

معتقدات المعلمين في الممارسات المحفزة لإبداع الأطفال: دراسة مقارنة بين الأردن وقطر

د. أسماء عبدالله العطية

كلية التربية - جامعة قطر

دولة قطر

أ. د. خلود أديب الدبابنة

كلية الملكة رانيا للطفولة - الجامعة الهاشمية

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف معتقدات المعلمين للإبداع، وتصوراتهم للممارسات السلوكية المحفزة لقدرات الأطفال الإبداعية في بعض مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية في الأردن وقطر. واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وأعدتا أداتان لهذه الدراسة، الأولى: تتعلق بمعتقدات المعلمين، مكونة من 8 فقرات، والأخرى: تتعلق بتصورات المعلمين لممارساتهم، مكونة من سبعة أبعاد، موزعة على 38 بنداً. واشتملت عينة الدراسة على 524 معلماً ومعلمة، ولاحقاً أجريت مقابلات لـ 58 معلماً من العينة نفسها.

وأظهرت النتائج أنّ معتقدات المعلمين المتعلقة بالإبداع وتنميته كانت بدرجة متوسطة، في حين كان متوسط درجات تصوراتهم لممارساتهم مرتفعاً على الدرجة الكلية والأبعاد في عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات معتقدات المعلمين وتقديرهم لممارستهم، في حين وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات معتقدات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الدولة لصالح المدارس الأردنية، وتصوراتهم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث على الأداة بصورة كلية والأبعاد الفرعية، وتبعاً لمتغير الدولة لصالح مدارس قطر على الأداة بصورة كلية، والأبعاد الفرعية باستثناء بُعد الدافعية، والتعاون. في حين لم يظهر أثر دال إحصائي لمتغير المستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: الإبداع، معتقدات المعلمين، ممارسات المعلم.

المقدمة والإطار النظري

نظراً إلى أن ثورة المعلومات التي يعيشها الأطفال في الوقت الحاضر، وتدفق المعارف وتعقدها، وتعدد القضايا والتحديات التي تواجههم على المستوى

الشخصي، والمدرسي، والاجتماعي؛ فضلاً عن مجموعة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات في شتى مناحي حياة الإنسان المعاصر، ونظراً إلى أن مواجهة هذه التحديات لا تعتمد على الكم المعرفي بقدر اعتمادها على كيفية استخدام هذه المعرفة في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، لذا، فإن هذا يتطلب تطوير أساليب التعليم والمناهج بطريقة تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال، والارتقاء بمستوى إبداعهم لمواجهة مثل هذه القضايا والتحديات. فالإبداع لا يقتصر على فئة مختارة من الأفراد دون غيرها، بل يوجد لدى الناس جميعاً، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة، شأنه في ذلك شأن الذكاء تماماً. ومسألة إظهار هذه القدرات الإبداعية وتوظيفها ترجع إلى عملية تدريب عقول الأطفال من خلال تدريبهم على تنمية إبداعاتهم. فالإبداع يسهم في تحقيق التكيف لدى الأطفال، ويمنحهم القوة لإنتاج ما هو أفضل لهم وللآخرين؛ إذ يجعلهم أكثر قدرة على تطوير أفكار جديدة تسهم في التوصل إلى حلول للقضايا والتحديات التي تواجههم أو تواجه مجتمعاتهم (Dababneh, 2015; Davis, 2004).

ومما لا شك فيه أن للمعلم بمعتقداته وممارساته المرتبطة بالإبداع، دوراً أساسياً في تحقيق هذا الهدف المتمثل في تحفيز الإبداع لدى الأطفال في المدارس، عن طريق استجابته لأفكارهم في الغرفة الصفية، التي لها تأثير كبير في ميل هؤلاء الأطفال إلى طرح أفكار غير تقليدية وتجريب ما هو جديد (Dikici & Soh, 2015). فاتخاذ المعلم ممارسات داعمة للإبداع لدى الأطفال له تأثيرات إيجابية فيهم، مثل تعزيز تحصيلهم الأكاديمي (Gajda et al., 2017)، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وزيادة تقدير الذات لديهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم (Schacter et al., 2006)، وتعزيز الضبط الذاتي والصحة النفسية (Flor et al., 2013)، وحل المشكلات (Hong et al., 2012)، والصحة العامة، والصحة العقلية (Rezaei-Kargar et al., 2012)، وتقليل الاضطرابات السلوكية لديهم (Kumar & Chahar, 2016)، فضلاً عن تطور جوانب شخصياتهم المختلفة، ونجاحهم المهني في المستقبل (Saracho, 2011).

وعليه، فقد حظيت عملية تنمية الإبداع لدى الأطفال في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين باهتمام عالمي، وعُدَّ الإبداع هدفاً أساسياً للأنظمة التربوية في العديد من دول العالم، ومنها المملكة المتحدة (Craft, 2001)، وأستراليا، واليابان وكوريا والولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا، والصين (Kampylis et al., 2011; Newton & Newton, 2009).

أما في الوقت الحاضر - ولاسيما في الربع الأخير من القرن العشرين - فقد زاد اهتمام بعض الدول العربية، ومن ضمنها الأردن وقطر، بتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال في المدارس، إذ اتجهت هذه الدول إلى تبني الاتجاهات الحديثة في النظر إلى الإبداع، بوصف الأفراد جميعاً يمتلكون القدرة على الإبداع. فعلى سبيل المثال، ركزت الأردن -ومنذ المؤتمر الوطني الأول لتطوير التعليم عام 1987- اهتمامها على تطوير نظامها التربوي لتحسين نوعية التعليم، وتحفيز الإبداع لدى الأطفال، إضافة إلى التعاون مع مؤسسات محلية ودولية بغية إصلاح التعليم في الأردن. ومن هذه المؤسسات؛ الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) ضمن برنامج الاقتصاد المعرفي (ERfKE)، وتدشين الاستراتيجية الوطنية لرعاية الطفولة المبكرة والتنمية (ECCD) عام 2000 بهدف تحسين نوعية البرامج المقدمة للأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2017). وأنشأت الوزارة أيضاً عدداً من المراكز الريادية، وغرفة مصادر للطلبة الموهوبين والمبدعين في المدارس العادية ضمن برامج الدمج، إضافة إلى عدد من المدارس للطلبة الموهوبين والمبدعين، وبرنامج التسريع الأكاديمي (Dababneh et al., 2010). وركزت وزارة التربية والتعليم كذلك على تحسين قدرات المعلمين على التعليم بطريقة مميزة، من خلال توافر برامج تدريبية لهم لاكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين، التي تركز على تطوير مهارات التعلم والتفكير الإبداعي والبحث العلمي لدى الأطفال جميعاً (Ministry of Education, 2017). وبالمثل أحرزت دولة قطر تقدماً كبيراً في إيجاد نظام تعليمي متطور، من خلال بعض الإصلاحات التربوية الشاملة، ومنها مبادرة "تعليم لمرحلة جديدة" التي بدأت مع تأسيس المجلس الأعلى للتعليم عام 2002، فحولت هذه المبادرة العديد من المدارس الحكومية إلى مدارس مستقلة لتشجيع الإبداع وتحسين

نتائج الأطفال، وتناولت المبادرة أيضاً كفاءة المعلمين عن طريق وضع المعايير المهنية لهم. وأعدت أيضاً معايير للمناهج الدراسية تركز على تنمية الإبداع، وأكدت المبادرة كذلك على استراتيجيات التدريس لتكون أكثر تمحوراً حول الطفل، باستخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة (Supreme Education Council, 2011).

وعلى الرغم من الاعتراف العالمي والعربي المتزايد بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال وتأثيرها الإيجابي فيهم وفي مجتمعاتهم، فإن ذلك لم يحظ باهتمام كبير (Beghetto & Kaufman, 2014; Dababneh et al., 2010)، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن البيئة المدرسية - في كثير من الأحيان - تتجاهل عملية تنمية الإبداع لدى الأطفال (Runco, 2007). فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج دراسة (Schacter et al., 2006) إلى أن جُل المعلمين لا يطبقون أية استراتيجيات تعليمية تعزز الإبداع لدى الأطفال؛ والمعلمون الذين يستحثون الأطفال على الإبداع يستثنون الأطفال الذين يحققون إنجازاً إبداعياً كبيراً؛ وأن الفصول الدراسية ذات النسب العالية من الأطفال ذوي الأداء المنخفض يتلقون تعليماً يتصف بأنه أقل إبداعاً.

ولما كان المعلم يؤدي دوراً مؤثراً في تهيئة بيئة صفية داعمة للإبداع، إذ إن فعالية تدريسه تتأثر بفهمه لطبيعة الإبداع ومعتقداته حوله وتنميته لدى الأطفال (Sawyer, 2012)، فإن من الأهمية بمكان معرفة معتقدات المعلمين المتعلقة بتنمية الإبداع لدى الأطفال (Beghetto & Kaufman, 2014) والعوامل المؤثرة فيها. وعليه، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف التعمق في دراسة معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم المرتبطة بتنمية الإبداع، وتبادل الخبرات بين الثقافات العربية، لفهم القيود التي تؤثر في فهمهم للتفكير الإبداعي، وهذا ما يدعو إلى دعم تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، ويجعل هذه الدراسة أرضية خصبة لغيرها من الدراسات في المستقبل. فضلاً عما لهذا البحث من دور في دعم السلطات وصانعي السياسات التربوية لاتخاذ الخطوة اللاحقة مع المعلمين لضمان الوصول إلى جيل قادر على الإبداع في مجال عمله وحياته المستقبلية.

وأكد عدد من الباحثين ومنهم ديفز (Davis, 2004) وكاشيا وفيراري (Cachia & Ferrari, 2010) أن معتقدات المعلمين وممارساتهم لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال تعد متباينة ومعقدة؛ إذ لا يوجد اتفاق بين التربويين على مفهوم الإبداع، نتيجة اختلاف وجهات نظر الباحثين المهتمين بالإبداع واختلاف اتجاهاتهم النظرية. فالإبداع كما يعرفه جوردان (Gordan) هو القدرة على الإنتاج، ويؤدي إلى التغيير القوي والمفيد في حل المشكلات، واهتم جوردان باستخدام المجازية والاستعارية في التفكير، ويرى أن الأطفال جميعاً قادرين على أن يكونوا مبدعين؛ فتعزيز الإبداعية وتدعيمها يُعد هدفاً اجتماعياً مهماً (الدبابة، 2004). وشبهه (Torrance) الإبداع بعملية البحث العلمي، التي تساعد الفرد على أن يصبح حساساً، وأكثر وعياً بالمشكلات وبمواطن الضعف، والثغرات وإيجاد الأفكار، والبحث عن الحلول، وصياغة الفرضيات، والتحقق منها وإجراء تعديل على النتائج حتى يتحقق الوصول إلى الإنتاج الإبداعي وتوصيله للآخرين (Davis, 2004). وأشار (Davis, 2004) إلى أن (Guilford) أكد قبل (Torrance) على أن الإبداع: سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والإسهاب والأصالة والحساسية للمشكلات. وكذلك عدّ (Csikszentmihalyi, 2000) أن الإبداع هو القدرة على تطوير فكرة أو إنتاج تُحدث تغييراً في شيء موجود وثابت، أو يحول شيئاً موجوداً وثابتاً إلى شكل جديد، أما (Sternberg & Lubart, 1996) فقد عرّف الإبداع أنه القدرة على إنتاج عمل أصيل غير متوقع، مفيد وسهل التكيف، وأشار إلى أن ظهور الإبداع يتطلب وجود حد معين من المعرفة، ونمط التفكير، والقدرة العقلية العامة، والخصائص الشخصية كالقدرة على تحمل الغموض والمغامرة، والدافعية الداخلية، والبيئة الداعمة للأفكار الإبداعية.

وقد ركز (Craft, 2001) في تعريفه للإبداع على مستوى التعبير الإبداعي، حيث أشار إلى نوعين من الإبداع لدى الأفراد يمثل أحدهما الإبداع اليومي على مستوى الفرد نفسه، إذ يطور الفرد حلولاً تتسم بالجدة للمشكلات التي تواجهه، وأما الآخر، فيمثل الإبداع على مستوى المجتمع الذي يؤدي إلى تحولات جذرية في المعرفة في مجال معين. ومن الجدير بالذكر، أن عملية تشكيل الإبداع اليومي

وتنميته لمستوى أعلى لدى الأطفال تُعد من مسؤوليات المعلمين الأساسية، عن طريق توفير التدريب الملائم للأطفال في مجال تميزهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة والتقدير الملائم بشكل مستمر. ومن ثم، فإنهم يحتاجون إلى الوقت الكافي للوصول إلى مستوى الإبداع على مستوى المجتمع ضمن مجال محدد كـ مجال العلوم أو الفن (Beghetto & Kaufman, 2014). وحاول (Davis, 2004) فهم الإبداع فهماً شمولياً عن طريق دراسة أوجهه المتعددة التي تتضمن الشخص المبدع، والعملية الإبداعية، والإنتاج الإبداعي، والبيئة المحفزة للإبداع. ويجد المدقق لهذا المفهوم أنه يساعد على فهم الإبداع بوصفه نظاماً يضم عناصر مترابطة ومتداخلة يؤثر كل واحد منها في الآخر.

