطرتهم، وقد يدعم هذه النتيجة ما بيّنه "شحاته وأبو عميرة" (1994) أن المدرس المسيطر على غرفة الصف هو المحرك لدوافع المتعلمين، حيث أنه يتقن الاستثارة والابتهاج والحماسة والتسامح والاحترام والألفة، حيث أننا بحاجة إلى المدرس الجيد فيصبح لدى المتعلم الثقة بنفسه إلى حد كبير ولديه القدرة على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله (حسن الطعاني، 2011، ص696).

وتوصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين طرائق التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ودرجة سيطرتهم، وقد يدعم هذه النتيجة ما صرّح به "الطيبي" (2004) حول ضرورة التفكير في الأساليب المناسبة التي ينبغي على المدرس أن يتزوّد بها كي يكون قادراً على القيام بواجباته التربوية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، والتعامل مع ديناميّة الإبداع بأسلوب القائد المبدع الذي يخرج الطلبة المبدعين الذين يمتلكون المهارات التربوية والإبداعية، التي تجعلهم قادرين على استثمار كل المفردات العلمية والفنية والمهنية.

(محمد حمد الطيبي، 2004، ص06)

وقد تتفق النتيجة المتوصل إليها بالنسبة للعلاقة الارتباطية الموجبة بين التفاعل الصفي الإبداعي والسيطرة لدى أساتذة الجامعة مع دراسة "عبد العزيز البابطين" (1981) حول تحديد العلاقة بين فعالية التدريس والتفاعل اللفظي بين المدرس والطالب، حيث وجد أن المدرسين يستخدمون الطريقة المباشرة في تدريسهم، وهم المسيطرون على عملية التدريس (علي أحمد صالح الراشد، 1995، ص268).

كما يدعم نتائج الدراسة القائمة ما توصل إليه "Amidon&Giamated" (1975)، حيث وجد أن المدرس المتميز أكثر من زميله العادي تقبلاً لأفكار طلبته وتشجيعاً لهم على إثارتها واعتمادها كأساس لمناقشات أخرى، والمدرس المتميز تكون سيطرته على الفصل أقل من زميله العادي، وهو أقل انتقاداً وإعطاءً للتعليمات لطلابه، كما لوحظ أنه يسأل أسئلة من نوع المفتوح الجواب أكثر من زميله العادي. (المرجع نفسه، ص271)

وقد أسفرت نتائج الدراسة كذلك على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الأساتذة الجامعيين للوسائل التعليمية ودرجة سيطرتهم، وهذا قد يعود إلى تحكّم الأستاذ في تقنيات استخدام الوسائل التعليمية وأسلوبه الواعي في استغلالها، وكذا على مدى إشراك الطلبة في ذلك من أجل التأثير فيهم وكسب احترامهم.

والأستاذ الجامعي المسيطر بإيجابية على صفه ينتظر منه أن يكون قائداً مبدعاً في تنفيذ تدريسه، مستعداً لمواجهة كل الصعاب التي قد تعترضه في مهمته التربوية، ليتمكن من تأدية ممارسات تدريسية إبداعية تجعل الطلبة أكثر استمتاعاً بالتعلم.

كما أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الأساتذة الجامعيين للتقويم الإبداعي ودرجة سيطرتهم، باعتبار أن التقويم الإبداعي يساعد على دفع الطالب لإنتاج معارف جديدة أو توظيف معارفه في مواقف جديدة يتمكن بواسطتها من حل مشكلات خاصة بالموقف الذي يتعلمه، ولا يحقق هذه الممارسات التربوية إلا الأستاذ الجامعي الذي يستطيع أن يقوم بأدواره الصفية بكفاءة وإيجابية، ويتحكم أكثر في زمام الأمور المرتبطة بعمله التدريسي، لتبقى سمة السيطرة سمة هامة وضرورية يحتاج أن يمتلكها الأستاذ الجامعي لما لها من أثر إيجابي في ممارساته التدريسية الإبداعية.

* خلاصة عامة واقتراحات للدراسة:

من خلال الدراسات المطلّع عليها حول الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، تبين أن المدرسين المبدعين يمثلون بدورهم عاملاً حاسماً في الأداء الإبداعي للمتعلمين من حيث استنارتهم لمواهب طلابهم (حسن شحاته، 1997، ص171)، ومحاولة تنمية هذه المواهب من خلال ممارسات تدريسية إبداعية تجعل الطالب مكتشفاً للمعرفة لا مستهلكاً لها.

وبناء على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية؛ يمكن اقتراح ما يلي:

1- توصلت الدراسة إلى وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة -عينة الدراسة- عن مستوى الإتقان المحدد بـ: 75 % في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، لذا يقترح توسيع عينة البحث لتشمل أكبر عدد من الأساتذة الجامعيين الذين يمثلون مختلف جامعات الوطن بغية التطلّع إلى نتائج أفضل.

2- وبما أن الدراسة توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم وتخصّصاتهم الأكاديمية، فإن هذا يستدعي البحث عن أسباب الاختلاف بين الأساتذة الذكور والأساتذات الإناث، وكذا البحث عن أسباب الاختلاف بين أساتذة التخصصات العلمية وأساتذة التخصصات الأدبية حول مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية.

3- وتوصلت الدراسة بالمقابل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميتهم في التدريس ومؤهلاتهم العلمية وتصنيف جامعاتهم، لذا يقترح توسيع عينة البحث لدراسة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة عبر مختلف المؤهلات العلمية الممنوحة لهم، وبمختلف أقدمياتهم المهنية، وعبر مختلف جامعات الوطن.

4- وانطلاقاً مما توصلت إليه الدراسة حول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة ومتغيرات الشخصية (الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة) لدى أساتذة الجامعة، يقترح إدراج دراسة حول

الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها بمتغيرات شخصية أخرى؛ كالاقتصادية، الانبساطية، الفعالية الذاتية...، وذلك قصد فتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال.

5- كما يمكن إدراج بعض الاقتراحات الأخرى؛ والتي من شأنها أن تساهم في تطوير الممارسات التدريسية الإبداعية بالجامعة؛ وهي:

أ. إعداد دورات تدريبية للأساتذة الجامعيين حول الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي.

ب. تنظيم ملتقيات تكوينية وورش عمل حول مهارات التدريس الإبداعي وفنائه من أجل تطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس، لاسيما الأساتذة الملتحقين حديثا بالجامعة.

ج. اعتماد مشرفين تربويين بالجامعة كما هو معتمد في أطوار التعليم العام، يعملون على توجيه الأساتذة الجامعيين وتأطيرهم ومتابعة أنشطتهم البيداغوجية.

المراجع

قائمة المراجع

أ. المراجع باللغة العربية:

أولاً: الكتب:

- 1- إبراهيم أحمد أبو زيد (1987)، سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية.
- 2- أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق (2001)، علم التربية التطبيقية، دار النهضة العربية، طبعة 01، لبنان.
- 3- أبو مغلي وآخرون (1997)، قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 4- أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد (1995)، التدريس الفعال، عالم الكتب، طبعة 03، القاهرة.
- 5- أحمد حامد منصور (1986)، تكنولوجيا التعليم، منشورات ذات السلاسل، طبعة 01، الكويت.
- 6- أحمد شبشوب (1991)، علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس.
- 7- أحمد عبد الخالق (1) (2004)، الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، طبعة 04، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 8- أحمد عبد الخالق (2) (2004)، استخبارات الشخصية، دار المعرفة الجامعية، طبعة 03، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 9- أحمد عبد الخالق (3) (2005)، قياس الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 10- أحمد عزت راجح (1964)، الأمراض النفسية والعقلية - أسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية، دار المعارف، الإسكندرية.
- 11- أحمد محمد الطبيب (ب ت)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.

- 12- أديب محمد الخالدي (2009)، **المرجع في الصحة النفسية**، دار وائل للنشر، طبعة 03، عمان، الأردن.
- 13- أفنان نظير دروزة (2000)، **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 14- أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1990)، **علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة 03، القاهرة.
- 15- أمل الأحمد (2001)، **بحوث ودراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة، طبعة 01، بيروت، لبنان.
- 16- أنور محمد الشرقاوي (1999)، **الابتكار وتطبيقاته (ج1+ج2)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 17- بدر محمد الأنصاري (2009)، **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 18- بربارا ماتير وآخرون (2000)، **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 19- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (2005)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طبعة 02، عمان، الأردن.
- 20- جابر عبد الحميد جابر (1990)، **نظريات الشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 21- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (1998)، **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، طبعة 03، القاهرة.
- 22- جابر عبد الحميد جابر وفؤاد أبو حطب (1971)، **كراسة تعليمات البروفيل الشخصي**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 23- جابر يوسف محمد يوسف (2011)، **ملخص كتاب المدخل إلى فن التفاوض**، تأليف: محمود علي ومحمد عوض الهزايمة، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك.
- 24- حسن جعفر الخليفة (1996)، **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية - رؤية منهجية جديدة**، دار الكتب الوطنية، طبعة 01، بنغازي، ليبيا.

- 25- حسن حسين زيتون(1)(2001)، مهارات التدريس، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة، مصر.
- 26- حسن حسين زيتون(2)(2003)، إستراتيجيات التدريس، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة.
- 27- حسن فكري ريان(1999)، التدريس، عالم الكتب، طبعة 04، القاهرة.
- 28- حسن ملاً عثمان(1983)، طرق التدريس، (الجزء الثالث)، مكتبة الرشد، طبعة 01، الرياض.
- 29- حسن شحاته(1997)، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، طبعة 03، القاهرة.
- 30- حلمي المليجي(2000)، سيكولوجيا الابتكار، دار النهضة العربية، طبعة 05، بيروت.
- 31- خير الدين هني(1999)، لماذا ندرس بالأهداف؟، دار مدني، طبعة 01، الجزائر.
- 32- خير الله عصار(1983)، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية (ج1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 33- ذوقان عبيدات وآخرون(2005)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 34- ردينة عثمان يوسف وآخرون(2005)، طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 35- رشراش أنيس عبد الخالق وأمل أبو ذياب(2007)، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، طبعة 01، بيروت، لبنان.
- 36- رفعت محمد بهجت(1996)، تدريس العلوم المعاصرة، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
- 37- رمزية الغريب(1996)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- 38- رمضان عبد الحميد الطنطاوي(2008)، الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 39- رمضان محمد القذافي(2000)، رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتبة الجامعية، طبعة 02، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 40- روبرت ريتشي(2000)، التخطيط للتدريس - مدخل للتربية، ترجمة: حلمي الوكيل وآخرون، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، طبعة 03، القاهرة.
- 41- روبرت سند وآرثر كارين(1985)، الاستجاب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحسس، ترجمة: رؤوف عبد الرزاق العاني، مطابع جامعة الموصل، طبعة 02.
- 42- زيد الهويدي(2002)، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، طبعة 01، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 43- سامي محمد ملحم(2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 02، عمان، الأردن.
- 44- سعد عبد الرحمان(1983)، القياس النفسي، مكتبة الفلاح، طبعة 01، الكويت.
- 45- سهير كامل أحمد(1999)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- 46- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 47- سيد خير الله(1990)، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 48- شحاته سليمان محمد سليمان(2006)، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- 49- صالح عبد العزيز(1975)، التربية الحديثة، (الجزء الثالث)، دار المعارف، طبعة 06، مصر.
- 50- صالح محمد علي أبو جادو(2005)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 04، عمان، الأردن.

