



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع



الرقم التسلسلي: 2025/.....

رقم التسجيل: 2025 /UN 280120249797457882

الموسومة:

المعوقات المدرسية للإبداع عند المتعلمين

من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بالمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم – المسيلة

مذكرة مكملّة لنيل شهادة ماستري: علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوية

شعبة: علم الاجتماع

إشراف:

إعداد الطالب (ة):

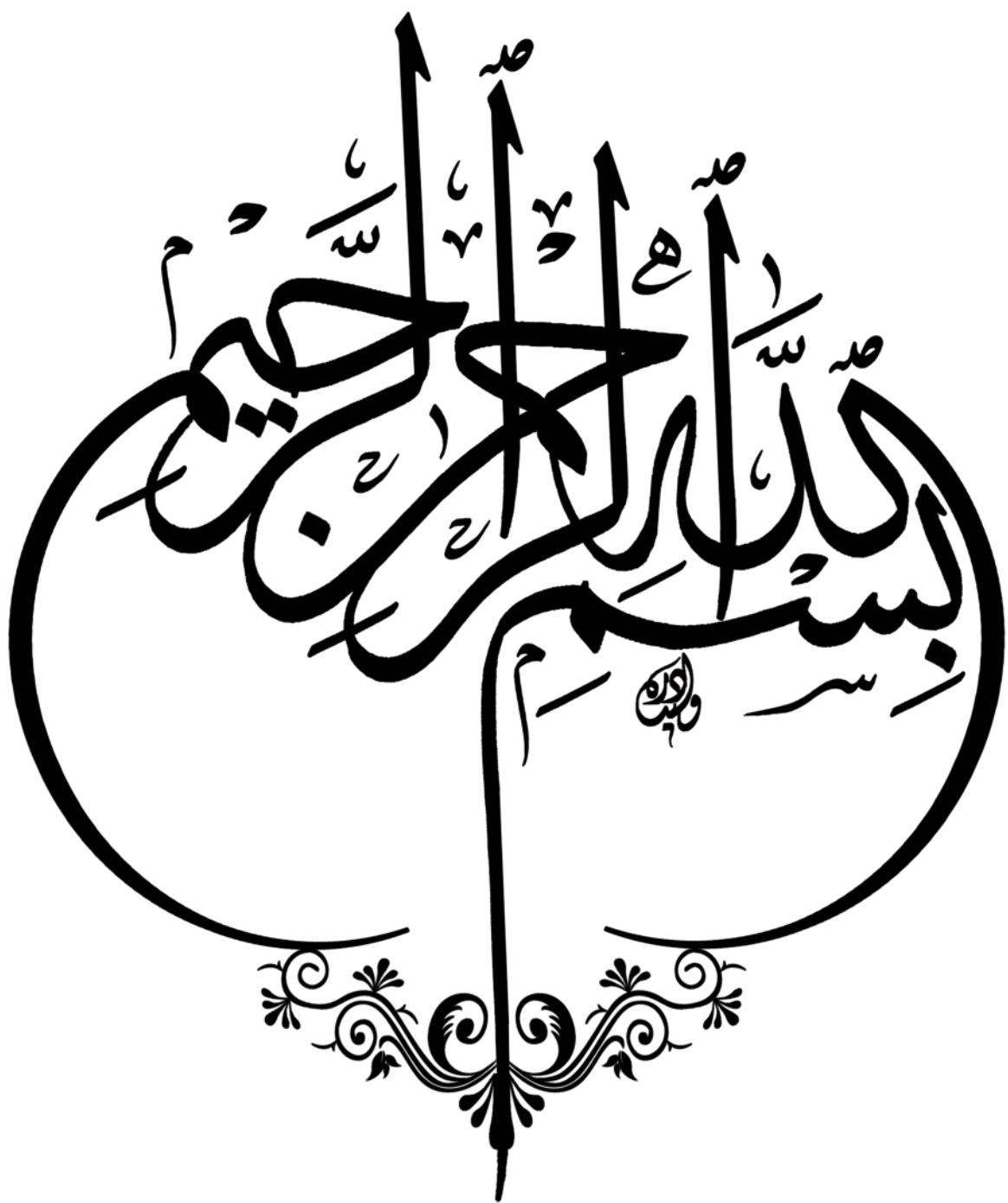
د. أوصيف محمد

- رزيق صباح

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
د. عوازينور الدين	أستاذ محاضر "ب"	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	رئيسا
د. أوصيف محمد	أستاذ محاضر "ب"	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مشرفا ومقررا
د. جعيجع عتيقة	أستاذ محاضر "ب"	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2025/2024



المخلص:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أبرز المعوقات التي تعيق تنمية الإبداع لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال استقراء آراء أساتذة التعليم الابتدائي العاملين ضمن المقاطعة البيداغوجية 41 برهوم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لتحليل الظواهر التربوية، وتم استخدام الاستبيان والمقابلة كأداتين رئيسيتين لجمع البيانات من ميدان الدراسة، حيث تم تحليل النتائج باستخدام برنامج SPSS لمعالجة أسئلة الاستبيان واختبار فرضيات الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود عدة معوقات مدرسية تؤثر سلبا على تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، حيث تبين أن المعلمين يواجهون صعوبات في اكتشاف ورعاية الإبداع داخل القسم، وهو ما يعود في الغالب إلى غياب التكوين الكافي أو كثافة البرامج التعليمية، كما كشفت النتائج أن المناهج التربوية الحالية لا تعطي مساحة كافية لتنمية التفكير الإبداعي، كونها تركز بدرجة أكبر على التلقين والحفظ، أما على مستوى الإدارة المدرسية فقد تبين أن هناك ضعفا في وضع آليات تحفيزية أو توفير بيئة مشجعة تدعم مبادرات التلاميذ الإبداعية، وبناء على تحقق الفرضيات الثلاث خلصت الدراسة إلى أن البيئة المدرسية تشكل عائقا حقيقيا أمام الإبداع لدى المتعلمين، مما يستدعي مراجعة شاملة في السياسات التربوية والتكوينية داخل المدارس الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: الإبداع المدرسي، المعوقات المدرسية، الإدارة المدرسية، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract

This study aimed to explore the key school-related barriers that hinder the development of creativity among primary school pupils. It sought to capture the perspectives of primary education teachers working within Educational District 41 in Barhoum. Adopting a descriptive analytical approach—deemed most suitable for examining educational phenomena—the study employed both questionnaires and interviews as primary data collection tools. The collected data were analyzed using SPSS software to process survey responses and test the study's hypotheses.

The findings revealed several school-based obstacles that negatively impact pupils' creative potential. Teachers reported difficulties in identifying and nurturing creativity in the classroom, often due to insufficient professional training or overloaded academic programs. Additionally, the current educational curricula were found to lack sufficient emphasis on fostering creative thinking, as they tend to prioritize rote learning and memorization. At the administrative level, the study noted a deficiency in motivational strategies and a lack of supportive environments that encourage pupils' creative initiatives. With all three hypotheses confirmed, the study concluded that the school environment constitutes a significant barrier to creativity among learners. These results highlight the urgent need for a comprehensive review of educational policies and teacher training approaches in primary schools.

Keywords: School creativity, school barriers, school administration, primary school teachers.



شكر و عرفان

قال تعالى بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم: ("رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ
أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا
تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) [النمل: 19]
الحمد لله منشئ الخلق من عدمه، والصلاة على الرسول الذي

أنار لنا بالعلم طريقا إلى الجنة وبعد:

نتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف الدكتور أوصيف
محمد على الإرشادات والتوجيهات التي أسداها لنا في سبيل
إتمام هذه المذكرة.

ولا يفوتني أن أتوجه بخالص الشكر والاحترام إلى كافة أساتذة

قسم العلوم الاجتماعية

كما أخص بالشكر والامتنان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة

المناقشة. فشكرا لكم جميعا.



إهداء

إلى التي رمتني الأقدار بين احضانها، إلى من تخجل كلماتي حين أذكرها،
إلى من تستحي عباراتي حين أشكرها، إلى من تملك أجمل كلمة نطق بها
لساني "أمي الحبيبة." اطل الله في عمرها

إلى طيف الأمل، ورمز الأخلاق والعمل، إلى من بذل روحه وجهده لتكون
خطواتي ثابتة في دروب الحياة، إلى من كان سندي ومصدر إلهامي، أبي
الحبيب، اطل الله في عمره

إلى إخوتي وزوجاتهم وبنائهم وإخواتي حفظهم الله.
إلى رفيق دربي وسندي في الحياة "زوجي" حفظه الله ورعاه
إلى أبنائي وبناتي الاعزاء



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	الملخص
	شكر وعرفان
	إهداء
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول والأشكال
أ - ب	مقدمة
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
4	تمهيد
5	1- صياغة الإشكالية
7	2- فرضيات الدراسة
7	3- أسباب اختيار الموضوع
7	4- أهمية الدراسة
8	5- أهداف الدراسة
8	6- الدراسات السابقة
13	7- تحديد المفاهيم
20	8- المقاربة النظرية
24	خلاصة
الفصل الثاني: الإبداع المدرسي	
26	تمهيد
27	أولاً: العلاقة بين الإبداع والتنشئة الاجتماعية المدرسية
29	ثانياً: مقاربات نظرية المفسرة للإبداع المدرسي
29	1- المقاربة النفسية (نظرية جيلفورد، ماسلو)
31	2- المقاربة السوسيولوجية (بيار بورديو، دوركايم، باسرون)

34	3- إميل دوركايم: المقاربة الوظيفية للتربية
35	3- كلود باسرون: المدرسة كأداة لإعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية
36	4- مقارنة التربية النقدية لباولو فريري
38	ثالثا: المدرسة كفضاء للإبداع أو كبجه
38	1- الدور التربوي للمؤسسة التعليمية
39	2- علاقة المدرسة بالإبداع: بين التنشئة والتقييد
40	3- دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي
41	4- طرق التدريس والبرامج التعليمية وتفاعلها مع موهبة الإبداع
42	5- الخصائص البنوية للمؤسسة المدرسية وأثرها على الإبداع
43	6- أساليب تنمية التفكير الإبداعي
43	7- التفاعل الاجتماعي التربوي داخل المدرسة
44	8- الإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي
46	خلاصة
الفصل الثالث: المعوقات المدرسية للإبداع	
48	تمهيد
49	أولا: معوقات بيداغوجية
51	ثانيا: البرامج التعليمية الكثيفة والرتيبة
51	1- كثافة البرنامج الدراسي
52	2- الرتبة في البرامج التعليمية
53	ثالثا: التقييم والاختبارات كأدوات كبح للإبداع
54	رابعا: معوقات تنظيمية وهيكلية
54	1- كثافة الأقسام وضعف التجهيزات
54	2- غياب الوسائل التربوية المبتكرة
55	3- المناخ المدرسي غير المحفز
56	خامسا: معوقات سوسيو-نفسية
56	1- العلاقة بين المعلم والمتعلم

58	2- النظرة النمطية للمتعلم المبدع
59	3- المشكلات التي يواجهها المعلم أثناء تأديته للعملية التعليمية
61	سادسا: المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي
61	1- معوقات تتعلق بالمعلم
62	2- معوقات تتعلق بالتلميذ
62	3- معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي
63	4- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية
65	خلاصة
الفصل الرابع: الإجراءات العملية للدراسة الميدانية	
67	تمهيد
68	1- المنهج المتبع في الدراسة
68	2- أسلوب اختيار مجتمع الدراسة
68	3- أدوات جمع المادة العلمية
73	4- مجالات الدراسة
74	5- الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستمارة)
75	6- الأساليب الإحصائية
77	خلاصة
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
79	تمهيد
80	1- الخصائص الوصفية لعينة الدراسة
80	1-1- عرض وتحليل محور البيانات الشخصية
85	2- عرض وتحليل محاور الاستبيان
85	2-1- عرض وتحليل محور المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي
109	3- مناقشة الفرضيات على ضوء النتائج والمقاربة النظرية للدراسة
114	4- النتيجة العامة
121	الخاتمة

123	قائمة المراجع
133	الملاحق



فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	مجتمع الدراسة	73
02	صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة	74
03	قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان	75
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	80
05	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	81
06	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	82
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	83
08	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية	84
09	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التكوينية التي قمت بها حول إكتشاف المواهب والمبدعين	85
10	علاقة الخبرة في التعليم بالخبرة المهنية في المنصب	86
11	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب خبرتهم في التعليم تسمح بإكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين	86
12	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأسلوب المتبع من طرفكم مع المتعلمين	87
13	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إلزامية إكمال المقرر الدراسي يقيد قدرة الأستاذ على تنظيم أنشطة إبداعية داخل القسم	88
14	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آراء الأساتذة الملمين بأساليب وطرق تنمية الإبداع لدى المتعلمين	88
15	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آراء الأساتذة المهتمين بالأنشطة غير الصفية التي تنمي الإبداع لدى التلاميذ	89
16	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آراء الأستاذ حول الإمكانيات المادية لتشجيع التلاميذ المبدعين	89
17	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آراء الأساتذة حول تكليف التلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات الفراغ	90
18	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن المعلم مقتنع ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين من تلاميذه	90

19	العلاقة بين إقتناع المعلم ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين من تلاميذه بالخبرة المهنية في المنصب	91
20	توزيع أفراد عينة الدراسة بأن المعلم يحرص على تشجيع المنافسة الإيجابية بين التلاميذ داخل القسم لتحفيز روح الإبداع لديهم	92
21	توزيع أفراد عينة الدراسة أن للأستاذ وقت كاف لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين عن غيرهم	92
22	العلاقة بين مدى توفر وقت كاف للأستاذ لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين عن غيرهم، وتكليف الأستاذ للتلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات فراغهم.	93
23	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن تكوين الأستاذ اليوم يؤهله لاكتشاف وتأطير المبدعين من التلاميذ	94
24	العلاقة بين مدى تأهيل تكوين الأستاذ الحالي لاكتشاف وتأطير المبدعين من التلاميذ وعدد الدورات التكوينية التي شارك فيها حول اكتشاف المواهب والمبدعين	94
25	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن الإلتزام الصارم بالبرنامج الدراسي يقيد المعلم على تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ	95
26	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آرائهم حول تركيز المناهج وطرق التدريس الحالية على الحفظ والتلقين فقط	95
27	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن الأنشطة التعليمية المقررة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول	96
28	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية كافي للقيام بأنشطة تعليمية تنمي الإبداع لدى التلاميذ	97
29	العلاقة بين كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية للقيام بأنشطة تعليمية تنمي الإبداع لدى التلاميذ مع تأثير كثرة الدروس والمواد الدراسية على تقييد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية.	97
30	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن للمعلم الحرية الكافية لتكيف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين	98
31	العلاقة بين حرية المعلم الكافية في تكيف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين مع مدى تأثير الإلتزام الصادر بالبرنامج الدراسي على تقييد المعلم في تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ	99
32	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن المناهج الدراسية الحالية تفتح المجال للتلاميذ لإبداء آرائهم وأفكارهم الإبداعية	100

33	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن كثرة الدروس والمواد الدراسية تقيد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية	100
34	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن تغيير المناهج والمقررات الدراسية باستمرار يزيد من الضغط على المعلمين مما يقلل من فرص تطبيق أنشطة تعزز التفكير الإبداعي	101
35	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن التحصيل المعرفي للتلاميذ يقاس حسب النتائج الأكاديمية فقط حسي المناهج التربوية الحالية	101
36	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن إستطاعة المدرسة توفير الموارد الكافية لتنظيم أنشطة تعليمية من شأنها تعزيز الابداع لدى التلاميذ	102
37	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب آرائهم حول اعتبار الإمكانيات المادية عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ	103
38	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن تشجع المدرسة المعلمين على استخدام أساليب تدريس مبتكرة لدعم المبدعين من التلاميذ	103
39	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن حرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين	104
40	العلاقة بين حرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين مع اعتبار الإمكانيات المادية عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ	105
41	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن إدارة المدرسية لديه الإمكانيات اللازمة لتشجيع وتأطير المبدعين من التلاميذ	106
42	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن الإدارة المدرسية وفرت بيئة مشجعة لتنمية الإبداع لدى المتعلمين	106
43	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن استطاعة إدارة المدرسة تلبية رغبات المعلمين في إختيار أوقات التدريس	107
44	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن المدرسة تتوفر على الإمكانيات المادية والبشرية للتقليل من اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام	107
45	توزيع أفراد عينة الدراسة يرون بأن الإدارة المدرسية تتوفر على التجهيزات اللازمة (كتب أدوات مدرسي، مرافق) والتي من شأنها تشجيع الأنشطة الإبداعية داخل القسم	108

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	بناء العقل عند جيلفورد	29
02	النموذج العام للتنظيم الثلاثي لجيلفورد	30
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	80
04	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	81
05	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	82
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	83
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية	84



مقدمة

مقدمة:

يعتبر الإبداع عند التلميذ من الظواهر الاجتماعية التربوية التي تستدعي البحث من قبل المختصين، حيث يحتاج كل مجتمع إلى طاقات أفراد المبدعين بهدف التأهيل والتقدم بين مختلف البلدان، ولا يتسنى ذلك إلا عن طريق تفعيل برامج تربوية تهتم بالكشف عن المبدعين والموهوبين والعناية بهم، حيث تعد المدرسة من أبرز الهياكل في هذا الشأن، كونها المؤسسة المقصودة التي أنشأها المجتمع خدمة لمصالحه، فهي مبنية على أسس منظمة ومؤطرة من طرف كفاءات علمية تعمل على دراسة الخصائص النمائية للطفل وسمات كل مرحلة عمرية يمر بها، وترسم بذلك مخططا تربويا تعليميا يتلاءم مع إمكانيات التلاميذ، لتحقيق غايات كثيرة من خلال بناء الفرد المبدع في كل المجالات.

ويعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير الذي يجب أن يتم تنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لأن المبدعون هم الثروة الحقيقية للأمة وتتعدد عليهم الآمال في حل المشكلات ومواجهة المستقبل وتطوير سبل الحياة إلى أرقى درجات التقدم والرفي الإنساني.

كما يعد اكتساب مهارات التفكير الإبداعي أحد أهم المجالات المهمة في تكوين شخصية المتعلم ليصبح أكثر قدرة على تلبية متطلبات مراحل العمر المختلفة، وحينما يدرب التلميذ على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعة هذه العجلة، لكي يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتقني فإن ذلك يسهم في تشكيل شخصية متزنة تشعر بالثقة والأمن. (العنزي، 2020)

إذ أصبح الإبداع في وقتنا الحالي ضرورة ملحة وأساسية في جميع المجالات ليصبح المجتمع بمكوناته قادر على مواكبة الانفجار المعرفي والتقدم التقني والمخترعات، في عالم متصف بالتعقيد والمشاكل ليصبح معها الإبداع والابتكار هو الحل الوحيد الذي يجعل الفرد والمجتمع قادرا على مسايرة متطلبات هذا العصر. فعلى جميع المؤسسات التربوية المتمثلة في المدارس التي تقع على عاتقها مسؤولية تربية وتعليم وتأهيل أبناء المجتمع ليصبحوا أعضاء فعالين يساهموا في تنمية المجتمع وإيجاد حلول لأي مشاكل قد تواجههم في المستقبل، فلم تعد الأساليب الإبداعية التقليدية المتمركزة حول المعلم والتي تلهم بالكم لإعداد جيل قادر على التكيف مع التغيرات السريعة جدا في الحياة. لذا بدأت الحاجة إلى الإهتمام بطاقتنا البشرية، وإستثمارها إستثمارا حسنا، فالمجتمعات لا ترقى وتتطور دون المتفوقين والمبدعين لأنهم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم يمثلون الأمل في حل المشكلات التي تعيق التقدم الحضاري المنشود. (عوامله، 2008)

غير أن الواقع التربوي الجزائري في العديد من المؤسسات التعليمية يكشف عن وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من نمو الإبداع لدى المتعلمين، أول هذه المعوقات هو المناهج الدراسية التي غالبا ما تظل محصورة في تقديم المعرفة بشكل تقليدي يعتمد على الحفظ والتلقين، بدلا من تشجيع التفكير النقدي والبحث المستقل، وفي ظل هذه المناهج يفتر المتعلمون إلى الفرص التي تمكنهم من التفكير بشكل عميق أو الابتكار في حل المشكلات، مما يؤدي إلى تقلص قدرتهم على تطوير مهارات التفكير الإبداعي، كما أن

الأساليب التقليدية في التدريس، كالإلقاء المباشر والاعتماد على الكتاب المدرسي فقط، وافتقارهم إلى التفاعلية لا تشجع على الاستكشاف والتجريب من خلال هذه الأساليب، وعدم سماح للمتعلمين فرص كافية لتطوير أفكارهم بشكل مستقل، وهو ما يعد من أكبر المعوقات أمام تنمية الإبداع في البيئة المدرسية.

على الرغم من هذه التحديات فإن هناك ضرورة ملحة لإعادة التفكير في المناهج وأساليب التدريس في الجزائر بما يتناسب مع المتطلبات المعاصرة، وكذا إعادة النظر في تصميم المناهج الدراسية بحيث تكون أكثر مرونة وتفاعلية، وتشجع على التفكير الإبداعي والاستقلالية لدى المتعلمين، كما ينبغي تكثيف التدريب المهني للمعلمين في مجال استراتيجيات تدريس تدعم الإبداع، وتوفير بيئة مدرسية محفزة تحتوي على الوسائل التكنولوجية الحديثة، من خلال إجراء دراسة ميدانية على الواقع التربوي في الجزائر، في هذا الإطار تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى استكشاف العوامل التي تعيق الإبداع لدى المتعلمين في المؤسسات التربوية، وذلك بهدف فهم أعمق لهذه الظاهرة وتقديم حلول عملية من شأنها تعزيز القدرة على التفكير الإبداعي وتنمية المهارات اللازمة لمواجهة متطلبات المستقبل.

وتضمننا لحيثيات الدراسة المعنونة حول المعوقات المدرسية للإبداع عند المتعلمين، فقد اشتملت هذه الدراسة على خمسة فصول رئيسية تشكل الهيكل العام للعمل البحثي.

تناول الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة حيث استعرضت فيه إشكالية الدراسة، فرضياته، مبررات اختيار الموضوع، أهميته، وأهدافه، بالإضافة إلى مراجعة الدراسات السابقة وتحديد المفاهيم والمقاربة النظرية المستخدمة، أما الفصل الثاني فتضمن الإطار المفاهيمي والنظري للإبداع، حيث يُعرف مفهوم الإبداع من مختلف الجوانب اللغوية والتربوية والسوسيولوجية، كما يناقش المعوقات المدرسية للإبداع والعلاقة بين الإبداع والتنشئة الاجتماعية داخل المدرسة، إضافة إلى عرض المقاربات النظرية (النفسية، السوسيولوجية، التربية النقدية) المختلفة التي تفسر الإبداع المدرسي ودور المدرسة كفضاء داعم أو كابح للإبداع، وفي الفصل الثالث تم تصنيف وتحليل المعوقات المدرسية للإبداع بشكل مفصل، حيث يُستعرض جانب المعوقات البيداغوجية، صعوبات البرامج التعليمية، تأثير التقييم والاختبارات، المعوقات التنظيمية والهيكلية، وكذلك الجوانب السوسيو-نفسية التي تؤثر على الإبداع داخل البيئة المدرسية.

الفصل الرابع يركز على الإجراءات الميدانية للدراسة، ويشمل المنهج المتبع، اختيار مجتمع الدراسة، أدوات جمع البيانات، وطرق تحليلها، مع التأكيد على صدق وثبات الأداة البحثية والأساليب الإحصائية المستخدمة، وأخيرا الفصل الخامس فقد خصص لعرض وتحليل مفصل لنتائج الدراسة، ومناقشة الفرضيات المطروحة في ضوء النتائج والمقاربات النظرية، ويخلص إلى النتائج العامة، مع اقتراح توصيات تهدف إلى تحسين البيئة المدرسية وتعزيز الإبداع لدى المتعلمين.



الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

تمهيد :

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، لم يعد الإبداع خيارًا تربويًا ثانويًا، بل أصبح ضرورة حتمية لإعداد جيل قادر على التكيف، التجديد، والمساهمة الفعالة في بناء المجتمع. ولأن المدرسة تُعدّ الفضاء الأهم لتنشئة المتعلم، فإن دورها لا يقتصر فقط على نقل المعارف، بل يمتد ليشمل تنمية القدرات الفكرية والوجدانية، وعلى رأسها القدرة على الإبداع.

غير أن الواقع التربوي في كثير من المؤسسات التعليمية، وبخاصة في الطور الابتدائي، يكشف عن وجود عوائق متعددة تحد من تنمية الإبداع لدى التلاميذ. هذه المعوقات قد تكون مرتبطة بالمعلم، أو المناهج، أو البيئة المدرسية المادية والتنظيمية، أو حتى بالإدارة والميزانية والتجهيزات. وهي عوائق قد لا تُلاحظ بسهولة، لكنها تترك أثرًا عميقًا في نفس المتعلم، وتُحد من انطلاقه الفكري وتعبيره الذاتي.

من هذا المنطلق، يسعى هذا الفصل إلى تقديم الإطار النظري للدراسة لموضوع الإبداع التربوي، من خلال تحديد الإشكالية ووضع الفرضيات، طرح أسباب اختيار موضوع الدراسة، الوقوف على الأهمية والأهداف التي ترمي إليها، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، و التطرق إلى المفاهيم الأساسية ذات الصلة (كالإبداع، البيئة المدرسية، المعوقات)، ثم عرض أهم النظريات والمقاربات التي تناولت الإبداع عند الطفل، لهذا فإن هذا الفصل يُمهد لاحقًا لفهم أعمق لواقع الممارسة التربوية في المدارس الابتدائية محل الدراسة.

1- صياغة الإشكالية:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر في مختلف المجالات، أصبحت مسألة تنمية الإبداع لدى المتعلمين من القضايا التربوية الجوهرية التي تتطلب اهتماما بالغا من طرف الفاعلين التربويين والمؤسسات التعليمية، فالإبداع لم يعد مجرد كفاءة اختيارية بل أصبح ركيزة أساسية في تكوين جيل قادر على مواجهة التحديات المعرفية والتقنية المتزايدة والمساهمة الفعالة في التنمية الشاملة، وذلك من أجل الازدهار والتنافس على الساحة المحلية والدولية، ويعد الإبداع عملية سلوكية تؤدي إلى تحدي الأفكار التقليدية وأساليب تنفيذها من خلال طرح حلول أو مفاهيم، وأساليب جديدة تقتضي التغيير في الأنماط الإدارية وسلوكياتها المملة في بيئات الإدارة المدرسية (محمود أحمد، 2023، ص 113)، غير أن واقع المؤسسات التعليمية وخاصة في السياقات العربية يكشف عن فجوات ملحوظة بين الخطاب التربوي الرسمي الداعي إلى تعزيز الإبداع وبين الممارسة اليومية داخل المدرسة التي غالبا ما تعيق بزوغ الفكر الخلاق لدى المتعلم وتكبح حريته في التعبير والاكتشاف لديهم.

كما تعد المدرسة المؤسسة الأساسية المسؤولة عن تنمية شخصية المتعلم في مختلف أبعادها، بما في ذلك البعد الإبداعي الذي أصبح أحد المتطلبات الأساسية للتنمية البشرية والمجتمعية في عصر المعرفة والابتكار، غير أن واقع الممارسة التربوية في المؤسسات التعليمية يكشف عن وجود العديد من المعوقات البنيوية والتنظيمية التي تعرقل تحقيق هذا الهدف، مما يؤثر سلبا على قدرة المتعلم على التفكير الإبداعي، إذ غالبا ما تغفل السياسات التعليمية على توفير بيئة محفزة للابتكار داخل الفصول الدراسية، وذلك من خلال المناهج التي تركز على التلقين والحفظ بدلا من تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، فضلا عن الأنشطة الصفية واللاصفية التي لا تساهم في استثمار طاقات المتعلمين أو توفير الفرص الكافية للتعبير الحر والمبادرة، كما تساهم محدودية الموارد وضعف تجهيزات الفضاء المدرسي في تعزيز المعوقات التي تحول دون توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع، مما يؤثر سلبا على قدرة المتعلمين على الاستفادة من فرص التعلم والتفاعل بشكل فعال، بالإضافة إلى غياب رؤية واضحة لدور الإبداع في العملية التعليمية، وفي تعميق هذه المعوقات التنظيمية يعاني العديد من المعلمين من نقص في التكوين الكافي في استراتيجيات التعليم الحديثة التي تشجع على الإبداع، مما يضطرون للاعتماد على أساليب تقليدية لا توفر التفاعل الكافي مع المتعلمين مما يكبل فكرهم داخل أنماط جامدة، ومن جهة أخرى تلعب العوامل النفسية والشخصية دورا مهما في التأثير على قدرة المتعلم على التعبير عن أفكار جديدة وغير مألوقة، وهو ما ينعكس سلبا على دافعيته نحو الإبداع.

فالمعوقات المدرسية أمام الإبداع تتوزع بين ما هو تنظيمي يتجلى في قصور الأنظمة التعليمية عن توفير بيئات مرنة ومحفزة ونقص الإمكانيات والتجهيزات وضعف الدعم المادي والمعنوي الموجه للأنشطة الإبداعية، وما هو بيداغوجي يرتبط بجمود المناهج الدراسية التي تعلي من قيمة الحفظ والتكرار وتهمل الكفاءات العقلية العليا مثل التحليل والتركيب والتفكير النقدي، كما يبرز أيضا قصور في تأهيل الكوادر

التربوية حيث لا يتم تزويد المعلمين بالمهارات الكافية التي تمكنهم من تفعيل أساليب تعليمية مبتكرة مثل التعلم القائم على المشاريع أو التفكير التصميمي، على الجانب النفسي يعاني الكثير من المتعلمين من معوقات داخلية تتمثل في الخوف من الخطأ أو من تقييم الآخرين وانخفاض الدافعية وضعف الإحساس بالأمان النفسي داخل الصف مما يعزز لديهم الميل إلى الانسحاق والامتناع بدل التميز والمغامرة الفكرية. وبالتالي فإن هذه العوامل مجتمعة تعرقل بناء بيئة تعليمية تحفز التفكير الإبداعي وتفتح المجال أمام المتعلم لتطوير مهاراته الإبداعية.

كما تلعب التنشئة الاجتماعية والأسرة والمحيط الخارجي دوراً مهماً في التأثير على قدرة المتعلم على التعبير عن أفكار جديدة وغير مألوقة فغياب الدعم والتشجيع من قبل الأسرة، وعدم توفير بيئة محفزة في المحيط الخارجي، يمكن أن يحد من تطور القدرات الإبداعية لدى الأطفال، ومن هنا تبرز أهمية رعاية التلاميذ المبدعين وتأطيرهم وتنمية قدراتهم الإبداعية، ومواكبة العصر فيما يخص حل المشاكل المتعلقة بالإبداع، لما له من أهمية كبيرة لتطوير المجتمعات ومواجهة تحديات المستقبل بفعالية كبيرة، كما أن الإبداع يلعب دوراً حيوياً في حياة التلميذ، حيث يساعده على كسب الثقة في ذاته وإبراز طاقاته وإمكانياته.

وتتحمل المدرسة والمعلم والإدارة المدرسية مسؤولية كبيرة في تنمية الإبداع لدى التلاميذ منذ نشأتهم، فالمدرسة كفاعل مهم في تطوير الإبداع لدى المتعلمين واكتشافه وتنميته، لذا يجب أن تحدد أهدافها وتوفر الإمكانيات المادية والمعنوية لجعل البيئة المدرسية مكاناً للإبداع واكتشافه وتنميته، والمعلم يعد ركيزة هامة لتنمية الإبداع لدى التلميذ، فهو الرابط المباشر معهم، والمعلم الناجح هو من يواكب كل المستجدات في هذا المجال ويحاول دائماً إيجاد حلول من شأنها أن تساعد على كشف وتنمية الإبداع لدى المتعلمين.

ومن هنا تتبلور إشكالية الدراسة: ما معوقات البيئة المدرسية للإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية

من وجهة نظر المعلمين؟

وينطوي السؤال الرئيسي أعلاه على الأسئلة الفرعية التالية:

01- ما المعوقات المرتبطة بالمعلمين والتي تحول دون اكتشاف وتأطير الإبداع لدى تلاميذ المدارس

الابتدائية من وجهة نظرهم؟

02- ما المعوقات المرتبطة بالمناهج التربوية والتي تعيق تنمية الفكر الإبداعي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية

من وجهة نظر المعلمين؟

03- ما المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والتي تحد من تشجيع الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية

من وجهة نظر المعلمين؟

2- فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

➤ للبيئة المدرسية معوقات للإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية للمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم؟

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: للمعلم معوقات تحول دون اكتشاف وتأطير الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

الفرضية الجزئية الثانية: للمناهج التربوية معوقات تعيق تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

الفرضية الجزئية الثالثة: للإدارة المدرسية معوقات تحدّ من تشجيع وتحفيز الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

3- أسباب اختيار الموضوع

أسباب ذاتية:

- الاهتمام الشخصي بموضوع المعوقات المدرسية للإبداع أحد أهم الأسباب التي دفعتني إلى تبني هذا الموضوع.

- الرغبة في الاطلاع على طبيعة المعوقات المدرسية للإبداع ومعرفتها بشكل علمي وعملي.

- قرب الموضوع من التخصص الدراسي الأمر الذي عزز رغبتني في التعمق فيه وتحليله.

- متابعة التطورات الحاصلة في مجال الإبداع المدرسي وهو ما دفعني لمحاولة فهم إن كانت تلك المبادرات كافية أو تعترضها معوقات تربوية.

أسباب موضوعية:

- ملاحظة ضعف في تنمية الإبداع داخل المؤسسات التربوية ولدى العديد من المتعلمين.

- تزايد أهمية الإبداع المدرسي في العصر الحالي.

- ضعف التفاعل بين عناصر البيئة المدرسية.

- الاهتمام المتزايد بالإبداع كأحد مؤشرات جودة التعليم.

- قلة الدراسات الميدانية في هذا المجال.

4- أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من الموضوع في حد ذاته، حيث يعتبر الإبداع من الضروريات الملحة لأي مجتمع يسعى لتحقيق النجاح من جميع الجوانب، وبالتالي كان لابد من العناية بمختلف العوامل المساهمة فيه، بداية بالمدرسة التي ينشأ ضمنها الابن ويكتسب قيم ومعايير المجتمع السائدة، أيضا تعد إضافة نظرية قيمة للدراسات التي بحثت في هذا الميدان، وأيضا يمكن الاستفادة العملية منها عبر التعرف على مختلف المعوقات المدرسية للإبداع. من هذا المنطلق جاءت أهمية البحث وضرورته كآلاتي:

- 1- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بمعوقات الإبداع المدرسي في السياق الجزائري، خاصة في طور الابتدائي.
- 2- تكتسب الدراسة أهميتها على تركيزها على المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة الأساسية في بناء الشخصية وتنمية القدرات الإبداعية.
- 3- استكشاف تأثير المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لدعم التفكير الإبداعي وتنمية المهارات الابتكارية.
- 4- البحث في دور الإدارة المدرسية والعوامل التنظيمية في توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع.
- 5- زيادة الوعي بأهمية مهارات التفكير الإبداعي، ولفت الانتباه بأهمية توفير المناخ المناسب على الإبداع المدرسي.

5- فتح آفاق لدراسات مستقبلية تتعلق بالعملية التعليمية بمتغيرات غير تلك التي تناولتها الدراسة الحالية.

5- أهداف الدراسة

- 1- إبراز أهمية التكامل بين الأبعاد التربوية والبيداغوجية والتنظيمية داخل المؤسسة التعليمية لتحقيق بيئة محفزة للإبداع.
- 2- تسعى الدراسة إلى توضيح العلاقة بين المعوقات المدرسية ومستويات الإبداع لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.
- 3- السعي إلى تحليل أثر المعوقات المرتبطة بالأستاذ في تحفيز أو كبح الإبداع لدى التلاميذ.
- 4- التعرف على معوقات المدرسية للإبداع لدى التلاميذ ذات العلاقة بالأستاذ.
- 5- التعرف على معوقات المدرسية للإبداع لدى التلاميذ ذات العلاقة بالمنهاج.
- 6- التعرف على معوقات المدرسية للإبداع لدى التلاميذ ذات العلاقة بالإدارة المدرسية.

6- الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: نها محمد محمد السيد إبراهيم الحديدي (2022)، معوقات دور المدرسة في تلبية الاحتياجات التربوية لتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وسبل التغلب عليها دراسة ميدانية بمحافضة الدقهلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 120.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات دور المدرسة في تلبية الاحتياجات التربوية لتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافضة الدقهلية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت استبانة على عينة عشوائية مكونة من 606 معلمين و136 أخصائيا. أظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تمثلت في كثرة الأعباء الوظيفية الملقة على المعلمين، مما يعيق أداءهم التربوي، وضعف الاهتمام بحصة التربية الدينية والتهاون في تدريسها، بالإضافة إلى تأثير التفاعل عبر شبكات التواصل الاجتماعي على سلوكيات وعقول التلاميذ. واقترحت الدراسة عددا من السبل للتغلب على هذه المعوقات، منها: تحسين جودة العملية التعليمية،

تعزيز الاهتمام بحصة التربية الدينية، سد العجز في الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وتعيين معلمين مؤهلين تربوياً لتقليل الأعباء الوظيفية على المعلمين.

نتائج الدراسة:

- يتم تفعيل دور المدرسة في تلبية الاحتياجات التربوية لتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال دور المعلم، والأخصائي الاجتماعي والنفسي، والمنهج، والأنشطة المدرسية، والإدارة المدرسية.
- إن أكثر المعوقات الداخلية التي تواجه المدرسة في تلبية الاحتياجات التربوية لتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي هي كثرة الأعباء الوظيفية الملقة على المعلم والتي تعيقه.
تعاني المدرسة من ضعف في أداء دورها التربوي، وارتفاع نسب الغياب، خاصة بالصف الثالث الإعدادي، إلى جانب التهاون في تدريس التربية الدينية، ونقص الوسائل التعليمية، وضعف البيئة الصحية، وقلة المعلمين المؤهلين.

تتمثل أبرز المعوقات الخارجية التي تواجه المدرسة في تأثر التلميذات بالمشاهير عبر المنصات الرقمية، وتأثير مواقع التواصل على سلوكهن، إلى جانب تركيز أولياء الأمور على الدرجات فقط، وضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة، وتراجع دور الأنشطة التربوية والمكتبات العامة في دعم التلميذات معرفياً وتربوياً.

الدراسة الثانية: عبيد شهرة، خلفاوي عزيزة (2024)، العوامل المدرسية للإبداع عند التلميذ من وجهة نظر المعلمين - دراسة ميدانية - مجلة دراسات، المجلد 12، العدد 01.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة العوامل المدرسية، وبشكل خاص دور كل من المعلم والمنهاج الدراسي، في تنمية المهارات الإبداعية لدى التلاميذ، وذلك من خلال استقصاء آراء معلمي التعليم الابتدائي بمدينة الشريعة بولاية تبسة خلال السنة الدراسية 2021/2020، باستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبيان لجمع البيانات وتحليلها. وقد أظهرت النتائج أن للمعلم والمنهاج الدراسي دوراً فعالاً وبارزاً في تنمية الإبداع لدى التلاميذ بدرجة مرتفعة، مع تسجيل فروقات في مدى اكتساب التلاميذ لهذه المهارات تبعاً لمستوياتهم الدراسية والفروق الفردية بينهم، إضافة إلى مرونة المعلمين في توظيف الأساليب التي تعزز من الإبداع داخل القسم.

نتائج الدراسة:

- تلعب العوامل المدرسية دوراً في تنمية الإبداع عند التلميذ.
- تساهم الكفايات التدريسية للمعلم في تنمية الإبداع عند التلميذ بدرجة مرتفعة.
- يساهم المنهاج الدراسي في تنمية الإبداع عند التلميذ بدرجة تقترب جداً من المرتفعة.
- يتفاوت التلاميذ في اكتسابهم المهارات الإبداعية باختلاف الفروقات الفردية بينهم، وتعدد المستويات الدراسية.

الدراسة الثالثة: أولاد هدار زينب (2023)، معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة المتوسط من وجهة نظر الأستاذ والطالب "دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة والطلبة بمتوسطة أحمد هرويني - بولاية غرداية"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 16، العدد 2.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة، من خلال تناول أربعة مجالات رئيسية: معوقات متعلقة بالطلبة أنفسهم، والأستاذ، والمناهج الدراسية، والبيئة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من 42 أستاذا و78 طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس "سيبي" (2017) المكون من 45 فقرة. وأظهرت النتائج أن أبرز العوائق تمثلت في استعجال الطلبة إطلاق الأحكام على الأفكار دون محاولة توليدها، واعتيادهم على الحفظ دون تركيز أو فهم، إضافة إلى محدودية خبرات المعلمين التربوية وضعف إلمامهم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، إلى جانب طول المناهج الدراسية وضيق الوقت، وغياب الخطة الزمنية للأنشطة، فضلا عن الاكتظاظ داخل الفصول، مما يعيق استخدام أساليب تدريس محفزة للإبداع.

نتائج الدراسة:

- وجود صعوبات تواجه تعليم مهارات التفكير، تتمثل في عدم توفر البيئة التعليمية الصفية والمدرسية الملائمة لإثارة مهارات الطلبة الإبداعية من خلال الحوارات والمناقشات البناءة.
 - المعلمين غير مؤهلين لإثارة الإبداع والابتكار داخل الفصل.
 - ضعف التنوع في أساليب التقويم من اختبارات تحصيلية شفوية أو تحريرية بشبه (مقالية - موضوعية).
- الدراسة الرابعة: سوسن فيكتور إسطفان (2022)، معوقات الإبداع لدى الطلبة في المدارس الأهلية في مدينة بين ساحور من وجهة نظر معلمهم، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 05.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات الإبداع لدى الطلبة في المدارس الأهلية بمدينة بيت ساحور من وجهة نظر معلمهم، حيث شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات هذه المدارس، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من 36 معلمة بنسبة 30% من المجتمع الأصلي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداتي المقابلة والاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت إلى أن أبرز المعوقات التي تحد من الإبداع تمثلت في المناهج الدراسية، تلتها معوقات تتعلق بالطلبة أنفسهم، ثم الإدارة المدرسية، وأخيرا المعلم. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج لتكون أكثر تشويقا وتشجيعا على البحث والتجريب، وتنوع أساليب التقويم بعيدا عن النمطية، إضافة إلى تحفيز الطلبة على المبادرة وتقبل الخطأ، وتقليل الكثافة الصفية، إلى جانب تعزيز دور الإدارة المدرسية في دعم الإبداع من خلال تخصيص حصص للأنشطة الإبداعية، وتوفير فرص تدريب للمعلمين على استراتيجيات تعليمية تعزز التفكير الإبداعي، مع تطوير مهارات النقاش والابتعاد عن الأسئلة التقليدية المغلقة لصالح الأسئلة المفتوحة التي تنمي قدرات الطلبة الإبداعية.

نتائج الدراسة:

- وجود معوقات للإبداع المتعلقة بالمعلم التي ترجع لكثرة المهام الملقاة عليه ومحدودية فرص التدريب مما يقلل من معارفه وإلمامه باستراتيجيات التفكير الإبداعي.
 - هناك معوقات متعلقة بالطالب تمل تركيز الطلبة على الحفظ وخفهم من الوقوع في الخطأ.
 - وجود معوقات تتعلق بالمناهج التربوية لعدم توافر أنشطة تلبي حاجات الطلبة وتعزز مواهبهم.
 - هناك معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية بعدم ادراج أنشطة الإبداعية وقلة الدعم المعنوي لإنجازات المعلمين.
- ثانيا: الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: Fernanda Hellen Ribeiro Piske, & al, (2016) Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student Creative Education, Vol 7

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه الأطفال الموهوبين في البيئة التعليمية التقليدية، حيث غالبا ما يظلون غير مرئيين داخل الفصول الدراسية، مما يحرمهم من فرص التعليم النوعي. كما تعد البيئة التعليمية الحالية عائقا أمام تنمية الإبداع في المدارس، والأسوأ من ذلك أن هؤلاء الطلاب غالبا لا يحصلون على خدمات متخصصة بسبب عدم التعرف عليهم، وتوصلت الدراسة إلى تحديد فرص ودمج التلاميذ الموهوبين، حيث يمكن أن تساعد معرفة احتياجات الطفل الموهوب العديد من الأساتذة على تحسين استراتيجيات التدريس التي تعزز من إبداع هذا الطفل وتثير فضوله ورغبته في التعلم منذ لحظة التعرف على التلميذ هناك إمكانية للوصول إلى خدمات متخصصة تلبي احتياجاته الخاصة. من الضروري أن يكون الأساتذة مستعدين لتعزيز تعليم عالي الجودة يلبي كل جانب من جوانب تطور التلميذ الموهوب بهذه الطريقة، وإمكانية تحديد ودمج التلميذ في المدرسة.

نتائج الدراسة:

- العوائق المرتبطة بتنمية الإبداع، والتعرف على الطفل الموهوب ودمجه، إلى نقص التكوين المهني المناسب لدى العاملين في القطاع التربوي.
- الفهم العميق لاحتياجات الطفل الموهوب يُعد عاملا أساسيا يساعد المعلمين على إعداد استراتيجيات تعليمية فعالة تُسهم في تنمية الإبداع، وتحفيز فضول الطفل الموهوب ورغبته في التعلم.
- مجرد التعرف على الطفل الموهوب لا يكفي، بل ينبغي أن يُصاحب ذلك توفير خدمات متخصصة تستجيب لاحتياجاته الخاصة.
- تعتمد المدرسة إجراءات إدماج شاملة تضمن لهذا الطفل في بيئة تعليمية مشجعة، تُسهم في تحفيز خياله وتنمية قدراته الإبداعية.

