إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء إطار مفاهيمي مقترح يربط الابداع بالسلوكيات الإنسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات

د. ماجد ريحان يحيى ودعاني

قسم التربية الخاصة–كلية التربية– جامعة جازان– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار مفاهيمي للإبداع تلبيةً لاحتياجات المعلمين لمعنى واسع يعزز اتجاهاتهم نحو تنمية الابداع لجميع الطلاب، ثم التحقق من إدراكات المعلمين وفق الإطار المفاهيمي المقترح. وقد تضمنت الاجراءات تحليل النظريات المعاصرة حول الابداع لاستخلاص الإطار المفاهيمي المقترح، ثم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة التي بلغت ١٣٢ معلماً ومعلمة للتعرف على إدراكاتهم حول الابداع باستخدام المنهج الوصفي الذي تضمن إجراء عدد من الاختبارات الإحصائية شملت اختبار ت للعينات المستقلة وتحليل التباين الاحادي. وقد خلص الباحث إلى تبني إطار مفاهيمي لإدراك الابداع على أنه سلوكيات إنسانية ايجابية للتطور نحو تحقيق الذات. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً ان إدراكات المعلمين متوافقة في مجملها بمستوى متوسط مع الإطار المفاهيمي المقترح، ولكنها كانت متباينة غير ثابتة في ضوء كل حالة فردية، حيث مال البعض من عينة الدراسة الى التضييق المتطرف لمعنى الابداع، وربط البعض الآخر الابداع بمجالات الأدب والفنون فقط، مع ظهور اتجاه نحو تقييد تنمية الابداع ببرامج خاصة خارج المنهج المدرسي. وقد أكدت نتائج الاحصاء الاستدلالي مساهمة بعض المتغيرات إيجابيا في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات المعلمين شملت الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير، ولصالح من سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع. وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة في التدريس فقد ظهر المعلمون الأقل خبرة بمستوى أفضل في الادراك الواسع للإبداع، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء متغير التدريب المتعلق بتنمية الابداع. وعليه تم استخلاص الاستنتاجات الضمنية من تحليل الإدراكات، ومناقشتها في ضوء الأهمية التطبيقية للإطار المفاهيمي المقترح لتعزيز التعلم الحقيقي لجميع الطلاب وتحقيق الدعم الإضافي الفعال للموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الابداع، إطار مفاهيمي، تحقيق الذات، إدراكات المعلمين .

مُقَدِمَةُ :

يقوم التطور المستمر على إبداع الانسان، الابداع في التفاعل الإيجابي مع الذات والآخرين، الابداع في ربط البدائل المتاحة للتكيف مع ظروف البيئة المحيطة به، الابداع في إيجاد الحلول الفعالة للمشكلات التي تواجهه، الابداع في طرح أفكار عملية لتحسين جودة الحياة التي يعيشها. وبالتالي فالإبداع هام كسمة شخصية، والابداع هام أيضا كعملية عقلية مستمرة ذات مهارات ومستويات ومخرجات مختلفة (Davis, 2004; Wadaani, 2015). ويزداد التركيز على الابداع ليس فقط لأهميته في مواكبة التحديات المصاحبة للتطور التقني والثورة المعلوماتية التي نعيشها في عالمنا اليوم، بل لتقديم حلول نوعية للمشكلات المحتملة والدخول في ركب المنافسة في السلوك الإبداعي والابتكارات الفريدة لأخذ موقع قيادي في العالم في جميع المجالات. وعليه فإن الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة تولي اهتماما كبيرا لموضوع تنمية الابداع منذ عقود ماضية (Piirto, 2011; Wadaani, 2015; Kaplan, 2019). ومن ذلك ما تضمنته تقارير مؤسسية عدة حول العالم على أهمية أن تستمر

المدارس في التركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين والتي شملت الابداع كسمة أساسية لقادة التنمية في عالمنا اليوم المليء بالتحديات (Trilling & Charles, 2009; Davies, Newton, & Newton, 2018). بالإضافة إلى ما تضمنته الادبيات ذات الصلة من تأكيد على ضرورة اتاحة فرص متعددة لجميع المتعلمين لتوظيف كامل قدراتهم بما في ذلك القدرات الابداعية من مراحل تعليم مبكرة، حيث قد لا تجدي الجهود الخاصة لتحقيق ذلك في مراحل التعليم الجامعي خاصة مع الطلاب الذين قد مروا بمواقف عديدة من الإحباط والملل في المدرسة خلال مراحل التعليم السابقة (جروان، ٢٠١٣؛ Stanley, 1999). كما تضمنت دراسات سابقة ايضاً أن الابداع كاتجاه نحو الحياة والتطور يكون واضح وسهل للتنمية لدى الأطفال في السنين الأولى من العمر أكثر من الأطفال الأكبر سنا والبالغين الذين قد عاشوا في بيئات سلبية تعزز الجمود، تقمع الابداع، وتتجاهل المواهب الكامنة (e.g., Torrance, 1995; Beghetto & Kaufman, 2007).

وبالتالي فإنه من المهم أن ترفع ممارسات التدريس وانظمة التقييم في المدارس من قيمة الابداع والمهارات التطبيقية المرتبطة، لتحقيق النمو المثالي والاستثمار الامثل للقدرات المتعددة التي يمتلكها الأطفال (Sternberg & Kaufman, 1998). وذلك باعتبار التدريس عملية للتنمية البشرية لا تهدف فقط إلى مساعدة الطلاب لتعلم الحقائق والتفكير نقديا حولها، بل تقوم على تحفيز الابداع وتعزيز النمو الشامل لجميع الطلاب ليصبحوا افراداً ناضجين مؤثرين ايجابيا في مجتمعاتهم بالحد الأعلى الذي تسمح به قدراتهم (Sternberg, 2004; Wadaani, 2015). وقد وضح ستيرنبيرج (Sternberg, 2006) أن التدريس لابد ان يكون لتنمية التفكير الإبداعي والتطبيقي بنفس القيمة المعطاة لجوانب التفكير التحليلي مؤكداً ان تعزيز الابعاد الثلاثة معاً يساعد الأطفال على استثمار ما لديهم من جوانب قوة ومعالجة مواطن الضعف ليصبحوا افرادا أذكياء بنجاح مكتمل الابعاد. وعليه تتأكد اهمية تنمية الابداع في المدارس العامة من مراحل مبكرة باعتبارها البيئات الأساسية لتحفيز وتنمية الابداع لجميع الطلاب مع تقديم الدعم الإضافي الخاص للموهوبين لإثراء قدراتهم الإبداعية (السليمان، ٢٠٠٦؛ ودعاني، ٢٠١٨؛ شقير، ٢٠٠٦). وذلك بتوجيه الممارسات التعليمية نحو تحفيز الابداع وتنميته للجميع ابتداءً، ثم الاستمرار في تعزيز مهاراته بأنشطة إضافية اثرائية للموهوبين ممن يظهرون مهارات عليا، وذلك لضمان تطور شامل لجميع افراد المجتمع كلٌ الى المستوى التي تسمح به قدراته الفعلية في جميع المجالات (Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008; Wadaani, 2015; Wadaani, 2019).

ويمثل الابداع مركب ذو أوجه متعددة حيث تشير الادبيات ان الابداع يمكن تنميته لجميع الطلاب الى مستويات متفاوتة وفي مجالات مختلفة (Davis, 2004). ويؤكد كل من ترفينجر و يوونج، و شيباردسون (Treffinger, Young, & Shepardson, 2002) أن الابداع يظهر بطرق عديدة من السلوك الإنساني باعتبار ان الابداع ذات منطلقات مرتبطة بالخبرات الفردية والاجتماعية المختلفة. ويضيف بلوكر، بيجيتو، ودوو (Plucker, Begheto, & Dow, 2004) بأن "الابداع مكون هام لحل المشكلات والرفاهية الصحية الانفعالية والاجتماعية، وكذلك للنجاح العلمي والرضا في مرحلة الرشد" (p. 83). وعليه فإن على المعلمين الحرص ليس فقط على التدريس الإبداعي، وانما أيضاً على التدريس لتنمية الابداع لذاته كمركب إنساني محوري، والذي من خلاله تتحقق زيادة دافعية الطلاب للتفكير الفعال والمثابرة في

الـتعلم الـذاتي المسـتمر ليصـبحوا قـادرين علـى التقيـيم الموضوعي للظروف والخيارات التي تواجههم، وعلى اتخاذ القـرارات المنطقيـة الحاسمـة في الحـالات غـير المتوقعـة (Torrance, 1995; Brinkman, 2010; Sternberg, 2010; Sriraman, Yaftian, & Lee, 2011).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن دائرة التوصيات في ادبيات التربية وعلم النفس في اتساع مستمر للتأكيد على ضرورة بذل جهود مكثفة في المؤسسات التعليمية لضـمان تعزيـز اسـتعدادات الابـداع لجميـع الأطفـال واسـتثمار قـدرات الموهـوبين مـن الشـباب، بمـا يجنـب المجتمعات خسارة رأس المال ذات الأهمية الكبرى وهو الانسان (ودعاني وأبو الفتوح، ٢٠١٩؛ Milgram & Hong, 2009). ولكن الزيارات الميدانية لبعض المـدارس واللقـاءات غـير الرسميـة مـع بعـض المعلمـين في الميدان، اعطت مؤشرات لإدراكات خاطئة حول الابداع منها الاتجاه نحو تقييد الابداع باعتباره قدرات تختص بها فئة قليلة نادرة من الطلاب؛ وعليه تتأكد حاجة المعلمين لتفسير تطبيقي واسع للإبداع يضمن تشكيل الادراكات الصحيحة التي تبنى من خلالها الاتجاهات نحو التدريس لتنمية الابداع، والاتجاهات تمثل المنطلقات للممارسات الفعلية الفعالة نحو تحقيق التنمية اللازمة لكل ابعاد الابداع المحتملة التي تتضمنها الاتجاهات المعاصرة.

وبالتـالي، فـإن التحقـق الـدوري مـن إدراكـات المعلمـين لتحديـد الإدراكـات الخاطئـة السـلبية تجـاه الابـداع يعـد الاسـاس لوضـع خطـط تصـحيحها ثم تعزيـز الادراك الصـحيح الواسـع لمفهـوم الابـداع في البيئـات المدرسـية. وعليه فإن هـذه الدراسة تمثل محاولة ضمن إطار الجهـود الموجهـة لتحقيـق ذلـك، بتقـديم اطـار مفـاهيمي مقـترح للإبداع من منظور واسع متوافق مع احتياجات المعلمين المعرفية المفترضة والاتجاهات المعاصرة، وذلك بربط الابداع بالسلوكيات الإنسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات؛ ثم التحقق العلمي من ادراكات المعلمين حول الابداع في ضـوء الإطـار المفـاهيمي المقـترح؛ بغـرض توجيـه الانظمـة المدرسـية وتعزيـز اتجاهـات المعلمـين نحـو التـدريس لتنميـة الابداع وفق قناعة بقدرات جميع الطلاب على النجاح والتميز كلٌ بحسب مجال ومستوى جوانب القوة لديه، وهو مما ينعكس تطبيقياً في تعزيز النمو الشامل للجميع وتوفير فرص الدعم الأمثل للموهوبين.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

تحـددت مشـكلة الدراسـة انطلاقـاً مـن أهميـة الادراكـات الذهنية للمعلمين حول الابداع وأثرها على الاتجاهات وبالتـالي الممارسـات التعليميـة لتنميـة الابـداع (Wadaani, 2015)، بالإضافة إلى ما شعر به الباحث من شيوع بعض الادراكات الخاطئة حول الابداع لـدى نسـبة غـير قليلـة مـن المعلمـين في ضـوء الـزيارات الميدانيـة والنقاشـات المفتوحـة الـتي أجريـت بشـكل غـير رسمي. وعليه استنتج الباحث ايضاً حاجة المعلمين لإطار مفـاهيمي للإبداع واضـح شـامل لجميـع أبعـاده ومناسـب لطبيعة ادوارهـم المهنية. وفي ضـوء مـا سبق، فـان الدراسـة الحالية تمثل محاولة لتناول هذه المشكلة من خلال تقديم إطار مفاهيمي مقترح للإبداع في ضوء الاتجاهات الواسعة لنظريات الابداع المعاصرة التي تؤكد على تنمية الابداع لجميع الطلاب؛ ثم التحقق الدقيق من إدراكات المعلمين حـول الابـداع بطريقـة علميـة في ضـوء الإطـار المفـاهيمي المقترح للوصول الى نتائج موثوقة يمكن البناء عليها لتقديم مقترحـات واسـتخلاص اسـتنتاجات تـنعكس في خطـط التطـوير المسـتقبلية. ويمكـن صـياغة مشـكلة الدراسـة في الغموض حول طبيعة ما يتبناه المعلمين حول الابداع مما يستدعي محاولة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. مـا هـو الإطـار المفـاهيمي المفـترض تعزيـزه بـين المعلمـين حـول الابـداع بمـا يحقـق فهـم أوسـع لطبيعته يقود إلى ممارسات فعالة في تنمية أبعاده لجميع الطلاب في مدارس التعليم العام؟

