دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة بيان دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، بينما اقتصرت العينة على عدد (٩٨١) معلماً ومعلمة موزعين وفق متغيرات (النوع/ سنوات الخبرة) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة الموافقة على مجمل المحاور (مرتفعة) من وجهة نظر عينة الدراسة، وكانت ترتيبها كالتالي المحور الثالث الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ثم المحور الثاني الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ثم المحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (٢,٥٩٩) و(٢,٦٩٠).

The Educational Modeling Role in Developing the Professional Creativity Skills Level among the Primary School Teachers in Kuwait from Their Viewpoints in the Light of some Variables

:ABSTRACT

The current study aimed at investigating the role of educational modeling in developing the level of professional creativity skills among the primary school teachers in Kuwait from their viewpoints in the light of some variables. The study utilized the descriptive method making use of a questionnaire as a data collection instrument. The study population were all the primary school teachers in Kuwait and the participants were 981 teachers (males and females) who were assigned according to the study variables (gender / years of experience). The results of the study revealed that the degree of approval of all the dimensions was (high) from the viewpoints of the study participants as the dimensions were respectively arranged as follows: the third dimension related to the role of the educational modeling in developing the skill of flexibility of the primary school teachers, the first dimension related to the role of the educational modeling in developing the skill of fluency of the primary school teachers, and the fourth dimension related to the role of the educational modeling in developing the sensitivity to problems skill among the primary school teachers as the means of the items relative weights ranged between (2.599) and (2.690).

المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر متغيرات عدة في شتى مناحي الحياة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، الأمر الذي يفرض على المؤسسات ضرورة اتخاذ التدابير والإجراءات التي تمكنها من مواجهة تلك التغيرات والاستفادة المثلى من إيجابياتها، ليس بهدف البقاء وحسب وإنما من أجل اللحاق بركب الدول المتقدمة ومنافستها؛ فالبلدان المتقدمة لم تصل إلى ما وصلت إليه من تقدم علمي وتطور تكنولوجي إلا نتيجة لإبداع الأفراد وخصوصاً في المؤسسات التعليمية، ذلك لأن الإبداع يقود إلى التجديد والتطوير، ونستطيع من خلال هذا الإبداع أن نواكب ركب الحضارة وأن يكون لنا موقع في الحضارة البشرية.

وتزداد الحاجة للإبداع مع مرور الوقت، فالإبداع في المؤسسة حاجة ضرورية وأساسية فرضتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، حيث يؤدي الإبداع دوراً مهماً في بقاء المؤسسات وتطورها في ظل التحديات العالمية، كما أنه يساعدها على مواجهة المشكلات المعاصرة وتحديات المستقبل(غياط وزدوري، ٢٠١٠، ٢).

والمؤسسات التعليمية المتميزة تتبني المدخل الإبداعي كأحد المداخل المهمة في معالجة مشكلاتها التي تواجهها ذلك من أجل مساعدتها على تحقيق نوع من التوازن بين جهودها المتعلقة بالقابلية للتكييف والكفاءة والفعالية التنظيمية' كما تخصص أيضاً جزءاً من ميزانيتها للبحوث والتطوير ولتشجيع الإبداع بهدف الوصول إلى أفكار جديدة غير مألوفة لتحسين أدائها وزيادة إنتاجها (العميان، ٢٠٠٤، ٤٩).

إنَّ رعاية الإبداع في مجال التَّعليم من الأهمِّيَّة بمكانة، حيث يساعد في التَّعامل مع المشكلات ذات الصعوبة، ومواجهة التغيُّرات المتسارعة، والتأقلم معها، ومواجهة المستقبل المجهول، وتحقيق الإنجازات الاقتصاديَّة، ومسايرة التَّنافس الكبير بين الأمم، لهذا لا يُمكن إهماله، أو تجاهله، أو قمعه من خلال التّعليم، أو ترك تطويره للصُّدفة (Shaheen,2010)، فتربية العقول المفكّرة المبدعة من شأنه أن يعمل على الوصول إلى كلِّ ما هو جديدٍ في ميادين الحياة جميعها، ويمدُّ الأمَّة بالمفكّرين القادرين على مواجهة المشكلات التي تعترض تقدُّمها (ريان، ٢٠٠٦).

وفي هذا الصَّدد أشار شان (Shan,2008) إلى أن الإبداع سمة يمكن لأيِّ إنسان أن يُظهرها في حياته، وأنّه يُمكن إثراءه لدى الأفراد، وبذلك يزداد الإبداع في المجتمع ككلٍ إذا ما طبقت الظّروف التي تعزّز الإبداع في التّربية والتَّعليم، فالبيئة الجامعية تعدّ عاملا مهمًّا لإبداع الطّلبة، ويؤدي عضو هيئة التدريس دورًا مهمًّا في توفير المناخ المفضي إلى نمو الإبداع في قاعة المحاضرات الجامعية، وتُعدّ البيئة التي يسودها التعلم الذاتي من قبل المتعلم والتوجيه والإرشاد من قبل المعلم هي من البيئات المفضَّلة لمساعدة كثير من الطلبة على الاستنباط والاستنتاج والاستقراء.

وتذكر المؤسسة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم (٢٠٠٨) أن من التحديات التي تواجه التعليم معدل التسارع المعرفي والتقدم التكنولوجي، وتيار العولمة والانفتاح، وكل ذلك يستلزم في المقام الأول وجود موارد بشرية على مستوى رفيع من حيث المهارات العقلية والقدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات القائم على التفكير المرن والإبداعي.

ولقد ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين توجه جديد في الفكر التربوي الحديث يدعو إلى التركيز على مراعاة الفروق الفردية وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ولا سيما التفكير الإبداعي فضلاً عن تعليم المهارات التعليمية للوصول إلى درجة الإتقان، وقد ركز أصحاب هذا التوجه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية التي أصبحت تعرف فيما بعد بالعادات العقلية، وأصبح من الضروري التأكيد على استخدام الطرائق أو الأساليب التي تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار بين المتعلمين. (طراد، ٢٠١٢، ٢٨٨)

وفي المجال المؤسسي يعد الإبداع عنصر أساسي في كفاءة المؤسسة. ويوضح الشايع وآخرون(٢٠١١) أن الإبداع يعد عنصراً مهماً في جميع مستويات المنظمة سواء أكان التخطيطي أو الإداري أو التنفيذي، لأنه من خلال ممارسة المنهج الإبداعي في هذه المستويات ستحقق المؤسسة أهدافها وغاياتها بكل فاعلية ويسر.

وأضاف نجم الدين وأشرف (٢٠١١) أن الإبداع أصبح مدخلاً مهماً لنمو المؤسسة واستمرارها، فهو يقدم حلولاً أصيلة للمشكلات الحالية والموقفية ويتنبأ بالمستقبلية منها، مما يساعد على تطوير وتحسين الأداء.

لذا تهتم العديد من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالإبداع وتشجيع الأفكار الجديدة وتدعيمها، وتحتضن الابتكار والتطوير في نشاطاتها ومجالاتها المختلفة لتحقق مستويات أفضل من التميز والجودة في الخدمات للمستفيدين الداخليين (المعلمين والطلاب) والمستفيدين الخارجيين (أولياء الأمور، المجتمع بشكل عام)، (كما، وآخرون، ٢٠٠٥، ٦).

ولقد أدركت المجتمعات الغربية هذه المصلحة الراجحة، في استغلال طاقات المبدعين والاستفادة من قدراتهم الفائقة، فتوجَّه الاهتمام بهذه الفئة بصورة كبيرة وواسعة، شمل أساليب البحث عنهم واكتشاف شخصياتهم، ومن ثمَّ تطوير قدراتهم وتوجيه طاقاتهم، لما يخدم مصالح تلك المجتمعات: العلمية، والاقتصادية، والسياسية، فتطوَّرت – بناء على ذلك – أساليب التعاطي مع الطبيعة ومدَّخراتها، ومع الإنسان وقدراته، فكان من نتاج هذا التفاعل الإيجابي بين الإنسان والطبيعة: ما يشهده العالم المعاصر من التقدُّم الحضاري المذهل في مجالات الحياة المختلفة، وفي ميادينها الكثيرة المتعددة (باحارث، ٢٠١٣، ٦٩٠).

ومن الطرق التي يتم من خلالها ربط الواقع بالحياة هي النمذجة التي يؤكد فريد أبو زينة (٢٠١١) بأن نمذجة المسائل الرياضية بصور ورسومات توضيحية تعطي

نتائج أفضل من عرض المسائل بدونها. ويؤكد (Pollak, & Burkhardt, 2006) بأن التعلم بالنمذجة يجعل الطالب مسئولاً عن تعلمه، ويتيح للطالب ممارسة المواقف المختلفة ويدعم مناقشة الطلاب لما يتوصلون إليه من نتائج، كما أنه بيئة خصبة تساعد على اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التفكير لديهم. كما يرى (Ornstein, 1995) أن النمذجة تكسب الطالب استجابات جديدة، كما تستخدم في مداخل تعديل السلوك.

وتستخدم النمذجة في مواقف الحياة الواقعية لتقريب المعنى إلى ذهن الطالب مما يؤدي إلى اكتساب المعلومات وتنميتها حول الموقف أو الظاهرة المراد دراستها (conner, 2006& zbiek).

وقد أجريت عدد من الدراسات في هذا المجال، منها ما استخدم النمذجة كمتغير مستقل وبحث في فاعليتها على التحصيل واكتساب المهارات، وبعضها بحث في أو النمذجة كطريقة تدريس أو تدريب على التفكير بشكل عام، ومن هذه الدراسات: دراسة مدين (٢٠١٥) ودراسة عبيد (٢٠١٤)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٤)، ودراسة السعيدي (٢٠١٣)، ودراسة علي (٢٠١٣)، ودراسة(Kultluca, 2013).

ويؤكد مجدي عزيز(٢٠٠٥، ٢٢٠) أهمية النظر إلى المعلم كأحد عناصر الموقف التعليمي، حيث إنه مهما كانت جودة المناهج، ومهما توافرت الإمكانات والمعامل والأدوات، فكل ذلك لا يحقق قيمه تذكر دون وجود معلم مبدع في سماته الشخصية، وفي تكوينه المهني والثقافي والعلمي، وفي امتلاكه كفايات تعليمية متنوعة، تمكنه من أداء أدواره المتعددة، مثل مهارات التخطيط وسلامة الأداء وأساليب التقويم. ويشير (Davies, 2006) إلى تأكيد التربويين على أن تأسيس وضع تربوي قوي في القرن الواحد والعشرين يتطلب بالدرجة الأولى قيادة تربوية مبدعة تشجع كل من المعلمين والمتعلمين على الإبداع.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

يمثل الإبداع أحد الضرورات والعناصر المهمة في إدارة المدرسة العصرية، وأحد السمات المتطلب توفرها في مدير المدرسة العصري، نتيجة لتزايد الطموحات وتعدد الحاجات وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في جميع نواحي ومجالات الحياة نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والابتكار في إدارة العملية التعليمية وقيادة مدرسة اليوم، والتي بلا شك أحوج ما تكون لإدارتها إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار والتجديد والديناميكية في كل مناحي العمل الإداري، فالأسلوب التي تدار به المدارس في السابق قد لا تكون له أهمية في مقابل هذه التحديات والتطور المتسارع في ميادين المعرفة المختلفة وثورة المعلومات، لأن الاستمرار بهذا الأسلوب الإداري الروتيني التقليدي يؤدي إلى التوقف، وهو بالتالي تراجع عن مسايرة الركب الحضاري المعاصر (الخباز، ٢٠٠٨، ١٨٨، ١٨٩).

وعلى الرغم من كثرة البحوث حول الإبداع، إلا أن تنميته داخل المدرسة لا تزال تواجه العديد من المعوقات والتي من أبرزها: طرائق التدريس التقليدية، أساليب التقويم المعتمدة على الحفظ، شح الإمكانات التربوية، المناخ التسلطي داخل المدرسة، والمناهج المدرسية بمفهوم ضيق. في حين تشير الصورة العامة لمؤسسات التعليم العام في الدول العربية حسب المعلومات المتوفرة ليست إيجابية كما تعبر عنها مستويات إتقان التلاميذ للكفايات المحددة وطنياً في الرياضيات والفيزياء، كما يشير التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية، وفي عالم سريع التغير يصبح برامج رعاية المبدعين والموهوبين قضية حياة أو موت بالنسبة للدول العربية التي تعاني مؤسساتها التعليمية من أزمة حقيقية قد تؤدي إلى كارثة محققة إذا استمرت في هدر طاقات أبنائها المبدعين والموهوبين، ولم تبادر إلى إزالة المعوقات التي تحول دون استثمار هذه الطاقات (جروان، ٢٠٠٢).

ولقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث أهمية تنمية التفكير الإبداعي منها دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٦) ودراسة (السيد، ٢٠٠٨) ودراسة (الطاهر، ٢٠٠٨) ودراسة (كامل وعيسى، ٢٠١٠) ودراسة (القاضي، ٢٠١٠).

وتعدُّ المهارات الإبداعية مثل: (لطلاقة، الأصالة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة، المخاطرة) من أهم السِّمات القيادية والإبداعية للقادة الأكاديميين، ومن أهم المقومات والدعائم الأساسية لها، وهذا ما أشار إليه كثيرٌ من الباحثين، مثل: الفاعوري (٢٠٠٥، ١٩)، والحريري(٢٠١١، ٢٥١)، وعلي(٢٠١١، ٥٤)، وخيري (٢٠١٢، ٥٢)، وخير الله(٢٠١٥، ٢٥).

وفي سياق مُتَّصل أكَّدت العديدُ من الدراسات، مثل دراسة طويقات(٢٠٠٧)، (Asif&Rodrigue ,2015)، وعيد (٢٠١٥) على أهمية تطوير وتعزيز القدرات والمهارات الإبداعية لدى عناصر المنظومة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدارسة الحالية في ضعف مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بصفة عامة؛ بالإضافة إلى ضعف مستوى الاعتماد على المداخل والاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تنمية مستوى المهارات التدريسية بصفة عامة والإبداعية بصفة خاصة، فعلى الرغم من ضرورة تمكن المعلم من المهارات التدريسية الإبداعية لما في ذلك من أهمية في مجال أدائه المهني؛ فإن الواقع التعليمي الحالي يكشف عن أن المعلمين يكتسبون إلى حد ما المعايير التقليدية للنجاح التربوي، أما فيما يتعلق بمهارات التدريس الإبداعي فإن إلمامهم بها ضعيف؛ حيث يعتمدون على طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وعلى الأسئلة التقليدية التي تتطلب حفظ المعلومات واسترجاعها وإجابات محددة، كما أنهم لا يشجعون أفكار الطلبة الإبداعية بل ويبالغون في نقدهم مما انعكس سلبا على مستوى الإبداع لدى طلابهم. وقد أكدت كثير من الدراسات على ضعف المهارات الإبداعية لدى

المعلمين مثل دراسة سيف (٢٠٠١) ودراسة عبد المقصود (٢٠٠٤) ودراسة عبد الرشيد (٢٠١١) ودراسة حسن (٢٠١١) ودراسة محمود (٢٠١٢) ودراسة بدوي الطيب (٢٠١٢) ودراسة القحفة (٢٠١٣).

وانطلاقًا من أهمية دور المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، ومن أجل تحقق أهداف العملية التعليمية وللارتقاء بالمستوى المهني للمعلمين، ولتجويد إنتاجهم التعليمي، ولخدمة المجتمع، فلابد من الاهتمام بالبحث عن الطرق والأساليب التي يتوقع أن تسهم في مساعدتهم على أداء مهامهم الوظيفية بإبداع واقتدار(الصرايرة، ٢٠٠٩، ٣).

وفي ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية تعرف دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت، من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟
٢. ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟
٣. ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟
٤. ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟
٥. ما مدى تأثير متغيري (النوع/ سنوات الخبرة) في رؤية معلمي المرحلة الابتدائية لدور النمذجة التعليمية في تنمية الإبداع المهني لديهم؟

هدف الدراسة:

تعرف دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وبيان تأثير بعض المتغيرات في ذلك.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات يمكن إيجازها على النحو التالي:

١. أهمية المعلم ودوره المؤثر في العملية التعليمية.
٢. أهمية التدريس الإبداعي والحاجة الماسة إليه في ظل ما يواجه المؤسسات التعليمية من تحديات.
٣. استجابة لنتائج بعض الدراسات التي أوصت بضرورة الاهتمام بالإبداع المهني.

٤. يمكن أن تفيد المعلمين من خلال ما تسفر عنه من نتائج تساعدهم في تطوير أدائهم المهني.
٥. يمكن أن تفيد مخططي ومطوري المناهج بالمرحلة الابتدائية من خلال ما تسفر عنه من نتائج يمكن الأخذ بها في عمليات التخطيط والتطوير.
٦. يمكن أن تفيد الباحثين المهتمين بالتدريس الإبداعي والأداء المهني من خلال فتح المجال أمامهم لدراسات أخرى مرتبطة بالمجال.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: النمذجة التعليمية ودورها في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني.
- الحدود البشرية: معلمي التعليم الابتدائي المحددين بعينة الدراسة.
- الحدود المكانية: مدارس (الملا مرشد محمد سليمان/ زيد بن الخطاب/ عبد المحسن البدر) بمحافظة العاصمة، ومدارس (عثمان بن عفان/الأرقم/ البخاري) بمحافظة الأحمدي، ومدارس (فاطمة بنت الحسين/ أميمة بنت النجار/أميمة الغفارية) بمحافظة الجهراء، ومدارس (عبد الرحمن بن عوف/ ابن الجوزي، عبد الله بن رواحة) بمحافظة الفروانية. بدولة الكويت.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م.

مفاهيم الدراسة:

١. الإبداع المهني:

عرف السويدان والعدلوني (٢٠١٠، ٢٣) الإبداع بأنه عبارة عن "وحدة متكاملة من العوامل الذاتية والموضوعية تقود إلى تحقق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من الفرد والجماعة يسهم في إيجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات والمناهج".

ويعرف بأنه استثارة وخلق الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها في المنظمة لتحسين عمليات النظام المختلفة مشتملة على تقديم خدمة أو سلعة أو سلوك أو عمليات أو أفكار جديدة كتطوير إجراءات وأساليب العمل أو أهداف وسياسات المنظمة أو هياكلها التنظيمية، أو تحديد الأساليب التكنولوجية، أو تغيير اتجاهات الأفراد والجماعات وسلوكياتهم (النفيعي، ٢٠٠٥، ١٥، ١٦).

٢. التدريس الإبداعي:

التدريس الذي تتكاثف فيه الإمكانات والظروف الإدارية والفنية والمادية السائدة في المدرسة والتي تشجع على الإبداع مع طبيعة المنهج الدراسي ونزعة المعلم الإبداعية، بهدف اكتشاف وتنمية مواهب وقدرات التلاميذ الإبداعية (إبراهيم، ٢٠٠٥).

وإجرائياً: هو توليد لأفكار جديدة ومفيدة تؤدي إلى تحسين وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين بكيفية تهدف إلى إحداث أثر إيجابي وناجح يسهم في تطوير الأداء التدريسي ويسهم في تطوير المنظومة التعليمية والتغلب على تحدياتها.