الدراسة الثانية: Alyah Alqahtani, (2021) Obstacles to the Creative Performance of Kindergarten Teachers in the State of Kuwait, Egyptian Journal of Educational Sciences, Issue1

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الأداء الإبداعي لمعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت، وذلك من خلال تحليل مجموعة من المتغيرات ذات الصلة مثل النوع، والمؤهلات العلمية، وسنوات الخبرة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبيان على عينة عشوائية مكونة من 300 معلمة رياض أطفال في الكويت. وأظهرت النتائج أن أبرز العوامل التي تعيق الأداء الإبداعي للمعلمات تتعلق بالمؤهلات الأكاديمية وسنوات الخبرة المهنية. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي تتضمن ممارسات وأساليب يمكن أن تسهم في تعزيز الأداء الإبداعي داخل الصفوف الدراسية.

نتائج الدراسة:

تُمثل العوائق الإدارية أكبر العوائق التي تعرقل الأداء الإبداعي لدى معلمي رياض الأطفال، تليها العوائق المرتبطة بالمناهج، ثم العوائق المتعلقة بالمعلمين. توجد فروق دالة إحصائية في إدراك العوائق بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، حيث أظهر المعلمون الحاصلون على الدكتوراه وأصحاب الخبرة الأكبر قدرة أعلى على تجاوز هذه العوائق.

الدراسة الثالثة: Pasi Sahlberg, (2012) The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors, The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In E. Villalba (Ed.) Measuring creativity. Luxemburg: OPOCE

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تعيق تنمية الإبداع في الأنظمة التعليمية التقليدية، من خلال تحليل أثر ثقافة التوحيد القياسي والمنافسة والاختبارات المعيارية على قدرة المتعلمين على التفكير النقدي والتعبير الإبداعي. كما سعت إلى إبراز أثر المناهج الموحدة في تهميش الفروق الفردية بين الطلاب، والتقليل من فرصهم في استكشاف ميولهم وتنمية مهاراتهم الفريدة. وخلصت الدراسة إلى ضرورة مراجعة السياسات التعليمية الحالية، واعتماد مناهج مرنة وشاملة تعزز من التعاون والتعلم القائم على المشاريع، بما يدعم بيئة تعليمية محفزة على الابتكار والإبداع.

نتائج الدراسة:

- التركيز على معايير تعليمية موحدة إبداع المدارس، حيث يتم تقليص المناهج وتحفيز الحفظ بعيداً عن التفكير الخيالي.
- الضغط التنافسي والنظام الذي يربط الأداء بالاختبارات تقود نحو تدريس محدود يركز على الأرقام بدلاً من تعزيز التفكير الإبداعي.

- يوجد عدداً كبيراً من المعلمين يفتقرون إلى الوعي الكافي بأساليب تدريس الإبداع، كما أنهم لا يمتلكون المعرفة أو المهارات اللازمة لتصميم وتنفيذ منهجيات تعليمية فعالة تعزز التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. **التعقيب على الدراسات السابقة**

تظهر الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية، توافقاً في تحديد أبرز المعوقات المدرسية التي تواجه تنمية الإبداع لدى المتعلمين داخل البيئة المدرسية، ففي السياق الدراسات العربية، حيث ركزت الدراسات على عوامل مثل كثافة الأعباء الوظيفية للأساتذة، ضعف التكوين في استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، طول المحتوى الدراسي، ضيق الوقت، المعوقات المرتبطة بالأستاذ، الإدارة المدرسية، المناهج الدراسية، وغياب الخطط الزمنية للأنشطة، إضافة إلى الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، مما يعيق استخدام أساليب تدريس محفزة للإبداع. كما أشارت إلى ضعف الاهتمام بالأنشطة الإبداعية والتقييم النمطي، مما يحد من فرص الطلاب في التعبير عن أفكارهم وتنمية مهاراتهم الفريدة.

أما الدراسات الأجنبية فقد سلطت الضوء على تأثير ثقافة التوحيد القياسي والمنافسة والاختبارات المعيارية على قدرة المتعلمين على التفكير النقدي والتعبير الإبداعي، كما برزت الدراسات إلى أهمية التعرف المبكر على الأطفال الموهوبين وتوفير بيئة تعليمية داعمة تلبي احتياجاتهم الخاصة، مشيرة إلى أن غياب التدريب الكافي للمعلمين وعدم توفر الموارد المناسبة يعيق دمج هؤلاء التلاميذ وتطوير قدراتهم الإبداعية.

7- تحديد المفاهيم

تعتبر المفاهيم من أهم المفردات لوصف المجموعات المتجانسة من الأشياء، وهي تجريد للواقع. وهي تمكن الباحث من تمثيل الواقع وإزالة بعض الغموض الذي يجمع الباحث والقارئ معا لتوضيح الموضوع في إطار البحث العلمي.

7-1- المعوقات:

لغة: جاء في المعجم الوسيط، لفظ عائق: العوق: العائق، ومن لا يزال يعوقه أمر عن حاجته، وعاقه الشيء عوقاً، أي: منعه منه، وشغله عنه. (الفيروزي، 2005، ص 1179)

العوق هو الحبس والصرف والتنشيط، وما يعوق الناس عن الخير، وعوائق الدهر: الشواغل عن أحداثه. (مجمع اللغة العربية، 2008، ص 237)

إصطلاحاً: عقبات تحول بين الإنسان وبين أدائه لعمله. (العساف، 2012، ص 23)

إجرائياً: هي مجموعة من العوامل أو الظروف التي تؤثر سلباً على قدرة المتعلمين على التعبير عن أفكارهم الإبداعية وتطويرها ضمن البيئة التعليمية، وتشمل هذه المعوقات جوانب شخصية، وأسرية، ومؤسسية، ومجتمعية.

داخل المؤسسات التعليمية من جميع المستويات، هناك حالات لأنواع مختلفة من المشاكل. ترتبط هذه الجوانب بمختلف جوانب المؤسسات التعليمية، مثل التدريس والتعلم والأنشطة اللاصفية والإبداعية والمكتبات والمختبرات والبنية التحتية والمرافق والمرافق والهيكل العام للمؤسسات التعليمية. عندما تحدث

أنواع مختلفة من المشاكل، تعتبر هذه عوائق في سياق تنفيذ المهام والأنشطة المختلفة وتحقيق الأهداف التعليمية. (Kapur, 2022, p 5-6)

تعرف المعوقات المدرسية بأنها "مجموعة من العوامل أو الظروف التي تعيق تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية داخل المدرسة، والتي قد تكون ناتجة عن التلميذ، المعلم، المناهج، البيئة المدرسية، أو السياسات التعليمية". وتعد هذه المعوقات نسبية لأنها تختلف من بيئة إلى أخرى، ومعقدة بسبب تداخل العوامل المؤثرة فيها.

المعوقات المدرسية النسبية تشير إلى التحديات أو الصعوبات التي تعيق العملية التعليمية داخل البيئة المدرسية، وتختلف في حدتها وتأثيرها حسب السياق والظروف المحيطة. تعرف هذه المعوقات بأنها مجموعة من الأسباب التي تؤثر سلباً على جودة التعليم وتحد من تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. (أبو خلف، 2017، ص 47)

يشير مفهوم المعوقات المدرسية التعقيدية إلى المشكلات التي تنشأ من تداخل عوامل متعددة—مثل العوامل الإدارية، التربوية، الاجتماعية، والاقتصادية—مما يؤدي إلى تأثيرات متبادلة ومعقدة داخل النظام التعليمي، وتتطلب هذه المعوقات فهماً شاملاً وتحليلاً متعدد الأبعاد لتحديد جذورها والتعامل معها بفعالية. وهذه التحديات تجعل المؤسسات التربوية تضطلع بدور هام في وضع خطط لمواجهة التحديات المستقبلية ونتطرق في البحث الحالي إلى دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه المدارس. (السالم، 2023، ص 262)

ما يمكن قوله هو أنّ المعوقات المدرسية بجوانبها المختلفة تمثل عائقاً أمام النمو السليم لقدرات المتعلمين الإبداعية، فعندما يجد المتعلم نفسه في بيئة تعليمية تقتصر للتشجيع، أو يعاني من ضغط في البرنامج أو أساليب التدريس التقليدية، فإنّ فرصته في تنمية أفكاره المبتكرة والتعبير بحرية تصبح ضعيفة، لذلك من المهم فهم هذه المعوقات بهدف تجاوزها وخلق مناخ مدرسي محفّز وداعم للإبداع.

7-2- المدرسة:

لغة: المكان الذي يدرس فيه، ويجتمع فيه التلاميذ لتلقي العلم. (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 305)، فالمدرسة مكان الدرس والتعليم، ويقال هو من مدرسة فلان على رأيه ومذهبه. (عباسية، 2011-2012، ص 137)

إصطلاحاً: تباين تعريفات المدرسة وتحدياتها بتباين الاتجاهات النظرية، ويتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تعريف المدرسة بوصفها نظاماً اجتماعياً، وفي إطار ذلك التنوع النظري يمكن استعراض مجموعة من التعريفات التي تؤكد تارة على بنية المدرسة وتارة أخرى على وظيفتها. هي تلك "المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعهدهم". (زعيمي، 2007، ص 124)

اجرائيا: هي مجموعة من الأنشطة والعمليات والبيئات التي تنظمها المؤسسة التعليمية (المدرسة) بهدف تحقيق أهداف تربوية وتعليمية محددة، والمشاركة في الأنشطة، والتفاعل بين المعلمين والتلاميذ.

7-3- الإدارة المدرسية:

يمكن تعريف الإدارة المدرسية بأنها: "هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا داخل الإدارة المدرسية. (الكودة، 2020، ص5)

عرف F.Taylor الإدارة المدرسية في أوائل القرن العشرين بأنها: التحديد الدقيق لما يجب على الأفراد عمله، ثم التأكد من أهم يؤدون تلك الأعمال بأحسن وأكفأ الطرق. (بروال، 2015، ص 115)

هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي بالمدارس بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وهي كذلك وسيلة لتسهيل، وتنظيم جهود العاملين بالمدرسة لتحقيق أهدافها، وإذا كانت الأهداف التعليمية ذات علاقة مباشرة بالفلسفة الاجتماعية، والظروف، والإمكانات المتاحة، فقد يكون من الطبيعي أن يتغير مفهوم الإدارة المدرسية، ونظمها وفقا لتغيرات الفلسفة التربوية، والسياسية، والاجتماعية، وتوافر وتطور تلك الإمكانيات. (صالح، 2020، ص 146)

7-4- الابداع:

لغة: جاء في لسان العرب: بدع الشيء، يبدعه، بدعا، وابتدعه، أنشأت وبدأه منه أبدعت الشيء، اخترعته لا على مثال، وأبدع الشاعر جاء بالبديع، والبديع المحدث العجيب". (ابن منظور، 1993، ص 6-7)

جاء مصطلح "الإبداع" في القاموس المحيط للفيروز أباذي المبتدع والمبتدع: حبل ابتدئ فتلته ولم يكن حبلا فنكت ثم غزل ثم أعيد فتلته ... والبدع بالكسر، الأمر الذي يكون أولا.. وأبدع، أبدأ، وأبدع الشاعر أتى بالبديع". (محمد بن يعقوب، 1980، ص 3-4)

أما في لسان العرب: بدع: بدع الشيء يبدعه بدعا وابتدعه: أنشأه وبدأه. منه أبدعت الشيء، اخترعته لا على مثال، أبدع الشاعر جاء بالبديع والبديع المحدث العجيب. (منظور، 1993، ص 7)

إصطلاحا: الإبداع هو إخراج ما في الإمكان والعدم إلى الوجود والوجود.

فقد عرفه "لورانس بأنه العملية التي تتضمن الاحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم تكوين بعض الفروض التي تعالج هذه المشكلات واختيار هذه الفروض، وأخيرا إيصال النتائج الى الآخرين. (كمال، 2007، ص 12)

وعرف أيضا على أنه يشير إلى النتائج الجديدة الاصلية التي لم تكن معروفة سابقا، يعتمد فيها المبدع على تفكيره المستقل، ومستقيدا من المناخ التربوي المحفز على التعليم والتفكير. (حفيظي، 2019، ص 249)

الإبداع هو كل عمل يتفق عن طريقة جديدة ويتكشف عن رؤية شيء ما أو علاقة معينة وجعل الطريقة والشيء ذات معان تأتلف مع الفكر والروح والقلب"، أي أن المقدرة على الإبداع تأتي من خلال إدراك

العلاقات بين الأشياء والأفكار والأحداث والربط بينهما وإنشاء علاقات منطقية جديدة بين الملاحظات المختلفة، وعليه فإن الإبداع هو الرغبة العارمة في استخدام ما يدرك العقل في تطبيقات عملية تحقق نتائج جديدة ومتميزة. (الطيب، 2011، ص 02)

تعددت تعريفات الإبداع بحيث تناوله كل باحث من خلال توجهاته البحثية، فمنهم من نظر إليه على أنه عملية يقوم بها الشخص المبدع ومنهم من نظر إليه على أنه نتاج جديد يتصف بصفات معينة ومنهم من رأى أنه يتصف بها الشخص المبدع، وقد عرفه تور انس بأنه: عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والفجوات والتناقص فيها وصياغة فرضيات جديدة ولتواصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة والبحث عن الحلول.

يعرف بأنه "أي فكرة جديدة أو ممارسة جديدة أو تعبير جديد بالنسبة للفرد الذي يتبناها، وبالتالي فإن التركيز ليس على درجة اختلاف الفكرة عن الأفكار المستقرة ولكن التركيز على تبنيها. (سلامي، 2023، ص 317)

إجرائيا: ونقصد به تمكن التلميذ من البحث عن الجديد، وتقبله له، وحل المسائل المطروحة عليه بشكل سريع وصحيح مستخدما طرق متنوعة.

تعريف الإبداع تربويا: ويعتبر عالم النفس الأمريكي "ج Guilford) أول من اهتم بمصطلح "تربية الإبداع"، حيث أنه أكد في العديدة من مؤلفاته على ضرورة الاهتمام بتربية الذكاء والإبداع، فأسس عام 1950 لجمعية دولية شعارها من أجل تربية ذكية" ركز فيها على تربية الإبداع.

أكد "ج Guilford" على أن الاستعداد للإبداع خاصية وسمة شخصية يمتلكها كل الأفراد، بمستويات مختلفة وتكون فطرية ومكتسبة، فالفطرية تظهر عند الأفراد الموهوبين بصورة تلقائية كما هو الحال عند الفنانين والموسيقيين وغيرهم من دون تدريب أو تعليم، في حين المكتسبة تحتاج إلى بيئة خارجية تنمي فيها الاستعدادات الإبداعية عند عدد كبير من الأفراد العاديين في المجتمع. (بولمكاحل، 2022، ص 401)

عرف "كارتر "جود" التربية الإبداعية بأنها التربية التي تهدف إلى تشجيع تقدم التعلم وتطويره من خلال النشاط المعبر والأصيل من قبل المتعلمين. (رفيحة، 2024، ص 20)

تعرف التربية الإبداعية بأنها نمط من أنماط العملية التربوية يهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية والفنية للفرد، وتركز التربية الإبداعية على تشجيع وتطوير التفكير الإبداعي والابتكار والتعبير الفني. (المدهون، 2023، ص 7)

يمكن تعريف الإبداع بأنه القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ما، وتتمثل هذه القدرة في ثلاثة مواقف ترتب ترتيبا تصاعديا: التفسير والتنبؤ والابتكار، التفسير هو فهم سبب كشف العلة، والتنبؤ هو استباق حادث لم يقع بعد، أما الابتكار فيعتمد على مواهب الشخص أكثر من اعتماده على ما يقدمه الموقف الخارجي من منبهات وإحياءات. (أحمد خليل، 2021، ص 150)

كما يمكن القول أنّ الإبداع لدى المتعلّمين في الطور الابتدائي يعدّ مظهراً من مظاهر النّمو الذهني والانفعالي المتوازن، حيث يظهر في قدرة المتعلّم على التّعبير الحر، وابتكار حلول غير مألوفة، والتّفاعل بمرونة مع المواقف التّعليمية، إذ أنّ الطّفل في هذه المرحلة يتمتّع بعفوية التّفكير وصفاء التّخيّل، ما يجعله مهياً لإظهار إمكانيات إبداعية إذا ما وفّرت له البيئة المناسبة.

تعريف الإبداع سوسيولوجيا:

الإبداع كتعبير عن الثقافة: ترتبط القيم أحياناً بالتقاليد الجغرافية والثقافية، فقد يراعى المجتمع مهارات معينة نظراً للحاجة إليها أو لأنها كانت مفيدة يوماً ما. وقد توسعاً في هذه الفكرة لتشمل تفسيرهما لتطور الموهبة وقالاً أن المواهب تتطور في مجالات معينة يضاف إلى ذلك، أن الثقافات المختلفة تعزز مهارات مختلفة، وبالتالي فإن مواهب مختلفة تترعرع في سياقات ثقافية مختلفة. وبناء على ذلك فإن التطور الفردي لبعض أشكال المواهب ينشأ في السياقات الثقافية التي تؤكد قيمة موهبة معينة، حيث يتم انتقاء هذه الموهبة وتطويرها. كما أن المجموعات الثقافية المختلفة قد ترفع المهارات العقلية القادرة على التكيف مع بيئة بعينها. (رنكو، 2024، ص 265)

تعد الإبداعية القائمة على الثقافة سمة أساسية لاقتصاد ما بعد الصناعي. تحتاج الشركة إلى أكثر من مجرد عملية تصنيع فعالة، وضبط التكاليف، وقاعدة تكنولوجية جيدة للبقاء في المنافسة. كما أنها تحتاج إلى علامة تجارية قوية، وموظفين متحمسين، وإدارة تحترم الإبداع وتفهم عملياته. كما أنها تحتاج إلى تطوير منتجات وخدمات تلبي توقعات المواطنين أو تخلق هذه التوقعات. يمكن أن تكون الإبداعية القائمة على الثقافة مفيدة جداً في هذا الصدد. (the European Commission, 2009, p5)

يمكن فهم الإبداع على أنه نتاج لتداخل عناصر ثقافية ومادية. فهو لا ينبثق من فراغ، بل ينشأ من تفاعل الرموز والأفكار والأشياء، كما أشار دوركايم وتارد، ويأخذ شكله من خلال ممارسات العمل، كما يرى ماركس. كذلك، يتكون الإبداع بفعل التفاعل المستمر بين القيود المختلفة والأطراف الفاعلة في العملية، مثلما أوضح كل من لاتور وكالون.

من المهم أن ندرك أن الإبداع قد يكون في النتيجة أو المنتج النهائي، وليس بالضرورة في الشخص الذي أنجزه – وهذه رؤية يتفق عليها ماركس، وأدورنو، وهوركهايمر، بالإضافة إلى لاتور وكالون. (Phillips, 2020, p6)

الإبداع لا ينفصل عن الثقافة التي ينشأ داخلها، بل يعدّ انعكاساً حيّاً لها وتعبيراً عن قيمها ورموزها وتصوّراتها الجماعية، فكلما كانت الثقافة منفتحة وتقدر الاختلاف وتشجّع التجديد، كلما ازدهر الإبداع بين أفرادها، وخاصة الناشئة، ولهذا فإن تنمية الإبداع في المدرسة الابتدائية يقتضي تعزيز الروابط بين المتعلّم وبيئته الثقافية، وغرس احترام التنوع والتّفكير الحر، بما يجعل الإبداع أداة تواصل وتغيير داخل المجتمع

الإبداع كأداة للتغيير الاجتماعي: لا يستطيع أي إنسان أن يدعي إنتاج اختراع بمفرده، ذلك أن رفع مستوى مخترع واحد إلى مرتبة المبدع الوحيد قد يؤدي في أحسن الأحوال إلى المبالغة في تأثيره على

الأحداث، وفي أسوأها إلى إنكار مساهمة أفراد المجتمع الآخرين الأكثر تواضعا الذين ربما لم يكن بالإمكان إنجاز المهمة من دونهم .

ويبدو أن "نيتشه" كان يفكر بالطريقة ذاتها، حيث أكد على "النشاط الجمالي للمشاهدين الذي يتضمن الخلق، بمعنى أن نخترع الجزء الأكبر من الخبرة، ولا شيء يجبرنا على ألا نفكر مليا في حدث ما باعتبارنا "مخترعيه".. فالمرء هنا يصبح فنانا أكثر مما يدرك نيتشه. كما يمكن أن نقبس من "هيدغر" الذي يقول: "العالم ليس هو الموضوع، بل هو الوعي بالموضوع الذي تشترطه الثقافة والتاريخ". فالنم يخبرنا إذن عن الثقافة كما يفعل التاريخ، فهو يخبرنا عن ذواتنا، وعن مدى نجاح الجهود الإبداعية، وهذا بالتأكيد هو أحد أهم الدروس التي ينبغي أن نتعلمها من التاريخ. (رنكو، 2024، ص 252)

فهي تجمع بين فكرة حل المشكلات الموجه والتكيف والابتكار والتطور في بيئات انتقائية معقدة تصف النماذج وتشرح الابتكار والتكيف والانتقال والتحويل من خلال تشغيل عوامل رئيسية مثل الوكالة البشرية والهياكل الاجتماعية والمادية. (Corte, 2015, p 188)

إنّ النّظر للإبداع كأداة للتغيير الاجتماعي يكشف عن دوره العميق في تطوير المجتمعات وتجاوز الجمود الثقافي والفكري، فعندما يحفّز الإبداع لدى المتعلّمين منذ الطور الابتدائي فالمدرسة هنا لا تخرج متعلّمين ناجحين فقط، بل أفرادا قادرين على التفكير النقدي والإسهام في بناء مجتمع أكثر انفتاحا وابتكارا **الإبداع كعملية:** كما يمكننا تعريف الإبداع بأنه عملية أكثر من كونه إنتاجا، وهذا التمييز ليس غريبا علينا؛ فقد عرفته "إمابيل" (1988م) بأنه عملية معرفية على المستوى الفردي تتكون من مراحل متعددة، (Sugimoto, 2005, p3) كما عرفه "تورانس" (1988م) بأنه هو عملية الحساسية للمشكلات وأوجه القصور والفجوات في المعرفة، والعناصر المفقودة، والتناقص وتحديد الصعوبة، والبحث عن حلول، وصياغة التخمينات، وصياغة الفروض لأوجه القصور، واختبار الفروض وإعادة اختبارها، وربما تعديل وإعادة اختبارها، وأخيرا التوصل للنتائج. (Ford, 1996, p 1120)

وتحاول دراسات أخرى في علم النفس المعرفي اكتشاف عملية التفكير الإبداعي، وهل يمكن أو لا يمكن ترسيمها، ونقدم هنا لمحة عامة عن بعض النماذج البارزة للإبداع على سبيل المثال اقترح "ولاس" (1926م) أن العملية الإبداعية تتضمن "الإعداد، الاختمار، الإضاءة، التحقق" وقد عرض "روس" (1931م) النموذج في سبع خطوات: ملاحظة الحاجة أو الصعوبة، تحليل الاحتياجات، مسح لكل المعلومات المتاحة، صياغة لكل الحلول الموضوعية، تحليل نقدي لتلك الحلول من حيث مميزاتها وعيوبها، ولادة فكرة جديدة، (الابتكار)، تجارب لاختبار الحل الأكثر تنفيذا، ومن ثم الاختيار النهائي، واقترح "بلسك" (1997م) أن عناصر الإبداع الموجهة تتألف من الملاحظة، التحليل، التوليد، الحصاد، التعزيز، التقييم، التنفيذ، العيش معها، وتم تجميعها في، الإعداد، الخيال، التطوير، الفعل أو العمل. (Glăveanu, 2011, p15)

ويعرفه جيلفورد بأنه عملية إشتقاق حلول مبتكرة من المخزون المعرفي لمواجهة متطلبات الموقف المشكل اعتمادا على تعاقب وتزامن العمليات المعرفية بدا بالانتباه وانتهاء بالتقويم ومرورا بالمعرفة والذاكرة والتفكير التقاربي والتفكير التباعدي. (عبد الواحد، 2011، ص 69)

ويمكن تصور الفعل الإبداعي على حد قول "سويلر" على أنه شكل خاص للتفاعل بين عمليات التفكير الأساسية والثانوية؛ حيث يتم توليد فكرة أو رؤية جديدة تلقائيا، وتصور العمليات غير المنطقية وغير الموضوعية "الذاتية" للعمليات الأساسية، ومن ثم قبولتها عن طريق العمليات الثانوية داخل سياق اجتماعي مناسب وذات معنى وفائدة للآخرين، هذا هو أساس التفسير المعرفي للإبداع، والذي يمكن أن يسهم جزئيا في تفسير عملية الإبداع. (Glăveanu, 2012, p 50) أي أنه عملية إدراك علاقات جديدة وتحديات جديدة، والتعامل مع الأوضاع المتغيرة والتعبير عن واحد من المفاهيم الفريدة والردود سواء من خلال رمزية الفن، أو من خلال العمل الاجتماعي الهادف والمناسب، أو من خلال توسيع قاعدة المعرفة؛ بحيث تعطي إجابات للمشاكل الفردية والمجتمعية المتاحة. (Sue-Chan, 2010, p 425)

يتجاوز الإبداع كونه قدرة فردية تنعكس على النسق الثقافي والاجتماعي الذي يحدّد ما يعدّ مقبولا أو مختلفا ، فهو تعبير عن روح المجتمع وتطوّره ، وأداة فعّالة لإحداث التغيير الاجتماعي وتجديد المعايير والرموز الثقافية ، من هذا المنطلق يمكن القول بأنّ تنمية الإبداع لدى المتعلّمين في الطور الابتدائي لا تسهم فقط في تطوير مهاراتهم الفردية ، بل تفتح المجال أمام مجتمع أكثر ديناميكية واستعدادا للتحوّل ومواجهة التحدّيات .

الإبداع كإنتاج: المنظور الثالث للإبداع يعبّره إنتاجا؛ إذ تشير معظم مناقشات الإبداع إلى توليد أو إيجاد شيء يتسم بالجدة والأصالة، والإبداع إنتاج أصيل ومبتكر ويتضمن الإبداع الجدة حيث عرف عدد من البحوث الأميركية الإبداع بأنه "مخرج أو منتج" بالتركيز على إنتاج أفكار جديدة ومفيدة، وذلك فيما يتعلق بالمنتجات والخدمات، والعمليات والإجراءات.

ووفقا "لأمابيل" يعرف الإبداع بأنه توليد أفكار جديدة مفيدة وملائمة، والأفكار الجديدة التي لا تكون مفيدة أو ملائمة لا يمكن تنفيذها في شكل منتج، تكنولوجيا، عمليات، خدمات جديدة. وهكذا يجب أن تتضمن الأفكار الإبداعية الجدة والفائدة، وبعبارة أخرى هو عبارة عن إنتاج أفكار جديدة ومفيدة من قبل أفراد أو مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يعملون معا، وبالتالي يشمل الإبداع كلا من الجد والقيمة.

ويشير "كايو" أيضا إلى الإبداع بأنه الجدة المفيدة. أي إن الإبداع يعني توليد "الاختلاف"، ولكن ليس من أي نوع عندما يتعلق الأمر بالمنتجات الإبداعية، فإن الميزة والأفضلية تتمثل في كونها مختلفة. (عاشور، 2019، ص 35-36)

ويمكن القول أنّ الإبداع كإنتاج بالنسبة للتلاميذ في الطور الابتدائي هو كل ما يعكس تفكيراً جديداً أو رؤية مختلفة، فالمتعلّم المبدع هو من ينتج فكرة أو عملاً يعبر فيه عن ذاته بحرية، حتى وإن كان بسيطاً، ولهذا فإنّ الإبداع كإنتاج يظهر ما بداخل الطفل من قدرات يمكن تنميتها بوجود بيئة مناسبة.

7-5- المعلمون

لغة: المعلم هو من يمارس هنة تعليم التلاميذ والطلاب في المدارس. (جبران، 1982، ص 567)

إصطلاحاً:

تعريف أحمد حافظ: المدرس هو حجر الأساس في العملية التعليمية والتربوية ويعد عصب الحياة في المدرسة ودعامتها الأساسية. (عدس، 1996، ص 35)

تعريف محمد سامي منير: المدرس هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي هو المهيمن على مناخ الفصل والمحرك لدافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماسة، الاحترام، الألفة، والمودة. (منير، 2000، ص 69)

يعرفه محمد السرغيني بأنه: ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجر نظير قيامه بهذه المهمة. وكذا ناصر الدين السرغيني: بأنه الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس. (خديجة، 2022، ص 546)

7-6- المناهج التربوية

هي مكونات الفعل التربوي من مقررات واهداف تربوية كفايات وأنشطة وخبرات تعليمية وعمليات التقييم والامتحانات بل لا بد من اخذ المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه تخطيط المناهج وتنفيذها وتطويرها بعين الاعتبار. (الربيعي، 2016، ص 169)

هي مجموعة أنشطة مندمجة تصميمها عن دراية علمية وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة. (بوزيد، 2009، ص 45)

إجرائياً: هي وثيقة رسمية لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها، تتضمن محتويات معرفية لمختلف البرامج الدراسية.

8- المقاربة النظرية

1- نظرية جيلفورد في الابداع (النظرية العاملية)

وهي تمثل آراء ووجهات نظر جيلفورد Guilford وغالباً ما يطلق عليها نظرية السمات أو العوامل حيث تستند بشكل أساسي إلى العقل، وتتساوي في ذلك مع منطلقات سبيرمان Spearman، وترستون Thurston، غير أن جيلفورد أدخل الخصائص للاستعدادية مثل الطبع temperament والدافعية Motivation التي ترتبط بالإبداع.

يري جيلفورد أن الإبداع في صحيحة تفكير تباعدي وأن الطلاقة والمرونة، والأصالة كعمليات تباعدية تلعب دوراً رئيساً في التفكير الإبداعي، ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة، وتتحدد كمياً في ضوء عدد هذه الاستجابات أو سرعة صدورهما، وتتحدد المرونة كيفياً وتعتمد على تنوع هذه الاستجابات، أما الأصالة فتتحدد كيفياً أيضاً في ضوء ندرة الاستجابات، أو عدم شيوعها، وعدم مألوفيتها، ويذكر جيلفورد أن هناك فرقاً بين الإبداع والإنتاج الإبداعي، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين، غير أنه لا يقدم إنتاجاً

إبداعيا، وقد يقدم الإنتاج الإبداعي إذا توافرت لديه الظروف البيئية، كما يؤكد جيلفورد على طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي، فيرى أن هذين المظهرين يشكلان وحدة لما بينهما من خصائص مشتركة؛ وحيث يكون هناك إبداع، فإنه يعني حلا جديدا لمشكلة ما، على أن يتضمن هذا الحل بطبيعة الحال درجة معينة من الجد. (محمد حسن، 2018، ص 349)

2- نظرية التعلم الاجتماعي باندورا (Bandura)

يتم التعلم وفق نظرية التعلم الاجتماعي عند "باندورا" عن طريق تقليد ومحاكاة أنموذج، وأنموذج التعلم بالملاحظة فعال وخاصة مع أطفال ما قبل المدرسة، كتعليمهم مختلف المهارات الحركية والاجتماعية، كما يصلح هذا النوع من التعليم في تنمية مختلف الاتجاهات، والقيم الإيجابية والمهارات عند المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وذلك بعرض النتائج الملائمة. يمكن للمدرس تحفيز المتعلمين لأداء سلوك معين باستخدام التعزيز الإيجابي (كالثناء اللفظي، أو مكافآت مختلفة) والسلبي (كالحرمان من المكافأة)، والتغذية الراجعة، ودمج التعلم متعدد الوسائط (المرئية، الحركية السمعية) لمساعدة المتعلمين على استيعاب المعلومات الجديدة و الاحتفاظ بها، وتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس تهتم نظرية التعلم الاجتماعي بدمج التعلم التعاوني، أين ينبغي على المدرس تخصيص بعض الحصص التعليمية للمتعلمين والطلبة في مختلف المراحل الدراسية للتعلم مع متعلمين متنوعين نماذج يتصفون بالقدرة على التأثير في زملائهم)، فالمتعلمون يهتمون بأصدقائهم وزملائهم أكثر من الأشخاص الآخرين. (نوال، 2024، ص ص 13-14)

3- نظرية ستيرنبرج الثلاثي للذكاء

يعرف استيرنبرج (Sternberg، 2003) الذكاء الناجح على أنه القدرة على النجاح في الحياة وفق معايير الفرد، وخلال السياق الثقافي الاجتماعي له، من خلال إدراكه لنواحي القوة والضعف، وتبنيه لبيئة يمكن تشكيلها والتكيف معها باستخدام المهارات العملية والتحليلية والإبداعية، حيث تظهر القدرات التحليلية عند قيام الفرد يفهم المشكلات التي يتعرض لها ويقوم بحلها، بينما تظهر القدرات الإبداعية عندما يحاول الفرد التكيف بشكل متكرر مع المشكلات الجديدة وما يستجد حوله من مواقف بينما تظهر القدرات العملية عندما يقوم الفرد بتطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في حل المشكلات والاستفادة منها.

وفقا لنظرية الذكاء الناجح، فإن الذكاء الإبداعي يقاس من خلال المشكلات التي تقيم مدى تكيف الفرد مع الحداثة النسبية. لذا فمن الضروري أن تحتوي أي بطارية تقيس الذكاء على مشكلات حديثة نسبيا وأصلية في طبيعتها. ولقد وجد أن الارتباطات بين الذكاء الإبداعي وبين الأنواع التقليدية من الاختبارات، اعتمد على مدى حداثة وأصالة بنود الاختبارات التقليدية. كما وجد أيضا أن عدد مرات الاستجابة على المشكلات الحديثة نسبيا والأصلية عند تحليل مكوناته تقيس بشكل أفضل الجوانب الإبداعية للذكاء عن غيرها. (سعيد حسين، 2010، ص ص 9-11)

4- النموذج التربوي للذكاء المتعدد هوارد غاردنر (Gardner)

تعد نظرية الذكاءات المتعددة هي نتاج لدراسات وأبحاث استغرقت حوالي ربع قرن من الزمن، تم خلالها تضافر جهود عديد من الباحثين ذوي إختصاصات متنوعة، ولقد نتجت تلك الدراسات عن نظرية الذكاءات المتعددة، تلك النظرية التي ساندتها أيضا النتائج العلمية في علم الأعصاب وعلم المعرفة وأمدتها بدليل يؤكد على تعدد الوظائف العقلية وتنظيم الفكر بحسب وظائفها المختلفة، وفي عام 1983 بين "Frames of the Mind" في كتابه Gardner وقد وضع جاردنر مفهومين تقليديين للقدرة الفكرية، بين الذين ينظرون للذكاء على أنه قابلية للتعلّم مفردة للمعرفة المكتسبة، والإستدلال، وحل المشكلات، كما ينظرون للأفراد على أنهم يمتلكون نسبة ذكاء عام وبين الذين يعتقدون أن الذكاء مركب من قدرات عقلية منفصلة عديدة، وأكد جاردنر على أن الإستدلال والذكاء والمنطق ليس مترادفة كما ساعد مفهوم الذكاءات المتعددة على توسيع فكرة الذكاء من الفهم الرياضي واللفظي التي التصقت بالثقافة الأمريكية لمدة طويلة. (محمد أحمد، 2016، ص ص 181-182)

وقد أولت نظرية الذكاءات المتعددة جهدا كبيرا لإعادة النظر في قياس الذكاء كما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانيات الذهنية للإنسان والطرق التي يتم بها التعلّم ورحبت بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات وفي أسلوب استخدامها. وهذا من شأنه إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه. (الناجم، 2016، ص 32).

من خلال كل ما سبق يمكن القول أنّ نظرية جيلفورد في الإبداع تعدّ أولى المحاولات العلمية لقياس الإبداع وتصنيفه، ويمكن الاستناد إليها في تصميم أدوات البحث مثل الاستبيان لقياس مدى إتاحة البيئة المدرسية لمجالات تنمية هذه القدرات الإبداعية، كما تستخدم لتفسير بعض الأساليب التعليمية التي تكبح التفكير الإبداعي لدى المتعلّم.

أما بالنسبة لنظرية التعلّم الاجتماعي لباندورا فهي تفيد في فهم أثر علاقة المعلم بالمتعلّمين، ودور المناخ المدرسي في تحفيز السلوك الإبداعي أو تثبيطه، ويمكن استخدامها لتفسير تأثير العلاقات الاجتماعية والقدوة التربوية، والضغط الاجتماعي على ظهور الإبداع لدى الطّفّل.

وفيما يتعلّق بنظرية ستيرنبرج الثلاثي للذكاء (العملي، التحليلي، الإبداعي) فيمكن توظيفها في تحليل مدى ملاءمة المناهج التعليمية لاحتضان هذه الأنواع الثلاثة للذكاء، فهي تبرز أنّ التركيز على أحد هذه الذكاءات دون الآخر يهمل الذكاء الإبداعي، كما تستخدم لتبرير ضرورة تنويع أساليب التّقييم والتّعلّم أما بالنسبة للنموذج التربوي للذكاء المتعدد لهوارد غاردنر فيمكن توظيفه في تحليل المناهج وطرائق التدريس من حيث مدى تنوّعها وقدرتها على تحفيز مختلف أنواع الذكاءات، ما يجعلها من النظريات المهمة لفهم محدودية الطرق التقليدية وتأثيرها على الإبداع.

رغم أنّ جميع النظريات تساهم في إثراء الإطار النظري، إلّا أنّ نظرية جيلفورد العاملية تعدّ الأقرب مباشرة لموضوع الإبداع، باعتبارها تؤسّس لمكوّنات التفكير الإبداعي نفسيا ومعرفيا، ويمكن من خلالها تحديد مؤشرات يمكن ملاحظتها أو قياسها في سلوك المتعلّمين، تليها من حيث الأهمية نظرية الذكاءات المتعدّدة لغاردنر ونظرية باندورا لتفسير البيئة والعلاقات داخل المدرسة.

خلاصة:

يتضح من خلال هذا الفصل أنّ الإشكالية التي تمّت معالجتها تستمد وجاهتها العلمية من كونها ترتبط بواقع تربوي واجتماعي معاصر يفرض على الباحثين ضرورة التعمّق في دراسته وفهم أبعاده. فقد جرى عرض الخلفية النظرية للموضوع وتبيان العوامل الدافعة إلى اختياره، مع تحديد أهداف البحث ومحاورة المركزية بشكل دقيق، كما جرى ضبط المفاهيم الأساسية وتوضيح مدلولاتها الإجرائية بما يحقق انسجام المفاهيم مع طبيعة الإشكالية وفرضياتها، إضافة إلى استعراض أهم الدراسات السابقة التي ساهمت في إغناء الرصيد النظري وتحديد جوانب التميّز في هذه الدراسة مقارنة بما سبقها من بحوث وتبرز هذه الخلاصة أهمية الإطار النظري في توفير أسس صلبة لمواصلة البحث الميداني وتحليل المعطيات بموضوعية وعمق علمي. وبذلك يكون الفصل الأول قد أرسى قاعدة واضحة تمكّن من الانتقال المنهجي إلى دراسة الواقع الميداني ومناقشة نتائج البحث في الفصول التالية.



الفصل الثاني

الإبداع المدرسي

تمهيد:

أصبح الإبداع في عصرنا الحاضر من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تتدرج ضمن الأهداف التعليمية في مختلف المراحل، خاصة في ظل التحوّل المتسارع من التعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، إلى تعليم حديث يركّز على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي. وفي هذا السياق، تسعى الأنظمة التعليمية المعاصرة إلى تعزيز القدرات الإبداعية لدى المتعلّمين، من خلال تبني مناهج تفاعلية تعتمد على حل المشكلات، وتشجيع المبادرة الفردية، وتنمية روح العمل الجماعي، بما يواكب متطلبات العصر ويعد المتعلم لمواجهة تحديات المستقبل بكفاءة ومرونة.

أولاً: العلاقة بين الإبداع والتنشئة الاجتماعية المدرسية.

إذا كان التفكير الإبداعي هو وسيلة الوصول إلى أي نوع من الإنتاج المبدع، وإذا كانت التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة لها تأثير كبير على نمو وتطور كافة طرق التفكير عند الأطفال والناشئين، فلا بد أن يكون للتنشئة أثر كبير على إمكانية الوصول للإنتاج المبدع أيضاً. فالتنشئة، كما سبق تعريفها، هي عملية تعليم الطفل المعتقدات والقيم بما يجعله مسؤولاً وعضواً مقترداً في المجتمع، وبالتالي فهي تتضمن تعليم الطفل مهارات التفكير وصولاً للمعتقدات والقيم وربطها بحياته اليومية وأدائه المجتمعي. (جابر، 2000، ص 45)

مما لا شك فيه أن الأسرة هي المنوطة في المقام الأول بتكوين الجوانب المختلفة لشخصية الطفل خاصة في مراحل النمو المبكرة حيث يرى علماء النفس أن السنوات الأولى في حياة الطفل هي التي تكون شخصيته وتحدد سلوكه وأسلوب تفكيره الذي سيواجه به مشوار حياته الطويل، ويتطلب ذلك أن يكون لدى الآباء وعي تربوي لتوفير جو أسري ملائم وعناية دقيقة اتجاه الصغار لتكسيبهم الشخصية السوية وحتى تهيئهم للحياة المدرسية فتتولاها المدرسة لتكمل الدور التربوي فيحدث تكامل بين دور الأسرة والمدرسة في بناء المفاهيم والجوانب المعرفية، وأهم هذه الجوانب تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، تلك القدرة الإنسانية التي يعزى إليها ما أحرزته البشرية من انتصارات ومنجزات، ومما لا يدعو مجالا للشك فإن الأبوين يمثلان لأطفالهما المادة الخام للمخزون المعرفي والاجتماعي الذي يعتمدون عليه على مدار كافة مراحل نموهم وتنشئتهم؛ ومن ثم فإن الأسرة هي من يقع على عاتقها في المقام الأول تقديم النموذج الفاضل الذي ترغب في نقله إلى الأبناء واستنباط مواهبهم وقدراتهم المتنوعة. (عبد الوهاب، 2016، ص 108)

المؤسسة الاجتماعية الثانية هي المؤسسة التعليمية التي تؤثر بشكل كبير في تنمية الفكر الحر لدى الناشئ. فإذا كانت طرق التعليم تقتصر على التلقين وحفظ المعلومات دون تحفيز التفكير النقدي أو التحليل، فإن ذلك يحد من قدرة الناشئ على استيعاب المعلومات وربطها بواقعه، مما يضعف فرص تطويره وإبداعه. أما إذا كانت طرق التعليم تهدف إلى تحفيز الناشئ على استخدام عقله وحواسه في الملاحظة والتحليل وفهم الأسباب وراء ما يراه من مخلوقات وأحداث، فإن ذلك يعزز استقلاليته الفكرية ويفتح أمامه فرصاً لفهم أفضل وتقدم في أدائه الدراسي والعملية. من العوامل الأساسية التي تؤثر في أداء الطلبة الامتحاني هي القدرة على التعلم المستقل، المواقف تجاه المدرسة والتعليم، التحصيل السابق للتلميذ، والاتجاهات العرقية التي ينتمي إليها. (علي، 2001، ص 212)

أما المؤسسة الدينية فهي بدورها تؤثر على إمكانية توجيه الناشئ نحو التفكير الإبداعي من خلال الأساليب التربوية التي تتبعها. فالأساليب التي تدعو الناشئ للتفكير في مخلوقات الله تعالى والتأمل العميق في أحداث الكون ونتائج أعمال البشر ومن ثم تزرع فيه ضرورة العمل على أداء واجبه الاستخلافي على الأرض وخدمة خلق الله وإفادتهم بعلمه نظرياً بالشرح والتوضيح وعملياً بالقدوة والاجتهاد والإنتاج المفيد

لل بشرية، إنما هي أساليب تهيي الناشئ أخلاقيا وفكريا لانطلاقة الفكر وعمله الحثيث في إبداع ما يفيد الناس. (العابد، 2010، ص 48)

أما الأقران فهم يمثلون أحد أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثيرا على النشء. فالفتى الذي يلاحظ من أصدقائه تقليد شخصية إعلامية معينة، فإنه يسعى بدوره لاتخاذ هذه الشخصية قدوة للمحاكاة كي يحافظ على انتمائه لمجموعة أقرانه ولا يشعر بأنه منبوذ، وهذا يشجعه على قبول مبدأ التقليد لا التميز، فهو في هذه الحالة يخشى أن يظهر بمظهر المختلف عن أقرانه وبالتالي يغدو الاختلاف في نظره مصدر قلق، ويتبع ذلك أي ابتكار جديد يمكن أن يأتي به. يمكن لأصدقائك أن يؤثروا بشكل هائل على موقفك وتوجهك. فالحاجة لأن تكون مقبولا ومنتميا إلى مجموعة حاجة قوية، ولذلك قد نختار أصدقاءنا بناء على قبولهم لنا، وهذا ليس قرارا حكيما، فإن أعجبك أحد الشباب المتسكعين في الشوارع وأردت التقرب منه فهل تنضم إلى تسكعه وتشاركه البطالة (كوفي، 2009، ص 78)، إن الحاجة لأن يكون المرء مقبولا ومنتميا تتعكس بشكل تام مع ما يفعله المبدعون، فالإبداع قائم على الشجاعة تجاه التغيير والإقدام على ما هو مختلف.

