

## واقع السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين في المرحلة الابتدائية

علاء الدين عبد الحميد أيوب<sup>1</sup>  
وجدان عبد العزيز الهائم<sup>2</sup>

**المخلص:** هدفت البحث الحالي إلى التعرف على واقع استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (43) معلمة. وتم تطبيق بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج البحث ضعف السلوكيات التدريسية لدى المعلمات، وأشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات وفقاً لسنوات الخبرة على أبعاد (الطلاقة، المرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات) والدرجة الكلية لصالح سنوات الخبرة الأكثر. ووجود فروق وفقاً للمؤهل التعليمي على بعدي الأصالة وإدراك التفاصيل، لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا. ووفقاً للمشاركات في البرامج التدريبية على أبعاد (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات)، والدرجة الكلية، لصالح المعلمات اللاتي تدرسن في الفصول التي بها تلميذات أقل. وتم تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: السلوكيات التدريسية، التفكير الإبداعي، معلمي الموهوبين، الموهوبين.

## Reality of Teaching Behaviours Related to Creative Thinking of Gifted Female Teachers in the Elementary Grades

Alaa Edin A. Ayoub  
Wjdan A. Alhayem

**Abstract:** The current study aimed to identify the reality of teaching behaviours related to the creative thinking of gifted female teachers in the grades of elementary schools in Saudi Arabia. The descriptive method was used. The study sample consisted of (43) female teachers. An observation card of teaching behaviours related to creative thinking was administrated. The results of the study revealed the weakness of teaching behaviours of the female teachers. Moreover, the results indicated that there were statistically significant differences between the mean scores of the female teachers according to years of experience on the dimensions of (fluency, flexibility, originality, and sensitivity to problems) and the total score in favor of the most years of experience. Also, there were statistically significant differences according to the educational qualification on the dimensions of originality and detail recognition, in favor of the female teachers who have high studies. Furthermore, the female teachers who participated in the training programs even more excelled on the dimensions of (fluency, flexibility, originality, and sensitivity to the problems), and the total score. Additionally, there were statistically significant differences according to the number of female students in the class on the dimensions of (fluency, flexibility, and sensitivity to the problems), and the total score in favor of teachers who taught in classes that have fewer pupils. A set of recommendations in the light of the findings of the study results were provided.

**Key Words:** Teaching behaviours, Creative Thinking, gifted female teachers, giftedness.

## مقدمة

لا شك أن الثروة البشرية هي المحرك الأساسي لكل القوى والموارد، وبدونها تصبح الثروات والإمكانات عديمة القيمة، ولن تتحول هذه الموارد إلى طاقة هائلة إلا عند وجود الفرد المبدع القادر على اكتشافها واستغلالها وهذا يتطلب فكر وجهد منظم وهادف، والطلبة المبدعون هم الثروة البشرية التي يجب على الدول اكتشافها، وإطلاق طاقاتها واستثمارها لصالح تقدمها، وتوجيههم التوجيه السليم وذلك ليسهموا في نهوض مجتمعاتهم ورقيا وتقدمها.

ففي القرن الحالي تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير نظراً لأننا نعيش في عصر التطورات والتغيرات المتسارعة والتحديات المحلية والعالمية المتمثلة في الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة المواصلات والاتصالات (السمير، وآخرون، 2007). ومن أجل تقدم المجتمعات ورقيا؛ أصبح الاهتمام بالتفكير مطلباً ملحاً، وهدفاً رئيسياً للتربية يتعين على المناهج الإيفاء بتحقيقه، وعلى القائمين بالعملية التربوية التمكن من مهاراته، وإكسابها للمتعلمين من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، بدلاً من الاستناد فقط إلى المواد الدراسية القائمة على المعارف التي تلقن بشكل سلبي للمتعلم.

وقد أولت المملكة العربية السعودية هذا الأمر اهتماماً كبيراً، وانعكس هذا الاهتمام فيما أكدت عليه وثيقة "سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" التي صدرت عام 1390 هـ (1970م) كإعلان رسمي من الدولة يُفصّل الأسس والمبادئ التي يركز عليها مسار البناء التعليمي، والدور المنوط بالتعليم في رعاية النشء وإعدادهم للحياة، حيث حددت هذه الوثيقة الأهداف العامة للتعليم في كافة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأشارت إلى ضرورة تدريب طلاب المرحلة الابتدائية على ممارسة التفكير السليم المنظم وذلك من خلال المواقف التعليمية في الغرف الصفية (الحقيل، 1996).

ويبرز التفكير الإبداعي كأحد الأنماط الرئيسية التي تستهدف التربية تنميتها لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية. وقد بذلت محاولات عدة وأجريت كثير من الدراسات التجريبية وأعدت الكثير من البرامج بهدف تنمية جوانب التفكير الإبداعي المختلفة. وأثبتت هذه التجارب والدراسات أن المهارات والقدرات الإبداعية شأنها شأن غيرها من القدرات الأخرى يمكن تنميتها وتحسينها وجعلها أكثر فاعلية، ومن ذلك ما أكدته دراسات كل من (السمير، وآخرون، 2007؛ صوافطه، 2008؛ Gow, 2000). ولما كانت عملية تنمية التفكير الإبداعي عملية ممكنة كان من الضروري إعادة النظر في طرائق وأساليب التدريس المتبعة في المدارس، والتي تعمل على إخماد الرغبة في التفكير أو استخدام العقل، وذلك بسبب تركيز المدارس على عملية الحفظ والاستظهار الأعمى في معظم المواد، مما جعل الطلاب يرددون ما يُسقى لهم من معلومات، دون تأمل أو تبصر أو سعي وراء استكشاف الحقائق (الزهراني، 2008).

والحقيقة أن تنمية الإبداع هدف تربوي يرجوه جميع القائمين على العملية التعليمية والتربوية وليس مسئولية مادة دراسية معينة، أو حتى مجموعة مواد دون غيرها، ولكنه مسئولية مشتركة وموزعة بين جميع المواد الدراسية، كما أن هذا الهدف التربوي ليس هدفاً لمستوى دراسي معين ولكنه يجب أن يبدأ مع أولى سنوات العمر، ويظل مستمراً طيلة المستويات الدراسية اللاحقة (Oliva, 2008).

وتعد المرحلة الابتدائية من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعين، فقد أكد تورانس عام 1962م أن الإبداع إذا لم يشجع في مرحلة الطفولة فإن تشجيعه بعد ذلك لا جدوى منه، إذ سرعان ما يخبو بعد سن السابعة عشر (منسي، 2008). وبما أن التلميذ في المدرسة عموماً والمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص يمثل البنية الأساسية في المجموع النهائي للثروة البشرية المبتغاة فإنه يجب العناية به منذ نعومة أظفاره. فالمعلم له الدور الأساسي في تنشئة الطالب والتأثير في سلوكه، فعلى الرغم من أهمية الأهداف وطرق التدريس، والمحتوى الدراسي، والوسائل التعليمية، والأنشطة الصفية واللاصفية، كمكونات رئيسية لأي منهج دراسي، إلا أنها لا يمكن أن

تنجح وتؤدي دورها في تنمية الإبداع، ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تدريسية، وسمات شخصية متميزة يستطيع من خلالها أن يتعهد القدرات الإبداعية لدى طلابه، ويعمل على تنميتها وتطويرها. ففي دراسة مسحية رائدة لـ رينزولي (1981) اتضح أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلبة الموهوبين بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين (جروان، 2002). ومن الأهمية بمكان أن يكون معلمين هذه الفئة من المتخصصين في مجال تربية الموهوبين (Renzulli, 1986). ويشير (Cropley, 2001) إلى أن للمعلمين أدوار أساسية مع طلابهم الموهوبين، فإنهم إما أن يسهموا في زيادة تحصيل طلابهم الموهوبين، أو إضافة بعض الصعوبات والمشاكل في تعليمهم. فالمواقف التي يكونها المعلم أثناء التدريس في الحجرة الدراسية، هي التي تحدث التفاعل وتؤثر في إدراك الطلاب لذاتهم، كما أنها تساعد على الاستقصاء والبحث والتجريب، وتعطي الطلاب الفرصة على حسن الاختيار، فالمعلم هو المسئول عن توفير جو تعليمي جيد مثير للتفكير الإبداعي لدى الطلاب.

فقد أثبتت العديد من الدراسات (على سبيل المثال: ريم، 2009؛ الزعبي، وآخرون، 2009؛ الغامدي، 2009؛ Cropley, 2001؛ Amabile, 1996) أن المعلم يعد عاملاً هاماً وأساسياً في مجال تنمية مهارات التفكير عامة، والتفكير الإبداعي خاصة وذلك من خلال ممارسته السلوكية الصفية.

وتأسيساً على ما سبق، فعلى المعلم أن يتبنى مجموعة من السلوكيات التدريسية، التي تيسر التفكير الإبداعي لدى طلابه، وتدفعهم إلى طرح أفكارهم، وإبداء آرائهم وأن يتجنب الأساليب التدريسية التقليدية المبنية على التلقين والاسترجاع، والأسلوب التسلطي في التعامل مع الطلاب. ولما كانت عملية التفكير الإبداعي مرتبطة بتوافر مجموعة من السلوكيات والمهارات التدريسية لدى المعلمين، فقد أصبح من الضروري معرفة مدى ممارسة المعلمين لهذه السلوكيات، وذلك من أجل دراسة واقع السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين في المرحلة الابتدائية، حتى يكون ذلك نقطة انطلاق في تطوير أداء المعلم، باعتباره رُكناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

### مشكلة البحث وأسئلته

بعد تخريج أجيال مفكرة ومبدعة هو أحد الأهداف التربوية الهامة التي يسعى النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية إلى تحقيقها، إلا أن هذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدة عوامل، ومن أهمها السلوكيات التدريسية للمعلمين، ومدى ممارستهم لبعض السلوكيات التي تدفع الطلاب إلى التحرر من الخوف، وتحفزهم على الإبداع وطرح الآراء والأفكار. والنظريات الضمنية الإيجابية والسلبية التي تتبناها الإدارة المدرسية نحو تنمية الإبداع لدى الطلاب.