٢. ما مستوى ادراكات معلمي مدراس التعليم العام حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في إدراكات المعلمين حول الابداع تُعزى لأي من متغيرات الدارسة: الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية حول الابداع، التدريب حول الابداع؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية من خلال جانبين، الجانب الأول يتضمن تقديم إطار مفاهيمي مقترح للإبداع قائم على الاتجاهات المعاصرة في توسيع مفهوم الابداع، وملائم لاحتياجات المعلمين في ضوء أدوارهم المهنية، وبما ينعكس عملياً في ممارساتهم الفعلية لتنمية الابداع لجميع الطلاب. كما تهدف هذه الدارسة في جانبها الثاني الى التعرف على إدراكات المعلمين في مدارس التعليم العام حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح، وتحليلها في ضوء بعض المتغيرات التي تشمل: الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية حول الابداع التدريب حول الابداع.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسية أهمية نظرية وتطبيقية من خلال إرتباطها بمفهوم محوري في التعليم والتطور الانساني؛ وهو الابداع. حيث يحتل الابداع مكانة مركزية في كافة المجتمعات، ويمثل هدف ذات أولوية كبرى للأنظمة التعليمية في كافة أنحاء العالم. وبالتالي فإن الدراسة الحالية هامة في كونها تعالج نظرياً مفهوم الابداع الذي يحتاج أن يدركه كافة العاملين في الميدان التعليمي بالطريقة الصحيحة بعيداً عن الادراكات الخاطئة التي قد يكون لها أثر سلبي على فعالية الممارسات التعليمية في تعزيز أبعاده. كما أن الإطار المفاهيمي المقترح الذي تستهدف تقديمه هذه الدراسة يمثل اسهاماً في تلبية احتياجات المعلمين المعرفية حول طبيعة الابداع. ومن الجانب التطبيقي فإن استقصاء ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح يمثل خطوة أولى نحو تصحيح المفاهيم الخاطئة وذلك بتحديدها والتعرف على العوامل ذات التأثير المحتمل في مستوى شيوعها بين المعلمين، ثم تعزيز اتجاهات المعلمين نحو تنمية الابداع لجميع الطلاب في المدارس العامة باعتباره مفهوم واسع شامل لأبعاد عديدة وفق الإطار المفاهيمي الذي تقدمه هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالة على ثلاث مصطلحات أساسية، ويمكن تحديد تعريفاتها الإجرائية على النحو التالي:

الادراكات: وتعني ما يراه معلمي التعليم العام ممثلا لمعتقداتهم حول الابداع وأبعاده الحقيقية. وهي محددة في هذه الدراسة بعدد من العبارات حول الابداع مستمدة من النظريات العلمية المعاصرة ذات الصلة ويكون للمعلم حرية تحديد درجة الاتفاق او عدم الاتفاق مع مضمون كل عبارة.

الابداع: يتحدد تعريف الابداع في الدراسة الحالية في ضوء رؤية كل من ماسلو وروجرز حول الابداع وذلك من خلال ربط الابداع بتحقيق الذات (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954)، والابداع وفقاً لما قدماه من نظريات يشمل على: الصحة العقلية، التقبل الذاتي، الديموقراطية والانفتاح العقلي، الأداء الوظيفي بكفاءة، التطور المستمر باستخدام جميع ما لدى الشخص من مواهب ليصبح على ما هو قادر على ان يكون عليه بالحد الأقصى (Davis, 2004). واستناداً على ما سبق فيمكن تحديد معنى الابداع في هذه الدراسة بالسمات والمهارات الإنسانية النسبية في ظهورها لدى الغالبية والتي تشمل جوانب عديدة متعلقة بالشخصية الايجابية، العمليات العقلية الإبداعية، أو المنتجات المبتكرة الأصيلة... والابداع كغيره من القدرات الانسانية يظهر

بمستويات مختلفة بين الافراد ويتأثر تطوره بظروف وعوامل البيئة.

تحقيق الذات: يمثل تحقيق الذات في هذه الدراسة ما حدده ماسلو (Maslow, 1943) في تعريفه لتحقيق الذات بأنه يعبر عن" الرغبة في الإنجاز الذاتي المكتمل بأقصى حد ممكن ليصبح الشخص في أفضل حالة يمكن ان يصل إليها وفقا لمستوى قدراته الفعلية" (p.382). ويعد تحقيق الذات الاحتياج الإنساني الأعلى ضمن هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في منطقة جازان من خلال عينة من المعلمين الذين أمكن الوصول إليهم ضمن نطاق مدارس مدينة جيزان والمحافظات المجاورة لها، وقد تم جمع البيانات للدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤١هـ-٢٠١٩. كما تحددت الدراسة موضوعيا بالإطار المفاهيمي المقترح للإبداع القائم على السلوكيات الانسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، بالإضافة الى الإدراكات الشائعة بين المعلمين حول مفهوم الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح مع عدد من المتغيرات التي شملت الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية الابداع، التدريب المتعلق بالإبداع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الابداع كغيره من المفاهيم النفسية المرتبطة بالقدرة البشرية تم تفسيره من منطلقات ومبادئ مختلفة مما أدى ليس فقط إلى ظهور بنيات مفاهيمية مختلفة، بل مستويات متعددة للإبداع أيضاً (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). حيث ظهرت بعض وجهات نظر ذات عمومية في تفسير الابداع، وأخرى قدمت معاني متقاطعة مع مفاهيم أخرى مثل الذكاء، الموهبة، التفوق، والابتكار. وفي ضوء ذلك تعددت تعريفات الابداع عبر الزمن، وخلال ذلك كانت التعريفات تتحرر تدريجيا من القيود المعيارية وتتطور لتتجه نحو الشمولية والاتساع ليغطي مفهوم الابداع جوانب عديده من الاتجاهات، المهارات، والسلوكيات الإنسانية (Wadaani, 2015). ومن ذلك ما أشار إليه تايلور(Tylor, 1959) بأن الابداع يمثل مفهوم متعدد الأوجه وله مستويات تطورية مختلفة تمتد من مستوى الرسم الفني العفوي للأطفال الى مستوى وضع النظريات العلمية الجديدة، وقد قدم هذه المستويات بشكل محدد في خمسة مستويات شملت على: إبداع أغلب الناس ويشمل السلوك التعبيري العفوي مثل الرسم والتفاعل الإيجابي مع أحداث الحياة، إبداع الفنيين ويشمل توظيف المعرفة و المهارات الفنية بكفاءة في تنفيذ أنشطة تعزز نمو الذات وكفاءة المؤسسات، إبداع المخترعين ويشمل الاشخاص القادرون على استخدام الأفكار الموجودة بطريقة جديدة أو غير معتادة في المجتمع، إبداع المبتكرين ويشمل الأشخاص القادرون على إجراء تعديلات على الأفكار والطرق الموجودة للخروج بمنتج مطور او تشكيل منتج جديد مبني على احتياجات وأصول سابقة، وإبداع العلماء او العباقرة ويشمل الأشخاص الذين يقدمون شي جديد كلياً ليس له أصل سابق ينتج عنه نقلة جوهرية واسعة في مجال او علم معين.

ومن ضمن التفسيرات المقدمة للإبداع أيضا ما قدمه روجرز (Rogers, 1954)، حيث فسر الإبداع في ضوء ثلاث مكونات داخلية للإنسان هي الانفتاح على الخبرات الجديدة وعدم الجمود، استخدام المعايير الشخصية للتقييم والحكم العقلاني على الحالات التي يواجهها، والقدرة على تحمل التغيرات والتعايش مع الاحتمالات؛ وبالتالي فإن الابداع بهذا المعنى هو مؤشر للصحة النفسية. في حين أشار رودز Rhodes, (1961) الى أربعة عوامل للإبداع هي الشخصية – العمليات - المنتج – البيئة (الناشر) مقدماً نموذج سمي بـ The 4Ps Model. وتمثل المكونات المرتبطة بالإبداع التي حددها رودز (Rhodes, 1961)

الأساس لكثير من النظريات المعاصرة، حيث استخدمت هذه المكونات الأربعة بشكل رئيسي في العديد من التعريفات المعاصرة للإبداع بحالات متعددة من التفاعل بين عدة مكونات ووزن مختلف لكل مكون.

بطريقة مشابهة لما يراه روجرز يرى ماسلو Maslow أن الابداع هو الطريق الى الاستخدام الكامل للقدرات وتحقيق الذات، حيث يرى ان المبدع هو من لديه القدرات على مواجهة مخاوفه والضغوط المجتمعية السلبية والتغلب عليها بثقة واعتماد على النفس ليحقق أهدافه السامية في حياته. تحقيق الذات وفقا لما يراه ماسلو هو اعلى مستويات الاحتياجات الإنسانية والذي يتطلب تلبية احتياجات قبلية ويعني الرغبة في الإنجاز الاكمل من خلال الاستخدام لكامل القدرات ليصبح الشخص بأفضل وضع يمكن أن يكون عليه في مجال ما او عدة مجالات (Maslow,1968). وعليه لخص دافيس (Davis, 2004) أنه في ضوء الاتجاه الإنساني لعلم النفس الممثل في نظريات ماسلو و روجرز يكون الشخص المبدع هو " الانسان المحقق لذاته المتمتع بالصحة النفسية، المتقبل لذاته، ذو العقلية الديموقراطية، صاحب الأداء الوظيفي التام، المتجه قدما نحو التطور باستخدام كل ما لديه من مواهب ليصبح ما هو فعلا قادر على أن يكون عليه بالحد الأقصى" (p.2).

من جهته ناقش جيلفورد (Guilford, 1950, 1966) الابداع مع تركيز أكبر على عمليات التفكير خاصة التفكير التباعدي في حل المشكلات. وفقا لجيلفورد (Guilford, 1950)، يمثل الابداع " أنماط من القدرات الأساسية التي يمكن ان تختلف باختلاف مجالات النشاط الإبداعي، وتقوم على عوامل عقلية متعددة تشمل الحساسية للمشكلات، الطلاقة في الأفكار، المرونة في الاختيار ضمن مجموعات الافكار، الاصالة في الأفكار، القدرة على التركيب، القدرة على التحليل، القدرة على الادراك إعادة التعريف، المدى لبنية الأفكار، والقدرة التقويمية" (p.454). كما ركز تورانس أيضا (Torrance, 1962, 1993) على عمليات التفكير الإبداعي مؤكداً ان الابداع يقوم على احتياجات إنسانية ويقود إلى التعلم الفعال والنمو المستمر. حيث عرف تورانس (Torrance, 1993) التفكير الابداعي بأنه العملية التي تشمل على "استشعار المشكلات، نقاط الضعف والنقص في المعرفة، العناصر المفقودة، المتعارضات..... تحديد الصعوبات، البحث عن حلول، وضع تخمينات، صياغة فرضيات/تركيب العناصر، اختبار هذه الفرضيات/المنتج، استخراج نتائج/ابتكار، إعادة التحقق من النتائج/الابتكار والتعديل عند الحاجة، وأخيرا التواصل مع الآخرين لعرض وتقديم النتائج/ المنتج المبتكر"(p.233)

من جهة أخرى، فسرت أمابيل Amabile,1982, (1983, 2001) الابداع كعملية ديناميكية تتأثر بعامل البيئة الاجتماعية. وعليه ترى أمابيل ان الابداع يمكن النظر إليه انه يمثل الجودة في الاستجابة، العمليات، او المنتجات التي تُحدد أنها إبداعية من قبل مراقبين مناسبين لهم صله بمجال النشاط الاجتماعي الذي حدثت ضمنه الاستجابة، والعلميات، والمنتجات. وقد انتقدت أمابيل في كتاباتها نظريات الابداع التي تركز على الموهبة كمصدر أساسي للإبداع الفردي، واقترحت نموذج مكونات للإبداع يركز على العمل الجاد والرغبة الذاتية كعوامل أساسية للأداء الإبداعي. ويشمل نموذج مكونات الابداع الذي قدمته أمابيل على ثلاث مكونات متداخلة هي: الكفايات في مجال ما (معرفة- مهارات فنية – موهبة)، مهارات إبداعية في المجال (أسلوب التفكير- عادات العمل – السمات الشخصية)، والدافعية الداخلية للعمل والانجاز في هذا المجال. مشيرةً إلى ان الابداع يمثل نقطة تقاطع هذه المكونات الثلاثة (Amabile, 1983). كما أضافت أمابيل وآخرون (Amabile et. al., 1996) أن الابتكار لا يعتمد فقط على

الأفكار الإبداعية الفردية، ولكنه يتطلب أفكار إبداعية تنضج ضمن فرق عمل في بيئات تدعم التنفيذ الناجح.