أما مهارات التدريس الإبداعي فيقصد بها في الدراسة الحالية (الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات) وهي المهارات التي سيتم الاقتصار عليها في الدراسة نظراً لاتفاق معظم الدراسات عليها من جهة وشدة احتياج المعلمين لممارستهم إياها بشكل أكثر عمقاً في التدريس.

٣. النمذجة التعليمية:

يعرف ويليم هوليدي النمذجة بأنها عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر، أو أحداث والتنبؤ بها (Holliday, 2001, 57)

وتعرف إجرائياً بأنها تقريب المعقول إلى المحسوس وجعله في صورته أثناء الموقف التعليمي، باستخدام المعلم الأدوات والتجهيزات والاستراتيجيات التعليمية التي تساعد في ذلك بما يجعل التعليم أكثر فاعلية وحيوية وتمثيلاً للواقع.

الدراسات السابقة:

١. أجرى صبري(٢٠١٦) دراسة هدفت تعرف معوقات الإبداع لدى مدرسي ومدرسات مدارس المتميزات والمطورة في العراق، والفروق في معوقات الإبداع وبحسب متغير النوع، التحصيل العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة معوقات الإبداع لدى المدرسين، إذ تألفت الاستبانة من(٥٠) فقرة وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠٠) مدرس ومدرسة من العاملين في مدارس المتميزات والمطورة في مدينة بعقوبة، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة معوقات الإبداع لدى أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة على مجالات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية، ومجال البيئة الإدارية السائدة في المدرسة)، وكانت متوسطة على المجالات (الحوافز، والعوامل الشخصية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع على معوقات الإبداع على جميع مجالات معوقات الإبداع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد عينة الدراسة.

٢. هدفت دراسة الطيطي (٢٠١٦) تعرف دور مديري المدارس الأساسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مساعدي مديري المدارس الأساسية ومديراتها في مديرية التربية والتعليم بقصبة إربد في الأردن، والبالغ عددهم (١٦٤) مساعداً، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث تكونت من (٩٢) من مساعدي مديري المدارس ومديراتها، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة أداة لجمع البيانات اشتملت على (٣٤) فقرة توزعت على خمسة

مجالات هي: الأصالة، تحسين البيئة المدرسية، القدرة على حل المشكلات، العملية التدريسية، والتمكين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن دور مديري المدارس الأساسي في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس في قصبة إربد كان بدرجة قليلة، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات دور مديري المدارس الأساسي في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة.

٣. دراسة مدين (٢٠١٥) هدفت تعرف أثر استراتيجية النمذجة في تنمية قدرة طلبة الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الغربية بمصر على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الجبرية، بالإضافة إلى تحديد تلك المهارات اللازمة لهم، وتعرف مدى تمكنهم من استخدام تلك المهارات. وقد استخدم الباحث اختبارا عمل على تقنينه على عينه من (٣٧٨) طالبا في مدارس التعليم المتوسط بمحافظة الغربية، وكذلك عينة مكونة من مجموعتين احدهما تجريبية مكونة من (٣١) طالبا درست وحدة تحليل المقدار الثلاثي باستخدام النمذجة في التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الجبرية، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣١) طالبا درست بالطريقة المعتادة، ووجدت الدراسة أن هناك أكثر من (٥٠%) من الطلبة لم يتمكنوا من مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الجبرية، وأن استراتيجية النمذجة ذات أثر فعال في تنمية قدرة الطلبة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الجبرية.

٤. هدفت دراسة (Huang, L. & F. Luthans ,2015) تعرف علاقة الإبداع بتوجيه أهداف التعليم: فإن دور رأس المال النفسي الإيجابي: وعلاقته بإبداع الموظفين أصبح مسألة حرجة على نحو متزايد في القدرة التنافسية للمنظمات اليوم. وتدعو الحاجة إلى فهم أفضل وصقل للدور الذي ربما تؤديه البُنَى النفسية الإيجابية مثل توجيه أهداف التعلم ورأس المال النفسي الإيجابي المدرك حاليًا في التأثير على الإبداع. وفي هذه الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي(حيث يوجد عدد(٤٠٥) مهندسين للبرمجيات متداخلي المهام في (٥٦) فريقًا من الصين)، ولقد استمدت المعلومات من نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية القوة الظرفية لاختبار نموذج الوساطة المعتدل عبر المستويات، ووجد أن العلاقة الإيجابية بين غو وبسيك كانت أقوى في القوة الظرفية لسلوك التعلم المنخفض، وأن التأثير غير المباشر للذات على الإبداع من خلال باسيك كان كبيرًا عندما كان سلوك التعلم للفريق معتدلًا أو منخفضًا. وبالتالي، تشير نتائج الدراسة إلى أنه عندما يكون سياق المجموعة أقل ملاءمة لسلوك التعلم، يمكن للأفراد رسم شكل بياني من رأس المال النفسي الإيجابي لتوليد الإبداع. وتختتم الدراسة بمساهمات في تطوير النظرية، وذكر اتجاهات للبحث في المستقبل، وتوضيح الآثار العملية.

٥. أجرى عبيد (٢٠١٤) دراسة هدفها اختبار فاعلية نموذج قائم على التفاعل بين استراتيجيتي نمذجة ما وراء المعرفة والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً بالصف الثالث الثانوي الصناعي وتم تقسيم العينة غلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٤٠) ومجموعة ضابطة (٤٠). تلقت المجموعة التجريبية برنامج قائم على تدريس نموذج تفاعلي لإدارة الإنتاج والتخطيط احتوى على عدد من المراحل (التهيئة- اكتساب المعرفة- توسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها- استخدام المعرفة في صورة ذات معنى- تقييم المعرفة وما ورائها وتنمية عادات العقل). وطبقت الاختبارات التحصيلية كقياس قبلي وبعدى لدى المجموعتين. وكشفت نتائج المقارنة بين المجموعتين عن ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في الأداء على الاختبار التحصيلى لمادة تخطيط وإدارة الإنتاج مقارنة بالمجموعة الضابطة. كذلك وجدت فروق بين المجموعتين في مهارات ما وراء المعرفة وقد نسب الباحث هذه الفروق لأثر البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة الكسب المعدل ١،٨١- ١،٨٢- ١،٧٧ لكل من المتفوقين والمتوسطين والضعاف على التوالي.

٦. أجرى كل من قباجة ومخامرة (٢٠١٤) دراسة هدفت تعرف معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة القدس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلم: ضعف الإعداد والتدريب، كثرة الأعباء الوظيفية، تفضيل طرق التدريس التقليدية، ضعف الدوافع الداخلية. أبرز المعوقات المتعلقة بالتنظيمات الإدارية: غياب جو الحرية والالتزام بالقيود المهنية، عدم تشجيع المعلمين على التفكير الإبداعي، تنظيم حصص العلوم غير مناسب. أبرز المعوقات المتعلقة بالتلميذ: كثرة عدد الطلبة في الصف، تفضيل التعليم بالطرق التقليدية، عدم تجاوب التلاميذ مع الطرق المبدعة في التدريس. أبرز المعوقات المتعلقة بمادة العلوم: كبر حجم المقرر، قلة توفر البرامج والأجهزة ومصادر التعلم، محتوى المقرر لا يشجع على الإبداع. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل وسنوات الخدمة بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة وهناك فروق تعزى لمتغير النوع.

٧. جرى عبد الرحمن (٢٠١٤) دراسة هدفت تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب من المرحة الإعدادية باستخدام النمذجة الذاتية والتعلم من خلال الملاحظة باستخدام وسائل التعلم المتنقل الذي يتيح للفرد التعلم والاكتساب من خلال مختلف صور التكنولوجيا بشكل متكامل كالفيديو والمحمول والكمبيوتر وبرامج المحادثة....إلخ، استخدم الباحث عينة مكونة من (٥٤) طالبا من المرحلة الإعدادية بمحافظة القليوبية بمصر، تم تصنيفهم لثلاث مجموعات فرعية عدد الطلاب بكل منها (١٨)

طالباً وفقاً للمعالجة التجريبية: الأولى درست عن طريق أسلوب النمذجة الذاتية بين الأقران، المجموعة الثانية درست باستخدام النمذجة مع توفر عائد الأداء من المعلم Feedback، بينما كانت المجموعة الثالثة مجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب. استخدم الباحث اختباراً للتحصيل الأكاديمي لمادة الحاسب الآلي كمقياس للأداء القبلي والأداء البعدي. وقد أظهرت النتائج ما يلي: ١- تفوق مجموعة النمذجة الذاتية بين الأقران في التحصيل الدراسي للمادة على المجموعة الضابطة بشكل دال إحصائياً، ٢- كما تفوقت مجموعة النمذجة الذاتية مع وجود عائد من المعلم على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للمادة بشكل دال إحصائياً، ٣- وأخيراً تفوقت مجموعة النمذجة الذاتية بين الأقران ومجموعة النمذجة الذاتية بمساعدة المعلم في التحصيل الدراسي للمادة، مما يدعم بشكل عام أهمية التعلم بالنمذجة في تحسين مستويات التحصيل الدراسي.

٨. أجرت السعيدي (٢٠١٣) دراسة لاختبار مدى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية (فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل التأكد من صحة الحل) لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. واعتمد البحث في إجراءاته على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درست التجريبية باستخدام النمذجة في تدريس الفصلين السابع والثامن من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي، درست الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس. وتكونت عينة البحث من (٥٩) طالبة من بطيئات التعلم، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (٤٥) طالبة، بينما بلغ عدد المجموعة الضابطة (٥٠) طالبة. وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية ككل، وكذلك المهارات الفرعية، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المسألة الرياضية ككل، وكذلك المهارات الفرعية المكونة لها كل على حدة، وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم بعض التوصيات، ومنها تدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على استخدام النمذجة في التدريس لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات ولاسيما بطيئات التعلم منهن.

٩. دراسة أجراها علي (٢٠١٣) لاختبار فاعلية استخدام أسلوب النمذجة في تدريس مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام تكنولوجيا الحاسوب، ومعرفة أهميته في العملية التعليمية والصعوبات التي تحول دون عملية استخدامها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة موضوع البحث. طُبق البحث على طلاب مدرسة الخضرا الثانوية بوحدة ود راوه ولاية الجزيرة وكانت عينة البحث على طلاب المدرسة الثانوية وعددهم (٢٠) طالباً، وبعد تحليل الاستبانة تم التوصل إلى أن النمذجة باستخدام الوسائط الإلكترونية له أهمية كبيرة

بالنسبة للطالب، وللدور الذي يلعبه هذا الأسلوب في تحقيق الأهداف التربوية. وقد أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الطلبة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية والذين غالباً ما يستخدمونها ودائمي الاستخدام، وكذلك عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة صوب هذه الفقرات مما يؤكد صحة موافقة المبحوثين على هذه الفرضية.

١٠. أجرى كل من الحبشي والصادق (٢٠١٣) دراسة هدفت بيان فاعلية النمذجة لتدريس الفيزياء في تنمية التفكير المنظومي (التحليل- التركيب- إدراك العلاقات- الرؤية الشاملة) والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. قسمت العينة لمجموعة تجريبية (٣٥) ومجموعة ضابطة (٣٧) من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة العصلوجى المشتركة بالزقازيق، وطبقت على أفراد العينة كلها اختبارات القياس القبلي وتمثلت في المتغيرين نفسيهما. وطبق البرنامج على العينة التجريبية باستخدام أسلوب النمذجة، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية. وأسفرت نتائج المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة تبين وجود تأثيرات إيجابية ذات دلالة إحصائية مرتفعة في تنمية مهارات التفكير المنظومي (التحليل- التركيب- إدراك العلاقات- الرؤية الشاملة) وفى تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لمادة الفيزياء (الفهم والتذكر والتطبيق) مما يثبت فاعلية أسلوب النمذجة في التدريس.

١١. أجرى عبيد (٢٠١٢) دراسة هدفت اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة والتعلم الذاتي لمقرر مادة تطبيقات الوسائط المتعددة لطلاب كلية التعليم الصناعي على المهارات العملية واتجاهاتهم نحو المادة وبقاءِ أثر التعلم لدى الأفراد. لتحقيق الهدف انتقى الباحث عينة مكونة من (١٢٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة قناة السويس، وقسم الباحث العينة إلى ثلاث مجموعات فرعية: المجموعة التجريبية الأولى (٤٠) طالبا تلقت برنامج تدريبي قائم على النمذجة والتعلم الذاتي لمقرر تطبيقات الوسائط المتعددة، والمجموعة التجريبية الثانية تلقت برنامج يعتمد على الطريقة المعتادة في التدريس بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على النمذجة والتعلم الذاتي لمقرر تطبيقات الوسائط المتعددة، المجموعة الضابطة: تلقت تدريباً يعتمد على الطريقة المعتادة فقط. استخدم الباحث بطاقة المهارات العملية لقياس أداء الطالب والمهارات التي اكتسبها بالمادة، ومقياس الاتجاه نحو مادة تطبيقات الوسائط المتعددة. وأسفرت النتائج عن: تفوق المجموعة التجريبية الأولى على الضابطة في اكتساب مهارات عملية بالمادة وتكوين اتجاه إيجابي نحو المادة، وتفوق أداء المجموعة التجريبية الثانية على الضابطة في المهارات العملية المكتسبة بالمادة وتكوين اتجاه إيجابي نحو المادة، وأظهرت نتائج القياس البعدي المؤجل تفوق أفراد المجموعتين التجريبيتين

على المجموعة الضابطة في القياس الذي يعكس مدى بقاء أثر التعلم لفترة أطول لدى الطلاب.

١٢. دراسة البدراني (٢٠١١) هدفت تعرف معوقات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة بريدة من وجهة نظر مديريها ووكلائها، وهدفت إلى تحديد أهم المعوقات التنظيمية، وتحديد أهم المعوقات المادية، وتحديد أهم المعوقات الذاتية في طريق الإبداع الإداري، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وبلغت العينة ٢٦٥ فرداً من مديري المدارس الابتدائية ووكلائها، وخلصت إلى أن أهم المعوقات التنظيمية في طريق الإبداع الإداري هي كثرة الأعباء الوظيفية وضعف الإعداد والتأهيل للكادر الإداري والالتزام بالقيود المهنية، وغياب جو الحرية، وقلة الاهتمام بالإبداع الإداري من قبل إدارة التربية والتعليم وأهم المعوقات المادية في طريق الإبداع الإداري هي ضعف التمويل، وقلة التجهيزات، وعدم مطابقة المباني المدرسية للمواصفات المطلوبة، وكثرة أعداد الطلبة و أهم المعوقات الذاتية في طريق الإبداع الإداري هي المعوقات العقلية والانفعالية والدافعية.

١٣. دراسة (Mooghali & other, 2010) هدفت تعرف معدل الإبداع لدى الموظفين والعوامل المؤثرة في شيراز في تعزيز جامعتها للعلوم الطبية في عام (٢٠٠٨م)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٨٠) من العاملين في ثلاثة مستويات (المديرين، والخبراء، والموظفين)، تم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من خمسين بند لقياس الإبداع الشخصي في المؤسسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معدل الإبداع في المستوى تحت المتوسط، لذلك يجب أن نولي اهتمامًا خاصًا للإبداع والعوامل المؤثرة فيه، وفيما يتعلق بنتيجة تحليل البيانات وجد الباحثون ضرورة النظر في البدائل لتحسين وتقديم أفضل جودة للإبداع وفائدة استخدامه، فالإبداع هو العامل الرئيسي في نجاح التنظيم، وأثبتت النتائج أن دور الإبداع وأهميته تظهر في تحقيق الرؤية، والرسالة والأهداف، بالإضافة إلى ذلك ومن أجل تحقيق الإبداع يجب حضور أفكار مختلفة وتحقيق التعاون بين الأفراد في تطبيق تلك الأفكار، كذلك تقييم الأداء والتخطيط الاستراتيجي والتشغيلي وأهداف المؤسسة لحث الموظفين على مسؤولية المؤسسة وأهدافها.

١٤. هدفت الباحثة منصوري (٢٠٠٩) بناء برنامج تدريبي قائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات التفكير لدى عينة من طالبات الصف السابع بالمملكة العربية السعودية. تمثلت مهارات التفكير التي عنيت بها الباحثة في: التركيز، جمع المعلومات، والتنظيم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة بالصف السابع قسمت إلى مجموعتين تجريبية (٣٠) ومجموعة ضابطة (٣٠). طبقت الباحثة أداة لقياس مهارات التفكير الثلاثة كقياس قبلي، ثم قدمت لأفراد المجموعة التجريبية البرنامج

التدريبي والذي يعتمد على النمذجة الذهنية انطلاقا من نظريات التعلم الاجتماعي والمعرفي، وكشفت المقارنة بين نتائج الأداء على مقياس مهارات التفكير بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عن تفوق الأولى على الثانية في مهارات التفكير الثلاث التركيز، وجمع المعلومات، والتنظيم، مما يعزى هذا إلى أثر البرنامج التدريبي.

١٥. قام (الشعبي، ٢٠٠٩) بدراسة هدفت تعرف معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة الرس. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطور استبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الرس وعددهم (٧٥ معلما و ٦ مشرفين) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلم: ضعف الإعداد والتدريب، كثرة الأعباء الوظيفية، تفضيل طرق التدريس التقليدية، ضعف الدوافع الداخلية. أبرز المعوقات المتعلقة بالتنظيمات الإدارية: غياب جو الحرية والالتزام بالقيود المهنية، عدم تشجيع المعلمين على التفكير الإبداعي، تنظيم حصص العلوم غير مناسب. أبرز المعوقات المتعلقة بالتلميذ: كثرة عدد الطلبة في الصف، تفضيل التعليم بالطرق التقليدية، عدم تجاوب التلاميذ مع الطرق المبدعة في التدريس. أبرز المعوقات المتعلقة بمادة العلوم: كبر حجم المقرر، قلة توفر البرامج والأجهزة ومصادر التعلم، محتوى المقرر لا يشجع على الإبداع. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل وسنوات الخدمة بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

١٦. في دراسة (Celebi & Erdogan, 2009) هدفت تعرف تأثير التعليم الذي يعتمد على مبدأ فان هايل في المدارس الابتدائية. و تم استخدام البحث شبه التجريبي في هذه الدراسة والاعتماد على الاختبار القبلي و البعدي في الدراسة و كانت عينة الدراسة عبارة عن (٥٥) طالب من الصف السادس بالمرحلة الابتدائية و كانوا على مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث كان التدريس يعتمد على حاسوب فان هايل في المجموعة التجريبية وعلى الأسلوب المعتاد في الضابطة و لكن تم اتباع تعليمات الباحثين في كلا المجموعتين و تم الاعتماد على قسم الأشكال من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي قبل و بعد التدريس من اجل تحديد نسبة الاختلاف في المستويات الإبداعية لدى الطلاب لكلا المجموعتين. و في نهاية الدراسة كان هناك اختلاف كبير لدى الطلاب في المجموعة التجريبية مع وجود نسبة كبيرة من الإبداع عند الطلاب في المجموعة التجريبية و في الأفكار المبتكرة والطلاقة، ووجود اختلاف في نتائج الاختبارات البعدية لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تعدد الدراسات التي تناولت متغير الدراسة الحالية، فمنها ما تناول الأداء الإبداعي أو الإبداعي المهني سواء من حيث واقعه أو معوقاته أو علاقته ببعض المتغيرات، ومنها ما تناول النمذجة من حيث واقعها أو علاقتها ببعض المتغيرات، كما يتضح تنوع هذه الدراسات من حيث هدفها الرئيسي وكذلك المنهجية المتبعة فيها، إضافة إلى تنوعها في مجتمعها وعينتها حيث منها ما ركز على مديري المدارس ومنها ما تناول المعلمين ومنها ما تناول الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، وتأتي هذه الدراسة مكملة لهذه الدراسات من حيث تركيزها على النمذجة التعليمية من جهة والإبداع المهني من جهة أخرى، بينما تتميز عن هذه الدراسات في ربطها بين المتغيرين وبيان مدى تأثرهما ببعض بالإضافة لتميزها في مجتمعها وعينتها، ورغم ذلك أفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في الإطار النظري وإعداد الأداة وبعض الإجراءات المنهجية.

