مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية

د. الزهرة علي الأسود[*,1]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ محاضر أ – جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي – الجزائر
* عنوان المراسلة: lassouedzohra2016@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى امتلاك مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية، والكشف عن ما إذا كانت هناك فروق في درجة تقدير أفراد العينة لمستوى امتلاك مهارات التدريس الإبداعي لديهم تعزى إلى المتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص الأكاديمي، الرتبة العلمية)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت العينة من (260) عضوا من هيئة التدريس من (4) جامعات جزائرية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وقد تم تطبيق استبانة تقيس مهارات التدريس الإبداعي من تصميم الباحثة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم كانت منخفضة، وبوزن نسبي (42.46 %)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم تعزى إلى متغير الجنس لصالح عينة الإناث، ومتغير التخصص الأكاديمي لصالح عينة التخصص الإنساني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والرتبة العلمية، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام إدارة الجامعة بالتدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس الإبداعي، من أجل مساعدتهم على تنمية مهاراتهم التدريسية.

الكلمات المفتاحية : مهارات التدريس، التدريس الإبداعي، أعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

The Level of Creative Teaching Skills among Faculty Members in Algerian Universities

Abstract:

The study aimed to identify the level of possessing creative teaching skills among a sample of faculty members in Algerian universities and to find out whether there were differences in the respondents' assessment of the level of having creative teaching skills due to gender, years of service and academic rank. The study followed the descriptive analytical method. The sample consisted of (260) faculty members of four Algerian universities that, were selected in a simple random way. A questionnaire designed by the researcher was used to measure the skills of creative teaching. The results showed that the assessment of faculty members in Algerian universities for their creative teaching skills was low, with relative weight of (42.46%). The results also showed that there were statistically significant differences between the average scores of the sample members of the level of creative teaching skills attributed to the gender variable in favor of the female members, and the academic specialization in favor of human sciences. There were no differences of statistical significance between the average scores of the sample members in the level of creative teaching skills attributed to the years of service and academic rank. The study recommended that the university administration should take care of on-service training to faculty members in the field of creative teaching in order to help them develop their teaching skills.

Keywords: Teaching skills, Creative teaching, Faculty members.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

المقدمة:

يعتبر التدريس الجامعي أحد الأهداف الأساسية للجامعة، حيث يتّصل به مجموعة من العوامل ذات الصلة بمكوّنات الموقف التعليمي، وهذه العوامل إن تناسقت وتكاملت مع بعضها البعض، فإنها تنحو نحو التدريس الإبداعي.

هذا ويتحقّق التدريس الإبداعي بمهاراته، حين يستخدم المدرس تهيئة مثيرة لدافعية التعلّم لدى طلبته، ثم يختار طريقة تدريس نشطة تساهم في تطوير قدراتهم الفكرية، مع الاستعانة بوسائل تعليمية مناسبة تساعد المتعلمين على ترابط خبراتهم، من خلال أنماط التفاعل الصفّي المختلفة التي تحدث أثناء الموقف التعليمي، بهدف إنتاج الأفكار الإبداعية، وتقويمها بأساليب تكشف عن مستوى تقدم الطلبة في الإنجاز الأكاديمي.

إننا اليوم بحاجة أكثر إلى استراتيجيات تعليم وتعلّم تمدّنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة، ومتقدمة تساعد طلابنا على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وتدريبهم على الإبداع، وإنتاج الجديد والمختلف، وهذا لا يتأتّى 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 (محمد، 2011).

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية تنفيذ مهارات التدريس الإبداعي داخل الفصول الدراسية، حين تناولوا دراساتهم حول هذه المهارات؛ كطرائق التدريس الإبداعي المساهمة في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين مثل دراسة قنديل (1997)، كما ورد في الشرقاوي (1999)، التي أثبتت أن طريقة التدريس بالاستكشاف الإبداعي تزيد من دافعية الطلبة للمشاركة في تعليم أنفسهم، ويتّسم جو الفصل الدراسي بالمرح والسعادة في ظل هذه الطريقة، وهذا يؤكّد دور طرائق التدريس الحديثة ومساهمتها في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، من خلال تشجيعهم على البحث والتقصّي والإبداع والتعلّم الذاتي...؛ وهي عوامل تغيب بشكل تام عن طرائق التدريس التقليدية.

كما تتّضح مسؤولية المدرس في تهيئة وإبداع بيئات تعليمية تتيح للمتعلم إظهار مسؤوليته نحو التعلّم بطرائق صحيحة وطبيعية، ويستطيع المدرس تحقيق ذلك بتشجيع المتعلمين على التفاعل مع البيئة التعليمية التي يمدها بالمواد التعليمية المناسبة للمهام المتعلقة، وعلى المدرس أن يدير تفاعلات التدريس فيما بينه وبين طلبته، وفيما بين الطلبة بعضهم البعض بوعي وإدراك كافيين، إذ الحاجة ماسة إلى تنمية التفكير في مختلف المجالات التي يتضمنها منهج الدراسة، حيث يتاح للمتعلمين تنمية وتطوير مهارات التفكير العليا من خلال الاستقراء والاستنتاج والتقيّيم والتحليل والإبداع، وتتّطلب تنمية هذه القدرات تطويرا ليس فقط في نوع الاستجابات لتوجيهات المدرس، ولكنها تتطلب من المدرس نفسه مهارات في تصميم مواقف تعلّم أصيلة، تسعى إلى تنمية مهارات التفكير في مختلف مستوياته (بولسنان وبلوم، 2010).

هذا؛ وتتّضح مهارات التدريس الإبداعي من خلال ديمقراطية التفاعل القائم على إيجابية العلاقات التربوية داخل الفصل الدراسي؛ والتي تتأتّى بتقبّل مبادرات المتعلم واحترام أفكاره وأعماله غير المألوفة....

وتجدر الإشارة إلى أن مساهمة الوسائل التعليمية في إنجاح التدريس الإبداعي بات أمرا يشغل بال أغلب الباحثين في العملية التعليمية والمعنيين بها، فالوسائل التعليمية بإمكانها أن تساهم في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم؛ وهو ما توصلت إليه دراسة السويدي (1996)، كما ورد في الشرقاوي (1999)، حيث أشارت إلى مساهمة المدرس في تنمية الإبداع لدى طلبته، وذلك باتباعه للعديد من الوسائل التعليمية واحتكاكه المباشر مع طلبته.

ومن حيث التقويم؛ فقد ثبت أن وسائله التي تركّز على الأهداف المعرفية العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم، لها فعالية إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم ورفع مستوى تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته

دراسة نصر (1994)، كما ورد في الشرقاوي (1999) أن هناك فعالية للتقويم ذي 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 توصّلت إليه دراسة قنديل (1984)، كما ورد في الشرقاوي (1999) حول أثر جنس الفاحص وبعض أشكال التعزيز على الأداء الإبداعي لأطفال المدرسة الابتدائية، ودعّمتها دراسة Haddon وLytton (1968)، كما ورد في القذافي (2000) التي أكّدت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع واستخدام المدرس لأساليب التعزيز، خاصة إذا ما اقترنت الأخيرة بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار طلبته مع الابتعاد عن عمليات التقويم التقليدية.