ويتضح مما سبق وجود عدد من الدراسات التي ناقشت مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي، غير أن هناك قدراً محدوداً منها حاولت فهم الإبداع من وجهة نظر المعلمين ومعتقداتهم حول تنميته لدى الأطفال في غرفة الصف، فمثل هذا الفهم يساعد على تزويدنا برؤية ذات قيمة حول ممارسات المعلمين في البيئة الصفية، ومن ثم تُسهّل التخطيط والتقييم للجهود المبذولة في هذا المجال (Newton & Newton, 2009; Runco & Johnson, 2002; Ucus & Acar, 2017; Tapinos, 2016).

وبالاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول معتقدات المعلمين المرتبطة بالإبداع وتنميته لدى الأطفال، نجد أن مفهوم الإبداع ومعتقدات المعلمين حوله تختلف باختلاف الثقافات (Zhou et al, 2013; Wang et al., 2013). فعلى سبيل المثال، أوضحت نتائج دراسة كل من (Niu & Sternberg, 2002) وبعد مراجعتهم لبعض الدراسات التي قارنت مفهوم الإبداع بين المجتمع الصيني والمجتمع الأمريكي والأوروبي، ودراسة كل من (Niu & Kaufman, 2013) بعد مراجعتها لسبع دراسات قارنت خلالها أيضاً بين معتقدات المجتمع الصيني والمجتمع الأمريكي حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال، وأوضحت هذه الدراسات اشتراك هذه المجتمعات في ربط الإبداع لدى الأطفال بالأصالة في التفكير والذكاء والاستقلالية لديهم، غير أن المجتمع الصيني ركز تركيزاً أكبر على مدى فائدة المنتج الإبداعي للمجتمع بوصفه معياراً

للحكم على الإبداع، ودور التدريب في تنمية الإبداع لدى الأطفال، وفي المقابل ركز المجتمع الأمريكي والمجتمع الأوروبي تركيزاً أكبر على أصالة المنتج بوصفه معياراً للحكم على الإبداع، وركزوا كذلك على الخصائص الشخصية المرتبطة بالإبداع لدى الأطفال، وعلى ربط الإبداع بالدافعية الداخلية. في حين أظهرت نتائج دراسة المقارنة (Zhou et al., 2013) التي استهدفت تعرّف مفهوم الإبداع لدى المعلمين، وأجريت على عينة قوامها 515 معلماً من ثلاث دول، هي: ألمانيا والصين واليابان، أن المعلمين في هذه الدول الثلاث اتفقوا أن الإبداع هو قدرة الفرد على التفكير بطريقة تباعدية، مع التأكيد على بُعد الأصالة، وأنه يمكن تنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد في المجالات الفنية والعلوم، وإن الإبداع لا يرتبط بالإنجاز المدرسي. ويرى المعلمون في هذه الدول أن الأطفال المبدعين يتصفون بالخيال والأصالة والفضول، وبالميل إلى تجريب أشياء جديدة. ومقابل ذلك، أظهرت نتائج هذه الدراسة بعض الاختلافات في معتقدات المعلمين بين هذه الدول، فالمعلمون الصينيون مثلاً، يعتقدون أنه من غير المرجح أن يظهر الإبداع في الأدب، وأن حث التفكير الناقد والاستقلالية والدافعية لدى الأطفال من العوامل المشجعة على تنمية الإبداع لديهم؛ غير أن تعريض الأطفال للتقييم المستمر إضافة إلى محدودية المصادر المتاحة للأطفال تُعد من العوامل المعيقة للإبداع. في حين يعتقد المعلمون الألمان أنه من غير المرجح أن يظهر الإبداع في الرياضيات. وأن التشجيع والتغذية الراجعة والاستقلالية والمبادرات من العوامل المشجعة للإبداع لدى الأطفال، وأن تعريض الأطفال لمنهاج مكثف، والقوانين الصارمة، والانضباط، ومحدودية المصادر من العوامل المعيقة لتنمية الإبداع لدى الأطفال. في حين عدّ المعلمون اليابانيون أن الإبداع أقل احتمالاً للتطور من غير توفير تدريب.

وقد أظهرت نتائج دراسات أخرى أن مفاهيم بعض المعلمين ومعتقداتهم عن الإبداع غالباً ما تكون ضيقة وأحياناً متناقضة؛ فمنهم من يعتقدون أن الإبداع يقتصر على الإنتاج الواقعي البارز الأصيل (Diakidoy & Phtiaka, 2002; Liu & Lin, 2014)، ومنهم من يعتقد أن الإبداع هو مكون معرفي، وأن للبيئة تأثيراً محدوداً في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وبعضهم الآخر فشل في تحديد معايير واضحة للحكم

على الإنتاج الإبداعي (Diakidoy & Phtiaka, 2002). هذا بالإضافة إلى أن اختلاف مفهوم الإبداع لدى العديد من المهتمين في مجال التفكير الإبداعي حول ما إذا كان الإبداع مهارة تولد مع الأفراد أو مهارة يمكن تنميتها (Aljughaiman & Mowrer, 2010; Cachia & Ferrari, 2010; Reynolds, 2005)، أدى إلى ارتباك لدى المعلمين وتباين في وجهات نظرهم ومعتقداتهم حول الإبداع وإمكانية تنميته لدى الأطفال، فبعضهم يعتقد أن الإبداع هدية نادرة الحدوث لا يملكها سوى القلة منهم (Tran et al., 2016) وأنه يقتصر على الأعمال الفنية (Newton & Newton, 2009; Ariffin & Baki, 2014). وفي مقابل ذلك، أجرى (Runco & Johnson, 2002) دراسة مقارنة على عينة قوامها 150 شخصاً من المعلمين وأولياء الأمور من الولايات المتحدة الأمريكية والهند، وهدفت تعرّف معتقدات المعلمين والآباء حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال، وطبقت فيها قائمة شطب تتضمن مجموعة من الخصائص وتحديد مدى ارتباطها بالإبداع. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والآباء أظهروا تقديراً للإبداع بوجه عام، ووصفوا الأطفال المبدعين عامة بأنهم مستقلون ومنفتحون على الخبرة، لكن لديهم أحياناً اتجاهات سلبية وعدم تسامح تجاه بعض المظاهر السلوكية المرتبطة بالسلوك الإبداعي لديهم، كميلهم إلى المخاطرة والاستقلالية. وعموماً، وعلى نحو ما أشار (Davis, 2004) فإن المعلمين من مختلف الثقافات يفضلون الصف الممتلئ بالأطفال الأذكياء، وذوي التحصيل المرتفع، على نظيره الممتلئ بالأطفال المبدعين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Schacter et al., 2006) التي هدفت إلى تعرّف معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال. إذ جرى ملاحظة ثمانية وأربعين معلماً في المرحلة الابتدائية في أثناء تدريسهم مساقات تعليمية مختلفة على مدار السنة الدراسية. وأظهرت النتائج أن بعض المعلمين ينظرون إلى الأطفال المبدعين على أنهم متطفلون ومصدر للإزعاج ومندفعون، أو أنهم من ذوي النشاط الزائد، أو السلوك المضطرب، إذ يربط المعلمون الطفل المبدع بالمشغول للشغب وغير المطيع. وعليه، فإنهم يعتقدون أن تنمية الإبداع تجلب الفوضى في الصفوف، ونظراً إلى هذه المعتقدات، فإن معظمهم يتجنبون استخدام استراتيجيات محفزة للإبداع لدى الأطفال. ويعكس ذلك نتائج دراسة سابقة

أجراها (Westby & Dawson, 1995) التي أفادت بأن المعلمين في كثير من الأحيان يعدون الأطفال المبدعين مثيرين للشغب وغير مطيعين. لذا، فقد لا يحصل هؤلاء الأطفال من معلمهم على اهتمام إيجابي وتشجيع.

وقد اهتمت بعض الدراسات في تعرّف العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم المرتبطة بالإبداع. والمثير للدهشة أن نتائج هذه الدراسات وجدت تبايناً بين معتقدات المعلمين وممارساتهم (Cachia & Ferrari, 2010; Roy & Carter, 2013). فبعضها أشار إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر مباشرة في تشكيل ممارساتهم الصفية لتنمية الإبداع لدى الأطفال (Bryan, 2012; Davies et al., 2013). في حين لم يجد بعضها الآخر ارتباطاً بينهما، إذ أظهرت أنه على الرغم من تقدير المعلمين للإبداع واعتقادهم بإمكانية تنميته في البيئة الصفية، وإدماجه في المواد التي يدرسونها، وقدرتهم على تنميته لدى الأطفال، فإن الممارسة الفعلية لتنميته تبدو غير كافية (Schacter et al., 2006). وهذا ما أكدته أيضاً نتائج بعض الدراسات عبر الثقافات، ومنها دراسة (Cachia & Ferrari, 2010) التي أجريت على أكثر من اثني عشر ألف معلم من 32 دولة أوروبية، ودراسة (Roy & Carter, 2013) التي أجريت على معلمين من الولايات المتحدة، ودراسة (Cheung, 2012) التي أجريت على معلمين من هونغ كونج، إذ أظهرت نتائج هذه الدراسات أنه على الرغم من تشجيع المعلمين للإبداع فإنهم نادراً ما يوظفونه في بيئاتهم الصفية. وبالمثل أجرى (Hong et al., 2009) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين معتقدات المعلمين حول الإبداع، وممارساتهم التعليمية التي تعززها لدى الأطفال. إذ قيس تصور المعلمين لممارساتهم التعليمية التي تسهل تطوير وجهات نظر متعددة في حل المشكلات، والالتزام بالمهام، واستخدام المهارات الإبداعية، والتعاون بوصفها مؤشرات لجهودهم لتعزيز التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من 178 معلماً في المدارس الابتدائية الكورية للصفوف الثالث والرابع والخامس. وقد أشارت النتائج إلى أن معتقدات المعلمين نحو الإبداع لم تتنبأ -على نحو كبير- بمعظم ممارساتهم التعليمية التي تعزز الإبداع.

وتبعاً لذلك، وجدت دراسة (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005) التي هدفت إلى تعرّف مفهوم معلمي المرحلة الأساسية للإبداع، وممارساتهم المرتبطة بالإبداع في البيئة الصفية، أن مفهوم المعلمين للإبداع غير دقيق، فهم يخلطون بين خصائص الأطفال الموهوبين تحصيلياً والمبدعين، ونظراً إلى مفاهيمهم الخاطئة وغير الدقيقة هذه حول الإبداع، فقد كشفت النتائج التناقض بين معتقدات المعلمين وممارساتهم من حيث إظهارهم اتجاهات إيجابية نحو تنمية الإبداع لدى الأطفال، والافتقار إلى الممارسات التي تنمي الإبداع لديهم في البيئة الصفية.

ومما سبق، نجد أن ممارسات المعلمين تتأثر بعوامل عدة وليس فقط بمعتقداتهم (Cheung, 2012; Hong et al., 2009; Cachia & Ferrari, 2010). فمثلاً، خوف المعلمين من قدرتهم على التعرف إلى الأطفال ذوي القدرات الإبداعية والتعامل معهم، دفع كثيراً منهم إلى عدم الأخذ في الحسبان الإبداع وتنميته ضمن أولوياتهم التربوية (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Newton & Newton, 2009). وأحياناً، يتجاهل المعلمون تنمية الإبداع لدى الأطفال في البيئة الصفية بسبب تركيزهم على الطاعة والتفكير التقليدي، فالمعلمون لديهم معتقداتهم الخاصة التي تتخذ معايير للحكم على سلوكيات الأطفال، وأحياناً أخرى، ينقص العديد منهم المعرفة بمفهوم الإبداع والتدريب على كيفية رعايته (Saracho, 2011). وكذلك، فإن وجود عدد من الأطفال ذوي التحصيل المتدني في الصف (Schacter et al., 2006)، فضلاً عن القيود الزمنية المفروضة على أداء المهام، وتركيز المعلم على المنافسة والتقييم قد يسبب القلق الذي بدوره يؤثر سلباً في اهتمامات الأطفال وقدرتهم على التعبير الإبداعي (Cachia & Ferrari, 2010; Reghetto & Kaufman, 2014). أضف إلى ذلك القيود التربوية المفروضة على المعلمين، والصفوف المكتظة، وضغوطات الإدارة والأهالي وتوقعاتهم المرتكزة على تعليم المهارات الأساسية، بدلاً من التركيز على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وأيضاً فإن نقص المصادر والوسائل التعليمية الملائمة، وتجاهل أفكار الطفل، وعدم تقبل الأخطاء، كلها عوامل تؤثر في تنفيذ المعلم لأنشطة تحث على الاستكشاف والبحث (Ariffin & Baki, 2014; Ucus & Acar, 2017)، فضلاً عن نقص الوقت وأساليب التقييم التقليدية، وعبء العمل (Zhou et al., 2013).