الإطار المفاهيمي:

المحور الأول: النمذجة التعليمية

١. ماهية النمذجة:

تتصل النمذجة بالنظرية البنائية وتعد كأحد استراتيجياتها من خلال تركيزها على التعلم المواقفي (Situated Learning) والتعلم الاجتماعي، من خلال تكوين الخبرات التي تحدث التعلم، وهي الفلسفة القائمة عليها النظرية البنائية. ويؤكد (Fulkert, 2000) على أهمية اندماج المتعلم في مواقف التعلم من خلال تهيئة المواقف المشابهة لتلك في البيئية الواقعية له. ويمكن أن يتحقق ذلك بسهولة من خلال النمذجة.

والنمذجة عبارة عن تعلم سلوك معين من خلال ملاحظة شخص يؤدى هذا السلوك (إبراهيم، وآخرون، ١٩٩٣، ٣٣١)، كما يقصد بها أيضاً التعلم الناتج عن ملاحظة استجابات نموذج بشرى يتصف بمجموعة من الخصائص، حيث يعطى للأعضاء الفرصة لملاحظة تلك الاستجابات ثم يطلب منهم أداء نفس الاستجابات، التي قام بها النموذج على موقف أو مشكلة، ويستدل على أثار التعلم بالنموذج من خلال البعد الحادث في الاستجابات مثل عملية الملاحظة وبعدها (الدسوقي، ١٩٩٤، ١٣).

وتتوقف كفاءة النمذجة على عملية الانتباه لسلوك المشاهد وحفظه وتذكره وكيفية أدائه في المواقف المستقبلية، ومن ثم كفاءة التنشئة من خلال النمذجة المشروطة بظروف معينة منها ما يختص بالقدوة من حيث أهميته وخصائصه ومنها ما يتعلق بالموقف نفسه الذي يحدث فيه عملية الاقتداء ومنها ما يختص بالخصال الشخصية للمقتدى (درويش، ١٩٩٤، ٨٠).

ويؤكد (Boulter، etc، ٢٠٠١) أن النمذجة كلما كانت مرتبطة بالواقع كلما كان هناك اتساقاً يسهل تنميط المعرفة والأفكار المتصلة بالخبرات الواقعية للمتعلم.

وتشير خير الله (٢٠٠٥: ٩١) إلي أن النمذجة عبارة عن إتاحة نموذج سلوكي للمتدرب ويكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض لكي يكتسب المتدرب سلوكاً جديداً.

وتوضح قشطة(٢٠٠٧: ٦٣) أن التعلم بالنمذجة يتضمن تقديم نماذج توضيحية للسلوك المرغوب بطريقه صحيحه، ويتم جذب انتباه الطفل لمتابعة الأداء، ثم يطلب منه أن يحتذيه.

ويعرفها مصطفى (٢٠٠٩) بأنها عملية التعرف على واكتشاف السمات والصفات والخصائص والقدرات وترميزها وإعادة صياغتها بشكل مبسط له مدلول.

ويرى (Roth, 2001, 214) أن عملية النمذجة هي نتاج لعمليات عقلية لتركيب أنواع مختلفة من المعلومات والأفكار والمعرفة والثقافة.

وبالنظر إلى التعريف السابق لمفهوم النمذجة نجد أن النمذجة تتوقف على عملية الانتباه لسلوك المشاهد وحفظه وتذكره وكيفية أدائه في المواقف المستقبلية، كما نجد أن هذه العملية مستمرة في جميع مراحل الحياة وذلك مع اختلاف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد.

٢. مسميات التعلم بالنمذجة:

أُطلق على عملية التعلم بالنمذجة العديد من الأسماء أو المصطلحات طبقاً لاختلاف الجانب الذي يركز عليه كل باحث ومن هذه المسميات:

أ- التعلم بالملاحظة Observational Learning: ذلك حينما لا يقتصر الأثر الناجم علي مجرد المحاكاة الدقيقة بل يتعداه إلي اشتقاق القواعد والمبادئ، ففي كثير من الحالات يشتق الأفراد مباديء عامة للسلوك تسمح لهم بتجاوز ما يرونه ويسمعونه.(لندا دافيدوف، ١٩٩٩: ٧٩)

وهناك أربعة عناصر أساسية في موقف التعلم بالملاحظة وهى:

- النموذج الذي يستعرض سلوكاً ما كالأم أو الأب أو المعلم.
- السلوك الذي يستعرضه النموذج.
- المقلد الذي يلاحظ سلوك النموذج.
- نتائج السلوك عند كل من النموذج والملاحظ. (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ١٣٠)

ب- التعلم الاجتماعي Social Learning: ويستخدم هذا المفهوم حينما ينصب الاهتمام على أهمية الدور الذي يقوم به الأفراد في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في عملية التعلم أي أنه في حالة التعلم الاجتماعي يكون التركيز على العلاقات الشخصية المتبادلة بين الملاحظ والنموذج. (الدسوقى، ١٩٩٤: ٤٥)

ج- التعلم بالتقليد Imitation Learning: وفيه يتم نسخ السلوك وتقليده كما هو، و قد يلاحظ الطفل سلوكاً غير مرغوب ويقلده، لذا يجب أن يؤدي النموذج السلوك المطلوب تقليده وليس غيره.

فالمتعلم بمجرد نجاحه في تقليد مهارة ما فإن هذه المهارة تصبح له ويستخدمها في أي غرض شاء ولا شك في أن كل مهارة يكتسبها الطفل إثراء لشعوره بالسيطرة على البيئة كما تزيد من شعوره بالكفاءة. (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ١٣١، ١٣٣)

د- التعلم بالقدوة Image Learning: يؤكد إبراهيم وآخرون (١٩٩٣: ١٠٩) على أهمية التعلم بالقدوة حيث يمكن من خلاله إحداث تغيرات سلوكية إيجابية وتتوقف فاعلية القدوة كأسلوب علاجي على شروط أهمها: وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدى النموذج السلوكي المطلوب إتقانه أو من خلال قدوة رمزية عن طريق فيلم أو مجموعة صور مسلسلة على أن تعرض بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك ذلك لأن المتعلم لكي يتقن أداء سلوك معين يجب أن يلاحظ جيداً تأدية هذا السلوك من قبل النموذج المعروض عليه من خلال مواقف فعلية (كما في حالة تعليم طفل صغير كيف يغسل وجهه مثلا بأداء ذلك أمامه أو حثه على هذا الأداء أو عرضه أمامه في مواقف ومشاهد رمزية).

وقد يحدث الإقتداء على نحو عفوي عندما يرى الإنسان سلوكاً ما كان يخاف أو يخشى أن يقوم به ثم يلاحظ آخر يقوم بهذا السلوك بدون ضرر أو خطر أو خوف فيشجعه على أن يأتي بالسلوك، ولكن في معظم الحالات يحدث الاقتداء على نحو عمدي وقصدي تدريبي عندما يؤدى المدرب سلوكاً معينا أمام المتعلم بهدف التعليم حيث يطلب المدرب من المتدرب الملاحظة، كما أن الإقتداء يحدث في الحياة فالأطفال يقتدون بوالدهم والتلاميذ يقتدون بمعلمهم. (كفافى، ١٩٩٩: ٢٨٦)

ه- التعلم التقمصى / التوحدى Identification Learning: ذلك عندما يستطيع الملاحظ التوحد مع النموذج الذي يشاهده ويتقمص دوره ويؤديه كأنه هو.

وطبقاً لقوانين التعلم وطبقا لمبدأ التقمص الانفعالي Emohtional Identification فإن تكرار نفس انفعالات السلوك الطبيعي يؤدى إلى اكتساب الفرد أو المريض لتلك الصفة حيث أن التقمص الانفعالي يحدث تأثيراً ملحوظاً يتم دون شعور المريض، وبالتالي يكون التعلم عن طريق التوحد مع النموذج وسلوكه. (كامل، ٢٠٠١: ٢٠٩)

و- التعلم المتبادل / البديل Vicarious Learning: يرى أرنوويتيج (١٩٨٤: ٦٧) أن مفهوم التعلم البديل يستخدم حينما لا يستطيع الملاحظ تحديد نوع السلوك فقط، ولكنه يستطيع تحديد ما يترتب عليه من نتائج ومن ثم تساعد نتائج السلوك في تحديد ما إذا كان الملاحظ سيقوم بتقليد هذا السلوك أم لا فهو يعتمد

على خبرة مشاهده وتفهم استجابة شخص آخر ونتائج هذه الاستجابة. (يحيى، ٢٠٠٣: ٤٦)

ز- التعلم بدون محاولة No – Trial Learning: وفيه يعطى المتعلم الفرصة لأداء المطلب نفسه عقب ملاحظته النموذج من غير تدريب عملي ومن غير تعزيز للأداء.

ح- التعلم المشترك / التعاوني: Co- Learning: وفيه يندمج النموذج والقائم بالملاحظة في مطلب التعلم نفسه مع تناوب الفرص للمشاهدة والأداء. (الدسوقي، ١٩٩٤: ٤٥-٤٦)

ويتضح من العرض السابق لمسميات التعلم بالنمذجة أنها كلها تدور حول ملاحظة الشخص لسلوك الآخر ثم القيام بالسلوك الملاحظ أو بعضاً منه وهذا هو جوهر عملية النمذجة.

٣. تصنيفات النمذجة:

يصنف مصطفى (٢٠٠٩) النمذجة إلى مستويين هما: النمذجة البسيطة، والنمذجة العميقة، حيث إن النمذجة البسيطة تركز على الشيء المراد برمجته وعلى صفاته وتراكيبه غير المعقدة والظاهرية، أما النمذجة العميقة فتركز على ما وراء الشكل الظاهري للنموذج وتركز على استخدامات الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحديد الأشياء المراد نمذجتها.

ويقسم (Huang et al.، ٢٠٠٦) النماذج إلى أربعة أنواع هي: (١) النماذج الخطية وهي بسيطة وتتسم بالترميز ولا تمثل فيها إلا المظاهر المرئية، و(٢) النماذج الرياضية، وفيها تستخدم المعادلات الرياضية لتركيبها، و(٣) النماذج الهندسية وفيها يتم تصميم وتحليل وتصنيع المنتجات ذات الأبعاد، و(٤) النماذج الجرافيك والفيديو، وفيها تمثيل مصور باستخدام الجرافيك أو الصور المتحركة أو الفوتوغرافية، والتي يمكن تكرار مشاهدتها بناء على رغبة المتعلم.

٤. أشكال النمذجة:

تتعدد أشكال التعلم بالنمذجة كالتالي:

أ- النمذجة الحية (المباشرة) Overt Modeling: وفيها يقوم النموذج مباشرة بتأدية السلوكيات المستهدفة أمام الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

ويتفق الخطيب (١٩٩٥، ١٧٢) مع أبو حلاوة (٢٠٠١، ١٢٠) في أن أهم أوجه القصور المرتبطة باستخدام النماذج الحية تتمثل في عدم تأكد المدرب من أن السلوك المستهدف سيتم عرضه بشكل دقيق أو بالكيفية المطلوبة لذلك يحتاج النموذج إلى تدريب مكثف لتكون النمذجة فعالة وإلا فقد يحدث الكثير من الممارسات الخاطئة،

كما أنه من الصعب جداً إعادة أو تكرار عرض الموقف أو تناوله بنفس الكيفية تحقيقاً للمزيد من المراجعة.

ويرى عبد الرحمن (١٩٩٨، ٦٤٨) أن استخدام النماذج الحية لها بعض المميزات وبعض العيوب لذلك فقد يكون في استخدام النماذج الرمزية مثل أشرطة الفيديو وأفلام السينما وشرائط الكاسيت والقصص أو الروايات المكتوبة بعض الأهمية جنباً إلى جنب مع النماذج الحية.

ب- النمذجة الرمزية Symbolic Modeling أو المصورة Filmed: وفيها يقوم المتعلم بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الصور والأفلام

ويذكر يحيى (٢٠٠٣: ٤٩) أن التليفزيون وأفلام الفيديو من الأشكال المحببة للأطفال والتي يمكن من خلالها إكسابهم معلومات نفعية وتعلمهم كيفية التعامل مع الآخرين في العديد من المواقف الاجتماعية المختلفة.

ج- النمذجة المتخيلة أو الضمنية Covert Modeling: في بعض الأحيان يصعب توفير نموذج حي أو رمزي لعرضه على الطالب الذي يعانى من مشكلة ما وفى هذه الحالة يمكن اللجوء إلى استخدام النمذجة المتخيلة. (الببلاوى وعبد الحميد، ٢٠٠٥ : ١٦٤)

ويعتمد هذا الأسلوب على أن يتخيل المسترشد نماذج تقوم بالسلوكيات التي يرغب المرشد أن يقوم المسترشد بها ولأن النمذجة تركز أساسا على عرض معلومات تود أن توصلها للمسترشد لذلك فان دفع المسترشد إلى تصور تتابع أو سلسلة من الإحداث يمكن أن يؤدى نفس الآثار التي تؤديها النمذجة الصريحة. (الشناوى، ١٩٩٦: ٣٧٢)

د- النمذجة بالمشاركة Participant Modeling: وفيها يقوم المتعلم بمراقبة نموذج حي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع المعالج أو المعلم. (محمد، ٢٠٠٥: ٢٠٦)

ويذكر الببلاوى وعبد الحميد (٢٠٠٥، ١٦٥) أن النمذجة بالمشاركة تتضمن ثلاث عمليات:

- ملاحظة النموذج أثناء تأدية السلوك المطلوب تعديله.
- القيام بأداء السلوك من جانب الطالب.
- تقديم توجيهات تقويمية وتعزيزية من جانب الإخصائى النفسي للطالب أثناء تأدية السلوك المطلوب.

٥. مراحل النمذجة:

تمر عملية النمذجة بثلاث خطوات أساسية كما يراها (Cartier, 2002) وهي:

- تكوين النموذج (Model Formation) وفيها يكون المتعلم نموذجا عقليا لما يتم تعليمه يحدد من خلاله الموضوع وأهداف وجميع التساؤلات حول كيفية تحقيق ما تصوره من أهداف ليبدأ بتكوين طريقة ذهنية لاستيراد المحتوى المعرفي.
- تمثيل النموذج (Model Representation) وهنا يبدأ المتعلم بمحاكاة للنموذج العقلي الذي كونه في الخطوة الأولى ذلك من خلال ما يتوفر لديه من مجسمات ووسائل مادية.
- تطبيق النموذج (Model Application) وفيه يبدأ المتعلم باستخدام النموذج للإجابة عن ما تبادر بذهنه من تساؤلات وعمل تطبيقات جديدة والتنبؤ بأحداث.

كما يضيف (Huang et al., 2006) أن عملية النمذجة تمر بخمسة مراحل هي: (١) بناء النموذج وتشمل تحديد خصائصه وصفاته وإجراءاته، (٢) وتركيب النموذج، (٣)اختبار النموذج وتقييمه، و(٤) تجربة النموذج، و (٥) تبسيط النموذج. وبناء النموذج كما يرى (Walne, 1996) يتضمن خطوتين: أولهما المراقبة الأساسية في بيئة ما يراد نمذجته لتفكيكه إلى الصفات والسلوك الممكن استيعابه واستحضاره بسهوله، وثانيهما التأكد من وضوح كل جزئية وتحديد معايير واستراتيجيات السلوك العام والبرامج العقلية مع أهمية تكرار المراقبة ومقارنته مع أكثر من نموذج متشابه ومختلف معه.

٦. العوامل المؤثرة في فاعلية النمذجة:

هناك أربع عمليات حددها Bandura , A. (1997: 89-90) تؤثر في عملية التعلم بالملاحظة (النمذجة) تتعلق بالمتعلم أو الملاحظ وهي:

أ- عمليات الانتباه Attentional Processes:

إن الإيضاحات التي يقدمها النموذج للملاحظ ليست ذات قيمة تذكر إذا لم ينتبه الملاحظ إليها لذلك فإن علينا التأكد من أنه يتابع سلوك النموذج وهذا قد يتطلب التلقين بأشكاله المختلفة أحياناً، وقد يأخذ التلقين الشكل اللفظي (كأن نقول مثلاً انظر ماذا سيحدث الآن) أو قد يكون التلقين جسدياً كذلك يمكن تشجيع الملاحظ على الانتباه من خلال استخدام النماذج الجذابة وتقديم إيضاحات مختلفة لا إيضاح واحد. (الخطيب، ١٩٩٥:١٧٢)

كما تتأثر عملية الانتباه بالإمكانات الحسية لدي المفحوص فالنماذج التي تعرض على المكفوفين والصم من المتطلب أن تختلف عن النماذج التي تقدم للعاديين،

كذلك الخبرة السابقة تؤثر في الانتباه فمثلاً إذا أظهرت النواتج المتعلمة من الملاحظة في مواقف سابقة أنها تؤدي إلي التعزيز فإن أنماط السلوك المماثلة لها تكون موضع الانتباه في مواقف الملاحظة اللاحقة. (أبو حطب، صادق، ٢٠٠٠: ٣٥٠-٣٥١)

وهناك عناصر من البيئة تؤثر على الانتباه مثل التعقيد والتمييز وانتشار بعض المواقف إلا أن بعض سمات النماذج تحدد مدى الملاحظة فمثلاً وجد أن النماذج يزيد معدل الانتباه لها إذا ما كانت قريبة من شخصية الفرد وبالتالي تصبح مؤثرة وجذابة، كما أن الشعور بالتعاطف يؤثر على الانتباه فمثلا الشعور بالتعاطف مع الصم والعمى أكثر من الذين يرون ويسمعون. (Bandura , A. & Mischel , R.,1994: 357)

ب- عمليات الحفظ Retention processes:

يشير ذلك لمدي تمكن الطفل من تخزين المعلومات المنمذجة في الذاكرة للاستخدام اللاحق وتعتمد هذه العملية علي قدرة الطفل علي ترميز المعلومات بطريقة يسهل تذكرها أو تقليدها ذهنياً أو بدنياً. (Vasta ,R.,et. al., 1992: 44)

ويرى (Bandura ,A. , 1981: 244) أن الخبرات يتم تخزينها إما خيالياً أو لفظياً بمعنى أننا إما نحفظ في عقلنا الصورة المعرفية الفعلية للتجربة أو كلمات تصف هذه التجربة، وهذه الصور تعمل كنمذجة متأخرة تشير إلى واقع أن المعلومات قد تم اكتسابها بالتعلم بالملاحظة والذي تم ترجمته إلى سلوك بعد مرور فترة على تعلمه.

