سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم في مديرية تربية عمان الرابعة

إعـــــداد

د/ جمال عبد الفتاح العساف

جامعة البلقاء التطبيقية

سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم في مديرية تربية عمان الرابعة

د/ جمال عبد الفتاح العساف

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعدّ المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أية عملية تربوية. إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، ومن خلاله تخرجت بقية المهن الأخرى، كما أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، وأيضاً المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم، وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه(الحارثي، ٢٠٠٢).

كذلك يعد تعليم التفكير أحد المجالات المهمة في تكوين شخصية الطالب، إذ إن الهدف الأسمى للتربية هو إعداد المواطن ليصبح أكثر فاعلية في مجتمعه وأكثر قدرة على تلبية متطلبات مراحل العمر المختلفة، لذلك حينما يُدرب الطالب على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعة هذه العجلة لكي يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي، فإننا نسهم في تشكيل شخصية متكيفة سوية تشعر بالثقة والأمان (قطامي، ٢٠٠٣).

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن إنسانية الفرد وتميزه يتحققان بالارتقاء بفكره وبقدرته على التفكير النافع له ولمجتمعه والبشرية جمعاء، ويعد الإبداع والابتكار شكلاً راقي من أشكال النشاط الإنساني، وقد أصبح منذ الخمسينيات من القرن الماضي مشكلة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، ولهذا فقد تميز النصف الثاني من القرن العشرين بالإبداع والابتكار على عكس النصف الأول الذي شهد الاهتمام بالذكاء ومقاييسه المختلفة، ويتضح ذلك من خلال اهتمام العديد من العلماء أمثال: جيلفورد (Guliford)، وتورانس (Torrance)، وجيتزل (Getzele)، وجاكسون (Jakson)، التي أدت دراساتهم إلى اكتشافات مثيرة تتصل بالتعرف على المبدعين والمبتكرين وتنمية الجوانب المتعلقة بهما والتأكيد على القيمة الاقتصادية للأفكار الجديدة (السرور، ٢٠١٠).

حظي التفكير الابتكاري بمكانة هامة في العديد من دول العالم، ومما يدل على هذه المكانة كثرة الأبحاث والدراسات التي تتخذ منه موضوعاً لها وانكباب الباحثين والعاملين في المجالات التربوية التي نادت بضرورة تدريب الطلبة على استخدام أنواع التفكير الإبداعي والابتكاري المختلفة، لأن الاعتماد على تلقين المعرفة أصبح أمراً غير مقبول كأساس لعملية التعلم والتعليم، ومن بين الأدلة أيضاً على هذه المكانة للتفكير الابتكاري أثره الكبير في تقدم المجتمعات وتطورها ورقيها، فالثورات التكنولوجية والمعرفية والعلمية والاكتشافات والاختراعات الحديثة هي من ثمرة غرس أيدي المبدعين والمبتكرين، (جروان، ٢٠٠٨).

ويعتقد الباحث بأن تنمية مهارات التفكير وسلوكياته الابتكارية من أهم أولويات التعليم الناجح بصورة عامة، ولذلك نجد أنها من بين الأهداف الرئيسية في التعليم، فالتفكير الابتكاري يتميز بأنه تفكير في نسق مفتوح غير مقيد بروتين أو بطريقة محددة يتم فيها الاستجابة لمشكلة أو لموقف مثير ويتميز الإنتاج فيه بخصائص فريدة كذلك.

طرق العلماء بجميع مدارسهم موضوع التفكير بكل تعقيداته مما أدى إلى تعدد تعريفاته وتعدد اتجاهاته، فيفترض جون ديوي (John Dwey) أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها وتحليلها مفاهيمياً، فهي يمكن لمسها عن طريق نتائجها، وما يظهره الإنسان في المواقف المختلفة، وقد واجه علماء النفس المعرفيين صعوبة في فهم أنماط وأساليب تفكير الأفراد، مما تطلب دراسة طويلة أخذت جهداً ووقتاً طويلاً من الباحثين في المهارات البحثية المختلفة، ويشير إلى التفكير بأنه ما يحدث عندما يحل شخص مشكلة ما، (قطامي، ٢٠٠٣).

ويعرّف دي بونو (De Bono) التفكير أنه مهارة عملية يمارس الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة، أو هو اكتشاف متبصر، أو متأن للخبرة من أجل التوصل إلى الهدف (دي بونو، ٢٠٠١).

ويحدّد ماير (Myer) الوارد في.(العودات، ٢٠٠٩، ٩) أن تعريفات التفكير تشترك في العناصر التالية:

١ – أن التفكير يحدث داخلياً في الدماغ أو النظام المعرفي ويستدل عليه بطريقة غير مباشرة.

٢ – أن التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.

٣ – أن التفكير يؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة أو هو موجه نحو الحل لذلك نستدل على أن التفكير مفهوم فرضي من آثاره الكلام، والحركات، والإيحاءات وغيرها، فالتفكير عملية عقلية ينظم الفرد بها خبراته ومعلوماته وانفعالاته لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما، أو عدة موضوعات.

ويرى الباحث أن إنسانية الفرد وتميزه يتحققان بالارتقاء بفكره وتطوير ذاته وبقدرته على التفكير النافع له ولمجتمعه والبشرية، وليس بفضل المعلومات التي يخزنها في ذهنه، فالتصرف في المعلومات وتحويلها، والانتفاع بها لمصلحة الإنسان إنما يتم بالتفكير، وليس أي تفكير وإنما بالتفكير المبتكر.

ويفرق «ج.ب.جيلفورد» بين القدرة على التفكير الابتكاري والإنتاج الابتكاري؛ إذ يرى أن الإنسان قد تتوفر لديه القدرات العقلية الكافية، ولكنه لا ينتج إنتاجًا ابتكاريًّا؛ لأن القدرات العقلية وحدها غير كافية للإنتاج الابتكاري، بل ينبغي أن تتوفر إضافة إلى ذلك الإمكانيات البيئية المناسبة التي تسمح بنمو تلك القدرات وتوظيفها حتى ينتج بعد ذلك إنتاجًا ابتكاريًّا؛ لأن البيئة قد تكون مثبطة لتلك القدرات، وقد تكون مشجعة لها(عبد السلام، ١٩٩٧).

ويرى «ج. ب. جيلفورد» أن القدرات الابتكارية هي أصلاً قدرات عقلية معرفية تندرج ضمن زمرة التفكير الإنتاجي التباعدي؛ كالطلاقة، والحساسية للمشكلات، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل أو التوسيع، إلى غير ذلك من القدرات اللازمة للإنتاج الابتكاري. يقول «جيلفورد»: "وتدخل بعض هذه القدرات ضمن مفهوم «الذكاء» إذا ما نظر إليه نظرة أوسع من النظرة التقليدية؛ تلك النظرة التي أهملت هذه القدرات عند تصميم مقاييس الذكاء المعروفة، مما أدى إلى أن يصبح «الذكاء» الذي يقاس بهذه المقاييس لا يعدو أن يكون استعدادًا أكاديميًّا".(المرجع السابق، ص ٢٠٠)

وفي المقابل وفي الجانب الآخر من شخصية الإنسان حدد علماء النفس مفهوم الذات، واستخدموه على أنه مصطلح سيكولوجي يعبّر به عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، التي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية (بني حمد، ٢٠٠٦).

ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية. وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات الواقعية، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يدركها هو "الذات المدركة" (Perceived Self)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد ــن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه، التي تمثل الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع "الذات الاجتماعية" (Social Self)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكونه "الذات المثالية" (Ideal Self). ومفهوم الذات ينمو تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتوكيد الذات، لذا فهو تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، حيث يبلوره الفرد ويعد تعريفاً لذاته (دويدار، ١٩٩٩).

لذا تعد الذات مركز شخصية الفرد، وهي ذلك الكل الذي تتكون مدخلاته من فكرة الفرد عن نفسه، ومخرجاته من السلوك الظاهر، إذ إن الفرد يعبّر عن ذاته في كل قول أو سلوك يصدر عنه. فمفهوم الذات ينعكس على احترام الفرد لذاته وتقديرها، ومن ثم تحقيقها، كما ينعكس على سلوكه سواء سلباً أو إيجاباً، وعلى درجة تمتع الفرد بالصحة والتوافق النفسيين (الشكعة، ١٩٩٩).

ويعرف شافلسون وبولس (Shavelson & Bolus, 1982) مفهوم الــذات بأنــه مدركات الإنسان حول نفسه، وهذه المدركات تتكون من خلال خبرات الــشخص وتفسيراته لبيئته، وتتأثر بشكل خاص بالتعزيز والتقييم، من قبل أشخاص مهمين في حياته، بالإضافة للصفات التي ينسبها الإنسان لسلوكه. بينما يعرّفه آخــرون بأنها جانب من جوانب شخصية الفرد تتضمن طريقة نظرة الفرد لنفسه، كما تشير إلى شعور الإنسان بهويته الخاصة، ويشمل ذلك وعيــه بخصائــصه الجــسمية وصفاته السيكولوجية. ويعرّف أيضاً بأنه تكوين عقلــي معرفــي ومــتعلم مــن الإدراكات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي عليــه (الذات المدركة)، أو كما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية)، أو كما يود أو يتمنى أن يكون عليه (الذات المثالية) (زهران، ١٩٨٠؛ أبو زيد، ١٩٨٧).

وحسب كارل روجرز (Karl Rojers) فإن الذات هي: الخبرات المميزة من قبل الفرد عبر تفاعله مع الآخرين وعبر مجاله الظاهري (مدركاته)، إذ يبدأ

الفرد تدريجياً بتمييز بعض من خبراته، وهذا الأخير يعرف بالذات، حتى تصبح جزءاً من مجاله الظاهري، وأن هذا التمييز المستقل هو أحد دلائل النضج عند الفرد. لذا فإن مفهوم الذات عامل أساسي ومهم يتحكم في كل السلوك البشري، ويشكل بُعداً مهماً في تنظيم السلوك البشري، وهو من عناصر التوجيه النفسي والتربوي المهمة ومؤثر قوي في توافق الفرد الشخصي والاجتماعي، وحجر الزاوية في الشخصية الإنسانية (الشكعة، ١٩٩٩).