في ضوء ما سبق، فإن الغرض من هذه الدراسة التعرف إلى مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الإبداعي (مهارة التهيئة الإبداعية، مهارة تنفيذ طرائق التدريس الإبداعي، مهارة التفاعل الصفّي الإبداعي، مهارة الاستخدام الإبداعي للوسائل التعليمية، مهارة التقويم الإبداعي) من وجهة نظرهم، ودراسة الفروق في مستوى امتلاكهم لتلك المهارات حسب بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إنّ التزايد المستمر في أعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية، يترتب عليه احتياجهم لمعرفة مستوى امتلاكهم لمهارات التدريس الإبداعي، على اعتبار أن المهارات التدريسية الإبداعية لها دور فعّال ومساهمة إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية وتعزيزها لدى الطلبة الجامعيين، إذا أحسن عضو هيئة التدريس تأديتها بما يخدم درسه، ويحقّق المناخ الصفّي الإبداعي داخل الفصل الدراسي، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة لمعرفة مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الإبداعي من وجهة نظرهم، ودراسة الفروق في مستوى امتلاكهم لتلك المهارات حسب بعض المتغيرات، وعليه تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1. ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم تعزى إلى المتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص الأكاديمي، الرتبة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

تتحدّد أهداف الدراسة الحالية، فيما يأتي:

1. التعرف إلى درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم.
2. الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم تعزى إلى المتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص الأكاديمي، الرتبة العلمية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوع "مهارات التدريس الإبداعي"، حيث أصبح الإبداع موضوعا مهّما من موضوعات البحث العلمي، نظرا لما ألقت به الثورة العلمية والتقنية على مجمل النشاط الإنساني والجسدي والذهني، فأصبحت الأعمال الروتينية من اختصاص الآلة، وباتت الحاجة ملحّة للنشاط الإبداعي الخلاّق (إبراهيم والسايح، 2010).

كما تكمن الأهمية النظرية لموضوع الدراسة في توفير إطار نظري يوضّح بعض مهارات التدريس الإبداعي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

الأهمية التطبيقية:

الاستفادة من هذه الدراسة في الإجابة عن تساؤلاتها، كما يستفاد من النتائج التي يتم التوصل إليها في وضع برامج تدريبية لتنمية القدرة الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

يمكن للإدارات الجامعية الاستفادة من أداة الدراسة من خلال تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس المتربصين (الجدد)، لغرض ترسيمهم كأعضاء دائمين.

حدود الدراسة:

تحدّدت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى مهارات التدريس الإبداعي (مهارة التهيئة الإبداعية، مهارة تنفيذ طرائق التدريس الإبداعي، مهارة التفاعل الصفي الإبداعي، مهارة الاستخدام الإبداعي للوسائل التعليمية، مهارة التقويم الإبداعي) من وجهة نظرهم.**
- **الحد البشري: شملت العيّنة (260) عضوا من أعضاء هيئة التدريس.**
- **الحد المؤسسي: اقتصرت الدراسة على أربع جامعات جزائرية؛ هي: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، جامعة غرداية، وجامعة عمار ثليجي الأغواط.**
- **الحد الزمني: طبّقت الدراسة خلال العام الجامعي: 2015 /2016.**

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التدريس:

يعرّف Gagnè (1977، 152) التدريس بأنه "مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمان محدّدة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يجريه الطلبة من أداءات".

مهارات التدريس الإبداعي:

ترتبط مهارات التدريس الإبداعي بطرائق التدريس المثيرة للتفكير، وإدارة ديمقراطية للنقاش، وتحقيق الدافعية للتعلّم الذاتي، وترتبط بالتدريس المنظم الذي يسير وفق خريطة من مهارات التدريس الأساسية لتحقيق التدريس المتميّز، ونماذج التدريس الفعّال (شحاتة وأبو عميرة، 2000، 87 - 88).

وتعرّف مهارات التدريس الإبداعي إجرائيا بأنها مجمل الممارسات التربوية غير المألوفة، والقائمة على الجدّة والتفرّد والتميّز، والتي يؤديها عضو هيئة التدريس الجامعي لتقديم درسه وتقويمه، والمرتبطة بدرجة استجابته لفقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

الإطار النظري:

- **مفهوم التدريس الإبداعي:**

يتكون التدريس من مجموع الأنشطة التربوية التي يقوم بها المدرس لتحقيق أهداف عملية التعليم، ويتحقّق التدريس الإبداعي بالتفاعل بين المدرس والمتعلم من خلال المشاركة وتبادل الأدوار بينهما ضمن بيئة التعلّم.

أما بالنسبة لمجموعة المهارات التدريسية الابداعية التي يحقّقها المدرس، فيجب أن تتّسم بالدقة والسرعة في الأداء، والتكيّف (التوافق) مع ظروف الموقف التدريسي، وتعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين، وتتوافق مع مستوياتهم الدراسية المختلفة (إبراهيم والسايح، 2010).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

ونعرض بعض مهارات التدريس الإبداعي؛ التي من شأنها أن تساهم في إنجاح الموقف الصفّي، ووصول الرسالة التربوية إلى ذهن المتعلم بسهولة ويسر كبيرين:

1. التهيئة الإبداعية:

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

2. طرائق التدريس الإبداعي:

تعرّف طريقة التدريس بأنها تمثّل مجموعة من النماذج السلوكية المتكرّرة التي تناسب تعليم عدّة مواضيع، ويمكن لأكثر من مدرس تطبيقها واستعمالها لإحداث التعلّم (Gage & Berliner,1975)

ومن بين طرائق التدريس الإبداعي ما يلي:

2-1 طريقة حل المشكلات:

تعرّف طريقة حل المشكلات بأنها ذلك النشاط الذهني الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكوّنات موقف المشكلة معا، وذلك بغية تحقيق الهدف (طافش، 2006)، وهي أيضا أسلوب يضع المتعلمين في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتّزان معرفي، وتعتبر حالة الاتّزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلمون إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصولهم إلى حل، أو إجابة، أو اكتشاف (القضاة والترتوري، 2006، 336).

2-2 طريقة الاكتشاف (الاستقصاء):

تعدّ طريقة الاكتشاف إحدى 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 الطنطاوي (2008) إلى أنه لا يعرّف 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.

كما تعتبر طريقة الاكتشاف من أفضل الطرائق في توفير تعلّم يقوم على الفهم، وذلك لأن طريقة الاكتشاف تضع المتعلم أمام موقف مشكل، وتطلب منه أن يقوم بحل ذلك الموقف مستخدما طرائق العلم، وعملياته، ومهارات التقصّي والاكتشاف؛ مثل: مهارة الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والتنبؤ، والقياس، والتفسير، والتقدير، والتحليل، والتركيب وغيرها (الهويدي، 2002).

2-3 طريقة العصف الذهني:

يعدّ العصف الذهني أسلوبا من أساليب إثارة التفكير الابتكاري وتنميته، يحاول أن يطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة وغير المألوفة لمشكلات تطرح وتحتاج لحلول ابتكارية جديدة، ضمن مجموعة من الأفراد، وتقويم حلولهم، والحكم عليها وفق الأفكار الجديدة غير المألوفة وغير المطروحة سابقا (عزيز، 2007).

وتعدّ هذه الطريقة في التعليم من الطرائق الحديثة التي تشجّع على الانفتاح الذهني، وعلى إيجاد مناخ صفّي متعاون، وعلى احترام وجهات نظر الآخرين، كما تجعل نشاط التعليم والتعلّم متمركزا حول المتعلم، وتعمل على توظيف قوة التفكير الجماعية لمجموعة رفاق الصفّ للتوصل إلى أفكار حول موضوع معين من خلال استخدام القدرات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم خلال فترة زمنية محدودة (خضر، 2006).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

وقد أثبت العصف الذهني نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية، لأنه يتّسم 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 وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه، وهذا يوضح أهمية عملية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات (نبهان، 2008).

3. التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسائل التعليمية:

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.

