كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

د. صـالح بن أحـمد دخيــخ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الباحة

د. أسامـة محمـد أبو طبـل
قسم التربية البدنية
كلية التربية
جامعة الباحة

كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

د. صالح بن أحمد دخيخ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الباحة

د. أسامة محمد أبو طبل
قسم التربية البدنية
كلية التربية
جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٤/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، والتعرّف على مستوى تمكنهم من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي، والمتمثلة في التخطيط للتفكير الإبداعي، واكتشاف القدرة الإبداعية، وتوليد الأفكار الإبداعية، والحل بالتفكير الإبداعي، ومكافأة الإنتاج الإبداعي، ومن ثمَ معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات مستوى تمكنهم من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي التي تعزى إلى) الجنس، والمرحلة التعليمية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) مُعلمًا ومعلمةً للغة العربية بواقع (٧٣) مُعلمًا و(٦٠) معلمةً للدراسة الأساسية، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، وبتطبيق أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي إعداد الباحثان)، أسفرت النتائج عن أن مستوى توظيف كفايات التفكير الابداعي في عملية التعليم جاءت بدرجة عالية في جميع كفايات التفكير الإبداعي، حيث جاءت مرتبة من الأعلى وفق التالي: كفايات توليد التفكير الإبداعي، الحل بالتفكير الإبداعي، تقويم التفكير الإبداعي، كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية، كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي، في مقابل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات اللغة العربية تعزى للجنس، وبين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم.

الكلمات المفتاحية: كفايات؛ التفكير الإبداعي؛ التعليم؛ معلمي اللغة العربية.

*(دراسة مدعومة من عمادة البحث العلمي بجامعة الباحة)

Competencies For Employing Creative Thinking in The Educational Process For Arabic language Teachers

Dr.Dokhikh, Saleh Ahmed
Department of Curriculum & instruction
Faculty of Education
Al-Baha University

Dr. Aboutable, Usama Mohamed
Department of Physical Education
Faculty of Education
Al-Baha University

Abstract:

The study aimed to determine the competency of teaching creative thinking skills necessary for Arabic language teachers, as well as identify the level of their ability to teach creative thinking skills.The competencies emphasized in this study were planning for creative thinking, discovering creative ability, generating creative ideas, solving by creative thinking, and rewarding creative production. The statistically significant differences between the mean scores of teaching creative thinking skills that are attributed to gender and educational level were identified. The study sample consisted of (١٣٣) Arabic language teachers, (٧٣) male and (٦٠) female. The study utilized the descriptive analytical approach using observation form to explore the competencies of Arabic language teachers in teaching creative thinking skills. The results indicated a high level of teachers' competencies of employing creative thinking skills. These competencies were ranked as the following; generating creative thinking, finding a solution, evaluation, discovering the creative ability, and planning for creative thinking. There were, however, no significant differences between teachers of the Arabic language that attributed to gender, the academic levels or the level of education.

key words: competencies; creative thinking skills; education; Arabic language teachers.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يُعدّ العقل البشري أرقى ميزة ميّز الله – سبحانه وتعالى – بها الإنسان وفضّله على سائر الكائنات الحيّة، ولقد حثنا ديننا الإسلامي الحنيف على التفكير والتفكر؛ لتنظيم الحياة وعلاقة الإنسان بربّه وأسرته ومجتمعه كقوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الروم:٢١]، ولعل الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، والانفتاح على العالم نتيجة التسارع المعلوماتي جعل العالم متقاربًا، وما تحقق من هذه الإنجازات ما هي إلا نتاج المفكرين والمبدعين، ومن هذا المنطلق فقد أولت المؤسسات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية خصوصًا والعالم عمومًا أهمية بالإبداع والمبدعين، وجعلت تنمية هذه العقول المفكرة مسؤولية الجميع، وعلى رأسِها المؤسسة التربوية والتعليمية.

ولأن المعلم الركيزة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية، كونه ناقل المعرفة والخبرة والتجربة؛ فمن خلاله تخرجت المهن المختلفة؛ كونه المسؤول عن صياغة أفكار الأجيال الجديدة، والمساهم في تشكيل سلوكهم، وتكوين قيمهم، ودمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (الحارثي، ٢٠٠٢ ، ١١)، كما أن نجاح المعلم في توظيف خبرات تسهم في تنمية الإبداع؛ مما يساعد على تنمية قدرات التفكير لدى الطلبة، بما ينمي الإبداع ويؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري، وهو ما أكدته نتائج بعض الدراسات من أن توافر الممارسات

الابتكارية في الأنشطة الصفية تؤدي إلى ارتفاع القدرات الإبداعية لدى الطلبة (المالكي والحربي، ٢٠٠٩، ٥٥).

وللمُعلم دور بالغ الأهمية في تعليم التفكير، وتنمية مهاراته لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة؛ مما يجعل من العسير ـ إن لم يكن من المستحيل ـ إحلال بديل آخر محله؛ فالمعلم يوفر مناخًا صفيًّا مناسبًا، ويشجع طلابه على التفكير الجيد، وهو الذي يستخدم الاستراتيجيات والطرق التعليمية التي تزيد من دور الطالب في التعلم وتستثير تفكيره، وهو من يساعد ويوجه للحصول على استجابات تفكير تحث الطالب على إعداد ومعالجة البيانات، واقتراح حلول للمشكلات المختلفة (أحمد وآخرون، ٢٠١٤، ٥)؛ ولذا يرى بعض التربويين أن التعلم الابتكاري لن يتم في ظروف صفية، أو بيئة تعلّم لا يتوفر فيها التعليم الإبداعي؛ فالمعلم المبدع هو الذي يحرص على بث روح الإبداع والابتكار في نفوس طلابه؛ من خلال ممارساته التعليمية، وربط مهارات التفكير في شؤون حياتهم، وإيجاد واستحداث المواقف التي تستثير تفكيرهم، وتقودهم نحو الإبداع (العنزي، ٢٠٠٦، ٣٦)؛ لذا يُنظر للمعلم باعتباره العنصر الأساس في تعليم الإبداع وتنميته (السيد، ٢٠١٠، ٥٩).

وهذا ما أكدتهُ بعض الدراسات المسحية من أن المعلم يحتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية في نجاح البرامج التربوية من ضمن خمسة عشرة عاملاً أساسيًا في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، في حين جاءت المناهج في المرتبة الثانية، والموارد المالية في المرتبة العاشرة؛ لذا فالمواقف التي يكونها المعلم في أثناء الممارسات التعليمية هي من تحدث التفاعل؛ حيث إن المعلم يساعد في

عمليات الدمج والإدراك المفاهيمي باستثارة الطلبة لإنجاز عمليات التفكير الإبداعي؛ من خلال ممارسة الطلبة لعمليات معرفية محددة مثل: تنظيم الحقائق في أنظمة مفاهيمية، وربط الأفكار ببعضها، وإجراء استدلالات، والحل الابتكاري، والتوصل إلى تعميمات (المالكي، ٢٠٠٢، ٦٦).

إن تنمية التفكير لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، أصبحت الشغل الشاغل للقائمين على نظم التعليم، لدرجة أنها تعد أحد أهم الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها؛ فالتعليم هو سبيل الأمم إلى التقدم والرقي، من خلال إعداد جيل قادر على التفكير؛ كون ممارسة الفرد لمهارات التفكير تساعد على تحمل مسؤولية الأعمال التي يقوم بها؛ ليتطلع إلى مستوى معيشة أفضل، وليتكيف مع مجريات العصر ، ويحل المشكلات، وليفكر في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف، وليصدر الأحكام الموضوعية على وجهات النظر المختلفة؛ وبناء المعرفة الجديدة، وتفسير الظواهر، وتطبيق المعرفة في مجالات متعددة (أحمد وآخرون ، ٢٠١٤، ٢). وهو ما أشارت إليه دراسة (أبي عميرة، ١٩٩٢، ٦٥) التي أوصت بأهمية توافر المهارات التعليمية المرتبطة بتنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين؛ لكي يتم تنميتها في طلبتهم، وظهور استراتيجيات تعليم مختلفة تؤدى إلى اهتمام الطلبة بتنمية التفكير ببرامج موجهة، وطرق وأساليب تعليم مختلفة مثل: التعليم التعاوني، والاختبار الحر، والعصف الذهني، والتعلم بالاكتشاف، والاستقصاء.

إنّ المعلم الذي يمتلك القدرات الإبداعية يستطيع أن يعكسها إيجابًا في الطلبة؛ لأنه صانع التغيير والتطوير ومحركه؛ بحيث يستنهض قدراته، ويستحدث

طاقاته؛ ليوفر البيئة المناسبة للإبداع؛ فالفرد يكون إنسانًا بفضل قدرته على التفكير؛ من خلال استنباط المعاني والانتفاع بها لمصلحة الإنسان (Tan, 2007, 101-103).

والتعليم الإبداعي لدى معلم اللغة العربية يتحقق باتسام السلوك التعليمي بسمات إبداعية، وقيامه بأداءات تعليمية مرنة وأصيلة وطلقة، والمعرفة بمتطلبات هذه الأداءات، والاقتناع بأهميتها، والقيام بممارستها، وبضرورة تنويع الأفكار والاستجابات، وتعديل الموقف التعليمي، وإعادة تنظيمه، بهدف إنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار.

ومن خلال العمل في مجال إعداد معلمي اللغة العربية والزيارات للميدان التربوي فلعل من الأهمية تقييم واقع المعلمين، ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم الصفي، للوصول إلى رؤية واضحة وشاملة مبنية على أسسٍ علميةٍ رصينةٍ تسهم في تحسين برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهذا ما توصلت إليه الدراسة في معرفة مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية كفايات تنمية التفكير الابتكاري.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال عمل الباحثين في مجال إعداد المعلمين، ومشاركتهم في برامج تدريبهم وتنميتهم في أثناء الخدمة، وما يحدث من تطوير في مساقات الإعداد بتضمينها موضوعات تتصل وثقافة الإبداع، ومن خلال مقابلات واستطلاع رأي بعض المشرفين والمعلمين، بالإضافة للإشراف على الطلاب المعلمين في التربية العملية والتدريب الميداني، فلعل من الأهمية تقييم واقع المعلمين ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم الصفي، للوصول إلى رؤية واضحة وشاملة مبنية على أسسٍ علميةٍ رصينةٍ تسهم في تحسين برامج إعداد

المعلمين وتدريبهم، وهذا ما تهدف إليه الدراسة؛ للتعرف على مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات تنمية التفكير الابتكاري.

ليبقى السؤال الرئيس: ما الكفايات المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية عن متطلبات التعليم الإبداعي للغة العربية، وما مدي توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

أسئلة الدراسة:

١- ما كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية؟

٢- ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى (الجنس، المرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

تحديد كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

التعرّف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي، والمتمثلة في: التخطيط للتفكير الإبداعي، اكتشاف القدرة الإبداعية، توليد الأفكار الإبداعية، الحل بالتفكير الإبداعي، مكافأة الإنتاج الإبداعي.

معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي والتي تعزى إلى (الجنس- المرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن نتائجها يمكن أن تفيد في:

الكشف عن مستوى كفايات معلمي اللغة العربية في تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ مما يمكن إدراجها ضمن برامج إعداد المعلم وتدريبه.

توجيه المسؤولين على التربية والتعليم إلى أهمية ممارسة التفكير الإبداعي، وتوفير البيئة المناسبة؛ كبناء برامج إعداد وتدريب المعلمين، وتوفير الأدوات التي تساعد المعلم على تنمية مهارات التفكير، وتطوير المناهج وتضمينها لهذه المهارات.

التأكيد على دور معلم اللغة العربية في الممارسة الحقيقية لمهارات التفكير الإبداعي؛ بهدف صقل المواهب والقدرات اللغوية للطلبة، واستخدام الطرائق التعليمية الحديثة وأساليبها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في:

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية بمراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بمنطقة الباحة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

الإبداع: الإبداع لغة مشتق من الفعل أبدع، "وأبدع الشيء أي بدأه وأنشأه واخترعه لا على مثال" (البستاني ١٩٩٨، ٦٨)، وفي الاصطلاح يعرف كل من Torrance and Safter (1999) الإبداع بأنه "عملية الشعور للمشكلات والوعي بمواطن الضعف، والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات والبحث عن حلول، والتنبؤ وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات، وإعادة صياغتها أو تعديلها؛ من أجل التوصل إلى حلول وارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة".

الإبداع في التعليم: يتضمن الخبرات والمهارات والطرق والأساليب المناسبة، ويوفر فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن للتعلم لكل تلميذ (عبد اللاه، ٢٠٠١، ٦٠).

التعليم الإبداعي في اللغة العربية: "الإجراءات والسلوكيات والاستجابات التربوية التي يقوم بها معلم اللغة العربية قبل عملية التعليم، ويظهرها في أثناء التعليم، ويمارسها بعده، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة، وتؤدي إلى الإبداع اللغوي لدى المتعلمين" (فضل الله، ٢٠٠٠، ٢).

التعليم الإبداعي: "اتسام السلوك التدريسي بسمات إبداعية (طلاقة، ومرونة، وأصالة، وحساسية للمشكلات) عندما يقوم المعلم باستدعاء أكبر

عدد ممكن من الأفكار والاستجابات التربوية وتعديل الموقف التعليمي، وإعادة تنظيمه بشكل مناسب وإنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار"(إبراهيم، ٢٠٠٥، ٥٣).

كفايات التدريس الإبداعي: "القدرات التي تُعدّ أساسية في التفكير الإبداعي ومن أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة والخيال والحساسية للمشكلات"(فتح الله، ٢٠٠٨، ٨٣).

الممارسات التعليمية: هي "مجموعة الأقوال التي تصدر عن معلم اللغة العربية، أو الأفعال التي يقوم بها داخل الصف، وفي أثناء الحصة؛ لتقديم دروسه وتقويمها" (فضل الله، ٢٠٠٠، ٢).

***

الأدب النظري:

الإبداع في التعليم:

نتائج التعلم دالة على أسلوب التعليم، فإذا أعطى المعلمون المتعلمين المسؤولية ليقرروا ماذا يتعلمون، وكيف يتعلمون، وكيف يقيمون تقدمهم في التعليم والتعلم نجدهم يتفوقون في حل المشكلات، والإبداع في الأعمال التي تتطلب التوجه الذاتي (الأعسر ١٩٩٨، ١١)، ولأن الموقف التعليمي تفاعل بين المعلم والمتعلمين، فإن جعله موقفًا إبداعيًّا يتطلب قيام كل من المعلم والمتعلمين بأدوارهم الأصيلة التي تتطلب إبداع المعلم في قدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة، وتطبيقها عمليًّا في مجال تخصصه، وفي قدرته على التجديد في طريقة وأسلوب عرض لدروسه وتنفيذها، وفي تصميم الوسائل التعليمية، والأنشطة المبتكرة، والمبادأة لإيجاد حلول ومقترحات للمشكلات التي تواجهه، ومن ثم تقويمها (عبد العزيز، ١٩٩٣، ١٤٨).

