جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم

إعداد
رشا رشدي عبد القادر ليمون

إشراف
د. عبد الكريم أيوب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا تخصص إدارة تربوية، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.
2017

مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم

إعداد

رشا رشدي عبد القادر ليمون

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 10 / 12 /2017، وأجيزت.

أعـضاء لجنة المناقـــشة	التوقيع
د. عبد الكريم ايوب / مشرفاً ورئيساً	.....
د.احمد فتيحه / ممتحناً خارجياً	.....
د. فاخر الخليلي / ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

إلى من مهدا لي طريق العلم بعد أالله

إلى أبي وأمي ... من ذللا لي الصعاب بدعواتهما الصالحة.. أمد الله في عمرهما ورزقني برهما ورضاهما..

إلى زوجي .. أروع من جسد الحب بكل معانيه.. من سار معي نحو الحلم.. خطوة بخطوة بذرناه معاً.. وحصدناه معاً.. وسنبقى معاً..

إلى أبنائي ..قرة عيني ..الذين استمد منهم القوة والإستمرار.. سند الحياة وظلها وعزمها..

إلى أساتذتي.. الذين أناروا لي دربي بما منحوني من خبرتهم وعلمهم ومعرفتهم ..

إلى شهدائنا الأبرار ومعتقلينا البواسل..إلى كل من رسم حدود هذا الوطن..

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

الشكر والتقدير

قال تعالى: "رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ".

في البداية أشكر الله الذي منّ عليّ بفضله، حيث أعانني على إتمام هذا البحث، فالحمد لله حمدا طيباً كثيراً مباركاً فيه، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه. والشكر لله على ما وهبني من صبر وهدى وتوفيق لإنجاز هذا البحث المتواضع.

والصلاة والسلام على الرحمة المهداة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد؛ فإيمانا بقوله تعالى: "نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ".

فيطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور الفاضل عبد الكريم أيوب الذي لم يكن مشرفا حسْبُ، بل كان أباً راعياً بكل ما تتضمنه هذه الكلمة من معنى، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من علمني حرفا من ذهب وكلمات من درر، أساتذتي في جامعة النجاح الوطنية، لما قدموه لي من توجيهات وتشجيع مستمر أثناء الدراسة.

ويسرني أيضا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة؛ لما بذلوه من جهد والشكر موصول أيضا إلى أعضاء لجنة تحكيم الإستبانة الذين تفضلوا مشكورين في تحكيمها.

وأخيرا أشكر كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث، فجزى الله الجميع خير جزاء، وأسأل الله أن يجعل خير أعمالنا خواتيمها، وخير أيامنا يوم نلقاه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، معدّة الرسالة التي تحمل العنوان:

مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي وبحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالبة: **Student's Name**:

التوقيع: **Signature**:

التاريخ: **Date**:

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس الجداول	ح
الملخص	ط
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	10
أولاً: السلوك الابداعي	11
ثانياً: تقويم المعلمين	31
الدراسات السابقة	51
أولاً: الدراسات العربية	51
ثانياً: الدراسات الأجنبية	66
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة	72
الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها	77
منهج الدراسة	78
مجتمع الدراسة	78
عينة الدراسة	79
أداة الدراسة	79
صدق الأداة	81
ثبات الأداة	81

إجراءات الدراسة	82
متغيرات الدراسة	83
المعالجات الإحصائية	84
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	85
أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	86
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	92
مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	93
توصيات الدراسة	98
قائمة المصادر والمراجع	99
الملاحق	115
Abstract	b

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
الجدول(1)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	79
الجدول(2)	المجالات التي تُمثلها اداة الدراسة	80
الجدول(3)	معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية	82
الجدول(4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها	87
الجدول(5)	اختبار (ت) لعينة واحدة للسلوك الإبداعي	87
الجدول(6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقويم المعلمين للسلوك الابداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها	88
الجدول(7)	اختبار (ت) لعينة واحدة للتقويم	90
الجدول(8)	الارتباطات للمتغيرات المستقلة والتابعة	90
جدول (9)	الانحدار الإحصائي المتعدد	91

مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم

إعداد

رشا رشدي عبد القادر ليمون

إشراف

د. عبد الكريم ايوب

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم، كما هدفت التعرف إلى أثر بعض المتغيرات مثل: (الجنس، مكان السكن، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ومن أجل تحقيق ذلك قامت الباحثة بتطوير استبانة تتكون من قسمين هما: (مستوى السلوك الابداعي ومستوى تقويم المعلمين)، حيث تكون مستوى السلوك الابداعي من سبعة مجالات، أما مستوى التقويم فكان مجالاً قائماً بحد ذاته دون تفرعه إلى أية مجالات، حيث تكونت الاستبانة من (46) فقرة تم توزيعها على عينة بلغ حجمها (343) تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد تجميعها تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وتم قياس صدقها وثباتها. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. كان مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين محايدا.

2. كان مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين كان موافقاً.

3. أن تقويم المعلم وجنسه أثّر على السلوك الإبداعي للطلبة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين.

4. لم يتأثر السلوك الإبداعي بكل من المتغيرات (مكان السكن، المؤهل العلمي، الخبرة) في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين.

في ضوء نتائج الدراسة اقترحت الباحثة جملة من التوصيات كان أهمها:

1. العمل على إيجاد توازن حقيقي بين التعليم الجيد والمحتوى وإعطاء الطلبة حرية البحث وتشجيعهم على طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم وأفكارهم، ناهيك عن أن السلوك الإبداعي الحقيقي يشتق أصوله التربوية من المهارات، والمعرفة والفهم والتجربة.

2. تضمين معايير جديدة للتقويم في المدارس الحكومية من حيث تنوع الأساليب مثل: تقييم الأقران، التقييم الذاتي، اشراك الطالب في عملية التقويم.

3. خلق بيئة محفزة للإبداع بالتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

محددات الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

بات من الواضح في عصر العلم والتكنولوجيا الحديثة أن رقي الشعوب وتقدم الأمم يعتمد اعتمادا كبيرا على ما تملكه من رأس مال بشري، لا يقاس بعدد وإنما يقاس بمقدار الإبداع والموهبة والتميز الذي يمتلكه، حيث يُعدّ المبدعون والمبتكرون نواة الأمة والمحرك القادر على حل المشكلات التي تواجهها، فهي تكون في أمس الحاجة إلى مثل هؤلاء الأفراد عندما تسعى إلى التميز والنجاح.

فنجاح الفرد في مجالٍ ما يعتمد على ما يتمتع به من قدرات عقلية واستعدادات نفسية، إلا أن إبداعه فيه إنما يتوقف على ميله لهذا المجال، فالإبداع هو اتجاه للمبادرة يتمثل في الخروج عن السياقات العادية والمألوفة، ويتمثل في إنتاج ما هو جديد ومفيد ومتميز. كذلك هو أساسا نوع من التفكير الحر المفتوح الذي ينتج أفكارا متنوعة لا تتحدد مباشرة بالمعلومات المعطاة سلفا، على خلاف ما يحدث في التفكير النمطي المحدد (عيد وهيبة، 2004).

فالإبداع أصبح شرطا أساسيا لتطور المجتمعات وبقائها في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تفرض عليها ضرورة تقديم كل ما هو جديد ومبتكر، ولا شك أن الإبداع يسهم في تعزيز علاقات التفاعل بين الفرد ومجتمعه، كما يساعد في إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات المجتمع ويمكنه من مواجهة التحديات وحسن استخدام موارده المادية والبشرية (محمد وداوود، 2011).

يعرف الإبداع بأنه عملية توليد أفكار جديدة أو تبني فكرة موجودة وتطويرها في المستقبل. وهنا لا بد من التعرف إلى الكلمة المرادفة للإبداع وهي الابتكار، فقد عرف بأنه التعامل مع شيء جديد، كما أن الابتكار هو التطبيق لفكرة جديدة، فالفكرة الجديدة قد تكون تكنولوجيا، منتجا، عملية تنظيمية أو إدارية جديدة. ومن هنا يتضح أن الإبداع والابتكار مفهومان مرادفان لأن كل منهما يعني اختراع أو اكتشاف فكرة جديدة وتطبيقها (محمد وداوود، 2011).

فالإبداع هو انعكاس لمفهوم السلوك الإبداعي الذي يتمثل في جميع الأفعال الفردية الموجهة نحو استنباط وتبني وتطبيق الأفكار المميزة المفيدة على جميع مستويات العمل، ويمكن أن تشمل هذه الأفكار المميزة تطوير أفكار إنتاجية جديدة، أو تكنولوجيا جديدة، أو إحداث تغييرات جديدة في الأساليب التي توجه نحو تطبيق أفكار جديدة في العمليات الإنتاجية التي تهدف إلى زيادة مستوى كفاءة العمل وفاعليته (أبو تايه، 2003).

ينطوي السلوك الإبداعي المطلوب تحت مفهوم الإبداع الذي يرتبط إلى درجة كبيرة بجميع جوانب الحياة عبر العصور المختلفة، وبكافة الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفنية. (القحطاني، 2002).

يعد حضور السلوك الإبداعي لدى الطلبة في المدارس عنصرا فاعلا في ضمان إزدهار المجتمع ونموه، وهو سلوك يسهم المعلم فيه بشكل كبير. لقد تغيرت النظرة إلى المعلم في الوقت الحاضر بحيث أصبح المحرك الأساسي في إعداده يستند إلى قدرته على القيام بمسؤولياته الجديدة، وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة في ظل ظروف العصر. ومن هذا المنطلق غدت عملية إعداد وتدريب وتقويم أداء المعلم تحتل مكانة بارزة في أولويات تطور الفكر التربوي في معظم دول العالم (الصرن، 2000).

انتشر تعليم سلوك الطلبة الإبداعي في العديد من دول العالم، فعلى الصعيد العربي أنشئت أول مدرسة للمتفوقين في جمهورية مصر العربية عام (1955/1954م)، حيث هدفت هذه المدرسة إلى تدريب الطلبة المتفوقين على التفكير، البحث العلمي، الإبتكار، التجديد، والإختراع (الروسان، 2003).

يمكن أن يرتبط السلوك الإبداعي لدى الطلبة بتقويم المعلم له بشكل أساسي، حيث إن عملية التقويم في أي نظام تشكل بعداً هاماً وأساسيا في تحسين العملية التعليمية (عزمي، 2006).

لقيت مسألة إعداد المعلم للتدريس وتدريبه وتأهيله، إهتمامًا متزايدًا من جانب التربويين والمختصّين لارتباطها الوثيق بجودة التعليم في ظل اقتصاد المعرفة، وبالحاجة إلى كوادر علمية مبدعه تواكب

التقدم العلمي السريع، والثورة المعلوماتية. حيث إن المعلم هو الذي يهيئ الأفراد لمواجهة التحديات الجامحة للعصر الراهن، فهو الذي يعلم تلاميذه كيف يتعلّمون، يفكرون، يتحدّون، ويبدعون، فهو إذن العنصر الأساسي للعملية التعليمية، الذي يسخر الإمكانات البشرية والمادية في خدمة أهدافها التربوية (شوق وسعيد، 2001)

إذ يعتبر التقويم رافعة أساسية في العملية التربوية، حيث يواكب عمليتي التعليم والتعلم، ويعكس صورة النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بما يتضمنه من أهداف ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج، وهو بذلك وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها، ومن هنا فإنه لا بد من إيلاء عملية التقويم أهمية خاصة من حيث إلتخطيط له وإعداد أدواته والإفادة من نتائجه، لكي يتمكن المعلم من التعرف إلى مدى تحقق الأهداف المرجوة منه، واتخاذ القرارات اللازمة من أجل التطوير والتحسين (حابس والزبون، 2012).

وترى الباحثة أنه يمكن تعريف التقويم كعملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم. فالهدف الأساسي من عملية التعليم والتعلم هو اكساب التلاميذ الخبرات وطرق التفكير والمعارف والاتجاهات اللازمة لمساعدتهم على التكيف الإيجابي مع مجتمعهم في حاضره ومستقبله. في هذا المجال يتعاظم دور المعلم في إعداد أجيال جديدة قادرة على التعامل مع تحديات العصر مستوعبة مفاهيمه واتجاهاته المتغيرة. ولتحقيق هذه الغاية يحتاج كل عضو هيئة تدريس لتطبيق عملية التقويم بشكل واعٍ لإبراز المهارات والكفايات التي تمكنه من القيام بدور فاعل في تنمية مستويات السلوك الإبداعي بفضاءاته المتعددة لدى التلاميذ .

ويشهد التقويم التربوي بشكل عام وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم بشكل خاص في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه، وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية. وقد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغيرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية (حابس والزبون، 2012).

ولعل هذا يبدو واضحا في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم خاصة الدول المتقدمة، منذ العقدين الماضيين. كما يبدو واضحا في التوجهات الجديدة لبحوث القياس والتقويم ودراساته التي تزخر بها الأدبيات المتخصصة في الفترة الأخيرة (عايش، 2001).

يبرز التقويم المهارات والكفايات التي تتطلب تطويراً وعلاجاً، كما يمكن الإفادة من التقويم كمعيار يتم في ضوئه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها كما يفيد التقويم كوسيلة تغذية عكسية يتعرف من خلالها العاملون في النظام على وجهة نظر النظام في أدائهم. فإذا ما أريد للمعلم أن يقوم بدور فاعل مميز في تحسين مستويات السلوك الإبداعي لدى الطلبة فإن عليه أن يمتلك قدرات ومهارات مناسبة تمكنه من القيام بعمله التعليمي التعلمي، بالإضافة إلى توفر خصائص وصفات أكاديمية مرغوب فيها، يستخدمها مدير المدرسة أو المشرف أو الطالب أو حتى المعلم نفسه لتقويم فاعلية تدريسه (نزال، 2003).

لذلك عني الباحثون والعلماء بالبحث عن جوانب القصور في عملية التقويم وتقصّي أسباب ذلك، ومراجعة وتعديل نظم التقويم وأدواته، ووضع البرامج لتدريب القائمين على التقويم. وتعكس تلك الجهود افتراضا ضمنيا يتمثل في أن القصور في عملية التقويم نابع من مشكلة في الأدوات أو ضعف في تدريب المقومين، وبالتالي فإن من شأن تحسين أدوات التقويم وبرامج التدريب تحقيق الموضوعية والعدالة (يوسف، 2000).

مشكلة الدراسة

تسعى دول العالم المتقدمة إلى اكتشاف ودعم وتنمية السلوك الإبداعي لدى طلبتها، حيث تنبع هذه الحاجة من الشعور بوجود حاجة ماسة إلى اكتشاف ودعم وتنمية سلوك الطلبة الإبداعي، ولاحظت الباحثة من خلال تجربتها في الميدان التربوي ومن خلال الدراسات السابقة مثل دراسة الحرمي وقطامي (2002) والبحيري (2006) أن هناك حاجة ماسة إلى تطوير سلوك الطلبة الإبداعي في مدارسنا الحكومية في شمال الضفة الغربية، حيث أن الإبداع عند الطلبة يطمس من خلال إشغال الطالب في تخزين وحفظ المعلومات واستدعائها دون التفكير فيها، وأن المؤسسات

التعليمية قاصرة على توفير كوادر مؤهلة بشكل واع وخلق مناخ مناسب يعمل على إكتشاف ودعم وتنمية السلوك الإبداعي عند الطالب، حيث إن تقويم المعلمين يلعب دورا بالغ الأهمية في الرقي بمستوى السلوك الإبداعي عند الطلبة، ومن خلال اهتمام الباحثة بموضوع العلاقة بين متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي وتقويم المعلمين له برزت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: **ما مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم**

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

- ما مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

- هل تؤثر متغيرات تقويم المعلم وجنسه ومؤهله العلمي ومكان سكنه وخبرته في السلوك الإبداعي للطلبة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها في أنها تبحث في العلاقة بين سلوك الطلبة الإبداعي وتقويم المعلمين، كما أنها ستزود المهتمين في قطاع التعليم بمستوى هذه العلاقة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في ضوء متغيرات العصر، لمعرفة جوانب القوة في مستوى المعايير المهنية والعمل على تعزيزها والتعرف إلى جوانب الضعف إن كان هناك والعمل على علاجها.

كما وتستمد الدراسة أهميتها من حيث:

1. الدراسة الحالية دراسة مهمة تكتسب أهميتها من كونها دراسة حديثة، خصوصا أن الموضوع لم يكتب فيه الكثير سواء على المستوى المحلي أو العربي على حد علم الباحثة، من خلال إطلاعها على الأبحاث والدراسات السابقة حول موضوع العلاقة بين سلوك الطلبة الإبداعي وتقويم المعلمين.

2. هذه الدراسة جاءت تدرس طبيعة الأثر بين سلوك الطلبة الإبداعي وتقويم المعلمين من أجل النهوض بالتعليم وتحسين جودة مخرجاته والإستفادة الحقيقية منه، بالإضافة إلى كونها مصدراً معرفياً جديداً يقدم الفائدة للكثير من المفكرين والباحثين في هذا المجال.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى الكشف على الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.

2. التعرف إلى مستوى تقويم المعلمين للسلوك الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.

3. الكشف عن مستوى تأثير متغيرات تقويم المعلم وجنسه ومؤهله العلمي ومكان سكنه وخبرته في السلوك الإبداعي للطلبة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1. المحدد البشري: المعلمون في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

2. المحدد المكاني: المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات شمال الضفة الغربية.

3. المحدد الزمني: تم إجراء الدراسة في الفصل الأول (2016–2017).

4. الحد الإجرائي نتائج الدراسة ومدى صدق وثبات الأداة المستخدمة في إجراء هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

الإبداع: "هو مزيج من القدرات والإستعدادات والخصائص الشخصية التي أوجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج ممتازة ومفيدة للفرد أو المنظمة أو المجتمع"(منسي،2014،ص26)، وتعرفه الباحثة إجرائيا على أنه استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المتعلقة بالسلوك الإبداعي للطلبة وعلاقته بتقويم المعلمين له.

السلوك الإبداعي: "يشير إلى وجود أنماط سلوكية تظهر في بيئة المنظمة في أغلب الأحيان، كما يتم إدراكها وفهمها وتفسيرها من الأفراد داخل المؤسسة مثل: الانفتاح على التغيير، والقدرة على التحكم في البيئة، وتقبل وجهات نظر الآخرين، وتقديم حلول جديدة، وتقبل النقد، والخروج بأفكار جديدة لحل المشكلات" (الزعبي،2006،ص45).

ويعرّف السلوك الإبداعي إجرائياً بأنه: استجابات المعلمين على أثر كل من (القدرات المميزة للشخصية المبدعة، الطلاقة الفكرية، المرونة الذهنية، الإحساس بالمشكلات ،الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه، قبول المخاطرة، والقدرة على التحليل والربط) في مستوى تقويم المعلمين.

التقويم: "هو الذي يجري داخل الصف المدرسي بالمشاركة بين المعلمين والطلاب، ليس بهدف قياس نواتج التعليم أو وضع علامات أو تقديرات للطلاب؛ للتمييز بينهم كما في التقويم الختامي، وإنما بهدف المراقبة المنتظمة لأداء الطلبة أثناء تنفيذ المنهج ومتطلباته خلال العام الدراسي، أي أنه تقويم تراكمي متتابع من أجل التعلم، ويستخدم هذا النوع من التقويم مجموعة من الأدوات والأساليب منها الاختبارات القصيرة والمواقف الاختبارية بالإضافة إلى الواجبات البيتية. وتطلق تسميات مختلفة على هذا النمط من التقويم في الأدبيات التربوية من بينها: التقويم الداخلي، والتقويم البنائي، والتقويم الذي يستند إلى الأعمال الصفية" (نزال، 2003، ص61)

ويعرف التقويم اجرائيا: استجابات المعلمين التي تُحدد تحديدا دقيقا بمستوى تقويم المعلمين أنفسهم وذلك عن طريق صياغة 18 فقرة تقيس ذلك.

يشهد العصر الحالي العديد من التطورات المتسارعة والتغييرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات ولعل استمرار التقدم العلمي والتطور التقني الذي حققته البشرية في مختلف المجالات يتطلب النظرة المتجددة للأشياء وتوليد الأفكار الجديدة وتشجيع الإبداع خاصة في الدول النامية التي تسعى جاهدة إلى اللحاق بركب التقدم العلمي ، والتطور التقني . وبالتالي فإن اللجوء إلى الإبداع يعد أمراً حتمياً أمام الدول النامية. وبالنظر إلى عناصر العملية الإبداعية فإن حجر الزاوية فيها هو الموظف وما يمتلكه من قدرات إبداعية الذي منه و به تنطلق المنظمة نحو الإبداع الإداري، ومن اجل تحديد الدرجة التي تم التوصل اليها من الابداع لا بد من تدخل عملية التقويم كونها امرا مهما ويعد احدا الركائز الأساسية في العملية التعليمية والتعرف على الدرجة التي تم التول اليها في أي منحى.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **الإطار النظري**
- **الدراسات السابقة**

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري المتعلق بالسلوك الإبداعي

مقدمة

الإبداع هو استثمار لما في العقل من أفكار، وما في الطبيعة من موارد متاحة، وما تصبو إليه النفس من حاجات وأهداف عامة أو خاصة، فالإبداع الإنساني حصيلة توافق عدد من العناصر الداخلية والفطرية مع عوامل أخرى خارجية تخص البيئة والمجتمع. ويعرف الإبداع بصفة عامة بأنه القدرة على إنتاج أفكار أو طرق جديدة لحل المشكلات.

والإبداع هو أفكار جديدة ومفيدة ومتصلة بحل مشكلات معينة، أو تجميع وإعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة في أشكال فريدة، ففي بيئة الأعمال لا يقتصر الإبداع على الجانب التكنيكي فحسب؛ لأنه لا يشمل تطوير السلع والعمليات المتعلقة بها وإعداد السوق فقط بل يتعدى أيضا الآلات والمعدات وطرائق التصنيع والتحسينات في التنظيم نفسه ونتائج التدريب والرضا عن العمل بما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية. فالإبداع ليس إلا رؤية الفرد لظاهرة ما بطريقة جديدة لذلك يمكن القول إن الإبداع يتطلب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلب المعالجة ومن ثم القدرة على التفكير بشكل مختلف ومبدع ومن ثم إيجاد الحل المناسب(منسي، 2014).

ويعتبر حسانين (2003) أن الإبداع هو العقل الحر غير المقيد بالقوانين واللوائح بل هو المنطلق نحو غير المألوف، لأنه غير قاصر على مجال محدد وإنما يشمل جميع المجالات المعرفية، فقد يوجد في العلوم أو الرياضيات أو الزراعة أو الصناعة، وأيضا يوجد في الشعر والأدب أو الفنون كالرسم والنحت والموسيقى، فالإبداع لا يعني إيجاد الشيء من العدم، لأن ذلك من صنع الله عز وجل وإنما المقصود بالإبداع البشري الذي يعتمد على المقومات والأفكار الموجودة حاليا، بالإضافة إلى العلاقات والبنيات الجديدة التي تبتعد عن التقليد.