كما يعرف لورانس Laurence تقدير الذات بأنه:"عبارة عن تقييم الشخص لذاته علي نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما" (Laurence: 1981 p245)، ويعرف كوبر سميث Cooper Smith تقدير الذات بأنه":مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهي تشمل معتقدات توقع النجاح ودرجة الفشل، ودرجة الجهد المبذول".
(المري: ١٩٨٧ ص، ١٤٥).

وفرق كذلك – كوبر سميث Cooper Smith– بين مفهوم الذات وتقدير الذات (المصطفى:١٩٩٨، ص٢٧): إذ يرى بأن مفهوم الذات يشمل آراء الشخص عن نفسه، بينما تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه لنفسه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته، وبالتالي يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض بحيث يشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وبهذا يكون تقدير الذات هو: الحكم على صلاحيته معبراً عنها بواسطة الاتجاه الذي يكونه حول ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر، كما يشير إلى ثلاث نقاط يجب أخذها فى الاعتبار، هي:

أ – يركز التعريف على تقدير الذات عامة في المواقف الثابتة والدائمة على تقديرها في المواقف النوعية أو الطارئة، ولكن تعالج كل منها مستوى الفرد لذاته ويختلفان في عمومية وثبات المفهوم والظروف التي يتكون خلالها.

ب – يختلف تقدير الذات تبعاً للخبرات المختلفة التي يمر بها الفرد فقد يعتبر نفسه جيد جداً كتلميذ، ولكنه ضعيف كموسيقى؛ فالتقدير الكلى للفرد هو مجموع تلك المجالات طبقا لأهميتها لذاته.

ج – يختبر الفرد أداءه وقدرته واتجاهاته طبقا لمعاييره وقيمه فيصل في النهاية إلى قرار، إما يحمل اتجاهات سالبة أو موجبة نحو ذاته.

ولا شك في أن هناك أهمية بالغة لمفهوم الذات في التفكير إذ يؤثر مفهوم الذات على الأهداف التي يصوغها الفرد لنفسه والسلوك الذي يعد ملائماً للمواقف التي يتعايش معها الفرد، فمفهوم الذات يؤثر عملياً في كل ما نفكر فيه ونفعله، بل إن نجاح الفرد وتميزه في حياته يعتمد إلى حد كبير على نوع مفاهيم الذات التي يمتلكها حيال ذاته، حيث إن مفهوم الذات يمثل الجانب الأول للإنجاز المعرفي – التفكيري– الذي ينبغي أن يكون مرتبطاً بنمو المفاهيم الأساسية الأخرى عن العالم، فسلوكنا كأفراد في مجمله يعبر عن مفهومنا الراهن لذواتنا. الذي يعكس نسقاً إدراكياً مناسباً تشكله تعاملاتنا مع الخبرة والواقع الخارجي، فمفهوم الذات مكتسب، ويمكن تغييره وتعديله تحت ظروف خاصة على الرغم من ثباته إلى حد كبير، كما في نظرية (الذات لروجرز) الذي يؤمن بأن أفضل طريقة لإحداث التغيير في السلوك، يكون بحدوث تغيير في مفهوم الذات، وهذا يبرر أهمية التأثير والتأثر في عملية التنشئة الاجتماعية والبيئية في تشكيل مفهوم الذات. (الظاهر، ٢٠٠٤)

فلمفهوم الذات دوراً وأثراً مهماً في تحديد توقعات الفرد حول النسق الابتكاري في حياته، الدافع لسلوكه بطريقة تضمن تحقيقها في الواقع من خلال النظر للمستقبل.

إذ أصبحت التربية الابتكارية بآفاقها الرحبة المتجددة إحدى أهم مرتكزات التطور العلمي الراقي بشقيه التكنولوجي والقيمي؛ فبقدر ما يتشبع أفراد مجتمع ما بمعاني التربية الابتكارية العملية المثمرة، بقدر ما يصدق عليهم القول ببلوغ النهضة العلمية المثالية، وكلما أسهم الابتكار في تطوير قدرات الأفراد ووصولهم إلى صقل الخبرات التعليمية المثقفة، بما يسمح ببناء مفاهيم إيجابية عن الذات، قويت وتماسكت الخلفيات التربوية التعليمية، والبنيات الاجتماعية القيمية.

ولا شك في أن المناهج الدراسية تسهم في تنمية التفكير الابتكاري، إذ ينبغي أن تصمم بأسلوب يدعو إلى انطلاق أفكار الطلاب، وتحدي قدراتهم الإبداعية، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار، وتنفذ بأساليب قائمة على أسس علمية، تحترم أفكار الطلاب، وتتيح الفرصة أمام ابتكاراتهم، وإنتاجيتهم (حميد، ة٢٠٠٠).

وتبرز من بين المناهج الدراسية، مناهج الدراسات الاجتماعية كوسيط لتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، فبالإضافة إلى كون الدراسات الاجتماعية إحدى الركائز الأساسية للتطور المجتمعي والفكري، فإن طبيعة بنائها ومحتواها وطريقة

معالجتها للموضوعات، يجعل منها ميداناً خصباً للتدريب على أساليب تفكير سليمة، ترتقي بشخصية المتعلم وبتفكيره.

الأمر الذي يبعث على الاهتمام بإعداد المعلم بما يتضمن وعيه بالتربية الابتكارية، وأساليب تنميتها للطلبة داخل الحجرة الدراسية، إذ أن الطرق التدريسية التلقينية التقليدية الشائعة الانتشار في العالم العربي، تعكس ضعف خلفيات الإعداد المهني للمعلمين، بالأساس وخلو هذه الخلفيات من الأساليب الابتكارية المتميزة، ويحسن بنا قبل أن ننظر في أسباب ضعف المتعلمين أن نعمد إلى سد الثغرات التي قد تكون موجودة في طرق إعداد المعلمين، في الإعداد والتوجيه. (الخوجلي، ٢٠٠١م، ص ١٢١) وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يرى ضرورة تركيز التوجيه الدائم نحو إحداث تغييرات جذرية على المستوى الرأسي والأفقي في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مدخل مهارات تنمية التفكير الابتكاري، حتى يمكن الوصول إلى رؤية واضحة مبنية على أسس علمية يمكن أن تسهم في الارتقاء بمحتوى برامج الإعداد والتدريب لمعلمي الدراسات الاجتماعية وهذا يتطلب تحديد المهارات والسلوكيات الواجب توفرها في السلوك الصفي لمعلم الدراسات الاجتماعية، وهو ما سعت إليه هذه الدراسة. وهو ما يتمثل فيما يلي:

السلوكيات التي يقوم بها معلم الدراسات الاجتماعية:

أولاً – الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة الصفية من أساليب التواصل الهامة في البيئة الصفية، فلا بد للمعلم من القيام بطرح الأسئلة التشعيبية (التباعدية) ذات النهايات المفتوحة لتركيز الانتباه على الموضوع، ولإثارة التساؤلات للبحث عن الأسباب. وأن تكون هذه الأسئلة من المستويات المعرفية العليا، التحليل، التركيب، التقويم ومصاغة بأسلوب سابر يدعو الطلاب للتوجه نحو استخلاص العلاقة بين السبب والنتيجة لتحديد (أوجه الشبه، التضاد، الترتيب، المقارنة، والتصنيف والتنبؤ).

ثانياً– البيئة الابتكارية:

يعد المناخ الصفي من العناصر المهمة في نجاح برامج تعليم التفكير والمناخ الابتكاري في الفصل فهو " الجو الصالح لتنمية الابتكار وازدهاره، وهو الجو المثير والمناسب عقلياً وانفعالياً للتلميذ" (جروان، ٢٠٠٤م، ص ١٤٣).

وتتفق العديد من الأدبيات حول تأكيدها على دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، حيث أكدت الأعسر(١٩٩٨، ص٢٥)" أن البحوث تؤكد على أهمية قيام المعلم بتنظيم الفصل الدراسي بأسلوب يشجع التلاميذ على أن يصبحوا مفكرين إيجابيين".

ونتيجة للدور الفاعل للمعلم في تنظيم البيئة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري؛ وضعت بعض الأدبيات التي تناولت موضوع التفكير الابتكاري العديد من الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تنظيم بيئة صفية مناسبة للتفكير الابتكاري للطلاب، إذ يقترح روجرز Rogers ضرورة توافر الشرطين التاليين في البيئة التي تساعد على تنمية المواهب الابتكارية في الفصل الدراسي:" الاطمئنان النفسي، والحرية النفسية"(الكناني ١٩٩٠م، ص ٢٤). وعلى معلم الدراسات الاجتماعية أن "يشجع الحوار وحرية التعبير عن الرأي، ويوجه نحو وجهات النظر البديلة، وتجنب الانفعال الزائد والصرامة والعبوس في استجابته لسلوكيات الطلاب". (عدس، ١٩٩٦م، ص ٥٣)

وتشجيعه للطلبة على استخدام ألفاظ واضحة ومحددة في التواصل اللفظي في الحجرة الدراسية، وإعطائهم الوقت الكافي للطلاب ليعبروا عن أفكارهم. وعدم إصدار أحكام نقدية على الأفكار المطروحة من الطلاب.

ثالثًا- وقت التفكير Think – Time:

عرف رو "Rowe" وقت التفكير الأول: بأنه الفترة التي ينتظرها المعلم بعد توجيه السؤال وقبل أن يحدد تلميذاً للإجابة أو يكرر السؤال، أو يقول أي شيء، وعرف وقت التفكير الثاني: بأنه الفترة التي تعقب استجابة التلميذ للسؤال وقبل أن يعلق المعلم عليها، أو ينتقل إلى الشرح أو طرح السؤال لآخر، (سلام، ١٩٩٠م، ص ٤٢٣).