وقد أكدت العديد من الدراسات (Csikszentmihalyi, 1997; Fleith, 2000; Sternberg & Lubart, 1999; Gentry, et al., 2002) ما لممارسة المعلمين في البيئة الصفية من تأثير على نمو القدرات الإبداعية لدى الطلاب.

وفي دراسة استطلاعية قام بها كل من (Rash & Miller, 2000) حول آراء معلمي الموهوبين، أظهرت نتائجها أن معلمي الموهوبين يعترفون بأهمية المهارات واستخدام نماذج متعددة في تدريس الموهوبين. وعلى الرغم من أهمية تنمية الإبداع لدى الطلاب، نجد أن المعلمين تجاهلوا تعليم مهارات التفكير الإبداعي وذلك قد يعود إلى عدم معرفتهم لكيفية تعزيز الإبداع أو قد يكون ليس لديهم فهم بطبيعة الإبداع، كما أنهم قد لا يملكون تدريباً ليكونوا متخصصين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب (Sternberg, 2003). كما أشارت دراسة كل من (Bain, et al.,

(2003) الى أنه بالرغم من أن معلمين الموهوبين كانوا واعين بأهمية استخدام النماذج المختلفة في تدريسهم إلا أنهم نادراً ما يستخدمونها. هذا بالإضافة إلى أن بعض المعلمين ألفوا أنماطاً تدريسية لا يحدون عن ممارستها، فالمعلم ذاته لم يتعود على الإبداع في التدريس، كما أنهم يقدمون الحلول الجاهزة للمشكلات التي يثيرونها أثناء التدريس. ولا تقتصر عوامل ومتغيرات تدريس التفكير الإبداعي على المعلم فقط. فقد أشارت العديد من الدراسات (جروان، 2002؛ الطيبي، 2007؛ القريبي، 2005) إلى وجود بعض العوامل والمتغيرات التي ترتبط بأداء المعلم بشكل مباشر أو غير مباشر وتعود السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى الطلاب.

وبما أن فئة الموهوبين فئة لهم حاجاتهم الخاصة الأكاديمية والعلمية، إذ أكدت مجموعة من الدراسات العلمية بأن هذه الفئة تتعلم بطرق مختلفة (Karnes & Bean, 2005)، كما أنهم يعانون من عدم ملائمة ما يقدم لهم من محتوى وأساليب تدريسية واستراتيجيات مع قدراتهم العقلية والإبداعية، مما يفقدهم متعة التعلم (قطامي، 2010) فكان من الضروري على معلم تربية الموهوبين أن يحرص على تنويع طرائق التدريس لتلبية حاجاتهم الملحة ولتنمية سلوكيات التفكير الإبداعي لديهم. وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة واقع السلوكيات التدريسية ذات الصلة بتنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

وبناء على ما سبق يسعى البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين في صفوف المرحلة الابتدائية العليا بالمنطقة الشرقية؟
2. ما تباين استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبات في صفوف المرحلة الابتدائية العليا بالمنطقة الشرقية باختلاف: سنوات الخبرة، والمؤهل، والتدريب، وعدد التلميذات في الفصل؟

### أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

### أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. يأتي البحث الحالي متنسق مع ما تدعو إليه الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية والتي حددتها وثيقة سياسة التعليم عام 1390 هـ، حيث أشارت إلى ضرورة تدريب طلاب المرحلة الابتدائية على التفكير السليم المنظم وذلك من خلال المواقف التعليمية في حجرات الدراسة (الحقيل، 1996).
2. كما يسعى هذا البحث إلى تقديم إضافة علمية حديثة، خصوصاً أن هناك نقص في البحوث في مجال السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي. حيث ستقوم هذه الدراسة بقياس مدى ممارسة المعلمات للسلوكيات التدريسية التي تهدف إلى تنمية الإبداع لدى الطالبات في الفصول الدراسية، والتحقق من بعض الاوضاع في الفصول الدراسية التي تسهم في تطوير الإمكانات الإبداعية لدى الطالبات.

3. ويمكن أن تؤدي نتائج الدراسة الحالية إلى إعادة النظر في معايير اختيار معلمة تربية الموهوبين، بحيث تؤخذ السلوكيات التدريسية المتضمنة في هذا البحث بعين الاعتبار أثناء المفاضلة بين المعلمات.
4. وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على إعداد وتدريب معلمات تربية الموهوبين في تحديد جزء من الاحتياجات التدريبية، وتحسين برامج الإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة.

### مصطلحات البحث

#### السلوكيات التدريسية

يعرف الباحثان السلوكيات التدريسية بأنها كل ما يصدر عن المعلمة من أفعال وتصرفات، واستجابات تربوية أثناء إدارتها لمجريات الحصة الدراسية، والتي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

#### التفكير الإبداعي

يعرف (جروان، 2010، 8) التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. وتقاس السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على قائمة ملاحظة السلوكيات التدريسية المعدة في البحث الحالي والمكونة من خمسة أبعاد هي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإدراك التفاصيل).

#### معلمات تربية الموهوبين

يعرف الباحثان معلمات تربية الموهوبين بأنهن المتميزات من معلمات التعليم العام والتي أتممن برنامجاً تدريبياً تأهلياً مكثفاً في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة لرعاية الموهوبات، والمتفرغات تفرغاً تاماً للانتظام في مجال رعاية الموهوبات في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبات وقسم رعاية الموهوبات في الإدارة التعليمية.

### محددات البحث

اقتصرت البحث على ما يلي:

1. معلمات تربية الموهوبات في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية، ويعملن في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي تنفذ البرامج الاثرائية للموهوبين.
2. تم تطبيق البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي 2012/2013م واستغرقت ملاحظة المعلمات شهرين، وذلك بحضور (حصتين) متنوعتين لكل معلمة، لمدة لا تتجاوز (45 دقيقة) لكل حصة.
3. بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي (من إعداد الباحثة).

### منهج البحث

في ضوء طبيعة البحث، تم استخدام المنهج الوصفي. وتم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/2013م، وقد شارك في التطبيق فريق من إدارات ومراكز الموهوبات بالمنطقة الشرقية، وتم عقد عدة ورش عمل مع الفريق لتوضيح الهدف من الدراسة وطبيعة الأدوات وإجراءات التطبيق. وقد شاركت المعلمات في التطبيق بشكل تطوعي، ولم يجبر أحد على إكمال المشاركة أو إكمال الاستجابة على الأدوات.

## مجتمع وعينة البحث

### مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات تربية الموهوبين في صفوف المرحلة الابتدائية العليا بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المنطقة الشرقية والتي تنفذ البرامج الاثرائية للموهوبين والبالغ عددهم (164) معلمة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012م.

### عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

للتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تم تطبيق أداة البحث في صورتها الأولية على (147) معلمة بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

### عينة البحث:

نظراً لصعوبة تطبيق أدوات البحث على جميع معلمات المجتمع الأصل، قامت الباحثة باختيار (50) معلمة بطريقة عشوائية حيث تم تحديد أسماء المعلمات، ثم مخاطبة إدارات ومراكز الموهوبات بالمنطقة الشرقية، اعتذرت منهن (5) معلمات، ولم يتم استكمال الأدوات من (2) معلمة لعدم إمكانية التوصل إليهم، فأصبحت العينة النهائية (43) معلمة.

### أداة البحث

#### بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي

تم إعداد بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبات في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من خلال خطوتين هما:

- الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الممارسات والسلوكيات التدريسية المرتبطة بالتفكير الإبداعي (على سبيل المثال: أبو هريرة وآخرون، 2007؛ جروان، 2010، الجعيان وآخرون، 2009؛ حباكة، 2011؛ المالكي والحربي، 2009؛ Keller-Mathers، 2009؛ Fisher، 2005).

- الاستفادة من بعض المقاييس التي تناولت الممارسات والأساليب التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي، على سبيل المثال: مقياس الممارسات السلوكية من إعداد (شبيب، 2012) بناء على الخطوتين السابقتين تم صياغة (40) فقرة تمثل بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي بصورتها الأولية، وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

### صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي في صورتها الأولية على محكمين من المتخصصين في القياس والتقويم، والموهبة والإبداع، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف إبداء آرائهم في صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة وشمولها لقياس ما وضعت من أجله، ومناسبة سلم التقدير على أبعاد وفقرات بطاقة الملاحظة، إضافة إلى مدى وضوح صياغة كل فقرة. وفي ضوء المرئيات والمقترحات التي أبداها السادة المحكمين تم الاتفاق بين المحكمين على (30) فقرة، وحذف (7) فقرات لعدم ملائمتها الفئة العمرية، أو تقيس أكثر من بعد، أو ترتبط بالممارسات التدريسية بشكل عام ولا ترتبط بالتفكير الإبداعي، واتفق المحكمون على إعادة صياغة (3) فقرات.