ويظهر دور الإبداع في زيادة فعالية المؤسسات وتحقيق أهدافها وعملياتها وتحسين أداء العاملين، وهو ما تسعى إليه أية منظمة كانت وفي أي مجتمع، ويعد كذلك مطلبا رئيسيا ومؤشرا يستدل من خلاله على نجاح المؤسسات أو فشلها في تحقيق أهدافها، مما يتطلب المزيد من الجهود الإبداعية للنهوض بمستوى أداء هذه المؤسسات بكفاءة وفعالية، وقد ارتبط الإبداع بالاختراعات أو الاكتشافات العظيمة، والمؤسسات التي لا تضع الإبداع هدفاً أسمى من أهدافها، سيكون مصيرها التردي والإنهيار، فالإبداع والإبتكار يجعلان الممارسة الإدارية تلعب دوراً فاعلاً في حل كثير من المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية (رضا، 2003).

اولاً: فالإبداع لغةً: كما جاء في لسان العرب (1987) "من بدع وبدع الشيء أو ابتدعه تعني أنشأه وبدأه"، وجاء فيه أيضا "البديع والبدع": الشيء الذي يكون أولا.

وجاء في المعجم الوسيط (1972) "بدعه بدعاً أي أنشأه على غير مثال سابق، والإبداع عند الفلاسفة إيجاد الشيء من العدم، والإبتداعية: نزعة في جميع فروع الفن تعرف بالعودة إلى الطبيعة وإيثار الحس والعاطفة على العقل والمنطق وتتميز بالخروج عن أساليب القدماء باستحداث أساليب جديدة.

والإبداع في اللغة الإنجليزية هو(Creativity) وهو مشتق من كلمة (Creation) بمعنى الخلق، وقد انتشر هذا اللفظ كاصطلاح في أوروبا في عصر النهضة ليشير إلى ما هو أصيل ومثمر، ومنذ الخمسينيات من القرن الماضي حتى الآن وجهت البحوث لدراسة التفكير الإبداعي من جوانبه المختلفة (عبيد، 2004).

ويرى منسي (1992) أن الإبداع هو القدرة على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة، وهذه القدرة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، وأن الفرد المبدع هو الفرد القادر على التفكير الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة، ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة تتميز بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدرب عليها وتنميتها.

وعرف الإبداع على أنه: أفكار جديدة ومتصلة بحل مشكلات معينة أو تجميع، وإعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة بأشكال فريدة (شواهين وآخرون، 2009). كما عرفه خير الله (1991) بأنه قدرة الفرد على الإنتاج بحيث يتميز بأكبر قدرة من الطاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير. وعرف جيلفورد الإبداع: هو استعداد الفرد لإنتاج أفكار سيكولوجية جديدة عن طريق إنتاج الأفكار القديمة في ارتباطات جديدة (Gilford & Fruchter, 1978).

كما عرف الابداع على أنه أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان وأكثر النواتج التربوية أهمية ومن خلاله يتم إنتاج حلول متعددة للمشكلة الواحدة. كما أوضح تورانس أن الإبداع هو: تحسس المشكلات وإدراك لمواطن الضعف والقوة والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول جديدة (عبد العزيز، 2006).

أما تعريف شتاين (shtein) الذي أشار إليه (الدريني، 1982) فيرى أن الإبداع هو العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول أو ذو فائدة أو مرضي لدى مجموعة من الناس، ويركز تعريف شتاين على الإبداع كعملية عقلية وليس كإنتاج، فالإنتاج هو نتيجة للعملية الإبداعية ويمكن أن يكون محكا لها ولكنه ليس وحده الإبداع.

ويعرف إسماعيل (2002) الإبداع بأنه كل ما يندرج تحته من إنتاج أو ابتكار واختراع شيء جديد ذي فائدة للمجتمع، أو إعادة استخدام الأشياء العادية بأساليب جديدة بتكلفة أقل ووقت أقصر أو استهلاك في الطاقة أقل، قد يكون هذا الإنتاج الجديد أعمالا أدبية أو فنية أو نظريات عملية أو الآلات وأجهزة، وأن يلتزم بالضوابط والتعاليم الإسلامية.

وبملاحظة ما تتضمنه التعريفات السابقة لمفهوم الإبداع يمكن استنتاج الآتي:

أن الإبداع هو عملية ربط الأفكار أو الأشياء بعلاقات لم تكن موجوده من قبل والبحث عن حلول للمشكلات من أجل التوصل إلى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو

خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الإختراعات الإبداعية في إحدى ميادين الحياة الإنسانية (عبد العزيز، 2006).

وعلى الرغم من كثرة تداول مصطلح الإبداع في العقد الأخير من القرن العشرين، باعتباره أحد الخصائص المهمة التي تؤثر في حاضر المنظمات الإنتاجية والخدمية المعاصرة ومستقبلها، إلا أنه تعددت وتباينت مفاهيم الإبداع؛ نظراً لإختلاف الكتاب والباحثين الذين قاموا بالتحديد والإستخدام والسياق المطبق لمفهوم الإبداع بوصفه مرادفاً لبعض المفاهيم كالابتكار، والموهبة، والذكاء (Evan, 1999)، لذلك ليس من السهل الإجماع على مفهوم واحد يحدد العناصر المهمة للإبداع، إلا أنه يمكن حصر المفاهيم المختلفة للإبداع في خمسة مداخل، تعكس إلى حد كبير مفاهيم الإبداع عند الكتاب والباحثين وهي:

أ. المدخل المبني على أساس أن الإبداع نوع من أنواع النشاط الإنساني: يحدد هذا المدخل الإبداع من حيث كونه نوعاً من أنواع النشاط الإنساني، الذي يميز الإنسان عن غيره من بقية المخلوقات. حيث عرف الإبداع بأنه: العملية التي يمر بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل بها، ويعيشها بعمق، ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، مما يؤدي إلى تحسين أدائه وتطويره، ويعبر عن تفرده (خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة، 2003).

ب. المدخل المبني على أساس أن الإبداع ناتج جديد: يحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء ما ينتج عنه من ناتج جديد، وأصيل في مكان وزمان محددين. فقد عرف الإبداع بأنه: إنتاج روابط جديدة بين الأشياء ذات قيمة ملحوظة على مستوى الفرد أو المنظمة أو المجتمع، والقدرة على رؤية إمكانات جديدة، وغير عادية (باركر، 1995).

ت. المدخل المبني على أساس عملية عقلية: يحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء العملية التي يتم من خلالها، التي ينتج عنها نتاج ابتكاري، ويحاول أن يصف نوع العملية ومراحلها المختلفة. وقد عرف الإبداع بأنه: قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد، أو الجماعة، أو المنظمة، تتمثل في عملية ذات مراحل متعددة، ينتج عنها فكرة أو عمل جديد، يتميز بأكبر قدر من التحسس للمشكلات، والطاقة، والمرونة، والأصالة، ومواصلة الاتجاه نحو الهدف، والقدرة على تكوين

ترابطات، واكتشاف علاقة جديدة. هذه القدرات الإبداعية يمكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات الأفراد وإمكاناتهم (هيجان، 1999).

ث. المدخل المبني على أساس أن الإبداع علاقة تفاعلية بين القدرات العقلية والعوامل البيئية المحيطة: يحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء التفاعل بين الفرد، والعوامل البيئية المحيطة به، ومن ذلك تعريف باركر (1995). فهو يرى أن الإبداع: مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد، بما يتوفر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة؛ لينتج إنتاجاً نافعاً له، أو للمنظمة التي يعمل فيها، أو المجتمع الذي يعيش فيه.

ج. المدخل المبني على أساس النظرة التكاملية للإبداع: يعد هذا المدخل من أهم المداخل في تحديد مفهوم الإبداع، لأنه ينظر إليه نظرة تكاملية دون إهمال لأي مدخل. وعرف الشربيني وصادق (2002) الإبداع بأنه: عملية تشير إلى مجموعة من السمات والقدرات والعوامل، التي تظهر في سلوك الشخص المبدع بدرجة عالية.

وتعرف الباحثة الإبداع أنه: عمليه عقليه تمر بمراحل متتابعة بهدف انتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل، وهذه الأفكار تتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة.

العلاقة بين مفهوم الإبداع وبعض المفاهيم المشابهة:

ينبغي التمييز وإيضاح العلاقة بين مفهوم الإبداع، وبعض المفاهيم الأخرى الشائعة، التي تستخدم مرادفات للإبداع، وهي:

1. الابتكار (Innovation): التطبيق العملي الناجح للأفكار المبدعة في المنظمة (بردان، 2000).

2. الموهبة (Giftedness): قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال أو أكثر من المجالات العقلية، الإبداعية، الفنية، الرياضية، اللغوية، الإجتماعية، الإنسانية، تحتاج إلى الكشف والرعاية؛ لتبلغ أقصى حد ممكن (سلامة وأبو مغلي، 2002).

3. الذكاء (Intelligence): قدرة عقلية أو مجموعة قدرات، تمكن الفرد من التعلم، واكتساب المعرفة واستخدامها. والمحاكاة وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتكيف مع البيئة والآخرين، ويعبر عن المكون الوراثي بالذكاء السيال أو المرن، وعن المكون البيئي بالذكاء التبلور أو المطور. ويقاس الذكاء بدلالة على فقرات اختيارية في مجال المحاكاة اللفظية والعددية والمجردة أو البصرية والذاكرة (جروان، 1999).

السلوك الابداعي:

يعرف أبو تايه (2003) السلوك الإبداعي على أنه جميع الأفعال الفردية الموجهة نحو استنباط وتبني وتطبيق الأفكار المميزة المفيدة على جميع مستويات المنظمة، ويمكن أن تشمل هذه الأفكار المميزة تطوير أفكار إنتاجية جديدة، أو تكنولوجيا جديدة، أو إحداث تغييرات جديدة في الأساليب الإدارية التي توجه نحو تحسين علاقات العمل أو تطبيق أفكار جديدة في العمليات الإنتاجية التي تهدف إلى تحسين نواتج التعليم.

كما تبين أن السلوك الإبداعي محصلة تفاعل أربعة عوامل أساسية وهي الأفراد، القيادة، جماعات العمل، والمناخ التنظيمي. فالمناخ التنظيمي الملائم يعد محفزاً لتبني السلوك الإبداعي من خلال ما يقدمه من المرونة والإستقلالية والمبادأة في بلورة واختيار الأفكار من خلال إتاحة الفرصة للاتصال الفعال، ونظم الحوافز المادية والمعنوية المشجعة والداعمة للإبداع. في حين يرى آخر بأن السلوك الإبداعي عملية تتطلب التعاون والتنسيق بين الأنشطة الإدارية والفنية المتداخلة في المدرسة من أجل الوصول إلى أفكار حديثة باعتماد أساليب علمية لغرض تقديم خدمة جديدة أو تطوير خدمة قائمة لغرض تحقيق أهدافها الخدمية في البقاء والنمو في البيئة التي تعمل فيها(عبد العزيز، 2006).

ويرى النوايسة (2009) أن السلوك الإبداعي هو عملية خلق الأفكار الجديدة والبعيدة عن السياق التقليدي في التفكير، واستحداث كافة الطرائق والأساليب التي من شأنها تحويل هذه الأفكار إلى واقع مطبق ذي قيمة نافعة للمدرسة.

وهو السلوك أو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو الجماعة في موقع العمل ليس بالضرورة أن ينجم عنه نتائج أو خدمات وسلع جديدة؛ إذ إنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية، وقد يكون هذا السلوك إبداعا في حدّ ذاته عندما يمارسه الفرد الأول مرة في المنظمة، والسلوك الإبداعي يقاس من خلال مجموعة من العناصر الآتية (السالم، 1999).

1. القدرة على التغيير(Ability for Change):

وتعبر عن متابعة الفرد للأفكار الجديدة وتطويرها والرغبة في الدخول في مجالات غير تخصصية، والقدرة على التغيير والانتقال من مستوى لآخر، والتكيف مع التغير الذي قد يحدث في إطار العمل.

2. العصف الذهني(Brain Storming):

يعد العصف الذهني من خلال البحث عن كل ما هو جديد، وتقديم مقترحات وأفكار جديدة يمكن تطبيقها على أرض الواقع، ويتم تشجيع ودعم هذه المقترحات والأفكار الجديدة المقدمة من قبل الآخرين، إذا كانت على صواب وذات منفعة ومتفق عليها برأي الأغلبية.

3. حل المشكلات(Solving Problem):

ويظهر مدى قدرة الفرد على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التي يمر بها، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مثل هذه المشكلات في الوقت المناسب، بالإضافة لمحاولة توقع المشكلات التي قد تحدث، ومحاولة تجنبها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، حتى في حالة ندرة المعلومات المتوافرة.

العلاقة بين الإبداع والسلوك الإبداعي:

تسهم تنمية الإبداع في تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنساني، كما أن المبدعين يسهمون في تطوير المجتمع برمته، ثقافياً وعلمياً واقتصادياً، واعتبار الإبداع هدفاً تربوياً يعد من ضروريات العملية التعليمية، وتفعيل دوره كأحد جوانب حل المشكلات.

كما يعد الإنتاج الإبداعي من ضروريات الحياة المعاصرة، وما يراه العالم اليوم من تقدم وتغير سريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا والفنون هو تعبير عن تلك الظواهر الإنسانية التي ينتج عنها ذلك الناتج الإبداعي. ويعدّ هذا الناتج الإبداعي إسهاماً حقيقياً من أجل تقدم الإنسان ورفاهيته، لذا نجد أن الدول المتقدمة تعمل على استغلال طاقاتها البشرية؛ من أجل أفضل استثمار ممكن للقدرات الإبداعية متمثلاً في مدى الرعاية التي توجه هؤلاء الأفراد المبدعين في شتى مجالات الحياة (محمود، 1994).

والإبداع هو تقديم شيء جديد قد يتمثل في سلعة أو خدمة تقدمها أو تتبناها المنظمة لأول مرة. أما السلوك الإبداعي فهو السلوك أو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو المجموعة في موقع العمل وليس بالضرورة أن ينجم عنه نتائج أو خدمات وسلع جديدة. إذ إنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية وقد يكون هذا السلوك إبداعا في حد ذاته عندما يمارسه الشخص لأول مرة في المنظمة (السالم، 1999).

قدرات ومكونات الإبداع

الإبداع مجموعة من القدرات أو المهارات، وإذا استطعنا تنمية هذه القدرات لدى الطلاب، وتدريبهم على استخدامها لأمكننا تنمية الإبداع لديهم.

مكونات الابداع:

أ. الطلاقة:

هي قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الأفعال والسلوكيات (الاستجابات) خلال فترة زمنية محددة وذلك في الموقف الواحد. حيث تتضمن الطلاقة الجانب الكمي من عملية الإبداع. ويمكننا القول أن الطلاقة تقاس بسرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد أو التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة، أو إعطاء أكبر عدد ممكن من الحلول لحل مشكلة ما (جروان، 2002).

ويشير (Gulford) جليفورد إلى أربعة عناصر للطلاقة حيث كان اهمها اللفظية وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تستوفي شروطاً معينة، مثل ذكر أكبر عدد من

الطيور التي تنتهي بحرف معين، كما وتأتي بالدرجة الثانية الفكرية وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ومواقف مثيرة. ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من الفرد القيام بنشاطات معينة مثل: تسمية أكبر عدد ممكن من الأشياء الصلبة ذات اللون الأبيض التي يمكن استخدامها كمادة للتغذية، حيث تأتي بالدرجة الثالثة الارتباطية وهي تعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من العلاقات أو الترابطات أو التداعيات الملائمة في المعاني لفكرة ما، فهي تعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة، مثلا علاقات التشابه والتضاد. وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحقق، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية إنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد. مثل تكليف الطفل بأن يسمي الأشياء التي تؤكل، ولها شكل دائري، وتأتي بالمرحلة الرابعة التعبيرية زالت تتضمن التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين. وصياغة الأفكار السليمة التي تختص بذات الموقف. ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين. أو في نسق معين، أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل، أو التعبيرات. ومن أمثلة ذلك تكليف الطفل بأن يغير من شخصيات أو أحداث القصة بشكل مناسب.

ب. الأصالة:

تعني القيام باستجابات غير مألوفة تتسم بالجدة والحداثة. ويكون لها أقل تكرار في استجابات الأفراد وتعتبر الأصالة حجر الزاوية بالنسبة للإبداع. وهي أمر نسبي يتحدد في ضوء ما هو معروف ومتداول بين أفراد جماعة معينة في زمن معين بحيث تقبله الجماعة ونشعر نحوه بالتقدير (عبد الهادي، 2001).

وتعتمد الأصالة على تطوير القديم، دون أن يحذف كلياً بمعنى آخر أن الأصالة لا تتعارض مع الإبداع، بل تأخذ بعين الاعتبار الأسس العامة للقديم ومن ثم تطويره، وتقاس الأصالة من خلال ثلاثة محكات هي: محك عدم الشيوع، محك المهارة أو الإتقان، محك التداعيات، وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل، لا بد أن يكون الحكم عليه من خلال نسبة إلى مجال أو إطار

مرجعي. فالطالب الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه. ولكنه ليس بمبدع إذا قيس عمله بأعمال الكبار، وكذلك فإن ما قد يظنه شخص ما في مجتمع جديد أو أصيل. قد يكون كذلك في مجتمع آخر. (عبد الهادي، 2001).

ت. المرونة:

هي القدرة على إنتاج عدد من الاستجابات المتنوعة مع السهولة في تغيير الحالة الذهنية واتجاه الفرد العقلي وتقاس بعدد الأفكار المتنوعة والنمطية بحيث تتضمن المرونة الجانب النوعي للإبداع، ويقصد بها قدرة الفرد على تغيير وجهة نظره حول المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة وقد تعني التنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد المبدع حيث يوجد نوعان من المرونة:

- **المرونة التكيفية:**

وتعني قدرة الفرد على التكيف وقت حدوث متغيرات جديدة، وإعادة النظر في الحلول العادية، ومحاولة وضعها في موضع الاختبار وتشير المرونة التكيفية إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة. وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية. ومن الأمثلة التي توضح قدرة المرونة التكيفية، أن يطلب من الطالب عمل الآتي: لديك ثمانية مربعات مكونة من أعواد كبريت، والمطلوب منك إزالة أربعة أعواد من أجل تخفيض عدد المربعات إلى خمسة فقط (علي، 2003).

- **المرونة التلقائية:**

وتعني قدرة الفرد السريعة على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بمشكلة ما أو موقف ما. وكذلك القدرة على تغيير التفكير في حرية دون توجيه نحو حل معين وإمكانية تغيير الشخص أفكاره بمجرد تفكيره في اتجاهات جديدة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة في سهولة ويسر ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة أن يتحول

الفرد بفكره بكل حرية في اتجاهات متشعبة. فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر، فنجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين أو كثقل لحفظ الأوراق من التطاير، أو استخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف (علي، 2003).

ث. الحساسية للمشكلات:

قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الموقف المعطى له التي تحتاج إلى حل، ويمكن قياس هذه القدرة بوساطة بعض المواقف التي يطلب من الفرد أن يذكر بعض التحسينات التي يمكن إدخالها عليها، وكذلك القدرة على التغيير في حرية دون توجيه نحو حل معين، وإمكانية تغيير الشخص أفكاره بمجرد تفكيره في اتجاهات جديدة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة في سهولة ويسر. وتعني الحساسية للمشكلات أيضاً قدرة الفرد على الإحساس بمظاهر النقص والقصور، والضعف الكامن في الأشياء.

ثم أيضاً القدرة على اقتراح حلول مبتكرة أو تقديم أعمال إبداعية تمثل حلولاً له أو وجهات نظره التي يراها متناسبة لإكمال النقص والتغلب على القصور وتقوية الضعف وسد الثغرات (علي، 2003).

ج. **التخيل:**

تلك العملية التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة في شكل صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل وأن تعتمد على قدرتي التذكر والاسترجاع والقصور العقلي. وعليه فالتخيل يسوق صاحبه إلى الربط بين أشياء ولا توجد بينها أي ارتباط في الواقع الفعلي. مما يساعد على إثراء الذهن بالجديد من المنظومات العقلية المبدعة. فالتخيل نشاط نفسي تحدث خلاله عمليات تركيب بين مكونات الذاكرة والإدراك، وبين الصور العقلية التي تشكلت من قبل خلال الخبرات الماضية، وتكون نواتج ذلك كله تكويناً وأشكالاً عقلية جديدة (جروان، 2002).

أسس ومقومات الإبداع

هناك مقومات عديدة للإبداع ومن أهمها:

1. الذكاء:

حصيلة توليفات مركبة للعديد من القدرات مثل التصميم والابتكار وصياغة الأفكار وتنمية المعتقدات وتحديد الاتجاهات ووضع الخطط. فهو مزيج لا يمكن تحليل عناصره الأولية بسهولة.

واستطاع العلماء أن يثبتوا أن علاقة الذكاء بالإبداع هي مثلثة الأبعاد. بمعنى أن أصحاب الإبداع المرتفع يتمتعون دائما بنسبة مرتفعة من الذكاء. ولكن أصحاب الذكاء المرتفع قد يتمتعون أو لا يتمتعون بقدرات إبداعية مرتفعة، وأن أصحاب القدرات الإبداعية المنخفضة قد يكونون من ذوي الذكاء المرتفع أو من بين ذوي الذكاء المنخفض. أما أصحاب الذكاء المنخفض فمن النادر أن يتمتعوا بقدرات إبداعية مرتفعة وعلى ذلك فكل المبدعين أذكياء ولكن ليس كل الأذكياء مبدعين (أحمد، 2000).

ومن خلال ما سبق نجد أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أنه من أجل تحقيق نتائج ابداعية عالية فلا بد من وجود حد أدنى من الذكاء الذي يختلف من مجال لآخر في مجالات النشاط.

2. الدافعية:

لها دور حاسم في عملية الإبداع فالمبدعون يمتازون بدافعية قوية وطاقة عالية على المثابرة في العمل وميل واسع في الاطلاع يظهر في الرغبة بالمعرفة. وتنقسم الدافعية في الأداء الإبداعي إلى دافعية خارجية ثانوية ودافعية داخلية. وتملك الدافعية الخارجية مصدرها من الظروف الخارجية لعملية الإبداع مثل الرغبة في الحصول على لقب أو مكانة اجتماعية. أما الدافعية الداخلية فتنطلق من الداخل من هدف مرسوم يظهر في الرغبة في البحث والمعرفة والشعور بالسعادة في اكتشاف الوقائع وإعطاء الأفكار الجديدة (جروان،2001).

لذلك من المهم أن يتوافر في المجتمع فرص عديدة لإثارة الدوافع لدى المبدعين حيث تمثل الدوافع القوى المحركة لقوى الإبداع والموجهة لهذه القوى في آن واحد.