ولا شك أن معتقدات المعلمين حول الإبداع قد تغيرت مع مرور الزمن، إذ أصبح لديهم معتقدات أكثر إيجابية نحوه، ويرى كثير منهم أن الإبداع يمكن تنميته لدى الأطفال جميعاً في مجالات متنوعة (Ariffin & Baki, 2014; Cachia & Ferrari, 2010; Kamylyis et al., 2011). وقد تضمن الأدب التربوي العديد من استراتيجيات التدريس وبرامج التدريب لتنمية الإبداع، فالفتاح الأساسي لتنميته هو تطبيق الاستراتيجيات المناسبة، وأيضاً فإن ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية يمكن أن تهئ مناخاً ينمي الإبداع (Copley, 1997; Chan & Yuen, 2013)، فالإبداع لا يحدث بمعزل عن البيئة الداعمة الغنية بالتفاعل والممارسات المشجعة لإنتاج الأفكار (Liu & Lin, 2014).

وفي هذا المجال، شدد عدد من الباحثين (Newton & Newton, 2009; Runco & Johnson, 2002; Ucus & Acar, 20170) على أهمية تعرّف العوامل البيئية الداعمة لنمو الإبداع لدى الأطفال. فعلى سبيل المثال، فإن دراسة كلٍّ من ديفز وزملائه (Davies, et al., 2013)، ودراسة (Jindal-Snape et al., 2013) اللتين جرى فيهما مراجعة منهجية لـ 210 بحث بهدف تحديد خصائص البيئات الصفية والممارسات الداعمة لتنمية المهارات الإبداعية لدى الأطفال والشباب في مدارس في أسكتلندا، أظهرتا أن من الممارسات المحفزة للإبداع لدى الأطفال تتمثل في: تركيز المعلمين على النهج المعتمد على اللعب وتوفير قواعد للألعاب، مع مراعاة وجود درجة من الاستقلالية والحكم الذاتي للطفل؛ وإقامة علاقة مع الأطفال تقوم على الاحترام المتبادل؛ وتوفير فرص للأطفال للتعاون بعضهم مع بعض. وإضافة إلى هاتين الدراستين، فإن مساعدة الأطفال على تولي مسؤولية إبداعهم، وتطوير ثقتهم بأنفسهم وبأفكارهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، واستخدام أنشطة تتطلب من الأطفال إعادة صياغة المشكلات، وتطوير الأفكار وتسجيلها وتقييمها، واستخدام التفكير التناظري- الذي يركز على استعارة فكرة من سياق بهدف تطوير أفكار أصيلة لحل مشكلات مشابهة، وتبني توقعات عالية من الأطفال، جميعها ممارسات تسهم في توفير بيئة صفية داعمة للإبداع لدى الأطفال (Davies et al., 2013; Jindal-Snape et al., 2013). وقد ركز عدد من الباحثين أيضاً على موضوع

الدافعية، إذ يمكن للمعلم تحفيز الإبداع لدى الأطفال عن طريق تركيزه على حماية الدافعية الداخلية للأطفال، وذلك بحثهم على التركيز على توظيف ما تعلموه في مشروعات ذات معنى للمدرسة والمجتمع (Davies, 2014; Beghetto & Kaufman, 2013; et al.).

ولا شك في أن للإدارة والإشراف التربوي دوراً رئيساً في توفير ما يكفي من المرونة للمعلمين للتدريس بطريقة تثير إبداعات الأطفال، فضلاً عن حاجة المعلمين إلى التعاون مع زملائهم الآخرين، وإقامة شراكة مع منظمات المجتمع المحلي (Davies et al., 2013). إضافة إلى أن توفير بيئة صفية مرنة وملائمة بمساحاتها ومصادر وموادها وأدواتها التعليمية، وتوفير الفرص للأطفال لاختيار الأنشطة، بما يتناسب واهتماماتهم، على أن تُصمم بطريقة تحثهم على التوصل إلى طرق جديدة لرؤية الأشياء (Schacter et al., 2006). وبعد مراجعة (Craft, 2001) لعدد من الدراسات والأدب التربوي المرتبط بالإبداع، بهدف تحديد العوامل التي تمكن من تطوير الإبداع لدى الأطفال، أشار إلى أن الأفراد الذين لديهم إنجازات إبداعية فعلية، قد توافر لديهم خلال سنوات دراستهم الابتدائية، الوقت لممارسة ما تعلموه، والمعلم الذي يدعم الثقة بالنفس والشعور بالقيمة الذاتية للأطفال، ويركز على تطوير مهارات التفكير العليا والإبداع، والتعلم الموجه من قبل الطفل، وينظر إلى الطفل بوصفه متعلماً نشطاً. ويعتقد المعلمون أن التركيز على التعلم المعتمد على البحث، وإعطاء الفرص للأطفال لصنع القرارات والوقت للتفكير، ودمج الفنون بالمنهج الدراسية، أيضاً من الممارسات الداعمة لتنمية الإبداع لدى الأطفال (Liu & Lin, 2014).

كما أجرى (Ariffin & Baki, 2014) دراسة هدفت إلى تفحص معتقدات المعلمين حول الإبداع، وأثرها في ممارساتهم لتنمية قدرات الأطفال الإبداعية في البيئة الصفية، وتحديد العوامل المؤثرة في ممارساتهم، حيث تم استخدام المقابلة والملاحظة لأربعة معلمين من مرحلة ما قبل المدرسة في مدرستين حكوميتين، وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين معرفة بمعنى الإبداع والجوانب المعززة له؛ إذ يعتقدون أن أفضل الممارسات

المحفزة لإبداع الأطفال ترتبط بأن يكون المعلم نموذجاً للإبداع أمام طلبته، وينظر لنفسه على أنه مبدع فعليا، لما لذلك من دور في تطوير ممارساته الداعمة لأفكار الأطفال الجديدة، فضلاً عن حاجة المعلم إلى أن يكون متسامحاً وصبوراً ومتقبلاً لأفكار الأطفال. أضف إلى ذلك، فإن خصائص الأطفال تُعد من العوامل الأساسية المؤثرة في تنمية الإبداع لديهم؛ فالأطفال يدخلون المدارس باهتمامات متنوعة ومستويات مختلفة من المعرفة والقدرة، وعليه، يمكنهم أن يسهلوا عملية تطوير الإبداع لديهم، عندما تكون شخصيتهم مهيأة للتفاعل بإبداعية مع الممارسات الصفية. فخاصية الفضول، وتحمل الغموض، والتفكير بطرق مختلفة، والخيال الواسع، والميل إلى المخاطرة، وغنى المفردات اللغوية، والميول الفنية، ووجود مشاعر إيجابية نحو الذات، والانفتاح على الخبرات، والميل إلى الاستقلالية، والقيادية، والدافعية إلى الإنجاز، جميعها خصائص شخصية لدى الأطفال تحفز المعلم على الممارسات التي تدعم تطوير الإبداع لديهم (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Zhou et al., 2013).

ونظراً إلى ما تقدم-وبالتوافق مع الدراسات والبحوث السابقة، فإننا نجد أن الإبداع في الوقت الحالي مهم في عملية التعليم. وعليه، فإن تضمينه في الأهداف التربوية يعدّ خطوة رائدة نحو تنميته لدى الأطفال في كثير من دول العالم التي اهتمت به (Tapinos, 2016). ولحدوث هذا التغيير، فإن صانعي القرار يحتاجون إلى مناقشة أهمية تنمية الإبداع لدى الأطفال، وإجراء التعديلات اللازمة لإحداث مثل هذا التغيير، والأهم من ذلك، فإن المعلمين يحتاجون إلى البدء في تضمين مهارات التفكير الإبداعي ليس فقط في تعليمهم، بل في فلسفتهم التدريسية أيضاً. ومن ثم، فإن اكتشاف معتقدات المعلمين وممارساتهم والعوامل المؤثرة فيها أمر ضروري بعد ذلك، وهذا مما لا شك فيه له دور في التخطيط السليم لبرامج تدريبية تعزز ممارسات المعلمين المرتبطة بمعتقداتهم، إذ يمكن اتخاذ هذه البيانات وسيلة في ترجمة السياسات التربوية الداعمة لتنمية الإبداع إلى ممارسات فعلية في البيئة الصفية، أضف إلى ذلك حاجة المعلمين إلى أن يكونوا على وعي بمعتقداتهم الخاصة وإلى أي مدى تتوافق مع ممارساتهم (Craft, 2001; Cheung, 2012). فعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الإبداع وكيفية تنميته لدى الأطفال، إلا أن

هناك عدداً محدوداً منها تركز في المقام الأول على فهم معتقدات المعلمين حول الإبداع وتصوراتهم لممارساتهم المرتبطة به والعوامل المؤثرة فيها (Tapinos, 2016). ومن هنا جاءت هذه الدراسة لفهم القيود التي تؤثر في فهم المعلمين للتفكير الإبداعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم تعد عملية التعليم في معظم دول العالم تقتصر على اكتساب الأطفال المعارف، بل أصبحت تركز على تطوير قدراتهم ليصبحوا أكثر فعالية، وأكثر قدرة على تطوير تفكيرهم الإبداعي، علماً بأن عملية تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال تُعد من أسمى الأهداف التي تسعى الدول إلى تحقيقها، ومنها الأردن (Ministry of Education, 2017) وقطر (Supreme Education Council, 2011)، عن طريق التركيز على تطوير المناهج وتأهيل المعلمين بوصفهم محور العملية التعليمية.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي تبديه الدول في تطوير البرامج التربوية لدعم قدرات الأطفال الإبداعية، فإن الاهتمام بتطوير ممارسات المعلم الضرورية لتنمية هذه القدرات لا يزال دون الدرجة المطلوبة من الاهتمام (Alsahou, 2015). وبالرغم أيضاً من وجود عدد من الممارسات المقترحة التي يمكن للمعلم اتخاذها وسيلة لتحفيز الإبداع لدى الأطفال، فإن الدراسات التي تبحث في معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته في البيئة الصفية لاتزال شحيحة ونادرة (Liu & Lin, 2014)، وكذلك ممارساتهم المحفزة للإبداع لدى الأطفال في دول العالم عامة (Dababneh et al., 2010; Hong et al., 2009; Al-Nouh et al., 2014)، والدول العربية خاصة (Dababneh et al., 2010). وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى دور معتقدات المعلمين في تحديد المعلم لعملية التعلم والتعليم في البيئة الصفية (Bryan, 2012; Davies et al., 2013). ومن ثم، فإن دراسة معتقدات المعلم وممارساته قد تساعد على فهم ممارسات أكثر فعالية وتطويرها لتنمية الإبداع في المستقبل. ولكن هناك القليل من الدراسات التي حاولت دراسة العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم المحفزة للإبداع لدى الأطفال (Ariffin & Baki, 2014)، ودراسة تأثير بعض المتغيرات مثل المستوى التعليمي للمعلم وجنسه، في معتقداتهم وممارساتهم (Al-Nouh et al., 2014). فالكثير من

الدراسات تناولت معتقدات المعلمين دون استكشاف تقديراتهم حول ممارساتهم، وهذا بدوره يوفر صورة جزئية عن فهم المعلمين للإبداع وكيفية تعزيزه (Liu & Lin, 2014; Alsahou, 2015). فضلاً عن ذلك، فإن معظم الدراسات السابقة رغم ندرتها طبقت في الدول الغربية وبعض دول آسيا (Al-Nouh et al., 2014) أما في الدول العربية، فقد ظهرت بعض الدراسات عبر الثقافات بين دولتين عربيتين، الأردن وقطر (Al-Attiyah & Dababneh, 2016)، التي يمكن أن تعطينا صورة أوضح عن ممارسات المعلمين ومعتقداتهم في الوطن العربي؛ فالأردن تعتبر من دول الشرق الأوسط وقطر من دول الخليج العربي، وبالتالي يمكن أن تزودنا مثل هذه الدراسة بفهم أفضل لواقع تنمية الإبداع في بعض المدارس العربية، وللعلامة بين المعتقدات والممارسات فضلاً عن دور السياقات الاجتماعية والثقافية وبعض المتغيرات في تشكيل هذه المعتقدات والممارسات (Alsahou, 2015).