كما حلل تريفينجر (Treffniger, 1988,1991) الإبداع في ضوء أربعة محاور شملت: السمات الشخصية، العمليات، إطار العمليات، و المخرجات مقدماً نموذج أسماه بـ The COCO Model، وفيه يكون الابداع ناتج عن التفاعل الديناميكي بين هذه المكونات. ستيرنبيرج و لوبارت (Sternberg & Lubart, 1996) فسرا الابداع في ضوء نظرية أسموها نظرية الاستثمار وفيها اشارا ان المبدعين هم القادرون المقدمون على الشراء مع انخفاض قيمة و البيع مع ارتفاع القيمة في عالم الأفكار؛ بمعنى تقديم فكرة لا تكون معروفة وغير متقبلة عند تقديمها ولكن ذات نمو محتمل وقيمة واعدة في المستقبل، وعلى الرغم من كون الفكرة المقدمة قد تكون غير مرغوبة في البداية، يتميز المبدعون بالثبات والاستمرارية ضد المقاومة العكسية لها الى ان يثبتوا قيمتها العالية و يبيعوها بسعر مرتفع لينتقلوا الى البحث عن فكرة جديدة غير اعتيادية واعدة. ووفقا لنظرية الاستثمار في تفسير الابداع، فإن الابداع يتطلب ست مصادر مستقلة ولكن مترابطة هي: المعرفة، القدرات العقلية، أسلوب التفكير، الشخصية، الدافعية، والبيئة.

وأكد دي بونو (De Bono, 1999) بدوره على أن الابداع مهارات قابلة للتعلم والتطوير ويربطها بالعلميات العقلية المقصودة المنظمة التي توصل الى فكرة غير اعتيادية او سلوك استثنائي ذات قيمة مضافة، وفي تفصيل لوجهة نظره، أشار دي بونو أن الابداع نمط من التفكير عال المستوى يقوم على عمليات عقلية جانبية في الدماغ لينتج الشخص افكار غير مألوفة ويتفاعل مع ما يواجه بطرق جديدة ذات معنى وفائدة. بلوكر، بوجيتو، و دوو (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004) وصفوا الابداع بانه " التقاطع بين الاستعدادات، العمليات، والبيئة ومن خلالها يقدم الفرد او المجموعة منتج ملموس يكون أصيل و نافع معاً في ضوء تعريف الأصيل والنافع ضمن الاطار المجتمعي المرتبط به المنتج" (p.90).

كما نوه بيجيتو و كافمان (Beghetto & Kaufman, 2007) إلى العلاقة بين التعلم والابداع، مؤكدين على أن العمليات العقلية في تفسير المعلومات والتواصل لنقل المعرفة تعتبر في حد ذاتها مسعى إبداعي. وقد قدما نموذجاً يصنف الابداع الى عدة مستويات (Kaufman & Beghetto, 2009) شملت (Big C, Pro C, Little C, & Mini C). مستوى الابداع الاقل هو المستوى Mini C وهو ابداع متعلق بالاستعدادات والاتجاهات نحو التعلم الفعال والتميز الدراسي، ويمثل المستوى الاولي للإبداع الذي يتطلب ادراك و دعم للانتقال الى المستويات التالية من الابداع. المستوى التالي هو مستوى Little C ويمثل ابداع الحياة اليومية وهو المستوى الذي يمارسه جميع البشر، كلٌ بحسب استعداداته، من خلال ممارساتهم الحياتية في تعاملاتهم اليومية كل في مجاله وبحسب طبيعة بيئته والمواقف التي تواجهه من أجل التكيف وحل المشكلات لحياة الأفضل. المستوى الذي يليه هو مستوى Pro C وهو مستوى الفعالية المهنية الذي يكون فيه تقدم مهني للشخص بجهد مقصود فعال الى ما وراء مستوى Little C ولكن لم يصل الى مستوى الابداع الأكبر Big C. مستوى Big C هو الابداع الكبير الاستثنائي ذو المستوى العالي الذي من خلاله يكون منتج الابداع انجاز ابتكاري فريد ومساهمة نوعية في مجال ما، وهذا النوع يكون في الغالب واضح لدى من يمتلك موهبة ناضجة في مجال تخصصي معين ضمن إطار زمني معتبر في النشاط الابداعي. وتشترك جميع المستويات في خصائص محورية للشخص المبدع تكون بنسب وكفاءة مختلفة من مستوى لآخر، وتشمل هذه الخصائص: مهارات التفكير الإبداعي (العمليات العقلية): وضمنها

مهارات عديدة متكاملة مترابطة مع مهارات في محاور أخرى كالطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل، .....؛ السمات الشخصية الإيجابية: ومنها الثقة بالذات، التفاؤل، التعاون، تقبل الآخرين، المثابرة، الاستقلالية، .....؛ نمط التعلم الفعال؛ الكفايات في مجال ما؛ مع الفضول والدافعية الداخلية المستمرة نحو الإنجاز والتقدم.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الابداع وفقاً للاتجاهات المعاصرة هو تركيب معقد من السلوك الإنساني موجود لدى أغلبية البشر بمستويات مختلفة، وتساهم في تطوره عوامل عديدة؛ حيث يؤكد الاستعراض السابق لمحاولات تعريف الابداع، أن التعريفات اتجهت نحو الاتساع والشمولية للعديد من جوانب النفس البشرية. وفي ضوء هذا التوجه ظهرت العديد من الاطروحات والنماذج التي تدعو الى إدراك الابداع من منظور أوسع من أن تكون مرتبطة فقط بالإنجازات الفريدة لفئة محدودة من الموهوبين في مجال ما، للوصول الى دعم اتجاه تنمية الابداع للجميع. وعليه يمكن القول ان الإبداع مفهوم واسع له عدة أبعاد للظهور من خلالها منها ما هو متعلق بالشخصية، العمليات العقلية الإبداعية، أو المنتجات المبتكرة الأصيلة..... فإذا نظرنا إلى الابداع بتركيز على بعد واحد، البعد العقلي، يمكن أن نُعرف الإبداع على انه القدرة على تجاوز الأفكار، القوانين، الأنماط، العلاقات، أو التفضيلات التقليدية المتعلقة بموضوع ما وتقديم منتجات جديدة سواء كانت أفكار رائدة ذات معنى، تفسيرات، تصميمات، أو طرق للمعالجة..... ويجدر التأكيد أيضا أن أبعاد الابداع متداخلة يؤثر في بعضها البعض ولا يمكن تفسير الابداع من بعد واحد بمعزل عن الابعاد الأخرى والعوامل المؤثرة ذات الصلة، حيث جميعها تمثل منظومة متكاملة يؤثر جودة عناصرها في جودة المخرج النهائي. وفي ضوء ذلك ركزت الاتجاهات العالمية والتوصيات التربوية لتنمية الابداع لجميع الطلاب في المدارس كل الى المستوى المناسب لاستعداداته، ويعد المعلم محور هذه المهمة من خلال ممارساته الصفية الفعالة ضمن المنهج الدراسي العام. ولكي يتحقق ذلك يفترض ان يكون للمعلمين ادراكات صحيحة حول الابداع. حيث تمثل الادراكات أساس تشكيل الاتجاهات نحو التدريس لتنمية الابداع، والاتجاهات تمثل المنطلقات للممارسات الفعلية الفعالة في البيئة التعليمية.

وبمراجعة دراسات سابقة ذات صلة، ظهر ان أغلبها يهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين مباشرة أو ممارساتهم الصفية في تنمية الابداع، مع ندرة في الدراسات التي تهدف بشكل رئيس لاستقصاء الادراكات حول الابداع والعوامل المؤثرة فيها خاصة في الأدبيات العربية. ومن ضمن الدراسات المتاحة في هذا الجانب الدراسة التي أجراها فراير و كولينجس (Fryer & Collings, 1991) للتعرف على وجهات نظر عينة من المعلمين في انجلترا و ويلز بلغت ١٠٢٨ فرداً باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات مع مقابلات تتبعيه مع بعض المشاركين، وفيها أظهرت النتائج ان الابداع مدرك بشكل رئيسي من خلال علاقته بالخيال والاصالة، وتقريبا نصف عينة الدراسة يرون ان التفكير التباعدي مرادف للإبداع. الغالبية يرون ايضاً ان الابداع يمكن تنميته وانه مختلف عن الذكاء، ولكن في نفس الوقت يرى ثلاثة ارباع العينة ان الابداع موهبة نادرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في ادراكات المعلمين للإبداع في ضوء متغير الجنس في بعض الجوانب؛ منها تركيز الاناث على الابداع في ضوء قدرات التعبير الذاتي وعمق المشاعر، في حين كان تركيز المعلمين الذكور أكبر على الابداع في ضوء مفهوم الاناقة والكياسة. فيما اجرى ساك (Sak, 2004) دراسة من نوع دراسة الحالة نفذ فيها جلستين مقابلة مع إحدى المعلمات العاملات في برامج تعليم الموهوبين في امريكا للتعرف على معتقداتها حول الابداع، وقد أشار الباحث من خلال نتائج الدراسة أن المعلمة ترى ان المبدعين هم أولئك المفكرين

بحرية بدون محددات ولديهم قدرات عقلية خيالية وفضول بمستوى عال، وقد أظهرت النتائج أيضا استخدام متكرر لمصطلحات متعددة مثل التفرد، الاصالة، الاختلاف، الابتكار للتعبير عن الابداع من قبل المعلمة المشاركة في هذه الدارسة، مما يعتبر مؤشراً لعدم استقرار معتقدات محددة حول الابداع. ونفذ الجغيمان ومورر-رينولدز (Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005) دراسة للتعرف على المفاهيم حول الابداع والمبدعين لدى عينة حجمها ٣٥ من المعلمين في أمريكا باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من ان المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو ممارسات تنمية الابداع، إلا أنه لا يزال لديهم مفاهيم غير دقيقة حول ما يشكل ويمثل الابداع وتناقضات حول مسؤولية المعلم تجاه تعزيز الابداع للطلاب في الصف الدراسي العام.