وقد وقف العلماء على بعض الدوافع المتميزة –في هذا الصدد –مثل الدافع إلى الإنجاز والدافع إلى جلب النظام إلى ما هو غير منظم. وهي دوافع تنتظم في دائرة الأنشطة ذاتية الإثابة. وهي تلك الأنشطة التي يتمثل في إتيانها عنصر الجاذبية (المليجي، 2000).

من هنا نستطيع أن نستنتج بأنه توجد علاقة بين القيم المميزة للأفراد المبدعين وبعض الدوافع التي تحرك سلوكهم.

3. المناخ الإجتماعي:

وقد أوضح السوسيولوجيون أهمية المناخ الإجتماعي في الإبداع. ففي الإبداع الفني مثلا رأو أن الفن ليس إنتاجاً فردياً، إنما هو ضرب من ضروب الإنتاج الجماعي. وهو يتأثر بالأوضاع الاجتماعية وهو مشروط بالظروف الاجتماعية. فالفنان المبدع عندهم لا يبتكر أعمالا جديدة كل الجدة بقدر ما ينحصر إبداعه في التأليف بين أفكار قديمة وإحداث تعديلات وتطويرات فيما وصله من تراث فني قديم وما يدور حوله من ظروف اجتماعية، من هنا نستخلص أهمية الوسط والمناخ الإجتماعي على الإنتاج الإبداعي، حيث تعيش الشخصية المبدعة ويظهر إبداعها نتيجة للتفاعل مع الآخرين ومع معطيات البيئة الإجتماعية (إبراهيم، 2002).

4. المثابرة في العمل:

إن تنمية الإبداع عن طريق العمل والجهد حقيقة وقفت عليها الدراسات العلمية التي أثبت أن حب العمل يحرك الاستعدادات الموجودة ويطورها. فالميل للعمل يمكن أن يسهم في تطوير الاستعدادات الخاصة.

فالغالبية العظمى من المبدعين على اختلاف تخصصاتهم وصفوا أنفسهم ووصفتهم المقاييس النفسية والشخصية التي أتيحت للباحثين. بأنهم تميزوا بدرجة عالية من الإنغماس والتفاني في العمل اللذين حققا لهم الشهرة والنجاح. فالإبداعات العظيمة تتطلب آلاف الساعات من الجهد

والتركيز فعندما تهيمن القوة الإبداعية على الإنسان ويتأثر النشاط الإبداعي والرغبة في إكمال وتنمية العمل الإبداعي ووضعه في شكله النهائي غالباً ما يندفع المبدع في عمليات تركيز شديدة وانعزال عن الآخرين واستغراقه في العمل (إبراهيم، 2002).

فالعمل كما يتمثل في النشاط الإبداعي الذي يقوم به الفرد ويخلق دافع لتنميته وإنجازه. فظهور السرور بعد ولادة الفكرة يدفع المبدع نحو مزيد من استمرار الاهتمام وتعميقه ونحو مزيد من العمل.

5. الخيال الإبداعي:

إن التخيل (Fantasy) هو العملية العقلية التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة في صور وأشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل. وتعتمد على قدرتي التذكر والاسترجاع. فالتصور العقلي والتخيل يوجه صاحبه إلى الربط بين أشياء لا يوجد بينهما ارتباط في الواقع الفعلي؛ مما يساعد على إثراء الذهن بالجديد من المنظومات العقلية المبدعة (عيد، 2000).

هذا وقد أثبتت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإبداع والخيال أن الخيال في حقيقة الأمر عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي، وبرهنت هذه الدراسات على أن الخيال هو من أهم العناصر الفعالة في هذه المنظومة. وهو العنصر الذي يتفاعل مع الذكاء العام الذي يهتم بالتفكير في نسق مغلق. ويؤكد بعض الباحثين على أهمية الرؤية التكاملية للإبداع والتعامل معه على أنه محصلة لعدة عوامل من أهمها الخيال والذكاء حيث يكون الخيال مع الذكاء طريقا يوصل إلى الإبداع (الشامي، 2001).

ونرى بأنه لولا الخيال ما أمكن أن يظهر إلى الوجود وما أمكن أن يحقق الإنسان ما توصل إليه من منجزات علمية وروائع فنية وأدبية.

مستويات الإبداع

يصنف الإبداع إلى مستويات عديدة منها الإبداع الفردي، وهو الذي يتم التوصل إليه من قبل أحد الأفراد، بحيث يكون لدى العاملين صفة مميزة خلاقة لتطوير العمل من خلال خصائص فطرية

يتمتعون بها كالذكاء والموهبة، أو مكتسبة كحل المشكلات، وهذه الخصائص يمكن التدرب عليها وتنميتها وتؤدي نظم المعلومات دوراً بارزاً في هذا المجال (الصرايرة، 2003).

كما يمكن أن يكون الإبداع على مستوى الجماعات بحيث يتم تقديمه، أو التوصل إليه من قبل الجماعة وذلك بتعاون جماعات محددة في العمل فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يحملونها، والمساهمة في التغيير نحو الأفضل من خلال تقديم منتجات وخدمات وطرائق عمليات جديدة وحل المشكلات المختلفة، وتعزز نظم المعلومات من خلال ما تتيحه من ربط جماعي يسهل تبادل الأفكار والآراء والمقترحات وتسهيل بيئة التشارك بالمعلومات. وإبداع الجماعة في العادة يكون أكبر من المجموع الفردي لإبداع أفرادها (Dreger, 2002).

يتمتع الإبداع على مستوى الجماعات بخصائص عديدة منها: الجماعات المختلفة من حيث الجنس تنتج حلولاً إبداعية أفضل، أما الجماعات شديدة التنوع تنتج حلولاً أفضل، وأخيرا الجماعات حديثة التكوين تميل إلى الإبداع ، أكثر من الجماعات القديمة (الدهان، 1989).

أما بالنسبة للإبداع على مستوى المنظمة يمكن القول أنه الإبداع الذي يتم تقديمه، أو التوصل إليه من قبل المؤسسة بشكل عام، إذ يتشكل الإبداع المؤسسي من خلال الإبداع الفردي والجماعي معا داخل المنظمة، وهنا تؤدي نظم المعلومات دوراً مهماً من خلال ما توفره من معلومات عن البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة.

هناك أنواع مختلفة من الإبداع المؤسسي–الإبداع على مستوى المنظمة مثل الإبداع الفني: ويعنى بالمنتج، سواء السلع أو الخدمات، ويتعلق بتكنولوجيا الإنتاج، أي بنشاطات المؤسسة الأساسية التي تنتج السلع أو الخدمات.

يعد الإبداع الإداري المتعلق بشكل مباشر بالهيكل التنظيمي جزء هام من الممارسات الإدارية في المدرسة، ويرتبط بشكل غير مباشر بنشاطات المؤسسة الأساسية.

1. ويرى حريم (2003) أنه وبصفة أساسية هناك مستويان مختلفان للإبداع يتمثلان بالمستوى الأساسي، وهو إبداع الموهبة في خلق عالم من الإستبصارات الجديدة أو تقديم عنصر جديد ذي معنى مثل ما قدمه آينشتاين في نظريته عن النسبية، فقد قدم مجالاً جديداً عن الفهم لم يكن موجوداً من قبل، و المستوى الثانوي الذي هو أشبه ما يكون بعملية امتدادات تطبيقية لأفكار موجودة دون أن تمس هذه الامتدادات الجوانب الجوهرية لتلك الأفكار.

نظريات الإبداع

ظهرت في الأدب التربوي وعلم النفس مجموعة من النظريات التي فسرت ظاهرة الإبداع ومن أهمها:

1. نظرية مارش وسيمون (March & Simon)

فسر مارشوسيمون (March & Simon, 1958) الإبداع خلال معالجة المشكلات التي تعترض المنظمات، إذ تواجه بعض المنظمات فجوة بين ما تقوم به وما يفترض أن تقوم به، فتحاول من خلال عملية البحث، طرح بدائل جديدة، فعملية الإبداع تمر بعدة مراحل هي فجوة في الأداء، وتغيرات في البيئة الخارجية أو الداخلية.

2. نظرية (Burns & Stalker)

أوضح (Burns & Stalker, 1961) أن الهياكل التنظيمية المختلفة تكون فاعلة في حالات مختلفة، فمن خلال ما توصلا إليه أن الهياكل الأكثر ملاءمة هي التي تسهم في تطبيق الإبداع في المنظمات، من خلال النمط الآلي الذي يلائم بيئة العمل المستقرة، والنمط العضوي الذي يلائم البيئات سريعة التغيير، كما أن النمط العضوي يقوم عن طريق مشاركة أعضاء المنظمة باتخاذ القرارات، فهو يسهل عملية جمع البيانات ومعالجتها، والأهم من ذلك هو أن التنظيم العضوي يستمد قوته من بيئته الخارجية والتكيف معها من أجل بقائه واستمراريته وتفوقه على منافسيه.

3. نظرية (Hage & Aiken, 1970)

قدم هيج وأيكون نظريتهما التي تعد من أكثر النظريات شمولية، إذ إنها تناولت المراحل المختلفة لعملية الإبداع، فضلاً عن العوامل المؤثرة فيها، وفسرت الإبداع بأنه تغيير حاصل في برامج المنظمة تمثل في إضافة خدمات جديدة، وحددت مراحل الإبداع بمرحلة التقييم، ومرحلة الإعداد، ومرحلة التطبيق.

4. نظرية البحث عن التفوق (Paters & Waterman)

قام بيترز ووترمان (Paters & Waterman, 1982) بدراسة تحليلية لمجموعة من المنظمات المتفوقة في المجال الإداري في كتاب (في البحث عن التفوق) واستخلصا من دراستهما بأنها تتصف بعدة سمات أهمها تولد وإيجاد بيئة تنظيمية مرنة تحقق الانتماء لقيم المنظمة. تنمية قدرات الأفراد العاملين وجهودهم المبذولة في الأداء لتحقيق أفضل النتائج. وتوليد روح التحدي والمنافسة بين الأقسام المختلفة داخل المنظمة.

5. نظرية (Wilson, 1966):

تظهر عملية الإبداع من خلال ثلاث مراحل هدفت إلى إدخال تغيير في المنظمة وهي: إدراك واقتراح وتبني وتطبيق التغيير، ويكون ذلك بالوعي للحاجة للتغيير المطلوب ثم توليد المقترحات وتطبيقها. فافترضت النظرية أن نسبة الإبداع في هذه المراحل الثلاث متباينة بسبب عدة عوامل منها: التعقيد في المهام البيروقراطية، وتنوع نظام الحفظ. وكلما زاد عدد المهمات المختلفة ازدادت المهمات غير الروتينية؛ مما يسهل إدراك الإبداع، بصورة جماعية وعدم ظهور صراعات، كما أن للحوافز تأثيراً إيجابياً لتوليد الاقتراحات، إضافة إلى أنها تزيد من مساهمة أغلب أعضاء المنظمة.

مراحل الإبداع

إن الإبداع عملية ليست عفوية ولا تأتي فجأة، بل تمر بمراحل مختلفة ويتفق الباحثون على أنها تمر بمرحلة التفكير في المشكلة فمرحلة البحث عن الحلول من خلال تفاعل الأفكار في ذهن المبدع، وأخيراً مرحلة خروج الفكرة والتحقق منها، كما تجدر الإشارة إلى أن الإبداع لا يتم في كثير من الحالات وفق الخطوات السابق ذكرها فهذه المراحل هي مراحل متداخلة ومتشابكة فيما بينها، كما أنها ليست بالعملية العقلانية التي يمكن للمؤسسة توجيهها والتحكم فيها، ففي حالات كثيرة تتوالد أفكار جديدة قبل الشعور بالمشكلة (منسي، 2014).

ظهرت عدة نماذج لتعداد مراحل الإبداع تمثل أهمها في نموذج والاس 1926، وحسبه فإن العملية الإبداعية تقسم إلى عدة مراحل أساسية مثل مرحلة الإهتمام التي تبدأ من خلالها عملية الإبداع بالشعور بالحاجة، ثم مرحلة الإعداد، والتي تتمثل في جمع المعلومات حول المشكلة التي تمثل محور اهتمام المبدع، أخيرا مرحلة الإحتضان والإلهام والتي تتداخل خلالها عوامل شعورية ولا شعورية في شخصية المبدع و تعبر عن ظهور الفكرة الجوهرية، حيث يتمكن الفرد من إعادة ترتيب أفكاره بما يسمح له بالوصول إلى ما يمثل حلاً نموذجياً.(بطرس وعبوي، 2006).

حدد (March & Simon, 1958) مراحل الإبداع إلى مرحلة تقييم، إعداد، وتطبيق هنا يمكن القول أن تقييم النظام يعطي مدى تحقيق الأهداف، أما الإعداد يمكن من خلاله الحصول على المهارات الوظيفية المطلوبة والدعم المالي للحصول على مرحلة التطبيق وهي البدء بإتمام الإبداع واحتمالية ظهور المقاومة.

عوائق الإبداع:

يعدُّ موضوع عوائق الإبداع من الموضوعات التي نالت اهتمام الكتاب والباحثين في مختلف البلدان والثقافات حيث حاول عديد منهم تحديد العقبات التي تقف عائقاً أمام الإبداع أو التفكير الإبداعي.

ومن حيث معوقات تنمية الإبداع فقد أبرز الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع قوائم متعددة تناولت معوقات الإبداع بصفة عامة ومن أبرزها قائمة أمابيل (Amabile, 1983) حيث حددت فيها المعوقات التالية: الخوف من الفشل، والتردد وعدم الثقة، ونقص الموارد، والتأكد أو اليقين المبالغ فيه، وتجنب الإحباط، والتقيد بالأعراف والتقاليد القديمة، والحياة التخيلية الفقيرة، والخوف من المجهول، والحاجة للتوازن، والتردد في إحداث التأثير الفعال في الغير، والتردد في الانطلاق، والفقر في الجانب الوجداني، والبلادة الحسية، ونقص الحساسية والشعور بالمشكلات.

كما صنف جروان (1998) عقبات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مجموعتين رئيستين الأولى العقبات الشخصية، وتشمل ضعف الثقة بالنفس والميل للمجاراة والحماس المفرط، والتشبع، والتفكير النمطي، وعدم الحساسية والشعور بالعجز والتسرع

أما المجموعة الثانية تشمل العقبات الظرفية ويقصد بها تلك العقبات المتعلقة بالموقف ذاته أو بالجوانب الإجتماعية أو الثقافة السائدة وتشمل مقاومة التغير، وعدم التوازن بين الجد والفكاهة، وعدم التوازن بين التنافس والتعاون.

وتحصر بلواني (2008) معيقات الإبداع في أربع مجموعات هي: معيقات عقلية وانفعالية ودافعية وتنظيمية.

تتمثل المعيقات العقلية في ضعف قدرة المعلم على الإدراك والتذكر والتحليل، ومن حيث اتساع المدى والتنويع، وانحصار التفكير في حدود ثابتة لا يستطيع الخروج منها، ويبدو ذلك في اعتماد المعلمين على الإحساس والبديهة بالصواب والخطأ عند حل مشكلة ما، واستخدام أساليب مألوفة، وضعف القدرة على ترجمة الأفكار إلى خطط بسيطة ومحددة للفعل الإيجابي، والشعور بأن حل المشكلة عملية عقلية معقدة، والنظر إلى المشكلات الكبرى نظرة كلية دون تقسيمها إلى مشكلات صغرى، والاعتماد على المنطق في تقييم الأفكار الجديدة، وليس على اختبارها علمياً، والإعتقاد بأن هناك حلاً وحيداً صحيحاً لأي مشكلة، والإنتقال إلى الاستنتاجات، دون إعطاء وقت للخيال ليدرس تجربة كل الأفكار المطروحة.

أما بالنسبة للمعيقات الإنفعالية (الخوف والتردد) فإن المغالاة في بعض الإنفعالات مثل الخوف والتردد قد تسبب في إعاقة الإبداع، لأنها تؤدي إلى تقييد التفكير، وتمنع من السعي وراء الجديد، وتسبب الانطواء على النفس، أو ضعف الثقة بالنفس، ومن مظاهر ذلك خوف المديرين من التجديد، واستخدام أسلوب التبعية في التفكير، والخوف من التعرض للسخرية، والظهور ومواجهة الآخرين، واللوم من سلطة أعلى في حال فشل الفكرة الجديدة.

معيقات دافعية تنطلق من ممارسة المعلمين للإبداع رغبة حقيقية من جانبهم، بحيث يكونون مدفوعين للدرجة التي تجعلهم يبذلون الجهد الإيجابي المحقق للإبداع، لذلك فإن من المعيقات التي تؤدي إلى إحجام دافعية المعلمين عن ممارسة الإبداع ضعف رغبة المعلمين في التجديد، وقلة تشجيعهم المبدعين بالطريقة الملائمة، وضعف الحصول على احترام وتقدير الآخرين ومساندتهم، ووضع الحوافز ضد الأفكار الجديدة، وعدم العدالة في تقديم الجزاء مقابل الفكرة الجديدة، وقد يكون الحافز غير ملائم للجهد المبذول.

يمكن أن يكون هناك معيقات قد تؤدي إلى إعاقة إبداع المعلمين تركز السلطة في المجلس الأعلى للتعليم والإدارة العامة للتربية والتعليم، وضعف السماح للمعلمين بالاشتراك في المساهمة في تنظيم ورسم خطط المدرسة، وتحديد أدوار المعلمين في لوائح وتعليمات ثابتة وبشكل مفصل، وإلزامهم بالرجوع إلى الإدارة في المدرسة.

تتلخص معيقات الإبداع بعدة أمور منها :الثقافة، العقلية الثابتة، وإنشاء الافتراضات والمعتقدات والقيم. أيضا التكنولوجية أو الهيكلية: الجمود المستند على التكنولوجيا الذي يبرر القناعة بأن القواعد والأنظمة والإجراءات عقابية مما يؤدي إلى التهرب من الفشل. كذلك الإدارة: الأنماط التي تقتل الأفكار/ مثل تثبيط المخاطرة ومنع ردود الفعل. وأخيرا الناس: مقاومة التغيير، الرضا عن الناس والواقع، الصراعات بدون كفاءة (هيتون، 2005).

بعد الحديث عن الإبداع، نظرياته، مستويات، مراحله، ومعيقاته، لابد من توضيح دور تقويم المعلمين بالإبداع والسلوك الإبداعي.

ثانياً: الأدب النظري المتعلق بتقويم المعلمين:

مقدمة

من طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائما أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجز، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل منها من جهد ومال ووقت. وليست معرفة القيمة هنا هدفنا في حد ذاتها، بقدر ما هي مقصودة لمعرفة أيستمر الفرد في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغيراً في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل. ويمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم والتعليم ونتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين، بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير نهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية، كما ويعد التقويم وسيلة للتغيير والتطوير في العملية التربوية إذا نظر إليه في إطار أوسع يتصل فيه بجميع الوسائل الأخرى، وتتضح علاقته بالأهداف ووظيفتها. فيمكن أن يكون التقويم وسيلة لتعميق الأهداف وتطويرها إذا قام على معايير سليمة واضحة تترجم هذه الأهداف إلى أنماط سلوكية واضحة، كما يمكن أن يكون وسيلة لتجديد طرائق التدريس إذا أحسن المعلم صياغته وجعله محورا أساسيا لنشاط التلاميذ، وحفز تفكيرهم ومناقشتهم وأصبح بعد ذلك أساسا لتنظيم مادته وتفسير أهدافه، كما يمكن أن يكون وسيلة لمراجعة نتائج العملية التربوية كلها إذا خضعت للفحص والدراسة(نزال، 2003).

التقويم لغةً:

جاءت كلمة "قوم" في الاستخدام اللغوي بمعنى "عدل"، والتقويم على زنة التفعيل مشتقة من الفعل الثلاثي "قام" الذي أصله "قوّم" ومنه قوله تعالى: "**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**" سورة التين (4) أي في أحسن صورة وشكل.

وجاءت فيه أيضا بمعنى: "قوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة" (ظافر، 1984، ص32).

ويعرف التقويم على أنه بيان قيمة الشيء وهو يعني الإصلاح بعد التشخيص (العبادي، 2006).

التقويم اصطلاحاً:

يختلف مفهوم التقويم باختلاف فلسفة الشخص الذي يزاوله، فالبعض يرى أن التقويم التربوي مجرد امتحان يخضع له المتعلم في مادة دراسية معينة لتحديد مستواه في تلك المادة، وهذه هي الرؤية الضيقة لمفهوم التقويم، أما المفهوم الواسع للتقويم فيتضمن إصدار حكم على الطالب أو المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه وميوله واتجاهاته ومهاراته العلمية ورغبته في العمل والتعلم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه وناتج تعلمه. والتقويم بهذا المعنى الواسع لا يقتصر على تقويم المتعلم فقط، بل أيضا يشمل تقويم المعلمين، والمنهج، والمؤسسات التعليمية والتربوية بما فيها من أفراد وتجهيزات (العاني، 1996).

والتقويم الذي يعد بدوره ركنا من أركان أية عملية هادفة، يعرف بأنه العملية التي يتم من خلالها الكشف عن مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المرصودة، وتحديد المشكلات التي اعترضت مسيرة التحقيق بغرض التطوير والتحسين في العملية التربوية(عبد الهادي، 2006).

كما يعرفه الرشيدي بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة ولا تنحصر عملية التقويم في تقويم الواقع، بل تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها، والتغلب عليها، للوصول إلى أفضل أداء، وأحسن إنتاج ممكن (الرشيدي وآخرون، 1999، ص23).

ويعرفه الوكيل (2005) بأنه: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

أما حبيب (2002) فيعرفه بأنه: عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة.

ويرى زقوت (2005) أنه: هو الذي يضم مجموعة من العمليات المتداخلة، لجمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات، بإستخدام معايير علمية حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعطيات محيطة وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية، أو باقتراح حلول واضحة تساعد في تحقيق الأهداف.

ويرى ملحم (2000) بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقة فعاليتها.

ويرى الحمادي(2001) بأنه: "الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية.

وترتكز أغلبية تعريفات التقويم على التركيز على الكشف عن تحقيق الأهداف، كما يبين التقويم نقاط القوة والضعف في البرامج والمناهج، ويعالج من خلال تلافي نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.

وتعرفه الباحثة بأنه عملية منهجية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسير الأدلة لتحديد درجة تحقيق الأهداف، وإصدار أحكام تساعد على توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة، وأيضا اتخاذ القرارات من أجل التصحيح والتصويب في ضوء الأحكام التي تم إطلاقها بهدف التحسين والتجديد المستمرين.

التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم:

إن الهدف الرئيس من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جانبا من الأنشطة المستمرة التي تحدث خلال العملية التعليمية.

يتضح مما سبق أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، والهدف منه التحسين والتجديد المستمران للعملية التعليمية. كما يتضح أن هناك خلطاً بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم في العملية التربوية عند الكثير من الناس، وهذا يستدعي الرجوع إلى آراء العلماء الذين وضحوا بأن الاختبار أضيق المصطلحات الأربعة وأن التقويم التربوي أوسعها شمولية.