- 51- صلاح الدين شروخ(2003)، **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.
- 52- صفوت فرج(2000)، **القياس النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة 04، القاهرة.
- 53- عباس محمود عوّض(1987)، **مدخل إلى الأسس النفسية والفيزيولوجية للسلوك**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 54- عبد الحافظ محمد سلامة(1993)، **وسائل الاتصال**، دار الفكر للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 55- عبد الحليم محمود السيد(1971)، **الإبداع والشخصية**، دار المعارف، مصر.
- 56- عبد الرحمن صالح الأزرق(2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الكتب الوطنية، طبعة 01، بنغازي، ليبيا.
- 57- عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي(2005)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**، دار الفكر، طبعة 02، عمان، الأردن.
- 58- عبد الرحمان عيسوي(ب ت)، **سيكولوجيا الإبداع**، دار النهضة العربية، بيروت.
- 59- عبد الرحمان عيسى الحسون وآخرون(1994)، **طرائق التدريس العامة**، مكتبة فرح للطباعة، طبعة 08، بغداد.
- 60- عبد الستار إبراهيم(2002)، **الإبداع**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 61- عبد السلام عبد الغفار(1976)، **مقدمة في الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 62- عبد السلام مصطفى عبد السلام(2006)، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، طبعة 02، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 63- عبد الفتاح محمد دويدار(1999)، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، طبعة 02، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 64- عبد الكريم بكار(2003)، **فصول في التفكير الموضوعي**، دار القلم، طبعة 03، دمشق.

- 65- عبد الكريم بوحفص (2011)، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 66- عبد اللطيف بن حسين فرج (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 67- عبد المجيد نشواتي (1996)، علم النفس التربوي، دار الفرقان، طبعة 03، عمان، الأردن.
- 68- عبد المنعم أحمد الدردير (2006)، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة.
- 69- عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان (2002)، القياس والاختبارات النفسية، دار الفكر العربي، طبعة 01، القاهرة.
- 70- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2008)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طبعة 02، عمان، الأردن.
- 71- عزت جرادات وآخرون (2008)، التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 72- عزو عفانة ونائلة الخزندار (2007)، التدريس الصفّي بالذكاءات المتعدّدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 73- عفت مصطفى الطنّاوي (2011)، التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طبعة 02، عمان، الأردن.
- 74- علم الدين عبد الرحمن الخطيب (1997)، أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، طبعة 02، طرابلس، ليبيا.
- 75- علي راشد (1) (1993)، شخصية المعلم وأدائه، دار الفكر العربي، طبعة 01، القاهرة.
- 76- علي راشد (2) (2005)، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، طبعة 01، القاهرة.

- 77- عمر إبراهيم عزيز (2007)، **العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري**، دار دجلة، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 78- عمر حسن مسّاد (2005)، **سيكولوجية الإبداع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 79- غي بالماد (1970)، **مناهج التربية**، ترجمة: عبود كبّه، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان.
- 80- فاطمة محمود الزيّات (2009)، **علم النفس الإبداعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 81- فؤاد أبو حطب وآخرون (1999)، **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة 03، القاهرة.
- 82- فخري رشيد خضر (2006)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 83- فيفان ساكلتون وكليف فليشر (1989)، **الفروق الفردية نظرياتها وتطبيقاتها**، ترجمة: ملك مخول وعدنان أحمد، مطبوعات جامعة دمشق.
- 84- كاميليا عبد الفتاح (1984)، **مستوى الطموح والشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، طبعة 02، بيروت، لبنان.
- 85- كمال أبو سماحة وآخرون (1992)، **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 86- كوثر حسين كوجك (2001)، **إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، طبعة 02، القاهرة، مصر.
- 87- لويس كامل مليكة وآخرون (1959)، **الشخصية وقياسها**، مكتبة النهضة المصرية.
- 88- ماجد الخطايبية وآخرون (2002)، **التفاعل الصفّي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 89- مجدي عبد الكريم حبيب (2000)، **التقويم والقياس**، مكتبة النهضة المصرية، طبعة 01، القاهرة.

- 90- مجدي عزيز إبراهيم(2005)، **التدريس الإبداعي وتعلّم التفكير**، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة.
- 91- مجدي عزيز إبراهيم والسيد محمد السايح(2010)، **الإبداع والتدريس الصفّي التفاعلي**، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة.
- 92- مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله(2002)، **التفاعل الصفّي**، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة.
- 93- محسن علي عطية(2008)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 94- محمد الصالح حثروبي(1)(1999)، **نموذج التدريس الهادف**، دار الهدى، الجزائر.
- 95- محمد الصالح حثروبي(2)(2002)، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر.
- 96- محمد ثابت علي الدين(1989)، **بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس التربوي**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- 97- محمد حمد الطيبي(2004)، **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طبعة 02، عمان، الأردن.
- 98- محمد خليل عباس وآخرون(2007)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 99- محمد زياد حمدان(1)(1999)، **تحضير التعلم والتدريس**، سلسلة التربية الحديثة (05)، دار التربية الحديثة.
- 100- محمد زياد حمدان(2)(2000)، **قياس كفاية التدريس**، دار التربية الحديثة.
- 101- محمد زياد حمدان(3)(2001)، **التربية العمّدية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية**، سلسلة التربية الحديثة 09، دار التربية الحديثة، طبعة 07، دمشق.
- 102- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي(1995)، **التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم**، طبعة 02، معسكر، الجزائر.

- 103- محمد عبد الباقي أحمد (2005)، **المعلم والوسائل التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.
- 104- محمد فرحان القضاة ومحمد الترتوري (2006)، **أساسيات علم النفس التربوي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 105- محمد مزيان وآخرون (1994)، **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، طبعة 01، 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".
- 106- محمد مصطفى زيدان (1981)، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، دار الشروق، عمان.
- 107- محمد نوار (ب ت)، **المرشد العملي للمعلمين والمديرين**، دار الحضارة، الجزائر.
- 108- محمود داود سلمان الربيعي (2006)، **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، طبعة 01، إربد، الأردن.
- 109- محمود السيد أبو النيل (1984)، **علم النفس الاجتماعي (الجزء الثاني)**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- 110- محمود طافش (2006)، **كيف تكون معلما مبدعا**، دار جبهة للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 111- محمود طنطاوي دنيا (1982)، **إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**، مكتبة الفلاح، طبعة. 02
- 112- محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف (1995)، **إدارة الصفّ المدرسي**، دار الفكر العربي، طبعة 03، القاهرة.
- 113- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي (2002)، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.

- 114- محي الدين مختار (1995)، بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، دراسات في المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص-ص: 45-61.
- 115- مصطفى سويف (1978)، علم النفس الحديث - معالمه ونماذج من دراساته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 116- مصطفى عشوي (1997)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء.
- 117- معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة (ب ت)، علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 118- ممدوح عبد المنعم الكناي (2005)، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 01، عمان.
- 119- ناصر الدين زبدي (2007)، سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 120- نبيل عبد الهادي (2002)، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للنشر والتوزيع، طبعة 02، عمان.
- 121- نبيل محمد زايد (1990)، النمو الشخصي والمهني للمعلم، دار المعارف، القاهرة.
- 122- وليد عبد الكريم صوافطة (2008)، تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 123- وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن أحمد الداھري (2000)، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، طبعة 01، الأردن.
- 124- يحي محمد نبهان (2008)، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 125- يوسف قطامي وآخرون (2000)، تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.
- 126- يوسف قطامي ونايفة قطامي (1) (1998)، نماذج التدريس الصفّي، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.

127- يوسف قطامي ونايفة قطامي(2)(2001)، سيكولوجيا التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة 01، عمان، الأردن.

ثانيا: الدوريات والملتقيات:

1- إبراهيم الحسن الحكّمي(2004)، الكفاءات المهنية المتطلبة لأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، السنة 24.

2- أحمد البهي السيد(2002)، المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي، مجلة كلية التربية، العدد 49 ماي 2002، جامعة المنصورة، مصر.

3- أمال عبد السميع باظه(1999)، رؤية نفسية لمفهوم السيطرة، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 10، العدد 37، جانفي 1999، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص-ص: 53-55 .

4- جمال خليل الخالدي وآخرون(2011)، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد 01، العدد 23، حزيران 2011.

5- حسن الطعاني(2011)، درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 01 و 02، ص-ص: 691-729 .

6- حسين عبد العزيز الدريّني(1985)، بعض النماذج والتصوّرات لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ، بحوث ودراسات نفسية، المجلد الحادي عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

7- خليل يوسف الخليلي(1991)، مشكلات التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك، دراسات تربوية(سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة)، المجلد 06، الجزء 35، ص-ص: 277-295 .