كما أُجريت دراسة أخرى على عينة من المعلمين في اليونان، نفذها كامبيليزا، بيركي، وساريلوما (Kampylisa, Berki, & Saariluomaa, 2009) للتعرف على الادراكات حول الابداع من خلال عينة من المعلمين حجمها ١٣٢ فرداً، وزعت عليهم استبانة تحتوي جزء من الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إجابات كيفية الى جانب أسئلة بإجابات اختيارية محددة، وقد كانت اهم النتائج ان معظم المعلمين يدركون ان الابداع عامل مهم في التطور الشخصي والاجتماعي، مؤمنين بان تنمية الابداع لكل الطلاب يعد جزء من ادوارهم في المدرسة، ولكنهم لا يشعرون انهم تلقوا التدريب الكافي للقيام بهذا الدور. ومع ذلك فان النتائج أظهرت أيضا تناقض في ادراكات المعلمين في عدد من الجوانب؛ فعلى سبيل المثال رأى الغالبية ان الابداع يمكن تنميته لكل شخص من جهة، ومن جهة أخرى رأى نصف المشاركين ان الابداع يعتبر موهبة لدى بعض الأشخاص؛ مما يؤكد عدم استقرار الرؤية حول الابداع لدى عينة الدراسة وهو مما قد يشكل عائق لممارسات تنمية الابداع. وفي دراسة مقارنة أجريت على عينة من المعلمين في كوريا الجنوبية والولايات المتحدة الامريكية (Hong & Kang, 2009)، أكد فيها الباحثان ان الادراكات الفردية لكل معلم كانت محدودة جدا، وإن كانت الادراكات لمجموعة العينة ككل كانت تميل للتوافق مع ما هو موجود في الادبيات والاتجاهات المعاصرة في تفسير الابداع. وقد ظهرت نتائج تحليل بيانات المقارنة تركيز أكبر لعينة المعلمين من كوريا الجنوبية على القيم الأخلاقية وإتاحة فرص مهارات التفكير لتعزيز الابداع، في حين تركيز المعلمين من أمريكا كان أكبر على البيئة والدعم العاطفي؛ مع اتفاق مجموعتي المقارنة على معيقات تنمية الابداع في البيئة المدرسية والتي شملت ضغط محتوى المنهج المدرسي، الاختبارات المعيارية، صعوبات قياس الابداع، وعدد الطلاب في الصف الدراسي.

وفي دراسة عربية، أجرت زيدان والصيفي (٢٠١٢) دراسة ليست مرتبطة بالمعلمين، وإنما مع طلاب كلية العلوم في جامعة القدس والنجاح بفلسطين حيث هدفت الدراسة الى التعرف على اعتقادات طلاب الجامعة حول الابداع، وقد شملت النتائج انخفاض مستوى الاعتقادات الصحيحة حول الابداع، بالإضافة الى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات في ضوء متغير الجنس لصالح الإناث. ونفذ شان و يوون (Chan & Yuen, 2014) دراسة للتعرف على معتقدات المعلمين في الصين حول الابداع وعلاقتها بمستوى الشخصية الإبداعية لديهم، بالإضافة الى ممارساتهم لتنمية الابداع، باستخدام استبيان طبق على عينة حجمها ٣٩٩ فرداً. وقد اظهر تحليل الانحدار الخطي المستخدم في الدراسة الى ان معتقدات المعلمين حول الابداع ومستوى الشخصية الإبداعية لديهم يمثلان عوامل منبئة بمستوى ممارساتهم الميدانية في تنمية الابداع. كما أكدت الدراسة أيضا على أن المعلمين بشكل عام لديهم معتقدات إيجابية حول

الابداع مع ظهور المعلمين العاملين في برامج تعليم الموهوبين بمعتقدات ايجابية أكبر من معلمي التعليم العام، وقد ناقش الباحثان ذلك في ضوء طبيعة الأنشطة والتدريب المرتبط بالإبداع الذين ينخرطون فيه.

كما نفذ دافيس، نيوتن، و نيوتن د. (Davies, Newton, & Newton D., 2018) دراسة من خلالها تم اجراء مقابلات مع عدد من المعلمين في بريطانيا للتحقق من وجهات نظرهم حول الابداع وتنمية الابداع في المدارس باعتبار الابداع إحدى كفايات القرن الواحد والعشرين، وقد أظهرت النتائج مستوى تقدير عال من المعلمين لقيمة الابداع واهمية تنميته ولكن ادراك طبيعة الابداع غير دقيق بالشكل التام لنسبة كبيرة من المشاركين، حيث اكدت الدراسة وجود خلط لدى عينة الدراسة بين التدريس الإبداعي والتدريس لتنمية الابداع. وفي دراسة أخرى أجريت في بولندا للتعرف على معتقدات المعلمين حول خصائص المبدعين، نفذ جراليوسكي (Gralewskil, 2019) مقابلات فردية لخمسة عشر معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة ان المعلمين يربطون الابداع بجوانب متعددة منها المهارات الفنية، الذكاء، الكفاءة في المدرسة. كما تضمنت النتائج ميل المعلمين للتفريق بين خصائص الطالب المبدع وخصائص الطالبة المبدعة، حيث يرون ان المبدعين الذكور مندفعين، مخترقين للقوانين، ذو شجاعة واستقلالية مع ميل للمخاطرة أكثر. في حين انهم يرون ان المبدعات يتميزون اكثر بالهدوء، الاجتهاد، الإخلاص في اتقان العمل، العمل وفق خطة والالتزام بالنظام، المواظبة والاستمرارية، الطاعة لكافة التعليمات وتجنب المخاطرة. وقد ناقش الباحث في هذه الدراسة بعض أسباب هذه الادراكات التمييزية بين الجنسين لتشمل الافكار النمطية السائدة حول الذكور والاناث مع احتمالية ان يكون مجال الابداع المقصود أثر في تحديد الصفات المرتبطة.

وضمن الجهود لتقديم مراجعة علمية أوسع للدراسات السابقة المرتبطة بإدراكات المعلمين حول الابداع، أجرى بيرزكي وكاربيتاي (Bereczki & Karpeti, 2018) دراسة مراجعة تحليلية لمجموعة من الدراسات ذات الصلة شملت على ٣٥ دراسة نُفذت في الأعوام بين ٢٠١٠-٢٠١٥. وقد خلصت هذه الدراسة الاستعراضية التحليلية ان الدراسات السابقة في مجملها تتفق على ان المعلمين لديهم عدد من الادراكات المختلطة بعضها سلبي غير صحيح معيق لتنمية الابداع، وبعضها إيجابي متوافق مع الاتجاهات المعاصرة الداعمة لتنمية الابداع في المدارس، كما أظهرت المراجعة أيضا تناقض متكرر بين الادراكات التي يتبناها المعلمون حول الابداع وممارساتهم الفعلية في الصف الدراسي لتعزيزه، حيث لم تكن الممارسات في المستوى المرضى حتى مع المعلمين الذين لديهم ادراكات صحيحة واتجاهات إيجابية حول الابداع وتنميته. كما وُجد أيضاً ان الادراكات حول الابداع ظهرت متباينة في ضوء عدة عوامل نسبية في تأثيرها من مجتمع لآخر.

ومن خلال التحليل النظري السابق والاستعراض للدراسات السابقة يتضح ندرة في الدراسات العربية المتعلقة بالتعرف على ادراكات المعلمين حول الابداع. كما يظهر ايضاً عدم ثبات رؤية صحيحة للمعلمين بشكل عام حول طبيعة الابداع وهذا وفق ما تم استعراضه وما لخصته دراسة المراجعة التحليلية السابقة (Bereczki & Karpeti, 2018). وعليه تتأكد الحاجة إلى دراسات عربية اضافية ضمن مجتمع المعلمين للمساهمة في مواكبة التحولات المتسارعة نحو تحفيز الابداع للجميع ودعم المبدعين في المجتمع والذي يتطلب دور فعال من المعلم مع الطلاب في المدارس العامة، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال ادراكات صحيحة لطبيعة الابداع من أجل تعزيزه الكامل لجميع الطلاب وفق ابعاده الواسعة. وضمان الادراكات الصحيحة للمعلمين يبدأ من خلال

التعرف الدقيق على الادراكات الخاطئة والعوامل المؤثرة فيها تمهيدا لاقتراح خطط المعالجة والتنمية المهنية في هذا الجانب.

المنهجية والاجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة واستقراء النتائج الضمنية، وفي ضوء هذا المنهج تم بناء أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة تم توزيعها على عينة من المعلمين في مدارس التعليم العام وتم اجراء المعالجات الإحصائية للبيانات للحصول على المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة في ضوء إجراءات علمية تسلسلية لضمان مستوى مقبول من الصدق والثبات. وقد شملت الإجراءات مراجعة وتحليل الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، بناء الاستبانة والتحقق من خصائصها في ضوء معايير القياس النفسي، الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة، توزيع الاستبانة لجمع البيانات مع الاشارة بوضوح لجميع افراد عينة الدراسة بان المشاركة اختيارية، والتأكيد على انه لا يوجد ما يظهر هوية المشارك، و كذلك التنويه بأهمية تطابق البيانات مع المعتقدات الفعلية لضمان بيانات دقيقة توصل الى نتائج موثوق بها؛ ثم فحص البيانات التي امكن جمعها وتهيئتها للمعالجات الإحصائية المناسبة في ضوء طبيعة المتغيرات التي تتضمنها الدراسة الحالية.

أداة الدراسة: من خلال المراجعة التحليلية الناقدة للإطار النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع ادراكات المعلمين حول الابداع (e.g. Bereczki & Karpeti, 2018; Kampylisa, Berki, & Sariluomaa, 2009; Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005; Fryer & Collings, 1991)، صمم الباحث أداة جمع بيانات الدراسة المتمثلة في استبانة للتعرف على ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الاطار المفاهيمي المقترح الذي يربط الابداع بالسلوكيات الإنسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، والقائم على ما هو متفق عليه في النظريات الواسعة المفسرة لطبيعة الابداع وفق الاتجاه الإنساني في علم النفس (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954). وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ١٤ عبارة، تمثل ملخص الأساسيات المعرفية التي يفترض ان يدركها المعلم حول الابداع ضمن إطار البيئة المدرسية وفق ما تضمنه الإطار المفاهيمي المقترح في الدراسة الحالية والأدبيات ذات الصلة. وقد تم تحديد خيارات الاستجابات للمشاركين وفق نمط مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يكون أمام كل عبارة بدائل للتعبير عن درجة الموافقة هي: (أوافق تماما = ٥ درجات، اوافق = ٤ درجات، غير متأكد = ٣ درجات، لا اوافق = ٢ درجة، لا اوافق نهائيا= ١ درجة). وبذلك تكون الدرجة العظمى لمستوى توافق الادراكات مع الإطار المفاهيمي المقترح هي ٧٠ نقطة (١٠٠%)، مع الاخذ بالاعتبار عند ادخال ومعالجة البيانات وجود خمس عبارات ذات مضمون سلبي وبالتالي تكون ذات قيم عكسية لاتجاه المقياس. وبذلك تم تحديد حصول أي مشارك لما نسبته تتجاوز ٨٥% فما فوق مؤشر لتوافق ادراكاته حول الابداع بمستوى عال مع الإطار المفاهيمي المقترح، ٧٠-٨٥% مستوى متوسط؛ وأقل من ٧٠% مستوى متدني في الادراكات حول الابداع مقارنة بالإطار المفاهيمي المقترح المنبثق من النظريات المعاصرة ذات الاتجاه الواسع في تفسير الابداع.