- الاختبار: يعتبر أضيق المصطلحات الأربعة، وهو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم الطلاب (جابر، 2002). ويعرف كرونباخ الاختبار بأنه: أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي (خضر، 2005، ص61).

- القياس: هو أوسع من الاختبار ويعني مجال الإحصاء وإعطاء قيمة رقمية تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصة المقاسة وفق مقاييس مدرجة.

- التقييم: يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف، بمعنى تقدير قيمة الشيء استنادا إلى معيار معين.

- التقويم: هو أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها، ويعرف بأنه: العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية (كوافحة، 2003).

وهذا ما أكده منسي (2003،ص21) بقوله: التقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف. ومن المهم جداً أن نشير إلى أننا لا نقيس أو نقوّم الأشخاص، بل نقيس ونقوم بعض خصائص الأشخاص أو صفاتهم، إلا أن

المعلمين والآباء والطلبة كثيرا ما يبدون غير ملمين بهذا التمييز بشكل واضح (ميهرنز ولهمن، 2003).

التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم على الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعليم والتعلم، ويساعد التقويم التربوي على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة .

والتقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية، والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الإنجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة(عايش،2001).

كما ويلعب التقويم التربوي دورا دافعا وحافزا للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم، من خلال حمل المعلمين على بذل المزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية.

ويرى عبد السميع (2000) بأنه: اصطلاح يعبر به عن الوسيلة التي تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمدرسة وبالطالب من مصادر متعددة، ثم وضع هذه الحقائق في صورة واضحة تمكن من تفسيرها تفسيراً علمياً يكشف عن مدى ما تحققه من أهداف تربوية، ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية.

ويعرفه زيتون (1996) بأنه: عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع (المقيس) أي الحكم على نتائج القياس التربوي، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح.

وكذلك يعرفه ملحم (2002) بأنه: عملية إعداد أو تخطيط عن طريق الاعتماد على معلومات تفيد في تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات. ويعرفه أبو حويج وآخرون (2002) بأنه: " العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة". أما خضر (2007) فيعرفه بأنه: "عملية إصدار أحكام على مدى تحقيق الأهداف التربوية".

وترى الباحثة أن التقويم التربوي عملية منهجية، تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات أي نظام تربوي. ومن ثَمّ تحديد جوانب الضعف والقوة في كل منها، تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة للإصلاح.

الفرق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي:

يخلط الكثير من العاملين في ميدان التعليم بين مصطلحي التقويم التربوي والتقويم التعليمي، حيث ينظرون إلى هذين المصطلحين على أنهما مترادفان كل منهما يشير إلى الآخر. وبالقياس يتضح أن "التقويم التربوي" أعم وأشمل من "التقويم التعليمي" فالثاني جزء من الأول، بل هو الجانب الإجرائي منه. وعلى ضوء ما سبق من تعريفات التقويم التربوي نلمس بوضوح مدى التداخل بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي، يمكن التفريق بينهما إجرائياً بتعريف كل منهما.

فالتقويم التربوي يعرف بأنه: عملية منهجية تقوم على أساس عملية تستهدف الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي.

أما التقويم التعليمي يعرف بأنه: عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف: إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتحديد مواطن القوة

والقصور في كل منها واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور.

وهكذا يتضح أن الفارق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي هو فارق في درجة العمومية والشمول، بمعنى أن فارق في الدرجة وليس في النوع. إلا أن هذا الفارق لا يعني وجود فواصل قاطعة بينهما، فالعلاقة بينهما وثيقة كعلاقة التعليم بالتربية (الصراف، 2002).

ويلتقي التقويم التربوي مع التقويم التعليمي في عدة نقاط هي: الأهمية والهدف، والأساليب، والإجراءات، والوسائل، والنظم. لكنه يختلف معه في المجال أو بمعنى أكثر دقة في عمومية المجال، فالتقويم التربوي يمتد ليشمل الميادين كافة، والمؤسسات والبرامج، والمشروعات والعمليات التي تستهدف تحقيق أهداف تربوية مباشرة، أو غير مباشرة أي أنه يتعدى المؤسسات التعليمية التي عليها فقط التقويم التعليمي–إلى غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى التي يمثل العمل التربوي هدفا مباشرا لها، أو التي يكون لها أهداف تربوية ضمنية غير مباشرة (صبري وآخرون، 2008).

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي

هناك عدة خطوات يجب اتباعها في عملية التقويم التربوي منها تحديد الأهداف، وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

بعد تحديد الأهداف نحن بحاجة لتحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها، وصولا إلى الاستعداد للتقويم ويتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.

إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاص لا بد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه

الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها، والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً إلى أفضل النتائج

لا تخلو عملية التقويم من تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفاً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

تحتاج عملية التقويم التعديل وفق نتائجها التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيداً منطقياً لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.

تحتوي عملية التقويم على خطوة مهمة هي تجريب الحلول المقترحة وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ودراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى (ملحم، 2005).

أهمية التقويم التربوي:

يُعدّ التقويم التربوي مكونا رئيسا لكلِّ أنظمة التعليم، ويلعب دوراً حاسماً خلال رحلة الطالب التعليمية، فمن خلال قياس إنجازات الطالب يساعد التقويم الطالب على التعلُّم، والمعلمين لتحسين العملية التعليمية، والمديرين لاتخاذ قرار حول كيفية الإفادة من المعطيات، وواضعي السياسة لتقويم فعالية البرامج التعليمية.

ولعملية التقويم أهمية كبيرة، وتأتي هذه الأهمية من ضرورة الاعتماد عليها في قياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتظهر أهميته بشكل كبير في الميدان التعليمي، فهو يعدّ أحد الجوانب الأساسية في أي عملية تربوية (علي، 2010).

ويقوم التقويم عموما بدور أساسي في العملية التعليمية فيرى الكلزة وابراهيم (2000) أن أهمية التقويم تكمن في تشخيص العقبات والمشكلات وفق الوسائل ثم تقديم الحلول والعلاج المناسب، والربط بين المجالين النظري والعملي التطبيقي للعملية التعليمية، ومعرفة مدى تحقيق

الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة، بالإضافة إلى وقوف المتعلم على مركزه العلمي ومدى تقدمه التربوي وفاعليته في تحمل المسؤولية وتحسين المنهج الدراسي.

ويقود التقويم بالنهاية إلى اتخاذ القرارات المناسبة وتوفير البيانات والمعلومات المطلوبة عن جميع الطلبة، والكشف عن مواهبهم وميولهم، واختيار العمل المناسب، الذي يتلاءم مع إمكاناتهم وقدراتهم، وتحديد الأفراد الذين هم بحاجة إلى تدريب، والأفراد الذين يمكن ترقيتهم في المستقبل؛ مما يؤدي في النهاية إلى حسن صياغة الأهداف التعليمية، وتعديل طرق التدريس بما يتلاءم معها، وهذا سيزيد من دافعية المتعلمين نحو المزيد من الإنجاز، وذلك عن طريق توضيح نقاط الضعف والقوة في أدائهم، والإستمرار في تقديم التغذية الراجعة لهم وهذا ما أشار إليه ربيع (2006).

وأشار ملحم (2000) إلى أن أية عملية في الميدان التربوي مهما كانت تحتاج إلى تقويم لكي تستمر بالسير على خطى واضحة ولتحقيق الأهداف المرصودة، فمن خلال التقويم نستطيع الكشف عما إذا كان هناك خلل أو عيب في سير العملية التعليمية، ومن ثم تقديم التوصيات للقائمين على عملية التخطيط، بغرض معالجة الخلل أو العيب وتفاديه بالمرات المقبلة.

وترى الباحثة أن أهمية التقويم تكمن في أنه يحدّد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها، ومدى التقدم الذي أحرزه الطلاب في هذا الاتجاه، كما أنه يشخص ويعالج الصعوبات والقصور التي تواجه كلاً من الطلاب والمعلمين، ويحفز الطلبة على التعلم من خلال مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في المواقف التعليمية المختلفة.

أهداف التقويم التربوي:

التقويم التربوي يهدف إلى تحقيق الأهداف وينصب في خدمة الطالب والمعلم والإدارة وأولياء الأمور والمناهج، ومما لا شك فيه أن أهمية الدور الذي يلعبه التقويم في التطوير التربوي على جميع المستويات التخطيطية والتنفيذية؛ نظرا لما يقدمه من معلومات متغيرة متجددة باستمرار، تفيد في إصدار الأحكام الموضوعية، واقتراح القرارات المناسبة .

ويرى إبراهيم (1984) أن من أهداف التقويم العامة في العملية التعليمية معرفة مدى فهم المتعلم لما درسه من حقائق ومعلومات، ومدى نمو قدرته على التفكير الناقد الفاحص، والحكم على مدى نضج المتعلم ومعرفة ما تكون لديه من اتجاهات وتقدير، بالإضافة إلى الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وحالاتهم الصحية والعقلية والجسدية. ويهدف التقويم أيضا إلى الربط بين الخطة الموضوعة وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به المتعلم ومقداره، وأيضا يهدف إلى الوقوف على مدى قدرة المتعلم على المواءمة بين نفسه والمواقف الإجتماعية، ومساعدة القائمين على التعليم للوقوف على مدى نجاح تعليم المتعلمين وتربيتهم، ومساعدة المؤسسات التعليمية على معرفة مدى ما حققته من رسالتها التربوية، كما يهدف إلى الوقوف على مدى الاتصال بين أهداف المؤسسة التعليمية وحاجات المتعلمين وحاجات البيئة المحلية، وأيضا الوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المناهج الدراسية واستخدام التقويم كأداة لتحسين المنهج الدراسي ليزداد تماشيا مع مستوى المتعلمين وطبيعتهم العامة.

في حين يرى عليمات (2006) بأن الهدف من التقويم يكمن في تمكيننا من تشخيص ما يصادفه التلميذ أو المدرس أو المدرسة من عقبات ومعرفة كيفية تذليلها والتغلب عليها، وتوضيح العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه.

وتلخص الباحثة أهداف التقويم في توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف التربويّة، وتشخيص صعوبات التعلم عند المتعلمين، وتحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليميّة جديدة، بالإضافة لإعداد تقارير دورية منتظمة عن مدى تقدم المتعلم دراسياً، ومساعدة المعلم أيضاً على معرفة جوانب النمو لدى تلاميذه. كما يستطيع المعلم من خلالها جمع البيانات التي تبين درجة تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية وإمداد المتعلمين بالطرق المتنوعة التي تساعدهم على المذاكرة والتحصيل.

وظائف التقويم التربوي:

يُعدّ التقويم عملية ضرورية للفرد والجماعة، كما أنه ضروري لأي عمل إنتاجي أو خدماتي للوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف المتوخاة والمتوقعة، حيث تتجلى وظائف التقويم التربويفي تقويم التزويد الطلاب بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة؛ مما يساعد في التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة وحذف الأخطاء، و التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية، لتدعيم نواحي القوة، وعلاج الضعف وتلافيه ، كما ان وظائف التقويم التربوي تتجلى في تحديد المستوى والقبول، وتحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة، وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم (الكبيسي، 2007).

وعلى صعيد اخر تعتبر من اهم وظائف التقويم التربوي تطوير المناهج، حيث قسمت عملية التقويم في اختيار الأهداف التربوية وفي إعداد الخبرات، والمواقف التعليمية التي تناسب الفئات المختلفة للطلاب في القدرات والميول والاتجاهات، وتوجيه عملية التدريس، حيث تمكننا عملية التقويم من قياس طرائق التدريس التي تعلم بها المعلمون باعتبارها طرائق مناسبة لتدريس طلابهم حسب اعتقادهم، وذلك من خلال معرفة ما يمتلكه الطلبة من مهارات ومعلومات قبل عملية التدريس وبعدها. الأمر الذي يزود المعلمين بمعلومات؛ لإحداث نتائج التعلم المرغوب فيها، مما يجعلهم يعدلون في طرائق تدريسهم، كي تكون أكثر فعالية في تحقيق الأهداف (حبيب، 1996).

حيث ان تحديد نواتج التعلم، تعد من وظائف التقويم التربوي، فإن قياس تحصيل الطلاب بعد عملية التدريس هو من الممارسات الأكثر شيوعا عند المعلمين، وهو جزء لا يتجزأ من سياسة ونظام التعليم في جميع المؤسسات التربوية، وقياس تحصيل الطلبة يكون بغرض إعطاء علامات وتقديرات لهم، كما ان التقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه، حيث نجاح البرنامج الإرشادي في النظام التربوي مرهون بتوفير اختبارات مقننة أو معدة إعداداً محكماً حتى يمكن من خلالها دراسة الطالب وتحديد قدراته وميوله (أبو زينة، 1998).

كما ان من اهم وظائف التقويم التربوي انه يساعد على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية، فعندما يدرس الطلاب استعداداً للامتحانات فإنهم يتعلمون المادة بإتقان، وهذا يساعدهم على ضمان حفظ المادة وتذكرها، فضلاً عن ذلك فإن التشويهات والتعليمات الخاطئة يمكن توضيحها بتصحيح الإجابات الخاطئة، والعمل على تحسين الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين، باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن يحسن أداء المعلمين ، وتقويم التغذية الراجعة، يعمل على تزويد المعلم بمعلومات عن مقدار ما يمتلكه الطلاب من مهارات وقدرات ضرورية للبدء في عملية التعليم، ودرجة استعداد الطلاب للتعلم، ومقدار ما أحرزه الطلاب من أهداف المنهاج، والحكم على فعالية التجارب التربوية، فتطبيقها يساعد في ضبط التكلفة والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد، والعمل على تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، والصعوبات التي يواجهونها، المساعدة في إجراء المفاضلات بين المدارس، أو بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وذلك من خلال التقويم التربوي الذي يقوم به المتخصصون تحديداً لأفضل مؤسسة تعليمية يمكن أن يلتحق بها المتعلمون، والمساعدة في التنبؤ بالأداء المستقبلي للأفراد أو المؤسسات، وكذلك التنبؤ بتحصيل الطالب في الجامعة من خلال تحصيله في الثانوية العامة، كما انه عن طريق التقويم التربوي يمكن التعرف على العناصر الصالحة للالتحاق بمهنة التعليم وضمان بقائهم فيها، ويمكن التخلص من العناصر غير الصالحة التي تسيء إلى المهنة، وكذلك يرتفع شأن مهنة التعليم وتقوى على المنافسة مع المهن الأخرى، وبالتالي يتم تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى المهنة، وتتم إتاحة الفرصة لتجديد شباب المؤسسات التربوية ومراجعة مناهجها، كما من اهمية التقويم التربوي منح الشهادات، حيث يتم منح الشهادات للطلبة، مثل شهادة الثانوية العامة (المحاسنة والمهيدات، 2009).

وترى الباحثة أن وظيفة التقويم التربوي الأساسية هي التقليل من الفاقد التعليمي والهدر التربوي، وذلك عن طريق وضع الخطط العلاجية للحدّ من مشكلات الرسوب والتسرب وتدني المستوى التحصيلي للطلبة وتدني مستوى إعداد المعلمين.

مبادئ وأسس التقويم التربوي:

تتطلب عملية التقويم توافر عدد من المبادئ والأسس التي ينبي عليها ليكون تقويماً سليماً، ويحقق غاياته، وينبغي على القائم بالتقويم مراعاتها، ومن اهمها أن يكون هادفاً تعدّ عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إحداثها في سلوك الطلبة نقطة الانطلاق في عملية التقويم، وبهذا المعنى يوصف التقويم الحديث بأنه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، والتقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشراً عن مدى تحقيق الأهداف، فإذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة، لا يكون الحكم دقيقاً ولا نعرف درجة تحقيق الأهداف. لذا من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتماشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، ويعتبر **الشمول** ويعتبر التقويم شاملاً عندما ينصب على جميع الجوانب، فإذا أردنا أن نُقوِّم طالباً فمعنى ذلك أن نُقَوِّم الجوانب كافة في ذلك الطالب وهي الجوانب العقلية، الثقافية، الإجتماعية، الإنفعالية والفنية، كما تعتبر **الاستمرارية:** إن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، إذ لا يمكن أن تسير أو تستمر بدون عملية التقويم، ولذا يجب أن يكون التقويم مستمراً، ويقصد بالاستمرارية امتداد عملية التقويم مع مدى الأداء حيث تبدأ من بداية الموقف التعليمي وتستمر حتى نهايته، ومعنى ذلك أن تعليم الطالب وتقويمه يجب أن يستمر جنباً إلى جنب، حيث ان التكامل يعد من اهم مبادئ وأسس التقويم التربوي ومعنى التكامل أن يتم التقويم بعدة مجالات وهذه المجالات اهمها التكامل بين الوسائل المستخدمة في عملية التقويم والتكامل بين عملية التقويم وعملية التدريس، والتكامل بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم، والتكامل بين التقويم والنظم المختلفة للتعليم والتعلم، كما يعد التعاون من اهم مبادئ واسس التقويم التربوي ومعناه أن تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، وبعبارة أخرى أن يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التعليمية (كاظم،2001).

أن يكون التقويم اقتصادياً: ومعنى ذلك الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف والتقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم والطلاب. وهذا يعني ألا يصرف تقويم الطالب المعلم عن أعماله الأخرى بحيث يقتطع له وقتاً أكثر مما ينبغي.

كما ان من اهم مبادئ وأسس التقويم التربوي ان يكون وسيلة وليس غاية أي إن التقويم ليس غاية العملية التعليمية بل يقع في الخطوة الرابعة، ونتائجه هي تغذية راجعة لمجمل مفاصل تلك العملية، إذ من خلاله نحكم على مدى نجاحها أو فشلها، أي أنه وسيلة للكشف باستمرار عن نقاط الضعف والقوة في مناهجنا وطرائقنا التدريسية. لذلك يجب ألا يكون غاية لدى المعلم أو الطالب. بمعنى ألا يكون الهدف من التقويم في العملية التعليمية الحكم على نجاح الطالب أو فشله، بقدر ما يكون الهدف هو إعادة النظر في مختلف خطواتها من أجل تطويرها وإدخال المستحدثات التربوية فيها. **كما ان من اهم اسسه أن يبنى التقويم على أساس علمي:** معناه أن يبنى على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز ، و**أن يكون التقويم في نفس الموقف التعليمي،** كجزء لايتجزأ منه، وألا يكون بعيداً عن الموقف التعليمي، و**التنوع في أساليب التقويم وأدواته:** يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقوّمه، ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبارات، والمقابلة، والملاحظة، وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية، وذلك فإننا لا نستطيع أن نقتصر على أسلوب واحد منها فحسب، بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها (الظاهر، 2002).

وترى الباحثة أن توافر الأسس والمبادئ العامة تعد بمثابة الضوابط التي تحكم عملية التقويم كي توجهها التوجيه السليم نحو تحقيق النتائج المطلوبة، والممارسات التعليمية تؤكد أن غياب الأسس والمعايير يخلق كثيرا من المشكلات التي تواجه عملية التقويم، وتؤثر سلبا على فاعليته، وتتأثر تبعا لذلك عناصر المنهاج الأخرى.

أنواع التقويم

هناك العديد من التصنيفات للتقويم تختلف فيما بينهما حسب ما يتناوله كل تقويم وهذه الأنواع المختلفة للتقويم يمكن إجمالها كالتالي:

أولاً: التقويم حسب وقت تطبيقه: يعتبر وقت التقويم هو العامل الذي يصنف التقويم إلى أربعة أنواع، وهي حسب متولي (1995):

أ. التقويم التمهيدي (المواءمة):

ويقصد به عملية التقويم التي تتم قبل تجريب البرنامج التربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، فيتم التعرف على كل الظروف الداخلة بالبرنامج للحكم على مدى مناسبة الأساليب المتبعة في التقويم لواقع البرنامج المراد تقويمه.

ب. التقويم التطويري (التتبعي أو البنائي):

هو تقويم مستمر يتم أثناء تطبيق البرنامج من أجل تطوير البرنامج فيتعرض للأهداف والعمليات والنتائج ويجب أن يتوافر فيه طابع المرونة ليسمح بالتطوير والتعديل في الأفكار.

ت. التقويم النهائي:

هو التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج ويستخدم للحكم على برنامج ككل من أجل اتخاذ قرار فيه للاستمرار فيه أو إيقافه أو تعديله وفقا لمدى قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه.

ث. تقويم المتابعة (الصيانة):

هو التقويم الذي يتم بالاتصال بجهات عمل الذين طبق عليهم البرنامج لتحديد الآثار المترتبة على البرنامج للحفاظ على فاعلية وكفاءة البرنامج كما كان عند تجريبه.

ثانياً: التقويم حسب تعددية القائمين به (الرشيدي وآخرون، 1999):

أ- تقويم فردي: يقوم به فرد واحد ويتضمن جانبين:

1. تقويم الفرد لغيره: كتقويم المعلم للتلميذ من جميع الجوانب باستخدام وسائل قياس متنوعة وتقويم خبير مناهج لمنهج بناه خبير آخر.

2. تقويم الفرد لنفسه (التقويم الذاتي): كتقويم التلميذ لنفسه أو المعلم لنفسه أو تقويم خبير مناهج للمنهج الذي بناه بنفسه.

ب–تقويم جماعي: ويتضمن ثلاثة جوانب هي:

1. تقويم الجماعة لنفسها ككل: تقوم الجماعة بتقويم نفسها بشكل تعاوني بين أفرادها بعد الانتهاء من الأنشطة المكلفة بالقيام بها.

2. تقويم الجماعة لأفرادها: ينحصر التقويم هنا في تقويم عمل كل فرد ومدى مساهمته في النشاط الذي تقوم فيه الجماعة، مثل: مدى تنفيذ كل فرد للعمل المكلف به من قبل الجماعة، ومدى تعاون الفرد مع الآخرين أثناء تنفيذ العمل.

3. تقويم الجماعة لجماعة أخرى: التقويم هنا يتم من خلال مقارنة الجماعة بجماعه أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهه مثل تقويم فريق من الخبراء لمنهج وضعه فريق آخر في التخصص ذاته.

ثالثاً: التقويم حسب الغرض من التقويم (آل الشيخ، 2004):

1. تقويم تشخيصي: هو الذي يهتم بتقويم ووصف وتشخيص الوضع الحاضر للموقف بالنسبة للوضع المرغوب فيه.

2. تقويم تكويني: هو التقويم الذي يركز على مدى سرعة تحرك العمليات التربوية والاستراتيجيات التعليمية والأساليب الإدارية والأجزاء المختلفة من المنهج.

3. تقويم نهائي: هو الذي يقيس ويقوم ويصور أحكاماً على الناتج النهائي أو على البرنامج التعليمي من حيث تحديد فاعلية البرنامج الإجمالي.