ويأتي دور الإعلام في التأثير على النشء وقدراتهم الإبداعية بشكل كبير، إذ تحت وسائل الإعلام الناس على أنماط موحدة من التفكير والسلوك لأهداف تجارية بحتة، غير مهتمة بالنتائج الفكرية والاجتماعية. وتوجه الإعلانات الشباب العربي نحو استهلاك معين بالضغط عليهم ليكونوا محبوبين أو متماشين مع تيار "متحضر" قادم من مجتمعات غربية، مما يؤدي إلى اقتلاعهم من جذورهم الفكرية ويجعل الإعلام أشبه بغسيل دماغ. وفي البداية، رحب التقدميون بالإعلام لتوسيع تنافس الآراء، لكن الواقع خالف ذلك، إذ يتلقى الناس معلوماتهم من مصادر موحدة، والتنافس بين الوسائل ظاهري، فهي تعزز الخضوع للأعراف وتلقن الفرد دوره وطريقة تفكيره وتصرفه. (العابد، 2010، ص 49)

ما يمكننا قوله من خلال ما سبق أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تتداخل في بناء شخصية المتعلم وتوجيه ميوله، والإبداع لا ينمو في فراغ، بل ينمو في بيئة تقدر التعبير الحر وتحفز التساؤل، فالأسرة الداعمة، والمدرسة المنفتحة، والمسجد المعتدل، ورفاق التفكير الإيجابي، والإعلام البناء، جميعها تسهم في بناء فرد واثق، قادر على التفكير المستقل، وإذا اختل توازن هذه المؤسسات أو سادت فيها أنماط تقييدية، فإن ذلك ينعكس سلبا على الإبداع، لذا فالتكامل بين أدوارها شرط أساسي لإطلاق الطاقات الإبداعية لدى الناشئة وتوجيهها في إطار اجتماعي سليم.

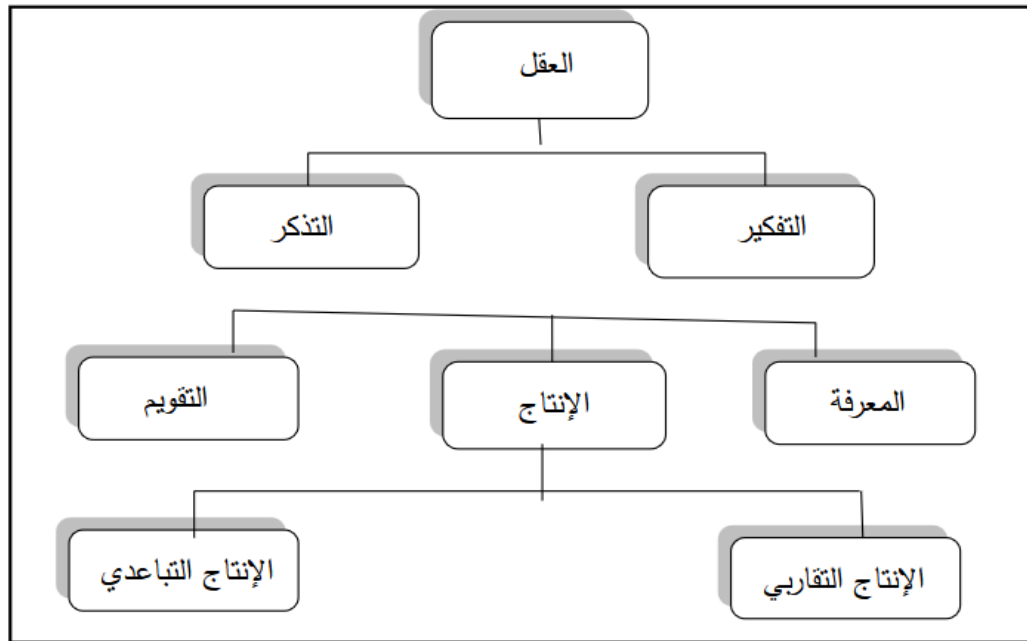
ثانيا: مقاربات نظرية المفسرة للإبداع المدرسي

1- المقاربة النفسية (نظرية جيلفورد، ماسلو).

1-1- نظرية جيلفورد (بنية العقل)

صاحب هذه النظرية هو العالم الأمريكي "جيلفورد" الذي أراد من خلال النظرية أن يلخص جميع القدرات العقلية الطائفية في شكل منظم بهدف البلوغ إلى نظرية موحدة للعقل الإنساني. (مخلوفي، 2017-2018، ص 62) ويمكن توضيح ما جاء به "جيلفورد" من خلال الشكل التالي:

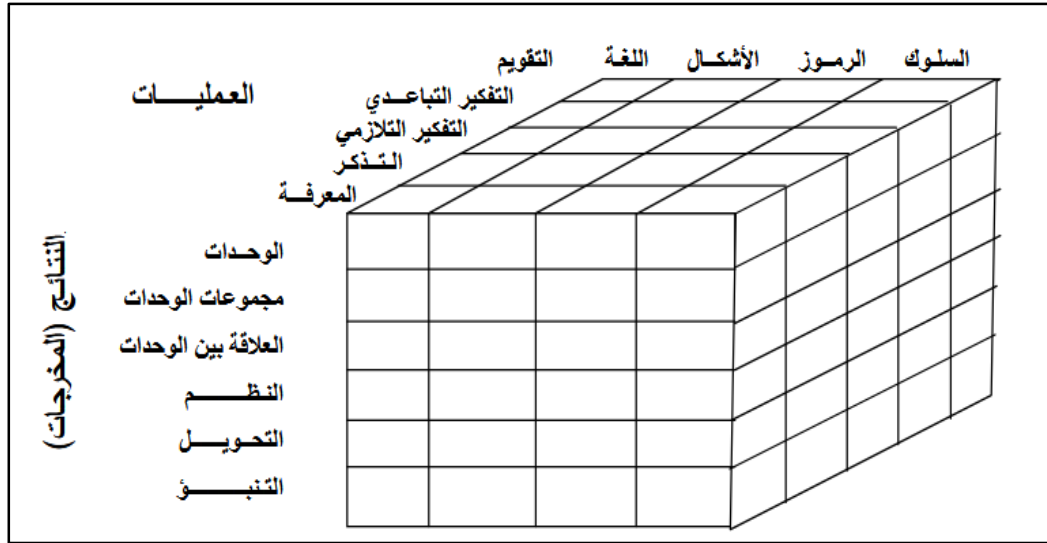
الشكل رقم (1): يوضح بناء العقل عند جيلفورد



المصدر: (سعد الله، 1991، ص 64)

تعد نظرية جيلفورد من أكثر نظريات العوامل المتعددة طموحا، وهي المعروفة باسم "بنية العقل" أو "مكعب جيلفورد"، فلقد رفض جيلفورد فكرة وجود عامل عام أو قدرات عقلية أولية المتكون من (120 قدرة عقلية)، كما افترض سبيرمان وثيرستون، ويرى جيلفورد أن الذكاء يتضمن عوامل كثيرة، إذ إن للذكاء وجوها مختلفة أهملها باحثو الذكاء، ويتضمن مكعب الذكاء لدى جيلفورد من ثلاثة أبعاد متداخلة (أبو الحاج، 2022، ص 337) والتي ندرجها في الشكل الموالي:

الشكل رقم (2): يوضح النموذج العام للتنظيم الثلاثي لجيلفورد



المصدر: (مخان، 2006-2007، ص 36)

وعند دراسة هذا الشكل نجده يتكون من ثلاثة ابعاد أساسية وهي:

1- المحتوى: يعني محتوى الأفكار منها أنواع:

- اللغة: المعاني اللغوية التي يحتويها النص المكتوب الذي يتعامل معه الفرد.
- الشكل: هو مدى فهم معاني الصور والأشكال، يتضمن ما يمكن إدراكه من خلال الحواس، كالحجم والصورة والموقع والنمط والصوت.
- الرموز: هي مدى فهم وتحليل الرموز أثناء التعامل بالإشارات والأعداد، ويشير على الأشكال المجردة، التي ترمز إلى مفاهيم أو أشياء معينة كالحروف، الأرقام، والاشارات.
- السلوك: هو نشاط خاص بالتعامل مع معاني السلوك العلمي، ويشير إلى المضمون الاجتماعي الذي ينطوي على أنماط السلوك الحركي كالأفعال، الحركات، والإيماءات. (المعلول، 2016، ص 153)
- 2- العمليات: وهي خمسة تهتم بالتعامل مع محتوى الأفكار وهي كالتالي: (مخان، 2006-2007، ص 153)
- المعرفة: تحليل معاني الكلمات.
- الذاكرة: إستدعاء وتذكر المعلومات والخبرات التي مر بها الفرد سابقا.
- التفكير التلازمي: السعي الى بلوغ نتيجة واحدة أو استجابة واحدة تعد هي الاجابة الوحيدة الصحيحة.
- التفكير التباعدي: التفكير المرن الذي ينطلق في اتجاهات متعددة وهو الذي ينحو بالفرد نحو تغيير طريقته كلما تطلبت المشكلة هذا التغيير.
- التقييم: وزن الأمور لإصدار أحكام وإتخاذ قرارات بشأنها.

3- النتائج أو المخرجات: أي نتائج العمليات السابقة، وهي كل ما توصل إليه الفرد من إجابة للمثير الذي يقابله وتبدو هذه الإجابة في شكل:

-وحدات: إما أن تأتي في شكل كلمة أو فقرة.

-مجموعات من الوحدات: هي إستجابات متمثلة في الأفعال أو الأسماء أو الحروف. علاقات بين الوحدات كإجراء مقارنات بين الوحدات أو الربط بين الأشياء، البحث عن أوجه الاختلاف والتشابه. أو منظومات للمعلومات قد تأتي في شكل رسم خريطة تفصيلية عليها المواقع والأسماء، أو في شكل طريقة للأداء والعمل.

-تحويل: إدخال تغييرات على المعلومات المتوفرة وتحويلها مع شكل مغاير عن شكلها السابق. -التنبؤ: إصدار أحكام مسبقة على الظواهر أو إعطاء تغيرات للشئ المتوقع مصادفته في المستقبل قبل وقوع الأحداث.

وعندما نتخذ العمليات أساسا للتصنيف، فإننا نستطيع أن ننسب إليها النواتج والمحتويات، وهكذا نحصل على خمسة جداول أو مصفوفات توضح الخلايا المختلفة لهذا التنظيم الثلاثي. (السيد، 2000، ص 334)

يتضح في نموذج جيلفورد المنطقية والانتظام وتنوع أسس التصنيف وبالتالي فهو يتخطى المنطق الأرسطي الذي اعتمدت عليه النماذج الأخرى، كما أسهمت هذه النظرية في تطوير بحوث التحليل العاملي وتحسينها ومن خلال تعدد القدرات فإن تقدير ذكاء الفرد يقتضي التعرف على جميع قدراته العقلية لأنه يمكن أن يكون متفوقا في بعض القدرات وعاديا في البعض الآخر.

يشير (عطوف ياسين) إلى أن جيلفورد قد جمع بين الأسلوب التجريبي والإكينيكي في تحليله للتعلم والمتعلم وما يميز هذه النظرية عن أخرياتها هو اهتمام جيلفورد بالتفكير الابتكاري الذي يوضحه في التفكير التباعدي ويعتبر هذا بداية لكسر حلقة مثير إستجابة" لكن لا يمنع هذا خلو نظرية جيلفورد من النقائص فمن أهم الإنتقادات التي وجهت إليه عدم التأكد من مدى تداخل القدرات العقلية التي ينظمها نموذج الثلاثي ويؤكد قليب فرنون على نقص المحاكات الخارجية للإختبارات الكثيرة التي بناها لقياس وتحديد عوامله. بالإضافة إلى إهمال الجانب الحركي في أغلب الإختبارات التي طبقها هو ومعاونوه وهذا يعد إهمالا لجانب هام من جوانب النشاط الإنساني. (سعد الله، 1991، ص 75)

تبرز أهمية نظرية جيلفورد في كونها فتحت أفقا علميا لفهم الإبداع كقدرة عقلية يمكن تحليلها وقياسها وليست مجرد موهبة غامضة، إذ ساعد تصنيفه للعناصر العقلية، خاصة التفكير التباعدي، في التعرف على المكونات الأساسية التي تميز المتعلم المبدع، ومن هذا المنطلق فإن توجيه العملية التعليمية نحو تنمية هذه القدرات يعد خطوة أساسية لتشجيع الإبداع داخل المدرسة، خاصة في المرحلة الابتدائية حيث تزرع بذور التفكير الخلاق.

2- المقاربة السوسولوجية (بيار بورديو، دوركايم، باسرون)

2-1- بيار بورديو: إعادة الإنتاج الاجتماعي والعنف الرمزي

المدرسة وإعادة الإنتاج: وترى أطروحة إعادة الإنتاج لبيير بورديو وكلود باسرون بأن المدرسة الرأسمالية تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، فابن البورجوازي يصبح مثل الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها،

والآتي، أن النجاح هو حليفه في حين يعيد ابن الطبقة الدنيا الطبقة الاجتماعية نفسها التي ينتمي إليها. لذا، يكون الفشل هو مرتقبه سياسيا واجتماعيا واقتصاديا. أما أطروحة بودلو وإستابلي، فتتمثل في كون المدرسة الرأسمالية تنقسم إلى قناتين: قناة التعليم الابتدائي ذي التوجه المهني، وقناة التعليم الثانوي والعالي ذي التوجه الاحترافي ويترتب عن القناتين أن أبناء الطبقة العاملة يكتفون بالتعليم المهني القصير. في حين، يهتم أبناء البورجوازية بالتعليم العالي الطويل. وينتج عن هذا وجود صراع طبقي واجتماعي داخل المدرسة. وهكذا، يتضح أن أطروحة بودلو وإستابلي تتميز بالنقد العنيف والمتجذر للنظام التعليمي الرأسمالي الفرنسي. (دباب، 2021، ص ص 146-147)

وتعمل المدرسة حسب بورديو وباسرون وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات، وهي بذلك تكرر وتعيد وتحافظ على الوضع القائم الذي أنتجها، يقول: كل فعل بيداغوجي هو موضوعا عنف رمزي، ومنذ البداية (أي قبل ولوجهم المدرسة) الأطفال غير متساويين أمام المدرسة والثقافة؛ أي غير متساويين في الرأسمال الرمزي، باعتباره تلك المهارات اللغوية والقيمية التي تسهل عملية التلاؤم والتواصل التربوي". ويؤدي هذا الوضع إلى إعادة الإنتاج من خلال سعي المدرسة إلى الحفاظ على وظيفتها في إعادة إنتاج المعايير الثقافية واللغوية وهي حسب بورديو دائما معايير الطبقة السائدة، إنها أقرب إلى لغة المسيطرين. (حمداوي، 2015، ص 84)

كما أن ارتباط المحتوى المعرفي بالمناهج الدراسية وكذا طرق التدريس السائدة في المدارس بثقافة الطبقات العليا زاد من تكريس هذه الحقيقة وأدى بدوره إلى فرز المتعلمين وتصنيفهم وفقا لمرجعيتهم الثقافية. ويميل التلاميذ إلى إقامة علاقات مثال العلاقة مع الأب مع أي شخص يتمتع بالسلطة التربوية قوية إلى درجة أن أي شخص يتولى التعليم يعامل مهما كان شابا بوصفه أبا، كما يطرح بورديو قضية التماثل (التناظر) الذي يحدث في المدرسة مؤداه أن ما يجري في المدرسة من علاقات وتنظيمات بين الطلاب وبعضهم وبين المعلمين إنما يناظر ما يوجد في مواقع العمل أي تصبح المدرسة مؤسسة لإعداد ومقابلة احتياجات سوق العمل وهيكلته. (دباب، 2021، ص 149)

2-2- المدرسة ودورها في إعادة الهيمنة الرمزية: نظرا لفعالية الخطاب التربوي، فإن بيار بورديو يعتبر المدرسة المكان المناسب لإعادة فرض التعسف الثقافي، الذي ينتج التدابير الثقافية اللامتكافئة، كل هذا من خلال التنميط الذي يستهدف الإبقاء على الفوارق الطبقية، ومن ثمة شرعنة الثقافة. (شوفيري، 2013، ص 286)

ولفهم مداخل الثقافة المفروضة من قبل المدرسة كأداة تلقين - يستلزم الاحاطة بالمنظومات الرمزية والسلطة الرمزية لوجود تلازم بينهما، فهذه المنظومات - باعتبارها أدوات للمعرفة والتواصل، "هي سلطة بناء الواقع وهي تسعى لإقامة نظام معرفي. (بورديو، 2007، ص ص 49-50)

ولا يعدو المنهاج الخفي للمدرسة أن يكون غير صورة للعنف الرمزي وللسلطة الرمزية، إذ يؤدي دوره وفعاليته الرمزية بامتياز؛ فالمنهاج الخفي هو منظومة متكاملة الوظائف مترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات

تقود إلى تحقيق غايات تربوية محددة. وإذا كانت الأهداف الصريحة تتحدث عن الإنسان الحر والمتكامل، فإن الأهداف التربوية الخفية غالبا ما تصب في خدمة النظام السياسي والاجتماعي (المسيطر).

ولهذا فإن فاعلية السلطة لا تمثلها هياكل جوفاء، فهي تركز على مبادئ السيطرة والشمولية، وقد استشعرت مدى أهمية اللغة وحيويتها، وما لها من سلطة وقدرة على التوجيه، وهو ما يستوجب توظيف اللغة بالكيفية التي تناسب توجيه الإنسان نحو فضاء البعد الواحد فذهنية السيطرة امتدت إلى اللغة لتحدد ما يجب أن يكون متاحا للتداول فليست سلطة الكلام إلا السلطة الموكلة لمن فوض إليه أمر التكلم والنطق بلسان جهة معينة. والذي لا تكون كلماته أي فحوى خطابه وطريقة تكلمه في ذات الوقت على أكثر تقدير، إلا شهادة من بين شهادات أخرى على ضمان التفويض الذي وكل للمتكلم. (معطر، 2016، ص 05)

- **التفاعل بين المعلمين والتلاميذ:** لقد ناقش بيير بورديو العديد من القضايا التربوية منها ما يتعلق بالمدرسة بشكل عام ومنها ما يتعلق بالفصول الدراسية، وعلاقة المدرسين بتلاميذهم المبنية أساسا على فكرة رأس المال الثقافي، والثقافة المسيطرة للطبقات العليا الحاكمة، والتمايز الطبقي عن الطبقات الاجتماعية وحصول أبنائها على مستويات تعليمية ودرجات دراسية وشهادات علمية وتربوية مختلفة حسب وضعهم الطبقي، فيوضح على سبيل المثال، أن المدرسين في المدارس وداخل الفصول الدراسية لديهم اقتناع كبير بتأثير الوضع الطبقي والمكانة الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الطبقات الأخرى هذا التأثير يكشف أيضا الأسباب التي من ورائها تتأثر اتجاهات وميول المدرسين نحو أبناء الطبقات العليا وأسلوب حياتهم وتحصيلهم الدراسي وتفوقهم العلمي. وهذا ما يحدث نوعا من عدم عدالة التوزيع في الاهتمامات نحو التلاميذ، والذي يتحدد حسب الانتماءات الطبقية. (دباب، 2021، ص 140)

يتضح من تحليل دور المدرسة في إعادة الهيمنة الرمزية أنها لا تعمل فقط على نقل المعارف، بل تسهم أيضا في ترسيخ قيم ومعايير الفئة المهيمنة، مما يجعلها أداة لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، وهذا الدور الخفي قد يعيق فرص المتعلمين من الفئات المهمشة في التعبير عن ذواتهم وتطوير قدراتهم الإبداعية لذلك يصبح من الضروري أن تتحول المدرسة إلى فضاء أكثر عدلا واحتضانا للتنوع الثقافي والاجتماعي حتى تفسح المجال لكل المتعلمين للإبداع خارج منطق التمييز.

- **دور المناهج الدراسية وطرق التدريس في تكريس العنف الرمزي:** ويشير "بورديو" إلى أن النظام التعليمي، ينطوي على قهر ثقافي، هذا القهر الذي تمارسه الطبقة المسيطرة، يتمثل في تقديمها لثقافتها الخاصة باعتبارها من الثقافة العامة لكل طبقات المجتمع، وعلى أساسها يتحدد محتوى التعليم الذي ينتقل إلى جميع الفئات الاجتماعية الأخرى من خلال المؤسسات التعليمية ويفرض عليهم.

ونظرا لارتباط المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية وطرق التدريس السائدة في المؤسسات التعليمية بثقافة الطبقة الحاكمة وأساليب تنشئتها لأبنائها، فإن النجاح يتوقف بصفة خاصة على رصيد التلميذ من رأس المال الثقافي ونسق التوجهات الشخصية للطبقة المسيطرة. ويعمل ذلك الرصيد على تفسير عمليات الانتقاء والفرز أو الاختيار والاستبعاد في النظام التعليمي ويقود تحليل "بورديو" و"باسيرون" هذا، إلى تقرير

ضرورة توفر رأس المال الثقافي وبوجه خاص رأس المال اللغوي للحصول على النجاح في أنماط دراسية معينة وفي أنماط محددة وكيف أن آلية الاختيار الاجتماعي للتعليم تعمل وبشكل مستمر وحاسم على فرز الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية وتحديد مجالات ومستويات دراسية ملائمة لكل مجموعة ثقافية منهم، حيث يوضح بورديو "و" باسيرون" في ضوء ذلك التغيرات التي طرأت على النظام التعليمي الفرنسي موضحا تحيزه للفئات الاجتماعية المتميزة. (جازية، 2008-2009، ص ص 68-69)

3- إميل دوركايم: المقاربة الوظيفية للتربية

كرس دوركايم كل جهوده في تناول التطور البيداغوجي بفرنسا عن طريق كتابة مجموعة من النصوص في التربية. ففي نص كتبه عام 1911 في القاموس البيداغوجي لـ فرديناند بويسون يميز التربية كضرورة تتكون في كل مجتمع من قاعدة مشتركة من المعارف والأفكار والعناصر المتنوعة، غير منفصل عن الروح لدى دوركايم من خلال إسهام المدرسة لنوع من التوافق الاجتماعي، فالمدرسة لها وظيفة النقل من جيل لآخر للقيم المشتركة وتمثل المحرك الأساسي للاستمرارية الاجتماعية والثقافية (زيان، 2019، ص 125)، أي أن وظيفتها ضرورية في المجتمع حيث من خلالها تورث السمات السائدة الحاملة لتراث الأمة وتاريخها والمحافظة على كيانها من التفكك والانزلاقات والعنف ومختلف المشكلات الاجتماعية، فالتربية تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة، وفي سياق آخر انطلاقا من ملاحظة الوقائع ودراسة الأنظمة وتحليل البنى المعرفية، يعرف دوركايم التربية بأنها الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل الحياة الاجتماعية». (وظفة، 2011، ص 49)

وبعد الحديث عن النظام التربوي بين دوركايم أن أهم ما يستوجب على هذا لنظام هو بناء مدرسة قادرة على تقديم القدر الكافي من الثقافة المشتركة لأفراد المجتمع تمكنهم من العيش المشترك، حيث يذكر دوركايم بأن العلاقة التي تربط النظام السياسي بالنظام التربوي عموما وترتبط الأسرة بالمدرسة بوصفها الأداة الأكثر تعبيرا عن الدولة، توجب على المدرسة العمل على تنشئة أطفالها تنشئة تحقق تكاملهم مع الوسط الاجتماعي الذي يتوجب عليهم العيش في أحضان، وإن كان دوركايم يؤكد على أن الدولة مطالبة عن طريق المدرسة أن تضمن لمواطنيها طائفة من الأفكار والمشاعر المشتركة والتي من غيرها يصبح الوجود الاجتماعي غير ممكن، فإنه لا يعارض قيام مدارس غير تابعة للدولة، ولكن يلزم الدولة من أجل رعاية مصالح مواطنيها أن تعمل هذه المدارس داخل أطر النظام المركزي وذلك حتى لا تتبنى هذه المدارس تربية معادية للحياة الاجتماعية المشتركة (دوركايم، 1996، ص 20)، كما يؤكد دوركايم على استقلالية المدرسة وعدم تبعية لفئة معينة داخل المجتمع وإنما وظيفتها الأساسية هي التنشئة الاجتماعية المشتركة لجميع فئات المجتمع، وذلك لأن هذه التنشئة المبنية على قيم وأفكار ومعتقدات ومعايير اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع هي التي تمنح أعضاء المجتمع الشعور بالانتماء لهذا المجتمع حسب دوركايم، وإضافة إلى وظيفة تحقيق التضامن الاجتماعي تسعى التربية إلى مساعدة الفرد على إدراك ذاته الاجتماعية وتنظيمها لنفاذ الصراع مع حاجاته الشخصية. (أبيش، 2022، ص ص 125-126)

استدل دوركايم بالملاحظة التاريخية مؤكداً أن كل مجتمع يحتاج في زمن محدد إلى نظام تربوي ضروري للأفراد، حيث يحدد المجتمع تصوراً مثالياً للفرد من وجهة نظر فكرية، فيزيائية وأخلاقية. هذا التصور المثالي للسلوك الفردي يحدده المجتمع من خلال المجموعات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية، فالمجتمع لا يمكن أن يعيش بمعزل عن أفرادِهِ. وتتضمن التربية استمراريتها وتثبيت العناصر الضرورية للحياة الجماعية. يؤكد دوركايم على أنه «لكل مجتمع، في لحظة معينة من تطوره، نظام تربوي يفرض نفسه على الأفراد بقوة لا تقاوم، ومن الخطأ أن نعتقد أنه يمكننا تربية أطفالنا بالطريقة التي نرغب بها». هذا يبرز أهمية الوعي الجمعي في تكوين شخصية الفرد عن طريق نقل الموروث الثقافي الجماعي، مع التأكيد على خاصية القهر والإكراه. فالفرد هو نتيجة طبيعية للمجتمع، ومن خلال التربية يتحول إلى كائن اجتماعي. التربية هي المؤسسة المسؤولة عن الصراع في المجتمع، حيث تدعم الإجماع والتضامن عبر التنشئة الاجتماعية، وفي نفس الوقت تتطلب المصلحة الذاتية تنظيم التربية لإنتاج البالغ المثالي، كما نوه إلى أن التربية هي مهمة أولئك الذين يشاركون في هذه العملية. (زيان، 2019، ص 126)

لقد كانت الميزة الأساسية لدوركايم - إضافة إلى ملاحظاته التاريخية العامة - هي أنه أبرز الطابع الاجتماعي للتربية، وذلك على خلاف الرؤى الفردية التي كانت سائدة في عصره. وتكمن عبقرية أيضاً في أنه أبرز بصورة تاريخية أن التعليم يتغير على إيقاع التغيرات الاجتماعية؛ إذ يقول: «تكون التحولات التربوية دائماً نتاجاً ومؤشراً لتحولات اجتماعية قادرة على أن تفسر ما يجري في مجال التربية، ومع ذلك فإنه لم يدرس الجوانب العكسية، أي: دور التغير التربوي في حياة المجتمع. (وظفة، 2011، ص 217)

ويمكن القول أن نظرية دوركايم تبرز أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية تؤدي وظيفة مركزية في حفظ تماسك المجتمع من خلال نقل القيم والمعايير المشتركة، ومع أن هذا الدور ضروري لتحقيق الانسجام الاجتماعي، إلا أن التركيز المفرط في على التكيف والانضباط قد يقيد حرية التفكير والتعبير لدى المتعلمين خاصة في مرحلة الطفولة، ومن هنا نستنتج بأن التوفيق بين وظيفة التربية في الحفاظ على النظام الاجتماعي وتشجيع الإبداع الفردي يعدّ تحدياً رئيسياً يواجه المدرسة الحديثة.

3- كلود باسرون: المدرسة كأداة لإعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية

ويمكن اعتبار بأن بيير بورديو وكلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحيدة، بل هي ثقافة مؤدّجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم فليست التنشئة الاجتماعية تحريراً للمتعلم، بل إدماجاً له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط

المجتمعي، وبالتالي تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتخاب ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز. (مراد، 2018، ص 105)

تظهر الفوارق بشكل أكبر لأن ديمقراطية التعليم تصاحبها زيادة في التمييز الداخلي وعدم المساواة في الدخول إلى التعليم، بالإضافة إلى التفاوت في التخصصات والفروع التي تحدد المسارات. يظهر فرق بين التعليم التكنولوجي والتقني، حيث تمثل الطبقات الشعبية في هذه الفروع، بينما يعطى التعليم العام، خاصة الفروع العلمية، صدارة كبيرة. عندما يكون للأولياء رأسمال ثقافي واجتماعي مرتفع، يمتلكون مصادر إعلامية متعددة، مما يتيح لهم تطبيق استراتيجيات لضمان نجاح أبنائهم، مما يحفظ التمييز في الشهادات المدرسية. هذه الاستراتيجيات تفسر كيف يظل الدخول إلى المؤسسات المشهورة حكراً على الفئات المسيطرة. وفي المقابل، يوجه أبناء الفئات المحرومة إلى التخصصات المنتقصة، مما يخلق فئة جديدة مقصية من الداخل بمعنى تلاميذ تحتفظ بهم المؤسسة المدرسية لتأجيل إقصائهم. (بزاز، 2007، ص ص 100-101)

يوضح بورديو وباسيرون من ناحية كيف يميز نظام التعليم بين المصائر الاجتماعية، ومن ناحية أخرى، كيف تضفي المؤسسة المدرسية الشرعية على عدم المساواة الاجتماعية الناتجة عنها. يستجيب محتوى التعاليم والأساليب والمناهج لضرورة تقنية واجتماعية مزدوجة يفرضها النظام الاجتماعي والطبقات المهيمنة التي تضمن استنساخها بقدر ما تعتمد عليها لذلك، لا يمكن للنظام التعليمي التخلص من التعسف الثقافي، علاوة على ذلك لا ينتج بالضرورة عن وعي من قبل المؤسسة التعليمية.

خلال تحليل علاقات الصراع بين الطبقات، حيث نجد بيار بورديو وباسرون ينظران إلى المدرسة كمؤسسة يرتادها شكيلين من الأطفال، أطفال يحققون النجاح لأن ما يوجد في أسرهم أحسن مما يوجد في المدرسة، وأطفال الطبقات الشعبية الذين يواجهون الإخفاق في أول مرحلة تعليمية من بين الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة يواجهون عوائق في التعليم لأن النظام التربوي مبني على اللامساواة في المواهب والأذواق والاتجاهات واختلاف الثقافات العائلية التي تجسد الخيار الأحسن. (صورية، 2019، ص 38)

نستنتج مما سبق أنّ نظرية كلود باسرون تسلط الضوء على الدور غير المرئي الذي تلعبه المدرسة في تكريس الفوارق الطبقيّة من خلال إعادة إنتاج الامتيازات الاجتماعية والثقافية التي يحملها أبناء الطبقات العليا، وفي هذا الإطار قد تعيق المدرسة فرص الإبداع لدى المتعلمين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة، ليس بسبب ضعف قدراتهم، بل نتيجة لعدم توافق رأس مالهم الثقافي مع المعايير المدرسية المفروضة لذا فإنّ فهم هذه الآليات ضروري من أجل بناء مدرسة عادلة تضمن لكل طفل حقه في التعبير والإبداع بصرف النظر عن خلفيته الاجتماعية.

4- مقارنة التربية النقدية لباولو فريري

يري باولو فريري أنّ مهمة التربية تتمثل في إنشاء مجتمع بواسطة التعليم الذي ينمي القدرات النقدية لدى المتعلمين، حيث يقول: "التربية" توليد مجتمع من خلال تعليم ناقد، يعين على تكوين اتجاهات نقدية لمواجهة الوعي الساذج لدى الناس، والذي أفرزته العملية التاريخية، فالتربية تيسر مسيرة التحول من الفكر

الساذج إلى النقدي وتنمية قدرات البشر على إدراك تحديات العصر وتهيئهم المقاومة الضغوط الانفعالية خلال مرحلة التغيير . (قروني، 2021، ص 45)

يعرف باولو فريري التعليم البنكي بقوله: " أن التعليم البنكي مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها، غير أن إضفاء الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية، وفي إطار التعليم البنكي يقدم المدرس نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستعبادهم". (فريري ، 1980 ، ص 52)

أعطى باولو فريري حركة التفكير النقدي ولادة جديدة وجلب علم أصول التدريس النقدي إلى التيار الرئيسي للتعليم. أصبح شخصية بارزة بسبب حركته التربوية النقدية، إذ ألهمته تجاربه في البرازيل لكسر صمت الطلاب الذين كانوا متعلمين سلبيين بلا صوت أو خيار، يحفظون ما يقوله المعلم فقط، فيما سماه فريري "المفهوم المصرفي للتعليم". رأى أن هذا النظام يمنع خلق المعرفة والتطور الفكري والاجتماعي، وأن القمع والهيمنة سيستمران دون تمكين المضطهدين. فأسس ثورة ثقافية لتحريرهم، وقدم علم أصول التدريس النقدي في التعليم. (Sharif Uddin, 2019, p 111)

يعتمد التعليم البنكي على التلقين والحشو، حيث يتم إيداع المعلومات في عقول التلاميذ كما تودع النقود في البنوك، ويسترجع منها يوم الامتحان، ومن هنا جاءت تسميته بهذا الاسم في هذا النموذج، يعتبر الأستاذ هو محور العملية التعليمية والمتحكم في سير الدرس، بينما التلاميذ مجرد مشاهدين ومتلقين للمعارف. العلاقة بين المعلم والمتعلم تشبه علاقة السيد بالعبد، حيث يعتبر المعلم مالكا للمعرفة، والتلميذ جاهلا لها، ويعد التعليم البنكي من مخلفات القهر، إذ أن آلياته التسلطية تفقد التعليم والمعرفة سماتهما الأساسية مثل التغيير والتطور المستمر. النتيجة المترتبة على التعليم التلقيني تكون كارثية، إذ تساهم في تجهيل التلاميذ واستعبادهم من خلال قتل حرية الإرادة والتفكير والإبداع لديهم. فهو نوع من التعليم الذي يتناقض مع الحرية، حيث تقتصر مهمة التلاميذ على الحفظ والتذكر دون محاولة التعمق في المشكلات التعليمية أو ممارسة النقد. (قروني، 2021، ص ص 54)

فقد أشار باولو فريري إلى أن التعليم السائد في العالم الثالث هو تربية الإيداع القائم على الحفظ والتلقين والاستظهار وهو ما يعرف بالتعليم البنكي، الذي يودع فيه الطلاب المعرفة ليسحبوها يوم الامتحان، ودون تغيير في ذواتهم، ومن ثم يصبح التحدي أمام تلك الدول هو كيفية الانتقال من وضعية التعليم القائم على الحفظ والتلقين والقهر إلى تعليم الإبداع والاكتشاف القائم على الحرية، وقد أشارت دراسة قاسم (2017) إلى أن التعليم البنكي القائم على الحفظ وحشو أذهان الطلاب بمعلومات ومعارف يعد من أكبر المعوقات التي تؤثر على تنمية ثقافة النقد، وتحول دون إكساب الطلاب القدرة على التحليل والنقد ومراجعة ما يقدم إليهم من معلومات ومعارف. (العزاي، 2021، ص 35)

إذ تقوم مقارنة باولو فريري للتعليم النقدي على تصور هام وهو أن التعليم ليس محايدا أبداً، فهو موجه دائماً وفقاً لقيم تتضمن رؤية معينة للإنسان والمجتمع، ويجب أن يضمن التعليم الانتقال من الوعي الأساسي المتمرد إلى الوعي النقدي القائم على المعرفة العلمية للواقع، ومن أجل الذهاب إلى أبعد في ممارسة الوعي النقدي في التعليم طور فريري مفهوماً حوارياً يقترب من نظرية الفعل التواصلية عند يورغان هابرماس مركزاً على الأسلوب الحوارية كآلية لتحقيق الفعل التعليمي، وقائم على أصول التدريس في طرح الأسئلة. (بودهان، 2024، ص 217)

ويمكن القول أن نظرية باولو فريري تعدّ دعوة جريئة لتجاوز التعليم القائم على التلقين والخضوع، نحو تربية تحريرية تقوم على الحوار والوعي النقدي، فالإبداع في هذا السياق لا ينمو إلا في بيئة تشجع المتعلم على التفكير والمساءلة، والمشاركة الفاعلة في بناء المعرفة، ومن هنا تسهم التربية النقدية في كسر الجمود داخل المدرسة، وتمكين المتعلمين من أن يكونوا فاعلين لا متلقين، الأمر الذي يجعلها من المقاربات الأكثر انسجاماً مع هدف تنمية الإبداع وتحرير الطاقات الفكرية للأطفال.

ثالثاً: المدرسة كفضاء للإبداع أو كبجه

1- الدور التربوي للمؤسسة التعليمية.

يأتي دور المدرسة بعد الأسرة، حيث ينتقل الطفل من جو الأسرة الصغير إلى جو أوسع تحيطه الغربة والشمولية والنظام، حيث كان منشغلاً بأوجه نشاط طبيعي غير متكلف في بيئة تتسم باتصالات محدودة، وعند دخوله إلى المدرسة ينتقل الطفل إلى بيئة تتميز بجديتها وتتضمن أدوار وتنظيمات متعددة. ودور المدرسة لا يقتصر على تلقين الفرد جملة من المعارف والمعلومات التي تحتويها الكتب والمواد الدراسية بل تتعداه إلى تلقين الطفل القيم والمبادئ الأخلاقية والاتجاهات الدينية، حيث يرى جولد بيمون بان التربية هي التي تكون أداة إلى النمو العقلي وازدهار النفس بالأخلاق الفاضلة. (خالد، 2001، ص 7)

ويذهب جون بياجيه إلى أن أبرز أثر للمدرسة على العملية التربوية للطفل هو القضاء على ما سيتسم به من تمركز حول الذات، نتيجة لعلاقته بالأسرة، حيث يتعامل مع المدرسين ويهتم بهم، وبالتقاليد المدرسية والنظم، إذ تدعم القيم والمعتقدات والاتجاهات الحميدة في الأسرة كما تحمي بعض المفاهيم والقيم والعادات السيئة، كما أنها تغرس في شخصيته وقد يتسبب أيضاً في انحرافه. (يحيوي، 2014، ص ص 62-63)

لذلك تعد المدرسة بحق الوكالة الاجتماعية الثانية، بعد الأسرة، للقيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال، والأجيال الشابة؛ حيث تقوم المدرسة بإعداد الأجيال الجديدة روحياً ومعرفياً وسلوكياً وبدنياً وأخلاقياً ومهنيًا، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة. وتعمل المدرسة اليوم على تحقيق عدد كبير من المهام التربوية. ومن بين هذه المهام التي تقوم بها يمكن أن نذكر على سبيل المثال، وليس الحصر، جملة من الوظائف أبرزها: تحقيق التربية الفنية، والتي تتمثل في الموسيقى والرسم والأنشطة الفنية الأخرى، ثم التربية البدنية، والتربية الأخلاقية والروحية، والتربية الاجتماعية، وتحقيق النمو المعرفي، وأخيراً التربية المهنية. (وظفة، 1998، ص 161)

يتجاوز الدور التربوي للمؤسسة التعليمية حدود نقل المعرفة، ليشمل بناء شخصية المتعلم وغرس القيم، وتوجيه السلوك نحو التكيف الإيجابي مع المجتمع، وعندما تؤدي المدرسة هذا الدور بشكل متوازن فإنها تسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي، وتهيئ المتعلم ليكون فاعلا في مجتمعه لا مجرد حافظ للمعلومات، ولهذا فإن فعالية المؤسسة التعليمية تقاس بقدرتها على تربية أجيال قادرة على التعلم والإبداع والمشاركة بوعي ومسؤولية.

2- علاقة المدرسة بالإبداع: بين التنشئة والتقييد.

نال موضوع تعليم التفكير الإبداعي اهتماما عظيما في الدول المتقدمة، خاصة وأن هذه الدول تولي اهتماما لتربية النشء، لذلك فإن أية مؤسسة تربوية في عالمنا - باعتبارها المولد الأساسي للطاقات الإبداعية، وهي تهدف إلى تطوير القدرات الإبداعية لدى أطفالها بكل السبل المتاحة من أجل رفد المجتمع بجيل جديد قادر على مواجهة قضايا المجتمع، أي أن مستقبل الأمة مرهون بما يمتلكه الأطفال من أرصدة إبداعية، كما أن تطور الأمة وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة، فالتفكير الإبداعي أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن. إن الهدف الأساسي للتربية والتعليم ينبغي أن يكون إتاحة الفرصة للطلاب ليستمروا في تعلمهم وتمكينهم من التفكير الإبداعي، وإن أفضل ما يمكن أن يعمل به المربون هو تعليم الأطفال المهارات اللازمة للتفكير الإبداعي، وتمكينهم من ممارسة قدراتهم استعداداً لمواجهة الحياة. (الشيخ، 2022، ص 34)

يعد تعزيز الإبداع في المؤسسات التعليمية أمراً بالغ الأهمية في عالم اليوم حيث تعد القدرة على التكيف والابتكار مفتاحاً للنجاح. يجب أن يتخلل الإبداع جميع جوانب الأكاديميين، لأنه يلعب دوراً حيوياً في حل المشكلات والرفاهية العامة. في بيئة سريعة الخطى مع متطلبات العمل المتطورة، لم يعد الإبداع ترفاً بل ضرورة. يلعب المعلمون دوراً أساسياً في رعاية الإبداع من خلال دمج طرق التدريس المبتكرة لإلهام الطلاب وإطلاق العنان لإمكاناتهم الإبداعية. وتوجيه عملية تحفيز العمليات المعرفية للنتائج الإبداعية. من خلال تعزيز الإبداع في المدارس، ونحن لا نستفيد فقط الطلاب الفردية ولكن أيضاً المجتمع ككل، وتمكين الأجيال القادمة لمواجهة التحديات ودفع الابتكار. (Qawasmeh, 2024, p 102)

تكمن أهمية المدرسة المبدعة بالرؤية المشتركة، إذ تساعد على صياغة المناخ المناسب، والإبداع وتحقيق الولاء والانتماء للمدرسة من خلال تنمية المعلمين في تأدية وظائفهم، ومن مواصفات المدرسة المبدعة.

- السماح بفتح الفصول الدراسية في أوقات إضافية تعقب الدوام المدرس في إطار إشرافي تنظيمي لإنجاز أنشطة وواجبات.

- تنوع تخصص المعلمين في المدرسة من فن - رياضة - موسيقى.

- سلامة الأقسام المدرسية من الدمار والتجهيز بأحدث الإمكانيات.

- الفصول المدرسية معتدلة الكثافة (30) تلميذ على الأكثر.
- مرونة جدولها المدرسي بحيث يسمح ممارسة الأنشطة والهوايات المختلفة.
- نبث إدارتها روح التعاون بين المعلمين والعامين والتلاميذ.
- تشجيع المعلمين على المغامرة والمبادأة في اختيار وتنظيم وتدريس مواد المقررات الدراسية.
- وتعتبر المدرسة بمكوناتها المدير.
- المعلم المتعلم المنهاج (أساس نجاح أو فشل التعلم والتعليم غايته تنمية قدرات التلميذ وتحقيق التطور له ولمجتمعه. (نصر الدين، 2023، ص ص 9-10)

تتخذ علاقة المدرسة بالإبداع طابعا مزدوجا، فهي من جهة تعدّ فضاء أساسيا لتنشئة المتعلم وتنمية قدراته، ومن جهة أخرى قد تتحول إلى إطار مقيد يحدّ من حرية التعبير والتفكير، خاصة حين تهيمن عليها أساليب التلقين والانضباط الصارم، ومن هنا يتوقف دور المدرسة في تنمية الإبداع على مدى قدرتها على التوفيق بين وظيفتها التربوية التنظيمية، وحاجتها لاحتضان المبادرات الفردية وتمكين المتعلمين من التفكير بطرق مختلفة وخالقة.

3- دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي

إن من أهم عوامل البيئة المدرسية دور المعلم في تشجيع الإبداع لدى الأطفال، لأن المعلم يلعب دورا مهما في تيسير الابتكار للتلاميذ وإكسابهم المهارات الابتكارية في المدرسة، وهناك مبادئ أعدها "تورانس" يستخدمها المعلم في تدريب تلاميذه على الابتكار هي: (حسن، 2006، ص 69)

احترام أسئلة التلميذ واحترام الخيالات التي تصدر عنه، وإظهار أن أفكارهم ذات قيمة السماح لهم بأداء بعض الاستجابات دون تحديد تقويم وتأثير المعلمين المبتكرين في مواجهة حاجات الطلاب وإدراك المعلمين لبيئة الفصل الواقعية، وإدراك التلاميذ لبيئة الفصل المفضلة، كما يذكر "تورانس" انه يمكن للمعلم من تنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذه عن طريق المقترحات التالية: (منسي، 1994، ص 60)

- ينبغي على المعلم أن يعرف المقصود بالإبداع وعناصره (الأصالة والمرونة والطلاقة) وينبغي عليه أن يكافئ الطفل على تعبيره بفكرة جديدة أو مواقف إبداعية.
- ينبغي على المعلم أن يشجع استخدام التلميذ للأشياء والموضوعات، الأفكار بطرق جديدة وإن يختبر هذه الأفكار بطريقة منتظمة.
- يقدر الابداع والمبدعين ويتمتع باتجاهات إيجابية نحوها.
- ينبغي على المعلم أن يخلق المواقف التي تستثير الإبداع عند الأطفال كأن يتحدث عن الأفكار الجريئة وأن يعطي أسئلة مفتوحة.
- ينبغي على المعلم أن يتأكد من أن اطلاع الأطفال على مبتكرات الأدباء والشعراء والفنانين والعلماء لا تقلل من تقديرهم المبتكرات الخاصة.

- ينبغي تشجيع الأطفال على الاحتفاظ بأفكارهم عن طريق تسجيلها في يوميات أو في كراسات خاصة بهم أو في بطاقات للأفكار.
- ينبغي على المعلم التأكد من أن قدرة الطفل الإبداعية مشمولة بتشجيعه على تطبيق أفكاره الإبداعية في المجالات المختلفة.
- ينبغي على المعلم عدم تشجيع الطفل على التقدير السالب لنفسه كأن يقول إنني لن أفعل شيء يختلف مطلقاً عن الأشياء العادية.
- يعدّ المعلم حجر الزاوية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى خلق بيئة محفزة على التساؤل والاكتشاف والتعبير الحر، فعندما يتبنى المعلم أساليب مرنة ويشجع التجريب، ويحترم الفروق الفردية، يصبح القسم مساحة خصبة للإبداع، لذا يمكن القول أن نجاح العملية التعليمية في ترسيخ التفكير الإبداعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكفاءة المعلم و وعيه بأهمية هذا الدور.