الصدق والثبات: لضمان مستوى صدق مناسب لأداة الدراسة (الاستبانة)، حرص الباحث على البناء في ضوء الأدبيات النظرية ذات الصلة التي تمثل الأساس للإطار المفاهيمي المقترح المرتبط بالإبداع في هذه الدراسة، وكذلك في ضوء الاستبانات المقننة في عدد من الدراسات

السابقة (e.g. Bereczki & Karpeti, 2018; Kampylisa, Berki, & Sariluomaa, 2009; Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005; Fryer & Collings, 1991). ثم قام الباحث بعرض الصورة الأولية (١٤ عبارة) على مجموعة من المختصين للتحكيم، وفي ضوء ما تم الاتفاق عليه من ملاحظات وتحسينات، تم إعادة صياغة عدد من العبارات وحذف عبارة واحدة هي" الابداع مرتبط بالتفوق الدراسي" حيث اتفق أغلبية المحكمين أن فيها نسبه من الغموض الذي قد يؤدي إلى منطلقات ادراكية متباينة وحيرة منطقية في الرأي حول مضمونها. وقد تم اضافة عبارة بديلة هي" التأخر الدراسي دليل على عدم وجود استعدادات الابداع"، لتكتمل الصورة النهائية بعدد (١٤) عبارة. كما تم تطبيق الاداة على عينة استطلاعية تكونت من ٣٢ معلماً للتأكد من مستوى الوضوح وعدم وجود عبارات تقود الى استجابات غير صادقة، وفي ضوء الاستجابات والمناقشة المفتوحة مع عينة التطبيق التجريبي، تم التأكد من وصول الاستبانة الى مستوى وضوح مناسب المشاركين من نفس الفئة. كما تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب العلاقة بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية على الاستبانة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات ذات دلالة احصائية بين القيمة لكل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم ١ فيما يلي:

جدول١: *الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة*

م	العبارة	المجموع الكلي للعبارات	
		معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
١	الابداع هدف أساسي من أهداف التعليم والتعلم	٠,٨٩٩**	٠,٠٠٠
٢	الابداع قدرة فطرية لا يمكن اكسابها للطلاب	٠,٨٠٣**	٠,٠٠٠
٣	الابداع يظهر فقط في منتجات الفنون الأدبية والمهارات الحركية	٠,٦٦٤**	٠,٠٠٠
٤	الابداع محور أساسي في عملية التطور البشري	٠,٨٦٣**	٠,٠٠٠
٥	الابداع يمكن تنميته إذا توفرت البيئة المناسبة	٠,٦٨٢**	٠,٠٠٠
٦	مهارات الابداع تعزز التفوق الدراسي والكفاءة الاجتماعية	٠,٣٨٣*	٠,٠٣٠
٧	الابداع يتضمن مهارات يمكن ربطها بالمهارات الأساسية المقررة في المنهج الدراسي الرسمي	٠,٦٧٠**	٠,٠٠٠
٨	السمات الشخصية بعد أساسي من أبعاد الابداع	٠,٥٦١**	٠,٠٠١
٩	الابداع يشمل مهارات في أبعاد متعددة	٠,٦٨٦**	٠,٠٠٠
١٠	التأخر الدراسي دليل على عدم وجود استعدادات الابداع	٠,٧٩٦**	٠,٠٠٠
١١	الابداع هو مركب مهارات وسلوكيات إنسانية موجودة لدى الجميع بمستويات مختلفة	٠,٧٧٨**	٠,٠٠٠
١٢	مهارات الإبداع تتطلب محفزات لتظهر وتتطور	٠,٦٧٧**	٠,٠٠٠
١٣	لا يتطور الابداع إلا من خلال برامج خاصة خارج المنهج الدراسي المقرر	٠,٧٦٥**	٠,٠٠٠
١٤	الابداع سمات موجودة لدى عدد قليل جدا من المجتمع	٠,٧٨٩**	٠,٠٠٠

** الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

* الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

ويلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة كل عبارة في المقياس مع مجموع الدرجات الكلي للاستبانة عند مستوى ٠,٠١، فيما عدا عبارة "*مهارات الابداع تعزز التفوق الدراسي والكفاءة الاجتماعية*" والتي ظهرت بارتباط دال إحصائياً

ايضاً ولكن عند مستوى القيمة الاحتمالية ٠,٠٥. وهو ما يعطي مؤشر ايجابي إضافي على صلاحية الاستبانة للتطبيق لأغراض الدراسة الحالية وكما تم اختبار ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث ظهرت قيمة α تساوي ٠,٩٢٧ (١٤عبارة). بالإضافة ايضاً إلى حساب معامل الثبات بالتحليل القائم على التجزئة النصفية للاستبانة، وقد أظهرت النتائج قيمة ثبات عالية ايضاً، حيث ظهر معامل سبيرمان–براون للنصفين المتماثلين بقيمة تساوي ٠,٨٩٨، كما كانت قيمة الارتباط بين النموذجين تساوي ٠.٨١٦، وفق ما هو موضح فيما يلي ضمن جدول رقم ٢. وعليه يمكن اعتبار الاستبانة المستخدمة ذات مستوى من الصدق والثبات تجعل الثقة كبيرة بالنتائج حول أسئلة الدراسة.

جدول٢: ثبات الاستبانة بالتحليل القائم على التجزئة النصفية

معامل كرونباخ ألفا	النصف الأول	القيمة	٠,٨٦٦
		عدد العبارات	٧
	النصف الثاني	القيمة	٠,٨٧٢
		عدد العبارات	٧
		مجموع العبارات	١٤
الارتباط بين النموذجين			٠,٨١٦
معامل سبيرمان–براون	الطول متماثل		٠,٨٩٨
	الطول غير متماثل		٠,٨٩٨
معامل جوتمان للتجزئة النصفية			٠,٨٩١

مجتمع وعينة الدراسة: يمثل المعلمون في التعليم العام المجتمع الاصلي، والمعلمون في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان، السعودية، مجتمع الدراسة. وقد تم التطبيق على عينة من المجتمع في مدينة جيزان والمحافظات المجاورة لها، بالتوزيع لأداة الدراسة في جميع القنوات المتاحة للوصول الى أكبر عدد ممكن المشاركين. حيث بلغ عدد عينة الدراسة ١٣٢ معلماً ومعلمة (٩٥ معلماً، ٣٧ معلمة) باستجابات مكتملة قابلة للمعالجة الإحصائية لتحقيق اهداف الدراسة. وقد كانت النسبة الأكبر من العينة ذات خبرة في التدريس توزعت بين فئة ٥–٩ سنوات، وفئة أكثر من ٩ سنوات.

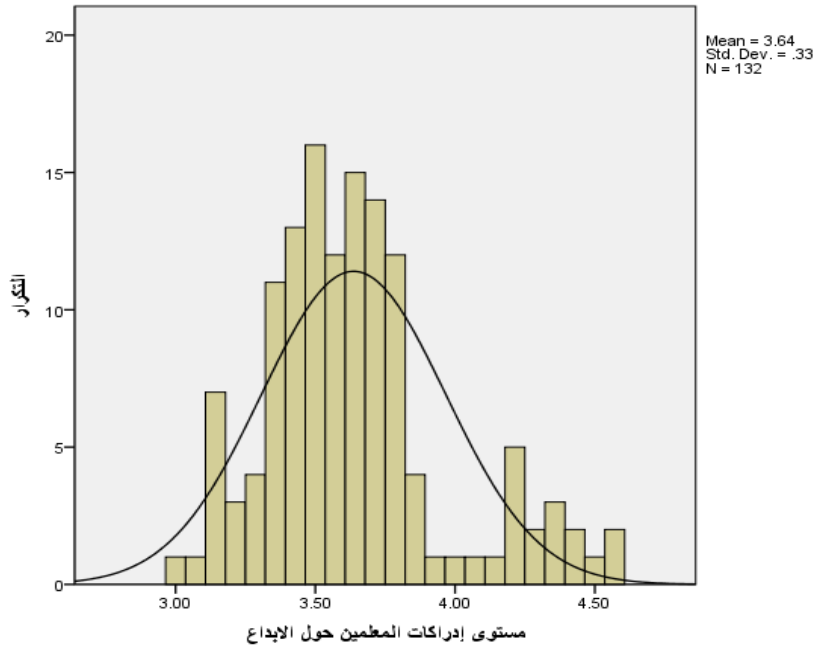
وفيما يتعلق بالمؤهل الدراسي فقد توزعت العينة بين من يحمل درجة البكالوريوس أو درجة الماجستير، في حيت لم يكن ضمن العينة من يحمل درجة الدكتوراه. اما بالنسبة للإعداد والتدريب فقد أشارت البيانات بان ما نسبته ١٢% فقط من افراد العينة أفادوا بانه سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع، كما أكد ما نسبته ٢٦% فقط من العينة التحاقهم سابقاً ببرامج تدريبية حول تنمية الابداع. الجدول التالي، جدول ٣، يحتوي إحصاءات عينة الدراسة.

جدول٣: إحصاءات العينة وفق المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٩٥	%٧٢
	انثى	٣٧	%٢٨
الخبرة في التدريس	١-٤ سنة	٢٧	%٢٠,٤
	٥-٩ سنة	٥٢	%٣٩,٤
	١٠ سنوات فأكثر	٥٣	%٤٠,٢
المؤهل	البكالوريوس	١١٦	%٨٧,٩
	الماجستير	١٦	%١٢,١
دراسة مقررات جامعة الابداع	نعم	١٦	%١٢,١
	لا	١١٦	%٨٧,٩
تدريب أثناء الخدمة حول تنمية الابداع	نعم	٣٥	%٢٦,٥
	لا	٩٧	%٧٣,٥
المجموع		١٣٢	%١٠٠

الأساليب الاحصائية: استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتنظيم وتلخيص البيانات، ثم إجراء الاختبارات الإحصائية التمهيدية لفحص البيانات، حيث تم إجراء اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين في متغير الادراكات حول الابداع لمجموعات المتغيرات المستقلة، ولم تُظهر النتائج فرق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في التباين لدى عينة الدراسة وفق متغير الجنس بين مجموعة المعلمين ومجموعة المعلمات (ف=٢,٢٩٦، القيمة الاحتمالية=٠,١٣٢)، ووفق متغير المؤهل (ف= ٢,٥١٥، القيمة الاحتمالية= ٠,١١٥)، ووفق متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع (ف= ٢,٥١٥، القيمة الاحتمالية= ٠,١١٥)، وكذلك وفق متغير التدريب (ف= ٠,٩٢٦، القيمة الاحتمالية= ٠,٣٣٨)، في حين وُجد أن التباين غير متجانس لدى مجموعات عينة الدراسة وفق متغير الخبرة في التدريس الذي مثلته فئات السنوات المدخلة (٣ مجموعات)، حيث ظهرت قيمة اختبار ليفين=٩,٧٨٤، القيمة الاحتمالية=٠,٠٠٠ ، ومع ذلك فإن توزيع قيم متوسط إدراكات عينة الدراسة بشكل عام تميل الى التوزيع الطبيعي كما هو موضح في الشكل رقم ١، كما أن البيانات لم تتضمن استجابات ذات قيم شاذة في مستوى الإدراكات.



وعليه فإنه يمكن الثقة في استخدام الإحصاء المعلمي/البارامتري في ضوء تأكيد العديد من المتخصصين في البحث والاحصاء على أفضلية تطبيق الإحصاء البارامتري للوصول الى نتائج ذات قيمة علمية أعلى في حال تحقق أغلب الشروط اللازمة لها؛ حيث تتميز بمتانة رياضياتية تتجاوز به عدم التحقق التام لبعض الشروط (Warner, 2013). بناءً على ذلك، تم تحديد عدد من الاحصاءات الوصفية والاختبارات الاستدلالية للتنظيم، والتلخيص، والتحقق من فروض الدراسة واستخلاص النتائج. شمل ذلك حساب التكرارات، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، بالإضافة الى اختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي؛ مع الأخذ بالاعتبار النتائج الإحصائية البديلة لحالة عدم تجانس التباين في استجابات مجموعتي عينة الدراسة وفق الخبرة في التدريس وذلك بإجراء المقارنة المتعددة للفروق في الادراكات بين الفئات الثلاثة لمتغير سنوات الخبرة باستخدام اختبار دونت ت٣ Dunnett's T3 ، والذي يقوم على افتراض الشك في تجانس التباين بين المجموعات الفئوية.

النتائج والمناقشة:

يمكن استعراض نتائج الدارسة في ضوء الأسئلة المحددة لها، حيث يتعلق السؤال الأول بالإطار المفاهيمي المقترح للإبداع، المناسب لأدوار المعلمين المهنية، والمفترض العمل على تعزيزه لديهم من خلال برامج اعداد المعلم قبل الخدمةً وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة؛ ويتعلق السؤال الثاني بمستوى إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح؛ في حين يتضمن السؤال الثالث التحقق من الفروق في الإدراكات في ضوء بعض المتغيرات المستقلة. ويمكن تفصيل النتائج وفق ما يلي:

أولاً: الإطار المفاهيمي المقترح لإدراك الابداع

وفي هذا الجانب، يقترح الباحث تعزيز إدراك الابداع بين المعلمين على أنه سلوكيات إنسانية إيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، وذلك في ضوء التعريفات التي مالت نحو الاتساع والشمولية للعديد من جوانب النفس البشرية اعتماداً على الاتجاه الإنساني لعلم النفس في

تحديد طبيعة الابداع (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954). وبذلك فالإبداع لا يقتصر على فئة محدودة من الموهوبين فقط ممن يساهمون بتقدم نوعي في مجال علمي أو تطبيقي ما؛ بل هو تركيب معقد من السلوك الإنساني موجود لدى غالبية البشر بمستويات مختلفة وفق ما تم تأكيده من خلال مراجعة الأدبيات النظرية ذات الصلة (Bereczki & Karpeti, 2018; Kaufman & Beghetto, 2009؛ عثمان، ٢٠٠٠). وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الابداع قد يظهر مرتبط بسمات شخصية، أو مهارات عقلية، أو منتجات أصيلة..... فإذا نظرنا للإبداع من جانب واحد، فيمكن أن نُعرف الإبداع على أنه القدرة على تجاوز الأفكار، القوانين، الأنماط، العلاقات، أو التفضيلات التقليدية المتعلقة بموضوع ما وتقديم منتجات جديدة سواء كانت أفكار رائدة ذات معنى، تفسيرات، تصميمات، أو طرق للمعالجة.....، ولكن الابداع يشمل ذلك وجوانب متعددة اخرى، وقد يظهر لدى كل شخص بشكل مختلف في النوع والقيمة، والأثر، إذا توفرت العوامل المحفزة والداعمة في البيئة.