رابعاً: التقويم حسب الشمولية (متولي، 1995):

1. تقويم مكبر: وهو تقويم كلي يتناول مخرجات النظم ككل وعلاقتها بأهداف السياسة العامة للنظام.

2. تقويم مصغر: يهتم بالحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار أكبر منها أو بدراسة أثرها على حالات أنظمة فرعية أدنى.

خامساً: التقويم حسب الجهة القائمة به (متولي، 1995):

1. تقويم رسمي: أي تسهم الجهة الرسمية المسؤولة عن البرنامج في الاشتراك بتقويمه بدرجة كبيره كذلك الوسائل والأساليب المستخدمة في التقويم تكون أساليب ووسائل علمية.

2. تقويم غير رسمي: يكون إسهام الجهة الرسمية المسؤولة عن البرنامج في الاشتراك بتقويمه وعلمية الوسائل والأساليب المستخدمة في التقويم أقل من النوع السابق.

سادساً: التقويم حسب المعلومات التي يعتمد عليها (آل الشيخ، 2004):

1. تقويم كمي: وهو التقويم الذي يعتمد على النتائج الرقمية التي يحصل عليها من خلال أدوات القياس المستخدمة كالاستبانات والاختبارات وغيرها ومعالجة هذه النتائج إحصائياً للحصول على إستنتاجات مبنية على أسس علمية.

2. تقويم نوعي: هو التقويم الذي يعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية والملاحظات حول البرنامج أو التجربة التربوية.

سابعاً: التقويم حسب القائمين به (متولي، 1995):

1. تقويم داخلي: هو التقويم الذي يكون القائمون بالتقويم من داخل البرنامج أو المشروع المراد تقويمه.

2. تقويم خارجي: هو التقويم الذي يكون فيه القائمون بالتقويم من خارج البرنامج المراد تقويمه.

3. تقويم داخلي وخارجي: هو التقويم الذي يشترك فيه أناس من داخل البرنامج وخارجه وذلك للجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بصوره صحيحة.

ثامناً: التقويم حسب طبيعة معالجة البيانات (آل الشيخ، 2004):

1. تقويم وصفي: وهو التقويم الذي يعتمد على عرض البيانات في جداول وأشكال بيانية والغرض من ذلك هو وصف واقع الموقف أو البرنامج.

2. تقويم مقارن: وهو التقويم الذي يتم فيه مقارنة النتائج التي أسفر عنها تقويم البرنامج بنتائج عمليات تقويم لبرامج مماثلة أو بنتائج عمليات تقويم تمت للبرنامج نفسه.

3. تقويم تحليلي: هو تحليل النتائج بإيجابياتها وسلبياتها وتفسيرها والتعليق عليها من أجل الحكم على البرنامج بشكل دقيق والتعديل فيه إذا لزم الأمر.

شروط التقويم التربوي الجيد:

من اهم شروط التقويم التربوي الجيد ان يكون التقويم هادفاً: أي يستند إلى أهداف محددة وواضحة تتسم بالواقعية وقابليتها للتطبيق فالهدف هو الذي يحدد أسلوب التقويم، وأن يكون التقويم شاملاً: أي يشمل جميع الجوانب ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بمجال التقويم؛ فيتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها ، وان يكون التقويم مستمراً: أي غير مقيد بفترة معينة وينتهي بل يلازم العملية التعليمية من بداية التخطيط لها حتى ظهور نتائجها. وأن يكون التقويم مشتركاً: أي يشترك فيه كل المهتمين بشؤون التقويم حتى يكون الحكم مبنياً على أكثر من وجهة نظر، أن يكون التقويم اقتصادياً: أي يوفر الوقت والجهد والمال عند تطبيقه، أن يكون التقويم ديموقراطياً: أي يحترم شخصية المتعلم فيشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته، وأن يكون التقويم علمياً: أي أن يبنى على أساس علمي صحيح وتكون وسائله تتسم بالصدق والثبات والموضوعية والتمييز، أن يكون التقويم مرناً وقابلا للتنفيذ ، وأن يكون التقويم متنوعاً: أي يستخدم في التقويم العديد من الوسائل والأساليب والأدوات المتعددة، وأن يكون التقويم إيجابياً: أي يتعدى التشخيص إلى العلاج فيستفاد من المعلومات التي تجمع عن الظاهرة في وضع حلول لها (الكلزي وابراهيم،2000).

وترى الباحثة أن المعلم هو المسؤول عن التقويم الشامل للطلبة بشكل عام وتقويم سلوك الطلبة الإبداعي بشكل خاص، وبالتالي يجب أن تكون هناك مقاييس شاملة للسلوك الإبداعي، وأن تكون

هذه المقاييس ذات معايير عالية لها القدرة على تقرير تقدير الذات عند الطالب، فسلوك الطالب الإبداعي يحتاج مقاييس أقل صراحة أو شدة.

يعد الإبداع تفاعلاً لعدة عوامل عقلية وبيئية واجتماعية و شخصية، وينتج هذا التفاعل بحلول جديدة تم ابتكارها للمواقف العملية أو النظرية في أيٍ من المجالات العلميّة أو الحياتية، وما يميز هذه المجالات هي الحداثة والأصالة والقيمة الاجتماعية المؤثرة؛ فهي إحدى العمليات التي تساعد الإنسان على الإحساس وإدراك المشكلة، ومواقع الضعف، والبحث عن الحلول واختبار صحتها، وإجراء تعديل على النتائج، كما أنها تهدف إلى ابتكار أفكار جديدة مفيدة ومقبولة اجتماعياً عند تطبيقها، كما تمكن صاحبها من التوصل به إلى أفكار جديدة واستعمالات غير مألوفة، وأن يمتلك صفات تضم الطلاقة، والمرونة، والإسهاب، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها.

وعلى صعيد اخر يمثل التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها، ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات معينة، وفي مجال التربية يعد التقويم على انه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة

حيث ان هناك تفاوت بيت الدراسات التي يجريها الباحثون فيما يختص بموضوع التقويم وموضوع الابداع فهناك العديد من الدراسات التي تتناول هذه المواضيع فمنها ما تتناولها مجتمعه ومنها ما تتناولها منفردة حيث اشار الباحثون الى العديد من النتائج حيث خصصت الباحثة بندا خاصا يتناول الدراسات السابقة والنتائج التي تم التوصل اليها من قبل الباحثون.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية

الدراسات العربية ذات العلاقة بالإبداع:

دراسة العمري (2012) بعنوان فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية في تنمية متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية، وهدفت هذه الدراسة إلى اختيار فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية في تنمية متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية. تكونت عينة الدراسة (116) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي، قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتن، وقد استخدام تحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات نتائج المجموعات الثلاث. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي لدى عينة الدراسة تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني المحوسب، وطريقة التعلم الفردي المحوسب مقارنة بطريقة التعلم العادية، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث تعود إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

دراسة خضر (2011) بعنوان: أثر بعض الأنشطة العملية في تنمية مهارات متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والتخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق وهدفت هذه الدراسة إلى تعريف أثر بعض الأنشطة العملية في تنمية مهارات متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والتخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، مكونة من (40) طفلاً وطفلة، وزرعت عشوائيا على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وأعدت الباحثة برنامج أنشطة علمية طبقية على المجموعة التجريبية، واستخدمت اختبار متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي بالأفعال والحركات (TCAM)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختيار متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي بالأفعال والحركات في القياس البعدي، وكان الفرق في اتجاه المجموعة التجريبية.

دراسة العاجز وشلدان (2010) بعنوان: دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبة هذا النمط من الدراسات وبلغت عينة الدراسة (303) بنسبة (11%) من المجتمع الأصلي البالغ (3416) وبعد تحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص في البكالوريوس، أو الخبرة أو الدورة التدريبية.

دراسة العازمي (2009) بعنوان: أهم ممارسات المعلم لتدعيم دوره في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري في دولة الكويت هدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية جديدة حول أهم ممارسات المعلم لتدعيم دوره في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري، وتم تطوير أداة الدراسة وهي استبانة مبنية على مقياس التقدير الثلاثي لتبرز دور المعلم في الإبداع وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها أن للمعلم دوراً فعالاً في تنمية عوامل التفكير الإبداعي والإبتكاري وقبول الأفكار الجديدة من خلال الممارسات اليومية وإتقانه لعمله وإخلاصه الذي يحث الطلبة على الدقة في العمل والتفاني ويتخذونه قدوة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية كالمنطقة التعليمية ونوع المدرسة والتخصص، ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث. وطرحت الدراسة عدداً من التوصيات كان أهمها: الاهتمام بالطلاب المتفوقين وتشجيعهم على مواصلة تفوقهم وتنمية روح التفكير الابتكاري لديهم والإبداع، بالإضافة لتشجيع التجارب المبدعة وتقديم حوافز للطلبة المبدعين والمعلمين المشرفين عليهم.

دراسة المهوس (2009) بعنوان: أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية الإبداع في التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض، هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية الإبداع في التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض، واستخدم الباحث المنهج التجريبي والوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (27) طالباً وتم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: فعالية استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية الإبداع في التعبير الكتابي، وأوصت الدراسة بالتدريب المستمر للطلاب والطالبات على ممارسة العصف الذهني ومهارة التعبير الكتابي، وتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية استخدام طريقة العصف الذهني في التدريس.

دراسة بلواني (2008) بعنوان: دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجنين، وطوباس، وسلفيت) هدفت هذه الدراسة إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجنين، وطوباس، وسلفيت)، كما سعت إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل. وقد تكونت عينة الدراسة من (215) مديراً ومديرة، أي ما يعادل (50%) تقريباً من المجموع الكلي لعدد المديرين، وكان عدد الأفراد الذين أعادوا الاستبانات (196) فرداً. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من (39) سؤالا، بالإضافة إلى سؤالين انشائيين؛ للتعرف على دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها، في ضوء ما جاء في الأدب النظري حول الإدارة المدرسية والإبداع. وقد توصلت الدراسة إلى أن مجال المعلم في تنمية الإبداع كان كبيرا جدا بنسبة (86.7%)، وأن مجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبيرا بنسبة (75%)، وأن مجال المجتمع المحلي ومجال البيئة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبيرا بنسبة (70.4%) لكل منهما، وأن مجال المناهج التعليمية في تنمية الإبداع كان متوسطاً بنسبة (68.1%) وأن الدرجة الكلية لإجابات

عينة الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها بلغت (76.4%)، وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع، ولم تظهر فروق على متغيرات الخبرة، والتخصص، ومكان العمل، ولكن ظهرت فروق على متغير الجنس.

دراسة أبو الوفا (2006) بعنوان: أهم مقومات الإبداع الجماعي وأهم أساليبه، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم الإبداع الجماعي وأهم عناصره، وكذلك الكشف عن أهم مقومات الإبداع الجماعي وأهم أساليبه، واستعراض أهم مراحل الإبداع الجماعي وإزاحة الستار عن أهم المعوقات. وتكونت عينة الدراسة من (625) فردا من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية ووكلائهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكذلك الاستبيان كأداة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنه ينبغي على مدير المدرسة أن يلتزم بالإبداع في منهجه وسلوكه وأسلوبه وشخصيته، وأن يحمي العاملين معه من البيروقراطية والقوانين العميقة، وأن يربط الأفراد المبدعين بالمدرسة بشكل دائم وكامل، وأن يقرأ شخصية المعلمين والعاملين ويشركهم في رسم الخطط المدرسية، وتشجيع المعلمين المبدعين الذين لديهم رغبة في التعلم والتطور.

دراسة دياب (2005) بعنوان: أهم معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم وهدفت التعرف إلى أهم معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لاعتباره أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات، حيث قام بإعداد استبانة تشمل على أربعة أبعاد تتضمن معوقات تتعلق بالمنهاج، والبيئة المدرسية، والمعلم، والطالب. وقام بتطبيق هذه الإستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، على عينة مكونة من (100) معلم تم اختيارهم عشوائياً من عشر مدارس تابعة لوكالة هيئة الأمم المتحدة بمدينة غزة. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الوصول إلى معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية وترتيب هذه المعوقات حسب درجة تأثيرها وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. كما خرجت بتوصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بتنمية الإبداع باعتباره هدفاً رئيساً من أهداف التربية والتعليم والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة ومشوقة تعمل على الإبداع وتنميته.

دراسة عثامنة (2005) بعنوان: أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الاردن، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبا وتم توزيعهم في مجموعتين. وكانت الأدوات اختبار مهارات التفكير الإبداعي. ومن خلال استخدام الباحث الأساليب الإحصائية توصل إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي الكلي ومهارات الطلاقة والأصالة والمرونة، باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم التعاوني وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية الأصالة والمرونة باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني، وأوصت الدراسة استخدام استراتيجيات جديدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. واستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني في التدريس.

دراسة إبراهيم (2005) بعنوان: تنمية روح الإبداع لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية الحكومية في مصر. وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية روح الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الحكومية للتغلب على السلبية وعدم المشاركة في الأمور العامة والقضايا السياسية والمجتمعية لتحقيق التقدم لمصر. وقد استخدمت الدراسة كلاً من المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، كما تعرضت الدراسة للفترة التي واكبت عمليات التحرر بالمجتمع المصري قبيل بدايات القرن العشرين وحتى الآن، مع إلقاء مزيد من الضوء على فترة الانفتاح الاقتصادي وما بعدها حتى الوقت الحاضر، واقتصرت عينة الدراسة على المدارس الحكومية داخل جمهورية مصر العربية. وتأسيساً على ما سبق فقد توصلت الدراسة إلى أنه من أجل أن يكون النجاح وسيلة فعالة في بناء الشخصية وتحقيق الإبداع، يجب ألا يقتصر على المواد الدراسية والتحصيل المدرسي في الامتحانات فقط، بل يمتد إلى: إظهار المواهب في الهوايات، والنشاط الخارج عن المنهج مثل المناظرات والمحاضرات والتمثيل والعلاقات الإجتماعية وتكوين الصداقات، والألعاب الرياضية.

دراسة حنورة (2003) بعنوان: دور المدرسة الحديثة في تنمية الإبداع المدرسي وهدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على دور المدرسة الحديثة في تنمية الإبداع، وذلك من خلال التراث المتراكم عن الإبداع، وخبرات بعض المجتمعات في تفعيل دور المدرسة في هذا المجال. وقد تبنت الدراسة نموذجاً متعدداً لتحقيق أهدافها يضم العوامل التي تتبلور من خلال رحلة ارتقائية تبدأ مرحلتها الأولى منذ الولادة، إلى أن ترتقي إلى المستوى الثاني، حيث تبدأ وحدات السلوك تتبلور في مكونات أكثر تخصصاً، ثم تمضي بعد ذلك في الارتقاء حتى يمكن لها ممارسة السلوك الفعال في مواقف المواجهة المباشرة وهذا المستوى الثالث، حيث تم تناول الطلبة المتفوقين بوزارة التربية في الكويت تم اختيار منهم عينة عشوائية بحجم (65) طالب وطالبه تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم الإفادة من هذه الدراسة في التعرف على بعض النماذج المتعلقة بمنظومة الإبداع.

دراسة رواشدة (2003) بعنوان: إستقصاء مستوى الإبداع في تدريس العلوم ومجموعة متغيرات تتنبأ به، هدفت هذه الدراسة إلى إستقصاء مستوى الإبداع في تدريس العلوم ومجموعة متغيرات تتنبأ به، وهدفت إلى تحديد مجموعة الإجراءات الإبداعية الشائعة في تدريس العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (154) معلما ومعلمة، وأداة الدراسة إبداع معلمي العلوم في التدريس من نوع اختيار متعدد لكل فقرة أربعة بدائل، وأسفرت النتائج أن مستوى الإبداع عند معلمي العلوم في التدريس 45%، كما وتتنبأ بإبداع معلمي العلوم في التدريس، ومؤهلهم العلمي والتربوي وجنسهم وتقدير أدائهم في التدريس من مشرفيهم، وفسرت هذه العوامل (14%) من التباين في الإبداع لدى معلمي ومعلمات العلوم في التدريس، لكن لم يتنبأ بإبداع معلمي العلوم تحصيلهم الأكاديمي في المؤهل التربوي أو عدد سنوات خبرتهم أو مستوى المرحلة التعليمية التي يدرسون بها، كما شاع في إجراءات تدريس معلمي العلوم إجراءات إبداعية كانت نسبتها 34% مما اشتملته أداة الدراسة.

دراسة عبد المجيد (2000) بعنوان: التعليم في المرحلة الثانوية وإعادة تشكيل العقل في ضوء ثقافة الإبداع هدفت الدراسة إلى الوقوف على الآليات والوسائل التي يمكن للمتعلم في المرحلة الثانوية العامة أن يعيد تشكيل العقل في ضوء ثقافة الإبداع وتجاوز ثقافة الذاكرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج النقدي الذي يعتمد على التقويم العملي الدقيق للواقع مع إعطاء البدائل، أي أنه نقد للواقع من أجل استشراف المستقبل، ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة أسلوب تحليل

المحتوى الذي تم تطبيقه على عينة من الكتب الدراسية للمرحلة الثانوية العامة، للكشف عما إذا كانت هذه الكتب تغرس قيم ثقافة الذاكرة أم قيم ثقافة الإبداع. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مجموعة الكتب التي تم تحليلها تعتبر عامة وحيادية في غرسها لقيم ثقافتي الذاكرة والإبداع، ولكن لا يوجد أي كتاب يغرس قيم ثقافة الإبداع بشكل مباشر وصريح، وهناك الكثير من المعيقات التي تحول دون تشكيل العقل المبدع، ومنها ضعف الإنتاج المعرفي، البعد عن الروح العلمية، التفكير المرتبط بالماضي.

الدراسات العربية ذات العلاقة بالتقويم:

دراسة البشير وبرهم (2012) بعنوان درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، هدفت الدراسة إلى إستقصاء درجة إستخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من 86 معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع 20 معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدام المعلمين متوسطة لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية. وقد خلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات أهمها: دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حيث أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية. وأيضاً ضرورة تعريف المعلمين وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التي تدنت نسب درجة استخدام المعلمين لها كاستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، واستخدام أدوات التقويم البديل المختلفة.

دراسة شحاتة (2012) بعنوان: واقع ومشكلات نظم تقويم أداء المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية في مصر هدفت الدراسة للتعرف على واقع ومشكلات نظم تقويم أداء المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية في مصر، وعرض وتحليل لمدخل تقييم القيمة المضافة في التقويم كأحد النماذج العالمية الحديثة في متابعة نمو أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة. وهدفت أيضاً إلى تعرف مدى إمكانية تطبيق نموذج القيمة المضافة والكشف عن آراء العينة حول أهمية النموذج وأهدافه ومتطلباته ومعوقات تطبيقه. وتمثلت عينة الدراسة من المعلمين والأخصائيين من مختلف التخصصات، ويعملون في مراحل تعليمية مختلفة، وينتمون لمراحل عمرية مختلفة وأيضاً إدارات تعليمية متنوعة. وقد بلغت عينة الدراسة 941 معلما وأخصائيا. وأسفرت نتائج العينة عن موافقة 79% من العينة على النموذج المقترح. وكانت أهم التوصيات المبنية على نتائج الدراسة أن تكون الاختبارات وغيرها من أدوات تقييم تحصيل المتعلمين مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنواتج التعلم المستهدفة لكل مادة دراسية، وأن تكون متسعة النطاق ويمكن قياس التقدم للمتعلمين، وضرورة توفير قواعد بيانات في كل مؤسسة متصلة بعضها البعض، ومتصلة مركزياً بقاعدة بيانات رئيسية لتسجيل نمو تحصيل المتعلمين. وتوفير برامج احصائية مناسبة لتحليل البيانات الاختبارية لكل متعلم استناداً إلى النموذج الإحصائي المفتوح.

دراسة مهيدات (2012) بعنوان: أثر برنامج تدريسي معتمد على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى إستقصاء أثر برنامج تدريسي معتمد على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة إستخدم الباحث المنهج الوصفي التجريبي، وذلك من خلال اختيار قبلي واختبار بعدي طبق على طلاب الأول الثانوي من مدرسة سعد بن أبي وقاص في مدينة إربد في الأردن وعددهم (70) طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، حيث إستخدم الباحث برنامج تدريسي يعتمد على التقويم الواقعي طبق على المجموعة التجريبية وبرنامج آخر يعتمد على التقويم التقليدي طبق على المجموعة الضابطة، وقد تم تحليل نتائج الطلبة في القراءة باستخدام تحليل التباين المتعدد واختبار (T)، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام برنامج التقويم الواقعي.

دراسة أبو شعيرة واشتيوه وغباري (2010) بعنوان "المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، ومن ثم تقديم أنسب الحلول لها. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة تم إعدادها خصيصاً لهذا الغرض، وقد تكونت الاستبانة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية هي: المعيقات المتعلقة بالمعلم، المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي، المعيقات المتعلقة بالإمكانات المادية، والمعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين، ومديري المدارس والمعلمين في مديرية تربية محافظة الزرقاء الأولى خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008 أما عينة الدراسة فقد تكونت من (363) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانات المادية، ومن ثم يليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية. أما المرتبة الثالثة فقد كانت للمعيقات المتعلقة بالمعلم. أما المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والوظيفة. وللحد من هذه المعيقات اقترح الباحثون عدداً من الحلول التي تساعد على التخلص أو التقليل من حدة هذه المعيقات. ومن ضمن هذه الحلول المقترحة: وضع دليل إرشادي يتضمن منظومة التقويم الواقعي من حيث أهدافها، طبيعتها، فلسفتها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات فيها.

دراسة الضفيري والعيدان (2010) بعنوان: أساليب التقويم لمادة التربية الاسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت. هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية للتعرف إلى أساليب تقويم لمادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في الكويت. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد إستخدما الإستبانة وطبقاها على جميع الإداريين في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وقد قام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التكرارات وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الصفوف الستة من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

دراسة الزهراني (2009) بعنوان: مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، والتعرف إلى جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، ومعرفة المواصفات التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات القياس، وتقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة للمعلمين والمشرفين، وتكونت العينة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم (38) مشرفاً و(48) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من النتائج أهمها: أن درجة جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب عالية جداً، وتوجد فروق بين متوسطات درجات المشرفين والمعلمين على الدرجة الكلية لتطوير أدوات تحصيل الطلاب لصالح المشرفين، وتوجد فروق بين متوسط درجات عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي ولصالح الذين مؤهلاتهم أعلى من حملة البكالوريوس، وتبعاً لسنوات الخدمة لصالح الذين خدمتهم من بين 11 سنة فأكثر، وتبعاً للجهة التعليمية لصالح الذين يعملون بالوزارة.