إنّ الاستخدام الأمثل والوظيفي للوسائل التعليمية لا بد له من حسن تحضير، وحسن استخدام، وحسن تقويم؛ تلك هي مراحل التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسائل التعليمية، سوف يتم استعراضها متتالية على النحو الآتي:

3-1 مرحلة تحضير الوسيلة التعليمية:

وهي مرحلة في غاية الأهمية، وبدونها لا يتوقّع للمدرس نجاح كبير في المرحلة التالية لها، وتشمل مرحلة التحضير خطوتين أساسيتين هما:

أ. اختيار المدرس للوسيلة التعليمية:

لكي يحسن المدرس اختيار الوسيلة المناسبة، عليه مراعاة ما يلي (الطنّاوي، 2011):

- 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 مهمّتها التربوية بشكل ناجح ومؤثر.
- أن تكون الوسيلة في حالة جيّدة ومناسبة لمستوى نضج المتعلمين، حتى لا تعيق عملية التعلّم أو تنفّر المتعلم من الموقف التعليمي.

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 تهم طلبته أو تتعلق بخبراتهم، يطوّر بعدها خطة منظمة بخصوص كيفية تقديم الوسيلة، وخطوات عرضها، والنشاطات التي سيطلب من طلبته القيام بها، والأسئلة التي سيوجّهها إليهم خلال العرض وبعده، ثم كيفية ربط كل هذه الأنشطة بخبرات الطلبة وبنائهم الإدراكي (حمدان، 2001).

3-2 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 (الهويدي، 2002).

إنّ القيمة الحقيقية للوسيلة التعليمية لا تظهر إلا عند استخدامها، ولا يكتمل التخطيط الإبداعي لاستعمال الوسيلة إلا بتقويمها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

3-3 مرحلة تقويم الوسيلة التعليمية:

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

4. التفاعل الصفّي الإبداعي:

يشير التفاعل الصفّي الإبداعي إلى مختلف المواقف التي يتم فيها التفاعل والتواصل بين المدرس وجماعة المتعلمين، بهدف تشجيعهم على توليد أو إنتاج الأفكار دون خوف من نقدها أو الحكم عليها، حيث يتم تأجيل الحكم على الأفكار إلى حين الانتهاء من إنتاجها (الأسود، 2014).

وأكثر من ذلك، فالتفاعل الصفّي الإبداعي يشمل جميع المواقف الصفّية التي يشعر فيها المتعلم بالأمن النفسي والحرية النفسية، والتي تساعد على نمو سمات شخصية مستقلة ذات تفكير أصيل وخلاّق.

كما تبرز أهمية التفاعل الصفّي الإبداعي في أنه يزيد من حيوية المتعلمين في الموقف التعليمي، ويساعدهم على التواصل، وتبادل الآراء، ونقل الأفكار بين المتعلمين أنفسهم، مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم، ويثيرها، وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمّائية التي يمرّون فيها. (قطامي، أبو جابر، وقطامي، 2000).

5. التقويم الإبداعي:

يتمثل التقويم الإبداعي في تقويم أداء المتعلمين أثناء قيامهم بمهام ذات قيمة ومعنى، ومشابهة لما يقابلونه في حياتهم الواقعية، والتي تبدو كأنشطة تعلّم 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.

كما يرى راشد (2005) نقلا عن Henson وEller (1999) أن التقويم الإبداعي يهيئ المتعلمين للحياة؛ فهو واقعي لأنه يتطلب حل مشكلات حياتية واقعية، كما أنه يعطي لنا صورة أفضل عمّا يعرفه المتعلمون، وما هم قادرون على عمله، وما توصلوا إليه بالفعل، فهو تقويم مركزه وأساسه البحث والتقصّي، وهو منطقي صادق يقوم على السياقات الحقيقية للعلم.

ويمكن للمدرس أن يستخدم عدة وسائل في التقويم الإبداعي، لعلّ أبرزها ما يأتي (الطنّاوي، 2011):

5-1 تقييم بالأداء العملي: يتم تقييم الأداء العملي للمتعلم أثناء تنفيذه لأنشطة التعلّم العملية، أو بعدها من خلال الممارسات العملية في المعمل أو الميدان، اختبارات الأداء، كتابة التقارير الميدانية، إنجاز المشروعات.

وتعدّ تقنية الملاحظة المباشرة للمتعلمين الوسيلة المناسبة لرصد أنشطتهم، والكشف عن مستوى تقدمهم في الأداء العملي.

5-2 اختبارات الإنجاز: وهي اختبارات يعدّها المدرس للمتعلمين ويطلب منهم إنجازها، ويلاحظهم في أثناء إنجازهم لهذه الاختبارات، ويجري معهم مقابلات شخصية ليحدّد مستوى تقدّمهم في الإنجاز.

ويمكن أن تتضمن اختبارات الإنجاز: سؤالا مفتوح الإجابة، اختبارا قصيرا وسريعا يتضمن معارف أو مهارات محدّدة، مجموعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدّد، تدور حول مشكلة معينة ويطلب من المتعلم تبرير إجابته.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

3-5 مقاييس الجوانب الوجدانية: وهي المقاييس المستخدمة في تقويم ميول المتعلمين، واتجاهاتهم، وقيمهم، وأوجه التقدير لديهم.

4-5 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 التعلم؛ 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.

وعليه يتّضح أن هذا التوجّه الحديث "التقويم الإبداعي" قد غيّر شكل التقويم التقليدي، بحيث أصبح للمتعلم 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، وتحوّل من ناقل للمعرفة إلى ميسّر لعملية التعلّم (راشد، 2005).

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

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب التربوي لموضوع الدراسة، توصلت الباحثة إلى جملة من الدراسات السابقة، والتي تم ترتيبها زمنيا على النحو الآتي:

دراسة قزامل (1998) التي هدفت إلى التعرّف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الإبداعي، وذلك بالاعتماد على الأدبيات المتعلقة بالدراسة، وقد احتوت القائمة على (36) مهارة تدريسية وضعت في صورة بطاقة ملاحظة، وتكوّنت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين في المستوى الرابع بكلية التربية، جامعة طنطا، عددهم (33) طالبا وطالبة، ولتطبيق الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لتقدير مستوى أداء الطلبة المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي قبل وبعد تطبيق البرنامج، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: ضعف أداء الطلبة المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي قبل البرنامج، وفعّالية البرنامج المقترح في تحسّن أداء الطلبة المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي.

أدرج الشرقاوي (1999) دراستين لهما علاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ هما: الدراسة الأولى لعبد النبي (1988) بحثت في العلاقة بين القدرة على التفكير الابداعي والتفاعل الإيجابي بين المدرسين والطلبة، ووجدت ارتباطا بين المناخ الإبداعي المتوافر في الفصل الدراسي بالدافع للفهم والمعرفة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وبالتالي هناك علاقة قوية بين المناخ السائد أثناء التدريس، وكمّ العمل الذي ينجزه الطلبة، ونوع وحصيلة التعلّم.

والدراسة الثانية لقنديل (1997) هدفت إلى قياس تأثير طريقة الاستكشاف الإبداعي على التحصيل الأكاديمي الإبداعي للعلوم، والتخيّل العلمي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصّل الباحث إلى أن طريقة التدريس بالاستكشاف الإبداعي تزيد من دافعية التلاميذ للمشاركة في تعليم أنفسهم، ويتّسم جو الفصل الدراسي بالمرح والسعادة في ظل هذه الطريقة.