**الصدق العاملي:**

للتحقق من صدق البناء العاملي لبطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية لمعلمات تربية الموهوبين تم تطبيقها على (134) معلمة، وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components — Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبهاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (0.3) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (1) نتائج التحليل العاملي لبطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية لمعلمات تربية الموهوبين.

جدول (1): نتائج التحليل العاملي لبطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية

م	المفردات	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات	إدراك التفاصيل
1	تمهد للدرس من خلال طرح أسئلة مثيرة للتفكير الإبداعي	0.754				
2	تشجع التلميذات على اقتراح أفكار متعددة حول القضية المطروحة	0.821				
3	تطرح العديد من الأسئلة التباعدية التي تتطلب إجابات متعددة، مثل: ماذا يحدث لو؟	0.807				
4	تبذل جهداً للحصول على أفكار إضافية في حال نضوب الأفكار المطروحة	0.696				
5	توفر بيئة تعليمية تنسم بالحرية وتساعد على انطلاق الأفكار الجديدة	0.881				
6	تطرح العديد من الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إجابات متنوعة	0.687				
7	تستثير التلميذات لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما	0.812				
8	توجه تلميذاتها إلى البناء على أفكار زميلاتهن أو تطويرها أو اختصارها	0.833				
9	توجه التلميذات نحو البحث المتعمق للوصول إلى حلول كثيرة متنوعة للمشكلة	0.792				
10	تتيح الفرصة للتلميذات لطرح الحلول وإنتاج الأفكار المختلفة للمشكلة من خلال استخدام طرائق تدريس متنوعة	0.821				
11	تحت التلميذات على تقديم تصور أو رأي مخالف لآراء زميلاتهن	0.749				
12	تشجع التلميذات على إنتاج أفكار جديدة	0.665				
13	تساعد التلميذات على إجابة صياغة المشكلات بطريقة أصيلة (جديدة)	0.726				
14	تطرح أسئلة تنمي الأصالة لدى التلميذات	0.748				
15	تساعد التلميذات على تطوير أفكارهن التي توصلن لها إلى حلول قابلة للتطبيق (منتجات محسوسة)	0.811				
16	تساعد التلميذات على التركيب بين الأفكار بطريقة مبتكرة	0.740				
17	تعرض على التلميذات نماذج لمشاريع وابتكارات ناجحة وأصيلة	0.793				
18	تُقدّر ما تظهره التلميذات من إبداعات وأفكار أصيلة	0.659				

م	المفردات	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات	إدراك التفاصيل
19	تعرض على التلميذات مواقف غير مألوفة تتحدى أفكارهن وتتطلب إنتاج حلول جديدة			0.717		
20	تختار المعلمة مشكلة تتناسب مع مستوى التلميذات العقلي				0.714	
21	تثير إحساس التلميذات بالمشكلة قبل الموقف التعليمي				0.621	
22	تطلب من التلميذات جمع المعلومات حول المشكلة من مصادر متعددة				0.742	
23	تثير حب الاستطلاع والرغبة في البحث عن حل للمشكلة من خلال الأسئلة المفتوحة النهائية				0.722	
24	تستعرض مع التلميذات كافة الحلول للمشكلة، لتحديد نقاط القوة والضعف لكل فكرة				0.689	
25	تساعد التلميذات على اختبار صحة الفروض التي وضعوها لحل المشكلة				0.691	
26	تركز على عمليات وخطوات حل المشكلة وليس على الحل نفسه				0.709	
27	تطلب من التلميذات إعطاء تفصيلات وإضافات لبعض الأفكار المطروحة لجعلها أكثر عملية					0.781
28	تساعد التلميذات على تطوير وتعديل أفكارهن التي توصلن إليها					0.688
29	تطرح أسئلة تنمي مهارة التفاصيل في توضيح الأفكار					0.735
30	تستخدم إستراتيجية سكامبر لجعل الفكرة أو المنتج أكثر وضوحاً					0.668
31	تطرح أسئلة تنمي فهم التلميذات لأساليبهن وأساليب غيرهن في التفكير					0.771
32	تقدم مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتي تهدف إلى إكساب التلميذات مهارة التفاصيل					0.680
33	تحت التلميذات على تفكيك الموضوعات والأفكار إلى مكوناتها الأولية					0.603
	<b>الجذر الكامن</b>	3.15	3.69	4.31	3.42	3.49
	<b>نسبة التباين</b>	9.55	11.18	13.06	10.36	10.58
	<b>النسبة الكلية</b>					<b>54.73%</b>

أسفر التحليل العامل عن خمسة عوامل تشبعت عليهم (33) مفردة مع عدم حذف أي مفردة، وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (54.73%)، وقد تشبعت على العامل الأول (الطلاقة) (5) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.15)، وفسر نسبة (9.55%) من التباين الكلي. وتشبعت على العامل الثاني (المرونة) (6) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.69)، وفسر نسبة (11.18%) من التباين الكلي. وتشبعت على العامل الثالث (الأصالة) (8) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (4.31)، وفسر نسبة (13.06%) من التباين الكلي. وتشبعت على العامل الرابع (الحساسية للمشكلات) (7) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.42)، وفسر نسبة (10.36%) من التباين الكلي. أما البعد الخامس والأخير تشبعت عليه (7) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.49)، وفسر نسبة (10.58%) من التباين الكلي.

**النتائج:**

للتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيم معاملات الثبات (0,72) للطلاقة، و(0,76) للمرونة، و(0,71) للأصالة، و(0,69) للحساسية للمشكلات، و(0,74) لإدراك التفاصيل، و(0,78) للدرجة الكلية. وتشير نتائج ألفا كرونباخ إلى تمتع أبعاد بطاقة ملاحظة السلوكيات التدريسية والدرجة الكلية بثبات مناسب.

**تصحيح بطاقة الملاحظة:**

تكونت بطاقة السلوكيات التدريسية لمعلمات تربوية الموهوبين في صورتها النهائية بعد حساب الصدق والثبات من (33) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: بعد الطلاقة ويتكون من (5) فقرات، وبعد المرونة ويتكون من (6) فقرات، وبعد الأصالة ويتكون من (8) فقرات، وبعد الحساسية للمشكلات ويتكون من (7) فقرات، والبعد الأخير إدراك التفاصيل ويتكون من (7) فقرات. تدرج الدرجات وفقاً للتدرج الخماسي: تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4 درجات)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)، وتنطبق بدرجة ضعيفة (درجتان)، ولا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة)، وبذلك يكون الحد الأدنى للدرجات التي يمكن تحصيل عليها المعلمة (33) درجة، والحد الأقصى (165) درجة. ولتقييم السلوكيات التدريسية لمعلمات تربوية الموهوبين يتم حساب متوسط الدرجات التي تحصيل عليها المعلمة بعد استخدام بطاقة الملاحظة مرتين في يومين مختلفين.

**نتائج البحث:****إجابة السؤال الأول:**

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما واقع استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربوية الموهوبين في صفوف المرحلة الابتدائية العليا بالمنطقة الشرقية؟"، تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" One Sample T-Test لدرجات المعلمات على قائمة ملاحظة السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي، وجدول (2) يوضح مستوى تحقق السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربوية الموهوبين بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. جدول (2): قيم اختبار "ت" لدرجات معلمات تربوية الموهوبين على قائمة ملاحظة السلوكيات التدريسية

م	الفقرات	مستوى تحقق السلوكيات					المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
		1	2	3	4	5			
<b>أولاً: الطلاقة</b>									
1	تمهد للدرس من خلال طرح أسئلة مثيرة للتفكير الإبداعي	-	-	10	25	8	2.05	0.65	-4.55**
2	تشجع التلميذات على اقتراح أفكار متعددة حول القضية المطروحة	-	-	13	20	10	2.07	0.74	-3.83**
3	تطرح العديد من الأسئلة التباعدية التي تتطلب إجابات متعددة، مثل: ماذا يحدث لو؟ أذكر أكبر عدد ممكن من الأسباب، النتائج، القضايا؟ قارني بين؟ وضحي العلاقة؟ أعطي أمثلة؟	-	-	13	20	10	2.07	0.74	-3.83**
4	تبذل جهداً للحصول على أفكار إضافية في حال نضوب الأفكار المطروحة: (كأن تدعو التلميذات إلى قراءة الأفكار	-	-	15	19	9	2.14	0.74	-3.18**