دراسة الأحمدي (2008) بعنوان: مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع. هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية. وعن الصعوبات التي تعيق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة المكونة من (210) معلماً بالمرحلة الثانوية بمحافظة ينبع تم اختيارهم كعينة عشوائية طبقية من عينة الدراسة. وكانت أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل محور من محاور اللائحة الجديدة وبين جميع محاور اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المدرسة الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص والخبرة، وحول الصعوبات التي تعيق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص والمؤهل والخبرة.

دراسة القاسم (2008) بعنوان: تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. من أجل الوقوف على نواحي القوة ونواحي القصور في هذا البرنامج على تدعيم الأولى وتلافي الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبة منهم (13) طالباً معلماً، و(68) طالبة معلمة، موزعين على (5) تخصصات. وقد استخدم الباحث نموذج تقويم المتدرب في مقر التربية العملية المعتمد لهذه الغاية في جامعة القدس المفتوحة، لتقويم أداء الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، وقد أجريت له معاملات الصدق والثبات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك قصوراً بيّناً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية إذ أظهرت النتائج أن هناك (4) فعاليات كان أداء الطلبة المعلمين عليها بدرجة ضعيف، و(27) فعالية كان أداؤهم عليها بدرجة

مقبول، و(14) فعالية كان أداء الطلبة المعلمين عليها بدرجة متوسطة. لا توجد فروق دالة إحصائيا في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه.

دراسة الجلاد (2007) بعنوان: مجالات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات في تقويم الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات في تقويم الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وتكونت عينة البحث من (87) معلما (38) من الذكور و(49) معلمة من الإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الاسلامية جاءت بدرجة متوسطة، وحل المجال الثامن المتعلق باستخدام الأنشطة في المرتبة الأولى في حين حل المجال الرابع المتعلق بالفئات النفس حركي في المرتبة الأخيرة. كما كشفت النتائج عن وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم على مجالات الدراسة الثمانية والمجالات مجتمعة.

دراسة المصري ومرعي (2007) بعنوان: اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة. هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس، ومستوى التحصيل والتفاعل بينها. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي مستخدمين استبانة مكونة من (37) فقرة –بعد التحقق من صدقها وثباتها– حيث قاما بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (191) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة إلى وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقاً لمستوى متغير التحصيل (جيد فأعلى)، بينما لم تظهر النتائج فروقاً في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. وأوصى الباحثان بتنويع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة فضلاً عن تحسين المهارات اللازمة لهذه الأساليب، وإجراء دراسات وأبحاث حول أثر عوامل أخرى لها علاقة بالاتجاهات نحو أساليب التقويم.

دراسة الشيخي (2006) بعنوان: أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية يكون بمثابة إطار مرجعي لتقويم المناهج بالمملكة تهدف الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية يكون بمثابة إطار مرجعي لتقويم المناهج بالمملكة. وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة على العديد من الأسئلة أهمها: ما السمات العامة لأبرز التطورات والاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم المناهج؟ وما أبرز معوقات تقويم المناهج بالمملكة من وجهة نظر القائمين على الإدارات المعنية بالتقويم والمتخصصين؟ وقد راجع الباحث الأدبيات ذات العلاقة للتعرف على أبرز التطورات والاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم المناهج، كما صمم استمارة إستخدمها في تحليل عينة من دراسات تقويم المناهج، واستبانة ضمنها معوقات تقويم المناهج بالمملكة طبقها على عينة من المختصين والمعنيين بالتقويم. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم تحقق العديد من المعايير في الدراسات التقويمية التي جرى تحليلها ووجود العديد من العوامل التي تعيق تقويم المناهج. وفي ضوء هذه النتائج وكذلك في ضوء التطورات المعاصرة في مجال تقويم المناهج صمم الباحث أنموذجاً لتقويم المناهج. وفق النموذج التقويم يتم التقويم في سياق مرحلتين رئيسيتين هما مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ. وقد أوصت الدراسة بالاسترشاد بالأنموذج المقترح عند تقويم المناهج، وانشاء مركز وطني متخصص في مجال التقويم وإعطائه الإستقلالية الكاملة، وإجراء المزيد من الدراسات بهدف تشخيص واقع تقويم المناهج بالمملكة.

الخرابشة (2005) بعنوان: أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع في التعبير الكتابي، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع في التعبير الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة من مدرستي أم الدنانير والمضمار الأساسية للبنات في لواء عين الباشا، تم اختيار العينة بشكل عشوائي وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تم تقويم كتاب التعبير من خلال إستخدام أساليب التقويم البديلة، والأخرى ضابطة تم تقويم كتابة التعبير بالطريقة التقليدية، وتم إستخدام التحليل التباين المشترك للوصول إلى النتائج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلبة الصف التاسع في كتابة التعبير تعزى لإستخدام أساليب التقويم البديلة.

دراسة حسين (2005) بعنوان: وواقع التقويم في المؤسسات التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية. هدفت هذه الدراسة إلى تناول التقويم من حيث أهميته في المنظومة التعليمية ومفهومه، وواقع التقويم في المؤسسات التعليمية، كما تطرقت الدراسة إلى مفهوم الإعتماد في المؤسسات التعليمية، وضمان جودة المؤسسات التعليمية وكيف أن هذا الاتجاه الجديد في التعليم يحتاج إلى تطوير مواز في أساليب التقويم، حيث أنه في ظل هذه التطورات المعاصرة في التعليم فإن الامتحانات– التي تعتبر الأسلوب الوحيد المستخدم في التقويم في مصر– بصورتها الحالية والمستخدمة في جميع المؤسسات التعليمية لا يمكن أن تحقق الهدف منها، ولا يمكن أن تكون وسيلة فعالة لتطوير التعليم، ومن ثم فإن الحاجة ماسة لتطوير الأساليب التي تستخدم في التقويم لتواكب هذه النظرة الجديدة في التعليم، ومن أهم هذه الأساليب التي يجب إستخدامها واتباعها عند تقويم الطلبة وتحليل نتائجهم في المؤسسات التعليمية في المراحل كافة: التقويم الأصيل، والحقائب التقويمية، والتقييم الذاتي، والاختبارات مرجعية المحك، وإستخدام نظرية السمات الكامنة في تحليل نتائج الطلاب في الاختبارات، وإستخدام الكمبيوتر في إدارة الاختبار، وتدريب المعلمين على كيفية عمل بنوك الأسئلة والاشتراك في البنك الدولي للأسئلة، وانتهت الورقة بعرض لبعض التوصيات التي قد تفيد المسؤولين عن العملية التعليمية في تحقيق ذلك.

دراسة الدوسري (2003) بعنوان: ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين. هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين. اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما إستبانة مكونة من (26) فقرة، موزعة على (3) محاور ل (600) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الثانوية، واستجاب (82.7%) منهم لأداة البحث. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم المقرر. كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي.

دراسة مراد (2001) بعنوان: الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداما من قبل معلمي الحلقة الأولى للتعليم الإبتدائي ومعلماتها. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداما لدى معلمي الحلقة الأولى للتعليم الإبتدائي ومعلماتها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات وخبرتهم التدريسية بالمدارس الإبتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي في دولة البحرين، كما هدفت إلى التعرف بأهم الصعوبات التي تواجههم. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة مكونة من (56) فقرة، وبطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة يمارسون الأساليب الرئيسة الثلاثة المتضمنة في الاستبانة (الاختبارات بأنواعها، والملاحظة، وملف إنجاز الطالب) بدرجة مرضية مع وجود فروق تعزى إلى الخبرة. أما بالنسبة إلى ممارسات المعلمين والمعلمات لكل واحد من الأساليب الثلاثة فقد دلت النتائج على تفاوتها. أما بالنسبة للاختبارات التكوينية فقد حرصت نسبة عالية على استخدامها، أما الاختبارات التجميعية فقد اتضح اهتمام المعلمين الدائم بالممارسات المطروحة في الاستبانة. أما بالنسبة لملف إنجاز التلميذ فقد اتضح اهتمام الغالبية من أفراد العينة بالممارسات المطروحة جميعها.

دراسة الباز والمطوع (2001) بعنوان: أساليب التقويم الشائعة التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية في البحرين. هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التقويم الشائعة التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية في البحرين من خلال أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة، وكيفية استخدام المعلم لها، ومدى اختلاف أساليب الطلاب باختلاف جنس الطلاب وتخصصهم الدراسي ومستواهم الدراسي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة وزعت على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في البحرين. وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم وهي الواجبات المنزلية، والأسئلة الصفية، والاختبارات الشهرية، وتحضير الدروس. وكانت أقل أساليب التقويم استخداماً هي المقابلات وقياس العلاقات الإجتماعية، والمشروعات، والاختبارات الأسبوعية، والاختبارات الشفوية. أما الأساليب المستخدمة بنسبة متوسطة فكانت عبارة عن الاختبارات نصف الشهرية، والتقارير البحثية، والملاحظة داخل المختبر.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالإبداع:

دراسة شينج، وانغ، ليو، وتشن (Cheng, Wang, Liu, & Chen, 2010) Effects of Association Instruction on fourth Graders' Poetic Creativity in Taiwan

وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الاختلافات في الأنماط الإبداعية والسمات المزاجية بين الأمريكيين والتايوانيين، ودراسة العلاقات بين مختلف السمات لديهم، بالإضافة إلى دراسة مدى توافر الإمكانات الإبداعية لدى الطلبة في البلدين. ومن أجل استخراج النتائج قام الباحثون باستخدام مقياس القدرات الإبداعية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس كيرسي للسمات المزاجية، وقد تكونت عينة الدراسة من (93 طالباً من أمريكا) و(76 طالباً من تايوان)، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها أن التكيف مع الإبداع لدى الطلبة الأمريكيين أكبر منه لدى الطلبة التايوانيين، وأن الثقافة تؤثر على أساليب الإبداع والأنماط المزاجية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين المزاج وأساليب الإبداع.

دراسة محبوبة وآخرون (Mahboobeh. , 2010) Study of Motivational Beliefs as a Mediators in a Creativity Model with Regard to Parenting هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة البيئة المدرسية بالسلوك الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتحقيق الاكتفاء الذاتي والنجاح، وقام الباحثون بدراسة عدد من المتغيرات التي تلعب دوراً بارزاً في التدريس كان اهمها (طريقة التدريس، الاسلوب المستخدم، طريقة الالقاء)، بالإضافة إلى تصورات المعلمين عن الطلاب، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها أن السلوك الإبداعي يتأثر بمعجزات التحفيز من قبل المعلمين والآباء.

دراسة ترويمان (Toremen, 2003) Creative School and Administration

هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن أن يستخدمها المديرون لتكوين بيئة إبداعية في المدرسة، والخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي في منظمة جوهانسبرغ التعليمية في جنوب افريقيا. واستخدم فيها المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن من العوامل التي تساعد المديرين على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة تساعد على تقويم الإنجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة، وعدم الخوف من الفشل، والتعامل مع أخطاء العاملين بالتسامح والرحمة، والحد من البيروقراطية بتركيز السلطات في يد واحدة، وتوفير نظام اتصال يسمح بتبادل الخبرات والأفكار، وتشجيع الإبداع الفردي، وتقديم الدعم النفسي، وإعطاء وقت كاف للمبدعين، ومنح الحوافز للمبدعين، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة للإبداع. كما بينت الدراسة أن الإبداع يمكن تعلمه من خلال الجو المساعد والدعم، وأن من الخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين المديرين والعاملين، والاتصال المفتوح، والتعاون، وتجنب الانتقاد، والرؤية الواضحة من قبل الإدارة للمستقبل.

دراسة زيكل (Zeikel, 2000) Organizing for Creativity وهدفت إلى التعرف على مفهوم تنظيم بيئة العمل من أجل تحقيق الإبداع، وكذلك التعرف على صفات المبدعين، وتحديد بعض العوامل التي يمكن من خلالها تشجيع الإبداع في المنظمات، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة المبدعة هي التي تستخدم التنظيم المرن، والذي يحقق تكامل الوحدات في فريق واحد، وحددت الدراسة سمات الفرد المبدع في: عقلاني يميل إلى التفكير والتأمل ومحب للاستطلاع، ولديه القدرة على التعرف على المشكلات وتحديدها بوضوح على نحو دقيق، قادر على تنظيم المعلومات وجمعها بطرق مختلفة وفي اتجاهات متعددة للوصول إلى الحل، شديد الحساسية، غير تقليدي، ويرفض السيطرة، والتحكم، عالي الذكاء وأهدافه موجهة، وافترضت الدراسة أن لتشجيع الإبداع في المنظمات لا بد من السماح للمشاركة وجعل كل فرد يعبر عن نفسه دون كبح أو منع، والاحتفاظ بسياسة عاقلة إلى أدنى حد، وتشجيع حب الاستقصاء وحب الاستطلاع، ووضع

الشخص المناسب في المكان المناسب، وتشجيع الأفراد في أن يتعاملوا بعيدا عن المألوف والمعروف.

دراسة أمابل (Amabile, 1998) The Social Psychology of Creativity وهدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج للعوامل التي تساعد على تحفيز السلوك الإبداعي وتدعمه أو تعيقه في مؤسسة ملبورن في استراليا، وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: العوامل المحفزة للسلوك الإبداعي والداعمة له، الرغبة في التحدي والمخاطرة، وإتاحة حرية التصرف للعاملين أثناء تأديتهم لهملهم، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية في بيئة العمل ودعم الأفكار الجديدة وتشجيعها، كما بينت نتائج الدراسة أن من العوامل التي قد تؤدي إلى إعاقة الإبداع مناخ العمل الذي يشجع علاقات التنافس بدلا من التعاون، ويفرض قيودا على العاملين أثناء تأديتهم لأعمالهم وعدم عدالة أسلوب التقييم، كما توصلت الدراسة الى انه لا يوجد فروق في استجابات عينة الدراسة نحو العوامل التي تساعد على تحفيز السلوك الإبداعي مؤسسة ملبورن في استراليا حسب المتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي).

الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالتقويم

دراسة أندريد وفالتشيفا (Andrade & Valtcheva, 2009) Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات في الكفاءة الذاتية ،حيث أعد مؤشر يحوي مجموعة من الارشادات للطلبة تحوي عدداً من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقييم الذاتي لأعماله، ولقياس الكفاءة الذاتية لكتابته تم اعداد مقياس الكفاءة الذاتية (Self-efficacy Scale) وتم اختيار عينة عشوائية. وخرجت هذه الدراسة بعدة نتائج كان من أهمها أن الكفاءة الذاتية في الكتابة في المجموعة التجريبية كانت أفضل من المجموعة الضابطة، وأن هناك أثراً لمتغير الجنس، حيث بينت الدراسة أن كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلاب الذاتية.

دراسة مكدونالد وبود (Mcdonald & Boud, 2003) ***The Impact of self-assessment on Achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations.*** **Assessment in Education** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تدريب طلبة عشر مدارس ثانوية على عملية التقويم الذاتي في تحصيلهم الدراسي. واعتمد الباحثان المنهج التجريبي مستخدماً اختبار قبلي وبعدي على عينة من طلبة عشر مدارس ثانوية، حيث تم اختيار العينة عشوائياً. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين تلقوا عملية التدريب على إجراء عملية التقويم الذاتي لأعمالهم، وتحسن مستوى التحصيل الدراسي لديهم مقارنة مع المجموعة الأخرى.

دراسة ستجنز (Stiggins, 2001) ***Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices.*** **Educational Measurement**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة طبقت على (2293) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب، كما أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي– مثل مجهود الطالب، ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي – لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين، كما يشير ستجنز أيضاً إلى أن ثلثي عينة المعلمين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب أن تستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المقرر وتقدير درجاته.

دراسة فرتز (Fritz, 2001) **The Level of Teacher Involvement in the Vermont Mathematics Portfolio Assessment and Instructional Practices in Grade 4 classrooms** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت

50%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة وإلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنوياً.

دراسة لانتنج (Lanting, 2000) An Empirical Study of District-Wide k-2 Performance Assessment program: Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Results.

هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الإبتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، التي تمت من خلال جمع البيانات ومن خلال الملاحظة والمقابلات. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف فيها.

دراسة آدمز وهسو (Adams & Hsu, 1998) *Classroom Assessments: Teachers Conceptions and Practices in Mathematics*

وتهدف الدراسة إلى التعرف على المفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (296) معلماً للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الإستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة. وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها بحثت في موضوعي الإبداع والتقويم، فالدراسات التي تناولت الإبداع بحث بعضها في تنمية الإبداع والسلوك الإبداعي، مثل دراسة العمري (2012) التي بحثت في فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية في تنمية متوسطات

سلوك الطلبة الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية. ودراسة خضر (2011) التي بحثت في أثر بعض الأنشطة العملية في تنمية مهارات متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والتخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق. ودراسة العاجز وشلدان (2010) التي بحثت في دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. ودراسة العازمي (2009) التي قدمت رؤية جديدة حول أهم ممارسات المعلم لتدعيم دوره في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري. ودراسة المهوس (2009) التي بحثت في أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية الإبداع في التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض. ودراسة بلواني (2008) التي بحثت في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين. ودراسة عثامنة (2005) التي بحثت في أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الاردن. ودراسة إبراهيم (2005) التي هدفت إلى تنمية روح الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الحكومية للتغلب على السلبية وعدم المشاركة في الأمور العامة والقضايا السياسية والمجتمعية لتحقيق التقدم لمصر. ودراسة حنورة (2003) التي قامت بإلقاء الضوء على دور المدرسة الحديثة في تنمية الإبداع، وذلك من خلال التراث المتراكم عن الإبداع، وخبرات بعض المجتمعات في تفعيل دور المدرسة في هذا المجال.

أما بالنسبة للدراسات التي بحثت في موضوع التقويم فقد ركزت بعض الدراسات على مفهوم التقويم واستراتيجياته وأدواته مثل دراسة البشير وبرهم (2012) التي قامت باستقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. ودراسة مهيدات (2012) التي بحثت في استقصاء أثر برنامج تدريسي معتمد على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية في الأردن. ودراسة الضفيري والعيدان (2010) التي هدفت إلى استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية للتعرف إلى أساليب تقويم لمادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في الكويت. ودراسة الزهراني (2009) التي بحثت في مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، والتعرف على جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، ومعرفة المواصفات التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات القياس، وتقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة. ودراسة القاسم (2008) التي بحثت في تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. ودراسة الجلاد (2007) التي بحثت في مجالات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات في تقويم الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. ودراسة المصري ومرعي (2007) التي بحثت في اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس، ومستوى التحصيل والتفاعل بينها. ودراسة الشيخي (2006) التي هدفت إلى بناء أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية يكون بمثابة إطار مرجعي لتقويم المناهج بالمملكة.

أما البعض الآخر فبحث في الصعوبات والمشكلات التي تواجه التقويم وتعيق تطبيقه مثل دراسة شحاتة (2012) التي بحثت في واقع ومشكلات نظم تقويم أداء المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية في مصر. ودراسة أبو شعيرة واشتيوه وغباري (2010) التي سعت للكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ودراسة الأحمدي (2008) التي هدفت إلى التعرف على وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية. وعن الصعوبات التي تعيق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة أندريد وفالتشيفا (2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات في الكفاءة الذاتية، حيث أعد مؤشر يحوي مجموعة من الإرشادات للطلبة تحوي عدداً من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقييم الذاتي لأعماله. ودراسة مكدونالد وبود (2003) التي سعت إلى استقصاء أثر تدريب طلبة عشر

مدارس ثانوية على عملية التقويم الذاتي في تحصيلهم الدراسي. وكذلك دراسة ستجنز (2001) التي هدفت إلى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي. ودراسة فرتز (2001) التي بحثت في ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتضمن هذا الفصل عرض لمنهج الدراسة والطرق والاجراءات الذي اتبعته الباحثة، وكذلك يحتوي هذا الفصل على اختيار مجتمع الدراسة وعينته، وللإجراءات والخطوات العملية المناسبة التي اتبعتها الباحثة في بناء أداة الدراسة ووصفهاً ثم إجراءات التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، ويتضمن أيضاً وصفاً لمتغيرات الدراسة، والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

من أجل تحقق أهداف هذه الدراسة إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي ويعمل على وصفها وتحديد أبعادها؛ وذلك بهدف التعرف إلى مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، وعلاقتها بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم فيها وهذا المنهج يناسب أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من كافة المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2016-2017) وتحديدا في الفترة الواقعة ما بين (2016/11/10-2016/11/25) موزعين حسب المحافظات (جنين، جنوب نابلس، نابلس، سلفيت، طولكرم، قلقيلية، قباطية، طوباس)، وقد بلغ عدد المعلمين في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم حوالي 14857 معلما.

عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية على متغير المديرية ممثلة لعدد المعلمين في محافظات شمال الضفة الغربية، وقد بلغ حجم العينة (360)، وبنسبة 35% من مجتمع الدراسة ألأصلي، وكان عدد الإستبانات المسترجعة (349) إستبانة تم ادخال منها (343) إستبانة صالحة للتحليل، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	144	42.0
	أنثى	199	58.0
	المجموع	343	100.0
مكان السكن	مدينة	118	34.4
	قرية	198	57.7
	مخيم	27	7.9
	المجموع	343	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	20	5.8
	بكالوريوس	280	81.6
	ماجستير فأعلى	43	12.5
	المجموع	343	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	30	8.7
	من 5 –10 سنوات	99	28.9
	من11–15 سنة	80	23.3
	أكثر من 15 سنة	134	39.1
	المجموع	343	100.0

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء الإستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تهدف إلى استطلاع وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، وعلاقتها بمستوى تقويم المعلمين

من وجهة نظرهم فيها وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الإستبانة من ثلاثة أقسام: (انظر الملحق2).

القسم الأول: يشمل مقدمة الإستبانة ويحتوي على مجموعة من العناصر التي تحدد هدف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى فقرة تشجع المبحوثين إلى تقديم المساعدة وتحري الدقة في تعبئة الإستبانة.

القسم الثاني: معلومات عامة عن المعلمين والمعلمات (البيانات الشخصية) التي أُدخلت كمتغيرات في البحث وهذه المتغيرات الديموغرافية هي الجنس، مكان السكن، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

القسم الثالث: تكونت الإستبانة من (46) فقرة موزعة في مجالين، حيث كان المجال الأول يتكون من سبعة محاور وكل محور يتكون من (4) فقرات، أما المجال الثاني وهو تقويم المعلمين حيث تكون من (18) فقرة ولم ينقسم إلى أية محاور وهذه المجالات والمحاور كانت على النحو الآتي هي:

جدول(2): المجالات التي تمثلها في الإستبانة.