ج- عمليات الاستخراج الحركي: Motor Reproduction processes

والعملية الثالثة في التعليم بالنمذجة هي العمليات الحركية فالمهارات لن تؤدى من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ولكن تؤدى من خلال عملية الممارسة ثم القيام بعمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكي يتم علاج القصور في بعض جوانب السلوك وتكرر الممارسة حتى يتم التعلم.(أمين، ١٩٩٨: ٤١)

د- عمليات الدافعية Motivational Processes:

التعلم لن يتم إلا إذا كان هناك باعث له، فالتعلم بالملاحظة قد يخلق توقعات للسلوك المخرج الذي قد يكون مؤثراً ولكن إذا لم يعتقد الشخص أن السلوك قد يؤدي إلى شيء ذي قيمة فلن يصدر منه أي سلوك فطبقاً لنظرية المعرفة الاجتماعية يمدنا التعزيز بالمعلومات الضرورية لتنمية توقعات السلوك الناجح الفعال، كما أن التعزيز يساعد في تسهيل عملية التعلم وتحسين أداء السلوك المتعلم وتحديد ما الذي يمكن للفرد أن يفعله أو لا يفعله. (Bandura ,A. ,1997: 90).

ومن هنا فإن عدم تقليد الطفل لسلوكيات النموذج قد يرجع إلي عدم انتباهه لما يقوم به النموذج، أو عدم تذكره استجابات النموذج، أو عدم امتلاكه المهارات البدنية لتكرار سلوكيات النموذج، أو شعوره بدافعية أقل لأداء ما قام به النموذج.

المحور الثاني: الإبداع التدريسي

١. مفهوم الإبداع:

يذكر دواني (٢٠١٣) بأن التعريف الأسهل للإبداع هو تطوير فكرة لتصل إلى التميز مما يؤدي إلى الاعتراف بها اجتماعياً، كما أنه يستخدم لإيجاد المشكلات وتنفيذ حلولها.

وعرفه داوود (٢٠١١، ٤٠) بأنه "عملية فكرية يتم من خلالها الوصول إلى حلول مبتكرة بأسلوب جديد، تفكير قد يطرق لأول مره للفرد المبدع أو بالنسبة للآخرين لمشكلة ما، وهو كذلك أنه الحقيقة الإنسانية التي تمكن الإنسان من فهم وتطوير ما يحيط به من أفكار أو أساليب".

ويعرفه إبراهيم (٢٠١٠، ٢٧٠، ٢٧١) بأنه "أحد أنماط التفكير الإنساني المتولد من رغبة الفرد في تجاوز البيئة وتطويعه لها والذي يتميز بالجدة والخروج عن المألوف من خلال تحليل الظواهر والقوالب التقليدية المتفق عليها وإدراك التفاصيل فيما بينها وإعادة تركيبها في نمط فريد غير نمطي لم يعرف من قبل".

ويعرف الإبداع بأنه: " قدرات واستعدادات لدى الفرد يمتلكها بالقوة وإذا ما أتيح لها أن تتفاعل مع المشاهدات والخبرات فإنها تخرج من القوة إلى الفعل، وهو لا يأتي من فراغ، وهو نشاط مقصود يسعى الفرد إلى تحقيقه لما فيه من فائدة للمجتمع، وقد يكون استجابة لحاجة أو لتحد يواجه الشخص المبدع".(أهل، ٢٠٠٩، ١٨).

وعرفته بلواني (٢٠٠٨، ٨) بأنه: " مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد، بما يتوفر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة؛ لينتج إنتاجا نافعًا له، أو للمنظمة التي يعمل فيها، أو المجتمع الذي يعيش فيه".

ويشير الإبداع المهني إلى العملية التي يتميز بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل لها ويعايشها بعمق ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، فتجيء استجابته مختلفة عن استجابات الآخرين وتكون منفردة وتتضمن هذه العملية منتجات أو خدمات أو تقنيات عمل جديدة، أو أدوات وعمليات إدارية جديدة، كما تشمل الفكر القيادي المتمثل في طرح أفكار جديدة(Soo et.al ،٢٠٠٢).

إن الملاحظ لهذه التعريفات وغيرها، يجد أنها متشابهة ومتقاربة إلى حد كبير، يعكس أوجه الاتفاق حول مفهوم الإبداع، وأظهرت الأدبيات التربوية المنشورة في مجال الإبداع، أن هنالك اختلافات واضحة بين الباحثين والدارسين حول التعريف العام لمفهوم الإبداع، ويعزى ذلك لتوجهاتهم ومدارسهم الفكرية المتعددة من جهة، وكثرة المجالات التي شاع فيها هذا المفهوم من جهة أخرى.

هذه الاختلافات في تعريف مفهوم الإبداع تلك التي أدت إلى إيجاد أكثر من منحى لتعريفه، ليست تناقضات أو اختلافات بحد ذاتها، بقدر ما هي تعقد عملية الإبداع، واختلاف مدارس الباحثين الفكرية فيها، وهذا التعدد أدى إلى محاولة الباحثين للتوفيق

بين التعريفات المختلفة، بوضع عناصر مشتركة للإبداع، والتي تتفاعل معاً لتغطي المعنى الوظيفي له.

وفي ضوء ما سبق يعرف الإبداع المهني بأنه أسلوب تربوي يقوم به المعلم من خلال طرح حلول مميزة للمشكلات، وأداء العمل بأساليب وطرق جديدة في ظل استخدامه للعناصر التالية: الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الخروج عن المألوف سواء للمعلم أو للمدرسة التي يعمل بها.

ومن ثم فإن إبداعات المعلم تأتي مكملة لرحلة التعليم الإبداعي المدرسي، ذلك من خلال الإبداع في(العازمي وآخرون، ٢٠٠٩):

- التخطيط للمحاضرات ضمن الظروف الزمانية والمكانية المسموح بها.
- في تنظيم الأفكار وعصفها وطرحها ضمن المقررات الدراسية.
- التعامل مع المعرفة وكيفية إنتاجها وتوظيفها في المواقف التعليمية.
- إثارة المشكلات وكيفية حلها.
- كيفية التعامل مع الطلبة واحترامهم وتقدير مواقفهم.
- الالتزامات المهنية واختيار السلوك التدريسي المتميز في الموقف التعليمي.
- اختيار الأنشطة العملية والتدريبية وكيفية تطبيقها في المواقف التعليمية.
- استراتيجيات توفير الأسئلة وطرحها وإثارة اهتمام الطلبة ومشاركتهم.
- اختيار إجراءات التقويم المناسبة للموقف التعليمي والمتابعة لنتائجها.
- التقدير العام لإبداعات المدرس والمتعلم.

٢. أهمية الإبداع:

تظهر أهمية الإبداع في المجالات الآتية (نجم، ٢٠٠٣، ٢٢):

أ- يطور قدرة الفرد على استنباط الأفكار الجديدة، ويساعده في الوصول للحل الناجح للمشكلة بطريقة أصيلة.

ب- يسهم في تحقيق الذات الإبداعية و تطوير المنتجات الإبداعية، والإسهام في تنمية المواهب وإدراك العالم بطريقة أفضل.

ج- يعد مهارة حياتية يمارسها الفرد يوميا، ويمكن تطويرها من خلال عملية التعلم والتدريب.

د- يجعل الفرد يستمتع باكتشاف الأشياء بنفسه.

ه- يؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات والمسؤوليات لإدارة المخاطر والتكيف مع المتغيرات.

و- يسهم في تحفيز المؤسسات لتكون بيئة ملائمة لاكتشاف المواهب و العمل على تنميتها من خلال توفير برامج متخصصة.

كما تظهر أهمية الإبداع كونه: يطور قدرة الفرد على استنباط الأفكار الجديدة، ويساعده في الوصول للحل الناجح للمشكلة، ويُعد مهارة حياتية يمارسها الفرد يوميا؛ ويمكن تطويرها من خلال عملية التعلم والتدريب، ويسهم في تحقيق الذات الإبداعية وتطوير المنتجات الإبداعية، والإسهام في تنمية المواهب وإدراك العالم بطريقة أفضل، ويجعل الفرد يستمتع باكتشاف الأشياء بنفسه، ويؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات والمسؤوليات لإدارة المخاطر والتكيف مع المتغيرات، ويسهم في تحفيز المؤسسات لتكون بيئة ملائمة لاكتشاف المواهب والعمل على تنميتها من خلال توفير برامج متخصصة (بديسي وشيلي ورزق الله، ٢٠١١، ٦).

ويمكن إجمال الإيجابيات التي يوفرها استخدام المدخل الإبداعي في المدارس على النحو التالي: تحسين خدمات التنظيم بما يعود بالنفع على المدرسة والطالب، والمساهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للمعلمين في المدرسة عن طريق إتاحة الفرص لهم في اختيار تلك القدرات، والاستغلال الأمثل للموارد المالية عن طريق استخدام أساليب عملية تتواكب مع التطورات الحديثة، والقدرة على إحداث التوازن بين الإنمائية المختلفة والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وحسن استغلال الموارد البشرية والاستفادة من قدراتهم عن طريق إتاحة الفرص لهم في البحث عن الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمته بما يتفق مع التغيرات المحيطة (أسامة، ٢٠١٤، ٣).

٣. تصنيفات الإبداع

صنف (الشمري، ٢٠٠٢) الإبداع على النحو التالي:

أ- الإبداع المبرمج والإبداع غير المبرمج: يشير الإبداع المبرمج إلى الإبداعات المخطط لها سلفا كتطور الخدمات أو تحسين الإجراءات، أما الإبداع غير المبرمج فيتضمن الإبداعات غير المخطط لها سلفاً.

ب- الإبداع القائم على أساس الوسائل والغايات: يتميز الإبداع القائم على أساس الغايات بأنه إبداع نهائي يعد هدفا في حد ذاته، أما الإبداع المتعلق بالوسائل فيشير إلى الإبداعات الواجب القيام بها لتيسير الوصول للإبداع المرغوب.

ج- الإبداع المتعلق بدرجة الجدة أو التطرف في الإبداع: وهو إبداع جذري يرتبط بالتغير، وكثيرا ما يواجه مقاومة من قبل الكثير من العاملين في المؤسسات.

٤. مستويات الإبداع: Levels Of Creativity

توجد خمسة مستويات للإبداع كمحاولة للتوفيق بين تعريفات الإبداع المتعددة والمتباينة، وهذه المستويات هي:

أ- مستوى الإبداع التعبيري: ويمثل التعبير الحر المستقل الذي يعبر عنه بحرية، دون التقيد بالمهارات أو كون المنتج يتسم بالأصالة مثل رسوم الأطفال

التلقائية، وهو من أكثر المستويات الأساسية. ويعد ضرورياً لظهور المستويات التالية جميعها، ويتمثل في التعبير المستقل دون الحاجة إلى المهارة أو الأصالة.

ب- مستوى الإبداع الإنتاجي: وتنمو المهارات في هذا المستوى بحيث تصل لإنتاج أعمال كانت كامنة وهي تتحول بأساليب معينة إلى منتجات كاملة، كما في حالة إنتاج آلات جديدة أو تحسين منتج كان موجوداً من قبل حيث يظهر الميل إلي تقييد وضبط النشاط الحر التلقائي وتحسين أسلوب الأداء.

ج- مستوى الإبداع الاختراعي: ويمثله المخترعون والمكتشفون الذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد والأساليب والطرق المختلفة، وهذا يعني أن كلاً من الاختراع والاكتشاف يندرجان تحت هذا المستوى من الإبداع (السلمي، ٢٠١٢، ٣٥).

د- مستوى الإبداع التجديدي: ويتطلب هذا المستوى من الإبداع قدرة قوية على التصوير التجريدي للأشياء، مما ييسر للمبدع تحسينها وتعديلها، ويقوم المبدع عند هذا المستوى بتقديم اختراع جديد قد يتمثل في منتج جديد، أو نظرية جديدة، ويلاحظ أن معظم الاختراعات الجديدة الكبيرة تمثل اختلافاً جذرياً عن الأفكار أو النظريات السائدة عند تقديم مثل هذه الاختراعات، وتسمى هذه العملية "التجديد".

ه- مستوى الإبداع الانبثاقي: أرفع صورة من صور الإبداع، ويتضمن تصور مبدأ جديد تماماً في أكثر المستويات، وأعلاها تجريداً، من مثل إيجاد وإبداع وفتح آفاق جديدة لم يسبق المبدع إليها أحد. (السويدان والعدلوني، ٢٠٠٤، ٣٣)

وتذكر بديسي وشيلي ورزق الله (٢٠١١، ٩) أنه يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للإبداع في المؤسسة: الإبداع على المستوى الفردي: إنه مجمل ما يملكه الفرد من قدرات على الإبداع لتطوير العمل، وقد اختلف الباحثون في هذا المستوى من الإبداع، حول ما كان كل فرد مبدع إذا ما توفرت لديه مجموعة من الظروف المساعدة أو أن الإبداع حكر على بعض الأفراد الذين يمتلكون قدرات وسمات إبداعية دون غيرهم.

يتضح مما سبق أن للإبداع درجات مختلفة تتفاوت من مستوى لآخر، فكل مستوى من هذه المستويات يعبر عن درجة في الإبداع أعلى من المستوى الذي قبله، وبناء على ذلك فإن الإبداع عملية لها مستوياتها المختلفة التي تتطلب تقديم نتائج، إلا أن هذه النتائج تختلف باختلاف مستوى ودرجة الإبداع لدى الفرد داخل المؤسسة التي يعمل فيها.

٥. مكونات الإبداع:

الإبداع لا يمكن أن يلاحظ أو يتم اكتشافه إلا بوجود عناصر تساعد على تكوينه وظهوره، وهي (البلوي، ٢٠١٤ ٢٥، ٢٦):

أ- المناخ الذي يقع فيه الإبداع

يرى علماء الاجتماع أن الإبداع ظاهرة اجتماعية وينظر إليه كشكل من أشكال التأثير المباشر والموجه و الذي يؤثر فيه المبدع تأثيراً شخصياً واضحاً على الآخرين.

ب- الشخص المبدع

ويمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء النفس فيرون أنه يمكن التعرف على المبدعين من خلال دراسة المتغيرات الشخصية، والفروق الفردية بينهم في المجال المعرفي والدافعية.

وكان من نتاج هذا الاتجاه وضع الكثير من المقاييس للأفراد وتطويرها للكشف عن المبدعين وللحكم على الشخص المبدع فإنه عادة ما يتم من خلال ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

- الخصائص المعرفية: فالمبدعين برغم تمايزهم في الإبداع إلاّ أنهم يشتركون في سمات وقدرات وأساليب لحل المشكلات، ويمكن تلخيصها في الآتي: الذكاء المرتفع، والأصالة، والطلاقة اللفظية، وقوة الحجة والبيان، والخيال المنطلق من الواقع، والقدرة على التفكير الافتراضي أولاً، والمرونة، والمهارة في صنع واتخاذ القرار، والاستقلالية في إصدار الأحكام.
- الخصائص الشخصية والدافعية: يمتاز المبدعون بعدد من الخصائص الشخصية والدافعية التي قد تتوافر لدى شخص مبدع ولا تتوافر لدى آخر، ومن أكثر هذه الخصائص: القيام بالمخاطرات الذكية، والمثابرة، والميل للبحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والانضباطية، والالتزام بالعمل، والدافعية الداخلية المرتفعة، والتركيز على المهمات.
- الخصائص التطورية: يمتلك المبدعون مجموعة من الخصائص التطورية وأنهم غالباً يكونون من المواليد الأوائل في أسرهم، ويستمتعون بالقراءة والمطالعة أكثر من تكوين علاقات اجتماعية وصداقات.

وهناك العديد من السمات والخصائص التي تميز الشخصية المبدعة عن غيرها، ومن أهم تلك السمات والخصائص ما يلي (عباينة، والشقران، ٢٠١٣، ٤٧٣):

- الذكاء، والثقة بالنفس على تحقيق أهدافه
- أن تكون لديه درجة عالية من التأهيل والثقافة
- القدرة على تنفيذ الأفكار الإبداعية التي يحملها الشخص المبدع، ويميل المبدعون إلى الفضول والبحث وعدم الرضا عن الوضع الراهن

- القدرة على استنباط الأمور فلا يرى الظواهر على علاتها؛ بل يقوم بتحليلها ويثير التساؤلات حولها والتشكيك ويستفيد من آرائهم.
- الثبات على الرأي والجرأة والإقدام والمخاطرة، فمرحلة الاختبار تحتاج إلى شجاعة عند تقديم أفكار لم يتم طرحها من قبل، ويفضل العمل بدون قوانين وأنظمة.

كما يرى الباحثون أن من خصائص الشخص المبدع ما يلي:

أ- المعرفة: وهو مجموع ما جمعه الفرد من معارف من خلال قراءاته وممارساته ومعايشته للأحداث.

ب- التعليم: وخاصة اكتساب القدرة على مواجهة مسائل ومناهج لحلها.

ج- الذكاء: وهو التمتع بالقدرات التفكيرية على تكوين علاقات مرنة بين الأشياء.

د- الشخصية: تتسم شخصية المبدع بروح المخاطرة وقوة المثابرة والانفتاح على الآراء الجديدة.

ه- الإبداع على مستوى الجماعات: حيث تكون هناك جماعات محددة في العمل، تتعاون فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يحملونها، وتغيير الشيء نحو الأفضل، كأن تكون هناك جماعة فنية في قسم الإنتاج أما عن العوامل التي تؤثر في الأداء الإبداعي للجماعة فهي بنية الجماعة، وخصائصها وآليات عملها، بالإضافة إلى عوامل خارجية كالسياق التنظيمي الذي يحيط بظروف الإبداع.

و- الإبداع على مستوى المؤسسات: الإبداع على مستوى المؤسسات هو حصيلة الإبداع لنظام اقتصادي معقد يعمل بدلالة الإبداع الفردي، والإبداع الجماعي، والمؤثرات التنظيمية الداخلية بما فيها، والتي تأتي من البيئة الخارجية.

ج- العملية الإبداعية

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء النفس المعرفي والذين يؤمنون بفكرة الاستبصار، وركزوا فيها على الجوانب المتعلقة بحل المشكلات، ومعالجة المعلومات التي تشكل عملية الإبداع.

د- الناتج الإبداعي

يقوم الناتج الإبداعي على فرضية أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى ناتج ملموس ومبدع ويكون بصورة لا لبس فيها.