4- طرق التدريس والبرامج التعليمية وتفاعلها مع موهبة الإبداع

إن أفضل طرق التدريس هي التي تجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية فتعمل على جعله طفلا ايجابيا، بحيث يستطيع أن يناقش ويحاور ويسأل ويشارك، ويشير نبيل السيد حسن " إلى أهم عوامل البيئة المدرسية استخدام الأنشطة التعليمية وأساليب وطرائق التدريس التي تشجع على تنمية الإبداع لدى التلاميذ: (نصر الدين، 2023، ص 13)

حيث أشارت الدراسات أننا نحتاج إلى أساليب فعالة في تنمية التفكير الابتكاري للمعلمين والتلاميذ معا، فمن الدراسات التي أشارت إلى تنمية وعي المعلمين باستخدام أسلوب التعليم البرنامجي أو استخدام التعليم الذاتي في تنمية القدرة الابتكارية وممارسة الطفل الناشط التربوية وهناك دراسات تناولت استخدام المعلمين لطريقتي دائرة التعليم في ابتكار المعلم وتفاعله مع الطلاب والمعلمين من استخدام أسلوب حل المشكلات.

استخدام المناهج والمقررات الدراسية التي تشجع على تنمية الإبداع لدى التلاميذ وأشارت الدراسات إلى اعتماد المناهج الحالية على تزويد التلاميذ بالمعلومات وتعود تلاميذنا على الاستظهار والحفظ والتذكر، وأنه يسيطر على المناهج محتوى مغلق تقاربي، وتبرز أهمية تطوير المناهج والمقررات الدراسية التي تشجع تنمية الابتكار، وعليه أصبح دور المؤسسة التعليمية في التنشئة الاجتماعية يفوق دور الأسرة في بعض الأحيان أو حتى دور بعض المؤسسات الأخرى، فالمدرسة صارت تكمل الأسرة لما لها من مقومات تجعلها تؤدي وظائفها على أكمل وجه، والذي تعجز عنه مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. كما أن مهمة المدرسة تتمثل في تحقيق الانجذاب نحو ما يقدم من مادة ومعرفة إضافة إلى جعل الدارس واعيا تماما بطبيعة الأشياء والحياة الداخلية في الواقع الاجتماعي. (رضوان، 2019، ص 141)

وهذا ما يؤكد أهمية الإبداع في المجال التربوي فهو يساعد المعلمين في التعرف على الطلاب المبدعين أو ذوي القدرات والاتجاهات الإبداعية واستقطابهم، خاصة في ظل التطورات المتسارعة في مجال العلم والمعرفة. (حفيظي، 2019، ص 279)

من خلال ماسبق يمكن اعتبار طرق التدريس والبرامج التعليمية من العوامل الأساسية في الكشف عن الموهبة الإبداعية وتنميتها أو كبتها، فعندما تعتمد المناهج على التلقين وتفتقر للمرونة، فإنها قد تعيق بروز الأفكار الخلاقة لدى المتعلمين، في المقابل تساهم الطرق النشطة والمشاريع التعليمية التفاعلية في تحفيز المتعلم على الابتكار والتفكير الحر، ومن يصبح من الضروري أن تصمم المناهج وتدرس بأساليب تراعي التنوع، وتفتح المجال أمام كل متعلم للتعبير عن موهبته الإبداعية بطريقته الخاصة.

5- الخصائص البنوية للمؤسسة المدرسية وأثرها على الإبداع.

يمكن اعتبار ثقافة المدرسة بمثابة معايير مرجعية للتنظيمات داخل المدرسة وهي ليست مكتوبة في التعليمات المدرسية، بل هي مجموعة من المواجهات التي تشكل القيم والمعتقدات والمعايير التي تسعى المدرسة إلى توطئتها في حياة التلميذ والمعلم وكل من له علاقة في العملية التعليمية .

وتمثل ثقافة المدرسة مجموعة القيم والمعتقدات وأنماط التفكير التي تحدد القواعد والمبادئ التي تحكم وتنظم العمل في المدرسة والتي يتشكل وفقا لها انماط سلوك الأفراد والجماعات، كذلك فإن ثقافة المدرسة تنعكس على الطراز المعماري لبناء المدرسة من حيث شكله وتصميمه ومدى تنظيم هذا البناء بما يلائم تحقيق الأهداف التربوية وإتاحة بيئة تعليمية قادرة على تلبية احتياجات التلاميذ والمعلمين البدنية والنفسية. (حسن، 2021، ص 316)

للثقافة المدرسية أهمية كبيرة وبارزة في كونها ترتبط بتفاعل الجماعات التربوية وما يحصل عنه من انجاز وتحصيل ومردود دراسي، كما أن الثقافة المدرسية السليمة والخالية من العوائق والتحديات غالبا ما ينتج عنها رضا وظيفي وبيئة مدرسية تسودها العلاقات الإنسانية المستقرة بعيدا عن كل المشاكل التربوية مثل العنف، الهدر والتسرب، حيث ان المدارس باختلافها لها ثقافات تنظيمية عن غيرها، غير ان هناك الكثير من الثقافات التي أحدثت تغيير تنظيمي وتطوير مدرسي وذلك من خلال دعم عملية التعليم والتعلم وتكوين صحيح وأكاديمي للمدرس كونه القلب النابض للنظام التربوي السائد في أي دولة لهذا فلا بد من الاهتمام بالمدرس من كل الجوانب خاصة المكانة الاجتماعية، فلا بد له من أن يحظى بقبول اجتماعي لشحن همته ودعمه ماديا ومعنويا بهدف تحسين الأداء الدراسي.

وتتجلى أهمية الثقافة المدرسية في تأثيرها على سلوكيات البيئة الاجتماعية للمدرسة (أساتذة، اداريين، تلاميذ عمال ...) بتوفير وخلق جو أمن ومنظم لكي تنمو لديهم مهارات التواصل والإبداع والتفكير والتطوير والتحليل، وكذلك كيفية تعلم النقد البناء للنشء مما يعزز أدائهم لأعلى المستويات وكذلك ينمي لديهم روح المسؤولية لأنهم رجال الغد والمستقبل لان المدرسة تعطينا مخرجات وكفاءات فيما بعد. (تالي، 2023، ص

ص308-309)

6- أساليب تنمية التفكير الإبداعي

أن أساليب ووسائل تنمية الإبداع تشكل في مجموعها نظاما متكاملًا، فلا يقتصر ذلك على مجرد التدريب على تنمية المهارات اليدوية المطلوبة فحسب، لأن ذلك لن يحقق العائد التربوي الذي نتوقعه، فلا بد بالإضافة إلى ذلك تنمية المهارات المعرفية والعقلية والمعلومات التي تتصل بمجالات الإبداع المختلفة، فضلا عن التبصير بالعملية الإبداعية وسمات الشخصية المرتبطة بها.

6-1- الأساليب العملية أو الإجرائية: إن معظم الأساليب العملية الإجرائية تتجه إلى التدريب على توليد الأفكار وتقوم على خطط ومبادئ محددة لحل مشكلات ذات طابع عملي هذا من ناحية ومن ناحية أخرى إن هذه الأساليب تقوم بتنشيط العمليات المعرفية التي تقوم عليها عملية الإبداع.

6-2- الأساليب التربوية: هذه الأساليب تتبع نظاما مختلفة عما هو سائد في الأساليب العملية ولكنها تتميز عنها في كونها تقوم على طرق أكثر شمولًا في تنمية الإبداع وفي ملامتها لمختلف أوجه النشاط المبدع وفي اهتمامها بإحداث تغيرات أساسية في العملية المعرفية لدى الفرد وفي اتجاهاته النفسية وقيمة الخاصة ودوافعه.

6-3- الأساليب العلاجية: وتقوم هذه الأساليب على افتراض أساسي مفاده أن التعديل في مستوى كفاءة العملية الإبداعية في الأفراد المبدعين تحديداً أمراً ممكن وأن هذه العملية الإبداعية مهما أعيقت من الفرد أو تعرضت للإحباط أو الكف فإنها يمكن أن تعالج وأن تستعيد كفاءتها لديه وأن تتكشف له مواطن القوى فيها وأهم ما تقوم عليه الأساليب الإبداعية هو صياغة الطاقة الإبداعية. (حبيب، 2015، ص ص 81-82)

إنّ تنمية التفكير الإبداعي تتحقق بالاعتماد على أساليب تعليمية مرنة ومحفزة ، تعتمد على طرح الأسئلة وتوظيف الخيال ، وحلّ المشكلات ، والعمل التعاوني ، فعندما يمنح المتعلّم حرية التعبير ، ويشجع على التجريب ، وتقدر أفكاره مهما كانت بسيطة ، تزيد قدراته ويشعر بقيمته كفرد قادر على الابتكار ، لذا فإنّ هذه الأساليب تعدّ من المتطلّبات الأساسية لمدرسة عصرية تراهن على الإبداع كأداة للنجاح الفردي والتطوّر المجتمعي.

7- التفاعل الاجتماعي التربوي داخل المدرسة

يعرف التفاعل الاجتماعي بالتأثير المتبادل بين فردين، حيث يؤثر كل منهما في الآخر و يتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيرا للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما، لذا يعد التفاعل الاجتماعي أساسا للعلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد، فعندما نقر أن علاقة اجتماعية نشأت بين فردين فإننا نقر ذلك بعد أن نكون قد شاهدنا مرارا وتكرارا ما يقوم بينهما من تفاعل؛ أي ما يصدر من سلوك كل واحد في مواجهته للشخص الآخر، وما ينتج لكل منهما من حصيلة تفاعلية نتيجة لوجود الآخر.

أما التفاعل البيداغوجي فهو عملية تحدث بين المربي أو المعلم والتلميذ في سياق العمل التربوي وتهدف إلى تنمية شخصية الطفل، وهو أحد المفاهيم الأساسية لعلم التربية والمبدأ العلمي الذي يقوم عليه

التعليم الفهم التربوي لمفهوم " التفاعل البيداغوجي " والذي يمثل عملية معقدة تتكون من العديد من المكونات (التفاعلات التعليمية والتعليمية والاجتماعية التربوية).

يهدف جانب الدور الوظيفي للتفاعل التربوي بشكل أساسي إلى تحويل المجال المعرفي للطلاب في هذه الحالة، بأن يكون معيار النشاط الناجح للمعلم هو امتثال إنجازات الطلاب للمعايير المحددة. يقوم المعلمون الذين يركزون على هذا النوع من التفاعل كما هو الحال، بتعديل السلوك الخارجي وفقا لمعايير معينة، ويؤثر الجانب الشخصي للتفاعل التربوي إلى حد كبير على المجال التحفيزي والدلالي للتلميذ، وفي هذه الحالة، تعمل المعرفة العلمية ومحتوى التعليم كوسيلة لتغيير هذا المجال، ويمكن أن يكون تأثير المعلم على التلميذ مقصودا أو غير مقصود في الحالة الأولى، يتم تنفيذه وفقا للبرنامج المستهدف، عندما يقوم المعلم بوضع النماذج والتخطيط للتغييرات المتوقعة مسبقا. ينقل المعلم عن قصد أو عن غير قصد نماذج من شخصيته لطالبته، ويصبح لتلاميذه موضوعا للمحاكاة وللتقليد ويستمر في الآخرين. إذا لم يكن المعلم شخصا مرجعيا للطلاب، فإن تأثيره لا يتسبب في التأثير التحولي الضروري، بغض النظر عن مدى تطور معايير الشخصية والفردية والوظيفية. (بليردج، 2021، ص ص 58-59)

وتجدر الإشارة إلى أن التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة يعدّ عاملا حاسما في تشكيل تجربة المتعلم فكلما كان هذا التفاعل إيجابيا شجّع على الانخراط في الأنشطة والتفكير بحرية، ممّا يعزّز الإبداع لديه أمّا التفاعل السلبي القائم على التسلط أو التهميش، فقد يضعف دافعيته ويكبح قدراته، لذا فإن جودة العلاقات داخل المدرسة تعدّ مؤشرا لبيئة تعليمية داعمة ومحفزة على الإبداع والتطور.

8- الإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي

تتوافر صفات المبدعين وسماتهم العامة كلها أو بعضها في الإنسان الذي لديه القدرة على الإبداع، وغياب بعضها لا يعني عدم القدرة على الإبداع، وإنما هي صفات مساعدة ومؤثرة، وعلى القائمين على التربية والتعليم والتدريب اتخاذ الأساليب المناسبة لتنمية مثل هذه الصفات، فالتلميذ المبدع يتميز بعدة خصائص وسمات تميزه عن غيره يمكن إجمال أهم هذه السمات فيما يلي:

8-1- يمتلك الذاكرة القوية: يتميز التلميذ المبدع بقدرته على الإلمام بالتفاصيل فيما يهتم به ويميل إلى المغامرة وقادر على التكيف بسرعة مع المتغيرات التي تواجهه ويفضل القيام بالأعمال التي تتطلب على تحد، ويحب التجريب، ولا يحبذ القيام بالأعمال الروتينية (حجازي، 2006، ص ص 158-159)، وهو دائم التساؤل ويفكر بشكل أفضل ومتعدد الاهتمامات والميول، ويقترح أفكارا قد يعدها الآخرون غير منطقية، ويمكنه التعامل مع المواقف الغامضة وحل المشكلات الصعبة التي تواجهه ويثابر على عمله ويتابع أفكاره بجدية بالرغم من معارضة الآخرين، ويحب المدح والثناء فهو بحاجة إلى اعتراف الآخرين بقدراته الإبداعية، وشجاع ومقدام، ويشعر بقدر كبير من السرور عندما يمارس العمل الذي يبدع فيه.

8-2- مرونة التفكير: يتميز الفرد المبدع بتعدد الأفكار وتنوع الإجابات، والقدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المبدعة. ويتميز بالاستقلالية في العمل والفكر والحكم ومخالفة رأي الجماعة إذا شعر أنه على

صواب، كما أنه مستقل في معرفته ويقوم قدرته المعرفية بشكل أوضح وأدق من الأشخاص العاديين ويستطيع تحمل المصاعب بشكل أكبر للوصول إلى الحقائق، ويمكنه مناقشة أكثر من فكرة في نفس الوقت بل والمقارنة فيما بينها، وذلك للوصول إلى حل أو مبدأ أو قانون أفضل ، بالإضافة إلى قدرته المعرفية الكبيرة فإنه يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة ، إنه أكثر التصاقاً من الأشخاص العاديين بحياة اللاوعي وعالم الخيال ويتميز بدرجة عالية من العقلانية والنقد الذاتي والثقافة العالية والقدرة علي التحليل والتركيب أكثر من الأشخاص العاديين.(عطية، 2024، ص ص 120-121)

8-3- إنتهاج أنماط جديدة للتفكير: يميل إلى التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير فيتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة والتطوير والتحسين. ومتعدد الهوايات والميول المتنوعة، ويتميز كذلك بقيم جمالية وأخلاقية عالية، ويتحمل مسؤولية القيادة والمشاركة في أداء الأنشطة وحب الاستطلاع والعمل على إيجاد كل الحلول الممكنة المختلفة للمشكلة. (عامر، 2005، ص 76)

خلاصة:

في الأخير يمكن القول أن الإبداع من الركائز الأساسية في تطوير العملية التعليمية ومواجهة تحديات العصر الحالي، إذ يسهم في تعزيز قدرات المتعلمين على التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ المبادرة، والتكيف مع المتغيرات، كما تبين أن الأنظمة التعليمية الحديثة تسعى إلى إدماج الإبداع في المناهج والبرامج التعليمية من خلال تبني أساليب تعليمية نشطة وتفاعلية تركز على المتعلم كمحور للعملية التربوية لترسيخ ثقافة الإبداع في التعليم وتوفير بيئة تعليمية محفزة قادرة على تلبية حاجات المتعلمين.



الفصل الثالث

المعوقات المدرسية للإبداع

تمهيد

يعد الإبداع من الركائز الأساسية في العملية التعليمية الحديثة، غير أن تحقيقه داخل البيئة المدرسية غالباً ما يصطدم بجملة من المعوقات التي تحد من تنميته لدى المتعلمين. وتتمثل هذه المعوقات في المناهج الدراسية التقليدية التي تفتقر إلى المرونة، وأساليب التدريس المعتمدة على التلقين والحفظ، إضافة إلى ضعف التحفيز، والخوف من الفشل أو الانتقاد، وغياب بيئة صفية مشجعة على التعبير الحر وتقبل الأفكار الجديدة. كما تسهم ثقافة المدرسة القائمة على الامتثال والنجاح الأكاديمي التقليدي في تقييد حرية التفكير، مما يعيق تطور القدرات الإبداعية للمتعلمين ويحد من فرص الابتكار داخل الفصول الدراسية.

أولاً: معوقات بيداغوجية

1- طرق التدريس التقليدية

1-1- طريقة المحاضرة: تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرق التدريس وأكثرها شيوعاً في مدارسنا، وتتلخص في قيام المعلم بإلقاء المعلومات المتضمنة بالدرس على المتعلمين ليقوموا باستيعابها وحفظها، مستخدماً في ذلك أسلوب الكلام طوال وقت الحصة مع الاستعانة أحياناً بالسبورة في أثناء الشرح.

ومما يشجع المعلم على استخدام طريقة المحاضرة في التدريس أنه يمكن عن طريقها تحقيق ما يلي:

1- تغطية جزء كبير من المعلومات في وقت قصير مما يعمل على توفير وقت المعلم.

2- عرض المعلومات بطريقة منظمة ومرتبطة ومتصلة.

3- المحافظة على نظام المتعلمين داخل الفصل وخاصة حينما تكون الفصول مكدسة بهم.

ومع ذلك توجد مواطن ضعف ومعوقات في طريقة المحاضرة يمكن تلخيصها فيما يلي :

1- لا يقوم المتعلم بدور إيجابي خلال استخدام طريقة المحاضرة، فهي تشجعه على أن يكون سلبياً، يتلقى المعلومات التي تعرض عليه ولا يقوم بأي دور في جمعها أو البحث عنها .

2- لا تراعى طريقة المحاضرة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3- لا تهتم بتوفير الخبرات الحسية للمتعلمين، حيث أنها تعتمد على الألفاظ بشكل أساسي، مما يؤدي إلى اعتماد المتعلمين على الحفظ والاسترجاع ، وبالتالي سرعة نسيان المعلومات التي تلقوها.

4- من المعروف أن المتعلم لا يستطيع أن يستمر في تركيز انتباهه لفترة طويلة ، وبالتالي قد تؤدي طريقة المحاضرة إلى تشتت انتباه المتعلمين أثناء شرح الدرس.

وبرغم عيوب طريقة المحاضرة وسلبياتها إلا أن هناك بعض المواقف التعليمية التي تعد طريقة المحاضرة أفضل الأساليب لتدريسها ومنها على سبيل المثال: شرح التطور الذي حدث في مجال معين أو عند عرض لمحة تاريخية عن موضوع الدرس لبيان المراحل التي مر بها، أو عند الانتهاء من دراسة موضوع معين والرغبة في تلخيصه للربط بين الخبرات المتضمنة به. (الطناوي، 2009، ص ص 168-169) وما يمكن قوله أنّ الاعتماد المفرط لطريقة المحاضرة كأسلوب للتدريس داخل الفصول ، خاصة في المرحلة الابتدائية ، يقلل من فاعلية التعليم ويكرّس التلقّي السلبي ، فهي تضع المعلم في مركز العملية التعليمية وتهمّش دور المتعلّم ، وهو ما يتعارض وتنمية التفكير النقدي والإبداعي ، لذا لا بدّ من مزجها بأساليب أكثر تفاعلية لتحقيق توازن بين نقل المعرفة وتحفيز المتعلّم على الفهم والمبادرة .

1-2- طريقة الحوار والمناقشة: وفيها يلجأ المدرس إلى محاوره التلاميذ ومناقشتهم عن طريق طرح أسئلة

حول موضوع معين أو فكرة معينة ويوجه التلاميذ إليها طالباً منهم الإجابة عليها. وعلى المدرس أن يراعي

مستوى التلاميذ فيلقي إليهم بأسئلة سهلة ويوجههم إلى ما يريد بلطف ولين بأسلوب مشوق وهذه الطريقة

يمكن اللجوء إليها مع الصغار والكبار إلا أنها مع الصغار أنجح وتقود إلى نتائج أفضل وخاصة في تعليم

الاشياء والعلوم. (أبو زيد، 2013، ص 30)

هي طريقة يقوم فيها المعلم بإلقاء الأسئلة على المتعلمين، حتى يصل إلى فهم الدرس، وهو أسلوب قديم، ولا يزال هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدريس شيوعاً، حتى يومنا الحاضر، لأنه يعتبر أداة طيبة لإنعاش ذاكرة المتعلمين. (السفياني، 2021، ص 32)

ومع ذلك توجد معوقات الطريقة الحوارية والمناقشة:

1- قد تكون سبباً لنفور التلاميذ من الدرس والمدرس ولا سيما إذا كانت الأسئلة تسبب لهم السخرية أو تكشف عجزهم.

2- قد تكون سبباً في ضياع الوقت لكثرة أسئلة الطلاب بقصد إشغال المدرس.

3- قد تكون سبباً لانعدام الأهداف الخاصة للمدرس إما لإطالة الإجابة عن الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة بعيدة عن الموضوع المقرر. (بن فرج، 2005، ص 97)

4- تتطلب معلمين مهرة في ضبط الصف، وإدارة الحوار.

5- صوغ الأسئلة، وطريقة توجيهها، بحيث تراعي الفروق الفردية وتتناول المستويات المعرفية المختلفة.

6- غالباً ما تستبعد هذه الطريقة المواد الحسية، والأجهزة التعليمية؛ مما يحرم التلميذ التعلم بالخبرة المباشرة.

7- قد تتحول هذه الطريقة إلى طريقة رتيبة مملة إذا اعتاد المعلم تكليف التلاميذ تحضير الدرس في البيت.

لمناقشتهم بمضامينه لاحقاً في الصف. (أبو العلا، 2016، ص 28)

تعدّ طريقة التدريس بالحوار والمناقشة من الأساليب التربوية الفعّالة في تنمية التفكير النقدي والقدرة على التعبير، فهي تشرك المتعلم في بناء المعرفة، وتعزّز الثقة بالنفس، وتفسح المجال لتبادل وجهات النظر، غير أنّ نجاحها يتوقف على مهارة المعلم في إدارة النقاش، وخلق جو من الاحترام والحرية الفكرية وعندما توظّف هذه الطريقة بشكل منهجي فإنّها تسهم بفعالية في تنمية الإبداع، وتخرج المتعلم من دور المتلقي إلى فاعل ومنتج للمعرفة.

1-3- الطريقة الإستقرائية: طريقة الاستقراء هو العملية التي ينتقل فيها الفرد بتفكيره من الخاص إلى العام، ويتم فيها استخلاص مبادئ وقواعد عامة من الجزئيات والحالات الفردية، وتكوين مصطلحات وتعميمات مبنية على أمثلة متعددة من الحقائق والاستقراء كطريقة تدريس هو دراسة الجزئيات للوصول إلى حكم كلي يشملها جميعاً؛ أي الوصول من الأمثلة إلى التعريف القاعدة (مثال - تعريف). (السيد علي، 2011، ص 87)

أما النقد الموجه إليها فيتلخص في: (الزويني، 2015، ص 94)

1- أنها تحتاج إلى وقت طويل.

2- أن بعض الأهداف لا تتحقق باستعمال هذه الأسلوب.

3- ليس شرطاً أن تستخدم هذه الأسلوب في الموضوعات المقررة بل قد تستعمل في موضوع واحد لتنمية المواهب والقدرات لدى الطلبة.

4- تحتاج إلى جهد كبير ومصادر ومعلومات واسع.

5- لا يمكن استعمال هذه الأسلوب في المجموعات الكبيرة.

تعدّ الطريقة الاستقرائية من أكثر الطرق ملائمة لتنمية التفكير العلمي والإبداعي، حيث تنطلق من الملاحظة والأمثلة نحو استخراج القاعدة أو المفهوم، ما يشجّع المتعلّم على الاكتشاف والتحليل بدل الحفظ المجرد، وهي طريقة تنمّي حب الاستطلاع وتحفّز العقل على الربط والاستنتاج، ممّا يجعلها فعّالة خصوصاً في طور الابتدائي، غير أنّ نجاحها يتطلّب بيئة صفية نشطة، ومعلّماً قادراً على توجيه التفكير دون فرض النتائج، ليظل المتعلّم محور العملية التعليمية وباحثاً نشطاً عن المعرفة.

1-4- طريقة المناقشة الجماعية: التي تقتضي من المدرس تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوعاً معيناً أو ناحية منه، ثم تعرض النتائج من حلول وتفسيرات على مجموع المتعلمين.

من معوقات الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم هي:
- تستغرق وقتاً طويلاً على حساب البرامج الدراسية، وهذا ما جعل العديد من الأساتذة يستغنون عنها لأن المقررات الدراسية طويلة وهم مطالبون بإنهائها.

- قد تؤدي ببعض المتعلمين إلى الدخول في قضايا جانبية مما يفقد الموضوع ترابطه وتماسكه، وبالتالي الانحراف عن الهدف المرسوم، كما قد تؤدي ببعض الطلبة إلى السيطرة على سير المناقشة وحرمان الكثير من الطلبة منها.

- قد لا يستمع الطلاب لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير سؤال أو بإعداد رأي لطرحه، مما يجعلهم يفقدون التواصل مع الموضوع وعدم التركيز على جميع ما دار في المناقشة.

- قد لا يصل المدرس بالمتعلم إلى نتيجة؛ فهي بحاجة إلى تنظيم وضبط للأسئلة، والأسئلة التي جوابها نعم أو لا يجب أن نتحاشاها قدر الإمكان لأنها لا تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة التفكير الناقد والسلوك الإبداعي. (الأسود، 2007-2008، ص ص 30-32)

تعدّ المناقشة الجماعية وسيلة فعّالة لتنمية روح التعاون، وتعزيز التفكير الجماعي، وتوسيع أفق المتعلّم من خلال تفاعله مع زملائه، فهي تخرج المتعلّم من الانغلاق الفردي، وتتيح له التعبير والاصغاء وتقبل الرأي المخالف، كما تنمّي مهارات التواصل والحجاج، وتعدّ محفّزاً قوياً على الإبداع عندما يدار النقاش في بيئة آمنة ومحفّزة، غير أنّ فعاليتها تعتمد على حسن تنظيم المجموعة، ووضوح الموضوع، ودور المعلّم كميسّر لا كمهيمن، حتى لا تتحوّل إلى فوضى أو احتكار للكلام.

ثانياً: البرامج التعليمية الكثيفة والرتيبة.

1- كثافة البرنامج الدراسي:

إن كثافة البرنامج الدراسي تؤثر سلباً على المعلم وتزيد من حالة توتره وارتباكته لأنه يجد نفسه مرتبطاً بالعامل الزمني فيكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من

الدراسة أيضا، فمن أخطر المشكلات المتعلقة بالنشاط البيداغوجي، عدم اهتمام التلميذ بالنشاط والبرامج الدراسية وإهمال الملخصات وحتى في الكثير من الأحيان استدراك الدروس التي لم يحضرها، وهذا ما يؤثر على المردود العام للتلميذ.

وإذا كانت كثافة البرنامج مؤثرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية، فقد يجد التلاميذ الصعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادة ذاتها التي تفوق مستوى التلاميذ وليس في طريقة أو أسلوب التدريس. ويرى البعض، أن التركيز على الأسلوب في عملية التدريس هو في حد ذاته تركيز يجانب الصواب ذلك أن طبيعة المادة التي تعلمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس وتفوق الأسلوب في أهميتها ويجد المعلم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل، وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حال محدودية مستوى القسم. «كما أنه قد تتجلى العوامل التربوية في تباين الأفواج التربوية مما يجعل المربي يؤدي مهمته بطريقة عرجاء فمسايرة المجتهدين وهم القلة - يجعل من ذوي المستوى الضعيف لا ينضبون بسبب عدم الاشتغال بالموضوع، واهتمامه بمن هو دون المستوى المتوسط يجعل من المتفوقين محل إضاعة للوقت وبالتالي تراهم ينجحون إلى الخروج عن نظام القسم. (أميمة، وهيبة، 2020، ص 104)

تشكل كثافة البرنامج الدراسي عبئا على كل من المعلم والمتعلم، فهي تحول العملية التعليمية إلى سباق لإنهاء المحتوى بدل التركيز على الفهم والتفاعل، وبذلك يصعب إتاحة مساحة للتفكير الإبداعي أو الأنشطة اللاصفية التي تنمي الخيال والتعبير الحر، كما يضعف هذا الضغط جودة التعلم ويؤدي إلى الإرهاق وفقدان الدافعية، خاصة في المراحل الابتدائية، لذلك فإن مراجعة البرامج وتكييفها مع قدرات المتعلمين ومقتضيات الواقع التربوي يعد ضرورة لمدرسة تعلم بعمق لا بكثرة.

2- الرتبة في البرامج التعليمية

إن المشكلات الصفية هي ناتجة عن السلوك السيئ الذي يصدره التلاميذ بفعل عوامل قد تكون محددة، ومرهونة بالجو الصفي، أو عوامل غير محددة لدى التلاميذ والحقيقة أن الأساتذة يختلفون فيما يعتبرونه سلوكا صحيحا، وما يعتبرونه سلوكا سيئا. فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدى بعض الأساتذة قد لا يقبله معلمون آخرون. فالأستاذ هو الذي يقرر السلوك الذي يعتبر مقبولا. والتعريف الملائم للسلوك الصفي الصحيح هو السلوك الذي يقوم به التلميذ، ويتقبله الأستاذ؛ والسلوك السيئ هو السلوك الذي يقوم به التلميذ ويلاقى رفضا من الأستاذ.

2-1 الملل والضجر: شعور التلاميذ بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة للمشاعر الملل والضجر، لذلك فإن انشغال التلاميذ بما ينثر تفكيرهم يقلل من هذه المشاعر، كما أن الأستاذ الذي يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه، وينثر جوا من التشويق في صفه، ويحدد استعداد تلاميذه، ويراعيها فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريسية، فهو أستاذ مثير ونشط.

- 2-2- الإحباط والتوتر: هو من الأسباب التي تجعل التلميذ يشعر بالإحباط في التعلم الصفي لذلك تحوله من تلميذ منظم إلى تلميذ مشاكس، ومخل للنظام الصفي؛ ويمكن حصر هذه الأسباب فيما يلي:
- طلب الأستاذ من تلاميذه أن يسلكوا بشكل طبيعي، وهنا لم يحدد للتلاميذ معايير السلوك الطبيعي.
 - زيادة التعلم الفردي الصعب أحيانا، وتحل ببعض النشاطات التعليمية الجماعية .
 - سرعة سير الأستاذ في تقديم المواد التعليمية، دون إعطاء راحة بين الفترة والأخرى للتلاميذ.
 - رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها؛ بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشة تقلل من صعوبة هذه النشاطات. (قادري، 2012، ص 20)

ثالثا: التقييم والاختبارات كأدوات كبح للإبداع.

يمكن دراسة الإبداع في التعليم من خلال نماذج مثل نموذج 4C ونموذج الأنظمة لصاحب النظرية (Csikszentmihalyi). في مجال التعليم العلمي (STEM) ، يركز الباحثون على "الإبداع الصغير"، أي الإبداع الذي يظهر في الأنشطة اليومية والعلاقات التفاعلية. يعتبر هذا النموذج أن الإبداع يحدث على ثلاثة مستويات: الفرد (المبدع)، والمجال (الوسط الأكاديمي الذي يقيم الأفكار)، والنطاق المعرفي (المحتوى المقبول علميا). واقترح مولن استخدام اختبارات مثل TTCT لتقييم هذا النوع من الإبداع.

لكن باير انتقد هذه الاختبارات لكونها عامة ولا تتعلق بمجال معين، مما دفع الباحثين لتطوير أدوات تقييم أكثر تخصصا. أحد هذه النماذج هو نموذج "البنية العلمية للإبداع (SSCM)" ، والذي يحدد مجالات محددة في العلوم مثل المعرفة والمنتج والمشكلة، وقيس الإبداع من خلال صفات مثل الطلاقة والمرونة والأصالة، بالإضافة إلى عمليات عقلية كالتهويل والتفكير.

بناء على هذا النموذج، قام كل من هو وآدي بتطوير "اختبار الإبداع العلمي (SCT)" وأثبتا صلاحيته إحصائيا. ورغم تركيزه على مجال العلوم، يمكن تعديل هذا الاختبار ليشمل مجالات علمية أخرى. كما أشار باربو إلى أهمية أن تكون أدوات التقييم متناسبة مع المهام التي يطلب من الطلاب إنجازها.

وفي السياق نفسه، دعا باحثون مثل بيغيتو وكاروسكي إلى تقييم الإبداع بشكل متكرر لأنه غالبا ما يظهر في لحظات قصيرة وعفوية يصعب ملاحظتها. ويتطلب ذلك متابعة دقيقة لسلوك الطلاب خلال أنشطة STEM. كما اقترح كريسموند وآدامز إطارا يوضح كيفية تطور الإبداع عبر مراحل التعلم، والذي استخدم كأساس في هذا البحث لتقييم السلوك الإبداعي. (Ling Tan, 2025, p p 190-191)

كان هذا فيما يتعلق بقياس وتقييم الإبداع ، بينما اقتصر التقييم المدرسي على الاختبارات التقليدية التي تركز على الحفظ والتكرار ، فإنه يتحول من أداة لتقدير التعلم إلى وسيلة لتقييد التفكير ، في هذه الحالة يشعر المتعلم أن النجاح مرتبط بإجابات نمطية لا بأفكار مبتكرة ، ما يضعف دافعيته للمغامرة الفكرية أو التعبير الإبداعي ، هذا النمط من التقييم لا ينصف المتعلمين ذوي الذكاءات المتعددة ، ولا يمنحهم فرصة لابرار قدراتهم ، لذا تجديد أدوات التقييم لتشمل مهارات التفكير الإبداعي والتحليل والابتكار ، يعد خطوة أساسية نحو تعليم يحتضن التنوع وينمي الإبداع .

رابعاً: معوقات تنظيمية وهيكلية

1- كثافة الأقسام وضعف التجهيزات

إن عدد التلاميذ المقبول يسهل العمل التربوي في القسم حيث يتمكن المعلم من الاعتناء بكل تلميذ على حدى مراعيًا حاجات وخصائص كل منهم إلا أن هذا الأمر يصعب عندما يكون عدد التلاميذ كبيراً حيث لا يؤثر على مردود التلاميذ فحسب بل حتى على سلوك المعلم عامة وصحته النفسية خاصة حيث يرهقه العمل ويجهدده ففي الوقت الذي يمكن فيه للمعلم أن يعلم صفاً من عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنه قد يعاني من بعض التوتر عندما يزيد عدد التلاميذ وبالتالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة على المعلم ويضيف فيرميل منها من خطورة الاكتظاظ على الصحة النفسية للمعلمين قائلًا: " إن اكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكيات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد كما أنه عامل على كثرة الفوضى وهذا الجو يسبب إرهاقا للمعلم والمتعلم على السواء، كما أنه يؤثر سلباً على تحصيل التلميذ، ويؤدي هذا إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط ". الإشارة إلى أن الاكتظاظ يكون بسبب نقص المدارس في التجمعات السكنية الكبرى أو لنقص الإطار التعليمي. (أميمة، وهيبة، 2020، ص 104)

2- غياب الوسائل التربوية المبتكرة

صارت الوسائل التعليمية اليوم ضرورة من ضرورات التعليم الحديث وهي جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي فالوسائل التعليمية ليست كما يتوهم البعض شيئاً إضافياً يساعد على الشرح والتوضيح بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم فهي تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة علمية فعالة أقرب إلى التطبيق حيث تساعد المتعلم من الانتقال من المجردات إلى المحسوسات، وتجعل من تعلمه تعليماً مشوقاً وأكثر جاذبية يعينه على فهم المادة وتحليلها، كما تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات. ومن أمثلة الوسائل التعليمية السبورة الملصقات الأفلام والأشرطة التلفاز والكمبيوتر كما أن أهميتها تكمن أيضاً في تعزيز الخبرة الإنسانية وتوجيهها نحو الهدف المنشود وحل المشكلات، كما تعمل على تحويل المعلم من ملقن للمعرفة إلى مشرف وموجه للتلاميذ وأن أفضل الوسائل التعليمية هي التي تنبع من وسط الطفل ومحيطه حتى يتيسر له الفهم ويدعم مكتسباته العلمية وقد لخص الأستاذان مطاوع وواصف أهمية الوسائل التعليمية وفوائدها فيما يلي: تثير اهتمام التلاميذ ونشاطهم وتوفر خبرات واقعية وتجعلها باقية الأثر كما تساعد على تسلسل الأفكار ونمو المعاني والثروة اللفظية وتعالج الكثير من العيوب والمشكلات والانحرافات.

إن هذه الوضعيات الاستثنائية كغياب الكتاب المدرسي والوسائل المذكورة آنفاً ليست من مسؤولية المعلم مع أنه هو المتضرر الأول مع تلاميذه فكتابة النصوص على السبورة أو الرسم أو إملاء الملخصات كل هذا يبعث الملل في نفوس التلاميذ والنفور من التعليم ظاهر ومنتشر في الكثير من المؤسسات التربوية،

والحضور للمدرسة يكون بضغط من الأسرة ولهذا يكره المتعلم ما يقدم له من دروس. (عبد النبي، 2015-2016، ص 199-200)

كما يمكن القول أنّ غياب الوسائل التربوية المبتكرة من العوامل التي تقلّص من فاعلية العملية التعليمية وتعيق تحفيز المتعلم ، خصوصا في المراحل الأولى من التمدرس ، فالوسائل الحديثة لا تقتصر على دعم الفهم ، بل تفتح آفاقا للتجريب والخيال ، والاكتشاف ، وهي عناصر أساسية لتنمية الإبداع ، وعندما يقتصر التعليم على السبورة والكتاب فقط ، يصبح النمط جافا ، ويضعف التفاعل داخل البيئة الصفية ، لذلك أصبح من الضروري إدماج أدوات رقمية ، ووسائل بصرية ، وأنشطة تفاعلية ، يمثل استثمارا تربويا ضروريا لبناء بيئة تعلم مشوّقة تحفّز المتعلمين على التعبير والإبداع .

3- المناخ المدرسي غير المحفز

إن ظروف العمل داخل المدرسة تؤثر بشكل مباشر على أداء المعلم، خاصة وعلى تكيفه، عامة وهذه الظروف هي:

3-1- حجرة الدراسة: إن الشروط المتوفرة فيها كالتاولات والمقاعد، ومكان السبورة، والتهوية، والتدفئة، والإضاءة وحتى نظافة القسم وموضعه، تؤثر على عمل المعلم، فقد تكون الإضاءة ضعيفة، أو الطاولات قديمة تؤثر على وضعية جلوس التلاميذ، أولا تمكنهم من الكتابة السليمة عليها، أو نقص التدفئة، وحتى مكان المدرسة كوجودها أمام سوق، محطة مسافرين، أو وسط يسوده الضجيج، كل هذا يؤثر على أداء العمل التربوي.

3-2- ساحة المدرسة: تعتبر المرفق الذي يجب أن يتساير مع طبيعة تلاميذ هذه المرحلة، سواء من حيث أرضيتها التي لا يجب أن تشكل خطرا عليهم، أو التزيين من طرف التلاميذ الجدرانها برسومات جذابة تنمي فيهم الحس الفني والجمالي، وحتى المساحات الخضراء التي تكون نتائج الأعمال التلاميذ والجانب المخصص للرياضة منها. إن التلاميذ إذا وجدوا هذه الظروف تلبي حاجاتهم، فإنها تكون مكانا ملائما لتجديد نشاطهم أما في حال وجود ساحة ضيقة فإنها لا تسمح للتلاميذ بالتعبير عن ذواتهم باللعب، وبالتالي يكتبون تلك الطاقة لتفرغ داخل القسم، سواء بالانضباط أو الحركة المفرطة، أو الملل، مما ينعكس على أداء المعلم ذاته وعمله، لأن تلميذ هذه المرحلة لا بد له من نشاطات مختلفة تتماشى مع خصائصه، وتحدد له طاقاته باستمرار.

3-3- المكتبة المدرسية: هو المرفق الذي يلحق بالمدرسة سواء الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية و يشرف على إدارتها وتقديم خدماتها أمين مكتبة، وتهدف إلى خدمة مجتمع المدرسة المكون من الطلبة والمدرسين، ولقد أصبحت المكتبة مرفقا ضروريا، تسهم في نجاح العملية التعليمية، وتعتبر مدعمة لنشاطات التلاميذ التربوية حيث يطالع فيها التلميذ المواضيع التي يرغب فيها، ويحضر بحوثه منها ويروح عن نفسه من خلال التنقل بين طيات كتبها، كما يكتسب منها عادات دراسية سليمة ، يدعم خبراته ومعارفه ، ولهذا لا بد أن تتوفر في كل مدرسة قاعة مطالعة يحقق فيها التلاميذ حاجاتهم التربوية، فينبغي أن يكون وجود

المكتبة جزءاً من وجود المدرسة ذاتها، ذلك أنها تمد جميع نشاطات المدرسة بالتغذية الفكرية المستمرة من خلال مواردها التربوية المختلفة، ويعني ذلك رفض المفهوم السائد للمكتبة المدرسية باعتباره مكاناً ثانوياً . والمدرسة التي لا توفر هذا المرفق المهم تحرم المعلمين من مورد فكري مهم، بحيث لا يطلعون إلى ما يكتب في مجال العلم والمعرفة، وبالتالي يجددون معلوماتهم العلمية. وللاشارة فإن المكتبة المدرسية قد تكون موجودة لكن سوء استغلالها وإدارتها، أو عدم الوعي بأهميتها يحولها إلى هيكل بلا روح. (عبد النبي، 2015-2016، ص 200)

3-4- قاعة المعلمين: إن هذا المرفق يساعد المعلمين في تحضير دروسهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم والترريح والاستراحة من عناء عملهم في ساعات الفراغ، كما هي مكان للاجتماع يوفر على مدير المدرسة البحث عن معلميه عند الحاجة في أماكن متفرقة، وقد يظن بعض المديرين أحياناً، أن هذه القاعة غير ضرورية وبإمكان المدرس استغلال حجرة فارغة، أو مكان في الإدارة، وهذا بجانب الصواب، لأن المدرس عند احتكاكه بزملائه يستفيد من خبراتهم ويشعره بالانتماء للجماعة، ويزيد من تماسك هذه الأخيرة، وقد تعتمد بعض الإدارات المدرسية المستبدة إلى حرمان المعلمين من هذا المرفق من أجل التحكم فيهم وخوفاً من ردود أفعالهم حول الأوضاع غير الموضوعية.

3-5- المطعم المدرسي: المعلمون يعملون أغلب أيام الأسبوع صباحاً ومساءً، وبالتالي وجود هذا المرفق اليوم ضرورة سواء للتلاميذ أو لهم، لأنه يسمح للجميع بأخذ وجبة غذائية كاملة يجددون من خلالها نشاطهم وحيويتهم، وتوفر عليهم عناء التنقل وبالتالي التقليل من الجهد البدني المرهق، ولا بد من توفير هذا المرفق بتضافر جهود السلطات المحلية وكذا جمعيات أولياء التلاميذ خدمة للعملية التربوية. جاء في أمرية 76/35 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين في المادة 68 ما يلي:

تضمن الخدمات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ الخدمات اللازمة في ميدان الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والنقل والتغذية والكساء والإسكان والترريح والإسعاف الطبي. "إن غياب المرفق يؤثر على التلاميذ والمعلمين سويًا فيشعرون بالتعب والإرهاق وحتى الهيجان والانفعال السريعين وعدم القدرة على التركيز والمتابعة الطويلة. (عبد النبي، 2015-2016، ص 201)

خامساً: معوقات سوسيو-نفسية

1- العلاقة بين المعلم والمتعلم.

يعتبر المعلمون الوسطاء الذي يقدمون الخبرات الضرورية التي تسمح للتلاميذ بإطلاق قدراتهم الهائلة، فمن المفترض أن يعتني المعلم بعلاقته بالمتعلم ويعمل على غرس القيم النبيلة داخل نفوس طلابه حتى يكونوا في المستقبل قادرين على التمييز بين الصحيح والخطأ، ومواجهة مواقف الحياة المختلفة. وتكمن أهمية المعلم في قدراته على الإصلاح والتطوير المبني على أسس نظرية وتطبيقية مستمرة، لما له من مردودية على المتعلم ووجب عليه أيضاً يكون حكيماً في إدارة العملية التعليمية داخل الصف طريقة تؤدي إلى فاعلية التعلم بالنسبة للتلميذ، الذي يجب أن يكون في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف

والمهارات والخبرات التي يملئها المنهاج الدراسي، لتطوير قدراته المعرفية واللغوية والعلمية من خلال الإسهام الفعال في هذه العملية التي تهئ له ميدان القيادة وتنفيذ عملية التعلم، إنطلاقاً من تحضير بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها لتتاح له فرصة بناء المعارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة.