- 8- زياد بركات(2010)، **فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها**، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين.
- 9- سامية القطان(1986)، **قياس الاتزان الانفعالي**، مجلة كلية التربية، العدد العاشر، مطبعة جامعة عين شمس، ص-ص:01-15.
- 10- سلسلة قضايا التربية(1)(1998)، **التقويم التربوي**، الملف 15، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 11- سلسلة قضايا التربية(2)(1999)، **الوسائل التعليمية**، الملف 13، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 12- سلسلة قضايا التربية(3)(2000)، **تقييم المناهج**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 13- سليمان عبيدات(1991)، **الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة**، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية، مجلد18، عدد2، الجامعة الأردنية، ص-ص:134-156 .
- 14- علي أحمد صالح الراشد(1995)، **طبيعة التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في دروس مادة العلوم**، مجلة جامعة أم القرى، العدد 10، السنة 08، ص-ص:257-293.
- 15- علي السيد الشخبي(1991)، **الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي كما يراها طلابه المعلمون**، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة البحرين، بعنوان: **بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر**، 7-9 ماي 1991، ص-ص:1-21.
- 16- فريدة بولسنان وإسمهان بلوم(2010)، **طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس**، فعاليات الملتقى الوطني حول التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص-ص:543-560.

- 17- فعاليات الملتقى الدولي (2005) ، سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 20-22 مارس:
- (أ) - أحمد هاشمي " الاتصال بين الأساتذة والطلبة".
- (ب) - سهيل مقدم وقدر بن عبّاد هوارية " خصائص الأستاذ الفعّال في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلاب".
- (ج) - منصور بن زاهي وآخرون " إدراك المشرفين لاتجاهات العمال نحو العمل وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية".
- 18- نافذ نايف رشيد يعقوب (2005)، الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة المملكة العربية السعودية ، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 25، العدد 01، تونس، ص-ص: 102-141 .
- 19- نوف بنت عبد العالي العجمي (2008)، إعداد بطاقة تميّز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية - جامعة الملك سعود أتمونجا، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- 20- هند ماجد الخثيلة (2000)، المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد 02، جويلية 2000، ص-ص: 108-122.
- 21- يوسف نبراي وعلي محمد يحي (1988)، العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدى مديري ووكلاء المدارس، حولية كلية التربية، العدد 03، السنة 03، جويلية 1988، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثالثاً: المذكرات والرسائل الجامعية:

- 1- صائب أحمد الألوسي (1981)، أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

- 2- عبد الله صافي (2007/2006)، **علاقة التعصّب بسمتي السيطرة والاجتماعية لدى عمال قطاع المحروقات**، مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص: علم النفس تنظيم وعمل، جامعة الجزائر.
- 3- محمود إسماعيل محمد ريان (2006)، **الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- 4- محمود عبد العزيز قاعود (1992)، **تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.
- 5- مصطفى حلمي قاسم (1987)، **دراسة مقارنة لبعض خصائص الشخصية والاتجاهات التربوية بين طلاب دور المعلمين المنتظمين والملتحقين بنظام التعليم عن بعد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية بنها، جامعة الزقازيق، مصر.
- 6- منصور بن زاهي (2000/1999)، **إدراك المشرفين لاتجاهات العمال نحو العمل وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص: علم النفس تنظيم وعمل، جامعة الجزائر.
- 7- مهدي أحمد محمد الطاهر (1991)، **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 8- لامية بخوش (2003/2002)، **العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وانعكاسها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ**، مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- 9- نزييم 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.

رابعاً: المعاجم والموسوعات:

- 1- إبراهيم مذكور (1989)، المعجم الوسيط، طبعة 02، اسطنبول، تركيا.
- 2- حسن شحاته وزينب النجار (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، طبعة 01، القاهرة.
- 3- فرج عبد القادر طه وآخرون (1993)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، طبعة 01، الكويت.
- 4- سمير سعيد حجازي (2005)، معجم المصطلحات الحديثة- في علم النفس والاجتماع ونظرية المعرفة، دار الكتب العلمية، طبعة 01، بيروت، لبنان.
- 5- ليندال دافيدوف (2000)، الشخصية والدافعية والانفعالات، موسوعة علم النفس (5)، ترجمة: سيد الطوّاب ومحمود عمر، مراجعة: فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
- 6- مجدي عزيز إبراهيم (2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، طبعة 01، القاهرة.

خامساً: المواقع الإلكترونية:

- 1- جواد محمد الشيخ خليل (2007/05/22)، التعلم والتعليم الإبداعي.
[http:// www.minshawi.com](http://www.minshawi.com)
- 2- عادل السلیمان (2004)، أهمية استخدام إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث التربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية بالأردن.
[http:// hewar. Elaphblog.com/ posts.aspx ? U=3368&A=35683](http://hewar.Elaphblog.com/posts.aspx?U=3368&A=35683)
- 3- مهدي علوان عبود وماجدة إبراهيم (2006/07/20)، الممارسة التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أسسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة.
[www.uluminsania.net / journal of humanities & social sciences / 2nd year: Issue 22, June-2005](http://www.uluminsania.net/journal_of_humanities_&_social_sciences/)

4- نيفين عبد الله صلاح(2005)، استشارات تربوية، إسلام أون لاين.نت، Islam on line.net ، بتاريخ: 2005/05/07.

ب. المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Chalmers, D. and Fuller, R (1996), **Teaching for learning at university**, Theory and practice, London, Kogan page limited.
- 2- Chang, Chun and Weng, Yu-Hua(2002), **An exploratory study on students' problem-solving Ability in earth science**. International Journal of Science Education, 24(25), p,p: 441 -451.
- 3- Gage N & Berliner D (1975), **Educational Psychology**, Chicago: Rand Mc Nally Publishing Co.
- 4- Gagnè ,R (1977), **The Conditions of Learning**, N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.
- 5- Gaston Mialaret(1969),**Education nouvelle et monde moderne**, Edition presses, Universitaires de France.
- 6- Reber, A.S(1987), **Dictionary of Psychology**, U.S.A, New York, Press books.
- 7- Staub Ervin(1980), **Personality-Basic Aspects & Current Research**, Pritice-Hall Inc. Englewood, Cliffs, New jersey, P :04.

الحلقة

* الملحق رقم (01): نموذج من استمارة التحكيم (تحكيم أول)
الخاصة بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي.

جامعة قادي مبراج ورقلة

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

استمارة خاصة بصدق المحكمين

* أستاذي الفاضل:

نعرض عليكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، ونرجو من سيادتكم مشاركتنا في تقويم هذه الأداة تبعاً لطريقة من طرائق قياس الصدق؛ والتي مفادها إثراك المحكمين في بناء أداة القياس. ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم المعطيات التالية:

1- التعريفات الإجرائية المعتمدة:

* الممارسات التدريسية الإبداعية: هي مجمل الأساليب التربوية غير المألوفة والقائمة على الجودة والتفرد والتميز، والتي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه. هذه الأساليب التربوية مرتبطة باستجابة الأستاذ الجامعي لفقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

أ- تقديم الدرس: ويشمل التهيئة والعرض.

1- التهيئة الإبداعية: وهي نشاط صفّي يتجسّد 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 الإبداعي: وهي مختلف الأساليب التربوية التي يمارسها الأستاذ الجامعي بهدف تطوير قدرات طلبته الفكرية، من خلال إيصال المعرفة إليهم وفق مقرر دراسي معيّن.

2-2- الوسائل التعليمية: وهي كل أداة تربوية يشارك الأستاذ الجامعي طلبته في إعدادها أو يوجّههم إلى الاستعانة بها.

2-3- التفاعل الصفّي الإبداعي: وهو علاقة تربوية إيجابية تعكس تقبّل الأستاذ الجامعي لمبادرات طلبته وتثمينها من خلال إعطائهم فرصة لممارسة نشاطاتهم بحرية.

ب- تقويم الدرس: ويقصد به التقويم الإبداعي؛ وهو 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.

2- التعليمات الموجهة للمبحوث:

| اقتراح البديل | مناسبة | غير مناسبة | التعليمات |
|------------------|--------|---------------|---|
| | | | <p>أستاذي الفاضل: تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تهدف إلى قياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، ويحتوي المقياس على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة أربع (04) إجابات، والمطلوب منكم -أساتذتي- أن تقرأوا كل عبارة بتمعن، ثم تختاروا أحسن إجابة مناسبة في نظركم، وتضعوا حول حرفها دائرة ○ .</p> |

3- تقدير مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى انتماء البدائل لكل فقرة.

4- مثال توضيحي:

| البعد | الفقرة | البدائل | لا تنطبق | تنطبق | تعديل الصياغة |
|------------------------|-----------------------------|---|----------|-------|---------------|
| طرائق التدريس الإبداعي | - المدرس الكفاء يستدعي منه: | أ- تنفيذ كل ما خطط لتدريسه أثناء الحصة. | | * | |
| | | ب- يصعب عليه إكمال المقرر الدراسي. | | * | |
| | | ج- تجهيز الوسائل التعليمية. | | * | |
| | | د- أمور أخرى. | | * | |

(* هذه البدائل تنتمي للفقرة، والفقرة تنتمي لبعد طرائق التدريس الإبداعي

5- الصياغة اللغوية: غير ملائمة / ملائمة.

6- ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

| تعديل الصياغة | تنطبق | لا تنطبق | البـدائـل | الفقرات | الأبعاد |
|---------------|-------|----------|--|--|---------|
| | | | أ- إخبارهم بالأهداف الخاصة بالدرس. ب- طرح فكرة مثيرة لانتباه الطلبة. ج- إدراج عناصر الدرس على السبورة. د- ربط موضوع الدرس بالخبرات الشخصية للطلبة. | 1- يتم تهيئة الطلبة للدرس من خلال: | |
| | | | أ- طرح أسئلة حقيقية. ب- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة. ج- عرض عناصر الدرس على السبورة. د- استخدام المعلومات السابقة المكتسبة. | 2- الشروع في تقديم الدرس يعتمد على: | |
| | | | أ- طرح الأسئلة. ب- ربط الدرس الحالي بالدرس السابق. ج- عرض أمثلة من الواقع. د- عرض وسيلة تعليمية. | 3- أمهد للدرس من خلال: | |
| | | | أ- التدرج في تقديم المعلومات من السهل إلى الصعب. ب- عرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج. ج- توضيح العلاقات بين الموضوعات. د- أساليب أخرى. | 4- أبدأ المحاضرة بـ : | |
| | | | أ- مناقشة معلوماتهم وتقاريرهم المطلوب منهم تحضيرها. ب- مناقشة الحوادث اليومية الجارية ذات الارتباط بالموضوع ومعلوماته. ج- طرح مشكلة بها حاجة إلى حل، والبحث عن حل لها في ثنايا الموضوع الدراسي. د- تدريب الطلبة على تفحص ما يقع عليه نظرهم بتركيز وتفصيل. | 5- إن إشراك الطلبة في عملية التمهيد للدرس يتم من خلال: | |
| | | | أ- طرح قضية لها صلة بالموضوع سعياً لربط الموضوع بالواقع. ب- استخدام طرق ووسائل للتقديم بكفاءة عالية. ج- تبسيط معلومات الدرس قدر الإمكان. د- تعريف الطلبة بالأهداف المتوقعة منهم بعد الدرس. | 6- من أجل إثارة دافعية الطلبة للدرس ينبغي: | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--------------------|
| | | | أ- تتّوع القدرات. | 1- أقسّم طلبتي إلى |
| | | | ب- تماثل القدرات. | مجموعات صغيرة |
| | | | ج- بطريقة عشوائية. | على أساس: |
| | | | د- أتركهم يختارون أنفسهم. | |
| | | | أ- طرح الأسئلة المربكة. | 2- لإثارة النقاش |
| | | | ب- طرح أسئلة مثيرة للجدل. | داخل حجرة |
| | | | ج- طرح أسئلة مثيرة للتفكير. | الدراسة يتطلب: |
| | | | د- طرح الأسئلة السريعة. | |
| | | | أ- تشجيع الطلبة على المناقشة الشفوية. | 3- من أجل إنتاج |
| | | | ب- تشجيع الطلبة على تقديم أفكار غير مألوفة. | أفكار إبداعية |
| | | | ج- تقديم أكبر عدد من الأمثلة التوضيحية. | ينبغي: |
| | | | د- تدريب الطلبة على الربط بين الأفكار المطروحة. | |
| | | | أ- تعليم الطلبة كيفية اختيار الأفكار ومحاكمتها بطريقة منظمة. | 4- لتدريب الطلبة |
| | | | ب- تشجيع الطلبة على الاستجابات البناءة. | على مواجهة |
| | | | ج- الاستمرار في تعزيز توقعات الطلبة. | المشكلات بحلول |
| | | | د- أساليب أخرى. | ابتكارية يتطلب: |
| | | | أ- توزيع الأسئلة بفاعلية. | 5- لتحفيز الطلبة |
| | | | ب- طرح أسئلة مبنية على إجابات الطلبة. | على العمل الإيجابي |
| | | | ج- تدريب الطلبة على مناقشة التعابير التي تفسر بأكثر من معنى. | يعتمد على: |
| | | | د- إظهار تقدير لمساهمات الطلبة. | |
| | | | أ- طرح أسئلة متسلسلة ومرتجة. | 6- لتوليد الأفكار |
| | | | ب- استخدام أساليب متنوعة في النقاش. | الإبداعية لدى |
| | | | ج- تطوير جو تعاوني فيما بينهم. | الطلبة يتطلب: |
| | | | د- أساليب أخرى. | |
| | | | أ- تشجيع الطلبة على التفكير المستقل. | 7- لتنشيط أفكار |
| | | | ب- تحفيز الطلبة إلى إعطاء أجوبة متعدّدة للسؤال نفسه. | الطلبة ينبغي: |
| | | | ج- شرح العمل المتوقع عن كل طالب. | |
| | | | د- إحالة السؤال إلى طالب آخر عند تلقي إجابة خاطئة من الطالب الأول. | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | أ- الطلبة الضعاف لإعطائهم فرصة للتعلم. | 8- أشجّع على المشاركة في الأنشطة التعليمية: | |
| | | | ب- الطلبة المتوسطون لأنهم الأغلبية. | | |
| | | | ج- الطلبة المتفوقون ليكونوا نماذج لغيرهم. | | |
| | | | د- جميع الطلبة بلا تفرقة. | | |
| | | | أ- تقديم المعلومات وتوفيرها. | 9- أركّز في ممارساتي التدريسية على: | |
| | | | ب- مشاركة الطلبة في تعلمهم. | | |
| | | | ج- إرشاد الطلبة وتوجيههم. | | |
| | | | د- تهذيب سلوك الطلبة. | | |
| | | | أ- توظيف تقنية الحاسوب لشرح الدرس. | 1- لتيسير تعلم الطلبة أعتد على: | |
| | | | ب- تهيئة مواقف لإثارة المناقشة بين الطلبة. | | |
| | | | ج- تطوير النقاشات والتفاعلات الصفية بين الطلبة. | | |
| | | | د- تنظيم الأفكار التي تبدو غير مترابطة. | | |
| | | | أ- البحث عن أفضل الحلول للمشكلات التي تعرض خلال الدرس. | 2- لإثراء معلومات الطلبة حول الدرس أوجههم إلى: | |
| | | | ب- إيجاد الإجابات الصحيحة لاستفساراتهم بأنفسهم دون إعطائها لهم مباشرة. | | |
| | | | ج- إبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بمحتوى الدرس. | | |
| | | | د- استغلال شبكة الإنترنت. | | |
| | | | أ- استخدام وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة. | 3- لتدعيم المكتسبات المعرفية للطلبة ينبغي: | |
| | | | ب- تشجيع الفرضيات المتعددة. | | |
| | | | ج- انتقاء مطبوعات مدعمة للدرس. | | |
| | | | د- توفير بيئة تعليمية يشعر الطلبة فيها بحرية طرح الأسئلة. | | |
| | | | أ- تقسيمها إلى أجزاء حسب أجزاء الدرس. | 4- حين أستخدم السبورة أعتد على: | |
| | | | ب- أكتب ما أقوله ثم أمحوه لأكتب عليها مرة أخرى. | | |
| | | | ج- أستخدمها من حين لآخر كلما شعرت بحاجة إليها. | | |
| | | | د- أساليب أخرى. | | |
| | | | أ- تقديم نشاطات تعليمية غير خاضعة للتقويم والحكم. | 5- من أجل تنويع أساليب التعليم ينبغي: | |
| | | | ب- إشراك الطلبة في إعداد المواد التعليمية على اختلاف أنواعها. | | |
| | | | ج- السماح بالحوار المفتوح. | | |
| | | | د- استخدام طرائق تدريسية متنوعة. | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | | أ- أدعو الطلبة للإطلاع على مصادر إضافية. | 6- لتفعيل الأنشطة التعليمية خارج حجرة الدراسة: | |
| | | | ب- أشجّع الطلبة على إعداد أسئلة من واقع خبرتهم. | | |
| | | | ج- أطلب من الطلبة أن يحضروا الدرس قبل مجيئهم للقسم. | | |
| | | | د- أدعو الطلبة للبحث عن وسائل إيضاحية تخدم الدرس. | | |
| | | | أ- أعتد على توجيه الأسئلة. | 1- لإبقاء الطلبة في حالة نشاط ومشاركة: | |
| | | | ب- أربط الدرس بالحياة اليومية. | | |
| | | | ج- أحاول إشراكهم في مناقشة الدرس. | | |
| | | | د- أركّز على الأنشطة الجماعية. | | |
| | | | أ- الإجابة الجماعية. | 2- أعتد في توجيهي للأسئلة على: | |
| | | | ب- أوجه سؤال وأطلب من أحدهم الإجابة عنه. | | |
| | | | ج- أختار طالبا ثم أوجه إليه السؤال. | | |
| | | | د- أوجه السؤال ثم أطلب من يتطوّر بالإجابة عنه. | | |
| | | | أ- أكرّر السؤال وأعطي الطالب فرصة ثانية للإجابة. | 3- حين يخطئ الطالب في الإجابة عن السؤال: | |
| | | | ب- أسأل الطالب نفس السؤال بطريقة أخرى. | | |
| | | | ج- أطلب من طالب آخر أن يحاول الإجابة. | | |
| | | | د- أجيب أنا عن السؤال. | | |
| | | | أ- أشجّع الطالب بالثناء عليه. | 4- حين أتوصل على إجابة صحيحة: | |
| | | | ب- أعطيه نقطة إضافية. | | |
| | | | ج- أطلب من الطلبة أن يصفقوا له. | | |
| | | | د- أطرح سؤالاً مالياً. | | |
| | | | أ- تنويع العرض وتحويل مسؤولية الأسئلة والمناقشة إلى الطلبة كلما أمكن. | 5- أحافظ على استمرارية انتباه الطلبة للدرس من خلال: | |
| | | | ب- سرعتي في إلقاء الدرس. | | |
| | | | ج- طرح الأسئلة في كل مرة. | | |
| | | | د- حرصي على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة خلال الدرس. | | |
| | | | أ- أحاول أن أشبع البهجة بين الطلبة. | 6- لتعزيز العلاقات داخل حجرة الدراسة: | |
| | | | ب- أقيم مع طلّبي علاقة أبوة وأخوة. | | |
| | | | ج- أظهر الاحترام لأفكار الطلبة وأقدّر قيمتها. | | |
| | | | د- أتعامل معهم بحزم وشدة. | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|------------------|
| | | | أ- أسمح لهم بطرح الأسئلة. | 7- أمانح الحرية لطلبتى بحيث: | |
| | | | ب- أسمح لهم بالتعليق على إجابة زملائهم. | | |
| | | | ج- أسمح لهم بإبداء الرأي. | | |
| | | | د- لا أسمح لهم بشيء مما سبق. | | |
| | | | أ- أطردهم من القسم. | 8- لمعاقبة الطلبة الذين يسيئون التصرف داخل حجرة الدراسة: | |
| | | | ب- أنقص من درجاتهم في أعمال السنة. | | |
| | | | ج- أوبخهم في الحال. | | |
| | | | د- أساليب أخرى. | | |
| | | | أ- إجراء امتحان تقييمي في بداية الحصة. | 1- للكشف عن استعدادات الطلبة للتعلم يتطلب: | التقويم التشخيصي |
| | | | ب- طرح الأسئلة التحفيزية في بداية الدرس. | | |
| | | | ج- تكليف الطلبة بتحضير الدرس الجديد. | | |
| | | | د- إحالة أسئلة الطلبة إلى بعضهم البعض. | | |
| | | | أ- طرح الأفكار العامة للموضوع. | 2- يتم تفقد معلومات الطلبة من خلال: | |
| | | | ب- طرح مواقف تعليمية مفتوحة. | | |
| | | | ج- التنبؤ في ضوء ما هو متوفر من معلومات. | | |
| | | | د- تقديم أسئلة مثيرة لاختبار معلومات الطلبة بطرق جديدة. | | |
| | | | أ- تشجيع الطلبة على تبادل الآراء أثناء إعداد الإجابة. | 3- لمعرفة مدى تحكّم الطلبة في مكتسباتهم القبلية ينبغي: | |
| | | | ب- تشجيع الطلبة على ربط الأفكار المطروحة وتحليلها. | | |
| | | | ج- استخدام الأسئلة للاستكشاف والتوضيح. | | |
| | | | د- القيام بإجراء أولي لمعلومات الطلبة. | | |
| | | | أ- طرح أسئلة غير عادية. | 4- للتأكد من دراسة الطلبة للموضوعات السابقة للمقياس: | |
| | | | ب- إجراء استجواب قصير في بداية الحصة. | | |
| | | | ج- تحفيز اهتمام الطلبة عند تقديم الدرس. | | |
| | | | د- إشراك الطلبة في عملية التمهيد للدرس. | | |
| | | | أ- ملاحظة ذلك من خلال تعبيرات وجوههم. | 5- يعتمد أسلوب تعزيز فهم الطلبة على: | التقويم تكويني |
| | | | ب- طرح أسئلة من حين لآخر. | | |
| | | | ج- تقديم أمثلة متنوّعة. | | |
| | | | د- أترك لهم حرية طرح الأسئلة خلال الدرس. | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|------------------|
| | | | أ- أساعد الطالب على إعادة النظر في تفكيره. | 6- في حالة تقديم إجابة خاطئة من طالب: | التقويم التحصيلي |
| | | | ب- أتوقف لأعطيه فرصة للتفكير في السؤال المطروح. | | |
| | | | ج- أشكره على محاولته، وأوجه السؤال لطالب آخر. | | |
| | | | د- أطلب من يصحح خطأه. | | |
| | | | أ- أعيد الصياغة وأنتظر الإجابة. | 7- في حالة تقديم إجابة غير مكتملة: | |
| | | | ب- أعيد الصياغة وأحدّد المجيب. | | |
| | | | ج- أعيد الصياغة وأعزّز الإجابة. | | |
| | | | د- أطرح سؤالاً بديلاً. | | |
| | | | أ- تقديم نشاطات غير خاضعة للتقويم والحكم. | 8- لتوجيه استجابات الطلبة للتعلم: | |
| | | | ب- تشجيع التساؤلات غير المألوفة. | | |
| | | | ج- مناقشة الأخطاء التي يقع فيها الطلبة. | | |
| | | | د- تعريف الطلبة بأهداف الدرس كاملة. | | |
| | | | أ- أكلفهم بإعداد بحوث لإثراء مادة التعلم. | 9- في إطار تقويم تعلم الطلبة: | |
| | | | ب- أوجه النقد فيما يقعون فيه من أخطاء. | | |
| | | | ج- أقيّم مستوى تقدّم الطالب بأدائه السابق. | | |
| | | | د- أقيّم مستوى تقدّم الطالب بمقارنته بزملائه. | | |
| | | | أ- طرح قضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة التالية. | 10- أنهى درسي من خلال: | |
| | | | ب- مكافأة الأداء الجيد في الحصة. | | |
| | | | ج- إجراء امتحان سريع في نهاية الحصة. | | |
| | | | د- تقيّم مستوى تقدّم الطلبة في التعلم. | | |
| | | | أ- سؤال مفتوح يتم مناقشته في عجالة. | 11- أختتم المحاضرة بـ: | |
| | | | ب- مراجعة الدرس بوضعه في جمل تلخيصية مترابطة. | | |
| | | | ج- تقديم واجب منزلي يثمن الدرس. | | |
| | | | د- أشكر الطلبة الذين شاركوا في الدرس. | | |
| | | | أ- الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة. | 12- تقيّم مستوى نجاح الدرس يتم من خلال: | |
| | | | ب- طول فترة المناقشة بين الطلبة. | | |
| | | | ج- كم ونوع الأسئلة المطروحة. | | |
| | | | د- تلخيص التقدّم الذي يحرزه الطلبة في معالجة موضوع الدرس. | | |