وفي ممارسات المعلم الصفية يمكن أن يحث المتعلمين على الإبداع من خلال: احترام استجابات المتعلمين وأسئلتهم، وتقدير أفكارهم الخيالية والعادية، وإشعارهم بأن لأفكارهم قيمة، وتشجيعهم على الممارسة والتجريب دون خوف، وحثهم على إدراك الأسباب والنتائج (علي الدين ١٩٩٠، ٤)، بالإضافة إلى توفير مناخ عملي واجتماعي متفاعل مفتوح، وبيئة تربوية واقعية؛ تتميز بالمرونة بالاستقصاء، والبحث والتجريب، وتبادل الآراء والأفكار (حمدان ٢٠٠٠، ٥٥-٥٦)؛ فالمعلم يكون معوقًا للإبداع عندما يكون غير مقتنع بعملية الإبداع، وبأهميته كغاية تربوية، أو عندما يكون غير مستعد لتلبية

حاجات المتعلمين؛ كونه لا يعرف طريقة بدء، أو تقويم القدرات الإبداعية (Slabbert, 1994, 64).

ويتحقق الإبداع في التعليم عندما يستخدم المعلم مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين؛ كالمداخل التي تعتمد على حل المشكلات، والتعلم الذاتي والألعاب، واللعب الدرامي؛ حيث إن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلاتCreative Problem Solving يوجه المتعلمين إلى الملاحظة، ومعرفة جوانب المشكلة، ومعالجتها بما يعين على تحديدها، ومحاولة التوصل إلى الحلول المناسبة لها، وتقييم الأفكار، من خلال النقد والحكم على الأفكار التي تم التوصل إليها، والتي تمثل الحلول البديلة للمشكلة المطروحة (درويش ١٩٨٣، ٣٢). وكذا حلقة التفكير كاستراتيجية تعليمية تنمي إبداعات المعلمين؛ كونها تعتمد على التفكير الصحيح لحل المشكلات؛ من خلال تفكير دائري تتواصل حلقاته في أثناء الحل وبعده؛ بما يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة؛ ليتم تنفيذ حلقة التفكير في خطوات تعليمية محددة (جروان ١٩٩٩, ٩٦)، بالإضافة للعصف الذهني كأسلوب تعليمي يحفز على الإبداع؛ فتستمطر الأفكار التي يمكن أن تعالج الموضوع المشكلة أو تحلها، من خلال عرض وتوليد الأفكار الجزئية وتعميقها بالمناقشة؛ حيث ستظهر أفكار جديدة وتدمج أفكار موجودة (روشكا ١٩٩٨، ١٤٨-١٨٦) وكذا الاكتشاف كأسلوب يهتم بتنمية قدرات الطالب، ومهاراته العقلية؛ عندما يمارس نشاطًا عقليًّا يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل (أبو حطب، وصادق، ٢٠١٣، ٣١٤)، وهو ما يتيح فرصًا أمام الطلاب للتفكير المستقل، والحصول على المعرفة بأنفسهم في مواقف علمية

متكاملة يكون الطالب فيها هو المكتشف وليس المنفذ (لبيب، ١٩٩٧، ٩)، وكذلك المشروع كمدخل تعليمي يهدف إلى تنمية قدرات التفكير، والتربية العقلية الاستقلالية، من خلال تعود الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في التفكير (شحاته، ١٩٩٨، ١٧)، بالإضافة للمتفحص للاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام لعب الأدوار، كمداخل تعليمية يمكن الاستفادة منها في استراتيجية الإبداع في التعليم؛ حيث يتم الاختيار للمواقف التي ستمثل أدوارها؛ لتكون مواقف مناسبة للمتعلمين، يعقبها مناقشة حرة حول مضمون الدور ومستوى أدائه (أحمد ،١٩٩٢، ١٣٥- ١٣٧)؛ ولذا فإن الإبداع في التربية والتعليم يتطلب القيام بإجراءات تربوية وتعليمية متعددة ومتنوعة، تتطلب التوظيف المرن والواعي للإجراءات التعليمية، والصياغة المتكاملة؛ بما يحفز مصادر القدرة الإبداعية لدى المتعلمين.

الإبداع في اللغة العربية:

اللغة ظاهرة إنسانية واجتماعية، تتكامل في مركب معقد، تمس فروعًا مختلفة من المعرفة الإنسانية، فبواسطتها يمكن تحليل أي صورة، أو فكرة ذهنية، إلى أجزائها، أو خصائصها التي يمكن بها تركيب الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات، ووضعها في ترتيب معين (مدكور، ٢٠٠٠، ٤٦)، والاستعمال اليومي للغة لا يكون غالبًا ترديدًا لكلام سابق؛ بقدر ما هو استعمال متجدد بحسب ما يتمتع به الفرد من كفاية لغوية، وقدرة إبداعية؛ فالإبداع اللغوي هو القدرة على إنتاج عدد غير محدد من الجمل المتجددة بصورة دائمة، والمقدرة على تفهمها (زكريا، ١٩٨٣، ٣٢)، وللغة

العربية على وجه التحديد خصائص إبداعية، يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي: (البدري ١٩٩٨، ٤٩)

الاختلاف في تفسير الألفاظ: بما يترتب عليه تعدد المعاني والدلالات؛ مما يعكس قدرة اللغة العربية على تطوير ذاتها.

ظاهرة تأويل النص: فالتأويل ليس اختلافًا في تفسير معنى اللفظ، ولا إضافة إلى استخدام معاني اللفظ، وإنما استخدام جديد لدلالة الألفاظ والتراكيب، استخدامًا ينطلق من قناعة خاصة، ويرتبط في جوهره بنسق فكري مكتمل.

الترادف والمشترك اللفظي: والترادف هو إطلاق أكثر من كلمة على معنى أو دلالة واحدة، كإطلاق أسماء متعددة على السيف، أو الأسد، أو العسل، أما المشترك اللفظي فيعني اشتراك أكثر من معنى أو دلالة على لفظ واحد، مثل كلمة العين التي تدل على الجارحة التي يبصر بها الإنسان، أو على نبع الماء، أو على عِلية القوم.

التعبير بالمجاز: المجاز هو استخدام اللفظ في غير ما وضع له؛ كأن تطلق كلمة رأس على رئيس الجماعة أو حاكمها، ويقسم المجاز إلى مجاز عقلي، ولغوي، ومرسل، ومنه أيضًا الاستعارة وهي مجاز علاقته المشابهة، وبلا شك فإن استخدام المجاز في أي لغة يعد أوسع بابًا للإبداع؛ لأنه صورة مجسدة للخيال. وهو ما يدل على أن اللغة العربية لغة إبداعية في حد ذاتها، والسمات المميزة لها تؤكد طلاقتها ومرونتها، ومن ثم فإن استعمال المعلم للغة العربية عند تعليمها، وتنمية استعمال المتعلمين لها عن طريق الأساليب المختلفة لتعليمها يتماشى مع طبيعتها وخصائصها.

إن استعمال اللغة العربية وتوظيفها في مواقف التعليم والتعلم يرتبط بالنواحي الإبداعية؛ حيث إن استعمال اللغة العربية في أبسط أشكاله؛ تجديد يتصف بالإبداع؛ من حيث إنه يقوم على بناء الجمل الجديدة والمتنوعة، فكل ما ينطق به الإنسان عند استعمال اللغة هو غالبًا تعابير متجددة تحمل أفكارًا متجددة، معتمدة على المخزون الثقافي للفرد، ولا يمكن اعتباره ترديدًا لما سبق أن سمعه.

يؤكد الاستعمال اللغوي تماسك اللغة العربية، وملاءمتها لظروف الموقف اللغوي؛ فاللغة العربية قادرة على أن تحمل الأفكار المتجددة، وتعبر عن كل ما يحيط بالإنسان.

الاستعمال اللغوي يتيح تنمية العمليات العقلية، وأنماط التفكير من خلال استخدام الألفاظ الدالة على المعاني المحددة المعينة على التعبير عن الأفكار الطارئة؛ مما يدعو للاعتماد على تنمية العمليات العقلية، وأنماط التفكير كغاية لتعليم اللغة العربية، وهو ما يتيح استعمال اللغة في مواقف التخاطب، والإلقاء، والأداء التعليمي؛ لتحقيق فرص متنوعة لتنمية بعض سمات الشخصية المبدعة، من مثل: المغامرة، وحب الاستطلاع، والشجاعة الأدبية، والثقة بالنفس (خصاوية، ٢٠٠٨، ٤٣-٥٣).

التدريس الإبداعي للغة العربية:

يركز تعليم اللغة العربية ـ في التربية الحديثة ـ على ما يكتسبه المتعلمون من مهارات ومفاهيم لغوية، وما يحصلوه من معارف أدبية؛ حيث أصبح الاهتمام بكيفية تعلم الطلاب للغة (أي العملية التي يحدث عن طريقها تعلم أو اكتساب اللغة)، والإبداع في تعليم اللغة العربية يمكن أن يكون وسيلة للإبداع في اللغة العربية؛ ولذا فإن حرص معلم اللغة العربية على القيام بممارسات تعليمية إبداعية

هو السبيل لتكوين المتعلم المبدع لغويًّا؛ كما يمكن الإفادة من طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي، وتطويره داخل الصف في تحديد متطلبات التعليم والتعلم الإبداعي للغة العربية وذلك كما يلي: (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٧٠ -٤٠٥).

أولًا: قبل التعليم: يخطط المعلم لأن يصبح المتعلمون قادرين على: إصدار أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل والأفكار، واستبدال الكلمات، والأفكار الروتينية بألفاظ وعبارات جديدة، وتعبيرات غير تقليدية، وأفكار متطورة، وتقديم إضافات جديدة لكل تعبير، أو فكرة تقال أو تكتب، وتقديم التعبير، أو الفكرة غير المعروفة، أو المكررة، ورسم صورة لكل فكرة عرضت، والتفاعل مع المشكلات اللغوية، وتقديم الحلول غير المألوفة لها.

ثانيًا: في أثناء التعليم: يقوم المعلم بإثارة الحوارات والمناقشات، وإتاحة الفرص للمتعلمين للعب أدوار متنوعة، وحث المتعلمين عند كل استجابة على التخيل والتفكير، ومطالبة المتعلمين باستخراج كلمات وعبارات وأفكار جديدة، وطلب أمثلة واستخدامات جديدة للمفردات والجمل والأفكار، وإتاحة الفرص للمتعلمين للتساؤل، وجعل بعض المتعلمين يديرون الحوارات والمناقشات، واعتبار بعض مواقف الاتصال جلسات عصف ذهني واستمطار للأفكار، وتدريب المتعلمين على النقد، ووضعهم في مواقف إكمال الإجابات أو القصص، وصياغة الأسئلة وتوجيهها، وإتاحة فرص ممارستهم للتعبير الذاتي وتدوين الأفكار، واستخراج الكلمات المفتاحية في النصوص اللغوية المختلفة، وتنظيم وتصنيف مفردات وعبارات وأفكار، والإجابة عن أسئلة تتطلب التخيل، ومعالجة الأخطاء ذاتيًّا، وأخطاء الآخرين، واستخدام المعاجم

لاستخراج المرادفات والمتضادات، وتركيب جمل متنوعة من عدة مفردات متفرقة، وكتابة فقرات، أو رواية أخبار، أو وصف مواقف، وتعليل الاستجابات ومناقش التبريرات مع زملائه، وحثه إلى قراءات إضافية تثري لغته وأفكاره. كما على المعلم أن يدرب المتعلمين على البحث، وممارسة النشاط اللغوي (الحمادي ١٩٩٩، ٢١- ١١٤).

والتعليم الإبداعي للغة العربية مطلب تربوي وتعليمي للحياة المعاصرة والمستقبلية؛ ولذا فقد حظي، باهتمام الباحثين؛ حيث أجرى الكثيري والعايد (٢٠٠٠، ٢٤٢،٢٢١) تقويمًا للتدريبات الواردة في كتاب القراءة المقرر بالصف السادس الابتدائي؛ لتحديد مدى إسهامها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأساليب الاستثارة اللفظية المستخدمة في ذلك، وقد خلصت دراستهما إلى ضعف مستوى إسهام التدريبات الواردة في كتاب القراءة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، كما أشار فضل الله (٢٠٠٠، ٢٠٩ - ٢٤٤) إلى إجراءات تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين باستخدام المنحى الاتصالي في تعليم اللغة العربية؛ حيث بين في دراسته العلاقة بين المنحى الاتصالي في تعليم اللغة العربية، وبين الإبداع اللغوي، في حين حدد عبد اللاه (٢٠٠١ ، ١٢٢- ١٤٨) المهارات اللازمة ليتقن معلم اللغة العربية التعليم الإبداعي للغة العربية؛ بهدف تحديد مجموعة السلوكيات التعليمية والاستجابات التربوية التي يمكن أن يظهرها المعلم في أثناء تعليمه، بما يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويؤدي إلى تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

كفايات تعليم التفكير الإبداعي:

لتربية متعلم مبدع لا بد من إنتاج معلم يمتلك كفايات تعليم الإبداع، والتفكير الإبداعي (قمبر، والسويدي، ١٩٩٥، ١٣١)، وهو ما أوصت به نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٦) بضرورة أن يحرص المشرفون على التربية العملية والتدريب الميداني على أن يستخدم الطلاب المعلمون الأساليب والاستراتيجيات التي تنمي لديهم كفايات الإبداع، فيما يرى عبد الحميد وكاظم (١٩٩٧، ٢٣) أنه بمقدار كفاية المعلم على تمييز الفروق بين خصائص الطلبة، ومهاراتهم، وأساليبهم، تزداد فاعلية تناولهم للبدائل الإبداعية، أو الاستراتيجيات والنواتج التي تلائمهم على نحو فريد. وهكذا فإن استثارة التفكير ليست تدريسًا إبداعيًّا، وليست عملية زيادة تجانس مجموعة ثابتة من الاستراتيجيات؛ وإنما من قدرة وكفاية المعلم على مساعدة التلاميذ على إدراك وتنمية نواحي قوتهم الفريدة، ومواهبهم على التعلم وعلى أن يكونوا منتجين إبداعيًّا بأسلوبهم؛ حيث إن هذا الاتجاه يتفق مع ضرورة امتلاك المعلم لكفايات تعليم التفكير الإبداعي، ليتسنى له مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم الإبداعية؛ فعلى المعلم أن يفهم مواهب وإبداعات وقدرات طلابه المتنوعة، ويمتلك مهارات واستراتيجيات تسمح له بتوجيههم؛ ولذا فالمعلم بحاجة إلى تدريب وخبرة؛ لتحسين وتطوير البرامج التعليمية، والطرق الفعالة لتطوير مهارات ومواهب وإبداعات تلاميذه، وهو الذي يعمل على تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذه، وإثارة جميع القوى الكامنة لديهم، ويعمل على تشجيعهم على المنافسة باستمرار، وبأن يقبل معارضة التلميذ له (عبد الكريم، ٢٠٠٠، ٢١٤-٢٥٦)؛ ولذا فقد أوضحه

نتائج دراسة Fraser (1997, 143)فاعلية برامج الإعداد والتدريب للطالب المعلم في اكتساب الكفايات؛ فيما أوصت الأعسر (١٩٩٨، ٩٥) بضرورة تقديم مناهج تعليمية يعلم فيها التفكير الإبداعي بكل مقوماته وأهدافه، فمن خلال هذه المناهج تتحول الإمكانات إلى حقائق تغير حياة الأفراد والمجتمعات.