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم للسلوكيات المحفزة للإبداع في البيئة الصفية في المرحلة الابتدائية، وتحديد بعض العوامل المؤثرة فيها في كل من المملكة الأردنية الهاشمية ودولة قطر (دراسة مقارنة). وبشكل محدد تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1 - ما هي معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال في بعض المدارس الابتدائية الأردنية، والقطرية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
- 2 - ما هي تصورات المعلمين لممارساتهم للسلوكيات المحفزة للإبداع لدى الأطفال في بعض المدارس الابتدائية الأردنية، والقطرية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
- 3 - هل توجد علاقة ارتباطية بين معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم للسلوكيات المحفزة للإبداع لدى الأطفال في المدرسة؟
- 4 - هل تختلف معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم للسلوكيات المحفزة للإبداع لدى الأطفال في المدارس الابتدائية، تبعاً لمتغير الدولة، وجنس المعلم، ومستوى المعلم التعليمي؟

أهمية الدراسة

يتفق التربويون على اعتبار الإبداع الأداة الرئيسية التي تساعد الأطفال على مواجهة تحديات حياتهم اليومية والمستقبلية مما يسهم في جودة حياتهم. وعليه تستمد الدراسة الحالية أهميتها:

أولاً - الأهمية النظرية؛ وتتضح من أهمية الموضوع الذي تتناوله خاصة مع قلة الدراسات والبحوث التي تناولت التعرف على معتقدات وممارسات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم السلوكية في تحفيز القدرات الإبداعية لدى الأطفال في البيئة الصفية في بعض المجتمعات العربية الأردن وقطر دراسة عبر الثقافة.

ثانياً - الأهمية التطبيقية للدراسة؛ وتتضح في:

- إثراء المكتبة العربية بأدوات جديدة في هذا المجال: الأداة الأولى لتقدير معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال، والأداة الثانية لتقدير مدى امتلاك المعلم للسلوكيات التي تحث على الإبداع وتنميته لدى الأطفال مقننة في بعض الدول العربية.
- تقديم تغذية راجعة للمعلمين أنفسهم ومتخذي القرار حول ما إذا كانت الممارسة الحالية تفي بمتطلبات تنمية الإبداع لدى الأطفال. وأفضل المهارات التي يحتاج المعلم لامتلاكها وممارستها بطريقة تسهم في تنمية الإبداع لدى الأطفال، وتبادل الخبرة بين الدول العربية في هذا المجال، مما سينعكس إيجاباً على تطوير المناهج الدراسية والبرامج التدريبية للمعلمين في كلتا الدولتين.

مصطلحات إجرائية

المعتقدات حول الإبداع: هو مستوى المعتقدات نحو الإبداع وتنميته لدى الأطفال الذي يحققه المعلمون كما تقيسها أداة الدراسة الخاصة بالمعتقدات.

الممارسات المحفزة للإبداع: تمثل تصورات المعلمين لممارساتهم المحفزة للإبداع لدى الأطفال الذي يحققه المعلمون على أداة الدراسة الخاصة بالممارسات.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي المقارن، لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة المبدئية من 620 معلما ومعلمة من بعض المدارس الابتدائية في الأردن ودولة قطر، وتم استبعاد 96 استمارة لعدم استكمال البيانات. وبذلك بلغت عينة الدراسة الأولى 524 معلما ومعلمة 270 من الأردن و254 من قطر يقومون بتدريس الأطفال من الصف الأول للصف الثالث ابتدائي، في كل من الأردن وقطر. ويوضح الجدول رقم 1 خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم 1

يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الدولة	الأردن	270	51.5%
	قطر	254	48.5%
الجنس	ذكر	110	21%
	انثى	414	79%
المستوى التعليمي	بكالوريوس	451	86.1%
	دراسات عليا	73	13.9%

وتكونت عينة الدراسة الثانية –Focus Group– من 60 معلما ومعلمة، 28 معلما من الأردن و30 معلما من قطر اجابوا على أدوات الدراسة وتم اختيارهم بشكل عشوائي، وذلك لإجراء مقابلات معهم بهدف فهم أكثر عمقا حول معتقداتهم وتصوراتهم لممارساتهم والتحديات التي تواجههم عند محاولتهم تنمية الإبداع لدى الأطفال ومقترحاتهم لتجاوز تلك التحديات.

أدوات الدراسة

أداة المعتقدات: تم إعداد أداة لتقدير معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال، في ضوء الأدب التربوي السابق المتعلق بهذا المجال (Dababneh, Al- (2013; Roy & Carter, 2011; Soh, 2011; Zboon, Ahamad, 2017). ومن ثم تم تحديد فقرات الأداة حيث تكونت بصورتها الأولية من 9 فقرات، تقيس كل فقرة في الأداة معتقدات المعلمين نحو الإبداع وإمكانية تنميته لدى الأطفال، وذلك وفقاً لسلم تدريجي مكون من خمس فئات، تراوحت بين أوافق بشدة 5 درجات إلى لا أوافق بشدة درجة واحدة، ويتم تصحيح الأداة بتقسيم درجة سلوك المعلم إلى ثلاثة مستويات وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها على النحو التالي: مستوى معتقدات قوية من 3.67 فأكثر، مستوى معتقدات محايدة من 2.34 إلى 3.67، ومستوى معتقدات منخفضة أقل من 2.33.

أداة الممارسات: تم إعداد أداة لتقدير مدى امتلاك المعلم للسلوكيات التي تحث على الإبداع لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية في ضوء الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، وتمت مراجعة المقاييس ذات العلاقة (Dababneh et al., 2010; Dikici (2011; Soh, 2017; Soh, 2011). ومن ثم تم تحديد الأبعاد الرئيسية للأداة والفقرات الخاصة بكل مجال، حيث تكونت الأداة في صورتها المبدئية من 38 فقرة موزعة على 7 أبعاد، تم الاعتماد في بنائها على مبادئ (Cropley, 1997) لسلوكات المعلم التي تحث على الإبداعية لدى الأطفال التي تبناها (Soh, 2011) عند بناء مقياس سلوك المعلم لحث الإبداعية The Creativity Fostering Teacher Behaviour Index (CFTIndex)، هذه الأبعاد هي: إتاحة الفرص 7 فقرات، المرونة 5 فقرات، الدافعية 4 فقرات، الاستقلالية 6 فقرات، الثقة بالنفس 7 فقرات، التقييم 5 فقرات، التعاون 3 فقرات، وتضمنت كل فقرة في الأداة اختبار تصورات المعلمين لدرجة ممارستهم للمهارات اللازمة لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وذلك وفقاً لأبعاد مقياس خماسي للأداة تراوح بين أوافق بشدة 5 درجات إلى لا أوافق بشدة

درجة واحدة، وتم تصحيح الأداة بتقسيم درجة سلوك المعلم إلى ثلاثة مستويات وفقا لطبيعة الدراسة واهدافها على النحو التالي: درجة ممارسة عالية من 3.67 فأكثر، درجة ممارسة متوسطة من 2.34 إلى 3.6، وممارسة متدنية أقل من 2.33.

وتم حساب مستويات المعتقدات والممارسات من خلال استخراج مدى كل فقرة، وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة ثم القسمة على ثلاثة مستويات 5-1=4، 1.33=483 حيث تضاف القيمة 1.33 إلى أدنى درجة. وقد اتبع هذا المعيار بعد تحكيمه وإقراره من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم.

المقابلة شبة المقننة. اعتمدت الباحثتان المقابلة شبة المقننة، وذلك بجمع المعلومات من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين في الدراسة، حيث تسمح هذه المقابلة بجمع وجهات نظر معلومات أوسع وأكثر عمقا مقارنة مع غيرها من أساليب جمع البيانات (Cohen et al., 2000). والغرض من المقابلة في الدراسة الحالية هو التعرف على وجهة نظر المعلمين حول أهم التحديات التي تواجههم عند محاولتهم تنمية الإبداع لدى الأطفال ومقترحاتهم لتجاوز مثل هذه التحديات بمزيد من العمق.

صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق أدوات الدراسة تم حساب صدق المحتوى لكل منها، حيث عرضت الأداتان بصورتها الأولية، على عشر محكمين من تخصصات مختلفة في الجامعة الهاشمية وجامعة قطر: ثمانية من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة، واثنين من المختصين في القياس والتقويم، وذلك للحكم على مدى ملائمة الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للأداة ككل. وقامت الباحثتان بحذف بعض الفقرات وتعديلها وفقا لآراء المحكمين، حيث اعتبرت الباحثتان اجماع 80% من المحكمين كافيا لتغيير الفقرة أو حذفها أو إضافة فقرات جديدة. وعليه

تكونت أداة المعتقدات من 8 فقرات وأداة تصورات المعلمين لممارساتهم من 38 فقرة بصورتها النهائية.

ثبات أدوات الدراسة

تم حساب ثبات الأدوات وفق طريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وذلك على عينة استطلاعية تكونت من 40 معلماً ومعلمة من المدارس الأردنية، و40 معلماً ومعلمة من المدارس القطرية، وقد بلغ معامل الثبات لأداة المعتقدات 0.53 للعينة الأردنية، و0.51 للعينة القطرية. أما بالنسبة لأداة تصورات المعلمين لممارساتهم، يوضح الجدول رقم 2 معاملات الثبات للأداة ككل والأبعاد الفرعية للعينتين وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

جدول رقم 2

ثبات أداة الممارسات وابعادها

معاملات الثبات/ البعد	إتاحة الفرص	المرونة	الدافعية	الاستقلالية	الثقة بالنفس	التقييم	التعاون	الأداة ككل
العينة الأردنية	0.70	0.73	0.57	0.71	0.79	0.68	0.62	0.91
العينة القطرية	0.76	0.73	0.67	0.75	0.75	0.78	0.80	0.95

إجراءات تطبيق الدراسة

طبقت أدوات الدراسة على معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي في عدد من المدارس الحكومية في كل من الأردن وقطر، وذلك بعد موافقة الجهات الرسمية في كل من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية ووزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر، وتم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني 2016/2017. وقامت الباحثتان بإجراء مقابلات مع عينة من المعلمين بعد تحليل الاستبانات، واستغرقت المقابلة 15 دقيقة.

التحليل الإحصائي

تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل العلاقات الارتباطية، واستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) واختبار (T-Test) و(ANOVA)، للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على معتقدات المعلمين نحو الإبداع وتصوراتهم لدرجة ممارستهم للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال من الصف الأول إلى الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، في بعض المدارس في كل من المملكة الأردنية الهاشمية ودولة قطر، وأثر بعض المتغيرات على معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارستهم، وكإجراء تنظيمي سيتم عرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها ومتغيراتها، وعلى النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بمعتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، في بعض المدارس الابتدائية في كل من الأردن ودولة قطر، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتكرارات لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسة على أداة المعتقدات والموضح في الجدول رقم 3.

جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمعتقدات حول الإبداع وامكانية تنميته لدى الأطفال ضمن فقرات اداة المعتقدات تبعا لمتغير البلد

الأردن		قطر								الفقرة/ المدرسة
ر	م (ع)	نسبة الموافقة	محايد	نسبة عدم الموافقة	ر	م (ع)	نسبة الموافقة	محايد	نسبة عدم الموافقة	
2	3.7(0.82)	56.6	40	3.3	2	3.66(0.81)	57.5	37.8	4.7	الإبداع أمر متوقع ويمكن أن يحققه كل التلاميذ.
3	3.52(1.06)	14.1	32.6	34.1	8	2.48(1.29)	53.5	24	13	التلميذ المبدع حمل ثقل في الصف لطريقته المشوشة في التفكير.
7	2.93(1.09)	33	36.3	33.7	4	3.25(1.22)	28	36.3	30.7	الإبداع أمر طبيعي يوجد عند بعض التلاميذ والبعض لا يمتلكها.
1	3.86(0.76)	68.2	30	1.9	1	4.18(0.69)	84.5	14.5	1	يمكن تحسين قدرة التلاميذ على التفكير بطريقة ابداعية.
8	2.87(0.79)	21.5	65.9	12.6	5	3.05(1.06)	29.6	40.3	30	توجد نسبة قليلة بين كل ألف تلميذ يعتبر مبدعاً
4	3.48(0.92)	45.9	42.6	11.5	3	3.61(0.87)	59.1	30.7	10.2	يمكن تعليم التلاميذ كيفية التعامل مع الانفجار المعرفي في العالم.
5	3.21(0.93)	14.1	60.7	25.2	6	2.86(1.26)	39.7	60.2	31.1	الإبداع قدرة وراثية لا يمكن تعلمها.
6	3.07(0.83)	16.3	61.9	21.9	7	2.7(1.23)	44.9	28.3	26.8	تعليم التلاميذ كي يكونوا مبدعين يسهم في إيجاد أفراد غير متوافقين.
	3.33(0.43)	6.7	76.3	17%		3.22(0.53)	11	54.4	34.6	الأداة ككل

ملاحظة: م=المتوسط الحسابي؛ ع=الانحراف المعياري؛ ر=الرتبة

تشير نتائج الجدول رقم 3 إلى أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على أداة معتقدات المعلمين حول الإبداع كان متوسطاً إذ بلغ 3.33 في المدارس الأردنية، وبنسبة 17% منهم لديهم معتقدات غير صحيحة حول الإبداع، ولا يوافقون على إمكانية تنميته لدى الأطفال في المدارس، وما نسبته 76% كانوا محايدين، مقابل 6.7% كانت لديهم معتقدات صحيحة حول الإبداع، ويوافقون على إمكانية تنميته لدى الأطفال بالمدرسة. وكان متوسطاً كذلك في المدارس القطرية إذ بلغ 3.22، حيث لا يمتلك ما نسبته 34.6% معتقدات صحيحة حول الإبداع ولا يوافقون على إمكانية تنميته لدى الأطفال بالمدارس في البيئة الصفية، مقابل 54.4% كانوا محايدين و11% لديهم معتقدات صحيحة حول الإبداع ويوافقون على إمكانية تنميته لدى الأطفال في المدارس، وبالتالي فإن أكثر من نصف المعلمين في قطر ومعظم المعلمين في الأردن معتقداتهم محايدة نحو الإبداع وتنميته لدى الأطفال، وقليل منهم معتقداتهم صحيحة عن الإبداع، وإمكانية تنميته لدى الأطفال. كما يتضح من الجدول رقم 3 أن أكثر المعتقدات التي وافق عليها المعلمون في المدارس الأردنية وبنسبة 68.2% والقطرية بنسبة 84.5% وحصلت على متوسطات حسابية مرتفعة 3.86، 4.18 على التوالي ترتبط بأنه "يمكن تحسين قدرة التلاميذ على التفكير بطريقة إبداعية".

وهذا يعني أنه بالرغم من الاعتراف العالمي بأهمية تنمية الإبداع لدى الأطفال، فإن المعلمين لا يزالون لا يمتلكون معتقدات قوية حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال. وقد يعود ذلك إلى عدم وجود وعي وإدراك كاف لديهم بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال ودورها في تنمية المجتمع، وضعف معرفتهم بالقدرات الإبداعية الكامنة لدى الأطفال وتنميتها، بحسب ما أشار له عدد من المعلمين في المقابلة من كلتا الدولتين، إضافة لدراسة قليل منهم لمساقات ضمن البرامج الجامعية تناولت الإبداع، حيث تعتبر تلك البرامج حديثة نسبياً في الدول العربية عموماً مقارنة بالدول المتقدمة (Dababneh et al., 2017). ويدعم هذا التفسير عدد من الدراسات التي أشارت إلى أن المعلمين لا يوجد لديهم المام كاف بمعنى الإبداع (Aljughaimrn & Mowrer-Reynolds, 2005)، لذلك من المهم تعريف المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة بمفهوم الإبداع واستراتيجياته.

وبالمقابل لا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Nouh et al., 2014) التي أظهرت أن المعلمين لديهم معتقدات إيجابية وقوية نحو الإبداع وتنميته في البيئة الصفية. ولكن بالرغم من أن أغلب المعلمين لديهم معتقدات محايدة فإن النتائج أظهرت وجود معتقد قوي لدى المعلمين في المدارس الأردنية والقطرية بإمكانية تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية، وأن الإبداع أمر متوقع ويمكن تنميته لدى معظم التلاميذ. مما يدل على وجود وعي كاف لدى المعلمين بإمكانية تنمية الإبداع لدى الأطفال في حال توافر برامج واستراتيجيات مناسبة، كما أكدت نتائج بعض الدراسات (Kampylis et al., 2011)، وهذا يمكن ان يبرر تقديرات المعلمين العالية لممارستهم للسلوكات المحفزة لتنمية الإبداع لدى الأطفال.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بتصورات المعلمين لممارستهم المحفزة للإبداع لدى الأطفال، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، في المدارس الأردنية والمدارس القطرية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للأداة.

جدول رقم 4

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات عينة الدراسة لتصوراتهم لممارستهم الفعلية المحفزة للإبداع لدى الأطفال والمتضمنة في الأبعاد الفرعية للأداة

الاداة/ الأبعاد	الأردن			نسبة الممارسة	قطر			نسبة الممارسة	
	م	ع	الرتبة		م	ع	الرتبة		
1	اتاحة الفرص	4.28	.40	3	%80.4	4.32	.46	4	%79.1
2	المرونة	4.24	.45	4	%79.1	4.31	.48	5	%81.5
3	الدافعية	4.30	.41	2	%83.7	4.45	.45	2	%98.4
4	الاستقلالية	4.16	.40	6	%74.8	4.22	.51	7	%71.3
5	الثقة بالنفس	4.41	.40	1	%88.5	4.58	.43	1	%92.5
6	التقييم	4.18	.44	5	%73	4.29	.51	6	%77.2
7	التعاون	4.15	.55	7	%74.1	4.36	.54	3	%87
	أداة ككل	4.25	.33		%75.6	4.36	.41		%78.7

ملاحظة. م=المتوسط الحسابي؛ ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم 4 أنَّ تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارساتهم للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال في المدارس الأردنية والقطرية كانت مرتفعة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية 4.25، 4.36 على التوالي، وبنسبة ممارسة تطوير التفكير الإبداعي لدى الأطفال 75.6% للمعلمين بالمدارس الأردنية، و78.7% للمعلمين بالمدارس القطرية. وحصل بُعْد حث الثقة بالنفس على أعلى متوسط حسابي لتقديرات عينة الدراسة في كلتا الدولتين للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال المتضمنة في الفقرات الخاصة بهذا البُعد، إذ بلغت 4.41 للعينة الأردنية و4.58 للعينة القطرية. وحصل بُعْد حث التعاون والتكامل، على أقل متوسط حسابي إذ بلغ 4.15، لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المدارس الأردنية لدرجة ممارستهم للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال المتضمنة في الفقرات الخاصة بهذا البُعد، في حين حصل بُعْد حث الاستقلالية، على أقل متوسط حسابي للعينة القطرية ومقداره 4.22.

وهذا يشير إلى أنه بالرغم من أن معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال محايدة، غير أنهم حسب تصوراتهم يقومون ببعض الممارسات التي تسهم في تنميته الإبداع. ويمكن تفسير ذلك بأن سياسات التعليم الحالية في الأردن ودولة قطر تلتقي ومعايير القرن الواحد والعشرين، التي تعتبر تطوير التفكير الإبداعي لدى الأطفال جزءاً أساسياً من أهدافها (Supreme, Ministry of Education, 2017 & Education Council, 2011)، ولتحقيق هذه الرؤية أنشئ عدد من البرامج في الأردن وقطر بهدف تطوير كفايات المعلمين واستراتيجياتهم لتطوير قدرات الأطفال الإبداعية ومواهبهم ومهارات البحث العلمي لديهم. فاعتبار تطوير الإبداع جزءاً من سياسات التعليم ومتطلبات المناهج يؤثر بدرجة عالية في ممارسات المعلمين (Tran et al., 2016)، وعليه فإن للبيئة تأثيراً مباشراً على السلوك الإبداعي كما أكد عدد من الباحثين (Ismail et al., 2016). وقد تعود أيضاً تقديرات المعلمين المرتفعة لممارساتهم إلى أن معظم الفقرات تُظهر الجانب الإيجابي من المعلم، وبالتالي يميل للموافقة، للاعتقاد الفعلي بكفاياته (Al-Nouh et al., 2014) لزيادة تقديره لجهوده مقارنة بقدراته الفعلية، وخاصة أنه تم التعرف على تصورات الممارسة من خلال

استخدام استبانة، وليس من خلال ملاحظة الممارسة الواقعية في البيئة الصفية، ويدعم هذا التفسير نتائج دراسة طولية (2012) التي أظهرت وجود فروق بين تقدير المعلمين لقدراتهم، مقارنة بتقدير طلبتهم لقدرات المعلمين، على تنمية قدرات الأطفال الإبداعية. وبالتالي فإن هناك حاجة لدراسات مستقبلية من خلال الملاحظة الصفية للتعرف على مدى التوافق بين تصورات المعلمين لممارساتهم وممارساتهم الفعلية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات (Al-Nouh et al., 2014; Ismail et al., 2016) التي أشارت إلى تقديرات المعلمين المرتفعة لممارستهم للسلوكيات لتنمية الإبداع لدى الأطفال. ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Oskay, 2015) التي أوضحت تقديرات متوسطة لممارسات المعلمين الداعمة للإبداع لدى الأطفال.

ويتضح من الجدول رقم 5 تقديرات المعلمين لدرجة ممارساتهم للسلوكيات المحفزة للإبداع على فقرات الأبعاد السبعة للأداة التي حصلت على أعلى وأقل متوسط حسابي في عينة الدراسة في كلا البلدين، حيث كان أعلى متوسط حسابي على بُعد الثقة بالنفس في عينة الدراسة في كلا البلدين، تمثل في "استخدام المعلم للتعزيز الإيجابي التغذية الراجعة كحافز وكتقويم"، بمتوسط حسابي 4.55 بالنسبة للعينة الأردنية، وفي "الحرص على الاستماع للتلاميذ" بالنسبة للعينة القطرية بمتوسط حسابي 4.65. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة النوح وآخرون (Al-Nouh et al., 2014) التي أشارت إلى أن أكثر من نصف المعلمين يؤكدون أنهم يطرحون أسئلة على تلاميذهم تنمي الإبداع لديهم، كما يعززون ويكافئون التفكير لديهم.

وجاء بُعد الدافعية في المرتبة الثانية لدى عينة الدراسة ككل، بمتوسط تصورات مرتفعة مقداره 4.30، 4.45 على التوالي، وكانت أكثر ممارسات المعلمين في الأردن حسب تقديراتهم ضمن هذا البُعد، ترتبط بـ "مناقشة التلاميذ بأفكارهم لحثهم على التفكير"، بمتوسط حسابي مقداره 4.37، أما بالنسبة للمعلمين في قطر فقد ارتبطت أكثر الممارسات في "تزويد التلاميذ بتوجيهات واضحة داخل الغرفة الصفية"، بمتوسط حسابي مقداره 4.61. وقد يعود ذلك إلى أن البرامج التدريبية التي يخضع

لها المعلمون تركز على التعليم الفعال، وكيفية حث الدافعية للتعلم. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Ismail et al., 2016; Oskay, 2015) التي أظهرت أن حث الدافعية للتعلم كانت أقل الممارسات.

وحصل بُعْد إتاحة الفرص في الترتيب الثالث لدى المعلمين الأردنيين بمتوسط حسابي مقداره 4.28 حيث تمثلت أكثر الممارسات ضمن هذا البُعد في "حرصهم على بناء بيئة صفية هادئة تمكن التلاميذ من إدراك ما هو منتظر منهم" بمتوسط حسابي 4.42. بالمقابل حصل هذا البُعد على المرتبة الرابعة لدى المعلمين في دولة قطر بمتوسط حسابي مقداره 3.24، وتمثلت أكثر ممارساتهم حسب تقديراتهم في "إظهار أعمال التلاميذ"، و"توفير بيئة صفية تمكن التلاميذ من إدراك ما هو منتظر منهم"، بمتوسط حسابي مقداره 4.56. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين في كلا البلدين لديهم اهتمام بتطوير بيئة صفية آمنة توفر الفرص للأطفال للإنجاز والإبداع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أوسكاي وآخرون (Oskay, 2015) التي أشارت إلى أن المعلمين يوفرون فرص الإنجاز للطلبة بدرجة مرتفعة حسب تقديراتهم لممارساتهم.

وجاء بُعْد المرونة في المرتبة الرابعة في العينة الأردنية بمتوسط حسابي مقداره 4.24، والمرتبة الخامسة لدى المعلمين في قطر بمتوسط حسابي مقداره 4.31 وهي تقديرات مرتفعة في كلا البلدين، وقد حصلت الفقرة المرتبطة بـ "تشجيعهم للتلاميذ على الخروج عما يقال لهم القيام به"، على أعلى متوسط حسابي ضمن فقرات هذا البُعد في كلتا الدولتين بمتوسط حسابي مقداره 4.33 للعينة الأردنية و4.36 للعينة القطرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Nouh et al., 2014) التي أشارت إلى أن أكثر من نصف المعلمين يشجعون التلاميذ على تقديم أجوبة غير متوقعة، بالمقابل أشارت نتائج دراسة (Roy & Carter, 2013) أن المعلمين يضعون درجات للإجابة الصحيحة فقط، وأن المرونة كانت من الممارسات الأقل للمعلمين (Oskay, 2015).