والأساس في علاقة المعلم بالتلميذ في عملية الأخذ والعطاء التعليمي والتربوي، لابد أن يكون في إطار الاحترام والتقدير والعمل الجماعي الذي تسوده المحبة والتعاون وروح الإنسانية باتجاه تحمل المسؤولية وأداء الحقوق والواجبات والقيام بالأدوار المنوطة بكلا الطرفين. (نعيمه، جمال، 2022، ص ص 522-523) لا تقتصر العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم على التواصل المعرفي داخل الفصل الدراسي، بل تتعدى ذلك لتتسج بين المربي والمربي علاقات نفسية اجتماعية، تؤثر في المناخ النفسي الاجتماعي السائد في الفصل الدراسي، فالعلاقة التربوية لا تربط بين فكرين، بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية التربوية بكل أبعاد شخصيتهما.

حيث أن كل فعل تربوي - تعليمي - تعليمي، هو شبكة مركبة من العلاقات السوسيو -وجدانية التي تجمع طرفي العلاقة التربوية المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي، فهو البعد الأقل بروزاً، لأنه يتعلق بالتبادلات غير الصريحة الناتجة عن الدينامية الداخلية للفصل المدرسي.

حيث يؤكد "روجرز" C.Rogers في هذا الصدد أن المتعلم أثناء تكوينه يجد نفسه منخرطاً في تعلم له بعدين بعد معرفي وبعد عاطفي. ويجب على المعلم إدراك وتقبل المتعلم ككائن مستقل له حريته وحقوقه الشخصية، وعليه تفهم وجهات نظره وأن يزيح نفسه عن المركز وينزع عن نفسه صفة المرجع الشامل. ففي داخل الفصل الدراسي تظهر سلوكيات وانفعالات وأحاسيس وتصورات بين أعضائه، تدخل في إطار البعد النفسي الاجتماعي للعلاقة التربوية، تتحكم في تفاعلاتهم وتواصلهم التربوي إلى درجة أنها قد تحدد نمط العلاقة التربوية بينهم.

حيث بينت تجارب ميدانية أن التلميذ المتعلم يدرك الطرف المقابل (المعلم) ليس بصفة موضوعية، بل عن طريق عدة عوامل منها: نوعية المادة التي يدرسها المعلم، خصائصه وسلوكه داخل الفصل، هندامه ومنظره الخارجي. كذلك المعلم يدرك الطرف المقابل عن طريق صفات خاصة مرتبطة بذهنه مثل هندام المتعلم وسلوكه داخل الفصل، نتائجه المدرسية، تخصص الفصل كلها عوامل مرتبطة بالجانب النفسي الاجتماعي للطرفين من شأنها أن تؤثر في العلاقة التربوية بينهما. (عياط، 2016-2017، ص ص 114-

115)

في حين تفعيل العلاقات بين المعلم والمتعلم: يتجلى في تغيير حركية العلاقة والتفاعل الديناميكي من خلال البناء والنماء والممارسة والخلق والإبداع والتنشيط والتعاون الجماعي داخل الصف فيخرج ذلك العلاقة البنينة من السكون والروتين ورتابة الحياة المغلقة إلى الحركية ودينامية الفعل التربوي للمعلم والمتعلم وتنشيطه إيجابياً، ويتم ذلك بحضور مبادئ أو أسس ثلاثة هي:

أ- انفتاح المعلم على المتعلم بمشاركة أفكاره وطموحه و مشاعره باستمرار .

ب- أن يثق المعلم في المتعلم و يفهمه و يحترم رأيه ويتحسس مشاكله.

ج- أن يعامل المعلم المتعلم بأسلوب متحضر أساسه الحوار والديمقراطية.

يذكر جابر عبد الحميد جابر: أن الإنتاجية الحقيقية تتحقق في الفصل الدراسي الديمقراطي الذي يشترك فيه المعلم مع التلميذ في صنع القرار حيث يعاملهم كأفراد جديرين بالثقة والاحترام، وليس معنى ذلك أن يتتحي عن مسؤوليته كقائد فالمعلم الفاعل ليس دكتاتوريا ولا فوضويا، بل ديمقراطي موجه، مما يدل على أسلوب الحوار والمناقشة الديمقراطية تزيد من تفعيل العلاقة التربوية والنفسية بين المعلم والمتعلم بشكل ملحوظ. (سهام، 2007-2008، ص 6)

تعدّ العلاقة بين المعلم والمتعلم عاملا مهما في بناء مناخ تربوي سليم ، فهي ليست مجرد علاقة نقل معرفة ، بل علاقة إنسانية تقوم على الثقة والاحترام ، والتفاعل المتبادل ، فكلما شعر المتعلم بالأمان والتقدير من معلمه كلما زادت مشاركته واندفاعه نحو التعلم والإبداع ، أما إذا ساد الجفاء أو التسلط فإن هذه العلاقة تتحوّل إلى حاجز نفسي يقيد الانفتاح والتفكير الحر ، لذا فإنّ المعلم الواعي يدرك أثر كلماته وسلوكه ، ويجعل من العلاقة التربوية محفّزا للنمو الشامل لا مجرد وسيلة للضبط والتحكم .

2- النظرة النمطية للمتعلم المبدع.

لم تعد النظرة الحديثة إلى الإبداع تعتبره موهبة ثابتة، بل قدرة يمكن تطويرها. وفي ميادين كالعلم، والهندسة، والأعمال، والفنون، والعلوم الإنسانية، أصبح تحفيز الإبداع جزءا من الأجندات السياسية والبحثية العالمية. وغالبا ما تكون الطرق الأكثر فاعلية في تعزيز الإبداع هي تلك التي تزيل القيود الاجتماعية أو الذاتية. وتتناول هذه الدراسة القوالب النمطية باعتبارها عاملا مهما وغير مدروس يمكنه إما أن يطلق العنان للتفكير الإبداعي أو أن يقيده.

كما إن إدراك الصور النمطية المرتبطة بالنجاح أو الفشل في مهام معينة يمكن أن يؤثر بشكل كبير على الأداء العقلي والاجتماعي للفرد، فعندما يعتقد الشخص أن الجماعة التي ينتمي إليها ليست جيدة في أداء مهمة ما، فإن أدائه قد يتراجع. وفي المقابل، إذا ظن أن هذه الجماعة بارعة في المهمة، فقد يتحسن أدائه. لذلك، يمكن أن تسهم الصور النمطية إما في تعزيز الأداء أو تقليله حسب ما إذا كانت إيجابية أو سلبية.

كما تدفع الصور النمطية الأفراد لتكوين تصورات معينة عن أصحاب مهن بعينها، بغض النظر عن انتمائهم الفعلي لها. وتتناول هذه الدراسة كيفية استخدام الصور النمطية المهنية لتعزيز أو تثبيط التفكير الإبداعي المتشعب.

كما أكدت دراسة ليام هدسون في إمكانية استخدام الصور النمطية لتحفيز الإبداع لدى الأطفال، وقد اكتشف أن التلاميذ الذين طلب منهم تخيل أنفسهم كعلماء منضبطين أظهروا أداء أقل في اختبارات الإبداع

مقارنة بأولئك الذين تصوروا أنفسهم كفنانين غربيي الأطوار . وهذا يدل على أن تحفيز صورة ذاتية إبداعية قد يسهم في زيادة الإبداع. (Dunbar, 2016, p p 1-3)

3- المشكلات التي يواجهها المعلم أثناء تأديته للعملية التعليمية

3-1- المشكلات الصفية التربوية: تعرف بأنها مشكلات سلوكية، إلا انه يمكن تحديدها بأي سلوك يقوم به التلاميذ ويؤدي إلى إعاقة قدراتهم على التعلم، أي أنها تركز على التعليم والتعلم، ومن هذه المشكلات سرحان التلميذ، عدم قيامه بحل الواجبات المطلوبة منه، عدم إحضار دفتر التمرينات تدني مستوى التحصيل، عدم التركيز على شرح المعلم ... الخ وغيرها من الأمور التي تعرقل عملية التعلم وتشغل بال المعلم والإدارة وأولياء الأمور و المعلم الجيد هو الذي يتمكن من تلافي هذه المشكلات، وذلك بتوفير بيئة صفية سليمة قائمة على التعاون وفهم قدرات التلاميذ واحتياجاتهم، وتقديم المساعدة للمتأخرين دراسيا بتنوع طرق التدريس وإدخال عنصر التشويق والإبداع فيها ، وتصميم النشاطات الصفية بما يتناسب وقدرات التلاميذ وخبرات ومهارات وميول كل تلميذ مع الحرص على التواصل الدائم مع أولياء الأمور للمتابعة وزيادة فعالية التعلم. (أميمة، وهيبة، 2020، ص 106)

أ- المدرسة كمسبب للمشكلات السلوكية: يلتحق التلاميذ غالبا بالمدارس، دون تصورات قبلية حولها، رغم أن بعض الأولياء على قلتهم يحرصون على تشكيل صورة إيجابية لدى أطفالهم حول المدرسة لتسهيل عملية توافقهم وتكيفهم في البيئة المدرسية، إلا أنه قد يضطرب بعض الأطفال حين التحاقهم بالمدرسة والبعض الآخر أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية بتأثير من المعاملة التي يتلقونها، والطريقة التي يعاملون بها من قبل الإطار التربوي الإداري أو البيداغوجي، سواء في الفضاء المدرسي ككل أو في الأقسام الدراسية. يرى كوفمان أن المدرسة قد تكون عاملا من عوامل ظهور الاضطراب لدى التلاميذ، فالانفعال والعقاب والإحباط وغياب التنظيم كلها عوامل تساعد على ظهور اضطراب لدى الطفل.

وقد شخص كوفمان عددا من العوامل المدرسية التي قد تسبب مشاكل انفعالية للأطفال ومنها: عدم اهتمام المعلمين بالفروق الفردية بين التلاميذ وتوقعات المربين وأولياء الأمور غير الملائمة القدرات الطفل مما يجعلهم يكلفون الطفل بأعمال أكاديمية تفوق طاقته مما يصيبه بالإحباط، إضافة إلى عدم الاهتمام بميول وهوايات الطفل وإجباره على القيام بنشاطات لا يرغب بها ... الخ، وتحتمل المدرسة قدرا من المسؤولية في أداء دورها في هذا الجانب، وذلك بما يجب أن توفره من أنشطة ومواقف وخبرات وفعاليات تنمي جانبهم الانفعالي وتغرس فيهم قيم الحوار والتسامح وثقافة العفو لتبني شخصيتهم بناء سويا وفق ما ينشده المجتمع، وقد يحدث هذا العنف والعنف المضاد أيضا عندما يحاول الكبار الذين يمثلون الإطار التربوي من معلمين وغيرهم؛ تقييم سلوكيات التلاميذ غير السوية بطرق خاطئة، فينجم عنها ردود أفعال عنيفة من قبل التلاميذ فالمدرسة من خلال الأنظمة التي تسيورها، الرسمية منها أو غير الرسمية، بمنهجها المعلن ومنهجها الخفي، قد تأخذ أشكال ممارسات تسلطية عنيفة، تمارس الاكراه المحسوس الظاهر، من خلال العنف البدني، أو الرمزي المضمّر من خلال ما يسمى العنف النفسي؛ والذي بدأ يأخذ اليوم أهمية

خاصة بين أشكال العنف في المؤسسات التربوية وهو العنف الذي يأخذ أشكال التبخيس والازدراء والإهمال والتحقير والاذلال الذي بدوره يتسبب في انتاج عنف مضاد من قبل التلاميذ. كما نجد أيضا العنف اللفظي الذي يظهر من خلال الاعتداءات اللفظية البذيئة والفظة بين المعلمين والمتعلمين. (عبد القادر، 2021، ص 64)

ب- المناهج التربوية كمسبب للمشكلات السلوكية الصفية: إن التغيرات الكبيرة التي حدثت في فلسفة بناء المناهج الدراسية ومقارباتها - المقاربة بالكفاءات على وجه الخصوص، أتاحت للمتعلمين حرية أكبر في الحركة والنشاط والتفاعل الصفّي، والتي يتم استغلالها من بعض المتعلمين لإثارة المشكلات السلوكية، من فوضى ومشاغبة. وأيضا التغيرات العميقة التي طرأت على قيم أطفال اليوم، بفعل تعرضهم الكثيف لمنتجات التكنولوجيا الحديثة غير المراقبة وما صاحبها من تأثير سيئ على سلوكياتهم، وعوامل أخرى كثيرة مرتبطة بالتنشئة الأسرية وغيرها ويأخذ المنهاج التربوي - من جانب آخر - نصيبه من المسؤولية في إثارة المشكلات السلوكية ولو بشكل غير ظاهر من خلال فرض أنماط من الممارسات التعليمية، والمضامين المعرفية التي لا تتوافق مع الأسس التي يجب أن يبنى عليها المنهاج التعليمي، وهذا يظهر لما يفرض على التلاميذ دراسة مضامين تناقض قيمهم وقناعاتهم الدينية والوطنية وتتنافى مع ما تشربوه في أسرهم وبيئتهم الاجتماعية، وهذا يعتبر أيضا شكلا من أشكال الاضطهاد والعنف الرمزي، الذي يولد تعصبا يحد من الحوار والتواصل الإيجابي بين الأفراد، وقد يتحول مع مرور الوقت إلى شعور بالضياع والاعتراب داخل المدرسة. وفقدانهم البوصلة توجه سلوكهم، وهو ما عبرت عنه مونيك براون (2003) بفقدان المعيارية. وتقصد به التصرف على نحو يخل بالأنظمة والقوانين المعمول بها، ويناوئ المتعارف عليه قيميا، ويستدل على هذا الشعور من خلال:

- جهل التلميذ ما هو متوقع منه من نظام المدرسة.
- عدم شعوره بأهمية السلوك أو الملبس حسب مقتضيات الموقف والمناسبة.
- عدم اكتراثه بتكليف نفسه على وفق ما يتطلبه مجتمعه المدرسي خاصة.
- تصرفه كما لو كان كل شيء عادي ما"، لا يلزمه قانون.
- شعوره بأن لا ضير من الإخلال بالأنظمة والقوانين ما دام أمره غير مفتضح.
- شعوره بأن لا ضير من الغش ما دام سيحقق له النجاح. (عبد القادر، 2021، ص 65)

3-2- المشكلات الصفية السلوكية: يعبر عنها بأنها سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض التلاميذ بسلوكيات مختلفة عن التلاميذ الذين في مثل سنهم، وبشكل يتسق مع ما هو مكروه من قبل المجتمع، ويعرف بأنه سلوك غير مقبول يقوم به المتعلم لكي يشبع حاجته للانتماء وإحساسه بقيميته، والمشكلات السلوكية ليس لها تأثير مباشر في العملية التربوية، حيث أن الخصائص الشخصية للمعلم لها الأثر الكبير في منع أو علاج هذه المشكلات. فالمعلم الناجح هو الذي يمتلك سمة اليقظة والرقابة داخل الصف، ولكي يتمكن من منع حدوث أية مشكلة سلوكية عليه أن يكون مستعدا للتخطيط الجيد للنشاطات الصفية وذلك منذ بدء العام

الدراسي، وإن يضع نظاما محكما لتحقيق الانضباط داخل الصف مع توزيع المسؤوليات على تلاميذه جميعا وبشكل عادل ومعلمتهم معاملة إنسانية منصفة والبعد عن الزجر والعقاب. (الحري، 2021، ص ص 175-176).

أ- **المشكلات السلوكية المتعلقة بالمعلم:** يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات انضباطية سواء داخل غرفة الصف أو خارجها. وهناك مجموعة من سلوكيات المعلمين داخل غرفة الصف والتي تؤثر بشكل فعال على سلوكيات التلاميذ ومن هذه السلوكيات:

- 1- القيادة المتسلطة جدا.
 - 2- القيادة غير الراشدة أو الحكيمة.
 - 3- تقلب قيادة المعلم.
 - 4- إنعدام التخطيط.
 - 5- ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.
 - 6- عدم الثبات في الاستجابات وردود الأفعال.
 - 7- الاضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات.
 - 8- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.
- ب- **المشكلات السلوكية المتعلقة بالتلميذ:**

- 1- مستوى القدرة العقلية للتلميذ.
- 2- العوامل الصحية.
- 3- شخصية التلميذ. (الفتاح الزكي، 2013، ص ص 28-30)

لا يمكن إغفال أثر سلوك المعلم في توفير المناخ المناسب داخل القسم ، فحين يتسم أسلوبه بالتسلط أو غياب الصبر ، أو افتقار التواصل الإيجابي ، فإن ذلك قد يولد توترا ويغذي السلوكيات السلبية لدى المتعلمين ، فالمعلم ليس ناقلا للمعرفة فقط ، بل قدوة تؤثر في وجدان المتعلم وسلوكه ، ومن هنا تظهر الحاجة إلى التكوين التربوي الذي يعزز المهارات التواصلية والقدرة على ضبط القسم بأساليب بناءة ، حتى يصبح سلوك المعلم داخل الصف يحقق توازن وإلهام لا سببا في الاضطراب .

سادسا: المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي

1- معوقات تتعلق بالمعلم

إن المعلم المبدع هو الذي يخلق بيئة تعليمية تسمح بالاكتشاف، كما أنه يتسم بالواقعية والأصالة والشعور والثقة والتعاطف. وأن المعلم المبدع هو الذي يوجه الطلبة من خلال مواقف التعلم والتعليم والوصول إلى أقصى طاقاتهم وامكاناتهم وأن هذه الأسباب التي دفعت (تورانس، مايرز) إلى وصف المعلم المبدع بأنه المتقبل والمتحمل والإنسان الذي يسمح للطلبة بالنمو إلى أقصى طاقاتهم. (عامر، 2005، ص 30)

ومن أكثر المعوقات التي تتعلق بالمعلم:

- عدم تدريب المعلمين على التفكير الابتكاري وذلك يعود إلى عدم وجود برامج لإعداد وتأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة في مجال التفوق العقلي والابتكار.
- عدم تلقي أدنى توجيهات بهذا الخصوص وعدم الإلمام الكافي بماهية هذه الأساليب وطرائق استخدامها.
- محددات الوقت وما يفرضه على المعلم من التزامات، حيث إن ممارسة التدريس الإبداعي تحتاج إلى وقت وجهد.
- مشكلات ترتيب البيئة الصفية وتنظيمها، ومشكلات الضبط السلوكي للدارسين أثناء التعلم التعاوني أو التعليم التشاركي الذي ينجم عنه فوضى ومشكلات سلوكية قد تعيق المعلم عن متابعة ممارساته التدريسية الإبداعية.
- الانخراط في تدريس المهارات الأساسية أو قصور مستويات الدارسين في المهارات الأساسية أو في مستويات تحصيلهم للمناهج السابقة مما يؤدي إلى تثبيط التدريس الإبداعي للمعلم، وكذلك التزاماته بالخطة الدراسية والمدة الزمنية. (إسطفان، 2022، ص 222)

2- معوقات تتعلق بالتلميذ:

- يعتبر التلميذ محورا للعملية التعليمية والتعلمية، فإن الطفل منذ سنواته الأولى يتفاعل مع مجتمعه وداخل أسرته متأثرا بالظروف البيئية الأسرية المختلفة ودورها في تنمية الإبداع أو عرقلة وكذلك الأحداث والمواقف التعليمية في غرفة الصف والمدرسة حيث أن التلميذ يتأثر بالمتغيرات الأسرية والبيئة والمدرسة مما يعزز أو يقلل رغبته في المشاركة والريادة والإبداع.
- ومن أكثر المعوقات التي تتعلق بالتلميذ وتعتبر من أكبر المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلمهم تشمل:
- التركيز على الحفظ بدلا من الفهم.
- اقتصار التدريس على الوقت الذي يسبق الامتحان.
- الاستذكار للحصول على الشهادة بدلا من التعلم.
- الخوف من اللوم والسخرية، والشعور بالعجز عن تغيير الواقع لعدم الجرأة على المخالفة والانسحاب وراء محاكاة وتقليد الآخرين فذلك مرده على افتقار الاستقلال الذاتي والاهتمام بأفكار الغير ومجازاة المعايير السائدة.
- الاتصاف بسمات تناقض الإبداع، فالإبداع يتسم بالعزة والطموح وحب المغامرة. (إسطفان، 2022، ص 222-223)

3- معوقات تتعلق بالمنهاج الدراسي:

- أصبحت عملية تطوير المناهج أمرا ضروريا لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وهو عصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه واختلاط المفاهيم إلا أن المناهج بوصفها تحول دون تنمية الإبداع لدى الطلبة لذلك يجب التأكيد على أهمية العوامل المتعلقة بمحتوى المنهج الدراسي لما يحتويه من ضرورة اهتمام المنهج

بجوانب تطبيقية واتسامه بالمرونة وعدم الحد من استغلال المعلم لإمكانياته وطاقاته العلمية. وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يفكروا تفكيراً إبداعياً وحرصه على إشباع حاجات التلاميذ المختلفة وتخلص المناهج من الحشو الزائد بمعلومات لا فائدة منها بالنسبة للتلاميذ. (شقيير، 1999، ص 256).

للمنهج الدراسي دور كبير لتنمية الإبداع إلا أنه هناك مجموعة من المعوقات ذات العلاقة ومنها:

- إن المناهج لم تصمم على أساس تنمية الإبداع، فالأدب التربوي في مجال الإبداع يؤكد على الحاجة إلى مناهج تدريسية وبرامج تعليمية هادفة ومصممة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، لذا ينبغي تطوير المناهج بحيث تسمح بإعطاء فرص التجريب العلمي والرياضي والأدبي والفني التي تتضمن مختلف النشاطات.

- المناهج ما زالت مقتصرة على البرنامج الأكاديمي فقط، دون البرنامج النشاطي ثم التطبيقي أو الممارسة. فالمنهج ما لم يعيشه المتعلم ويحتك به ويتفاعل معه لم تؤت ثماره. فالأهداف الرئيسة لعملية تطوير المناهج تركز على مهارات حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير العلمي وذلك لأجل تعلم إبداعي وشخصية متكامل للمتعلم

- تركيز المناهج على أسئلة الحفظ والتذكر ومحدودية تركيزها على تنمية مهارات التفكير العليا.

- عدم مراعاة محتوى المناهج للفروق الفردية بين الطلبة.

- محدودية أساليب التقويم في المناهج واقتصارها على الاختبارات التقليدية والتركيز على قياس القدرات العقلية الدنيا. (عبد العزيز، سليم، 2010، ص 110).

4- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية:

يعتبر مدير المدرسة أحد العناصر المهمة في تطوير الإبداع لدى طلبة المدرسة وعلى ذلك وجوب تميز الإدارة المدرسية بأنها: تعطي نواحي النشاط الإبداعية أهمية خاصة في البرامج الدراسية، وعدم قصرها على موضوعات الدراسة الأكاديمية فقط، وزيادة إمكانيات المكتبة المدرسية، وتوفير كافة الإمكانيات اللازمة للعملية التعليمية، تقليل كثافة الفصول وتوفير الجو الصحي المناسب الذي يساعد التلاميذ على التفكير السليم. هذا بالإضافة إلى إعطاء الإدارة المدرسية الفرصة للتلاميذ لمناقشة مشكلاتهم مع المعلم، واهتمام المدرسة بالأنشطة والرحلات والتخلص من الروتين الذي يعيق حركة العملية التعليمية والاهتمام بالجوانب الصحية للتلاميذ. (شقيير، 1999، ص 256) ومن واجبات مدير المدرسة تنفيذ برامج التخطيط طويل المدى، وتخفيف حدة التوتر الناشئ أثناء سير العمل، عن طريق الاتصال المستمر بين المعلمين. (سماحة، 1992، ص 133 - 134).

إن دور الإدارة رئيس ومعزز في تنمية الإبداع إلا أن هناك معوقات ذات علاقة بالإدارة المدرسية:

- اعتبار الانشغال بالأنشطة الإبداعية من الأمور قليلة الأهمية أو بعيدة عن الواقعية.

- التركيز الشديد على النظام والحضور والغياب، والتشدد في النظام المدرسي وإنهاء المواد الدراسية.

- عدم اهتمام الإدارة المدرسية بتزويد المعلمين بما يستجد من وسائل للإبداع.

- عدم تقدير إدارة المدرسة لإنجازات الطلبة وتكريمهم على المستوى المرضي.
- عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالبحث والتنقيب والاطلاع واكتشاف المعرفة.
- اكتظاظ الصفوف الدراسية والأعداد في الصف الواحد.
- محدودية الإمكانيات والتجهيزات في البيئة المدرسية لتشجيع الابداع والتحفز للتعلم لدى الطلبة.
- نمط الإدارة المركزي وعدم وضوح أهداف رؤية المدرسة للمجتمع المدرسي.
- إتباع الإدارة لأنظمة إدارية تقليدية وروتين في العمل وعدم افساح المجال للتفويض والتكليف وتوزيع المهام.
- عدم تشجيع الإدارة على روح التنافس وتبادل الخبرات بين المعلمين مما يؤثر سلبا على مناخ العمل ويؤد لانخفاض الروح المعنوية لديهم. (إسطفان، 2022، ص 223-224)

خلاصة:

تعد المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي من أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية، حيث تؤثر سلباً على تنمية القدرات الابتكارية للتلاميذ، كما تشير الدراسات إلى أن هذه المعوقات تتنوع بين عوامل تتعلق بالمنهج الدراسية التي تركز على الحفظ والتلقين وتهمل الجوانب الإبداعية، وأساليب التدريس التقليدية التي لا تشجع على التفكير النقدي والابتكار، بالإضافة إلى ذلك تلعب بيئة المدرسة دوراً مهماً، حيث يمكن أن تؤثر سلباً إذا كانت تفتقر إلى الدعم والتشجيع على التعبير الحر وتقبل الأفكار الجديدة.

كما يعتبر دور المعلم محورياً إذ قد يفتقر بعض المعلمين إلى التدريب الكافي في تنمية التفكير الإبداعي، مما يؤثر على قدرتهم في تحفيز الطلاب، علاوة على ذلك تعد العوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه كالخوف من الفشل وقلة الثقة بالنفس من بين المعوقات التي تحد من المبادرة والإبداع.



الفصل الرابع

الإجراءات العملية للدراسة

الميدانية

تمهيد:

سننتاول في فصلنا هذا الجانب المنهجي الخاص بدراستنا المتبع من اجل مواصلة مشروع البحث في جانبه الميداني، بحيث أن هذا الجانب لا بد أن له صلة بالجانب النظري، فإن قيمة الدراسة تكمن فيما يتوصل إليه الباحث من نتائج ذات قيمة علمية تعود بشكل إيجابي على البحث العلمي، ولن يتحقق هذا إلا من خلال اعتماد الطرق والأدوات المنهجية في جميع البيانات.

بعدما تناولنا بإسهاب لموضوع دراستنا من نواحيه النظرية من تعريفات ونظريات وأبعاد متعلقة بالمتغيرين محل الدراسة كان لابد من تخصيص جزء من عملنا للجانب الميداني.

1- المنهج المتبع في الدراسة

إن الدراسات العلمية تتطلب من الباحث إتباع منهج علمي مناسب لموضوع بحثه وفقاً لما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة من أجل الوصول إلى حقائق علمية والتحقق منها بكل موضوعية. ووفقاً للسؤال الرئيسي الذي تطرحه إشكالية الدراسة حول المعوقات المدرسية للإبداع عند المتعلمين، وجدنا أن المنهج الأنسب لدراستنا هو المنهج الوصفي، وبما أن طبيعة الدراسة وأهدافها في مجال البحوث الاجتماعية هي التي تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم. وفي الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لأن طبيعة موضوعنا تتطلب الوصف التحليلي الدقيق لمعرفة المعوقات المدرسية للإبداع عند المتعلمين من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. يعرف المنهج على أنه الآلية الموضوعية المؤدية إلى الحقيقة، وهو في أبسط تعريفاته الطريقة المؤدية للكشف عن الحقيقة للعلوم بواسطة مجموعة من الحقائق العامة تهيم على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى النتيجة العلمية. (عوايدي، 1987، ص 31)

والمنهج الوصفي هو أسلوب من أساليب تحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة الدراسة أو موضوع محدد وذلك من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات التالية.

2- أسلوب اختيار مجتمع الدراسة:

لقد قمنا بالاعتماد على أسلوب المسح الشامل، أي أنّ جميع أفراد المجتمع تم أخذ آرائهم حول الموضوع.

3- أدوات جمع المادة العلمية:

هي الوسائل التي تمكن الباحث من الحصول على البيانات من مجتمع البحث وتصنيفها وجدولتها، ويتوقف اختيار الأداة اللازمة لجمع البيانات على عدة عوامل فبعض أدوات البحث تصلح في بعض المواقف والبحوث بينما قد لا تكون مناسبة في غيرها. (أحمد، 2007، ص 268)

ونحن في دراستنا قد استعنا بعدة أدوات هي:

3-1- أدوات جمع المادة العلمية النظرية:

- الكتب.

- القواميس.

- الأطروحات والرسائل الجامعية.

3-2- أدوات جمع البيانات الميدانية:

هي الوسائل التي تمكننا من جمع البيانات والحصول عليها من المبحوثين وفي دراستنا تم الاعتماد على:

3-2-1- الملاحظة: هي المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتعامل مع طبيعة الظاهرة. (أبرش، 2009، ص 266)

وفي هذه الدراسة إستخدمنا ملاحظات ميدانية للمعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي ، بوصفي أستاذة تعليم ابتدائي و أمام احتكاكي اليومي المباشر بالمتعلمين في القسم ، و قد عملت بمدارس مختلفة على اختلاف مقاطعاتها ، لاحظت أن الإبداع بمفهومه التربوي المتحرر من قيود التحصيل التقليدي لا يجد المناخ المناسب للتفتح داخل المدرسة ، تتجسد هذه المعوقات في ثلاثة متشابكة تمسّ المعلم و المنهاج الدراسي و الإدارة المدرسية ، و سأعرضها في ما يلي بدقة و موضوعية .

أولاً: المعلم كفاعل مباشر في العملية التعليمية:

رغم أن المعلم يعد الركيزة الأساسية في بناء التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، إلا أنني لاحظت وجود معوقات بنوية ومهنية تحدّ من قدرته على أداء هذا الدور .

- **ضغط البرامج الرسمية:** غالبا ما يطلب من المعلم إتمام محتوى المنهاج الدراسي في مدة زمنية ضيقة، ممّا يجعله يركّز على التلقين أكثر من تحفيز التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.
- **التمركز حول التقييم التحصيلي:** يتم توجيه جهود المعلم غالبا نحو التحصيل الرقمي والنتائج في الامتحانات، ممّا يهمل الإبداع وغير الملموسة لدى التلاميذ.
- **ندرة التكوينات الهادفة للإبداع :** معظم لدورات التكوينية التي حضرناها رفقة الزملاء و الزميلات تشرح التغيرات التي تطرأ دوريا على المناهج و لا علاقة لها بمضامين تعزّز التفكير النقدي او التقنيات البيداغوجية المحفزة على الإبداع .
- **العدد الكبير من التلاميذ داخل القسم:** ما يعيق التفاعل الفردي معهم أو توفير بيئة تمكن من اكتشاف وتغذية المواهب الإبداعية.
- **التفاوت بين المعلمين في الخلفية البيداغوجية والمعرفية للإبداع:** هناك تفاوت واضح لوجهة نظر المعلمين لأهمية الإبداع، فهناك من يختزله في النشاطات الفنية فقط، في حين لا يدرك آخرون مدى ارتباطه بجوهر التربية الحديثة.

ثانيا: المناهج الدراسية كإطار تنظيمي للتعلّم

ما لاحظته من خلال التحضير والمتابعة الصفية أنّ المناهج الدراسية تمثّل عائقا هيكليا في وجه الإبداع للأسباب التالية:

- **جمود المحتوى:** لا تزال المقررات الدراسية تميل إلى الحفظ والتلقين وتفتقر لمهام أو أنشطة تشجّع على التفكير الحر والتعبير الشخصي
- **غياب التكيف مع الفروق الفردية للتلاميذ:** لا تراعي المناهج مستويات التلاميذ الإبداعية المختلفة، بل تعاملهم كجماعة موحّدة، ممّا يقيد القدرات الفردية .

- **ضعف إدماج الوسائل التكنولوجية والفنية:** بالرغم من توفر بعض المعدات، إلا أنّ المنهاج لا يوظفها بشكل موجه أو منهجي لتنمية التفكير الإبداعي .
- **قلة الأنشطة المفتوحة:** من النادر جدا أن يجد الأستاذ في المقرر أنشطة ذات نهايات مفتوحة أو مشروعات تعليمية تفسح المجال للتلاميذ على الإبداع الذاتي.
- **ثالثا : الإدارة المدرسية بين محدودية الميزانية و رغبة الدعم :**
من خلال تفاعلي اليومي مع الإدارة، يتّضح أنّها ليست المصدر المباشر لإعاقة الإبداع، ولكنها تتأثر بسلسلة من العوامل الخارجة عن إرادتها، وهي:
- **عجز الميزانية:** تعاني المدرسة من قلة الموارد المالية، مما يعيق تهيئة بيئة مدرسية محفزة على الإبداع كإنشاء نواد تربوية، أو تهيئة فضاءات مرنة للتعلّم.
- **ضعف الصلاحيات:** تظلّ مهام المدير محدودة إداريا، حيث لا يمتلك السلطة المالية أو الاستقلالية التربوية الكافية لاتخاذ قرارات تدعم المشاريع الإبداعية.
- **التركيز على البعد التنظيمي:** تنحصر مهام الإدارة في تسيير اليوميات المدرسية وضمان الانضباط، بينما تغيب عنها الرؤية التربوية التحفيزية أو الاستراتيجية بعيدة المدى.
- **قلة التعاون مع الفاعلين الخارجيين:** لا آليات فعّالة لربط المدرسة بجمعيات أولياء التلاميذ أو مؤسسات المجتمع المدني، من أجل دعم المبادرات التربوية الإبداعية.
- **تفاوت واضح في البنية التحتية بين المدارس:** لوحظ وجود فروقات متباينة بين المدارس الواقعة في المناطق الحضرية أو القرى من حجم الأقسام عدد الحجرات، جودة التهوية والإضاءة، ووجود الساحات أو الفضاءات المفتوحة.
- **كل المدارس تفتقر إلى قاعات خاصة بأنشطة المسرح والموسيقى والإعلام الآلي** ما يفرغ العملية التعليمية من بعدها الإبداعي، ويحوّلها إلى تلقين روتيني.
- **محدودية التجهيزات والوسائل التعليمية:** على الرغم من الجهود الفردية للإدارة، فإنّ قلة الوسائل التربوية الحديثة (أجهزة عرض، سبورات ذكية، مكتبات صفيّة، ...) تحدّد من قدرة المعلّم على توظيف تقنيات التنشيط التربوي الإبداعي.
- **الميزانية المخصصة للصيانة أو اقتناء التجهيزات غير كافية:** وتخضع غالبا لقرارات فورية، ممّا يقيد مرونة الإدارة في تحسين المرافق.
- **التأثير السلبي لظروف البناء على المناخ التعليمي:** أغلب المدارس لا تزال تعمل بهياكل قديمة متهاكة تفتقر للعزل الحراري أو الصوتي، ما يشتت تركيز التلاميذ ويضعف التفاعل داخل القسم.
- **الإزدحام داخل الأقسام الدراسية:** في أغلب المدارس بسبب قلة الحجرات يجعل من الصعب تطبيق أنشطة تعتمد على العمل التعاوني أو التفكير الحرّ.

- غياب التناسق في الدعم المؤسسي: لا توجد آليات واضحة لتوزيع الميزانيات بشكل منصف بين المدارس مما يعمق الفوارق ويكرّس اللامساواة التربوية.
- الإدارة المدرسية: رغم درايتها بالحاجات لا تملك القدرة القانونية أو التمويل المباشر لتغيير هذا الواقع، وتكتفي غالباً بالمراسلات و المطالبات الإدارية دون استجابة ملموسة.

خلاصة الملاحظات

انطلاقاً من تجربتي الشخصية وملاحظاتِي اليومية داخل القسم في الحرم المدرسي وتعاملي مع إدارة المدرسة. يمكن تلخيص معوقات الإبداع لدى المتعلمين في كون المعلم محدود ومقيد بالزمن والوسائل والمنهاج الدراسي الجامد وهي كلّها اختلالات تؤثر سلباً على دافعية التلميذ للتعبير والتجريب، والإدارة مكبلة بالعجز المالي ومحدودية الصلاحيات، رغم أن كل طرف يبذل جهده، إلا أنّ غياب الرؤية التكاملية والدعم الهيكلي يجعل من تنمية الإبداع تحدياً لا يتحقق بسهولة في الواقع المدرسي الحالي.

3-2-2- المقابلة: المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع البيانات ، كما انها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعاً للحصول على البيانات الضرورية لأي بحث.

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات والايضاحات التي يطلب الإجابة والتعقيب عليها وجهاً لوجه بين الباحث والأشخاص المعنيين بالبحث او عينة ممثلة لهم. (غواظني مليكة، 2021، ص 181) بصفة عامة هي قيام الباحث بزيارة المبحوثين في بيوتهم أو مكان عملهم من أجل الحصول منهم على معلومات يعتقد أنهم يتوفرون عليها. (أبرش، 2009، ص 266)

وقد كانت لي مقابلة مع كل مديري الابتدائيات للمقاطعة البيداغوجية 41 ببرهوم ولاية المسيلة بغرض الوقوف على المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين، وهي معوقات مرتبطة بالإدارة المدرسية بين محدودية الميزانية وضعف الصلاحيات من جهة، وتأثير ذلك على تشجيع المناخ الإبداعي من جهة أخرى وقد أسفرت المقابلة الموجهة مع المدراء عن النتائج التالية:

- **ضعف الميزانية وتأثيرها المباشر:** أجمع كل المدراء على أنّ الميزانية المخصصة للمؤسسات التربوية لا تكفي لتغطية الاحتياجات الأساسية، فما بالك بتنظيم برامج أو أنشطة إبداعية، وقد أشاروا إلى أنّ هذا النقص المالي يعرقل تنفيذ المبادرات التي تتطلب مواد أو تجهيزات إضافية كالأعمال اليدوية، التجارب العلمية، أو الورشات الفنية.

- **تهيئة الفضاءات التعليمية:** أكد المدراء أنّ غياب التمويل الكافي يحول دون إعادة تهيئة أو تكييف الفضاءات المدرسية، مثل أقسام الدعم، حجرات للمطالعة، فضاءات مفتوحة.....، لتكون بيئات محفزة على الإبداع ، كما أنّ أغلب المدارس تعاني من ضعف في البنية التحتية نفسها ، مما يجعل التفكير في تطوير المناخ الإبداعي أمراً ثانوياً مقارنة بتغطية الحاجات الأساسية .

- **صلاحيات محدودة في التسيير المالي:** صرّح كل المدرء أنّ دورهم يقتصر غالبا على تسيير الموارد المتوفرة فقط، دون صلاحيات فعلية في توجيه الميزانية أو اقتراح تخصيصات إضافية لدعم برامج تربوية موجهة للإبداع، وهو ما يضعف من فاعليتهم في اتخاذ القرارات داعمة للتميز والابتكار داخل المدرسة.
- **آليات التعاون أو الدعم الخارجية:** تشير نتائج المقابلة الموجهة إلى ضعف تفعيل آليات التعاون والدعم الخارجي في المؤسسات الابتدائية حسب ما أدلى به المدرء كوسيلة لتعويض النقص المسجل في الوسائل التعليمية والموارد المادية الضرورية لتنمية الإبداع لدى المتعلمين ، وقد أكدوا أنّ مثل هذا التعاون مع الفاعلين الخارجيين ، كجمعيات أولياء التلاميذ أو المجتمع المدني ، لا يتم بشكل ممنهج أو وفق إطار إداري منظم، وإنما يبقى مرهونا باجتهادات فردية ومبادرات شخصية من طرف الإدارة أو بعض الأطراف المحلية ، وقد أعرب جل المدرء عن استعدهم للاستفادة من هذه الشراكات المجتمعية في حدود ما تسمح به المهام الإدارية و التربوية ، إلا أنهم أشاروا إلى غياب الصلاحيات القانونية الواضحة أو المرافقة المؤسسية التي تمكن الإدارة من بناء تعاون فعال ومستدام دون الاصطدام بقيود بيروقراطية أو تحديات تتعلق بالتمويل والتسيير .

3-2-3- الاستبيان: هي أداة لجمع البيانات في شكل استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة للمبحوثين، ليقوم المبحوث بالإجابة بنفسه عليها.

وقد اعتمدنا على الاستمارة للحصول على معلومات من طرف المبحوثين "أساتذة التعليم الابتدائي" على اختلاف المواد التدريسية والشهادات المتحصل عليها، وقبل الوصول بالاستمارة لصيغتها النهائية مرت بعدة مراحل أهمها:

- **مرحلة الاستمارة الأولية:** قمنا بصياغة استمارة أولية تتضمن مجموعة من الأسئلة أبدى حولها الأستاذ المشرف عدة ملاحظات وتوجيهات شملت الشكل والمضمون.
- **مرحلة الاستمارة التجريبية:** هنا تم تعديل بعض الأسئلة "العبارات" حيث تم جمع المعلومات، من الميدان من خلال أداة الاستبيان.

وقد تضمن الاستبيان 35 سؤال مقسما على ثلاث محاور تغطي الجوانب المقصودة بالدراسة وهي:

ضم 5 أسئلة متعلقة بالبيانات الشخصية

المحور الأول: ضم 12 سؤال حول المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي.

المحور الثاني: ضم 09 أسئلة حول المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية.

المحور الثالث: ضم 09 أسئلة حول المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية.

في محاولة لمعرفة آراء واتجاهات أفراد مجتمع الدراسة من خلال تحليل عبارات الاستبيان، والذي يعبر من خلاله الأفراد عن مدى موافقتهم (اتجاه ورأي ايجابي) أو عدم موافقتهم (اتجاه ورأي سلبي) لكل عبارة من عبارات الاستبيان.

4- مجالات الدراسة:

4-1- المجال المكاني: تمت هذه الدراسة في 12 مدرسة ابتدائية بالمقاطعة البيداغوجية 41 ببرهوم ولاية المسيلة.

4-2- المجال البشري: والذي يتمثل في مجتمع الدراسة ويتكون من أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة البيداغوجية 41 ببرهوم ولاية المسيلة و البالغ عددهم 168 أستاذا ، و قد تم توزيع الاستبيان على جميع أفراد هذا المجتمع ، و تم استرجاع 110 استمارة من أصل 168 ، وذلك بسبب عدم استجابة جميع أفراد المجتمع فكان هذا أحد الصعوبات التي تلقيناها خلال العمل الميداني .

الجدول رقم (1): يوضح مجتمع الدراسة

عدد الأساتذة					اسم الابتدائية
عدد المبحوثين	المجموع	تربية بدنية	لغات أجنبية	لغة عربية	
18	22	02	03	17	رزيق إبراهيم
06	08	01	02	05	زهير عباس
08	14	01	02	11	هذلي محمد
12	18	01	02	15	بوزيدي ساعد
10	14	01	02	11	كريم مبروك
08	14	01	02	11	عطابي عطالله
08	14	01	02	11	رحماني بلقاسم
08	14	01	02	11	عطابي أحمد
10	20	01	03	16	غرابي الشلالي
10	14	01	02	11	أول نوفمبر
06	08	01	02	05	خالدي السعيد
06	08	01	02	05	مفتاح عباس
110	168				

المصدر: من إعداد الطالبة

4-3- المجال الزمني: عادة ما يبدأ المجال الزمني لأي دراسة بفترة تحديد الموضوع المراد دراسته وينتهي بانتهاء مرحلة تفريغ البيانات المجمعة من البحث الميداني واستخلاص النتائج في الأخير. ومنه فقد مرت دراستنا بعدة خطوات سيتم عرضها كالآتي:

1- بدأت من بناء تصور عن موضوع الدراسة وتحديد أبعاده وطرح الإشكالية لكي تتوضح من خلالها مبررات الدراسة وأهميتها والأهداف المرجو تحقيقها في الأخير.

2- تم فيها إتمام البحث النظري للموضوع.

3- إجراء الدراسة الاستطلاعية التي أفادت في جمع بيانات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.

4- إجراء الدراسة الميدانية حيث أفادتنا الدراسة الاستطلاعية في تحديد مجتمع الدراسة وضبط أدوات البحث وخاصة في إعداد الإستمارة النهائية، وبعد قياس ثباتها وتحديد مجتمع الدراسة بتوجيهات المشرف تم توزيعها في 2025/05/11 واستعادتها بتاريخ 2025/05/25.

5- الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستمارة):

بعدما تمت صياغة الاستبيان الموجه لأفراد مجتمع الدراسة في الصورة الأولية لابد من إخضاعه الاختباري الصدق والثبات.

ولقد قمنا بحساب صدق الاستبيان واتبعنا لأجل ذلك عدة طرق كالآتي:

5-1- صدق الاستبيان: يقصد بصدق أداة الدراسة، أن تقيس فقرات الاستبيان لما وضعت لقياسه، وقمنا بالتأكد من صدق الاستبيان من خلال الصدق البنائي لمحاور الاستبيان وأبعاده.

5-2- صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة: يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية لعبارات الاستبيان مجتمعة. ثم حساب صدق الاتساق البنائي لمحاور الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 30 أستاذ وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان.

حيث بعد تعديل الصيغة النهائية للاستبيان تم التوجه نحو مجتمع البحث بغية توزيع الاستبيان على مجتمع الدراسة، أما اختيار العينة الإستطلاعية فكان باستخدام العينة العشوائية البسيطة.

- قاعدة: إذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ (Sig. or P-value) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة، 0.05 فإنه يوجد ارتباط معنوي.

الجدول رقم (2): يوضح صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة:

النتيجة	Sig	معامل الارتباط	البيانات الشخصية	محاور الاستبيان
				1
دال إحصائيا	0.000	0.550**	المحور الأول: المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي	2
دال إحصائيا	0.000	0.573**	المحور الثاني: المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية	3
دال إحصائيا	0.000	0.718**	المحور الثالث: المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية	4
** تعني مقارنة قيمة (مستوى المعنوية) Sig أو قيمة الاحتمال الخطأ (p-value) بمستوى دلالة 0.01.				
* تعني مقارنة قيمة (مستوى المعنوية) Sig أو قيمة الاحتمال الخطأ (P-value) بمستوى دلالة 0.05.				