ولكي يخطط المعلم لتعليم التفكير الإبداعي للتلاميذ فمن المفيد أن يسأل ويجيب عن الأسئلة التالية: (يونس، ١٩٩٧، ١١٦-١١٧).

ما الذي ينبغي أن أفعله لكي أساعد تلاميذي على أن:

يستغرقوا بحماس في أعمال حتى ولو لم تكن هناك إجابات واضحة .

يوسعون حدود معرفتهم وقدراتهم.

يولدون معاييرهم الخاصة ويلتزمون بها .

يولدون طرقًا جديدة للنظر إلى الأمور .

لذا فقد حددت الأعسر (١٩٩٨) المهارات الواجب على المعلم إتباعها لتعليم التفكير الإبداعي، على النحو التالي:

إكسابهم مهارات كيف يسألون، ومتى يسألون، وعم يتساءلون أهم من تعليمهم كيف يجيبون عن أسئلة الآخرين.

مساعدة التلاميذ على أن يعبروا عن مشاعرهم، وما يثير دافعيتهم؛ حتى وإن كان لا يتفق مع ما يريده المعلم، أو لا يتفق مع ما يثير اهتمامه.

تشجيع التلاميذ على المخاطرة المحسوبة.

إكساب التلاميذ مهارة تحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال، وما يقع لهم من أحداث إيجابية كانت أم سلبية، نجاحًا كانت أم فشلاً.

تنمية مهارات التلاميذ على التعاطف مع الآخرين؛ بأن يضع أنفسهم في مكان الآخرين.

تعليم التلاميذ بأنه لا مستحيل، من خلال تنفيذ ما يريدون وفقًا لقيم المجتمع.

كما ركزت نتائج دراسة Pima Community College (1999) على كفايات برنامج التعليم في الطفولة المبكرة؛ حيث أكدت نتائج الدراسة على أن الطلاب المعلمين بعد مرورهم بهذا البرنامج سوف يصبحون قادرين على أداء الآتي:

إعداد مجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية الملائمة للأطفال والقابلة للتطوير منذ الميلاد وحتى سن الثامنة.

بناء وتقديم مشروعات في الدراسات الاجتماعية والأدبية وفنون اللغة وتصميم واستخدام الخامات والأنشطة في الموسيقى، والفنون، وفي المفاهيم الرياضية، والعلمية.

تطبيق مفاهيم الإدارة الفعالة للفصل الدراسي والتدريس والتعليم.

إعداد وتكوين برامج ملائمة قابلة للتطوير لإطار التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولقد أوضحت نتائج دراسة van der Aalsvoort (1993) عن العوامل التي تؤثر على كفايات كل من المعلمة والتلاميذ؛ من خلال ضرورة وجود ثلاثة عناصر من الكفايات للمعلمة تتمثل في : كفايات وجدانية، كفايات تنظيمية، كفايات توجيهية، كما أوضحت الدراسة أن أداء التلاميذ هو الناتج للتفاعل ما بينهم وبين المعلمة، وليس انعكاسًا مباشرًا لكفاياتهم؛ فالمعلمة الكفء هي

التي تستطيع استخراج أفضل النتائج من خلال تفاعلها الإيجابي معهم؛ وذلك عن طريق تحديد قدرات التلاميذ النمائية، ومن ثم تكليفهم بمهام وقدرات تتطلب تحدي أكبر بقليل من تلك القدرات للقيام بهذه المهام مع إعطائهم دعمًا اجتماعيًّا، ومشاركة وجدانية بينها وبينهم، في حين اهتمت دراسة عاطف (١٩٩٧) بتحديد قائمة الكفايات الأدائية الواجب توافرها في معلمة الروضة اللازمة لتنمية ابتكارية الأطفال، وكذا ما أوردته السحماوي (١٩٩٨، ٢٢١) إن الأساليب التربوية لتنمية الإبداع تتطلب المعلم الكفء، وتوفير الحرية له في اختيار الموضوعات والوقت، كما يتطلب إدخال تعديلات جوهرية على طريق إعداد المعلم، واكتسابه للمهارات المطلوبة لتعليم التفكير الإبداعي، المتمثل في: مهارة التشخيص، مهارة الإرشاد، مهارة إجراء التجارب، مهارة الحث على الإبداع، مهارة تكوين مناخ الصف، كما أوصت نتائج دراسة عمر (٢٠٠٠) بضرورة الاهتمام بتنظيم وإدارة برامج تدريب المعلمين من أجل رفع كفايتهم المهنية في نطاق تربية وتعليم المبدعين.

وعليه يمكن سرد قائمة كفايات تعليم التفكير الإبداعي لمعلم اللغة العربية على النحو التالي:

كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي.

كفايات اكتشاف التفكير الإبداعي.

كفايات توليد التفكير الإبداعي.

كفايات الحل بالتفكير الإبداعي.

كفايات مكافأة (تقويم) الإنتاج الإبداعي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة محمود (٢٠١٨) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللُّغة العربية في تدريسهم، وتكونت العينة من (١٩) معلماً، واستخدمت الدراسة قائمة بمهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لمعلمي اللُّغة العربية في تدريسهم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

كما أوضحت نتائج دراسة العظامات (٢٠١٨) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي، وتكونت العينة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة تخصص لغة عربية للصفين السادس والسابع الأساسيين؛ وتم استخدام استبانة مكونة من (٦٣) فقرة؛ وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم كانت متوسطة على المجموع الكمي للأداة، وفي مجالات: الحرية في التعبير، والاتجاه الإيجابي نحو الإبداع، وطرق التدريس، وطرق التقويم، والبيئة الصفية، وتحفيز الإبداع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي تبعًا لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة.

في حين هدفت دراسة البطحاني (٢٠١٨) إلى معرفه درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي من وجه نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت العينة من (٤٠) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة مهارات التفكير التخيلي، وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون مهارات التفكير التخيلي بدرجة متوسطة، وأن المعلمات يمارسن مهارات جميع المجالات المشار إليها، عدا مجال مهارات التعرف الأولى؛ إذ تساوت فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، في حين كان الفرق دالًّا في المجالات الثلاثة الأخرى لصالح الإناث، وبينت النتائج كذلك أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (١٠) سنوات فأكثر أفضل، في حين لم يكن للمؤهل العلمي أثر في درجة الممارسة.

وجاءت دراسة الخفاجي (٢٠١٧) بهدف التعرّف على مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وتكونت العينة من (٢٠٥) معلمًا ومعلمة واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة مكونة من (٣٤) فِقرة موزعة على أربعةِ مجالاتٍ (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، وأوضحت النتائج امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات تنمية التفكير الابتكاري بدرجة متوسطة، فيما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إلى متغير الجنس تعزى لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير للخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة أبي جنين (٢٠١٧) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وقد تكونت العينة من ثمانية معلمين، أربعة من الذكور، وأربع من الإناث؛ حيث تم الاعتماد على تسجيل صوتي لما يدور خلال الحصة الصفية من مناقشات، وشرح وتعليق، أي تسجيل كل ما يدور داخل الفصل لدرس قرائي تم اختياره قصدًا لهذه الدراسة من مقرر الصف الثالث الأساسي بعنوان (الإنسان والضوء) في ثماني مدارس: أربع مدارس للذكور وأربع للإناث، وتم تحليل هذه الأشرطة السمعية، من خلال الاستماع لما يدور من مناقشات بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل، وبخاصة في أثناء توجيه الأسئلة التي تعقب عملية قراءة الدرس والتواصل بين المعلم والتلاميذ. وأظهرت نتائج الدراسة تدنيًّا واضحًا في الاستخدام لهذه المهارات.

فيما هدفت دراسة الشمري (٢٠١٧) إلى تقييم أداء معلّمات الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بحائل"، من خلال وضع قائمة بأهم مهارات التفكير الإبداعي التي يجب تنميتها لدى الطالبات من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى تحديد المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، والتعرف على جوانب القوة والضعف في أداء المعلمات وفقاً لمتطلبات تنمية مهارات التفكير الإبداعي. واستخدمت الدراسة استبانة طُبقت على عينة من مشرفي الدراسات

الاجتماعية مكونة من (١٠) مشرفات، بالإضافة لتصميم ملاحظة لعدد (٣) من معلمات الدراسات الاجتماعية للتعرف على مدى تمكنهن من المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وقد أظهرت النتائج تدني مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في مهارات تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، الدروس؛ لتنمية التفكير الإبداعي في ضوء المتطلبات التدريسية لطالبات المرحلة المتوسطة بحائل، بالإضافة لعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الخبرة، في مقابل وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية في استخدام مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير التدريب.

كما هدفت دراسة الراشد (٢٠١٦) إلى تحديد الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة ، وذلك بتحديد أبعاد الكفايات اللازمة وتطوير قدرات ومهارات معلمات الروضة وتحويل الاهتمام إلى استخدام الطرق والوسائل والأساليب التي تنمي الإبداع، وتم تحديد الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، وباستخدام بطاقة الملاحظة المشتملة على (٣٠) من الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمة الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطفل. وقياسها على عينة الدراسة المكونة من (٦٠) من معلمات رياض الأطفال في الخدمة بالروضات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، فقد أظهرت النتائج أن نسبة توافر الكفايات الأدائية للمعلمات تقدر بنسبة

(٧٧,٢٪)، وأن جميع الارتباطات موجبة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين المتغيرين: نوع المؤهل، والكفايات الأدائية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، كما أن المتغيرات غير مستقلة مما يعني أن بعضها تؤثر على البعض الآخر.

كما هدفت دراسة وال (٢٠١٦) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية من وجهة نظرهم؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي على عينة الدراسة المكونة من (١٦٠) معلمًا ومعلمةً منهم (٦٠) معلمًا، و(١٠٠) معلمةٍ، واستخدمت الدراسة استبانة الكتابة الإبداعية، والجدلية؛ وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح متغير الخبرة (١٠) سنوات فأكثر.

وهدفت دراسة أبو ندى (٢٠١٥) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم، بالإضافة للتعرف على الفروق في درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغيرات (الجنس، ومستوى تعليم الأم، ومستوى تعليم الأب)، وتكونت عينة الدراسة

من (٣٠) معلماً ومعلمة، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (١٥) معلماً ومعلمة، اختيرت من مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع معلمي اللغة العربية للصف التاسع، في محافظة رفح والبالغ عددهم (٥١) معلماً ومعلمة. أما بالنسبة لعينة الطلاب فقد تم اختيار فصل واحد من الفصول التي يدرِّسها المعلمون في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت المجموعة التجريبية (٤٥٠) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، والمجموعة الضابطة (٤٥٠) طالباً وطالبة، وبعد تنفيذ البرنامج التعليمي على المعلمين، وتطبيق أدوات الدراسة على العينة ، تم جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي لصالح التجريبية؛ في مقابل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تُعزى لمتغيرات النوع لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغيرات مستوى تعليم الأب وتعليم الأم، لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى معرفة درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها للمرحلة المتوسطة في مديرية تربية ذي قار لمهارات التفكير الإبداعي

ودرجة ممارستهم لها، ونظراً لطبيعة الدِّراسة، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات، طبقت على عينة الدِّراسة المكونة من (١٥٣) مدرسًا ومدرسَة، منهم (٧٥) مدرسًا، و(٧٨) مدرسةً، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها لمهارات التفكير الإبداعي كبيرة، وأنَّ درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها لمهارات التفكير الإبداعي متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي ولصالح الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدِّراسات العليا، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس ولصالح أصحاب الخبرة التدريسية (١١ سنة فما فوق)، وأشارت الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، كما وأشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح الدِّراسات العليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، لصالح أصحاب الخبرة التدريسية (١١ سنة فما فوق)، وبما يخص العلاقة بين ممارسة وامتلاك مهارات التفكير الإبداعي

قد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ولكنها لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

وهدفت دراسة الرويلي (٢٠١٥) إلى تقييم معلمات رياض الأطفال في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية لمدى تمكنهن من الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي؛ للتعرف على مدى ممارسة الكفايات المهنية، وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال، والبالغ عددهن (٦٠٠) معلمة، اختيرت عينة عشوائياً بلغت (٧٥) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتي الدراسة؛ الأولى لمهارات التفكير الإبداعي، والثانية للكفايات المهنية، وأظهرت النتائج بأن درجة توافر الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي عند معلمات رياض الأطفال جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق في درجة توافر الكفايات المهنية حسب متغيري المؤهل والخبرة، وعدم وجود فروق في توافر مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) حسب متغير المؤهل، كما أظهرت الفروق توفر مهارة المرونة حسب متغير الخبرة لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن (١-٥ سنوات) مقارنة بالمعلمات اللواتي خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات).