وحصل بُعْد التقييم على الترتيب الخامس في العينة الأردنية والترتيب

السادس للمعلمين القطريين بمتوسطات حسابية مقدارها 4.18، 4.29 على التوالي، وكان أكثر الممارسات حسب تقديرات المعلمين عينة الدراسة هو "تشجيع المعلم للتلاميذ على تقييم أفكارهم وتحليلها"، بمتوسط حسابي مقداره 4.29 للعينة الأردنية و4.44 للعينة القطرية. وجاء بُعد الاستقلالية في الترتيب السادس في العينة الأردنية والترتيب السابع للمعلمين القطريين بمتوسط حسابي 4.16، 4.22 على التوالي، وارتبطت أكثر ممارسات المعلمين حسب تقديراتهم بـ "تشجيعهم للتلاميذ على عرض ما تعلموه بأنفسهم"، بمتوسط حسابي للعينة الأردنية مقداره 4.38، و4.55 للعينة القطرية. وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Oskay, 2015) حيث أظهر المعلمون ممارسة أقل لبُعدي الاستقلالية والتقييم. ويمكن عزو ذلك إلى اعتماد المعلمين على التقييم التقليدي الذي يعتمد على كمية انتقان محتوى المنهاج، إضافة إلى أن اكتظاظ الصفوف والمنهاج وضيق الوقت قد يجبر أحياناً على استخدام أسلوب التدريس المعتمد على المعلم، مما يجعل الطفل متلقياً للمعلومة. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ismail et al., 2016) حيث تمثلت أكثر الممارسات لدى المعلمين في حث الاستقلالية حسب تقديرات المعلمين.

وحصل بُعد التعاون، على أقل متوسط حسابي لتقديرهم لممارستهم للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال المتضمنة في الفقرات الخاصة بهذا البُعد في العينة الأردنية، وارتبطت أكثر ممارسات المعلمين حسب تقديراتهم ضمن هذا البُعد بـ "اتاحة الفرص للتلاميذ كي يتحدثوا ويتشاركوا بالأفكار"، بمتوسط حسابي مقداره 4.16، فيما يتعلق بالمدارس القطرية، فقد حصل بُعد التعاون على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 4.36 وارتبطت أكثر الممارسات في "توفير فرص للتلاميذ للتعبير الحر التلقائي عن أفكارهم"، بمتوسط حسابي مقداره 4.45. ويمكن تفسير ذلك بأن نظام الصفوف في كثير من المدارس لا يعتمد التدريس التعاوني وتقسيم الأطفال لمجموعات، مقارنة بالمدارس القطرية حيث حصل هذا البُعد على الترتيب الثالث إذ تعتمد بدرجة أساسية على التدريس ضمن مجموعات وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Al-Attiyah & Dababneh, 2016).

جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات المعلمين لممارساتهم
للسلوكات التي تنمي السلوك الإبداعي لدى الأطفال ضمن فقرات كل بُعد من أبعاد أداة
الممارسات تبعا لمتغير البلد

رقم	الدولة	المدارس الأردنية			المدارس القطرية		
الفقرة	البُعد/ الفقرة	ر	م	ع	ر	م	ع
البُعد الاول: إتاحة الفرص							
1	أعرض التلاميذ لمواقف تعليمية تتحدى قدراتهم.	6	4.16	0.70	6	3.77	0.90
4	أحرص على اظهار اعمال التلاميذ.	4	4.29	0.75	1	4.56	0.65
6	أبني بيئة صفية تمكن التلاميذ من إدراك ما هو منتظر منهم.	1	4.42	0.65	1	4.56	0.62
البُعد الثاني: المرونة							
29	أشجع التلاميذ على الخروج عما يقال لهم القيام به.	1	4.33	0.67	1	4.36	0.71
30	أتيح الفرص للتلاميذ على إدراك العلاقات بين الأشياء.	4	4.15	0.70	4	4.26	0.69
البُعد الثالث: الدافعية							
2	أوفر الوقت الكافي للتلاميذ لبلوغ الأهداف المخططة.	4	4.14	0.64	4	4.15	0.70
9	أحرص على تزويد التلاميذ بتعليمات واضحة.	3	4.34	0.68	1	4.61	0.59
32	أناقش التلاميذ بأفكارهم، لحثهم على التفكير.	1	4.37	0.64	3	4.5	0.63
البُعد 4: الاستقلالية							
10	أشجع التلاميذ على عرض ما تعلموه بأنفسهم.	1	4.38	0.67	1	4.55	0.63
12	أشجع التلاميذ على جمع البراهين.	4	4.1	0.76	6	3.98	0.90
21	أتيح للتلاميذ الفرص لتحديد المشكلات وتعريفها.	6	4.04	0.75	4	4.11	0.75
34	أشجّع التلاميذ على الإنجاز إرضاءً لميولهم واهتماماتهم.	2	4.28	0.68	2	4.39	0.71

تابع / جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات المعلمين لممارساتهم للسلوكات التي تنمي السلوك الإبداعي لدى الأطفال ضمن فقرات كل بُعد من أبعاد أداة الممارسات تبعا لمتغير البلد

رقم الفقرة	الدولة البُعد / الفقرة	المدارس الأردنية	المدارس القطرية				
		ر م ع	ر م ع				
البُعد 5: الثقة بالنفس							
31	أستخدم التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة كحافز وكتقويم.	1	4.55	0.62	2	4.64	0.58
33	أركز على إنجازات التلاميذ لا أخطائهم.	7	4.29	0.69	7	4.48	0.63
36	أحرص على الاستماع للتلاميذ.	2	4.49	0.63	1	4.65	0.58
البُعد 6: التقييم							
18	أحرص على إشراك التلاميذ في تقويم أعمالهم.	5	4.05	0.83	2	4.33	0.72
25	أشجع التلاميذ على طرح أفكار تتسم بالحدائة.	4	4.15	0.75	5	4.19	0.74
37	أشجع التلاميذ على تقييم أفكارهم وتحليلها.	1	4.29	0.67	1	4.44	0.67
البُعد 7: التعاون							
15	أوفر فرصاً للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم بمختلف الوسائل.	2	4.12	0.74	1	4.45	0.68
17	أوفر فرصاً للتلاميذ لتطوير أفكارهم وتعديلها.	3	4.11	0.72	3	4.30	0.68
23	أتيح الفرص للتلاميذ كي يتحدثوا ويتشاركوا بالأفكار.	1	4.16	0.73	2	4.34	0.70

ملاحظة. م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري ر: الرتبة

وأكدت نتائج المقابلة هذه النتائج، فبالنسبة للمعلمين عينة الدراسة في قطر، يعتقد أغلب المعلمين الذين تمت مقابلتهم ما نسبته 86.6% أنه يمكن تنمية الإبداع لدى معظم الأطفال إذا توافرت البيئة المناسبة، كما أشار أحد المعلمين "الإبداع

يمكن تطويره لجميع الأطفال.... فالإبداع ليس هدفاً لمستوى دراسي معين لكن يبدأ الاهتمام بتطويره من أولى سنوات العمر ويستمر مدى الحياة". ويعتقد معظم المعلمين 66.6% أنه من الضروري تنمية الإبداع لدى الأطفال، فهو يساعد على التعامل مع متطلبات الحياة والنجاح بمستقبلهم، كما أوضح أحد المعلمين: "الإبداع نوع من التدريس وأسلوب حياة لأنه يساهم في تطوير قدراتهم ويحفزهم على التميز في حياتهم الدراسية والشخصية". فالإبداع كما أوضح البعض 33.3% يعتبر مصدراً لسعادة الأطفال فهو يسهل عملية تفكيرهم، ويثير دافعيتهم ويحفزهم، ويساعد المعلمين أيضاً على الاندماج والاستمتاع أكثر في التدريس، كما أشار أحد المعلمين: "الإبداع هو الفعل المبتكر التي تسعد به القلوب لما فيه من تفوق واضح وفكر جديد غير مسبوق..... فهو الطريقة الناجحة التي من خلالها أستطيع إثارة فضول الأطفال نحو العلم والعالم الخارجي وإثراء عالمهم بكل جديد ومفيد..... فتتمية إبداعات الأطفال يشعروني بالرضا وبالاستمتاع".

وعند سؤال المعلمين الذين تمت مقابلتهم حول كيف يمكن باعتمادهم تنمية الإبداع لدى الأطفال، اتفق غالبية المعلمين 83.3% على أهمية تمكّن المعلم من المادة الدراسية، وتحديثه المستمر للمعلومات، واستخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة، وإثراء البيئة الصفية. وفيما يتعلق بتصوراتهم حول ممارساتهم المحفزة للإبداع لدى الأطفال، أشار معظمهم 86.6% انهم يقومون ببعض الممارسات، مثل تحفيز الأطفال وإثارة دافعيتهم للتعلم، والاصغاء لهم وحثهم على التعبير عن أفكارهم بحرية، إضافة إلى التنوع في استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، والتركيز على تطوير مهارات الأطفال البحثية، وإتاحة الفرص لممارسة الأنشطة اللامنهجية، وتوفير بيئة صفية آمنة تسمح بالخطأ، والتعلم التعاوني، والإدارة الصفية الناجحة، وضبط سلوك الأطفال غير الملائم. وقد عبر أحد المعلمين عن بعض هذه الممارسات بقوله: " ا طرح أسئلة مفتوحة مثيرة للتفكير وأفتح باب النقاش واحترم أفكارهم وأحثهم على الخيال وإنتاج حلول خارج نطاقهم وأدعوهم للاستكشاف..... فهم يستمتعون ويتفاعلون كثيراً".

بالمقابل، أشار 76.6% أنهم يمارسون أساليب محفزة لإبداع الأطفال لكن بصورة غير كافية، لأسباب ترجع لاكتظاظ الصفوف، وطبيعة المنهاج وزخمه، وضيق الوقت وطرق التدريس التقليدية، كما أوضح أحد المعلمين بقوله: " عدد الأطفال الكبير داخل الصف يعيق متابعة جميع الأطفال داخل الصف ومن تطوير قدراتهم الإبداعية..... إضافة إلى عدم وجود الوقت الكافي للمعلم لتجهيز الأنشطة الإبداعية، فالوقت لا يكفي لإكمال المنهج نفسه إلا بصعوبة..... كذلك إرهاق المعلم بالأعمال الورقية الخاصة بالأطفال"، وأضاف آخر: " الزام المدرس بالتقيد بالخطة الدراسية وعدم خروجهم عنها... تحول دون قدرتي على توفير الوقت للأطفال للاكتشاف والتعرض لتجارب". وتطرق عدد آخر إلى محدودية التكنولوجيا كمعيق لتنمية الإبداع، واعتبر عدد قليل من المعلمين 16.6% أن " استخدام التكنولوجيا الحديثة أسهمت في قتل الإبداع لدى الأطفال". وتطرق البعض 36.6% لمشكلات إدارية، تتمثل في " المبالغة في تطبيق القوانين والعقوبات والأنظمة الصارمة، حيث تتحول أجواء المدرسة إلى أجواء بوليسية مما يؤدي إلى تمرد من جهة الأطفال والموظفين"، " كثرة تدخل الإداريات بقطع أفكار وتسلسل الدرس". وأشار البعض لقضية غاية في الأهمية وهي ضعف التأسيس والدافعية لدى بعض الأطفال، ومعاونة بعضهم من مشكلات سلوكية، وعدم تهيئة المعلم لكيفية تنمية الإبداع لدى الأطفال، كما تعتبر الأسرة أحياناً عائقاً ويتمثل في - " غياب الدور التكاملي بين الأهل والمدرسة وعدم تشجيعهم لأبنائهم على تنمية قدراتهم الإبداعية".