م	الفقرات	مستوى تحقق السلوكيات					المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
		1	2	3	4	5			
	السابقة، ومحاولة إيجاد أفكار جديدة (من خلالها)								
5	توفر بيئة تعليمية تتسم بالحرية وتساعد على انطلاق الأفكار الجديدة	10	19	14	-	-	2.09	0.75 - **3.56	
	الدرجة الكلية للطلاقة						10.42	1.67 - **8.20	
	ثانياً: المرونة								
1	تطرح العديد من الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إجابات متنوعة ، مثل: (ما الاستخدامات المختلفة لـ؟ فكري في جميع الطرق، حاولي أن تجدي حلاً فريداً للمشكلة، هل هناك حل آخر، من تعطي أمثلة أخرى؟)	11	19	13	-	-	2.05	0.76 - **3.94	
2	تستثير التلميذات لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما	8	19	16	-	-	2.19	0.73 - **2.81	
3	توجه تلميذاتها إلى البناء على أفكار زميلاتهن أو تطويرها أو اختصارها	10	22	11	-	-	2.02	0.71 - **4.42	
4	توجه التلميذات نحو البحث المتعمق للوصول إلى حلول كثيرة متنوعة للمشكلة	7	23	13	-	-	2.14	0.68 - **3.50	
5	تتيح الفرصة للتلميذات لطرح الحلول وإنتاج الأفكار المختلفة للمشكلة من خلال استخدام طرائق تدريس متنوعة: كالعصف الذهني، العلاقات القسرية، أسئلة التفكير العليا، المناقشة	5	28	10	-	-	2.12	0.59 - **4.30	
6	تحث التلميذات على تقديم تصور أو رأي مخالف لأراء زميلاتهن	8	22	13	-	-	2.12	0.70 - **3.61	
	الدرجة الكلية للمرونة						12.63	1.98 - **7.87	
	ثالثاً: الأصالة								
1	تشجع التلميذات على إنتاج أفكار جديدة	13	19	11	-	-	1.95	0.76 - **4.75	
2	تساعد التلميذات على إجابة صياغة المشكلات بطريقة أصيلة (جديدة) (غير متكررة)	16	16	11	-	-	1.88	0.79 - **5.10	
3	تطرح أسئلة تنمي الأصالة لدى التلميذات، مثل: عللي، اقترحي، توقعي نهاية للقصة، استنتجي، استنبطي، برهني، صمي، استخلصي؟	11	18	14	-	-	2.07	0.77 - **3.67	
4	تساعد التلميذات على تطوير أفكارهن التي توصلن لها إلى حلول قابلة للتطبيق (منتجات محسوسة)	5	22	16	-	-	2.26	0.66 - *2.43	
5	تساعد التلميذات على التركيب بين الأفكار بطريقة مبتكرة	9	20	14	-	-	2.12	0.73 - **3.44	
6	تعرض على التلميذات نماذج لمشاريع وابتكارات ناجحة وأصيلة	13	24	6	-	-	1.84	0.65 - **6.67	

م	الفقرات	مستوى تحقق السلوكيات					الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة "ت"
		1	2	3	4	5			
7	تُقدّر ما تظهره التلميذات من إبداعات وأفكار أصيلة	7	24	12	-	-	0.66	2.12	**3.80 -
8	تعرض على التلميذات مواقف غير مألوفة تتحدى أفكارهن وتتطلب إنتاج حلول جديدة	6	24	13	-	-	0.65	2.16	**3.39 -
	الدرجة الكلية للأصالة						2.25	16.40	**10.51 -
<b>رابعاً: الحساسية للمشكلات</b>									
1	تختار المعلمة مشكلة تناسب مع مستوى التلميذات العقلي	9	22	12	-	-	0.70	2.07	**4.01 -
2	تثير إحساس التلميذات بالمشكلة قبل الموقف التعليمي: كعرض فيلم، أو قصة، أو زيارة مختص، أو استضافة حالة واقعية	6	22	15	-	-	0.68	2.21	**2.83 -
3	تطلب من التلميذات جمع المعلومات حول المشكلة من مصادر متعددة: كالكتب، المجلات، نشرات، الأفلام، شبكة معلومات، المقابلات، الندوات، المحاضرات، استبيانات، الملاحظة، الأخبار، الأحداث، الحقائق	9	21	13	-	-	0.72	2.09	**3.72 -
4	تثير حب الاستطلاع والرغبة في البحث عن حل للمشكلة من خلال الأسئلة المفتوحة النهائية	8	22	13	-	-	0.70	2.12	**3.61 -
5	تستعرض مع التلميذات كافة الحلول للمشكلة، لتحديد نقاط القوة والضعف لكل فكرة	6	24	13	-	-	0.65	2.16	**3.39 -
6	تساعد التلميذات على اختبار صحة الفروض التي وضعوها لحل المشكلة	9	21	13	-	-	0.72	2.09	**3.72 -
7	تركز على عمليات وخطوات حل المشكلة وليس على الحل نفسه	9	20	14	-	-	0.73	2.12	**3.44 -
	الدرجة الكلية للحساسية للمشكلات						1.67	14.86	**10.36 -
<b>خامساً: إدراك التفاصيل</b>									
1	تطلب من التلميذات إعطاء تفصيلات وإضافات لبعض الأفكار المطروحة لجعلها أكثر عملية	10	20	13	-	-	0.74	2.07	**3.83 -
2	تساعد التلميذات على تطوير وتعديل أفكارهن	7	19	17	-	-	0.72	2.23	*2.44 -
3	تطرح أسئلة تنمي مهارة التفاصيل في توضيح الأفكار ، مثل: ماذا، كيف، متى، لماذا؟	5	24	14	-	-	0.64	2.21	**2.99 -
4	تستخدم إستراتيجية سكامير (كبري، عدلي، أضيفي، كيّفي، استبدلي) لجعل الفكرة أو المنتج أكثر وضوحاً	4	25	14	-	-	0.61	2.23	**2.87 -

م	الفقرات	مستوى تحقق السلوكيات					المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
		1	2	3	4	5			
5	تطرح أسئلة تنمي فهم التلميذات لأساليهن وأساليب غيرهن في التفكير (التفكير في التفكير)	-	-	10	14	19	1.79	0.80	**5.79
6	تقدم مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتي تهدف إلى إكساب التلميذات مهارة التفاصيل، مثل: أضيفي كافة التفاصيل الممكنة، صممي، ألفي قصة، كبري	-	-	15	20	8	2.16	0.72	**3.07
7	تحث التلميذات على تفكيك الموضوعات والأفكار إلى مكوناتها الأولية	-	-	16	19	8	2.19	0.73	**2.81
	الدرجة الكلية لإدراك التفاصيل						14.88	2.30	**7.46

\*\* دال عند مستوى 0.01 \* دال عند مستوى 0.05

أشارت النتائج في جدول (2) أن قيم "ت" لجميع أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإدراك التفاصيل) دالة عند مستوى  $(p < 0.05)$ ، حيث بلغت قيم "ت": (-8.20) لبعده الطلاقة، و(-7.87) لبعده المرونة، و(-10.51) لبعده الأصالة، و(-10.36) لبعده الحساسية للمشكلات، و(-7.46) لبعده إدراك التفاصيل. وهذه النتيجة تظهر تحقق مؤشرات وأبعاد السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة وأقل من المتوسطة. كما توضح النتائج نسبة المعلمات ودرجة الممارسة لكل مؤشر من مؤشرات السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي إلى ما يلي:

#### بعد الطلاقة:

تمارس (23%) من المعلمات التمهيدي للدرس من خلال طرح أسئلة مثيرة للتفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، و(58%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (19%) بدرجة ضعيفة. وتشجع (30%) من المعلمات التلميذات على اقتراح أفكار متعددة حول القضية المطروحة بدرجة متوسطة، و(47%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (23%) بدرجة ضعيفة. وتطرح (30%) من المعلمات أسئلة تباعدية تتطلب إجابات متعددة بدرجة متوسطة، و(47%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (23%) بدرجة ضعيفة. وتبذل (35%) من المعلمات جهداً للحصول على أفكار إضافية في حال نضوب الأفكار المطروحة بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (21%) بدرجة ضعيفة. وتوفر (33%) من المعلمات بيئة تعليمية تتسم بالحرية وتساعد على إنطلاق الأفكار الجديدة بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (23%) بدرجة ضعيفة.

#### بعد المرونة:

تطرح (30%) من المعلمات الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إجابات متنوعة بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (26%) بدرجة ضعيفة. وتستثير (37%) من المعلمات التلميذات لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (19%) بدرجة ضعيفة. وجه (26%) من المعلمات تلميذاتها إلى البناء على أفكار زميلاتهن أو تطويرها أو اختصارها بدرجة متوسطة، و(51%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (23%) بدرجة ضعيفة. وتوجه (30%) من المعلمات التلميذات نحو البحث المتعمق للوصول إلى حلول كثيرة متنوعة للمشكلة بدرجة متوسطة، و(53%) بدرجة أقل من

المتوسط، بينما (16%) بدرجة ضعيفة. وتتيح (23%) من المعلمات الفرصة للتلميذات لطرح الحلول وإنتاج الأفكار المختلفة للمشكلة من خلال استخدام طرائق تدريس متنوعة بدرجة متوسطة، و(65%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (12%) بدرجة ضعيفة. وتحت (30%) من المعلمات التلميذات على تقديم تصور أو رأي مخالف لأراء زميلاتهن بدرجة متوسطة، و(51%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (19%) بدرجة ضعيفة.

#### بعد الأصالة:

تشجع (26%) من المعلمات التلميذات على إنتاج أفكار جديدة بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (30%) بدرجة ضعيفة. وتساعد (26%) من المعلمات التلميذات على إجادة صياغة المشكلات بطريقة أصيلة (جديدة) بدرجة متوسطة، و(37%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (37%) بدرجة ضعيفة. وتطرح (33%) من المعلمات أسئلة تنمي الأصالة لدى التلميذات بدرجة متوسطة، و(42%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (25%) بدرجة ضعيفة. وتساعد (37%) من المعلمات التلميذات على تطوير أفكارهن التي توصلن لها إلى حلول قابلة للتطبيق بدرجة متوسطة، و(51%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (12%) بدرجة ضعيفة. وتساعد (33%) من المعلمات التلميذات على التركيب بين الأفكار بطريقة مبتكرة بدرجة متوسطة، و(47%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (20%) بدرجة ضعيفة. وتعرض (14%) من المعلمات على التلميذات نماذج لمشاريع وابتكارات ناجحة وأصيلة بدرجة متوسطة، و(56%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (30%) بدرجة ضعيفة. وتقدر (28%) من المعلمات ما تظهره التلميذات من إبداعات وأفكار أصيلة بدرجة متوسطة، و(56%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (16%) بدرجة ضعيفة. وتعرض (30%) من المعلمات على التلميذات مواقف غير مألوفة تتحدى أفكارهن وتتطلب إنتاج حلول جديدة بدرجة متوسطة، و(56%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (14%) بدرجة ضعيفة.