تناول Patrick (2000) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير برامج تدريبية للمعلمين في مجال التدريس الإبداعي على قدرات التفكير الإبداعي للطلاب واتجاهاتهم، تكونت العينة من (20) معلما ومعلمة، حيث قسم المعلمون إلى معلمين لديهم مهارات إبداعية، ومعلمين ليس لديهم مهارات إبداعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الإبداعية التي أظهرها المعلمون والتي أدت إلى تحسّن قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب ذات ارتباط بتأثير البرامج التدريبية للمعلمين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

كما تناول DiLiello وHoughton (2006) دراسة بعنوان: تعظيم القدرات القيادية التنظيمية للمستقبل: نحو نموذج للقيادة الذاتية والابتكار والإبداع، وهدفت إلى تطوير نموذج للقيادة الذاتية ودورها في الإبداع والابتكار في المنظمات الألمانية، ولتحقيق هذا الهدف قدمت هذه الدراسة دليلا نظريا وتجريبيا للقيادة الذاتية والدعم التنظيمي وأثره في تحقيق الابتكار والإبداع، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، من بينها: أن الأفراد الذين لديهم قيادة ذاتية قوية هم أكثر قدرة على الإبداع والابتكار من الأفراد الذين لديهم ضعف في القيادة الذاتية، وأوصت الدراسة بتشجيع القيادة الذاتية المؤدية لتعزيز الإبداع والابتكار في المنظمات.

وقد تناول زيدان والعودة (2008) دراسة بعنوان: درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة (الخليل)، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلما ومعلمة، واستخدم الباحثان بطاقة ملاحظة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم كان بدرجة كبيرة، بنسبة (72.6%)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجالي طرائق وأساليب التدريس والأسئلة التقويمية، حيث كانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (10-5سنوات) و(أكثر من 10سنوات) مقارنة مع الخبرة (أقل من 5 سنوات).

كما أدرج القرني (2009) دراستين لهما ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ أولهما دراسة علي والغنام (1998) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس الإبداعي في مجال العلوم، ولتحقيق الهدف قام الباحثان بتحديد أهم مهارات التدريس الإبداعي اللازمة في مجال العلوم، بعد إجراء دراسة مسحية لعدد من الكتب والمجلات العلمية والدراسات التي تناولت أساليب واستراتيجيات تنمية الإبداع، وكان عدد هذه المهارات (48) مهارة تدريسية موزعة على محورين هما: التهيئة والممارسات التعليمية، وبعد التحكيم قلّصت هذه المهارات إلى (40) مهارة، وضعت في صورة مقياس لتقدير مستوى أداء الطلبة المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي، وتكوّنت عينة الدراسة من طلبة الفرقة الثالثة في شعبة التعليم الابتدائي (تخصص علوم)، بكلية التربية بالمنصورة، عددهم (45) طالبا وطالبة، ولتطبيق الدراسة استخدم الباحثان مقياسا لتقدير مستوى أداء الطلبة المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي قبل وبعد تطبيق البرنامج، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: فعالية البرنامج المقترح في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس الإبداعي.

كما تناول القرني (2009) دراسة بعنوان: تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ، طبق الباحث الدراسة على عينة عشوائية بلغت (146) من المختصين والمختصات (المناهج وطرائق التدريس، علم النفس) في الجامعات السعودية، والكليات التربوية التابعة لها، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم استبانة من إعداده، وتكونت من محورين: مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات تكونت من (46) مهارة، ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ تكوّن من (57) متطلبا، ومن بين نتائج الدراسة: أن جميع مهارات التدريس الإبداعي المتضمنة في أداة الدراسة تعتبر مهارات لازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية التي حددها أفراد عينة الدراسة من المختصين والمختصات لهذه المهارات ككل (4.52) من (5).

أما دراسة العطا (2011) فهي بعنوان: درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي، تناول الباحث فيها عينة مكونة من (30) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة اشتملت على (26) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي كانت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق في درجة ممارستهم لمهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

ودراسة الأغا (2015)؛ هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وأثره على إبداع طلبتهم، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) معلم رياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث تم تطبيق قبلي لبطاقة ملاحظة عليهم، مما تبين ضعف امتلاكهم لمهارات التدريس الإبداعي، وبعد ذلك قام الباحث بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة، فقام بتطبيق البرنامج التدريبي يتخلله تطبيق اختبار للجانب المعرفي لمهارات التدريس الإبداعي، ثم قام بعد ذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في الجانب المعرفي والجانب الأدائي، وبعد ذلك تتبّع الباحث أثر البرنامج التدريبي وطبق اختبارا تحصيليا إبداعيا على طلبة المعلمين والمعلمات الذين طبق عليهم البرنامج كمجموعة تجريبية، وأيضا من الطلبة الذين لم يطبق على معلموهم البرنامج التدريبي كمجموعة ضابطة، وتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لمستوى أداء إبداعهم في تطبيق الاختبار التحصيلي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الزند والشطناوي (2016) إلى تحديد مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي ومعلمات التربية المهنية، والتعرف إلى درجة ممارستهم لهذه المهارات في ضوء اقتصاد المعرفة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلما و(49) معلمة، واستخدم المنهج التجريبي الذي يعتمد الملاحظة العينية المباشرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء بطاقة ملاحظة خاصة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية : حقق المعلمون نسبة ممارسة إبداعية زادت عن نسبة (75 %) وهي درجة ممارسة مقبولة، وأظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا إلى عاملي النوع (الجنس) ومستوى المؤهل العلمي، ولم تظهر فروقا دالة إحصائيا بين درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعي في ضوء اقتصاد المعرفة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

وفي دراسة للجمل (2017) حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، طبقت الباحثة برنامجها على عينة مكونة من (27) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت المنهج التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة، حيث تم تدريبهم على مهارات البرنامج المقترح لمدة (24) ساعة موزعة على (8) لقاءات، كما استخدمت بطاقة لملاحظة أداء التدريس الإبداعي، ومن أهم نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين على بطاقة ملاحظة التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، كما يتمتع البرنامج المقترح بالفاعلية، حيث بلغت نسب الكسب لماك جوجيان (0.7) وهي أكبر من المستوى المقبول للفعالية، مما يدل على أن للبرنامج التدريبي فاعلية مقبولة في اكتساب التدريس الإبداعي ومهاراته الأربعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المستعرضة في أنها تستهدف قياس مستوى بعض مهارات التدريس الإبداعي، غير أن دراستي عبد النبي (1988)، وقنديل (1997) قد ربطتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينات من المتعلمين، ودراسة Patrick (2000) قد ربطتها بقدرات التفكير الإبداعي للطلاب واتجاهاتهم.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المستعرضة في اعتمادها على المنهج الوصفي، واختلفت مع دراسات قنديل (1997)، علي والغنام (1998)، قزامل (1998)، DiLiello وHoughton (2006)، الأغا (2015)، والجمل (2017) التي اعتمدت على المنهج التجريبي.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المستعرضة في استخدامها للاستبانة، واختلفت مع دراسات قزامل (1998)، زيدان والعودة (2008)، العطا (2011) الأغا (2015)، الزند والشطناوي (2016)، والجمل (2017) التي استخدمت بطاقة الملاحظة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

وقـد تفرّدت الدراسة الحاليـة في تناولها لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، في حـين تناولت بعض الدراسات المستعرضة معلمي وطلبة التعليم العام، وبعضها الآخر تناول الطلبة المعلمين بكليات التربية.

هـذا؛ وتتميّـز الدراسة الحالية بأنهـا دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعـرف إلى مستوى امتلاك أعضاء هيئـة التدريـس بالجامعات الجزائرية لمهـارات التدريس الإبداعي (مهارة التهيئـة الإبداعية، مهارة تنفيذ طرائق التدريس الإبداعي، مهارة التفاعل الصفّي الإبداعي، مهارة الاستخدام الإبداعي للوسائل التعليمية، مهـارة التقـويم الإبداعي) مـن وجهة نظرهم، والكشف عن الفـروق في درجة تقديرهم لمستـوى تلك المهارات حسـب بعض المتغيّرات، وبالتالي ستكمل هـذه الدراسة مسار البحث في مجال التدريـس الإبداعي في التعليم العالي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

مـن أجـل تحقيق أهداف الدراسـة استخدمت الباحثة المنهـج الوصفي التحليلي؛ وهو الـذي يدرس ظاهرة أو حدثـا، أو قضيـة موجـودة حاليـا يمكن الحصـول منها علـى معلومات تجيب عـن أسئلة الدراسـة دون تدخّل الباحث فيها (الأغا والأستاذ، 2000، 83).