وعليه يمكن تحديد مفهوم الابداع Creativity بشكل أوسع وأشمل في أنه يمثل سلوكيات إنسانية إيجابية من أجل التطور والمضي قدماً نحو تحقيق الذات باعتبار تحقيق الذات يمثل الحاجة الأسمى للإنسان التي تتجدد باستمرار وفق تصنيف ماسلو للحاجات الإنسانية (Maslow, 1943)؛ وعليه فإن أي سلوكيات يتخذها الشخص من أجل أن يطور ذاته أو مجتمعه في أي جانب إيجابي نافع قاصداً به تحقيق ذاته؛ تمثل نشاطاً إبداعياً بمستوى معين يُقاس وفق معايير مختلفة منها طبيعة المجال وأصالة النتائج. ويجدر التأكيد أن محور هذه السلوكيات هو مركب نفسي يتضمن نمط العقلية، الاتجاهات، والاستعدادات... وبتفاعل هذا المركب مع عوامل البيئة والتعليم الفعال قد يظهر السلوك الإيجابي (الابداع) بمستوى معين سواء كان ابتكاريا فريداً أو لم يكن؛ باعتبار أن الابداع يظهر في مجالات متعددة، بصور متنوعة، وبمستويات متباينة من شخص لآخر. ويعد الابداع ذات ارتباط حتمي بالتعلم، حيث يؤدي الابداع (السلوكيات الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات) بالضرورة الى تعلم أفضل، كما أن التعلم بحد ذاته هو سلوك ابداعي باعتبار أن كلا المفهومين يؤديان الى التطور البشري، وعليه فإن ممارسات التدريس (التعليم المدرسي) لابد أن توجه نحو تنمية الابداع باعتباره سلوكيات إيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، ومن ضمن هذه السلوكيات مساعي التعلم الحقيقي الفعال الذي يقوم على الاستقلالية، المرونة، وديمومة الاثر.

وحيث توجد العديد من المفاهيم الاخرى المرتبطة بالإبداع التي قد تكون سبباً في تضييق الرؤية وتشكيل الاتجاهات السلبية، فإنه يمكن القول أن الابداع هو أساس ثابت مرتبط بعلاقة ديناميكية مرنة متعددة الاتجاهات بأغلب المفاهيم المعبرة عن القدرات الإنسانية. فعلى سبيل المثال فإن الابتكار Innovation يعد مفهوم شائع الاستخدام كمرادف للإبداع، ولكنه هنا يمثل حالة لأحد مستويات الابداع العليا، وهو من جانب آخر يعبر أيضاً عن محصلة للإبداع وذلك حينما يُوجد الانسان حل نوعي لمشكلة حقيقية طارئة أو يقدم منتج حسي فريد من نوعه يضيف فائدة جديدة للمجتمع. ومن المفاهيم الأخرى ذات الصلة مفهوم الاختراع Invention، والذي ساد ايضاً ربطه بالابتكار كمفاهيم مترادفة، إلا أنه يمكن تمييز مفهوم الابتكار عن مفهوم الاختراع، بأن الابتكار يرتبط بإيجاد حل لمشكلة حقيقية طارئة، أو تقديم منتج حسي فريد ذات قيمة ومنفعة جديدة، وليس مبنى على مشكلة أو احتياجات قديمة سبق معالجتها بطريقة ما، أو تحسين لابتكارات سابقة؛ في حين أن الاختراع قد يكون تقديم الجديد من خلال إضافة تعديلات على ما هو موجود من ابتكارات

سابقة، او توظيف جزء من ابتكار سابق في مجال جديد، أو تقديم حلول أفضل لمشكلة قديمة سبق تقديم حلول لها ولكنها كانت ذات كفاءة أقل.

ويعد مفهوم الموهبة Giftedness أحد المفاهيم المتداخلة ذات الصلة أيضا بمفهوم الابداع، حيث يمثل الابداع مفهوم مستقل ولكنه أيضاً ضمن مكونات الموهبة بصرف النظر عن مجالها، ووجوده بمستوى عال ضمن تركيبة الموهبة يساهم في وصول الموهبة الى مرحلة التفوق الذي يظهر في عدة أشكال تتضمن التفوق الشخصي، التفوق الاجتماعي، التفوق الدراسي، .... وصولاً إلى الابتكار النوعي وريادة الاعمال باعتبار ذلك مستوى متقدم من الابداع. كما يجدر التوضيح أنه في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح للإبداع، فإنه ليس شرطا ان يكون الشخص موهوباً في مجال ما لتكون لديه سمات الابداع، ولكن الابداع قد يكون لدى الشخص في سلوكيات ومظاهر أخرى أقل مستوى لا تتطلب قدرات استثنائية ولا يشترط فيها أصالة في المخرجات في مستوياتها الأولى، مادام انها ضمن إطار السلوكيات الإنسانية الايجابية للتطور نحو تحقيق الذات. كما يجدر التأكيد ان تعزيز الابداع للموهوبين وفق هذا المفهوم التطوري الواسع هام لتحقيق التنمية الشاملة للموهوبين في كافة جوانب الشخصية ليكونوا نافعين لذواتهم ومجتمعاتهم بكفاءة أعلى.

وبذلك يكون الابداع عامل أساسي في كل مستويات النشاط الإنساني، مع تغير المفاهيم المعبرة عن طبيعة المستوى والمجال الذي يكون عليه الشخص المبدع والتي في مجملها مفاهيم متداخلة أيضا. وعليه فإن الابداع كمركب سلوكي له منطلقات موجودة لدى كل شخص بنسب معينة قابلة للنمو والتطوير، أي أن كل شخص لديه مقومات ليكون مبدع بطريقة خاصة ومستوى معين كل بحسب حالته ومجالاته المفضلة في ضوء المحفزات المتاحة وطبيعة عوامل البيئة المحيطة (e.g., Torrance, 1995; Brinkman, 2010; Sternberg, 2010; Sriraman, Yaftian, & Lee, 2011). ولكن المستويات المتقدمة العليا من الابداع قد لا يصل إليها كل شخص لأنها تتطلب مستويات عليا من القدرات والسمات الشخصية التي ترتبط بوجود موهبة في مجال ما (المبدع الموهوب)، بالإضافة الى الممارسة المنظمة للمهارات مع الاستمرارية في التطبيق عبر المناهج التعليمية الرسمية والخبرات الاثرائية الاضافية.

في ضوء ما سبق، يمكن استنتاج حاجة المعلمين أن يدركوا الابداع وفق الإطار المفاهيمي المقترح السابق، لكي يُدرسوا لتنمية الابداع لكل الطلاب في جميع الظروف، من خلال إيمان عميق بأن جميع الطلاب بحاجة أن يكونوا على قدر من الابداع في حياتهم، ليستشعروا الابداع من حولهم، ليمارسوا الابداع بأنفسهم، وليتجهوا نحو تحقيق ذواتهم من خلال إنجاز اهداف عليا والشعور بالرضا الذاتي وتحقيق مستوى أعلى في الصحة النفسية. وعليه يُفترض ربط التدريس بالإبداع كاحتياج لكل الطلاب وكهدف تعليمي في كل المواقف التعليمية، وذلك في ضوء علاقة الابداع بنمط الحياة ومهارات التطور الشخصي والإنجازات النوعية؛ ليس فقط للطلاب الموهوبين وإنما لجميع الطلاب. حيث تعول المجتمعات في أن يكون لدى غالبية النشء القدرات على التعلم الذاتي المستمر، واستخدام ما لديهم من استعدادات بالمستوى الاعلى الممكن لكل فرد للنمو والتطور الشخصي، التمكن من مهارات المستقبل، التفاعل الإيجابي الفعال مع التغيرات المتسارعة والأحداث غير المتوقعة، التعامل مع الفرص والتحديات المعقدة باستقلالية في ضوء الطرق العلمية، حل المشكلات ابداعياً، تطوير ابتكارات جديدة، وقيادة المجتمعات نحو الايجابية والإنتاجية.

ثانياً: مستوى إدراكات المعلمين حول الابداع

فيما يتعلق بالسؤال الثاني لهذه الدارسة المتعلق بمستوى إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح، فإنه تم استخلاص التكرارات وحساب المتوسط الحسابي، النسبة، بالإضافة الى الانحراف المعياري لتلخيص البيانات والحصول على معلومات للإجابة عن السؤال وفق الجدول رقم ٤.

جدول ٤: ادراكات المعلمين حول الابداع

م	الادراكات	التكرار لاستجابات درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط	النسبة
		أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق نهائياً			
١	الابداع هدف أساسي من أهداف التعليم والتعلم	٢٧	١٠٥	–	–	–	٠,٤٠	٤,٢٠	%٨٤
٢	الابداع قدرة فطرية لا يمكن اكسابها للطلاب	–	١٤	٦٦	٤٦	٦	٠,٧٣	٣,٣٣	%٦٦
٣	الابداع يظهر فقط في منتجات الفنون الأدبية والمهارات الحركية	–	٢	٢٨	٨٦	١٦	٠,٦٢	٣,٨٨	%٧٨
٤	الابداع محور أساسي في عملية التطور البشري	٢٩	٩٨	٥	–	–	٠,٤٨	٤,١٨	%٨٤
٥	الابداع يمكن تنميته إذا توفرت البيئة المناسبة	٤	٥١	٧٧	–	–	٠,٥٦	٣,٤٥	%٧٠
٦	مهارات الابداع تعزز التفوق الدراسي والكفاءة الاجتماعية	٢٦	٩١	١٥	–	–	٠,٥٥	٤,٠٨	%٨٢
٧	الابداع يتضمن مهارات يمكن ربطها بالمهارات الأساسية المقررة في المنهج الدراسي الرسمي	١٧	٧٤	٣٣	٨	–	٠.٧٥	٣.٧٦	%٧٥
٨	السمات الشخصية بعد أساسي من أبعاد الابداع	٧	٦٤	٦١	–	–	٠,٥٩	٣,٥٩	%٧٢
٩	الابداع يشمل مهارات في أبعاد متعددة	١٥	٧٧	٤٠	–	–	٠,٦٢	٣,٨١	%٧٦

١٠	التأخر الدراسي دليل على عدم وجود استعدادات الابداع	–	١٧	٥١	٥٨	٥	٠,٧٧	٣.٣٨	%٦٨
١١	الابداع هو مركب مهارات وسلوكيات إنسانية موجودة لدى الجميع بمستويات مختلفة	٣	٥٧	٥٥	١٧	–	٠,٧٣	٣,٣٥	%٦٧
١٢	مهارات الإبداع تتطلب محفزات لتظهر وتتطور	٣	٦٠	٥٢	١٧	–	٠,٧٤	٣,٣٧	%٦٧
١٣	لا يتطور الابداع إلا من خلال برامج خاصة خارج المنهج الدراسي المقرر	–	١٧	٥١	٧٥	٧	٠,٧٨	٣,٤١	%٦٨
١٤	الابداع سمات موجودة لدى عدد قليل جدا من المجتمع	٤	٢٢	٦٠	٤٦	–	٠,٧٩	٣,١٢	%٦٢
المتوسط العام لمستوى الإدراكات				الانحراف المعياري			التقييم العام لمستوى الادراكات		
٣,٦٤ (%٧٣)				٠,٣٣			متوسط		

وتشير البيانات في الجدول السابق إلى أن المتوسط العام لمستوى ادراكات المعلمين حول الابداع هو ٣,٦٤ (٧٣%)، بانحراف معياري مقداره (٠,٣٣)؛ وهي درجة تعبر عن مستوى متوسط في مستوى الادراكات بشكل عام مقارنةً بالإطار المفاهيمي المقترح المستند على الاتجاهات والنظريات الواسعة المفسرة لطبيعة الابداع. وقد تباينت استجابات المشاركين حول كل عبارة، فعلى سبيل المثال يلاحظ من التكرارات أن جميع المشاركين أكدوا أن الابداع يمثل هدف أساسي للتعلم والتعليم بمستوى إدراك تم تقديره بنسبة ٨٤%، حيث تضمنت الاستجابات خيار (أوافق تماماً) من عدد ٢٧ مشارك وخيار (أوافق) من عدد ١٠٥ مشارك؛ وبذلك يكون المحتوى المعرفي في هذه العبارة مدرك بشكل عال من المعلمين، بالإضافة الى ما تتضمنه عبارة " الابداع محمور أساسي في عملية التطور البشري" والتي تأتي ثانيا في مستوى الادراك حيث تضمنت الاستجابات تأييد لمضمونها من قبل الغالبية، مع وجود عدد خمسة مشاركين أظهروا عدم معرفة وموقف جازم حول محتوى العبارة. كما كانت عبارة " الابداع سمات موجودة لدى عدد قليل جدا من المجتمع" ذات المستوى الاكبر في تدني الادراك من قبل المعلمين، حيث اظهر عدد ٢٦ معلم انهم موافقون على محتوى العبارة، وعدد ٦٠ مشارك غير متأكدين حول محتوى العبارة؛ وهو ما نسبته اجمالاً ٦٥% من المشاركين لديهم تردد في تقبل شمولية واتساع الابداع.