#### بعد الحساسية للمشكلات:

تختار (28%) من المعلمات مشكلة تتناسب مع مستوى التلميذات العقلي بدرجة متوسطة، و(51%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (21%) بدرجة ضعيفة. تثير (35%) من المعلمات إحساس التلميذات بالمشكلة قبل الموقف التعليمي بدرجة متوسطة، و(51%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (14%) بدرجة ضعيفة. وتطلب (30%) من المعلمات من التلميذات جمع المعلومات حول المشكلة من مصادر متعددة بدرجة متوسطة، و(49%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (21%) بدرجة ضعيفة. وتثير (30%) من المعلمات حب الاستطلاع والرغبة في البحث عن حل للمشكلة من خلال الأسئلة المفتوحة النهائية بدرجة متوسطة، و(51%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (19%) بدرجة ضعيفة. وتستعرض (30%) من المعلمات مع التلميذات كافة الحلول للمشكلة، لتحديد نقاط القوة والضعف لكل فكرة بدرجة متوسطة، و(56%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (14%) بدرجة ضعيفة. وتساعد (30%) من المعلمات التلميذات على اختبار صحة الفروض التي وضعوها لحل المشكلة بدرجة متوسطة، و(49%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (21%) بدرجة ضعيفة. وتركز (32%) من المعلمات على عمليات وخطوات حل المشكلة وليس على الحل نفسه بدرجة متوسطة، و(47%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (21%) بدرجة ضعيفة.

#### بعد إدراك التفاصيل:

تطلب (30%) من المعلمات من التلميذات إعطاء تفصيلات وإضافات لبعض الأفكار المطروحة لجعلها أكثر عملية بدرجة متوسطة، و(47%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (23%)

بدرجة ضعيفة. وتساعد (40%) من المعلمات التلميذات على تطوير وتعديل أفكارهن التي توصلن إليها بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (16%) بدرجة ضعيفة. وتطرح (33%) من المعلمات أسئلة تنمي مهارة التفاصيل في توضيح الأفكار بدرجة متوسطة، و(56%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (11%) بدرجة ضعيفة. وتستخدم (33%) من المعلمات إستراتيجية سكامبر (كبري، عدلي، أضيفي، كئفي، استبدلي، ادمجي، احذفي) لجعل الفكرة أو المنتج أكثر وضوحاً بدرجة متوسطة، و(58%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (9%) بدرجة ضعيفة. وتطرح (23%) من المعلمات أسئلة تنمي فهم التلميذات لأساليهن وأساليب غيرهن في التفكير (التفكير في التفكير) بدرجة متوسطة، و(33%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (44%) بدرجة ضعيفة. وتقدم (35%) من المعلمات مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتي تهدف إلى إكساب التلميذات مهارة التفاصيل بدرجة متوسطة، و(47%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (18%) بدرجة ضعيفة. وتحت (38%) من المعلمات التلميذات على تفكيك الموضوعات والأفكار إلى مكوناتها الأولية بدرجة متوسطة، و(44%) بدرجة أقل من المتوسط، بينما (18%) بدرجة ضعيفة.

### إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما تباين استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبات في صفوف المرحلة الابتدائية العليا بالمنطقة الشرقية باختلاف: سنوات الخبرة، والمؤهل، والتدريب، وعدد التلميذات في الفصل؟". تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-Test لقياس الفروق بين متوسط درجات المعلمات على السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإدراك لتفاصيل) وفقاً لـ: سنوات الخبرة، والمؤهل، والتدريب، وعدد التلميذات في الفصل، بعد التحقق من شروط استخدامة.

### أولاً: سنوات الخبرة

جدول (3): يوضح الفرق بين المعلمات في السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي وفقاً لسنوات الخبرة

المتغيرات	سنوات الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
الطلاقة	أكثر من 5 سنوات	24	13,83	1,47	41	**4,37
	أقل من 5 سنوات	19	11,58	1,92		
المرونة	أكثر من 5 سنوات	24	14,88	1,15	41	**5,29
	أقل من 5 سنوات	19	13,05	1,08		
الأصالة	أكثر من 5 سنوات	24	15,83	1,55	41	*1,99
	أقل من 5 سنوات	19	14,95	1,31		
الحساسية للمشكلات	أكثر من 5 سنوات	24	15,33	1,37	41	*2,51
	أقل من 5 سنوات	19	14,26	1,41		
إدراك التفاصيل	أكثر من 5 سنوات	24	17,17	1,79	41	1,28
	أقل من 5 سنوات	19	16,53	1,39		
التفكير الإبداعي	أكثر من 5 سنوات	24	77,04	3,91	41	**6,54
	أقل من 5 سنوات	19	70,37	2,39		

يتضح من الجدول (3) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ( $p < 0.01$ )، بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً لسنوات الخبرة على بعد الطلاقة، والمرونة، والدرجة الكلية للسلوكيات التدريسية المرتبطة بالتفكير الإبداعي، حيث بلغت قيم "ت" (4,37) لبعد الطلاقة، و(5,29) لبعد المرونة، و(6,54) للدرجة الكلية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى

( $p < 0.05$ )، بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً لسنوات الخبرة على بعدي الأصالة والحساسية للمشكلات حيث بلغت قيم "ت" (1,99)، (2,51) على التوالي، وكانت جميع الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر (أكثر من 5 سنوات). وهذه النتائج تشير إلى تفوق ذوي سنوات الخبرة الأكثر في القيام بالتمارين التدريسية المتعلقة بأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً لسنوات الخبرة على بعد إدراك التفاصيل حيث بلغت قيمة "ت" (1,28) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

### ثانياً: المؤهل التعليمي

جدول (4): الفرق بين المعلمات في السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي وفقاً للمؤهل

المتغيرات	المؤهل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
الطلاقة	دراسات عليا	19	12,79	1,36	41	0,15
	بكالوريوس	24	12,88	2,44		
المرونة	دراسات عليا	19	14,00	1,56	41	0,28
	بكالوريوس	24	14,13	1,36		
الأصالة	دراسات عليا	19	14,95	1,22	41	*1,99
	بكالوريوس	24	15,83	1,61		
الحساسية للمشكلات	دراسات عليا	19	14,74	1,45	41	0,49
	بكالوريوس	24	14,96	1,52		
إدراك التفاصيل	دراسات عليا	19	17,42	1,71	41	*1,98
	بكالوريوس	24	16,46	1,47		
التفكير الإبداعي	دراسات عليا	19	73,89	4,57	41	0,24
	بكالوريوس	24	74,25	4,88		

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ( $p < 0.05$ )، بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً للمؤهل التعليمي على بعدي الأصالة وإدراك التفاصيل، حيث بلغت قيم "ت" (1,99) لبعدي الأصالة، و(1,98) لبعدي إدراك التفاصيل وكانت الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا. وهذه النتائج تشير إلى تفوق ذوي المؤهل التعليمي الأعلى في القيام بالتمارين التدريسية المتعلقة ببعدي الأصالة وإدراك التفاصيل. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً للمؤهل التعليمي على كل من الطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والدرجة الكلية على السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي، حيث بلغت قيم "ت": (0,15) لبعدي الطلاقة، و(0,28) لبعدي المرونة، و(0,49) لبعدي الحساسية للمشكلات، و(0,24) للدرجة الكلية وهي جميعها قيم غير دالة إحصائية.

### ثالثاً: المشاركة في البرامج التدريبية

جدول (5): يوضح الفرق بين المعلمات في السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي وفقاً للتدريب

المتغيرات	مرات التدريب	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
الطلاقة	أكثر من 3 تدريبات	20	14,25	0,79	41	**5,97
	أقل من 3 تدريبات	23	11,61	1,95		
المرونة	أكثر من 3 تدريبات	20	15,00	1,26	41	**4,94
	أقل من 3 تدريبات	23	13,26	1,05		

المتغيرات	مرات التدريب	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
الأصالة	أكثر من 3 تدريبات	20	16,05	1,47	41	**2,65
	أقل من 3 تدريبات	23	14,91	1,35		
الحساسية للمشكلات	أكثر من 3 تدريبات	20	15,70	1,26	41	**4,08
	أقل من 3 تدريبات	23	14,13	1,25		
إدراك التفاصيل	أكثر من 3 تدريبات	20	17,00	2,00	41	0,43
	أقل من 3 تدريبات	23	16,78	1,28		
التفكير الإبداعي	أكثر من 3 تدريبات	20	78,00	3,43	41	**8,12
	أقل من 3 تدريبات	23	70,70	2,44		