وفي هذا الصدد أكدت العديد من الدراسات أن العائد على المناخ التدريسي من فترة الانتظار هو زيادة النشاط الفكري للطلاب، واستخدامهم لأنواع التفكير المختلفة، ومنها دراسة توبن (Tobin, 1987) والتي أظهرت أنه عندما يكون هدف عملية التعلم إثارة تفكير الطلاب فإننا في حاجة لزيادة وقت التفكير، ودراسة أتوود و ويلين (Atwood and Wilem, 1991) والتي أظهرت تحسين إجابات الطلاب مع زيادة وقت التفكير.

رابعاً- أصالة التفكير:

مما سبق يتضح أن على معلم الدراسات الاجتماعية أن يكون قدوة للطلاب في تقديم حلول جديدة وأصيلة أثناء النقاشات الصفية، وعليه أن يشجع الطلاب على اختصار الحلول أو عمل بعض الإضافات التطويرية للحلول، وكذلك أن يطلب من الطلاب تحديد الخطوات التي تم التوصل بها للإجابة، وأسباب اختيار البدائل، إذ يساعد ذلك في تدعيم عمليات الميتامعرفية (Meta Coynition- الوعي بالتفكير- التفكير في التفكير)، وبالتالي فإن الطلاب الآخرين يتوقع أن يستفيدوا من أساليب زملائهم في التفكير، ويمكن أن يستخدموا أساليب أخرى وخططاً مختلفة عن زملائهم، ويصدرون أفكاراً جديدة قد تتصف بالأصالة، حيث إنه عندما يطلب المعلم من التلاميذ أن يصفوا ما يدور في أذهانهم، فإنه يساعدهم على تنمية الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها، وحين يستمعون لوصف زملائهم للعمليات المعرفية التي يقومون بها تنمو لديهم مرونة التفكير، وتقبل التنوع في الأساليب لمواجهة نفس المشكلة.

خامسًا- أسلوب حل المشكلات:

يعد أسلوب حل المشكلات، مسلكاً هاماً للمعلم الذي يسعى لتنمية التفكير الابتكاري، من خلال تقديم المادة موضوع التعلم في صورة مشكلات تفكيرية، ويستخدم أسلوب حل المشكلات لحلها، ويقوم بتدريب الطلاب على الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات حيث لا توجد استراتيجية واحدة محددة لحل المشكلات، التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بطريقة منظمة، ويختلف أسلوب تطبيقها بحسب طبيعة المشكلة التي يراد حلها، ولقد أثبتت الدراسات "أن الطالب متوسط الذكاء، يمكنه أن ينجز مثل الطالب المرتفع الذكاء، إذا تلقى تدريساً واضحاً حول خطوات حل المشكلة، وبالإضافة إلى ذلك، فإن التلميذ المرتفع الذكاء يمكنه أن يستفيد من التدريس الذي يوضح، ويشرح خطوات حل المشكلة بدرجة أفضل" (سليمان، ١٩٩٩م، ص ١٣١).

سادسًا- تقنيات التعليم Instruction Technology:

ويرى الباحث أن استخدام التقنيات التعليمية في الموقف الصفي يعمل على استثارة أفكار الطلاب وخيالاتهم، من خلال تقديم العديد من المثيرات المختلفة، وهو ما يعتبر عنصراً أساسياً في تنمية قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة الابتكارية.

وفي مجال الدراسات السابقة نالت تنمية مهارات التفكير وخصائص المعلمين ومسلكياتهم التدريسية اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، حيث تم إجراء العديد من الدراسات حولها، غير أن الدراسات التي عالجت موضوع التفكير الابتكاري وربطه بمتغيرات بحثية أصيلة لم يرتقي للمستوى المطلوب من الناحية البحثية – وبحدود علم الباحث– وخاصة في الدراسات الاجتماعية، الأمر الذي يجعل من الدراسة الحالية نقطة بحثية هامه في الجهد العلمي في البيئة العربية.

وفي دراسة قام بها فراجر (frager,1997) هدفت لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات والقدرة الابتكارية تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب وطالبة من المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة بوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين تقدير الذات والقدرة الابتكارية عند الطلبة، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث (حمزة، ٢٠٠٢).

وفي دراسة قام بها عبد القادر (١٩٩٩) هدفت لمعرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الفنون التشكيلية، تكونت العين من ٢١٠٣ طالبًا وطالبة، ودلت النتائج على وجود علاقة موجبة بين كل من القدرة على الإنتاج الابتكاري وكل من تقدير الذات، والقدرات المهنية، والمظهر الشخصي، والتفاعل الاجتماعي (حمزة، ٢٠٠٢).

وقام (المفرجي، ١٩٩٩) بدراسة تكشف عن أبرز السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام والتعرف على الفروق بين السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك سمات ابتكارية ذات متوسطات أعلى وهي على التوالي: المبادرة والاستفادة من الخبرات، التأمل في الأفكار الجديدة، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، أما السمات الابتكارية ذات المتوسطات الأدنى فهي: عدم التقيد بالأنظمة، الخروج عن المألوف، تحمل الغموض، المبادرة وعدم المسايرة.

وقامت زهانغ (zahang, 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التفكير وتقدير الذات، ودرجة المشاركة في النشاطات اللامنهجية، تكونت عينة الدراسة من (٧٤٩) طالبًا وطالبة من جامعة هونكونغ، وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين أنماط التفكير وتقدير الذات من جهة ووجود علاقة بين أنماط التفكير ودرجة المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، ووجود علاقة بين تقدير الذات والخبرات اللامنهجية.

وأجرى زهانغ وبوسغليون (zahag& posoglione.2001) دراسة هدفت للكشف عن أنماط التفكير وتقدير الذات والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، طبقت على عينة مكونة من (٦٤٠) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٧-٤٥) من جامعات مدينة هونكونغ. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يفضلون نمط التفكير الإبداعي كان مستوى تقديراتهم لذواتهم مرتفعة، وهم من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، بينما الطلبة الذين يفضلون نمط التفكير العملي أو التقليدي، كانت تقديراتهم لذواتهم أقل وكان مستواهم الاقتصادي والاجتماعي أقل.

وفي دراسة قام بها (خريشة، ٢٠٠١) هدفت لتعرّف مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات مجتمعة؛ فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.

وقام يانغ وزهي جيانغ (Yang & Zhejiang (2002 بدراسة هدفت لمناقشة موضوع الرفاهية الذاتية ومفهوم الذات لدى معلمي المدارس الابتدائية في مقاطعة زيانج (Zhejiang) الصينية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) معلمًا من معلمي المدارس الابتدائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى الرفاهية الذاتية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، أما فيما يتعلق بمستوى مفهوم الذات، فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين مفهوم الذات والرفاهية الذاتية. كما أشارت إلى أن معلمي المدارس الابتدائية الذين يمتلكون مستوى أعلى من مفهوم الذات يملكون مستوى أفضل من الرفاهية الذاتية

إذ أجرى (أبوريا، ٢٠٠٤) دراسة عن دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل، ودلت هذه الدراسة على أن المعلمين يقومون بالإجراءات التي تنمي الإبداع بدرجة متوسطة وفاعلية المستويات التأهيلية التي تلقوها خلال تعليمهم الجامعي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بشكل عام لصالح الإناث لأن هذه المرحلة تتطلب التعامل اللطيف

والتفهم والإصغاء بشكل جيد للطلبة، وهذه الصفات تتوفر في الإناث أكثر مما هي عليه عند الذكور.

وأجرى فيالا وكوينكلي (Vialla & Quigley, 2007) دراسة عن وجهات نظر طلبة مختارين للخصائص الضرورية للمعلمين، حيث بينت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة، هي: المعلم الصديق المتفتح والمتقبل للطلبة، والمستمع لهم، والمتفهم لحاجاتهم وقدراتهم، والمشجع لهم، الذي يحرص على إيجاد بيئة صفية مرحة، وتعليم ممتع بلطفه، واستخدامه للطرائق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير المبتكر، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه، وحزمه في عمله، واستثماره لوقت التعلم.

وقامت الغامدي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت تعرف مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة. وقد تكونت الدراسة من عينة (٣٠) معلماً في (١٩) مدرسة تم اختيارها بطريقة عشوائية وأوضحت نتائج الدراسة ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الابتكاري، وعدم وجود الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهر بها المدرسون داخل الحجرة التدريسية التي من خلالها يمكن تنمية التفكير الابتكاري.

وأجرى الزعبي وآخرون (٢٠٠٩) دراسة هدفت تعرّف درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً ومعلمة في محافظة المفرق، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون الأساليب التدريسية الإبداعية بدرجة كبيرة في مجال تقبل الإبداع، وبدرجة متوسطة في مجال: حرية التعبير عن الرأي ومجال تقديم الكتب ومجال طرق التدريس ومجال طرق التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة.

وقام عبد الجواد (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحديد أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة، تكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلما ومعلمة. كما توصلت الدراسة: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين

لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري (الجهة المشرفة: حكومية، خاصة، النوع: ذكر، أنثى).كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، بينما توجد فروق تعزى للخبرة بين فئتي: (أقل من ٥ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) لصالح الأخيرة.

وأجرى بربخ (٢٠١٢) بدراسة هدفت تعرف مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي مادة التربية الإسلامية من مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائياً لمتغير النوع لصالح الإناث ما عدا حرية التعبير عن الرأي كانت غير دالة إحصائياً. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تعد سلوكيات التفكير الابتكاري وتنميته لدى الطلبة من أبرز الأدوار التي يمكن أن تلعبها التربية وينفذها المعلم من خلال إعداده وتأهيله، بحيث يصبح قادراً على التعامل مع المتغيرات والمستجدات التربوية المتسارعة عن طريق توفير التفاعل القوي بين المتعلمين، وعناصر البيئة المتاحة، واستخدام مصادر التعلم، والمواد التعليمية، التي تسهم في استنباط أفكار ومبادئ تربوية وتعليمية جديدة ومبدعة، وهذا هو الهدف الأساسي والغاية للعملية التعليمية.