٦. مراحل الإبداع:

قدم (Wallas) أربعة مراحل تمر بها عملية الإبداع، وتعد مرحلتا التفريخ والإلهام مرحلتين خاصتين بهذه العملية دون غيرهما من العمليات النفسية الأخرى وهي على النحو التالي: (زيدالخير، ٢٠١١، ٨)

أ- مرحلة التحفيز: تتضمن هذه المرحلة كل ما يتعلمه الفرد المبتكر خلال حياته والخبرات التي اكتسبها حتى لو كانت عن طريق المحاولة والخطأ، ويمكن القول إن كل ما يتعلمه الفرد في حياته يمكن أن يفيد في عملية التفكير الإبداعي.

ب- مرحلة التفريخ: لا ينشغل الإنسان المبدع في هذه المرحلة بالمشكلة شعوريا، وتكون عملية التفكير في حالة من عدم النشاط الظاهري، ولا يظهر أي تقدم نحو الحل أو الإنتاج الإبداعي. ويعمد المبدع إلى تحويل أنظاره عن المشكلة الرئيسة إلى أشياء أخرى بعد أن مر بمرحلة التحفيز، على أمل أن يهتدي إلى الحل النهائي مع مرور الزمن.

ج- الإلهام: يظهر الحل في هذه المرحلة وكأنه جاء بشكل فجائي ومن بعيد، ويكون مصحوبا بحالات عاطفية من النشوة والارتياح. ومرحلة الإلهام ليست مرحلة منفصلة ومستقلة لوحدها وإنما جاءت وليدة كل الجهود التي قام بها المبتكر خلال المراحل السابقة.

د- مرحلة التحقيق: يختبر المبدع في هذه المرحلة صحة وجودة ابتكاره من خلال تجريبه، وربما تجري في هذه المرحلة بعض التعديلات، أو التغييرات على الإنتاج الإبداعي من أجل تحسينه وإظهاره بأجود صورة.

وترى نضال عمران (٢٠١٥، ١٢٩٢) أن الإبداع يمر بمراحل عديدة:

أ- الإعداد: وهي تحديد الأعمال الأمامية أي دراسة المعلومات والأبحاث ذات العلاقة بموضوع ما.

ب- الاندماج مع المشكلة: وهي دراسة المشكلة من جميع الزوايا والاحتمالات والحقائق والإبداع بمعنى معاينة الشكل بكامل تفاصيله وملابساته.

ج- احتضان المشكلة: اجعل عقلك الباطن يحتضن هذه المشكلة بعد ما استوعبها العقل الواعي، ثم دع العقل الباطن، والذي يحتوي على عملية الإبداع والابتكار والتجميع يبحث عن حل للمشكلة.

د- الوصول إلى الحل: تجميع مرحلتا الإعداد والاحتضان لينتج عنها الحل بصورة مفاجأة بحيث تطفو على عقلك الواعي فتقول (وجدتها).

ه- التقييم: وهي مرحلة اختيار الأفكار وتمحيصها وتطبيق المعايير عليها، ومن ثم الحكم عليها بالصلاحية أو عدمها.

و- التطبيق: وهي مرحلة ترجمة الإبداع إلى واقع عملي بمعنى أن أفكارك الإبداعية أصبحت ملموسة ومفيدة وقيمة وعملية.

وقد أشار السلمي (٢٠١٢، ٣٣) إلى أن العملية الإبداعية تمر بأربعة مراحل هي:

أ- مرحلة الإعداد: حيث يقوم الفرد بعدد من العمليات العقلية التي تساعده في

تحديد المشكلة التي يواجهها، ومعرفة طبيعتها والظروف التي نشأت فيها.

ب- مرحلة الحضانة: وهي فترة كمون قد تظهر فيها الفكرة المبدعة بين الحين والآخر على سطح الشعور، ومن ثم تساعد المبدع على التقدم نحو غايته.

ج- مرحلة الاستبصار: وفيها تتجلي الفكرة أو الحلول المبدعة بشكل مفاجئ كأنها ومضة إلهام مفاجئة وغير متوقعة، دون أن يبذل الفرد أي مجهود إرادي في التوصل إليها.

د- مرحلة التحقق: وفيها يقوم الفرد ببلورة الفكرة أو الحلول المبدعة في صورة سلوكيات أو أفعال أو أنشطة مفيدة، يمكن تقييمها والتأكد من مصداقيتها، وإمكانية تطبيقها في الواقع العملي.

٧. مهارات الإبداع التدريسي:

يشير إبراهيم والسايح (٢٠١٠، ١٤١) إلى أن مهارات التدريس الإبداعي تعني مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في، نشاطه التعليمي – داخل غرفة الصف أو خارجه – في شكل استجابات حركية أو لفظية تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، وتعمل على استثارة التفكير الابتكاري وتنميته لدى المتعلمين.

ولقد حددت بدرية محمد (٢٠٠٣) مهارات التدريس الإبداعي في: تعزيز السلوك الإبداعي، واستخدام الحلول البديلة، وعرض إبداعات العلماء، واستخدام الأسئلة التباعدية، وتهيئة بيئة التعلم المثيرة للإبداع، وتقويم مخرجات التدريس الإبداعي، واستخدام الأنشطة مفتوحة النهاية.

أما إبراهيم (٢٠٠٥) فيحدد مهارات التدريس الإبداعي في: المهارة في صياغة الأهداف على مستوى الإبداع وتهيئة بيئة التعلم المثيرة للإبداع، استثارة الدافعية لدى المتعلمين للتعلم الإبداعي والإبداع، استخدام أسلوب الاستقصاء من أجل تنمية الإبداع لدى المتعلمين، استخدام الأحداث المتناقضة لتنمية الإبداع لدى المتعلمين، استخدام طريقة الاكتشاف والتشبيهات من خلال اللعب لتنمية الإبداع، المهارة في استخدام الأنشطة العلمية المثيرة للإبداع، المهارة في استخدام البدائل، المهارة في استخدام التعيينات المنزلية المثيرة للإبداع، المهارة في تقويم مخرجات التدريس الإبداعي.

ومن خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، فإنَّ من أهمِّ المهارات التي اتَّفقَ عليها مُعظم الباحثين هي المهارات الستة المذكورة، حيث يرَى الباحثون أن هذه المهارات قد تُعَدُّ الأكثر أهمية بالنسبة للمعلم في تحقيق أهدافه، وهي: الطَّلاقة، الأصالة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة، المخاطرة وهي كالتالي:

أ- الطلاقة Fluency: ويقصد بها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة لموقف معين خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً (الدريبي، ٢٠١٥، ٤٠).ويمكن استعراض بعض أنواع الطلاقة كما يلي:

- الطلاقة اللفظية، أو طلاقة الرموز، أو طلاقة الكلمات: وتعني القدرة على استدعاء أكبر قدر ممكن من الألفاظ المناسبة في فترة زمنية محددة، بحيث يتوفر في اللفظ خصائص معينة.
- الطلاقة الفكرية، أو طلاقة المعاني: وتعني القدرة على استدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار أو المعلومات المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير(خير الله، ٢٠١٥، ٢٩).
- طلاقة التداعي، أو الطلاقة الترابطية: وهي تنتمي إلى إكمال العلاقات، وتعني سرعة إنتاج كلمات أو معانٍ ذات خصائص محددة ومميزة كـــ: المترادفات، أو المتضادات (علي، ٢٠١١، ٥٨).
- الطلاقة الشكلية: وهي القدرة على الإنتاج السريع لعدد من الأمثلة، والتوضيحات، والتكوينات استناداً إلى مُثيرات شكلية، أو وصفية معطَّاة (خيرالله، ٢٠١٥، ٢٩)
- الطلاقة التعبيرية: وتشير إلى سهولة التعبير وصياغة الأفكار في كلماتٍ تستطيع أن تربط بينها، وتجعلها متلائمة مع بعض(علي، ٢٠١١، ٥٨).
- الطلاقة الحركية: وتُعَرَّف بأنها القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات الحركية، أو المناسبة، أو الملائمة، في وحدة زمنية واحدة (الكناني، ٢٠١٥، ١٠٠).

ب- الأصالة **Originality**: هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى: الجِدَة والتَّفرُّد (جروان، ٢٠١٣، ١٤٤)، والقدرة على توليد الأفكار خارج المسار

ج- المرونة **Flexibility**: ويقصد بها: تنوع الاستجابات وتباينها من الناحية الكيفية، أي: إنها استجابات غير متوقعة. ويتَّسمُ الشخص المبدع ببعده عن الروتين، والجمود، والبقاء في مكان واحد لفترة طَويلة، ويُظْهِرُ سُرعةً ومرونةً في استخدام المفاهيم الجديدة التي قامَ بتطويرها، والخبرات التي تعرض لها(الحريري، ٢٠١١، ٢٥٢). وتتخذ المرونة مظهرين، هما:

- المرونة التلقائية: وهي قدرة الفرد على إعطاء عددٍ من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بمواقف محددة (خيري، ٢٠١٢، ٥٢).
- المرونة التكيفية: وهي قُدرةُ الفرد على إعادة بناءِ المشكلات في ذهنه، وتوليد عدد من العوامل المناسبة لحلها من خلال النظرِ إلى هذه المشكلات من عدة زوايًا مختلفة، إلى أنْ يتم الوصول إلى حلولٍ مناسبة (الطيطي، ٢٠٠٧، ٥٣).

د- الحساسية للمشكلات **Sensitivity to Problems**:تُعَدُّ سمةُ الحساسية للمشكلات من أهم السمات الإبداعية للقائد (قنديل، ٢٠١٠، ١٦٣)َ، وتعني: رؤية المشكلة رؤيَةً واضحة، وتحديدها تحديداً دقيقاً، والتعرف على حجمها، وجوانبها،

وآثارها، مع الواقعية في الطرح والمعالجة، ورؤية الحقائق كما هي، واكتشاف العلاقات فيما بينها(القحطاني، ٢٠١٤، ٤٣).

هـ- الإفاضة Elaboration: وتسمى كذلك بـــ:(التفاصيل، الإثراء، الإسهاب، التوسيع، التحليل)، وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة إلى إنتاج معين (الملحم، ٢٠١١، ٥٨)

و- المخاطرة Risk-Taking:ويُطلقُ عليها أيضاً (تحمل المخاطرة)، أو (روح المجازفة)، ويُقصد بها الاستعداد لتحَمُّل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها الفرد عندَ تبنِّي الأفكار، أو الأسالَيب الجديدة (البلوي، ٢٠٠٧، ص١٩؛ القحطاني، ٢٠١٤، ٤٤).

٨. الأسس والمبادئ التي يقوم عليها الإبداع المهني:

قام Drucker بوضع مبادئ للإبداع وهي عبارة عن أعمال أو دراسات يجب على المؤسسات التي تسعى إلى الإبداع للقيام بها، وأطلق على هذه المجموعة من الممارسات (The Do's)، كما حدد أيضاً مجموعة من الممارسات يجب على المؤسسة تجنّبها وأطلق عليها (The Don't's). والأشياء التي يجب على المؤسسات القيام بها هي (نصير، والعزاوي، ٢٠١١، ٤، ٥):

أ- إن الإبداع الهادف المنظم يبدأ بتحليل الفرص، فهو يبدأ بالتفكير بمصادر الفرص الإبداعية، وعلى الرغم من أهميّة كل مصدر من هذه المصادر إلا أنها تختلف من مجال لآخر ومن وقت لآخر إلا أنه يجب دراسة وتحليل جميع هذه المصادر بشكل منتظم.

ب- يجب عدم الاكتفاء بالتفكير في المشكلة، وإنما أيضا مقابلة الناس والاستفسار منهم والاستماع إليهم. فللإبداع جانبان: جانب مفاهيمي وآخر إدراكي حسي. فالمبدعون يجدون طريقة تحليلية لما يجب أن يكون عليه الإبداع للاستفادة من الفرصة، ثم يقومون بمقابلة العملاء أو المستخدمين للتعرف على توقعاتهم والقيم والحاجات الموجودة لديهم.

ج- لكي يكون الإبداع فعالاً يجب أن يكون بسيطاً ومركزاً نحو حاجة محددة.

د- الإبداع الفعال عادة يبدأ صغيراً بحيث لا يتطلب الكثير من الأموال والأفراد وغيرها من المصادر.

أما الأعمال التي يجب على المؤسسات تجنبها فهي: المغالاة في التفكير وإظهار الذكاء للوصول إلى الإبداع بطريقة يصعب على الأشخاص العاديين التعامل معه، والتنويع ومحاولة عمل عدة أشياء في نفس الوقت، ومحاولة الإبداع للمستقبل البعيد وليس للحاضر.

٩. متطلبات تنمية الإبداع التدريسي لدى المعلمين:

تتعدد المتطلبات التي تسهم في تنمية الإبداع ومنها الحريري (٢٠١٢، ٢٥٤-٢٥٥)

أ- اعتماد المؤسسة التعليمية على مبدأ المشاركة في نظامها المؤسسي.

ب- أن يكون التدريب واجباً وظيفياً متَّصلاً ومتجدداً لكل العاملين، على اعتبار أن التدريب جهد نظامي متكامل ومستمر.

ج- إعطاء أولوية متميزة للبحث والتجريب.

د- تبنِّي أنظمة موضوعية لغايات تقييم الأداء.

ه- الميل نحو اللامركزية الإدارية.

و- تأمين التكامل والتفاعل بين الكيان المؤسسي من ناحية، ومختلف الفعاليات البيئية من ناحية أخرى.

ز- دعم القيادة الإدارية للعمل على تهيئة المناخ التنظيمي المناسب للإبداع.

ح- إعطاء العاملين الوقت والحرية للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، والأخذ بها بعد دراستها وتحليلها.

ط- أن يكون القادة هم القدوة والمثل الأعلى في السلوكيات التنظيمية والوظيفية.

ي- تبنِّي القادة لمفهوم التنافس، وتنمية هذا الاتجاه.

ك- وضع أنظمة وحوافز ذات كفاءة عالية وفاعلية، لتحريك مشاعر وحاجات الأفراد نحو العمل.

ويضيف قنديل (٢٠١٠، ١٧١-١٧٢) أنَّ من أهم المحددات التي تسهم في تطوير الأداء الإبداعي في المؤسسات التعليمية هي:

أ- تدعيم الجانب الإنساني في المؤسسة، والارتقاء بالإنسانية، واحترام آراء الأفراد وفكرهم.

ب- إعلاء شأن المشاركة، واعتبار كل فرد في المؤسسة مشارك فعّال، وليس مجرد منفذ.

ج- الفهم الواضح لرسالة المؤسسة، وغاياتها الاستراتيجية، والاقتناع بها، والاستعداد للتحدي للوصول إلى تحقيقها.

د- إشاعة روح الإحساس بالمسؤولية في أرجاء المؤسسة كافة، وتحوُّل كل فرد في هذا الإحساس وكأنه هو المسئول الأول عن نجاح أهداف المؤسسة أو فشلها.

ه- إعطاء الأفراد القدر الكافي من الحرية نحو الابتكار والإبداع، وطرح الأفكار الجديدة.

و- تبني العمل بروح الإبداع والابتكار، وتمكين الأفراد من ذلك، بحيث يصبح ذلك ضمن المفردات الإدارية التي تُعَدُّ من بين التوجهات الحديثة في ضوء التحديات الدولية.

ز- تهيئة المناخ الذي يتسم بالأمن والأمان والاستقرار لجميع العاملين.

ح- السعي الدائم لتطوير التعليمات، والقرارات واللوائح المؤسسة للعمل، وكذلك أساليب العمل وتبسيطها.

١٠. محفزات الإبداع المهني:

من أهم جوانب ومتغيرات البيئة التنظيمية التي تحفز الإبداع الوظيفي وتشجعه ما يلي (Wynett، 2002:39):

أ- الهيكل التنظيمي العضوي: يؤثر إيجاباً على الإبداع وذلك لأنه يتضمن درجة متدنية من تقسيم التمايز الرأسي، والرسمية والمركزية، فالهيكل العضوي يوفر المرونة والتكيف والتفاعل الأفقي بين الوحدات المختلفة مما يشجع ويسهل تبني الإبداعات.

ب- استقرار الإدارة لفترة طويلة يرتبط بالإبداع: حيث إن استقرار الإدارة يوفر المشروعية والمعرفة في كيفية إنجاز العمل وتحقيق النتائج المرجوة.

ج- ثقافة المؤسسة: المؤسسات المبدعة لديها ثقافات متشابهة، فهي تشجع المخاطرة والاختبار والتجربة، وتكافئ النجاح والفشل، على السواء، وتشجع بل وتكافئ الأخطاء، وتنظر إلى الفشل على أنه نتيجة ثانوية طبيعية للخوض في المجهول.

د- القيادة: الإبداع يتطلب قيادة ملتزمة بالتغيير وتدعم الإبداع وتسانده وتتسامح مع الأخطاء، بل وتشجعها، وعلى المدير أن يساعد الأفراد على التغلب على خوفهم من الفشل، وتطوير ثقافة المخاطرة الذكية التي تؤدي إلى الإبداع الدائم. (Schermerhorn، 2000:67)

ه- جماعة العمل: لقد دلت الدراسات على أن وجود درجة معتدلة من التنوع، والتماسك، والاستقلالية تتصف بها جماعة، فريق عمل يشجع ويعزز الإبداع، ولكن إذا ما زادت هذه الخصائص أو قلت درجة الاعتدال فإن ذلك يعيق الإبداع في المؤسسات. ومن ناحية أخرى فإن الدراسات أثبتت أن وجود علاقات قوية بين أفراد الجماعة الواحدة يشجع على الامتثال وتضر بالإبداع، فالمؤسسة التي تسودها العلاقات الاجتماعية القوية يمكن أن تصبح راضية ذاتياً بالوضع الراهن (Complacent) ومنعزلة عن المعلومات والتحديات الأخرى، وهذا يعني أن المؤسسات التي تعزز التنوع والانفتاح الداخلي ولو على حساب جزء من التماسك يمكن أن تساعد على جذب الأفراد الموهوبين والمبدعين، وتشجع الإبداع التعاوني.

و- أنظمة المكافآت والحوافز Rewards & Incentives:مما يحفز الإبداع ويسانده وضع نظم المكافآت التي تلائم الإبداع، والربط بين أنظمة المكافآت والإبداع هو منح الاعتراف والتقدير والأداء الجيد(Schermerhorn، 2000:67).

١١. معوقات الإبداع المهني:

اختلف الباحثون في تصنيف هذه المعوقات، ويمكن تناول أبرز المعوقات العامة التي تشترك فيها القيادات الأكاديمية وغيرها والتي أتفق عليها معظم الباحثين و تتمثل تلك المعوقات فيما يلي:

أ- المعوقات الإدراكية: وهي المعوقات التي تتعلق بإدراك أو تصور للبيئة، وتحدث هذه المعوقات عندما يكن هناك خطأ أو خداع أو ضيق في الإدراك (القرشي، وتوفيق، ٢٠٠٦م، ٢٣٦).