وفيما يتعلق بعينة المعلمين من الأردن أكدت نتائج المقابلة أيضاً على نتائج أدوات الدراسة، حيث يعتقد المعلمون الذين تمت مقابلتهم 85.7% أنه يمكن تنمية الإبداع لدى الأطفال عامة بمختلف قدراتهم وطاقاتهم، وقد أوضح أحدهم ذلك قائلاً: " يمتلك الأطفال قدرات إبداعية سواء ذوي مستويات الذكاء العالي أو المنخفض، وتظهر في أمور متنوعة.... ولكل طفل ابداعه الخاص؛ فهناك المبدع بذكائه، وآخر بالرياضة أو الرسم". بالمقابل أشار القليل 21.4% أن الإبداع يقتصر على قلة قليلة من الأطفال، لاعتقادهم أن " الطفل المبدع هو الذي يمتلك قدرة عالية على الفهم والاستنتاج والادراك أكثر من اقرانهم الذين بنفس العمر.... ولا تتجاوز

نسبتهم 5% من طلاب الصف " كما أوضح أحدهم. واتفق معظمهم على أن تنمية الإبداع عملية مفيدة لكل من الطفل والمعلم، كما عبر عن ذلك أحد المعلمين بقوله: "الإبداع عملية تطويرية للمعلم والطفل، يحاول المعلم من خلالها إثارة جو دراسي مميز لإيصال المعلومة.... تتطلب أن يكون المعلم محباً للتدريس ويعتبره كهواية وليس مجرد مهنة لكسب الرزق"، ويضيف آخر: "تنمية الإبداع تحرر الأطفال وتمكنهم من النمو لأقصى درجة تسمح فيها امكاناتهم..... وسعادتني لا تقل عن سعادتهم في تلك اللحظات". فالإبداع حسب اعتقاد اغلب المعلمين امر ضروري للفرد تساعد على حل مشكلاته في مختلف مناحي الحياة، وبالتالي نهضة المجتمعات.

وقد اتفق معظم المعلمين 82.1% أن عملية تنمية قدرات الأطفال الإبداعية ممكنة باستخدام طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة، والعمل التعاوني والنقاش بين الأطفال، كما أوضح أحد المعلمين: "إتيح للطلبة فرص البحث والاستكشاف واعرضهم لمواقف ذات نهاية مفتوحة..... واستمع لهم واشجعهم على التعبير عن آرائهم وتجريب ما تعلموه". وكذلك أشار أكثر من نصف المعلمين أنهم يركزون على تقديم المكافأة للأطفال، وحثهم على المبادرة، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتحميلهم المسؤولية، وتوظيف التكنولوجيا قدر المستطاع، وزيادة الأنشطة اللامنهجية والتطبيقية، ومراعاة أنماط التعلم باعتبارها ممارسات تسهم في تنمية الإبداع لدى الأطفال، وقد عبر أحد المعلمين عن ممارساته بقوله: "أحرص على تحميل الأطفال المسؤولية الكبرى في التفكير والتوصل إلى المعلومة.... واشجعهم على التعبير عن أفكارهم وتطبيقها ". وأضاف آخر: "أرتب الصف بشكل يشجع على عمل مجموعات تضم طلبة من قدرات مختلفة".

وأشار معظم المعلمين 96.4%، أنه بالرغم من إيمانهم بأهمية تنمية الإبداع لدى الأطفال ومحاولاتهم المستمرة لتنميته لدى الأطفال، فإنهم أحياناً لا يستطيعون ذلك، نتيجة لمجموعة من التحديات ومنها، قلة عدد المعلمين في مجال تنمية الإبداع سواء قبل أو اثناء الخدمة، وقد أوضح أحد المعلمين ذلك بقوله: "في

بعض الأحيان نستطيع تنمية بعض الجوانب وفي البعض الآخر لا نستطيع بسبب اختلاف القدرات والتأهيل غير الكافي للمعلم في مجال تنمية الإبداع والموهبة"، إضافة إلى قضية ضيق الوقت واكتظاظ المناهج وجمودها وتركيزها على الحفظ، واكتظاظ الصفوف، وكذلك وجود عدد من الأطفال من ذوي التحصيل المتدني. وقد اعتبر بعض المعلمين 21.4% الدمج كمعيق رئيسي لتنمية قدرات الأطفال الإبداعية، نتيجة لحاجة أطفال الدمج لجهود كبيرة من المعلم، وقد أوضح أحد المعلمين بعض هذه التحديات بقوله: "تركيز المواد على الحفظ.... والزام المعلم بأنهاء المادة في وقت محدد، حيث تكون للمادة الصماء الاولوية بدلاً من الانشطة الإبداعية". وأشار البعض 42.8% إلى قلة الإمكانات المالية وموازنة المدارس وما لها من أثر سلبي على توفير وسائل تعليمية حديثة ومتنوعة، وتحديات أخرى ترتبط بالعلاقة بين المدرسة والأهل، فبعض الأسر لا تهتم بموضوع تنمية قدراتهم الإبداعية، وقد عزا أحدهم ذلك إلى أنه أحياناً "لا تتوافر الخبرة الكافية لدى الآباء في التعامل مع ابداعات أطفالهم...أو عدم الاهتمام الكافي بذلك الإبداع لدى الأهل والمجتمع".

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث:

ولتفحص السؤال الثالث المتعلق فيما إذا كان هناك ارتباط بين معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم المرتبطة بتنمية الإبداع في البيئة الصفية، تم استخدام تحليل الارتباط بين الدرجة المتوسطة الكلية لمقياس المعتقدات ولمقياس الممارسات بشكل منفصل. وقد أظهرت عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين مقياس معتقدات المعلمين ومقياس تصوراتهم لممارساتهم المرتبطة بتنمية قدرات الأطفال الإبداعية 0.042 عند مستوى دلالة 0.05.

وهذا يعني أن معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته لدى الأطفال محايدة، ولكنهم حسب تصوراتهم يقومون ببعض الممارسات التي تسهم في تنميته. وهذا يعني أن معتقدات المعلمين حول الإبداع وتنميته ليست العامل الوحيد الذي يمكن أن يؤثر في ممارساتهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات (Aljughaimrn &

(Mowrer-Reynolds, 2005; Cheung, 2012; Tran et al., 2016) التي أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين معتقدات المعلمين حول الإبداع، وممارساتهم المرتبطة بالإبداع، فعدم الارتباط هذا أمر متوقع، ذلك أن ممارسات المعلمين ومعتقداتهم ترتبط بعوامل أخرى، كما أشار بعض المعلمين أثناء المقابلات إلى العوامل البيئية التي قد تؤثر إيجاباً أو سلباً في معتقدات المعلمين وممارساتهم، كما أكدت على ذلك نتائج دراسة (Cheung, 2012)، فالوقت والمنهاج والجدول الدراسي والتقييم المرن من العوامل الرئيسية المؤثرة في ممارسات المعلمين كما أشار المعلمون عينة الدراسة أثناء المقابلة، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات (Cheng, 2010)، بالمقابل أشار معلمو فيتنام في دراسة (Tran et al., 2016) أن عدم وجود متطلبات تنمية الإبداع ضمن المناهج الدراسية والثقافة الصارمة في التقييم القائم على الاختبار واكتظاظ الصفوف، وتوقعات الأسر، والتركيز على إنجاز الطفل وإتقانه للمادة التعليمية جميعها عوامل تؤثر سلباً في ممارسات المعلمين لتنمية الإبداع، وهذا ما ركز عليه عدد من المعلمين أثناء المقابلات. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن تصورات المعلمين لممارساتهم لا تمثل دائماً ممارساتهم الفعلية في البيئة الصفية (Roy & Carter, 2013)، ومن الجدير بالذكر أن نتائج الدراسة الحالية لا تتفق مع بعض الدراسات التي وجدت ارتباطاً بين ممارسات المعلمين ومعتقداتهم المرتبطة بالإبداع (Bryan, 2012; Davies et al., 2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الرابع:

يتعلق هذا السؤال فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات المعلمين لمعتقداتهم وتصوراتهم لممارستهم للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال في المدارس الابتدائية، (من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي)، تبعاً لمتغير الدولة، جنس المعلم، المستوى التعليمي.

بالنسبة لمعتقدات المعلمين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات، ولمعرفة أثر

الجنس والدولة والمستوى التعليمي على تقدير عينة الدراسة، جرى استخراج نتائج اختبار T-tests للعينات المستقلة. ويبين الجدول رقم 6 وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة الذكور والاناث على مستوى دلالة أقل من 0.05 على مقياس المعتقدات لصالح الذكور، حيث أظهرت معتقدات أكثر إيجابية نحو الإبداع وتنميته لدى الأطفال مقارنة بالإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في المدارس الأردنية والمدارس القطرية لصالح المعلمين في المدارس الأردنية، حيث أظهرت معتقدات أكثر إيجابية نحو الإبداع وتنميته لدى الأطفال. بالمقابل لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للمعلم.

جدول رقم 6

نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والبلد والمستوى التعليمي للمعلم على ادلة المعتقدات

المتغير	العدد	م	ع	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	414	3.23	.49	3.920	522	*0.000
	110	3.44	.45			
البلد	270	3.33	.43	2.492	487.511	*0.013
	254	3.22	.53			

ملاحظة. * دال إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05 م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

بالنسبة لتصورات المعلمين لممارستهم للسلوكيات المحفزة للإبداع لدى الأطفال، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (One Way MANOVA) لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين لممارستهم في ضوء متغيرات الدراسة المستقلة. ويبين الجدول رقم 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير متغير الجنس والدولة بين تصورات المعلمين لممارستهم المرتبطة

بالإبداع في البيئة الصفية المرتبطة بالأبعاد السبعة لأداة تصورات المعلمين لممارساتهم، بالمقابل لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تأثير المستوى التعليمي للمعلم على تصوراتهم لواقع ممارساتهم التي تحت على تنمية الإبداع لدى الأطفال في البيئة الصفية.

جدول رقم 7

نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد: اثر متغير البلد، مستوى المعلم التعليمي، وجنس المعلم بناء على تصور المعلمين لممارساتهم المرتبطة بتطوير الإبداع لدى الأطفال

المصدر	قيمة ولكس لمبادا	قيمة ف	Df	الدلالة
Source	Wilks' Lambda	F		
الجنس	.938	b4.874	7.000	*.000
البلد	.924	b6.011	7.000	*.000

ملاحظة. *دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05.

وتبين نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA كما هو موضح في الجدول رقم 8 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ضمن تصورات المعلمين لممارساتهم للسلوكات المحفزة للإبداع لدى الأطفال، والأبعاد الفرعية للأداة المرتبطة بمجال إتاحة الفرص والمرونة والاستقلالية وحث الثقة بالنفس والتقييم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، حسب جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية رقم 9. وجاءت النتائج مخالفة لنتائج عديد من الدراسات التي لم تجد فروقاً تعزى لمتغير الجنس بين ممارسات المعلمين لتنمية الإبداع وبين معتقداتهم حول الإبداع (Al-Nouh et al., 2014; Cahia & Ferrari, 2010).

جدول رقم 8

تحليل التباين الاحادي ANOVA لتأثير جنس المعلم، مستواه التعليمي، والبلد على اداة تصورات المعلم لممارساته لتنمية الإبداع لدى الأطفال وابعادها الفرعية

المتغير	البُعد	Type III sum of squares	Mean square	f	Sig
الجنس	إتاحة الفرص	,775	,775	4.145	*,042
	المرونة	3.231	3.231	14.853	*,000
الدولة	الاستقلالية	1.737	1.737	8.272	*,004
	الثقة بالنفس	2.429	2.429	14.359	*,000
	التقييم	2.600	2.600	11.447	*,001
	الكلي	1.338	1.338	9.517	*,002
	الدافعية	2.844	2.844	14.922	*,000
	الثقة بالنفس	2.764	2.764	16.340	*,000
	التقييم	1.179	1.179	5.189	*,023
	التعاون	5.407	5.407	17.919	*,000
	الكلي	1.437	1.437	10.214	*,001

ملاحظة. * دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05. Df- 1

جدول رقم 9

المتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس على اداة الممارسات

البُعد	ذكور		إناث	
	م	ع	م	ع
اتاحة الفرص	4.21	.40	4.32	.43
المرونة	4.12	.44	4.32	.47
الاستقلالية	4.08	.41	4.22	.46
الثقة بالنفس	4.35	.40	4.53	.42
التقييم	4.09	.42	4.27	.49
الكلي	4.19	.31	4.33	.39

وكذلك يبين الجدول رقم 8 وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى

0.05 ضمن تصورات المعلمين لممارساتهم تعزى لمتغير الدولة على الأداة ككل والأبعاد الفرعية للأداة المرتبطة بمجال الدافعية، والثقة بالنفس والتقييم، والتعاون لصالح دولة قطر، حسب جدول رقم 3. ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بمعتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم ضمن متغير الدولة إلى أن عملية انتقاء المعلمين في قطر تخضع لعدة معايير ومقابلات، لاختيار الأفضل من عدة دول عربية، وتنوع جنسيات المعلمين يتيح لهم الاستفادة من الخبرات المتنوعة، إضافة إلى تعرضهم لتقييم أداء سنوي، ورواتب المعلم أعلى مقارنة بالمعلمين في الأردن، إضافة إلى غنى البيئة التعليمية بالوسائل التعليمية والتكنولوجيا، وكل هذه العوامل قد تنعكس إيجاباً على أداء المعلمين في البيئة الصفية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي وجدت أن ممارسة المعلمين للسلوكات التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الأطفال كانت بدرجة متوسطة (Al-Shehab, 2003)، لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للمعلم على مقياس معتقدات المعلمين ومقياس تصورات المعلمين لممارساتهم، وقد يعود ذلك لتعرض المعلمين لبرامج تدريبية بغض النظر عن المستوى التعليمي.