ولا سيما إذا ما أمعنا النظر والتبصر بحالة الذات لدى المعلمين من خلال الوقوف على الصور التي يحتفظ بها المعلم لنفسه، والتي تنعكس من خلال مستوى تقدير هؤلاء المعلمين لذواتهم، الأمر الذي ينعكس بتلقائيته على سلوكياتهم وقدراتهم وأنشطتهم التدريسية، وهو ما يشكل مرجعية بحثية لدى القائمين على تطوير خطط المعلمين في المؤسسات التربوية المختلفة في ضوء متغيرات الدراسة المبحوثة.

وتكمن أهمية الدراسة في الدور المهم الذي يقع على عاتق المعلم حيث إن لدور المعلم وسلوكاته في العملية التعلمية التعليمية أهمية خاصة، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها إنجاح البرامج التطويرية للمناهج التعليمية وتدريسها، ومن جانب

آخر تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول السلوكات الممارسة الحقيقية للمعلم ومستوى تقديره لذاته وخاصة أن موضوع الإبداع والابتكار من الموضوعات الهامة التي تطرح ذاتها حالياً في العملية التربوية.

ونظراً لأهمية التفكير الابتكاري ودوره في صقل المواهب والقدرات وخلق بيئة تربوية فاعلة ونشطة في المدرسة، كان لابد من التعرّف على سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم في مديرية تربية عمان الرابعة.

أسئلة الدراسة:

١. ما سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الاساسية في مديرية تربية عمان الرابعة؟
٢. ما مستوى تقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية عمان الرابعة؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين سلوكيات التفكير الأبتكاري وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الاساسية في مديرية تربية عمان الرابعة؟
٤. هل تختلف العلاقة بين سلوكيات التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية عمان الرابعة باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى :

١. الكشف عن سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم في مديرية تربية عمان الرابعة.
٢. استقصاء أثر بعض المتغيرات مثل: المؤهل العملي، والخبرة، والجنس، في تقدير سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم.
٣. التركيز على أهمية سلوكيات التفكير الابتكاري ، وإبراز مفاهيمها بشكل خاص لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

معلم الدراسات الاجتماعية: هم معلمو مباحث (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) الذين على رأس عملهم في مديرية التربية والتعليم لعمان الثانية في محافظة العاصمة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

التفكير الابتكاري: وهو القدرة على إنتاج عدد من الأفكار غير العادية، تخرج عن الإطار المعرفي للفرد المفكر أو البيئة التي نعيش فيها ويتميز هذا النوع بعدد كبير من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات حيث إن:

-الطلاقة (fluency): وتعني المهارة في توليد عدد كبير من البدائل، والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات، عند الاستجابة لمثير معين، وهي السرعة والسهولة في توليد البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (جروان، ٢٠٠٨).

- **المرونة** (Flexibility): هي المهارة في التفكير بطرق مختلفة وغير عادية، والنظر للمشكلة بأبعاد مختلفة، وهي درجة السهولة التي يعبر بها الشخص عن موقف ما أو وجهة نظر معينة، وعدم التعصب لفكرة بحد ذاتها (السرور، ٢٠٠٠).
- الأصالة (Originality): وهي المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة. وهي إنتاج غير مألوف وبعيد المدى(السرور، ٢٠٠٠).
- الحساسية للمشكلات: وهو الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، وهي أول عناصر حل المشكلة، وتحدد المشكلة بشكل واضح، ووضع فرضيات أو حلول أولية للمشكلة، وتجربة هذه الحلول، ومباشرة تنفيذ الحل(باهمام، ٢٠٠٧).

سلوكيات المعلم الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري: وهي مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يُظهرها معلم الدراسات الاجتماعية داخل الحجرة الدراسية أثناء تفاعله مع طلابه في الموقف الصفي، والتي تعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب. ويعرّف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية

بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس السلوكيات الذي قام الباحث بإعداده.

مفهوم الذات: وهو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة لأبعاده، ومن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية.(زهران، ١٩٧٧)

ويعرّف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس مفهوم الذات.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة العينة وأداة الدراسة، فيما يأتي:

- اقتصار عينة الدراسة على المعلمين في مديرية تربية عمّان الرابعة في محافظة العاصمة.
- اعتماد الدراسة على أداة من إعداد وتطوير الباحث من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة، مثل دراسات(الغامدي، ٢٠٠٩، وبريخ، ٢٠١٢، وعبد القادر١٩٩٩).
- اقتصار الدراسة على المتغيرات الآتية:الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة، للمعلمين عينة الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لتعرف سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم في مديرية تربية عمان الرابعة عن طريق تحليل البيانات التي جمعت بتطبيق أدوات البحث على أفراد العينة.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والاجتماعيات) لمرحلة التعليم الأساسي العليا للصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في مديرية تربية عمّان الرابعة، والبالغ عددهم (١٤٠) معلماً ومعلمةً، والجدول الآتي يوضح ذلك حسب متغيرات الدراسة.

مجموعة الدراسة:

ويبين الجدول التالي وصف عينة الدراسة:

جدول (١)
توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٨٨	٦٢,٩
أنثى	٥٢	٣٧,١
المجموع	١٤٠	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	**العدد**	**النسبة المئوية**
بكالوريوس	١٠٤	٧٤,٣
ماجستير	٣٦	٢٥,٧
المجموع	١٤٠	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من ٥ سنوات	٤٢	٣٠,٠
من ٥ – ١٠ سنوات	٥٨	٤١,٤
أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٢٨,٦
المجموع	١٤٠	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

بغية تحقيق أهداف الدراسة، وقياس متغيراتها تم تطوير أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري المتعلق بمهارات التفكير الإبتكاري وتقدير الذات، إضافة إلى الاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة (الغامدي، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبد القادر، ١٩٩٩)، و(بريخ، ٢٠١٢)، إذ تكونت الأداة من ثلاثة محاور:

- **المحور الأول:** خصص لجمع البيانات الديمغرافية عن المعلمين، وتشتمل على المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والجنس.
- **أما المحور الثاني:** من الأداة فقد خصص لقياس سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى تقديرهم لذواتهم، وتكون هذه المحور من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات .
- **أما المحور الثالث:** فقد خصص لقياس مستوى تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لذواتهم، وتكون هذا المحور من (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الأداة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه،

وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما يلي:

محور سلوكيات التفكير الأبتكاري:

جدول(٢)

معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية له

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري	١	٠,٩١٢**	٥	٠,٨٠١**
	٢	٠,٨٩٨**	٦	٠,٥٩٨**
	٣	٠,٨٢٦**	٧	٠,٦٥٨**
	٤	٠,٩١٥**		
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري	٨	٠,٩٣٩**	١٢	٠,٩٣٧**
	٩	٠,٩٧٢**	١٣	٠,٨٦٢**
	١٠	٠,٨٣٤**	١٤	٠,٨٩١**
	١١	٠,٩٦٠**		
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري	١٥	٠,٩٣٨**	١٩	٠,٧٩٧**
	١٦	٠,٨٩١**	٢٠	٠,٨٨٥**
	١٧	٠,٩٠٥**	٢١	٠,٩٤٥**
	١٨	٠,٩٦٥**		
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري	٢٢	٠,٨٦٣**	٢٦	٠,٧٦٧**
	٢٣	٠,٨٨٢**	٢٧	٠,٨٣٥**
	٢٤	٠,٩٣٥**	٢٨	٠,٩١٩**
	٢٥	٠,٨٦٥**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣)

معاملات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور

المجال	معامل الارتباط
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري	٠,٩٠٧**
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري	٠,٩٧١**
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري	٠,٩٦٨**
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري	٠,٩٣٨**

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (٣) معاملات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية لمحور سلوكيات التفكير الابتكاري، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع فقرات محور سلوكيات التفكير الابتكاري كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

محور تقدير الذات:

جدول (٤)

معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية لمحور تقدير الذات

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المظهر	١	٠,٦٣٠**	٤	٠,٦٥٢**
	٢	٠,٧٤١**	٥	٠,٦٨٧**
	٣	٠,٧٢٣**	٦	٠,٩٣١**
الاجتماعي	٧	٠,٨٩٩**	١٠	٠,٩٣٨**
	٨	٠,٨٧٢**	١١	٠,٨٩٩**
	٩	٠,٩٣٨**	١٢	٠,٨٩٩**
الأداء	١٣	٠,٨٤٥**	١٧	٠,٧٢٥**
	١٤	٠,٧٩٢**	١٨	٠,٨٢٧**
	١٥	٠,٩٠٧**	١٩	٠,٩٣٨**
	١٦	٠,٦٩٨**	٢٠	٠,٨٧٦**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥)

معاملات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور

المجال	معامل الارتباط
المظهر	٠,٦٣٢**
الإجتماعي	٠,٩١٦**
الأداء	٠,٨٥٥**

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (٥) معاملات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية لمحور تقدير الذات، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع فقرات محور تقدير الذات كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة والمجالات المنتمية إليه والاستبانة ككل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

قيم معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل

المحور	المجال	قيمة معامل ألفا كرونباخ
سلوكيات التفكير الأبتكاري	توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري	٠,٩٠٨
	استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري	٠,٩٦٢
	بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري	٠,٩٥٠
	المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري	٠,٩٤١
	سلوكيات التفكير الابتكاري ككل	٠,٩٧٣
تقدير الذات	المظهر	٠,٧٠٨
	الاجتماعي	٠,٩٤٩
	الأداء	٠,٨٢٨
	تقدير الذات ككل	٠,٩٢٠
الاستبانة ككل		٠,٩٧٣

يبين الجدول(٦) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة ومجالات كل محور والاستبانة ككل، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- التكرارات، والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرف استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، وقياس العلاقة بين المتغيرات.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتتحقق من ثبات الأداة.