ب- المعوقات الاجتماعية: وهي المعوقات التي تتمثل في التقاليد والأعراف وما يفرضه المجتمع أو جماعة معينة من توقعات وأفكار أو رؤية للأشياء، والتي يلزم بها أفراد المجتمع حرصًا على انسجامهم واندماجهم في جماعتهم (البشابشة، ٢٠٠٨م، ٦٣).

ج- المعوقات التنظيمية: وتتمثل فيما تفرضه المؤسسة في صورة رسمية كاللوائح والتعليمات والتوجيهات، أو في صورة غير رسمية مثل الإرشادات والنصائح والضغوط وكلما كانت هذه التوقعات كثيرة ومفصلة ضاقت دائرة الإبداع أمام العاملين، وتشمل تركيز السلطة لدى الرؤساء، وعدم تفويضها، واللوائح والتعليمات المقيدة، والقصور الهيكلي في المؤسسات (أبو النصر، ٢٠٠٩م، ٤٠).

د- المعوقات النفسية والعاطفية: هنا يؤدي الخوف دورًا كبيرًا في الحد من القدرات الإبداعية فالخوف يكبل الأفكار، ويقيد حب الاستطلاع ويقاوم نزعة الاستكشاف، وقد تظهر على أذهان بعض الأفراد أفكار جديدة، لكنهم سرعان ما يطردونها ولا يتابعون التفكير فيها، خوفًا من فشلهم في تحقيقها، أو لنقص ثقتهم في أنفسهم، أو اعتقادًا بأنهم غير قادرين على أن يتحملوا مسؤولياتها (قنديل، ٢٠١٠م، ١٤٨).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقق أهدفها، فمن خلاله أمكن الوقوف على واقع دور النمذجة التعليمية في تنمية الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية وكذلك تعرف تأثير بعض المتغيرات في ذلك.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (٩٨١) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول التالي يوضح خصائص العينة وفق متغيريها:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (النوع)

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	287	%29.3
إناث	694	%70.7
المجموع	981	%100

يتضح من الجدول (١) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت حسب النوع هي نسبة الإناث ثم نسبة الذكور حيث بلغت النسب على الترتيب (70.7%)، (29.3%).

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الخبرة)

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	189	%19.3
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	491	%50.1
أكثر من ١٠ سنوات	301	%30.7
المجموع	981	%100

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت حسب الخبرة هي نسبة من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات ثم نسبة أكثر من (١٠) سنوات وفي المرتبة الأخيرة أقل من (٥) سنوات حيث بلغت النسب على الترتيب (50.1%)، (30.7%)، (19.3%).

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة بهدف تعرف دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتم الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة في إعداد الاستبانة التي تكونت في صورتها النهائية من أربعة محاور، تناول المحور الأول دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتكون من (١٤) عبارة، وتناول المحور الثاني دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتكون من (١٢) عبارة، وتناول المحور الثالث دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتكون من (١٢) عبارة، وأخيراً تناول المحور الرابع دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتكون من (١٢) عبارة، وبلغ إجمالي عبارات محاور الاستبانة (٥٠) عبارة، وأمام كل عبارة مقياس متدرجة يدل يعبر عن درجة التوافر ما بين (مرتفعة)، وتعطي ثلاث درجات، و(متوسطة) وتعطى درجتين، و(منخفضة)، وتعطي درجة واحدة فقط، وتتراوح الدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٥٠) درجة إلى (١٥٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على توافر دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارات الإبداعي المهني بدرجة مرتفعة بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

أ. الصدق الظاهري

تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validityمن خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، وذلك بعد أن يطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول كل استبانة وفقراتها من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج كل استبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبًا.

ب. الصدق الذاتي

تم حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب الجذر التربيعي لمعامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح الجذر التربيعي لمعامل ارتباط بيرسون بين إجمالي محاور الاستبانة وبعضها(ن=٩٨١)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	الجذر التربيعي لمعامل الارتباط (الصدق)	درجة الصدق
الأول	14	.773**	.879	مرتفعة
الثاني	12	.875**	.935	مرتفعة
الثالث	12	.897**	.947	مرتفعة
الرابع	12	.908**	.953	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل الصدق الذاتي للاستبانة يقترب من الواحد الصحيح وهى درجة مقبولة إحصائيًا وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

١- الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت درجة الثبات كما بالجدول التالي:

جدول (٤) يبين ثبات الاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ(ن=٩٨١)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	درجة الثبات
الأول	14	.883	مرتفعة
الثاني	12	.900	مرتفعة
الثالث	12	.888	مرتفعة
الرابع	12	.888	مرتفعة
الإجمالي	50	.958	مرتفعة

يتضح من الجدول (٤) أن درجة ثبات مجموع الاستبانة ككل مرتفعة (.958)، حيث تقترب هذه القيمة من الواحد الصحيح وهى درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا، ولذلك جاءت درجة الثبات للاستبانة عالية.

تقدير الدرجات على الاستبانة:

تعطى الاستجابة(مرتفعة) الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة)تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة(١)، وعكس تلك الدرجات في حالة العبارات السلبية، حيث، تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (١)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة(٣)،وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـــ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(\text{٣} \times \text{تكرار مرتفعة}) + (\text{٢} \times \text{تكرار متوسطة}) + (\text{١} \times \text{تكرار منخفضة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها كبيرة، أم متوسطة، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية:

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - \text{١}}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٥) يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من ١وحتى (١ + ٠,٦٦) أي ١,٦٦ تقريباً
متوسطة	من ١,٦٧وحتى (١,٦٧ + ٠,٦٦) أي ٢,٣٣ تقريباً
مرتفعة	من ٢,٣٤وحتى (٢,٣٤ + ٠,٦٦) أي ٣ تقريباً

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد قيام الباحثين بتطبيق الاستبانة وتجميعها في فترة استغرقت شهراً بالكامل، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار الاثنين وعشرون. وقد استخدم الباحثون مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والوزن النسبي واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج الخاصة بترتيب محاور الاستبانة من حيث متوسط الأوزان النسبية لكل محور ونسبة الموافقة عليه:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة على المحاور مجملة:

جدول (٦) يوضح استجابات أفراد العينة لمجموع محاور الاستبانة من حيث الكشف عن دور النمذجة التعليمية في تنمية الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

م	المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	النسبة المئوية لدرجة الموافقة على المحور	ترتيب المحور على حسب متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	درجة الموافقة على كل محور من محاور الاستبانة ومجموعها
1	الطلاقة	2.659	88.66	3	مرتفعة
2	المرونة	2.667	88.89	2	مرتفعة
3	الأصالة	2.690	89.67	1	مرتفعة
4	الحساسية للمشكلات	2.599	86.66	4	مرتفعة
	إجمالي الاستبانة	2.654	88.475	مرتفعة	

يتضح من الجدول (٦) أن درجة الموافقة على مجمل المحاور (مرتفعة) من وجهة نظر عينة الدراسة، وكانت ترتيبها كالتالي المحور الثالث الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ثم المحور الثاني الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية،

ثم المحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (2.599)، و(2.690).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشارت إليه كثير من الدراسات من حيث فاعلية النمذجة وآثارها الإيجابية في علاقتها ببعض المتغيرات، حيث يؤكد فريد أبو زينة (٢٠١١) بأن نمذجة المسائل الرياضية بصور ورسومات توضيحية تعطي نتائج أفضل من عرض المسائل بدونها، ويؤكد (Pollak, 2006 & Burkhardt) أن التعلم بالنمذجة يجعل الطالب مسئولاً عن تعلمه، ويتيح للطالب ممارسة المواقف المختلفة ويدعم مناقشة الطلاب لما يتوصلون إليه من نتائج، كما أنه بيئة خصبة تساعد على اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التفكير لديهم.

وفي نفس السياق أكدت دراسة مدين (٢٠١٥) أن استراتيجية النمذجة ذات أثر فعال في تنمية قدرة الطلبة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الجبرية، كما أكدت دراسة عبيد (٢٠١٤) فاعلية نموذج قائم على التفاعل بين استراتيجيتي نمذجة ما وراء المعرفة والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير، كما أشارت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٤) إلى أهمية التعلم بالنمذجة في تحسين مستويات التحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة السعيدي (٢٠١٣) إلى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية ككل، وكذلك المهارات الفرعية، وفي نفس السياق توصلت دراسة الحبشي وصادق (٢٠١٣) إلى فاعلية أسلوب النمذجة في التدريس في تنمية مهارات التفكير المنظومي، أيضاً أكدت دراسة منصوري (٢٠٠٩) فاعلية النمذجة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

ثانياً: نتائج الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بترتيب عبارات المحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية حسب أوزانها النسبية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٧) درجة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين (ن=٩٨١)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	تساعدني النمذجة التعليمية على امتلاك قدرة تعبيرية في الحديث	679	69.20%	277	28.20%	25	2.50%	2.6667	6	مرتفعة
٢	تمكنني النمذجة التعليمية من امتلاك حلول كثيرة للمشكلات العارضة	565	57.60%	365	37.20%	51	5.20%	2.5240	14	مرتفعة
٣	من خلال النمذجة التعليمية أتمكن من الإجابة على كثير من الاستفسارات	796	81.10%	158	16.10%	27	2.80%	2.7839	2	مرتفعة
٤	تعينني النمذجة التعليمية على امتلاك مهارة الإقناع	839	85.50%	126	12.80%	16	1.60%	2.8389	1	مرتفعة
٥	تعينني النمذجة التعليمية على امتلاك مهارة المفاضلة بين الحلول	768	78.30%	197	20.10%	16	1.60%	2.7666	3	مرتفعة
٦	تمكنني النمذجة التعليمية على استحداث عدة أفكار من فكرة محددة	706	72.00%	247	25.20%	28	2.90%	2.6911	4	مرتفعة
٧	تمكنني النمذجة التعليمية من الإتيان بأكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على الموقف التعليمية	612	62.40%	330	33.60%	39	4.00%	2.5841	13	مرتفعة
٨	تمكنني النمذجة التعليمية من تدعيم ما أقول بالأدلة والشواهد	705	71.90%	225	22.90%	51	5.20%	2.6667	7	مرتفعة
٩	تعينني النمذجة التعليمية من التنويع في أداء مهامي	636	64.80%	314	32.00%	31	3.20%	2.6167	9	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	التدريسية									
١٠	تكسبني النمذجة التعليمية من عرض المادة التعليمية بأسلوب واضح وترتيب منطقي	693	70.60%	252	25.70%	36	3.70%	2.6697	5	مرتفعة
١١	تحثني النمذجة التعليمية على القراءة باستمرار رغبة في النمو المعرفي الأكاديمي	635	64.70%	287	29.30%	59	6.00%	2.5872	12	مرتفعة
١٢	تجعلني النمذجة التعليمية أعطي مزيداً من الحرية لطلابي لطرح ما لديهم من أفكار	621	63.30%	318	32.40%	42	4.30%	2.5902	11	مرتفعة
١٣	تحثني النمذجة التعليمية على تشجيع المبدعين من طلابي	618	63.00%	333	33.90%	30	3.10%	2.5994	10	مرتفعة
١٤	تمكنني النمذجة التعليمية من امتلاك مهارة التواصل الفعالة مع الآخرين	656	66.90%	309	31.50%	16	1.60%	2.6524	8	مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٤)، (٣)، (٥)، (٦)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **تعينني النمذجة التعليمية على امتلاك مهارة الإقناع بتقدير رقمي (2.8389) مرتفعة**
- **من خلال النمذجة التعليمية أتمكن من الإجابة على كثير من الاستفسارات بتقدير رقمي (2.7839) مرتفعة**
- **تعينني النمذجة التعليمية على امتلاك مهارة المفاضلة بين الحلول بتقدير رقمي (2.7666) مرتفعة**

- تمكنني النمذجة التعليمية على استحداث عدة أفكار من فكرة محددة بتقدير رقمي (2.6911) مرتفعة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكدته كثير من الدراسات السابقة من حيث أهمية النمذجة وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير كدراسة عبد الرحمن (٢٠١٤) ودراسة عبيد (٢٠١٤) ودراسة السعيدي (٢٠١٣) ودراسة الحبشي وصادق (٢٠١٣) ودراسة منصوري (٢٠٠٩).

بجانب ما سبق فإنه نظراً لأن النمذجة في تجسيد للواقع وتقريب المعقول بصورة محسوسة مما يدعم ويقوي الحجة وبالتالي جاءت العبارة (تعينني النمذجة التعليمية على امتلاك مهارة الإقناع) في المرتبة الأولى من بين العبارات التي تنميها النمذجة التعليمية في محور الطلاقة، كما أن كون النمذجة تحتوي على مواقف فعلية ومتنوعة تكسب الفرد رصيداً ثرياً من المعلومات والحقائق جعل العبارة (من خلال النمذجة التعليمية أتمكن من الإجابة على كثير من الاستفسارات) تأتي في ترتيب مرتفع من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور الطلاقة، كما أن امتلاك الحجة القوية والبرهان الساطع يمكن الفرد من المفاضلة بين الحلول المطروحة والأفكار المتداولة وبالتالي جاءت العبارة (تعينني النمذجة التعليمية على امتلاك مهارة المفاضلة بين الحلول) في ترتيب مرتفع من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور الطلاقة، وأخيراً فإنه نظراً لاحتواء النمذجة على صورة تجسد الواقع الفعلي وتمثله وتعرضها في سياقات متعددة ومتنوعة مما يمكن الفرد من استحداث أو تصور مواقف أخرى متشابهة ولو في بعض الجوانب مما جعل العبارة (كنني النمذجة التعليمية على استحداث عدة أفكار من فكرة محددة) تأتي في ترتيب مرتفع من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور الطلاقة.

كما يتضح من الجدول (٧) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢)، (٧)، (١١)، (١٢)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تمكنني النمذجة التعليمية من امتلاك حلول كثيرة للمشكلات العارضة بتقدير رقمي (2.5240) مرتفعة
- تمكنني النمذجة التعليمية من الإتيان بأكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على الموقف التعليمية بتقدير رقمي (2.5841) مرتفعة
- تحثني النمذجة التعليمية على القراءة باستمرار رغبة في النمو المعرفي الأكاديمي بتقدير رقمي (2.5872) مرتفعة
- تجعلني النمذجة التعليمية أعطي مزيداً من الحرية لطلابي لطرح ما لديهم من أفكار بتقدير رقمي (2.5902) مرتفعة

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المشكلات المتعلقة بالعمل المدرسي قد لا تخص المعلم وحده أو الطالب وحده أو الإدارة المدرسية وحدها كما أنها قد تمتد لخارج نطاق المدرسة مما يجعل التعامل معها يتطلب تكاتف جميع الجهات المنوطة بها من جهة وإيجاد حلول مشتركة وبتوافق جميع الأطراف وليس المعلم بمفرده رغم إسهامه الكبير في الحل.

كما أن كثرة المهام الملقاة على عاتق المعلم من جهة وضيق الوقت المتاح له من جهة أخرى قد يحد بدرجة ما من قدرته على الإتيان بأكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على الموقف التعليمية، وكذلك من فرص القراءة المستمرة، بالإضافة إلى منح مزيد من الحرية لطلابه لطرح ما لديهم من أفكار.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية حسب أوزانها النسبية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٨) درجة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين (ن=٩٨١)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١٥	تمكنني النمذجة التعليمية من التدريس بطرق متعددة	647	66.00%	309	31.50%	25	2.50%	2.6340	8	مرتفعة
١٦	تساعدني النمذجة التعليمية من تعديل طريقتي إذا ثبت خطؤها	809	82.50%	147	15.00%	25	2.50%	2.7992	1	مرتفعة
١٧	تعينني النمذجة التعليمية على تقبل النقد بصدر رحب	664	67.70%	286	29.20%	31	3.20%	2.6453	7	مرتفعة
١٨	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة استقبال الأفكار الجديدة	786	80.10%	176	17.90%	19	1.90%	2.7819	2	مرتفعة
١٩	تحثني النمذجة التعليمية على قبول الرأي الآخر	626	63.80%	304	31.00%	51	5.20%	2.5861	11	مرتفعة
٢٠	تشجعني النمذجة التعليمية على التعبير عن رأيي في مواقف متعددة	633	64.50%	304	31.00%	44	4.50%	2.6004	9	مرتفعة
٢١	تنمي النمذجة التعليمية اتجاهاتي الإيجابية نحو العمل	671	68.40%	276	28.10%	34	3.50%	2.6493	6	مرتفعة
٢٢	تزيد النمذجة التعليمية من دافعيتي نحو التنمية المهنية المستمرة	558	56.90%	375	38.20%	48	4.90%	2.5199	12	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٣	تساعدني النمذجة التعليمية على تنويع الأفكار، والتحول من فكرة إلى أخرى عند التعرض لمثير معين	615	62.70%	335	34.10%	31	3.20%	2.5953	10	مرتفعة
٢٤	تعينني النمذجة التعليمية من تحويل مسار فكري حول موضوع معين	753	76.80%	218	22.20%	10	1.00%	2.7574	3	مرتفعة
٢٥	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة التقويم الذاتي المستمر لتعديل أدائي المهني نحو الأفضل	735	74.90%	221	22.50%	25	2.50%	2.7238	4	مرتفعة
٢٦	تجعلني النمذجة التعليمية أشجع الطلاب على التعاون فيما بينهم	712	72.60%	250	25.50%	19	1.90%	2.7064	5	مرتفعة

يتضح من الجدول (٩) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (١٦)، (١٨)، (٢٤)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تساعدني النمذجة التعليمية من تعديل طريقتي إذا ثبت خطؤها بتقدير رقمي (2.7992) مرتفعة
- تكسبني النمذجة التعليمية مهارة استقبال الأفكار الجديدة بتقدير رقمي (2.7819) مرتفعة
- تعينني النمذجة التعليمية من تحويل مسار فكري حول موضوع معين بتقدير رقمي (2.7574) مرتفعة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكدته كثير من الدراسات السابقة من حيث أهمية النمذجة وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير كدراسة عبد الرحمن (٢٠١٤) ودراسة عبيد (٢٠١٤) ودراسة السعيدي (٢٠١٣) ودراسة الحبشي وصادق (٢٠١٣) ودراسة منصوري (٢٠٠٩).

بجانب ما سبق فإن تجسيد النمذجة للمواقف الفعلية وتقريبها من الواقع مما يبرز ما فيها من خلل أو ضعف يجعل المعلم يسرع في إدراك الخلل ويعمل على تعديله مما جعل العبارة (تساعدني النمذجة التعليمية من تعديل طريقتي إذا ثبت خطؤها) تأتي في المرتبة الأول من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور المرونة.

وكما أن النمذجة تبرز السلبيات بصورة مرئية تسهم في سرعة ملاحظتها والعمل على تلاشيها، فإنها أيضاً تبرز الإيجابيات ونقاط القوة بصورة محسوسة ومباشرة مما يمكن المعلم من سرعة ملاحظتها وبالتالي العمل على تعزيزها ولذا جاءت العبارة (تساعدني النمذجة التعليمية من تعديل طريقتي إذا ثبت خطؤها) في ترتيب مرتفع من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور المرونة.