يتضح من الجدول (5) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ( $p < 0.01$ )، بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً للمشاركة في البرامج التدريبية على كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والدرجة الكلية للسلوكيات التدريسية المرتبطة بالتفكير الإبداعي، حيث بلغت قيم "ت" (5,97) لبعده الطلاقة، و(4,94) لبعده المرونة، و(2,65) والأصالة، و(4,08) لبعده الحساسية للمشكلات، و(8,12) للدرجة الكلية. حيث كانت جميع الفروق لصالح المعلمات اللاتي شاركن في البرامج التدريبية بشكل أكبر. وهذه النتائج تشير إلى تفوق المشاركات في البرامج التدريبية الأكثر في القيام بالممارسات التدريسية المتعلقة بأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً للمشاركة في البرامج التدريبية على بعد إدراك التفاصيل حيث بلغت قيمة "ت" (0,43) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

#### رابعاً: عدد التلميذات في الفصل

جدول (6): يوضح الفرق بين المعلمات في السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي وفقاً لعدد التلميذات في الفصل

المتغيرات	عدد التلميذات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
الطلاقة	أكثر من 20	25	12,12	1,81	41	**3,01
	أقل من 20	18	13,83	1,89		
المرونة	أكثر من 20	25	13,32	1,18	41	**5,09
	أقل من 20	18	15,11	1,08		
الأصالة	أكثر من 20	25	15,08	1,41	41	1,92
	أقل من 20	18	15,94	1,51		
الحساسية للمشكلات	أكثر من 20	25	14,32	1,35	41	**3,12
	أقل من 20	18	15,61	1,34		
إدراك التفاصيل	أكثر من 20	25	16,60	1,50	41	1,35
	أقل من 20	18	17,28	1,78		
التفكير الإبداعي	أكثر من 20	25	71,44	3,32	41	**5,84
	أقل من 20	18	77,78	3,77		

يتضح من الجدول (6) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ( $p < 0.01$ )، بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً لعدد التلميذات في الفصل على بعد الطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والدرجة الكلية للسلوكيات التدريسية المرتبطة بالتفكير الإبداعي، حيث بلغت قيم "ت" (3,01) لبعده الطلاقة، و(5,09) لبعده المرونة، و(3,12) لبعده الحساسية للمشكلات، و(5,84)

للدرجة الكلية. حيث كانت جميع الفروق لصالح المعلمات اللاتي تدرسن في الفصول التي بها تلميذات أقل. وهذه النتائج تشير إلى تفوق المعلمات في الفصول الأقل في عدد التلميذات في القيام بالممارسات التدريسية المتعلقة بأبعاد الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً لعدد التلميذات في الفصل على بعدي الأصالة، وإدراك التفاصيل حيث بلغت قيم "ت" (1,92)، و(1,35) على التوالي وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

### مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإدراك التفاصيل) لدى معلمات تربية الموهوبين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. ودراسة تباين استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبات في صفوف المرحلة الابتدائية العليا بالمنطقة الشرقية باختلاف سنوات الخبرة، والمؤهل، والتدريب، وعدد التلميذات في الفصل.

واقع استخدام السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين أظهرت النتائج تحقق مؤشرات وأبعاد السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة وأقل من المتوسطة. حيث أشارت النتائج إلى أن جميع السلوكيات التدريسية المرتبطة بمهارة الطلاقة تمارس بدرجة أقل من المتوسط، حيث تتراوح متوسطاتها بين (2,05 - 2,14). وأظهرت النتائج أن السلوك المتعلق ببذل المعلمات جهداً للحصول على أفكار إضافية في حال نضوب الأفكار المطروحة حصل على أعلى متوسط، ويمكن تفسير ممارسة هذا السلوك من جانب المعلمات بدرجة متوسطة إلى أن أهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها برامج الموهوبين هي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وما يتضمنه ذلك الهدف من ضرورة قيام المعلمات باستنزاف طاقة الطالبات للحصول على العديد من الأفكار الإبداعية حول القضية أو المشكلة المعروضة أمامهن في حال نضوب الأفكار المطروحة، وذلك من خلال تقديم الاستشارة والتحدي المناسب للطالبات كأن تدعوهن لقراءة الأفكار السابقة ومحاولة إيجاد أفكار جديدة من خلالها. فعندما يكون لدى معلمة الموهوبات مبدأ الاحترام المتبادل مع الطالبات وإعطائهن حرية التعبير عن آرائهن وأفكارهن، وعدم انتقاد إجاباتهن وتناولها بطريقة ديمقراطية لا تعمل على كبت الإبداع، فهذا من شأنه أن يساعد على تقديم أكبر كم ممكن من الأفكار من قبلهن. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الكرش، 1997)، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشديفات، 2010) والتي أشارت نتائجها إلى قيام المعلمين بحث الطلبة على توليد أفكار جديدة.

كما أشارت النتائج أن السلوك المتعلق بمدى ممارسة المعلمات التمهيد للدرس من خلال طرح أسئلة مثيرة للتفكير الإبداعي حصل على أدنى متوسط حسابي. ويمكن تفسير ممارسة المعلمات لهذا السلوك بدرجة قليلة أو نادرة يعود إلى أن هذا السلوك من شأنه أن يأخذ جزءاً كبيراً من الحصص الدراسية عند ممارسة المعلمات له، خصوصاً أن زمن الحصص محدد وقصير، مما يقلل من الفرص المتاحة لمناقشتهم، ويجعل اهتمام المعلمة بالدرجة الأولى منصب على إنهاء البرنامج، لذا فالمعلمة ترى أن التمهيد للدرس من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المثيرة للتفكير الإبداعي والاستماع لأكثر من إجابة من قبل الطالبات قد لا يمكنها من إكمال ما هو مقرر عليها إكماله خلال الحصص الدراسية، وقد يعيق تقدمها في البرنامج على المدى البعيد. كما أن بعض الطالبات قد يقترحن إجابات غير متوقعة تتطلب وقتاً أطول للتفسير وهذا قد يؤثر على تخطيط المعلمة للدرس، كما أن عدم وجود حصص متفق عليها بشكل رسمي لتدريس الموهوبات، يشكل عائقاً آخر

للمعلمات. إضافة إلى أن عدم معرفة المعلمات لأساسيات الدرس التعليمي وما يحمله من مجموعة من المواقف التعليمية ومن أهمها التمهيد للدرس من خلال الأسئلة المثيرة للتفكير الإبداعي، وعدم معرفتهن لبعض الطرق والاستراتيجيات التعليمية المساعدة على تنمية التفكير الإبداعي كالعصف الذهني، والأسئلة السابرة، يشكل سبباً آخر لتدني هذا السلوك. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع شروط المناخ الصفي المثير للتفكير الإبداعي والتي وردت في الأدب التربوي (جابر، 2006؛ جروان، 2010؛ الجمل وهويدي، 2003؛ العياصرة، 2011؛ Hamza & Griffith, 2006; Klimovien, et al., 2010; Sternberg & Williams, 1996) كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (المالكي، 2001) حيث حصلت مهارة (يطرح الأسئلة التباعدية ذات النهايات المفتوحة) على أقل متوسط.

وأشارت النتائج إلى أن جميع السلوكيات التدريسية المرتبطة بمهارة المرونة تمارس بدرجة أقل من المتوسط، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2,02 – 2,19). وحصل السلوك المتعلق باستثارة المعلمات للتلميذات لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما على أعلى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سعي معلمات الموهوبات إلى تطبيق مفهوم المرونة في التفكير، والذي يقصد به توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وهذا يتطلب من المعلمة استثارة الطالبات بطرق مختلفة: كأن تطرح أسئلة متنوعة مثل: هل هناك طريقة أخرى؟ عدلي؟ كيف تعالجي؟ صنفي، أو أن تطلب منهن إعادة النظر إلى أفكارهن أو تطويرها، أو تقديم كلمات أو صور مفتاحية ممكن أن تساعدن في الوصول إلى أفكار متنوعة، أو تقدم فكرتين مختلفتين تماماً وتطلب منهن تقديم رابط بينها، أو توفر مجموعة من الأنشطة الصفية لتساعد الطالبات على التفكير. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى دور البرامج التدريبية في التركيز على تدريب معلمات تربية الموهوبين على طرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي. كما حصل السلوك المتعلق بتوجيه المعلمات لتلميذاتهن إلى البناء على أفكار زميلاتهن أو تطويرها أو اختصارها على أدنى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن معظم الحجات الدراسية تقليدية، فالمقاعد منظمة في صفوف متوازية فهذا له أثر سلبي في عملية التفكير إذ تتيح للطالبات مشاهدة المعلمة فقط وليس بالضرورة مشاهدة زميلاتهن، وتشجع للسمع والإنصات على المعلم فقط، ولا تشجع على تبادل الحوارات والنقاشات بين التلميذات والمعلمة معاً وبشكل آمن. بالإضافة إلى ذلك أن المعلمة هي سيدة الموقف والمتحكمة بزمام الأمور، ولا تفضل إضاعة الوقت في تنقيح الأفكار وتطويرها أو الاستماع إلى آراء التلميذات والتي تكون مخالفة لآراء زميلاتهن. كما أن المعلمات اعتدن على الطريقة التقليدية في التدريس كون أغلب أفراد العينة ليسوا متخصصات في مجال تربية الموهوبين، فلزلن متمسكات بأدوارهن التقليدية اللاتي اعتدن عليها، والتي تؤكد في نظرهن بأنهن المصدر الرئيسي للمعرفة ولا تتركن مجال للمناقشة والحوار. وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (السعيد، 1999؛ الغامدي، 2009).