مجتمع الدراسة :

تكـون مجتمـع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية الأربع : جامعة الشهيد حمه لخضـر الـوادي، وجامعـة قاصدي مربـاح ورقلة، وجامعـة غرداية، وجامعة عمـار ثليجي الأغـواط، البالغ عددهم (2874) عضوا من هيئة التدريس، حسب الموسم الجامعي 2015 /2016.

عينة الدراسة :

أ. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونـت عينـة الدراسـة الاسـتطلاعية مـن (30) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية، تم اختيارهـم بطريقة عشوائيـة لتقنين أداة الدراسـة، وكذلك للتحقق مـن صـلاحيتها عند التطبيق على العينة الأساسية.

ب. عينة الدراسة الأساسية :

تمّ اللجـوء إلى حصـر العينة بطريقـة عشوائية بسيطة، نظرا لصعوبة ضبطهـا بطريقة عشوائية طبقية، ومع ذلك فقد حدث تسرّب للعينة وعدم استرداد العدد الكثير من الاستبيانات، فقد تمّ توزيع (450) نسخة؛ بنسبة (15.65 %)، واسترداد (260) نسخة؛ بنسبة (9.04 %).

والجدول (1) يوضّح توزيع العينة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل جامعة

الجامعة	العدد الاجمالي لأعضاء هيئة التدريس	عدد أفراد العينة	النسبة (%)
الوادي	606	50	8.25
ورقلة	1070	92	8.59
غرداية	381	75	19.68
الأغواط	817	43	5.26
المجموع	2874	260	9.04

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

يتّضح من الجدول (1) أن العينة الأساسية للدراسة قدرت بـ (260) عضوا من أصل (2874) عضوا من هيئة التدريس وبنسبة (9.04 %)؛ وهي نسبة مقبولة لتمثيل المجتمع الأصلي.

ومن بين الخصائص التي تتّصف بها عينة الدراسة، ما يوضّحه الجدول (2).

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب متغيّرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة (%)
الجنس	ذكور	166	63.85
	إناث	94	36.15
سنوات الخدمة	أقل من 8 سنوات	214	82.31
	8 سنوات فأكثر	46	17.69
التخصص الأكاديمي	التخصص العلمي	83	31.92
	التخصص الإنساني	177	68.08
الرتبة العلمية	الأساتذة المساعدون (أ + ب)	223	85.77
	الأساتذة المحاضرون (أ + ب)	37	14.23
	المجموع	260	100

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة تقيس مهارات التدريس الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس من طرف الباحثة، حيث تحددت الخاصية ببعدين رئيسيين هما؛ تقديم الدرس وتقويمه، وما يتضمنانه من أبعاد فرعية هي:

- تقديم الدرس: ويتضمن التهيئة الإبداعية، طرائق التدريس الإبداعي، الوسائل التعليمية، التفاعل الصفي الإبداعي.
- تقويم الدرس: ويقصد به التقويم الإبداعي؛ ويتضمن التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

خلال إعداد استبانة مهارات التدريس الإبداعي، تمّ الاطلاع على بعض المراجع – كخلفية نظرية للخاصية –، منها:

- كتاب تربية الموهوبين والتطوير التربوي لكمال أبي سماحة، محفوظ والفرح (1992).
- كتاب التخطيط للتدريس والأسئلة الصفّية للخليفة (1996)؛ فصل: أساليب توجيه الأسئلة الصفّية.
- كتاب نماذج التدريس الصفّي لقطامي وقطامي (1998)؛ فصل: نموذج التفكير الإبداعي.
- كتاب سيكولوجية الابتكار للمليجي (2000).
- كتاب سيكولوجية الإبداع لعيسوي (د.ت).

وتمّت صياغة فقرات الاستبانة التي تكوّنت من واحد وأربعين (41) فقرة موزّعة على الأبعاد كالآتي:

- (6) فقرات تعبّر عن التهيئة الإبداعية.
- (9) فقرات تعبّر عن طرائق التدريس الإبداعي.
- (6) فقرات تعبّر عن الوسائل التعليمية.
- (8) فقرات تعبّر عن التفاعل الصفّي الإبداعي.
- (12) فقرة تعبّر عن التقويم الإبداعي.

الأداة من نوع الاختيار من متعدد؛ وفيها تصاغ المفردات بحيث تعطى للمبحوث (4) إجابات مختلفة عن

بعضها البعض، علما أن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط والبقيّة إجابات خاطئة، ويقوم المبحوث باختيار الفقـرة الصحيحة عن طريـق وضع دائرة حول رقمها، أما عن الأوزان فتعطى (1) للإجابة الصحيحة و(0) لبقية الإجابات الخاطئة.

كما تم تقدير بعض الخصائص السيكومترية للأداة؛ كالآتي:

أ. صدق الأداة:

صـدق المحكمـين: اعتمـد في تقدير صـدق الاستبانـة على صـدق المحكمين، حيـث تمّ عرض جميـع الفقرات (41 فقـرة) علـى مجموعـة من المحكمـين عددهم سبعـة أساتذة مـن جامعـات جزائرية مختلفـة، وخلصت النتائج إلى اعتماد اثنين وعشرين (22) فقرة؛ التي وافق عليها المحكمون.

صـدق الاتسـاق الداخلـي: تم حساب الاتسـاق الداخلي عن طريـق إيجاد معاملات الارتبـاط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، حسب ما يوضحه الجدول (3).

جدول (3): نتائج معاملات الارتباط بين العبارات والاستبانة

الرقم	معامل الارتباط بين العبارة والاستبانة	الرقم	معامل الارتباط بين العبارة والاستبانة
1	**0.462	12	**0.487
2	**0.459	13	**0.470
3	**0.466	14	**0.472
4	**0.473	15	**0.482
5	**0.465	16	**0.461
6	**0.477	17	**0.457
7	**0.460	18	**0.492
8	**0.468	19	**0.463
9	**0.491	20	**0.474
10	**0.458	21	**0.486
11	**0.480	22	**0.493

** دال عند 0.01.

يلاحـظ مـن نتائج الجـدول أن جميـع العبـارات مرتبطـة بالاستبانـة ارتباطـا دالا إحصائيا عنـد المستوى (0.01)، مما يؤكّد صدق الاستبانة، ويمكن استخدامها في الدراسة الأساسية.

الصـدق البنائي: تمّ حساب الصدق البنائـي للاستبانة، وذلك بتقدير ارتباط كل بعد مع الأداة ككل، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (4): نتائج الصدق البنائي للاستبانة مع كل بعد من أبعادها

التدريس الإبداعي	التهيئة الإبداعية	طرائق التدريس الإبداعي	الوسائل التعليمية	التفاعل الصفي الإبداعي	التقويم الإبداعي
	0.76	0.71	0.57	0.77	0.88

وبمقارنـة هـذه النتائـج بمستوى الدلالة نجـد أنها دالة عنـد المستـوى (0.01)، مما يؤكّد صـدق الاستبانة، ويمكن اعتمادها في تطبيق الدراسة الأساسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

الصدق الذاتي: قدّر الصدق الذاتي للاستبانة بـ (0.88)؛ وهو معامل مرتفع مما يؤكّد صدق الأداة.