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
المجال الاول: مستوى السلوك الإبداعي عند الطلبة ويتفرع إلى الآتية:		
1	المحور الأول: القدرات المميزة للشخصية المبدعة	4
2	المحور الثاني: الطلاقة الفكرية	4
3	المحور الثالث: المرونة الذهنية	4
4	المحور الرابع: الإحساس بالمشكلات	4
5	المحور الخامس: الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه	4
6	المحور السادس: قبول المخاطرة	4
7	المحور السابع: القدرة على التحليل والربط	4
مجموع الفقرات الخاصة بالإبداع		28
8	**المجال الثاني: مستوى تقويم المعلمين**	18

تفسير النتائج (معيار): تم استخدام المعيار التالي:

- (5-4.2) موافق بشدة.
- (اقل من4.2-3.4) موافق.
- (اقل من 3.4-2.6) محايد.
- (اقل من2.6-1.8) معارض.
- (اقل من1.8) معارض بشدة.

صدق الأداة:

بعد إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية وللتحقق من درجة صدقها قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية والإدارة في الجامعات الفلسطينية، وبلغ عددهم(8) محكمين انظر الملحق(1)، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة بهدف التأكد من انتماء الفقرات للمجال أو تعديل أو حذف أو إضافة فقرات، حيث تم تعديل (9) فقرات، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية، انظر الملحق(2)

ثبات الأداة:

لقد تم استخدام معامل ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Chronback Alpha) والجدول التالي يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول(3) معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
مستوى السلوك الإبداعي عند الطلبة وينقسم إلى عدة محاور		
1	القدرات المميزة للشخصية المبدعة	0.81
2	الطلاقة الفكرية	0.81
3	المرونة الذهنية	0.77
4	الإحساس بالمشكلات	0.83
5	الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه	0.85
6	قبول المخاطرة	0.87
7	القدرة على التحليل والربط	0.85
الدرجة الكلية للمحاور		0.94
8	مستوى تقويم المعلمين	0.91

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الثبات لمجالات الإستبانة تراوحت بين (77□0-0.94)، بينما بلغ معامل الثبات للمحاور جميعها 0.94، وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد مجتمع الدراسة بمساعدة وزارة التربية والتعليم العالي.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص (انظر الملحق5)
- قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في محافظات شمال الضفة الغربية، إذ تم توزيع (360) استبانة، وتم استرجاع (343) استبانة صالحة للتحليل

- استرجاع الاستبانات المعبأة ومراجعتها من قبل الباحثة وترميزها.

- إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وتفريغ إجابات أفراد العينة.

- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1. استجابات افراد عينة الدراسة نحو التقويم.

2. الجنس: وله فئتان : (معلم، معلمة)

3. مكان السكن وله ثلاث فئات:(مدينه، قريه، مخيم)

4. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)

5. سنوات الخبرة ولها أربعة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من11-15 سنة، أكثر من 15 سنة).

المتغيرات التابعة: وتشتمل استجابات أفراد عينة الدراسة عن سؤال الدراسة الرئيس المتعلق بمستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية (النسب والتكرارات).

2- اختبار (ت) لعينة واحدة.

3- الإرتباطات.

4- الإنحدار المتعدد.

الفصل الرابع

نتائج أسئلة الدراسة

الفصل الرابع
نتائج أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة معرفة مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى التعرف إلى دور متغيرات الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وتم التأكد من صدقها ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع الاستبيانات ثم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وفيما يلي نتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلتها .

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الاول: ما مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية. ونتائج الجدول (4) تبين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	القدرات المميزة للشخصية المبدعة	3.3477	0.71375	محايد
.2	الطلاقة الفكرية	3.3185	0.80865	محايد
.3	المرونة الذهنية	3.2274	0.72323	محايد
.4	الإحساس بالمشكلات	3.0153	0.80769	محايد
.5	الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه	3.3950	0.69637	محايد
.6	قبول المخاطرة	3.1305	0.77817	محايد
.7	القدرة على التحليل والربط	3.2806	0.79367	محايد
الدرجة الكلية		3.2450	0.61427	محايد

يتضح من الجدول (4) أن درجة مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين قد أتت بمتوسط **(3.24)** وانحراف معياري **(0.61)** على الدرجة الكلية للمجالات وهذا يدل على أنه كان محايداً، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (3.39–3.01)، ولمعرفة إذا كانت النتائج تنطبق على المجتمع تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة

الجدول (5) اختبار (ت) لعينة واحدة للسلوك الإبداعي

الاختبار على القيمة 3.4			**الاختبار على القيمة 2.6**		
المجال	T	Df	Sig	T	Df	Sig
القدرات المميزة للشخصية المبدعة	-1.358	342	0.175			
الطلاقة الفكرية	-1.866	342	0.063			
المرونة الذهنية	-4.420	342	0.000	16.066	342	0.000
الاحساس بالمشكلات	-8.821	342	0.000	9.523	342	0.000
الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه	-0.132	342	0.895			
قبول المخاطرة	-6.415	342	0.000	12.625	342	0.000
القدرة على التحليل والربط	-2.786	342	0.006	15.882	342	0.000
المجموع	-4.673	342	0.000	19.447	342	0.000
التقويم	22.473	342	0.000			

يتضح من خلال اختبار (ت) أن الدلالة الاحصائية لمستوى السلوك الإبداعي رفضت عند (4.2) وكانت قيمة (ت) سالبة، بمعنى أنها أقل من (4.2) وأيضا رفضت عند (3.4) وكانت الإشارة سالبة، بمعنى أنها كانت أكثر من (3.4) وهذا يعني أن المجتمع يقع بين القيمتين أي أنه موافق.

السؤال الثاني: ما مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية.

ونتائج الجدول (6) تبين ذلك:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقويم المعلمين للسلوك الابداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.29	أقوم دائما بتقديم تغذية راجعة بناءة بعد عملية التقويم.	4.29	.671	موافق بشدة
.30	أعطي فرصة للطلبة لإتقان تعلمهم	4.26	.659	موافق بشدة
.31	أشجع الطلبة على تبرير اجاباتهم عندما تختلف عن إجاباتي	4.25	.719	موافق بشدة
.32	أعطي فرصة للطلبة للتعلم من أخطائهم.	4.23	.680	موافق بشدة
.33	أسمح للطلبة أن يتساءلوا عن أسباب أخطائهم.	4.23	.649	موافق بشدة
.34	استخدم وسائل للتقويم غير الامتحانات.	4.15	.785	موافق بشدة
.35	أحافظ على استمرارية التقويم.	4.14	.674	موافق بشدة
.36	أتأكد من تحقق الأهداف باستخدام أدوات تقويم مناسبة.	4.13	.746	موافق بشدة
.37	أكون مرنا في مواعيد تسليم الوظائف.	4.13	.726	موافق بشدة

.38	أصوغ الأهداف السلوكية الخاصة بطريقة تضمن قياسها.	4.11	715.	موافق
.39	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لتعلمهم	4.06	779.	موافق
.40	أتأكد من فهم الطلبة لمعايير التقويم	3.95	750.	موافق
.41	أتفق وأنا وطلابي على معايير التقويم التي سوف تستخدم لتقويمهم	3.83	816.	موافق
.42	أشرك الطلبة في تحديد أنشطة التقويم	3.78	855.	موافق
.43	أستخدم مهام لها أكثر من إجابة صحيحة.	3.74	917.	موافق
.44	أشجع الطلبة على تقويم الاقران لتعلمهم	3.74	918.	موافق
.45	أقوم باحتساب علامة التقويم الذاتي للطلبة ضمن علاماتهم	3.66	972.	موافق
.46	أحتسب علامة تقويم الأقران ضمن علامة الطالب			موافق
الدرجة الكلية		4.0024	.49647	موافق

يتضح من الجدول (6) أن درجة تقويم المعلمين للسلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين، قد أتت بمتوسط **(4.00)** وهذا يدل على أن درجته موافق، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة كانت بين (4.29-3.36)، ولمعرفة إذا كانت النتائج تنطبق على المجتمع تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة.

الجدول(7): اختبار (ت) لعينة واحدة للتقويم.

الاختبار على القيمة 3.4			**الاختبار على القيمة 2.6**		
المجال	T	Df	Sig	T	Df	Sig
التقويم	22.473	342	0.000			

يتضح من خلال اختبار (ت) أن الدلالة الاحصائيّة لمستوى تقويم المعلمين للسلوك الإبداعي قيمتها صفر عند المقارنة ب(3.4) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تدعي بأن مستوى تقويم المعلمين للسلوك الإبداعي لا يختلف عن موافق، وبما أن القيمة على الدرجة الكلية(22.47) وهي قيمة موجبة وبمعنى آخر أن مستوى تقويم المعلمين للسلوك الإبداعي هو أكثر من الموافق.

السؤال الثالث: هل تؤثر متغيرات تقويم المعلم وجنسه ومؤهله العلمي ومكان سكنه وخبرته في السلوك الإبداعي للطلبة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول(8): الارتباطات للمتغيرات.

النموذج	السلوك الابداعي	التقويم	الجنس	مكان السكن	المؤهل العلمي	الخبرة
السلوك الابداعي		*0.39	*0.11	0.02	0.1	0.08
التقويم			*0.17	0.01	0.09	0.08
الجنس				0.08	0.20	0.15
مكان السكن					0.01	0.05
المؤهل العلمي						0.13
الخبرة						

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة** (α=0.05).

يتضح من خلال الجدول السابق أن السلوك الإبداعي يرتبط بدلالة احصائية مع التقويم والجنس فقط، أما باقي المتغيرات كان ارتباطها مع السلوك الابداعي غير دال احصائيا وهذا مؤشر على أن السلوك الابداعي قد يتأثر بقيمة كل من متغير التقويم والجنس وللتأكد من ذلك قامت الباحثة باستخدام الإنحدار الإحصائي المتعدد Multiple regression (stepwise) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9): الانحدار الإحصائي المتعدد.

النموذج	المتغير التابع السلوك الإبداعي					
	معامل التحديد	قيمة بيتا المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	التباين المفسر	قيمة ف
السلوك الإبداعي	1.32		5.32	0.00	0.15	**60.26
التقويم	0.48	0.38	7.76			

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول السابق أن التقويم فقط هو الذي أثر على مستوى السلوك الإبداعي حيث فسر النموذج حوالي 0.15 من مستوى السلوك الإبداعي وأن معادلة الانحدار هي:

السلوك الإبداعي =1.32 + X048 التقويم

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

ثانيا: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة التي بحثت في مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين له من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الديموغرافية) في موضوع الدراسة.

وقد اشتملت هذه الدراسة مجموعة أسئلة، وقد قامت الباحثة بمناقشة النتائج المتعلقة بها وذلك من خلال تحليل أسئلة الدراسة تحليلا احصائيا، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة قامت الباحثة بالخروج بالتوصيات.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول أن الدرجة الكلية للمجالات بلغت (3.4) وهذه الدرجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بمعنى أن مستوى السلوك الإبداعي كان محايدا، وتعزو الباحثة ذلك إلى أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية مثل عدم توافر بيئة مدرسية مشوقة ومشجعة لتنمية الإبداع وعدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات الطلبة، وقد تكون الأسباب متعلقة بالمعلم، مثل عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية السلوك الإبداعي واعتماده في التدريس على الطريقة الإلقائية، وهناك أسباب أخرى تعود إلى الطالب نفسه مثل اهتمام الطالب بحفظ المعلومات وتخزينها لأجل الامتحان فقط واعتقاد الطالب أن عملية الإبداع مقتصرة على الأذكياء منهم واستخفافهم بأفكارهم وإنجازاتهم، بالإضافة إلى ذلك هناك أسباب تتعلق بالمنهاج المدرسي مثل تركيز أهداف التدريس على حفظ المعلومات وتذكرها وعدم تركيز المحتوى على مواقف ومشكلات

تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم للحل، وأيضا عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وعدم تلبية المنهاج لحاجات وميول الطلبة واهتماماتهم؛ مما يؤدي إلى الحد من تنمية حب الاستطلاع والاستقلالية والأصالة في التفكير وتقديم حلول متعددة للمشكلات التي تواجههم.

وتختلف مع نتائج دراسة بلواني (2008) التي أظهرت نتائجها توفر تنمية السلوك الإبداعي بدرجة كبيرة حيث بينت الدراسة الدور المهم للبيئة المدرسية في تنمية الإبداع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

ما مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية للمجالات بلغت **(4.00)** وانحراف معياري بلغ قدره **(0.49)** وهذا يدل على أن مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين متوفر بدرجة موافق، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على جميع المجالات بين **(4.29-3.36)**، وهذه الدرجة موافق حسب المقياس المعد لهذا الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التقويم الذي يمارسه المعلمون يختلف بأساليبه ومعاييره، فتقييم الأقران وتقييم الذات إن كان موجودا علامته لا تحتسب ضمن علامات الطالب، كما أن استخدام أساليب جديدة للتقويم الجيد يحفز الطلبة على تنمية سلوكهم الإبداعي، فالتقويم يشخص ويعالج الصعوبات والقصور التي تواجه كلاً من الطلاب والمعلمين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزهراني (2009) التي أظهرت أيضاً درجة عالية جداً في معايير أدوات قياس تقويم الطلاب.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

ها تؤثر متغيرات تقويم المعلم وجنسه ومؤهله العلمي ومكان سكنه وخبرته في السلوك الإبداعي للطلبة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين؟

وقد بينت نتائج هذا السؤال أن تقويم المعلم وجنسه قد أثّرا على السلوك الإبداعي، ولم يتأثر هذا السلوك بالمتغيرات (مكان السكن، المؤهل العلمي، الخبرة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير تقويم المعلم وجنسه في السلوك الإبداعي يعود إلى استخدام المعلمين عدة أساليب متنوعة تقيس جوانب مختلفة من السلوك الإبداعي، فاتباع استراتيجيات جديدة في التقويم مثل: التقويم الذاتي وتقويم الأقران، وإشراك الطلبة في تحديد أنشطة التقويم تساعد في معرفة جدة السلوك الإبداعي من حيث تقنياته وعملياته ومفاهيمه، وقدرة المنتج على إنتاج المزيد من الأعمال الإبداعية وقدرة العمل الإبداعي على خلق تحولات جذرية في منحنى ما.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث أيضاً أن متغيري تقويم المعلم وجنسه يتنبآن بالسلوك الإبداعي، لكن أظهرت النتائج أن متغير تقويم المعلم يفسّر التباين في السلوك الإبداعي بنسبة أعظم من تفسير متغير الجنس لذلك. أما المتغيرات التي لم تستطع التنبؤ بالسلوك الإبداعي للطلبة فهي المؤهل العلمي للمعلم ومكان سكنه وخبرته.

وتعزو الباحثة وجود العلاقة الطردية بين تقويم المعلم للطالب وسلوكه الإبداعي إلى كون المعلم عنصرا رئيسا في تنمية الإبداع، فهو يعمل على إكساب طلبته العديد من المهارات والقدرات الإبداعية عن طريق تنظيم وتطوير المواقف التعليمية، وتهيئة المناخ المناسب عن طريق تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على تنمية الإبداع، بالإضافة إل تقديم مثيرات وأسئلة مثيرة للجدل؛ مما يؤدي إلى جذب الطلبة وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة.

كما بينت نتائج السؤال وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وتعود لصالح الإناث، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود فروق تتعلق بالجنس تتمثل بأن المعلمات – على ما يبدو– يقيمن أو يثمن المظاهر الشخصية للإبداع أكثر مما يفعله المعلمون الذين يضعون قيمة أكبر لأناقة النواتج، وهذا بدوره يؤثر على أحكامهم المتعلقة بتقييم الإبداع .فالإناث يمكن أن ينظرن إليه على أنه موجود في عمق الأفكار والمشاعر والأصالة والخبرة، وإلى أي مدى تكون هذه المعطيات مفيدة للمعلمين والخبراء في السنوات الأولى من التعليم، ومع ذلك فإن هذا ليس واضحا حتى الآن. إن الفروقات في وجهات نظر المعلمين والمعلمات (اختلاف الجنس) تؤكد على الحاجة لانتباه حريص فيما يتعلق في تطوير مقاييس للحكم على الإبداع.

أما بالنسبة لوجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين المؤهل العلمي للمعلم والسلوك الإبداعي للطلبة، فتعزو الباحثة ذلك إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي والمستوى المعرفي للمعلمين زاد اهتمامهم برفع مستوى الطلبة من ناحية التحصيل العلمي والأكاديمي ويقلل اهتمامهم بتنمية شخصية المتعلم وأفكاره، وأيضا يزيد اهتمام المعلمين بالالتزام بالتوجيهات والارشادات، وبالتالي يقل الاهتمام بالابتكار والتجديد والتميز وطرح وتبني الأفكار الجديدة.

كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير السكن، إلى تشابه بيئة العمل في المحافظات الفلسطينية قيد الدراسة، وبالتالي تتشابه الإمكانات لأنها جميعاً تخضع لوزارة التربية والتعليم. وبالتالي فإن معيقات ومحفزات الإبداع في المدارس الفلسطينية تتشابه إلى حد كبير، بالإضافة إلى أن النقص في الإمكانات المادية تعاني منها جميع بيئات العمل التعليمية في الأراضي الفلسطينية.

ومن ناحية أخرى تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة، إلى أن تنمية السلوك الإبداعي للطلبة يرتبط أكثر بسمات المعلم الشخصية والمهنية، أكثر من ارتباطه بسنوات الخبرة، وبالتالي فإن طول الفترة التي يقضيها المعلم في عمله لا تؤثر بشكل كبير

على وجهة نظره تجاه موضوع تنمية السلوك الإبداعي للطلبة، لا سلباً ولا إيجاباً، حيث إن المعلم الجيد يدرك أهمية دوره في تنمية الإبداع لدى الطلبة بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة لديه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العازمي (2009) ودراسة بلواني (2008) ودراسة الجلاد (2007) ودراسة أندريد وفالتشيفا (2009) من حيث وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود لمتغير الجنس، وتتفق أيضا مع دراسة الزهراني (2009) ودراسة الأحمدي (2008) ودراسة الجلاد (2007) من حيث وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود لمتغير المؤهل العلمي، كما تتفق مع دراسة العازمي (2009) ودراسة بلواني (2008) من حيث عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود لمتغير مكان السكن، كما تتفق مع كل من دراسة العاجز وشلدان (2010) ودراسة بلواني (2008) من حيث عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف مع نتائج دراسة العمري (2012) ودراسة القاسم (2008) ودراسة المصري ومرعي (2007) من حيث عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود لمتغير الجنس، وتختلف أيضا مع دراسة البشير وبرهم (2012) ودراسة العاجز وشلدان (2010) ودراسة أبو شعيره واشتيوه وعبادي (2010) ودراسة القاسم (2008) من حيث عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود لمتغير المؤهل العلمي، كما تختلف مع دراسة البشير وبرهم (2012) و دراسة الزهراني (2009) ودراسة الأحمدي (2008) ودراسة الجلاد (2007) ودراسة مراد(2001) ودراسة فرنز (2001) حيث يوجد أثر ذو دلالة إحصائية يعود لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- اشارت نتيجة الدراسة الى ان مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين كان محايدا وبناء عليه توصي الباحثة العمل على إيجاد توازن حقيقي بين التعليم الجيد والمحتوى وإعطاء الطلبة حرية البحث وتشجيعهم على طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم وأفكارهم، ناهيك عن أن السلوك الإبداعي الحقيقي يشتق أصوله التربوية من المهارات، والمعرفة والفهم والتجربة.

- اشارت نتيجة الدراسة الى ان مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين كانت درجته موافق وبناء عليه توصي الباحثة العمل على تعزيز مستوى تقويم المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

- اشارت نتيجة الدراسة الى انه يؤثر تقويم المعلم وجنسه في السلوك الإبداعي للطلبة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين وبناء على ذلك توصي الباحثة بضرورة العمل قيام وزارة التربية والتعليم باجراء دورات تدريبيه للمعلمين من كلا الجنسين من اجل زيادة المعرفة لدى المعلمين الذكور والاناث فيما يختص بموضوع تنمية السلوك الابداعي لدى الطلبة

- تضمين معايير جديدة للتقويم في المدارس الحكومية من حيث تنوع الأساليب مثل: تقييم الأقران، التقييم الذاتي، اشراك الطالب في عملية التقويم.

- خلق بيئة محفزة للإبداع بالتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابراهيم، عبد الستار (2002) **الإبداع: قضاياه وتطبيقاته.** الأنجلو، القاهرة.

- ابراهيم، عبد اللطيف (1984) **المناهج: أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ط6. مكتبة مصر، القاهرة، مصر.

- ابراهيم، مجدي أحمد (2005) ***تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الحكومية وانعكاسه على صناعة التقدم في مصر***، **المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، العدد (47).

- ابن منظور، محمد (1987) **معجم لسان العرب**، ط2. المجلد 8 دار المعرفة المصرية، القاهرة.

- أبو الوفا، جمال (2006) ***دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة "دراسات ميدانية"***. **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد 12، العدد 42، 53-157.

- أبو تايه، سلطان (2003) ***العلاقة بين أسلوب القيادة والسلوك الإبداعي الفردي: دراسة ميدانية للمديرين الأردنيين في الشركات الصناعية الكبرى***. **مجلة الدراسات في العلوم الاجتماعية**، المجلد (30)، ، العدد (2)، 371-376.

- أبو حطب، فؤاد (1993) **تقويم الإبداع، الإبداع في المدرسة (تحرير مراد وهبة)**، معهد جوته، القاهرة.

- أبو حويج، مروان (2000) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- أبو حويج، مروان و (2002) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- أبو زينة، فريد كامل (1998) **أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- أبو شعيرة، خالد؛ واشتيوه، فوزي؛ وغباري، ثائر (2010) **معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء**. كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.

- أحمد، ابراهيم (2000) **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**. دار الفكر العربي، القاهرة.

- الأحمدي، حاتم عامر (2008) **اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

- اسماعيل، ابراهيم (2002) ***التربية وتنمية الإبداع من منظور اسلامي***. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، العدد (106) كلية التربية، جامعة الأزهر.

- آل الشيخ، عبد الله (2004) **القياس والتقويم التربوي**. دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض.

- أنيس، ابراهيم (1972) **المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية المصري**. مطابع دار المعارف، مصر.

- باركر، مارجوري (1995) **إبداع الرؤيا المشتركة: قصة الاسلوب الجديد في التطوير والتغيير التنظيمي**، ترجمة: خالد حسن زروق، وناصر محمد العديلي. دار آفاق الإبداع العالمية للنشر والإعلام، الرياض.

- الباز، خالد؛ والمطوع، عبد الله (2001) ***أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين***. **مجلة التربية، البحرين** العدد (2)، 40-53.

- بردان، كامل (2000) **مفهوم الابتكار**. دار النفائس للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

- البشير، أكرم؛ وبرهم، أريج (2012) ***استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعليم الرياضيات واللغة العربية في الأردن***. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(1)، 241-270.

- بلواني، أنجود شحادة (2008) **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.

- جابر، عبد الحميد جابر (2002) **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدرس**. دار الفكر العربي، القاهرة.