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج Spss.v25

من خلال الجدول أعلاه نجد معاملات الارتباط بين كل درجة الكلية لكل من المحور الأول: المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي ($r=0.550$)، المحور الثاني: المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية ($r=0.573$)، والمحور الثالث: المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية

($r=0.718$)، والمعدل الكلي (الدرجة الكلية) لعبارات المقياس دالة إحصائية، حيث قيمة مستوى المعنوية Sig (significant) أقل من 0.05 ومنه يعتبر المقياس صادق ومتسق لما وضع لقياسه.

3-5- ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الاستبيان؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبيان أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات الاستبيان، يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان، وعدم تغييرها بشكل كبير، حتى لو تم إعادة توزيعها على مجتمع الدراسة، عدة مرات، وخلال فترات زمنية معينة، وقد تم التحقق من ثبات الاستبيان من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برامج جاهزة لحساب هذا المعامل مثل (SPSS)، كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم (3): يوضح قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان

النتيجة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معايير الشخصية	معايير الشخصية
1			البيانات الشخصية	1
2	12	0.697	المحور الأول: المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي	2
3	09	0.718	المحور الثاني: المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية	3
4	09	0.962	المحور الثالث: المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية	4
ثابت	30	0.936	ثبات جميع عبارات الاستبيان	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج Spss.v25

ثبات محاور الاستبيان: فإن قيمة معامل ألفا كرونباخ ذا قيم مرتفعة في فقرات: المحور الأول المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي بلغ 0.697، وثبات فقرات المحور الثاني: المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية بلغ 0.718، أما ثبات عبارات المحور الثالث المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية. بلغ 0.962 وأن ثبات القيمة الإجمالية لجميع فقرات الاستبيان للمعامل بلغت 0.936 وهي أكبر من الحد الأدنى 0.6 مما يدل على ثبات أداة الدراسة وتجدر الإشارة إلى أن معامل ألفا كرونباخ كلما إقتربت قيمته من 1 دل على أن قيمة الثبات مرتفعة. ومنه نستنتج أن أداة الدراسة (الاستبيان) التي أعدتها لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية:

استعملنا في تحليل البيانات بعض المفاهيم المرتبطة بالإحصاء الوصفي والتحليلي وهذا باستخدام برنامج (برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) spss v25 نلخصها فيما يلي:

1. التكرارات والنسب المئوية: الوصف الإحصائي للبيانات الشخصية لأفراد مجتمع الدراسة.
2. معامل الثبات ألفا كرونباخ : وذلك لاختبار مدى موثوقية أداة جمع البيانات المستخدمة (الاستبيان) في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة؛ المجالات المختلفة لدرجة الثبات لمعامل ألفا كرونباخ هي:

- $a > 0.6$ (غير كافية)، إذا كانت قيمه بين $0.60 < a < 0.65$ (ضعيفة)، إذا كانت قيمه بين $0.65 < a < 0.70$ (مقبولة نوعاً ما) وإذا كانت قيمه بين $0.70 < a < 0.85$ (حسنة) وإذا كانت قيمه بين $0.85 < a < 0.90$ (جيدة) وإذا كانت أكبر من 0.9 تكون قيم الثبات ممتازة.

3. معامل الارتباط بيرسون **Correlation de Pearson**: ويستخدم لإختبار درجة العلاقة بين كل متغير مستقل والمتغير التابع، وتكون قيمته محصورة بين -1 إلى +1، وتدل على قوة أو ضعف العلاقة بين المتغيرين معامل الارتباط بيرسون فإذا كنت القيمة كبيرة وكافية بغض النظر عن الإشارة فإن العلاقة بين المتغيرين قوية، أما إشارة معامل الارتباط فإنها تدل على اتجاه العلاقة بين المتغيرين فإذا كانت الإشارة موجبة فإن زيادة قيم أحد المتغيرات ترافقها زيادة في المتغير الآخر أي أن العلاقة بينهما طردية والعكس صحيح.

خلاصة:

تضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لعناصر الإجراءات التطبيقية التي تمت وفقها الدراسة الحالية بدءاً باختيار المنهج المناسب للبحث وتحديد عينته وتطبيق الاستبيان وخصائصه السيكمترية لأجل الوصول إلى النتائج ومدى التوصل إلى مدى تحقيق أهداف البحث، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات الرقمية، وسيتم في الفصل الموالي عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها.



الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج
الدراسة

تمهيد:

تعتبر عملية تحليل البيانات وتفسير النتائج من المراحل الأساسية التي يشتمل عليها البحث الاجتماعي، فهي خطوة تلي عملية جمع البيانات من أفراد العينة المدروسة، حيث أن التحليل يهدف أساساً إلى تلخيص كل البيانات التي عمل الباحث على جمعها وتحويلها من معطيات جزئية إلى نتائج كلية مستعينا في ذلك بالأدوات والأساليب المناسبة للبحث خاصة الإحصائية منها، وقد تم الاعتماد في دراستنا على الخطوات التالية: عرض وتحليل البيانات: ترميز البيانات الخام وجدولة البيانات بالإضافة إلى التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص النتائج.

1- الخصائص الوصفية لمجتمع الدراسة

بعد تحديد مجتمع الدراسة بأشرنا توزيع الاستبيان على أفراد مجتمع الدراسة على متغيرات أساسية وهي الجنس، السن، والمستوى التعليمي، الخبرة المهنية في المنصب، الحالة العائلية، يمكن تلخيص هذه الخصائص في الجداول التالية:

1-1- عرض وتحليل محور البيانات الشخصية

الجدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	15	13.6
أنثى	96	86.4
المجموع	110	100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ حجمه (110) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور (15) بنسبة 13.6%، أما الإناث فقد بلغ عددهن (96) أستاذة بنسبة قدرت بـ 86.4%، نستنتج أن هناك ارتفاعاً في العنصر النسوي مقارنة مع العنصر الذكوري وذلك لطبيعة القطاع الأكثر استقطاباً للعنصر النسوي، وهذا راجع إلى أن الإناث غالباً ما يواصلن دراستهن مما يؤهلن للحصول على مناصب في قطاع التعليم و يرجع كذلك بسبب عدم توفر مناصب عمل أخرى في قطاعات أخرى . وهذا ما يوضحه من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس



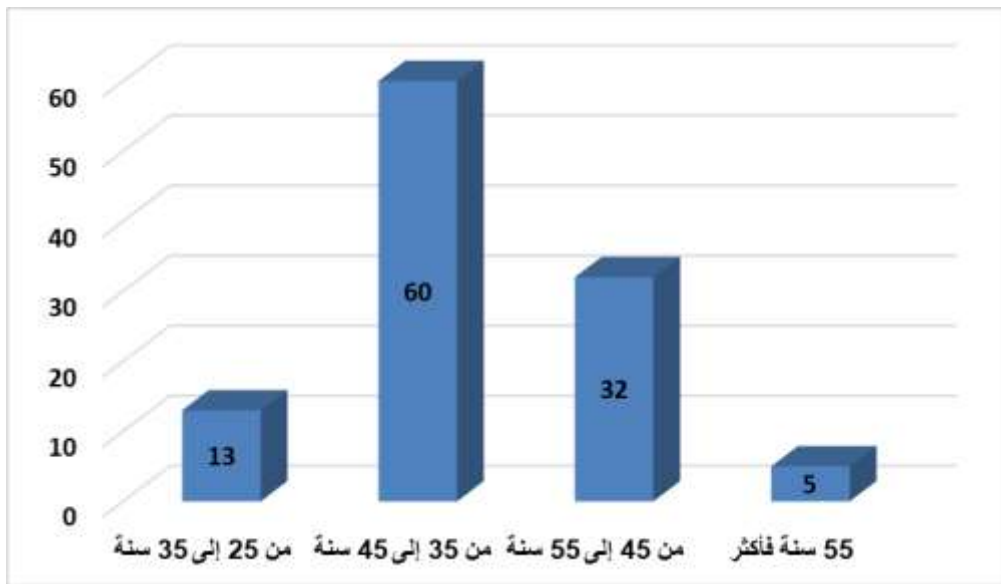
المصدر: مخرجات برنامج EXCEL

الجدول رقم (5): يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب متغير السن

فئات العمر	التكرارات	النسبة المئوية %
من 25 إلى 35 سنة	13	11.8
من 35 إلى 45 سنة	60	54.5
من 45 إلى 55 سنة	32	29.1
55 سنة فأكثر	5	4.5
المجموع	110	100

من خلال نتائج الجدول الذي يمثل توزيع مفردات مجتمع الدراسة وفقا لمتغير السن يتبين لنا أن أكبر نسبة من عينة الدراسة (من 35 إلى 45 سنة) بنسبة (54.5%) وهو ما يعادل (60 مبحوث) ، وهذا يدل على أن المدارس الابتدائية تعتمد على طاقات الشباب الفاعلة الذين لديهم حيوية ونشاط وفعالية للأداء لتحقيق أهدافها المرجوة ، فإذا تعمقنا أكثر في نتائج هذا الجدول نجد أن نسبة الشباب تمثل 66,30 % للفئتين الأولتين يمثلون قرابة ثلثي أفراد المجتمع وهي النسبة الأكبر ، وهذا ما لاحظناه بحكم عملنا بالوسط المدرسي ، وأثناء توزيعنا للاستمارات بمختلف المدارس ، وما يفسر هذا هو سياسات التوظيف وبرامج التشغيل المتبعة في الجزائر كعقود ما قبل التشغيل أو جهاز الاندماج المهني ، التي استهدفت فئة الشباب من خريجي الجامعات ، ووقرت لهم منفذا سريعا نحو سوق العمل وخاصة في قطاع التعليم ، وقد تم اللجوء لهذه الفئة بهدف تغطية النقص الكبير في الموارد البشرية ، خاصة بعد موجات التقاعد الجماعي للمعلمين الأكبر سنا ، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن



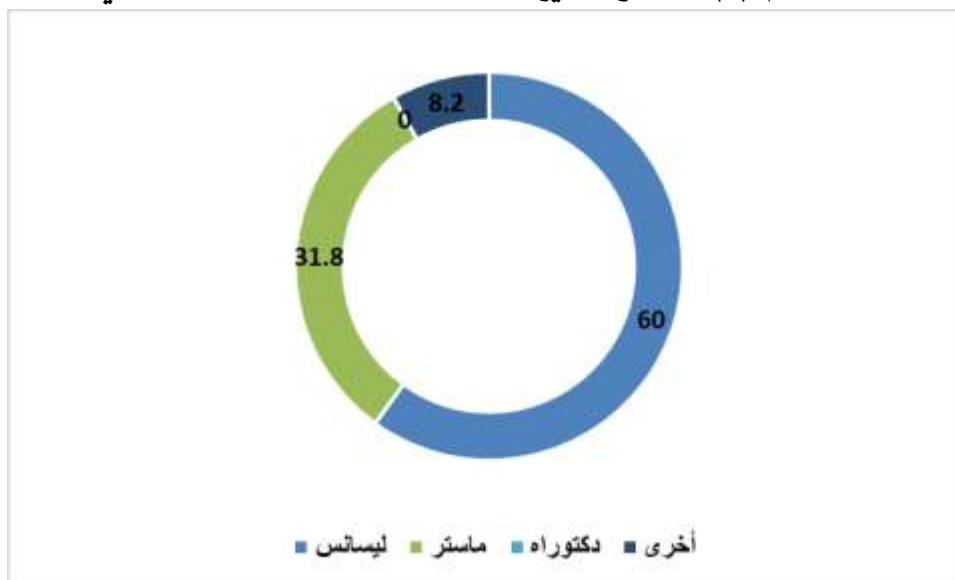
المصدر: مخرجات برنامج EXCEL

الجدول رقم (6): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

النسبة المئوية %	التكرارات	المستوى التعليمي
60	66	ليسانس
31.8	35	ماستر
00	00	دكتوراه
8.2	9	أخرى
100	110	المجموع

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد مجتمع الدراسة نلاحظ أن الذين لديهم شهادة ليسانس فقد بلغ عددهم (66) أفراد بنسبة (60%)، أما الذين لديهم مستوى ماستر فقد بلغ عدد (35) بنسبة (31.8%)، وذلك راجع إلى أن أغلب أفراد العينة حاملين لشهادات جامعية، مما يدل على أن هناك فئة مثقفة تمتاز بمستوى جامعي عالي وذلك للاستفادة من معارفهم وتجسيد قدراتهم على أرض الواقع والرفع من مستوى التحصيل العلمي، ويعود ذلك للسياسة المنتهجة من طرف الدولة في هذا المجال والاعتماد في السنوات الأخيرة على خريجي المدارس العليا بدرجة كبيرة بهدف الرفع من مستوى التعليم، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (5): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي



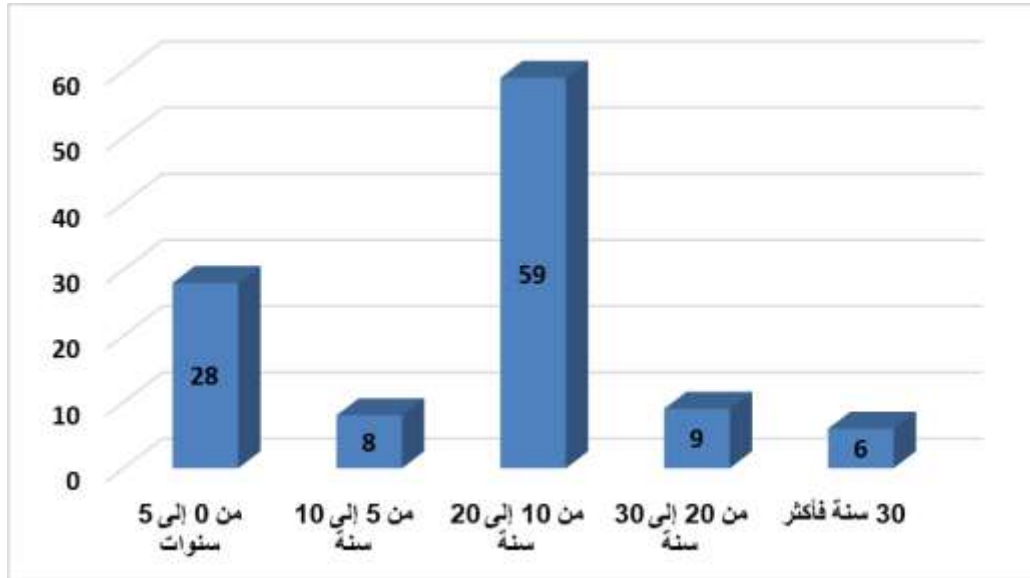
المصدر: مخرجات برنامج EXCEL

الجدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

النسبة المئوية %	التكرارات	فئات سنوات الخبرة المهنية
25.5	28	من 0 إلى 5 سنوات
7.3	8	من 5 إلى 10 سنوات
53.6	59	من 10 إلى 20 سنة
8.2	9	من 20 إلى 30 سنة
5.5	6	30 سنة فأكثر
100	110	المجموع

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً 110 مفردة، نلاحظ أن الذين تتراوح خبرتهم المهنية (من 10 إلى 20 سنة) فقد بلغ عددهم (59) بنسبة قدرت بـ 53.6%، كما يمكن الاستنتاج أن غالبية الباحثين يتمتعون بخبرة مهنية تتجاوز 10 سنوات في ميدان التعليم بنسبة 67,3 % (مجموع نسب الفئات الثلاث الأخيرة) وهذا يدل على أنهم لديهم مخزون معرفي يساعدهم في أداء دورهم التربوي كما ينبغي، وهوما يبرهن أيضاً على أن الباحثين يفضلون الاستقرار بعملهم في التعليم بحكم أن أغليبيتهم نساء وهي المهنة الأكثر استقراراً لهن نظراً لارتباطهن بمسؤوليات منازلهن وأولادهن، وهو ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (6): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية



المصدر: مخرجات برنامج EXCEL

الجدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الحالة العائلية

الحالة العائلية	التكرارات	النسبة المئوية %
أعزب	17	15.5
متزوج	87	79.1
أرمل	2	1.8
مطلق	4	3.6
المجموع	110	100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد مجتمع الدراسة لاحظنا أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة هم من فئة المتزوجين، حيث بلغ عددهم (87) فرداً، أي بنسبة 79.1%. توضح هذه المعطيات أن فئة المتزوجين تمثل الأغلبية العظمى ضمن العينة، في حين تمثل الفئات الأخرى نسبة محدودة جداً، وهذا ما يعكس طابعاً اجتماعياً مستقراً لأفراد المجتمع، وذلك راجع إلى أن الدراسة تستند إلى آراء أفراد يمتلكون خبرات حياتية ومهنية مستقرة.

الشكل رقم (7): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية



المصدر: مخرجات برنامج EXCEL

2- عرض وتحليل محاور الاستبيان

2-1- عرض وتحليل محور المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي

الجدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التكوينية التي قمت بها حول إكتشاف المواهب والمبدعين

عدد الدورات التكوينية	التكرارات	النسبة المئوية %
دورة واحدة	9	8.2
دورتان	3	2.7
أكثر من دورتين	15	13.6
ولا دورة واحدة	83	75.5
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "دورة واحدة" وقد بلغ عددهم (9) فرداً بنسبة مئوية بلغت 8.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "دورتان" والبالغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ 2.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "أكثر من دورتين" والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "ولا دورة واحدة" والبالغ عددهم (83) بنسبة مئوية قدرت بـ 75.5%.

تشير النتائج إلى أن التكوين في مجال إكتشاف المواهب والمبدعين لا يحظى بالأولوية الكافية ضمن برامج التأهيل والتدريب التي يتلقاها الأساتذة، سواء أثناء التكوين الأولي أو المستمر، كما قد يعزى هذا الضعف إلى نقص المبادرات المدرسية التي تهدف إلى دعم قدرات المعلمين في هذا المجال، إضافة إلى غياب الوعي الكافي بأهمية الدورات التكوينية في تعزيز جودة العملية التعليمية وتنمية الإبداع لدى المتعلمين.

الجدول رقم (10): يوضح علاقة الخبرة المهنية في المنصب باكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين

الخبرة المهنية في المنصب	الخبرة في التعليم تسمح باكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين							
	البدايل		نعم		لا		أحيانا	
	ت	%	ت	%	ت	%	م. التكرارات	م. النسب
من 0-5 سنوات	28	100	0	00	0	00	28	100%
من 5-10 سنوات	8	100	0	00	0	00	8	100%
من 10-20 سنة	46	78	6	10.2	7	11.9	59	100%
من 20-30 سنة	0	00	0	00	9	100	9	100%
30 سنة فأكثر	0	00	0	00	6	100	6	100%
المجموع	28	25.5	88	7.3	59	53.6	110	100%

من خلال الجدول أعلاه، نجد أن الاتجاه العام يظهر أن نسبة كبيرة من مجتمع الدراسة تمثلت في 74.6 % أجابوا بـ"نعم"، وتمثل نسبة 41.8 % منهم إلى المعلمين الذين يشغلون مناصبهم من 10 إلى 20 سنة، وهذا يدل على أن الاستقرار في نفس المنصب يعطي المعلم خبرة لفهم خصوصيات التلاميذ وتطوير حس تربوي يمكنه من اكتشاف المبدعين وتأطيرهم بفعالية.

تتوافق هذه النتائج مع تصور إميل دوركايم للمؤسسة المدرسية كنظام يتطلب تكيّفا تدريجيا وتراكما في الممارسة التربوية حتى يتسنى للمعلم أداء أدواره بشكل فعال، كما يمثل المنصب في هذا السياق موقعا وظيفيا يتطلب رسوخا زمنيا لتشكيل سلطة تربوية ذات فاعلية.

الجدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب خبرتهم في التعليم تسمح باكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين

هل الخبرة تسمح باكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	82	74.5
لا	6	5.5
أحيانا	22	20
المجموع	110	100

نلاحظ أن الاتجاه العام لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (110) فردا، قد أجاب ثلاث أرباع منهم (74,5 %) على أن الخبرة المهنية تسمح باكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين.

تشير النتائج إلى أن الخبرة العملية في مجال التعليم تمكن المعلمين من تطوير مهاراتهم المهنية، مما يعزز قدرتهم على التعرف بدقة على التلاميذ المبدعين وتمييزهم عن غيرهم، فالمعلم المتمرس يكتسب خبرة في استخدام استراتيجيات وأساليب تربوية متنوعة تساعد على تحفيز الإبداع وتنميته، كما يصبح أكثر قدرة

على تقديم الدعم النفسي والتربوي المناسب لهؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك تمنح الخبرة فرصة لفهم الفروق الفردية بين التلاميذ وكيفية توجيههم بما يتناسب مع مواهبهم وقدراتهم، مما يرفع من جودة الأداء التعليمي ويرسخ بيئة صفية محفزة على الابتكار.

الجدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأسلوب المتبع من طرفكم مع المتعلمين

أسلوب التدريس المتبع	التكرارات	النسبة المئوية %
تشاركي	34	30.9
توجيهي	16	14.5
مرن	9	8.2
أكثر من أسلوب	51	46.4
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "تشاركي" وقد بلغ عددهم (34) فرداً بنسبة مئوية بلغت 30.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "توجيهي" والبالغ عددهم (16) بنسبة مئوية قدرت بـ 14.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "مرن" والبالغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ 8.2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "ولا دورة واحدة" والبالغ عددهم (51) بنسبة مئوية قدرت بـ 46.4%.

تشير النتائج إلى أن استخدام أكثر من أسلوب في التعامل مع المتعلمين يعكس وعياً بأهمية تنويع طرق التدريس لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة وقدراتهم المتفاوتة. حيث أن الأسلوب التشاركي يساعد على تعزيز التفاعل والمشاركة الفعالة للمتعلمين، بينما الأسلوب التوجيهي يوفر توجيهها واضحاً وهياكل منظمة تساعد في توجيه العملية التعليمية، والأسلوب المرن يسمح بالتكيف مع الظروف المختلفة وحل المشكلات بشكل إبداعي. لذلك، فإن الاعتماد على أكثر من أسلوب يمنح المعلم القدرة على اختيار الطريقة الأنسب حسب السياق التعليمي وطبيعة المتعلمين.

الجدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب إلزامية إكمال المقرر الدراسي يقيد قدرة الأستاذ على تنظيم أنشطة إبداعية داخل القسم

النسبة المئوية %	التكرارات	إلزامية إكمال المقرر الدراسي
71.8	79	يقيد
28.2	31	لا يقيد
100	110	المجموع

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "يقيد" وقد بلغ عددهم (79) فرداً بنسبة مئوية بلغت 71.8% .

تشير النتائج إلى أن إلزامية إكمال المقرر الدراسي تؤثر على مرونة الأستاذ في اختيار وتنفيذ أنشطة إبداعية تتناسب مع احتياجات التلاميذ المختلفة. حيث أن التقييد الصارم بمحتوى المقرر قد يحد من فرص الابتكار والتجديد في طرق التدريس، ويقلل من قدرة الأستاذ على تكييف النشاطات بما يرفع من تفاعل التلاميذ ويحفز إبداعهم داخل القسم. لذلك، فإن مثل هذه القيود تؤثر سلباً على جودة التعليم وتحد من تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

الجدول رقم (14): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب آراء الأساتذة المعلمين بأساليب وطرق تنمية الإبداع لدى المتعلمين

النسبة المئوية %	التكرارات	الأستاذ ملم بأساليب وطرق تنمية الإبداع لدى التلميذ
50	55	نعم
50	55	لا
100	110	المجموع

انقسمت إجابات أفراد المبحوثين إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (55) فرداً بنسبة مئوية بلغت 50%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل " لا " والبالغ عددهم (55) بنسبة مئوية قدرت بـ 50%.

تشير النتائج إلى أن الوعي بأساليب وطرق تنمية الإبداع لدى المعلمين يعكس مدى قدرة الأستاذ على تنويع طرق التدريس وتكييفها مع احتياجات التلاميذ المختلفة. فالمعلم المعلم بهذه الأساليب يستطيع تعزيز بيئة تعليمية تحفز التفكير الإبداعي وتطوير مهارات التلاميذ، بينما غياب هذا الوعي قد يحد من فرص الابتكار داخل القسم، إذ إن التفاوت في آراء الأساتذة يشير إلى أهمية توفير التكوين المستمر والدعم اللازم لتعميم المعرفة بأساليب تنمية الإبداع بين جميع المعلمين.

الجدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب آراء الأساتذة المهتمين بالأنشطة غير الصفية التي تنمي الإبداع لدى التلاميذ

الاهتمام بالأنشطة غير الصفية	التكرارات	النسبة المئوية %
مهتم	66	60
غير مهتم	44	40
المجموع	110	100

أظهرت نتائج الإجابة على هذا السؤال أنَّ غالبية المبحوثين (60 %) مهتمين بالأنشطة غير الصفية وهو ما يعكس وعياً بأهمية توفير بيئات تعليمية متعددة تساهم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ خارج الإطار الصفّي التقليدي. فالمعلم المهتم بهذه الأنشطة يستطيع تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال تجارب متنوعة وفرص تفاعل غير مقيدة بالمنهج الرسمي. أما قلة الاهتمام فقد تعود إلى ضغوطات العمل أو نقص الموارد والدعم المؤسسي، مما يؤثر على تنوع الأنشطة المتاحة ويقلل من فرص تطوير الإبداع لدى التلاميذ.

الجدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب آراء الأستاذ حول الإمكانيات المادية لتشجيع التلاميذ المبدعين

توفر الإمكانيات المادية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	15.5
لا	93	84.5
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (17) فرداً بنسبة مئوية بلغت 15.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " لا " والبالغ عددهم (93) بنسبة مئوية قدرت بـ 84.5%.

تشير النتائج إلى أن نقص الإمكانيات المادية يؤثر بشكل مباشر على قدرة المؤسسات التعليمية على توفير بيئات محفزة لتشجيع التلاميذ المبدعين. فقلة الموارد قد تحد من توفير الأدوات والأنشطة التي تحفز الإبداع، مما يعيق تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ. أما وجود الإمكانيات المادية، فيمكن أن يدعم تنفيذ برامج وأنشطة متنوعة تعزز من قدرات التلاميذ المبدعين وتوفر لهم فرصاً أكثر للتعبير عن مواهبهم .

الجدول رقم (17): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب آراء الأساتذة حول تكليف التلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات الفراغ

تكاليف التلاميذ في أوقات الفراغ	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	80	72.7
لا	30	27.3
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات غالبية أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (80) فردا بنسبة مئوية بلغت 72,7 % قد تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم".

تشير هذه النتائج إلى أن تكليف التلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات الفراغ يعكس وعي الأساتذة بأهمية استثمار هذه الأوقات في تطوير مهارات التفكير والابتكار. فالأعمال الإبداعية خارج الإطار الصفّي تعزز فرص التلاميذ في التعبير عن أفكارهم وتنمية مواهبهم بشكل حر ومستقل، مما يساهم في بناء شخصية مبدعة ومستقلة. أما عدم تكليف التلاميذ بهذه الأعمال فقد يعود إلى ضغوطات الجدول الدراسي أو نقص التوجيه والدعم، مما يقلل من الاستفادة من أوقات الفراغ في تنمية الإبداع.

الجدول رقم (18): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن المعلم مقتنع ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين من تلاميذه

المعلم مقتنع ببذل جهد إضافي	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	64	58.2
لا	46	41.8
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى من الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (64) فردا بنسبة مئوية بلغت 58.2 %، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " لا " والبالغ عددهم (46) بنسبة مئوية قدرت بـ 41.8 %.

تشير النتائج إلى أن اقتناع المعلم ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين يعكس مستوى التزامه واهتمامه بتنمية مواهب التلاميذ وقدراتهم الإبداعية. فالمعلم المقتنع يسعى لتبني استراتيجيات وأساليب تعليمية تشجع التفكير الابتكاري وتوفير الدعم اللازم للتلاميذ المبدعين، مما يعزز من فرص النجاح والتطور في هذا المجال. أما عدم الاقتناع فقد يكون مرتبطاً بعدم توفر الموارد الكافية أو الضغوط المهنية، مما يحد من قدرة المعلم على القيام بهذا الدور بفعالية

الجدول رقم (19): يوضح العلاقة بين إقتناع المعلم ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين من تلاميذه بالخبرة المهنية في المنصب

ترى أن المعلم مقتنع ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين من تلاميذه						
المجموع		لا		نعم		البدائل
م.النسب	م.التكرارات	%	ت	%	ت	
%100	28	00	0	100	28	من 0-5 سنوات
%100	8	00	0	100	8	من 5-10 سنوات
%100	59	52.5	31	47.5	28	من 10-20 سنة
%100	9	100	9	00	0	من 20-30 سنة
%100	6	100	6	00	0	30 سنة فأكثر
%100	110	41.8	46	58.2	64	المجموع

الخبرة المهنية في المنصب

من خلال الجدول أعلاه، يتبين أنّ الاتجاه العام يمثل فئة النسبة الأكبر 53.6 % للمعلمين الذين عملوا في التعليم من 10 إلى 20 سنة والتي انقسمت إلى 25.4 % منهم مقتنعون ببذل جهد إضافي ، بينما نسبة 28.2 % منهم غير مقتنعين وهي أعلى نسبة رفض مسجلة ، هذا التباين يعكس تحولات في التصورات المهنية عند العلم في منتصف المسار المهني حيث تبدأ الضغوط المؤسسية (كثافة البرامج ، التكرار ، ضعف التحفيز) بالتأثير على الحماس الأولي ، ويمكن القول أنّ التجربة المهنية قد تخلق نوع من الإحباط التربوي إذا لم تقترن بتكوين مستمر وفرص فعلية لتفعيل المبادرات الإبداعية .

و تظهر فئتا المعلمين من 0-5 سنوات ومن 5-10 سنوات قناعة تامة ببذل هذا الجهد بنسبة 100%، مما يعكس اندفاعا مهنيا إيجابيا واستعدادا كبيرا لتحمل مسؤوليات إضافية من قبل المعلمين الجدد أو في بداية مسارهم المهني، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق منطق التوقعات العالية في بداية الحياة المهني حيث يسعى المعلم الجديد لإثبات ذاته ومكانته ضمن الحقل التربوي ، وهو ما ينسجم مع مفهوم الرأسمال الرمزي لبورديو ، إذ يكون الحماس وسيلة لاكتساب الاعتراف المهني من الإدارة والزّلاء والمجتمع المدرسي أمّا فئة المعلمين الذين عملوا 20 سنة فما فوق فتتمثل نسبة 13.6 % فأجابوا جميعا ب لا

(100 %) وهذا يعكس تراجعاً في القناعة ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين هذه النتيجة تعبّر عن ظاهرة الركود المهني أو الإرهاق التربوي المرتبط بطول البقاء في نفس المنصب دون تحفيز حقيقي ، حسب دوركايم قد تتحوّل المدرسة الى مؤسسة روتينية تركز السلوكيات الجافة ممّا يجعل المعلم في مرحلة متأخرة يركّز على الحد الأدنى من الأداء الرسمي دون الانخراط في مبادرات تتطلب مجهودا إضافيا غير إلزامي .

كما يمكن فهم ذلك من خلال مفهوم الإقصاء الرمزي لبورديو حيث يشعر المعلم المخضرم أنّه لم يكافأ بما يكفي رغم سنوات الخدمة فينسحب وجدانيا من مهام تتطلب انخراطا وجدانيا عميقا كراعية المبدعين

الجدول رقم (20): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة بأن المعلم يحرص على تشجيع المنافسة الإيجابية بين التلاميذ داخل القسم لتحفيز روح الإبداع لديهم

حرص المعلم على تشجيع المنافسة	التكرارات	النسبة المئوية %
يحرص	110	100
لا يحرص	00	00
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد تمحورت إجاباتهم جميعاً على السؤال بالبديل "يحرص" وقد بلغ عددهم (110) فرداً بنسبة مئوية بلغت 100% .

تشير هذه النتائج إلى أن حرص المعلم على تشجيع المنافسة الإيجابية بين التلاميذ يعكس إدراكه لأهمية تحفيز روح التنافس البناء كوسيلة لتنمية الإبداع. فالمنافسة الإيجابية تخلق بيئة محفزة تساعد التلاميذ على تقديم أفضل ما لديهم، وتدفعهم إلى التفكير بشكل مبتكر لتجاوز التحديات وتحقيق التفوق. كما تعزز هذه البيئة التعاون والاحترام المتبادل بين التلاميذ، وحرص المعلم على تشجيع المنافسة الإيجابية داخل القسم يعد عاملاً مهماً في تعزيز الإبداع لدى التلاميذ، ويؤكد أهمية استمرارية هذا النهج لدعم التنمية الإبداعية، مما يساهم في تطوير مهاراتهم الإبداعية والشخصية على حد سواء.

الجدول رقم (21): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة أن للأستاذ وقت كاف لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين عن غيرهم

للأستاذ وقت كاف لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	32	29.1
لا	78	70.9
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات غالبية أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (78) بنسبة مئوية قدرت بـ 70.9% قد تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "لا" .

تشير هذه النتائج إلى عدم توفر وقت كاف للأستاذ لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين مما يؤثر سلباً على قدرة المعلم في التعرف على مواهب التلاميذ وتنميتها بشكل فعال. فالأستاذ الذي يمتلك الوقت الكافي يمكنه متابعة التلاميذ عن كثب، وتقديم الدعم المناسب لهم، وتوفير أنشطة محفزة تبرز قدراتهم الإبداعية. أما نقص الوقت فيعزى غالباً إلى كثرة المهام الإدارية، وضيق الجدول الدراسي، أو كثرة عدد التلاميذ، مما يحد من الفرص المتاحة للتركيز على الجوانب الإبداعية.

الجدول رقم (22): يوضح العلاقة بين مدى توفر وقت كاف للأستاذ لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين عن غيرهم، وتكليف الأستاذ للتلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات فراغهم.

يكلف الأستاذ التلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات فراغهم						
البدائل	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	م.التكرارات	م.النسب
نعم	32	100	0	00	32	%100
لا	48	61.5	30	38.5	78	%100
المجموع	80	72.7	30	27.3	110	%100

لأستاذ وقت كاف لاكتشاف وتمييز
التلاميذ المبدعين عن غيرهم

يوضح الجدول أعلاه أن توفر وقت كاف للأستاذ لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتكليف الأستاذ للتلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات فراغهم، حيث تبين أن نسبة 29.1 % (100 % لهذه الفئة) من الأساتذة الذين لديهم وقت كاف ويكلفون التلاميذ بأعمال تنموية إبداعية، في مقابل 70.9 % من الأساتذة الذين لا يتوفر لديهم وقت كاف تباينت بين إجاباتهم بين 43.6 % يكلفون التلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم رغم عدم توفر الوقت، و 27.3 % لا يقومون بذلك.

هذا يشير إلى أن الوقت الكافي الذي يمتلكه الأستاذ يعد عاملاً حاسماً في تحفيز التلاميذ على تنمية قدراتهم الإبداعية من خلال الأعمال التي يكلفهم بها في أوقات فراغهم.

هذه العلاقة تعكس ما أشار إليه دوركايم بأن التنظيم الزمني داخل المؤسسة التعليمية تعبّر عن النظام الأخلاقي للمجتمع، حيث يوزّع الوقت بما يخدم الأهداف المهيمنة (التحصيل، الامتحانات،.....) على حساب الأهداف الإنسانية مثل الإبداع.

وتؤكد نسبة 70.9 % من المعلمين أنهم لا يملكون وقتاً كافياً وهي نسبة مرتفعة جداً تدل على أن المعلم يخضع لنمط عمل مفرط التنظيم يجعل الإبداع نشاطاً هامشياً وليس جزءاً من سير الدرس العادي. وهذه النتائج تتفق مع تحليل ماكس فيبر للبيروقراطية إذ تتحول الوظيفة التربوية إلى تطبيق آلي للمناهج بعيداً عن الإبداع، وينظر إلى المهام الإبداعية على أنها فائض في الجهد وليس واجباً وظيفياً.

الجدول رقم (23): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن تكوين الأستاذ اليوم يؤهله لاكتشاف وتأطير المبدعين من التلاميذ

تكوين الأستاذ واكتشافه للمبدعين	التكرارات	النسبة المئوية %
يؤهله	57	51.8
لا يؤهله	53	48.2
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "يؤهله" وقد بلغ عددهم (57) فرداً بنسبة مئوية بلغت 51.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا يؤهله" والبالغ عددهم (53) بنسبة مئوية قدرت بـ 48.2%.

تشير النتائج إلى أن تكوين الأستاذ الحالي يعتبر أساسياً في تزويده بالمهارات والمعرفة اللازمة لاكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين. فالتكوين الجيد يشمل استراتيجيات وأساليب حديثة تساعد المعلم على تمييز المواهب وتنميتها بشكل فعال. ومع ذلك، يظهر وجود نسبة كبيرة من الأساتذة يرون أن التكوين الحالي لا يؤهلهم بشكل كاف، مما يشير إلى ضرورة تطوير برامج التكوين لمواكبة التطورات التربوية ومتطلبات التعليم الإبداعي.

الجدول رقم (24): يوضح العلاقة بين مدى تأهيل تكوين الأستاذ الحالي لاكتشاف وتأطير المبدعين من التلاميذ وعدد الدورات التكوينية التي شارك فيها حول اكتشاف المواهب والمبدعين

تكوين الأستاذ اليوم يؤهله لاكتشاف وتأطير المبدعين من التلاميذ							عدد الدورات التكوينية التي قمت بها	حول اكتشاف المواهب والمبدعين
المجموع		لا يؤهله		يؤهله		البدائل		
م.النسب	م.التكرارات	%	ت	%	ت			
%100	9	00	0	100	9	دورة واحدة		
%100	3	00	0	100	3	دورتان		
%100	15	00	0	100	15	أكثر من دورتين		
%100	83	63.9	53	36.1	30	ولا دور واحدة		
%100	110	48.2	53	51.8	57	المجموع		

يُظهر الجدول رقم (24) بوضوح أن مستوى تأهيل الأستاذ في مجال اكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين يرتبط ارتباطاً مباشراً بعدد الدورات التكوينية التي خضع لها في هذا المجال. فقد بينت النتائج أن 83 أستاذاً أي بنسبة 75.5% صرّحوا بأنهم لم يشاركوا في أي دورة تكوينية خاصة بالإبداع تباينت إجاباتهم بين 30 أستاذاً بنسبة 27.3% يرون أنهم مؤهلون لاكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين، و53 أستاذاً يرون بأنهم غير مؤهلين لذلك.

هذه المعطيات تدل على أنّ الغياب شبه التام للتكوين المستمر في ميدان اكتشاف المواهب ينعكس سلباً على فعالية المعلم.

وهو ما يتوافق مع ما تطرحه سوسيولوجية التربية الحديثة من أنّ المعلم اليوم يحتاج إلى كفاءات مهنية متخصصة ومتجددة، لا سيما في مجال التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كالموهوبين.

2-2- عرض وتحليل محاور المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية

الجدول رقم (25): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الإلتزام الصارم بالبرنامج الدراسي يقيد المعلم على تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ

الالتزام الصّارم بالبرنامج	التكرارات	النسبة المئوية%
يقيد	95	86.4
لا يقيد	15	13.6
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "يقيد" وقد بلغ عددهم (95) فرداً بنسبة مئوية بلغت 86.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا يقيد" والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.6%.

تشير النتائج إلى أن التزام المعلم الصارم بالبرنامج الدراسي يقيد فرصته في تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ، فالإلزام بالبرنامج قد يفرض عليه التركيز على إكمال المناهج الدراسية بشكل سريع، مما يقلل من إمكانية إدراج أنشطة إبداعية أو فرص للتفكير الحر والتجريب داخل القسم. هذا التقيد قد يحد من استثمار المعلم لأوقات التدريس في تعزيز مهارات الابتكار والتفكير الإبداعي، وهو ما يؤثر سلباً على تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية، أما النسبة الأقل من الذين يرون أن الإلتزام لا يقيد الوقت فقد يعود ذلك إلى قدرتهم على إدارة الوقت بفعالية أو مرونتهم في استخدام استراتيجيات تعليمية تسمح بدمج الإبداع ضمن البرنامج الدراسي.

الجدول رقم (26): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب آرائهم حول تركيز المناهج وطرق التدريس الحالية على الحفظ والتلقين فقط

تركيز المناهج وطرق التدريس الحالية على الحفظ والتلقين فقط	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	61	55.5
لا	49	44.5
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (61)

فردا بنسبة مئوية بلغت 55.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " لا " والبالغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 44.5%.

تشير النتائج إلى أن تركيز المناهج وطرق التدريس الحالية على الحفظ والتلقين فقط يعكس واقعا تعليميا لا يشجع على التفكير النقدي والإبداعي بين التلاميذ، فقد تؤدي هذه الطريقة إلى اقتصار التعليم على نقل المعلومات دون تحفيز التلاميذ على الاستكشاف أو التفكير المستقل، مما يحد من تطوير مهاراتهم الإبداعية وقدرتهم على الابتكار.

في المقابل هناك نسبة معتبرة من الأساتذة يرون أن المناهج وطرق التدريس لا تركز فقط على الحفظ والتلقين، مما قد يدل على وجود جهود أو توجهات لتطوير طرق تدريس أكثر تنوعا وتحفيزا للإبداع.

الجدول رقم (27): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الأنشطة التعليمية المقررة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول

النسبة المئوية %	التكرارات	مراعاة الأنشطة التعليمية للفروق الفردية
29.1	32	تراعي
70.9	78	لا تراعي
100	110	المجموع

نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (110) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "تراعي" وقد بلغ عددهم (32) فردا بنسبة مئوية بلغت 29.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " لا تراعي" والبالغ عددهم (78) بنسبة مئوية قدرت بـ 70.9%.

تشير النتائج إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة يرون أن الأنشطة التعليمية المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول، مما قد يحد من فرص تنمية الإبداع والابتكار لدى التلاميذ. وهذا يعكس حاجة ملحة لتطوير المناهج وطرق التدريس بحيث تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية لتوفير بيئة تعليمية أكثر تحفيزا وتنوعا تساهم في تنمية مهارات التلاميذ بشكل أفضل، في المقابل يرى جزء من الأساتذة أن الأنشطة تراعي هذه الفروق فقد يعود ذلك إلى وجود بعض المحاولات لتكييف الأنشطة حسب اختلاف القدرات والميول بين التلاميذ.

الجدول رقم (28): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية كافي للقيام بأنشطة تعليمية تنمي الإبداع لدى التلاميذ

النسبة المئوية %	التكرارات	الوقت المخصص للحصة
4.5	5	يكفي
72.7	80	لا يكفي
22.7	25	يكفي أحيانا
100	110	المجموع

نلاحظ رأي غالبية المبحوثين من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (80) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 72.7% بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يكفي للقيام بأنشطة تعليمية تنمي الإبداع لدى التلاميذ، وهو ما يمثل قرابة ثلاثة أرباع أعضاء مجتمع الدراسة (72,7 %).

تشير هذه النتائج إلى أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لتنفيذ أنشطة تنمي قدرات التلاميذ الإبداعية غالبا ما يكون غير كاف، مما يعكس وجود قيود زمنية على المعلمين تمنعهم من استثمار الحصص التعليمية بشكل كامل في تنمية مهارات التفكير والابتكار لدى التلاميذ. فالوقت المحدود يحد من فرص التعبير الحر والمستقل للتلاميذ عن أفكارهم ومواهبهم الإبداعية داخل الفصل، مما يؤثر على بناء شخصيات مبدعة ومستقلة، أما توفر الوقت أحيانا في بعض الحالات فقد يسمح ببعض الفرص المحدودة التي لا تكفي لتعزيز الإبداع بشكل مستمر، مما يستوجب إعادة النظر في تنظيم الوقت داخل الحصة الدراسية لتوفير فرص أكبر لتعزيز القدرات الإبداعية للتلاميذ.

الجدول رقم (29): يوضح العلاقة بين كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية للقيام بأنشطة تعليمية تنمي الإبداع لدى التلاميذ مع تأثير كثرة الدروس والمواد الدراسية على تقييد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية.

كثرة الدروس والمواد الدراسية تقيد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية							الأنشطة التعليمية المقررة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول
المجموع		لا		نعم		البدائل	
م.النسب	م.التكرارات	%	ت	%	ت		
%100	5	100	5	00	0	يكفي	
%100	80	8.8	7	91.3	73	لا يكفي	
%100	25	00	0	100	25	يكفي أحيانا	
%100	110	10.9	12	89.1	98	المجموع	

يوضح الجدول أعلاه أن كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية لتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول تؤثر بشكل واضح على مدى شعور التلاميذ بالتقييد من كثرة الدروس والمواد الدراسية. حيث نجد أن 73 أستاذا بنسبة تقدر بـ 66.4% يرون أن الوقت المخصص

لا يكفي نتيجة لكثرة الدروس والمواد الدراسية فهي تقيد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية. و 22.7% من المعلمين قالوا أنها تكفي أحيانا.

كما توضّح النتائج أن ما مجموعه 95.5 % من المعلمين يقرون بوجود خلل في تخطيط الأنشطة من حيث استجابتها لقدرات التلاميذ وميولهم.

وهذا ما يظهر ممارسة المدرسة لنوع من التوحيد البيداغوجي القسري، أي أنها تفرض نمطا تعليميا واحدا على جميع التلاميذ في تجاهل للتنوع العقلي والمعرفي، وهو ما يعرف عند هوارد غاردنر بفشل الذكاء الموحد، كما أظهرت النتائج أن ما نسبته 89.1 % من المعلمين صرّحوا بأن كثرة الدروس والمواد تقيد التلاميذ عن التعبير على أفكارهم، وهذا ما يبرز ضغط النظام التربوي على المعلم والمتعلم على حد سواء ويظهر أن ممارسات التعليم اليومية تركز على التحصيل الكمي والمعرفي بدل التحفيز النوعي.