وفيما يخص السلوكيات التدريسية المرتبطة بمهارة الأصالة أشارت النتائج أنها تمارس بدرجة أقل من المتوسط، حيث تراوحت متوسطات المؤشرات بين (1,84 – 2,26). كما أشارت النتائج أن قيام المعلمات بمساعدة التلميذات على تطوير أفكارهن التي توصلن لها إلى حلول قابلة للتطبيق (منتجات محسوسة) حصل على أعلى المتوسطات. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البرامج الاثرانية التي تمر بثلاثة مراحل هي: الاكتشاف، والإتقان، والتميز، حيث يتم تحديد المنتج مع التلميذات الموهوبات أي (المخرجات التعليمية المتوقعة)، كما يشترط توافر مجموعة من المعايير لهذه المنتجات وهي: الأصالة في الناتج الإبداعي، وأن تتضح روح المخاطرة في الناتج الإبداعي، ومناسبة المنتجات للأهداف وفعاليتها ومناشط البرنامج الاثرائي، وأن تعبر الطالبة عن منتجها بنفسها. ولذلك تسعى معلمات تربية الموهوبين لتحقيق ذلك كونها من أحد مقومات البرنامج، ومرحلة من مراحلها. وأظهرت النتائج انخفاض المؤشرات المرتبطة بتعرض التلميذات لمواقف غير مألوفة تتحدى أفكارهن وتتطلب إنتاج حلول جديدة، طرح المعلمات لأسئلة تنمي الأصالة لدى

التلميذات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف الجانب المعرفي للإبداع لدى معلمات تربية الموهوبين، بالإضافة إلى خلو المكتبات المدرسية من المراجع المتعلقة بالإبداع وكيفية تنميته، كما تفسر الباحثة تدني مستوى ممارسة معلمات تربية الموهوبين لمؤشرات الأصالة يعود إلى أن مثل هذه السلوكيات قد تسمح بالتفاني والمبادرة من قبل التلميذات، وقد تجعل بعض التلميذات تقترح حلولاً، وتكتشف علاقات غير متوقعة من قبل المعلمة. وهذا في نظر العديد من المعلمات يؤثر سلباً على تخطيط الدرس ويجعلها في موقف محرج أمام تلميذاتها. كما تعتقد الباحثة أن المعلمة الجديدة تأتي إلى المدرسة متحمسة وتبذل جهداً مضاعفاً لرفع مستوى تلميذاتها، ولكنها سرعان ما تتعرض للضغوط من قبل زميلاتها في المدرسة؛ فتبدأ في مسابرتها وتقليدهن، وبالتالي يقل عطاءها ويخبر نشاطها. وهذا ما أشار إليه (عبادة، 2001) إلى أن ضغط الزملاء على الفرد الموهوب للمسايرة مع نفس السلوك العام للجماعة يعد من أبرز المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الغامدي، 2009؛ الكرش، 1997) والذي أشارت نتائجها إلى تدني المتوسط العام لممارسة المعلمين للسلوكيات التدريسية المتضمنة في محور الأصالة.

وأظهرت النتائج أن جميع السلوكيات التدريسية المرتبطة بمهارة الحساسية للمشكلات تمارس بدرجة أقل من المتوسط، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2,07 – 2,21). وتعزي الباحثة تلك النتيجة على أن المشكلات التي تعرض على التلميذات في البرامج الإثرائية تكاد تكون موحدة على مستوى المنطقة، حيث تُجبر المعلمات من قبل إدارة الموهوبات بتطبيق هذه المشكلة طيلة الفصل الدراسي، فقد تكون هذه المشكلات لا تتناسب مع ميول التلميذات، ولا تتناسب مع قدرات تلميذات المرحلة الابتدائية، فهي تحتاج إلى مستوى عقلي أعلى من ذلك. كما يمكن عزو نتيجة هذا الضعف إلى عدم إلمام المعلمات بطريقة تدريس حل المشكلات وخطواتها العلمية من تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتوليد الحلول والأفكار واختبار الفرضيات واختيار الحل الأفضل، أو قد ترى بعض المعلمات أن هذا السلوك المختص باستعراض كافة الحلول للمشكلة لتحديد نقاط القوة والضعف وإثارة حب الاستطلاع لدى الطالبات من خلال الأسئلة، وجمع المعلومات عن المشكلة، واختيار صحة الفروض يحتاج إلى جزء كبير من الحصص التدريسية والتي تعتبر محدودة لدى معلمات الموهوبات خصوصاً أنهن لا يمتلكن حصصاً دراسية خاصة بهن، ويقمن بتدريس الموهوبات في حصص النشاط أو الانتظار وهذا يعيق من قدرة المعلمات على القيام بخطوات حل المشكلة بالشكل المطلوب. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (الباقر، 1997؛ التودري، 2002؛ الغامدي، 2009) والتي أشارت نتائجها إلى ضعف امتلاك المعلمين لمهارة الحساسية للمشكلات كإحدى مهارات التفكير الإبداعي.

وبالنسبة لمهارة التفاصيل أشارت النتائج أن جميع السلوكيات التدريسية تمارس بدرجة أقل من المتوسط، حيث تتراوح متوسطاتها بين (1,79 – 2,23). كما أشارت النتائج أن مؤشرين وهما: تساعد التلميذات على تطوير وتعديل أفكارهن التي توصلن إليها، وتستخدم إستراتيجية سكامبر (كبري، عدلي، أضيفي، كيّفي، استبدلي، ادمجي، احذفي) لجعل الفكرة أو المنتج أكثر وضوحاً حازتا على أعلى المتوسطات. وتفسر الباحثة سبب ارتفاع هذا السلوكيين إلى تلقي معظم معلمات تربية الموهوبين دورات تدريبية بخصوص تطبيق إستراتيجية سكامبر في التدريس، فهذا من شأنه أن يساعد التلميذات على تطوير وتعديل أفكارهن التي توصلن إليها وإغنائها. كما يمكن عزو الضعف في بقية مؤشرات بعد إدراك التفاصيل إلى عدم تمكن المعلمات من مهارة التفاصيل حيث لا يعتبرون أنها من المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي، فهم دائماً يرون أن مهارات التفكير الإبداعي تقتصر على ثلاث مهارات: الطلاقة، المرونة، الأصالة، فهذا يعود إلى انخفاض الجانب المعرفي للإبداع من قبل المعلمات.

## الفروق في درجة ممارسة المعلمات للسلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي وفقاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، المشاركة في البرامج التدريبية، عدد التلميذات في الفصل)

### سنوات الخبرة

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المعلمات وفقاً لسنوات الخبرة على بعد الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات وكانت جميع الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر من خمس سنوات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات وفقاً لسنوات الخبرة على بعد التفاصيل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات ذوي الخبرة الأكبر لديهم إمام أكثر بطبيعة تدريس الطالبات الموهوبات وطرق واستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، كما أنهن أكثر فهماً لحاجات الطالبات الموهوبات بحكم خبرتهن، فالمعلمات الأكثر خبرة لديهن قدرة على التكيف مع ظروف العمل، فكلما ازدادت خبرة المعلمة ازدادت تمكنها من أداء عملها وإدراكها للأخطاء التي تقع فيها فتعزف عنها وتكون أكثر استبصاراً للمزايا فتتكب عليها. علاوة على ذلك فإن الخبرة تزيد المعلمة استقراراً في عملها، وتعطيها قدرة على التكيف مع متطلبات مهنتها كمعلمة تربية موهوبين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (بربخ، 2012؛ الزغبى والهواملة والشديفات، 2009؛ عبدالجواد، 2010) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة المعلمين لأساليب التفكير الإبداعي والتي تعزى للخبرة التدريسية. كما تفسر الباحثة نتيجة عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمات على بعد التفاصيل إلى أن معلمات الموهوبات لا يمارسن هذه المهارة كغيرها من المهارات كونها تحتاج إلى وقت أطول عن باقي المهارات الأخرى، حيث يتم من خلالها تناول الفكرة بإعطاء تفصيلات وتوسيعات أكثر لجعلها أكثر وضوحاً، فهذا يستغرق الوقت من الحصص الدراسية المحددة لهن.

### المؤهل التعليمي

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المعلمات وفقاً للمؤهل التعليمي على بعدي الأصالة وإدراك التفاصيل، بينما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على كل من الطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات. وتفسر هذه النتيجة ذوي المؤهل التعليمي الأعلى في القيام بالممارسات التدريسية المتعلقة ببُعدي الأصالة والتفاصيل إلى أن ذوات المؤهلات المرتفعة (الماجستير) يكون لديهن معرفة أكبر ورغبة أكثر في الاستزادة وطلب المعلومة، فإذا استصعب عليهن أمر أو لم تكن لديهن المعلومات الكافية عنه يقمن بالبحث عنه والاستزادة في المعرفة حتى يصلن إلى درجة من الكفاية المعرفية، وهذا ما يفسر تفوقهن في هاتين المهارتين بالذات كونهن من أصعب المهارات تطبيقاً على أرض الواقع، كما أن السلوكيات الخاصة بهاتين المهارتين تتطلب معلمة لديها قدر من الوعي والفهم لهاتين المهارتين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (بدر، 2005) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين درجة ممارسة معلمات الرياضيات الحاصلات على بكالوريوس والحاصلات على درجة الماجستير بالنسبة للأنشطة التعليمية التي تنمي التفكير الإبداعي لصالح الحاصلات على درجة الماجستير.