وهدفت دراسة البلولة وعبد القادر (٢٠١٥) إلى قياس أثر استراتيجية تعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية (بمحلية أم بدة) على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٩١٠) تلميذٍ، في حين اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بعدد (١٠٥) تلميذٍ، كما انحصرت الأدوات في اختبار، تحصيلي قبلي، وبعدي، وبعد تحليل النتائج توصلت النتائج إلى تأكيد

الأثر الإيجابي استراتيجية تعليم مهارات التفكير الإبداعي في تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين التلاميذ الذين درسوا بطرق التفكير الإبداعي والذين لم يدرسوا بها، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الدفاعي (٢٠١٤) إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وباتباع المنهج الوصفي في إجراءات الدراسة تم اختيار (٩٩) معلمًا ليمثلوا عينة الدراسة، وقد بلغت العينة (٦٠) معلمًا موزعين بين (٢٩) مدرسة تابعة للمديرية العامة لتربية ديالى مركز (بعقوبة)، وقد تمثلت أداة الدراسة (استمارة ملاحظة). توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية المتمثلة في عموم مجالات الاستمارة؛ إذ بلغ معدل الوسط المرجح لمجالات الاستمارة الخمس (٢,٠٠٢)، والوزن المئوي (٦٦,٥٧)، أما نتائج ترتيب المجالات فجاءت مرتبة على التوالي؛ إذ حصلت مهارة التفاصيل على المرتبة الأولى، ومهارة الأصالة على المرتبة الثانية، ومهارة المرونة على المرتبة الثالثة، ومهارة الطلاقة على المرتبة الرابعة، ومهارة التقويم على المرتبة الخامسة.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠٠٩) إلى تحديد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. ومن خلال تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمدارس مكة المكرمة بعدد (٣٠) معلماً يعملون في (١٩) مدرسة ثانوية، وقد أسفرت النتائج عن أن متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية الكلي لمهارات تنمية التفكير الابتكاري (المتضمنة في بطاقة

الملاحظة) ضعيف؛ مما تدل على ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية (عينة الدراسة) لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وعدم الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم التعليمي داخل حجرة الدراسة والتي تعمل على استنارة وتنمية التفكير الابتكاري.

وهدفت دراسة محمود (٢٠٠٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب بعض مهارات استخدام الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم، وكذلك قياس أثر البرنامج على التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذهم، وقياس أثره على تنمية الإبداع في اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ؛ واستخدمت الدراسة البرنامج التدريبي المقترح لإكساب بعض مهارات استخدام الذكاءات المتعددة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم، وكذلك مقياس الإبداع، واختبار تحصيلي في بعض موضوعات اللغة العربية المقررة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد أوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية لمهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللغة العربية لدى تلاميذ المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة موسى وسلامة (٢٠٠٤) إلى التعرف على فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة، مقسمين إلى مجموعة

تجريبية مكونة من (٢٠) من الذكور والإناث، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) من الذكور والإناث، باستخدام قائمة مهارات التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة، وبرنامج معد من الألعاب اللغوية لتنمية المهارات اللغوية (التحدث) لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وبطاقة الملاحظة لقياس التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، فقد أسفرت النتائج إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (التحدث) لصالح المجموعة التجريبية ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي وهذا يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي قبل إجراء التجربة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

يلحظ أن كل الدراسات السابقة سواء التجريبية أو الوصفية اهتمت بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة بصورة منفردة، بينما اهتمت الدراسة الحالية بالكشف عن مدى توظيف معلمي اللغة العربية لكفايات التفكير الإبداعي في العملية التعليمية لجميع المراحل التعليمية، في مقابل لم تتناول معظم الدراسات متغير التخصص، والفروق في المرحلة الدراسية، كما كان هناك تباين واضح بين نتائج الدراسات السابقة حول علاقة التفكير الإبداعي بالجنس، في حين لا توجد دراسة وصفية اهتمت بالتعرف على مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لكفايات التفكير الإبداعي في جميع المراحل التعليمية، وأن المعلم هو الأساس إذا توافرت لديه مهارات التفكير الإبداعي والناقد فإنه وبالتأكيد سيقوم بتنميتها لدى الطلبة ، أما إذا لم توجد لديه فإن فاقد الشيء لا يعطيه، لاسيما وأن تدريس اللغة العربية مرتبط بالعمليات العقلية، وأهمها المهارات المرتبطة بالتفكير، والتي ترق بالطالب إلى التفكير الإبداعي.

ومن هذا المنطلق وبعد أن تم مقارنة ما وجد من أدبيات في الدراسات السابقة وما يحدث على أرض الواقع تأتي هذه الدراسة في محاولة لإلقاء الضوء لمعرفة مستوى توظيف التفكير الإبداعي في تعليم اللغة العربية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في صورته المسحية؛ حيث تمَّ استخدام بطاقة تقويم التي صممها الباحثان للتعرف على كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في منطقة الباحة في كل من الإدارة العامة للتعليم في الباحة، وإدارة تعليم المخواة بإجمالي عدد (١٣٦٤) في حين تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) مُعلمًا ومعلمةً لغة عربية بواقع (٧٣) مُعلمًا و(٦٠) معلمةً لغة عربية للدراسة الأساسية، و(٦) مُعلمين لغة عربية للدراسة الاستطلاعية والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من المراحل التعليمية والصفوف الدراسية

عينة الدراسة		الصف				المجموع
		الأول	الثاني	الثالث	صفوف عليا*	
المرحلة	الابتدائية	–	–	–	٣٩	٣٩
	المتوسطة	١٢	١٣	١٥	–	٤٠
	الثانوي	٢٢	١٨	١٤	–	٥٤
المجموع		٣٤	٣١	٢٩	٣٩	١٣٣

***صفوف عليا الصف (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي**

أداة الدراسة: من الأساليب لتقويم الكفاية ما أورده محمود الناقة (١٩٩٧):

تقويم الكفاية بأن يطلب من الطالب أو المعلم بأن يستخدم كل مهارة من مهاراتها في المواقف المناسبة والظروف والشروط التي تستدعي استخدامها.

استخدام الاختبارات التحصيلية، أو الشفوية بالنسبة لإجراءات تقرير المعلومات والمعارف.

استخدام المشروعات العملية، أو الأداء التمثيلي، أو تصميم مواقف مشابهة للواقع مع استخدام بطاقة الملاحظة؛ وذلك بالنسبة لإجراءات تقدير الكفايات العملية (الناقة، ١٩٩٧، ٤٣).

ولذا لعل من المناسب أن تكون بطاقة الملاحظة الوسيلة المستخدمة لتقييم أداء المعلم؛ بحيث تتضمن تقريرًا عن مستوى أداء المعلم والمميزات الشخصية، والمهنية التي تخضع للتقييم؛ كونها تحتوي على بنود مثل حالة الفصل، وصوت المعلم، وضبط الفصل، ومعرفة المادة العلمية، وصلة المدرسة بالمجتمع المحلي وبزملائه وما شابه ذلك (المشرفي، ٢٠٠٣)، والملاحظة نوع من القياس ووسيلة أساسية له في آن واحد، يجمع بواسطتها المربون البيانات الخاصة بموضوع التدريس، والملاحظة تخص نفسها مباشرة بمشاهدة الظاهرة التعليمية، أو السلوك المطلوب التعرف عليه، ثم تسجيله حسب قواعد معينة في نماذج مناسبة معدة خصيصًا لذلك؛ هذا وتتلازم في العادة عمليات ملاحظة التعليم وقياسه نظريًّا وتطبيقيًّا؛ حيث يقوم المشرف التربوي بجمع، وتمييز، وتبويب البيانات المطلوبة، ثم تدوينها بصيغ منتظمة تنسجم مع طبيعة أداة الملاحظة المستخدمة، ثم يلي أعمال الملاحظة هذه حصر البيانات المتوافرة، وتحديد كفايتها الكمية؛

أي قياسها حسب معايير موضوعة مسبقة (حمدان، ٢٠٠٠، ٩٦)، كما يتم التقويم على أساس الكفاية من خلال عدة خطوات، على النحو التالي:

تحديد الأهداف النهائية الواجب على الفرد تحقيقها في موقف تعليمي معين.

تحديد الكفايات المطلوبة لتحقيق الأهداف السابق تحديدها.

ترجمة الكفايات إلى سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها.

تصميم نظام للتقويم يضمن الإجابة عن سؤالين مهمين وهما:

أ. هل تم تحقيق الأهداف؟

ب. هل استطاع الفرد امتلاك الكفاية المطلوبة؟ (الناقة، ١٩٩٧، ٤٢)

وهو ما تشير له معظم الدراسات التربوية بأن هناك نوعين رئيسين يعتبران من أكثر أنظمة الملاحظة شيوعًا في مجال تقويم الكفايات للمعلم في أثناء عملية التعليم، وهما: (نظام البند، ونظام العلامات أو القوائم سابقة الإعداد)؛ حيث يستخدم النوع الأول لملاحظة مظهر سلوكي واحد من مظاهر سلوك المعلم في أثناء التدريس، ورصد عدد مرات تكرار الأداء الصادر عن المعلم، ويهدف هذا النوع إلى تحديد نوع الأداء الذي يتميز به المعلم حتى يسهل التعرف على إيجابيته وسلبياته وفقًا لمعايير معينة، ويتطلب ذلك من الملاحظ درجة عالية من الكفاءة حتى يتمكن من التسجيل بدقة في الوقت المحدد. في مقابل أن النوع الثاني وهو نظام العلامات والقوائم سابقة الإعداد والذي يمتاز باستخدامه في ملاحظة جميع مظاهر سلوك المعلم في أثناء عملية التعليم؛ حيث تلاحظ هذه المظاهر بنفس الأهمية والوزن، وفيه يتم تحديد بنود السلوك مسبقًا قبل البدء في

عملية الملاحظة، وفي ضوء تصور الأداء ورصد ما يحدث من المعلم في أثناء عملية التعليم؛ بحيث يمكن تسجيل الأداء، وقياسه بطريقة مباشرة وفور حدوثه (المفتي، ٢٠٠٢، ٤٤- ٤٩)؛ ولذا فلعل النوع الثاني هو المناسب عند قياس مدى تمكن معلم اللغة العربية من أداء كفايات تعليم التفكير الإبداعي لمراحل التعليم المختلفة؛ حيث يتم التركيز على ملاحظة الأداء التدريسي للمعلم في ضوء الكفايات السابق تحديدها في التعرف على ما إذا كان للمعلم إظهار الأداء المطلوب، أم لا يظهره، بصرف النظر عن عدد مرات تكراره، بالإضافة لاتسام نظام العلامات بموضوعية أكثر في ملاحظة أداء المعلم، كما أن هناك عدة اعتبارات تم مراعاتها عند تصميم هذا النوع من الملاحظة وهي:

تحديد مظاهر السلوك التدريسي المراد ملاحظته .

تعريف كل مظهر تعريفًا إجرائيًا قابلاً للملاحظة .

تحليل كل مظهر إلى أداءات فرعية مكونة له .

أن تصف العبارة أداءً واحدًا فقط.

ألا تحتوي العبارة على أدوات نفي بقدر المستطاع.

ولزيادة الاهتمام بتقويم أداء المعلم القائم على أساس الكفايات؛ فيعد معيار الأداء هو سلوك المعلم التعليمي داخل الفصل، والمتوقع بأن يكون سلوكًا فعالًا (الغامدي،٢٠٠٩، ٤٠-٤٥). وعليه فقد تمَّ تصميم بطاقة الملاحظة لقياس معيار الأداء في توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، والتي تم تطبيقها على معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة.

خطوات بناء بطاقة الملاحظة:

في ضوء الأدب التربوي، والعديد من الدراسات من مثل:(أحمد وآخرون، ٢٠١٤؛ شحاته ،٢٠٠٠؛ مدكور، ٢٠٠٠؛ كوجك ،١٩٩١؛ منسي ،١٩٩٣؛ Tan, 2007؛ جروان، ٢٠١٣) والدراسات السابقة مثل (أبو جنين، ٢٠١٧؛ محمد ،٢٠١٥؛ وال، ٢٠١٦؛ أبو ندى، ٢٠١٥؛ محمود، ٢٠٠٧؛ الدفاعي، ٢٠١٤؛ العظامات، ٢٠١٨؛ البطحاني، ٢٠١٨)؛ فقد تمَّ بناء بطاقة ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية وفقاً للخطوات التالية:

تحديد هدف بطاقة الملاحظة: وذلك من خلال تحديد درجة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

إعداد بطاقة الملاحظة: حيث تمَّ إعداد بطاقة الملاحظة من خلال اتباع الخطوات التالية:

الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال.

مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة وصياغة عباراتها: بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات التي أجريت في هذا المجال تم تحديد ثلاثة محاور أساسية لبطاقة قياس درجة توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، وذلك بصياغة (٥٩) معيار سلوكي موزعة على المحاور التالية: مرفق (١)

المحور الأول: كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي.

المحور الثاني: كفايات التنفيذ للتفكير الإبداعي.

أولاً: كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية.

ثانياً: كفايات توليد التفكير الإبداعي.

ثالثاً: كفايات الحل بالتفكير الإبداعي

المحور الثالث: كفايات تقويم التفكير الإبداعي:

صياغة عناصر بطاقة الملاحظة: وقد روعي عند صياغة عناصر البطاقة: اتفاق الصيغة مع هدف البطاقة وطبيعتها؛ حيث اعتمد في صياغة مفردات البطاقة على إعداد قائمة مكونه من ثلاثة محاور.

وضع معايير للحكم على درجة كفايات تقويم التفكير الإبداعي

صياغة عبارات البطاقة في صورة إجرائية واضحة؛ تسهل ملاحظتها، وتمتاز بأنها عبارات قصيرة.

صياغة العبارات بحيث لا تحمل أكثر من معنى.

التقدير الكمي للدرجات: حيث اتبعت الدراسة أسلوب التقدير الكمي لبطاقة تقدير كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، وذلك بتحديد مستويات الكفاية كما في جدول (٢) التالي:

جدول (٢) مستويات تقدير كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

المستوى	الدرجة
قام بالأداء بمستوى عالٍ	٥
قام بالأداء بمستوى جيد	٤
قام بالأداء بمستوى متوسط	٣
قام بالأداء بمستوى منخفض	٢
الأداء منعدم	١

تقدير استجابات العينة: اعتمدت الدراسة في تقدير (درجة الكفاية) على طريقة المتوسط المرجح (Weighted Mean)؛ بحيث يتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي المرجح بعد حسابه بناءً على عدد الخيارات والفئات في مقياس ليكرت الخماسي؛ على أن يتم حساب المدى} أعلى خيار (٥) – أقل خيار (١) }= ٤ ويتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات) ٤ /٥ والتي تساوي (٠,٨٠) لتصبح درجات الكفايات كما هو موضح بجدول (٣) التالي:

جدول (٣) تقدير (درجة الكفاية) درجات مقياس ليكرت الخماسي قيد الدراسة

المتوسط الحسابي	مستوى الكفاية
من ٤,٢٠ إلى ٥	مستوى عالٍ
من٣,٤٠ إلى ٤,١٩	مستوى جيد
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	مستوى متوسط
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	مستوى منخفض
من ١,٠٠ إلى ١,٧٩	مستوى منعدم

صياغة تعليمات البطاقة: تم صياغة تعليمات البطاقة بصورة محددة وواضحة؛ بحيث تيسر إجراء الملاحظة من قبل المشرفين التربويين على نحو صحيح، وقد تضمنت التعليمات إرشادات للملاحظ الذي سيستخدم البطاقة

توضح له كيفية استخدامها، كما تضمنت بعض البيانات عن المعلم، أو المعلمة التي تخضع للملاحظة.