نتائج الدراسة ومنا قشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الرابعة؟

المجال الأول- توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة بسلوك توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة بسلوك توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	أطرح الأسئلة التباعدية ذات النهايات المفتوحة مثل : ماذا يحدث لو ؟	٤,٥٨	٠,٦١٢	عالية جدا	١
٤	أطرح أسئلة في مستوى التقويم للقضايا المطروحة.	٤,٥٧	٠,٦٢٥	عالية جدا	٢
٥	أستخدم أسئلة المتابعة مثل : لماذا، هل يمكن إعطاء بعض التفاصيل، هل توافق.	٤,٥٦	٠,٧٥٢	عالية جدا	٣
٢	أطرح أسئلة في مستوى التحليل للأحداث المعاصرة .	٤,٥٣	٠,٨٠٩	عالية جدا	٤
٦	أصمت لبعض الوقت بعد طرح الأسئلة على الطلاب لإعطائهم الفرصة لمزيد من التفكير والتأمل.	٤,٥١	٠,٥٠٢	عالية جدا	٥
٧	أسعى لطرح أفكار جديدة أثناء الموقف التعليمي	٤,٥٠	٠,٥٠٢	عالية جدا	٦
٣	أطرح أسئلة في مستوى التركيب لمعالجة المشكلات المعاصرة.	٤,٤٠	٠,٧٠٨	عالية جدا	٧
المجموع		٤,٥٢	٠,٥٢٥	عالية جدا	

ويبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة بسلوك توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، حيث تراوحت قيمها بين (٤,٤٠ – ٤,٥٨) وجميعها بدرجات ممارسة عالية جدا.

حيث حصلت الفقرة (١) (أطرح الأسئلة التباعدية ذات النهايات المفتوحة مثل: ماذا يحدث لو؟) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥٨)، بينما حصلت

الفقرة (٣) (أطرح أسئلة في مستوى التركيب لمعالجة المشكلات المعاصرة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٠).

كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٥٢) ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يدل على أن سلوك توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية كان بدرجة ممارسة عالية جدا.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الممارسة:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات ٤,٢ فأكثر تقابل درجة ممارسة عالية جدا.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢ تقابل درجة ممارسة عالية.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤ تقابل درجة ممارسة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦ تقابل درجة ممارسة قليلة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات أقل من ١,٨ تقابل درجة ممارسة قليلة جدا.

ويرى الباحث منطقية هذه النتيجة في ظل طبيعة مساقات الدراسات الاجتماعية، والقضايا الفكرية والعلمية المتضمنة في هذه المساقات، التي سيرت نحو التوجيه الفكري المبتكر من خلال نمطية الأسئلة الواردة في اداة الدراسة، وهو ما أتقنه معلمي الدراسات الاجتماعية في سلوكياتهم في بيئاتهم التدريسية عينة الدراسة.

المجال الثاني- استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة باستجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة باستجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٠	أطلب من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من البدائل للإجابة.	٤,٤٤	٠,٦٢٦	عالية جدا	١
٩	أصمت لبعض الوقت بعد سماع الإجابة من الطلاب لحثهم على المزيد من الإجابة.	٤,٤٣	٠,٤٩٧	عالية جدا	٢
١١	أطلب من الطلاب تفسيرات للبيانات المتوفرة والنتائج التي تم التوصل إليها.	٤,٣٦	٠,٦١٢	عالية جدا	٣
١٤	أقود الطلبة إلى التحليل والتعمق الخفي للمحتوى.	٤,٣٠	٠,٦٨٦	عالية جدا	٤
٨	أتجنب استخدام الألفاظ الكابحة للتفكير والتي تحول دون المزيد من التعمق في المعالجة المعرفية للمهمات المطروحة على الطلاب.	٤,٢٩	٠,٧٠٢	عالية جدا	٥
١٣	أشجع فرص التعلم الذاتي لدى الطلبة.	٤,٢٨	٠,٧١٠	عالية جدا	٦
١٢	أبتعد عن التعميم في توضيحي للمادة التعليمية.	٤,١٤	٠,٨٤١	عالية	٧
	المجموع	**٤,٣٢**	**٠,٦٠ / ٩**	**عالية جدا**	

ويبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة بسلوك توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، حيث تراوحت قيمها بين (٤,١٤ – ٤,٤٤) ومعظمها بدرجات ممارسة عالية جدا.

حيث حصلت الفقرة (١٠) (أطلب من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من البدائل للإجابة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٤) ودرجة ممارسة عالية جدا، بينما حصلت الفقرة (١٢) (أبتعد عن التعميم في توضيحي للمادة التعليمية) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,١٤) ودرجة ممارسة عالية.

كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٢) ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يدل على أن استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري كان بدرجة ممارسة عالية جدا. ويرى الباحث أن نتيجة هذا المجال تنسجم ونتيجة المجال السابق من خلال توافق السلوك التدريسي بين توجيه الأسئلة المثيرة للتفكير الإبتكاري، واستجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري، فنتيجة هذا السؤال الإيجابية هي انعكاس منطقي لقوة أداء نتيجة المجال السابق.

المجال الثالث: بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة ببناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة ببناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٩	أتيح الفرصة للطلاب لتغيير أماكن ونمط جلوسهم في الحجرة الدراسية بما يتناسب مع حفظ النظام.	٤,٥١	٠,٥٠٢	عالية جدا	١
١٨	أرحب بكل الأفكار الصادرة من الطلاب مهما يكن نوعها ومستواها.	٤,٤٣	٠,٤٩٧	عالية جدا	٢
٢١	أتجنب إصدار أحكام نقدية على الأفكار التي يقدمها الطلاب.	٤,٣٦	٠,٦١٢	عالية جدا	٣
٢٠	أحث الطلاب على تبادل الأفكار المطروحة للنقاش.	٤,٣٤	٠,٦٣٢	عالية جدا	٤
١٦	أشير إلى المصادر المختلفة للحصول على معلومات إضافية عن المادة موضوع التعلم.	٤,٢٣	٠,٧٦٢	عالية جدا	٥
١٥	أتيح الفرصة للطلاب لاستخدام النماذج والمجسمات التعليمية أثناء وبعد الحصة الدراسية.	٤,٢١	٠,٧٨٢	عالية جدا	٦
١٧	أتجنب التركيز على الدرجات التحصيلية في الغرفة الصفية.	٣,٩٦	٠,٨٥٤	عالية	٧
المجموع		**٤,٢٩**	**٠,٦٢٥**	**عالية جدا**	

ويبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة ببناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري، حيث تراوحت قيمها بين (٣,٩٦ – ٤,٥١) ومعظمها بدرجات ممارسة عالية جدا.

إذ حصلت الفقرة (١٩) (أتيح الفرصة للطلاب لتغيير أماكن ونمط جلوسهم في الحجرة الدراسية بما يتناسب مع حفظ النظام) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥١) ودرجة ممارسة عالية جدا، بينما حصلت الفقرة (١٧) (أتجنب التركيز على الدرجات التحصيلية في الغرفة الصفية) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٩٦) ودرجة ممارسة عالية.

كما يبين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٢٩) ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يدل على أن بناء بيئة صفية مثيرة

للتفكير الابتكاري كان بدرجة ممارسة عالية جدا. ويرى الباحث في نتيجة هذا المجال مدى المرونة الفكرية الأدائية التي يبديها معلمو الدراسات الاجتماعية وهو ما أشارت إليه نتيجة الفقرة (١٩)، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على سير وانسجام التوافق الفكري الأدائي لضبط النظام في الغرفة الصفية وهو ما يسهل الارتقاء بالممارسات الابتكارية في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية، فنتيجة هذا المجال، تؤشر لمدى حرص المعلمين في إيجاد البيئة الآمنة الباعثة على التفكير السليم بدليل ما آلت إليه نتيجة هذا المجال وحصول الفقرة (١٧) على أدنى درجة ممارسة في الأداء من قبل المعلمين، وهو ما يبرهن على عمق فهم المعلمين لإيجابية الممارسات التدريسية الابتكارية، فالمسألة التدريسية غير مرتبطة بالتحصيل، بقدر ما ترتبط بالبناء الفكري السليم لدى المتعلمين.

المجال الرابع- المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة بالمعلم كنموذج للتفكير الابتكاري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة بالمعلم كنموذج للتفكير الابتكاري

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٣	أفكر بصوت مسموع للطلاب أثناء حل القضايا والمشكلات وتطبيق الافتراضات.	٤,٢٩	٠,٦٩٤	عالية جدا	١
٢٢	أحلل بعض المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية أثناء توضيح المادة التعليمية.	٤,٢٢	٠,٧٦٩	عالية جدا	٢
٢٤	أكون هياكل ارتباطيه للمادة موضوع التعلم .	٤,١٦	٠,٨٢٥	عالية	٣
٢٦	أعقد المقارنات بين الأفكار المطروحة لتحديد أوجه الشبه والاختلاف	٤,٠٩	٠,٤٦٣	عالية	٤
٢٧	أعرض المسائل والقضايا في صورة مشكلات.	٤,٠٣	٠,٥٣٦	عالية	٥
٢٥	أحدد العلاقات بين المتغيرات في المسائل والمشكلات الاجتماعية.	٣,٩٧	٠,٧١٩	عالية	٦
٢٨	أضع بعض الفروض للمشكلات المطروحة.	٣,٩٦	٠,٥٩٨	عالية	٧
المجموع		**٤,١٠**	**٠,٥٧٥**	**عالية**	

ويبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للفقرات المتعلقة ببناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري، حيث تراوحت قيمها بين (٣,٩٦ – ٤,٢٩) ومعظمها بدرجات ممارسة عالية.

حيث حصلت الفقرة (٢٣) (أفكر بصوت مسموع للطلاب أثناء حل القضايا والمشكلات وتطبيق الافتراضات) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥١) ودرجة ممارسة عالية جدا، بينما حصلت الفقرة (٢٨) (أضع بعض الفروض للمشكلات المطروحة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٩٦) ودرجة ممارسة عالية.

كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,١٠) ودرجة ممارسة عالية، وهذا يدل على أن سلوك المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري كان بدرجة ممارسة عالية. ويرى الباحث بأن نتيجة هذا السؤال تنسجم وطبيعة الدراسات الاجتماعية المتمتعة بالمرونة الفكرية في القبول والرفض، فهي لا تعتمد مبدأ التوجيه الكمي الرياضي بقدر ما تعتمد التوجيه نحو الإعمال الفكري العقلي المبني على الدليل، فسلوك المعلم هو محط التركيز والتمعن، وهو بمثابة استثارات فكرية باعثة على الارتقاء بمسالك التفكير لدى الطلبة، في ظل المرونة الفكرية الواسعة التي تتمتع به طبيعة مساقات الدراسات الاجتماعية، فسلوك المعلم المتمثل في الفقرة (٢٣)، يبرهن على ذلك.وتنسجم نتيجة هذا المجال مع نتائج المجالات السابقة. وبخاصة المجال الأول.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة وترتيبها لكل مجال من مجالات سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لمجالات سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري.	٤,٥٢	٠,٥٢٥	عالية جدا	١
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري.	٤,٣٢	٠,٦٠٩	عالية جدا	٢
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري.	٤,٢٩	٠,٦٢٥	عالية جدا	٣
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري.	٤,١٠	٠,٥٧٥	عالية	٤
السلوكيات ككل.	٤,٣١	٠,٥٥٣	عالية جدا	

ويتضح من هذا الجدول أن المجالات الثلاث الأولى حصلت على درجات ممارسة عالية جدا، حيث حصل مجال (توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٤,٥٢)، تلاه مجال (استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري) بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٢)، تلاه مجال (بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري) بمتوسط حسابي وقيمته (٤,٢٩)، بينما حصل مجال (المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي قيمته (٤,١٠) ودرجة ممارسة عالية.

كما بين هذا الجدول أن المتوسط الحسابي العام للسلوكيات ككل حصل على متوسط حسابي قيمته (٤,٣١) بدرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يدل على أن سلوكيات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الرابعة كان بدرجة عالية جدا.ويرى الباحث أن ترتيب المجالات الكلية ينسجم وطبيعة الممارسات الميدانية في واقعها التدريسي المعاش، المنسجم وتكتيك التعايش التدريسي لطبيعة مواضيع الدراسات الاجتماعية، هذا الأمر لم يكن لولا الإعداد الجيد للمعلمين، نتيجة السياسة التطويرية والبرامج التربوية التي تؤديها وزارة التربية والتعليم، إذ بدأت بتطوير العملية التعليمية التعلمية نحو اقتصاد المعرفة من خلال خطة عشرية تُنفذ على مرحلتين بدأت بعام ٢٠٠٣ وانتهت المرحلة الأولى عام ٢٠٠٨ وبدأت المرحلة الثانية في عام ٢٠٠٨ وانتهت في عام ٢٠١٣. وقد ركز في مرحلة التطوير الثانية على أدوار المعلم الميدانية والمنسجمة مع تطوير المناهج التعليمية وفق معايير الاقتصاد المعرفي وبمشاركة مؤسسات مختلفة أسهمت بشكل فاعل في البناء المعرفي والأدائي لدى المعلمين مثل: أكاديمية الملكة رانيا العبدالله لتدريب المعلمين، وجمعية جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز، الأمر الذي أحدث نقلة نوعية في وعي المعلمين للأدوار السابقة، خاصة مع ارتباط التطور الوظيفي للمعلم من حيث المؤهلات العلمية والدورات التدريبية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم في الأردن مثل: الرخصة الدولية في الحاسوب (ICDL)، وإنتل (INTEL)، وسيسكو(CISCO)، وورلد لينكس (WORLD LINKES)، بالحافز المادي للمعلم مما ضاعف الرغبة والإرادة لديه للانسجام مع متطلبات الحداثة من أدوار تدريسية معرفية وتكنولوجية، الأمر الذي أحدث نقلة نوعية في مسلكيات المعلمين التدريسية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الابتكاري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تقدير الذات لدي معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية عمان الرابعة؟

المجال الأول- المظهر:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا عن المظهر، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا عن المظهر

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
٥	أنا راضٍ عن حسن مظهري الآن.	٤,٠٢	٠,٧٨٢	عالي	١
١	أشعر بالرضا عن الشكل الذي يبدو عليه جسمي الآن.	٤,٠١	٠,٣٩٨	عالي	٢
٤	شعوري عن نفسي طيب.	٤,٠١	٠,٦٨٦	عالي	٣
٢	أشعر بإعجاب واحترام الآخرين .	٤,٠٠	٠,٧٠٨	عالي	٤
٣	أشعر بأنني خجول*.	٣,٩٦	٠,٦٢٥	عالي	٥
٦	أشعر بأنني غير جذاب*.	٣,٩٣	٠,٢٥٨	عالي	٦
المجموع		**٣,٩٨**	**٠,١٤٥**	**عالي**	

*** فقرات سلبية.**

ويبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا عن المظهر، حيث تراوحت قيمها بين (٣,٩٣ – ٤,٠٢) وجميعها بمستويات تقدير عالية.

حيث حصلت الفقرة (٥) (أنا راضٍ عن حسن مظهري الآن) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٢)، بينما حصلت الفقرة السلبية (٦) (أشعر بأنني غير جذاب) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٩٣).

كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣,٩٨) ومستوى تقدير عالي، وهذا يدل على أن مستوى الرضا عن المظهر لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية كان بمستوى تقدير عالي.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى التقدير:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات ٤,٢ فأكثر تقابل مستوى تقدير عالي جدا.

- المتوسطات الحسابية للتقديرات من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢ تقابل مستوى تقدير عالي.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤ تقابل مستوى تقدير متوسط.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من ١,٨ الى أقل من ٢,٦ تقابل مستوى تقدير قليل.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات أقل من ١,٨ تقابل مستوى تقدير قليل جدا.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما آلت إليه نتيجة المحاور السابقة في الدراسة، فلا شك من أن هناك علاقة دالة ومنسجمة في جوانب الارتباط الشخصي المتمثل بالسعي بالاهتمام بالجوانب التفكيرية والجوانب الذاتية ذات المؤشر الإيجابي كما في نتيجة هذا السؤال ونتيجة المجالات التالية، وينسجم ذلك مع نتيجة دراسة زهانغ (zhang 2000) من أن الأشخاص الممتلكين للقدرات التفكيرية الإبداعية يمتلكون درجة تقدير عالية لذواتهم.

المجال الثاني- الاجتماعي:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا الاجتماعي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا الاجتماعي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
١٠	أنا قلق تجاه ما يعتقده الآخرون عني*.	٤,٢٣	٠,٤٠٣	عالي جدا	١
٩	أشعر بعدم الرضا عن نفسي*.	٤,٢١	٠,٤٠١	عالي جدا	٢
١٢	أنا قلق تجاه أن أبدوا تافها أمام الآخرين*.	٤,١٣	٠,٣٥٤	عالي	٣
٨	أنا غير راضي عن وزني الآن*.	٤,١٣	٠,٥٠٧	عالي	٤
٧	أنا مهموم لأنني لا أعرف أن كنت ناجحا أم فاشلا*.	٤,١٢	٠,٣١٩	عالي	٥
١١	لدي إحساس بأني أقل من الآخرين*	٤,١١	٠,٣١٩	عالي	٦
المجموع		**٤,١٥**	**٠,٣٤٣**	**عالي**	

* فقرات سلبية.

ويبين الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا الاجتماعي، حيث تراوحت قيمها بين (٤,١١ – ٤,٢٣) ومعظمها بمستويات تقدير عالية.

حيث حصلت الفقرة السلبية (١٠) (أنا قلق تجاه ما يعتقده الآخرين عني) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٢)، بينما حصلت الفقرة السلبية(١١) (لدي إحساس بأني أقل من الآخرين) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٩٣).

كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,١٥) ومستوى تقدير عالي، وهذا يدل على أن مستوى الرضا الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية كان بمستوى تقدير عالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زهانغ (zhang 2000) من أثر ارتباط مستوى التقدير الاجتماعي بدرجة تقدير الفعالية للذات لدى الأفراد.

المجال الثالث– الأداء:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا عن الأداء، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا عن الأداء

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
١٤	أشعر بالإحباط من أدائي الآن*.	٤,١٦	٠,٣٦٥	عالي	١
١٥	أشعر بأن لدي مشكلة في فهم الأشياء التي أقرأها*.	٤,١٤	٠,٤٥٦	عالي	٢
١٧	أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من الآخرين*.	٤,١٢	٠,٣٦٥	عالي	٣
٢٠	أشعر بأني أنيق مثل الآخرين .	٤,٠٩	٠,٦٢٥	عالي	٤
١٨	ينتابني الإحساس بأني لم أفعل شيئاً حسناً*.	٤,٠٧	٠,٤٨٩	عالي	٥
١٩	أتجنب إصدار أحكام نقدية على الأفكار التي يقدمها الطلاب.	٤,٠٦	٠,٧٠٨	عالي	٦
١٦	أشعر بأني واثق من فهم الأشياء.	٤,٠٥	٠,٣٠٥	عالي	٧
١٣	أشعر بأني واثق من قدراتي.	٤,٠٠	٠,٤٥٨	عالي	٨
المجموع		**٤,٠٧**	**٠,١٩٠**	**عالي**	

*** فقرات سلبية.**

ويبين الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب للفقرات المتعلقة بالرضا عن الأداء، حيث تراوحت قيمها بين (٤,٠٠ – ٤,١٦) وجميعها بمستويات تقدير عالية.

حيث حصلت الفقرة السلبية (١٤) (أشعر بالإحباط من أدائي الآن) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,١٦)، بينما حصلت الفقرة (١٣) (أشعر بأني واثق من قدراتي) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٠).

كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٧) ومستوى تقدير عالي، وهذا يدل على أن مستوى الرضا عن الأداء لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية كان بمستوى تقدير عالي. وتنسجم نتيجة هذا المجال من نتائج المجالات السابقة، إذ يلاحظ من خلال ترتيب فقرات المجال مدى قوة الباعث لدى أفراد عينة الدراسة على تقديم وبذل الأداء الأمثل، فهم يشعرون أنفسهم بأنهم يستطيعون بذل الأفضل، فلا استقرار ورضا ووقوف عند اللحظة الآنية للأداء، بل هناك إحساس دائم بوجوب تقديم الأفضل والأفضل. وهو ما يمثل هاجس التميز عند الأفراد.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير وترتيبها لكل مجال من مجالات تقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير والترتيب لمجالات تقدير الذات معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الترتيب
الاجتماعي	٤,١٥	٠,٣٤٣	عالي	١
الأداء	٤,٠٧	٠,١٩٠	عالي	٢
المظهر	٣,٩٨	٠,١٤٥	عالي	٣
تقدير الذات ككل	٤,٠٧	٠,١٨٧	عالي	

ويتضح من هذا الجدول أن جميع المجالات الأولى حصلت على مستويات تقدير عالية، حيث حصل مجال الرضا الاجتماعي على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٤,١٥)، تلاه مجال الرضا عن الأداء بمتوسط حسابي وقيمته

(٤,٠٧)، بينما حصل مجال الرضا عن المظهر على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٨).

كما بين هذا الجدول أن المتوسط الحسابي العام لمستوى تقدير الذات بلغت قيمته (٤,٠٧) ومستوى تقدير عالي، وهذا يدل على أن مستوى تقدير الذات لدي معلمي الدراسات الاجتماعية كان بمستوى عالي. وتنسجم هذه النتيجة ونتيجة دراسة زهانغ (zhang 2000) ونتيجة دراسة يانغ وزهي جيانغ Yang & Zhejiang (2002) التي أشارت بوجود ارتباط إيجابي بين مفهوم الذات والرفاهية الذاتية. كما أشارت إلى أن المعلمين الذين يمتلكون مستوى أعلى من مفهوم الذات يملكون مستوى أفضل من الرفاهية الذاتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات التفكير الابتكارى وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية عمان الرابعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار بيرسون لقياس العلاقة بين سلوكيات التفكير الأبتكاري وتقدير الذات

سلوكيات التفكير الابتكاري	مجالات تقدير الذات			
	المظهر	الاجتماعي	الأداء	تقدير الذات ككل
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري.	*٠,٣٩٧	*٠,٣٨٧	*٠,٣٣٧	*٠,٣٨٧
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري.	*٠,٥١٢	*٠,٣١٥	*٠,٥٠٨	*٠,٥٠٠
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري.	*٠,٤٩٤	*٠,٢٨٩	*٠,٤٩٧	*٠,٤٧٧
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري.	*٠,٤٣٧	*٠,٥٨٣	*٠,٦٤٥	*٠,٦٨٦
السلوكيات ككل.	*٠,٤٤١	*٠,٣٦٤	*٠,٥٢٨	*٠,٥١٩

* دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

وتبين هذه النتيجة وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين جميع أبعاد سلوكيات التفكير الابتكاري والسلوكيات ككل وبين جميع أبعاد تقدير الذات وتقدير الذات ككل، وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة أي بعد من أبعاد سلوكيات التفكير الابتكاري كلما ارتفع مستوى جميع أبعاد تقدير الذات، وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة فراجر

(١٩٩٧,frager) ودراسة عبد القادر(١٩٩٩) ودراسة زهانغ وبوسغليون (zahang & posoglion, 2001)، التي أشارت بوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين تقدير الذات والقدرة الابتكارية في الأداء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف العلاقة بين سلوكيات التفكير الإبتكاري وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

حسب المؤهل العلمي:

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار بيرسون لقياس العلاقة بين سلوكيات التفكير الابتكاري وتقدير الذات حسب المؤهل العلمي

سلوكيات التفكير الابتكاري	المؤهل العلمي	مجالات تقدير الذات			
		المظهر	الاجتماعي	الأداء	تقدير الذات ككل
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري.	بكالوريوس	٠,٣٩٧*	٠,٣١١*	٠,٣٨٤*	٠,٣٦٠*
	ماجستير	٠,٣١١*	٠,٣٣١*	٠,٣٠٦*	٠,٣٦٨*
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري.	بكالوريوس	٠,٥٧٣*	٠,٥٠٩*	٠,٦٢٣*	٠,٦٤٥*
	ماجستير	٠,٤٣٩*	٠,٣٠١*	٠,٣٦٤*	٠,٣٧٢*
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري.	بكالوريوس	٠,٥٤٩*	٠,٤٧١*	٠,٦٢٨*	٠,٦٢٠*
	ماجستير	٠,٤٢٦*	٠,٣١٨*	٠,٣٨٥*	٠,٣١٠*
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري.	بكالوريوس	٠,٤٦٣*	٠,٧٣١*	٠,٦٦٩*	٠,٧٥٩*
	ماجستير	٠,٣٥١*	٠,٣٣٧*	٠,٦٣٣*	٠,٦٠٩*
السلوكيات ككل	بكالوريوس	٠,٤٨١*	٠,٥٤٣*	٠,٦١٨*	٠,٦٤١*
	ماجستير	٠,٣٨٤*	٠,٣٤٨*	٠,٣٣٦*	٠,٣٣٠*

* دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥

وتبين هذه النتيجة وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين جميع أبعاد سلوكيات التفكير الابتكاري والسلوكيات ككل وبين جميع أبعاد تقدير الذات وتقدير الذات ككل لكل من الحاصلين على البكالوريوس والماجستير، وهذا يعني أن العلاقة بين سلوكيات التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية عمان الرابعة لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، ويرى الباحث أن الممارسات الابتكارية لا ترتبط بالمسميات والمؤهلات العلمية بقدر ما ترتبط ببناء وقدرة وتكوين الفرد لذاته،

فمجالات التدريب والتطوير لا تنحصر على فئة من المعلمين دون غيرهم، فهي لكل المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة (خريشة، ٢٠٠١) التي أشارت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً مستوى مساهمة المعلمين في تنمية مهارات التفكير تعزى للمؤهل العلمي.

حسب سنوات الخبرة:

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار بيرسون لقياس العلاقة بين سلوكيات التفكير الأبتكاري وتقدير الذات حسب سنوات الخبرة

سلوكيات التفكير الابتكاري	سنوات الخبرة	مجالات تقدير الذات			
		المظهر	الاجتماعي	الأداء	تقدير الذات ككل
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري.	اقل من ٥	٠,٣٢٤*	٠,٣٠٩*	٠,٣٧٩*	٠,٣٢٩*
	من ٥ – ١٠	٠,٣٥٥*	٠,٣٤١*	٠,٣٧٩*	٠,٣٣٠*
	أكثر من ١٠	٠,٣٦٩*	٠,٥٧٣*	٠,٦٣٤*	٠,٥٨٦*
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري.	اقل من ٥	٠,٥٧٩*	٠,٣٧٧*	٠,٥٤٦*	٠,٤٩٧*
	من ٥ – ١٠	٠,٤٧٠*	٠,٣١٧*	٠,٣٥٠*	٠,٣٠٩*
	أكثر من ١٠	٠,٥٦٥*	٠,٦٩٠*	٠,٨٠٢*	٠,٧٩٦*
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري	اقل من ٥	٠,٥٥٣*	٠,٣٦٣*	٠,٥٣٩*	٠,٤٨١*
	من ٥ – ١٠	٠,٤٥١*	٠,٣٦٢*	٠,٣٤٠*	٠,٣٧١*
	أكثر من ١٠	٠,٥٥٣*	٠,٦٦٨*	٠,٧٨٦*	٠,٧٧٥*
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري.	اقل من ٥	٠,٥٨٥*	٠,٥٩٠*	٠,٧٢٣*	٠,٧٤٠*
	من ٥ – ١٠	٠,٤٣٧*	٠,٣٣٠*	٠,٤٩٨*	٠,٥٧٢*
	أكثر من ١٠	٠,٤٠٤*	٠,٧٧٣*	٠,٨٤٧*	٠,٨٢٥*
السلوكيات ككل	اقل من ٥	٠,٥٥٥*	٠,٣١٦*	٠,٥٨٨*	٠,٥٣٠*
	من ٥ – ١٠	٠,٤٣٧*	٠,٣١٩*	٠,٣٨٥*	٠,٣٣٥*
	أكثر من ١٠	٠,٤٣٧*	٠,٧٠٥*	٠,٧٩٩*	٠,٧٧٧*

* دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

وتبين هذه النتيجة وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين جميع أبعاد سلوكيات التفكير الابتكاري والسلوكيات ككل وبين جميع أبعاد تقدير الذات وتقدير الذات ككل لجميع فئات الخبرة، وهذا يعني أن العلاقة بين سلوكيات التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الرابعة، لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسات (خريشة، ٢٠٠١) و(الزعبي، ٢٠٠٩)، و(عبد الجواد، ٢٠١٠) و(بربخ، ٢٠١٢)، التي أشارت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مساهمة المعلمين في تنمية مهارات التفكير تعزى لخبرة المعلم. ويرى الباحث أن المستوى العلمي والثقافي لدى فئة المعلمين وخاصة في ظل التشريعات الأخيرة الناظمة والمرتقية بمسالك سبل مشاركتهم الاجتماعية الفاعلة – والمتمثلة بإنشاء نقابة المعلمين– التي أسهمت ودفعت بالمعلمين للارتقاء بأداءاتهم التدريسية والصورة الإيجابية لذواتهم بغض النظر عن الخبرات التدريسية، فالأهداف والرؤى واحدة ومنسجمة بالارتقاء برفعة المعلمين وأوضاعهم وخاصة ما عززته المبادرات الإثرائية التي وفرتها قيادة الدولة الحكيمة الراعية لسبل تقدم وتطور المعلمين والمتمثلة في جائزة الملكة رانيا للمعلم والمدير والمرشد التربوي المتميز، الأمر الذي أسهم وبشكل واضح بتطور مسالك التقدير الذاتي للمعلم والارتقاء بسبل تفكيره وممارساته التدريسية.