ثالثاً: الفروق في مستوى إدراكات المعلمين

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث المتعلق بالتحقق من الفروق في مستوى إدراكات المعلمين في ضوء المتغيرات المستقلة التي شملتها هذه الدراسة، فقد تم اجراء اختبار ت

للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الجنس، والجدول التالي رقم ٥ يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول ٥: اختبار ت للفرق في متوسط ادراكات المعلمين في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
ذكر	٩٥	٣,٥٦	٠,٣٠	٢,٢٩٦	٠,١٣٢	٢,٨٩٣	١٣٠	٠,٠٠٤
انثى	٣٧	٣,٧٧	٠.٣٦					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الجنس لصالح مجموعة الإناث (ت= ٢,٨٩٣، القيمة الاحتمالية/ p value = ٠,٠٠٤). حيث كانت قيمة متوسط ادراكات المعلمات يساوي ٣,٧٧، بينما كانت متوسط ادراكات المعلمين ذات قيمة أقل تساوي ٣,٥٦؛ وجميعها تمثل قيم أقرب الى المستوى المتوسط في الادراكات بشكل عام. وهي نتيجة تتطلب مزيد من الدراسات للتعرف على عوامل اتساع نظرة مجموعة الاناث حول الابداع بشكل أكبر من مجموعة الذكور. كما تم اجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير المؤهل العلمي. والجدول رقم ٦ يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول ٦: اختبار ت للفرق في متوسط ادراكات المعلمين في ضوء متغير المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
بكالوريوس	١١٦	٣,٥٤	٠,٢١	٢,٥١٥	٠,١١٥	١٤,١٤٩	١٣٠	٠,٠٠٠
ماجستير	١٦	٤,٣٣	٠.١٥					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة الماجستير (ت= ١٤,١٤٩، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠). حيث كانت قيمة متوسط إدراكات حاملي درجة الماجستير يساوي ٤,٣٣، بينما كانت متوسط ادراكات حاملي درجة البكالوريوس ذات قيمة أقل تساوي ٣,٥٤؛ وهي نتيجة تدل بشكل واضح على أهمية التنمية المهنية من خلال الدراسات العليا في تثبيت المفاهيم الصحيحة وتحسين الادراكات حول الابداع خاصة إذا توفر خلال البرامج المتاحة مقررات تناقش الابداع بشكل مباشر.

وللتحقق من الفروق في متوسطات الادراكات حول الابداع في ضوء سنوات الخبرة في التدريس تم اجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعات متغير الخبرة في التدريس التي تمثلت في ثلاث مجموعات تم تصنيفها على أساس فئات لسنوات التدريس. والجدول التالي، جدول رقم ٧، يحتوي البيانات التوضيحية.

جدول ٧: *تحليل التباين الأحادي للفرق في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الخبرة في التدريس*

الخبرة في التدريس	العدد	مستوى الادراكات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
		المتوسط	الانحراف المعياري						
١-٤ سنة	٢٧	٣,٧٤	٠,٤٠٢	بين المجموعات	١,٩٤٨	٢	٠,٥٤٢	٥,٣٠٧	٠,٠٠٦
٥-٩ سنة	٥٢	٣,٦٩	٠,٣٦٨	داخل المجموعات	١٣,١٧٢	١٢٩	٠,١٠٢		
١٠ سنوات فأكثر	٥٣	٣,٥٣	٠,١٩٨	المجموع	١٤,٢٥٦	١٣١			

ويتضح من البيانات التي يتضمنها الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع تعزى لمتغير الخبرة في التدريس (ف= ٥,٣٠٧، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٦)، لصالح الملتحقين حديثاً بمهنة التدريس، حيث أظهرت النتائج الظاهرية لمتوسطات مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع أن المستوى الأقل في الادراكات كان لدى من لهم سنوات خبرة في التدريس تعادل عشر سنوات فأكثر بمتوسط يساوي ٣,٥٣؛ في حين كان متوسط الادراكات لمجموعة ١-٤ سنة= ٣,٧٤، ومتوسط الادراكات لمجموعة (٥-٩ سنة) هو ٣,٦٩. وللتحديد الدقيق لمصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية ضمن المجموعات المختلفة، تم اجراء المقارنة المتعددة باستخدام اختبار دونت ت٣ Dunnett's T3 ، في ضوء عدم التجانس التام للتباين بين مجموعات المتغير المستقل (قيمة اختبار ليفين= ٩,٧٨٤، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠). والجدول رقم ٨ يوضح بيانات المقارنة التتبعية المتعددة بين المجموعات الفئوية:

جدول ٨: *المقارنة البعدية المتعددة للفرق في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الخبرة في التدريس*

	الخبرة في التدريس (أ)	الخبرة في التدريس (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
اختبار دونت، ت٣ Dunnett's T3	١-٤ سنوات	٥-٩ سنوات	٠,٠٤٧	٠.٠٩٢	٠.٩٤١
		١٠ سنوات فأكثر	٠.٢١٢*	٠.٠٨٢	٠,٠٤٢
	٥-٩ سنوات	١-٤ سنوات	٠.٠٤٧-	٠.٠٩٢	٠.٩٤١
		١٠ سنوات فأكثر	٠.١٦٥*	٠.٠٥٨	٠.٠١٦
	١٠ سنوات فأكثر	١-٤ سنوات	٠.٢١٢-*	٠.٠٨٢	٠.٠٤٢
		٥-٩ سنوات	٠.١٦٥-*	٠.٠٥٨	٠,٠١٦

* متوسط الفرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

ومن خلال البيانات في الجدول السابق، نلاحظ أن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية هي المجموعة ذات الخبرة التدريسية الأكبر والمصنفة بفئة ١٠ سنوات فأكثر، حيث نجد ان الفرق دال احصائيا بين هذ المجموعة ومجموعة المعلمين من ذوي الخبرة ١-٤ سنوات لصالح ذوي الخبرة الأقل (متوسط الفروق= -٠,٢١٢، الاحتمالية= ٠,٠٤٢)؛ وكذلك الفرق دال إحصائياً بين هذه المجموعة والمجموعة ذوي الخبرة من ٥-٩ سنوات لصالح المجموعة ذات الخبرة الأقل (متوسط الفروق= -٠,١٦٥، الاحتمالية= ٠,٠١٦). في حين لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في الادراكات بين مجموعتي المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية ١-٤ سنوات، مع ٥-٩ سنوات (متوسط الفروق= ٠,٠٤٧، الاحتمالية= ٠,٩٤١).

وفيما يتعلق بدراسة الفروق في مستوى إدراكات المعلمين في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع، فقد تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين، والجدول التالي رقم ٩ يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب:

جدول ٩: *اختبار ت للفرق في متوسط إدراكات المعلمين في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع*

دراسة مقررات حول الابداع	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
نعم	١٦	٤,٣٣	٠,١٥	٢,٥١٥	٠,١١٥	١٤,١٤٩	١٣٠	٠,٠٠٠
لا	١١٦	٣,٥٤	٠,٢١					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع لصالح مجموعة المعلمين الذين سبق لهم دراسة مقررات ذات صلة (ت= ١٤,١٤٩، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠). حيث كانت قيمة متوسط ادراكات من سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع يساوي ٤,٣٣، بينما كانت متوسط ادراكات المعلمين الذين لم يسبق لهم دراسة مقررات ذات صلة يساوي ٣,٥٤؛ وهي نتيجة تدل بشكل واضح دور الاعداد الفعال للمعلم حول فهم وتنمية الابداع في تعزيز الادراكات الصحيحة.

وكما تم التحقق من الفروق في مستوى ادراكات المعلمين في ضوء متغير التدريب اثناء الخدمة المتعلق بتنمية الابداع، بإجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين والجدول التالي، جدول رقم ٨، يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب:

جدول ١٠: *اختبار ت للفرق في متوسط ادراكات المعلمين في ضوء متغير التدريب المتعلق بتنمية الابداع*

التدريب المتعلق بتنمية الابداع	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
نعم	٣٥	٣,٦٩	٠,٢٩٦	٠,٩٢٦	٠,٣٣٨	١.٠٢١	١٣٠	٠,٣٠٩
لا	٩٧	٣,٦٢	٠,٣٤١					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير التدريب التعلق بتنمية الابداع (ت= ١,٠٢١، القيمة الاحتمالية= ٠,٣٠٩). حيث كانت قيمة متوسط إدراكات الذين سبق لهم الانخراط في دورات تدريبية متعلقة بتنمية الابداع يساوي ٣,٦٩، بينما كانت متوسط إدراكات المعلمين الذين لم يسبق لهم الانخراط في دورات تدريبية متعلقة بتنمية الابداع يساوي ٣,٦٢؛ وهي قيم متماثلة إلى حد كبير، وتشكل تساؤلات حول طبيعة البرامج التدريبية المتعلقة بتنمية الابداع المقدمة وأسباب عدم فعاليتها في إحداث فرق إيجابي ذات دلالة إحصائية في إدراكات المعلمين.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أن نتائج الدراسة الحالية في مجملها لا تختلف عن دراسات سابقة من حيث متوسط مستوى إدراكات المعلمين حول الابداع، وأن المعلمين بشكل عام مدركين لقيمة الابداع وأهمية تنميته في المدارس (e.g., Fryer & Collings, 1991). ولكن النتائج تضمنت ايضاً اختلافات في نسبة الذين لديهم عدم وضوح حول بعض الأساسيات الإدراكية المتعلقة بالإبداع وفق الاتجاهات المعاصرة القائمة على النظرة الواسعة للإبداع باعتباره

مركب مهارات وسمات يمكن اكسابها وتنميتها للجميع بمستويات متباينة. حيث أظهرت النتائج اتساقاً مع دراسات سابقة أيضاً في أن الغالبية من عينة الدراسة لايزال لديهم خلط وعدم ثبات في الاتجاه حول إدراك الحقيقة الواسعة للإبداع وطبيعة تطور أبعاده (e.g., Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005; Bereczki & Karpeti, 2018). فعلى سبيل المثال اشارت النتائج في الدراسة الحالية الى وجود نسبة ٣٣% من المعلمين المشاركين ليس لهم رأي جازم حول ما إذا كان الابداع قدرات يمكن اكسابها للطلاب ام لا، مما يعطي ضمنياً مؤشراً لاعتقادهم بالعوامل الوراثية الفطرية كأساس للإبداع، خاصة أن نسبة أخرى تعادل ٣١% من عينة الدراسة أجابوا بالموافقة على ان الابداع قدرة فطرية لا يمكن إكسابها، في حين كان لما نسبته ٦% فقط من عينة الدراسة رأي إيجابي في هذا الجانب متوافق مع الاتجاهات المعاصرة ونظرة النمو للإبداع. وامتدادا لمؤشرات الخلط الإدراكي وعدم ثبات الرؤية لدى عينة الدراسة، كان ضمن النتائج ايضاً ان نسبة ٢٧% من عينة الدراسة لا يوافقون على ان الابداع يمكن تنميته إذا توفرت البيئة المناسبة، ونسبة ٣٣% من عينة الدراسة يستبعدون السمات الشخصية من تركيبة الابداع.