المعاملات العلمية للبطاقة:

أولًا: حساب صدق البطاقة: تم حساب صدق البطاقة من خلال صدق المحتوى (المحكمين)؛ فبعد الانتهاء من صياغة عبارات بطاقة التقويم وإعدادها في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من صدق بطاقة التقويم، وللتعرف على آرائهم وملاحظاتهم من حيث:

احتواء مفردات البطاقة على المعايير التي تم تحديدها لكل كفاية.

صحة صياغة عبارات بطاقة التقويم، ومناسبتها لقياس درجة كفايات تقويم التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

مدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذي وضعت لقياسه.

مدى وضوح مفردات البطاقة، وقدرتها على وصف الأداءات المراد ملاحظتها.

إضافة أية ملاحظات يرونها.

وبعد الأخذ بآراء المحكمين تمّ إجراء التعديلات، وصياغة مفردات بطاقة التقويم، لتصبح مكونه من (٥٦) معيارًا مرفق (٢).

ثانيًا: ثبات بطاقة الملاحظة: تعد طريقة اتفاق الملاحظين في الثبات من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً لسهولتها، ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة سلوك التعليم لنفس المعلم وفي نفس الوقت

(المفتي ، ٢٠٠٢، ٦١)؛ ولحساب ثبات البطاقة تمَّ تطبيق البطاقة على عينة مكونة من (٦) من المعلمين عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك بالاستعانة بمشرفين تربويين؛ حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم بهدف حساب ثبات البطاقة؛ ولتحقيق ذلك استخدمت معادلة "كوبر" Coper لحساب نسبة ثبات الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتين، وتتضح هذه المعادلة فيما يلي: (المفتي، ٢٠٠٢، ٦٢)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

حيث أشار "كوبر" إلى أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات بطاقة الملاحظة، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة، ويبين الجدول (٤) نسبة الاتفاق بين اثنين من المشرفين التربويين في تقدير درجات كفايات تعليم التفكير الإبداعي باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (٦) معلمين.

جدول (٤) حساب نسبة الاتفاق بين المشرفين التربويين في ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

المعلم	١	٢	٣	٤	٥	٦
نسبة الاتفاق (%)	٨٦٪	٨٨٪	٩٣٪	٧٩٪	٩٠٪	٩٣٪

ويتضح من الجدول السابق ثبات بطاقة الملاحظة؛ حيث كانت نسبة الاتفاق مقبولة بين المشرفين التربويين في ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي.

تطبيق بطاقة الملاحظة: تمَّ تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها الإلكترونية من خلال المشرفين التربويين على عينة الدراسة، والمكونة من (١٣٣) معلمًا ومعلمة تخصص لغة عربية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

المعالجات الإحصائية: نظراً لطبيعة الدراسة فقد تم معالجة البيانات الخام إحصائياً عن طريق الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS.24) وذلك للحصول على المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية %، المتوسط المرجح، اختبار (ت) T.Test لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي ذي الاتجاه الواحد بين المجموعات one-way Anova.

عرض النتائج ومناقشتها:

لمناقشة النتائج وتفسيرها تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة، كما تم استخدام المدى، والمتوسط المرجح بعد حسابه بناءً على عدد الخيارات والفئات في مقياس ليكرت الخماسي في تحديد تقدير استجابات العينة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة

م	الكفايات	المجموع الكلى	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
	كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي:					
١	معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية	٥٧٨	٤,٣٥	٠,٨١	عالٍ	١
٢	تحديد خبرات المتعلمين السابقة في مهارات التفكير الإبداعي للغة العربية.	٥٦٠	٤,٢١	٠,٨٣	عالٍ	٦
٣	التمكن من صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية للدرس وفق مكونات التفكير الإبداعي.	٥٥٨	٤,٢٠	٠,٩٦	عالٍ	٧
٤	اختيار وسائل تعليمية تحث الطلاب على التفكير الإبداعي.	٥٦١	٤,٢٢	٠,٩٢	عالٍ	٥
٥	اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لتحفيز المتعلمين على التفكير الإبداعي.	٥٧٦	٤,٣٣	٠,٨٥	عالٍ	٣
٦	التخطيط لتوليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل.	٥٥٢	٤,١٥	٠,٩٤	جيد	١٠
٧	تصميم الأنشطة الإبداعية المناسبة للخبرات السابقة ولمستوى الطلاب في الدروس	٥٥٦	٤,١٨	٠,٩١	جيد	٩
٨	يخطط مواقف تربوية محددة تتيح من خلالها المتعلمين إظهار قدراتهم الإبداعية.	٥٥٧	٤,١٩	٠,٩١	جيد	٨
٩	توظيف التغذية الراجعة الفورية التي تساعد إنتاجيات إبداعية.	٥٧٩	٤,٣٥	٠,٨٧	عالٍ	١
١٠	إعداد أنشطة جماعية لتعزيز مهارات الطلاب اللفظية.	٥٧٢	٤,٣٠	٠,٨٨	عالٍ	٤
	المتوسط العام	٥٦٥	٤,٢٥	٠,٨٩	عالٍ	
	كفايات التنفيذ للتفكير الإبداعي:					
	أولاً: كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية.					

م	الكفايات	المجموع الكلي	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
١	يطرح أسئلة مفتوحة النهايات تساعد المتعلمين على الاستثارة اللفظية.	٥٧٩	٤,٣٥	٠,٧٩	عالٍ	٤
٢	يستخدم بعض مواقف الاتصال كجلسات عصف ذهني.	٥٦٩	٤,٢٨	٠,٨٧	عالٍ	٩
٣	يحث المتعلمين على إثارة الأسئلة المثيرة للتفكير.	٥٦٦	٤,٢٦	٠,٨٢	عالٍ	١١
٤	يطلب من المتعلمين استخراج كلمات وعبارات وأفكار جديدة غير ما عرض.	٥٨٠	٤,٣٦	٠,٨١	عالٍ	٣
٥	يطلب أمثلة إضافية واستخدامات جديدة للمفردات والجمل والأفكار.	٥٧٥	٤,٣٢	٠,٨٣	عالٍ	٦
٦	يدرب المتعلمين على الأسلوب العلمي للنقد بموضوعية.	٥٤٠	٤,٠٦	٠,٩٣	جيد	١٥
٧	يضع المتعلمين في مواقف إكمال الإجابات أو القصص.	٥٧١	٤,٢٩	٠,٨٧	عالٍ	٧
٨	يستمع إلى المتعلمين حتى يتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب.	٥٩٢	٤,٤٥	٠,٧٦	عالٍ	١
٩	يساعد المتعلمين على استخراج الكلمات المفتاحية في النصوص اللغوية المختلفة	٥٩٠	٤,٤٤	٠,٨٢	عالٍ	٢
١٠	يهيئ البيئة المناسبة للاكتشاف والتفكير.	٥٦٧	٤,٢٦	٠,٨٤	عالٍ	١٠
١١	يجعل بعض المتعلمين يديرون المناقشات.	٥٥٩	٤,٢٠	٠,٨٩	عالٍ	١٣
١٢	يوفر للمتعلمين الفرص للعمل الحر بمفردهم إذا تطلب الموقف ذلك.	٥٧٠	٤,٢٩	٠,٨٨	عالٍ	٨
١٣	يستخدم اللعب الإبداعي من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة.	٥٣٣	٤,٠١	١,٠٦	جيد	١٦
١٤	ينظم مسابقات في اللغة العربية تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة كمكونات الإبداع الأساسية.	٥٥٠	٤,١٤	٠,٩٤	جيد	١٤
١٥	يلاحظ استجابات المتعلمين وجوانب القوة والتميز لدى كل منهم.	٥٧٧	٤,٣٤	٠,٨٣	عالٍ	٥

م	الكفايات	المجموع الكلى	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
١٦	يسجل بدقة وبالتفصيل استجابات المتعلمين في سجل تراكمي.	٥٦١	٤,٢٢	٠,٩١	عالٍ	١٢
المتوسط العام		٥٦٧	٤,٢٧	٠,٨٧	عالٍ	
ثانياً: كفايات توليد التفكير الإبداعي.						
١	يشجع كل متعلم على توليد أفكار كثيرة متنوعة من خلال استراتيجية الحوار والمناقشة لتوليد الأفكار الإبداعية.	٥٨٩	٤,٤٣	٠,٧٩	عالٍ	٤
٢	يمنح المتعلمين وقتًا كافيًا لتوليد الأفكار الإبداعية.	٥٨٢	٤,٣٨	٠,٧٩	عالٍ	٦
٣	ينشط فكر المتعلمين من خلال التفكير خارج النص اللغوي.	٥٥٥	٤,١٧	٠,٨٧	جيد	١٠
٤	يتقبل كل فكرة مهما كانت بسيطة أو غريبة ولا يقلل منها.	٥٩٩	٤,٥٠	٠,٧٣	عالٍ	٢
٥	يركز على العملية الإبداعية أكثر من الإنتاج الإبداعي	٥٤٤	٤,٠٩	٠,٨٨	جيد	١١
٦	يتقبل أخطاء المتعلمين الصريحة العفوية كجزء من العملية الإبداعية	٦٠٤	٤,٥٤	٠,٧٦	عالٍ	١
٧	يتجنب نقد المتعلمين في أفكارهم أو طرق تفكيرهم.	٥٩٥	٤,٤٧	٠,٧٨	عالٍ	٣
٨	يؤجل الحكم على قيمة كل فكرة حتى نهاية الجلسة.	٥٥٨	٤,٢٠	١,٠٠	عالٍ	٩
٩	يساعد المتعلمين على تطوير وربط الأفكار بطرق مختلفة للوصول إلى أفكار أخرى جديدة.	٥٧٧	٤,٣٤	٠,٨٧	عالٍ	٧
١٠	يوفر الفرص للمتعلمين أن يتعلموا ويفكروا ويكتشفوا دون التقييم الفوري الذي قد يقيد التفكير الإبداعي.	٥٨٥	٤,٤٠	٠,٨٤	عالٍ	٥
١١	يتابع أفكار المتعلمين كما هي دون محاولة إعادة تشكيلها أو تعديلها.	٥٦١	٤,٢٢	٠,٩٥	عالٍ	٨
	المتوسط العام	٥٧١	٤,٣٠	٠,٨٦	عالٍ	
ثالثاً: كفايات الحل بالتفكير الإبداعي						

م	الكفايات	المجموع الكلي	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
١	يحدد المشكلة موضوع الدرس ويطرحها على المتعلمين.	٥٩١	٤,٤٤	٠,٨١	عالٍ	٢
٢	يزود المتعلمين بالمعلومات المتوافرة حول المشكلة وتحللها إلى عناصرها الأولية.	٥٩٦	٤,٤٨	٠,٧٦	عالٍ	١
٣	يقدم للمتعلمين مواقف غامضة أو مشكلات محيرة لإثارة تفكيرهم.	٥٥٥	٤,١٧	٠,٨٧	جيد	٨
٤	يتيح فرصًا للمحاولات الفردية أو الجماعية لحل المشكلة بطريقة إبداعية.	٥٨٠	٤,٣٦	٠,٨٦	عالٍ	٣
٥	يشجع المتعلمين على إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلة.	٥٧٨	٤,٣٥	٠,٨٢	عالٍ	٤
٦	يتابع الأفكار التي تم توليدها ويختار المقبول منها في حل المشكلة.	٥٦٤	٤,٢٤	٠,٨٧	عالٍ	٦
٧	يساعد المتعلمين على وضع بدائل متعددة لحل المشكلة بطريقة إبداعية.	٥٦٣	٤,٢٣	٠,٨٦	عالٍ	٧
٨	يهتم بالأفكار والحلول من خلال مساعدة المتعلمين على التحقق من صحة الفروض، أو الحلول المقترحة.	٥٧٦	٤,٣٣	٠,٨٠	عالٍ	٥
المتوسط العام		٥٧٢	٤,٣٠	٠,٨٥	عالٍ	
كفايات تقويم التفكير الإبداعي:						
١	يعزز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي.	٦٠٢	٤,٥٣	٠,٧٢	عالٍ	١
٢	يشجع المتعلمين للتعبير عن أفكارهم في حل المشكلة دون قيود أو إشارات سلبية.	٥٩٢	٤,٤٥	٠,٨٢	عالٍ	٢
٣	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة طبقًا للمعايير التي يعتمد عليها للثناء على إجابة معينة.	٥٩٢	٤,٤٥	٠,٧٦	عالٍ	٣
٤	يعرض الأفكار الإبداعية المتميزة للمتعلمين على زملائهم.	٥٩١	٤,٤٤	٠,٧٨	عالٍ	٤
٥	ينوع الأنشطة التقويمية وفق مستويات النتاجات الإبداعية.	٥٧١	٤,٢٩	٠,٨١	عالٍ	٧

م	الكفايات	المجموع الكلى	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
٦	يحث المتعلمين على تطبيق أفكارهم الإبداعية في المجالات المختلفة.	٥٧٥	٤,٣٢	٠,٨٤	عالٍ	٦
٧	يوجه المتعلمين على تقويم أعمال زملائهم.	٥٥٦	٤,١٨	٠,٩٣	جيد	٩
٨	يستخدم أساليب المنافسة بين المتعلمين على تقديم الأفكار والأعمال الإبداعية.	٥٨٠	٤,٣٦	٠,٧٩	عالٍ	٥
٩	يشجع المتعلمين على التحدي والمخاطرة بطرح الأفكار الإبداعية.	٥٦٨	٤,٢٧	٠,٨٥	عالٍ	٨
١٠	ينظم المسابقات اللغوية وتقدم الحوافز للمبدعين.	٥٤٣	٤,٠٨	٠,٩٦	جيد	١١
١١	يوجه المتعلمين نحو الاحتفاظ بأفكارهم عن طريق تسجيلها في كراسات خاصة بهم.	٥٤٤	٤,٠٩	٠,٩٨	جيد	١٠
	المتوسط العام	٥٧٣	٤,٣١	٠,٨٥	عالٍ	
	الإجمالي	٥٧٠	٤,٢٩	٠,٨٦	عالٍ	

ويتضح من جدول (٥) والخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة، أن هناك تباين بين متوسطات الكفايات في جميع كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم، وأن مستوى درجة توظيف التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية بمتوسط عام (٤,٢٩) مما يدل على مستوى توظيف عالٍ، كما يتضح أن المتوسط العام لدرجة كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي (٤,٢٥) بمستوى كفاية عالٍ، كما كانت قيم كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي ما بين (٤,٣٥) إلى (٤,١٥) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم

(١) (معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، والكفاية رقم (٩) (توظيف التغذية الراجعة الفورية التي تساعد إنتاجيات إبداعية) وحصلت على الترتيب الأول أيضًا بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (٦) (التخطيط لتوليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل)؛ حيث حصلت على الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من (العظامات، ٢٠١٨؛ الراشد، ٢٠١٦)، فيما تختلف مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٩)، وكما تشير هذه النتيجة بأن معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية جزء مهم من كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي؛ ولعل هذه النتيجة تعزى إلى ما أشار إليه نتائج دراسة محمدي (٢٠١٦) بضرورة وضوح الأهداف الخاصة بالتدريس، والنابعة من احتياجات الطلاب، كما يجب أن تكون واضحه لكل من المعلم والمتعلم؛ كون هذا الوضوح يجعل كلا من المعلم والمتعلم على الطريق الصحيح؛ بحيث تتم مراحل التعليم الإبداعي بطريقة صحيحة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة عاطف (١٩٩٧) والتي هدفت تحديد قائمة الكفايات الأدائية للمعلمة والتي تتضمن على ثمانية وثلاثون (٣٨) كفاية أدائية، تم تصنيفها في ستة (٦) كفايات أساسية كان أهمها تخطيط وإدارة تنظيم المواقف التعليمية لتنمية الإبداع.