ويرتبط بما سبق من سرعة اكتشاف الخلل أو إدراك مواطن القوة أن هذا يترتب عليه تعديل مسار التفكير لتلاشي الخطأ من جهة وتعزيز وتدعيم جوانب القوة من جهة أخرى مما جعل العبارة (تساعدني النمذجة التعليمية من تعديل طريقتي إذا ثبت خطؤها) تأتي في ترتيب مرتفع من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور المرونة.

كما يتضح من الجدول (٨) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢٢)، (١٩)، (٢٣)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تزيد النمذجة التعليمية من دافعيتي نحو التنمية المهنية المستمرة بتقدير رقمي (2.5199) مرتفعة
- تحثني النمذجة التعليمية على قبول الرأي الآخر بتقدير رقمي (2.5861) مرتفعة
- تساعدني النمذجة التعليمية على تنويع الأفكار، والتحول من فكرة إلى أخرى عند التّعرض لمثير معين بتقدير رقمي (2.5953) مرتفعة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن عوامل الوقت وكثرة المهام والأعباء الملقاة على المعلم من جهة وضعف الحوافز التشجيعية من جهة، بالإضافة إلى عدم انتظام واستمرارية برامج التدريب والتنمية المهنية، كلها عوامل تتكاتف معاً وتؤثر سلباً على دافعة المعلم نحو التنمية المهنية المستمرة، بالإضافة إلى وجود بعض الآراء أو الانتقادات غير المنطقية أحياناً أو التي تنبع من تحيزات شخصية قد تحمل بعض

المعلمين على عدم قبولها أو التفاعل الإيجابي معها، كما أنها بجانب ما سبق تقلل من فرص تنويع الأفكار، والتحول من فكرة إلى أخرى عند التّعرض لمثير معين.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثالث بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية حسب أوزانها النسبية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) درجة ومستوى الموافقة على المحور الثالث الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين (ن=٩٨١)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٧	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة تقديم أفكار جديدة في عملي	774	78.90%	194	19.80%	13	1.30%	2.7757	2	مرتفعة
٢٨	تساعدني النمذجة التعليمية على ابتكار خطط تدريسية جديدة	695	70.80%	262	26.70%	24	2.40%	2.6840	7	مرتفعة
٢٩	تعينني النمذجة التعليمية على التجديد المستمر في طريقة عملي	752	76.70%	207	21.10%	22	2.20%	2.7441	3	مرتفعة
٣٠	تساعدني النمذجة التعليمية في الابتعاد عن الروتين في أداء عملي	605	61.70%	342	34.90%	34	3.50%	2.5821	12	مرتفعة
٣١	تمكنني النمذجة التعليمية من إحداث تنافس محمود بين طلابي	585	59.60%	383	39.00%	13	1.30%	2.5831	11	مرتفعة
٣٢	تمكنني النمذجة التعليمية من الإتيان بطرق غير مألوفة لتطوير أدائي	642	65.40%	311	31.70%	28	2.90%	2.6259	10	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	المهني									
٣٣	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة التنويع في تفكيري للتوصّل إلى ما هو غريب وغير مألوف	682	69.50%	277	28.20%	22	2.20%	2.6728	8	مرتفعة
٣٤	تمكنني النمذجة التعليمية من صياغة الأفكار بلغة جديدة تختلف عن لغة الكتاب المدرسي	719	73.30%	246	25.10%	16	1.60%	2.7166	5	مرتفعة
٣٥	تجعلني النمذجة التعليمية أخطط لأدائي المهني بطريقة مبتكرة	794	80.90%	171	17.40%	16	1.60%	2.7931	1	مرتفعة
٣٦	تعزز النمذجة التعليمية روح المغامرة لدي	672	68.50%	290	29.60%	19	1.90%	2.6656	9	مرتفعة
٣٧	تجعلني النمذجة التعليمية أبتعد عن تقليد الآخرين في أدائهم المهني	724	73.80%	214	21.80%	43	4.40%	2.6942	6	مرتفعة
٣٨	تحثني النمذجة التعليمية على التحديث المستمر في أدائي المهني	739	75.30%	232	23.60%	10	1.00%	2.7431	4	مرتفعة

يتضح من الجدول (٩) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٣٥)، (٢٧)، (٢٩)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- **تجعلني النمذجة التعليمية أخطط لأدائي المهني بطريقة مبتكرة بتقدير رقمي (2.7931) مرتفعة**
- **تكسبني النمذجة التعليمية مهارة تقديم أفكار جديدة في عملي بتقدير رقمي (2.7757) مرتفعة**

- تعينني النمذجة التعليمية على التجديد المستمر في طريقة عملي بتقدير رقمي (2.7441) مرتفعة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكدته كثير من الدراسات السابقة من حيث أهمية النمذجة وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير كدراسة عبد الرحمن (٢٠١٤) ودراسة عبيد (٢٠١٤) ودراسة السعيدي (٢٠١٣) ودراسة الحبشي وصادق (٢٠١٣) ودراسة منصوري (٢٠٠٩).

بجانب ما سبق فإن متابعة الواقع الفعلي من خلال تجسيده عبر النمذجة التعليمية يمكن المعلم توزيع الوقت والعمل بصورة جيدة داخل الفصل مما جعل العبارة (تجعلني النمذجة التعليمية أخطط لأدائي المهني بطريقة مبتكرة) تأتي في المرتبة الأولى من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور الأصالة، وكذلك بالنسبة لعبارتي (تكسبني النمذجة التعليمية مهارة تقديم أفكار جديدة في عملي)، (تعينني النمذجة التعليمية على التجديد المستمر في طريقة عملي) مما جعلهما يأتيان في مرتبة مرتفعة من بين العبارات التي تنميها النمذجة في محور الأصالة.

كما يتضح من الجدول (٩) أن أقل العباراتموافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٣٠)، (٣١)، (٣٢)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تساعدني النمذجة التعليمية في الابتعاد عن الروتين في أداء عملي بتقدير رقمي (2.5821) مرتفعة
- تمكنني النمذجة التعليمية من إحداث تنافس محمود بين طلابي بتقدير رقمي (2.5831) مرتفعة
- تمكنني النمذجة التعليمية من الإتيان بطرق غير مألوفة لتطوير أدائي المهني بتقدير رقمي (2.6259) مرتفعة

ويمكن تفسير ذلك في أن أمور الروتين داخل البيئة المدرسية قد تكون مفروضة على المعلم من واقع توزيع العمل داخل المدرسة وخطط الدراسة اليومية المعتمدة من قبل الإدارة، وضعف الصلاحيات الممنوحة للمعلمين فيما يتعلق ببعض المهام داخل البيئة المدرسية، والخوف من الوقوع تحت طائلة مخالفة التعليمات أو عدم الالتزام باللوائح والقوانين، بجانب أن ضيق الوقت وضعف وعي بعض الطلاب في المرحلة الابتدائية بأخلاقيات التنافس المحمود وإلزام الجهات المسئولة المعلم بمنهج محدد وفق خطة زمنية معدة كلها أمور قد تقلل من الفرص المتاحة للمعلم لإحداث تنافس محمود بين طلابه، ويرتبط بعامل الروتين كذلك بعض التعقيدات أو الإجراءات التي تستغرق كثيراً من الوقت للموافقة على تطبيق فكرة أو نموذج تعليمي جديد يقدمه المعلم إضافة إلى عامل مقاومة التغيير الذي تعاني منه كثير من البيئات المدرسية مما

يؤثر سلباً على الفرص المتاحة أمام المعلم للإتيان بطرق غير مألوفة لتطوير الأداء المهني واعتمادها للتطبيق من قبل الجهات المسئولة

الإجابة عن السؤال الرابع: ما دور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الرابع بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية حسب أوزانها النسبية:

جدول (١٠) درجة ومستوى الموافقة على المحور الرابع الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين (ن=٩٨١)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٣٩	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة التنبؤ بمشكلات الأداء المهني قبل وقوعها	665	67.80%	279	28.40%	37	3.80%	2.6402	6	مرتفعة
٤٠	تعينني النمذجة التعليمية على التخطيط لتلافي حدوث مشكلات الأداء المهني المتوقعة	527	53.70%	393	40.10%	61	6.20%	2.4750	10	مرتفعة
٤١	تمكنني النمذجة التعليمية من وضع الحلول الدائمة لمشكلات التي تواجهني	673	68.60%	268	27.30%	40	4.10%	2.6453	5	مرتفعة
٤٢	من خلال النمذجة التعليمية أتمكن من تحمل مسئولية حلولي المقترحة لمشكلات الأداء المهني	708	72.20%	260	26.50%	13	1.30%	2.7085	3	مرتفعة
٤٣	بواسطة النمذجة أتمكن من التحكم في انفعالاتي عند	790	80.50%	172	17.50%	19	1.90%	2.7859	1	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	التعامل مع مشكلات الأداء المهني									
٤٤	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة الإسهام في حل مشكلات الأداء المهني التي تواجه زملائي في العمل	625	63.70%	302	30.80%	54	5.50%	2.5821	8	مرتفعة
٤٥	أكتسب من خلال النمذجة التعليمية مهارة مناقشة الحلول المقترحة لمشكلات الأداء المهني قبل إقرارها	503	51.30%	418	42.60%	60	6.10%	2.4516	11	مرتفعة
٤٦	أتمكن بواسطة النمذجة التعليمية من تناول مشكلة الأداء المهني من جميع جوانبها	477	48.60%	414	42.20%	90	9.20%	2.3945	12	مرتفعة
٤٧	تمكنني النمذجة التعليمية من اكتشاف الخلل في المواقف التعليمي	729	74.30%	189	19.30%	63	6.40%	2.6789	4	مرتفعة
٤٨	تجعلني النمذجة التعليمية ألتزم الشفافية في التعامل مع مشكلات الأداء المهني التي تواجهني	653	66.60%	248	25.30%	80	8.20%	2.5841	7	مرتفعة
٤٩	تكسبني النمذجة التعليمية مهارة اختيار الوقت المناسب للتعامل مع المشكلات التي تواجهني	761	77.60%	178	18.10%	42	4.30%	2.7329	2	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٥٠	تجعلني النمذجة التعليمية أستعين بذوي التخصص في التعامل مع المشكلات التي تواجهني	599	61.10%	290	29.60%	92	9.40%	2.5168	9	مرتفعة

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٤٣)، (٤٩)، (٤٢)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- بواسطة النمذجة أتمكن من التحكم في انفعالاتي عند التعامل مع مشكلات الأداء المهني بتقدير رقمي (2.7859) مرتفعة
- تكسبني النمذجة التعليمية مهارة اختيار الوقت المناسب للتعامل مع المشكلات التي تواجهني بتقدير رقمي (2.7329) مرتفعة
- من خلال النمذجة التعليمية أتمكن من تحمل مسئولية حلولي المقترحة لمشكلات الأداء المهني بتقدير رقمي (2.7085) مرتفعة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكدته كثير من الدراسات السابقة من حيث أهمية النمذجة وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير كدراسة عبد الرحمن (٢٠١٤) ودراسة عبيد (٢٠١٤) ودراسة السعيدي (٢٠١٣) ودراسة الحبشي وصادق (٢٠١٣) ودراسة منصوري (٢٠٠٩).

بجانب ما سبق فإن حرص المعلم على تعزيز الإيجابيات في أدائه المهني والتي تبدو واضحة بصورة مباشرة من خلال النمذجة من جهة وكذلك حرصه على تلاشي السلبيات والتي تبدو كذلك واضحة من خلال النمذجة من جهة أخرى، وبما أن عدم الاتزان الانفعالي يعد من السلبيات التي ينبغي التغلب عليها بصفة عامة وفي أداء المعلم المهني بصفة خاصة مما جعل العبارة (بواسطة النمذجة أتمكن من التحكم في انفعالاتي عند التعامل مع مشكلات الأداء المهني) تأتي في المرتبة الأولى من العبارات التي تنميها النمذجة في محور الحساسية للمشكلات.

بالإضافة إلى أن كون النموذج الذي يتم عرضه باستخدام النمذجة التعليمية يتم تصميمه وتطبيقه وفق خطوات محددة ومخطط لها جيداً من قبل ويراعى فيها عوامل كثيرة من أبرزها عامل الوقت مما جعل العبارة (تكسبني النمذجة التعليمية مهارة اختيار الوقت المناسب للتعامل مع المشكلات التي تواجهني) تأتي في مرتبة مرتفعة من بين

العبارات التي تنميها النمذجة في محور الحساسية للمشكلات، وكذلك بالنسبة لعبارة (من خلال النمذجة التعليمية أتمكن من تحمل مسئولية حلولي المقترحة لمشكلات الأداء).

كما يتضح من الجدول (١٠) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٤٦)، (٤٥)، (٤٠)،حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- أتمكن بواسطة النمذجة التعليمية من تناول مشكلة الأداء المهني من جميع جوانبها بتقدير رقمي (2.3945) مرتفعة
- أكتسب من خلال النمذجة التعليمية مهارة مناقشة الحلول المقترحة لمشكلات الأداء المهني قبل إقرارها بتقدير رقمي (2.4516) مرتفعة
- تعينني النمذجة التعليمية على التخطيط لتلافي حدوث مشكلات الأداء المهني المتوقعة بتقدير رقمي (2.4750) مرتفعة

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن كثرة المهام الملقاة على عاتق المعلم بالإضافة إلى ضيق الوقت المتاح له من جهة أخرى، وكذلك تعدد وتداخل مشكلات الأداء المهني مع أطراف متنوعة كالطلاب وأولياء الأمور والمديرين وكذلك مخططي ومطوري المناهج، بالإضافة إلى أن بعض المشكلات قد تحتاج أحياناً لدراستها من نواحي نفسية أو اجتماعية، كل ذلك يقلل إلى حد ما من فرص تناول المعلم مشكلة الأداء المهني من جميع جوانبها، ومناقشة الحلول المقترحة قبل إقرارها أو تلافي حدوث المتوقع منها.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما مدى تأثير متغيرات (النوع/ سنوات الخبرة) في رؤية المرحلة الابتدائية لدور النمذجة التعليمية في تنمية الإبداع المهني لديهم؟

- ❖ النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة لإجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير النوع (ذكور- إناث)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتينt – test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة من المعلمين نحو الموافقة على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير النوع (ن=٩٨١)

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	287	37.1498	4.54833	-.374	.708 غير دالة
	إناث	694	37.2738	4.78664		
الثاني	ذكور	287	31.6585	4.47156	-1.572	.116 غير دالة
	إناث	694	32.1398	4.31405		
الثالث	ذكور	287	32.1882	3.81286	-.459	.647 غير دالة
	إناث	694	32.3184	4.14050		
الرابع	ذكور	287	30.8955	4.42216	-1.297	.195 غير دالة
	إناث	694	31.3199	4.75716		
الإجمالي	ذكور	287	131.8920	14.71212	-1.104	.281 غير دالة
	إناث	694	133.0519	15.57323		

يتضح من الجدول (١١)

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (1.104-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ت)، (.374-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ت)، (1.572-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ت)، (.459-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية**

مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ت)، (1.297-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية غالباً يتعرضون لنفس البرامج التدريبية من جهة ويكلفون بنفس المهام داخل المدرسة من جهة أخرى ويعيشون في واقع تعليمي متساوٍ بدرة كبيرة مما جعل رؤيتهم لدور النمذجة التعليمية في تنمية الإبداعي المهني لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صبري (٢٠١٦) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع على معوقات الإبداع على جميع مجالات معوقات الإبداع، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الطيطي (٢٠١٦) من عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات دور مديري المدارس الأساسي في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، تعزى لمتغير النوع

بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة من قباجة ومخامرة (٢٠١٤) من وجود فروق تعزى لمتغير النوع في رؤية عينة دراسته لمعوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

- ❖ النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة لإجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة من المعلمين نحو الموافقة على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير الخبرة (ن=٩٨١)

المحور	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	أقل من ٥ سنوات	189	34.6825	5.41322	62.462	.000 دالة
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	491	36.9939	4.15343		
	أكثر من ١٠ سنوات	301	39.2392	4.22957		
الثاني	أقل من ٥ سنوات	189	30.2857	4.77503	39.007	.000 دالة
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	491	31.6762	4.20095		
	أكثر من ١٠	301	33.6013	3.80796		

المحور	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
	سنوات					
الثالث	أقل من ٥ سنوات	189	30.7672	4.63896	39.662	.000 دالة
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	491	31.9226	3.85901		
	أكثر من ١٠ سنوات	301	33.8140	3.41349		
الرابع	أقل من ٥ سنوات	189	29.2381	5.08559	55.898	.000 دالة
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	491	30.6640	4.42755		
	أكثر من ١٠ سنوات	301	33.2924	3.94050		
الإجمالي	أقل من ٥ سنوات	189	124.9735	16.22791	68.011	.000 دالة
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	491	131.2566	13.90020		
	أكثر من ١٠ سنوات	301	139.9468	13.89834		

يتضح من الجدول (١٢)

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات- من خمس سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من عشر سنوات)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ف)، (68.011)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (139.9468)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (131.2566)، (124.9735) على الترتيب.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات- من خمس سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من عشر سنوات)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ف)، (62.462)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (39.2392)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (36.9939)، (34.6825) على الترتيب.**

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات- من خمس سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من عشر سنوات)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ف)، (39.007)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (33.6013)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (31.6762)، (30.2857) على الترتيب.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات- من خمس سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من عشر سنوات)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ف)، (39.662)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (33.8140)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (31.9226)، (30.7672) على الترتيب.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات- من خمس سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من عشر سنوات)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاءت قيمة (ف)، (55.898)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (33.2924)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (30.6640)، (29.2381) على الترتيب.**

وتبدو هذه النتيجة منطقية في ظل ما يتمتع به ذوي الخبرة التدريسية التي تزيد عن عشر سنوات مما يمنحهم فرصاً أكثر لرؤية الواقع التعليمي والأداء المهني بصورة أعمق ومن جميع الجوانب من جهة، ويكسبهم العديد من المهارات الخاصة بالتعامل معه سواء بالتطوير أو الإسهام في حل المشكلات أو الأداء بصورة مبدعة ومبتكرة، مقارنة بغيرهم ممن تتوافر لديهم سنوات خبرة أقل.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الطيطي (٢٠١٦) من عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات دور مديري المدارس الأساسي في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، تعزى لمتغير والخبرة، كما تختلف كذلك مع ما توصلت إليه

دراسة الشعبي (٢٠٠٩) من عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في رؤية أفراد عينته لمعوقات الإبداع المهني.

توصيات الدراسة:

١. عمل دورات تدريبية مستمرة لرفع مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بصفة عامة وجميع المراحل التعليمية بصفة خاصة.
٢. ضرورة توفير المتطلبات المادية المتطلبة لتنفيذ التدريس الإبداعي بالحجرات الدراسية.
٣. إعادة تصميم المقررات الدراسية بما يتناسب مع مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات تدريسها.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسة مماثلة عن معلمي المرحلة المتوسطة.
٢. إجراء دراسة مماثلة عن معلمي المرحلة الثانوية.
٣. إجراء دراسة مماثلة عن أعضاء هيئة التدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي.
٤. إجراء دراسة عن معوقات التدريس الإبداعي ببعض المراحل التعليمية وكيفية التغلب عليها.
٥. إجراء دراسة عن متطلبات تنفيذ التدريس الإبداعي ببعض المراحل التعليمية وإجراءات تحقيقها.