* الملحق رقم (02): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين (التحكيم الأول)

| الرقم | اسم ولقب الأستاذ | التخصص العلمي | الجامعة |
|-------|------------------------|--------------------------|----------------|
| 01 | أ.د علي تعوينات | علم النفس التربوي | جامعة الجزائر |
| 02 | أ.د محمد الساسي الشايب | علم النفس التربوي | جامعة ورقلة |
| 03 | د. حورية ترزولت عمروني | علم النفس العمل والتنظيم | جامعة ورقلة |
| 04 | د. ناصر ميزاب | علم النفس العيادي | جامعة تيزي وزو |
| 05 | أ. أحمد قندوز | علم التدريس | جامعة ورقلة |

* الملحق رقم(03): نموذج من استمارة التحكيم (تحكيم ثان) الخاصة بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

استمارة خاصة بصدق المحكمين

* أستاذي الفاضل:

نعرض عليكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، 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:

* الممارسات التدريسية الإبداعية: هي مجمل الأساليب التربوية غير المألوفة والقائمة على الجدة والتفرد والتميز، والتي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه. هذه الأساليب التربوية مرتبطة باستجابة الأستاذ الجامعي لفقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

أ- تقديم الدرس: ويشمل التهيئة والعرض.

1- التهيئة الإبداعية: وهي نشاط صفّي 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 الإبداعي: وهي مختلف الأساليب التربوية التي يمارسها الأستاذ الجامعي بهدف تطوير قدرات طلبته الفكرية، من خلال إيصال المعرفة إليهم وفق مقرر دراسي معيّن.

2-2- الوسائل التعليمية: وهي كل أداة تربوية يشارك الأستاذ الجامعي طلبته في إعدادها أو يوجّههم إلى الاستعانة بها.

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

ب- تقويم الدرس: ويقصد به التقويم الإبداعي؛ وهو 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.

2- التعليمات الموجهة للمبحوث:

| التعليمات | غير مناسبة | مناسبة | اقتراح البديل |
|---|------------|--------|---------------|
| أستاذي الفاضل: تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تهدف إلى قياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، ويحتوي المقياس على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة أربع (04) إجابات، والمطلوب منكم -أستاذتي- أن تقرأوا كل عبارة بتمعن، ثم تحدّدوا أفضل ممارسة تدريسية تؤدونها عادة، وتضعوا حول حرفها دائرة ○ . | | | |

3- تقدير مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى انتماء البدائل لكل فقرة.

4- مثال توضيحي:

| البعد | الفقرة | البدائل | لا تنطبق | تنطبق |
|------------------------|-----------------------------|---|----------|-------|
| طرائق التدريس الإبداعي | - المدرس الكفاء يستدعي منه: | أ- تنفيذ كل ما خطط لتدريسه أثناء الحصة. | | * |
| | | ب- يصعب عليه إكمال المقرر الدراسي. | | * |
| | | ج- تجهيز الوسائل التعليمية. | | * |
| | | د- أمور أخرى. | | * |

(* هذه البدائل تنتمي للفقرة، والفقرة تنتمي لبعد طرائق التدريس الإبداعي

5- الصياغة اللغوية: غير ملائمة / ملائمة.

6- ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

| الأبعاد | الفقرات | البـدائل | لا تنطبق | تنطبق | |
|-------------------|---|---|--|-------|--|
| التهيئة الإبداعية | 1- يتم تهيئة الطلبة للدرس من خلال: | أ- عرض الموضوع بشكل متدرج. ب- طرح فكرة مثيرة لانتباه الطلبة. ج- إدراج عناصر الدرس على السبورة. د- ربط موضوع الدرس بالخبرات الشخصية للطلبة. | | | |
| | 2- يتم إشراك الطلبة في عملية التمهيد للدرس من خلال: | أ- تكليف الطلبة المتفوقين بهذه العملية. ب- مناقشة معلومات الطلبة وتقاريرهم المطلوب منهم تحضيرها. ج- طرح أسئلة حول الدرس السابق. د- الإعلان المسبق عن موضوع الدرس. | | | |
| | 3- من أجل إثارة دافعية الطلبة للدرس ينبغي: | أ- طرح قضية لها صلة بالموضوع سعياً لربط الموضوع بالواقع. ب- استخدام طرق ووسائل للتقديم بكفاءة عالية. ج- تبسيط معلومات الدرس قدر الإمكان. د- تعريف الطلبة بالأهداف المتوقعة منهم بعد الدرس. | | | |
| | طرائق التدريس الإبداعية | 1- لإثارة النقاش داخل حجرة الدراسة يتطلب: | أ- طرح الأسئلة المربكة. ب- طرح أسئلة مثيرة للجدل. ج- طرح أسئلة مثيرة للتفكير. د- طرح الأسئلة السريعة. | | |
| | | 2- من أجل إنتاج أفكار إبداعية ينبغي: | أ- تحديد الهدف من الدرس. ب- تشجيع الطلبة على تقديم أفكار غير مألوفة. ج- تقديم أكبر عدد من الأمثلة التوضيحية. د- الاعتماد على الأسئلة المباشرة. | | |
| | | 3- لتدريب الطلبة على مواجهة المشكلات بحلول ابتكارية يتطلب: | أ- تدريب الطلبة على كيفية اختيار الأفكار ومحاكمتها بطريقة منظمة. ب- توضيح خطة العمل المناسبة. ج- تقديم المساعدة الممكنة. د- تقديم كمّ هائل من المعلومات. | | |
| | | 4- لتحفيز الطلبة على العمل الإبداعي يعتمد على: | أ- توزيع الأسئلة بفاعلية. ب- طرح أسئلة مبنية على إجابات الطلبة. ج- تدريب الطلبة على مناقشة التعابير التي تفسّر بأكثر من معنى. د- إظهار تقدير لمساهمات الطلبة. | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|-------------------------|
| | | أ- طرح أسئلة متسلسلة ومتدرجة. | 5- لتوليد الأفكار الإبداعية لدى الطلبة يتطلب: | |
| | | ب- اختيار مواضيع مميزة. | | |
| | | ج- تطوير جو تعاوني فيما بينهم. | | |
| | | د- منح الطلبة الوقت الكافي للتفكير. | | |
| | | أ- تبسيط المعلومات المقدّمة. | 6- لتنشيط أفكار الطلبة ينبغي: | |
| | | ب- تحفيز الطلبة إلى إعطاء أجوبة متعدّدة للسؤال نفسه. | | |
| | | ج- شرح العمل المتوقع عن كل طالب. | | |
| | | د- إحالة السؤال إلى طالب آخر عند تلقي إجابة خاطئة من الطالب الأول. | | |
| | | أ- تكليفهم باختيار وسائل وتقنيات تعليمية بسيطة. | 1- يتم إشراك الطلبة في إعداد المواد التعليمية من خلال: | الوسائط التعليمية |
| | | ب- تكليفهم بتجهيز الوسيلة التعليمية في بداية الدرس. | | |
| | | ج- تكليفهم بانتقاء مطبوعات مدعمة للدرس. | | |
| | | د- تكليفهم بتسيير الوسيلة التعليمية خلال الدرس. | | |
| | | أ- تقديم نشاطات تعليمية مكثفة. | 2- من أجل تنويع أساليب التعلم ينبغي: | ة |
| | | ب- إشراك الطلبة في إعداد المواد التعليمية على اختلاف أنواعها. | | |
| | | ج- استخدام وسائل تعليمية متطورة. | | |
| | | د- استخدام طرائق تدريسية كثيرة. | | |
| | | أ- إعداد أسئلة قبل حضورهم الدرس. | 3- لإثراء معلومات الطلبة حول الدرس أو جهّهم إلى: | التفاعل الصفّي الإبداعي |
| | | ب- تحضير الدرس قبل مجيئهم للقسم. | | |
| | | ج- إبداء آرائهم بشأن محتوى الدرس في نهاية الحصة. | | |
| | | د- الاطلاع على مصادر بحث إضافية. | | |
| | | أ- أعتمد على توجيه الأسئلة الصعبة. | 1- لإبقاء الطلبة في حالة نشاط ومشاركة: | |
| | | ب- أربط الدرس بالحياة اليومية. | | |
| | | ج- أحاول إشراكهم في مناقشة الدرس. | | |
| | | د- أقبل الإجابة الجماعية. | | |
| | | أ- أكرّر السؤال وأعطي الطالب فرصة ثانية للإجابة. | 2- حين يخطئ الطالب في الإجابة عن السؤال: | |
| | | ب- أسأل الطالب نفس السؤال بطريقة أخرى. | | |
| | | ج- أطلب من طالب آخر أن يحاول الإجابة. | | |
| | | د- أجيّب أنا عن السؤال. | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|------------------|
| | | أ- أشجع الطالب بالثناء عليه. | 3- حين أتوصل على إجابة صحيحة: | |
| | | ب- أمنحه علامة إضافية. | | |
| | | ج- أسأله عن مصدر الإجابة. | | |
| | | د- أطرح سؤالاً مالياً. | | |
| | | أ- تنويع العرض وتحويل مسؤولية الأسئلة والمناقشة إلى الطلبة كلما أمكن. | 4- أحافظ على استمرارية انتباه الطلبة للدرس من خلال: | |
| | | ب- سرعتي في إلقاء الدرس. | | |
| | | ج- طرح الأسئلة في كل مرة. | | |
| | | د- حرصي على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة خلال الدرس. | | |
| | | أ- طرح الأفكار العامة للموضوع. | 1- لتشخيص معلومات الطلبة ينبغي: | التقويم التشخيصي |
| | | ب- طرح أسئلة عامة حول الدرس. | | |
| | | ج- التنبؤ في ضوء ما هو متوفر من معلومات. | | |
| | | د- تقديم أسئلة مثيرة لاختبار معلومات الطلبة بطرق جديدة. | | |
| | | أ- تقديم إجابة صحيحة لكل سؤال يطرح. | 2- لمعرفة مدى تحكّم الطلبة في مكتسباتهم القبلية ينبغي: | |
| | | ب- إجراء استجواب سريع في بداية الحصة. | | |
| | | ج- استخدام الأسئلة للاستكشاف والتوضيح. | | |
| | | د- ملاحظة إيماءاتهم التعبيرية. | | |
| | | أ- ملاحظة ذلك من خلال تعبيرات وجوههم. | 1- يعتمد أسلوب تعزيز فهم الطلبة على: | التقويم التكويني |
| | | ب- طرح أسئلة من حين لآخر. | | |
| | | ج- تقديم أمثلة متنوعة. | | |
| | | د- أترك لهم حرية طرح الأسئلة خلال الدرس. | | |
| | | أ- تقديم نشاطات غير خاضعة للتقويم والحكم. | 2- لتوجيه استجابات الطلبة للتعلم: | |
| | | ب- طرح أسئلة متنوعة. | | |
| | | ج- أجيب على جميع أسئلتهم. | | |
| | | د- تعريف الطلبة بأهداف الدرس كاملة. | | |
| | | أ- تكليفهم بإعداد بحوث لإثراء مادة التعلم. | 1- لإثراء المكتسبات المعرفية لدى الطلبة ينبغي: | التقويم التحصيلي |
| | | ب- توجيه النقد فيما يقعون فيه من أخطاء. | | |
| | | ج- تقييم مستوى تقدّم الطالب بأدائه السابق. | | |
| | | د- تقييم مستوى تقدّم الطالب بمقارنته بزملائه. | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | أ- طرح قضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة القادمة. | 2- من أجل بناء سيرورة تعلم جديد ينبغي: |
| | | ب- مكافأة الأداء الجيد في الحصة. | |
| | | ج- إجراء امتحان سريع في نهاية الحصة. | |
| | | د- تقييم مستوى تقدم الطلبة في التعلم. | |

* الملحق رقم(04): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين (التحكيم الثاني)

| الجامعة | التخصص العلمي | اسم ولقب الأستاذ | الرقم |
|---------------------------------|-------------------|----------------------|-------|
| المدرسة العليا للأساتذة (القبة) | التعليمية | د. سيد علي ريان | 01 |
| جامعة الجزائر | علوم التربية | د. محمد الطاهر طعيلي | 02 |
| جامعة ورقلة | علم النفس التربوي | أ. بوجمعة سلام | 03 |

* الملحق رقم (05): نموذج من مقياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تهدف إلى قياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي، ويحتوي المقياس على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة أربع (04) إجابات، والمطلوب منكم -أستاذتي- أن تقرأوا كل عبارة بتمعن، ثم تحدّدوا أفضل ممارسة تدريسية تؤدونها عادة، وتضعوا حول حرفها دائرة ○ .

* مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

- المدرس الكفاء يستطيع:

أ. تنفيذ كل ما خطّط لتدريسه أثناء الحصة. ب. إكمال المقرر الدراسي.

ج. تجهيز الوسائل التعليمية. د. أمور أخرى.

* فمثلا إذا كنتم ترون أن: المدرس الكفاء يستطيع تنفيذ كل ما خطّط لتدريسه أثناء الحصة.

تضعوا دائرة حول (أ) وهكذا بقية الأسئلة.

والباحثة إذ تشكر لكم حسن تعاونكم، وتأمل أن تكون إجاباتكم دقيقة وموضوعية

لما في ذلك من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الدراسة، علما بأن البيانات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

* يرجى ملأ البيانات التالية:

الجنس: ذكر أنثى

الدرجة العلمية:

التخصص العلمي:

الجامعة:

الأقدمية في التدريس: سنة.

| الرقم | العبرة | الإجابة |
|-------|--|--|
| 01 | - يتم تهيئة الطلبة للدرس من خلال: | أ. عرض الموضوع بشكل متدرج. |
| | | ب. طرح فكرة مثيرة (لها صلة بالدرس) لانتباه الطلبة. |
| | | ج. إدراج عناصر الدرس على السبورة. |
| | | د. ربط موضوع الدرس بالخبرات الشخصية للطلبة. |
| 02 | - يتم إثارة النقاش داخل حجرة الدراسة من خلال: | أ. تحضير مسبق للأسئلة. |
| | | ب. طرح أسئلة تثير الجدل بين الطلبة. |
| | | ج. طرح أسئلة مثيرة للتفكير. |
| | | د. طرح أسئلة محددة. |
| 03 | - يتم إشراك الطلبة في عملية التمهيد للدرس من خلال: | أ. تكليف مجموعة محددة من الطلبة بهذه العملية. |
| | | ب. الإعلان المسبق عن موضوع الدرس. |
| | | ج. مناقشة معلومات الطلبة وتقاريرهم المطلوب منهم تحضيرها. |
| | | د. طرح أسئلة حول الدرس السابق. |
| 04 | - لتوليد الأفكار الإبداعية لدى الطلبة يتطلب: | أ. طرح أسئلة متسلسلة ومتدرجة. |
| | | ب. اختيار مواضيع مميزة. |
| | | ج. تطوير جو تعاوني فيما بين الطلبة. |
| | | د. منح الطلبة الوقت الكافي للتفكير. |
| 05 | - لتشخيص معلومات الطلبة ينبغي: | أ. طرح أسئلة على مجموعة محددة من الطلبة. |
| | | ب. طرح أسئلة عامة حول الدرس. |
| | | ج. إجراء اختبار تقييمي مع بداية كل وحدة. |
| | | د. تقديم أسئلة مثيرة لاختبار معلومات الطلبة بطرق جديدة. |
| 06 | - لإثراء معلومات الطلبة حول الدرس أوجههم إلى: | أ. إعداد أسئلة قبل حضورهم للدرس. |
| | | ب. تحضير الدرس قبل مجيئهم للقسم. |
| | | ج. إبداء آرائهم بشأن محتوى الدرس في نهاية الحصة. |
| | | د. الاطلاع على مصادر بحث إضافية. |
| 07 | - حين أتوصل على إجابة صحيحة: | أ. أشجع الطالب بالثناء عليه أمام زملائه. |
| | | ب. أمنحه علامة إضافية. |
| | | ج. أدعم إجابته من طرفي. |
| | | د. أطرح سؤالاً مالياً. |