ب. ثبات الأداة:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث قدرت قيمة ر بـــ(0.78) وهي دالة عند المستوى (0.01)، مما يؤكد ثبات الاستبانة.

كما تمّ حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة كودر وريتشارسون (رقم 20)، حيث قدرت قيمة ر بـ(0.66)، وهي تعكس درجة ثبات مناسبة تتمتع بها فقرات الاستبانة، حيث يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية.

المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS(16.0)، وقد تم تطبيق الأساليب الإحصائية الآتية:

- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.**
- **اختبار T. Test لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، تم تفريغ النتائج، وسيتمّ عرضها ومناقشتها حسب ترتيب تساؤلات الدراسة؛ بدءا بالتساؤل الأول على النحو الآتي:

1 - النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على الآتي: ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لمستوى مهارات التدريس الابداعي لديهم؟

ولتحديد درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لمستوى مهارات التدريس الابداعي لديهم من خلال الوزن النسبي، تم استخدام المعيار الآتي:

- **حساب المدى: (مدى المقياس= 1 - 0 = 1)**
- **قسمة المدى على عدد بدائل المقياس: (1 / 2 = 0.5)**

وعلى ضوء هذه النتيجة، تم تحديد درجة تقدير فئات المقياس الثنائي المتدرج، كما يأتي:

- **درجة تقدير منخفضة تقع في مدى المتوسط الحسابي (0 - 0.5)، وبوزن نسبي أقل من (50 %).**
- **درجة تقدير مرتفعة تقع في مدى المتوسط الحسابي (0.5 - 1)، وبوزن نسبي من (50 % فأكثر).**

وللإجابة عن تساؤل الدراسة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من أبعاد الأداة، على النحو الآتي:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من الأبعاد

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد مهارة التهيئة الإبداعية	0.684	0.746	22.8	5
بعد مهارة تنفيذ طرائق التدريس الإبداعي	2.742	1.397	45.70	2
بعد مهارة التفاعل الصفي الإبداعي	2.088	1.234	52.20	1
بعد مهارة الاستخدام الإبداعي للوسائل التعليمية	1.165	0.891	38.83	4
بعد مهارة التقويم الإبداعي	2.630	1.262	43.83	3
مهارات التدريس الإبداعي (الدرجة الكلية)	9.342	3.394	42.46	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

يتضح من خلال نتائج الجدول انخفاض درجة تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهم، بوزن نسبي (42.46 %)، وتدل هذه النتيجة على أن مستوى مهارات التدريس الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية من وجهة نظرهم منخفض.

ويمكن أن يعزى هذا الانخفاض إلى مجموعة من العوامل، لعل أهمها :

- عدم التمكّن المعرفي من قبل أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الإبداعي، وعدم تدريبهم على هذه المهارات عمليا، الأمر الذي يجعلهم يؤدونها بمستوى منخفض؛ وهو ما يشير إلى مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية للتدريب أثناء الخدمة لكي يستطيعوا مواكبة التغيّر والتطوّر التربوي والمهني الذي يتطلبه العمل الجامعي، ويساعدهم على تنمية خبراتهم التدريسية.
- ومن العوامل التي يمكن اعتبارها سببا في انخفاض درجة تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي من وجهة نظرهم؛ هو أن أغلبية أفراد العينة لديهم رتبة علمية (أستاذ مساعد بدرجة ماجستير)؛ بنسبة (85.77 %)، وهي رتبة قد تكون غير كافية للارتقاء بمستوى مهارات التدريس الإبداعي إلى درجة التمكّن.
- كما أن أغلبية أفراد العينة لديهم سنوات خدمة (أقل من 8 سنوات)؛ أي ما نسبته (82.31 %) من المجموع الكلي، وهذا من شأنه أن يكون سببا في انخفاض مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس، ويحول دون ارتقائها إلى المستوى المرتفع.

إنّ النتيجة السابقة لا تتفق مع نتيجة دراسة زيدان والعودة (2008) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، كان بدرجة كبيرة؛ بنسبة (72.6 %).

ولا تتفق أيضا مع نتيجة دراسة القرني (2009) التي أظهرت أن جميع مهارات التدريس الإبداعي تعتبر مهارات لازمة لمعلم الرياضيات في تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية التي حددها أفراد عينة الدراسة من المختصين والمختصات لهذه المهارات ككل (4.52) من (5).

ولا تتفق النتيجة السابقة كذلك مع نتيجة دراسة الزند والشطناوي (2016) وهي أن المعلمين حققوا نسبة ممارسة إبداعية زادت عن نسبة (75 %) وهي درجة ممارسة مقبولة.

كما لا تتفق مع نتيجة دراسة العطا (2011) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي كانت بدرجة متوسطة.

ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه انخفاض درجة تقدير أفراد العينة لمهارة التهيئة الإبداعية من وجهة نظرهم، بوزن نسبي (22.8 %)، مما يثبت أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس يتغاضون عن أول خطوة مهمّة من خطوات تنفيذ الدرس ونجاحه، بالرغم من أن "نتائج الأبحاث تشير إلى وجود علاقة وثيقة بين هذه الإجراءات القبلية، وبين الناتج النهائي للنشاط" (بهجت، 1996، 179).

وتعزو الباحثة تخطّي الكثير من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية 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 تنفّذ في بداية الحصة ولا تأخذ من الزمن أكثر من عشر دقائق، إلا أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس نجدهم يستغلون ذلك القدر من الوقت في انتظام الصفّ الدراسي، والتزام الطلبة بأماكنهم، وتهدئتهم، والانتظار لتحضير أدواتهم، معلنين بذلك جاهزيتهم لاستقبال الدرس.

هذه الأمور تعيق – بشكل واضح – تنفيذ التهيئة الإبداعية لموضوع الدرس، خصوصا في حالة الاكتظاظ الملاحظ للطلبة في المدرجات والقاعات الدراسية في أغلب المستويات، والتخصّصات الدراسية بالجامعات الجزائرية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

كما يلاحظ من النتائج أيضا انخفاض درجة تقدير أفراد العينة لمهارة تنفيذ طرائق التدريس الإبداعي من وجهة نظرهم، بوزن نسبي (45.70 %)، مما يثبت أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لا يستخدمون طرائق التدريس الإبداعي التي أشارت إليها بعض الدراسات في أنها تساهم في فعّالية الدرس وفعّالية الطلبة، مثل دراسة قنديل (1997)، كما ورد في الشرقاوي (1999، 195) التي أكّدت على أن طرائق التدريس الإبداعي؛ كطريقة التدريس بالاستكشاف لها دورا فعّالا في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

والباحثة عدم توظيف طرائق التدريس الإبداعي من قبل أفراد العينة إلى صعوبة تنفيذها داخل الصفوف كثيرة العدد، حين يضطر أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام طريقة المحاضرة خصوصا عندما يزيد عدد الطلبة عن أربعين طالبا، وذلك توفيرا للوقت والجهد من قبل عضو هيئة التدريس.

ويلاحظ من نتائج الجدول كذلك ارتفاع درجة تقدير أفراد العينة لمهارة التفاعل الصفّي الإبداعي من وجهة نظرهم، بوزن نسبي (52.20 %)، وهذا يتفق مع دراسة Ahern(1974)، كما ورد في الكناني (2005، 262 - 265)، ودراسة عبد النبي (1988)، كما ورد في الشرقاوي (1999، 417) أن هناك علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الإبداعي والتفاعل الإيجابي بين المدرسين والطلبة، حيث يرتبط المناخ الإبداعي المتوافر في الفصل الدراسي بالدافع للفهم والمعرفة، وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وبالتالي هناك علاقة قوية بين المناخ السائد أثناء التدريس، وكمّ العمل الذي ينجزه الطلبة، ونوع وحصيلة التعلّم.