كما يتضح من جدول (٥) أن المتوسط العام لكفايات اكتشاف القدرة الإبداعية (٤,٢٧) بدرجة كفاية عالية؛ حيث تراوحت قيم كفايات اكتشاف

القدرة الإبداعية ما بين (٤,٤٥) إلى (٤,٠١) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (٨) (يستمع إلى المتعلمين حتى تتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (١٣) (يستخدم اللعب الإبداعي من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة)؛ حيث حصلت على الترتيب السادس عشر بمتوسط حسابي (٤,٠١)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية ظهرت بمستوى عالٍ لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة والتي يمكن عزوها إلى أن معلم اللغة المبدع بما يحمله من ثقافة، واتجاهات إيجابية نحو مهنته يعمل على تربية الإبداع عند الطلبة؛ معتمداً على تفهمه للإبداع وإدراك أبعاده، وعلى قدرته على اكتشاف المبدعين، ومتابعتهم في العملية الإبداعية؛ فهو قادر على إثارة دافعية الطلبة من خلال منحهم الفرصة للتعلم، وطرح أنشطة فنية يُعَبر فيها المبدعون عن مشاعرهم بحرية وطلاقة من خلال توفير الأمن والحرية النفسية لهم، وتشجيعهم على المحاولة والتجريب، ومحاربة اليأس، وحثهم على مرونة التفكير، وطرح البدائل المختلفة لحل المشاكل، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من أبو جنين (٢٠١٧) ، ونتائج دراسة محمد (٢٠١٥) والتي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي و درجة ممارستهم ما بين المتوسطة والعالية.

كما يتضح من جدول (٥) بأن المتوسط العام لكفايات توليد التفكير الإبداعي (٤,٣٠) بدرجة كفاية عالية؛ حيث تراوحت قيم كفايات توليد

التفكير الإبداعي ما بين (٤,٥٤ إلى ٤,٠٩) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية؛ حيث كانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (٦) (يتقبل أخطاء المتعلمين الصريحة العفوية كجزء من العملية الإبداعية)، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٤)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (٥) (يركز على العملية الإبداعية أكثر من الإنتاج الإبداعي) وحصلت على الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كفايات توليد التفكير الإبداعي ظهرت بمستوى عالٍ أيضًا لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة، والتي تعزى إلى ما ذكره Armstrong (2017) بأن المعلم المبدع عند قيامه بالتعلم لابد أن يقوم باستدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار التربوية، وينوع الأفكار، والاستجابات التربوية، ويعدل المواقف التعليمية، وينظمها بشكل مناسب، ويولد أفكار واستجابات تربوية جديدة، وقليلة التكرار، وعندما يتحقق ذلك فإنه يكون قد قام بممارسات تعليمية إبداعية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الرويلي (٢٠١٥) بأن على المعلم أن يمتلك كفايات توليد، أو إنتاج التفكير الإبداعي في الفصل الدراسي.

ويتضح أيضًا من جدول (٥) أن المتوسط العام لكفايات الحل بالتفكير الإبداعي (٤,٣٠) بدرجة كفاية عالية، كما تراوحت قيم كفايات الحل بالتفكير الإبداعي ما بين (٤,٤٨ إلى ٤,٣) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (٢) (يزود المتعلمين بالمعلومات المتوافرة حول المشكلة وتحللها إلى عناصرها الأولية)، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤٨)، وكانت أقل الكفايات

توظيفاً كفاية رقم (٨) (يقدم للمتعلمين مواقف غامضة أو مشكلات محيرة لإثارة تفكيرهم) وحصلت على الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كفايات الحل بالتفكير الإبداعي ظهرت بمستوى عالٍ أيضًا لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة والتي تعزى إلى أن حل المشكلات الإبداعي يتضمن دائماً على الإبداع، وخصوصاً في مجالات مثل الأدب والشعر؛ مما يتطلب قيام المعلم بأدواره من تزود المتعلمين بالمعلومات والخبرات المتوافرة حول المشكلة، وتحللها إلى عناصرها الأولية الإبداعية، ويشجع المتعلمين على إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلة، وهذا ما أوضحه جروان (٢٠١٣) بأن الإبداع ينتج من الاهتمام والتوجيه نحو النشاطات والقيم التي تنطوي على الحلول الإبداعية بغض النظر عن النتاجات.

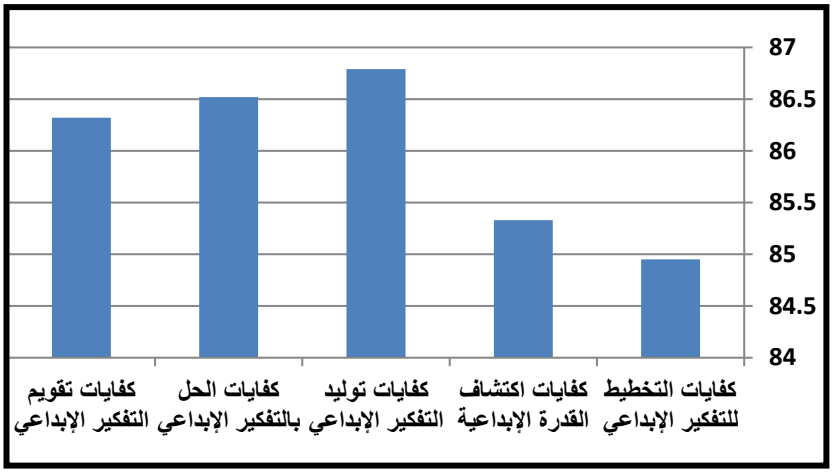
كما يتضح من جدول (٥) أن المتوسط العام لكفايات تقويم التفكير الإبداعي (٤,٣١) بدرجة كفاية عالية، كما تراوحت قيم كفايات تقويم التفكير الإبداعي ما بين (٤,٥٣ إلى ٤,٠٨) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية ، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (١) (يعزز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي)، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٣)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (١٠) (ينظم المسابقات اللغوية وتقدم الحوافز للمبدعين)، وحصلت على الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة أن يقوم المعلم بتعزيز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي التي تشجع المتعلمين للتعبير في حل المشكلات دون قيود، أو إشارات سلبية؛ بحيث يستخدم أساليب التعزيز

المناسبة طبقًا للمعايير التي يعتمد عليها للثناء، يعرض الأفكار الإبداعية المتميزة للمتعلمين على زملائهم، وهذا ما أشار إليه Fleetham (2006) بأن من أهم أدوار المعلم في الفصل الدراسي تقويم مخرجات التفكير الإبداعي بأساليب تعزز مخرجات الإبداع والابتكار لدى الطالب.

جدول (٦) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة

كفايات توظيف التفكير الإبداعي	عدد الكفايات	عينة الدراسة	مجموع الكفايات	الأهمية النسبية %	ترتيب درجة التوظيف
كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي	١٠	١٣٣	٥٦٤٩	٨٤,٩٥	٥
كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية	١٦	١٣٣	٩٠٧٩	٨٥,٣٣	٤
كفايات توليد التفكير الإبداعي	١١	١٣٣	٦٣٤٩	٨٦,٧٩	١
كفايات الحل بالتفكير الإبداعي	٨	١٣٣	٤٦٠٣	٨٦,٥٢	٢
كفايات تقويم التفكير الإبداعي	١١	١٣٣	٦٣١٤	٨٦,٣٢	٣

يتضح من نتائج جدول (٦) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقًا للأهمية النسبية للمحوة.



شكل (١) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية للمحور (%)

ويتضح من جدول (٦) وشكل (١) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية للمحور (%)؛ حيث حصلت كفايات توليد التفكير الإبداعي على أعلى كفايات توظيف للتفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية بأهمية نسبية (٨٦,٧٩ %)، وجاء في الترتيب الثاني كفايات الحل بالتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٥٢ %)، بينما جاء في الترتيب الثالث كفايات تقويم التفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٣٢ %)، أما في الترتيب الرابع فجاء كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية بأهمية بنسبة (٨٥,٣٣ %)، وجاء في الترتيب الخامس كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٤,٩٥ %). ويمكن أن تعزى تلك النتائج بحصول كفايات توليد التفكير الإبداعي على ترتيب متقدم في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، وبوزن نسبي عالٍ إلى أن اكتشاف وتنمية

مهارات التفكير الإبداعي لمعلم اللغة العربية ضرورة حتمية، ومطلب شرعي وحضاري، وحاجة واقع لمعلم اللغة العربية، وما يتطلبه من إعداد أكبر عدد ممكن من الأفراد المبدعين، كان لزامًا أن يكون للمعلم دور في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهذا ما بينته نتائج دراسة محمود (٢٠١٣) التي أكدت دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وما يجب أن يقع على المعلم من العبء الأكبر في تنمية، أو كبح جماح القدرات الإبداعية للتلاميذ.

جدول (٧) دلالة الفروق بين معلمين ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم

المعالجات الإحصائية / المتغيرات	معلمين		معلمات		فروق المتوسطات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي	٤٢,٤٢	٧,٤٣	٤٢,٥٣	٦,٧٨	٠,١١	٠,٠٩	٠,٢٨
كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية	٦٧,٥١	١١,٣٠	٦٩,١٨	١٠,١٦	١,٦٨	٠,٨٩	٠,٧٥
كفايات توليد التفكير الإبداعي	٤٧,٠٣	٨,٠٥	٤٨,٦٠	٦,٥٨	١,٥٧	١,٢٢	٠,٢٨
كفايات الحل بالتفكير الإبداعي	٣٤,٥٢	٥,٩٥	٣٤,٧٢	٤,٨٤	٠,٢٠	٠,٢١	٠,٢٤
كفايات تقويم التفكير الإبداعي	٤٧,٢٦	٧,٣٦	٤٧,٧٣	٦,٥٥	٠,٤٧	٠,٣٩	٠,٨٩

قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٨ * ٠,٠١ = ٢,٦٣ **

يتضح من جدول (٧) عدم وجود أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم، ولعل ذلك يعزى إلى تشابه المعلمين والمعلمات في استخدام استراتيجيات التدريس وأنشطة توظيف التفكير الإبداعي وفق دليل المعلم المعتمد من وزارة التعليم؛ والذي يعد المرجع الأساس لعملية تعلم اللغة

العربية في تنفيذ الدروس، والنشاطات، والاختبارات، والنشاطات العلاجية والإثرائية الإبداعية، بالإضافة إلى طبيعة استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة العربية من ابتكار حلول واقعية للمشكلات اللغوية؛ حيث تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة العظامات (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية، تبعًا لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة، كما تتفق مع نتائج دراسة البطحاني (٢٠١٨)؛ إذ تساوت فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت، والتي تضم أربعة مجالات هي: مهارات التعرف الأولى، ومهارات تميز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي.

جدول (٨) دلالة الفروق بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية باستخدام تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد

الكفايات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي	الابتدائي	٣٩	٤١,٥١	٥,٩٩	٠,٥٤	٠,٥٨
	المتوسط	٤٠	٤٢,٦٣	٨,٨٧		
	الثانوي	٥٤	٤٣,٠٦	٦,٤٤		
كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية	الابتدائي	٣٩	٦٦,٥٤	٨,٦٣	٠,٨١	٠,٤٥
	المتوسط	٤٠	٦٩,٥٨	١٣,٤٦		
	الثانوي	٥٤	٦٨,٥٤	١٠,٠٠		
كفايات توليد التفكير الإبداعي	الابتدائي	٣٩	٤٦,٨٢	٦,٦٦	٠,٦٧	٠,٥٢
	المتوسط	٤٠	٤٨,٧٥	٨,٨٥		
	الثانوي	٥٤	٤٧,٦٥	٦,٨٥		
	الابتدائي	٣٩	٣٣,٧٢	٤,٨٦	٠,٧٣	٠,٤٨

الكفايات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
كفايات الحل بالتفكير الإبداعي	المتوسط	٤٠	٣٤,٩٨	٦,٧٧		
	الثانوي	٥٤	٣٤,٩٨	٤,٧٦		
كفايات تقويم التفكير الإبداعي	الابتدائي	٣٩	٤٧,٠٥	٥,٠٨	٠,٢٨	٠,٧٦
	المتوسط	٤٠	٤٨,١٥	٨,٣٧		
	الثانوي	٥٤	٤٧,٢٨	٧,١٤		

قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٠٧ * ٠,٠١ = ٤,٧٧ **

يتضح من جدول (٨) عدم وجود أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، ويمكن أن تعزى تلك النتائج لعدم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية إلى تشابه البيئة التعليمية؛ وهو ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من وجود كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية؛ ففي المرحلة الابتدائية أظهرت نتائج دراسة أبو جنين (٢٠١٧) استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التعليم, وفي المرحلة المتوسطة أظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٥) ، ونتائج دراسة الخفاجي (٢٠١٧)، ونتائج دراسة الشمري (٢٠١٧) امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، ودرجة ممارستهم لها، أما في المرحلة الثانوية فأظهرت نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٩) ضعف ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري.

ملخص النتائج:

مستوى توظيف التفكير الإبداعي عامة في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة جاءت عالية بمتوسط عام (٤,٢٩).

مستوى توظيف كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٢٥)، وكانت أكثر الكفايات توظيف "معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية".

مستوى توظيف كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية جاءت عالية بمتوسط (٤,٢٧)، وكانت أكثر الكفايات توظيف "يستمع إلى المتعلمين حتى تتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب".

مستوى توظيف كفايات توليد التفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٣٠)، وكانت أكثر الكفايات توظيف "يتقبل أخطاء المتعلمين الصريحة العفوية كجزء من العملية الإبداعية".