الاستنتاجات والتوصيات

بناء على ملاحظة الباحثين وجود بعض الاختلافات وأسس مشتركة في النظم التعليمية في الأردن وقطر، فإن نتائج هذه الدراسة تبدو مفيدة لكلا النظامين التربويين، من خلال توفير فرصة لكل من البيئتين التعليميتين للاستفادة من وجهات نظر مختلفة لتطوير طرق أكثر إنتاجية وناجحاً لإيجاد بيئات محفزة للإبداع لدى الأطفال. وبالتالي، اختبرت الدراسة الحالية معتقدات المعلمين وتصوراتهم لممارساتهم المرتبطة بالإبداع في كل من الأردن وقطر، وبناء على نتائج الدراسة الحالية تم التوصل لمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات، وعلى النحو الآتي:

- 1 - على قيادي التربية والتعليم فهم كل من معتقدات المعلمين وممارساتهم لمساعدتهم في تطوير أساليب تدريس تدعم ممارساتهم لتنمية الإبداع لدى

الأطفال. والتركيز على جعل التعليم من أجل الإبداع من خلال تعريف المعلمين بمفهوم الإبداع وتدريبهم على كيفية تهيئة بيئة صفية محفزة للإبداع لدى الأطفال.

2 - العمل على تطوير المنهاج والبيئة الصفية بطريقة تساهم في تطوير قدرات الأطفال الإبداعية ومواهبهم، والتركيز في عملية التقييم على تقييم الإبداع لدى الأطفال، وأن يحل محل أساليب تقييم الاختبار الحالية. وتوفير الأدوات الإبداعية في المناهج الدراسية ودليل المعلم، ووضع الارشادات اللازمة للمعلمين لكيفية استخدامها في التدريس. والعمل على أن تكون طرق التدريس والتقييم دائما متضافرين ويركزان على تنمية الكفاءات الإبداعية لدى الأطفال وتقييم منتجاتهم الإبداعية.

3 - توافر بيئات مدرسية إبداعية ملائمة، واعطاء المعلمين المرونة في التعليم وتشجيعهم على إيجاد طرق جديدة لتنفيذ أهداف تنمية الإبداع. إضافة إلى توجيه الأطفال إلى الوعي بإبداعهم وأهمية تطويره.

4 - الحاجة إلى إجراء أبحاث مستقبلية تبحث في أسباب عدم التوافق بين معتقدات المعلمين وممارساتهم والعوامل المؤثرة، وذلك لفهم كيف يفكر المعلمون ويمارسون تعليمهم، والبحث في العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الفعلية في غرفة الصف بناء على الملاحظة الواقعية، ودراسة هذه العلاقة ضمن مستويات تعليمية مختلفة ومعرفة تأثير البرامج التدريبية

Teachers' Beliefs of their A Practices to Foster Creativity among Children: a Comparative Study between Jordan and Qatar

Dr. Asma A. Al-Attayah

College of Education - Qatar University
State of Qatar

Prof. Kholoud A. Al-Dababneh

Queen Rania Faculty for Childhood
H.K.J

Abstract

The purpose of this cross-cultural study is to investigate teachers' beliefs about creativity and their perceptions of their teaching practices to foster students creativity in Jordan and Qatar schools. Two questionnaires were developed; Teachers' Beliefs consists of 8 items, and Teachers' Practices consists of seven sub-scale distributed on 38 items. The sample of 524 primary teachers participated in the study by completing the questionnaires 58, teachers were later interviewed.

Results indicated that teachers' beliefs were moderate and their perceptions of their practices were high on the total score and sub-scales. No correlation exists between teachers' beliefs and their perceptions of their teaching practices. Moreover, the result revealed differences in the teachers' beliefs between gender in favor of males and the country for Jordanian schools, and in the teachers' perceptions of their teaching practices of the gender in favor of females, in the whole tool and the sub-scales and the country variable in favor of Qatar schools as of the total score and sub-scales except cooperation and motivation sub-scales. While there was no statistical difference for educational level variable.

Keywords: Creativity, Teachers' Beliefs, Teachers perceptions.

المراجع

الدبابة، خلود (2004). أثر برنامج تدريبي للحل الإبداعي للمشكلات على تنمية سلوك الإنتاج الإبداعي والسمات الشخصية الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي الموهوبين والعاديين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

الشهاب، قيس بن حمد بن علوي (2003). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

العطية، أسماء وخلود، الدبابة (2016). درجة ممارسة المعلم للسلوكيات المحفزة للقدرات الإبداعية عند الأطفال ببعض مدارس التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية ودولة قطر: دراسة مقارنة، المؤتمر الثالث للموهوبين والمتفوقين، جامعة الامارات العربية المتحدة، 24-26/10/2016، دبي،

<http://conferences.uaeu.ac.ae/gtic/ar/gallery.shtml>

المجلس الأعلى للتعليم (2011). استراتيجية قطاع التعليم والتدريب 2011-2016، الملخص التنفيذي، المجلس الأعلى للتعليم، دولة قطر.

وزارة التربية والتعليم (2017). تجربة وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. عمان، الأردن.

Al-Attiyah, A., & Dababneh, K. (2016, October 24-26th). *The degree of teacher behaviors that stimulate children's creative abilities in some governmental schools in the Hashemite Kingdom of Jordan and the State of Qatar: A comparative study* [Poster presentation]. Third International Conference on Gifted and Talented, Dubai, United Arab Emirates University (UAEU).

Al- Dababneh, K. (2004). The effect of a training program to provide the creative problem solution on delevoping creative product and creative

- personality traits for seventh graders. The gifted and the normal. Unpublished Doctoral Dissertation. Jordanian University, Amman, Jordan.
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34.
- Al-Nouh, N., Abdul-Kareem, M., & Taqi, H. (2014). Primary school EFL teachers' attitudes towards creativity and their perceptions of practice. *English Language Teaching*, 7(9), 74-90.
- Alsahou, H. (2015). *Teachers' beliefs about creativity and practices for fostering creativity in science classrooms in the State of Kuwait* [Doctoral dissertation, University of Exeter]. University of Exeter Theses and Dissertations Archive.
- Al-Shehab, Q. (2003). *The Role of Teacher in Developing Students Creative Thinking at Public School from Educational Supervisor's and Teachers' on the Sultanate of Oman* [Unpublished Master Thesis] (in Arabic). Yarmouk University, Jordan.
- Ariffin, A., & Baki, R. (2014). Exploring beliefs and practices among teachers to elevate creativity level of preschool children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(11), 457-463.
- Beghetto, R., & Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Bryan, L. (2012). Research on science teachers' beliefs. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (477-495). New York: Springer.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. European Commissions. Joint Research Centre (JRC). Institute for prospective technological studies (ipts). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chan, S., & Yuen, M. (2013). Teachers' beliefs and practices for nurturing creativity in students: Perspectives from teachers of gifted students in Hong Kong. *Gifted Education International*, 1-14. DOI: 10.1177/0261429413511884.

- Cheung, R. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers & their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43-51.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research in methods in education*. London, England: Routledge.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. A report prepared for the qualifications and curriculum authority. online at http://www.ncaction.org.uk/creativity/creativity_report.pdf
- Cropley, A. (1997). Fostering Creativity in the Classroom: General principles. In M.A. Runco. (Ed.) *Creativity Research Handbook* 1, 83-114. Cresskill, N. J: Hampton Press
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Implications of a System Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp.313-338). Cambridge University Press.
- Dababneh, K. (2007). The Effect of Creative imagination Training Program on Developing the Creative Abilities among (7-8) Years old Children (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 3(4), 363-383.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F. & Al-Omari, A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165-1184.
- Dababneh, K. (2015). *Teachers' practices for the purpose of developing creativity among children in primary learning stage and its relation to a number of variables* [Poster presentation]. QScience Proceedings, Conference on Education.
- Dababneh, K., Al-Zboon, E., & Ahmad, J. (2017). The creative environment: teachers' perceptions, self-efficacy, and teaching experience for fostering children's creativity, *Early Child Development and Care*, 189(10). DOI: 10.1080/03004430.2017.1400969
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe. A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity* 8(1), 80-91.
- Davis, G. (2004). *Creativity is forever* (5th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

- Diakidoy, I., & Phtiaka, H. (2002). Teachers' beliefs about creativity. In S. P. Shohov (Ed.), *Advances in Psychology Research* (pp.173-188. New York: Nova Science.
- Dikici, A., & Soh, K. (2015). Indexing creativity-fostering teacher behavior: Replication and modification. *Higher Education of Social Science*, 9(3), 1-10.
- Flor, R., Bitá, A., Monir, K., & Zohreh, Z. (2013). The Effect of Teaching Critical and Creative Thinking Skills on the Locus of Control and Psychological Well-being in Adolescents. *Social and Behavioral Sciences*, 82(3), 51-56.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. (2017). Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299.
- Hong, E., Hartzell, S., & Greene, M. (2009). Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
- Hong, J., Hwang, M., Chen, Y., Chen, M., & Liu, L. (2012). Using eight trigrams (BaGua) approach with epistemological practice to vitalize problem-solving processes: A confirmatory analysis of R&D managers. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 187-197.
- Ismail, Z., Yusof, Y., & Pappu, H. (2016). Creativity-fostering behavior of mathematics teachers through the implementation of school based assessment. <http://directorymathsed.net/montenegro/Ismail%20Yudariah.pdf>
- Jindal-Snape, C., Davies, D., Collier, R., Howe, A., Digby, R., Hay, P:2013). The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review. *Improving Schools*, 16(1), 21-31.
- Kampylis, P., Saariluoma, P., & Berki, E. (2011). Fostering Creative Thinking What do Primary Teachers Recommend?. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture*, 2(4), 46-64.
- Kumar, A., & Chahar, M. (2016). Creativity in relation to students perceived classroom goal structure and academic self-efficacy. *International Education & Research Journal*, 2(12), 11-14.

- Liu, S., & Lin, H. (2014). Primary teacher's beliefs about scientific creativity in the class-room context. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1551-1567.
- Ministry of Education (MOE). *Ministry of education projects in Jordan* (Unpublished Documents) (in Arabic). Amman, Jordan. Forthcoming 2017.
- Newton, D., & Newton, L. (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 45-60.
- Niu, W., & Kaufman, J. (2013). Creativity of Chinese and American Cultures: A Synthetic Analysis. *Journal of Creative Behavior*, 47(1), 77-87.
- Niu, W., & Sternberg, J. (2002). Contemporary studies on the concept and creativity: The East and West. *Journal of Creative Behavior*, 36(4), 269-288.
- Oskay, O. (2015). Prospective teachers' creativity-fostering behaviors: Perceptions on their technology skills and success in project based material development. *Problems of Education in the 21st Century*, 63, 84-92.
- Rezaei Kargar, F., Ajilchi, B. & Kalantar Ghoreishi, M. (2012). *The effect of creative and critical thinking skills teaching on defence styles and mental health in adolescents* [Poster presentation]. 1st International Conference on Time Perspective, Coimbra
- Roy, J. & Carter, V. (2013). Elementary teacher perceptions of teaching practices that foster creative thinking in students. *Inquiry*, 14(1), 75-94. Retrieved from
- Runco, M. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. & Johnson, D. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3/4), 427-438.
- Saracho, O. (2011). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182(1), 35-44.
- Sawyer, R. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press

- Schacter, J., Thum, Y., & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement? *Journal of Creative Behavior*, 40(1), 47-72.
- Soh, K. (2011). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.
- Sternberg, R. & Lubart, I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Supreme Education Council (2011). Education and Training Sector Strategy 2011-2016, Executive Summary (in Arabic), Supreme Education Council, State of Qatar.
- Tapinos, E. (2016). The Limitations Impacting Teachers' Understanding of Creative Thinking. *Creative Education*, 7(10), 1404-1409. DOI: 10.4236/ce.2016.710145.
- Tran, L., Ho., N., & Hurle, R. (2016). Teaching for Creativity Development: Lessons Learned from a Preliminary Study of Vietnamese and International Upper (High) Secondary School Teachers' Perceptions and Lesson Plans. *Creative Education*, 7(7), 1024-1043.
- Ucus, S. & Acar, I. (2017). Exploring the perceptions of student teachers about 'creative school' in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 189(2). DOI: 10.1080/03004430.2017.1307838
- Westby, E., & Dawson, V. (1995) Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H. & Johji, I. (2013). A Cross-Cultural Comparison: Teachers' Conceptualizations of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 239-247.