وفيما يتعلق بدور المتغيرات المستقلة في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في ادراكات المعلمين، فكان ضمن النتائج تميز مجموعة الاناث بإدراكات أكثر إيجابية واتساعاً لطبيعة الابداع، في حين وُجدت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية تعد منطقية لصالح المعلمين ممن يحملون مؤهل علمي اعلى(الماجستير) عن المجموعة الأخرى (حملة البكالوريوس)، وكذلك لصالح من سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع عن المجموعة الأخرى ممن لم يسبق لهم ذلك. ولكن النتائج المرتبطة بتحليل الفروق في ضوء سنوات الخبرة في التدريس، والتدريب المتعلق بتنمية الابداع، كانت غير متوقعة وتثير تساؤلات تتطلب مزيد من الدراسة المتعمقة، حيث شملت النتائج فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة ذات سنوات الخبرة الأقل (١-٤ سنوات)، وذلك بظهور المعلمون ذو الخبرة التدريسية الأعلى (١٠ سنوات فأكثر) بمستوى ادراكات أقل بقيمة ذات دلالة إحصائية من مجموعات المعلمين الأخرى. وفيما يتعلق بمتغير التدريب حول تنمية الابداع فقد أظهرت النتائج عدم مساهمته بفرق ذات دلالة إحصائية بين من سبق له الالتحاق بدورات تدريبية ومن لم يسبق له ذلك. وتخلق النتائج في هذا الجانب تساؤلات حول انخفاض مستوى الادراكات لدى المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من عشر سنوات، والتي قد يدخل من ضمنها مدى انعكاس سنوات العمل في التدريس على شكل خبرات فعلية ذات قيمة مضافة للمعلمين تزيد من كفاياتهم المهنية. كما قد يدخل ضمن التفسيرات الضمنية احتمالية ان يكون ارتفاع مستوى الادراكات لدى المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية الأقل بسبب انخراطهم في برامج اعداد قبل الخدمة ذات جودة أفضل مما كانت عليه للمعلمين الاقدم؛ محدثة وفق الاتجاهات المعاصرة حول فهم وتعزيز الابداع لجميع الطلاب. وفيما يتعلق بعدم مساهمة متغير التدريب اثناء الخدمة بفرق في الادراكات ذات دلالة إحصائية، فإن التفسيرات المحتملة قد تتضمن عدم كفاية التدريب المنفذ حول الإبداع في تحسين ادراكات المعلمين للإبداع وطبيعة تطوره؛ وعليه فإن هذا الجانب يتطلب مزيد من الدراسات الاستقصائية المتعمقة.

الخلاصة والتوصيات:

أجريت هذه الدراسة انطلاقا من أهمية الادراكات الواسعة الصحيحة حول الابداع في تشكيل الاتجاهات الايجابية وتحقيق الممارسات التعليمية الفعالة التي تحفز وتعزز الابداع لجميع الطلاب بكافة مكوناته؛

استجابةً للأهمية المتزايدة في خلق جيل مبدع قادر على التعامل الإيجابي مع التحولات المتسارعة في عالمنا اليوم. وقد تضمن ما قدمته هذ الدارسة على إطار مفاهيمي للإبداع يعزز فهم الابداع على أنه سلوكيات إنسانية إيجابية للتطور نحو تحقيق الذات. كما شملت النتائج الوصفية أن إدراكات المعلمين، وإن كانت في مستوى متوسط حسابياً من حيث التوافق مع الإطار المفاهيمي المقترح، إلا انها أظهرت عدم ثبات الاتساع والشمولية في الرؤية حول الابداع حيث تضمنت النتائج تناقض ادراكي لدى نسبة من عينة الدراسة في بعض جوانب الابداع. وقد كانت أهم نتائج التحليل الاستدلالي عدم مساهمة متغير التدريب حول تنمية الابداع في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في ادراكات المعلمين، وهي نتيجة تتطلب مزيد من التعمق في الدراسات المستقبلية. كما خلص الباحث إلى التأكيد على ضرورة التدريس لتنمية الابداع كحالة ضمنية أساسية في كل المواقف التدريسية وذلك بتحفيز ودعم تشكل السلوكيات الإيجابية لجميع الطلاب بما يحقق لهم التطور الشامل المتكامل الذي يقودهم نحو تحقيق ذواتهم، وتمثل هذه السلوكيات الايجابية الإطار المفاهيمي المقترح للإبداع في هذه الدراسة، والذي يرى الباحث أهمية تعزيزه لدى جميع المعلمين. وفي ضوء ذلك يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- نشر ثقافة التدريس لتنمية الابداع باعتباره مفهوم واسع شامل لجوانب عديدة من التطور الشخصي والتأثير الاجتماعي، والمحدد فيما اقترحته هذه الدراسة بالسلوكيات الانسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات.
- المراجعة الدورية للمفاهيم الشائعة حول الابداع لتعزيز المعنى الواسع وتصحيح ما قد يظهر من إدراكات خاطئة.
- إجراء مزيد من الدراسات للتحقق العلمي الميداني من أسباب عدم فعالية التدريب المنفذ حول تنمية الابداع في إحداث فرق إيجابي دال احصائياً في ادراكات المعلمين وفق ما تضمنته نتائج هذه الدراسة.
- تعزيز البرامج الجامعية الاكاديمية والبرامج المهنية الخاصة بإعداد المعلم بمقررات مستقلة حول الابداع لتمكين معلمي المستقبل من هذا المفهوم الحيوي المرتبط بأبعاد التنمية البشرية المستدامة، وبما تتضمنه الخطط الاستراتيجية المجتمعية للدول المتقدمة والواعدة حول العالم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

جروان، فتحي (٢٠١٣). *الابداع: مفاهيمه، معاييره، مكوناته*. الأردن، عمان: دار الفكر.

زيدان، عفيف؛ والصيفي، عبدالغني (٢٠٠٢). اعتقادات طلبة كليتي العلوم في جامعتي القدس والنجاح الوطنية حول الإبداع. *مجلة اتحاد الجامعات العربية في التعليم العالي*، ٣٣(٢)، ٧٧-٩٩.

عثمان، فاروق (٢٠٠٠). *الابداع من المنظور الشامل: رؤية ناقدة*. مصر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السليمان، نوره إبراهيم (٢٠٠٦). *التفوق العقلي والموهبة والإبداع*. السعودية، الرياض: الجريسي للنشر.

شقير، زينب (٢٠٠٦). *الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والابداع*. مصر، القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر.

ودعاني، ماجد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لإدراك أبعاد الموهبة في تحسين اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو التعليم والرعاية الخاصة بالموهوبين. *مجلة التربية بجامعة بنها*، ٢٩(١١٦)، ٥٣٥-٥٥٠.

ودعاني، ماجد؛ وأبو الفتوح، مُحَمَّد (٢٠١٩). بناء وتقنين مقياس تقدير للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، ١٥(٤)، ٣٩٩-٤١٧.

المراجع الأجنبية

Aljughaiman, A., & Mowrer-Renolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34

Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013

Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376

Amabile, T. (2001). Beyond talent. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.

Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Heroon, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5),1154-1184.

Beghetto, R., & Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79

Bereczki, E., & Karpeti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56

Brinkman, D. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111, 48-50

Chan S., Y. M. (2014). Creativity beliefs, creativity personality creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong . *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.

Davies, l., Newton, L., & Newton, D. (2018). Creativity as a twenty-first century competence: an exploratory study of provision and reality. *Education 3-13*, 46(7), 879-891

Davis, G. (2004). *Creativity is for ever.* Dubuqe, IA: Kandall Hunt Publishing Company.

Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented.* Boston, MA: Pearson Education.

DeBono, E. (1999). *Six thinking hats.* New York: Little and Brown Company.

Fryer, M., & Collings, J. (1991). Teachers views about creativity. *Br. J. edu. Psychol*, 61, 207-219

Gralewski, J. (2009). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 138-155

Guilford, J. (1950). Creativity . *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Guilford, J. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice*, 5(4), 186-202

Hong, M., & Kang, N. (2010). South Korean and the US secondary school science teachers' conceptions of creativity and teaching for creativity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 821-843

Kampylisa, P., Berki, E., & Sariluomaa, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 15–29.

creativity and giftedness in mathematics (pp. 119-130). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers

Stanley, J. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 36-42.

Sternberg, R. (2004). Teaching college students that creativity is a decision. *Guidance & Counseling*, 19(4), 196-200.

Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.

Sternberg, R. (2010). Teaching for creativity . In R. Beghetto, & J. Kaufman, *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 394-414). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R., & Kaufman, J. (1998). Human abilities. *Annual Review Psychology*, 49, 47-502.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688

Sternberg, R., Kaufman, J., & Grigorenko, E. (2008). *Applied intelligence.* New York, NY: Cambridge University Press.

Taylor, I. (1959). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), Creativity: An examination of the creative process (pp. 51–82). . *New York: Hasting House Publishers*.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc

Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234

Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313-322

Kaplan, D. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10, 140-147.

Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396

Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being.* New York, NY: Harper.

Miligram, R., & Hong, E. (2009). Talent loss in mathematics: Causes and solutions. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 149-161). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills: How to embed creativity into the curriculum.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310

Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.

Sak, U. (2004). About creativity, giftedness and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222.

Sriraman, B., Yaftian, N., & Lee, K. (2011). Mathematical creativity and mathematics education: A derivative of existing research. In B. Sriraman, & K. Lee (Eds.), *The elements of*

mathematical talent development. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (9), 1917-1925.

Wadaani, M. (2015). Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, 6, 669-679

Warner, R. (2013). Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Treffinger, D. (1988). Components of creativity: Another look. *Creative Learning Today*, 2(5), 1-4.

Treffinger, D. (1991). Creative productivity: Understanding its sources and nurture. *Illinois Council for Gifted Journal*, 10, 6-8

Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educatores.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Trilling, B., & & Charles, F. (2009). *21st century skills: Leaning for life in our times.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Willey Imprint

Wadaani, M. (2019). A proposed model for understanding and supporting creativity and

Teachers' Perceptions about Creativity According to a Proposed Conceptual Framework Relating Creativity to Human Positive Behaviors for Development toward Self-Actualization

Majed Rabhan Y Wadaani

Department of Special Education
Jazan University, Saudi Arabia

Abstract

This study aimed at providing a conceptual framework for creativity to meet teachers needs for a broad definition that enhances their attitudes toward nurturing creativity for all students. Then, teachers' perceptions about creativity were explored according to a such proposed conceptual framework. Research procedures included analysis of contemporary theories, and the proposed conceptual framework was developed accordingly. After that, a questionnaire was designed and distributed to a sample of 132 teachers to identify their perceptions using the descriptive method with some inferential statistics such as t-test and one-way analysis of variance. The researcher reached to adopt a conceptual framework for understanding creativity as human positive behaviors for development toward self-actualization. The results showed also that teachers' perceptions overall appeared to be in a moderate level of alignment with the proposed conceptual framework, but they still are mixed and unstable based on individual cases; since some teachers tended to restrict the meaning of creativity, while others perceive creativity within arts fields only, with a trend towards linking creativity development with special programs out of school curriculum. Positive significant differences in teachers' perceptions were found based on the gender in favor of the female teachers, and the academic degree in favor of those who hold a master's degree, as well as, in favor of those who have taken university courses about creativity; while, the results regarding the training and teaching experience variables included that the less experienced teachers hold a significantly better understanding of creativity; while the training variable did not contribute to any significant differences between teachers groups. Implications of such perceptions were discussed according to the importance of the proposed conceptual framework in achieving authentic learning for all students and providing additional effective support for the gifted.

Keywords: Creativity, Conceptual Framework, Self-Actualization, Teachers Perceptions