مستوى توظيف كفايات الحل بالتفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٣٠)، وكانت أكثر الكفايات توظيفًا " تزود المتعلمين بالمعلومات المتوافرة حول المشكلة وتحللها إلى عناصرها الأولية".

مستوى توظيف كفايات تقويم التفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٣١)، وكانت أكثر الكفايات توظيفًا "يعزز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي".

ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية للمحور (%) جاءت كالاتي:

كفايات توليد التفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٧٩ %).

كفايات الحل بالتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٥٢ %).

كفايات تقويم التفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٣٢ %).

كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية بأهمية نسبية (٨٥,٣٣ %).

كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٤,٩٥ %).

عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم.

عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

***

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدارسة، يوصي الباحث بالآتي:

توجيه معلمي اللغة العربية لتوظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم وفق نتائج الدراسة من الاهتمام بكفايات توليد التفكير الإبداعي، وكفايات الحل بالتفكير الإبداعي، وكفايات تقويم التفكير الإبداعي، وكفايات اكتشاف القدرة الإبداعية، وكفايات التخطيط للتفكير الإبداعي.

ضرورة استخدام كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

التأكيد على تعزيز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي.

أهمية أن تتضمن أهداف لجوانب التفكير الإبداعي في مقرر اللغة العربية استعمال اللغة العربية، وتوظيفها في مواقف التعليم والتعلم يرتبط بالنواحي الإبداعية.

المقترحات:

قياس مهارات التفكير الإبداعي اللازمة في العملية التعليمة لدى معلمي اللغة العربية.

مدى توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي.

فاعلية برنامج تدريبي في كفايات التفكير الإبداعي على عينة من معلمي اللغة العربية.

قائمة المراجع

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

٢. أبو جنين، عطا محمد (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس. *مجلة العمدة العلمية الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب*. (١) الجزائر.

٣. أبو جنين، عطا محمد (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس. (١)، *مجلة العمدة العلمية الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب*، الجزائر.

٤. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (٢٠١٣). *علم النفس التربوي*. (ط٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. أبو عميرة، محبات (١٩٩٢). *دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب، دراسة تجريبية، مؤتمر الإبداع والتعليم العام*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.

٦. أبو ندى، خالد محمد (٢٠١٥). أثر برنامج تعليمي لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، دكتوراه، قسم علم نفس تربوي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية، السودان، الخرطوم.

٧. أحمد، محمد عبد القادر (١٩٩٢). *طرق التدريس العامة*. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٨. أحمد، نعيمة حسن والقفاص، وليد كمال وحسن، احلام الباز (٢٠١٤). *دليل تنمية التفكير*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي.

٩. الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨). *تعليم من أجل التفكير*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

١٠. البدري، أبو الدهب البدري علي (١٩٩٨). أثر استخدام برنامج في الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع والتحصيل في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية، جامعة المنيا.
١١. البستاني، بطرس (١٩٩٨). *قاموس محيط المحيط*. بيروت: مكتبة لبنان.
١٢. البطحاني، محمد عويض ابراهيم (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
١٣. البلولة، فريحة أحمد وعبد القادر، علي الشفاء (٢٠١٥). استراتيجية تعليم مهارات التفكير وأثرها في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية (بمحلية أم بدة). (١) مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
١٤. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
١٥. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). *الإبداع: مفهومه ومعاييره ومكوناته*. (ط٣) عمان: دار الفكر.
١٦. الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (٢٠٠٢). *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير حقيبة تدريبية*. الرياض: مكتبة الشقري.
١٧. الحمادي، علي (١٩٩٩). ٣٠ *طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري*. (٤)، بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
١٨. حمدان، محمد زياد (٢٠٠٠). *سيكولوجية الاتصال التربوية*. سلسلة المكتبة التربوية الحديثة، الرسائل ٣، ٨، ٢٠، دار التربية الحديثة.
١٩. خصاوية، رعد مصطفي (٢٠٠٨). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. (ط١)، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
٢٠. الخفاجيّ، سرمد محمّد داوّد (٢٠١٧). مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري. (٣)، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل.

٢١. درويش، زين العابدين (١٩٨٣). تنمية الإبداع . منهج تطبيقه. القاهرة: دار المعارف.
٢٢. الدفاعي، سيف علي حسين (٢٠١٤). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، العراق.
٢٣. الراشد، مضاوي عبد الرحمن (٢٠١٦). الكفايات الادائية اللازمة لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة: دراسة تحليلية مع تصور مقترح. ٢٣(١٠٢)، مستقبل التربية العربية.
٢٤. روشكا، ألكسندر (١٩٩٨). *الإبداع العام والخاص*. ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (١٤٤).
٢٥. الرويلي، عيده منيزل حريث (٢٠١٥). تقييم معلمات رياض الأطفال في محافظة القريات المملكة العربية السعودية لمدى تمكنهن من الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي. ٦(١١)، المجلة العربية لتطوير التفوق، ١٤٣-١٧٣.
٢٦. زكريا، ميشيل (١٩٨٣). *الألسنة (علم اللغة الحديث) المبادئ والإعلام*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
٢٧. السحماوي، ابتسام محمد حسن (١٩٩٨). أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر. *مجلة العلوم التربوية*.
٢٨. السيد، يسري مصطفى (٢٠١٠). الإبداع في العملية التربوية وسائله ونتائجه. *مقالة منشورة جامعة الإمارات العربية المتحدة*، كلية التربية.
٢٩. شحاته، حسن (١٩٩٨). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
٣٠. شحاته، حسن (٢٠٠٠). *استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣١. الشمري، تفة بنت صياح (٢٠١٧). تقييم أداء معلّمات الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بحائل. ٢٤(١٠٧)، *مستقبل التربية العربية*.
٣٢. عاطف، عدلي فهمي (١٩٩٧). الكفايات الأدائية لدى معلمة الروضة اللازمة لتنمية ابتكارية الأطفال دراسة ميدانية. *مؤتمر كلية رياض الأطفال*، جامعة القاهرة.
٣٣. عبد الحميد، جابر وكاظم، أحمد خيري (١٩٩٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط٢)، القاهرة: دار النهضة العربية.
٣٤. عبد العزيز، أحمد يوسف (١٩٩٣). تنمية كفايات الإبداع لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية بسوهاج. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة سوهاج.
٣٥. عبد الكريم، مجدي حبيب (٢٠٠٠). بحوث ودراسات في الطفل المبدع. (ط١)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٦. عبد اللاه، نايف يوسف سيف (٢٠٠١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
٣٧. العظامات، هايل عقمو بنيو (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي في مديرية التربية والتعميم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية. ٤٠(١)، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية.
٣٨. على الدين، محمد ثابت (١٩٩٠). *تعزيز السلوك الابتكاري*. ندوة كلية التربية، جامعة البحرين.
٣٩. عمر، ماهر محمود (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي للموهوبين. (٥) *مجلة خطوة*، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
٤٠. العنزي، مبارك بن غدير (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط في مدينة عرعر. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤١. الغامدي، فريد علي يحيى (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. ١(١)، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، المملكة العربية السعودية.

٤٢. فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير. الرياض: دار النشر الدولي.

٤٣. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٠). *تفعيل استخدام المنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التفكير الإبداعي ندوة التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم اللغة في القرن الحادي والعشرين*. وحدة المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين.

٤٤. قطامي، نايف وحمدي نزيه وقطامي، يوسف وصبحي، تيسير وأبو طالب صابر (٢٠٠٨). *تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية*. الشركة العربية المتحدة للتسوق والتوريدات، عمان، الاردن.

٤٥. قمبر، محمود والسويدي، ضحي (١٩٩٥). التربية والابتكار. ١(١)، مستقبل التربية العربية.

٤٦. الكثيري، راشد والعايد، عبد الله (٢٠٠٠). إسهام تدريبات كتاب القراءة المقرر على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. *المؤتمر العلمي الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، يوليو.

٤٧. كوجك، كوثر حسين (١٩٩١). *الإبداع في المناهج وطرق التدريس "الإبداع والتعليم العام"*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٤٨. لبيب، رشدي (١٩٩٧). *معلم العلوم: مسؤولياته وأساليب عمله، وإعداده، ونموه العلمي والمهني*. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩. المالكي، عوض بن صالح (٢٠٠٢). مدى امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير الابتكاري. *رسالة ماجستير غير المنشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٠. المالكي، عوض صالح والحربي ابراهيم سليم (٢٠٠٩). دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الابتكاري. *ورقة بحثية مقدمة إلى كلية التربية*، جامعة أم القرى.

٥١. محمد، عقيل موحان (٢٠١٥). درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة في مديرية تربية ذي قار لمهارات التفكير الإبداعي ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

٥٢. محمدي، فوزية (٢٠١٦). أهم الكفايات الأدائية للمعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، عدد خاص بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر).

٥٣. محمود، عبد الرازق مختار (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذهم. ٢٣(١)، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٤. محمود، عبد الرازق مختار (٢٠١٨). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ١(٢).

٥٥. مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٦. المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٥٧. المفتي، محمد أمين (٢٠٠٢). سلوك التدريس. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

٥٨. منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩٣). *التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ*. (٢)، سلسلة التربية والإبداع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٩. موسى، محمد وسلامة وفاء (٢٠٠٤). فاعلية الالعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدي طفل ما قبل المدرسة الابتدائية. (٣٦)، *مجلة القراءة والمعرفة*.

٦٠. الناقة، محمود كامل (١٩٩٧). *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات "أسسه وإجراءاته"*. القاهرة: شركة مطابع الطوبجي التجارية للنشر والتوزيع.

٦١. وال، معاذ أحمد (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

٦٢. ينس، فيصل (١٩٩٧). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. مركز تنمية الإمكانات البشرية، القاهرة: دار النهضة العربية.

Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. Quality progress, 40(7), 64-65.

Armstrong, J. A. (2017). Nations before nationalism. UNC Press Books.

Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education?. Journal of curriculum and supervision, 18(1), 4-16.

Fleetham, M. (2006). Multiple intelligences in practice: Enhancing self-esteem and learning in the classroom. A&C Black.

Fraser, H. (1997). The Initial Teacher Education of Nursery Teachers: Do Teacher Training Competences Help or Hinder?. Early Child Development and Care, 132(1), 1-19.

Gul, R., & Rafique, M. (2017). Teachers Preferred Approaches towards Multiple Intelligence Teaching: Enhanced Prospects for Teaching Strategies. Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 11(2).

Hoerr, T. R. (2000). Becoming a multiple intelligences school. ASCD.

Pima Community College(1999).Curriculum Department Curriculum Services, Early Childhood Education Program Competencies, Tucson, Arizona, 23-February.

Slabbert, J. A. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression. The Journal of Creative Behavior, Vol. 28, Past I.

Smagorinsky, P. (1995). Multiple intelligences in the English class: An overview. The English Journal, 84(8), 19-26.

Tan, A. G. (2007). Creativity: A handbook for teachers. World Scientific.

Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1999). Making the creative leap beyond… Buffalo. NY: Creative Education Foundation.

van der Aalsvoort, G. M. (1993). Factors influencing competence with preschoolers and their professional caretakers: Results on data-analysis and on implementation in senior secondary personal and social services and health care education. European Early Childhood Education Research Journal, 1(1), 81-89.

***

qAŶmħ AlmrAjç

1. ĂbrAhym ،mjdy çzyz (2005). Altdrys AlĂbdAçy wtçlm Altfkyr. AlqAhrħ: çAlm Alktb.
2. Âbw jnyn ،çTA mHmd (2017). mdŶ AstxdAm mçlmy Allγħ Alçrbyħ llHlqħ AlÂwlŶ mn Altçlym AlÂsAsy fy flsTyn lmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy fy ÂθnA' Altdrys. mjlħ Alçmdħ Alçlmyħ Aldwlyħ fy AllsAnyAt wtHlyl AlxTAb. (1) AljzAŶr.
3. Âbw jnyn ،çTA mHmd (2017). mdŶ AstxdAm mçlmy Allγħ Alçrbyħ llHlqħ AlÂwlŶ mn Altçlym AlÂsAsy fy flsTyn lmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy fy ÂθnA' Altdrys. (1) ،mjlħ Alçmdħ Alçlmyħ Aldwlyħ fy AllsAnyAt wtHlyl AlxTAb ،AljzAŶr.
4. Âbw HTb ،fŵAd wSAdq ،ĀmAl (2013). çlm Alnfs Altrbwy. (T6) ، AlqAhrħ: mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
5. Âbw çmyrħ ،mHbAt (1992). dwr mçlm AlryADyAt fy tnmyħ AlĂbdAç ldŶ AlTlAb ،drAsħ tjrybyħ ،mŵtmr AlĂbdAç wAltçlym AlçAm. AlqAhrħ: Almrkz Alqwmy llbHwθ Altrbwyħ.
6. Âbw ndŶ ،xAld mHmd (2015). Âθr brnAmj tçlymy ltdryb mçlmy Allγħ Alçrbyħ bmrHlħ Altçlym AlÂsAsy AlçlyA çlŶ tnmyħ Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ AltlAmyð. rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،dktwrAh ،qsm çlm nfs trbwy ،jAmçħ AlswdAn llçlwm wAltknwlwjyA. klyħ Altrbyħ ، AlswdAn ،AlxrTwm.
7. ÂHmd ،mHmd çbd AlqAdr (1992). Trq Altdrys AlçAmħ. AlqAhrħ: dAr AlnhDħ AlmSryħ.
8. ÂHmd ،nçymħ Hsn wAlqfAS ،wlyd kmAl wHsn ،AHlAm AlbAz (2014). dlyl tnmyħ Altfkyr. AlmnĎmħ Alçrbyħ lltrbyħ wAlθqAfħ wAlçlwm ،mŝrwç tnmyħ ÂsAlyb Altfkyr ldŶ AlTlbħ fy Altçlym qbl AljAmçy.
9. AlÂçsr ،SfA' ywsf (1998). tçlym mn Âjl Altfkyr. AlqAhrħ: dAr qbA' llTbAçħ wAlnŝr.
10. Albdry ،Âbw Aldhb Albdry çly (1998). Âθr AstxdAm brnAmj fy AlÂnŝTħ Allγwyħ çlŶ tnmyħ AlĂbdAç wAltHSyl fy Allγħ Alçrbyħ ldŶ TlAb AlSf AlÂwl AlθAnwy. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ. klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlmnyA.
11. AlbstAny ،bTrs (1998). qAmws mHyT AlmHyT. byrwt: mktbħ lbnAn.
12. AlbTHAny ،mHmd çwyD AbrAhym (2018). drjħ mmArsħ mçlmy AlSfwf AlθlAθħ AlÂwlŶ lmhArAt Altfkyr Altxyly fy dwlħ Alkwyt. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ. klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ Āl Albyt ، AlÂrdn.
13. Alblwlħ ،fryHħ ÂHmd wçbd AlqAdr ،çly AlŝfA' (2015). AstrAtyjyħ tçlym mhArAt Altfkyr wÂθrhA fy tnmyħ Altfkyr AlĂbdAçy fy Allγħ