الجدول رقم (30): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن للمعلم الحرية الكافية لتكيف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين

النسبة المئوية %	التكرارات	للمعلم الحرية لتكيف الدروس
34.5	38	نعم
65.5	72	لا
100	110	المجموع

نلاحظ رأي ثلثي المبحوثين (65,5%) أن لا توجد حرية كافية للمعلم في تكيف الدروس بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ المبدعين.

فهذه النتائج تشير إلى أن عدم تمتع المعلم بالحرية الكافية لتكيف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين يعكس وجود قيود في النظام التعليمي أو في المنهجية المتبعة، مما يحد من قدرة المعلمين على الابتكار واستخدام أساليب تدريس مرنة تلبي الفروق الفردية. فعدم التكيف مع احتياجات التلاميذ يعيق التعبير عن مواهبهم وقدراتهم الإبداعية، ويحد من فرص تطوير مهارات التفكير والابتكار لديهم داخل الفصل الدراسي.

الجدول رقم (31): يوضح العلاقة بين حرية المعلم الكافية في تكييف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين مع مدى تأثير الالتزام الصارم بالبرنامج الدراسي على تقييد المعلم في تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ

الإلتزام الصارد بالبرنامج الدراسي يقيد المعلم على تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ						البدائل	للمعلم الحرية الكافية لتكيف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين
المجموع		لا يقيد		يقيد			
م.النسب	م.التكرارات	%	ت	%	ت		
100%	38	00	0	100	38	نعم	
100%	72	20.8	15	79.2	57	لا	
100%	110	13.6	15	86.4	95	المجموع	

يوضح الجدول أعلاه أن حرية المعلم في تكييف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتأثير الإلتزام بالبرنامج الدراسي على قدرة المعلم في تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ. حيث صرّح 38 معلماً بأنهم يملكون حرية تكييف الدروس أجابوا بأن البرنامج الدراسي يقيدهم بنسبة 100 % وهي نتيجة تبدو متناقضة ظاهرياً، لكنها تعبر في العمق عن إدراك المعلمين لوجود حرية شكلية فقط لا يمكن ممارستها فعلياً بسبب القيود الزمانية ومضمون المناهج الدراسية. وهذا يعدّ تعبيراً عن العنف الرمزي حسب بورديو إذ يتطلّب من المعلم التجديد والتكيف لكن داخل حدود لا تسمح فعلياً بذلك.

وقد صرّح 72 معلماً (65.5 %) بعدم امتلاكهم للحرية الكافية لتكييف الدروس، ومن هؤلاء 57 معلماً (51.8 %) أكدوا أن البرنامج الدراسي يقيدهم فعلاً، بينما 15 معلماً منهم فقط يرون أنهم يستطيعون التصرف رغم القيود. وهذا يعكس ما يعرف بالتنظيم البيروقراطي للتدريس الذي يفرض على المعلم تطبيق محتوى جاهز مسبقاً دون مراعاة لخصوصيات القسم أو الفروق الفردية أو القدرات الإبداعية. وقد بينت النتائج ما مجموعه 95 معلماً بنسبة قدرت بـ 86.4 % من مجتمع الدراسة يرى أن الإلتزام بالبرنامج يقيدهم في تخصيص وقت للإبداع.

ويفهم من ذلك أن البرنامج ينظر إليه كهدف في حد ذاته، وليس كوسيلة لتنمية القدرات، وهو تصوّر يتوافق مع تحليل ماكس فيبر للطابع البيروقراطي للعمل حيث تتحوّل الوسائل (البرامج) إلى غايات، ويقاس النجاح بمدى الانتهاء من القرار لا بمدى تحقيق النمو العقلي والنفسي للتلميذ .

الجدول رقم (32): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن المناهج الدراسية الحالية تفتح المجال للتلاميذ لإبداء آرائهم وأفكارهم الإبداعية

المناهج الدراسية الحالية تفتح المجال للتلاميذ لإبداء آرائهم	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	35	31.8
لا	75	68.2
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (35) فرداً بنسبة مئوية بلغت 31.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل " لا " والبالغ عددهم (75) بنسبة مئوية قدرت بـ 68.2%.

تشير النتائج إلى أن قلة فتح المناهج الدراسية الحالية المجال للتلاميذ لإبداء آرائهم وأفكارهم الإبداعية يعكس محدودية التركيز على التفكير النقدي والابتكار داخل المحتوى التعليمي. إذ أن المناهج التي لا تشجع التلاميذ على التعبير بحرية عن أفكارهم تقيد قدرتهم على تطوير مهارات الإبداع، مما يؤثر سلباً على بناء شخصياتهم المستقلة والمبدعة داخل البيئة الدراسية، مما يستدعي تعديل المناهج الدراسية بحيث تفتح المجال أمام التلاميذ لإبداء آرائهم وأفكارهم الإبداعية، مما يعزز تنمية مهارات التفكير الابتكاري ويحفز روح المبادرة والإبداع لديهم.

الجدول رقم (33): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن كثرة الدروس والمواد الدراسية تقيد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية

كثرة الدروس تقيد التلاميذ	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	98	89.1
لا	12	10.9
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (98) فرداً بنسبة مئوية بلغت 89.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل " لا " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 10.9%.

تشير النتائج إلى أن حجم المحتوى الدراسي وما يرافقه من التزامات تعليمية متعددة يفرض ضغطاً كبيراً على التلاميذ، مما يقلل من فرصهم في التعبير عن أفكارهم بحرية وتطوير مهاراتهم الإبداعية، فمع كثرة الدروس وضيق الوقت، يصبح التركيز منصفاً على الإنجاز الكمي بدل النوعي، مما تهمش الأنشطة

التي تنمي الخيال والتفكير الابتكاري، كما أن هذا الضغط الزمني والمعرفي قد يؤدي إلى إرهاق ذهني ونفسي يعرقل نمو القدرات الإبداعية ويحد من بناء شخصية مبدعة مستقلة.

الجدول رقم (34): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن تغيير المناهج والمقررات الدراسية باستمرار يزيد من الضغط على المعلمين مما يقلل من فرص تطبيق أنشطة تعزز التفكير الإبداعي

تغيير المناهج والمقررات يزيد من الضَّغط على المعلمين	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	102	92.7
لا	8	7.3
المجموع	110	100

تشير نتائج هذا الجدول إلى أن المعلمين يرون أن تغيير المناهج والمقررات الدراسية باستمرار يزيد من الضغط عليهم مما يقلل من فرص تطبيق أنشطة تعزز التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وهذا بنسبة 92,7% منهم.

تشير النتائج إلى أن التغييرات المستمرة في المناهج الدراسية تفرض على المعلمين جهوداً إضافية في التكيف مع المحتوى الجديد، والتخطيط والتجهيز، ما يؤدي إلى ضغط زمني ومهني كبير. هذا الوضع يحد من قدرتهم على تخصيص وقت كاف لإعداد وتنفيذ أنشطة تعليمية موجهة نحو تنمية الإبداع لدى التلاميذ. كما أن هذا التغيير المتكرر قد يصرف اهتمام المعلم نحو الجوانب الإجرائية والكمية على حساب الجوانب النوعية، لتعزيز التفكير الابتكاري وتخصيص مساحات للتعبير الحر داخل الصف.

الجدول رقم (35): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن التحصيل المعرفي للتلاميذ يقاس حسب النتائج الأكاديمية فقط حسب المناهج التربوية الحالية

التحصيل المعرفي للتلاميذ يقاس حسب النتائج الأكاديمية فقط	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	70	63.6
لا	40	36.4
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (70) فرداً بنسبة مئوية بلغت 63.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل " لا " والبالغ عددهم (40) بنسبة مئوية قدرت ب 36.4%.

تشير النتائج إلى أن المناهج التربوية المعتمدة تركز بدرجة كبيرة على الجوانب النظرية والامتحانات الأكاديمية كوسيلة أساسية لتقييم مستوى التلاميذ، مما يؤدي إلى إهمال مهارات أخرى مهمة مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والقدرات الإبداعية، فاعتماد التحصيل المعرفي على النتائج الأكاديمية فقط يعكس تصوراً تقليدياً للعملية التعليمية، حيث يتم تجاهل التنوع في قدرات التلاميذ وميولهم، وتقيد فرصهم في التعبير

عن إمكاناتهم المتعددة، هذا النمط من التقييم يعزز الحفظ والتلقين ويضعف من قيمة التعليم كأداة لتنمية الشخصية المتكاملة.

2-3- عرض وتحليل محور المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية

الجدول رقم (36): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن إستطاعة المدرسة توفير الموارد الكافية لتنظيم أنشطة تعليمية من شأنها تعزيز الابداع لدى التلاميذ

استطاعة المدرسة توفير الموارد الكافية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	9	8.2
لا	49	44.5
أحيانا	52	47.3
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (9) فرداً بنسبة مئوية بلغت 8.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 44.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحيانا" والبالغ عددهم (52) بنسبة مئوية قدرت بـ 47.3%.

تشير النتائج إلى أن ضعف الإمكانيات المتوفرة في البيئة المدرسية، وهو ما أكده المدرء بإجاباتهم في المقابلة الموجهة، سواء من حيث الوسائل التعليمية أو الفضاءات الملائمة أو الدعم اللوجستي، يحد من قدرة الأساتذة على تنظيم أنشطة تربوية تساهم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ. فغياب الموارد أو عدم انتظام توفرها يجعل من الصعب تطبيق ممارسات تعليمية حديثة تركز على التفاعل، والتجريب، والتفكير الحر، وهذا النقص في الموارد يعكس عوائق بنيوية قد تحول دون تحقيق أهداف التربية الحديثة التي تراهن على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، وفي مقدمتها التفكير الإبداعي.

الجدول رقم (37): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب آرائهم حول اعتبار الإمكانات المادية عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ

اعتبار الإمكانات المادية عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	105	95.5
لا	5	4.5
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (110) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (105) فردا بنسبة مئوية بلغت 95,5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " لا " والبالغ عددهم (5) بنسبة مئوية قدرت ب 4.5%.

تشير النتائج إلى أن ضعف الإمكانات المادية داخل المؤسسات التربوية يحول دون اقتناء الوسائل التعليمية الحديثة التي تعد ضرورية لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. فالوسائل التكنولوجية، والمواد التعليمية المتجددة، والأدوات التفاعلية تلعب دورا محوريا في تحفيز التلاميذ على الإبداع والابتكار، وعندما تغيب هذه الموارد بسبب محدودية التمويل، يجد المعلم نفسه عاجزا عن توفير بيئة تعليمية محفزة، مما ينعكس سلبا على فرص تطوير المهارات الإبداعية لدى التلاميذ

الجدول رقم (38): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن تشجع المدرسة المعلمين على استخدام أساليب تدريس مبتكرة لدعم المبدعين من التلاميذ

تشجع المدرسة المعلمين على استخدام أساليب تدريس مبتكرة	التكرارات	النسبة المئوية %
تشجع	12	10.9
لا تشجع	37	33.6
تشجع أحيانا	61	55.5
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (110) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "تشجع" وقد بلغ عددهم (12) فردا بنسبة مئوية بلغت 10.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا تشجع" والبالغ عددهم (37) بنسبة مئوية قدرت ب 33.6%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "تشجع أحيانا" والبالغ عددهم (61) بنسبة مئوية قدرت ب 55.5%.

تشير النتائج إلى أن تشجيع المدارس على استخدام الأساليب التدريسية المبتكرة يظل محدودا وغير مستقر، ما يعكس غياب رؤية تربوية واضحة لتعزيز الإبداع في البيئة التعليمية. فحين لا يتم دعم المعلمين

بانتظام من حيث التكوين، والتحفيز، وتوفير الوسائل اللازمة، يصبح من الصعب عليهم تبني ممارسات تعليمية حديثة تواكب احتياجات التلاميذ المبدعين، ويعني هذا التردد في التشجيع قد يعود إلى نقص الموارد، أو ضعف التنسيق الإداري، أو التركيز المفرط على الجوانب التقليدية للتحصيل الأكاديمي، مما يؤثر سلباً على إرساء ثقافة الابتكار داخل الفصول الدراسية، مما يقيد فرص التلاميذ في تنمية قدراتهم الإبداعية داخل القسم.

الجدول رقم (39): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن حرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين

حرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	10.9
لا	53	48.2
أحياناً	45	40.9
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (12) فرداً بنسبة مئوية بلغت 10.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "لا" والبالغ عددهم (53) بنسبة مئوية قدرت بـ 48.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "أحياناً" والبالغ عددهم (45) بنسبة مئوية قدرت بـ 40.9%.

تشير النتائج إلى أن غياب الدعم المالي المنتظم من طرف إدارة المدرسة يعكس ضعفاً في الاهتمام المؤسسي بترقية الإبداع لدى التلاميذ. فعدم توفير الموارد المالية الكافية يعني غياب الحوافز الملموسة التي تشجع التلاميذ على تطوير إنجازاتهم ومهاراتهم الإبداعية. كما أن هذا الضعف في الدعم قد يؤدي إلى تراجع دافعية التلاميذ واستعدادهم للمشاركة في أنشطة إبداعية لا تجد التقدير أو التشجيع الكافي. في المقابل، فإن وجود هذا الدعم، حتى وإن كان أحياناً، يدل على وعي جزئي بأهمية تحفيز التلاميذ، لكنه لا يرتقي إلى مستوى الفعل المستدام والفعال المطلوب لتطوير الإبداع في الوسط المدرسي.

الجدول رقم (40): يوضح العلاقة بين حرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين مع اعتبار الإمكانات المادية عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ

تعتبر الإمكانيات المادية عائقاً أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ							تحرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين
المجموع		لا		نعم		البدائل	
م.النسب	م.التكرارات	%	ت	%	ت		
%100	12	41.7	5	58.3	7	نعم	
%100	53	00	0	100	53	لا	
% 100	45	00	0	100	45	أحياناً	
%100	110	4.5	5	95.5	105	المجموع	

يوضح الجدول أعلاه أن هناك ارتباطا واضحا بين مدى حرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين، وبين اعتبار الإمكانات المادية عائقا أمام دعم التفكير الإبداعي، حيث تشير النتائج إلى أن ما نسبته 95.5 % من أفراد مجتمع الدراسة الذين صرحوا بأن الإمكانات المادية تشكل عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي، وهذه النتيجة تكشف أن نقص التجهيزات داخل المؤسسة التربوية ينظر إليه كمشكل بنيوي لا ظرفي مؤقت.

يمكن تفسير ذلك عبرنظرية النسق عند بارسونز حيث تؤكد أنّ المنظومة التربوية لا تعمل بكفاءة إلا حين تتوفر لها الموارد الضرورية (مادية، بشرية، تنظيمية) وغياب هذه الموارد الضرورية يجعل المؤسسة تنتج الحد الأدنى فقط من الوظائف، دون التوسع في الوظائف العليا كالإبداع، الابتكار، التنشئة المتجددة ما نسبته 10.9 % فقط من المعلمين يرون أنّ الإدارة تحرص على توفير الموارد المالية لتشجيع التلاميذ المبدعين، بينما يرى ما نسبته 48.2 % من المعلمين أن الإدارة لا تبذل هذا الجهد مطلقا، و40.9 % يكتفون بإجابة أحيانا، مما يدل على غياب سياسة مؤسساتية واضحة ودائمة لدعم المبدعين

تعكس هذه النتائج ما يسميه بورديو الفقر الرمزي داخل الحقل التربوي، حيث تقتصر المدرسة على الموارد المادية التي تمنحها شرعية في دعم الفئات المتفوّقة والمبدعة.

حتى من صرّحوا بأن الإدارة المدرسية تحرص (12 معلما) نجد أن 7 منهم يعترفون بأن الإمكانات المادية تبقى عائقا، أي حتى في وجود إرادة إدارية فإن العجز المالي الهيكلي يحدّ من الأثر.

يمكن فهم هذا ضمن إطار نظرية فيبر حول البيروقراطية المقيّدة بالإمكانات، حيث يكون لدى القيادة نية التطوير لكن غياب الوسائل يجعلها محاصرة بقرارات شكلية غير قابلة للتنفيذ.

الجدول رقم (41): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الإدارة المدرسية لديها الإمكانيات اللازمة لتشجيع وتأطير المبدعين من التلاميذ

الإدارة المدرسية لديها الإمكانيات اللازمة لتشجيع وتأطير المبدعين	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	14	12.7
لا	96	87.3
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (14) فرداً بنسبة مئوية بلغت 12.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل " لا " والبالغ عددهم (96) بنسبة مئوية قدرت بـ 87.3%.

تشير النتائج إلى أن غياب الإمكانيات الضرورية على مستوى الإدارة المدرسية، سواء كانت مادية أو بشرية أو تنظيمية، يحد من قدرتها على تبني سياسات فاعلة لتشجيع وتأطير التلاميذ المبدعين، فضعف الإمكانيات اللازمة يعكس عدم توفر بيئة مدرسية حاضنة للإبداع، ويؤدي إلى غياب برامج متخصصة أو موارد موجهة لتطوير المواهب. كما أن غياب الكفاءات المؤهلة أو الدعم المؤسسي الملائم يعمق من فجوة الرعاية التربوية لهؤلاء التلاميذ، مما يجعل من الصعب الكشف عن قدراتهم وتوجيهها بالشكل المناسب.

الجدول رقم (42): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الإدارة المدرسية وفرت بيئة مشجعة لتنمية الإبداع لدى المتعلمين

الإدارة المدرسية وفرت بيئة مشجعة لتنمية الإبداع	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	30	27.3
لا	80	72.7
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبدل "نعم" وقد بلغ عددهم (30) فرداً بنسبة مئوية بلغت 27.3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل " لا " والبالغ عددهم (80) بنسبة مئوية قدرت بـ 72.7%.

تشير النتائج إلى أن البيئة المدرسية الداعمة للإبداع تتطلب وجود رؤية تربوية واضحة، وإجراءات عملية تترجمها على مستوى الفصول الدراسية والأنشطة، من خلال تحفيز المعلمين وتوفير الموارد، وتشجيع المبادرات المبدعة. غير أن غياب هذه العناصر في أغلب المؤسسات التعليمية يؤدي إلى ضعف في خلق مناخ محفز على التفكير الحر والتجريب، مما يحد من فرص التلاميذ في التعبير عن قدراتهم الإبداعية

وتطويرها. ويحتمل أن يكون ذلك مرتبطاً بنقص التكوين، أو انشغال الإدارة بالمهام البيروقراطية على حساب المهام التربوية الجوهرية.

الجدول رقم (43): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن استطاعة إدارة المدرسة تلبية رغبات المعلمين في إختيار أوقات التدريس

إدارة المدرسة تلبي رغبات المعلمين في اختيار أوقات التدريس	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	10.9
لا	49	44.5
أحيانا	49	44.5
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (12) فرداً بنسبة مئوية بلغت 10.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 44.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحيانا" والبالغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 44.5%.

تشير النتائج إلى أن قدرة الإدارة على تلبية رغبات المعلمين في اختيار أوقات التدريس تعكس مرونة تنظيمية وتقديراً للاحتياجات الفردية، مما قد يسهم في تحسين الأداء المهني والمعنوي للمعلمين، وبالتالي يؤثر إيجاباً على جودة التعليم، إلا أن نتائج الجدول توضح أن معظم الإدارات لا توفر هذه الإمكانيات بشكل كاف، وهو ما يمكن أن يرتبط بعوامل تنظيمية، مثل كثافة الجداول، قلة الموارد البشرية، أو غياب آليات تشاركية في بناء البرامج الزمنية، وهذا الوضع قد يؤدي إلى شعور بعض المعلمين بعدم التقدير أو التهميش، مما يؤثر على دافعيتهم للتدريس والإبداع، مما يستدعي تعزيز المشاركة الفعالة للمعلمين في تنظيم أوقات عملهم.

الجدول رقم (44): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن المدرسة تتوفر على الإمكانيات المادية والبشرية للتقليل من اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام

تتوفر المدرسة على الإمكانيات المادية والبشرية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	24	21.8
لا	86	78.2
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (110) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (24)

فردا بنسبة مئوية بلغت 21.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " لا " والبالغ عددهم (86) بنسبة مئوية قدرت بـ 78.2%.

تشير النتائج إلى أن اكتظاظ الأقسام يشكل تحديا كبيرا للعملية التعليمية، حيث يحد من قدرة المعلم على التفاعل الفردي مع التلاميذ، ويقلل من فرص استخدام استراتيجيات تدريسية مرنة ومحفزة على الإبداع. فغياب الإمكانيات المادية كالبنى التحتية الكافية، ونقص الموارد البشرية كعدد الأساتذة، يعوق جهود تقليص عدد التلاميذ داخل القسم، مما يخلق بيئة تعليمية مزدحمة يصعب فيها تلبية الاحتياجات الفردية أو دعم المواهب الإبداعية. كما إن هذا الاكتظاظ يفرض أعباء إضافية على المعلمين، ويحد من فاعلية الأنشطة التعليمية التفاعلية التي تتطلب مجموعات صغيرة وبيئة منظمة

الجدول رقم (45): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الإدارة المدرسية تتوفر على التجهيزات اللازمة (كتب أدوات مدرسي، مرافق) والتي من شأنها تشجيع الأنشطة الإبداعية داخل القسم

الإدارة المدرسية تتوفر على التجهيزات اللازمة	التكرارات	النسبة المئوية %
تتوفر	24	21.8
لا تتوفر	34	30.9
تتوفر أحيانا	52	47.3
المجموع	110	100

نلاحظ أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (110) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "تتوفر" وقد بلغ عددهم (24) فردا بنسبة مئوية بلغت 21.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا تتوفر" والبالغ عددهم (34) بنسبة مئوية قدرت بـ 30.9%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "تتوفر أحيانا" والبالغ عددهم (52) بنسبة مئوية قدرت بـ 47.3%.

تشير النتائج إلى أن توفر التجهيزات المدرسية الأساسية كالمراجع والوسائل التعليمية والأدوات المساعدة يعد من العوامل المهمة التي تساهم في تشجيع الأنشطة الإبداعية داخل القسم، فالتجهيزات المناسبة تتيح للمعلمين التفاعل بشكل أفضل مع التلاميذ وتنفيذ أنشطة متنوعة تحفز التفكير والابتكار لديهم، ومع ذلك يشير تذبذب توفر هذه الموارد إلى وجود عدم استقرار في دعم البيئة التعليمية، مما يحد من قدرة المعلمين على التخطيط المستمر والفعال لتنمية الإبداع. كما أن نقص هذه التجهيزات أو عدم توفرها باستمرار قد يضعف فرص التلاميذ في استثمار مهاراتهم الإبداعية والتعبير عنها بشكل كاف.

3- مناقشة الفرضيات على ضوء النتائج والمقاربة النظرية للدراسة:

3-1 مناقشة الفرضية الجزئية الأولى: للمعلم معوقات في اكتشاف وتأطير الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية

من خلال البيانات الكمية المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى تم الحصول على جملة من النتائج: يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن نسبة 75.5% من أفراد المجتمع لم يسبق لهم أن شاركوا في أي دورة تكوينية متخصصة في اكتشاف المواهب والمبدعين، وهي نسبة مرتفعة تدل على غياب التكوين المستمر الذي يعزز قدرات المعلمين على ملاحظة وتمييز السلوكيات الإبداعية عند التلاميذ، وهو ما يشكل عائقاً مباشراً أمام تحقيق أحد محاور نظرية جيلفورد، خصوصاً ما يتعلق بتشخيص مظاهر الطلاقة والمرونة الفكرية.

أما الجدول رقم (10)، فيظهر أن فئة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين 10 و20 سنة أكثر اقتناعاً بأن الخبرة تساعد على اكتشاف وتأطير المبدعين (56.1%)، في حين أن الفئات الأكثر خبرة (30 سنة فأكثر) لا تعبر عن تأكيد مماثل، بل تميل إلى خيار "أحياناً"، ما يعكس تبايناً في التصورات الناتجة عن الإرهاق المهني أو محدودية الوسائل والبيئة التعليمية المحفزة.

ويؤكد الجدول رقم (11) هذه النتائج، حيث جاءت نسبة 74.5% من أفراد المجتمع يعتقدون أن بإمكانهم فعلاً اكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين، لكن في المقابل نجد نسبة غير مهملة (20%) مما يشير إلى وجود لبس أو عدم يقين في القدرة الذاتية.

من جهة أخرى يظهر الجدول رقم (12) أن 46.4% من أفراد المجتمع يعتمدون على أكثر من أسلوب تعليمي (تشاركي، توجيهي، مرن)، وهو مؤشر إيجابي يعكس وعياً بأهمية تنويع الأساليب بما يتوافق مع تنوع القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

غير أن الجدول رقم (13) يبرز أن 71.8% من أفراد المجتمع يرون أن ضغط إنهاء المقرر الدراسي ضمن الآجال المحددة يقيد بشكل كبير قدرتهم على إدماج أنشطة إبداعية داخل القسم. ويعد هذا العامل من أبرز المعوقات الإدارية التنظيمية التي تفرض على المعلم، حيث تفرض عليه التركيز على الجانب الكمي من المحتوى التعليمي (أي استكمال البرنامج) على حساب الجانب الكيفي المتعلق بتطوير المهارات العليا للتفكير، مثل الطلاقة والمرونة والأصالة، وهي القدرات التي تشكل الأساس النظري لنموذج جيلفورد العامل للإبداع.

وفي الجدول رقم (14)، تشير النتائج إلى انقسام تام في معرفة الأساتذة بأساليب تنمية الإبداع 50% (نعم) مقابل 50% (لا)، ما يعكس خللاً في التكوين الأساسي أو نقصاً في الإرشاد المهني والتربوي.

أما بالنسبة للجدول رقم (15)، فنلاحظ أن 60% من الأساتذة مهتمون بالأنشطة غير الصفية، مما يدل على غياب الحماس أو البيئة المحفزة لتكريس وقت إضافي لتطوير الإبداع، وهو ما يتكرر في الجدول رقم (16) حيث يرى 84.5% من المعلمين أن الإمكانيات المادية غير كافية لدعم المبدعين. بالوسائل

التعليمية المتطورة، ونقص التجهيزات الخاصة بالأنشطة الفنية والعلمية، وافتقار المؤسسات لأماكن ملائمة لتنفيذ البرامج الإبداعية.

ويبرز الجدول رقم (17) أن 72.7% من المعلمين يكلفون التلاميذ بأنشطة إبداعية في أوقات الفراغ، إلا أن الجدول رقم (21) يظهر أن 70.9% منهم لا يملكون وقتاً كافياً لذلك، وهو تناقض يدعم الفرضية بوجود معوقات زمنية وبنوية.

كما يوضح الجدول رقم (18) أن 41.8% من المعلمين غير مقتنعين ببذل جهد إضافي لاكتشاف المبدعين، مما يعكس تراجع الدافعية الذاتية، بينما في الجدول رقم (19) ترتبط هذه القناة جزئياً بالخبرة، حيث تتدنى نسب الاقتناع مع ارتفاع سنوات الخدمة، خاصة بعد 20 سنة.

ورغم أن الجدول رقم (20) أظهر اتفاقاً عاماً على أهمية المنافسة الإيجابية، إلا أن ذلك لا يكفي لتعويض نقص التكوين والدعم.

وفي الأخير يظهر الجدول رقم (23) أن فقط 51.8% يرون أن التكوين الحالي يؤهلهم لاكتشاف وتأطير المبدعين، مقابل 48.2% يرون العكس، وهو ما يشير إلى محدودية المناهج الحالية في الاستجابة لمتطلبات تنمية الإبداع المدرسي.

من مجمل النتائج سابقة الذكر يتجلى لنا أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت فعلاً، باعتبار أن المبحوثين أقرّوا بوجود معوقات واضحة تعترض قدرتهم على اكتشاف وتأطير الإبداع لدى تلاميذهم، من أبرزها: ضعف التكوين، نقص الوقت، غياب الإمكانيات، والضغط المرتبط بإنهاء المقرر الدراسي، وهي جميعها تتنافى مع المتطلبات التي تفرضها نظرية جيلفورد العملية، التي تشدد على ضرورة خلق بيئة محفزة لتنفيذ القدرات الإبداعية المتعددة، وعليه فإن أي سياسة تعليمية تستهدف تنمية الإبداع لدى التلاميذ يجب أن تبدأ بتهيئة المعلم وتوفير الشروط اللازمة لنجاحه في هذا الدور.

وهذا ما تؤكد ملاحظاتي الميدانية التي أدرجتها سابقاً والتي وصفت فيها جملة المعوقات التي تحدّ من دور المعلم في اكتشاف وتأطير الإبداع لدى المتعلمين، والتي كان من أبرزها ضغط البرامج الدراسية وكثافتها مما يدفعه للتركيز على الإنجاز الكمي بدل تنمية التفكير الإبداعي، إلى جانب محدودية الوسائل التعليمية المتاحة، وضعف التكوين البيداغوجي المستمر، مما يصعب عليه تجديد أساليبه التربوية.

3-2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية: للمناهج التربوية معوقات في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

من خلال البيانات الكمية المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية تم الحصول على جملة من النتائج: يظهر الجدول رقم (25)، أفاد 86.4% من أفراد المجتمع أن الالتزام الصارم بالبرنامج الدراسي يقيد المعلم من تخصيص وقت كافٍ لتنمية الإبداع لدى التلاميذ، وهو ما يتماشى مع ما ورد في الجدول رقم (30)، حيث يرى 65.5% من المعلمين أنهم لا يمتلكون الحرية الكافية لتكييف الدروس بما يناسب

احتياجات التلاميذ المبدعين. هذا التقييد الزمني والبنوي يتعارض مع متطلبات الذكاء الإبداعي الذي يحتاج إلى بيئة مرنة، تحفز التفكير الحر وتفتح المجال لتجريب الأفكار.

كما يظهر في الجدول رقم (26) أن 55.5% من المبحوثين يعتقدون أن المناهج الدراسية تركز على الحفظ والتلقين، مما يعكس هيمنة البعد التحليلي التقليدي للذكاء، ويهمل البعدين الآخرين: الإبداعي والعملي. أما الجدول رقم (27) فقد أبرز أن 70.9% من المبحوثين يرون أن الأنشطة التعليمية لا تراعي الفروق الفردية، مما يضعف تفعيل مكونات الذكاء العملي والإبداعي التي تعتمد على التكيف مع السياقات المختلفة والتعلم من التجربة.

يظهر الجدول رقم (28) أن نسبة كبيرة من أفراد المجتمع (72.7%) تعتقد أن الوقت المخصص للحصة الدراسية غير كاف لتنفيذ أنشطة تعليمية تنمي الإبداع. هذا يعني أن المعلمين يواجهون صعوبة في دمج أنشطة تحفز التفكير الإبداعي ضمن الزمن المحدد، نظرا للضغط الزمني الذي تفرضه البرامج الدراسية. أما الجدول رقم (29)، فيربط هذه المشكلة بعامل آخر وهو كثافة الدروس والمواد الدراسية. فقد أظهر أن الذين يرون أن الوقت غير كاف (91.3%) يعتبرون أيضا أن كثرة المواد تقيد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية، وهذا يدل على أن ضيق الوقت ليس مشكلة منعزلة، بل هو نتيجة منطقية لتراكم المحتوى التعليمي وكثافة المناهج، ما يجعل المعلمين يركزون على إنهاء البرنامج أكثر من تطوير مهارات التفكير والإبداع لدى التلاميذ.

يظهر الجدول رقم (32) أن 68.2% من المعلمين يرون أن المناهج التربوية الحالية لا تفتح المجال أمام التلاميذ لإبداء آرائهم وأفكارهم الإبداعية، ما يعكس طبيعة تلقينية لهذه المناهج، تقتصر إلى الأبعاد التفاعلية التي تسمح للمتعلمين بأن يكونوا منتجين للمعرفة وليسوا فقط متلقين لها. هذا يظهر هيمنة المقاربة التقليدية التي تغفل البعد الإبداعي للذكاء كما تتصوره نظرية ستيرنبرغ، ويتعزز هذا الطرح بما جاء في الجدول رقم (33)، حيث اعتبر 89.1% من أفراد المجتمع أن كثرة الدروس والمواد الدراسية تقيد التلاميذ وتحد من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم الإبداعية. وهذا يشير إلى أن الحشو المعلوماتي وضغط المناهج لا يتيحان لتلميذ المجال الكافي لتطوير أفكاره الخاصة أو المساهمة بطرق غير نمطية في العملية التعليمية، وهو ما تؤكد نتائج الجدول رقم (34) التي أفادت بأن 92.7% من المبحوثين أن تكرار تغيير المقررات الدراسية يزيد الضغط على المعلمين، ما ينعكس سلبا على قدرتهم على تنفيذ أنشطة تدعم التفكير الإبداعي داخل القسم. فالمعلم المثقل بالتحضير المستمر والتأقلم مع محتويات متغيرة لا يجد الوقت أو الاستقرار اللازمين لتخطيط أنشطة إبداعية أو تكييف المحتوى بما يخدم تطور التفكير لدى المتعلمين.

أما في الجدول رقم (35)، فقد اعتبر 63.6% من المبحوثين إلى أن تقييم التحصيل المعرفي للتلاميذ يتم بشكل رئيسي أو حصري من خلال النتائج الأكاديمية، مثل درجات الامتحانات والاختبارات. هذا يوضح أن النظام التعليمي يركز بشكل كبير على البعد التحليلي للذكاء، وهو الجانب الذي يتعلق بالقدرة على التحليل، والفهم، وحل المشكلات التقليدية التي تقاس عادة عبر الاختبارات الأكاديمية.

لكن وفق نظرية ستيرنبرغ الثلاثية للذكاء، الذكاء لا يقتصر فقط على البعد التحليلي، بل يشمل أيضا ثلاثة أبعاد: الذكاء التحليلي: وهو المرتبط بالقدرة على التحليل، التقييم، المقارنة، والحكم المنطق، وغالبا ما يقاس من خلال الاختبارات الأكاديمية التقليدية مثل الامتحانات التحريرية، الذكاء الإبداعي: ويرتبط بالابتكار، توليد الأفكار الجديدة، والتفكير خارج الصندوق. لا يقاس عادة بالطرق التقليدية، الذكاء العملي: ويتعلق بالقدرة على التعامل مع المواقف اليومية وحل المشكلات الواقعية والتكيف مع البيئة.

من مجمل النتائج سابقة الذكر يتجلى لنا أن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت فعلا، إذ أقر المبحوثون بوجود معوقات بنيوية وزمنية داخل المناهج التربوية تعرقل تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. من أبرز هذه المعوقات الالتزام الصارم بالبرنامج الدراسي، ضعف الحرية البيداغوجية في تكييف المحتوى، تركيز المناهج على الحفظ والتلقين، وتجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين. كما أن ضيق الوقت وكثافة المواد الدراسية يشكلان ضغطا مضاعفا على المعلم، مما يحد من قدرته على دمج أنشطة إبداعية ضمن الحصص، هذا الواقع يتنافى مع متطلبات نظرية ستيرنبرغ الثلاثية للذكاء، التي تؤكد أن الذكاء لا يقتصر على الجانب التحليلي، بل يشمل أيضا البعدين الإبداعي والعملي، واللذين لا تحفزهما المناهج الحالية بشكل كاف، إضافة إلى ذلك فإن غلبة التقييم الأكاديمي التقليدي وعدم استقرار المقررات يزيدان من صعوبة خلق بيئة صفية محفزة على الابتكار. وعليه، فإن أي إصلاح تربوي يستهدف تنمية الإبداع لدى التلاميذ يجب أن ينطلق من مراجعة شاملة للمناهج وتخفيف الضغط عن المعلم، بما يضمن توفير شروط فعالة لتحفيز التفكير الإبداعي داخل الفضاء المدرسي.

3-3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: للإدارة المدرسية معوقات في تشجيع وتحفيز الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

من خلال البيانات الكمية المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة تم الحصول على جملة من النتائج: الجدول رقم (36)، يظهر أن نسبة ضئيلة جدا (8.2%) فقط ترى أن المدرسة تستطيع توفير الموارد الكافية لتنظيم أنشطة تعليمية تعزز الإبداع، بينما الأغلبية يرون العكس بنسبة (44.5%) و(47.3%) وهذا ما يعكس وجود نقص في الموارد المادية والبشرية التي تؤثر سلبا على البيئة التعليمية الإبداعية. حيث أكد الجدول رقم (37) أن 95.5% من أفراد المجتمع أن الإمكانيات المادية تعد عائقا رئيسيا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تعزز التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. هذا يشير إلى أن محدودية الموارد المادية تمثل عائقا جوهريا يؤثر على إمكانية تقديم أدوات تعليمية حديثة وفعالة.

ووفقا للجدول رقم (38) فإن نسبة كبيرة من المجتمع ترى أن المدرسة لا تشجع بشكل كاف المعلمين على استخدام أساليب تدريس مبتكرة (33.6% لا تشجع، و55.5% تشجع أحيانا)، مما يوضح أن الإدارة لا توفر الدعم الكافي للمعلمين لكي يلجؤوا إلى استراتيجيات تدريسية ترفع من مستوى الإبداع لدى التلاميذ. ويظهر الجدول رقم (39) أن الإدارة لا تحرص بشكل كاف على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين، حيث أن 48.2% يرون أنها لا تفعل، و40.9% يعتقدون أنها تفعل أحيانا.

ينسجم هذا الواقع مع نتائج الجدول رقم (41) و(42) التي توضح أن أغلب أفراد المجتمع (87.3%) يرون أن الإدارة لا تمتلك الإمكانيات اللازمة لتشجيع وتأطير المبدعين، وأن 72.7% يرون أن الإدارة لم توفر بيئة مشجعة لتنمية الإبداع.

كما تؤكد الجداول (43)، (44)، (45) وجود معوقات إدارية وتنظيمية، كعدم القدرة على تلبية رغبات المعلمين في أوقات التدريس، ووجود اكتظاظ داخل الفصول، وعدم توفر التجهيزات اللازمة بشكل كاف، والتي جميعها تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على قدرة الإدارة على خلق بيئة محفزة للإبداع. من منظور نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، والتي تؤكد على أهمية النماذج الاجتماعية والبيئة المحيطة في تكوين سلوك الأفراد، يمكن فهم أن محدودية الموارد والدعم الإداري تؤدي إلى بيئة تعليمية أقل دعماً للإبداع، مما يقلل من فرص التلاميذ في محاكاة وتعلم السلوكيات الإبداعية. فغياب التشجيع والدعم المادي والمعنوي من الإدارة يؤثر على قدرة المعلمين في تقديم نماذج إبداعية وتحفيزية، وبالتالي يقلل من فرص تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

تشير هذه النتائج إلى أن الإدارة المدرسية تواجه عدة معوقات مادية وتنظيمية تحد من قدرتها على تشجيع وتحفيز الإبداع لدى التلاميذ، مما يتطلب إعادة النظر في توزيع الموارد، تعزيز الدعم الإداري للمعلمين، وخلق بيئة مدرسية تحفز التفكير الإبداعي، لتتماشى مع مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد على أهمية البيئة والدعم الاجتماعي في تنمية السلوك الإبداع.

من مجمل النتائج سابقة الذكر يتجلى لنا أن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت فعلاً، إذ أقر الباحثون أن للإدارة المدرسية تواجه جملة من المعوقات التي تحد من قدرتها على تشجيع وتحفيز الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، فقد أظهرت البيانات ضعفاً واضحاً في توفير الموارد المادية والبشرية، وهو ما ينعكس في غياب التجهيزات والتقنيات الحديثة اللازمة لتنفيذ أنشطة تعليمية محفزة على الإبداع. كما أن قلة الدعم الإداري للمعلمين في استخدام أساليب تدريس مبتكرة، وغياب الحوافز المعنوية والمادية لتكريم التلاميذ المبدعين، يشيران إلى خلل في التسيير الإداري يعيق تكوين بيئة تعليمية محفزة. وتزداد الصورة قتامة مع المعوقات التنظيمية كالاكتظاظ داخل الأقسام، وعدم تلبية رغبات المعلمين في أوقات التدريس، مما يحد من مرونة العملية التعليمية، ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، فإن غياب بيئة مدرسية داعمة ومشجعة يحرم التلاميذ من فرص محاكاة سلوكيات إبداعية ونماذج ملهمة، ويضعف بالتالي فرص تنمية مهاراتهم الإبداعية. وعليه، فإن التغلب على هذه المعوقات يتطلب تعزيز الإمكانيات المتاحة للإدارة، وتطوير آليات الدعم المادي والمعنوي، وتمكين المعلمين من العمل في بيئة أكثر مرونة وتحفيزاً، بما يتماشى مع المبادئ الحديثة في التربية التي تجعل من المدرسة فضاءً خصباً لتنمية الإبداع.

4- النتائج العامة:

أولاً : نتائج الدراسة على ضوء الإشكالية

بعد المعالجة الميدانية للمعطيات وتحليل الاستبيانات باستخدام الأدوات الإحصائية الملائمة، تبين أن البيئة المدرسية في المؤسسات الابتدائية بالمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم تعاني من مجموعة من المعوقات البنيوية والبيداغوجية والتنظيمية، التي تحول دون تنمية الإبداع لدى التلاميذ. وقد جاءت نتائج الدراسة مفسرة للإشكالية العامة المطروحة، من خلال ما يلي:

1-المعوقات المرتبطة بالمعلم:

-أظهرت النتائج أن عددًا معتبرًا من المعلمين يفتقرون إلى التكوين الكافي في مجال الكشف عن الموهبة وتنمية التفكير الإبداعي، مما ينعكس سلبيًا على قدرتهم في اكتشاف وتوجيه التلاميذ المبدعين.

-أشارت نسبة كبيرة من أفراد العينة إلى أن ضغط البرنامج الدراسي وضرورة إنجازه في الوقت المحدد يحول دون تخصيص حصص للأنشطة التي تنمي التفكير الإبداعي.

-سجلت الدراسة أن غياب الدعم المعنوي والتحفيز الوظيفي يؤثر على الحماس المهني للأساتذة تجاه تشجيع المبادرات الإبداعية داخل القسم.

2-المعوقات المرتبطة بالمناهج التربوية:

-بينت الدراسة أن المناهج المعتمدة تتسم بالجمود وتركز على الحفظ والتلقين، مما يحد من فرص التلاميذ للتفكير الحر والتعبير الإبداعي.

-عدم مراعاة الفروق الفردية في تصميم المناهج ساهم في تهميش شريحة من التلاميذ ذوي القدرات الإبداعية، حيث لا يجدون في الدروس مساحة للتفوق النوعي.

-كما أن كثافة المواد الدراسية وضيق الوقت الزمني المخصص لكل حصة دراسية لا يسمح للأساتذة بتنفيذ أنشطة تعليمية تتجاوز المحتوى المعرفي المباشر.

3-المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية:

-كشفت الدراسة عن محدودية الوسائل والتجهيزات المتوفرة بالمؤسسات التربوية، مما يقلص إمكانيات تنظيم ورشات أو مشاريع مدرسية محفزة للإبداع.

-ضعف التنسيق بين الإدارة وهيئة التدريس حول البرامج الموجهة للمبدعين، وعدم تشجيع الأساليب التدريسية المبتكرة، ساهم في ركود الممارسات الصفية.

-تبين أن البيئة المدرسية تعاني من الاكتظاظ، وغياب الأندية الإبداعية، مما يجعل المناخ العام غير مساعد على بناء التفكير الإبداعي.

ثانياً: نتائج الدراسة على ضوء الجانب النظري

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية انسجماً كبيراً مع ما ورد في الإطار النظري من حيث تفسير مظاهر الإبداع المدرسي والمعوقات التي تعرقل ظهوره، ويمكن تلخيص ذلك كما يلي:

1- في ضوء نظرية جيلفورد في الإبداع:

تؤكد نتائج الدراسة أن المناخ المدرسي الحالي لا يسمح بتنمية القدرات الثلاث التي حددها جيلفورد كمكونات أساسية للتفكير الإبداعي: **الطلاقة، المرونة، والأصالة**.
-فقد أظهرت المعطيات أن معظم الأنشطة الصفية تركز على التكرار والحفظ، ولا تمنح التلاميذ فرصاً لتوليد أفكار متعددة (الطلاقة) أو الانتقال بين زوايا متعددة للمشكلة (المرونة) أو تقديم حلول غير مألوفة (الأصالة).
-كما أن التقييم المستعمل غالباً ما يهمل هذه الأبعاد الثلاثة، ما يفسر ضعف تطورها لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

2 -في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا:

-بيّنت الدراسة أن العلاقة بين المعلم والمتعلم، والتي تُعد في نظر باندورا عنصراً محورياً في التعلم عن طريق القدوة والنمذجة، تشهد ضعفاً في التفاعل الإيجابي المحفز.
-فغياب التعزيز الإيجابي (كالتشجيع والاعتراف بالمبادرة)، وشرح النماذج الملهمة داخل القسم، لا يوفران مناخاً اجتماعياً يسمح بتقليد السلوك الإبداعي وتكراره.
-كما أظهرت النتائج أن البيئة الصفية لا تُفعل أنماط التعلم التعاوني أو اللعب التربوي التي اعتبرها باندورا فعالة في بناء السلوك الإبداعي عند الأطفال.

3- في ضوء نظرية ستيرنبرغ الثلاثية للذكاء:

-أكدت نتائج الدراسة أن المناهج والأساليب المعتمدة حالياً تركز بالأساس على الجانب **التحليلي** من الذكاء، من خلال اختبارات ذات طابع معرفي تقليدي.
في المقابل فإن جانبي الذكاء **الإبداعي والعملية** لا يحظيان باهتمام كافٍ، سواء في التخطيط التربوي أو في الممارسات الصفية، مما ينعكس على محدودية قدرة التلاميذ على التكيف مع المستجدات أو ابتكار حلول للمشكلات.