حسب الجنس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار بيرسون لقياس العلاقة بين سلوكيات التفكير الأبتكاري وتقدير الذات حسب الجنس

سلوكيات التفكير الابتكاري	الجنس	مجالات تقدير الذات			
		المظهر	الاجتماعي	الأداء	تقدير الذات ككل
توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري.	ذكور	*٠,٣٢٦	*٠,٣٦٩	*٠,٤٠١	*٠,٢٧٢
	إناث	*٠,٣٣٧	*٠,٢٩٥	*٠,٣٨٤	*٠,٢٩٧
استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري.	ذكور	*٠,٣٩٥	*٠,٢٢٢	*٠,٦٤٤	*٠,٥٤٥
	إناث	*٠,٧٤٦	*٠,٣٧٦	*٠,٣١٢	*٠,٤٨١
بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري.	ذكور	*٠,٣٧٢	*٠,٣٨٥	*٠,٦١٩	*٠,٥٠٥
	إناث	*٠,٧٨٣	*٠,٣٦٥	*٠,٣٠٩	*٠,٤٨٣
المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري.	ذكور	*٠,٣٠٥	*٠,٤٦٣	*٠,٦١٩	*٠,٦٥٧
	إناث	*٠,٦٥٧	*٠,٧٢٦	*٠,٦٥٧	*٠,٧٥٨
السلوكيات ككل	**ذكور**	***٠,٣٢٠**	***٠,٢٥٤**	***٠,٦١٠**	***٠,٥٣٠**
	إناث	*٠,٦٧٤	*٠,٤٦١	*٠,٣٨٤	*٠,٥٣٢

وتبين هذه النتيجة وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠,٠٥) بين جميع أبعاد سلوكيات التفكير الابتكاري والسلوكيات ككل وبين جميع أبعاد تقدير الذات وتقدير الذات ككل لكل من الذكور والإناث،

وهذا يعني أن العلاقة بين سلوكيات التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية عمان الثانية لا تختلف باختلاف الجنس. وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة (خريشة، ٢٠٠١) والزعبي (٢٠٠٩) التي أشارت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مساهمة المعلمين في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم. واختلفت مع دراسة فراجر(Frager, 1997) التي أشارت ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث في العلاقة بين تقدير الذات والسلوكيات الابتكارية لدى عينة الدراسة. ويرى الباحث أن نتيجة هذا السؤال تنسجم ونتيجة السؤال السابق من أن الحراك التطوري في ممارسات المعلمين والتقدير الرسمي لهذه الفئة لا يميز بين المعلم والمعلم، فالكل سواء في المهام والحقوق والواجبات، وحدود التميز غير معنية بجنس أو فئة أو بيئة معينة.

التوصيات:

في ضوء الدراسة الحالية، وحدودها ونتائجها، إن أهم ما يوصي به الباحث:

١. عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية قبل و أثناء الخدمة في المراحل التعليمية الأخرى لإكسابهم مهارات تنمية التفكير الابتكاري.
٢. تضمين برامج إعداد المعلمين التدريب على مهارات تنمية التفكير الابتكاري.
٣. توثيق الصلة بين معلمي مديريات التربية المختلفة إعداد المعلم ومراكز التطوير التربوي لتبادل الخبرات الايجابية بين المعلمين في وزارة التربية والتعليم.
٤. تطوير أساليب تقويم أداء المعلمين، لتمتد إلى مجال تنمية التفكير الابتكاري في مختلف المراحل التعليمية.
٥. تعزيز برامج كليات إعداد المعلمين بالأنشطة والمهارات التي يقوم عليها التفكير الابتكاري وتطبيقاته الصفية.

المراجع

أولاً–المراجع العربية:

الأعسر، صفا يوسف (١٩٩٨م). **تعليم من أجل التفكير**، دار قبا: القاهرة.

باهمام، أحمد سالم، (٢٠٠٧). المعلم ودوره في تنمية التفكير الإبداعي، دار الصميعي، الرياض، السعودية.

بربخ، أشرف، (٢٠١٢): ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد العشرين، العدد الأول، ص129–91 .

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤): **الموهبة والتفوق والإبداع**. دار الكتاب الجامعي: الإمارات.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. دار الكتاب الجامعي: الإمارات.

جروان، فتحي عبدالرحمن، (٢٠٠٢): **الإبداع**، ط٥، دار الفكر، عمان، الأردن.

الحارثي، إبراهيم أحمد، (٢٠٠٢). **تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير**، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية .

بني حمد، علي أحمد، (٢٠٠٦). **أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل والدافعية للتعلم بالحاسوب ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حمزة، جمال مختار، (٢٠٠٢): صورة الأب وتقدير الذات لدى الأبناء في مرحلة التعليم الثانوي، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد(٦١)، السنة، (١٦)، ص ١٦١–١٧٥

حميدة، إمام مختار وآخرون(٢٠٠٠م): **مهارات التدريس**، مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

خريشة، علي، (٢٠٠١): مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (١٩)، السنة العاشرة، ص (١٣–٤٢)، جامعة قطر، قطر.

الخوجلي، هشام عثمان (٢٠٠١م) التربية الابتكارية في العالم العربي: رؤية مستقبلية. **مجلة كليات المعلمين**، ع٢، وزارة المعارف: الرياض.

دويدار، عبد الفتاح محمد، (١٩٩٩). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. (ط٢). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

دي بونو، ادوارد، (٢٠٠١). **تعليم التفكير**، (ط١)، ترجمة عادل ياسين، وإياد ملحم، وتوفيق العمري، دار الرضا للنشر، عمان، الأردن.

أبوريا، سعيد شريف، (٢٠٠٤). **دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزعبي، إبراهيم، وآخرون(٢٠٠٩)، درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق، في الأردن، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد الأول العدد الأول.

زهران، حامد عبد السلام، (١٩٧٧). **التوجيه والإرشاد النفسي**. (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

أبو زيد، إبراهيم أحمد، (١٩٨٧). **سيكولوجية الذات والتوافق**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السرور، ناديا هايل، (٢٠٠٠). **مقدمة في الإبداع**، (ط٢)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السرور، ناديا هايل، (٢٠١٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، (ط٥)، دار الفكر، عمان، الأردن.

سلام، صفية محمد (١٩٩٠م). أثر وقت انتظار المعلم والمستوى الفكري للتساؤل في الفصل على تحصيل تلاميذ المدرسة الإعدادية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ع٤، م٣، كلية التربية، جامعة المنيا: المنيا.

سليمان، علي السيد(١٩٩٩م): **عقول المستقبل استراتيجيات التعليم الموهوبين وتنمية الإبداع. الصفحات الذهنية:** الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشكعة، علي، (١٩٩٩): الاتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية. **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي**، غزة، فلسطين، ١٤، ٢٣٥-٢٦٨.

الظاهر، قحطان أحمد، (٢٠٠٤): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**. (ط٣). عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، أياد، (٢٠١٠): تقييم أساليب تشجيع التفكير الإبداعي، لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في غزة، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، العدد الأول السنة العاشرة ١٧.

عبد السلام عبد الغفار، (١٩٩٧): **التفوق العقلي والابتكار** – دار النهضة العربية – القاهرة.

عدس، محمد عبد الرحمن (١٩٩٦م): **المدرسة وتعليم التفك**ير. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

العودات، علي مصلح، (٢٠٠٩): **أثر برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، فريد، (٢٠٠٩): مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكار، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد الأول العدد الأول.

قطامي، نايفة، (٢٠٠٣): **تعليم التفكير للأطفال**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (١٩٩٠م): **الأسس النفسية للابتكار**، مكتبة الفلاح: الكويت.

المفرجي، سالم محمد، (١٩٩٩): **أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المصطفى، محجوب الصدق (١٩٩٨): **تقدير الذات لدى الشيوخ والمسنين وعلاقته بالاكتئاب "دراسة ميدانية بالولاية الشمالية"** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم. السودان.

المرى، محمد إسماعيل (١٩٨٧): العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية، جامعة الزقازيق**، المجلد الثاني، يناير، العدد الثالث.

ثانيًا – المراجع الأجنبية:

Atwood ,virginia, A& William .w. wilen (1991): Wait time and effective social studies instruction: What research in science education tell us**. social education**, Vo55, No 3 PP 179- 181

Laurence, D (1981): The Development of self-esteem questionnaire. Journal of Education Psychology, vol. (5), No.(7), p 245-251.

Shavelson, R., & Bolus, R. (1982): Self-Concept: the Interplay of Theory and Methods. **Journal of Educational Psychology**, 74(1), 3-17.

Tobin, Kenneth (1987) the Role of wait time in Higher Cognitive Level Learning. **Review of Education Research**, V o 57, No 1. Pp 69- 95.

Vialla, Wilma & Quigley, Siobhan (2007): **Selective students' views of the essential characteristics**, University of Wollongong, Retrieved April, 17,2007, from: http:ll.

Yang, H., &, Zhejiang, U. (2002): Subjective Well-Being and Self-Concept of Elementary School Teachers. **Chinese Mental Health Journal**, 16(5), pp.322- 330

Zhang,L,.& postiglione,G.A.(2001:.Thinking Styles, self- esteem, and socio- economic status. **Personality and Individual Differences**,31:p1333-1346.

Zhang, L.(2001): Thinking Styles, self- esteem, and extracurricular experiences. **International Journal of psychology** 36,(2):p100-107.Tylor, C.(1998): Approaches to Definition of Creativity. New York: press syndicate of university of Cambridge.pp99-121.