Alçrbyħ (bmHlyħ Âm bdħ). (1) mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlswdAn llçlwm wAltknwlwjyA ،klyħ Altrbyħ.
14. jrwAn ،ftHy çbd AlrHmn (1999). tçlym Altfkyr: mfAhym wtTbyqAt. AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ: dAr AlktAb AljAmçy.
15. jrwAn ،ftHy çbd AlrHmn (2013). AlĂbdAç: mfhwmh wmçAyyrh wmkwnAth. (T3) çmAn: dAr Alfkr.
16. AlHArθy ،ĂbrAhym ÂHmd mslm (2002). tdryb Almçlmyn çlŶ tçlym mhArAt Altfkyr Hqybħ tdrybyħ. AlryAD: mktbħ Alŝqry.
17. AlHmAdy ،çly (1999). 30 Tryqħ ltwlyd AlÂfkAr AlĂbdAçyħ slslħ AlĂbdAç wAltfkyr AlAbtkAry. (4) ،byrwt: dAr Abn Hzm llTbAçħ wAlnŝr wAltwzyç.
18. HmdAn ،mHmd zyAd (2000). sykwlwjyħ AlAtSAl Altrbwyħ. slslħ Almktbħ Altrbwyħ AlHdyθħ ،AlrsAŶl 3 ،٢٠ ،٨ ،dAr Altrbyħ AlHdyθħ.
19. xSAwyħ ،rçd mSTfy (2008). Âss tçlym AlktAbħ AlĂbdAçyħ. (T1) ، AlÂrdn: çAlm Alktb AlHdyθ llnŝr wAltwzyç.
20. AlxfAjy ،srmd mHmd dAwd (2017). mstwŶ AmtlAk mdrsy Allyħ Alçrbyħ fy AlmrHlħ AlĂçdAdyħ fy mhArAt tnmyħ Altfkyr AlAbtkAry. (3) ،mjlħ klyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ llçlwm Altrbwyħ wAlĂnsAnyħ ،jAmçħ bAbl.
21. drwyŝ ،zyn AlçAbdyn (1983). tnmyħ AlĂbdAç - mnhj tTbyqh. AlqAhrħ: dAr AlmçArf.
22. AldfAçy ،syf çly Hsyn (2014). tqwym ÂdA' mçlmy Allyħ Alçrbyħ fy tçlym AlqrA'ħ fy Dw' AlmhArAt AllAzmħ ltnmyħ Altfkyr AlAbtkAry ldŶ tlAmyð AlSf AlxAms AlAbtdAŶy. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ، qsm TrAŶq tdrys Allyħ Alçrbyħ ،jAmçħ dyAlŶ ،klyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ ،AlçrAq.
23. AlrAŝd ،mDAwy çbd AlrHmn (2016). AlkfAyAt AlAdAŶyħ AllAzmħ lmçlmAt AlrwDħ ltnmyħ mhArAt Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ Tfl mA qbl Almdrsħ: drAsħ tHlylyħ mç tSwr mqtrH. 23(102) ،mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ.
24. rwŝkA ،Âlksndr (1998). AlĂbdAç AlçAm wAlxAS. trjmħ γsAn çbd AlHy Âbw fxr ،slslħ çAlm Almçrfħ ،Alkwyt ،Alçdd (144).
25. Alrwyly ،çydh mnyzl Hryθ (2015). tqyym mçlmAt ryAD AlÂTfAl fy mHAfĎħ AlqryAt Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ lmdŶ tmknhn mn AlkfAyAt Almhnyħ wmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy. 6(11) ،Almjlħ Alçrbyħ ltTwyr Altfwq١٧٣-١٤٣ ،.
26. zkryA ،myŝyl (1983). AlÂlsnħ (çlm Allyħ AlHdyθ) AlmbAdŶ wAlĂçlAm. byrwt: Almŵssħ AljAmçyħ lldrAsAt wAlnŝr wAltwzyç.
27. AlsHmAwy ،AbtsAm mHmd Hsn (1998). ÂsAlyb trbyħ AlĂbdAç ltlAmyð Altçlym AlAbtdAŶy fy mSr. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ.

28. Alsyd ،ysry mSTfŶ (2010). AlĂbdAç fy Alçmlyħ Altrbwyħ wsAŶlh wntAŶjh. mqAlħ mnŝwrħ jAmçħ AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ ،klyħ Altrbyħ.
29. ŝHAth ،Hsn (1998). AlmnAhj AldrAsyħ byn AlnĎryħ wAltTbyq. AlqAhrħ: mktbħ AldAr Alçrbyħ llktAb ،AlqAhrħ.
30. ŝHAth ،Hsn (2000). AstrAtyjyAt Hdyθħ fy tçlym Allγħ Alçrbyħ wtçlmhA. AlqAhrħ: AldAr AlmSryħ AllbnAnyħ.
31. Alŝmry ،tfħ bnt SyAH (2017). tqyym ÂdA' mçlĭmAt AldrAsAt AlAjtmAçyħ fy Dw' AlmtTlbAt Altdrysyħ AllAzmħ ltnmyħ mhArAt Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ TAlbAt AlmrHlħ AlmtwsTħ bHAŶl. 24(107) ، mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ.
32. çATf ،çdly fhmy (1997). AlkfAyAt AlÂdAŶyħ ldŶ mçlmħ AlrwDħ AllAzmħ ltnmyħ AbtkAryħ AlÂTfAl drAsħ mydAnyħ. mŵtmr klyħ ryAD AlÂTfAl ،jAmçħ AlqAhrħ.
33. çbd AlHmyd ،jAbr wkAĎm ،ÂHmd xyry (1997). mnAhj AlbHθ fy Altrbyħ wçlm Alnfs. (T2) ،AlqAhrħ: dAr AlnhDħ Alçrbyħ.
34. çbd Alçzyz ،ÂHmd ywsf (1993). tnmyħ kfAyAt AlĂbdAç ldŶ TlAb ŝçbħ AljγrAfyA bklyħ Altrbyħ bswhAj. rsAlħ dktwrAħ γyr mnŝwrħ ، klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj.
35. çbd Alkrym ،mjdy Hbyb (2000). bHwθ wdrAsAt fy AlTfl Almbdç. (T1) ،AlqAhrħ: mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
36. çbd AllAh ،nAyf ywsf syf (2001). fçAlyħ brnAmj tdryby ltnmyħ bçD mhArAt Altdrys AlĂbdAçy ldŶ mçlmy Allγħ Alçrbyħ wÂθrh çlŶ tnmyħ AlĂbdAç ldŶ tlAmyðhm. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ. klyħ Altrbyħ bAlwAdy Aljdyd ،jAmçħ ÂsywT.
37. AlçĎAmAt ،hAyl çqmw bnyw (2018). drjħ mmArsħ mçlmy Allγħ Alçrbyħ lmhArAt tnmyħ Altfkyr AlĂbdAçy fy mdyryħ Altrbyħ wAltçmym lmnTqħ AlbAdyħ AlŝmAlyħ Alŝrqyħ. 40(1) ،mjlħ jAmçħ tŝryn llbHwθ wAldrAsAt Alçlmyħ ،slslħ AlĀdAb wAlçlwm AlĂnsAnyħ.
38. çlŶ Aldyn ،mHmd θAbt (1990). tçzyz Alslwk AlAbtkAry. ndwħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlbHryn.
39. çmr ،mAhr mHmwd (2000). AlĂrŝAd Alnfsy llmwhwbyn. (5) mjlħ xTwħ ،Almjls Alçrby llTfwlħ wAltnmyħ.
40. Alçnzy ،mbArk bn γdyr (2006). Âθr AstxdAm Tryqħ AlçSf Alðhny fy tdrys Alçlwm çlŶ tnmyħ Altfkyr AlAbtkAry ldŶ tlAmyð AlSf AlθAny mtwsT fy mdynħ çrçr. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ، mkħ Almkrmħ.
41. AlγAmdy ،fryd çly yHyŶ (2009). mdŶ mmArsħ mçlm Altrbyħ AlĂslAmyħ bAlmrHlħ AlθAnwyħ lmhArAt tnmyħ Altfkyr

AlAbtkAry. 1(1) ،mjlħ jAmçħ Âm AlqrŶ llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ، Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
42. ftH Allh ،mndwr çbd AlslAm (2008). tnmyħ mhArAt Altfkyr. AlryAD: dAr Alnŝr Aldwly.
43. fDl Allh ،mHmd rjb (2000). tfçyl AstxdAm AlmnHŶ AlAtSAly fy tdrys Allγħ Alçrbyħ fy Dw' mtTlbAt Altfkyr AlĂbdAçy ndwħ Altfkyr AlĂbdAçy wAstrAtyjyAt tçlym Allγħ fy Alqrn AlHAdy wAlçŝryn. wHdħ AlmtTlbAt AljAmçyħ AlçAmħ ،jAmçħ AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ ،Alçyn.
44. qTAmy ،nAyf wHmdy nzyh wqTAmŶ ،ywsf wSbHy ،tysyr wÂbw TAlb SAbr (2008). tnmyħ AlĂbdAç wAltfkyr AlĂbdAçy fy AlmŵssAt Altrbwyħ. Alŝrkħ Alçrbyħ AlmtHdħ lltswq wAltwrydAt ، çmAn ،AlArdn.
45. qmbr ،mHmwd wAlswydy ،DHy (1995). Altrbyħ wAlAbtkAr. 1(1) ، mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ.
46. Alkθyry ،rAŝd wAlçAyd ،çbd Allh (2000). ĂshAm tdrybAt ktAb AlqrA'ħ Almqrr çlŶ AlSf AlsAds AlAbtdAŶy fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ fy tnmyħ mhArAt Altfkyr AlĂbdAçy. Almŵtmr Alçlmy AlθAny çŝr ،Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys ،ywlyw.
47. kwjk ،kwθr Hsyn (1991). AlĂbdAç fy AlmnAhj wTrq Altdrys "AlĂbdAç wAltçlym AlçAm". AlqAhrħ: Almrkz Alqwmy llbHwθ Altrbwyħ wAltnmyħ.
48. lbyb ،rŝdy (1997). mçlm Alçlwm: msŵwlyAth wÂsAlyb çmlh ، wĂçdAdh ،wnmwh Alçlmy wAlmhny. T4 ،AlqAhrħ: mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
49. AlmAlky ،çwD bn SAlH (2002). mdŶ AmtlAk mçlmy AlryADyAt lbçD mhArAt tnmyħ Altfkyr AlAbtkAry. rsAlħ mAjstyr γyr Almnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ،mkħ Almkrmħ.
50. AlmAlky ،çwD SAlH wAlHrby AbrAhym slym (2009). dwr mçlm AlryADyAt fy dçm Altfkyr AlAbtkAry. wrqħ bHθyħ mqdmħ ĂlŶ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ.
51. mHmd ،çqyl mwHAn (2015). drjħ AmtlAk mdrsy Allγħ Alçrbyħ wmdrsAthA llmrHlħ AlmtwsTħ fy mdyryħ trbyħ ðy qAr lmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy wdrjħ mmArsthm lhA. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ، qsm mnAhj wÂsAlyb tdrys Allγħ Alçrbyħ ،jAmçħ Āl Albyt ،klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،AlÂrdn.
52. mHmdy ،fwzyħ (2016). Âhm AlkfAyAt AlÂdAŶyħ llmçlm. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،çdd xAS bAlkfAyAt fy Altrbyħ ، jAmçħ qASdy mrbAH – wrqlħ (AljzAŶr).
53. mHmwd ،çbd AlrAzq mxtAr (2007). fçAlyħ brnAmj tdryby mqtrH fy ĂksAb mçlmy Allγħ Alçrbyħ mhArAt AstxdAm AlðkA'At Almtçddħ

fy tdryshm wÂθrh çlŶ AltHSyl wtnmyħ AlĂbdAç Allγwy ldŶ tlAmyðhm. 23(1) ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ ÂsywT.
54. mHmwd ،çbd AlrAzq mxtAr (2018). tnmyħ mhArAt Altdrys AlĂbdAçy AlmnAsbħ lmmArsħ mçAyyr Altdrys AlHqyqy ldŶ mçlmy Allγħ Alçrbyħ. Almjlħ Aldwlyħ llbHwθ fy Alçlwm Altrbwyħ ١ ،(2).
55. mdkwr ،çly ÂHmd (2000). tdrys fnwn Allγħ Alçrbyħ. AlqAhrħ: dAr Alfkr Alçrby.
56. Almŝrfy ،AnŝrAH ĂbrAhym mHmd (2003). fAçlyħ brnAmj mqtrH ltnmyħ kfAyAt tçlym Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ AlTAlbAt Almçlmat bklyħ ryAD AlÂTfAl. rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ، jAmçħ AlĂskndryħ.
57. Almfty ،mHmd Âmyn (2002). slwk Altdrys. AlqAhrħ: mŵssħ Alxlyj Alçrby.
58. mnsy ،mHmwd çbd AlHlym (1993). Altçlym AlÂsAsy wĂbdAç AltlAmyð. (2) ،slslħ Altrbyħ wAlĂbdAç ،AlĂskndryħ: dAr Almçrfħ AljAmçyħ.
59. mwsŶ ،mHmd wslAmħ wfA' (2004). fAçlyħ AlAlçAb Allγwyħ fy tnmyħ mhArAt AltHdθ wAltfkyr AlĂbdAçy ldy Tfl mA qbl Almdrsħ AlAbtdAŶyħ. (36) ،mjlħ AlqrA'ħ wAlmçrfħ.
60. AlnAqħ ،mHmwd kAml (1997). AlbrnAmj Altçlymy AlqAŶm çlŶ AlkfA'At "Âssh wĂjrA'Ath". AlqAhrħ: ŝrkħ mTAbç AlTwbjy AltjAryħ llnŝr wAltwzyç.
61. wAl ،mçAð ÂHmd (2016). drjħ mmArsħ mçlmy Allγħ Alçrbyħ fy AlmrHlħ AlÂsAsyħ fy AlÂrdn lmhArAt AlktAbħ AlĂbdAçyħ wAljdlyħ mn wjhħ nĎrhm. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،qsm mnAhj wÂsAlyb tdrys Allγħ Alçrbyħ ،jAmçħ Āl Albyt ،klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،AlÂrdn.
62. ywns ،fySl (1997). qrA'At fy mhArAt Altfkyr wtçlym Altfkyr AlnAqd wAltfkyr AlĂbdAçy. mrkz tnmyħ AlĂmkAnAt Albŝryħ ،AlqAhrħ: dAr AlnhDħ Alçrbyħ.

***