| | | |
|---|--|----|
| <p>أ. أكرّر السؤال وأمنح الطالب فرصة ثانية للإجابة.</p> <p>ب. أسأل الطالب السؤال نفسه بطريقة أخرى.</p> <p>ج. أطلب من طالب آخر أن يحاول الإجابة.</p> <p>د. أجيب بنفسى عن السؤال المطروح.</p> | <p>- حين يخطئ الطالب في الإجابة عن السؤال:</p> | 08 |
| <p>أ. تقديم نشاطات غير خاضعة للتقييم والحكم.</p> <p>ب. طرح أسئلة متنوعة.</p> <p>ج. الإجابة على جميع أسئلتهم.</p> <p>د. تعريف الطلبة بأهداف الدرس كاملة.</p> | <p>- لتوجيه استجابات الطلبة للتعلم ينبغي:</p> | 09 |
| <p>أ. طرح قضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة القادمة.</p> <p>ب. مكافأة الأداء الجيد للطلبة في الحصة.</p> <p>ج. إجراء اختبار سريع في نهاية الحصة.</p> <p>د. تقييم مستوى تقدّم الطلبة في نهاية الحصة.</p> | <p>- من أجل بناء سيرورة تعلم جديد ينبغي:</p> | 10 |
| <p>أ. تعليم الطلبة كيفية اختيار الأفكار ومحاكمتها (مناقشتها) بطريقة</p> <p>ب. تقديم المساعدة الممكنة للطلبة.</p> <p>ج. توضيح خطة العمل المناسبة.</p> <p>د. كثافة المعلومات المقدمة.</p> | <p>- لتدريب الطلبة على مواجهة المشكلات بحلول ابتكارية يتطلب:</p> | 11 |
| <p>أ. طرح قضية لها صلة بالموضوع سعياً لربطه بالواقع.</p> <p>ب. استخدام طرائق مناسبة للتقديم.</p> <p>ج. تبسيط معلومات الدرس قدر الإمكان.</p> <p>د. تعريف الطلبة بالأهداف المتوقعة منهم قبل الدرس.</p> | <p>- من أجل إثارة دافعية الطلبة للدرس ينبغي:</p> | 12 |
| <p>أ. تقديم نشاطات تعليمية مكثفة.</p> <p>ب. إشراك الطلبة في إعداد المواد التعليمية على اختلاف أنواعها.</p> <p>ج. استخدام وسائل تعليمية متطورة.</p> <p>د. استخدام طرائق تدريسية كثيرة.</p> | <p>- من أجل تنويع أساليب التعلم ينبغي:</p> | 13 |
| <p>أ. توزيع الأسئلة بفاعلية.</p> <p>ب. طرح أسئلة مبنية على إجابات الطلبة.</p> <p>ج. تدريب الطلبة على مناقشة التعابير التي تفسر بأكثر من معنى.</p> <p>د. إظهار تقدير لمساهمات الطلبة.</p> | <p>- لتحفيز الطلبة على العمل الإبداعي يعتمد على:</p> | 14 |

| | | |
|---|---|----|
| <p>أ. تكليفهم باختيار وسائل وتقنيات تعليمية بسيطة.</p> <p>ب. تكليفهم بتجهيز الوسيلة التعليمية في بداية الدرس.</p> <p>ج. تكليفهم بانتقاء مطبوعات مدعمة للدرس.</p> <p>د. تكليفهم بتسيير الوسيلة التعليمية خلال الدرس.</p> | <p>- يتم إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية من خلال:</p> | 15 |
| <p>أ. تكليفهم بإعداد بحوث لإثراء مادة التعلم.</p> <p>ب. توجيه النقد فيما يقعون فيه من أخطاء.</p> <p>ج. تقييم مستوى تقدم الطلبة بأدائهم في الحصة السابقة.</p> <p>د. تقييم مستوى تقدم الطلبة بمقارنتهم ببعضهم.</p> | <p>- لإثراء المكتسبات المعرفية لدى الطلبة ينبغي:</p> | 16 |
| <p>أ. تقديم تطبيقات سريعة.</p> <p>ب. طرح أسئلة من حين لآخر.</p> <p>ج. تقديم أمثلة متنوعة حول الموضوع.</p> <p>د. أترك لهم حرية طرح الأسئلة خلال الدرس.</p> | <p>- يعتمد أسلوب تعزيز فهم الطلبة على:</p> | 17 |
| <p>أ. الاعتماد على توجيه الأسئلة الصعبة.</p> <p>ب. ربط الدرس بالحياة اليومية.</p> <p>ج. محاولة إشراكهم في مناقشة الدرس.</p> <p>د. قبول الإجابة الجماعية.</p> | <p>- لإبقاء الطلبة في حالة نشاط ومشاركة ينبغي:</p> | 18 |
| <p>أ. تحديد الهدف من الدرس.</p> <p>ب. تشجيع الطلبة على تقديم أفكار غير مألوفة.</p> <p>ج. تقديم أكبر عدد من الأمثلة التوضيحية.</p> <p>د. الاعتماد على الأسئلة الواضحة.</p> | <p>- من أجل إنتاج أفكار إبداعية لدى الطلبة ينبغي:</p> | 19 |
| <p>أ. تقديم إجابة صحيحة لكل سؤال يطرح.</p> <p>ب. إجراء استجواب سريع في بداية الحصة.</p> <p>ج. استخدام الأسئلة للاستكشاف والتوضيح.</p> <p>د. مراجعة معلوماتهم السابقة.</p> | <p>- لمعرفة مدى تحكّم الطلبة في مكتسباتهم القبلية ينبغي:</p> | 20 |
| <p>أ. تبسيط المعلومات المقدّمة.</p> <p>ب. تحفيز الطلبة على إعطاء أجوبة متعدّدة للسؤال نفسه.</p> <p>ج. تكثيف الأسئلة المطروحة.</p> <p>د. إحالة السؤال إلى طالب آخر عند تلقي إجابة خاطئة من الطالب الأول.</p> | <p>- لتنشيط أفكار الطلبة ينبغي:</p> | 21 |

| | | |
|---|--|----|
| أ. تنويع العرض وتحويل مسؤولية الأسئلة والمناقشة إلى الطلبة كلما أمكن. | - للحفاظ على استمرارية انتباه الطلبة للدرس ينبغي: | 22 |
| ب. حركة الأستاذ داخل القسم. | | |
| ج. الحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة خلال الدرس. | | |
| د. طرح الأسئلة في كل مرة. | | |

* الملحق رقم (06): نموذج من مقياس الاتزان الانفعالي لجينفورد وزيمرمان

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تهدف إلى معرفة بعض المواقف الشخصية لدى الأستاذ الجامعي، ولهذا الغرض تعرض عليكم هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالحياة اليومية وبعض المواقف الشخصية، والمطلوب هو أن تحددوا الإجابة التي تعبر حقيقة عن موقفكم الشخصي، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارونها.

* مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

| لا | نعم | العبارة |
|----|-----|------------------------|
| | X | - هل تؤدي عملك بكفاءة؟ |

والباحثة إذ تشكر لكم حسن تعاونكم، وتأمل أن تكون إجاباتكم دقيقة وموضوعية لما في ذلك من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الدراسة، علما بأن البيانات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

* يرجى ملأ البيانات التالية:

الجنس: ذكر أنثى

الدرجة العلمية:

التخصص العلمي:

الجامعة:

الأقدمية في التدريس: سنة.

| الرقم | الفئة | الرات | نعم | لا |
|-------|---|-------|-----|----|
| 01 | - هل تتغير اهتماماتك بسرعة من شيء إلى آخر؟ | | | |
| 02 | - هل تشعر أحيانا بالحيوية والنشاط وأحيانا أخرى بالكسل؟ | | | |
| 03 | - هل تشعر في بعض الأحيان بالأسى والحزن دون سبب يذكر؟ | | | |
| 04 | - هل تولي بعض الاهتمام بالفشل الذي عانيته في الماضي؟ | | | |
| 05 | - هل تجد صعوبة في النوم عندما تفكر فيما جرى خلال اليوم؟ | | | |
| 06 | - هل أنت قليل التأثر والاضطراب؟ | | | |
| 07 | - هل أنت عادة متفائل بما يخصّ موضوع مستقبلك؟ | | | |
| 08 | - هل تشعر في أغلب الأحيان بالكآبة والحزن؟ | | | |
| 09 | - هل غالبا ما تشعر بالذنب دون سبب يذكر؟ | | | |
| 10 | - هل تحلم كثيرا؟ | | | |
| 11 | - هل عادة ما يتغيّر مزاجك بسبب أو دون سبب يذكر؟ | | | |
| 12 | - هل هناك أوقات تشعر فيها أن مستقبلك مبهم؟ | | | |
| 13 | - هل تشعر بالحيوية الكاملة في أغلب أيامك؟ | | | |
| 14 | - هل تشعر بالوحدة حتى في حضور الآخرين؟ | | | |
| 15 | - هل يتغير مزاجك من فرح إلى حزن ومن حزن إلى فرح دون أن تعرف لماذا؟ | | | |
| 16 | - هل تشعر أن فكرك يعمل في بعض الأحيان ببطء وأحيانا بسرعة؟ | | | |
| 17 | - هل عادة ما تشعر بالإرهاك؟ | | | |
| 18 | - هل نادرا ما تعيد النظر والتفكير في أخطائك السابقة؟ | | | |
| 19 | - هل تغضب أحيانا من فكرة غير مهمّة تسيطر على فكرك دون انقطاع؟ | | | |
| 20 | - هل تجد متعة في الحلم وأنت في حالة اليقظة؟ | | | |
| 21 | - هل أنت من ذوي الطبع غير المتقلب؟ | | | |
| 22 | - هل عادة ما تحافظ على مزاجك المرح حتى في الأوقات العسيرة؟ | | | |
| 23 | - هل فعلا الفشل لا يؤثر فيك لدرجة أنك لا تفكر فيه كثيرا؟ | | | |
| 24 | - هل كثيرا ما تعيقك انشغالاتك عن النوم؟ | | | |
| 25 | - هل كثيرا ما تفكر في أمور غير ممكنة التحقق؟ | | | |
| 26 | - هل تتأثر بالذين يحيطون بك؟ | | | |
| 27 | - هل تعتقد أن للحياة وزنا يستدعي الاهتمام بها؟ | | | |
| 28 | - هل تحافظ عموما على برودة دمك وعلى أفكارك النيرة في الوضعيات الصعبة؟ | | | |
| 29 | - هل تشعر أحيانا بالتعب والكسل دون سبب؟ | | | |
| 30 | - هل قليلا ما تهتم بالمضايقات التي يمكن أن تحدث لك؟ | | | |

* الملحق رقم (07): نموذج من مقياس الموضوعية لجيلفورد وزيمرمان

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تهدف إلى معرفة بعض المواقف الشخصية لدى الأستاذ الجامعي، ولهذا الغرض تعرض عليكم هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالحياة اليومية وبعض المواقف الشخصية، والمطلوب هو أن تحددوا الإجابة التي تعبر حقيقة عن موقفكم الشخصي، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارونها.