- جامعة القدس المفتوحة (1994) **القياس والتقويم**. مكتبة ومطبعة دار الأرقم، غزة.

- جروان، فتحي (1998) **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط1. دار الكتاب الجامعي، العين.

- جروان، فتحي (1999) **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. دار الكتاب الجامعي، الأردن.

- جروان، فتحي (2002) **الإبداع، مفهومه، معاييره، قياسه، وتدريبه، مراحل العملية الإبداعية**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- الجلاد، ماجد زكي (2007) ***مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات***. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، 4(3)، 171-204.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (1996) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (2006) **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- حريم، حسين (2003) **إدارة المنظمات (منظور كلي) ط1**. دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن.

- حسانين، بدرية محمد محمد. (2003). **برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج، دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية بسوهاج

- الحمادي، يوسف ظافر (2001) **التدريس في اللغة العربية**. دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

- حنورة، مصري عبد الحميد (2003) ***دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق*. المجلة التربوية جامعة الكويت**، المجلد (18)، العدد (69).

- خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك) (2003) **منهج الإدارة العليا: التفكير الإبداعي وقرارات الإدارة العليا**، ط3. مركز الخبرات المهنية (بميك): القاهرة.

- الخرابشة، بنان عواد (2005) **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي** (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.

- خضر، رشيد فخري (2005) **التقويم التربوي**. القلم للنشر والتوزيع، دبي.

- خضر، عادل سعيد (2007) **بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق**. دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

- خضر، نجوى بدر (2011) ***أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات متوسطات سلوك الطلبة الإبداعي لدى طفل الروضة (دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر 5-6 سنوات في مدينة دمشق*. مجلة جامعة دمشق، سوريا**، المجلد 27.

- خير الله، سيد (1991) **بحوث نفسية وبروية**، ط2. دار النهضة العربية، بيروت.

- الدريني، حسين عبد العزيز (1982) ***الابتكار: تعريفه وتنميته*. مجلة كلية التربية**، السنة الأولى، العدد الأول، قطر، 60-65.

- الدمرداش، سرحان (1981) **محاضرات في التقويم التربوي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص142.

- الدهان، أميمة (1989) **السلوك التنظيمي**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

- الدوسري، راشد حماد (2003) ***الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية*. مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (90).

- دياب، سهيل رزق (2005) **معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة**. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الراوي، صفوان ياسين (2005) **عوامل البيئة الداخلية وبيئة المهمة وتأثيرها في الإبداع التقني** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.

- ربيع، هادي (2006) **المدير المدرسي الناجح**. مكتبة المجتمع العربي، الأردن.

- الرشيدي، سعد؛ وسلامة، عبد الرحيم؛ ويونس، سمير؛ والعنزي، يوسف (1999) **المناهج الدراسية**. مكتبة الفلاح، الكويت.

- الرشيدي، سعد؛ وصلاح، سمير؛ والعنيزي، يوسف؛ وسلامة، عبد الحميد (1999) **المناهج الدراسية**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- رضا، جواد محمد (2003) **قراءة الرؤية والإبداعية**. مقالة منشورة على الإنترنت.

- رواشدة، ابراهيم (2003) ***الإبداع في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم في منطقة أربد التعليمية*. مجلة أبحاث اليرموك**، المجلد 2، العدد 2.

- زقوت، محمد شحادة (2005) **دراسات في المناهج**. مكتبة الطالب الجامعي، غزة.

- الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم (2009) **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم** (رسالة دكتوراة غير منشورة) جامعة ام القرى، السعودية.

- زيتون، حسن حسين (1996) **أصول التقويم والقياس التربوي- المفهوم والتطبيقات**. الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض.

- السالم، مؤيد (1999) ***العلاقة بين أبعاد تصميم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية في منشأة صناعية عراقية***، **مجلة دراسات العراقية**، المجلد 26، العدد 1، 98-113.

- سلامة، عبد الحفيظ؛ وأبو مغلي، سمير (2002) **الموهبة والتفوق**. دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع، عمان.

- سليم، بطرس؛ وزيد عبوي (2006) **إدارة الإبداع والابتكار**. كنوز المعرفة، عمان.

- الشامي، جمال الدين (2001) ***فاعلية برنامج قائم على التعبير الشفهي في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية***. **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، مصر، 103-173.

- شحاتة، صفاء أحمد (2012) ***أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة)***. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31).

- الشربيني، زكريا؛ وصادق، يسرية (2002) **أطفال عند القمة: الموهبة، التفوق العقلي، الإبداع**. دار الفكر العربي، القاهرة.

- شواهين، خير؛ وبدندي، شهرزاد؛ وبدندي، تغريد (2009) **تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- صبري، ماهر؛ الرافعي، اسماعيل؛ محمود، محب (2008) **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**. مكتبة الرشد، الرياض.

- الصراف، قاسم علي (2002) **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. دار الكتاب الحديث، القاهرة

- الصرايرة، أكثم (2003) ***العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات*، مجلة جامعة مؤتة**، مجلد (18) العدد (4).

- الضفيري، فهد؛ والعيدان عايدة (2010) ***أساليب التقويم لمادة التربية الاسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت*. مجلة العلوم التربوي والنفسية**، 11(1)، 13-41.

- ظافر، محمد اسماعيل (1984) **التدريس في اللغة العربية**. دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

- الظاهر، زكريا محمد (2002) **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن.

- العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال (2010) ***دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين*، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد (18)، العدد (1).

- العازمي، عبد الله (2009)."**دور المعلم في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت**" المؤتمر العلمي الثاني بعنوان دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، 71-113.

- العاني، رؤوف (1996) **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام الجزء الأول**. دار العلوم، القاهرة.

- عايش، نضال فائق(2016) **مدخل الى التقويم التربوي**، الطبعة الثانية، دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان.

- العبادي، رائد (2006) **الاختبارات المدرسية**. مكتبة المجتمع العربي، عمان.

- عبد الجيد، أميرة عبد السلام (2000) **التعليم في المرحلة الثانوية وإعادة تشكيل العقل في ضوء ثقافة الإبداع**، (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- عبد السميع، الجميل محمد (2000) **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية–اتجاهات وتطلعات**. دار الفكر العربي، القاهرة.

- عبد العزيز، سعيد (2006) **المدخل إلى الإبداع**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عبد العزيز، محمد ناجي(2006) **سيكولوجية الابداع والابتكار**، الطبعة الاولى، در الاوائل للنشر والتوزيع: عمان.

- عبد الهادي، جودت عزت (2006) **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- عبد الهادي، نبيل (2001) **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط2. دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

- عبيد، وليم (2004) **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- عبيدات، سليمان أحمد (1988) **القياس والتقويم التربوي**. جمعية عمال المطابع التعاونية، الأردن.

- العبيدي، غانم سعيد؛ والجبوري، حنان عيسى (1984) **أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**، ط1. دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض المملكة العربية السعودية.

- عثامنة، محسن (2005) **أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- علي، عماد أحمد (2010) **القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق**. دار السحاب للنشر والتوزيع، عمان.

- علي، محمد السيد (2003) **تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج**. دار الفكر العربي، القاهرة.

- عليمات، صالح ناصر (2006) **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير**، ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العمري، عطية (2003) **التعامل مع الطلبة الموهوبين**. مركز قطان للبحث والتطوير التربوي، غزة.

- عيد، غادة خالد (2000) ***تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت (دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي)***، **المجلة التربوية**، مجلد 19، عدد، 71-92.

- عيد، محمد ناصر وهيبة، احمد سالم (2004) ***اساليب تنمية الابداع لدى طلبة المرحلة الثانوية ومدى انعكاسها على التخصص المهني في مدارس اسيوط***، **مجلة جامعة الازهر**، المجلد7.

- القاسم، عبد الكريم (2008) ***تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة***. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد(9)، العدد (1).

- كاظم، علي مهدي (2001) **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**. دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007) **القياس والتقويم**. دار جرير، الأردن.

- الكلزة، رجب؛ وإبراهيم، طه (2000) **المناهج المعاصرة**. منشأة المعرف، الإسكندرية.

- كوافحة، تيسير مفلح (2003) **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. دارا المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- متولي، فتحي (1995) **فعالية برنامج مقترح في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية** (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.

- المحاسنة، ابراهيم محمد؛ والمهيدات، عبد الحكيم علي (2009) **القياس والتقويم الصفي**. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.

- محمد، تهاني اسماعيل وداوود، اسماء (2011) ***فاعلية برنامج مقترح لزيادة مستوى الابداع عند ذوي الاحتياجات الخاصة في المراكز التأهيل التابعة لمدينة القصيم*، مجلة العلوم التربوية**، جامعة القصيم، مجلد18.

- محمود، أحمد العبد (1994) **تنمية مهارات الإبداع لدى المعلمين والتلاميذ في المرحلة الإعدادية–من خلال الدراسات الاجتماعية**، (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنوفية.

- مراد، خلود على (2001) ***أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي*. مجلة العلوم التربوية**، العدد (4) مجلد (2) 192–222.

- المصري، محمد؛ ومرعي، توفيق (2007) ***اتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو أساليب التقويم.*** **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الأردن، 8(1)، 91-110.

- المطيري، رجا احجيلان؛ والعلي، أحمد عبد الله (1996) **تقويم كفاءة الموظف بين النظرية والتطبيق**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

- ملحم، سامي (2000) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- ملحم، سامي (2002) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط2 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- ملحم، سامي (2005) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط3 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- المليجي، حلمي (2000) **سيكولوجية الابتكار**، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت.

- منسي، محمود عبد الحليم (1992) **علم النفس التربوي للمعلمين**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- منسي، محمود عبد الحليم (2003) **التقويم التربوي**، ط2. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

- منسي، محمود عبد الحليم (2014) **علم نفس الشخصية**، الطبعة الاولى، دار المعرفة الجامعية: القاهرة.

- مهيدات، محمد (2012) **أثر برنامج تدريسي معتمد على التقويم الواقعي على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية**. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- ميهرنز، وليم؛ ولهمن، ارفن (2003) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** (ترجمة هيثم كامل الزبيدي). دار الكتاب الجامعي، العين.

- نزال، محمد عبد الناصر(2003) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الاولى، دار البيداء للنشر والتوزيع: بنغازي.

- النوايسة، كفى حمود (2009) ***أثر جودة تكنولوجيا نظام المعلومات الإدارية المدركة في السلوك الإبداعي لدى مستخدمي نظام المعلومات في جامعة البلقاء التطبيقية*. مجلة دراسات العلوم الإدارية**، 36(2). 332-358.

- هندي، صالح وآخرون (1989) **تخطيط المنهج وتطويره**. دار الفكر، عمان.

- هيجان، عبد الرحمان أحمد (1999) **معيقات الإبداع في المنظمات السعودية**. الإدارة العامة، 39(1)، 1-77.

- الوكيل، حلمي أحمد (2005) **أسس بناء المناهج وتنظيمها**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- يونس، فتحي وآخرون (2004) **المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير**. دار الفكر، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Adams, T. L. and Hsu, J. (1998). **Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics.** School Science and Mathematics, 98(4), 174-180.

2. Amabile, T. M. (1983) ***the social psychology of Creativity***. **In journal of Personality and social psycholog**y, V01.87

3. Amabile, T. M., (1998) **How to kill creativity**. Harvard Business Review, 77-87.

4. Andrade Heidi & Anna (2009) **Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment**, Theory Into Practice, 48:1, 12-19

5. Burns, Tom & George M. Stalker (1961) **The Management of Innovation**: London: Tavistock.

6. Cheng Y. Y., Wang, W. C., Liu, K. S. & Chen, Y.L. (2010) ***Effects of Association Instruction on fourth Graders' Poetic Creativity in Taiwan***. **Creativity Research Journal**, 22(2), 228-235.

7. Daft, Richard, L. (2000***)*** **Management (5th ed.)**. Orlando, Florida: Harcovert, Inc., The Dryden Press.

8. Deger, Amders (2002) ***Situations for Innovation Towards a contingency Model,*** **European journal of Innovation management**, 5 (1), pp. 4-17.

9. Evan, S, J. (1999) **Creative thinking in the decision management sciences**. Cincinnati. Ohio: South Western publishing Co.

10. Fritz, C. A. (2001) **the level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment and Instructional Practices in Grade 4 classrooms.** Dissertation abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA.

11. Gautam, Kanak (2001) **Conceptual blockbuster creative idea generation teachniques for health administrators,** Hospital topics. 74 (4).

12. Guilford, J.P. & Fruchter B. (1978) **Fundamental statistics in psychology and Education,** McG raw- Hall, Kogakusha, New York.

13. Hage, Gerald & Aiken, Michael (1971) ***Program change and Organizational Properties a Comparative Analysis*** "**The American Journal of Sociology**, V. 27 N.5, pp 275-280.

14. Heaton, J. W. (2005). ***The vital role of creativity in academic departments***. **BJU International**, 96(3), 254-256. doi:10.1111/j. 1464-410X.2005.05613.x.

15. Lanting, A. Y. (2000). **An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results.** Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At UrbanaChampaign, USA.

16. Mahboobeh. Alborzi, Bahram, Jowkar, Mohammad. Khayyer (2010) ***Study of Motivational Beliefs as a Mediators in a Creativity Model with Regard to Parenting***, **Schools and Attributional Beliefs in Elementary School Children Journal of Personality and Social Psychology,** Vol. 70, pp. 767-779.

- March, J., G., Simon, H., A. (1958) ***Organizations New York***: West Publishing Co.

17. McDonald, B., & Boud, D. (2003). **The Impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations.** Assessment in Education, 10(2), 209-220.

18. Peters, Tom & Waterman, Bon (1982***)*** **In Search of Excellence**, New York: Harper and Row.

19. Scott, Ginamarie (2002) *Evaluating Creative Ideas: Processes, standards, and context*. **Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines**, Vol 22(1), 21-30.

20. Stiggins, R. J. (2001). **Secondary teachers classroom assessment and grading practices.** Educational Measurement: Issues & Practice, 20 (1), 20-32.

21. Toremen, Fatib (2003***)*** **Creative school and administration.** Educational sciences: theory & practical, 3(1), 248-253.

22. Wilson, J.Q. 1966. **"Innovation in Organization: Notes Toward a Theory,"** in J.D. Thompson, Ed. Approaches to Organizational Design. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

23. Zeikel, Arthur (2000) ***Organizing for creativity.*** **Financial Analysts Journal** 39, pp. 25-29.

الملاحق

الملحق(1)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة
1.	د. اشرف الضايغ	محاضر في جامعة النجاح
2.	د. بلال ابو عيده	محاضر في جامعة النجاح
3.	د. عبد الكريم ايوب	محاضر في جامعة النجاح
4.	د. علياء العسالي	محاضر في جامعة النجاح
5.	د. فاخر الخليلي	محاضر في جامعة النجاح
6.	د. فايز محاميد	محاضر في جامعة النجاح
7.	د.حسن تيم	محاضر في جامعة النجاح
8.	د.محمود رمضان	محاضر في جامعة النجاح

ملحق(2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

حضرة المعلم/ة..... المحترم/اة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "**مستوى سلوك الطلبة الإبداعي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بمستوى تقويم المعلمين من وجهة نظرهم** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية، يُرجى التكرم بتعبئة الاستبانة، علمًا بأن هذه البيانات هي لأغراض البحث العلمي، وسُتعامل بموضوعية وأمانة وسرية تامه.

شاكرة لكم حُسن تعاونكم

الباحثة

رشا رشدي ليمون

أولاً: البيانات الشخصية

1. **الجنس:** معلم ( ) معلمة ( )
2. **مكان السكن:** مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )
3. **المؤهل العلمي:** دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى ( )
4. **سنوات الخبرة:** أقل من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات ( ) من 11-15 سنة ( ) أكثر من 15 سنة ( )

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

الرقم	الفقرة	موافق بشده	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: مستوى السلوك الإبداعي عند الطلبة						
المحور الأول: القدرات المميزة للشخصية المبدعة						
.1	ينجز الطلبة ما يسند إليهم من أعمال بأسلوب غير نمطي أو تقليدي.					
.2	يبتعد الطلبة عن تكرار ما يفعله الآخرون في حل المشكلات.					
.3	يمتلك الطلبة القدرة على التعبير عن أفكارهم بطلاقة.					
.4	يشعر الطلبة بأن لهم مساهمة خاصة بإنتاج أفكار جديدة يقدمونها في كثير من المجالات.					
المحور الثاني: الطلاقة الفكرية						
.5	يمتلك الطلبة القدرة على طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة المشكلات.					
.6	يمتلك الطلبة القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة.					
.7	يمتلك الطلبة القدرة على استخدام أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد للدلالة على الفكرة الواحدة.					
.8	يتمتع الطلبة بمهارات الاتصال والتواصل.					
المحور الثالث: المرونة الذهنية						
.9	يمتلك الطلبة القدرة على تقديم الأفكار الجديدة بتلقائية ويسر.					
.10	يحترم الطلبة وجهات النظر المتباينة فيما بينهم.					

الرقم	الفقرة	موافق بشده	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.11	يحرص الطلبة على إحداث تغييرات في أسلوبهم بين فترة وأخرى.					
.12	يمتلك الطلبة القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة.					
المحور الرابع: الإحساس بالمشكلات						
.13	يتنبأ الطلبة بالمشكلات قبل حدوثها.					
.14	يخطط الطلبة لمواجهة المشكلات التي يمكن حدوثها.					
.15	يستطيع الطلبة اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات المتوقعة.					
.16	يستطيع الطلبة اكتشاف المشكلات التي يعاني منها غيرهم.					
المحور الخامس: الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه						
.17	يحافظ الطلبة على انتباههم وتركيزهم عندما يطرح المعلم موضوعا عليهم.					
.18	يحرص الطلبة على تخصيص وقت كاف للقضية أو المشكلة التي يتبنونها.					
.19	يمتلك الطلبة دافعا قويا لتحقيق النجاح.					
.20	اهتمام الطلبة ينصب على إنتاج أفكار جديدة أكثر من اهتمامهم بمحاولة الحصول على موافقة الآخرين.					
المحور السادس: قبول المخاطرة						
.21	يتقبل الطلبة انتقادات الآخرين بصدر رحب.					
.22	يتقبل الطلبة الفشل باعتباره التجربة التي تسبق النجاح.					
.23	يمتلك الطلبة القدرة على الدفاع عن					

الرقم	الفقرة	موافق بشده	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	أفكارهم بالحجة والبرهان رغم اعتراض آخرين عليها.					
.24	يتحمل الطلبة مسؤولية ما يقومون به من أعمال ولديهم خطط بديلة لمواجهة النتائج مهما كانت.					
المحور السابع: القدرة على التحليل والربط						
.25	يمتلك الطلبة القدرة على تنظيم أفكارهم.					
.26	يمتلك الطلبة القدرة على تجزئة مهام العمل وربط عناصره.					
.27	يمتلك الطلبة القدرة على تحليل مهام العمل.					
.28	يحرص الطلبة على معرفة أوجه القصور أو الضعف فيما يقوم به.					
المجال الثاني: مستوى تقويم المعلمين						
.29	أصوغ الأهداف السلوكية الخاصة بطريقة تضمن قياسها.					
.30	أتأكد من تحقق الأهداف باستخدام أدوات تقويم مناسبة.					
.31	أتفق وطلابي على معايير التقويم التي سوف تستخدم لتقويمهم					
.32	أتأكد من فهم الطلبة لمعايير التقويم					
.33	أشرك الطلبة في تحديد أنشطة التقويم					
.34	أحافظ على استمرارية التقويم.					
.35	أستخدم وسائل للتقويم غير الامتحانات.					
.36	أقوم دائما بتقديم تغذية راجعة بناءة بعد عملية التقويم.					
.37	أكون مرنا في مواعيد تسليم الوظائف.					

الرقم	الفقرة	موافق بشده	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.38	أستخدم مهام لها أكثر من إجابة صحيحة.					
.39	أعطي فرصة للطلبة للتعلم من أخطائهم.					
.40	أسمح للطلبة أن يتساءلوا عن أسباب أخطائهم.					
.41	أعطي فرصة للطلبة لإتقان تعلمهم					
.42	أشجع الطلبة على تبرير اجاباتهم عندما تختلف عن إجاباتي					
.43	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لتعلمهم					
.44	أقوم باحتساب علامة التقويم الذاتي للطلبة ضمن علاماتهم					
.45	أشجع الطلبة على تقويم الأقران لتعلمهم					
.46	أحتسب علامة تقويم الأقران ضمن علامة الطالب					

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

Level of Students' Creative Behavior in Public Secondary Schools in Northern Governorates of the West Bank and its Relationship to the Level of the Teachers' Evaluation to it from their Point of View

By

Rasha Rushdi Abdel Qader Laymoun

Supervised

Dr. Abdul Kareem Ayoub

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.

2017

Level of Students' Creative Behavior in Public Secondary Schools in Northern Governorates of the West Bank and its Relationship to the Level of the Teachers' Evaluation to it from their Point of View

By

Rasha Rushdi Abdel Qader Laymoun

Supervised

Dr. Abdul Kareem Ayoub

Abstract

This study aims at identifying the Level of Students' Creative Behavior in Public Secondary Schools in Northern Governorates of the West Bank and its Relationship to the Level of the Teachers' Evaluation to it from their Point of View. Also, it aims at identifying some study variables like (gender, living place, position qualification, and years of experience).

For achieving the study purpose, the researcher developed a questionnaire consisting of two sections: Level of Students' Creative Behavior and the Level of the Teachers' Evaluation. Where the level of creative behavior of seven domains, but the level of teacher evaluation was a domain in itself without branching into any domains, The questionnaire has been developed, distributed among 343 individuals who have been chosen in a random stratified way, gathered, codified, entered the computer and statically processed by using the Statistical Package of the Social Science (SPSS). Also, the study tool has been measured for reliability and credibility. The study results showed the following results:

1. The level of creative student behavior in secondary government schools in the northern West Bank governorates from the teachers' viewpoints was neutral.

2. The level of teachers 'evaluation in secondary government schools in the northern West Bank governorates from the teachers' viewpoints was acceptable.

3. The teacher's assessment and gender influenced the creative behavior of students in secondary public schools in the northern governorates of the West Bank from the viewpoints of teachers.

4. Creative Behavior the variables of residence, qualification and experience in secondary government schools in the northern governorates of the West Bank were not influenced by the teachers' viewpoints.

According to the study results, several recommendations have been suggested:

1. Included the Work to find a real balance between quality education and content, and give students the freedom to research questions and express their views.

2. Include new criteria for evaluation in public schools in terms of diversity of methods such as peer assessment, self-assessment, and involvement of students in the assessment process.

3. Improve the teacher's job status, ease the burden of study and reduce the overcrowding of students; so that the teacher can take care of students and give them a quorum of discussion and activate their role in creative behavior.

4. The need for openness to successful educational experiences in education.

5. Create a stimulating environment for creativity by communicating with parents and the community.

b