مراجع الدراسة

إبراهيم، سعاد سيد محمد إبراهيم. (٢٠٠٦). " فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات معلمي التاريخ على استخدم الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير في المرحلة الثانوية " مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٧، مايو، ص ص ١٥: ٤٥.

إبراهيم، سليمان (٢٠١٠). الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، القاهرة، عالم الكتاب.

إبراهيم، عبد الستار، وآخرون. (١٩٨٣). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالات، الكويت، عالم المعرفة، ع١٨٠.

إبراهيم، مجدي عزيز، والسايح، السيد محمد. (٢٠١٠). الإبداع والتدريس الصفي التفاعلي، القاهرة: عالم الكتب.

أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٩م). التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح. (ط ٢)، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، ط ٦، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد. (٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، كلية التربية – دمنهور.

أبو زينة، فريد، وعبابنة، عبد الله. (٢٠٠٧). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. عمان: دار المسيرة.

أحمد، أمال محمد. (٢٠٠٨). برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر، الجمعية العلمية للتربية العلمية، ٢٢٩-٢٧٢.

آدم، ميرفت محمد كمال محمد. (٢٠٠٨). "أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل)المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي المستويات التحصيلية"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (١١)، يناير ١٢٧-١٥٥.

أسامة، محجوبي. (٢٠١٤). أثر الإبداع التنظيمي على أداء العاملين في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة "حالة شركة وحدة تحويل البلاستيك للجنوب بورقلة. (رسالة ماجستيرغيرمنشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

أمين، سهى أحمد. (١٩٩٨). مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً المساء معاملتهم وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لديهم رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

أهل، أماني محمد. (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال منطقة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

باحارث، عدنان حسن. (٢٠١٣). مفاهيم في الموهبة والإبداع وعلاقتهما بالبعد الحضاري في ضوء نظام الإسلام التربوي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٥، الجزء الأول، أكتوبر.

الببلاوي، إيهاب، وعبد الحميد، أشرف محمد. (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي المدرسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

البدراني، ذعار. (٢٠١١). معوقات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بديسي، فهيمة وشيلي، وسام. ورزق الله، حنان. (٢٠١١). تنمية الإبداع ودوره في الرفع من أداء المنظمات. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الدولي: حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة، دراسة تجارب وطنية ودولية، الفترة من: ١٨ و١٩ مايو، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر.

البشابشة، عبير بنت طايل. (٢٠٠٨م). درجة ممارسة المرأة القيادية للمهارات الإبداعية في عملها. عمان: دار حامد.

بلواني، أنجود شحادة. (٢٠٠٨) دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

البلوي، محمد بن أحمد سالم. (٢٠١٤). ممارسة مديري المدارس بمدينة تبوك لاستراتيجيات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك.

البلوي، علي حامد. (٢٠٠٧). واقع القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية وسبل الارتقاء بها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢) أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، دار الفكر.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٣). الإبداع مفهومه معاييره مكوناته (ط. ٣). عمان:دار الفكر ناشرون وموزعون.

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). (٢٠٠٥) "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة " اللقاء السنوي الثالث عشر، ٢١- ٢٢ فبراير، جامعة الملك سعود.

الحبشى، فوزي، والصادق، نهلة. (٢٠١٣). فاعلية النمذجة لتدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير المنظومي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية. ١٦ (٣)، ١٤٧-١٧٧.

الحريري، رافدة عمر (٢٠١١). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر. (٢٠١٢). اتجاهات إدارية معاصرة. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسانين، بدرية محمد. (٢٠٠٣). برنامج تدريبي قائم على التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم لمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد(٤)، عدد (٤٨) ص ٥٤-٩٧.

حسن، سناء محمد. (٢٠١١). برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى و اتجاهاتهن نحوه، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٦٩) ص ١٠٨-١٤٢

الخباز، جمال محمود محمد. (٢٠٠٨). الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مصر وسبل تفعيله، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٣٥، الجزء الأول، مارس.

الخطيب، جمال. (١٩٩٥). تعديل السلوك الإنساني، ط٣، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خير الله، جمال أنيس. (٢٠١٥). الإبداع الإداري. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

خير الله، سحر عبد الفتاح. (٢٠٠٥). مدى فاعلية التعليم الحاني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً من فئة قابلي التعليم، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الزقازيق –فرع بنها، كلية التربية.

خيري، أسامة محمد. (٢٠١٢). إدارة الإبداع والابتكارات. عمان:دار الراية للنشر والتوزيع.

داوود، عبد العزيز. (٢٠١١). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، ع٣٥، ج٢، جامعة عين شمس، القاهرة.

درويش، زين العابدين. (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي، جامعة القاهرة، مركز النشر.

الدريبي، شريفة صالح. (٢٠١٥). واقع الإبداع الإداري وعلاقته ببيئة العمل الداخلية لدى القيادات النسائية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الدسوقي، مجدى محمد محمد. (١٩٩٤). مدى فاعلية لعب الدور والتعلم بالنموذج فى تنمية مستوى النضج الخلقى لدى عينة من الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

دواني، كمال. (٢٠١٣). القيادة التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ريان، محمَّد هاشم. (٢٠٠٦). مهارات التّفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبيَّة، عمَّان: دار حنين للنَّشر والتَّوزيع.

الزند، وليد خضر. الشنطاوي، يوسف عقيل خطار. (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعية في ضوء اقتصاد المعرفة في الأردن. جامعة دمشق. سوريا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤، (٤)، ٢٥٨- ٣٠٣.

زيد الخير، ميلود. (٢٠١١). أثر التدريب على الإبداع والتغيير التنظيمي. الملتقى الدولي حول: الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة. دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية. يومي ١٨ و١٩ مايو ٢٠١١، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر.

السعيدي، حنان. (٢٠١٣). فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٤ (٣)، ١٩٦-٢٢٣.

السلمي، فهد نجيم راجح. (٢٠٠٨). ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السلمي، فهد نجيم راجح. (٢٠١٢). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جده. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السويدان، طارق، والعدلوني، محمد. (٢٠١٠). مبادئ الإبداع، الرياض، دار قرطبة للنشر والتوزيع.

السيد، جمال حسن السيد. (٢٠٠٨). "فاعلية استخدام نموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط. .

سيف، نايل يوسف. (٢٠٠١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

الشايع، علي؛ وآخرون. (٢٠١١). العلاقات الإنسانية و الإبداع الإداري، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الشراري، سلامة. (٢٠٠٥). معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

الشعبي، وليد. (٢٠٠٩). معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أُم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشمري، فهيد عايض. (٢٠٠٢). المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث. الرياض: شركة نجد التجارية.

الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٦). العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

صبري، ماهر. (٢٠١٦). معوقات الإبداع لدى المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمدارس المطورة في العراق من وجهة نظرهم. جامعة بنها. مصر. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١- ٣.

الصرايرة، خالد أحمد. (٢٠٠٩). الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، جامعة مؤتة، الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٢، (٣)، ١- ٣٦.

الطاهر، مهدي بن أحمد. (٢٠٠٨). "أثر تطبيق نظام الجودة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية "، دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

طراد، حيدر عبد الرضا. (٢٠١٢). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية

الرياضية بحث منشور، مجلة علوم التربية الراضية، العدد الأول، المجلد الخامس، جامعة بغداد.

طويقات، مشهور محمد. (٢٠٠٧). تطوير برنامج تدريبي في القيادة الإبداعية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصر. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

الطيب، بدوي أحمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمي اللغة العربية وأثره على الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (١٢٧) ص ١١٢-١٨٨.

الطيطي، مسلم يوسف. (٢٠١٦). دور مديري المدارس الأساسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس، الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤، (٣١)، ٣١١ - ٤٠٦

الطيطي، محمد حمد. (٢٠٠٧). تنمية قدرات التفكير الإبداعي (ط٣). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العازمي، عبد الله والقلاف ونبيل، خضر، إنعام. (٢٠٠٩). دور المعلم في تنمية الإبداع والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني"دور المعلم في عصر التدفق المعرفي"، جامعة جرش الخاصة، الأردن.

عباينة، رامي محمود، والشقران، رامي إبراهيم. (٢٠١٣). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٤، العدد ٢، يونيو.

عبد الرحمن، عبد الناصر. (٢٠١٤). فاعلية النمذجة الذاتية القائمة على التعلم النقال في تنمية مهارات الحاسوب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٧ (٣)، ١٧٥-١٩٨.

عبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). نظريات الشخصية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الرشيد، وحيد حامد. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، المجلة التربوية بكلية التربية بالوادي الجديد، العدد (٣٠)، ص ٣٦- ٧٩

عبد المقصود، أماني محمد. (٢٠٠٤). فاعلية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب) المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

عبد الهادي، نبيل. (٢٠٠٤). سيكولوجية اللعب وأثرها فى تعلم الأطفال، القاهرة دار وائل للنشر.

عبيد، محمد عبد الله. (٢٠١٤). فاعلية نموذج قائم على التفاعل بين استراتيجيتى نمذجة ما وراء المعرفة والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٤)، ١١-٦٦.

عبيد، محمد عبد الله. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة والتعلم الذاتي لمقرر تطبيقات الوسائط المتعددة لطلاب كلية التعليم الصناعي على المهارات العملية واتجاهاتهم نحو مقرر تطبيقات الوسائط المتعددة وبقاء أثر التعلم (دراسة تجريبية). مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ١ (٢٤)، ١-٥٢.

علي، لطف محمد. (٢٠١١). التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عمران، نضال. (٢٠١٥). أثر الذكاء الاستراتيجي على الإبداع التنظيمي (دراسة تطبيقية في شركة أسياسيل للاتصالات). جامعة الفرات الأوسط التقنية. العراق. مجلة جامعة بابل، العلوم الصرفة والتطبيقية، ٢٣، (٣)، ١٢٨٠- ١٣٠٧.

العميان، محمود (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

عيد، هالة فوزي. (٢٠١٥). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩ (٦١)، ٣٨٧-٤٢٦.

غياط، شريف وزدوري، أسماء. (٢٠١٠). تنمية وتدعيم الإبداع في المنظمات. بحث مقدم إلى الملتقى العلمي الدولي: الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة. الفترة من ١٢- ١٣ مايو ٢٠١٠، جامعة قالمة، الجزائر.

الفاعوري، رفعت عبد الحليم. (٢٠٠٥). إدارة الإبداع التنظيمي. القاهرة :منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

القاضي، هيثم ممدوح. (٢٠١٠). " أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية" مجلة علوم انسانية، ع٤٦، ص ص ١- ٢٥.

قباجة، زياد والمخامرة، كمال. (٢٠١٤). معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد ١٦.

القحطاني، سالم سعيد. (٢٠٠٨). القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادة العالمي (ط. ٢). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

القحفة، أحمد عبد الله أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب. مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر مجلد(٢٩)، عدد٢، ص٨٩-١٦١.

قشطة، علا عبد الباقي إبراهيم. (٢٠٠٧). علاج النشاط الزائد لدي الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك، ط٢، حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف.

قنديل، علاء بن سيد. (٢٠١٠). القيادة الإدارية وإدارة الابتكار. عمان، دار الفكر.

كامل، مجدي خير الدين، وعيسى، يسري سيد. (٢٠١٠). " أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارة قراءة الخريطة والتفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية" مجلة كلية التربية، ع٢ يناير، جامعة أسيوط.

كامل، عبد الوهاب. (٢٠٠١). مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

كفافي، علاء الدين. (١٩٩٩). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النسقى الاتصالي)، القاهرة، دار الفكر العربي.

كما، آيت زيان وآخرون. (٢٠٠٥). تسيير المعارف و الإبداع في المؤسسة العربية، المؤتمر العلمي الرابع: الريادة والإبداع، المركز الجامعي، الجزائر، ١٥ و ١٦ مارس.

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (٢٠١٥). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته (ط. ٢)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لندا دافيدوف، (ترجمة): سيد الطواب، محمود عمر. (١٩٩٩). التعلم وعملياته الأساسية: التفكير – اللغة – التوافق، الجزء الثالث، القاهرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

المؤتمر الدولي الخامس "مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة. (٢٠١٠). تجارب ومعايير ورؤى"، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، الجامعة العربية المفتوحة، ١٣ – ١٥ يوليو.

المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٢٠٠٤). "تكوين المعلم"، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، دار الضيافة، المجلد الأول، ٢١-٢٢ يوليو.

المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم. (٢٠٠٥). "التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي"، جامعة القاهرة – فرع الفيوم، ٢٣-٢٤ أبريل.

محمد، عبد الصبور منصور. (٢٠٠٥). التخلف العقلي في ضوء النظريات، (نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية)، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

محمود، عبد الرازق. (٢٠١٢). برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد (٢٨) ، عدد(١)، ص ٥١٧- ٦١١.

مدين، السيد. (٢٠١٥). أثر استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لحل المشكلات الجبرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، ١٨ (٦)، ١٤٤-١٨٨.

مصطفى، أحمد وحيد. (٢٠٠٩). مدخل في التصميم والمعرفة. القاهرة: نقابة المصممين.

الملحم، حنان إبراهيم (٢٠١١). ممارسة المرأة القيادية للمهارات الإبداعية الواقع والأهمية. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم الإدارة التعليمية، جامعة الملك فيصل، الأحساء.

منصورى، غادة. (٢٠٠٩). أثر النمذجة الذهنية الأدائية المعرفية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى عينة من طالبات الصف السابع في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من http://search. mandumah. com/Record/545572

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية. (٢٠٠٨). من بحوث مؤتمر الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم العالي، مجلة تواصل، العدد٩، سلطنة عمان.

نجم الدين، أحمد؛ وأحمد، أشرف. (٢٠١١). الإدارة التربوية بين العلمية والمهنية والمستقبلية، جدة: دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

نجم، نجم عبود. (٢٠٠٣). إدارة الابتكار، الأردن، دار وائل.

نصير، طلال، والعزاوي، نجم. (٢٠١١). أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشريّة في البنوك التجاريّة الأردنيّة قدّم هذا البحث إلى الملتقى الدولي بعنوان: الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية الذي تقيمه جامعة سعد دحلب – البليدة – كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، الجزائر، في الفترة ١٨-١٩ /٢٠١١/٥.

النفيعي، ضيف الله بن عبد الله. (٢٠٠٣). الإبداع من أجل التطوير الإداري في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، مجلد ١٧.

النفيعي، ضيف الله بن عبد الله. (٢٠٠٥). "معوقات الإبداع الإداري في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية" مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة (٣١)، العدد (١١٦)، الكويت، جامعة الكويت، يناير – مارس.

يحيى، محمد لطفى محمد. (٢٠٠٣). استخدام السيكودراما فى تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدي أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

Asif, N. , & Rodrigues, S. (2015). Qualitative Analysis of Creative Potential of Educational Leaders. Journal of Education and Training Studies, 3(6), 279-286 .

Bandura , A (1997) : Self- efficacy, the exercise of control , New York , W. H. freeman and company .

Bandura , A. & Mischel, W. (1994) : An introduction to theories of personality, in : B. R Hergenhan, (Ed. 4) , Englewood, prentice Hill, INL, Asimon & schuter Company .

Bandura , A. (1981) : Social learning theory of personality , In : Hjelle, L. A & Zieglek , D. J. : personality theories McGraw Hill, International Book Company.

Burkhardt, H. , & Pollak, H. O. (2006). Modelling in mathematics classrooms: reflections on past developments and the future. Zeitschrift fur Didaktik der Mathematik, 38(2), 178– 195.

Cartier, J. (2000). Assessment of Explanatory Models in Genetics: Insights into Students' Conceptions of Scientific Models. Retrieved from http://search. proquest. com/docview/304781007?accountid=142908

Erdogan, T. , Akkaya, R. , & Celebi Akkaya, S. (2009). The effect of the van hiele model based instruction on the creative thinking levels of 6th grade primary school students. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(1), 181-194. Retrieved from http://search. proquest. com/docview/61888320?accountid=142908

Fulkert, R. (2002). Authentic assessment. In J. Rucker & R. Schoenrock (Eds.) Assessment in Business education. National Business Education Yearbook, (30), 71-90 .

Holliday, William (2001). Modeling in Science. In Science Scope. 52(2), 50-59 .

Horn، jeou- shayan، Hong، Jon-chao، CHanlin، lin-JUAN، CHANG (2005) Creative Teachers and Creative TEACHING Starategies. International journal of consumer studies volume 29 issue 4 retrieved، december25، 2005 .

http://search. proquest. com/docview/204200608?accountid=142908

Huang, F. S. , Gelfand, N,. Hofer, M. & Pottman, H. (2006). Reassembling factored objects by Geometric matching. ACM Trans. Graphics. Proc. SIGGRAPH, 25(3), 569-578

Huang, L. and F. Luthans (2015). "Toward Better Understanding of the Learning Goal Orientation–Creativity Relationship: The Role of Positive Psychological Capital. " Applied Psychology 64(2): 444-472 .

Mooghali، A. & others. (2010). Effective Factors on Creativity Reinforcement in Shiraz University Of Medical Sciences in 2008. Australian Journal of Basic and Applied Sciences، 4 (11)، 5658- 5663.

Ornstein, A. C. (1995). Teaching whole-group classrooms: What principals should know. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, 79(570), 70. Retrieved from http://search. proquest. com/docview/216038169?accountid=142908

Roth, Wolff-Michael (2001). Modeling as Situated Process". Learning and Instruction. 52(2), V1, n3, P211-235 .

Schermerhron، J. Hunt، J. & Osborn، R (2000). Organizational behavior (5th ed). John wiley

Shaheen, R. (2010), Creativity and Education. Creative Education, 1(3),166-169, (ERIC), ED 521 875.

Shan, H. (2008). Identification and Development of Creativity, New Delhi: Commonwealth.

Soo، Christine; Timothy Devinney; David Midglers; Anne Deerin، 2002، Knowledge Management: Philosophy، Processes، and Pitfalls، California Management Revie، Vol. 44، No. 4، PP: 129-150 .

Vasta ,R. , Haith ,M. M. & Miller ,S. A. (1992): Child Psychology : The modern science , New York ,john Wiley & Sons ,INC.

Wallner, J. (1996). Geometric Contributions to Surface Modeling. Doctorate Dissertation. Technische University Wien.

Wynett، C. (2002). Inspiring innovation، Harvard Business Review، Vol,80,No. 8.

Zbiek, R. & Conner, A. (2006). Beyond Motivation: Exploring Mathematical Modeling as A Context for Deepening Students' Understandings of Curricular Mathematics. In Rose Mary Zbiek, Annamarie Conner). (Eds). Educational Studies in Mathematics. September 2006, 63(1),pp 89-112