وانّ المناخ الصفّي الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات، يساعد على زيادة مستوى دافعية الطلبة للتعلّم، والمشاركة الإيجابية في كل ما تحتوي عليه الخبرات التعليمية من أنشطة (القضاة والترتوري، 2006، 411).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول كذلك، يلاحظ وجود درجة تقدير منخفضة لأفراد العينة في مهارة الاستخدام الإبداعي للوسائل التعليمية من وجهة نظرهم، بوزن نسبي (38.83 %)، وتعزو الباحثة ذلك إلى قلّة توفّر الوسائل التعليمية داخل الفصول الجامعية، أو ندرة استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة دراسة السويدي (1996)، كما ورد في الشرقاوي (1999، 419)؛ التي أشارت إلى مساهمة المدرس في تنمية الإبداع لدى طلبته، وذلك باتباعه للعديد من الوسائل التعليمية، واحتكاكه المباشر مع طلبته، خصوصا أن تنوّع الوسائل التعليمية يهيّئ الجو الصفّي الملائم للإبداع.

كما يلاحظ من نتائج الجدول أيضا، وجود درجة تقدير منخفضة لأفراد العينة في مهارة التقويم الإبداعي من وجهة نظرهم، بوزن نسبي (43.83 %)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لم يتدربوا خلال تكوينهم التربوية على أساليب التقويم التي تتطلب قدرات إبداعية أكثر من الاعتماد على الذاكرة واسترجاع المعلومات المقدّمة في المقرر الدراسي، وبالتالي فإن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون وسائل التقويم التي تركّز على الأهداف المعرفية العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم، والتي لها فعالية إيجابية في تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، كما تحسّن أداءهم الإبداعي.

وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراستا نصر (1994)، وقنديل (1984)، كما ورد في الشرقاوي (1999، 419)، ودراسة Haddon وLytton(1968)، كما ورد في القذافي (2000، 231) التي أكّدت على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع واستخدام المدرس لأساليب التقويم والتعزيز، خاصة إذا ما اقترنت الأخيرة بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار طلبته، مع الابتعاد عن عمليات التقيّيم التقليدية، وهذا ما يؤكّد أن التقويم بأنواعه يؤدي إلى تحسين المهارات الإبداعية لدى الطلبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

2 - النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الابداعي لديهم تعزى إلى المتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص الأكاديمي، ورتبة العلمية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم اختبار الفرضيات الآتية:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير الجنس.

وقد كانت البيانات كالآتي:

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب متغير الجنس

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

يتّضح 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) عند مستوى الدلالة (0.01)؛ أي أن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب متغير الجنس دالة لصالح عينة عضوات هيئة التدريس الإناث، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الابداعي تعزى إلى متغير الجنس.

لوحظ من خلال عرض النتائج أن عامل الجنس له تأثير على تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الابداعي من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى كون عضوات هيئة التدريس يحاولن أن يرفعن من مستوى دافعيتهن للتدريس الإبداعي، مما يجعلهن يقدمن على طرح الأفكار غير المألوفة الباعثة نحو التميّز في الأداء، والإبداع في تقديم النشاط التدريسي.

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 عضوة هيئة التدريس؛ وهي تنتمي إلى أعلى قمّة في الهرم التعليمي، تحاول في هذا المقام إثبات ذاتها، وتحقيق حاجتها إلى التقدير الاجتماعي، وامتلاك قيادة ذاتية قوية تمكّنها من أداء مهارات تدريسية إبداعية أفضل من أداء عضو هيئة التدريس الذكر، وهذا ما صرّح به DiLiello وHoughton (2006) في نتائج دراستهما: أن الأفراد الذين لديهم قيادة ذاتية قوية هم أكثر قدرة على الإبداع والابتكار من الأفراد الذين لديهم ضعف في القيادة الذاتية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزند والشطناوي (2016) وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعي تعزى لمتغير الجنس.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

وقد كانت البيانات كالآتي:

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب متغير سنوات الخدمة

أقل من 8 سنوات ن= 214		8 سنوات فأكثر ن= 46		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
9.30	3.36	9.47	3.59	0.31	258	1.97	غير دالة

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ(0.31) أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدّرة بـ(1.97) عند مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب سنوات الخدمة غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وهنا يمكن القول إن سنوات الخدمة لا تعكس – بالضرورة – الخبرة التدريسية، بقدر ما تعكس عدد السنوات التي يقضيها عضو هيئة التدريس في وظيفته، وبالتالي قد يرجع السبب في ذلك إلى قلّة التدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية على مهارات التدريس الإبداعي، وكذا نقص التكوين الذاتي لديهم، على اعتبار أن التكوين الذاتي يجعل عضو هيئة التدريس – مع تراكم عدد السنوات التي تمرّ على حياته المهنية – مدرّسا متميّزا ومبدعا في مهاراته التدريسية، وبهاذين السببين قد تصبح سنوات خدمة عضو هيئة التدريس 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 تقديرات أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي، بغض النظر عن اختلاف سنوات خدمتهم.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية على اختلاف سنوات خدمتهم يعانون من كثرة الأعباء التدريسية، وكثرة المتطلبات الجامعية، وبالتالي فإن عامل سنوات الخدمة لم يكن فعّالا في إبراز الفروق بينهم.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الزند والشطناوي (2016)؛ وهي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

ولا تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة زيدان والعودة (2008)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجالي طرائق وأساليب التدريس والأسئلة التقويمية، حيث كانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (5 - 10سنوات) و (أكثر من 10سنوات)، مقارنة مع الخبرة (أقل من 5 سنوات).

ولا تتفق كذلك مع نتيجة دراسة العطا (2011)، التي أظهرت وجود فروق في درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الابداعي لديهم تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

وقد كانت البيانات كالآتي:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب متغير التخصّص الأكاديمي

التخصّص العلمي ن= 83		التخصّص الإنساني ن= 177		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
8.72	3.66	9.63	3.22	2.02	258	1.97	0.05

يتّضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ (2.02) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ (1.97) عند مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب تخصّصهم الأكاديمي دالة لصالح عينة أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصّص الإنساني، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير التخصّص الأكاديمي.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصّصات الإنسانية التي قد تبرز فيها مهارات التدريس الإبداعي أكثر مما تبرز في التخصّصات العلمية، وهذا ما لوحظ في بعض نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي، حسب (حبيب، 2000) أن من ضمن الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية التي يستخدمها المدرس داخل الغرفة الصفّية 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.

يفترض أن أغلب هذه الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية تبرز أكثر عند تدريس التخصّصات الإنسانية (اللغة العربية وآدابها، واللغات الأجنبية، وعلم النفس وعلوم التربية..)، مقارنة بالتخصّصات العلمية (التكنولوجيا، وعلوم المادة، والرياضيات، والإعلام الآلي، والبيولوجيا..)، وهذا ما أدى إلى ظهور الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصّص الإنساني من وجهة نظرهم.

كما يفترض أن التخصّصات الإنسانية تتميّز بمرونة موادها الدراسية ودراستها بشكل عام، مقارنة بالتخصّصات العلمية التي قد يواجه فيها الطالب الجامعي نوعا من الصعوبة في موادها الدراسية من حيث طبيعة دراستها، وهذا ما ساعد في ظهور فروق جوهرية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى التخصّص الأكاديمي من وجهة نظرهم.