*** مثال توضيحي لطريقة الإجابة:**

| لا | نعم | العبارة |
|----|-----|-----------------------------------|
| | X | - هل تقوم بواجباتك على أكمل وجه ؟ |

والباحثة إذ تشكر لكم حسن تعاونكم، وتأمل أن تكون إجاباتكم دقيقة وموضوعية لما في ذلك من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الدراسة، علما بأن البيانات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

*** يرجى ملأ البيانات التالية:**

الجنس: ذكر أنثى

الدرجة العلمية:

التخصص العلمي:

الجامعة:

الأقدمية في التدريس: سنة.

| الرقم | الفقرات | نعم | لا |
|-------|--|-----|----|
| 01 | - هل تحضى دائما بالاعتبار والتقدير بسبب ما قمت به؟ | | |
| 02 | - هل تشارك في كل النشاطات عندما تكون في وسط جماعة ما؟ | | |
| 03 | - هل يتحدث عنك الآخريين من وراء ظهرك؟ | | |
| 04 | - هل عادة يوبّخك الآخريين على أمور لم تقمّ بها؟ | | |
| 05 | - هل عادة ما تقلق عندما يكون موضوع النقاش بعيدا عن اهتماماتك؟ | | |
| 06 | - هل أنت حساس تجاه بعض الأمور؟ | | |
| 07 | - هل غالبا ما تشعر أن أحد أبطال فيلم أو مسرحية يشبهك؟ | | |
| 08 | - هل تجد نفسك في وضعيات صعبة ليس لك يدّ فيها؟ | | |
| 09 | - هل تميل إلى التفكير في أحوالك الشخصية معظم الأوقات؟ | | |
| 10 | - هل تتغلب بسهولة على الإهانات؟ | | |
| 11 | - هل تشعر أن كل ما يحدث له علاقة بك؟ | | |
| 12 | - هل تشعر أن بعض الأشخاص يقولون أو يقومون بأشياء قصد إزعاجك؟ | | |
| 13 | - هل هناك أعمال لا تحب القيام بها لأنها لا تلائمك؟ | | |
| 14 | - هل هناك أشخاص يؤذونك دون قصد لأنك تخفي عليهم أحاسيسك؟ | | |
| 15 | - هل تشعر أن بعض الأشخاص يحاولون استغلالك؟ | | |
| 16 | - هل تبحث عادة عن رأي الآخريين؟ | | |
| 17 | - هل من الصعب إثارة غضبك؟ | | |
| 18 | - هل سبق لك أن غضبت لأن أحدا حاول معرفة أفكارك؟ | | |
| 19 | - هل سبق للآخريين أن أساؤوا احترامك أكثر من مرة؟ | | |
| 20 | - هل هناك أشخاص تحملوا مسؤولية أفعال قمت بها شخصيا؟ | | |
| 21 | - هل قليلا ما تضطرب عندما تكون الأمور سيئة؟ | | |
| 22 | - هل غالبا ما تظن أن الآخريين يتحدثون عنك؟ | | |
| 23 | - هل تظن أن هناك أياما سوف تكون فيها الأمور كلها سيئة؟ | | |
| 24 | - هل عادة ما تصبّ غضبك على الآخريين؟ | | |
| 25 | - هل تعتبر نفسك حساسا جدا؟ | | |
| 26 | - هل ينتقدك بعض الأشخاص بطريقة غير منطقية أمام الآخريين؟ | | |
| 27 | - هل من الصعب عليك الاهتمام بمشاكل الآخريين في حين لديك مشاكل مثلها؟ | | |
| 28 | - هل قليلا ما تضطرب عندما تقدم لك الانتقادات؟ | | |
| 29 | - عندما تفقد شيئا هل تشكّ أن أحدا أخذه أو قام بتحويله؟ | | |
| 30 | - هل هناك أوقات يبدو لك فيها أن كل الناس ضدك؟ | | |

* الملحق رقم (08): نموذج من مقياس السيطرة لجيلفورد وزيمرمان

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تهدف إلى معرفة بعض المواقف الشخصية لدى الأستاذ الجامعي، ولهذا الغرض تعرض عليكم هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالحياة اليومية وبعض المواقف الشخصية، والمطلوب هو أن تحددوا الإجابة التي تعبر حقيقة عن موقفكم الشخصي، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارونها.

* مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

| لا | نعم | العبارة |
|----|-----|------------------------|
| | X | - هل تؤدي عملك بإتقان؟ |

والباحثة إذ تشكر لكم حسن تعاونكم، وتأمل أن تكون إجاباتكم دقيقة وموضوعية لما في ذلك من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الدراسة، علما بأن البيانات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

* يرجى ملأ البيانات التالية:

الجنس: ذكر أنثى

الدرجة العلمية:

التخصص العلمي:

الجامعة:

الأقدمية في التدريس: سنة.

| الرقم | الفتة | نعم | لا |
|-------|--|-----|----|
| 01 | - هل سبق لك أكثر من مرة أن أخذت القيادة لإدارة عمل أو فريق عمل؟ | | |
| 02 | - عندما تشتري غرضا غير صالح، هل تتردد في طلب تغييره أو استرداد ثمنه؟ | | |
| 03 | - عندما تلتقي شخصا لا تعرفه، هل تنتظر أن يقدم نفسه أو لا؟ | | |
| 04 | - إذا كنت لا تتفق جذريا مع محاضر ما، فهل تعبر له عن هذا الاختلاف أثناء أو بعد المحاضرة؟ | | |
| 05 | - هل تنفادي مناقشة الأسعار مع البائع؟ | | |
| 06 | - هل يسعدك كثيرا إذا تركت شخصا آخر يقود النشاطات الجماعية؟ | | |
| 07 | - هل تتردد في توجيه اللوم لشخص لا يحترم قواعد اللعبة؟ | | |
| 08 | - إذا ترشحت لمنصب عمل، هل تفضل أكثر الحضور الشخصي؟ | | |
| 09 | - هل تخيفك فكرة إلقاء خطاب في مجمع ما؟ | | |
| 10 | - هل يصعب عليك أن تطلب من شخص مالا أو هبة حتى ولو كان من أجل أمر يهّمك جدا؟ | | |
| 11 | - هل كان أغلب رفاقك في الطفولة يعتمدون عليك من أجل قيادتهم؟ | | |
| 12 | - عندما تكون في متجر ويقوم البائع بتلبية رغبات زبائن جاؤوا بعدك، هل تقوم بتبنيه التاجر على | | |
| 13 | - هل تتردد في الالتحاق باجتماع مع علمك أن عيون الحاضرين سوف تكون موجهة إليك؟ | | |
| 14 | - هل تعرف جيدا كيف تخلق الأعذار عندما تتواجد في موقف صعب؟ | | |
| 15 | - عندما تصادفك حادثة ما، هل تساعد بفعالية؟ | | |
| 16 | - هل تأخذ المبادرة لتنشيط اجتماع غير حيوي؟ | | |
| 17 | - عندما يحضر لك صاحب المطعم طعاما ذا نوعية رديئة، هل تقبل دون أن تقول له شيئا؟ | | |
| 18 | - عندما يبهرك شخص تلتقي به أول مرة، هل تجتهد في التعرف عليه حتى ولو كان ذلك صعبا؟ | | |
| 19 | - في الاجتماعات، هل تأخذ الكلمة لتعارض الأشخاص الذين تتأكد أنهم يخطئون؟ | | |
| 20 | - هل ترغب ببيع الأغراض، أي تتصرف كبائع؟ | | |
| 21 | - هل تفضل أكثر العمل لصالح مسؤول جيد على العمل لحسابك الخاص؟ | | |
| 22 | - هل تجد صعوبة في قول كلمة (لا) للبائع الذي يحاول أن يبيعه غرضا لا ترغب فيه؟ | | |
| 23 | - عندما تلتقي في مكان عام شخصا تعتقد أنك تعرفه، هل تسأله إذا كان قد التقيت به سابقا؟ | | |
| 24 | - هل تشعر بالتصنع في حضور أشخاص مهمين؟ | | |
| 25 | - هل تشعر أنك قادر على إيجاد عذر مقبول عندما يحتاج الأمر لذلك؟ | | |
| 26 | - هل ترغب في تحمل مسؤوليات هامة كإقامة مشروع جديد مثلا؟ | | |
| 27 | - هل تجد صعوبة في التخلص من تاجر لا تريد أن تمنحه لانتباهك ولا وقتك؟ | | |
| 28 | - هل ترغب في التحدث إلى الجمهور؟ | | |
| 29 | - هل تحاول تجنب أي مشادة مع الآخرين؟ | | |
| 30 | - إذا قام شخص ما بنشر أكاذيب عنك، هل تقابله في أسرع وقت ممكن وتسأله عن الموضوع؟ | | |

the 1980s, the 1990s and the 2000s. The 1980s were characterized by a high degree of political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Conservative Party. The 1990s were marked by a period of political uncertainty, with a change in government from Conservative to Labour in 1997. The 2000s were characterized by a period of political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Labour Party.

The 1980s were a period of high economic growth, with a strong emphasis on monetarism and a focus on reducing inflation. The 1990s were a period of economic stagnation, with a focus on reducing unemployment and a move towards a more social market economy. The 2000s were a period of economic growth, with a focus on reducing unemployment and a move towards a more social market economy.

The 1980s were a period of high political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Conservative Party. The 1990s were a period of political uncertainty, with a change in government from Conservative to Labour in 1997. The 2000s were a period of political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Labour Party.

The 1980s were a period of high economic growth, with a strong emphasis on monetarism and a focus on reducing inflation. The 1990s were a period of economic stagnation, with a focus on reducing unemployment and a move towards a more social market economy. The 2000s were a period of economic growth, with a focus on reducing unemployment and a move towards a more social market economy.

The 1980s were a period of high political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Conservative Party. The 1990s were a period of political uncertainty, with a change in government from Conservative to Labour in 1997. The 2000s were a period of political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Labour Party.

The 1980s were a period of high economic growth, with a strong emphasis on monetarism and a focus on reducing inflation. The 1990s were a period of economic stagnation, with a focus on reducing unemployment and a move towards a more social market economy. The 2000s were a period of economic growth, with a focus on reducing unemployment and a move towards a more social market economy.

The 1980s were a period of high political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Conservative Party. The 1990s were a period of political uncertainty, with a change in government from Conservative to Labour in 1997. The 2000s were a period of political stability, with a long period of uninterrupted rule by the Labour Party.