### المشاركة في البرامج التدريبية

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمات وفقاً للمشاركة في البرامج التدريبية على كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات لصالح المعلمات اللاتي شاركن في البرامج التدريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات وفقاً للمشاركة في البرامج التدريبية على بعد إدراك التفاصيل. وهذا يعني تفوق المشاركات في البرامج التدريبية في القيام بالممارسات التدريسية

المتعلقة بأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من (معاجيني، 1996؛ Mann، 2000؛ Gow، 1994؛ Cropley، 2009) والتي أشارت بأن البرامج التدريبية في مجال الإبداع لها أثر إيجابي على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين.

### عدد التلميذات في الفصل

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين متوسطات درجات المعلمات وفقاً لعدد التلميذات في الفصل على بعد المرونة، والطلاقة، والحساسية للمشكلات، لصالح المعلمات اللاتي يدرسن في الفصول التي بها عدد أقل من التلميذات، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لعدد التلميذات في الفصل على بعدي الأصالة وإدراك التفاصيل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما قل عدد التلاميذ في الفصل، كلما كانت المعلمة قادرة على التفاعل معهن بصورة أفضل، كما أنها تجد فرصة لمناقشة تلميذاتها وسماع أفكارهن والتعليق على مبادراتهن، وفي المقابل فإن المعلمة التي تدرس لأعداد كبيرة من التلميذات لا تجد فرصة للحوار والمناقشة مع تلميذاتها، كما أن ذلك يؤدي في بعض الأحيان إلى فقدان السيطرة عليهن وعدم القدرة على إشباع رغباتهن، وهذا مما لا شك به يحد من فرص تنمية التفكير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السعيد، 1999)، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة ممارستهن للمنطلقات النظرية للتفكير الإبداعي في تدريسهن تعزى إلى عدد التلميذات في الصف الدراسي لصالح المعلمات اللاتي يقمن بتدريس الصفوف الدراسية التي تحوي عدداً أقل من التلميذات.

### توصيات البحث

1. في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث فإن الباحثة تتقدم بالتوصيات التالية:
1. عقد دورات تدريبية لمعلمات تربية الموهوبين (أثناء الخدمة)؛ لإرشادهم إلى تبني أنماط سلوكية تساعدهم على تنمية الإبداع لدى التلميذات الموهوبات.
2. العمل على تطوير برامج إعداد معلمات تربية الموهوبين (قبل الخدمة)، وضرورة التأكيد على مهارات التدريس المرتبطة بالتفكير الإبداعي لدى التلميذات الموهوبات.
3. تهيئة البيئة الصفية المناسبة للتدريس الإبداعي، وتنظيم المقاعد بطريقة يسمح للتلميذات بالمناقشة والتفكير، على أن يكون عدد التلميذات محدود في كل فصل لا يتجاوز 20 تلميذة.
4. تطوير برامج تدريب المشرفات التربويات أثناء الخدمة فنياً وإدارياً بما يشجعهن على مساعدة المعلمات على التدريس الإبداعي.
5. تطوير استمارة تقييم الأداء الوظيفي لمعلمة تربية الموهوبين، بحيث تشمل جزءاً لتقييم سلوكيات المعلمة اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذات الموهوبات.
6. العمل على إقامة قنوات اتصال مفتوحة بين وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي؛ للاستفادة من الكوادر الجامعية المؤهلة في إقامة دورات تدريبية لمعلمات تربية الموهوبين أثناء الخدمة في مجال التدريس الإبداعي.
7. ان تشرك الإدارة المدرسية معلماتها في الدورات التدريبية المختلفة والتي تسهم في رفع الجانب المعرفي والأدائي للمعلمات العاملات في برامج الموهوبين.
8. ضرورة تبني الإشراف التربوي إلزامية التدريب على الإبداع، وربط الارتقاء المهني بهذا التدريب.

9. التأكيد على الجانب التطبيقي في الدورات وعدم الاكتفاء بالجوانب النظرية فيما يتعلق بتنمية مهارات التدريس الإبداعي.

### المراجع:

- أبو هريرة، مكارم؛ عزمي، عصام الدين؛ عبدالرحمن، أيمن (2007). *العولمة والابداع في التربية الرياضية المدرسية*. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- الباقر، نصره (1997). دراسة تقويمية لدور معلمات رياضيات المرحلة الاعدادية في تنمية الابداع لدى التلميذات تلك المرحلة بدولة قطر. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، 43، 31-77.
- بدر، بثينة (2005). واقع ممارسة معلم الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 108، 48-78.
- بربخ، أشرف (2012). مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الابداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(1)، 91-129.
- التودري، عوض (2002). اكساب بعض مهارات التدريس الابداعي للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الاعدادية، *المجلة التربوية*، 17، 197-240.
- جابر، عبدالحمد (2006). *تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار: استراتيجيات للمدرسين*. مصر، دار الفكر العربية للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان، دار الفكر.
- جروان، فتحي (2010). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان، دار الفكر.
- الجغيمان، عبدالله؛ معاجيني، أسامة؛ أيوب، علاء الدين؛ أبو عوف، طلعت؛ أبو ناصر؛ فتحي؛ باناجه، سوزان؛ الفهيد، عبد الرحمن (٢٠٠٩). *تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام*. دراسة غير منشورة مودعة في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض، السعودية.
- الجمال، محمد؛ الهويدي، زيد (2003). *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع*. العين، دار الكتاب الجامعي.
- حباكة، أمل (2011). دراسة مقارنة لأدوار المعلم في تنمية التفكير الإبداعي بالتعليم قبل الجامعي في ضوء بعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *مجلة التربية*، 14 (34)، 11-62.
- الحقيل، سليمان (1996). *نظام وسياسة التعليم في المملكة*. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ريم، سيلفيا (2009). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. (ترجمة السيد السامدونى)، عمان، دار الفكر.
- الزعيبي، إبراهيم؛ والهوامله، ماهر؛ والشديفات، صادق (2009). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم القرى*، 1(1)، 114-154.
- الزهراني، أحمد (2008). *تجربة جامعة الملك سعود في تعليم مهارات التفكير*. ورقة علمية مقدمة إلى اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الإبداع، عمان، الأردن.
- السعيد، هدى (1999). *مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*. رسالة الخليج العربي، 70، 198-205.
- السمير، محمد؛ جرادات، محمد؛ حوامده، باسم (2007). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي*. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم القرى*، 19(1)، 99-175.
- شبيب، أحمد (2012). *بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم الجامعي كما يدركها طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 22(75)، 1-26.

- الشديفات، باسل (2010). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الأول ثانوي في مدارس قسبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم. *مجلة علوم إنسانية*، 7 (45)، 1-25.
- صوافطه، وليد (2008). فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل في الفيزياء ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بمدينة تبوك. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 29 (110)، 51-102.
- الطيبي، محمد (2007). *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبادة، أحمد (2001). *التفكير الابتكاري: المعوقات والميسرات*. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- عبدالجواد، إباد (2010). تقييم أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة بغزة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، 1 (10)، 41-92.
- العياصرة، وليد (2011). *استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. عمان، دار أسامة.
- الغامدي، فريد (2009). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم القرى*، 1 (1)، 310-388.
- القريبي، عبدالمطلب (2005). *الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- قطامي، نايفة (2010). *مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكرش، محمد (1997). السلوكيات المطلوبة لعملية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر. *مجلة كلية التربية، كلية التربية بقطر*، 122، 82-100.
- المالكي، عوض؛ والحربي، إبراهيم (2009). دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الإبداعي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين: رعاية الموهوبين.. ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، الأردن، عمان.
- معاجيني، أسامة (1996). دور جامعة الخليج العربي في إعداد معلم التربية الخاصة (تخصص التفوق العقلي والموهبة). ورقة عمل مقدمة الى ندوة إعداد معلم التربية الخاصة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. جامعة الخليج العربي. المنامة.
- منسي، محمود عبدالحليم (2008). *الإبداع والموهبة في التعليم العام*. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Westview Press: USA.
- Bain, S. K., Bourgeois, S. J., & Pappas, D. N. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. *Roper Review*, 4, 166-172.
- Cropley, A. (1994). Creative intelligence: A concept of (true) giftedness. *European Journal for High Ability*, 5(1), 6-23.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education & Learning: A Guide for Teachers and Educators*. Bodmin, England: Routledge Falmer.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in classroom environment. *Roper Review*, 22(3), 148-153.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining challenge and choice in classroom: The relationships between teachers and their students and comparisons between gifted students and others. *Gifted Child Quarterly*, 46, 145-155.
- Gow, G. (2000). Understanding and Teaching Creativity. *Tech Directions*, 59(6), 32-34.
- Hamza, M. K. & Griffith, K. G. (2006). Fostering Problem Solving & Creative Thinking in the Classroom: Cultivating a Creative Mind. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 16(3), 1-30.

- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (2005). *Methods and materials for teaching the gifted* (2<sup>nd</sup> ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Keller-Mathers, S. (2009). *Creative Teaching. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. SAGE Publications.
- Klimovien, G. & Urbonien, J. & Barzdziukien, R. (2010). Creative Classroom Climate Assessment for the Advancement of Foreign Language Acquisition. *Studies About Languages, 16*, 114-121.
- Mann, R. L. (2009). *Teachers of Gifted. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. SAGE Publications.
- Oliva, P. E. (2008). *Developing the Curriculum*. (7<sup>th</sup> ed). England, London: Pearson.
- Rash, P. K., & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roper Review, 22*, 192-194.
- Renzulli, J. S. (1986). Identifying key feature in programs for the gifted. *Exceptional Children, 35*(3), 217-221.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(3), 325–338.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.