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

وقد كانت البيانات كالآتي:

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب متغير الرتبة العلمية

أعضاء هيئة التدريس المساعدون ن= 223		أعضاء هيئة التدريس المحاضرون ن= 37		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
9.48	3.24	8.48	4.14	1.66	258	1.97	غير دالة

يتّضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدّرة بـ (1.66) أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

(1.97) عند مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي حسب رتبتهم العلمية غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

من خلال هذه النتيجة يلاحظ أن عامل الرتبة العلمية ليس له تأثير على تقديرات أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي من وجهة نظرهم؛ أي أن جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية بمختلف رتبهم العلمية يؤدون مهارات تدريس إبداعية متقاربة في المستوى، وقد يعود السبب إلى أنهم يشتركون في امتلاك الخبرات التعليمية / التعلّمية المتعلقة بتقديم الدروس وتقويمها، ذلك أنهم يعيشون ظروفا واحدة في البيئة الجامعية، التي تشهد نقصا في الإمكانيات والوسائل التعليمية، في ظل اكتظاظ الصفوف الدراسية، لذا نجدهم متشابهين في أداء مهارات التدريس الإبداعي، وهذا ما أظهر عدم فعّالية الرتبة العلمية في إبراز الفروق بين أعضاء هيئة التدريس المساعدين وأعضاء هيئة التدريس المحاضرين.

هذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة دراسة العطا (2011) التي أظهرت وجود فروق في درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (الرتبة العلمية).

كما لا تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الزند والشطناوي (2016) وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعي تبعا لمستوى المؤهل العلمي.

الاستنتاجات:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية لمستوى مهارات التدريس الإبداعي كانت منخفضة، وبوزن نسبي (42.46 %).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التدريس الإبداعي تعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

التوصيات:

في ضوء هذه النتائج، يمكن إدراج بعض التوصيات التي من شأنها أن تساهم في تطوير مهارات التدريس الإبداعي بالجامعة؛ وهي:

- ضرورة اهتمام إدارة الجامعة بالتدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس الإبداعي، من أجل مساعدتهم على تنمية مهاراتهم التدريسية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التكوين الذاتي، ومنحهم امتيازات ومكافآت للاستمرار والتطوير.
- ضرورة توفير الوسائل التعليمية، ومختلف معينات التدريس داخل الفصول الجامعية.
- تسطير برامج تدريبية لتنمية القدرة الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس، لاسيما الأعضاء الملتحقين حديثا بالجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

المـراجـع:

إبراهيـم، مجدي عزيـز، والسايح، السيد محمـد (2010). *الإبداع والتدريس الصفّـي التفاعلي*، القاهرة: عالم الكتب.

أبو سماحة، كمال، محفوظ، نبيل، والفرح، وجيه (1992). *تربية الموهوبين والتطوير التربوي*، عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

الأسـود، الزهـرة (2014). *الممارسـات التدريسية الإبداعية للأستـاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيّرات الشخصية* (رسالة دكتوراه)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الأغـا، إحسـان، والأستاذ، محمـود (2000). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*، غـزة: الرنتيسي للطباعة والنشر.

الأغـا، مـراد هارون سليمـان (2015). *فعالية برنامـج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتنميـة مهارات التدريـس الإبداعي لديهـم وأثره على إبـداع طلابهم بقطـاع غزة* (رسالـة دكتوراه)، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

بهجت، رفعت محمد (1996). *تدريس العلوم المعاصرة*، القاهرة: عالم الكتاب.

بولسنان، فريدة، وبلوم، إسمهان (2010). طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (عدد خاص)، 543 - 560.

الجمـل، سميـة حلمـي محمـد (2017). *فاعليـة برنامـج تدريبي مقتـرح قائم علـى استراتيجيـات التعلم النشـط في تنميـة مهـارات التدريـس الإبداعـي لـدى معلمـي الرياضيـات في مرحلـة التعليـم الأساسي* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2000). *التقويم والقياس*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حمـدان، محمـد زيـاد (2001). *التربيـة العمليـة الميدانيـة مفاهيمهـا وكفاياتهـا وتطبيقاتهـا المدرسيـة (سلسلة التربية الحديثة 9)* (ط7)، دمشق: دار التربية الحديثة.

خضر، فخري رشيد (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخليفـة، حسن جعفر (1996). التخطيط للتدريـس والأسئلة الصفّية – رؤية منهجية جديدة، بنغازي، ليبيا: دار الكتب الوطنية.

راشد، علي (2005). كفايات الأداء التدريسي، القاهرة: دار الفكر العربي.

الزنـد، وليـد خضـر، والشطناوي، يوسـف عقيل خطـار (2016). درجـة ممارسة معلمي ومعلمـات التربية المهنيـة لمهـارات التدريس الإبداعية في ضوء اقتصاد المعرفـة في الأردن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *14* (4)، 258 - 312.

زيـدان، عفيـف حافـظ، والعـودة، فـداء أحمـد (2008). درجـة استخـدام معلمـي المرحلـة الأساسيـة الدنيـا لأنمـاط التفكيـر الإبداعـي في تدريـس العلـوم في محافظة الخليـل، *مجلة الجامعـة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، *16* (2)، 667 - 691.

شحاتـة، حسن، وأبو عميـرة، محبات (2000). *المعلمـون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهـم وأدوارهم* (ط2)، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشرقاوي، أنور محمد (1999). *الابتكار وتطبيقاته* (ج+1ج2)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طافش، محمود (2006). *كيف تكون معلما مبدعا*، عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

الطنّاوي، عفّت مصطفى (2011). *التدريس الفعّال* (ط2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطنطـاوي، رمضـان عبـد الحميـد (2008). *الموهوبـون أساليـب رعايتهم وأساليـب تدريسهـم*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.3

عزيز، عمر إبراهيم (2007). ***العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري***، **عمان: دار دجلة.**

العطا، طارق محمد أحمد (2011). ***درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي*** **(رسالة ماجستير)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.**

عيسوي، عبد الرحمان (د.ت). ***سيكولوجيا الإبداع***، **بيروت: دار النهضة العربية.**

القذافي، رمضان محمد (2000). ***رعاية الموهوبين والمبدعين*** (ط2)، **مصر، الأزاريطة: المكتبة الجامعية.**

القرني، يعن الله بن علي بن يعن الله (2009). ***تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلّم المستند إلى الدماغ*** **(أطروحة دكتوراه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.**

القضاة، محمد فرحان، والترتوري، محمد (2006). ***أساسيات علم النفس التربوي***، **عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.**

قطامي، يوسف، أبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفة (2000). ***تصميم التدريس***، **عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.**

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (1998). ***نماذج التدريس الصفّي***، **عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.**

الكناني، ممدوح عبد المنعم (2005). ***سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته***، **عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

محمد، محسن علي (2011). **أثر استخدام طريقة دورة التعلم في التحصيل والاستبقاء في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع العلمي،** ***مجلة كلية التربية الأساسية***، (68)، 335 - 361.

المليجي، حلمي (2000). ***سيكولوجيا الابتكار*** **(ط5)، بيروت: دار النهضة العربية.**

نبهان، يحي محمد (2008). ***العصف الذهني وحل المشكلات***، **عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.**

الهويدي، زيد (2002). ***مهارات التدريس الفعّال***، **الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.**

DiLiello, T. C., & Houghton, J. D. (2006). Maximizing organizational leadership capacity for the future: Toward a model of self-leadership, innovation and creativity. *Journal of Managerial Psychology, 21*(4), 319-337.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1975). *Educational Psychology*. Chicago: Rand McNally Publishing. Co.

Gagnè, R. M. (1977). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Patrick, F. (2000). Open classroom structure and examiner style, three effects on creativity in children. *Journal of creative behavior* (29), 255-268.