وقد تم تسجيل عزوف المؤسسات التربوية عن اعتماد أنشطة حل المشكلات أو المشاريع الصفية التي تعتبر منطلقاً مهماً للذكاء الإبداعي حسب ستيرنبرغ.

4- في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد غاردنر:

-كشفت الدراسة أن المدرسة لا تزال تعتمد نماذج تدريس تقتصر على الذكاء اللغوي والمنطقي، في حين يتم تهيمش باقي أنواع الذكاءات (البصرية، الحركية، الموسيقية، الطبيعية...).

-كما أن قلة التنوع في الوسائل التعليمية وفي طرائق التقويم، أدى إلى إهمال ميول التلاميذ وقدراتهم المتنوعة، مما يحد من فرص تفجير طاقتهم الإبداعية.

-يتضح من النتائج أن البرامج الحالية لا توفر ما يكفي من المسارات البديلة أو الأنشطة التي تراعي التنوع المعرفي والانفعالي للمتعلمين، كما أوصى غاردنر

ثالثاً: نتائج الدراسة على ضوء العمل الميداني

اعتماداً على تحليل بيانات الاستمارة الموزعة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الميدانية التي تعكس الواقع المدرسي المرتبط بالإبداع، ويمكن عرضها كما يلي:

1-المعوقات المرتبطة بالمعلم

نقص التكوين: أظهرت النتائج أن نسبة معتبرة من المعلمين لم يتلقوا دورات كافية حول كيفية اكتشاف الموهوبين والمبدعين، مما يجعلهم غير مؤهلين لاكتشاف ورعاية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

ضغط البرنامج الدراسي: عبّر عدد كبير من الأساتذة عن أن إلزامية إتمام المقرر الدراسي تحدّ من قدرتهم على تنظيم أنشطة إبداعية أو تنمية التفكير الحر لدى المتعلمين.

الزمن المدرسي الضيق: أشارت البيانات إلى أن الوقت المخصص للحصة الدراسية غير كافٍ لتنفيذ أنشطة تعليمية مبدعة، مما يحصر المعلم في أداء وظيفي تقليدي.

2-المعوقات المرتبطة بالمناهج التربوية

التركيز على الحفظ والتلقين: أكدت الاستجابات أن المناهج المعتمدة تعتمد أساساً على التكرار واسترجاع المعلومات، مما يحدّ من تنمية التفكير النقدي أو الإبداعي.

عدم مراعاة الفروق الفردية: أظهرت النتائج أن البرامج التعليمية لا تأخذ بعين الاعتبار التفاوت في القدرات وال ميول، مما يؤثر سلباً على المتعلمين ذوي الأنماط الإدراكية المختلفة.

كثافة الدروس: عبّر المعلمون عن صعوبة تنمية الإبداع داخل القسم بسبب كثافة الدروس والمواد، التي تقيّد وقت التفكير الحر أو المشاريع الصفية.

3-المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية

ضعف الإمكانيات المادية: أوضحت غالبية العينة أن المدارس تعاني من نقص حاد في الوسائل التربوية الحديثة (أجهزة، أدوات،)، وهي ضرورية لتحفيز التلاميذ على الإبداع.

-الاحتفاظ داخل الأقسام: أكد المشاركون أن كثافة التلاميذ في القسم تحد من فعالية التفاعل التربوي، وتضعف قدرة المعلم على اكتشاف المتعلمين المتميزين.

-قلة الدعم المؤسسي: لم تسجّل الدراسة وجود مبادرات إدارية واضحة لتشجيع المشاريع الإبداعية أو توفير فضاءات مخصصة للأنشطة التكوينية خارج السياق الرسمي للحصص.

رابعاً: نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات

اعتماداً على تحليل البيانات الميدانية المستقاة من مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية المرتبطة مباشرة بفرضياتها:

الفرضية الجزئية الأولى

للمعلم معوقات تحول دون اكتشاف وتأطير الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

- أظهرت الدراسة أن أغلب المعلمين يفتقرون إلى التكوين المتخصص في مجال الكشف عن الموهوبين وتنمية الإبداع.
- أكدت نسبة معتبرة من أفراد العينة أن ضيق الوقت وكثافة المقرر الدراسي يحدّ من قدرة المعلم على تنظيم أنشطة موجهة نحو تنمية الإبداع.
- بيّنت النتائج أن الضغط المهني وكثرة المهام البيداغوجية يؤثران على دافعية المعلم في تخصيص جهد إضافي لتأطير التلاميذ المبدعين.
- عبّر عدد من المعلمين عن غياب الدعم المؤسسي الكافي لتشجيع المبادرات الصفية ذات الطابع الإبداعي.

تؤكد نتائج الدراسة صحة هذه الفرضية، إذ يلعب المعلم دوراً محورياً في تنمية الإبداع، إلا أنه يواجه عوائق ذات طابع تكويني وتنظيمي تحدّ من فاعليته.

الفرضية الجزئية الثانية

الفرضية الثانية: للمناهج التربوية معوقات تعيق تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

- بيّنت الدراسة أن المناهج الدراسية المعتمدة تركز بشكل أساسي على الحفظ والتلقين، ولا تتيح المجال للتفكير النقدي أو الحر.
- أكدت أغلب الاستجابات أن البرامج الحالية لا تراعي الفروق الفردية ولا تفسح المجال للتعبير الذاتي للتلاميذ.
- اشتكى الأساتذة من كثافة المواد الدراسية وتعدد الكفاءات المطلوبة، مما يصعب إدراج أنشطة إبداعية في إطار الزمن البيداغوجي المتاح.
- رصدت الدراسة ضعفاً في التكامل بين المحتوى التعليمي والأنشطة التطبيقية التي تحفّز على الابتكار.
- تعزز نتائج الدراسة هذه الفرضية، حيث تبين أن المناهج بشكلها الحالي تشكل عائقاً جوهرياً أمام تنمية الإبداع، نظراً لجمودها وغيابها عن سياق التطوير الفكري المتكامل.

الفرضية الجزئية الثالثة

لإدارة المدرسية معوقات تحدّ من تشجيع وتحفيز الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

- أظهرت الدراسة أن ضعف التجهيزات التربوية وغياب الوسائل الحديثة في المؤسسات يعرقل تنظيم الأنشطة الإبداعية.

- أكد عدد من الأساتذة أن إدارة المدرسة لا توفر بيئة مشجعة على الإبداع، لا من حيث الجو النفسي ولا من حيث الموارد البشرية.
 - رُصد غياب التنسيق الفعال بين الإدارة والمعلمين لتطوير مشاريع إبداعية أو إدماج برامج تدريبية داعمة للإبداع.
 - اعتبر المعلمون أن ضعف التقدير والتحفيز المهني من طرف الإدارة يُثنيهم عن بذل مجهود إضافي في تنمية الإبداع لدى تلاميذهم.
- تدعم نتائج الدراسة هذه الفرضية، حيث أن للإدارة المدرسية دوراً بالغ الأهمية في تفعيل المناخ التربوي، لكن محدودية دورها الحالي تعدّ من أبرز معوقات الإبداع على مستوى المدرسة.
- الفرضية العامة**

وبما أن الفرضيات الثلاثة تحققت فهذا يؤكد صحة الفرضية العامة والتي مفادها أن **للبيئة المدرسية معوقات تعيق الإبداع لدى تلاميذ المدارس الابتدائية للمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم**

بناءً على ما سبق، تؤكد نتائج الدراسة الميدانية صحة الفرضية العامة وكافة الفرضيات الجزئية الثلاث، مما يثبت أن المعلم، المنهاج، والإدارة تُشكّل ثلثية متكاملة تؤثر بشكل مباشر في واقع الإبداع المدرسي، سلباً أو إيجاباً. وبالتالي فإن معالجة هذه المعوقات يتطلب إصلاحاً تربوياً متعدد الأبعاد، يبدأ من تكوين المعلمين، تطوير المناهج، وتفعيل الإدارة التربوية لتكون بيئة المدرسة حاضنة للإبداع لا كابحة له.

حوصلة نتائج الدراسة

أسفرت الدراسة الميدانية الموسومة بـ "المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم"، خلال السنة الجامعية 2024/2025، عن مجموعة من النتائج الهامة التي تعكس واقع البيئة المدرسية في نطاقها المكاني والزمني المحدد. ويمكن تلخيص أبرز هذه النتائج على النحو التالي:

1. تأكيد وجود معوقات متعددة للإبداع المدرسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، تتوزع بين ما هو بيداغوجي، تنظيمي، مادي ونفسي، وتؤثر بشكل مباشر على قدرة المتعلمين على التعبير الحر والابتكار.
2. المعلمون يواجهون صعوبات فعلية في اكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين، تعود في مجملها إلى:
 - غياب التكوين المتخصص في استراتيجيات تنمية الإبداع.
 - ضغط البرامج الدراسية.
 - ضيق الزمن البيداغوجي.
 - غياب التحفيز والدعم المؤسسي.
3. المناهج التربوية الحالية تُعد من أبرز المعوقات، حيث تتسم بالجمود، التركيز على الحفظ، إهمال الفروق الفردية، وعدم توفير مساحة للتفكير النقدي أو الإبداعي.

4. الإدارة المدرسية لا تضطلع بدورها الكامل في تهيئة المناخ الإبداعي، بسبب:

- ضعف التجهيزات والوسائل التعليمية.
- غياب مشاريع تربوية موجهة للمبدعين.

• عدم وجود رؤية واضحة لتشجيع المبادرات الابتكارية داخل الفضاء المدرسي.

5. العوامل التنظيمية (كالاحتفاظ، غياب المرونة الزمنية، وضعف التنسيق الداخلي) تساهم بشكل كبير في تثبيط الروح الإبداعية داخل الأقسام.

6. تظهر النتائج أن الإبداع لا يتم تغذيته بشكل منتظم أو مقصود داخل المؤسسات التربوية محل الدراسة، بل يظل رهين اجتهادات فردية من بعض المعلمين، أو الظروف العرضية.

يجدر التأكيد أن النتائج المتوصل إليها تظل مرتبطة بالسياق المكاني والزمني المحدد للدراسة، والمتمثل في:

- المجال المكاني: مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة للمقاطعة البيداغوجية 41 برهوم – ولاية المسيلة.
- المجال الزمني: السنة الدراسية والجامعية 2025/2024.

وعليه، فإن تعميم هذه النتائج على باقي المؤسسات التربوية يتطلب دراسات لاحقة تراعي تباين الخصوصيات التربوية والاجتماعية لكل بيئة تعليمية.



الخاتمة

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة حول المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بشقيها النظري والتطبيقي، يتبين أن نجاح أي مؤسسة تربوية يعتمد بشكل كبير على مدى اهتمامها بتوفير بيئة تعليمية محفزة تدعم الإبداع والتفكير الابتكاري لدى المتعلمين، فالمؤسسات التعليمية التي تسعى إلى التميز يجب تولي اهتماما بالغاً بتطوير مناهجها وأساليبها التربوية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين لتعزيز من قدراتهم الإبداعية، ولضمان تحقيق هذا الهدف يجب على المؤسسات التعليمية تنفيذ برامج تدريبية فعالة ومستمرة للمعلمين، تركز على تنمية مهاراتهم في استخدام أساليب تدريس تشجع على التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تهيئة بيئة مدرسية داعمة ومحفزة، فالتدريب المستمر للمعلمين يعد مفتاحاً لتطوير العملية التعليمية وتحقيق التقدم الوظيفي، مما يسهم في تحفيز المتعلمين وبناء مسار تعليمي طموح يتيح فرص التقدم والابتكار، لذلك تناولنا في هذا الدراسة مختلف الجوانب المتعلقة بالمعوقات المدرسية للإبداع، مؤكداً على أهمية الاستثمار في تنمية الموارد البشرية وتطوير البيئة التعليمية كركائز أساسية لنجاح المؤسسات التربوية.



قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

1- الكتب

1. إبتسام صاحب موسى الزويني (2015)، أساليب التدريس قديماً- حديثاً، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع.
2. إبراهيم أبرش، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق والتوزيع، عمان، الاردن، 2009.
3. أبو بكر بن بوزيد (2009)، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة، الجزائر.
4. احمد عبد الفتاح الزكي وآخرون (2013)، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر.
5. إميل وركهايم (1996)، التربية والمجتمع، ط5، ترجمة: اسعد وطفة، دار معد للنشر والتوزيع، دمشق، 1996.
6. باولو فريري (1980)، تعليم المقهورين، دط، دار القلم، بيروت، لبنان.
7. جميل حمداوي (2015)، نظريات علم الاجتماع، ط1، دار النشر شبكة الألوكة، 2015.
8. رافدة الحريري (2021)، مهارات الإدارة الصفية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع.
9. الزين الخليفة الخضر، أبوذر مبارك الكودة (2020)، الإدارة المدرسية، ط1، دار النشر كتبنا للنشر والتوزيع.
10. زينب شقير (1999)، رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، مكتبة النهضة، القاهرة.
11. سالم عطية أبو زيد (2013)، الوجيز في أساليب التدريس، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12. سليمان عبد الواحد (2011)، سيكولوجية التفكير لدى المتعثرين دراسياً، ط1، دار مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
13. سناء محمد نصر حجازي (2006)، سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنمية وقياسه لدى الأطفال، دار الفكر العربي، مصر.
14. شين كوفي (2009)، العادات السبع للمراهقين الأكثر فعالية، ط7، مكتبة جرير.
15. صالح بن حمد العساف (2012)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط2، دار الزهراء، الرياض.
16. طارق عبد الرؤوف عامر (2005)، الإبداع مفاهيمه- أساليبه- نظرياته، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
17. طارق كمال (2007)، سيكولوجية الموهبة والابداع، مؤسسة شاب الجامعية، الاسكندرية، 2007.

18. عامر، طارق (2005)، الإبداع، مفاهيمه، أساليبه، نظريته، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
19. عبد العزيز، رشاد وسليم، إيناس (2010)، دور العملية التعليمية الشاملة في تنمية إبداع الطفل، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة.
20. عبد اللطيف بن حسين بن فرج (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
21. عفت مصطفى الطناوي (2009)، التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته- إستراتيجياته- تقويمه، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
22. علي أسعد وطفة (1998)، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
23. علي أسعد وطفة (2011)، أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة، ط1، لجنة التأليف والتعريف والنشر، الكويت، 2011.
24. عمار عوابدي (1987)، منهاج العلمي وتطبيقاته، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
25. فؤاد البهي السيد (2000)، الذكاء، ط5، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
26. كمال، محفوظ، نبيل، الفرخ، وجيه سماح (1992)، تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
27. محمد السيد علي (2011)، موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
28. محمد سامي منير (2000)، المدرس المثالي، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
29. محمد عبد الرحيم عدس (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1، دار الفكر.
30. محمد مفيد القوسي (2014)، الإحصاء الوصفي والاستدلالي، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
31. محمود داود الربيعي (2016)، المناهج التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
32. محمود عبد الحليم منسي (1994)، الروضة وإبداع الأطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
33. مراد زعيمي (2007)، مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.
34. مسعود جبران (1982)، الرائد الصغير أبجدي، دار العلم للملايين للنشر، لبنان.
35. نارك رنكو (2012)، الإبداع (نظرياته وموضوعاته البحث- والتطور - والممارسة)، ترجمة: سفيق فلاح علاونة، ط1، مكتبة العبيكان، السعودية، 2012.
36. نبيل السيد حسن (2006)، سيكولوجية الإبداع، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر.

37. هالة سعيد أبو العلا (2016)، طرق واستراتيجيات التدريس، دط، مكتبة بستان المعرفة للنشر وتوزيع الكتب.

38. هلال محمد علي السفياني (2021)، طرائق التدريس العامة، ط1، كلية التربية، محافظة المهرة، جامعة حضرموت.

2- المعاجم والقواميس

1. ابن منظور (1993)، لسان العرب، "مادة بدع"، ج8، دار صادر، بيروت.
2. الفيروزي آبادي (2005)، القاموس المحيط، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت.
3. الفيروزي آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب (1980)، القاموس المحيط، ج3، دار الكتاب العربي.
4. مجمع اللغة العربية (2008)، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
5. يوسف الخياط (1988)، لسان العرب المحيط، دار الخيل، ودار اللسان، مجلد2، بيروت.

3- الرسائل الجامعية

1. بخوش لامية حرم عياط (2016-2017)، أنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم إجتماع، جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2.
2. بلحسين رحوي عباسية (2011-2012)، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي جامعة السانبا وهران.
3. بن لامة سهام (2007-2008)، دور أسلوب الحوار في تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية بمدينة سطيف، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
4. الزهرة الأسود (2007-2008)، مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة جامعة ورقلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم التدريس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
5. سامية مجول المولودة مخان (2006-2007)، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالميل للمجارة دراسة ميدانية لدى عينة من المهندسين ببعض ولايات الجنوب الشرقي للجزائر، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
6. سبرطعي مراد (2017-2018)، المقاربة الغربية للظاهرة التربوية دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

7. فاطمة مخلوفي (2017-2018)، أثر برنامج تريز (الحل الإبداعي للمشكلات) على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة دراسة ميدانية بورقلة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، تخصص: علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
8. فتحي عبد النبي (2015-2016)، الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر - فنوغيل، زاوية كنتة، رقان، ولاية أدرار، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
9. هناء العابد (2010)، التنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري، رسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه، تخصص: علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، جامعة St. Clements العالمية، 2010.

4- المجالات العلمية

1. أحمد جلول، كوكب الزمان بليردح (2021)، التفاعل الاجتماعي البيداغوجي وأثره في العملية التعليمية، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد 04، العدد 04، 2021.
2. إدريس محمد صقر جرادات، إبتسام محمد خال أبو خلف (2017)، معوقات تدريس مبحث الإدارة والاقتصاد، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي تندوف الجزائر، العدد 03.
3. أماني عبد المقصود عبد الوهاب (2016)، جودة الحياة الأسرية وتنمية القدرات الإبداعية للأبناء، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، الجزء الأول، العدد الخامس.
4. أولاد هدار زينب (2023)، معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة المتوسط من وجهة نظر الأستاذ والطالب "دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة والطلبة بمتوسطة أحمد هرويني - بولاية غرداية"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 16، العدد 2.
5. بن عودة نصر الدين (2023)، دور المدرسة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 11، العدد 1.
6. بواب رضوان (2019)، الجامعة والتنشئة الاجتماعية بين النمطية والتغيير، مجلة آفاق للبحوث والدراسات، المجلد 02، العدد 01.
7. حليلة قادري (2012)، التفاعل الصفّي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 08.
8. حياحدين عبد القادر (2021)، المشكلات السلوكية الصفية ماهيتها وأسبابها وطرق علاجها والتعامل معها، مجلة دفاتر البحوث العلمية، المجلد 09، العدد 01.
9. خالد عادل ناجي أبو الحاج (2022)، نظرية الذكاءات المتعددة دراسة تحليلية نقدية، المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 3.

10. خديجة سلامي وآخرون (2023)، دور الإدارة المدرسية في دعم الابداع لدى أساتذة الثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 16، العدد 01، 2023.
11. رامي مروح محمود أحمد (2023)، معوقات الابداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة من وجهة نظرهم، مجلة البلقاء، المجلد 16، العدد 02.
12. سالمى خديجة (2022)، خصائص المعلم ودوره في العملية التعليمية، مجلة الفكر المتوسطي، المجلد 11، العدد 01.
13. سلامة عجاج العنزي (2020)، معوقات تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بدولة الكويت، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، المجلد 26، العدد 05.
14. سمير أبيش (2022)، المشروع السوسيولوجي لتربية عند إميل دوركهيم قراءة في كتاب التربية وعلم الاجتماع، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد 06، العدد 01، 2022.
15. سوسن فيكتور إسطفان (2022)، معوقات الابداع لدى الطلبة في المدارس الاهلية في مدينة بين ساحور من وجهة نظر معلمهم، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 05.
16. شريفه بنت عبد الله راشد العنزي، وفاء بنت عبد الله السالم (2023)، دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، مجلة البحوث التربوية والنوعية، العدد 18.
17. شعبان أميمة (2020)، الجوزي وهيبة، الصعوبات المهنية التي تواجه المعلم في المدرسة، مجلة هيرودوت للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 04، العدد 04.
18. الشيخ الجيلي الشيخ (2022)، دور مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الرس في تنمية الابداع لدى طلابها من وجهة الطلاب أنفسهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 06، العدد 47، 2022.
19. صفاء صالح محمد أحمد وآخرون (2016)، أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والساعات العقلية المختلفة في تنمية القدرة الابتكارية بمقرر الطباعة الفنية بكلية التربية النوعية، المجلة العلمية لجمعية امسيا، المجلد 2، العدد 5.
20. صفاء محمد عبد العزي (2024)، شيماء السيد عطية، تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في وضوء الخبرات الدولية، مجلة دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، المجلد 39، العدد 132، الجزء الثاني.
21. عبید شهرة، خلفاوي عزيزة (2024)، العوامل المدرسية للإبداع عند التلميذ من وجهة نظر المعلمين - دراسة ميدانية -مجلة دراسات، المجلد 12، العدد 01.
22. علي عباسي، جمال تالي (2023)، الثقافة المدرسية بين الواقع والمأمول، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 08، العدد 01.

23. عوامله، سليمان وبلوي، عبد الله (2008). مدى إمتلاك معلمي رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. العدد الأول، الجزء الثاني.
24. عيسى علي (2001)، أثر التعليم الرسمي والخاص في مستوى تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة: دراسة مقارنة بين ثانويات دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 17، العدد 01.
25. غواظني مليكة، المقابلة كأداة من أدوات جمع المعطيات، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 05، العدد 02، 2021.
26. فاطمة رمضان الناجر، صبري عبد القادر المدهون (2023)، متطلبات إثراء التربية الإبداعية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر 2030، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، جامعة مطروح، المجلد 04، العدد 06، 2023.
27. فرج الله سورية (2019)، سوسيولوجيا الإخفاق المدرسي وعلاقته بالأصل الاجتماعي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 02، العدد 11، 2019.
28. فيصل عبد منشد الشويلي، أمجد عبد الرزاق حبيب (2015)، أساليب التدريب الإبداعي ومهاراته، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، جامعة البصرة.
29. قياتي عاشور (2019)، قراءة نظرية في مفهوم الإبداع، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 57.
30. ليليا حفيظي (2019)، دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر هيئة التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 30، العدد 03، 2019.
31. ليليا حفيظي (2019)، دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر هيئة التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ب، العدد 52.
32. ليندة بولمكاحل (2022)، التربية الإبداعية: قراءة تحليلية في المفهوم والمتطلبات، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 33، العدد 02.
33. محفوظ محمد المعلول (2016)، علاقة الذكاء الحركي الجسدي والذكاء العام بمفهوم الذات لدى عينة من طلال كلية التربية البدنية بجامعة طرابلس، المجلة الجامعة، المجلد الثاني، العدد الثامن عشر.
34. محمد السيد محمد إسماعيل العزازي (2021)، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تدعيم التربية النقدية لدى طلاب كلية التربية دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، الجزء الأول، 2021.
35. محمد بن عبد العزيز الناجم (2016)، فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 16.

36. محمد حسين سعيد حسين (2010)، فعالية نموذج ستيرنبرج الثلاثي للذكاء في التعرف على الموهوبين أكاديميا في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، المجلد 07، العدد 19، 2010.
37. محمد خالد (2001)، التربية الشبابية وانماط التنشئة، مجلة النبأ، العدد 55.
38. محمد زيان (2019)، مساهمة إميل دوركايم في سوسيولوجيا التربية، مجلة أنثروبولوجيا، المجلد 05، العدد 09.
39. محمد سعد محمد حسن وآخرون (2018)، المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالتفكير والإبداع لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي دراسة مقارنة بين طلاب التعليم العام والتعليم الفني، مجلة العلوم البيئية، جامعة عين الشمس، المجلد 44، الجزء 01.
40. محمد مصباح صالح (2020)، دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التربوية (المفهوم، الواقع، سبل التطوير) مجلة رواق الحكمة، العدد السابع.
41. مختار بروال (2015)، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي مقارنة تحليلية في ضوء نظرية الاتصال، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 1، العدد 1.
42. مروة البديري احمد خليل (2021)، الإبداع وتعليم الفلسفة للأطفال عن بريس جوت، مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، العدد الستون، 2021.
43. مطروني فيصل، بوعمامة نوال (2024)، نظرية التعلم الاجتماعي عند جوليان وألبرت باندورا، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 12، العدد 03.
44. موسى قروني وآخرون (2021)، الإصلاح التربوي والفكر التعليمي عند باولو فريري، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية جامعة جيلالي بوعمامة خميس مليانة، المجلد 02، العدد 02.
45. نجاة يحيوي (2014)، المدرسة وتعاضم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، المجلد 37، العدد 36.
46. نسرين رفيحة (2024)، الإبداع والتربية من أجل التنمية المستدامة: قراءة تحليلية في المفهوم والمتطلبات، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 04، العدد 11، 2024.
47. نصر الدين جابر (2000)، العوامل المؤثرة في طبيعة التربية الأسرية للأبناء، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 16، العدد 03، سورية.
48. نها مجدي شرقاوي حسن (2021)، ثقافة المدرسة وبعض المشكلات المؤثرة فيها دراسة تحليلية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد السابع والشعرين.
49. نها محمد السيد إبراهيم الحديدي (2022)، معوقات دور المدرسة في تلبية الاحتياجات التربوية لتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وسبل التغلب عليها دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 120.

50. يامين بودهان (2024)، التربية الإعلامية والرقمية: بناء التفكير النقدي في زمن الإعلام الرقمي، المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، المجلد 11، العدد 04.
51. يقاش نعيمة، فرفار جمال (2022)، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ودورها في تفعيل العملية التعليمية التعليمية، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد 13، العدد 02.
- 5- الملتقيات:

1. بومصباح نبيل، فتان الطيب (يومي 18-19 مايو 2011)، أثر الإبداع في تغيير استراتيجيات المنظمات الحديثة الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة، الملتقى الدولي بعنوان: الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سعد دحلب -البليدة.

6- المواقع الإلكترونية

1. Radhika Kapur, Providing Solutions to Problems in Educational Institutions are Essential in Promoting Enrichment of overall System of Education, , 2022. Article sur site : https://www.researchgate.net/publication/366577983_Providing_Solutions_to_Problems_in_Educational_Institutions_are_Essential_in_Promoting_Enrichment_of_overall_System_of_Education.
2. SESNS, Education, culture et domination dans la sociologie de Pierre Bourdieu, sur site : <https://ses.ens-lyon.fr/articles/education-culture-et-domination-dans-la-sociologie-de-pierre-bourdieu>.

ثانيا: المرجع باللغة الأجنبية

1. overage

1. A Study prepared for the European Commission , The Impact Of Culture On Creativity, (Directorate-General for Education and Culture), KEA EUROPEAN AFFAIRS, 2009.
2. Pasi Sahlberg, (2012) The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors, The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In E. Villalba (Ed.) Measuring creativity. Luxembourg: OPOCE
3. Pierre Bourdieu (1970), Jean-Claude PASSERON La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement Editions de Minuit, Paris.

Les Theses

1. Glăveanu, V. P. (2012). Creativity and culture: Towards a cultural psychology of creativity in folk art, A thesis submitted to the Institute of Social Psychology of the London School of Economics for the degree of Doctor of Philosophy, London.

Journal

1. Alyah Alqahtani, (2021) Obstacles to the Creative Performance of Kindergarten Teachers in the State of Kuwait, Egyptian Journal of Educational Sciences, Issue1.
2. Denis Dumas, Kevin Niall Dunbar (2016), The Creative Stereotype Effect, journal PLOS ONE, Vol 11, N° 2.
3. Fernanda Hellen Ribeiro Piske,& al,(2016) Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student Creative Education, Vol 7.
4. Fischer, G. & Giaccardi, E. & Eden, H. & Sugimoto, M., & Ye, Y. (2005). Beyond binary choices: Integrating individual and social creativity. International Journal of Human - Computer Studies, Vol 63, N°4.
5. Ford, C.M. (1996). A Theory of Individual Creative Action in Multiple Social Domains, The Academy of Management Review, Vol 21, N°4.
6. Frédéric Godart, Sorah Seong, and Damon Phillips (2020), The Sociology of Creativity: Elements, Structures, and Audiences, Annual Review of Sociology, N°4, Vol 6.
7. Glăveanu, V. P. (2011). Creating Creativity: Reflections from fieldwork, Integr Psych Behav, Vol (45) N°1.
8. Hempel, P.S. & Sue - Chan, C. (2010). Culture and the Assessment of Creativity. Management and Organization Review, Vol. 6.(3)
9. Hong Liang Lee and Aik-Ling Tan (2025), Creating task-specific creativity assessment tools, journal STEM Education, Vol 5, N°2.
10. Muhammad Sharif Uddin (2019), Critical Pedagogy and its Implication in the Classroom, Journal of Underrepresented and Minority Progress, Issue 02, Volume
11. Sahar Youssef Al-Qawasmeh (2024), The role of the school as an incubator of local and international creativity, Journal of Educational and Psychology Sciences, Vol 4, No21.
12. Tom R. Burns, Nora Machado and Ugo Cortea (2015), The sociology of creativity: Part I: Theory: The social mechanisms of innovation and creative developments in selectivity environments, Review Human Systems Management, N° 34.



الملاحق

الملاحق

الملحق رقم 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية: العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم: علم الاجتماع

عنوان الاستبيان:

المعوقات المدرسية للإبداع عند المتعلمين

من وجهة نظر لأساتذة التعليم الابتدائي المقاطعة البيداغوجية 41 برهوم

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوية

إشراف الدكتور:

اعداد الطالبة:

د. أوصيف محمد

- رزيق صباح

ملاحظة هامة: الرجاء وضع علامة (x) في الخانة المناسبة، مع العلم أن الغرض الوحيد من هذا الاستبيان هو البحث العلمي فقط.

السنة الجامعية 2024-2025

يقصد بالإبداع هذا الاستبيان قدرة المتعلم على التفكير بطرق جديدة، وإبتكار حلول وأفكار غير تقليدية وليس المقصود به فقط التفوق أو التحصيل الدراسي العالي، لذا نرجو منكم الإجابة على الأسئلة بناء على هذا المفهوم.

أسئلة الاستبيان

البيانات الشخصية

- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- 2- السن: سنة
- 3- المستوى التعليمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ أخرى ☐
- 4- الخبرة المهنية في المنصب: سنة
- 5- الحالة العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐ أرمل ☐ مطلق ☐

المحور الأول: المعوقات المدرسية المرتبطة بأستاذ التعليم الابتدائي

- 6- كم عدد الدورات التكوينية التي قمت بها حول إكتشاف المواهب والمبدعين؟
دورة واحدة ☐ دورتان ☐ أكثر من دورتين ☐ ولا دورة واحدة ☐
- 7- هل الخبرة في التعليم تسمح بإكتشاف وتأطير التلاميذ المبدعين؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 8- ما هو الأسلوب المتبع من طرفكم مع المتعلمين؟
تشاركي ☐ توجيهي ☐ مررن ☐
- 9- هل إلزامية إكمال المقرر الدراسي يقيد قدرة الأستاذ على تنظيم أنشطة إبداعية داخل القسم؟
نعم ☐ لا ☐
- 10- هل الأستاذ ملم بأساليب وطرق تنمية الإبداع لدى المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐
- 11- هل الأستاذ مهتم بالأنشطة غير الصفية التي تنمي الإبداع لدى التلاميذ؟
مهتم ☐ غير مهتم ☐
- 12- هل للأستاذ الإمكانيات المادية لتشجيع التلاميذ المبدعين؟ نعم ☐ لا ☐
- 13- هل يكلف الأستاذ التلاميذ بأعمال تنمي قدراتهم الإبداعية في أوقات فراغهم؟
نعم ☐ لا ☐
- 14- هل ترى أن المعلم مقتنع ببذل جهد إضافي لاكتشاف وتأطير المبدعين من تلاميذه؟
نعم ☐ لا ☐
- 15- هل يحرص المعلم على تشجيع المنافسة الإيجابية بين التلاميذ داخل القسم لتحفيز روح الإبداع لديهم؟ يحرص ☐ لا يحرص ☐
- 16- هل للأستاذ وقت كاف لاكتشاف وتمييز التلاميذ المبدعين عن غيرهم؟ نعم ☐ لا ☐
- 17- هل تكوين الأستاذ اليوم يؤهله لاكتشاف وتأطير المبدعين من التلاميذ؟
يؤهله ☐ لا يؤهله ☐

المحور الثاني: المعوقات المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية

- 18- هل الإلتزام الصارم بالبرنامج الدراسي يقيد المعلم على تخصيص وقت كاف لتنمية الإبداع لدى التلاميذ؟ يقيد ☐ لا يقيد ☐
- 19- هل تركز المناهج وطرق التدريس الحالية على الحفظ والتلقين فقط؟ نعم ☐ لا ☐
- 20- هل الأنشطة التعليمية المقررة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول؟ تراعي ☐ لا تراعي ☐
- 21- هل يكفي الوقت المخصص للحصة الدراسية للقيام بأنشطة تعليمية تنمي الإبداع لدى التلاميذ؟ يكفي ☐ لا يكفي ☐ يكفي أحيانا ☐
- 22- هل للمعلم الحرية الكافية لتكيف الدروس بما يناسب احتياجات التلاميذ المبدعين؟ نعم ☐ لا ☐
- 23- هل المناهج الدراسية الحالية تفتح المجال للتلاميذ لإبداء آرائهم وأفكارهم الإبداعية؟ نعم ☐ لا ☐
- 24- هل كثرة الدروس والمواد الدراسية تقيد التلاميذ من التعبير عن أفكارهم الإبداعية؟ نعم ☐ لا ☐
- 25- هل تغيير المناهج والمقررات الدراسية باستمرار يزيد من الضغط على المعلمين مما يقلل من فرص تطبيق أنشطة تعزز التفكير الإبداعي؟ نعم ☐ لا ☐
- 26- هل التحصيل المعرفي للتلاميذ يقاس حسب النتائج الأكاديمية فقط حسي المناهج التربوية الحالية؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: المعوقات المدرسية المرتبطة بالإدارة المدرسية

- 27- هل تستطيع المدرسة توفير الموارد الكافية لتنظيم أنشطة تعليمية من شأنها تعزيز الإبداع لدى التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 28- هل تعتبر الإمكانيات المادة عائقا أمام توفير الوسائل الحديثة التي تدعم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- 29- هل تشجع المدرسة المعلمين على استخدام أساليب تدريس مبتكرة لدعم المبدعين من التلاميذ؟ تشجع ☐ لا تشجع ☐ أحيانا ☐
- 30- هل تحرص إدارة المدرسة على توفير الموارد المالية لتشجيع إنجازات التلاميذ المبدعين؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 31- هل للإدارة المدرسية الإمكانيات اللازمة لتشجيع وتأطير المبدعين من التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- 32- هل وفرت الإدارة المدرسية بيئة مشجعة لتنمية الإبداع لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

33- هل باستطاعة إدارة المدرسة تلبية رغبات المعلمين في إختيار أوقات التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

34- هل تتوفر المدرسة على الإمكانيات المادية والبشرية للتقليل من اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام؟

نعم ☐ لا ☐

35- هل تتوفر الإدارة المدرسية على التجهيزات اللازمة (كتب أدوات مدرسي، مرافق) والتي من شأنها

تشجيع الأنشطة الإبداعية داخل القسم؟

تتوفر ☐ لا تتوفر ☐ تتوفر أحيانا ☐

الملاحظات الميدانية للطالبة: رزق صباح (أستاذة تعليم ابتدائي)

في هذه الدراسة إستخدمنا ملاحظات ميدانية للمعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي، بوصفي أستاذة تعليم ابتدائي وأمام احتكاكي اليومي المباشر بالمتعلمين في القسم، وقد عملت بمدارس مختلفة على اختلاف مقاطعاتها، لاحظت أن الإبداع بمفهومه التربوي المتحرر من قيود التحصيل التقليدي لا يجد المناخ المناسب للتفتح داخل المدرسة، تتجسد هذه المعوقات في ثلاثية متشابكة تمس المعلم والمنهاج الدراسي والإدارة المدرسية، وسأعرضها في ما يلي بدقة و موضوعية.

أولاً: المعلم كفاعل مباشر في العملية التعليمية التعلمية:

رغم أن المعلم يعد الركيزة الأساسية في بناء التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، إلا أنني لاحظت وجود معيقات بنيوية ومهنية تحدّ من قدرته على أداء هذا الدور.

- **ضغط البرامج الرسمية:** غالباً ما يطلب من المعلم إتمام محتوى المنهاج الدراسي في مدة زمنية ضيقة، ممّا يجعله يركّز على التلقين أكثر من تحفيز التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.
- **التمركز حول التقييم التحصيلي:** يتم توجيه جهود المعلم غالباً نحو التحصيل الرقمي والنتائج في الامتحانات، ممّا يهملّ الأبعاد الإبداعية وغير الملموسة لدى التلاميذ.
- **ندرة التكوينات الهادفة للإبداع:** معظم لدورات التكوينية التي حضرناها رفقة الزملاء والزميلات تشرح التغيرات التي تطرأ دورياً على المناهج و لا علاقة لها بمضامين تعزّز التفكير النقدي او التقنيات البيداغوجية المحفزة على الإبداع.
- **العدد الكبير من التلاميذ داخل القسم:** ما يعيق التفاعل الفردي معهم أو توفير بيئة تمكن من اكتشاف وتغذية المواهب الإبداعية.
- **التفاوت بين المعلمين في الخلفية البيداغوجية والمعرفية للإبداع:** هناك تفاوت واضح لوجهة نظر المعلمين لأهمية الإبداع، فهناك من يختزلها في النشاطات الفنية فقط، في حين لا يدرك آخرون مدى ارتباطه بجوهر التربية الحديثة.

ثانياً: المناهج الدراسية كإطار تنظيمي للتعلّم

ما لاحظته من خلال التحضير والمتابعة الصفية أنّ المناهج الدراسية تمثّل عائقاً هيكلياً في وجه الإبداع للأسباب التالية:

- **جمود المحتوى:** لا تزال المقررات الدراسية تميل إلى الحفظ والتلقين وتفتقر لمهام أو أنشطة تشجّع على التفكير الحر والتعبير الشخصي
- **غياب التكيف مع الفروق الفردية للتلاميذ:** لا تراعي المناهج مستويات التلاميذ الإبداعية المختلفة، بل تعاملهم كجماعة موحّدة، ممّا يقيد القدرات الفردية.

- **ضعف إدماج الوسائل التكنولوجية والفنية:** بالرغم من توفر بعض المعدات، إلا أن المنهاج لا يوظفها بشكل موجه أو منهجي لتنمية التفكير الإبداعي.
- **قلة الأنشطة المفتوحة:** من النادر جدا أن يجد الأستاذ في المقرر أنشطة ذات نهايات مفتوحة أو مشروعات تعليمية تفسح المجال للتلاميذ على الإبداع الذاتي.
- **ثالثا: الإدارة المدرسية بين محدودية الميزانية و رغبة الدعم:**
من خلال تفاعلي اليومي مع الإدارة، يتضح أنها ليست المصدر المباشر لإعاقة الإبداع، ولكنها تتأثر بسلسلة من العوامل الخارجة عن إرادتها، وهي :
- **عجز الميزانية:** تعاني المدرسة من قلة الموارد المالية، مما يعيق تهيئة بيئة مدرسية محفزة على الإبداع كإنشاء نواد تربوية، أو تهيئة فضاءات مرنة للتعلم.
- **ضعف الصلاحيات:** تظل مهام المدير محدودة إداريا، حيث لا يمتلك السلطة المالية أو الاستقلالية التربوية الكافية لاتخاذ قرارات تدعم المشاريع الإبداعية.
- **التركيز على البعد التنظيمي:** تنحصر مهام الإدارة في تسيير اليوميات المدرسية وضمان الانضباط، بينما تغيب عنها الرؤية التربوية التحفيزية أو الاستراتيجية بعيدة المدى.
- **قلة التعاون مع الفاعلين الخارجيين:** لا آليات فعالة لربط المدرسة بجمعيات أولياء التلاميذ أو مؤسسات المجتمع المدني، من أجل دعم المبادرات التربوية الإبداعية.
- **تفاوت واضح في البنية التحتية بين المدارس:** لوحظ وجود فروقات متباينة بين المدارس الواقعة في المناطق الحضرية أو القرى من حجم الأقسام عدد الحجرات، جودة التهوية والإضاءة، ووجود الساحات أو الفضاءات المفتوحة.
- كل المدارس تقتقر إلى قاعات خاصة بأنشطة المسرح والموسيقى والإعلام الآلي ما يفرغ العملية التعليمية من بعدها الإبداعي، ويحولها إلى تلقين روتيني.
- **محدودية التجهيزات والوسائل التعليمية:** على الرغم من الجهود الفردية للإدارة، فإن قلة الوسائل التربوية الحديثة (أجهزة عرض، سبورات ذكية، مكتبات صفية، ...) تحد من قدرة المعلم على توظيف تقنيات التنشيط التربوي الإبداعي.
- **الميزانية المخصصة للصيانة أو اقتناء التجهيزات غير كافية:** وتخضع غالبا لقرارات فوقية، مما يقيد مرونة الإدارة في تحسين المرافق.
- **التأثير السلبي لظروف البناء على المناخ التعليمي:** أغلب المدارس لا تزال تعمل بهياكل قديمة متهاكة تقتقر للعزل الحراري أو الصوتي، ما يشنت تركيز التلاميذ ويضعف التفاعل داخل القسم.
- **الإزدحام داخل الأقسام الدراسية:** في أغلب المدارس بسبب قلة الحجرات يجعل من الصعب تطبيق أنشطة تعتمد على العمل التعاوني أو التفكير الحر.
- **غياب التناسق في الدعم المؤسسي:** لا توجد آليات واضحة لتوزيع الميزانيات بشكل منصف بين المدارس مما يعمق الفوارق ويكرس اللامساواة التربوية.

- الإدارة المدرسية: رغم درايتها بالحاجات لا تملك القدرة القانونية أو التمويل المباشر لتغيير هذا الواقع، وتكتفي غالبا بالمراسلات والمطالبات الإدارية دون استجابة ملموسة.

خلاصة الملاحظات

انطلاقا من تجربتي الشخصية وملاحظاتى اليومية داخل القسم في الحرم المدرسي وتعاملي مع إدارة المدرسة. يمكن تلخيص معوقات الإبداع لدى المتعلمين في كون المعلم محدود ومقيد بالزمن والوسائل والمنهاج الدراسي الجامد وهي كلها اختلالات تؤثر سلبا على دافعية التلميذ للتعبير والتجريب، والإدارة مكبلة بالعجز المالي ومحدودية الصلاحيات، رغم أن كل طرف يبذل جهده، إلا أن غياب الرؤية التكاملية والدعم الهيكلي يجعل من تنمية الإبداع تحديا لا يتحقق بسهولة في الواقع المدرسي الحالي.

دليل المقابلة الموجهة لمديري المدارس الابتدائية

عنوان البحث: المعوقات المدرسية للإبداع عند المتعلمين في الطور الابتدائي

الطالبة: رزيق صباح

الإشراف : أوصيف محمد

تمهيد

السيد (ة) مدير (ة) المؤسسة:

في إطار إعداد مذكرة ماستر حول موضوع المعوقات المدرسية للإبداع لدى المتعلمين في الطور الابتدائي نودّ منكم التفضّل بالإجابة على الأسئلة التالية التي تهدف إلى معرفة وجهة نظركم بخصوص تأثير العوامل المدرسية على تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

نؤكّد لكم أنّ المعلومات المقدّمة ستستخدم لأغراض علميّة فقط، وستعامل بكل سرّيّة واحترام، كما نشير إلى أنّ الأسئلة لا تهدف إلى تحميل الإدارة المدرسية مسؤولية مباشرة، بل تسعى لفهم المعوقات الواقعية التي تحدّ من الإبداع، حتى وإن كانت خارجة عن إرادتكم كمؤسسة.

الأسئلة :

1- هل الإدارة المدرسية قادرة على توفير الوسائل التعليمية اللازمة لدعم الإبداع داخل الأقسام ؟

2- هل تتوفر لديكم صلاحيّات مباشرة في تخصيص واقتراح ميزانية موجهة لدعم الأنشطة الإبداعية ؟

3- هل يؤثر غياب التمويل الكافي على تهيئة فضاءات تعليمية محفّزة على الإبداع ؟

4- هل دور الإدارة المدرسية يقتصر على التسيير الإداري فقط دون صلاحيّات فعلية في اقتراح أو توجيه الميزانية نحو دعم الإبداع ؟

5- هل لديكم آليات تعاون أو دعم خارجية تفعلونها لتعويض عجز الإمكانيات دون الخروج عن إطار المهام الإدارية ؟



Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-DeanShip of the College for Studies and
Student Issues

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila



العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العدالة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

موضوع: المعوقات الدراسية للإيداع لدى المتعلمين في
الطور الابتدائي من وجهة نظر أساتذة المقاطعة البيداغوجية
والبرهوت

داد الطلبة:

1- رزقي صباح رقم التسجيل: UN280120249797457
882
2- رقم التسجيل:

اسم: علم الاجتماع الشعبة: التخصص علم اجتماع التربية
راف: أوصيف محمد الرتبة: أستاذ محاضر ب -

بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طويلة الموسم الجامعي: 2024-2025 وأسمع
داعه على مستوى إدارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):

رئيس فريق الاختصاص

مؤمّن
أوصيف محمد



Web site:
Face book:

http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/
https://www.facebook.com/FahsUnivM'sila/

الموقع الإلكتروني:
الفايسبوك:

