جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم : علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه علوم

مساهمة المعرفة في تحفيز الإبداع عند التلميذ

مقدمة و مناقشة علنا من طرف

الطالبة :جفال مريم

أمام لجنة المناقشة

اللقب و الاسم	الصفة	الرتبة	المؤسسة الأصلية
هامل منصور	رئيسا	أستاذ	جامعة وهران 2
شارف جميلة	مشرفا	أ.محاضر أ	جامعة وهران 2
عبد العزيز محمد	مناقش	أستاذ	جامعة وهران 2
منصوري مصطفى	مناقش	أستاذ	جامعة مستغانم
بوغازي الطاهر	مناقش	أستاذ	جامعة تلمسان
رحماني سعاد	مناقش	أ.محاضر أ	المدرسة العليا متعددة التقنيات

السنة الجامعية

2019/2018

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من كانت السبب في وصولي إلى هذا المؤهل العلمي

إلى من علمتني حب مهنة التدريس

إلى التي تعبت و تحملت أعباء الدنيا و تحملت أخطائي

و كانت بجانبي أثناء عثراتي .

إلى التي لم أقل لها من قبل أنك فخري و قدوتي

و إنني أحبك فوق كل ما تتصورين.

أهديه لك يا أمي

شكر و تقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني على إنجاز هذه الرسالة سواء بجهده أو مشورته أو تشجيعه .

و أخص بالشكر الأستاذة المشرفة على هذا العمل ، الدكتورة شارف جميلة و التي تكرمت بقبول الإشراف على هذه الرسالة ، فلها مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان خاصة و أنها لم تكتفي بالإشراف بل كانت لي الصديقة التي غمرتني بالحب و الاحتواء منذ التحاقي بجامعة وهران .

كما أتقدم بالشكر و الامتنان للأستاذتين الفاضلتين خلب عقيلة و بوبنيدر نصيرة على كل المساعدات و التشجيع الذي حظيت به من طرفهما .

و أود أن أدون شكري الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة .

و أخيرا أدين بالشكر و التقدير إلى مدير مديرية التربية و التعليم بمدينة عنابة و مديرة ابتدائية واد القبة و كل من ساعدني أثناء القيام بالجانب التطبيقي و على رأسهم السيدة معلم سعاد و رئيسة مصلحة المنازعات السيدة عتيقة شيباني .

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا كانت المعرفة (محتويات كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر) تساهم في تحفيز الإبداع عند التلميذ.

و قد تمحورت الدراسة حول الإشكالية الآتية:

- ما مدى مساهمة محتوى الكتب المدرسية لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر في تحفيز وتنمية الإبداع عند التلميذ ؟

ومنه سنقوم بطرح الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما هي معايير الإبداع الواجب توافرها بمحتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر ؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

السؤال الثالث: ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

و قد تحددت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي التحليلي و اختير اسلوب تحليل المحتوى كأداة .

و للإجابة على تساؤلات البحث, أعدت أداتان احدهما قائمة تشمل معايير مهارات الإبداع (اللازم توافرها في محتوى كتب عينة الدراسة)ثب، و الأخرى بطاقة لتحليل محتوى هذه الكتب ، ثم التحقق من صدقهما و تباتهما ، و كانت الاساليب الاحصائية المستعملة مقتصرة على النسب المئوية و معادلة هولستي للتاكد من تبات بطاقة التحليل.

و توصلت الدراسة إلي تحديد 45 مهارة يجب تضمينها في كتب التربية العلمية و التكنولوجيا لسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي.

كما أظهرت النتائج أن جميع المهارات الواردة في أداة التحليل متوفرة في الكتابين و أن ترتيب المجالات من حيث تحليل المحتوى هو: الأنشطة– التمهيد– التمارين .

الكلمات المفتاحية : –المعرفة– مهارات الإبداع –تحليل كتب التربية العلمية و التكنولوجيا لمستوى التعليم الابتدائي.

Résumé de l'étude

La présente étude vise à déterminer si la connaissance (le contenu des ouvrages d'enseignement scientifique et technologique pour les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire en Algérie) contribue à stimuler la créativité chez l'élève. L'étude a porté sur le problème suivant:

- **Dans quelle mesure le contenu des manuels de l'enseignement scientifique et de la technologie pour les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire en Algérie permet-il de stimuler et de développer la créativité de l'élève?**

De là, nous poserons les questions suivantes:

Question n°1: Quelles normes de créativité doivent être présentes dans le contenu des livres de l'éducation scientifique et technologique pour les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire en Algérie?

Question n° 2: Quel est le degré de disponibilité de ces normes créatives dans le contenu du livre de l'éducation scientifique et technologique de quatrième année primaire?

Question n°3: Quel est le degré de disponibilité de ces normes créatives dans le contenu du livre de l'éducation scientifique et technologique de cinquième année primaire?

L'étude en cours a été déterminée par la méthode descriptive analytique et la méthode d'analyse du contenu a été choisie comme outil.

Pour répondre au questionnement de la recherche, deux outils ont été préparés, l'un comprenant une liste des normes en matière de créativité (requises dans le contenu des livres de l'échantillon d'étude) et l'autre une grille d'analyse permettant d'analyser le contenu de ces livres selon ses normes .

Les méthodes statistiques utilisées sont limitées au pourcentage et à l'équation holistique.. L'étude a identifié 45 normes de créativité qui devraient être incluses dans les livres d'éducation scientifique et de technologie pour les quatrième et cinquième années d'apprentissage primaire.

Les résultats ont montré que toutes les normes de créativité incluses dans l'outil d'analyse sont disponibles dans les deux livres et que l'ordre des champs à partir de l'analyse du contenu est le suivant: activités - exercices-introduction.

Mots-clés: - Connaissances - Compétences créatives - Analyse de livres d'enseignement scientifique et technologique pour le niveau d'enseignement primaire.

Summary of the study

The present study aims to determine whether knowledge (the content of the book of scientific and technological education for the fourth and fifth years of primary education in Algeria) contribute to stimulate student creativity. The study focused on the following question:

- what extent does the content of textbooks for science education and technology for the fourth and fifth years of primary education in Algeria stimulate and develop the creativity of the student?

From there, we will ask the following questions:

Question n°1: What standards of creativity must be present in the content of science and technology education books for the fourth and fifth years of primary education in Algeria?

Question n° 2: What is the degree of availability of these creative standards in the content of the fourth-grade science and technology education book?

Question n° 3: What is the degree of availability of these creative norms in the content of the fifth-grade science and technology education book? The current study was determined by the analytical descriptive method and the content analysis method was chosen as a tool.

In order to answers to the questions of this thesis , two tools have been prepared, one comprising a list of creativity skills (required in the content of the study sample books) and the other an analysis grid for analyzing the contents of these books.

The statistical methods used are limited to the percentage and the holistic equation.

The study identified 45 skills that should be included in science education and technology books for the fourth and fifth years of primary learning. The results showed that all the skills included in the analysis tool are available in both books and that the order of the fields from the content analysis is as follows: activities - exercises-introduction
Keywords: Knowledge - Creative skills - Analysis of scientific and technological education books for primary education level..

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
إهداء	أ
كلمة شكر و تقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ه
قائمة محتويات	و
قائمة الجدول	ك
قائمة الأشكال	ل
مقدمة	02
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	
1-الإشكالية	06
2-تساؤلات البحث	12
3-أهداف الدراسة و أهميتها	12
4-تحديد المفاهيم	13
4 1 المعرفة	13
4 2 الكتاب المدرسي	14
4 3 الإبداع	15
4 4 مهارات الإيداع	15
4 5 المعايير	16
4 6 التقويم	17
4 7 المنهاج الدراسي	17
5-الدراسات السابقة	19
أولا الدراسات السابقة المرتبطة بالإيداع عامة	20
1-دراسة حمادة أحمد إبراهيم ، 1997	20
2-دراسة رانية عمر حسن 2002	21
3-دراسة أحمد سيد أحمد 1993	22
4-دراسة كاتيا قوتقلوك 2008	22
5-دراسة لوبلان أودري 2012 lamblin aubrey	23
ثانيا : الدراسات السابقة المرتبطة بدون المقررات الدراسية في تنمية مهارات الإبداع في مجال تعليم المواد العملية	24
1-دراسة دان Dunn (1992)	24
2-دراسة محبات أبو عميرة (1992)	25
3-دراسة Butkowski (1997)	25
4-دراسة ناجي ديسقورس ، جاسم تمار (1997)	26
5-دراسة حسن هاشم علاء الذين متولي (2000)	26
6-دراسة ماجد الغامدي (2012)	27
تعليق على الدراسات السابقة	28

الفصل الثاني: المناهج	
تمهيد	30
أولا : المنهاج التعليمي	30
1-مفهوم المنهاج	30
2.1 - المفهوم التقليدي للمنهاج	30
2.1 - المفهوم الحديث للمنهاج	31
2- أسس المنهاج	33
1.2 - الأسس الفلسفية	33
2.2 - الأسس الاجتماعية	34
3.2 - الأسس النفسية	35
4.2 - الأسس المعرفية و التكنولوجية	37
5.2 - الأسس الاقتصادية	38
3- معايير بناء المنهج	39
4- مكونات المنهج الدراسي	40
1.4 الأهداف	41
1.1.4 - مصادر اشتقاقه الأهداف التربوية	41
2.1.4 - تصنيف الأهداف	42
4-2- المحتوى	46
1.2.4- مفهوم المحتوى	46
2.2.4- معايير اختيار المحتوى	47
4-2-3- تنظيم المحتوى	48
4-3- طرق التدريس	48
4-3-1- أنواع طرق التدريس	49
4-4-الأنشطة التعليمية	51
4-4-1-مفهوم الأنشطة التعليمية	51
4-4-2-اختيار الأنشطة المدرسية	52
4-4-3-الأسس والمعايير التي تقوم عليها الأنشطة التعليمية	53
4-5- التقويم	53
4-5-1-مفهوم التقويم	54
4-5-2-أهمية التقويم	54
4-5-3-أهداف التقويم	54
4-5-4- وظائف التقويم	55
4-5-5- أسس التقويم	56
4-5-6-أنواع التقويم	57
5-أنواع المناهج	58
6-دور المناهج في العملية التربوية	59
ثانيا : الكتاب المدرسي	60
1-مفهوم الكتاب المدرسي	60
2-مواصفات الكتاب المدرسي النموذجي	61

3-أهمية الكتاب المدرسي و وظائفه	63
4-طرق تأليف الكتاب الجيد	65
5-العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي	66
6-الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الكتاب المدرسي	67
1.6 - تأليف الكتاب	67
2.6 - محتويات الكتاب	67
3.6 - إخراج الكتاب المدرسي	67
4.6 - تجريب الكتاب و متابعته	68
ثالثا: المنهج التربوي في الجزائر	69
1 - تعار يف المفاهيم المفتاحية	69
2 - تعريف الكفاءة	70
3 - مكونات الكفاءة	71
4 - أنواع الكفاءات	72
5 - خصائص الكفاءة	73
6 - إجراءات المقاربة بالكفاءات	74
1.6 - إعداد المناهج	74
2.6 - إعداد الكتب المدرسية	75
3.6 - طرائق تدريس نشطة	76
4.6 - تصور أخر للتقويم	77
خلاصة الفصل	79
الفصل الثالث: الإبداع	
تمهيد	82
1-مفهوم الإبداع	83
المنحى الأول : مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية	85
المنحى الثاني : مفهوم الإبداع كإنتاج	85
المنحى الثالث : مفهوم الإبداع بناء على سمات الشخص المبدع	86
المنحى الرابع : مفهوم الإبداع بناءا على البيئة	87
2-المصطلحات القريبة من الإبداع	88
2-1 الاختراع	88
2-2 الابتكار	88
2-3الاكتشاف	88
3-بعض النظريات المفسرة للإبداع	89
3-1 -نظرية التحليل النفسي	89
3-2 -نظرية الجشطالت	90
3-3 -النظرية الإنسانية	90
4.3-النظرية الإرتباطية	91
5.3- النظرية العاملية	92
4-عملية الإبداع	96
4-1 مرحلة الإعداد la phase de préparation	97

2-4 -مرحلة الكمون أو الإختمار la phase d'incubation	97
3-4 -مرحلة الإشراف أو الكشف la phase d'illumination	98
4-4 -مرحلة التحقق la phase de vérification	99
5-مكونات الإبداع	99
6-خصائص الإبداع	104
1-6 -مستوى الإبداعي التعبيري	105
2-6 -مستوى الإبداعي الإنتاجي	105
3-6 -مستوى الإبداع الإختراعي	105
4-6 -مستوى الإبداع التجر يدي	105
5-6 -مستوى الإبداع البزوغي	105
رابعا : مقومات الإبداع	105
1-الذكاء	105
2-الدافعية	107
3-المناخ الاجتماعي	108
4-المثابرة في العمل	110
5-الخيال الإبداعي	111
خامسا : الطفولة والإبداع	112
1-مراحل تطور الإبداع حسب العمل	112
2-سمات الطفل المبدع	113
سادسا : تنمية الإبداع في الميدان التربوي	116
1-نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي	116
2-الممارسات التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي:	120
3-الإبداع و محتوى الكتاب	122
سابعا: ميسرات ومعوقات ،الإبداع في المناهج التعليمية	123
1-ميسرات الإبداع	123
2-معوقات الإبداع	124
ملخص الفصل	127
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	130
أولا: الدراسة الاستطلاعية	131
1-الحدود الزمنية للدراسة	131
2-الحدود المكانية للدراسة	131
3-الأدوات المستعلمة	131
4-المقابلة	133
5-نتائج الدراسة الاستطلاعية	135
ثانيا : منهج الدراسة	136
1-تعريف أسلوب تحليل المحتوى	136
2- خصائص تحليل المحتوى	136
3- أهداف تحليل المحتوى	138

4- مزايا أسلوب تحليل المحتوى	140
ثالثا : مجتمع الدراسة	142
رابعا : عينة الدراسة	142
1- كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي	143
2- كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي:	144
خامسا: أدوات الدراسية	145
سادسا- الأساليب الإحصائية	160
6-1 التكرارات	160
6-2 النسب المئوية	160
6-3 معادلة هولستي	161
فصل الخامس : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	163
أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	164
ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	168
1-عرض النتائج	169
2-مناقشة نتائج تحليل محتوى كتاب السنة الرابعة	175
ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	194
1-عرض النتائج	195
2-مناقشة نتائج تحليل محتوى كتاب السنة الخامسة	201
رابعا : مناقشة عامة للنتائج المتحصل عليها	219
خامسا : توصيات و اقتراحات الدراسة	224
الخاتمة	
الخاتمة	227
قائمة المراجع	
قائمة المراجع باللغة العربية	229
قائمة المراجع باللغة الفرنسية	240
الملاحق	
الملحق رقم 01	243
الملحق رقم 02	253
الملحق رقم 03	256
الملحق رقم 04	261
الملحق رقم 05	262
الملحق رقم 06	264
الملحق رقم 07	268
الملحق رقم 08	274

قائمة الجداول :

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي و مدى استفادة البحث الحالي منها	93
02	يوضح توزيع المجالات والوحدات على مستوى عينة الدراسة (الكتابين)	143
03	يوضح عدد الوحدات الخاصة بكل درس لكتاب السنة الرابعة ابتدائي	143
04	يوضح عدد الوحدات الخاصة بكل درس لكتاب السنة الخامسة ابتدائي	144
05	يبين نسبة قبول كل مفردة من طرف المحكمين	148
06	النسب المئوية لثبات الدرس المحلل من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي	157
07	النسب المئوية لثبات الدرس المحلل من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي	158
08	قائمة المعايير الإبداع الواجب توفراها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر	164
09	توزيع وحدات التحليل حسب الدروس المضمنة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا	168
10	درجات معايير الإبداع التي توافرت في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	169
11	درجة توافر معايير الإبداع في كل مجال من مجالات بطاقة التحليل في كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي	174
12	توزيع وحدات التحليل حسب الدروس المضمنة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا	194
13	درجات معايير الإبداع التي توافرت في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	195
14	درجة توافر معايير الإبداع في كل مجال من مجالات بطاقة التحليل في كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي	200

قائمة الأشكال :

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج و تنفيذه	36
02	تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية في المجال المعرفي	43
03	تصنيف بلوم المعدل	44
04	نموذج يمثل التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة	71
05	نموذج يوضح مكونات الكفاءة ومراحل اكتسابها	71
06	نموذج يوضح مكونات الكفاءة و مستوياتها	72
07	تصميم أداة تحليل المحتوى	155

مقدمة

مـــقدمـــــــــة

في سنة 2008 التحقت بمحكمة عنابة , قسم ألأحداث لأعمل كمساعدة قضائية . خلال سبعة سنوات متتالية ,كنت أداول في عدة قضايا ,منها القضايا التي كان المتهم فيها تلميذ ,والضحية إما تلميذ آخر أو معلم ,أو مسئول ,أو المدرسة نفسها ,حيث عدد القضايا المعروضة على العدالة كان يثير ألانتباه ويرسم الواقع المدرسي ببلادنا .

ولكن ما أثار انتباهي و اشمئزازي ليست هده القضايا ,وإنما نوعا آخر منها ,أي تلك التي كان فيها المتهم المعلم والضحية تلميذ , و خاصة منهم قضية تلميذة في المرحلة المتوسطة عوملت بعنف لفظي وجسدي من طرف المعلمة ,لا لسبب ,فقط لكونها رفضت تقويم المعلمة لها في مادة الرياضيات حيث قدمت حل لتمارين بطريقة جديدة ومختلفة تماما عن الطريقة الملقنة من طرف معلمتها .

وأثناء المحاكمة تسنى لي أن أستمع للضحية وهي تسرد وقائع المضايقات التي تعرضت لها من طرف المعلمة وذلك كلما حاولت أن تشارك في الصف. وأنا أستمع لها كنت بداخلي أتساءل أمازال المبدعون في القرن الواحد والعشرون يلاقون نفس مصير أديسون و إينشاتين ؟ألازالت المدرسة الجزائرية غير قادرة علي التعرف واحتواء المبدعين من أبنائها؟ ألازال الخروج عن المألوف وابتكار حلول جديدة يعاقب عليه من طرف المعلم في زمن يدين فيه العالم للمبدعين بكل الاختراعات والرقي.

ومن هنا استيقظ حسي العلمي كباحته في علم النفس التربوي وربطت هده القضية بظاهرة أخرى ,كثيرا ما تناقشت فيها مع زملائي الأساتذة عند مزاولتي مهنة التدريس بالجامعة, ألا وهي تخوف الطلبة الشديد من الامتحانات التي تعتمد على أسئلة تتطلب مهارات عقلية عليا للإجابة عليها .

وحينها بدأت أتساءل عن مدى مساهمة المدرسة الجزائرية والمناهج الدراسية في تشجيع وتنمية الإبداع عند التلاميذ وخلق الجو المناسب الذي يسمح بتفجير قدراتهم الإبداعية, خاصة وأن جل العلماء في علم النفس وعلوم التربية وعلى رأسهم **جيلفورد** أكدوا على أن سمة الإبداع موجودة عند كل الأفراد بدرجات متفاوتة وأن عملية الإبداع يمكن تدريسها وتطويرها عند عدد كبير جدا منهم.[1]

1-ألكسندر روشكا .ترجمة :غسان عبد الحي أو أبو فخر **."الإبداع العام والخاص"**.عالم المعرفة .الكويت .1989.ص207.

وأن ديناميكية المجتمعات ومستقبل تقدمها يقاس بمدى ما تتيحه لأبنائها من فرص لتنمية سمات الإبداع والابتكار فيهم .وهذا ما أكدته كل الدراسات , حيث يجب تنمية الإبداع عند الأفراد في سن مبكر وذلك لأن لدى كل الأطفال القدرة على الإبداع و لكن الطفل قد يبدع فعلا إذا ما توفرت له الظروف الملائمة للإبداع.[1]

ولهذا يجب أن تكون تنمية الإبداع عند التلميذ من الأهداف الأساسية لمؤسسات التربية والتعليم, لأن دور المدرسة في العصر الحالي لم يعد مقصورا على حشو ذاكرة المتعلمين بالمعارف بل أصبح يهتم بإيجاد الشخصية القادرة على الكشف والتجديد والابتكار وتزويد التلميذ بكل المهارات اللازمة لتمكنه من التفاعل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.

وانطلاقا من أن تنمية مهارات الإبداع هو أحد الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها, وأن مرحلة الطفولة تعتبر من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعين, وأن الإبداع إن لم يشجع في الطفولة, فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى قامت عدة بلدان وعلى غرارهم

الجزائر بعدة تعديلات للبنية التربوية بالكامل, فشمل هذا التغيير المنهاج بكل عناصره ابتداءا من دور المعلم والمتعلم إلى الكتاب المدرسي الذي يوزع على التلاميذ وذلك لكي يستطيع أن يواكب تحديدات القرن.

وبمأن الكتاب المدرسي بكل ما يحويه من معارف هو من أهم عناصر المنهج التي يمكن أن يحقق الأهداف المنشودة من التربية, جاء هذا البحث الموسوم ب "مساهمة المعرفة في تحفيز الإبداع عند التلميذ " لتسليط الضوء على مدى مساهمة محتو ى الكتب المدرسية في تنمية الإبداع عند تلميذ المرحلة الابتدائية بالجزائر و ذلك باستقصاء مدى توافر معايير الإبداع بها, و أخذنا كنموذج كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للصفوف الرابعة والخامسة ابتدائي.

وقد تم تناول هذه الدراسة في إطارين, إحداهما **نظري** ضمن ثلاثة فصول:

1-الفصل الأول : وهوا لفصل والذي يشمل مدخل إلى الدراسة ، وحددت فيه مشكلة البحث وتساؤلاته والمفاهيم الإجرائية للمصطلحات وأهدافه. وأخيرا عرض لبعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية و تبيان مدى استفادة البحت الحالي منها.

1-دعاء دجاني : **"تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال "**مجلة رؤى التربوية .مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. رام الله . 2003 العدد 11- 12 .ص59.

2-الفصل الثاني : وهو الفصل الموسوم ب **المنهاج الدراسي** فقد شمل مفهوم المنهج (التقليدي والحديث),مكونات المنهج الحديث, أسسه, مكوناته, تم تطرقنا إلى الكتاب المدرسي فذكرنا (مفهومه, مواصفاته, استخدامات...), وأخيرا تم التطرق إلى المنهج التربوي في الجزائر.

3-الفصل الثالث: ألا و هو فصل **الإبداع**, فقد تم في البداية التعرض إلى مفاهيم الإبداع وتحديد علاقته ببعض المفاهيم الأخرى, تم التعرف على المكونات الرئيسية للإبداع, خصائصه, مقوماته.

وتطرقنا فيه إلى بعض النظريات المفسرة لهذه العملية. ثم تطرقنا إلى الطفولة والإبداع وأخيرا تطرقنا إلى الإبداع في المناهج.

و**الأخر تطبيقي** وضم فصلين

4-الفصل الرابع: تم التعرض فيه **للإجراءات الميدانية للدراسة**,و منها, منهج الدراسة, عينة التحليل, أدوات الدراسة, أساليب المعالجة الإحصائية. و قد أسفر في النهاية على إعداد قائمة بمعايير المهارات الواجب توافرها في الكتب المدرسية عينة الدراسة, والتي تم استخدامها في إعداد بطاقة التحليل التي تم على ضوئها تحليل محتوى هذه الكتب.

5-الفصل الخامس: قد تم عرض على مستواه النتائج المتحصل عليها ومناقشتها على ضوء الفرضيات.

وختمت فيه الباحثة الدراسة ببعض التوصيات و الاقتراحات التي ربما قد تفيد صانعي القرار في ميدان التربية والتعليم وقد تفتح أيضا المجال لباحثين آخرين للتوسع في هذا النوع من الدراسات.

الفصل الأول

1 -الإشكالية

2 -تساؤلات البحث

3 -أهداف الدراسة وأهميتها

4 -تحديد المفاهيم

4-1- المعرفة

4-2- الكتاب المدرسي

4-3-الإبداع

4-4-مهارات الإبداع

4-5-المعايير

4-6- التقويم

4-7-المنهاج لدراسي

5 -الدراسات السابقة

1 - الإشكالية:

الإبداع سلوك خلاق يكمن في داخل الفرد، يتدفق في حالات تحفيز المدارك واستتاره الأحاسيس من خلال وسائل عديدة، ويوجد عند أفراد متميزين لديهم ملكة الحضور الدائم والحيوي للعقل الباطن (اللاوعي) وباستطاعتهم الحصول على انسب الحلول وأفضلها من مجموعة خيارات مطروحة، أو استنباط مجموعة رؤى وتصورات مبتكرة لمسألة ختمت على أنها مستعصية .

الإبداع والابتكار من الضرورات والعناصر المهمة، والسمات الأساسية التي ينبغي توفرها في الفرد و ذلك نتيجة لتزايد الطموحات وتعدد الحاجات وتنوعها.

وهذا ما تظهره دراسة كل من **جيلفورد** (1965) **وتورانس** (1977) حيث تؤكد هده الدراسة على انه لا يوجد شيء ممكن أن يسهم في رفع مستوى الرفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب.[1]

كما يرى **محمد السيد عبد الرزاق** أن : " التفكير الإبداعي مسئول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية ، فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه إبداع و إنتاج و إنتاج العصور الحديثة فيه إبداع كذلك. "[2]

هذا والإبداع ليس سمة محصورة في القلة من الناس بل هو قدرة كامنة لدى معظم الأفراد يمكن رعايتها و تطبيعها.

إذ يتوقف نتاج التفكير على العديد من العوامل النفسية و الاجتماعية و التربوية و التي تحد من أو تعمل على إنتاجية الشخص المبدع.[3]

و من ثم فإن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي و العشرين هو تنمية التفكير الإبداعي بجميع أشكاله لدى كل فرد ، لأن تنمية قدرة التفكير الإبداعي لديهم حاجة هامة لدى المجتمعات ، و إن لم تتوفر متطلبات تنمية الإبداع طول الحياة للأفراد يمكن أن تضعف هذه القدرة و تنتهي .

1-Guilford ,j**:" Implication of research on creativity".** in :ch. Banks, Proods hurst, (E D S). Studies in psychology presented to cyril burt, London : university of London. press 1965 .p

2محمد السيد عبد الرزاق :**"تنمية الإبداع لدى الأبناء"** سلسلة سفير التربية 16 . وحدة تقافة الطفل ، شركة سفير القاهرة .1994. ص ص 6،7

3-**مرجع سابق**.ص ص8,9

و من هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات بحلول غير متوقعة و لديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة و متنوعة للمواقف المتجددة ، فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها و عليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها ، خاصة و نحن نعيش في عالم مفعم بالصراعات .

إن الصراع بين الدول المتقدمة هو صراع بين عقول أبناءها من أجل الوصول إلى سبق علمي و تكنولوجي يضمن لها الريادة و القيادة، و لا يمكن تحقيق أي تقدم علمي دون تنمية القدرات المبدعة عند الإنسان فلا بد من الاهتمام بالإبداع و المبدعين ، إذا أردنا للعالم و الأمم تقدما وازدهارا في مختلف المجالات.

و لهذا أصبح دور المؤسسات التربوية في العصر الراهن هو الاهتمام بإتاحة الفرص لإطلاق طاقات الخلق و الإبداع لدى الأفراد و خاصة لدى الأطفال، حيث أن مرحلة الطفولة هي من المراحل المهمة لتعلم التفكير الإبداعي و تفجير الطاقات الإبداعية لديهم.

حيث أكدت بعض الدراسات التي سنتناولها فيما بعد أن الإبداع يسهم في بناء الذات السوية للطفل و تفجير الطاقات الإبداعية لديه ، لأن الكثير من النزاعات العدوانية و الرغبة في السيطرة أو الانسحاب من دائرة التفاعل الاجتماعي ينتج عن كبت حاجات الطفل إلى التفكير الإبداعي و يذهب**تورانس** إلى أبعد من ذلك فيقول :" إن ظاهرة التخلف في الدراسة و الانصراف عن متابعة الدروس و عدم الالتزام بنظام حجرات الدرس ، يرجع إلى الكبت الحاد الطويل الأمد لطاقات الإبداع لدى الأطفال أي أن الحاجة إلى التفكير الإبداعي من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الحياة النفسية للأطفال بدون إشباعها ، و أن قصور مناهج الدراسة عن إشباع هذه الحاجات و إدراجها ضمن أهداف تقف خلف كثير من مشكلات الدراسة."[1]

1-عفاف أحمد عويس:**"الطفل المبدع"** دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية . مكتبة الزهراء. القاهرة .1993 .ص 20

و يؤكد **تورانس** و **شيفتر** على ضرورة تعليم التفكير الإبداعي بقولهما :" إن مهارة التفكير الإبداعي التي يحتاج لها الأفراد اليوم و في المستقبل هي تلك المهارات التي تساعدهم على التكيف في عالم سريع التغيير ، ومن ثم فهم بحاجة إلى تعلم كيف يفكرون و ليس تعلم تفكير الآخرين ."[1]

و من هذا المنطق أصبح التعليم حجر الزاوية في هذه المرحلة و التي تستوجب توجيه الجهود و تسخيرها لتطوير عملية التربية و التعليم و تحسين مناهجها الدراسية في مختلف المراحل التعليمية مع الاهتمام بالنوعية وما يوافق متطلبات العصر و احتياجات المتعلمين في ظل العولمة ، إعدادا للتصدي لها و مواجهتها ، و يعتبر المنهج (المحتوى و الطريقة) من أهم المداخل ضمن الإمكانيات التطورية في التربية و التعليم .

إن الأسلوب الذي كان معمول به في المدارس قد لا يصمد أمام هذه التحديات و التطور المتسارع في ميادين المعرفة المختلفة ، و ثورة المعلومات لأن الاستمرار بالأساليب التقليدية سيؤدي حتما إلى الجمود وبالتالي التراجع عن مسايرة الركب الحضاري المعاصر .ولذلك فعلى القائمين و المسؤولين إيلاء التربية و التعليم مزيدا من العناية كما و كيفا ، بإعادة النظر في مناهجها و التدقيق في محتواها و جعلها مواكبة لعصر العولمة المليء بالاختراعات و التغيرات السريعة على شتى المجالات و غرس مبدأ التعلم الذاتي و التفكير الإبداعي و ذلك كرؤية مستقبلية متفائلة لنوعية المتعلم المراد إعداده لمواجهة العولمة و التفاعل بنجاح مع المتغيرات السريعة و الاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطوير أنماط التفكير ، و السلوك العلمي ، و الاستفادة من المعرفة الإنسانية و ذلك خلال كل أطوار التعليم.

وانطلاقا من أن تنمية التفكير الإبداعي هو أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها ، و أن مرحلة الطفولة تعتبر من المراحل الخصبة بدراسة الإبداع و اكتشاف المبدعين و إن الإبداع إن لم يشجع في مرحلة الطفولة ، فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى ، فقد أولت اليونيسكو للتربية و التعليم أهمية بالغة نظرا للدور الذي تلعبه المعرفة اليوم في بناء المجتمعات و مدى تأثيرها على الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و على نمط حياة الإنسان عموما ، فأدت إلى ظهور ما اتفق بتسميته "اقتصاد المعرفة" الذي أدخل المجتمعات الحديثة في مرحلة جديدة من التطور تجاوزت بكثير ما أحدثته الصناعة من قبل .[2]

1-عفاف أحمد عويس.**مرجع سابق**. ص 13

2-امين النبوي:**"مستقبل التربية العربية".** ندوة الابداع و تطوير كليات التربية.مركز ابن خلدون للدراسات الايمائية بالتعاون مع جامعة حلوان .عدد2.مج1.مصر .افريل.1995.ص221

فأغلب دول العالم اليوم متقدمة كانت أو السائرة في طريق النمو تعطى اهتماما كبيرا لنظامها التربوي و كلها عزم على مواكبة الركب الحضاري ، الذي لا يأتي اليوم إلا من خلال سياسة تربوية و تعليمية قائمة على أسس عالمية . و بالتالي كانت عملية إصلاح النظم مطلبا مهما لجميع هذه الدول .
و لذلك فقد أولت كل هذه الدول للمناهج عناية فائقة و خاصة ، و تعاملت أغلبها مع المنهج على أنه منظومة جزئية مع النظام الأكبر ، و هو النظام التربوي الذي يتكون من مكونات رئيسية متفاعلة تفاعلا تبادليا (الأهداف التربوية ، المحتوى ، استراتيجيات التعليم ، التعلم ، النشاط المدرسي ، عملية التقويم و التغذية الراجعة).

وبالنسبة للجزائر فقد شهد التعليم بمختلف أطواره حملة من إصلاحات و التحويرات ، مند الاستقلال إلى يومنا هذا ، تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن .

وذلك إيمانا بأنه يجب أن تكون هناك رؤية تربوية حديثة ونظاما تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي و استقبال المعلومات و تخزينها ، بل توظيف المعارف النظرية علميا و تنمية قدرات التعلم و الإبداع لدى المتعلم ، ولأجل ذلك انتهجت بلادنا آلية المقاربة بالكفاءات و تحديث مقاصد التعلم بما يتيح القدرة على التكيف مع الوضعية الجديدة و إنشاء علاقة بين التفافة المدرسية و الممارسات الاجتماعية .[1]

فنظامنا التربوي انتقل من نموذج المقاربة بالأهداف إلى نموذج يرتكز أساسا على المقاربة بالكفاءات و الذي يفترض أن يكون نموذج للتعليم الإبداعي أين يكون متفتحا على أسئلة الواقع ، بما يتيح للتلميذ اكتساب مهارات تؤهله للتعامل مع معطيات عصر العولمة .

إن الواقع الذي سيعيشه التلميذ اليوم لن يكون مشابها للواقع الذي يدرسه في القسم ، لان الواقع يتطور بسرعة أكبر مما يتصور . لذلك أصبحت أهداف التربية هي تمكين التلميذ من الأدوات اللازمة للتعامل مع المحيط للتأثير فيه و تطويره وهذه الأدوات إنما هي من أهم حاجيات التلميذ

1-انظر الملحق رقم1 **"دراسة القانون التوجيهي للتربية الوطنية"**

كامتلاك قوة الإرادة والثقة بالنفس و المثابرة على العمل و امتلاك مهارة التعليم الذاتي و حب المعرفة و تنمية مهارات الإبداع . و كل هذه الحاجيات كامنة و متصلة في ذات الفرد لكنها تتطلب تربية طويلة و صعبة لإبرازها لكي تصبح سلوكا راسخا لدى التلميذ يمارسه بتلقائية و اقتناع .

و بما أن بلادنا أدركت أن تواصل تقدمها رهين بتربية جيدة لأجيالها القادمة فقد قامت بتجديد منهاجها التربوية وفقا للمعايير الدولية ، و بما أن الكتاب المدرسي هو الوجه التطبيقي للمناهج و له دور حيوي في تشكيل عقلية المتعلمين فهو من أقوى الوسائل لتحديد الأهداف و المفاهيم الصحيحة لديهم و مساعدتهم على تكوين قدراتهم و تنمية مواهبهم , و بالتالي فالكتاب المدرسي أصبح يشكل أحد الوسائل التعليمية الرئيسيّ و المتيسرة في محيط المتعلم , و هو مرجعه الأساسي الذي يعتمد عليه في إثراء معارفه و خبراته العلمية.[1]

و قد أخد الكتاب المدرسي مكانة هامة في المناهج التعليمية, و أصبح وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من التعليم.و لكي يحقق الكتاب هده الأهداف التربوية المرجوة من التعليم, فلبد آن يتوفر فيه جملة من الصفات و مجموعة من المهارات التي تضمن تحقيق الأهداف المنشودة من هده التجديدات.

و انطلاقا من أهمية دور الكتاب المدرسي في تنمية و تحفيز مهارات الإبداع عند التلميذ ، قام عدة باحثون باستقصاء مهارات التفكير العليا و خاصة مهارات الإبداع بالكتب المدرسية و منها دراسة **الموسى** (1998)و التي هدفت إلى الكشف عن مدى مساهمة هده الكتب بتنمية مهارات التفكير ، و خلصت الدراسة إلى أن اكتر الكتب إسهاما في تنمية مهارات الإبداع هو كتاب التربية الاجتماعية وأكثر المهارات التي يسهم في تنميتها هي مهارات التفكير الناقد تم مهارات الإبداع.[2]

و دراسة **السيد حجازي (2014)** و التي تم فيها تقويم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء معايير الإبداع العالمية للتربية العلمية, و خلصت هده الدراسة إلى أن جميع الكتب المحللة تتوافر بها المعايير العالمية العلمية بدرجة متفاوتة.[3]

1-حلمي احمد الوكيل :**"الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى "**.دار الفكر الحديث للنشر و التوزيع.القاهرة .مصر .2001.ص91

2-علي الموسى , جعفر محمود رفاعي خريسة:**"مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها"** رسالة ماجستير غير منشورة' جامعة اليرموك , اليونيسكو, المؤتمر العالمي للكتاب ' و الاتجاهات العالمية و التنبؤات المستقبلية .باريس.1998.

3-رضا السيد محمود حجازي:**"تقويم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية و تقديرات معلمي العلوم"** .دراسة عربية في التربية و علم النفس . رابطة التربويين العرب.العدد (52) الجزء (2).أوت 2014.ص233.

و دراسة **جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي** و التي هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول و الصف الثاني والصف الثالث بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الحياتية (التفكير الناقد- التفكير الإبداعي) و توصلت هده الدراسة إلى آن كتب عينة الدراسة تتوافر بها مهارات التفكير الإبداعي بنسبة 72.09% أي بنسبة مرتفعة.[1]

و في ظل هذه المعطيات و تأسيسا على ما سبق , و الذي يتفق مع وجهة نظر الباحثة حول دور و أهمية الكتاب المدرسي في تنمية و تحفيز الإبداع عند التلميذ و ذلك من خلال المحتوى (المعرفة) الموجودة به , وحول أهمية مرحلة الطفولة في إكساب الفرد مهارات الإبداع , ارتأينا ضرورة الوقوف على مدى توافر معايير الإبداع في نماذج الكتب المدرسية للطور الابتدائي تمثلت في كتب التربية العلمية و التكنولوجي للصفوف الرابعة و الخامسة ابتدائي . و قد جاء هذا الاختيار على أساس أن هده المادة جديدة نوعا ما بالمنهاج الدراسي ببلادنا، و لم تتوصل الباحثة –في حدود علمها- إلى دراسات قامت بتحليل و تقويم هذه الكتب و استقصاء مدى توافر مهارات الإبداع بها. و ذلك بغرض معرفة مدى نجاعة الإصلاحات التي قامت بها وزارة التربية و التعليم على مناهجها (من ضمنه الكتاب المدرسي)من خلال هذه المنهاج الجديد و الحيوي و الذي هو مربوط ارتباطا وثيقا بالعالم الذي نعيش فيه.

1-جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي:**" تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية "**.دراسات عربية في التربية و علم النفس . A.S.E.P. العدد الثامن و السبعون . أكتوبر .2012.

2 -تساؤلات البحث

من خلال المؤشرات السابقة فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور فيما يلي :

- ما مدى مساهمة محتوى الكتب المدرسية لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر في تحفيز وتنمية الإبداع عند التلميذ ؟

ومنه سنقوم بطرح الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما هي معايير الإبداع الواجب توافرها بمحتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر ؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعيق بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

السؤال الثالث: ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

3 -أهداف الدراسة و أهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحديد معايير الإبداع الواجب تضمينها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر.
2. تقويم دور كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية في تحفيز مهارات الإبداع عند التلميذ .
3. معرفة مدى نجاعة الإصلاحات التي قامت بها وزارة التربية و التعليم على مناهجها من خلال الكتب المدرسية (عينة الدراسة)
4. تقديم مقترحات لتطوير هذه الكتب بحيث تسهم في تحفيز مهارات الإبداع عند التلميذ .

ويستمد البحث أهميته من :

1. أهمية الكتب نفسها، بما أنها الوعاء الذي يحوي المعارف، فمن الضروري تقييمها و تقويمها لما يتناسب مع أهداف التربية الحديثة و التي تتطلب من التلميذ أن يكون عنصرا فعالا.

2. أهمية المرحلة الابتدائية والتي تواكب مرحلة الطفولة و التي هي من أهم المراحل التي ينمي فيها الإبداع.
3. يعد من البحوث القليلة التي تناولت محتوى كتب مادة التربية العلمية و التكنولوجيا للمرحلة الابتدائية بالجزائر بالدراسة و التحليل – في حدود علم الباحثة - و هذا سيفتح المجال أمام بحوث أخرى لتحليل الكتب الأخرى لنفس المادة.

4 -تحديد المفاهيم

سنحاول فيما يلي استعراض مختلف المفاهيم الأساسية الواردة في هذه الدراسة ما يلي :

4. 1- المعرفة

تعرف المعرفة حسب معجم المصطلحات التربوية و النفسية بأنها :البنية التي يرى بها الفرد العالم الطبيعي والاجتماعي بكل ما فيه من حقائق و مدركات عقائد، و نمط التفاعل بين الأشياء."[1]

وتعتبر المعرفة بنية يستطيع الناس استخدامها ليعلموا ويفهموا ,بنية يستطيع المعلمون أن يستخدموها لتحديد ما يدرسون و كيف يدرسون .

ويرجع الفضل للأكاديميين في تطوير هذه البنية فهم يدرسونها كل من باب اهتمامه وفي مجال تخصصه.[2]

وهناك من يقسم المعرفة إلى مواد لأجل دراستها (حساب، علوم، لغة، هندسة.....) و هناك من يقسمها من حيث هي مفاهيم، حقائق وتعميمات.

1-حسن شحاتة وزينب النجار مراجعة حامد عمار **:"معجم المصطلحات التربوية و النفسية عربي، إنجليزي ، عربي)**. الدار المصرية للبناية . الطبعة الأولى أكتوبر.مصر 2003. ص 281

2-جابر عبد الحميد:**" التدريس و التعلم ، الأسس النظرية ، الاستراتيجيات الفعالة."**دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.القاهرة.1998.ص136.

. التعريف الإجرائي

و المعرفة في الدراسة الحالية يقصد بها محتوى مادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من الطور الابتدائي و كل ما تحتويه هذه المادة من مفاهيم و حقائق و تعليمات.

2.4 -الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي هو الوعاء التي تصب فيه القيم و المعارف و المهارات و المواقف التي بإمكانها أن تحدث التغيير لدى المتعلم من أجل مساعدته على الاندماج الاجتماعي و المساهمة في بناء شخصيته و ذاته .

ويعرف مرعي الكتاب المدرسي بأنه "نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر، الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين، في صف ما، وفي مادة دراسية ما ، على تحقيق الأهداف المطلوبة كما حددها المنهج."[1]

التعريف الإجرائي

الكتب المدرسية في الدراسة الحالية هم:

- كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS(2016-2017).
- كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة من التعليم الابتدائيONPS (2009-2010).

واقتصرت هذه الدراسة على هاذين الكتابين و ذلك لأن تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة تكون أعمارهم ما بين 10/9 سنوات و ما فوق و هي المرحلة التي يتخلى فيها الطفل عن التفكير الملموس و الواقع و يبدأ يقدم أفكار جديدة .وما يقترحه الكتاب المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا ،هو ما يعكس ما أقره المنهاج الرسمي الذي يعتمد المقاربة البنائية للمفاهيم ضمن إشكاليات من محيط المتعلم وواقعه.[2] (ستتعمق الباحثة في هذا ، في الفصول النظرية)

1-توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة **:" المناهج التربوية الحدثية – مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عمليتها"** .دار المسيرة عمان. الأردن .1994 .ص 154

2-دليل المعلم لسنة الخامسة ابتدائي . وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي. الجزائر . جوان 2012

3-4 الإبداع

يقول **ماكينون** Mackinnon :" إن الإبداع ظاهرة متعددة الأوجه أكثر من كونها مفهوما نظريا محدد التعريف."[1]

أي أن الإبداع من المصطلحات الغامضة إلى حد ما ، و لقد اختلف العلماء في معنى الإبداع باختلاف الأطر و المدارس التي ينتمي إليها كل عالم .

فمنهم من نظر إلى إبداع على أنه عملية يقوم بها لشخص المبدع، و منهم من نظر إليه على أنه سمات يتصف بها الشخص المبدع، ومنهم من نظر إليه على أنه نتاج جديد يتصف بصفات معينة ، فعرفه **"تورانس"** بأنه:"عملية تحسس للمشكلات و الوعي بمواطن الضعف و الفجوات و التنافر و النقص فيها وصياغة فرضيات جديدة، والتواصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة ، و البحث عن الحلول، و تعديل الفرضيات ،وإعادة فحصها عند اللزوم للتواصل إلى النتائج."[2]

التعريف الإجرائي

في هذه الدراسة ستأخذ الباحثة مفهوم الإبداع من خلال منظور تكاملي، فهو عملية يقوم بها الشخص المبدع في ظروف و بيئة (البيئة المدرسية) تشجع على الإبداع و إدراك العلاقات بين الأشياء للوصول إلى منتج إبداعي جديد.وستأخذ الباحثة مصطلح الإبداع ومصطلح التفكير الإبداعي كمصطلحين مترادفين.

4.4- مهارات الإيداع

يعرف **جيمس كييف** مهارات التفكير الإبداعي بأنها:"قدرة المتعلم على شرح و فهم و ممارسة العملية العقلية المطلوبة منه كالتحليل و التركيب و التفسير بالسرعة و الدقة و الإتقان المطلوب."[3]

1-زكريا الشربيني ، يسرية صادق :"**أطفال عند القمة الموهبة و التفوق العقلي و الإبداع**". دار الفكر العربي . القاهرة . 2002 .ص93

2-Torrance , E.p :" **Encouraging creativity in the classroom"**, 2nd printing Englewood cliff. NJ: Prentice Hool .1971.p183

3-جيمس كيف و آخرون :" **التدريس من أجل تنمية التفكير**." ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب . مكتبة التربية العربي لدولة الخليج . الرياض 1995 .ص 75

. التعريف الإجرائي

من خلال تعريف الإبداع و تعريف مهارات الإبداع ، ستقوم الباحثة بتعريف مهارات الإبداع إجرائيا كالتالي :

هي مجموعة من المعارف و العمليات المهيئة في مواقف تعليمية للمتعلم يراعي فيها أهداف سلوكية محددة : تتناسب مع قدرات التلميذ، و تجعله يفجر جميع طاقاته ليصل إلى حلول و أفكار جديدة و أصيلة وهذه المهارات مضمنة في أداة الدراسة و هي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات,الإثراء بالتفاصيل,مواصلة الاتجاه) وهذه المهارات ينبغي أن يكتسبها التلميذ أثناء دراسته كتب التربية العلمية و التكنولوجيا الخاصة بالسنوات الرابعة و الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر .

4-5.المعايير

المعيار لغة يعني "ما يقاس به غيره ، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء"[1]

أما المعايير في المجال التربوي فهي خطوط مرشدة ، أو موجهات لوضع معيار لجودة المحتوى التعليمي ، و أيضا للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى ، في مراحل معينة ، وتكون أدوات مرشدة للمعلمين في جمع المادة التعليمية الخام و تصميم المنهج و الإرتقاء بجودة العملية التعليمية التعلمية ، و تعمل المعايير كدليل للمعلمين و القيادات التربوية و صانعي القرارات لتستخدم في تحسين و تجويد العملية داخل المدرسة ، كما أنها تعزز الأطر المنهجية و التقويم المستمر و الأداء المدرسي . [2]

كما تعرف أيضا على أنها :"عبارة تصف ما يجب أن يصل المتعلم من معارف و مهارات و قيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.[3]

1-محمد ابن منظور :" **لسان العرب** " دار الحدي للطباعة و النشر و التوزيع . ج2. مصر 2003 . ص 432

2-نائلة نجيب الخزندار :" **تقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في ضوء نظرية برونر**" . المؤتمر الأول لكلية التربية بعنوان التجربة الفلسطنية في إعداد المناهج : الواقع و التطلعات . جامعة الأقصى . غزة .2006 ، ص 452-458

3-فايز مراد مينا :" **قضايا في تعليم الرياضيات** " مكتبة الأنجلو مصرية . مصر 2006. . ص 84

و للمعايير عدة مستويات أي اعتبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين ويعتبر هذا الحد هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الدراسي الأعلى أو هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته في المجتمع بما يقوم على تحسين الوضع الحالي . [1]

و في هذه الدراسة ستعرف الباحثة المعايير على أنها مجموعة المواصفات و المؤشرات التي تدل على مهارات الإبداع التي يجب أن يكتسبها التلميذ و التي يجب تضمينها في كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر و تظهر على شكل قائمة ، يتم في ضوئها تحليل محتوى كتب عينة الدراسة .

4-6.التقويم

عرفه "دوني" بأنه :"إعطاء قيمة لشيء وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا" [2]

وعرف "جون" بأنه :"جمع المعلومات و استخدامها، من أجل اتخاد قرار بشأن برنامج تربوي." [3]

و في الدراسة الحالية تقصد بها الباحثة : تشخيص الواقع الحالي لمحتوى الكتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر و إصدار حكم عليها في ضوء محك معين هو قائمة معايير الإبداع اللازم توافرها في محتوى هذه الكتب، بهدف التوصية بإصلاح ما يتم الكشف عنه من نقاط الضعف فيها و تطويرها .

4-7.المنهاج الدراسي

إن Delanshear يعرف المنهاج على أنه " مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم ، إذا يتضمن الأهداف و كذلك تقويمها و الأدوات و من بينها الكتب المدرسية و الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين." [4]

1-حسين بشير محمود :" **مناهج التعليم و المستويات المعيارية** " المؤتمر العلمي السابع عشر مجلة الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس مج 1 . مصر .يوليو 2005 . ص 280

2-Dounie, N.M : " found Omentalsol measurement" New york .oxford unin , 1983 .P.3

3-John,Menil:"**curriculum Acom apprehensive introduction library of congress cataloging,** in Publication DATA. 1990.P58

4-أحمد جمال للقاني : " **المناهج**" عالم الكتب القاهرة . 1995 . ص 53

- **التعريف الإجرائي**

المنهاج الدراسي في الدراسة الحالية هو :

1 -منهاج التربية العلمية و التكنولوجية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

2 -منهاج التربية العلمية و التكنولوجية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي .

5 -الدراسات السابقة

أمام التطور المعرفي و تسابق الدول على الابتكارات و الاختراعلت فقد حظي الإبداع بمكانه هامة في العديد من الدول ، ومما يدل على هذه المكانة كثرة الأبحاث و الدراسات التي تتخذ منه موضوعا لها .

و نحن كباحثة سنتطرق لبعض هذه الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية ، بغرض الاستفادة منها في تحديد معايير الإبداع اللازم توافرها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا كما سنستفيد منها في بناء أدوات الدراسة و تحديد إجراءاتها و تفسير نتائجها .

و فيما يلي سنستعرض أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، و قد قامت الباحثة بتصنيفها إلى محورين :

أولا : الدراسات السابقة المرتبطة بالإبداع عامة .

ثانيا: الدراسات السابقة المرتبطة بدور المقررات الدراسية في تنمية مهارات الإبداع في مجال تعليم المواد العلمية .

وقد اتبعنا نحن كباحثة في تناول هذه الدراسة منهجا معينا يتمثل فيما يلي :

- ترتيب دراسات كل محور ترتيبا زمنيا من الأقدم إلى الأحدث .
- استعراض أهداف كل دراسة ، وأهم النتائج التي توصلت إليها .
- تحديد أوجه استفادة الدراسة الحالية من هذه البحوث السابقة، وذلك من خلال التعليق على كل الدراسات.

و فيما يلي نتقدم بعرض دراسات كل محور على حدا:

أولا: الدراسات السابقة المرتبطة بالإيداع عامة

1 -دراسة حمادة أحمد إبراهيم ، 1997 [1]

كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مجالات التعبير الإبداعي اللازمة لطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر ، و تحديد مهارات التعبير الإبداعي ، و مهارات التفكير النافد التي يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب ، كما هدفت إلى التعرف على آثر تجريب مدخل النصوص الأدبية على تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب .

و لتحقيق ذلك قامت الباحث بإعداد ما يلي :

أ - قائمة بمجالات التعبير الإبداعي اللازمة لطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.
ب -قائمة بمجالات التعبير الإبداعي التي يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب.
ج -قائمة بمهارات التفكير النافد التي يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب.
د - معيار اختيار النصوص الأدبية التي تتلاءم و عينة الدراسة .
ه - بناء اختبارين احدهما للتعبير الإبداعي و الآخر للتفكير الناقد ، و تطبيقهما قبليا و بعديا على عينة الدراسة .
و - تدريب طلاب العينة من خلال البرنامج المقترح على مهارات التعبير الإبداعي، و التفكير الناقد وذلك على مدى شهرين كاملين، ثم خلالهما تدريس البرنامج كاملا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

1 -تحديد أهم مهارات التعبير الإبداعي.
2 -أثبت البرنامج فعاليته في تنمية مهارات التعبير الإبداعي ، و مهارات التفكيرية الناقد لدى الطلاب .

1-حمادة أحمد إبراهيم :"**أثر برنامج مقترح في ضوء المدخل الأدبي على تنمية مهارات التعبير الإبداعي و التفكير الناقد لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية** "رسالة دكتوراه "غير منشورة" كلية التربية . جامعة الزقازيق. 1997

2-دراسة رانية عمر حسن 2002 [1]

استهدفت هذه الدراسة تحديد الأسس النفسية للمبدعين في المجالات المختلفة، و الكشف عن معوقات الإبداع و عوامل تنميته، ثم تحديد المناخ الأسري الذي ساعد على إبداع هؤلاء المبدعين ، و الاستفادة من النتائج في التوجيه التربوي للمبدعين .

و كانت عينة الدراسة مكونة من 32 طالبا وطالبة ثم اختيارهم بطريقة عمدية .

قامت الباحثة بتطبيق الأدوات التالية عليهم :

أ - استبيان مستوى الطموح للراشدين.

ب -اختيار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين .

ج -مقياس "تنس" لمفهوم الذات

د - اختبار تفهم الموضوع TAT

ه - اختبار البروفيل الشخصي

و - قائمة الأنشطة الابتكاري لتورانس

ز - مقياس المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة

و من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

- عدم وجود فروق في الأسس التي يقوم عليها إبداع هؤلاء المبدعين الفعليين في (العلوم،الأدب،الفن) فهم جميعا مشتركون في السمات مختلفون في الاتجاهات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الأسس النفسية للإبداع .

1-رانية عمر حسين :**"دراسة إكلينيكية للأسس النفسية للإبداع لدى عينة من طلاب جامعة القاهرة"** رسالة ماجستير "غيرمنشورة" معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة . 2002

3 -دراسة أحمد سيد أحمد 1993 [1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير ثلاثة مداخل هي : المدخل الثقافي و التاريخي للرياضيات ، و مدخل المشكلات الرياضية ، و مدخل المشكلات العامة و البرامج العادية ، على تنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، و توصلت الدراسة إلى فعالية المداخل المقترحة في تنمية الإبداع في الرياضيات المدرسية ، في حين لا تؤدي برامج الرياضيات المدرسية العالية إلى تنمية الإبداع لدى التلاميذ في الرياضيات .

4 -دراسة كاتيا قوتقلوك 2008 [2]

استهدفت هذه الدراسة :

- تحديد مفاهيم الإبداع و معانيها التي تنشرها وزارة التربية التسلية و الرياضة في مقررات التكوين.
- التأكد من إمكانية وجود ملخص ضمني فيما يخص مفهوم الإبداع في هذه المقررات .

ولأجل تحقيق هذه الأهداف استعملت الباحثة :

- تحليل محتوى المقررات وذلك باستخدام تحليل الدلالي المفاهيمي لموكيلي Mucchielli,1991)

وتوصلت الباحثة إلى :

- وجود اتجاهين معريفيين مختلفين لتحديد هذا المفهوم من خلال مقررات التكوين التي تنشره هذه الوزارة (وزارة التربية ، التسلية و الرياضة بالكيبك كندا)
- عدم توافق بين هذين الاتجاهين في تحديد هذا المفهوم مما قد يتسبب في عدم فهم لهذا المصطلح لدى الأستاذة.

1-أحمد محمد سيد أحمد حميد :" فاعلية مداخل مقترحة لتنمية التفكير الإيداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية البنة جامعة عين شمس 1993

2-Katya coetgheluck : " **Une analyse des interprétations du ministre de l'éducation, du loisir et du sport concernant le concept de créativité à la lumière du contenu du programme de formation de l'école québécoise –Education préscolaire en enseignement primaire**" maitrise، en éducation , Université du quebec à Rimouski . canada .2008

5 -دراسة لوبلان أودري lamblin aubrey 2012 [1]

استهدفت هذه الدراسة :

- تحديد مفهوم الإبداع و كيفية تنميته عند الأطفال من خلال عرض كل النظريات التي أخذت الإبداع موضوعا لها .
- اقتراح بعض الأنشطة البيداغوجية التي تساعد على تحفيز الإبداع عند الأطفال من خلال حصص الفن البصري.

ولأجل تحقيق هذه الأهداف قام الباحث ب :

- الإلمام بجميع النظريات التي تطرقت للإبداع خاصة نظرية Winnicott و نظرية willliam

أ - تطبيق تصنيف hainaut أثناء اقتراح أنشطة بيداغوجية تحفز الإبداع عند الأطفال وتوصل الباحث إلى :

- عرض مفاهيم شاملة وملمة عن الإبداع.
- اقتراح أنشطة بيداغوجية خلال حصص الفن البصري .

1-Audrey lamblin :" **Qu'est –ce que la créativité ? comment la développer ? pour quelles finalites** ? " Master2.specialité " professorat des ecoles" Institut universitaire de formation des maitres Ecole interne de l'université d'artois . université d'artois. France 2012

ثانيا : الدراسات السابقة المرتبطة بدون المقررات الدراسية في تنمية مهارات الإبداع في مجال تعليم المواد العملية

1 -دراسة دان Dunn [1](1992)

هدفت هذه الدراسة إلى :

- استخدام أسئلة إبداعية لتطوير نظام التقويم في الرياضيات المدرسية .

ولأجل ذلك قام الباحث ب :

أ - إعداد دليل للتلميذ في المرحلة الابتدائية و يشتمل على تمرينات رياضية تعتمد في حلولها على التفكير المتشعب و الحلول المتعددة.

ب قام بتدريب التلاميذ لمدة فصل دراسي كامل على حل مثل هذه الأنواع من الأسئلة .

وتوصل الباحث إلي نتيجة أن :

- هذا النوع من الأسئلة ساعد في تنمية القدرة الإبداعية في الرياضيات .

1-Dunn,J :" **Test of creativity in Mathematics** " International Journal of Mathematics Education in Science and technology . Vol .6 Eric : ej 126833. 1992

2 -دراسة محبات أبو عميرة (1992)[1]

هدفت هذه الدراسة إلى :

- التعرف على واقع تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية ولأجل ذلك قامت الباحثة بدراسة ميدانية .

و من نتائج التي تحصلت عليها الباحثة:

أ - 80% من معلمي الرياضيات يبدؤون في الدرس مباشرة دون تهيئة التلاميذ الذي يفقد التلاميذ معايشة الدرس و الاندماج فيه

ب -السلوك الغير متسامح و غير المشجع من جانب المعلم لا يساعد على تنمية سلوك التفكير العلمي أو التفكير الناقد لدى المتعلمين ، بل أنه يعوق الإبداع لديهم .

3 -دراسة Butkowski [2] (1997)

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير العليا و تحسينها لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات ، من خلال إعداد برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية و الألغاز الرياضية لمدة عام دراسي كامل ، و في نهاية التجربة ثم إعداد اختبار في مهارات التفكير العليا و هي (التحليل و التطبيق و الإبداع) ، ثم تطبيقه على مجموعة التجربة وقد أذى ذلك إلى تحسين مستوى التلاميذ أفراد العينة في مهارات التفكير العليا .

1-محيات أبو عميرة:**"واقع تعليم الرياضيات في المرحلة الإبتدائية"** دراسة ميدانية. دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة ، مجلد (7) الجزء (44). 1992 . ص.ص 251-253

2-But koski,J.et al :" **Improving students higher thinking SKILL (HBTS)**" Journal of mathematics research, Eric : ED 450139.1997.

4 -دراسة ناجي ديسقورس ، جاسم تمار[1] (1997)

استهدفت هذه الدراسة إلى:

- الوقوف على دور المنهاج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة و الثانوية بدولة الكويت .

ولأجل ذلك قام الباحث بتحليل كتب الرياضيات المدرسية في المرحلتين المتوسطة و الثانوية للصفوف (7-12) بدولة الكويت .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليه هذه الدراسة :

- إن مناهج الرياضيات تميل إلى تدريب الطلبة على القدرات العقلية الدنيا التي تهتم بالمحتوى المعرفي من حقائق و مهارات بينما تتجاهل بدرجة كبيرة القدرات العقلية العليا .
-

5 -دراسة حسن هاشم علاء الذين متولي [2] (2000)

استهدفت هذه الدراسة إلى :

- التعرف على أنماط التفكير التي تنميها الأسئلة و التدريبات المتضمنة بمناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي .

ولأجل ذلك أخذ الباحث كعينة للدراسة كتب الرياضيات في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي ، و الثاني و الثالث إعدادي .

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

أ - التدريبات المتضمنة بكتب الرياضيات المدرسية عينة الدراسة تقيس مستوى التذكر البسيط بنسب مختلفة.

ب -لم تزد النسبة التي اهتمت بنمط التفكير التباعدي عن 25 % في بعض المقررات .

1-ناجي ديسقورس ، جاسم محمد التمار :" **دور مناهج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا** " مجلة مستقبل التربية العربية ، العددان 9،10 جانفي ' أفريل 1997. ص ص 169-194 .

2-حسن هاشم بلطية :" **تطوير التدريبات و الأنشطة المصاحبة لمقررات الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التفكير العليا** " مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الثالث. جويلية 2000 . ص ص 2-26

6 -دراسة ماجد الغامدي [1](2012)

استهدفت هذه الدراسة إلى:

أ - إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن من خلالها و على ضوئها تقويم منهج العلوم المطور بالمرحلة الابتدائية.

ب -استقصاء مدى توافر قائمة المعايير في محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية

و للتحقق من ذلك قام الباحث بما يلي :

- إعداد قائمة معايير لهذا الغرض تنسجم مع التجارب و الخبرات الدولية في هذا المجال .
- إعداد بطاقة تحليل لتقويم محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المختارة تكونت في صورتها النهائية من 68 مؤشر مصنفة تحت 20 معيار في سبعة (7) مجالات رئيسية.

من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

1 - التوصل إلى قائمة معايير خاصة بمحتوى كتب العلوم للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية تنسجم مع الخبرات و التجارب الدولية .

2 - توصلت الدراسة إلى أن هناك تركيز في محتوى كتب العلوم المنظورة للصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية على مجال العلم كطريقة استقصاء حيث بلغت نسبته 67.4% في الكتب الثلاثة .

3 - وجود تدني في نسبة مجال العلم و التكنولوجيا و مجال العلم من منظور شخصي و اجتماعي و مجال علوم الأرض و الفضاء حيث بلغت نسبتها في الكتب مجتمعة على التوالي 5.2% و 4.2%و 3.5%

4 - يعتبر مجال تاريخ العلم و طبيعته الأقل توافر في مجمل الكتب حيث بلغت نسبته 0.3 % و لم يرد هذا المجال في كتاب الصف الأول ابتدائي نهائيا .

1-ماجد شاب سعد الغامدي :" **تقويم محتوى الكتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة** " رسالة ماجستر ، كلية التربية جامعة أم القرى . مصر 2012

تعليق على الدراسات السابقة

بعد عرض هذه المجموعة من الدراسات السابقة و المرتبطة بدراستنا الحالية و بمحوريها الاثنين ترى الباحثة أنه استفادت منها في عدة نقاط منها ما يلي :

1 - اهتمت دراسات السابقة بمهارات التفكير العليا خاصة مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و هذا ما يؤكد أهميته موضوع الدراسة الحالية التي تنبع من أهمية المرحلة الابتدائية و التي تؤكد كل الدراسات السابقة أنها مجالا خصبا و هاما لتنمية الإبداع عند التلاميذ و منها (دراسة **محبات أبو عميرة** و دراسة **Dunn**)

2 - استفادة الباحثة في الدراسة الحالية من نتائج دراسة (**رانية عمر حسن**) ومن دراسة (**محبات أبو عميرة** و **Andrey lamblin**) في تحديد الأسس النفسية و معرفة نوع البيئة المدرسية الملائمة لتحفيز و تنمية الإبداع مما سمح لنا بإعداد قائمة بالمعايير التي تشير إلى وجود مهارات الإبداع الواجب توافرها في الكتب (عينة الدراسة)

3 - كما استفادت الباحثة من دراسة (**حمادة أحمد إبراهيم**) في بناء قائمة المعايير التي تشير إلى مهارات الإبداع ، هذه الدراسة السابقة اهتمت بتحديد مهارات الإبداع سواء على مستوى التعبير الإبداعي أو مستوى الكتابة الإبداعية و التي قامت الباحثة بتحويل البعض منها إلى معايير تشير إلى اكتساب التلميذ مهارة من مهارات لإبداع الواجب تضمينها في كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر.

4 - كما تتشابه نوعا ما هذه الدراسة مع دراسة (**ماجد الغامدي**) من حيث عينة الدراسة .

5 - اهتمت بعض الدراسات السابقة بتحليل كتب المرحلة الابتدائية في بعض الأقطار العربية ، **الكويت** دراسة **ناجي ديسقورس** ، **مصر** دراسة **حسن هاشم**) وتتفق هذه الدراسة من حيث الهدف لكن تختلف من حيث العينة ، فهذه الدراسة اتخذت مقررات التربية العلمية و التكنولوجيا في الجزائر كعينة لها .

6 - ويبقى الاختلاف في هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو التركيز على مهارات الإبداع خاصة حيث أكثر الدراسات السابقة أخذت مهارات التفكير العليا كموضوع لدراستها .

7 - والاختلاف الثاني يكمن في عينة الدراسة حيث لم يحظى كتابة التربية العلمية و التكنولوجيا بالدراسة من قبل (وإن حظي فهو قليل و لم تتمكن الباحثة من العثور على دراسات التي أخذت هذه الكتب عينة لها) .

الفصل الثاني المناهج

تمهيد

أولا: المنهاج التعليمي

ثانيا: الكتاب المدرسي

ثالثا: المنهج التربوي في الجزائر

ملخص الفصل

تمهيد

انطلاقا من أن الإبداع ملكة يمتلكها كل الناس , و أنها تنمو و تتطور إذا ما توفر لها المناخ المناسب لذلك, و بما أن المدرسة كمؤسسة تعليمية هي من أكثر البيئات المسؤولة عن ذلك , وجب علينا التطرق إلى المناهج التعليمية و التي أثبتت كل الدراسات دورها الفعال و الأساسي في تحقيق أهداف التربية السامية خاصة تلك المتعلقة بتنمية الإبداع عند أفراد المجتمع و جعلهم فعالين في الحياة اليومية , بتزويدهم بالأسلحة و المهارات اللازمة , التي تساعدهم للحاق بركب المستجدات و التغيرات السريعة التي يشهدها العالم حاليا.

و مسايرة لهذه المستجدات و إيمانا بدور المناهج التعليمية في تحفيز الإبداع عند الأفراد , فقد مرت المناهج التعليمية بالجزائر بمرحلة تحولية إثر اعتمادها المقاربة بالكفاءات بدلا من مقاربة الأهداف المعتمدة سابقا مما أثر على محتوياتها, و أدى إلى تعديل الكتب المدرسية على ضوء مهارات الإبداع اللازم تضمينها فيها و ذلك لتتمكن من تنمية الإبداع عند التلميذ الذي أصبح محور العملية التعليمية يشارك في بناء معارفه العلمية و يساهم بفعالية في إنتاجها.

و من منطلق كل هذا سوف تتناول الباحثة في هذا المحور عناصر مهمة ألا و هما : المنهج التعليمي - الكتاب المدرسي- المنهج التربوي بالجزائر.

أولا : المنهاج التعليمي:

1 -مفهوم المنهاج:

المنهج علم له قواعد ه و مفاهيمه, هدفه بناء الإنسان في إطار خطة متكاملة بتوفير الخبرات التعليمية التعلمية المناسبة لأعمار المتعلمين و المناسبة لثقافة المجتمع و رؤى المستقبل القريب و البعيد على حد السواء. [1]

و قد اختلف مفهوم المنهج من حيث المفهوم التقليدي و المفهوم الحديث و ذلك على النحو التالي:

1.1. المفهوم التقليدي للمنهاج:

إن المنهاج بمفهومه التقليدي هو " مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلميذ بهدف إعدادهم للحياة و تنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين و الاستفادة منها , و قد كانت هذه الحقائق و المعلومات و المفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية و رياضية و لغوية و جغرافية و تاريخية و فلسفية و دينية ".[2]

1-ماهر إسماعيل صبري :" **المناهج و منظومة التعليم**."سلسلة الكتاب الجامعي العربي. نبها.2006.ص1

2- حلمي أحمد الوكيل و محمود المفتي:"**المناهج**".مكتبة الأنجلو مصرية. 1999.ص17

و قد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة, و بالنسبة لهم فإن المنهج التقليدي يبنى على نظرية المعرفة التي تؤمن بالمبدأ القائل أن كثرة تلقي الطالب للمعارف تدرب عقله و تنهي ذكائه , فالمعرفة هي المحور الذي يستند عليه المنهج القديم بوصفها أبرز ثمار الخبرات الإنسانية .[1]

و لقد واجه المنهاج بمفهومه التقليدي مجموعة من الانتقادات سنتعرض إليها فيما يلي :[2]

- لم ترتبط المقررات الدراسي ببيئة التلميذ بطريقة مقصودة , و قد أدى ذلك إلى صعوبة في تكيف التلميذ مع مجتمعه و وقوف المتعلم مكتوف الأيدي أمام المشكلات التي تواجهه فرديا أو جماعيا.
- اقتصر دور المعلم على تبليغ المعلومات لتلاميذه بطريقة المحاضرة الجافة , و التي تعتمد على الإلقاء و التلقين من جانب المعلم , و الحفظ من جانب التلاميذ , و بذلك كانت مهمة المعلم تكرار المعلومات أمام تلاميذه دون استخدام طرائق تدريس موجهه.
- ركز المنهج بمفهومه القديم على الجانب المعرفي للمتعلم المتمثل في إكسابه المعلومات , و أهمل إلقاء بقية الجوانب الأخرى للشخصية.
- أدت العناية بالمعلومات إلى كثرة المقررات الدراسية التي نادرا ما كانت ترتبط معا بشكل متكامل.
- تمشى التقويم بطبيعة الحال مع هذه النظرة للمنهج, و كان يقتصر في قياس كمية المعلومات التي حفظها التلاميذ.

1.2. المفهوم الحديث للمنهاج:

بعد أن أظهر المنهاج التقليدي قصورا في الوفاء بحاجات و متطلبات المتعلمين من ناحية و حاجات و متطلبات المجتمع من ناحية أخرى . و بعد ظهور المنهاج العلمي و ما قدمه **فرنسيس بيكون** في هذا الميدان , أيضا بعد ظهور الدراسات النفسية إلى دائرة النور ' وبخاصة تلك التي قدمت حقائق جديدة عن العقل والفكر الإنساني ,اتسعت النظرة إلى المنهاج و حددت لها صفات جديدة ,مما جعل مفهوم المنهاج ينتقل من المفهوم التقليدي إلى المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث له .

و من منطلق كل الانتقادات التي وجهت للمنهج التقليدي و التطورات التي حدثت في المجتمع , اتفق الكثير من الباحثين في تعريفهم للمنهج بمفهومه الحديث بأنه :"مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة و خارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء

1-محسن علي عطية:**"المناهج الحديثة و طرائق التدريس."**دار المناهج.الأردن 2009.ص22

2-أحمد إبراهيم قنديل:**"المناهج الدراسية الواقع و المستقبل."**مصر العربية للنشر و التوزيع.القاهرة.2008.ص14

البشر وفق أهداف تربوية محددة و خطة علمية مرسومة جسميا و عقليا و نفسيا و اجتماعيا و دينيا." [1]

هذا التعريف الواسع و الحديث لمفهوم المنهج يشير إلى مجموعة من الدلالات و المعاني و الأفكار التربوية و السيكولوجية من أهمها: [2]

- أهداف التعليم لا تقتصر على المعرفة وحدها , بل تمتد لتشمل جميع جوانب السلوك الإنساني, والتعليم يتم إشراف المدرسة و توجيهها.
- النشاط المدرسي جزء أساسي من المنهج حيث أن مكونات المنهج الحديث لا تقتصر على محتوى المادة الدراسية, بل تتسع لتشمل أهداف المنهج و محتواه و استراتيجيات التدريس و أساليبه و طرقه و الوسائط التعليمية و النشاط المدرسي و عملية التقويم.
- الخبرة هي وحدة بناء المنهج لا المعارف فقط, حيث أن الخبرة أشمل من المعرفة فهي تضم بجوار المعرفة الجانب الوجداني و الجانب المهاري, و هكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة.
- دور المعلم هنا ليس التلقين, بل هو تهيئة المجال التعليمي أمام المتعلم و إثراء الموقف التعليمي بالمثيرات المناسبة و الدوافع, و يصبح المعلم ميسرا و موجها نشطا و قائدا للعملية التعليمية و المحاور و المناقش , و يصبح الكتاب أحد مصادر المعرفة لإعتماد المعلم على البيئة و الحياة في التعليم.
- دور المتعلم في المنهج الجديد ليس دور المتلقي و المستقبل , بل هو مشارك و نشط و فعال و إيجابي, حيث يتم تعلم الطلاب بالنقاش و الحوار و تبادل الأدوار و التعليم التشاركي و التعاوني , و هكذا يكتسب المتعلم مهارات إبداء الرأي و اتخاذ القرار و التعليل و الربط و جمع المعلومات و التعلم الذاتي و حل المشكلات.
- التمييز في عملية التدريس بحيث المستويات المختلفة للمتعلمين , فتوفر القرارات الخارجية و الأنشطة الإثرائية للطلاب المتفوقين , كما توفر متطلبات تأسيسية للمهارات الأساسية و واجبات و تدريبات كمتطلبات المهارات و القدرات, حيث تقدم للطلاب الضعاف و من هم دون المتوسط كما توفر وقتا أوسع و أرحب للطلاب بطيء التعلم حتى يكتسبوا المعلومات و المهارات التي تقدم للطلاب العاديين.
- شمول عملية التقويم, حيث يتسع التقويم ليشمل كل جوانب المتعلم المعرفية و الوجدانية

1-فتحي يونس و آخرون:**"المناهج,الأسس,المكونات,التنظيمات,التطور."** دار الفكر للنشر و التوزيع.عمان.الأردن 2003.ص17

2-حسن شحاتة:**"المناهج الدراسية"** الدار العربية للكتاب القاهرة.1998.ص17-18

و المهارية, و لا يقتصر على قياس المعلومات فقط. و يصبح الامتحان أداة موضوعية لقياس مدى تقدم المتعلم و معرفة جوانب الضعف لعلاجها, أي أن الامتحان ليس هدفا للعملية التعليمية بل هو وسيلة للتشخيص و العلاج و الوقاية كما أن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم هي بمثابة التغذية الراجحة ينبغي أن تؤثر على كافة مكونات المنهج من أهداف المنهج و أساليب تدريسه و محتواه و الأنشطة و وسائطه التعليمية و كذا أدوات و أساليب التقويم نفسها بحيث يتم تطوير المنهج بصورة مستمرة إلى الأفضل , الأمر الذي يؤكد أن المنهج منظومة و مجموعة من العناصر التي تقوم على علاقات متداخلة فيما بينها , و تغيير أحد مكونات المنظومة يؤدي إلى تغيير عناصرها الأخرى.

- المنهج الحديث جزء من النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف عامة و استراتيجيات و نظم للتمويل و تكوين المعلمين و البحوث التربوية و النفسية و المنهج جزء من الثقافة الوطنية و القومية بل و الإنسانية و الاكتشافات و الاختراعات و الإنجازات العلمية و الأدبيةو الفنية فالمنهج مفتوح يؤثر و يتأثر بالبيئة و بالنظم الأخرى و يؤثر فيها عن طريق مخرجاته حيث يقود الثقافة و يوجهها.

2- أسس المنهاج

لا بد للمنهج أن يقوم على أسس في ضوئها يشتق أهدافه و يتم اختيار محتواه ,وتراعى عند تنفيذه و تقويمه وتطويره وفي خلاف دلك لا يمكن أن يكون فعالا ولا يمكنه تأدية المهام التي تسعى إليها التربية .ويمكن إجمال ,الأسس التي يقوم عليها لمنهج بالاتي

2 -1. الأسس الفلسفية

وتعني ,الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج ,لدراسية بما تعكس خصوصية المجتمع و المتمثلة في عقيدته و تراثه و حقوق أفراده وواجباتهم[1].

لقد ظهرت عبر التاريخ عدة فلسفات تربوية ,أثرت بشكل مباشر على المناهج المدرسية ,فالفلسفة التي ترى أن القيم الروحية والمثل العليا حقائق خالدة و أن الأفكار أزلية وكونية وان العقل الإنساني يمثل حقيقة كونية تعلى من شان العقل وتنظر إلى التربية على اعتبارها عملية تدريب عقلي وأخلاقي عن طريق حشو الدهن بالمعرفة ,أما الفلسفة التي ترى أن المادة هي ,الأصل في وجود و الإنسان ,و أن الإنسان عبارة عن مادة,وان العقل ليس إلا وظيفة الأشكال دقيقة ومعقده .

1_محمد السيد على:**"المنهج المدرسي ,تصممه,تنظيمه,تقويمه"**.دار الفكر العربي .القاهرة 2011.ص31

للمادة وليس العكس فإنها تهتم بالجانب العملي ولا تعترف بالجوانب الروحية للإنسان ولذلك فان,الاختلاف الذي يؤسس على الفلسفة الأولى يشدد على المادة الدراسية ويؤكد على ضرورة استيعابها من قبل المتعلم وأما المنهج الذي يقوم على أساس الفلسفة الثانية فانه يركز على دور المتعلم ونشاطه العملي.[1]

ومن ثم تدرجت هذه الفلسفات من حيث شمولها و عموميتها من اقتصار العناية على عقل المتعلم إلى أن نادت بعد ذلك بأهمية العناية بجسمه,تم بعقله وجسمه معا وتم العناية بالفرد ككل, وفي العصور الحديثة توجهت إلى أهمية التركيز على مشكلات المجتمع,تم على شخصية الطفل بكل مكوناتها من خلال مشاركته في حل مشكلات المجتمع وحاليا ينادي الكثير من المربيين بديمقراطية التربية.[2]

2-2- الأسس الاجتماعية :

الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المناهج و تنفيذها. و يعني أيضا الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع و أفراده و تطورها في المجالات الاقتصادية و العلمية و التقنية و كذلك ثقافة المجتمع و قيمه الدينية و الأخلاقية و الوطنية و الإنسانية.[3]

و بما أن المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره و إعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه, فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع و الظروف المحيطة به , و معنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما, لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل و المنطق من مجتمع لأخر تبعا لتباين تلك القوى.

و لذلك فإن المجتمع يتطلع لدور المدرسة في تلبية حاجاته و إعانته على كل المشكلات و المحافظة على ثقافته و تقاليده, و نقلها من جيل إلى جيل فالمجتمع مطالب من الأفراد الذين يعيشون فيه و عليهم تلبية مطالبه التي تعبر عنها المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي يجب أن يسهم الأفراد في تنميتها وبناءا على ذلك فان المجتمع بما فيه من ثروات طبيعية يحتاج إلى استثمار رشيد من أبنائه ولا شك أن هذه المهمة تتطلب قدرات ومهارات يجب أن يوفرها المنهج لأبناء المجتمع و بذلك فان مصدر هذه الخبرات هو المجتمع وما يتصل به .

1_رافدة الحريري:**"الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**. "دار الميسرة للنشر و التوزيع عمان 2010.ص156.

2_احمد إبراهيم قنديل.**"مرجع سابق"**.ص 44._45.

3-محمد السيد علي**"مرجع سابق"** . ص31.

وفي الوقت الحالي هناك بعض المجتمعات وخاصة تلك التي تجتاز مراحل انتقال,تعاني من بعض المشكلات وهذه المشكلات ليست جميعا على نمط واحد بل يمكن تقسيمها إلى نوعين:

- **مشكلات موضعية:** تعتمد حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم,مثل مشكلة قلة المياه الصالحة للشرب آو قلة الدخل القومي (مع الأخذ في الاعتبار أن اعطاء أولوية خاصة لبعض المشكلات أو اختيار حلول معينة لها من بين بدائل مختلفة إنها يستند إلى اختيارات اجتماعية معينة).

وهذا النوع من المشكلات يتطلب بعض مهارات التفكير العليا وخاصة مهارات الإبداع والى يجب على المدرسة تنميتها عند الفرد لكي يتمكن من مواجهة هذا النوع من المشاكل.

- **مشكلات جدلية:** ناتجة عن الصراع و تتطلب نوعا من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم على أخرى, مثل مشكلة تنظيم الأسرة, و مشكلة دور المرأة في المجتمع. و يمكن التعبير عن دور المناهج في التعامل مع الأسس الاجتماعية بالأتي:

- الاهتمام بعموميات الثقافة الاجتماعية في مرحلة التعليم الابتدائي خاصة.
- الاهتمام بعموميات الثقافة الاجتماعية في مرحلة التعليم الثانوي و ما بعد.
- مراعاة فلسفة المجتمع و عدم الخروج عنها.
- تعريف المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية و أبعادها الحقيقية و كيفية التعامل معها.
- توفير ما يحتاجه المجتمع من المختصين و المهنيين وفق العمالة فيه.

2-3- الأسس النفسية:

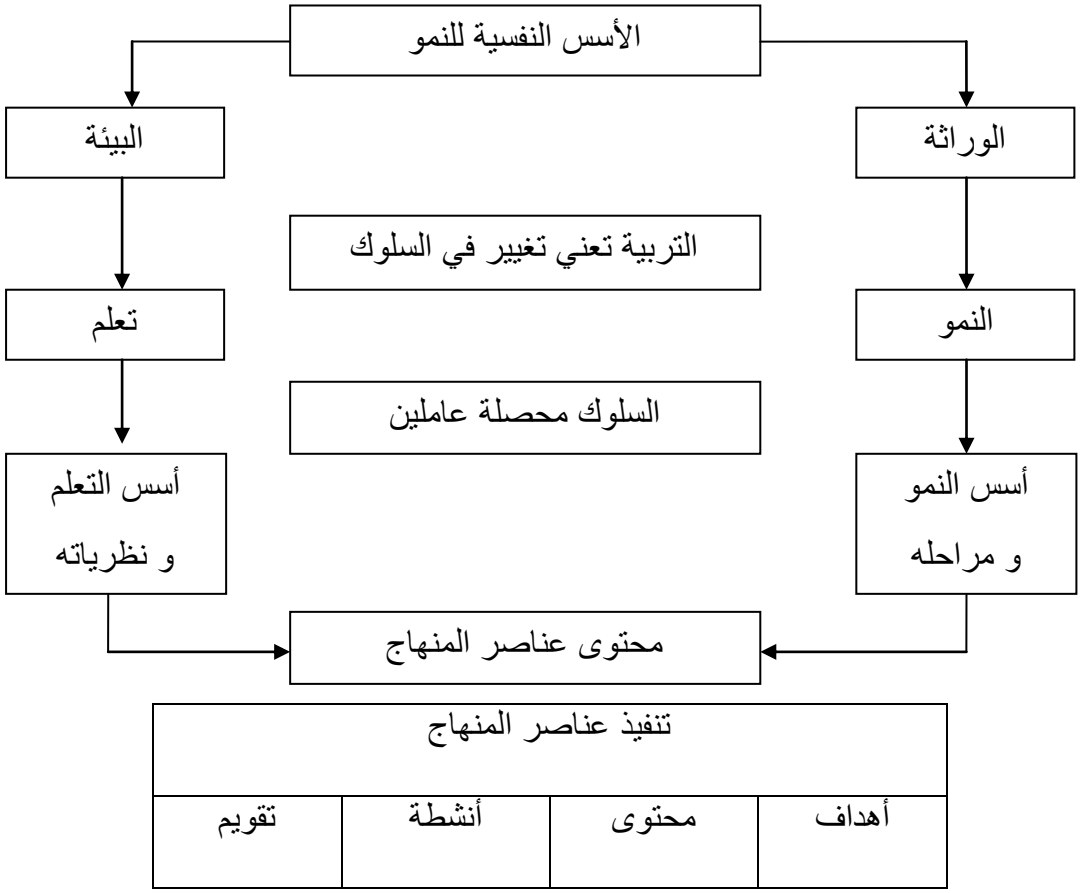
إن المتعلم هو المستهدف بالعملية التعليمية في ضوء المفهوم الحديث للمنهج و لذلك فإن دور المنهج ينبغي أن ينصب في تنمية شخصية المتعلم تنمية متوازنة متكاملة تأخذ بجميع جوانبه العملية و الوجدانية و المهارية.

إن طبيعة الفرد من حيث مستوى نموه و ميوله و حاجاته و اتجاهاته . من أقوى المؤثرات التي تواجه المناهج الدراسية.[1]

1-أحمد إبراهيم قنديل: **"مرجع سابق"** .ص57

إذ يقول علماء النفس التربوي:"أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة و البيئة , و من تفاعل الوراثة (وما ينتج عنها من نمو) مع البيئة (وما ينتج عنها من تعلم) يحدث السلوك الذي نرغب فيه في التعلم. و من هنا فلابد من مراعاة أسس النمو و مراحله , و أسس التعلم و نظرياته في وضع المناهج و يوضح الشكل رقم **(1)** كيفية تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج و تنفيذه.[1]

شكل (1) : أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج و تنفيذه



1-توفيق أحمد مري , محمد محمود الحيلة **:"المناهج الحديثة."**دار الميسرة.عمان.2000.ص 145-146

و في ضوء الأسس النفسية للمنهج فإن دوره يكمن فيما يلي:

- مراعاة مستوى نضج المتعلم و استعداداته
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين
- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين
- حل المشكلات التي تواجه المتعلمين
- إشباع حاجات المتعلمين

2-4- الأسس المعرفية و التكنولوجية:

و تعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها و مصادرها و مستجداتها,

و علاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى, و تطبيقات التعليم و التعلم فيها , و التوجهات المعاصرة في تعليم المادة و تطبيقاتها.[1]

و تعد المعرفة من أسس المنهج المهمة و لما كانت المجالات الدراسية تختلف من حيث طبيعة موادها و فروعها و تطبيقاتها لذلك يجب أن يستحضر المنهج خصائص مواد المجال و طبيعتها و تطبيقاتها و يهتدي بها عند اختيار محتوى المنهج أو الخبرات التي يراد إكسابها للمتعلمين و ذلك لأن لكل حقل أو مجال دراسي خصائص وسمات خاصة تجعله يختلف عن المجال أو الحقل الأخر كما هو الحال بين الاجتماعيات و الطبيعيات و بين اللغات و الرياضيات و على هذا الأساس فان طبيعة المادة الدراسية و معطياتها تعد من , الأسس الرئيسية التي يبنى عليها المنهج .

و كذلك الحال مع التطورات التكنولوجية إذ يجب أن يهتدي على المنهج بمظاهر التطور والتقدم التكنولوجي و توظيفه في خبرات المنهج و هذا يعني أن طبيعة المادة الدراسية و ما يتصل بها من التقدم تكنولوجي يشكل مصدرا من المصادر الأساسية التي تستمد منها خبرات المنهج .

و كذلك الحال مع التطورات التكنولوجية إذ يجب أن يهتدي على المنهج بمظاهر التطور والتقدم التكنولوجي و توظيفه في خبرات المنهج و هذا يعني أن طبيعة المادة الدراسية و ما يتصل بها من التقدم تكنولوجي يشكل مصدرا من المصادر الأساسية التي تستمد منها خبرات المنهج .

1-رافدة الحريري:**"الجودة الشاملة في المناهج و طرق التدريس"** . دار الميسرة للنشر و التوزيع .عمان. 2010..ص210

و يمكن التعبير عن دور المنهج في التعامل مع الأسس المعرفية بالآتي :

ـ توفير الخبرات المباشرة و الخبرات الغير المباشرة و فيما يخص بالخبرات الغير المباشرة فهي تكتسب بالقراءة أو الملاحظة أو الاستماع علما بأن الخبرات تتدرج في درجة حساسيتها من المحسوس بالعمل فالملاحظة فالإدراك بالتبصر.

ـ على المنهج أن يراعي الانتقال من المحسوس إلى المجرد .

ـ أن يوازن المنهج بين الخبرات المباشرة و الغير المباشرة.

ـ أن يراعي الترابط بين هذه الخبرات و تكاملها.

ـ أن يراعي مبدأ الشمول في الخبرات التي يقدمها .

2-5- الأسس الاقتصادية:

تعتبر الأسس الاقتصادية من أهم الأسس التي يبنى عليها المنهج حيث دائما ما تقف الحدود المالية و الإمكانيات المادية المتاحة للعملية التعليمية عائقا أمام قدرة المنهج غلى الإيفاء بمهامه تجاه المتعلمين من حيث تنمية قدراتهم و إمدادهم بالخبرات التربوية الشاملة في جميع الجوانب العقلية و المهارية و الوجدانية و من ثم يسعى دائما المربيون و المسئولون عن المناهج التعليمية و الباحثون في مجال التربية عامة و المناهج و طرق لتدريس خاصة إلى تكريس جهودهم و طاقاتهم و خبراتهم في المحاولة للنهوض بالعملية التعليمية و تطوير المناهج التعليمية بدأ من تصميم و بناء المنهج ووصولا إلى إعداد أجيال قادرة على بناء مستقبل الأزمة و مواجهة كل التحديات التي تمليها العولمة .

و لكي تكون لهذه الجهود جدولا لا بد على مصممي المناهج أن يقوموا بتخطيط المناهج وفق الإمكانات المادية و المالية المتاحة في المؤسسات التعليمية و التربوية لأنه غالبا ما تكون الأنشطة المقترحة في المناهج يصعب تنفيذها و ذلك لقلة الإمكانيات المتوفرة في المؤسسات .

3- معايير بناء المنهج :

لقد اهتمت عدة نظريات بموضوع بناء المناهج الدراسية و نظرا لذلك قد يكون من المفيد تحديد معايير توجه بناء و تخطيط المناهج أو تطويرها بهدف التوصل إلى مناهج أفضل و قد تسهم هذه المعايير أيضا في توجيه عمل المدرس في الفصل المدرسي و توجيه الأبحاث العلمية في هذا الميدان و يمكن الاستناد إلى هذه المعايير أيضا في تحديد نقائص التنظيمات المنهجية المعمول بها بحيث يكون ذلك في ضوء معايير موحدة لا تختلف من منهج إلى آخر .

و هذه المعايير يمكن تلخيصها فيما يلي :

- **يجب أن يتوافر في المنهج خصائص الخبرة المربية:**

من أهم معايير بناء المنهج أن تكون الخبرات التي يقدمها مربية حتى تؤدي إلى النمو الايجابي للفرد و تقدم المجتمع و الخبرة في حد ذاتها تتكون من ثلاثة جوانب رئيسية هي المعرفي و المهاري و الوجداني أن تتضمن معلومات و مهارات و اتجاهات و قيم .

- **يجب أن يعمل المنهج على إنماء القدرات العقلية للتلاميذ :**

القدرات العقلية هي " أدوات التفكير عند الإنسان و بدونها لا يستطيع الإنسان الاستفادة من الخبرة و لا تطويرها فهي تساعد الفرد على اكتساب الخبرة و إعادة تنظيمها و تطويرها بل و الابتكار و الإبداع فيها لكل هذه الأسباب كانت العناية بإنماء القدرات العقلية في المنهج من أهم معايير صلاحيته و يمكن للمنهج إنماء القدرات العقلية خلال عملية التدريس باستخدام طرق التدريس المعروفة و الموجهة لهذا الغرض أو تزويد محتوى المنهج بأنشطة و مهام تعليمية للتدريب على هذه القدرات .[1]

- **يجب أن ينمي المنهج مهارات التلاميذ :**

من المتفق عليه أن الجانب المهاري هو أحد الجوانب الشخصية المتكاملة و من هنا كانت عناية المنهج بهذا الجانب من المعايير التي توجه بناء المناهج و المهارة تعني درجة إتقان الفرد للعمل و هي تعتبر عن أداء سلوكي للفرد تختلط فيه قدراته العقلية مع معلوماته و استعداداته و مشاعره .

1-أحمد إبراهيم قنديل ,**"مرجع سابق"** , ص 71-72

- **يجب أن يراعي المنهج الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ :**

من الثابت أن هناك فروق فردية بين التلاميذ في جميع الجوانب الجسمية و العقلية و الوجدانية و المهارية و هذه الفروق يمكن معرفتها بالملاحظة اليسيرة لطول القامة وصفات الانطواء و الانبساط و سرعة البديهة .

- **يجب أن يرتبط المنهج بثقافة المجتمع و مشكلاته.**
- **يجب أن يراعي المنهج المبادئ و القيم الاجتماعية السليمة.**
- **يجب أن يتمشى المنهج مع خصائص نمو التلميذ و حاجاتهم و ميولهم.**
- **يجب أن يتناول التقويم جميع جوانب نمو التلميذ:** يعد التقويم التربوي (سواء تشخيصي أم نهائي) أداة قوية لتوجيه العملية التعليمية التربوية , فهو يساعد في تشخيص مواطن الضعف بغرض علاجها, و مواطن القوة بغرض تأكيدها, و عليه فإن أدوات التقويم التي تلازم الكتب المقررة (محتوى المنهج) أو طرق تدريسها ينبغي أن تكون شاملة تقيس جوانب المتعلم العقلية و الوجدانية و المهارية و السلوك العام.[1]
- **يجب أن يكون المنهج واقعي و قابل للتنفيذ**

4- مكونات المنهج الدراسي:

إن المنهج الدراسي يشتمل على خمسة عناصر أساسية , و هذه العناصر مترابطة و متشابكة يؤثر كل منها في الأخر و يتأثر بها, و عن طريق تفاعلها مع بعضها تؤثر في مخرجات المنهج النهائية, و هذه المكونات هي : الأهداف, المحتوى و طرق التدريس , و الأنشطة التعليمية و التقويم.[2]

وفي هذا الفصل سنقدم عرض لمختلف هذه المكونات.

1-أحمد إبراهيم قنديل . **مرجع سابق**, ص71-72
2-محسن علي عطية . **مرجع سابق.** ص46

4-1- الأهداف

تمثل الأهداف المكون ,الأول للمنهج,وهي النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية الموجه الأساسي للعملية التربوية بكاملها وهي تعتبر ركنا مهما من أركان المنهج الدراسي بمفهومه المتطور .[1]

4-1-1 مصادر اشتقاقه الأهداف التربوية:

الفلسفة التربوية للمجتمع

تعتبر فلسفة المجتمع هي أول المصادر التي تشتق منها الأهداف. إن التربية تعمل بكافة مؤسساتها و طاقاتها وإمكاناتها على المساهمة في خلق جيل جديد يتشبع بفلسفة المجتمع ويسير على طريقها وبمأن لكل مجتمع مبادئ تقوم عليه فلسفة فهذه الأخيرة هي التي تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب و طريقة معينة و المجتمع يتوقع من التربية أن تخلق أفراد لديهم من معلومات و مهارات و الاتجاهات وأساليب لتفكير ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه و بالتالي فإن الدراسة التحليلية لفلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات متعددة , واتجاهات أفراده , ونمط الحياة فيه , والأساليب التكنولوجية المستخدمة ,وعدد ساعات العمل , وغير ذلك تعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف

طبيعة المتعلم وعملية المتعلم :

إن دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم تعتبر مصدرا لاشتقاق الأهداف , فالمسؤلون عن وضع المناهج

لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع , بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم , كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة .[2]

نوع المؤسسات التعليمية أو المرحلة التعليمية :

إن نوع المؤسسات التعليمية أو المرحلة التعليمية هي العامل المباشر المؤثر في تنوع واختلاف هذه الأهداف بين مراحل النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة, وينتج هذا التنوع والاختلافات أبعاد متنوعة من أهمها :[3]

---

1 -كوتر حسين كوجك :" **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"** عالم الكتب ط 3 القاهرة..2006 . ص145

2- الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمود : ا**"لمناهج ".** مكتبة الأنجلو مصرية .القاهرة 1999.ص104 ص105 .

3-رشدي لبيب فريد المنيا : **"المنهج منظومة لمحتوى التعليم"** .مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة 1993 ص129 ص130 .

أ - **نوع المتعلمين و مراحل نموهم:** هناك فروقا بين الأطفال و الكبار , و سكان الحضر و الريف و البدو , و العاديين و المعوقين , و جميعها تؤثر في خبراتهم السابقة و حاجاتهم و مشكلاتهم, مما ينبغي أن ينعكس في أهداف تعلمهم.

ب -موقف المدرسة أو المؤسسة من السلم التعليمي :

هناك فروق بين التعليم العام والتعليم المهني والتعليم الجامعي في الأغراض التي أنشئ من أجل تحقيقها , وما لم نعي وظيفة المؤسسة التعليمية الذي يوضح لها المنهج لن نستطيع تحقيق هذه الوظيفة .

ج- الإمكانات الزمنية والبشرية والمادية : ويقصد بها أن تحديد أهداف واقعية وممكنة التحقيق لأي مؤسسة تعليمية يتوقف إلى حد بعيد على مدة التعليم , وعلى الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة .

د- طبيعة المواد الدراسية وأهدافها: تمثل المواد الدراسية عنصرا هاما من عناصر المنهج ولكل مادة من هذه المواد طبيعتها وأهدافها , فإنه من الضروري مراعاة ذلك عند صياغة أهداف المنهج .[1]

ه- المتخصصون في المادة الدراسية : إن أهداف المواد الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية , وبالتالي فإن المتخصصين في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في تخصصه.

4-1-2- تصنيف الأهداف :

أولا: تنقسم الأهداف التربوية من حيث الشكل إلى قسمين هما:

أ - **الأهداف العامة:** وهي عبارة عن أهداف كبرى بعيدة المدى أكثر شمولا وأصعب قياسا من الأهداف

الخاصة تعطي جوانب التعليم الثلاثة , الجانب المعرفي(العقلي) , والجانب الوجداني (العاطفي) , والجانب المهاري (النفسي الحركي) ,تأتي على شكل جمل وعبارات غير محدودة بفترة زمنية .

ب - **الأهداف الخاصة:** وهي أهداف أقل شمولا وأسهل قياسا من العامة , ويعبر عنها بجمل تحدد بشكل نوعي السلوك المتوقع أن يصدر من المتعلم كدليل على أن التعلم قد حدث .[2]

1-حلمي أحمد الوكيل, حسين بشير محمود :" **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحة الأولى"** . دار الفكر العربي .القاهرة. 2005 ص19.

2-عادل أبو العز سلامة وآخرون **: "طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة"** . دار الثقافة للنشر والتوزيع .عمان. 2009 ص63 ص64.

ثانيا: تنقسم الأهداف التربوية من حيث المضمون إلى :

هناك عدة تصنيفات للأهداف على أساس نتاج التعلم واستخدام أسس التصنيف كأساس مشترك لتعريف الأهداف التعليمية ووضع حدود لها يقلل من احتمالات غموضها ويزيد من الثقة في اتخاذ القرارات بشأن هذه الأهداف , واستخدام هذه الأسس يعتبر وسيلة تزيد من فهم تتابع وتنظيم النمو الحادث في شخصية المتعلم , وهذا يساعد على تعريف المخرجات المتوقعة للموقف التعليمي ومستوياتها المطلوبة , وبالإضافة إلى هذا فإن هذه الأسس يمكن استخدامها للحكم على مستويات التعليم في النظام التعليمي عن طريق

تصنيف أهدافه في مستويات مرتبة ترتيبا تصاعديا ,وسنحاول فيما يلي استعراض أهم التصنيفات في هذا المجال .[1]

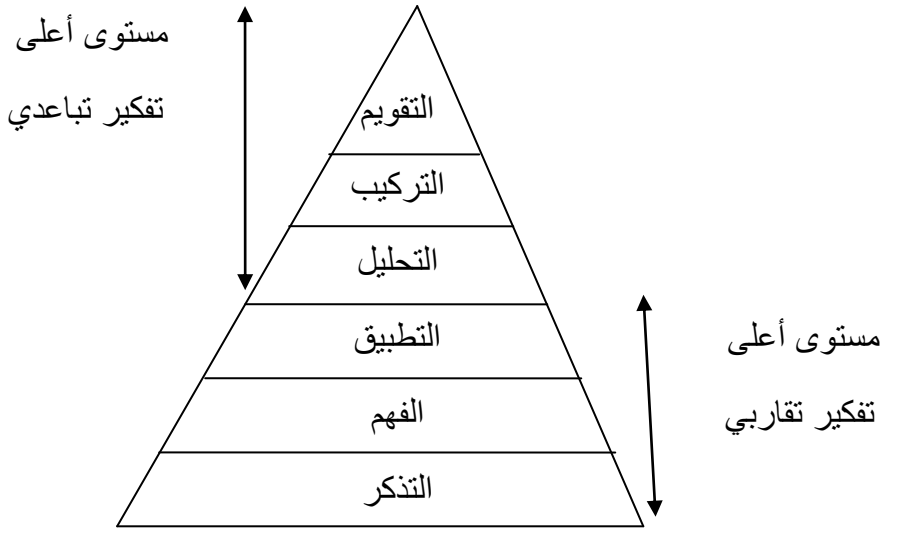
1-تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي :

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي إلى **بلوم** ورفاقه عام 1956 , وهو يعد من أكثر التصنيفات تفصيلا وشيوعا واستخداما .وقد وضع هذا التصنيف كدليل لمساعدة التربويين في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية , وبنود الاختبارات , في شكل هرمي متدرج الصعوبة.

يوجه تصنيف **بلوم** أنظار المربيين إلى أهمية تقديم الخبرات التعليمية في مستويات متفاوتة الصعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلمين وتراعي الفروق الفدية بينهم .

و لقد تم هذا التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات و الشكل رقم**(2)** يوضح ذلك**:**

الشكل (2): تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية في المجال المعرفي

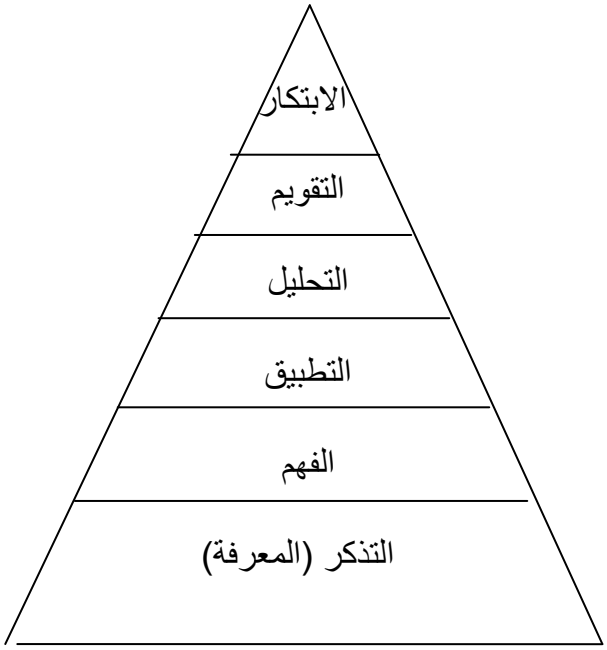


1-توفيق احمد مرعي, محمد محمود الحيلة. **مرجع سابق.** ص72

ويعتمد هدا التصنيف على أربعة مبادئ رئيسية أن يعكس الطرق الذي يحدد بها المعلمون ,الأغراض التعليمية أن يكون منسقا مع فهمنا الحالي للظواهر النفسية أن يكون متطور منطقيا ومتسق داخليا ,وان يكون تدرج الأهداف لا يقابل تدرج في القيم .

ويتضمن هدا التصنيف ستة مستويات هي اكتساب المعرفة ,وفهمها والتعبير عنها, وتطبيقها,وتحليلها وتركيبها وتقويمها. لقد تم بعدها عمل تعديلات على تصنيف **بلوم** من طرف العالمين **أندرسون** و **كراتهول** عام **2001** وهدا ما يسمى بتصنيف بلوم المعدل حسب أصيف مستوى الإنشاء أو الابتكار وأصبح تصنيف بلوم الجديد بالشكل التالي الشكل رقم **(3)** :

شكل رقم 3: تصنيف بلوم المعدل



وهذه المستويات المعرفية الستة يمكن أن توجزها فيما يلي:

- **المعرفة (التذكر):** وتتضمن استدعاء وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات , ويرتبط ذلك بأبسط العمليات العقلية والأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يعرف, يذكر, يسمي ,يكرر, يطابق .

- **الفهم (الاستيعاب) :** ويقصد به إدراك التلميذ للمعلومات التي تعرض عليه واستخدام المواد أو الأفكار المتضمنة . والأفعال التي يمكن استخدامها لوصف و الأهداف في هذا المستوى هي : يلخص, يعبر عن- يعطي مثال- يشرح- يقارن - يتوقع- يعال- يربط.

- **التطبيق .** و يقصد بها القدرة على استخدام المجردات والقوانين والنظريات مواقف جديدة.

و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يطبق- يوظف- يستخرج- يقيس.

- **التحليل**:ونقصد به القدرة عط استخدام لمجردات والقوانين والنظريات في مواقف جديدة. *الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يحال- يبرهن- يدفق- يكتشف- يختبر- نحدد العناصر المشتركة في....*

- **التقويم**: و يقصد به القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل ما. و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: ينقد – يبرر – يبين التناقض – يناقش بالحجج.....
- **الإنشاء (الابتكار):** و يقصد بها جمع الأجزاء مع بعضها البعض في كل جديد متماسك أو عمل إنتاج أصيل. و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يبتكر- يصمم- ينشئ- يؤلف- يجمع بين- ينظم.

2- تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري):

ومن التصنيفات المشهورة في هذا المجال نضيف كبلر و زملائه , و يتضمن هذا المجال حسب كبلر خمسة مستويات على النحو الأتي:[1]

- **التقليد :** يشاهد المهارة و يحاول تكرارها (مهارة بسيطة) , و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يردد- يعيد- يقلد- يعيد بناء.....
- **الأداء الحركي للمهارة:** أداء المهارة حسب التعليمات و القواعد و ليس حسب المشاهدة و التقليد. و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يطبع على الكمبيوتر – يؤدي الخطوات المرسومة- ينفذ حرفيا.....
- **الأداء الذي يتطلب تناسق:** يعيد أداء المهارة بدقة و تناسب و إتقان بطريقة مختلفة عن الأصل في أكثر الأحيان. و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يتقن أداء- ينفذ المهارة بطريقته الخاصة – يكتب بخط جميل.

1-محي الدين توق, يوسف قطامي و عبد الرحمان عدس :**"أسس علم النفس التربوي"** دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. الطبقة الثالثة الأردن.2003.ص81-82

- **أداء المهارات الحركية المركبة:** يؤدي عددا من المهارات في سباق منطقي متفوق و اتساق و ثبات في الوقت نفسه . و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يبني شكلا – يصمم عملا – يمثل دورا في موقف كامل.
- **الأداء الطبيعي للمهارة:** يؤدي العمل الذي يتطلب عددا من المهارات بسهولة و بأقل جهد فكري أو جسمي. و الأفعال التي يمكن استخدامها لوصف الأهداف في هذا المستوى هي: يقرأ- يصنع خطة – يبني منشأة.

3-تصنيف الأهداف في المجال الانفعالي:

يشتمل الجانب الوجداني أهدافا تعبر عن السلوك الوجداني المتمثل في المشاعر و الاتجاهات و الميول و القيم. و قد صنف **كراتوول** أهداف المجال الوجداني في خمسة مستويات في ترتيب هرمي يبدأ بالسهل اليسير إلى المعقد و الصعب. و قد قام بذلك عام 1964. [1]

و تتلخص المستويات الوجدانية فيما يلي: [2]

- **الاستقبال:** و هو الحساسية نحو وجود ظواهر أو مثيرات معينة مما يعني الرغبة للإصغاء إليها.
- **الاستجابة:** هنا يتجاوز السلوك هنا للإلتفات للظاهرة أو يدور حولها.
- **إعطاء قيمة :** و تتضمن إدراك الظواهر باعتبار أن لها قيمة , و بالتالي الكشف عن الإتساق في السلوك المتعلق بهذه الظواهر.
- **التنظيم:** لما تكون المواقف فيها أكثر من قيمة ذات صلة, فهنا يكون من الضروري تنظيم القيم في نظام معين و تحديد العلاقات فيما بينهما و بناء القيم السائدة و الشاملة.
- **التخصص بواسطة قيمة أو قيمة مركبة:** حيث تأخذ القيم التي أخذت مكانها في المدرج القيمي للفرد في التنظيم في إطار نوع من النظام المتسق.

4-2- المحتوى:

4-2-1- مفهوم المحتوى: يقصد بالمحتوى مجموعة التعريفات **و** المفاهيم و العلاقات و الحقائق و القوانين و النظريات و المهارات و القيم و الاتجاهات التي تشكل مادة التعلم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب بأي من المراحل الدراسية , يتم اختيارها و تنظيمها وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف. [3]

1-كوتر حسين كودك.**مرجع سابق**.ص165

2-رشدي لبيب , فريد المنيا.**مرجع سابق**. ص .ص133-135

3-محي الدين توق, يوسف قطامي و عبد الرحمان عدس .**مرجع سابق**.ص93

أي أن المحتوى هو نوعية المعارف و المعلومات التي يقع عليها الإختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية .

4-2-2- معايير اختيار المحتوى: في ظل النمو المتزايد للمعرفة الإنسانية في كافة المجالات, أصبحت عملية اختيار المحتوى المعرفي للمنهج, و من أهمها ما يلي:

- **أن يكون المحتوى مرتبط بالأهداف:** إن علاقة الأهداف و المحتوى علاقة تأثير و تأثر , ففي ضوء الأهداف يتم تحديد محتوى المنهج من موضوعات رئيسية و فرعية و أنماط المعرفة الخاصة بهما, بينما يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف.

- **أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف:** إن علاقة الأهداف والمحتوى علاقة تأثير وتأثر , ففي ضوء الأهداف يتم تحديد محتوى المنهج من موضوعات رئيسية وفرعية وأنماط المعرفة الخاصة بهما, بينما يساهم المحتوى في تحقيق الأهداف والأمانة العلمية ويتسم بالحداثة . أي أن الصدق هنا هو ندى ارتباط المحتوى بالأهداف الموضوعة كلما اقترب من الهدف وكلما كان صحيحا من الناحية العلمية اقترب أكثر .

- **أن يراعي حاجات وميول التلاميذ:** يجب أن يراعى عند اختيار المحتوى حاجات التلاميذ وميولهم وبقدر تلبية الحاجات والميول بقدر إقبال التلاميذ على المحتوى والتفاعل معه .

- **أن يراعي المحتوى الفروق الفردية :** عند وضع المحتوى يجب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك من خلال التنوع في الأنشطة بصفة عامة والأنشطة الإثرائية بصفة خاصة وكذلك التنوع في التدريبات العملية وطرح بعض الموضوعات الاختيارية داخل المادة الواحدة .

أن يرتبط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ: يجب عند اختيار المحتوى مراعاة الواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه التلاميذ ليساعدهم على فهم الظواهر الاجتماعية التي تحدث من حولهم والمشكلات التي من المكن أن تنتج من هذه الظواهر كما ينبغي أن يعرض محتوى المنهج الدراسي ويحلل النظم الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والصناعية والزراعية في المجتمع وكذلك المشكلات التي تعاني منها .[1]

1-رافدة الحريري.**مرجع سابق**.ص123.

- **التوازن بين الشمول والعمق :** المقصود بشمول المحتوى لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى والمقصود بعمق المحتوى هو تناوله الأساسيات المادة كالمبادئ والمفاهيم والأفكار بالقدر الكافي وتطبيقها بشيء من التفصيل ومن الضروري إيجاد توازن بين الشمول والعمق .

- **ظروف تطبيقه :** يجب أن يراعي المحتوى واقع المؤسسات التعليمية من حيث عدد الحصص , عدد التلاميذ , كفاءة المعلمين وخاصة الإمكانات المالية والفنية المتوفرة داخل المدرسة .

- **معيار العالمية :** ويعني أن بعض موضوعات المحتوى ربما تكون مهمة لدى طلبة المدارس في الوطن العربي لكنها تكون أكثر أهمية لو ارتبطت باهتمامات الطلبة في أنحاء أخرى بالعالم والمحتوى الجيد هو المحتوى الذي يتعدى الحدود الجغرافية والحواجز المصطنعة بين البشر.[1]

4-2-3- تنظيم المحتوى :

هناك نوعان من التنظيمات للمحتوى

أ-التنظيم المنطقي : وهو أكثر التنظيمات شيوعا وانتشارا وهو الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة وخصائصها بصرف النظر عن نوعية الدارسين لهذه المادة .ويقوم هذا التنظيم على مجموعة من المبادئ أهمها :

- التدرج من القديم غلى الحديث (مبدأ التتابع الزمني).
- التدرج من البسيط إلى المركب .
- التدرج من المحسوس إلى المجرد .

ب-التنظيم السيكولوجي : إن التنظيم السيكولوجي للمحتوى يهتم بالتعلم ويتخذه محورا لعملية التعلم .وفي هذا التنظيم يتم عرض الموضوعات وفقا لقدرات التلاميذ واستعداداتهم ومدى تقبلهم وحاجاتهم إليها واستفادتهم منها ومن الأفضل الجمع بين التنظيمين المذكورين .[2]

4-3- طرق التدريس :

يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة المختلفة , وبالتالي فإنها ستعتبر التدريس كمجموعة من الأنشطة القصدية المعبرة والتي يقوم بها المعلم مع تلاميذه بهدف الوصول إلى التعلم وتحقيق أهداف سبق تحديدها .

1-يحي جسين ابو حرب : توجيهات في المنهج التربوي . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .الكويت 2011.ص146 ص147.

2-حلمي أحمد الوكيل .حسين بشير محمود.مرجع سابق.ص65 ص69.

تشكل طرق وأساليب التدريس أداة الاتصال الفعالة التي بواسطتها نقل المادة التعليمية غلى الطلاب , وتلعب الاستراتيجيات داخل غرفة الصف دورا فعالا المعلومات بغض النظر عن نوع المعرفة الموجودة في المنهج وهي تعمل على تكيف المحتوى كي يصبح بمقدور جميع الطلبة التعايش معه وغالبا يقوم واضعي المنهج باختيار الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية بما يتلاءم وأهداف المحتوى الذي تم اختياره .[1]

ومن ثم فإن طرائق التدريس هي أنماط سلوك المدرس داخل الفصل يحاول بها التفاعل مع التلاميذ والمادة العلمية للوصول إلى أفضل نتائج ممكن لعملية التعليم والتعلم , وتتعدد طرق التدريس لتلائم الفروق الكائنة بين التلاميذ وتتماشى مع طبيعة المقررات المختلفة وتحقيق أهداف متنوعة .

4-3-1- أنواع طرق التدريس : إن طرق التدريس تختلف باختلاف الدور الذي يقوم به المعلم أو التلميذ , فبعض الطرق تعتمد كثيرا على المعلم وبعضها الآخر تعتمد على التلميذ مع درجات متفاوتة من توصية وإرشاد المعلم .ويمكن التعرض لطرق التدريس والتعليم بشيء من الإيجاز وفقا لتسلسلها الزمني والفلسفة لنظرية التي تكمن وراء كل طريقة في ثلاثة مجموعات على النحو التالي:

- **طرق قائمة على جهد المعلم وحده:** ويطلق على هذا النوع من الطرق بالطرق التقليدية كطريقة العرض أو الإلقاء المباشر , وتعتمد هذه الطريقة على المعلم , فهو الذي يهيمن على سير الدرس , أما التلاميذ فهم يقومون بدور المستمع لما يلقيه عليهم المعلم من معلومات في الفصل , ثم يقومون باستذكار هذه المعلومات في أوقات أخرى بغرض فهمها أو حفظها وفقا لنوعية الامتحان الذي يؤديه في هذه المادة .

- **طرق قائمة على جهد المعلم والمتعلم :** تعتمد هذه الطرق على اشتراك التلميذ في عملية , ويطلق على هذا النوع من الطرائق بطرق التدريس الحديثة .وتتم في صورة حوار بين المعلم والتلميذ أو في صورة توجيهات وإرشادات وتعليمات من المعلم إلى التلميذ , لكي تساعده على التواصل واكتشاف المعلومات أو المفاهيم المراد إكسابها , ثم يقوم المعلم بمناقشة ما توصل إليه التلميذ لتعديل وتصحيح ما تم إكسابه وتتمثل هذه الطرق في :[2]

أ-طريقة الاكتشاف الموجه : يقوم التلميذ بمعالجة المعلومات عن طريق تحليلها وتركيبها وتقويمها ليصل إلى كل متكامل جديد بالنسبة له , ويكون دور المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد وإعداد المواقف التعليمية التي تهيئ للتلميذ جوا الاكتشاف تبعا لدرجة تدخل المعلم بالتوجيه والإرشاد. أي أن المعلم يقوم بإثارة موضوع ما بطريقة تدفع التلاميذ لبذل الجهد والنشاط ليتوصل إلى بعض المعلومات أو المفاهيم أو القوانين المطلوبة .[3]

---

1 -يحي حسين أبو حرب .مرجع سابق.ص150.

2-حلمي أحمد الوكيل .حسين بشير محمود .مرجع سابق .ص81 ص82.

3- حلمي أحمد الوكيل .نفس المرجع . ص83.

ب-طريقة المناقشة والحوار :هو نوع من أنواع طرق الإلقاء أو العرض ولكن بأسلوب معدل , إذ تعتمد على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلابه أثناء عرضه للمادة التعليمية , فهي تنقل الطالب من الدور السلبي المتمثل في تلقي المعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يسهم فيه المعلم في التفكير وإبداء الرأي .[1]

ج-طريقة حل المشكلات : عندما يكون هدف المعلم هو تنمية قدرات حل المشكلات عند تلاميذه يستخدم طريقة حل المشكلات .ونتيجة للتقدم المعرفي والتكنولوجي أصبح ضروريا على التربية تنمية المهارات الخاصة لدى الأفراد والتي تساعدهم على حل مشكلاتهم ومشكلات المجتمع .

وهذه الطريقة تشجع الطلبة على البحث واكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال حلهم للمشكلات المطروحة

عليهم ,ومن جهة أخرى فإن نجاح الطلبة في معالجة المشكلات المطروحة عليهم يعدهم لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم في حياتهم.[2]

وهذه الطرق التي تعتمد على جهد المعلم والمتعلم تعتبر من أنسب الطرق التي تحفز عند التلاميذ مهارات الإبداع وتجعله يشعر بحرية في التعلم مما يساعده أن يطلق العنان لخياله وتجعله يبتكر حلولا جديدة ويبتعد عن كل ما هم مألوف وهي طرق مناسبة للمرحلة الابتدائية من التعليم

طرق قائمة على جهد المتعلم :

وتعتمد هذه الطرق على عمليات التعلم الذاتي وهذه الطرق تساعد على مواجهة الفروق بين التلاميذ .ويقوم المتعلم بتقديم أنشطة تعليمية فردية دراسيا في نفس الوقت .

وفيما يلي عرض لبعض طرق التعلم الذاتي :

1-التعلم الذاتي الكامل:في هذه الطريقة يقوم المعلم بإعطاء عناوين الموضوعات المراد تعلمها للطلبة ويتم تزويدهم ببعض المراجع ليتسنى لهم البحث ودراسة هذه المواضيع .

2-طريقة الاكتشاف الحر:هنا يقوم المعلم بتقديم الموضوع المطلوب دراسته بطريقة تستير ما لدى الطلبة من حب الاستطلاع وتدفعهم للتوصل إلى المعلومات أو المفاهيمأو التعميمات التي يجب على التلاميذ اكتسابها ,ثم يقوم التلاميذ بعد ذلك بأنشطة متنوعة لاكتشاف هذه المفاهيم أو التعميمات المطلوبة ,ولا يتدخل المعلم إلا إذا واجه التلاميذ بعض المشكلات وطلبوا منه المساعدة.

1-عادل أبو العز سلامة وآخرون .**مرجع سابق** ص148.
2-نفس المرجع . **مرجع سابق** ص160.

3-التعليم المبرمج :تقوم فكرته أساسا على أن المادة العلمية المقدمة تقسم لأجزاء صغيرة يقدم كل جزء للمتعلم, أولا ثم يتلوا ذلك عدة أسئلة يجيب عليها التلميذ وإذا كانت الإجابة صحيحة ينتقل المتعلم إلى الجزء التالي والذي يرتبط منطقيا بما سبقه مع تقديم تعزيزات مناسبة للإجابات الصحيحة وتغذية راجعة للإجابات الخاطئة .ويستخدم في التعليم المبرمج وسائط متعددة مثل الكتب المبرمجة والأجهزة التعليمية والأفلام والكمبيوتر والفيديو التعليمي.[1]

4-إستراتيجية العصف الذهني: و يقصد به توليد و إنتاج أفكار و أراء إبداعية من الأفراد و المجموعات لحل مشكلة معينة , و تكون هده الآراء جيدة و مفيدة ، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة و الجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد اكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح ,بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء و الأفكار .و يعتبر OSBORN هو أول من استخدم هده الكلمة .[2]

ومن خلال كل هذه الطرق المستعملة في التدريس ,نجد أن الطرق المناسبة للمرحلة الابتدائية

ولتدريس مادة التربية العلمية والتكنولوجية هي الطرق القائمة على جهد المعلم والمتعلم خاصة طريقة الاكتشاف الموجه وطريقة حل المشكلات وذلك لوضع المتعلم في واجهة العملية التعلمية .

كما أن طرق التعلم الذاتي مناسبة لهذا الطور خاصة طريقة العصف الذهني وخاصة أنها تحترم الفروق الفردية بين التلاميذ وتشجع على الإبداع والابتكار إلا أنها تتطلب إمكانات مادية ,فإذا وجدت في مدارسنا كانت نتائج التعليم مبهرة لأنها طرق تساعد على تشجيع ملكة الإبداع الموجودة عند كل طفل أن تنمو وتظهر وتتبلور.

4-4-الأنشطة التعليمية :

4-4-1-مفهوم الأنشطة التعليمية :إن الأنشطة التعليمية عنصر رئيسيا من عناصر المنهج ولقد عرفت الأنشطة في المنهج الحديث بأنها تهيئة مواقف تربوية تختار في ضوء حاجات المتعلم ذاته ويؤدي في النهاية إلى إكساب التلميذ أنشطة جديدة ذات معنى بالنسبة له في المجتمع والعالم الذي يعيش فيه .

إن النشاط المدرسي عبارة عن جهد عقلي أو عضلي يبذله المتعلم في سبيل تحقيق هدف ما.

وهذا يعني أن ذلك النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه.بالإضافة إلى أن أداء الفرد يجب أن يقاس لمعرفة ما إذا كان قد نجح في تحقيق الهدف أم لا. ولهذا فإن النشاط المدرسي له علاقة مباشرة مع عناصر المنهج الأخرى فإن الأنشطة تختار في ضوء الأهداف وفي المحتوى.

1-محي الدين توق , يوسف قطامي وعبد الرحمان عدس.**مرجع سابق** .ص121.

2-مصطفى نوري القمش : **"مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي ."** دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة . الطبعة **الأولى** . عمان . الأردن .2001

4-4-2-اختيار الأنشطة المدرسية:أثناء تصميم المنهج يتم اختيار أشكال الأنشطة المدرسية ,إذ أن هذا الاختيار يسير في خط متوازي مع غيره من عناصر المنهج الدراسي .

ويتأثر المخططون عادة في اختيارهم لأشكال النشاط المدرسي بكافة مظاهر التجديد التربوي لما يتأثر المعلم بها أيضا ,تلك المظاهر التي تسفر عن التطورات العلمية والبحوث والدراسات التي تجري في هذا الميدان , ولذلك يلاحظ أن المسؤولين على إعداد المناهج في البلدان المتقدمة على دراية واطلاع بكل ما هو جديد في المجلات العلمية المختلفة ويقومون باستغلالها في إعداد الأنشطة التعليمية وتنويعها.

ويعتمد اختيار أشكال النشاط سواء على المستوى التخطيطي أو التنفيذي على عدة شروط ومعايير

منها:

- الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى الأهداف المحتوى, الطرق المستخدمة, الوسائل التعليمية المتاحة, أساليب التقويم.
- إن الارتباط بين النشاط المدرسي وبين المتعلم : حاجاته , اهتماماته ,إثارته للتفكير ,التنوع .
- إتاحة الفرص للجميع للمشاركة بإيجابية .
- إثارة مشكلات تكون موضوع الدراسة والتحليل .
- الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية .
- اعتمادها على الجهود الفردية في جانب و وعلى الجهود الجماعية في جوانب أخرى .
- يعتمد تنفيذه على التخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ.
- مراعاة الظروف الخاصة بكل بيئة .
- تمكن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع تلاميذه.

ويتبين من تلك الشروط أن بعضها متعلق ببيئة المنهج ذاته وبعضها متعلق بالظروف المتاحة وكذا بكفايات المعلم خاصة بهذا الشأن .ويلاحظ أن مدى التنوع في محتوى المنهج الدراسي يصاحبه عادة فرص عديدة لنشاط متنوع.

1-محي الدين توق .يوسف قطامي.عبد الرحمان عدس.**مرجع سابق**.ص132.
2-احمد جمال اللقائي .**مرجع سابق**. 1995 .ص ص264- 265.

4-4-3-الأسس والمعايير التي تقوم عليها الأنشطة التعليمية :

لضمان جودة التعليم وتحقق الأنشطة التعليمية أهدافها المنشودة لا بد أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط والمعايير:تراعي الأنشطة أهداف المنهج بأبعاده الثلاثة : المعرفية و المهارية والوجدانية .

- تساعد في تحقيق خبرات المنهج المستهدفة .
- تتسق الأنشطة مع محتوى المنهج.
- تسهم في تعزيز وتنمية الموهبة لدى المتعلم.
- تساعد في اكتشاف و تنمية الموهبة لدى لمتعلم .
- تتعدد الأنشطة لتلبية اهتمامات المتعلم و قدراته وحاجاته.
- تنوع الأنشطة بما يناسب الإمكانات المتاحة بالمدرسة والبيئة.
- تتنوع الأنشطة مابين صفية ولا صفية ,وجماعية وفردية.
- إتاحة الأنشطة بيئة مواتية لتحقيق التعلم النشط.
- تتيح فرصا لتفاعل المتعلم مع البيئة بشكل فعال .
- إسهام الأنشطة في تطبيق التقويم الشامل للمتعلم .

- **4-5- التقويم:**

- بعد التقويم من أهم العناصر في بناء المناهج ,فالتقويم هو عملية تحديد مدى ما تحقق في جانب التلاميذ من أهداف تربوية بجانبيها المنهجي والتعليمي ,ويركز التقويم المنهجي علي مدي فعالية المناهج الموضوعة في تحقيق الأهداف التربوية العامة , وفي ضوئه يمكن اتخاذ قرارات بشأن

تعديل مسار العملية التربوية بكل ,أما التقويم التعليمي فيركز علي قياس أداء التلاميذ سواء أثناء العام بغرض التشخيص والعلاج أم في أخر العام بغرض إصدار قرارات بشأن التلاميذ

ومستوياتهم .[1]

1-أحمد إبراهيم قنديل .**مرجع سابق** .ص32

4-5-1-مفهوم التقويم:

يعرفه توفيق مرعي علي أنه:عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه, ومسيرة تنفيذه, ومسيرة تطويره, وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة علي تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا." [1]

ويشير ماهر إسماعيل إلي التقويم بأنه :" عملية منهجية نقوم علي مداخلات أي نظام تربوي ,وعملياته , ومخرجاته ,ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها ,تمهيد الاتخاذ قرارات مناسبة إلا صلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور ." [2]

ويرعى إبراهيم الشبلي أن التقويم بمفهومه الواسع هو " جميع العمليات المنظمة إلي تتفاعل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها ومساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها." [3]

4-5-2-أهمية التقويم

إن للتقويم أهمية بالنسبة للتلاميذ والمعلمين والآباء والمشرفين على المدارس وله أهمية كبيرة أيضا بالنسبة للقائمين على وضع المناهج الدراسية, والخبراء و الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال التربية و التعليم بشكل عام. وذلك لأن التقويم يفيد القائمين على وضع المناهج الدراسية في التعرف على مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف المنشودة من عدمه, ومن تم تحديد نقاط القوة فيتم التغلب عليها وصولا لتطوير المنهج, كما إن التقويم يفيد أيضا الخبراء والباحثين في مجال التربية و التعليم في دراسة الوضع الحالي للعملية التعليمية وصولا إلى وضع تصورات مقترحة لتطوير العملية التعليمية والنهوض به.

4-5-3-أهداف التقويم

1- التقويم حافز على الدراسة والعمل وذلك لأنه يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته.

2- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية لأنه يساعد على تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء في التعلم والتعليم.

1-توفيق أحمد مرعي, محمد محمود الحيلة:**"المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عمليتها**."دار الميسرة.عمان.2002.ص263

2-ماهر اسماعيل صبري.**مرجع سابق**.ص211

3-إبراهيم مهدي الشبلي:**"المناهج بناؤها, تنفيذها, تقويمها, تطويرها باستخدام النتائج."** دار الأمل للنشر و التوزيع. الأردن . 2010.ص11

3- التقويم يساعد على تحقيق الأهداف, فعندما يكون التقويم هادفا فإنه يساعد على وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها.

4-التقويم يساعد المعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم.

5-للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها حيث يبدأ هذا التطوير العلمي بتقويم الواقع التربوي.

4-5-4- وظائف التقويم

مع أن الوظيفة الرئيسية للتقويم هي توفير التغذية الراجعة الأزمة للمحافظة على اتزانه منظومة العملية التعليمية واستمرار نمائها,إلا أننا نستطيع أن نلخص وظائف التقويم فيما يلي : [1]

أ - وظائف تعليمية

1-تقويم مدخلات المنهج والكشف عن مدى كفايتها.

2-تقويم المتخرجات التي تتمثل فيها اكتسبه المتعلمون في الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية في ضوء الأهداف المرغوبة.

3-تقويم مسار عملية التعلم واختبار مدى نجاح هذا المسار بقصد تصحيح المسار وتوجيه أول بأول.

ب-وظائف تنظيمية

1-الحصول على المعلومات الأزمة لتقسيم المتعلمين وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا ووضع الخطط والبرامج الأزمة لذلك.

2-الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الإمكانات المادية والبشرية بقصد الاستفادة منها على أفضل نحو ممكن.

3-الحصول على المعلومات الأزمة لأولياء الأمر و المجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الاستفادة من مخرجات التعليم.

1-رشدي لبيب,فريد المنيا.**مرجع سابق**.ص ص210-211

4-5-5 أسس التقويم:

لكي يحقق التقويم أهدافه لابد من توافر مجموعة من الشروط أوالأسس والتي تتمثل فيما يلي:

- **أن يرتبط التقويم بالأهداف:** تتماشى عملية التقويم مع فلسفة المنهج وأهدافه, لذا فانه إذا أردنا تقويم المنهج, فمن الضروري أن يتم ذلك في ضوء أهداف المنهج, وبالتالي يجب أن يكون التقويم متوافقا ومتناسقا مع, الأهداف.

- **أن يكون التقويم شاملا:** يقصد بالشمول إن ينصب على جميع الجوانب التي يجب أن تؤخذ في, الاعتبار, فإذا أردنا إن نقوم نموا التلميذ فلابد من أن تنصب عملية التقويم على جميع جوانب النمو العقلي, والمعرفي, والجسمي والديني والاجتماعي, وإذا أردنا أن نقوم منهجا, فلابد أن تنصب

  عملية التقويم على جميع عناصر المنهج.

- **أن يكون التقويم مستمرا:**من الضروري إن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة للعملية التعليمية

  من بدايتها حتى نهايتها.

- **أن يكون اقتصاديا(في الوقت والجهد والتكاليف):**ينبغي إن تكون عملية التقويم اقتصادية في الجهد

  والوقت والتكلفة, فالاختبارات المكلفة والطويلة قد تستغرق الإجابة عليها وقتا طويلا, وذلك يمثل عبئا ثقيلا على كل من التلميذ والمدرس والمدرسة, والاختبارات التي تطول, الإجابة عنها وتكون غير محددة صعب أن تكون صادقة وثابتة وموضعية.

- **أن يراعي التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ:** يجب أن تراعي عملية التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ, واختلاف مستويات, الأداء بينهم, التلاميذ, وعن القدرات التي يتمتع كل منهم, وبذلك يسهل توجيه في الاتجاهات المناسبة لهذه القدرات والميول.[1]

1-علي احمد مذكور:**"مناهج التربية و أسسها"** دار الفكر العربي.القاهرة.2001.ص.265.

- **أن يبني التقويم على أساس علمي:** ولكي نحقق ذلك يجب أن تتوفر في الأدوات المستعملة في التقويم والنتائج التي نتوصل إليها مجموعة من المواصفات والشروط نوجزها فيما يلي:

- **الصدق:**الوسيلة الصادقة هي التي تقيس الشيء التي وضعت لقياسه بحيث لا تتأثر النتيجة بعوامل أخرى خلاف النواحي التي نريد قياسها في هذا المجال.

- **الثبات:** أي أن تعطي الوسيلة نفس النتائج تقريبا عند تكرار استخدامها أو استخدام صورة منها بعد فترة زمنية معقولة أو في نفس الوقت.[1]

- **الموضعية :**أي عدم تأثرا لنتائج التي يتم لتواصل إليها بالعواطل الشخصية التي يتعرض لها, المعلم .

أو من يشاركه في النفسية لحظة التصحيح,أو قيمه أو اتجاهاته أو نوعية علاقته بالتلاميذ.

- **التمييز:**وهو القدرة على إظهار الفروق بين التلاميذ, ولهذه العملية أهمية كبرى إذ إنها تساهم في الكشف عن ميول وقدرات واستعدادات التلاميذ, وبالتالي فان ذلك يساعد في عملية توجيههم مهنيا ودراسيا.

4-5-6-أنواع التقويم

يقسم بعض الباحثين التقويم إلى نوعين على أساس الطريقة الغالبة في تدوين الملاحظات وتسجيل ما هو ضروري من البنايات لإتمام عملية التقويم.

-النوع الأول: هو تقويم موضوعي يستند إلى المقاييس الموضوعية في جميع البيانات والملاحظات الكمية عن الموضوع المراد تقييمه.

-النوع الثاني: هو تقويم ذاتي يستند إلى المقاييس الفردية (الذاتية) عملية التقويم, ومثل على ذلك ما يحصل في المقابلة الشخصية وفي مقاييس التقدير المتنوعة.

ويميز الباحثون بين أنواع من التقويم تمكن إجمالها فيما يلي: [2]

1-الدمرداش سرحان , منير كامل:**"المناهج"** مكتبة الأنجلوالمصرية ذت.1991 .ص ص. 149-150.
2-مروان أبو حويج, إبراهيم الخطيب, سمير أبومغلي**"القياس و التقويم في التربية وعلم النفس."**الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.عمان.2002.ص22-24 .

أ-التقويم الشامل: يستخدم بمثابة تقدير نهائي يحدد بموجبه مستوى التحصيل أو التقدم الذي أحرزه المتعلم في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية الوحدة التعليمية أو السنة الدراسية أو المرحلة التعليمية,

ويصنف بأنه تجميع شمولي, ويهدف إلى ما يلي:

-تقدير المدى الذي وصل إليه التلاميذ في نهاية التعلم.

-تزويد بالبيانات الرقمية الوضعية التي يمكن بواسطتها وضع التقارير عن مستوى الطلبة.

-تزويد المعلم بمعيار خاص لوضع التقديرات أو الدرجات بطريقة محددة.

ب-التقويم التكويني: وهو الذي يستعمله المعلمون بين حين وأخر مع استمرارية عملية التعليم ويهدف إلى ما يلي:

-تقديرات وقتية عن تقدم المتعلم.

-تحديد مستويات القوة والضعف ونواحيها عند المتعلم خلال تعلمه.

-إعطاء التغذية الراجعة المنظمة والمستمرة لكل الطرفان المعلم والمتعلم.

وفي حالة وجود أي صعوبات في ضوء نتائج التقويم التكويني, فعلى المعلم القيام بمعالجة ذلك مما قد يستدعي اللجوء إلى استخدام أساليب أو مواد تعليمية جديدة أو إجراء معالجات جماعية أو فردية للتلاميذ.

ج- التقويم التشخيصي: والمقصود هنا هو تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم حين يبدأ التلاميذ في تعلم خبرات تعليمية جديدة, ويمكن أن يلجأ المعلم هنا إلى الاختبارات المقننة أو التشخيصية.

5-أنواع المناهج:

هناك العديد من أنواع المناهج, وسوف نقتصر في هذا البحث على ذكر الأكثر شيوعا والتي تتمثل فيما يلي:

-المنهج الرسمي: وهو المنهج المنظم و المخطط له من قبل وزارات التربية والتعليم والذي يدرس للتلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدارس ويقومون المعلمون بتدريسه وتنفيذه داخل القسم.

-المنهج القومي:يعتبر هذا التنظيم من ابرز المحاولات التي لإصلاح التعليم في بريطانيا في أواخر الثمانينات ويقوم المنهج على المرتكزات التالية:

أ- يعتمد على المناقشة و الخصخصة في نظام التعليم ويحدد إطار المداولات التي تتم على المستوى القومي .

ب- يوضح خطئه للطلبة وأولياء الأمور.

ج- يقدم معرفة واحدة لجميع المتعلمين بغض النظر عن الأصل والموقع الجغرافي وهذا فيه تبني سياسة, المجتمع الذي يقوم على التخصص الدقيق.

د- يهتم المنهج بالمجالات الحيوية كالصحة مثلا ويعلن أهدافه.

ه- يولي المنهج اهتماما كافي بالتعليم من خلال, لتخطيط الجماعي والتعاوني.

و- يطرح المنهج حلولا للمشكلات التي تواجه الطلبة عند انتقالهم من مدرسة والتعاوني.

ز- يلبي المنهج طموحات المتعلمين حيث يراعي مواهبهم الفنية والأكاديمية.

ح- نظام التقويم يعتمد على مستوى الانجاز إلا انه لم يحدد حدود قصوى للأداء "أي معايير".

- المنهج الإجرائي: يتضمن الطريقة التنفيذية التي يستخدمها المعلمون في إيصال المعرفة إلى التلامذ بصورة مناسبة ويتحدد باتجاهين هما:

الأول: عرض الدروس وتوضيحها من قبل المعلم.

الثاني: معرفة درجة الفهم لدى التلاميذ ومدى نجاح المعلم في إيصال المعلومات إليهم ويتم ذلك باستخدام الاختبارات.

6-دور المناهج في العملية التربوية:

إن المنهج هو الميدان الذي به تحقق المدرسة الأهداف التربوية المنشودة, وتملئ أهميته فيها ينمي من الخبرات المربية, اللازمة لنمو المتعلمين و تكوين شخصياتهم في الفلسفة التي يتبناها المجتمع وما يعلئ السياسة التي تحددها كل دولة.

ويتمثل دور المنهج في العملية التعليمية فيما يلي:

1 - المنهج هو احد مكونات النظام التربوي الشامل فهو نظام له مدخلاتو عملياته ومخرجاته ضمن النظام التربوي وفيه تعكس فلسفة النظام التربوي وتطلعاته وفلسفة المجتمع وحاجاته,والمنهج كنظام يعكس الكفاءة الداخلية و الخارجية للنظام التربوي إذا ما صلح تخطيطا وتنفيذا و تقويما.

2 - يعد عاملا أساسيا في أحدات التربية المدرسة التي تمثل النظام التربوي الذي يؤسس لتنمية المتعلمين,ومن دون المنهج لا يمكن لهذه التربية أن تحدث أو تتحقق.

3 - يعد وسيلة فاعلة للتربية المدرسة التي بها تتم عملية التعليم والتعلم.

4 - أن المنهج يعكس ثقافة المجتمع السائدة وعممها وسعتها وسماتها.

5 - في ضوء ما يحتله المنهج من منزله في النظام التربوي, أصبح المنهج مادة أساسية تدرس بالجامعات وبكليات التربية والمعلمين.

ثانيا : الكتاب المدرسي :

إن الكتاب هو من أقوى الوسائل لتحقيق الأهداف والمفاهيم ولدى المتعلمين ومساعدتهم في تكوين قدراتهم وتنمية مواهبهم وزيادة معارفهم , وتزويدهم بالوعي وحسن السلوك وإكسابهم المهارات المختلفة وتنمي عندهم الاتجاهات المعاكسة .

وبما أنه الوعاء الذي يحوي المادة الدراسية أي أنه يتضمن المعلومات في جوانب المعرفة المختلفة (العلوم, الرياضيات ,التكنولوجيا واللغات , والتربية الدينية ...) , فقد استمد أهميته من أهمية المحتوى, وأصبح الكتاب المدرسي عنصرا هاما من عناصر المنهج .

1-مفهوم الكتاب المدرسي :

أ-لغة : الكتاب هو كل ما يكتب فيه ,من الفعل كتب, يكتب ,كتابا ,وكتبا جمعه كتب وفي القرآن الكريم قال الله تعالى "ذلك الكتاب لا ريب فيه ". والكتاب هو التوراة والإنجيل و القرآن وهو القدر والفرض والأجل ومنه قوله تعالى "لكل أجل كتاب " ومنه قوله صلى الله عليه وسلم " لأفضين بينكما بكتاب الله"و أم الكتاب هي الفاتحة , وأهل الكتاب هم اليهود والنصارى .[1]

ب-اصطلاحا : يعرف **جود كانتر Good Canter** الكتاب المدرسي بأنه :

"أداة تعليمية ,تعالج موضوعا دراسيا محددا ومنظما , قصد أن يستخدم في مستوى تعليمي وأن يكون مصدرا أساسيا للمادة الدراسية في برنامج معين "[2]

1-مجمع اللغة العربية بالقاهرة **"المعجم الوجيز "** وزارة التربية والتعليم .جمهورية مصر العربية 1994 .ص527.

2-Good Canter ; V :" **dictionary of education** " 3rd,Ed,New York.MC.craw hill book company.1973.p219

ويعرف أيضا الكتاب المدرسي بأنه :" مادة مطبوعة ,ومنظمة ,موجهة للاستعمال في سيروات التعليم , والتكوين المختلفة مثل : كتب القراءة , الرياضيات , والعلوم ,إلى غير ذلك ."[1]

ويعرفه اللقائي بأنه :"وسيلة من الوسائل التربوية المهمة في العملية التربوية لما له من دور حيوي في إمداد التلميذ بخبرات عديدة وبكميات منظمة من المعرفة, وكذلك يمد المعلم بالتوجيهات وبالتدريبات بحيث يمكن وصفه بأنه قائد العمل اليومي في العملية التربوية لتحقيق أهدافها, فهو أحد مواد التعلم الرئيسية بالنسبة للمتعلمين, وهو يتضمن الموضوعات التي تدرس في كل مادة والتي يلتزم بها كل من المعلم والمتعلم ".[2]

ومن هذه التعاريف نستنتج أن الكتاب المدرسي هو أداة هامة للتربية ، ومصدر رئيسي لها ، وموجه أساسي للمعلمين في تخطيطهم لعملية التدريس وداعم للمتعلمين .

2 -مواصفات الكتاب المدرسي النموذجي :

لكي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية و التربوية على أفضل وجه ممكن ، ينبغي أن تتوافر فيه المكونات و المواصفات الآتية :

أ - المقدمة

- تخاطب المقدمة كلا من المعلم والمتعلم.
- تعرف بالكتاب المدرسي تعليما عاما من حيث عدد وحداته وموضوعاته .
- تشمل على الأهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى المتعلم .
- تقدم الإرشادات المساعدة على تعلم الكتاب .
- تبين المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليفه.

ب -الأهداف التعليمية التعلمية :ومن الموضوعات التي يجب أن تتحلى بها الأهداف التعليمية– التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي ما يلي :[3]

- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية وتكون مرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة.

1-François Richaudeau:**"conception et production des manuels scolaires"** . UNESCO . Paris 1982.p51

2-أحمد حسين اللقائي, عودة عبد الجواد سنينة:**"تخطيط المنهج و تطويرها."**الدار الأهلية. عمان. الأردن. 1989.ص12

3-توفيق أحمد مرعي, محمد محمود الحيلة.**مرجع سابق**.ص314

- تعكس سلوكا متوقعا من التلميذ .
- تمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة قدر الإمكان .
- يجب لن تستمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثية : المعرفي –الإدراكي –الوجداني –والأداء النفس حركي .
- يجب أن تعكس فلسفة المجتمع وطموحاته .

ج- المحتوى

يجب أن يتصف المحتوى والذي هو العنصر الثالث من عناصر الكتاب مع كل الخبرات التي يقدمها للمتعلمين بما يلي :

- أن يتكون من المعلومات والقيم التي تنطوي عليها مادة الكتاب التعليمية التي يراد من التلميذ تعلمها.
- أن تكون ملائمة لحاجات المتعلمين واهتماماتهم وقدراتهم واستعداداتهم .
- أن يتصف بالحداثة والدقة العلمية و موثوقية المصدر .
- أن يكون المحتوى مرتبط بحياة المتعلم والبيئة التي يعيش فيها.
- أن تكون ملائمة للزمن المتاح لتعليمها .
- أن تكون مرتبطة بأهداف الكتاب والمنهج .
- يجب أن يتم تنظيمها بطريقة تراعي مبدأ التدرج والتكامل ,ومنظمة العرض.

د- العرض ولغة الكتاب

يجب أن يتصف عرض الكتاب ووحداته التعليمية بما يلي:[1]

- أن يتم عرض محتوى الكتاب بطريقة تخلو من الأخطاء العلمية .
- أن يتوفر عنصر التشويق في عرض المعلومات .
- أن تخلو لغة الكتاب من الحشو والتكرار .

ه- تقويم نهاية كل موضوع (فصل) : يجب أن تتصف كل نهاية موضوع (فصل)بما يلي:[2]

- أن تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم التلميذ في تلك الوحدة .

1-عبد الله بن صالح وآخرون:**" مدخل إلى التربية الإسلامية و طرق تدريسها."** دار الفرقان.عمان.الأردن.1991.ص120
2-منى يونس بحري و عايف حبيب:**"المنهج و الكتاب المدرسي."** مطبعة جامعة بغداد.العراق.1985.ص230

- أن تغطي أسئلته جميع النقاط الأساسية التي وردت في الفصل.
- أن تكون الأسئلة متنوعة مقالية وموضوعية .
- أن تتنوع أسئلته بحسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها .

أن تشمل الأسئلة جميع مجالات التعليم

- أن تثير أسئلته تفكير التلميذ وتعزز نشاطه
- أن يوجد معيار محدد لاختيار الوحدة التعليمية

و- الإخراج

يجب أن يتصف إخراج الكتاب بشكل عام بما يلي :

1- أن تستخدم فيه حيل الإخراج الفنية كاستخدام الخطوط وأنواعها الملائمة لخصائص المتعلمين وطبيعة العادة التعليمية .

2- توضح الأفكار الرئيسية بخطوط ملونة و لافتة للنظر.

3-توضح الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها الملائمة من الكتاب بشكل تكون فيه واضحة ومبسطة وملونة قدر الإمكان.

4-أن تنتهي كل وحدة تعليمية بسرد مصطلحات مرتبة معجميا وفقا لورودها باللغة العربية.

5-يجب أن يتضمن الكتاب قائمة المحتويات.

6-تظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه وأسماء المؤلفين ودار النشر ومكانه وسنة نشره.

7-أن ينتهي الكتاب بقائمة للمراجع العربية والأجنبية مرتبة بحسب الحروف الأبجدية .

8-يختار للكتاب الغلاف المشتمل على شكل يشير إلى محتواه شريطة أن يكون مطبوع على ورق مقوى ومثبت بطريقة تمنع تفككه .

3 -أهمية الكتاب المدرسي و وظائفه :

إن استخدام الكتاب المدرسي في التدريس أمر تقره كافة طرق التدريس قديمها وحديثها ,وذلك لكونه من أهم العوامل الفعالة التي تقوم عليها العملية التعليمية .

و تعتبر الكتب المدرسية من أهم وسائل تحقيق المنهج وذلك لأنها كتب موجهة وظيفتها الأساسية خدمة مقررات دراسية معينة حيث تشمل هذه الكتب على الحقائق الأساسية التي استقرت في مجالاتها لتكون ما

يسمى برصيد المعرفة, والهدف من هذه الكتب تعليمي في المقام الأول, و من ثم فإنها تتسم بالانتقاء بحيث يركز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة يغطيها منهج دراسي بعينه .[1]

وبالرغم من ظهور وسائل وأدوات وأجهزة في مجال تكنولوجيا التعليم ,إلا أن الكتاب المدرسي مازال يتميز بكثافة الانتشار,وهذا يرجع إلى طبيعة الكتاب من حيث انخفاض تكلفة إنتاجه وسهولة حمله

واستخدامه,كما أنه لا يقتصر على مجرد تقديم الجانب المعرفي بل يتخطاه إلى الجوانب المهارية

والوجدانية ,ليتكامل بناء شخصية المتعلم ,وهو بذلك يعالج ما قد يعتري العملية التعليمية من ظروف غير مناسبة تسبب عدم تحقق مبدأ تكافئ الفرص التعليمية .[2]

ويمكن استخلاص أهمية الكتاب المدرسي في النقاط التالية :

1-يعد الكتاب المدرسي من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج .

2-يعتبر وسيلة مثالية للتعلم الذاتي ,ومرجعا يتكرر استخدامه ويتوافق مع سرعة التلميذ في الاستيعاب والتعديل .

3-إن الكتاب يعتبر حلقة اتصال بين المنهج والمعلم من جهة ,وبين المنهج والتلميذ من جهة أخرى .

4-يعد الكتاب المدرسي واحدا من أهم مصادر ثقافة المجتمع ومصدر للمعرفة وأداة مهمة لتحقيق وتنفيذ فلسفة المجتمع .

5-يمثل الكتاب المدرسي الوسيلة النظامية للعملية التعليمية بصفة عامة .كما أنه يساعد على ضبط مراحل سيرها.

6-يعمل الكتاب المدرسي على تقويم تحصيل التلميذ بما يتضمنه من أسئلة وتمرينات ملازمة لوحداته وشاملة لعناصره .

كما يمكن استخلاص أهم الوظائف والخدمات التي يقدمها الكتاب المدرسي فيما يأتي :[2]

1-إن الكتاب المدرسي أداة رئيسية في عملية التدريس , حيث يستعمله المدرس في تخطيط عمله التدريسي

قبل الشروع في تنفيذه وفي أثناء عملية التنفيذ ليثير انتباه المتعلمين ويمكنهم من الفهم.

1-توفيق احمد مرعي ,محمد محمود الحيلة , **مرجع سابق** .ص 347 .

2- مجيد مهدي محمد : **"المناهج وتطبيقاتها التربوية"** . جامعة الموصل كلية التربية مطبعة وزارة التعليم العالي. العراق.1990 .ص394.

2- يعمل الكتاب المدرسي على توجيه المتعلمين إلى كيفية الاستفادة من المادة العلمية, وذلك بتوضيحها و تفسير معانيها وما فيها من صور ورسوم وخطوط بيانية.

3-يزود الكتاب المدرسي جميع المتعلمين بالقدر المشترك من الحقائق والأفكار الرئيسية في الموضوعات والمشكلات المقررة عليهم, ويوجههم في بعض الأحيان إلى المراجع, ومصادر المعرفة التي توسع معلوماتهم.

4- يوفر الكتاب المدرسي للمدرس والمتعلم إطارا عاما للمقرر الدراسي ككل مما يساعد على توزيع الوقت المخصص لدراسة المادة الدراسية .

4 - طرق تأليف الكتاب الجيد:

هناك عدة طرق لتأليف الكتاب المدرسي ومن بينها ما يلي :[1]

-طريقة اللجان :

تعتمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل لجان التأليف , لجنة العربية في المرحلة الأساسية, و لجنة العلوم, ولجنة الرياضيات, وهكذا تتقاسم لجنة العمل فيما بينها, كما يشكل لجان أخرى للتقييم, و ثالثة لإصدار الأحكام, ومن عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى أوقات طويلة, وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب.

- طريقة التكليف :

تقوم الجهات المختصة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين مجموعة من الكتب في مدة زمنية محددة مقابل مكافئات مالية مناسبة. ويحدد المؤلفون المبادئ التي يتم بموجبها التأليف, كما يتم التأليف في ضوء المنهاج.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها سريعة وفعالة وتسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو

الأشخاص المناسبين ولكن من عيوبها أنها قد لا توفق في اختيار الشخص أو المؤلف المناسب .

1-توفيق أحمد مرعي , محمد محمود الحيلة . **مرجع سابق**. ص93 ص94.

طريقة الإعلان و المسابقة :

وهي من الطرق الأكثر شيوعا في تأليف الكتاب المدرسي , وهنا تقوم الجهة المسؤولةبالإعلان عن مسابقة تالف الكتب نظير أجر معين ويوضع في إعلان المواد الدراسية التي ستؤلف والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات و الأجور ميزة هذه الطريقة هي إنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة والمحسوبية لان المؤلفين غير معروفين ويقوم تقويم ما يؤلفونه من كتاب وأدلة بطرق فنية وبصورة سرية ولكن يعاب على هده الطريقة إنها لا تجدب المؤلفين المشهود لهم بالجدارة كما أن الشكوك تحوم حول عملية تقييم التأليف واختيار الأفضل فاضطر عن إن المجموعة الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبئ خلف بعض الأسماء الإمعة التي تشترك اشتراك اسميا.

5 -العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي :

يختلف الكتاب المدرسي عن باقي الكتب من حيت وجود مجموعة من العوامل تخدم حرية المؤلفين وتؤثر عن طريقة تأليفهم له وهي كالآتي :[1]

1-الجهة المسئولة التي تطلب تأليفه ولها حق قبول أو رفد تدريسه أو تعديله.

2-المفردات المنهجية المقررة التي تيم تأليفه الكتاب بموجبها.

3-مستوى نضج خبرات ومعلومات المتعلمين.

4-نظام الامتحانات المعلومات به في المدرسة التي يدرس بها الكتاب.

5-المواصفات الرسمية التي تشترط الجهة التعليمية المسؤولة توفرها في الكتاب.

6-الرقابة المفروضة على الكتاب من قبل الجهة التعليمة المسؤولة توافرها في الكتاب.

7-المنافسة التجارية بين دور النشر وهي شائعة في الدول التي تطبق النظام , للامركزي في التعليم.

1-منى يونس بحري و عاكف حبيب .**مرجع سابق**. ص ص 201-202.

6 -الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الكتاب المدرسي:

1.6تأليف الكتاب:

يجب أن يكون تأليف الكتاب جماعيا أي يشترك في تأليفه مجموعة من ذوي التخصصات المختلفة(متخصص في المادة الدراسية, ومتخصص في طرق التدريس ومتخصص في الوسائل التعليمية ومتخصص في اللغة وذلك ليكون الكتاب متماشيا مع قدرات الطفل اللغوية ومتخصص في الإخراج) [1] .

2.6 محتويات الكتاب :

ينبغي أن يتوفر في محتوى الكتاب ما يلي : [2]

- يجب أن يعمل محتوى الكتاب على تحقيق الأهداف المنشودة منه.
- أن تكون فصول الكتاب مترابطة يبعضها البعض ومترابطة مع كتب نفس المادة للسنوات السابقة والسنوات اللاحقة.
- يجب أن يتسم المحتوى بالحداثة وأن يكون متماشيا مع الاتجاهات العلمية.
- يجب أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.

3.6 إخراج الكتاب المدرسي

يجب أن يراعي في إخراج الكتاب المدرسي ما يأتي:

- أن يكون الغلاف (غلاف الكتاب) متينا و متشوقا.
- أن يكون نمط الكتابة مناسبا مع سن المتعلم.

1-توفيق أحمد مرعى,محمد محمود الحيلة .**مرجع سابق.** ص350.
2-حلمي أحمد الوكيل و محمود المفتى.**مرجع سابق**.ص226

- أن يتضمن النص العدد المناسب من الوسائل التعليمية (كالصور,الرسوم التوضيحية, الخرائط) بألوان مناسبة .

- أن يكون النص في صورة فقرات مستقلة ومميزة.

6-4- تجريب الكتاب و متابعته:

بالنسبة لتجريب الكتاب المدرسي فيجب تجريبه على عينة ممثلة من التلاميذ تحت إشراف دقيق و هذا يتطلب تدريب المعلمين على استخدامه و متابعتهم أثناء التجريب و تسجيل كل الملاحظات بأسلوب علمي و دراسة المشكلات التي تظهر أثناء التجريب بحيث يؤدي ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات لعلاج أو تفادي أوجه النقص و القصور بالكتاب و خلوه من التناقض, بحيث تتوافر فيه كل المواصفات المطلوبة بطريقة علمية واقعية قبل تعميمه و استخدامه.

إن التجريب يجعل الكتاب المدرسي يظهر إلى الوجود و هو في صورة جيدة, و هذا يؤدي إلى استمراره فترة أطول فتقل تكاليفه بشكل ملحوظ, و من هنا يتم توفير مبالغ كبيرة تستخدم في تطويره عندما تستدعي الظروف ذلك. أما فيما يتعلق بمتابعة الكتاب المدرسي بعد تعميمه, فمن الضروري أن نشير هنا إلى أنه لا يجب الاكتفاء بوصول الكتاب المدرسي إلى أيدي التلاميذ و المعلمين و نبقيه على ما هو عليه و نثبته على هذا الوضع, بل يجب متابعته أثناء استخدامه حتى يكون هذا الكتاب في أفضل صورة من الصور, و حتى تكون عملية إدخال تعديلات عليه عملية بسيطة و غير مكلفة.[1]

1-حلمي أحمد الوكيل و محمود المفتى.**مرجع سابق**.ص230

ثالثا: المنهج التربوي في الجزائر:

أن التغيرات السريعة للنظام المعرفي والعلمي التي يشهدها العالم,وصنعت كل البلدان أمام تحديات جديدة وفرضت عليهم إجراء تغييرات على جميع الأنظمة ومن بينها النظام التربوي.

و الجزائر على غرار كل هذه البلدان لم تجد خيارا أخر, فقامت بتجديد المناهج وإعادة صياغتها وإعادة كلما يلزم من تطوير للتنظيمات البيداغوجية وتنويع لمسالك التعليم. وكل هذه الآليات وضعت لإرساء بيداغوجيا جديدة ألا وهي المقاربة بالكفاءات,وجاءت هذه الأخيرة لعلاج مشكلتين رئيسيتين طالما عانت منهما المدرسة وهما غياب الحافز للتعلم وصعوبة نقل التعلم إلى مواقف جديدة, وبهذه البيداغوجيا يمكن توفير بيئة تعلم, تساعد على بناء مجتمع المعرفة و إعداد مواطن يمكنه مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم باستمرار و يجدر بنا أن نذكر أن هذه المقاربة والتي تمثل روح المناهج الجديدة التي جاءت في سباق عملية إصلاح المنظومة التربوية التي قامت بها بلادنا,ما هي إلا تطوير و تفعيل بيداغوجيا الأهداف انطلاقا من منظور أخر للمنهاج (الكتاب المدرسي,الأنشطة,الوسائل التعليمية,دور المعلم والمتعلم,أساليب التقويم ....الخ).

وقبل أن نستعرض التفاصيل المتعلقة بهذا المفهوم (المقاربة بالكفاءات) يجب أن نتطرق لبعض المفاهيم ليتسنى بعد ذلك الفهم الجيد للأفكار التي سنتعرض إليها في هذا العنصر من هذا الفصل.

1 -تعار يف المفاهيم المفتاحية :

- **المقاربة:**

"هي طريقة بنائية منسجمة المبادئ يقوم عليها إعداد منهاج دراسي وفق خطة تسمح للمتعلم ببناء معارفه بالتدريج اعتمادا على قدراته , الفكرية (الذهنية) , ويتمثل دور المدرس أو الأستاذ هنا في مرافقة المتعلم أثناء هذا البناء باقتراح وضعيات وأدوات ناجعة ومناسبة.**"** [1]

1-قلي عبد الله : **وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي** . المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة . الجزائر 2009 ص29.

- **المقاربة بالكفاءات:**

ظهرت المقاربة بالكفاءات في أوروبا عام 1968, وأنتجتها الجزائر عام 2003.

والمقاربة بالكفاءات هي: بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر ,الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها , وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .[1]

- **المهارة:**

يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة بشكل دقيق بالتناسق والنخاعة والثبات النسبي وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة. [2]

2- تعريف الكفاءة:

الكفاءة هي قدرات منظمة تظهر من خلال نشاطات, يقوم بهلو المتعلم على محتويات في إطار أصناف من الوضعيات, بغية حل مشكل مطروح. [3]

ويمكن الاستدلال على مختلف وجهات النظر الهادفة إلى تصور مفهوم الكفاءة من خلال عرض النموذج.[4]

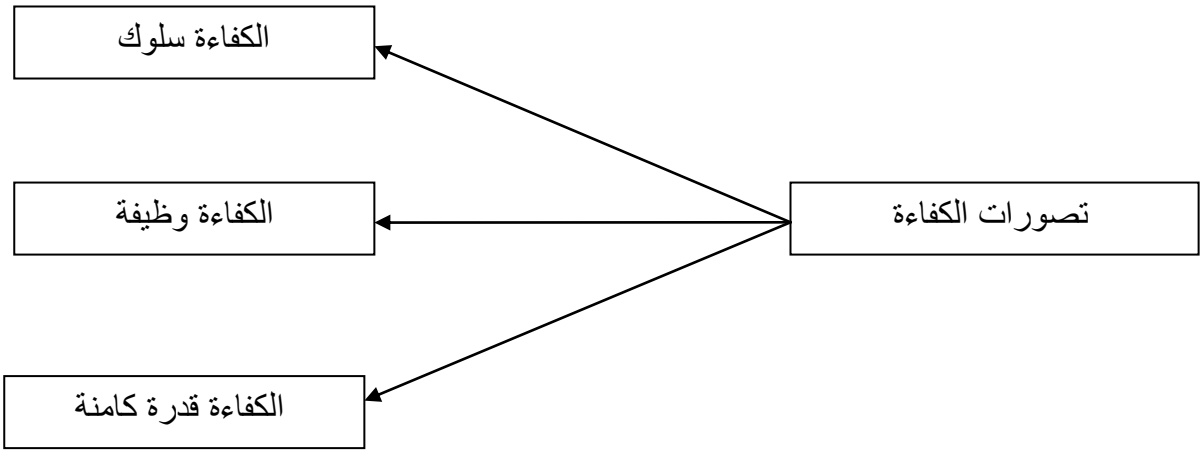
1-La notion de pédagogie ; **http://www.arfe.cursus.com/pedagogie1.**

2-حاجي فريد : **"المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية".**سلسلة موعدك التربوي. العدد 17 . المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر. 2005. ص2

3-Xavier Rogier :"Une Pédagogie de l'interrogation. « **De Boeck Université** » . 2éme Edition . Bruxelles .2004. p.44

4-بوكرمة فاطمة **:"الكفاءة مفاهيم ونظريات."**دار هوة للنشر والتوزيع .عين الحديد . تيارت . الجزائر .2005 .

شكل 4: نموذج يمثل التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة

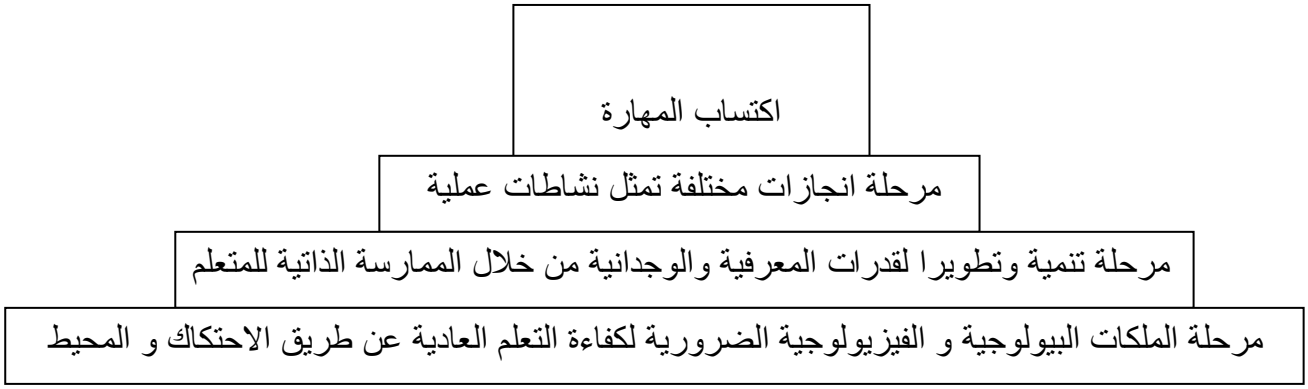


3- مكونات الكفاءة:

بما أن المهارة هي عناية التعلم العلمي في المجال التربوي نجد أن اكتساب هذه المهارة يتطلب نمو

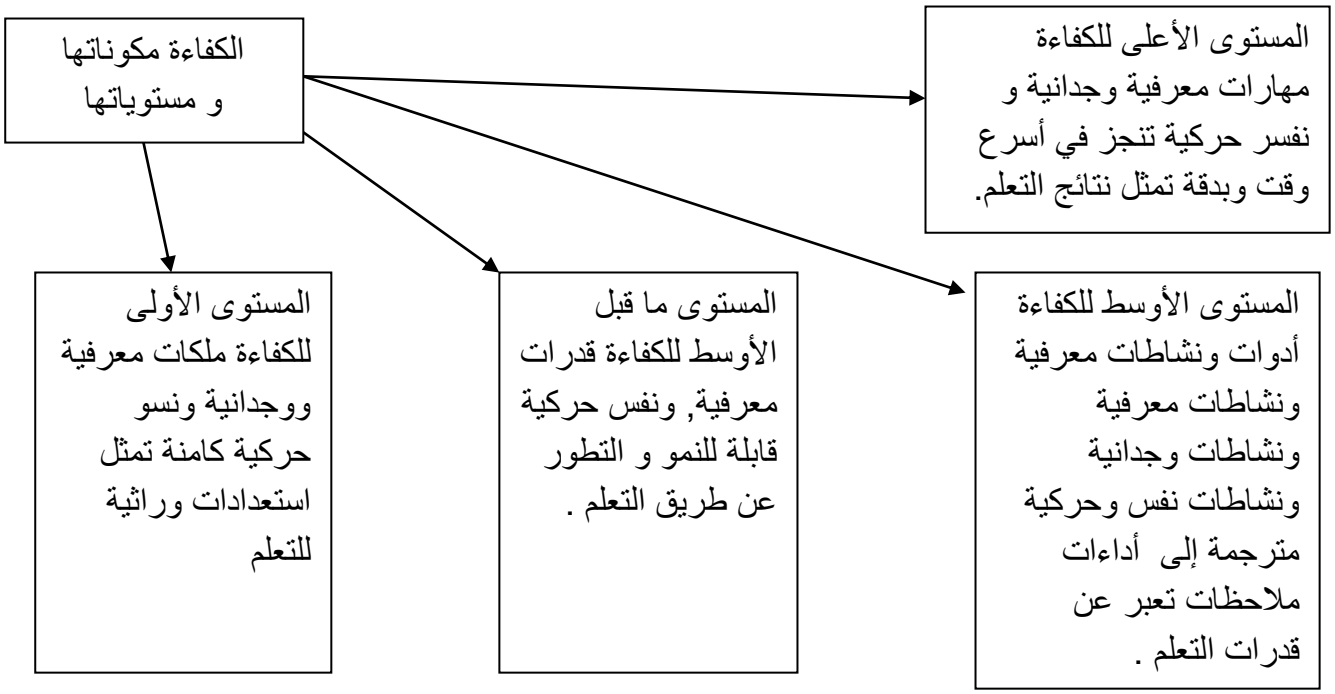
وتطور الكفاءة حسب مستويات التعلم, وذلك من خلال عمليتي التعليم والتعلم حيث يبدأ مستوى الملكات وينتهي بمستوى المهارات, وكل مستوى من هذه المستويات يمتاز بخصائص تهيئة للمستوى الموالي حتى يصل الفرد المتعلم إلى درجة التحكم في مجموع الكفاءات سواء كانت مستعرضة أو خاصة أي مستوى المهارة المعرفية, ويمكن الاستدلال على ما تم ذكره من خلال استعراض المخططين التاليين :[1]

شكل5: نموذج يوضح مكونات الكفاءة ومراحل اكتسابها



1-بوكرمة فاطمة . **مرجع سابق**. ص156

شكل6: نموذج يوضح مكونات الكفاءة و مستوياتها



4-أنواع الكفاءات:

توجد أنواع عديدة للكفاءات وفي هذا البحث سنكتفي بذكر البعض منها :

- **الكفاءة القاعدية:** وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية, تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في ظروف محددة و يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.
- **الكفاءة المرحلية:** وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعال في وضعية بيداغوجية محددة, وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة .
- **الكفاءة الختامية:** وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام بهي في مواجهة نمط من الوضعيات المعقدة, وتظهر في نهاية سنة دراسية معنية.

- **الكفاءة الختامية الإدماجية:** وهي مجموعة من المعارف و الاتجاهات و المهارات المندمجة

والمتكاملة التي تجند المتعلم لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة, وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا, تتميز بطابع شامل وعام, وتعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي.

- **الكفاءة العرضية:** وهي مجموعة منظمة من المعارف و المهارات و الاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف إلى الفئات التالية:

-الكفاءات ذات الطابع الفكري .

-الكفاءات ذات الطابع المنهجي .

-الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي .

-الكفاءات ذات الطابع التواصلي .

5-خصائص الكفاءة:

تتميزا لكفاءة بخمس خصائص أساسية هي: [1]

-تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (معلومات, خبرات معرفية, سلوكا, قدرات حسن الأداء,

معرفة سلوكية) بحيث تشكل مجموعة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

-الغائية النهاية, إذا أن تسخير الموارد لا يتم عرضا,بل يؤدي وظيفة اجتماعية,نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لانجاز عمل ما, أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.

-الارتباط بوضعيات ذات مجال واحد, إذا لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة.

-التعلق بالمادة, بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان, معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة ,وقد تتعلق بعدة مواد ,أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها .

1-حاجي فريد.**مرجع سابق**.ص8-9

قابلية التقويم , بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ,ونوعية الناتج الذي توصل إليه حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق , بحيث يتم تحديد مقاييس مثل : هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية ؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم, بغض النظر عن الناتج, وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية,الاستقلالية, احترام الآخرين, وهي كلها كفاءات.

6- إجراءات المقاربة بالكفاءات :

يحتاج هذا التصور الجديد للعملية التعليمية إلى مجموعة إجراءات تتمثل في :

6-1 إعداد المناهج:

إن مقتضيات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموع الكفاءات التي يتطلبها العمل الذي يعد له المتعلم , فإن هذه المناهج في ضوء المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تزويده بمختلف الكفاءات في إطار مرونة تسمح له بالتكيف مع المتغيرات وفهم واضح وفعال للمشكلات والقدرة على حلها .

والربط بين المعارف العامة والكفاءات, والمزاوجة بين الخبرة الشخصية والعملية, والأكاديمية, والتعامل مع مصادر المعرفة ومعالجة المعلومات, وعرض كل ذلك بطرق مختلفة في سياقات متنوعة.

والمنهاج بمنظور المقاربة بالكفاءات,يستند إلى ديناميتين متكاملتين,إحداهما تقود إلى اكتساب الكفاءات, والثانية تقود إلى دعم هذه الكفاءات على امتداد منهاج التعليم والتعلم.

أي إن دعم الكفاءات وتبسيطها على مستوى المنهاج, يكون بالربط المحكم للكفاءات العامة(المستعرضة) و الخاصة (تتعلق بالمادة), وذلك فالمتعلم يكتسب في البداية عددا من الكفاءات العامة مثل (استخراج, الأهم, طرح إشكالية, العمل ضمن فريق....الخ)وتكون محل تجربة على امتداد المنهاج في سياقات متنوعة ومن خلال نشاطات سيقوم بانجازها,وهذا سيدعي:

-إدماجا أفقيا,انطلاقا من كفاءات عامة,وفي الوقت ذاته وبالتدرج,يتم دعم الكفاءات عبر كفاءات خاصة (عرض)وتحليل بتجربة في مادة العلوم وهي الأخرى ذات صلة بنشاطات تكون أكثر تعقيدا من سابقتها

(من السهل إلى الصعب)مما يفرض على المتعلم ضرورة التحكم في مجموعة من الكفاءات.

-إدماجا عموديا, انطلاقا من كفاءات خاصة,إذ أن الكفاءات ليست عملية تصفيف وإنما هي مدمجة فيها بينما,والمنهاج التعليمي/التعلمي ليتضمن بعض من هذه الكفاءات المدمجة ومنها بالأخص تلك لمتعلقة ببنية التكوين الخاص.

6-2-إعداد الكتب المدرسية:

يعد الكتاب المدرسي من منظور هذه المقاربة أداة أساسية لها وظائف عديدة, مختلفة ومكالمة تساهم في إدماج الكفاءات.ومن بين هذه الوظائف ما يلي :

- وظائف ذات صلة بالتعلم: ومنها

- تبليغ سلسلة من المعلومات.

- تطوير القدرات و الكفاءات.

- تدعيم المكتسبات بواسطة التأكد من مدى تحكم المتعلم فيها ,وتشخيص الصعوبات التي تعترضه واقتراح مسالك للتعديل.

- وظائف مابين الحياة اليومية والمهنية:

- يساعد على إدماج المعارف,ليتمكن المتعلم من استعمال هذه المكتسبات في وضعيات مختلفة أكانت داخل المدرسة أو في الحياة اليومية.

- يشكل مرجعية للمتعلم,وبالتالي موارد معلوماتية يعود إليها عند الحاجة.

-يسهم في التربية ,الاجتماعية والثقافية المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك,وبالعلاقات مع الآخرين ومع الحياة الاجتماعية عموما.

إن الكتاب المدرسي بهذا المنظور هو بديل للواقع وذلك لأنه لا يقدم وضعيات ليس لها معنى,وإنما

يطالب المتعلم بالتصرف وفقا لهذا الواقع,إما بالتحليل ,أو التغيير,أو بتكيفه وعلى امتداد المقاطع التعليمية التي يتضمنها الكتاب المدرسي. يواجه,المتعلم وضعيات ملموسة ومشاكل تشبه تلك التي يواجهها في حياته اليومية والتي تتطلب منه إيجاد حل لها.

3-6 طرائق تدريس نشطة:

إن طرائق التدريس الجديدة تعمل على مساعدة المتعلم لكي يكون في قلب منظومة التعلم,حيث يقوم وفي مساحات واسعة بتعلماته بنفسه,وذلك هو الهدف الجوهري,وهو ما يستوجب دوما تقديم المدرس للمتعلم دعما بسيطا وبشكل مؤقت,يسمح له من بناء تعلماته وتنمية كفاءاته العامة منها والمنهجية.والطرق التدريس النشطة,تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات, واكتساب مختلف الكفاءات والقيم و الاتجاهات,والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية.

ومن بين الطرق التي تحقق تدريس فعال يخدم, الأهداف المنشودة من المقاربة بالكفاءات نذكر:

أ-التعلم بواسطة المشاريع: يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي,الاستكشاف والبحث عن الحلول لقضايا شائكة,كما انه يساعد على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية,وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.

ب-التدريس بالمشكلة: وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة,وتعد آلية لبناء المعرفة,كما انها تركز على نشاط المتعلم , حيث تفتح له مجال للتفكير, وهي عموما طريقة تدريس:

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة.
- تتماشى وواقع المتعلم,أي تربطه بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها.
- تشجع على البحث باعتباره عملية تساؤلية.
- تدفع المتعلم نحو إتباع خطوات التفكير العلمي.
- تسمح بتكوين مواقف عقلية تتماشى وأهداف المادة المدروسة.

4-6 تصور أخر للتقويم :

إن توظيف تقويم نوعي لرفع مستوى أداء المتعلم, حيث يشارك في مشاركة إيجابية وفعالة, ويقوم بأنشطة تبرز تمكنها من كفاءات معرفية, أدائية, عملية مهمة, تتعلق بالمواد الدراسية, وتكشف عن قدرته على ابتكار نواتج واقعية متنوعة. و الجدير بالإشارة, أن التركيز على تقويم, الأداء يستند إلى رؤية جديدة للمعرفة باعتبارها عملية تكوينية, بنائية, يشارك في اكتسابها المتعلم مشاركة نشطة منتجة, و ليس مجرد اختيار المتعلم إجابة صحيحة من بين مجموعة بدائل اصطناعية معطاة, كما هو الحال في اختبارات, الاختيار من متعدد, كما أن المعرفة تشمل على مهام وظيفية ينبغي أن يشعر المتعلم بمغزاها وفائدتها.

هذه النظرة الجديدة للتقويم, تتطلب التحول من عملية "تقويم التعلم " إلى " التقويم من أجل التعلم ", مما يسهم في تكامل عمليتي التعليم و التقويم, وهو الأمر الذي استدعى التحول:

- من الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم إلى النظريات البنائية والعمليات المعرفية و النمائية.

- من الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم, إلى الممارسات التي تؤكد أن المتعلم كائن حي نشط, مفكر, مبدع, يبني معارفه من مهام ذات مغزى يقوم بتنفيذها.

- من دور المدرس الناقل للمعرفة وكسلطة ضاغطة و إلى ميسر, موجه وناصح مخلص.

- من المناهج التقليدية وعملية التعليم الإستاتيكية لمواد دراسية وحقائق منفصلة, إلى التوجه نحو البحث, و مسؤولية المعلم المتعلم تجاه تعلمه, وتكامل المعرفة, والتعلم الجماعي التعاوني.

- من الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي, إلى إنجاز مهام أصلية تقيس التعلم المتعمق

- من الاختبارات المقننة و الامتحانات التقليدية إلى التقويم السياقي الوصفي والتقويم القائم على الأداء, و التدريجي نحو الفهم التقويم الشخصي أو التغريدي.

- من البحث التربوي الكمي الصارم لعوامل منفصلة إلى البحث الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية بوصيفيه.

- من التنظيم المدرسي الجامد والمركزية الصارمة إلى الإدارة المدرسية, والتنظيم القائم على الموقع واللامركزيتي , و تمهين المدرس.

خلاصة الفصل:

تطرقت الباحثة في الفصل الثاني من هذه الدراسة إلى المنهاج و الذي ضم ثلاثة محاور ألا وهما المنهاج, الكتاب المدرسي و المنهج التربوي في الجزائر.

في المحور الأول ألا وهو **المنهاج التعليمي** تطرقت الباحثة إلى تعريف المنهج التقليدي حيث يعتبر مفهومه ناتج لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة, و بعدها تطرقت الباحثة إلى مفهوم المنهج الحديث الذي ظهر بعد أن أظهر المنهج التقليدي قصورا في الوفاء بحاجات ومتطلبات المتعلمين والمجتمع.

حيث تغير دور المعلم والمتعلم وفق المفهوم الجديد للمنهج. واستخلصنا أن لكل منهج أسس يبنى عليه من فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه إلى أسس اجتماعية تتعلق بحاجات الفرد والمجتمع, إلى أسس نفسية وذلك لكون المتعلم هو المستهدف بالعملية التعليمية إلى أسس معرفية تتعلق بالمادة الدراسية إلى أسس اقتصادية يجب مراعاتها عند وضع المناهج. وللمنهج معايير توضع مسبقا لتوجه بناء وتخطيط المناهج .

و بعدها تطرقت الباحثة إلى مكونات المنهج الدراسي, فتعمقت في المكون الأول للمنهج ألا و هو الأهداف التعليمة, وأحدث بالتفصيل تصنيف بلوم المعدل للأهداف في المجال المعرفي,وذلك لان الباحثة ستستغل هذا التصنيف في إعداد قائمة المعايير التي ستستعملها في تحليل محتوى كتب عينة الدراسة (معايير الإبداع اللازم توافرها في كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة و الخامسة من المرحلة الابتدائية بالجزائر) .

ثم بعدها تطرقت الباحثة إلى العنصر الثاني ألا وهو المحتوى,فتكلمت عن المعايير اللازم توافرها في اختياره كمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و احترام ميولهم و حاجاتهم تم حاولت الباحثة تسليط الضوء على بعض طرق التدريس الفعالة في تحضير الإبداع عند المتعلم,خاصة عند تلميذ المرحلة الابتدائية .

ولم تنسى الباحثة التكلم عن,الأنشطة المدرسية والتي تعد العنصر الرابع من المنهج,فتكلمت عن المعايير اللازم احترامها عند اختيار هذه الأنشطة لكي تحقق عملية التدريس أهدافها المنشودة,وانتهت بشرح مفصل للعنصر الخامس و الذي يعد من أهم عناصر المنهج لكونه يوفر التغذية الراجعة للمحافظة على اتزان منظومة العملية التعليمية واستمرار نمائها , ألا و هو التقويم.

ومن هنا استخلصت الباحثة أن المنهج هو الميدان الذي به تحقق المدرسة الأهداف العليا للتربية.

وبعد ذلك عرجت الباحثة على المحور الثاني من الفصل ألا و هو عنصر الكتاب المدرسي,وذلك لكون الباحثة من خلال هذه الدراسة ستقوم بتحليل محتوى بعض الكتب للمرحلة الابتدائية, فكان من الضروري الإلمام ببعض التراث الأدبي حول هذا الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية مما يجعله أقوى الوسائل التي تعمل على تحقيق الأهداف المتوخاة من التعليم, كتزويد المتعلم بالوعي و إكسابه المهارات المختلفة التي يحتاجها في الحياة اليومية.

فلاحظت الباحثة أنه ومع تقدم التكنولوجيا وظهور عدة وسائل متطورة تساعد المتعلم على اقتناء المعرفة, إلا أن مكانة الكتاب المدرسي لا تزال تحتل الصدارة.ولذلك تعمل كل الدول على احترام المعايير العالمية عند إعداده,لأنه الوسيلة التعليمية التي لا يمكن,الاستغناء عنها من طرف كل من المعلم,والمتعلم والأولياء وذلك لما يقدمه من خدمات إليهم.

وأخيرا كان من الضروري على الباحثة التكلم عن المنهج التربوي بالجزائر, علما أن التحديات والتغيرات التي شهدها العالم في القرن الواحد والعشرين, وضع جل البلدان أمام حتمية مراجعة منظوماتهم التربوية, وهذا ما جعل الجزائر تسرع بإجراء بعض التعديلات على المنظومة التربوية وذلك لتواكب هذه التغيرات, وأسفرت هذه التعديلات على انتهاج المقاربة بالكفاءات كروح للمنهاج الجديدة. فشمل التغيير المنهج بكل عناصره من الكتاب المدرسي,والأنشطة التعليمية,ودور المعلم والمتعلم,وأساليب التقويم.

حيث ومع هذه التعديلات أصبح الهدف الأعلى من التربية هو إعداد مواطن له المهارات اللازمة التي تجعله يواكب التطورات السريعة التي يشهدها العالم باستمرار. و من تم أصبح الكتاب المدرسي بالمنظور الجديد لهذه المقاربة هو بديل للواقع, يجب أن يمد المتعلم بالمعارف و المكتسبات التي يمكن استعمالها داخل المدرسة و في الحياة اليومية.

الفصل الثالث : الإبداع

- مقدمة

أولا : مفهوم الإبداع

ثانيا : المصطلحات القريبة من الإبداع

ثالثا : بعض النظريات المفسرة للإبداع

رابعا : عملية الإبداع

خامسا: مكونات الإبداع

سادسا:خصائص الإبداع

سابعا: مقومات الإبداع

ثامنا: الطفولة و الإبداع

تاسعا :تنمية الإبداع في الميدان التربوي

عاشرا: ميسرات و معوقات الإبداع في المناهج التعليمية

ملخص الفصل

تمهيد

يعد الإبداع أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني فقد أصبح منذ الخمسينات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول و ذلك لإيمانهم بأن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان.

كما أن تطور الإنسانية و تقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوما أن تقدم المزيد من الإبداعات و الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوما بعد يوم و لحظة تلو الأخرى .

فالإبداع هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر و عدته في مواجهة المشكلات الراهنة و التحديات المستقبلية .

ويعتبر الإبداع مظهر من مظاهر التجديد التربوي الذي ظهر على الساحة التربوية، فهو بذلك يعتبر مدخلا لتطوير المناهج الدراسية.

ورغم أن مفهوم الإبداع شغل العديد من الباحثين على مر العصور، صار استخدام كلمة الإبداع شائعا من قبل كافة المختصين في مجال علم النفس و غيرها من الاختصاصات، إلا أنه لا يوجد تفسيرا واضحا لمعنى الإبداع.

وفي هذا الفصل سنحاول تحديد مفهوم الإبداع من خلال الحقائق التي توصل إليها الباحثون.

1 -مفهوم الإبداع

يعد مفهوم الإبداع من المفاهيم الذي اختلف بشأنه العلماء و الباحثين، و لذا فإنه لا يوجد مفهوم واحد لهذا المصطلح، بل إن هناك مجموعة من المفاهيم ارتبطت بمفكرين كل منهم له طريقته الخاصة للنظر إلى طبيعة الدراسة التي تتناول الإبداع.

فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع، فمنهم من ينظر إليه على أنه عملية ذات مراحل متعددة و متتابعة ، تبدأ بالإحساس بالمشكلة و تنتهي بالحدس أو الإشراق الذي يحمل في طياته الحل المنتظر ،ومنهم من ينظر إليه على أنه الإنتاج الإبداعي الذي يتسم بالجدة و الندرة ، والقيمة الاجتماعية و عدم الشيوع، ويتناول البعض الآخر من العلماء الإبداع من خلال العوامل العقلية التي تتدخل في تكوينه بشكل مباشر .

غير أننا قبل أن نشرع في تقديم بعض هذه التعريفات علينا أولا التطرق إلى المفهوم اللغوي لكلمة "إبداع".

أ - التعريف اللغوي

إن مصطلح الإبداع لا يوجد في أي معجم أعجمي قديم.[1]

فهو مصطلح إنجليزي استخدم من طرف علماء من أصل أمريكي و ياباني في اختصاص علم النفس العمل ، و الذين قاموا بتحليلا تجريبيا لعملية ذهنية مختلفة عن الذكاء و القدرات المعرفية الأخرى، حيث أن هذه العملية هي مرتبطة بالتصور و الخيال .

و يعرف الإبداع لغويا على أنه "القدرة على الإنتاج وهي موجودة عند كل البشر و كل الأعمار و مرتبطة بالعامل الثقافي" [2]

كما أن الإبداع في اللغة هو ابتداء الشيء وصنعه لأعلى مثال، فيقال فلان "بدع" في الأمر أي أول من فعله.

1-**" Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**"Paris .Nathan université. 1998 .page 234

2-**Dictionnaire de la psychologie de NORBERT SILLAMY**. Articles sur la créativité . Bordas. 1980 . page 291

أما الإبداع عند الفلاسفة هو"إيجاد الشيء من عدم" [1]

ونجد في معجم المصطلحات الإبداع يعرف على أنه:"القدرة على التخيل بشكل سريع حلول جديدة لوضعية معقدة" [2]

وأصل كلمة الإبداع في الإنجليزيةِ créativeness أو créativity و الفعل هو "créat" أصله لا تيني créare ومعناه القاموسي:"يخرج إلى الحياة و يصمم و يخترع و يكون سببا." [3]

ومن التغيرات التي تعد من المترادفات لكلمة إبداع الابتكار، الاختراع، التوليد، المبتكر، الحديث،المولد ....و كل هذه الكلمات لها معنى واحد يتضمن الجدة و البداعة و إنشاء الشيئ على غير مثال سابق ، ولذلك شاع بين المترجمين للمصطلح ، الأجنبي (la créativité) créativity استخدام كلمتي الإبداع و الابتكار في آن واحد.

1 -ب-التعريف الاصطلاحي :

لم يتفق العلماء على مفهوم واحد للإبداع فكل منهم عرفه من خلال الإطار النظري و المدرسة التي ينتمي إليها، حيث يقول **ماكينون** (**Makinnon**) في هذا الصدد :" إن الإبداع ظاهرة متعددة الأوجه أكثر من كونها مفهوما نظريا محدد التعريف."[4]

وبالرغم من ذلك فإن الدراسات التربوية و النفسية تبين أن العلماء ينظرون إلى مفهوم الإبداع من خلال أربعة مناحي هي :

---

1 -المعجم الوجيز : مجمع اللغة العربية . وزارة التربية و التعليم . جمهورية مصر العربية . 2001.ص 40

2- Raynol, F et RIENIER, A ." **Pédagogie, dictionnaire des concepts clés**" Edition ESF Editeur . 5 eme édition . Paris 2005. Page 91

3-Elias,A @EDWARD,E :"**Elias modern dictionary Arabic/English**"." Elias modern Publishing house, Cairo, Egypt. 1990. Page 177 .

4-زكريا الشربيني و يسرية صادق: **مرجع سابق** .ص 93

المنحى الأول : مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية

يعرفه **تورانس** Torrance وهو أحد الرواد الأوائل من الباحثين الذين كرسوا حياتهم لقياس الإبداع على أنه :"عملية تجعل الفرد حساسا مدركا للثغرات و الاختلال في المعلومات و العناصر المفقودة ، ثم البحث عن دلائل و مؤشرات في الموقف بما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض حول هذه الثغرات و فحصها ، و الربط بين النتائج و إجراء التعديلات و إعادة اختبار الفروض ."[1]

ويدخل تحت هذا النوع من التعريفات ، تعريف **ميرشتاين** و الذي عرف الإبداع على أنه :"عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية ، ووضع الفروض، و اختبار صحة هذه الفروض وإيصال هذه النتائج إلى الآخرين."[2]

أما **ميدنك** (Mednick) فيعرف الإبداع بأنه" عملية صب أو سكب عدة عناصر في قالب جديد ، يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما ."[3]

المنحى الثاني : مفهوم الإبداع كإنتاج

يهتم هذا الاتجاه بالناتج الإبداعي ذاته على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نواتج ملموسة .

ومن هذا المنطق نجد **ميد MEAD** (1953) تشير إلى أن الإبداع هو :" تلك العملية التي يقوم بها الفرد و التي تؤدي إلى اختراع جديد بالنسبة إليه "[4]

أما جوان **P.JOANE** (1993) يعرف الإبداع على أنه :" القدرة على إنتاج شيء جديد و الخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها."[5]

ويقع ضمن هذا المفهوم تعريف **روجرز K.ROGER'S** الذي وصف الإبداع بأنه :" ظهور الإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد و ما يكتسبه من خبرات."[6]

1- Chauhan,S.S : " **Advanced educational Psychology**." New delhi : new print- India . PVLLTD. 1985, P453

2-عبد السلام عبد الغفار : **" التفوق العقلي و الابتكار."** دار النهضة العربية ، القاهرة 1977 . ص ص 131 -132

3-صايب أحمد الألوسي :" **أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي** " رسالة الخليج العربي 5 (5) . ص ص 71-79

4- عبد السلام عبد الغفار **:مرجع سابق**. ص 13

5-Joane,P " **créative Expression and play in the early childhood curriculum**" , New hork , 1993. P.5

6-عايش محمود زيتون :" **تنمية الإبداع و التفكير الإبداعي في تدريس العلوم** " . الجامعة الأردنية ، عمان ، مطابع التعاونية 1987 ص 12

و يساير **ستاين** STEIN هذا المنحنى و يعرف الإبداع على أنه :" انتاج جديد مقبول و نافع يحقق رغبة مجموعة من الناس في فترة زمنية محدودة ". [1]

وهكذا يعبر التفكير الإبداعي عن نفسه في صورة إنتاج جديد أو الخروج عن المألوف أو ميلاد شيء جديد سواء كان فكرة أو اكتشاف أو اختراع بحيث يكون أصيلا و حديثا.

ويؤكد بعض الباحثين على أن الفائدة شرط أساسي في الإنتاج الإبداعي بالتالي فإن إطلاق مفهوم الإبداع لا يجوز على إنتاج غير مفيد ، أو إنتاج لا يحقق رضا مجموعة كبيرة من الناس في فترة معينة من الزمن .

المنحى الثالث : مفهوم الإبداع بناء على سمات الشخص المبدع

و أصحاب هذا المنحنى يعرفون الإبداع في ضوء ما يتسم به المبدعون من خصال تميزهم عن الأشخاص العاديين و من هذه التعريفات تعريف **سمبسون** SEMPSON الإبداع على أنه " المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير بإتباعه نمطا جديد من التفكير " [2]

أما **جيلفورد** فيعرفه على انه :" تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة ." [3]

ويلاحظ على هذا النوع من التعريفات أنه يتضمن بعض السمات التي تفسر الإبداع من خلال دراسة السمات العقلية لإبراز الفروق الفردية .

ويرى **سبرمان** SPEARMAN أن الإبداع هو " القدرة التي يملكها الفكر البشري لخلق شيء جديد بواسطة تبديل العلاقة و إنتاج علاقة جديدة ليس فقط في مجالات تصور الأفكار و لكن أيضا في مجال التصور الحسي" [4]

1-حسين عبد العزيز الدريني:" **الابتكار تعريفه و تنمية »حولية كلية التربية"** ، جامعة قطر ، 1 (1) ص 73

2-.نفس المرجع.ص 196

3-صائب أحمد الألوسي **.مرجع سابق** .ص 73

4-WWW.Kenana oalien.com/page 3886

المنحى الرابع : مفهوم الإبداع بناءا على البيئة

يقصد بالبيئة التي تساعد و تهيئ إلى الإبداع جميع العوامل و الظروف المحيطة بالفرد و التي تساعد على نمو الإبداع و تنقسم هذه الظروف التي قسمين هما :

- **ظروف عامة :**

وهي التي ترتبط بالمجتمع و ثقافته بصفة ، فالإبداع ينمو في المجتمعات التي تتميز بتهيئة الفرض لأبنائها للتجريب و تشجعهم على ذلك . وتشجع على نقد الأفكار و تطويرها والتوليف بين الجديد و القديم في كل ما يستجد.

وفي هذا المجال أورد **تورانس** تقريرا عن زيارة قام بها إلى اليابان، قارن بين التفافتين اليابانية و الأمريكية على الإنجاز الإبداعي ، حيث توصل إلى أن هناك (115) مليونا من فائقي الإنجاز التي ترتبط بالمجتمع الياباني و ثقافته و التي تتمثل في المناخ القومي الميسر للإبداع ، و تعميق الانتماء للجماعة ، و احترام روح الفريق منذ الطفولة و التدريب الذاتي على حل المشكلات والتركيز على تنمية المهارات الحسيه و العمل الجماعي و إيجاد طرق متنوعة لمكافأة، الإنجازات الإبداعية و تنمية استخدام الحريات المتاحة.[1]

- **ظروف خاصة :**

وهي تلك المتعلقة بالمناخ المدرسي و التي تعمل على مساعدة المدرسين و المشرفين التربويين على تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

ويستلزم تنمية الإبداع لدى التلاميذ مدرسا يهتم بتلاميذه، فيكسبهم المعلومات والمهارات اللازمة لذلك ، ويسمح لهم بالتجريب في احتمالات الخطأ و الصواب، ويشجع حاجات الطلبة الابتكارية .

أما مدير المدرسة فيحب أن يشعر مدرسيه بأنه يقدر إنتاجهم الإبداعي من أجل إتباع حاجات التلاميذ الإبداعية، و يستعد لتقبل الآراء المخالفة لرأيه .

ويتجنب أثقال كاهل المدرسين بالواجبات الإضافية ، ويهيئ الفرص لتجربة الأفكار الجديدة ، كما يجب عليه أن يضع برنامجا لتخطيط الطويل المدى ، و أن يكون على اتصال دائم بمدرسته على أن يسمح لهم بإتخاد قراراتهم بنفسهم دون أن يتعارض ذلك بالمصلحة العامة .

1-Torrance , E.P and SATO,S :" F**igural creative Thin king Abilities of united state and Japanese creative child and adult quarterly."** 4 (2).PP. 165-173

2 -المصطلحات القريبة من الإبداع

هناك العديد من المصطلحات المتداخلة مع مصطلح الإبداع حيث يصعب على العديد من الناس التمييز بينهما ، لذلك سنذكر بعض هذه المصطلحات بهدف توضيح مفهوم الإبداع بشكل دقيق حتى لا يتداخل هذا المصطلح مع غيره من المصطلحات :

2-1: الاختراع

الاختراع هو الإبداع أو الابتكار و لكن يكون محصور في الجانب العلمي التقني الذي يمكن لمسه و رؤيته.

أما الإيداع فهو أكثر شمولية من الاختراع إذ يمكن أن يكون في المجال الأدبي أو الفني أو غيرها من المجالات .

2-2: الابتكار

إن مصطلح الابتكار يشير إلى إنتاج جديد من حل مشكلة أو تغيير فني ، و الجدة هنا أمر نسبي فما يعد جديدا بالنسبة لفرد قد يكون معروفا لدى الآخرين ، أما الإبداع فهو حالة خاصة من الابتكار وذلك حين يكون الشيء الجديد جديدا على الفرد و غيره .

و هناك من يفرق بين الإبداع و الابتكار من منطق أن الإبداع يتناول الجانب النظري و الابتكار هو الجانب التطبيقي بمعنى آخر إن أي فكرة أصيلة جديدة فهي فكرة مبدعة و لكن إذا تحولت هذه الفكرة إلى واقع حقيقي ملموس فإنها تتحول إلى ابتكار .

و الكثير من الباحثين يعتمدون ترادف الكلمتين إذ العبرة بوجود السمات العقلية و النفسية التي تؤهل صاحبها للإيثان بالجديد .

2-3 الاكتشاف :

إن مصطلح الاكتشاف يختلف عن الإبداع فهو يدل على اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود سابق.[1]

فالاكتشاف إذن لا يستدعي بالضرورة تأملا و تخيلا كما أنه ليس فكرة تتطور لتصبح في النهاية إنتاجا متميزا.

إن الاكتشاف بمعناه العام يمكن أن يكون مرحلة من مراحل، الإبداع حيث يكتشف المبدع فكرة ما ثم يطورها لتصبح في النهاية ابتكارا.

1-زكريا الثربيني و يسرية صادق .**مرجع سابق** .ص 92

3 -بعض النظريات المفسرة للإبداع :

حاول الكثير من العلماء و المفكرين تفسير ظاهرة الإبداع إلا أنهم تفاوتوا في ذلك واختلفوا باختلاف منطلقاتهم الفكرية

و سنعرض في هذا العنصر أهم هذه النظريات :

1-3 : نظرية التحليل النفسي :

يرى **فرويد** S.FREUD أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد كحيلة دفاعية لمواجهة الطاقة الليبيدية التي يقبل المجتمع التعبير عنها ، وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة وهمية ، و يكون الإبداع استمرار للعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلا صغيرا .[1]

وربط **فرويد** الإبداع و غيره من السلوكيات الأخرى مع المجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور . فإن لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته ، فإن تلك الرغبات يجب أن تنطلق بطرق أخرى ، او يتم تعويضها ، فالإبداع طبقا له يمثل شكل صحي من أشكال التعويض (Sublimation) ،وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يتم إشباعها في أهداف إنتاجية .

إن ظهور الأفكار الإبداعية سواء كانت فنية تشكيلية أو موسيقية ، أو أدبية ، أو في شكل إنتاج علمي مبتكر قد يتطلب من الشخص إعادة تشكيل تخيلاته بشكل واقعي جديد ، ويؤدي الإعلاء أو الإبدال بهذا المسلك الجديد إلى ظهور العمليات العقلية العملية و الفنية ، و النشاطات الفكرية و التصويرية، مما يسمح لأصحابها بأن يلعبوا دورا هاما مع مسرح الحياة المدنية.[3]

ويميز يونج Jung بين نوعين من اللاشعور ، إحداهما شخصي و هو ما تكلم عنه "فرويد" والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملا خبرات الأسلاف و ثراثهم . وهذا اللاشعور الجمعي هو مصدر الإبداع .[4]

ومما سبق بخد أن مفهوم الإبداع في ضوء نظرية التحليل النفسي تؤكد على الدور الذي تلعبه محتويات و دوافع تقع خارج وعي الغرد و دراسته في العملية الإبداعية و هذا يعد تفسير مبالغ فيه ويفتقر نوعا ما للمنطقية .

1-خليل وديع شكور :" **كيف تجعلين ابنك مجتهدا أو مبدعا** " سلسلة المعرفة ،ط 1 ، عالم الكتب . بيروت . 1994.ص 162

2-STARKO,A **: " créativity in the classsoom**." Schools of curious délight, Eastern Michigon state University longman ,Publishers ,usa 1995 . P 30

3-رمضان محمد القدافي :" **رعاية الموهوبين و المبدعين** " المكتب الجامعي الحديث . ط2 ، الإسكندرية . 2000 . ص 84

4-حسن أحمد عيسى :"**سيكولوجية الإبداع بين النظرية و التطبيق** " مكتبة الإسراء ، طنطا . مصر 1994 ص 1665

2-3 نظرية الجشطالت

يفسر أصحاب هذه المدرسة الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع ،وتصف حدوث عملية التفكير الإبداعي على النحو التالي :

في البداية يبرز جزء هام من المجال بحيث يصبح هو المركز و دون أن يبدو منفصلا عن باقي المجال و يتبع ذلك رؤية المجال و إدراكه بشكل بنائي أعمق ، مما يؤدي إلى إدخال تعديلات و إحداث تغييرات في المعنى الوظيفي .

إن الإبداع حسب وجهة نظر الجشطالت تتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال ، و إدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة ، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة .[1]

3-3 النظرية الإنسانية

وصف **ماسلو Maslow** الإبداع بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية ، وهي قدرة تمنح لكل أو لمعظم البشر منذ ميلادهم ، بشرط أن يكون المجتمع حرا خاليا من الضغوط و بعيد عن عوامل الإحباط . وقد حدد نوعيين من الإبداع على النحو التالي :

- القدرة الإبداعية الخاصة، و تعتمد على الموهبة و العمل الجاد المتواصل.
- إبداع التحقيق الذاتي ، أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته

ويرى ماسو أن القدرة على التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هو شيء ضروري للإبداع ، و هذه القدرة توازي الإبداع البرئ السعيد الذي يقوم به الأطفال .[2]

ويرى **روجرز k.Rojer's** أن الإبداع هو ناتج النمو الإنساني الصحي ، وأول السمات المميزة للإبداع التي عرفها روجرز هي : التفتح للتجربة ، فالأفراد المبدعين أحرار من رسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم . أما السمة الثانية فهي التركيز الداخلي للتقييم، وهو الاعتماد على الحكم الشخصي وخاصة في النظر للمنتجات الإبداعية ، و السمة الثالثة هي القدرة على اللهو بالعناصر و المفاهيم ، حيث أن الأفراد المبدعين كما يذكر روجرز يجب أن يكونوا قادرين على اللعب بالأفكار و تخيل التراكيب الممكنة و تقدير الافتراضات .[3]

1-رمضان محمد القدافي :" **مرجع سابق**". ص 87

2-Starko, A :" **creativity in the classroom.**" Schools of curious delight, Eastern Michigan states University, longman, publishers , USA , 1998

3-Slarko,A :ibid . P 37

وبالنظر إلى اتجاه أصحاب هذه النظرية نجد أن المذهب الإنساني يختلف عن المدرستين السابقتين ، فقد رفضت هذه النظرية (السلوكية، الجشتطالية) في تفسير نشاط الإنسان ، وركزت على الطبيعة الإنسانية ، حيث يشتق الدافع الإبداعي من الصحة النفسية السليمة و الجوهرية للإنسان . فالإبداع يمثل محصلة التطور العقلي الكامل .

4.3-النظرية الإرتباطية :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على التكوين عناصر ارتباطيه متطلبات معينة ، ومن أجل تحقيق فائدة ما متوقعة ، وتعرف النظرية الارتباطات معينة ، ومن أجل تحقيق فائدة ما متوقعة ، وتعرف نظرية الارتباطات عملية الإبداع على أنها :" تجميع العناصر المرتبطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات ، أو لتحقيق بعض الفائدة ، و كلما كانت عناصر التشكيلية الجديدة متنافرة و غير متجانسة ازداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي."[1]

من أبرز ممثلي هذه النظرية العالم " **ميدنيك" Mednick** والذي يعتقد بأن العملية الإبداعية تتأثر بعدة عوامل منها :[2]

- أن يحصل الأفراد على العناصر الذين هم في حاجة إليها في بيئتهم
- أن يحصل الأفراد على شبكة معقدة من الارتباطات مع الميراث ، فالأفراد الذين حصلوا على تجارب مع مثير متفق عليه في إطار مألوف هم أقل الأفراد القادرين على عمل ارتباطات بعيدة عن المثيرات، لأن أنماط الاستجابة لديهم تصبح معروفة .

بينما يرى **سكينر Skinner** أن أفعال الأفراد يقررها تاريخ التعزيزات ، فإن تلي الأفعال نتائج مبهجة فإنها تتكرر ، أما إذا كانت غير سارة فإن الشخص لن يحاول إعادة مثل هذه الأفعال مرة أخرى .

وتلخيصا لما سبق يتضح أن النظرية الإرتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير و الاستجابة ، و على أهمية التعزيز في حدوث و تقوية ، الارتباطات ، وبالتالي ووفقا لهذه النظرية فإنه يمكن تنمية الإبداع من خلال التعزيزات، فأصحاب هذه النظرية يراو أن الطفل قد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزر به السلوك .

1-حسن أحمد عيسى :" **سيكولوجية ، الإبداع بين النظرية و التطبيق**." مكتبة الإسراء .طنطا .مصر.1994. ص 166

2-STARKO, A.**IBID**. P.95

ولكننا نجد أن هذه النظرية أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر منهم في العملية الإبداعية ، فهي جعلت الإنسان كالآلة الذي يستجيب آليا للمثير ، و تدفعها محركات فسيولوجية مجردة من التلقائية و الإبداع و الحيوية ، و بالتالي ظهرت بمظهر سلبي غير فعال .

5-3 النظرية العاملية :

وتمثل أراء ووجهات نظر **جيلفورد Guildford** أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال الإبداع حيث يرى أن التفكير الإبداعي في صحيحه تفكير تباعدي ،و العكس غير صحيح . أي أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيرا إبداعيا ، ومعنى هذا أن الطلاقة و المرونة و الأصالة كعمليات تباعدية تلعب دورا رئيسيا في التفكير الإبداعي . ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة وتحدد كميا في ضوء عدد هذه الاستجابات أو سرعة صدورها .

وتتخذ المرونة كيفيا وتعتمد على تنوع هذه الاستجابات ، أما الأصالة فتحدد كيفيا أيضا في ضوء ندرة الاستجابات أو عدم شيوعها ، وعدم مألوفيتها .[1]

ويتصور **جيلفورد** أن هناك فرق بين الإبداع و التفكير الإبداعي ، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين غير أنه لا يقدم إنتاجا إبداعيا، وقد يقدم إنتاجا إبداعيا إذا توفرت لديه الظروف البيئة .[2]

ويوضح **جيلفورد** أن ما يسميه الاتساق يلعب دورا هاما في تفكير المبدع ، فالإبداع في الرياضيات يبدأ بلحظة، و في الموسيقى بفكرة أساسية ، و في الشعر و القصة و الرواية بهيكل عام و في الرسم بموضوع وكذلك يهتم **جيلفورد** بالتحويلات أو التعديلات التي تطرأ على المعلومات ، سواء من حيث الشكل أو التركيب أو الخصائص أو المعنى أو الدور أو الاستخدام .

ومن أشهر صور التحويل في المحتوى الشكلي التعبير الكمي ، أو الكيفي في الموضوع أو الحركة .

أما التحويل في المحتوى الرمزي فيتمثل في الرياضيات في حل المعادلات الجبرية ، أما التحويل في المحتوى اللغوي (محتوى المعاني) فيتمثل في التحويل في المحتوى السلوكي فيتمثل في تغيير السلوك أو الحالة المزاجية أو الاتجاهات . أي أن التحويلات نوع من التغيرات للمعلومات الجديدة أو إعادة تأويلها.[3]

كما يؤكد **جيلفورد** على طبيعة العلاقة بين الحل المشكلات و التفكير الإبداعي فيرى أن هدين المظهرين يشكلان وحدة لها بينهما خصائص مشتركة ، و حيث يكون هناك إبداع ، فإنه يعني حلا جديدا لمشكلة ما ، على أن يتضمن هذا الحل طبيعة الحال درجة معينة من الجدة[4].

1-ابتسام محمد حسن السحماوي:" **أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر** "مجلة العلوم التربوية . أكتوبر 1998 . ص 193 – 195

2-سناء محمد نصر حجازي :" **سيكولوجية الإبداع ، تعريفه و تنمية و قياسه لدى الأطفال** :" دار الفكر العربي. ط 1 القاهرة 2001 ص 35

3-عبد الكريم الخلايلة وعفاف للبابيدي :" **طرق تعليم التفكير للأطفال**"دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .ص146

4-هدى حسنين راجح" **برنامج مقترح للألعاب التعليمية و أثر على تنمية الإبداع عند الطفل الروضة** ."رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة 1998 . ص 37

وتأسيسا لما سبق ، تعتبر مجهودات **حيلفورد** في مجال الإبداع أكثر شمولا بالنسبة لباقي النظريات الأخرى . فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي ، خاصة لدى التلاميذ الذين لا يقدمون إنتاجا إبداعيا ، إلى جانب أن الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال ، فقد صاغ **تورانس** و زملائه على نسقها اختباراتهم في الإبداع ، ولكن قد أخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع .

ويوضح الجدول رقم (1) أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي و مدى استفادة البحث الحالي منها.

الجدول رقم (1) أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي و مدى استفادة البحث الحالي منها

النظرية المفسرة للإبداع	رواد النظرية	وجهة النظر المفسرة "المبدأ الأساسي"	النقد الموجه لها	مدى الاستفادة من النظرية في البحث الحالي
نظرية التحليل النفسي	**-فرويد** **-يونج** **-كريس**	- تفسير الإبداع وقفا لمفهوم التسامي أو الإعلاء. -تؤكد على ربط الإبداع مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور فالإبداع طبقا لذلك يمثل شكل صحي من أشكال التعويض ،وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يمكن إشباعها في أهداف إنتاجية	-افتقدوا المنطقية وبالغوا في تفسيرهم للإبداع	-التأكد من أن المعارف الموجودة في الكتب المدرسية موضوع الدراسة تنمي خيال التلاميذ. -التأكد من المعلمين يتقبلون أفكار التلاميذ الخيالية ويوفرون بيئة مشجعة على الانغماس في التخيل الإبداعي

النظرية الإرتباطية	**ميدنيك سكينر**	-تعرف الإبداع على أنه يجمع العناصر مترابطة في التشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو تحقيق بعض الفائدة ، وكلما كانت عناصر التشكيلية الجديدة متنافرة و غير متجانسة ، ازداد مستوى الإبداع . -تهتم نظرية الارتباطات بالقدرة على التفكير المنتج لدى الفرد عن طريق استخدام عدد من الوصلات الارتباطية	تبدو ميكانيكية ومتجاهلة لدور عوامل الشخصية و مكوناتها في عملية الإبداع	-التأكد من أن الوضعية الإدماجية تعمل على توفير فرص للتلاميذ تتطلب فهم فهم وتجميع عناصر ارتباطيه بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة ، وتعزيز هذه لاستجابات الجديدة من طرق المعلمين .
نظرية الجشطالت	**فرتهايمر**	-يمثل الإبداع حسب وجهة نظر الجشطالت في القدرة على النظر إلى مكونات المجال، وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبينها بالنظرة العابرة ، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة	-لم تقدم أي تفسيرات لما يحدث داخل الكل المتكامل من الأجزاء مع بعضها البعض . -مبهمة وعاجزة عن وصف عملية الإبداع بشكل واضح	-التأكد من أن قائمة الكفاءات الموجودة في الكتب المدرسية (موضوع الدراسة) تهيء الفرص المناسبة للتلاميذ للنظر إلى مكونات النشاط المراد تعليمه ككل و إدراك العلاقات بينه . -ملاحظة ما إذا كانت هناك فترات للتأمل و الاسترخاء

النظرية الإنسانية	**ماسلو روجرز**	-ينبتق الإبداع من الصحة النفسية السليمة و الجوهرية للإنسان ، فالإبداع يمثل محصلة التطور العقلي الكامل . -الابداع ليس مقصورا على العباقرة و النابغين فقط ، بل يظهر كذلك لدى الأشخاص العاديين	-بالرغم من اهتمام هذه النظرية اهتماما واضحا بالجوانب الإنسانية ، إلا أنها لا تعطي أهمية تذكر للجوانب العلمية والمسائل الإجرائية الأخرى	-ملاحظة ما إذا كانت قائمة الكفاءات على أداءات التلاميذ تمكن المعلمين من خلق جو إبداعي في الفصل الدراسي -التأكد من أن محتويات الكتب المدرسية (موضوع الدراسة تسمح باكتشاف مجال إبداع كل تلاميذ، و تتيح الفرص الملائمة له لكي ينمو و يبدع وفق إمكانياته واستعداداته
النظرية العاملية	**جيلفورد**	-الإبداع سمة من السمات التي تميز الأشخاص عن بعضهم البعض تبعا للفروق الفردية بينهم . -افتراض وجود قدرا من القدرات الإبداعية أكثر من غيرهم من الأفراد العاديين	توقفت عند العوامل العقلية للإبداع	-الإطلاع على المقاييس و الاختبارات التي وضعها المعلم و التي ساهمت في الكشف و التنبؤ بالمبدعين مما يساعد الباحثة في معرفة ما إذا كان محتوى المنهاج تعمل على تحفيز الإبداع عند التلاميذ و تراعي الفروق الفردية بينهم

4 -عملية الإبداع

إن عملية الإبداع مظهر نفسي داخلي للنشاط الإبداعي الذي يتضمن اللحظات و الآليات و الديناميات النفسية من ولادة المشكلة أو صياغة الافتراضات الأولية و انتهاء بتحقيق النتاج الإبداعي.

وتندرج في إطار هذه العملية نشاطات التفكير و القدرة على نقل المعلومات و إيجاد العلاقات بين العناصر المعرفية ، وتندرج أيضا دينامية الحياة العاطفية و الانفعالية و العوامل الشخصية بكاملها .

وفي بادئ الأمر، كان الفعل الإبداعي يدرس في الأدبيات المتخصصة من منظور الفعل الإبداعي الفردي و لكن قد برهنت مجموعة من الأبحاث بأن الفعل يمكن أن يكون جماعيا.

يذكر **رولوماي**[1] وهو محلل نفساني و فنان في آن واحد أن أول ما نلاحظه في فعل الإبداع هو أنه عبارة عن مواجهة ، فالعلماء يواجهون التجربة التي سيقومون بإجرائها وواجبهم المعملي في موقف مماثل أو مواجهة ثم يأتي العنصر في فعل الإبداع وهو "شدة المواجهة" و كلمات الاستغراق والانغماس فيه و الالتزام الكامل، تستخدم عادة لوصف حالة الفنان أو العالم أثناء إبداعه ، وتتميز بشدة في الوعي و ارتفاع في حدة الشعور .

وكل المبدعين في لحظات المواجهة الشديدة يعانون من تغيرات عصابية بالغة الوضوح .

و الأشخاص الذين ينهكون في فعل إبداعي بالأشياء الأخرى كالأكل مثلا، فهذا يواكب كبتا لوظائف القسم الباراسمبتاوي من الجهاز العصبي الذاتي (الذي يتعلق بالسهولة والراحة و التغذية) وتنشيطا للقسم السمبتاوي العصبي، و هنا نرى أنفسنا إزاء الصورة نفسها التي وصفها **ولتر.ب كانون**[2] بأنها ميكانيزم أو آلية "الهروب القتال" أي تنشيط الجسم استعداد للقتال و الهروب ، هذا هو المتضايف العصابي الذي نجده بحدود عريضة في القلق أو الخوف إلا أن ما يشعر به المبدع ليس خوفا أو قلقا ، إنما هو الفرح، أي الانفعال الذي يصاحب الوعي المرتفع و الميزاح الذي يصاحب تجربة إخراج إمكانيات المرء إلى حير الواقعة .

إننا نستطيع أن نلخص العملية الإبداعية كما يراها **رولوماي** في أن الإبداع يحدث في فعل من الواجهة ، وينبغي فهمه على أساس أن هذه المواجهة مركزة ، و الفعل الخلاق هو مواجهة بين قطبين : القطب الذاتي أو الشخص ، و القطب الموضوعي و هو العالم أو الواقع . ورؤية الشخص المبدع هي المحدد الوسيط وبين القطب الموضوعي أي بين الشخص و العالم ، ولا يمكن عظمة عمل مبدع في أنه تصور الشيء الذي لاحظه المبدع أو عناه ، بل لأنه تصور رؤية الشخص المبدع التي تشكلت نتيجة لمواجهة الواقع ، ومن ثم كان العمل المبدع فريد، أصيل لا سبيل إلى تكراره.[3]

1-رولوماي:**"شجاعة الإبداع"** ترجمة فؤاد كامل الطبعة الأولى دار سعاد الصباح . الكويت . 1992 . ص ص 46.47

2-حسين إبراهيم عبد العال:**"التربية الإبداعية، ضرورة وجود"** دار الفكر. عمان. الطبعة الأولى . 2004 . ص 83

3-رولوماي:.**مرجع سابق** .ص ص 47-48

ويرى علماء النفس بناء على ما يذكره أغلب المبدعين ، ومنهم **جراهام والاس** (1926) **G.Wallas** الذي اعتنى بالمراحل التي يمر بها المبدع حتى تولد الفكرة الإبداعية التي حددها في أربعة مراحل أساسية و الإبداع عند **والاس** يأتي الشخص بأنه عمل مبدع .[1]

وهذه المراحل هي :

1-4 مرحلة الإعداد la phase de préparation

وهي التي تتضمن دراسة المشكلة بالإطلاع و التجربة و الخبرة .وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة حيث يتاح فيها المبدع أن يحصل على معلومات و المهارات و الخبرات التي تمكن من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة .

وقد تبين أن ذوي المستوى المرتفع في الإبداع هم الذين يخصصون جزءا كبيرا من الوقت الكلي للمرحلة الأولى بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها على عكس ذوي المستوى الأولى في الإبداع الذين يمنحون وقتا أقل لهذه الخطوة.[2]

ويظهر في هذه المرحلة عند الشخص المبدع التخبط و عدم التناسق و يمكن تحديد الوظائف الأساسية لهذه المرحلة في النقاط التالية:

- خلق الاتجاه العام وبلورة الشروط الأولية للفكرة أو الموضوع.
- تحديد جانب معين من الاهتمام خاصة في مجال البحث العلمي.
- التهيؤ لعملية جمع المعلومات و البيانات الملائمة و استيعابها
- العمل المكثف و الموجه لتأييد الفكرة و إثرائها [3]

2-4 مرحلة الكمون أو الإختمار la phase d'incubation

وهي المرحلة التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات و الخبرات المكتسبة .

أي أن الكمون يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني وذلك حينما يكون الفرد منغمسا في نشاط آخر .

"وقد تبين من إحدى التجارب في أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يقطن إلى الارتباط بينهما" [4]

1-Hermman,N : **"The créative brain** , wallis, model of the créative processus." http://www.ozenail.com.AV./caveman/créative/brain/wallis.htn.1st October, 1996 .

2-حسن أحمد عيسى .**مرجع سابق**. ص 135 .

3-عبد الستار إبراهيم :" **الإبداع افاق جديدة في دراسة الإبداع**." وكالة المطبوعات . دث . ص 51

4-حلمي المليجي:" **علم النفس المعاصر** " دار المعرفة الجامعية الإسكندرية. مصر. 1984 . ص 114

وهذه المرحلة لا يمكن التنبؤ بمداها فقد تمتد لعدة سنوات أو بضع دقائق معدودة، ومما يفيد في هذه المرحلة صرف النظر عن المشكلة موضوع الدراسة و التركيز على موضوع آخر.
و التجارب دلت على أن الكثير من الأشخاص المبدعين ، إبداعاتهم العظيمة جاءت خلال الأوقات التي يسترخون فيها كالنوم أو الاستحمام أو المشي .

3-4 مرحلة الإشراق أو الكشف la phase d'illumination

يطلق على هذه المرحلة اسم الشرارة الإبداعية ، وهي المرحلة التي تنبتق فيها الفكرة الجديدة أي أن في هذه المرحلة تتوهج الفكرة و تظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها ، او التي تكون مصاحبة لها.
وعادة ما تكون هذه المرحلة مسوقة بسلسلة من الأفكار التي ثم التعامل معها في المرحلة السابقة ، وعلى الرغم من وجود جوانب لا شعورية لهذه العملية، إلا أنها لها جانبا شعوريا خافتا، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيدا عن متناوله بشكل مباشر ، ويعقب ذلك حدوث التجلي، وانبتاق شرارة الإبداع.[1]
ويعد الإشراق أهم عامل في الإبداع ، فالإشراق يميز المبدعين فيما بينهم كفئة لها خصائصها ويتحدث الكثير من المبدعين عن الطبيعة المباغتة للإشراق، حيث يؤكدون أن الفكرة الملهمة تأتي فجأة، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلا بالتفكير فيها، فمثلا أرخميدس توصل إلى قانونه الشهير حول طفو الأجسام وقياس حجوم الأشياء غير المنتظمة في لحظة استحمام.
وعلى هذا يرى بعض العلماء أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي، وان المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصيرته تنفتح على مشاكل أخرى و حلولها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها. [2]

1-رمضان محمد القذافي.."**مرجع سابق" .**ص 54.
2-عبد المنعم الحنفي:" **علم النفس في حياتنا اليومية ، سيكولوجية الابداع** " الموسوعة النفسية . مكتب مدبولي الطبعة الأولى . 1995 ص ص 29-30

4-4 مرحلة التحقق la phase de vérification

تدخل العملية الإبداعية في هذه المرحلة طورها النهائي، وتعد مرحلة إثبات الفكرة وتحقيقها ووضعها في صورتها النهائية بعد صقلها وتعديلها وتهذيبها, فبعد الهام الفكرة تأتي كتابتها . وهذه المرحلة تشبه مرحلة الإعداد من حيت أنها واعية تماما وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد ويتم في هده المرحلة تقييم واختبار الحلول أو الأفكار المنتجة, وإعادة فحص محتواها والنظر في مدى تماشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل أو التنفيذ .[1]

إن مراحل العملية الإبداعية هي مراحل متداخلة ومتفاعلة مع بعضها ويؤكد بعض العلماء أن هده المراحل لا تحدث بطريقة منظمة فقد تمتزج في أوقات معينة خلال العملية الإبداعية بحيث انه من الممكن أن نرى تغلب إحدى المراحل بطابعها على المراحل الأخرى فبالتالي فان مراحل العملية الإبداعية ليست خطوات الجامد السابق الذكر .

وهناك من العلماء من لا يعترفا إطلاقا بوجود أي خطوات لعملية الإبداع فهم يرون أن خطوتي الإعداد والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلا في الإبداع دانه لأنه تجميع المعلومات واستيعابها العقلي يحدث يوميا لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة أما الخطوة الأخيرة وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور في الإبداع ذاته ، إذ أن الخطوات التالية السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق ، ولكن خطوة الإشراف هي التي تعتبر بحق محور العملية الإبداعية ، ويرى فوكس أيضا :" أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها تفكير إنشائي ."[2]

5-مكونات الإبداع :

صنف جيلفورد مكونات الإبداع تحت ثلاثة فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الابداع على النحو التالي : [3]

- **أولا :** مكونات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية : و تشمل الإحساس بالمشكلات و إعادة التنظيم و التجديد
- **ثانيا:** مكونات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية : وتشمل الطلاقة و الأصالة و المرونة . (وهي المكونات الرئيسية للإبداع في العلم و الفن حسب رأيه) .

1-رمضان محمد القدافي: . ص 54.

2-خليل ميخانيل معوض :" **القدرات العقلية**" دار الفكر الجامعي الطبعة الثانية . الإسكندرية . مصر 1995 . ص ص 55-56

3-محمود عبد الحليم المنسي: " **علم النفس التربوي للمعلمين** ". دار المعرفة الجامعية . الطبعة الأولى الإسكندرية . مصر 1991. ص 241.

- **ثالثا :** مكونات تشير إلى منطقة القدرات التقيمية و تشمل عامل التقييم بفروعه .

ويرى **جروبلي Grobley** "إن التفكير الابتكاري تفكير في نسق مفتوح لا تحده قوالب كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع و الجدة و الأصالة وبقابليته للتحقيق ومن تم فإنه لا يمكن أن يتم الإبداع من جانب الطلاب دون تعودهم على المنافسة و الحوار و يعني ذلك أن التفكير الابتكاري هو عملية الإتيان بالجديد" [1]

ويرى علماء النفس أن الشخص المبدع هو الذي يمتلك مجموعة من القدرات والمهارات ولقد تم تحديد مهارات الإبداع و التي تتمثل فيما

1 - الطلاقة

وتمثل القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في فترة زمنية محدودة ، و تلعب الطلاقة دورا مهما في معظم صور التفكير الإنساني و خاصة التفكير الإبداعي و يقصد بها:" القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو لمثير معين، و السرعة و السهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر و استدعاء اختيارية المعلومات أو خبرات ، أو مفاهيم سبق تعلمها ". [2]

أ - الطلاقة اللفظية

"وهي القدرة على الإنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة" [3]

وتبدو على شكل قدرة غلى إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حروف معينة أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة وتلاحظ هده القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية و الفنون.

ب -الطلاقة الفكرية

وتشير إلى " القدرة على الإنتاج أكبر عدد من التغيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار ، في زمن محدد وتعد الطلاقة الفكرية من السمات علية القيمة في مجالات الفنون و الأدب ، تدل على القدرة على إنتاج أفكار لمقابلة متطلبات معينة." [4]

1-Grobley, A,J **:" créativity**," , london, longman, P.40

2-رمضان محمد القدافي .**مرجع سابق**. ص 42 .

3-خليل ميخائيل معوض .**مرجع سابق**. ص 51

4--رمضان محمد القدافي.**مرجع سابق** .ص ص 54.55

ج- الطلاقة التعبيرية :

و تعني :"القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة" [1]

ولكي نتعرف عن هذا العامل نقدم المفحوص اختبارات ونطلب منه إنتاج تغيرات أو جمل تستدعي وضع كلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات.

د- الطلاقة الارتباطية

وهي القدرة على الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى أو في أي صفة أخرى.

وتعرف أيضا على أنها :" القدرة على الإنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة "تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد." [2]

2 - المرونة

ويقصد بها أن تكون الأفكار متنوعة في جوهرها، وأن لا يتطلب حول نوعية واحدة من الحلول أو يقف عند طريقة واحدة لإيجاد أو فهم المهمة أو إستراتيجية العمل أو يغير في التفكير الذي قد يعني تفسيرا جديدا للهدف .

أي ان المرونة تتعلق بالكيف و ليس بالكم . ويرى محمود منسي أن المرونة هي :"القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف ." [3]

والمرونة هي عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة .

ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين : [4]

1-خليل ميخائيل معوض .**مرجع سابق** .ص 51

2-. **نفس المرجع** .ص ص. 54 .54

3-محمود عبد الحليم المنسي.**مرجع سابق**. .51

4--رمضان محمد القدافي.**مرجع سابق** .ص 54.55

أ - المرونة التلقائية

وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية و تلقائية ، بعيدا عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القذرة من الفحوص أن يتجول بفكرة بكل حرية في اتجاهات متشبعة، فعندما يطلب منه الذكر الاستخداما ت الممكنة لقطعة من الحجر، على سبيل المثال ، نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين ، و استخدامها كنقل لحفظ الأوراق من التطاير ، واستخدامها كمطرقة و كمسحوق .....الخ

ولذا عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد أو عرضين على أكبر تقدير بينما يجد المبدعون عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر .

ب -المرونة التكيفية

وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير و الاتجاه الذهبي بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة و المشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعي بعيد عن النمطية و التقليد.

ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم للمفحوص مشكلة ثم يطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها ، رغم توفر بعض الحلول التقليدية المعروفة للمشكلة ، إلا أنها مرفوضة ، لأن ما هو مطلوب في مثل هذا الموقف هو التنوع .

وتقاس درجة المرونة :"تعدد الأفكار البديلة أو المواقف أو الاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة" [1]

1-سميرة عطيية عريان:**"برنامج مقترح في مجال التربية الفنية لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطفال."**رسالة دكتورة غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس . القاهرة . 1995 . ص 193

3 - الأصالة

تشير الأصالة إلى قدرة الفرد على توليد أفكار جديدة أو مدهشة لم يسبق إليها أحد ، أة بمعنى آخر هي إنتاج ما هو غير مألوف، وكلما قل شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها ، وتتميز الإجابات الأصلية بالطرافة .

ويقصد أيضا بالأصالة :" القدرة على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات الغير عادية ، الغير المباشرة أو الأفكار الشائعة الطريقة ، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن يكون مقبولة ومناسبة للهدف مع اتصافها بالجدة و الطرافة."[1]

وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لا بد أن يكون الحكم عليه من خلال نسبه إلى مجال معين أو إطار مرجعي فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسوق قد يكون مبدعا بالنسبة لزملائه الأطفال و لكن ليس بالمبدع إذا قيس عمله بأعمال الكبار ، وكذلك فإن قد ما يظنه شخص ما في مجتمع جديدا أو أصيلا قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر .[2]

فمعايير الملائمة الخاصة بالكبار لا تتناسب بصورة عامة مع معايير الأطفال ، ويمكن اعتبار جهود الأطفال ملائمة إذا كانت ذا معنى وهدف تؤذي لإيصال فكرة بطريقة ما ، وإذا استطاع الأطفال أن يشرحوا فكرة ما عملوا على حل مشكلة فإنه يمكن أن نعتبر جهودهم ملائمة .

وإذا استطاعوا عمل هذا بطريقة خلاقة وجديدة على الأقل بالنسبة لهم فإننا نستطيع اعتبار جهودهم إبداعية.[3]

وتقاس درجة الأصالة " بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها ، وكلما قل التكرار لأي فكرة زادت درجة أصالته و العكس صحيح، بمعنى أنه كلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلة درجة أصالة الفرد" .[4]

كما أنه يجب التفريق بين الأصالة و الطلاقة فهي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو مألوفة، فإن ذلك يدل على الأصالة ، أما إذا كانت المفكرة في عداد الأفكار المعروفة ، فتعتبر نوعا من الطلاقة الفكرية .[5]

1-ابتسام محمد حسن السحماوي:"أساليب تربية الإبداع التلاميذ التعليم الإبتدائي في مصر " مجلة العلوم التربوية .أكتوبر 1998 ص 196 .

2-عبد المنعم الحفني :" **علم النفس في حياتنا اليومية ، سكولوجية الإبداع** " الموسوعة النفسية . مكتب مدبولي.الطبعة الأولى.1995 ص 25

3-STARKO,A**..IBID**.p52

4-سيد محمد خير الله :"**اختبار القدرة على التفكير الإبداعي** " عالم الكتاب . الطبعة الأولى . القاهرة .1981.ص 13

5-رمضان محمد القدافي.**مرجع سابق**.ص ص 49.48

4 - الحساسية للمشكلات

وهي القدرة على إدراك مواطن الضعف في الموقف المثير . فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد. لأنه يعي نواحي النقص ويحس بالمشكلات إحساسا مرهفا بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوفة، في حين أن الآخرين من حوله قد يرون هذا الموقف واضحا لا يدعو إلى التساؤل ولا يثير إشكالا أو شعورا بفجوة.

إن الأشخاص الذين تزداد حساسيتهم لإدراك أوجه لقصور و المشكلات في المواقف العقلية و الاجتماعية تزداد فرصتهم لخوض غمار البحث ، لذا فإن الحساسية للمشكلات تقف وراء كل دافع إلى مزيد من المعرفة أو تحسين الموقف أي السير نحو الإبداع الخلاق .

5-الإثراء بالتفاصيل

و يقصد بها قدرة التلاميذ على إعطاء معلومات جديدة و كنيرة حول فكرة معينة,لتسهم في توسيعها و إثرائها , و هده التفاصيل المضافة على الفكرة تزيدها خصبا و امتداد , و هده السمة الإثرائية التوسعية تظهر بوضوح لدى المبدعين من أجل تحسين المثيرات التي يتعاملون معها.

و يعتبر **تورانس** عامل إثراء بالتفاصيل احد مكونات القدرة على التفكير الإبداعي , و يصف الأفراد اللذين يأتون بتفاصيل بأنهم يستطيعون تناول فكرة بسيطة و زخرفتها لكي تبدو جذابة و خيالية[1]

6-مواصلة الاتجاه: و يقصد بها القدرة على التركيز المصاحبة بانتباه طويل الأمد على هدف معين ,من خلال مشتتات أو معوقات سواء في المواقف الخارجية أو نتيجة لتعديلات حدثت في مضمون الهدف , و تظهر هده القدرة في إمكانية المفحوص متابعة هدف معين ' و تخطي أية مشتتات و الالتفاف حولها بأسلوب يتسم بالمرونة.[2]

6-خصائص الإبداع

ذكر **تايلور c.toylor** (1965) فكرة مهمة تزيدنا فهما للظاهر الإبداعية ، وهي أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع ، وبناء على ذلك خمس مستويات للتفكير الإبداعي .[3]

1عبد الله سليمان ، فؤاد حطب : **"اختبارات تورانس للتفكير الإبتكاري (مقدمة نظرية)"**. مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة. 1973.ص ص 12.11

2-صفوة فرج : **"الابداع و المرض العقلي"** دار المعارف. القاهرة 1983.ص42

3-محمود عبد الحليم المنسي:**"مرجع سابق"** . ص .241

1-6 مستوى الإبداعي التعبيري : وهو تعبير الحر المستقل الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية مثل رسوم الأطفال التلقائية .

2-6 مستوى الإبداعي الإنتاجي : ينتقل الفرد إلى هذا المستوى عندما تنمو قدراته بحيث يصل إلى إنتاج أعمال متكاملة ، ويتميز هذا المستوى بتعقيد النشاط الحر و تحسين و ضبط أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة .

3-6مستوى الإبداع الإختراعي : ويتميز هذا المستوى بالاختراع و الاكتشاف الذين يتضمنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل .

4-6 مستوى الإبداع التجريدي : ويتطلب هذا المستوى قدرة فائقة على التصور التجريدي مما جعل هذا المستوى لا يظهر إلا عند قلة من الأفراد ، ويتعلق هذا المستوى بعمليات التحسن المستمر من خلال القيام بتعديلات مهمة في الأسس أو المبادئ العامة التي تحكم نيدنا معينا ، ولكن بالاستناد إلى الأفكار و نظريات موجودة مسبقا.

5-6 مستوى الإبداع البزوغي : وهو أرقى المستويات ويتعلق بافتراض أو مبدأ جديد في أعلى مستويات التجريد ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية و الأكثر تجريد .

رابعا : مقومات الإبداع

1-الذكاء :

يستمر الذكاء الإنساني في إثارة حيرة العلماء في كل الميادين . و الشائع هو قيام العلماء و القائمين على العملية التعليمية على ربط الذكاء بالتحصيل التعليمي في المدارس ، و يقوم قياس الذكاء التقليدي على أساس مقياس نسبة الذكاء، ومن ثم تبني اختبارات الذكاء المعتاد أيضا على هذا الأساس .

ولكن **هوارد جاردنر H.Gerdner** أسقط هذه المفاهيم عندما أسس نظرية "تعدد الذكاءات" التي نشرها عام 1983 في كتابه الشهير " أطر العقل" الذي اقترح فيه عدد من أنواع الذكاء يمتلكها كل الفرد بدرجات متقاربة.

وقد توصل لنظريته هذه من خلال التجارب الذي أجراها على مخ البشري و ملاحظته للعديد من المرضى الذين يصابون بتلف في جزء من المخ ، ودراسة ما يتبقى لهؤلاء المصابين من قدرات .

اكتشف **جاردنر** أنه في حالة إصابة المخ بتلف ما ، قد يعني الفرد من فقدان بعض المهارات ، أو الاحتفاظ ببعض المهارات بمعزل عن المهارات الأخرى .

وقد تمت دراسته للمخ على أنماط معرفية مختلفة مثل العباقرة ، ظاهرة العالم الغني، الطفل المتوحد، الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وكل فئة من هذه تعتبر نمطا مختلفا يصعب تفسيره في ضوء نظرية" الذكاء الواحد" ولذلك فقد اقترح نظريته المسماة بنظرية "تعدد الذكاءات" .

وتوصل إلى أن الإنسان يتمتع بعدد من القدرات المنفصلة، قد تتداخل لخدمة بعضها البعض ، ولكنها قد تعمل بمفردها عن القدرات الأخرى ، وتسمى هذه القدرات بالذكاء ، كل نوع قد يكون النواة لقدرات إبداعية . [1]

وتتحدى نظرية تعدد الذكاء **لجاردنر Gardner** النظرية التقليدية للذكاء ، وتشير إلى أن كل الأفراد ليس لديهم نوع واحدا أو اثنين من الذكاء، بل عدة أنواع، وهم أيضا لا يملكون نفس المقدرة في كل المناطق الذكاء، ولا نفس الكمية منه . وهذا الفرض له أثر تعليمي مهم ، فإذا عاملنا كل فرد كأنهم واحد ، فإننا بهذا تغدي نوع واحد من الذكاء ، وهو الذكاء اللغوي المنطقي و هو ذو نتائج عظيمة إذ كان الفرد يتمتع بهذا النوع من الذكاء .

ويصنف **جاردنر** أنه يمكننا أن ننمي كل أنواع الذكاء التي نخطي به بالرغم من أن بعض الأفراد ينمو الذكاء لديهم في بعض المناطق عن غيرها ، وقد يكون هذا لأن الطبيعة منحتهم عقلا أفضل لهذا الذكاء أو لان ثقافتهم أهدتهم بمعلم أفضل .[2]

وعن علاقة الذكاء بالإبداع ، توصل **جاردنر** من خلال أعماله إلى أن الطفل يمكن أن يبدع في ذكاء واحد أو أكثر من هذه الأنواع، ويكون أداءه ضعيفا في مجالات الذكاء الأخرى. فقد نفى فكرة المبدع الشامل و أكد أن الإبداع في مجال ما لا يتطلب بالضرورة لتفوق في المجالات الأخرى ولذلك فإن الذكاء تبعا لهذا العالم هو ذكاء نوعي في مجالات متعددة .

أما **سبيرمان Spirmen** حينما درس العلاقة بين الإبداع و الذكاء ، فنبه إلى ضرورة فضل الإنتاج الإبداعي عن الذكاء العالم ، مؤكدا وجود عوامل أخرى تعمل بجانب الذكاء ، من بين هذه العوامل ما هو انفعالي و ما هو اجتماعي و ما هو بيئي .[3]

ولم يستطيع **جالتون Galton** وهو من أشد المنادين بأن الذكاء وراثي ، أن يتجاهل وجود عوائل متعددة تؤثر في الإنتاج الإبداعي ، فالفرد فيما يرى **جالتون** قد يرث القدرة على الإنتاج الإبداعي غير أن الظروف الاجتماعية و إحباط الحياة قد تحول دون ذلك .[4]

1-فاتن عبد اللطيف:" **نمو الطفل و التعبير الفني**." المكتب العربي للكمبيوتر الاسكندرية .1999 ص 2

2-Checkley,K : The first Teachers For creative learning Experiences, CHILD core Information Exchange . N0.85 Moy-Jon,1992

3-حسن ابراهيم عبد العال: **مرجع سابق**. ص 88

4-زكي نجيب محفوظ :" فن تحديث الثقافة " دار الشروق بيروت ، الطبعة الأولى . 1986 . ص 371

وقد ذهب فريق من العلماء إلى أن الذكاء هو عامل العقلي الأساسي المسؤول عن الإبداع ، بينما رأى آخرون ان القدرات العقلية المرتبطة بالإبداع تختلف عن تلك التي ترتبط بالذكاء . وكان جيلفورد من الفريق الذي أتبت أن القدرات الإبداعية تنتمي إلى نمط التفكير التباعدي Divergent الذي يختلف عن التفكير التقاربي Convergent الذي ينتمي إليه ذلك .[1]

إن الكثير من العلماء استطاعوا أن يتبتو أن علاقة الذكاء بالإبداع هي علاقة مثلثيه الأبعاد ، بمعنى أن أصحاب القدرات الإبداعية المرتفعة يتمتعون دائما بنسبة مرتفعة من الذكاء ، ولكن أصحاب الذكاء المرتفع قد يتمتعون وقد لا يتمتعون بقدرات ابتكارية مرتفعة و أن أصحاب القدرات ، الإبداعية المنخفضة قد يكونون من ذوي الذكاء المنخفض ، أما أصحاب الذكاء المنخفض فنادرا ما يتمتعوا بقدرات إبداعية مرتفعة .

وعلى ذلك فكل المبدعين أذكياء ولكن ليس كل الأذكياء مبدعين .

وكذلك كان هناك شبه اتفاق عام بين الباحثين على انهمن أجل تحقيق نتائج إبداعية عالية فلابد من وجود حد أدنى من الذكاء الذي يختلف من المجال إلى آخر في مجالات النشاط ، و عليه فعلى المدرسة أن توفر التي من خلالها يكتشف الأطفال قدراتهم و مواهبهم.[2]

2-الدافعية

للدافعية دور حاسم في عملية الإبداع و الأشخاص المبدعون يتميزون بدافعية قوية و طاقة عالية على المثابرة في العمل و ميل واسع للإطلاع يظهر في الرغبة بالمعرفة .

وتنقسم الدافعية في الأداء الإبداعي إلى :

دافعية داخلية و دافعية خارجية ثانوية ، وتملك الدافعية مصدرها في الحالة الأولى من الهدف المرسوم ويظهر في الرغبة في البحث و المعرفة و الشعور بالسعادة في اكتشاف الوقائع و إعطاء الأفكار الجديدة أما الدافعية في الحالة الثانية فتملك مصدرها من الظروف الخارجية لعملية الإبداع مثل الرغبة في الحصول على لقب أو على تميزها ، أو على مكانة اجتماعية ويرى العلماء أن الدافعية الداخلية ذات أثر قوي وفعال في الإنتاج الإبداعي ، وهذا لا يعني أن الدوافع الخارجية ليس لها حضور في العملية الإبداعية ، إنما يعني أن العامل الأساسي لعملية الإبداع هو الدافعية الداخلية ، فإذا سيطرت الدافعية الخارجية فإن الانتباه سيتركز على الاهتمامات الشخصية بدلا من موضوع المعرفة ، وبالتالي ستنخفض فعالية البحث و التقصي ، ويمكن كذلك تجنب المشكلات المعقدة و الصعبة و التوجه إلى ما هو سهل و مضمون النتيجة .

1-حسن إبراهيم عبد العال . **مرجع سابق** ص 88 .

2-شوقي جلال :**"تقافتنا و الإبداع."**سلسلة إقرأ العدد 627 . دار بمصر .1998 ص ص 105 -109

إن الدافعية الداخلية إضافة إلى الدافعية الخارجية يجب أن تجد مكانا في المجتمع، حيث أن المحرض القوي لعملية الإبداع ينطلق من الحاجات الاجتماعية متطابقة مع الحاجات الشخصية .[1]

وعلى ذلك فمن المهم أن تتوفر في الوسط الاجتماعي فرصا عديدة لإثارة الدوافع لدى المبدعين، وتمثل الدوافع القوى المحركة لقوى الإبداع في الفرد، الدوافع القوي المحركة لقوى الإبداع في الفرد، و الموجهة لهذه القوى في آن واحد.

3-المناخ الاجتماعي

إن الإبداع في حقيقة عملية أقرب إلى الحوار المتبادل بين الأوضاع الثقافية و الاجتماعية السائدة في المجتمع و التكوين الوجداني للفرد المبدع ، وهو ما يعطى دلالة على وجود تأثير المجتمع و البيئة المحيطة، وما يسود المجتمع و البيئة من النظم ومناخ ثقافي واجتماعي و تربوي على الفكر المبدع . و الإبداع الحقيقي لا يتم إلا في ظروف اقتصادية و اجتماعية ملائمة.[2]

إن الشخصية المبدعة في أي مجال من مجالات النشاط و الفعل الإبداعي لا توجد خارج الإطار الاجتماعي، حيث تعيش هذه الشخصية و تبدع نتيجة لتفاعل مع الآخرين و مع معطيات البيئة الاجتماعية.

و المناخ الاجتماعي المؤثر في الإبداع وما نسميه:" المناخ الإبداعي" يشمل فئتين من العوامل :

- **الفئة الأولى:** هي عوامل "المناخ الخارجي للإبداع " ويقصد بها مختلف المتغيرات في البيئة المحيطة المؤثرة في القدرة الفرد على الأداء الإبداعي أو كفاءته في حل المشكلات بطريقة إبداعية .
- **الفئة الثانية :** هي عوامل "المناخ الداخلي للإبداع" وتشمل مختلف الاتجاهات التي يتبناها الفرد ودوافعه وقيمه الخاصة و سمات شخصيته ، وغيرها من الخصال التي يمكن أن تأثر في سلوكهم و في مدى قبولهم للتحديات في مختلف المواقف ومنها المواقف التي تتطلب الإبداع تحديدا .

1-أحمد سليم سعيدان :" **مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام** :"عالم المعرفة . -العدد 131- المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأداب –الكويت- نوفمبر 1988. ص ص 170-171

2-زينب محمزد شقير :"**رعاية المتحوقين و الموهبين و المبدعين** " مكتب النهضة المصرية . 1999 ص 225

ويدخل في مواصفات المناخ الخارجي الحافز على الإبداع نوعان من الشروط:

أ - شروط مادية

تكون حافزة على تفعيل التفكير الخلاق ، وذلك إذا أمكن أن يتحقق في البيئة كل ما يعين على الإنجاز الكفء لأي مهمة إبداعية ، ويدخل في ذلك كونها :

- تتيح حرية الفكر و التجريب و الفعل ، بطريقة مستقلة
- يتوفر فيها المستوى الأمثلة من الضغوط النفسية المثيرة للقلق ، أو الشعور بالتهديد
- تتطلب تحقيق أهداف واقعية ، أو غير مغالية في الطموح أو المثالية
- يتوفر فيها الحد الأدنى من الإشراف المباشر، أو ضغوط السلطة الأعلى.
- تتحقق فيها فرص تحمل المسؤولية ، عن طريق التفويض في السلطة ، أو أي بديل آخر .
- تشجع على المشاركة و التعاون فيما بين الأفراد في صور فريق متكامل، يسعى أعضاؤه جميعا لتحقيق الأهداف العامة للفريق أو جماعة العمل .
- يتحقق الأفراد في ظلها المعرفة العاجلة بعائد جهودهم، بصورة مباشرة ، أو غير مباشرة .
- تتوفر فيها المصادر الضرورية، وصورة المساندة الواجبة لإنجاز المهام أو تحقيق الأهداف، في الوقت المناسب، وبالطريقة الملائمة .

ب -شروط نفسية و اجتماعية

ويقصد بها خصائص البشر في بيئة العمل، أو الدراسة، أو غيرها، أيا كانت أوضاعهم أو مناصبهم. وأهم ما يجعل هذه البيئة مواتية أو حافزة للإبداع ما يلي:

- أن تكون متقبلة للأفكار مهما بد فيها من شطح الخيال، أو المغايرة للمألوف.
- أن تقدم العون و المساعدة، بما يحقق نمو الأفكار و تطويرها، وإنتاجها.
- أن تشجع على المخاطرة ، أو التصدي للتحديات
- أن تتيح الوقت و الفرصة للجهود الإبداعية الفردية أو المستقلة .
- أن تعين على نمو و الارتقاء المهني ، أو الأكاديمي ، أو العملي عموما.
- أن تتيح فرص الاعتراف الصريح، و التقدير المباشر للأفكار الخلاقة .
- أن تؤكد الثقة بالنفس ، و القدرة على الإنجاز الإبداعي . وقيمة ما يصدر عن الأفراد من أفكار خلاقة .

أما شروط المناخ الداخلي للإبداع ، فتكشف عن وجودهما في الفرد المبدع، أو الواعد بالإبداع، من خلال مؤشرات عديدة ، أهمها ما يأتي :

- حدود انفتاحه على الخبرات و الأفكار الجديدة
- مقدار فضوله المعرفي، أو حب الاستطلاع لديه أو شغفه بتحصيل المعرفة.
- مدى نزوعه إلى الاستقلال، في الفكر، أو الرأي أو السلوك
- مثابرته، أو مداومته على إنجاز أي عمل، تحت مختلف الظروف.
- مدى توفر سمة المخاطرة في شخصيته، وحدود قبوله للتحديات .
- حدود ميله إلى اللعب بالأفكار، ومدى استمتاعه بذلك أصلا.

4-المثابرة في العمل :

الشكل الأساسي للعلاقة بين الإنسان المبدع و العالم الموضوعي هو العمل بكل أشكاله و مظاهره, و عملية الإبداع كمظهر نفسي داخلي تتشكل و تتطور من خلال أنشطة العمل المختلفة.

و الغالبية العظمى من المبدعين على اختلاف تخصصاتهم و وصفوا أنفسهم و وصفهم المقاييس النفسية و الشخصية التي أتيحت للباحثين , بأنهم تميزوا بدرجة عالية من الاستغراق و التفاني في العمل اللذين حققا لهم الشهرة و النجاح.

و الإبداعات العظيمة تتطلب ألاف الساعات من الجهد و التركيز, و عندما تهيمن القوة الإبداعية على الإنسان , و بتأثير النشاط الإبداعي في تنمية العمل الإبداعي و إكماله و وضعه في شكله مسموعا و مقروءا أو متذوقا , غالبا ما يندفع المبدع في عمليات تركيز شديدة و انعزال عن الآخرين و استغراق في العمل, و قد تصدر منه بسبب هذا الاستغراق الشديد مظاهر من السلوك تبدو لعيون الناس كما لو كانت شيئا غريبا يصعب على الإنسان العادي أن يستوعبها وفق المقاييس العادية السواء النفسي و ربما لهذا السبب يوصف المبدعون بالشذوذ و المرض, فهذا الاستغراق أو التفاني الشديدان في العمل , و في اكتساب مهارات الخلق و الابتكار غالبا ما يجيئان على حساب و إتقان غيرها من مهارات الحياة الجماعية. و العمل كان يتمثل في النشاط الإبداعي الذي يقوم له الفرد يخلق دافع تنميته و إنجازه , فظهور السرور إثر ولادة الفكرة أو معالم العمل يدفع المبدع نحو مزيد من استمرار الاهتمام و تعميقه, و نحو مزيد من العمل. و لهذا يرى كثير من المبدعين أن العمل الإبداعي يحتوي جزاءاته و مكافأته في داخله مهما ازدادت المشقة.

و تنمية الإبداع عن طريق العمل و الجهد حقيقة وقفت عليها الدراسات العلمية, التي أثبتت أن حب العمل يحرك الاستعدادات الموجودة و يطورها , و أن الميل للعمل يمكن أن يسهم في تطوير الاستعدادات الخاصة , و حتى في حال وجود إعاقة فيمكن بالعمل تجاوزها و الوصول إلى مرحلة الإبداع رغم الإعاقة.[1]

وفي هذا الصدد يرجع البعض نجاح مدارس "ماريا منشوري" في جذب الأطفال إليها و تنمية قدرات الإبداع لديهم إلى الطرق الإبداعية التي استخدمتها في تلك المدارس , و التي اعتمدت على التعلم من خلال العمل و إعطاء الأطفال الحرية الكاملة في اكتشاف ما حولهم بالممارسة العلمية, و قد كانت هذه المدارس تدعم الإبداع و تنمية من خلال مهارات عملية جذابة.[2]

و لهذا يجب على مدارسنا اليوم أن تتخذ من العمل سبيل لتنمية الإبداع.

5-الخيال الإبداعي :

إن الخيال و الإبداع مصطلحين مترادفين ذلك أن الشخص المبدع لديه انشغال كبير بالتحقيق الملموس لأفكاره الإبداعية بينما يقتصر الخيال على مجرد التصور الذهني.

أن القدرة على التخيل الإبداعي الذي يؤلف و يفرق بين الصور و الخبرات السابقة هو البنية الأساسية التي يخلق منها الإبداع في مختلف المجالات حيث يقول **ريبوRIBO** في هذا الصدد: **"أن كل اختراع كبير كان أو صغيرا قبل أن يترسخ و يتحول إلى حقيقة كان موجودا فقط في الخيال و يتم بناؤه و إدخاله في العقل بواسطة ترابطات أو علاقات جديدة".**[3]

إن التخيل إذن هو مرحلة من مراحل الإبداع بل هو بداية الإبداع و لكن ليس بالضرورة أن يؤدي كل خيال إلى إبداع, في حين أن كل إبداع لا بد من قدرة من الخيال يستطع به المبدع أن يأتي بالجديد المتميز.

إن الشخص الذي يبدع يجب أن يكون لديه انشغال بالتحقيق الملموس في إنتاجان أبداعية يجب أن تكون مفيدة بالنسبة للمعايير التقنية و الاجتماعية.

---

1 عبد الله عبد الدائم : **" نحو فلسفة تربوية عربية."**. مركز دراسات الوحدة العربية , الطبعة الأولى , بيروت 1991 ص 281-282

2-مجدي عبد الكريم حبيب:**"تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة"**. مكتبة الأنجلومصرية . الطبعة الثالثة. 1962 ص 53-54

3-محمد طه عمر : **" سيكولوجية الموهبة الأدبية و الطفولة"**. دار الفكر العربي . الطبعة الأولى . القاهرة . 2002 ص 101

خامسا : الطفولة والإبداع

1 -مراحل تطور الإبداع حسب العمل

إن الإبداع يمر بعدة مراحل عمرية متناسقة ومتكاملة فيبدأ الإبداع في المرحلة طفولة المبكرة، فالإبداع لا يبدأ من فراغ , ولكن نقطة الانطلاق للإبداع هو خيال في مرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة سواء كان خيال إيهامي أو خيال حر و واقعي, ثم سيتحول الخيال إلى تخيل .ثم يتحول الخيال إلى تصور ,ثم إلى تفكير ,وهدا التفكير ينطلق في اتجاهين : اتجاه تفكيري تقليدي يعتمد على لقدرة العامة (الذكاء) واتجاه متشعب متنوع (التفكير,الإبداعي)ونجد **تورانس** 1962 قسم مراحل نمو التخيل عند الطفل كما يلي : [1]

- **قبل 6 سنوات :** في هده المرحلة الطفل يكون عنده حس جمالي عالي ولكنه يفتقد للمعارف
- **من6-10/9 سنوات:** في هده المرحلة يميل إلى الحقائق الملموسة ويحاول إعادتها كما هي
- **من10/9 سنوات :** في هده المرحلة الطفل يصبح قادرا على التخلي عن الملموس ويصبح قادر على إنتاج أفكار جديدة

وأكد أيضا **تورانس** أن هناك في كل مرحلة من مراحل الإبداع كانت في الطفولة أو المراهقة أو الرشد فترة يصل الإبداع فيها لقمته وفترة يتراجع فيها ويضعف.

وبالنسبة **لتورانس** في السنوات التي يصل فيها الإبداع لقمته عند الطفل هي قبل السنة الخامسة أي ما بين 3 و5 سنوات و الذي يوازي مرحلة الروضة . وبعدها يصل لقمته في السنة التاسعة وما بعد السن العاشرة .

1-LAUSTRIAL,D Besançon" : **créativité chez l'enfant. Vers un environnement d'apprentissage Optimal "** .Revue de littérature théorique . Synlab. 2015 . P19

أما المراحل التي يتراجع فيها ,الإبداع عند الطفل فهي في سن الخامسة ويفسر تورانس هدا التراجع لكون الطفل يدخل إلى المدرسة ويكون منشغل بحاجات جديدة ويتراجع الإبداع أيضا مابين 9 و 10 سنوات وذلك لان الطفل في هذه المرحلة يكون منشغل بتكوين الجماعة ينتمي إليها وتكون من رغبته أن لا يخرج عن القوانين هذه الجماعة .

ويتراجع أيضا في سن 13سنة أي في مرحلة المراهقة وذلك بانشغاله ببعض الاختيارات المتعلقة بمستقبله كاختياره الشعبة التي يريد دراستها وغيرها من الانشغالات. [1]

ومن خلال هده النتائج والتي أكدتها معظم الدراسات والأبحاث فقد أكد العلماء على ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي في جميع مراحل العمرية وخاصة في مرحلة الطفولة

2 - سمات الطفل المبدع

اختلف العلماء في وضع سمات محددة للأطفال المبدعين, فلكل منهم وضع سمات حسب وجهة نظره.

فمنهم من يرى أنهم يقظون بشكل مفرط ويستجيبون بحساسية مفرطة إلى المواقف وأنهم يميلون إلى الكمال وما يصاحب ذلك من قلق شخصي.

ويرى البعض إنهم يميلون لان يكونوا محبوبين ومقبولين اجتماعيا من قبل إقرانهم , أما عن الاستقرار الانفعالي لهؤلاء الأطفال فقد اختلفت نتائج الدراسات فأشارت بعضها إلى أن الأطفال المبدعين أفضل من الأطفال العاديين من حيث أنهم أقل عرضة للاضطرابات الانفعالية

كما حدد مكتب التربية الأمريكي ستة خصائص أساسية للأطفال الموهوبين والمتفوقين إذ يندرج تحت كل خاصية مجموعة من الخصائص توضح السمات التي يبتسم بها هؤلاء الأطفال المبدعين وهذه الخصائص هي :[2]

1-LAUSTRIAL,D besancon.M . **Ibid** . p20

2-مصطفى نوري القمش **مرجع سابق** .ص 117

أ ـ قدرات عقلية عامة

وتشمل الخصائص الآتية

- ❖ استنباط الأشياء المجردة
- ❖ معالجة المعلومات بطريقة معقدة
- ❖ استتاره الأفكار الجديدة
- ❖ استخدام المفردات العميقة
- ❖ المبادرة
- ❖ الملاحظة الدقيقة
- ❖ التعلم بسرعة

ب ـقدرات أكاديمية خاصة

وتشمل الخصائص الآتية :

- ❖ القدرة على التذكر بشكل كبير
- ❖ استيعاب متقدم
- ❖ سرعة اكتساب المهارات الأساسية للمعرفة
- ❖ القراءة بتوسع في مجال الاهتمام
- ❖ النجاح بتفوق في مجال الاهتمام
- ❖ السعي بحماس ونشاط للاهتمامات الخاصة

ج ـالقدرة الإبداعية

وتشمل الخصائص الآتية :

- ❖ التفكير المستقل
- ❖ الأصالة في التفكير
- ❖ إدراك المشكلة وإعطاء حلول متعددة لها
- ❖ سرعة البديهة
- ❖ الابتكار و الاختراع
- ❖ الارتجال
- ❖ عدم الاكتراث بالاختلاف عن المجموعة

د ـ القدرة القيادية

وتندرج تحتها السمات الآتية:

- ❖ الطلاقة
- ❖ الثقة بالنفس
- ❖ اتخاذ القرارات بحكمة
- ❖ التنبؤ بالنتائج والقرارات الصحيحة
- ❖ تولي القيام بالمسؤوليات
- ❖ التقبل والمحبة من قبل الرفاق

ه ـ القدرة الفنية

وتندرج تحتها الخصائص الآتية:

- ❖ حس واضح للعلاقات المكانية
- ❖ قدرة غير عادية في التعبير عن النفس والمشاعر من خلال الفن والرقص والتمثيل..إلخ
- ❖ تآزر حركي جيد
- ❖ الرغبة في الإنتاج

و ـالقدرة الحركية

وتندرج تحتها السمات الآتية:

- ❖ الدقة البالغة في الحركة
- ❖ التناسق الجيد
- ❖ مستوى عال من الدقة
- ❖ التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة
- ❖ براعة في المهارات اليدوية

سادسا : تنمية الإبداع في الميدان التربوي

إن تنمية و تعليم مهارات الإبداع يتضمن افتراض مؤداه أن التفكير مثله مثل أية مهارة قابلة للتعلم و التوظيف في مواقف حياتية أو أكاديمية جديدة, و يتضمن تعلم مهارات التفكير و ممارسة عمليات عقلية مناسبة للموقف الذي تستخدم فيه هذه المهارات , و لابد أن يكون هناك تعليما منتظما هادفا لهذه المهارات من خلال برامج خاصة تؤدي إلى إتقان المتعلم لهذه المهارات و القدرة على استخدامها بكفاءة عالية. و إذ أردنا تعليم التفكير الابتكاري فيجب أن نعلمه كمهارة, فمهارات التفكير الإبداعي أصبحت أمرت جوهريا في العالم المعاصر, فهي مهارات حياتية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع.[1]

و لذلك يجب إدخال مهارات التفكير الإبداعي في المناهج و البرامج التعليمية و في الممارسات التربوية للمدرسة , و هذا يحتاج إلى التعرف على هذه المهارات لكي يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة, و في مجالات دراسية متنوعة , فتدريس مهارات التفكير يحتاج إلى معرفة كيفية ممارسة الفرد لها, و الخطوات التي يجب أن يمارسها ويتمكن من أدائها, وتوضيح عمليات التفكير المتضمنة في تناول المعلومات, يؤدي إلى فهم وتعلم عمليات التفكير المتضمنة في تلك المعلومات.[2]

1-نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي:

من خلال ما سبق ذكره, أي فيما يخص إمكانية تعليم مهارات الإبداع عند المتعلم, أعدت عدة نماذج وتصورات من أجل تنميته وتشجيعه في الميدان التربوي والتعليمي, وفيما يلي عرض لبعض النماذج:[3]

أ- نموذج روبرت Eberle (1962):

يظهر هذا النموذج على شكل مكعب ثلاثي الأبعاد:

.البعد الأول: يشمل استخدام طريقة وضع القوائم في تنمية الإبداع, وتتضمن إشارات مثل: استبدال-اربط-عدل-احذف.....

1-ناديا هايل السرور :**"مقدمة في الابداع."** دار وائل للنشر . الطبعة الأولى . عمان . الأردن .2002 ص 259

2- حسني عبد الباري عصم**:" تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية."** مركز الإسكندرية للكتاب. مصر2005.ص22-23.

3- كمال أبو سماحة و اخرون :**"تربية الموهوبين والتطوير التربوي."**دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع, عمان الأردن-1992.ص ص140-154

.البعد الثاني: يتضمن العمليات المعرفية في التفكير الإبداعي.

مثل: الأصالة, المرونة, الطلاقة.... .

.البعد الثالث: يتضمن العمليات الوجدانية في التفكير الإبداعي.

مثل: حب الاستطلاع, المخاطرة, تفصيل التعقيدات والحدس.

واستخدام هذا النموذج في جميع المستويات التعليمية من الحضانة إلى الجامعة إلا أنه" يتضمن بدرجة من العمومية تجعله يصلح لأي جماعة, ولم يتضمن الإشارة إلى استخدام أي محتوى مشتق من المواد الدراسية, فضلا عن أن المؤلف لم يشر إلى تعريف معين للإبداع".

ب- نموذج التعلم بالاكتشاف:

أكد أصحاب هذا النموذج **أوزبل ausubel(1963)** وطابا **Taba(1973)** أن هدف التعلم هو أن يصبح كل طالب مفكرا مبدعا وناقدا .

يتطلب هذا النموذج ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: هو إستراتجية التدريس, خطواتها المتمثلة في تهيئة الظروف, مواجهة المتعلم بمشكلة محددة, تنظيم عملية التعلم باستخدام الاستنباط.

البعد الثاني: هو المحتوى, ويتضمن بعض المواد الدراسية.

البعد الثالث: هو النتائج, ويتضمن فهم المشكلة, التوصل إلى مبادئ وأفكار وتعميمات, تحويل المعلومات.

ومن الانتقادات التي وجهت لهذا النموذج هو أنه لا يتضمن الإشارة إلى الجوانب الوجدانية التي تتوفر في تنمية الإبداع, كما أنه حدد إستراتيجية معينة ومحتوى قاصر على الرياضيات والعلوم فقط لتنميته, ولم يحدد تعريفا له.

ج- النموذج حسين الدريني:

قدم هذا النموذج كمحاولة من صاحبه لمعالجة الانتقادات التي وجهت لبقية النماذج الأخرى, ويتبنى هذا النموذج تعريف توار رنس للإبداع على أنه عملية إدراك الثغرات والاحتلال في المعلومات, والعناصر المفقودة وعدم الإتساق الذي لا يوجد له حل متعلم, تم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف, وفيما لدى الطالب من معلومات, ووضع الفروض لملئ هذه الثغرات, واختبار الفروض, والربط بين النتائج, وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض, تم نشر النتائج وتبادلها.

ويظهر هذا النموذج على شكل مكعب ثلاثي الأبعاد:[1]

- **البعد الأول:** وهو بعد الأهداف, لمساعدة المعلم على تنمية الإبداع لدى طلبته, وعلى المعلم أن يعمل على:

- التخلص من معوقات الإبداع.

- اكتساب الطلبة المهارات الإبداعية.

- تدريب الطلبة على استخدام الأسلوب الإبداعي في التعلم.

- **البعد الثاني:** وهو بعد الإستراتجيات, وهي أساليب لتنمية الإبتكارية المتعلم وترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف.

وفيما يلي بعض الإستراتجيات:

- مواجهة المتعلم بمواقف ليس لها نهاية محددة, لأن ذلك يزيد دافعيته و يحافظ على استمراريتها.
- الربط بين عناصر متباعدة, لأن ذلك يساعد الطالب على التوليف بين المعلومات و الأفكار للوصول إلى ما هو أصيل.
- استخدام العصف الفكري كأسلوب لتنمية الإبداع في الجماعات لأنه يساعد المتعلم على أن يبني أفكار زملائه. مما يؤدي إلى توليد العديد من الأفكار و الحلول.
- إنتاج عناصر جديدة و استخدامها في المواقف المختلفة, لأن ذلك يساعد على إزالة هيبة المتعلم و تخوفه من التفكير الإبداعي.

1- مجدي عبد الكريم حبيب**"التقويم والقياس"**.مكتبة النهضة المصرية, طبعة1. القاهرة.2000.ص ص93-94

- البحث عن الثغرات المعرفية , لأن ذلك ساعد المتعلم على تقبل النقد لما يسمع و يقرأ.
- استخدام الأمور غير المحتملة في التفكير, لأن هذا يساعد على إطلاق العنان لخيال المتعلم, و على شعوره بالارتياح لاستخدام الخيال.
- استخدام أكثر من أسلوب في التعبير, لأن هذا يساعد على تنمية أسلوب المتعلم في التعبير.
- وضع أسئلة إثارة التفكير, لأن هذه الأسئلة تساعد على اكتساب المتعلم للمفاهيم بصورة دقيقة, و على التفكير بطرق مختلفة في الموضوعات و الأمور المتعددة.

البعد الثالث: و هو بعد المواد الدراسية, فالأهداف لا تتحقق إلا بواسطة استراتيجيات تستخدم محتوى معين هو المواد الدراسية.

إن هذا النموذج لا يؤتي ثماره إلا إذا توافرت عدة شروط هي:

- **تهيئة الدرس:** تعتبر تهيئة الدرس عنصرا هاما في تحقيق الأهداف المرجوة إذ تسهم في إزالة خوف المتعلم من الخوض في الخيال الإبداعي و في إعداده لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير وفي استثارة خياله. و قد تكزن التهيئة فيزيقية أو سيكولوجية, فهي تساعد على زيادة مستوى توقعات المتعلم, و زيادة وعيه بالمشكلة التي يدور حولها الدرس, كما تساعده على استثارة حب الاستطلاع لديه في المعرفة, للانطلاق بخياله و التفكير في موضوع الدرس تفكيرا إبداعيا.
- **تهيئة البيئة:** ماديا و معنويا, و يقصد بالتهيئة المادية التنظيم الفيزيقي لغرفة الصف الذي يجب أن يتصف بالمرونة و القابلية للتشكيل و التعديل تبعا لنوع النشاط. أما التهيئة المعنوية فتخص الإدارة و المدير.
- **إعداد المعلم:** حتى يتمكن المعلم من تنمية قدرة الإبداع لدى المتعلمين, لا بد أن يكون هو نفسه مبدعا و محبا للإبداع و مساهما في تنميته من خلال أدائه لممارسات تدريسية إبداعية. و في هذا البحث استخدمت الباحثة هذا النموذج لإعداد معايير مهارات الإبداع اللازم توافرها في الكتب المدرسية عينة البحث.

2-الممارسات التدريسية المساهمة في تعزيز السلوك الإبداعي:

تساهم بعض الممارسات التدريسية في تحفيز السلوك الإبداعي عند المتعلم و هذه الممارسات هي "تلك الأساليب التربوية التي تعتمد على إحداث تغييرات في العمليات الاجتماعية و التربوية و التنشئة الاجتماعية و تأخذ هذه الأساليب طريقها إلى الواقع الحي عن طريق برامج تربوية تقوم على تنمية الفكر المنتج و إثارة التفكير الإبداعي , و التدريب على الخيال الخصب و الحل الخلاق و الابتكاري للمشكلات."[1]

كما اقترح **تورانس** (1981) قائمة بمجموعة من الممارسات التدريسية التي تبين مساهمة المعلم في تعزيز و تحفيز السلوك الإبداعي لدى المتعلم, و فيما يلي هذه الممارسات حسب خطوات تديم الدرس:[2]

أولا: التهيئة: يحتاج المعلم عندما يبدأ درسه إلى تجاوب المتعلمين, حتى يمكنه تحقيق ما يصبوا إليه من أهداف, و يمكن أن يتم ذلك من خلال:

- تشجيع توقعات المتعلمين و إظهار التحمس لأفكارهم.
- تدريب المتعلمين على مناقشة التعابير التي تفسر بأكثر من معنى.
- التركيز على أهمية المبادرة الشخصية في الاكتشاف و الملاحظة و طرح الأسئلة.

ثانيا: العرض: يستمر المعلم في تقديم درسه,و لإحداث تفاعل صفي إيجابي بينه و بين المتعلمين عليه:

- تشجيع المتعلمين على تقديم الأفكار غير المألوفة.
- تشجيع الحصول على المعرفة بطرائق مختلفة و متنوعة .
- توفير وسائل الإيضاح الحديثة التي تتناول أحداث مبتكرات التكنولوجيا.
- إعدادهم للتفكير البناء و الحوار و المناقشة, و ينمي فيهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم.
- إتباع طرائق التدريس الجيدة التي تنمي في المتعلمين القدرة على التفكير الناقد, و على التحليل و التركيب و النقد, و المقارنة و التطبيق و التعميم, و التجريد و التمييز...
- يمارس المعلم دور النموذج الذي يظهر دائما استعداد لقبول أو تقبل أفكار المتعلمين مهما كانت غريبة.

1-عمر حسن مساد:**"سيكولوجية الإبداع."** دار صفاء للنشر و التوزيع.الطبعة 1.عمان.الأردن.2005.ص105

2-ممدوح عبد المنعم الكناني:**"سيكولوجية الإبداع و أساليب تنميته."**.دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة ط1.عمان.2005.ص ص 273-275

ثالثا: التقويم: إن التقويم من أهم الوسائل التربوية أن يدرك من خلالها المعلم مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم في الوصول إلى الأهداف التعليمية, و من الأساليب التقويمية التي يجب أن يتقنها المعلم:

- إعطائهم امتحانات مثيرة للتفكير و البحث.
- مساعدة الطلبة على " اكتساب مفاهيم إيجابية لذواتهم, بحيث يجعلهم يقومون أنفسهم تقويما إيجابيا, و ذلك بإتاحة الحرية لهم للتعبير عن أنفسهم, و إدارة الفصل إدارة ديمقراطية قائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم و الطلبة."

المرونة في استخدام التعزيزات و تحديد الواجبات المدرسية.

- تشجيع التجريب و اختبار الأفكار.
- إحالة إجابات الطلبة إلى زملائهم لمناقشتها و تقويمها.
- إعادة تنظيم المعلومات المطلوبة.
- تعزيز إجابات المتعلمين التي تعكس مرونة في التفكير و مخيلة مبدعة.
- تشجيع الاستجابات البناءة.
- البحث عن أفضل الحلول للمشكلات التي تعرض داخل الصف.

3-الإبداع و محتوى الكتاب:

إن البحث العالي يتجه إلى تحديد المعايير الإبداعية اللازم توافرها في محتوى الكتب المدرسية عينة الدراسة. و طلك لما يلعبه محتوى الكتاب المدرسي من دور مهما في تشكيل عقل التلاميذ و قدراتهم, لأنه مجموعة من الخبرات و المهارات و المعارف المنتقاة و التي تقدم للتلاميذ ليتفاعلوا معها, و يثروا خبراتهم و معارفهم من خلالها, خصوصا و أن الكتاب المدرسي هو الذي يبقى أطول فترة ممكنة مع التلاميذ كما أن الواقع التعليمي ببلادنا, و خاصة في التعليم الابتدائي يؤكد أن الكتاب هو المرجع الأساسي و الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية. و لمحتوى الكتاب المدرسي أهمية لدى كل من المعلم و التلميذ, فهو الحليف الأول للمعلم يساعده في تحديد ما يود تدريسه, كما يوحي إليه بطريقة التدريس, و أسلوب تقويم الموضوعات و يقترح له المناشط المختلفة التي يمكنه استخدامها, كما يعد المرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع, و الذي يحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ, و أفكاره و مفاهيمه و اتجاهاته, و هو جزء حيوي في إحداث التفاهم المتبادل و التقدم, فهو معلمه الصامت الذي يساعده على فهم المادة الدراسية و مراجعتها أكثر من مرة.[1]

و نظرا لأهمية الكتاب المدرسي لكل من المعلم و المتعلم و المنهاج, و دوره في الإسهام في تحقيق نمو المتعلم المتكامل جسميا و عقليا و روحيا, بما يحقق تكيفهم مع ذاتهم و مجتمعهم, فلا بد أن يتماشى مع المتطلبات التي تفرضها التحديات الجديدة ليواكب التطور السريع و المستمر في العالم, و لعل الإبداع هو أحد هذه المتطلبات التي لا بد من إعطاءها الأولوية عند تأليف و إعداد الكتب المدرسية سواء كان ذلك على مستوى المحتوى أو طرائق التدريس أو أساليب التقويم و ذلك بما يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية.

1-أبو الفتوح رضوان و أخرون :"**الكتاب المدرسي:فلسفته, تاريخه, أسسه, تقويمه, استخدامه.**"مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة. 1962.ص ص2-9

سابعا: ميسرات ومعوقات ،الإبداع في المناهج التعليمية

إن الإبداع كالنبات يحتاج إلى مناخ معين لكي ينمو ويظهر ،وهنا يكمن دور الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل في ذلك لأنه إذ لم يتوفر هذا المناخ المناسب الذي يساعد على تنمية الإبداع ولم يتم الاهتمام بإبداع الأطفال فان ذلك سيؤدي إلى خنق ، الإبداع لديهم ،وعدم بروز مواهبهم المختلفة لذا يجب على الأسرة والمجتمع وخاصة المدرسة إزالة كل معوقات ،الإبداع التي تحد منه لان المبدعين هم ركائز المجتمع المتطور الذين يعملون على تقدمه ورقيه .

1 -ميسرات الإبداع

إن المدرسة لها دور كبير في تنمية الإبداع عند التلاميذ ،وبذلك يجب أن تتوفر في مناهجها التعليمية بعض المواصفات والمعايير التي قد تكون سببا في إبداع التلاميذ ،وشحذ دوافعهم ،واستشارة فكرهم

وقد حدد **أحمد عبد اللطيف عبادة** بعض هده المسيرات فيما يلي : [1]

- ❖ تطوير المناهج لتلاءم ظروف العصر ،مع عدم حشوها بالمعلومات الزائدة
- ❖ ضرورة تمشي هذه المناهج مع مستوى التلاميذ العقلي، واحتياجاتهم النفسية
- ❖ صياغة المحتوى صياغة جديدة تساعد على الإبداع والابتكار
- ❖ ربط المحتوى بمشكلات البيئة
- ❖ ترك بعض موضوعات المنهج الدراسي بدون تفصيل في الكتاب المدرسي ليبحث عنها التلميذ بنفسه ، مما يشجعه على دخول المكتبة والبحث عنها
- ❖ تزويد الكتب ببعض الرسومات الناقصة لتكملتها بطريقة مبتكرة

وحدد حسن شحاتة بعض الأشهر من ثقافة الإبداع مثل:[2]

- تقديم المادة العلمية في إطار تكامل المعرفة بعيدة عن العزلة مع المواد الأخرى
- طرح المسائل في الصورة إشكالية مع الابتعاد عن الأحكام اليقينية

1-أحمد عبد اللطيف عبادة :**" معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام." الكتاب السنوي في علم النفس المجلد الخامس"** عدد خاص بأعمال المؤتمر السنوي الثاني لعلم النفس . مكتبة الأنجلو مصرية . 1986 .ص 122

2-حسن شحاتة :**" أساسيات التدريس الفعال في العلم العربي "** الدار المصرية اللبنانية ط 1 القاهرة . 1993. ص247-266

- عرض المادة العلمية المحتوى عرضا تاريخيا يظهر تطور العلم ،ويساعد على تجاوز هذه النظريات ،والأحكام واكتشاف نظريات وإحكام جديدة
- الدقة والوضوح و المنطقية في عرض القضايا والاستخدام للغة
- عرض المادة لتفسيرات علمية متباينة تسمح بالكشف عن قيمة العقل الناقد باعتباره أساس العلمية التعليمية
- مواجهة التلميذ بمواقف ليس لها نهاية محددة ،مما يزيد دافعتيه للحفاظ على استمرارها
- الربط بين الأفكار و المعلومات و التوليف بينها، للوصول إلى ما هو جديد و أصيل.
- ربط المادة التعليمية ببيئة لتلميذ مع تدريبه على تغير البيئة للأفضل .
- تضمين المادة العلمية أنشطة إثرائية تعمق خبرات التلاميذ و التوسيع مداركهم.
- استخدام أكثر من أسلوب في التعبير، بما يساعد على تنمية التفكير التعبير.
- الإخراج و التنسيق الجيد ، بما يسمح بإيجاد علاقات حميمة بين التلميذ و الكتاب.

2 -معوقات الإبداع

وسيتركز الباحثة على المعوقات الخاصة بالمناهج التعليمية نظرا لارتباطها بهدف الدراسة الحالية التي تركز على محتوى المواد العلمية ، و الذي يبقى في يد التلميذ أطول فترة ممكنة ، كما أن نظامنا التعليمي ما زال تركيزه ،الأعلى على المحتوى ، وذلك لارتباط الامتحانات له.

ومن أهم هذه المعوقات:

أ - معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي

من أهم المعوقات التي تتعلق بالمنهج ودوره في تنمية مهارات التفكير العليا و الإبداع :

- تركيز أهداف التدريس على حفظ المعلومات وتذكرها.
- عدم توفير أنشطة تعليمية تعلميه تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا .
- عدم مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ
- عدم تلبية المنهج لحجات وميول التلاميذ اهتماماتهم
- عدم فتح المجال أمام التلاميذ لتقويم أعمالهم و أعمال أقرانهم
- عدم توفير التكامل لأفقي و الرأسي في محتوى ، لمنهج .

- خلو تمارين و الأنشطة في الكتاب المدرسي من الأفكار الجديدة و الأصلية.
- نادرا ما تشبع المناهج حاجات ورغبات التلاميذ و ميولهم الإبداعية .
- عدم اهتمام المناهج بالتطبيقات و التجارب العلمية ،و إعدادها مقدما من وجهة نظراء الخبراء المادة الدراسية فقط دون مراعاة ميول ، التلاميذ و اهتماماتهم .
- عدم تركيز المحتوى على مواقف و مشكلات تتحدى تفكير التلاميذ و تحفيزهم للحل .
- تركيز المحتوى على أسئلة تقيس الحفظ و الاستظهار (أسئلة مغلقة).
- عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط المدرسي مما لا يساعد على ظهور ميول التلاميذ و أفكارهم الابتكارية.
- أسلوب عرض محتوى المنهج غير شائق ويبعث الملل في نفوس التلاميذ .
- عدم تلبية المنهج لحاجات ميول التلاميذ و اهتماماتهم.

ب معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية :

ومن أهم المعوقات التي تتعلق بالبيئة المدرسية و دوره في تنمية مهارات الإبداع :

- عدم توافر بيئة مدرسية مشجعة ومشوقة
- عدم تشجيع التلاميذ على الإبداع بوجهات نظرهم في تعامل الإدارة المدرسية
- عدم توافر الإمكانيات و التجهيزات اللازمة لتنمية مهارات التفكير العليا و الإبداع .
- عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالبحث و التنقيب و الاضطلاع و الاكتشاف
- عدم توافر الأمن من العقاب بأنواعه المتعددة
- عدم تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات التلميذ

ج -معوقات تتعلق بالمعلم:[1]

من أهم المعوقات التي تتعلق بالمعلم و دوره في تنمية مهارات الإبداع :

- عدم توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذه
- عدم اهتمام المعلم بالأسئلة المفتوحة و التي تنمي التفكير الإبداعي .
- عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذه .
- شعور التلاميذ بأن النظام التعليمي لا يحترم شخصياتهم
- اعتقاد التلاميذ بأن عملية مهارات التفكير العليا و منها مهارات الإبداع تعتمد على الأذكياء منهم فقط .

1-سهيل رزق دياب:"**معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المراحل الأساسية في مدارس قطاع غزة** " بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية – الجامعة الإسلامية بعزة . نوفمبر 2005.ص 33

ملخص الفصل

من خلال هذا الفصل النظري الثالث حاولت الباحثة الإلمام بمفهوم الإبداع، هذه الظاهرة الغامضة و المعقدة والتي جعلت كل العلماء يعرفونها من خلال منحى معين فمنهم من عرف الإبداع على أساس أنه إنتاج ومنهم من عرفه بناء على سمات الشخص المبدع و آخرون عرفوه بناء على البيئة .ومع هذا الاختلاف إلا أن معظم العلماء اتفقوا على أن الإبداع هو الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية (العقلية المركبة و النفسية) و الموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد و أصيل وذو قيمة من قبل الفرد أو الجماعة .

ومن غموض هذا المفهوم تسارع الباحثين أيضا إلى دراسة و تفسير هذه الظاهرة فوضعوا عدة نظريات لأجل ذلك ، فنجد مثلا نظرية التحليل النفسي التي فسرت منشأ الإبداع نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد كحيلة دفاعية لمواجهة الطاقة الليبيدية التي يقبل المجتمع التعبير عنها .

كما فسرت نظرية الجشطالت مفهوم الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع .أما النظرية الإنسانية فأكدت أن الإبداع قدرة ممنوحة لكل البشر منذ ميلادهم بشرط أن يكون المجتمع مهيأ لبلورتها و تنميتها و خال من كل عوامل الإحباط التي قد تخنق هده القدرة.

أما النظرية ، الارتباطية ففسرت الإبداع على انه تجميع العناصر المرتبطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات أو لتحقيق بعض الفائدة ، وبينت هذه النظرية أن التفكير الإبداعي يزداد كلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة.

أما النظرية العاملية و الذي يمثلها العالم جيلفورد و هو أكثر العلماء الذين اهتموا بالإبداع ، حيث أكد على أن التفكير الإبداعي ما هو إلا تفكير تباعدي ، و أن الطلاقة و المرونة و الأصالة كعمليات تباعديه تلعب دورا رئيسيا في التفكير الإبداعي.

وتعتبر هده النظرية و مجهودات جيلفورد في مجال الإبداع من أكثر النظريات التي أسهمت في تفسير الإبداع و كانت أكثر شمولا من كل النظريات.

وبعد ذلك تطرقنا إلى عملية الإبداع و لاحظنا أن هذه العملية تمر بعدة مراحل منها مرحلة الإعداد و التي تتضمن دراسة المشكلة بالاطلاع و التجربة و الخبرة .وبعدها تأتي مرحلة الاختمار و التي يتم فيها استيعاب لكل المعلومات و الخبرات المكتسبة ، وبعد ذلك تأتي مرحلة ، الإشراق و في هذه المرحلة تنبثق فيها الفكرة الجديدة. أما المرحلة الأخيرة و التي هي مرحلة التحقيق تدخل العملية الإبداعية في طورها النهائي أي تثبت الفكرة و تتحقق و تأخذ صورتها النهائية.

و بعدها عرضنا عنصر مهم جدا في هذه الدراسة ألا و هو مكونات الإبداع ، فوجدنا أن العلماء اتفقوا على أن الشخص المبدع هو الذي يمتلك بعض من مهارات الإبداع و خلصت الدراسات السيكولوجية إلى تميز عدد من هذه المهارات والتي تختلف عن المهارات العقلية الأخرى كتلك الموظفة في الذكاء وهي الطلاقة ، المرونة الأصالة ، الحساسية للمشكلات،الإثراء بالتفاصيل ومواصلة الاتجاه.

وهذه المهارات ستستغلها الباحثة في الجانب التطبيقي و حددت المعايير و المؤشرات ، اللازم توافرها في محتويات ، الكتب المدرسية (عينة الدراسية).

و لكي نفهم أكثر ظاهرة الإبداع تطرقنا إلى مستويات التفكير الإبداعي حيث لاحظنا ومن خلال فكرة **تايلور** أن الإبداع يختلف في العمق و ليس في النوع.

ذهبنا بعد ذلك لدراسة مقومات الإبداع حيث بينا أوجه التشابه و الاختلاف مع بعض المصطلحات الأخرى و علاقتها بالإبداع كعلاقة الذكاء بالإبداع و علاقة الدافعية بالإبداع و دور المناخ الاجتماعي في ظهور الإبداع عند الفرد و المثابرة في العمل و علاقته أيضا بنمو الإبداع.

كما تبين لنا من خلال هذا العنصر أن الخيال الإبداعي ما هو إلا البنية الأساسية التي يخلق منها الإبداع في مختلف المجلات و أكد **تورانس** أن من سن التاسعة إلى ما فوق يصبح الطفل قادر على التخلي عن الملموس و يصبح قادر على إنتاج أفكار جديدة ، و لهذا فعلى المدرسة في هذه الفترة أن تعمل على تنمية مهارات الإبداع في المرحلة الابتدائية و خاصة في المراحل المتأخرة و الموازية لسن التاسعة و ما فوق هذا ما جعل الباحثة تختار كتب السنوات لرابعة و الخامسة من المرحلة الابتدائية ، حيث أن الاختيار لم يكن اعتباطا، بل كان ناتج عن ما أسفرته نتائج دراسة**تورانس.**

وبما أننا نحن كباحثة في هذه الدراسة كان موضوع دراستنا هو الإبداع في المرحلة الابتدائية للتعلم كان علينا أن نتطرق للإبداع في الطفولة و لا حظنا انه وحسب **تورانس** أن الإبداع وفي كل مراحل العمر له أوقات يصل فيها لقمته وله أوقات يتراجع فيها.

و من خلال هاذين العنصرين تأكد لنا أن مرحلة الطفولة هي من أكثر المراحل التي يجب على القائمين بالتعليم أن يهتموا فيها بالإبداع و تنمية مهاراته و هذا ما يعطي للمناهج التعليمية دورا كبيرا في ذلك.

و انطلاقا من هذا كان من الضروري أن نعرج على علاقة الإبداع بالمنهج التعليمي و معيقات و ميسرات الإبداع في هذه المناهج التعليمية و استغلت الباحثة ما توصلت إليه من معلومات وحقائق الباحثين و العلماء في تحديد المناخ ا للازم توفيره لتنمية الإبداع عند التلاميذ.

الفصل الرابع

الإجراءات المنـهجية للدراسة

تمـهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا : منـهج الدراسة

ثالثا : مجتمع الدراسة

رابعا : عينـة الدراسة

خامسا: أدوات الدراسية

سادسا:الأساليب الإحصائية

تمهيد:

إن الأساليب المنهجية لا غنى عنها في البحوث العلمية وذلك لتسهيل المعرفة وتحديد الإجراءات التي يتم من خلالها الوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

ومثلها مثل كل البحوث العلمية, فإن البحوث النفسية والتربوية تفرض على الباحث منهجية محددة أثناء قيامه بالبحث, ولذلك جاء هذا الفصل في هذه الدراسة الحالية ليحدد الخطوات والأساليب المنهجية التي انتهجتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

وسنحاول من خلاله استعراض المنهجية المعتمدة في هذا البحث وذلك بتحديد منهجه, ووصف مجتمع الدراسة وعينتها, ووصف أدواتها ومصادر اشتقاقها, وإجراءات إعدادها, وتطبيقها, والتحقق من صدقها وثباتها, والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث لمعالجة البيانات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

حتى نصل إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بإجراء دراسة استطلاعية لكي تساعدنا على الإطلاع على الواقع التربوي بمؤسستنا التعليمية (المدارس الابتدائية) وذلك لضبط مسار البحث .

وبما أن الغرض من هذه الدراسة هو تحليل الواقع التربوي والوقوف على ايجابياته ونقائصه, فلم تعتمد الباحثة على أية نظرية لتأطيره بل لجأت إلى الاتصال بالميدان والتقصي على بعض الحقائق و المعلومات حول التعليم في المرحلة الابتدائية وخاصة تعليم مادة التربية العلمية و التكنولوجيا و التي تعتبر مادة تجمع بين مادتين علميتين إحداهما العلوم الطبيعية و الأخرى مادة التكنولوجيا.

1 -الحدود الزمنية للدراسة:

لقد قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية ما بين شهر نوفمبر من سنة 2014 وشهر ماي من سنة 2015.

2 -الحدود المكانية للدراسة:

اتجهت الباحثة إلى ثلاثة مؤسسات تعليمية بولاية عنابة, وهذا كان بتصريح من مديرية التربية والتعليم لولاية عنابة, وهما:

* ابتدائية ريزي عمر (أنظر الملحق رقم2)

* ابتدائية واد القبة (أنظر الملحق رقم2)

* ابتدائية عائشة أم المؤمنين (أنظر الملحق رقم2)

3 -الأدوات المستعملة:

أ-الملاحظة: من التعاريف التي تناولت الملاحظة ندرج التعريف الذي قدمه معجم اكسفورد الدقيق حيث يرى أن الملاحظة هي مشاهدة صحيحة تسجل الظواهر كما تقع في الطبيعة وذلك بأخذ الأسباب ونتائج العلاقات المتبادلة بعين الاعتبار.[1]

1- د.محمد مزيان: **"مبادئ في البحث النفسي والتربوي"** دار الغرب للنشر الطبعة 2. وهران .الجزائر .2002.ص97

وقد استعملت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية الملاحظة المقننة وكان ذلك ليس بغرض الإجابة عن فرضيات الدراسة (لم تكن الأداة الأصلية للبحث) وإنما لكي تتمكن الباحثة من جمع بعض المعلومات والحقائق عن واقع استعمال الكتاب المدرسي بكل ما يحويه من معلومات ومعارف وأنشطة في الصفوف المدرسية بمؤسسات التعليم الابتدائي ببلادنا.

- **بطاقة الملاحظة (شبكة الملاحظة):**

كما ذكرنا من قبل, كان الغرض من اختيار أداة الملاحظة استكشافي بحث ولذلك لم تقم الباحثة بكل الإجراءات الإحصائية لتأكد من صحة هذه الأداة.

قامت الباحثة بإعداد شبكة ملاحظة وفقا لتصنيفات السلوكات المراد ملاحظتها خلال كل الدرس والتي تخدم أهداف الدراسة الاستطلاعية, كما أنها ستسعين بالنتائج المتحصل عليها في ما بعد أي في إعداد قائمة معايير الإبداع الواجب تضمينها في الكتب المدرسية (عينة الدراسة), وتحليل النتائج العامة و تقديم التوصيات التي من شأنها علاج النقائص(إن وجدت) وتعزيز الإيجابيات الملاحظة في الميدان (أنظر الملحق رقم 3) ولتطبيق هذه الأداة قامت الباحثة بحضور حصة تدريسية مع قسم السنة بابتدائية واد القبة بعنابة وذلك يوم 17 نوفمبر 2014 من الساعة الثامنة صباحا حتى الساعة العاشرة صباحا . ثم قامت بتسجيل كل الملاحظات في بطاقة الملاحظة المحضرة مسبقا.

- **تقديم النتائج:**

من خلال استعمالنا لأداة الملاحظة تحصلنا على النتائج التالية :

1- لا يقوم المعلم بإبلاغ التلاميذ بالأهداف المنشودة من الدرس.

2- يثير المعلم فضول التلاميذ للتفكير في موضوع الدرس.

3- يمهد المعلم للدرس بنفس الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي.

4- يستعمل الكتاب المدرسي طوال الحصة.

5- لا يوجد أدوات بيداغوجية يستعملها المعلم غير الكتاب المدرسي.

6- الأنشطة المقترحة بالكتاب مستوحاة من الواقع.

7- لا يقوم المعلم بتكوين المجموعات (تلاميذ) أثناء الأنشطة.

8- يطلب المعلم من التلاميذ إعطاء أمثلة غير موجودة بالكتاب.

9- النشاطات المقترحة جد محدودة.

10- يتعامل المعلم إلا مع مجموعة معينة من التلميذ.

11- النشاطات المقترحة ملائمة مع المادة المدرسة.

4 -المقابلة:

قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع (06)معلمات يتوزعن كالتالي:

- معلمتين من المدرسة الابتدائية ريزي عمر
- معلمتين من المدرسة الابتدائية واد القبة
- معلمتين من المدرسة الابتدائية عائشة أم المؤمنين

و وبمأن المقابلة من الأدوات البحثية الهامة التي يستعملها الباحث في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية, وبدونها لا يتمكن الباحث من الوصول إلى بيانات ذات طبيعة دينامية وهذا ما أكده العالم **لانديز**.[1]

فقد قامت الباحثة باستعمال المقابلة الحرة وذلك لأنها تولي بغرض الدراسة الاستطلاعية الحالية أي

الاستكشاف والإلمام ببعض التفاصيل والمعلومات عن واقع التعليم ببلادنا.[2]

1- د.مروان أبو حويج, د. ابراهيم الخطيب, د.سمير أبو مغلى: **"القياس والتقويم في التربية وعلم النفس."** الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان الأردن 2002.ص253

2- د.محمد مزيان .**مرجع سابق**.ص106

كما أن الباحثة استعملتها للاستفسار عن الملاحظات التي تم رصدها أثناء حضور الحصة التدريسية مع قسم السنة الخامسة ابتدائي بمؤسسة واد القبة الابتدائية.
وقد قامت الباحثة بطرح سؤال مفتوح عن فعالية محتوى كتب مادة التربية العلمية والتكنولوجيا للسنوات الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي وواقع استعمال هذه الكتب في العملية التعلمية التعليمية .

- **نتائج المقابلة:**

من خلال ما تم رصده من معلومات أثناء المقابلات مع المعلمات, قامت الباحثة بجمع وتدوين أهم الإجابات التي اتفقت عليها المعلمات لعينة الدراسة الاستطلاعية, والتي تخدم موضوع الدراسة الاستطلاعية, وستقوم الباحثة بعرض أهمها فيما يلي:

- محتوى الكتاب المدرسي جيد يحقق الأهداف المنشودة من التربية ويتماشى مع متطلبات العصر.
- الأنشطة والمواقف التعليمية المتوفرة بالكتب المدرسية (عينة الدراسة) متنوعة وثرية لكنها لا تراعي الإمكانيات المادية والاقتصادية المتوفرة بالمؤسسات التربوية ببلادنا.
- أثناء المواقف التعليمية والأنشطة لا يمكن للمعلم أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك لاكتظاظ الأقسام والتباين الكبير بين مستوى التلاميذ.
- يتطلب تطبيق المقاربة بالكفاءات إعطاء المعلمين دورات تدريبية وتكوينية.
- يبقى الكتاب المدرسي على رأس الوسائل البيداغوجية التي يستعملها المعلم والتلميذ في العملية التعلمية التعليمية .
- لا تكفي السنة لإنهاء البرنامج المسطر من طرف وزارة التربية والتعليم , وذلك بسبب كثرة أيام العطل والحشو الكبير للدروس مما يجعل المعلمين يسرعون في إعطاء الدروس بطريقة قد يهمل فيها الطرق البيداغوجية الصحيحة .

5-نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية تمكنت الباحثة مما يلي :

- رصد الواقع التدريسي بمؤسسات التربية والتعليم (المدارس الابتدائية) والذي أسفر على وجود بعض الثغرات التي ستأخذها الباحثة بعين الاعتبار أثناء عملية تحليل نتائج الدراسة وأثناء القيام بوضع مقترحات وتقديم توصيات في آخر البحث .

- رصد واقع استعمال الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية والذي أسفر عن وجود بعض الثغرات(وفرة الأنشطة و الوضعيات التعليمية و تنوعها مع قلة الوسائل المادية لتطبيقها داخل الفصل) التي ستأخذها الباحثة بعين الاعتبار أثناء عملية تحليل نتائج الدراسة وأثناء القيام بوضع مقترحات وتقديم توصيات في آخر البحث .

- رصد واقع استعمال الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية والذي أسفر عن كونه لا يزال الوسيلة البيداغوجية التي لا يمكن الاستغناء عنها في هذه العملية .

- الحصول على كتابي مادة التربية العلمية والتكنولوجيا ودليل المعلم للسنوات الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر.

- الحصول على موافقة معلمتين للمشاركة في تحكيم قائمة معايير الإبداع الواجب تضمينها في الكتابين (عينة الدراسة).

- فهم بيداغوجية الكفاءات وكيفية تطبيقها في عملية التدريس .

- فهم بعض المفاهيم المستعملة في التدريس وبعض المهارات واستعمالها أثناء إعداد وسيلة البحث الحالي (قائمة معايير الإبداع الواجب تضمينها في الكتب المدرسية لمادة التربية العلمية والتكنولوجيا للسنوات الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي).

ثانيا : منهج الدراسة :

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية وقع اختيار الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعنى برصد الظاهرة كما هي بالواقع دون التدخل بمجرياتها من قبل الباحث الذي يقوم بجمع المعلومات عنها من الميدان ,ثم يقوم بعد ذلك بتصنيفها وتحليلها .وقد استخدمت الباحثة كأداة في ذلك أسلوب تحليل المحتوى لكونه أسلوبا بحثيا يتسم بالمنهجية .

1 - تعريف أسلوب تحليل المحتوى:

يعرف تحليل المحتوى على أنه:"أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهرة للمادة".[1]

وتعرفه الباحثة إجرائيا في هذه الدراسة بأنه أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى وصف وكشف

معايير الإبداع الواجب تضمينها في كتب التربية العلمية والتكنولوجيا للمرحلة الابتدائية بالجزائر, مع تحقيق أكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية والثبات لهذا الوصف.

2 - خصائص تحليل المحتوى:

من خصائص أسلوب تحليل المحتوى ما يلي:

- **الوصفية:**

تحليل المحتوى هو الوصف الموضوعي لمادة الاتصال, والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها, الوصف بقدر ما هو سمة من سمات تحليل المحتوى فهو في نفس الوقت يمثل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء الكتاب الذي يحلله أو المادة التي يدرسها.[2]

---

1 - ذوقان عبيدات وآخرون:**"البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه."** دار أسامة للنشر والتوزيع. الرياض.1999.ص193.

2 - رشدي أحمد طعيمة:**"تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه وأسسه واستخداماته"** دار الفكر العربي. القاهرة. 2004. ص95

- **التنظيمية:**

يعني وضع إطار تأخذ كل فئة فيه مكانها وأن يتدرج عرض هذه الفئات بالصورة التي تناسب التحليل, وتتفق مع طبيعة المادة التي يتم تحليلها, وقد يكون التدرج على أساس زمني تمثل فيه الفئات مكانها حسب حجمها وحيزها التي تشغله من مادة الاتصال, وقد يتم التحليل على أساس الموضوع أو الصياغات المختلفة للمضمون المهم في ذلك كله أن يحكم التحليل خطة عملية واضحة تحدد للباحث خطوات العمل و تيسر له عملية كتابة البحث, كما تبرهن للقارئ على وجود منهج علمي.[1]

- **الموضوعية:**

إن الموضوعية صفة للأسلوب أو الطريقة التي يتعامل بها الإنسان مع الحقائق بعيدا عن مشاعره, أو ميوله و هو منهج يترفع على العواطف والمصالح الشخصية, وفي مقابلة "الذاتية أو العاطفة" وهي الأسلوب الذي يتأتى كثيرا بذات الإنسان ونفسيته وأطماعه وعقله ومزاجه الشخصي.[2]

- **الكمية:**

أن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمي (كأساس للدراسة, وكمنطق للحكم على انتشار الظواهر, وكمؤشر للدقة في البحث) ومن تم الاطمئنان إلى النتائج, على الباحث أن يترجم ملاحظاته إلى أرقام عددية أو تقديرات كمية وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب موضوع الدراسة, إن دقة المفاهيم في الصياغة العلمية تستوجب أن تكون دلالتها كمية لا كيفية.[3]

1- رشدي أحمد طعمية: **مرجع السابق**: ص100

2- فؤاد قنديل:**"صناعة التقدم في مصر, العوامل والشروط"** مكتبة الأسرة, الهيئة المصرية العامة للكتاب.2001 ص101

3- زكي نجيب محمود :**"المنطق الوصفي وفلسفة العلوم"** مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة .ج3 .ط3 .1963.ص3

- **العمومية:**

أن يكون هناك مجالا للإفادة من نتائج التحليل في دراسات أخرى وفي أبحاث علمية مستقبلية وأن تكون هذه النتائج قابلة للتعميم وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصفة ليست في الواقع وفقا إلى طريقة تحليل المحتوى وحدها بل إنها مشتركة مع جميع طرق البحث العلمي.[1]

- **العلمية:**

إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي لا تقل في ذلك قدرا عن غيره من الأساليب فطالما أن الأسلوب يستهدف الكشف عن العلاقات بين الظواهر ويخضع إلى تعريفات محددة لفئات التحليل و يتصف بالموضوعية فإنه بذلك يعد أسلوبا من أساليب البحث العلمي.[2]

3 - أهداف تحليل المحتوى:

يهدف تحليل المحتوى بشكل أساسي في أي مجال من مجالات العلوم من وجهة نظر الباحثين والعلماء إلى إصدار أحكام دقيقة يتوفر فيها قدر مناسب من الثبات والصدق و الموضوعية حول مضمون المادة التي يتم تحليلها، وانطلاقا من هذا الهدف العام، فإن تحليل المحتوى قي مجال العلوم التربوية ومجال المناهج الدراسية يهدف إلى إصدار أحكام بشأن مدى تماشي محتوى المنهج الدراسي مع بعض المعايير التي ينبغي الالتزام بها، بمعنى ذلك فيه هذه المعايير وإلى أي مدى، وقد حدد الباحثين هذه المعايير على النحو التالي:[3]

- **التضمين:**

ويقصد بذلك الحكم على ما إذا كان المضمون الذي يتناول التحليل يضم بعض الظواهر أو الخواص أو القيم المعينة أم لا، وما إذا كان هناك أثر لهذا التضمين؟

1- محمد بركات :**"مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس"** دار القلم . الكويت. ط3 1993

2- حمدي عطيفة :**"منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية"** دار النشر للجامعات .القاهرة 1996 . ص 10

3-وضحة علي السويدي: **"تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لذى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر برنامج مقترح."** رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة قطر 1989 ص.ص 141.140

- **الشمول:**

ويقصد بذلك تحديد درجة تناول الظاهرة أو الخاصية أو القيمة في المضمون, أيرد ذكرها بشكل واف شامل أم أنها ترد بشكل سطحي أو عام؟

- **الواقعية:**

ويقصد بها الحكم على درجة الواقعية بيانات المحتوى, وهل هي تقدم إلى التلميذ بطريقة قريبة إلى واقعة ومن خلال عالمه الذي يعيش فيه.

- **الوحدة:**

ويقصد بها الحكم على درجة التركيز في تناول الظاهرة أو الخاصية أو القيمة أترد

بشكل مركز في مكان واحد بالمنهج الدراسي أم ترد بشكل مبعثر في عدة أماكن قد لا يستطيع التلميذ فهمها منها؟

- **الدقة:**

ويقصد بها الحكم على درجة دقة البيانات ومدى حداثتها أو انتظام عرضها وتدرجها و ترتيبها.

- **التوازن:**

ويقصد بها الحكم على كيفية عرض الجوانب المختلفة للظاهرة أو الخاصية أو القيمة, أي يتم التركيز بشكل متوازن على كل الجوانب أم تركز على جوانب على حساب الأخرى.

- **تشجيع التفكير:**

ويقصد بها طريقة عرض المادة وما إذا كانت تشجع التلميذ على البحث وتدفعه إلى التفكير واستخدام مهارة حل المشكلات بصورة تجعله يتعلم عند مستويات عليا أم أنها تجعله عند المستويات الدنيا للتعلم كمجرد الحفظ والاستظهار.

- **الملائمة:**

ويقصد بها ما إذا كانت المادة مناسبة للتلميذ بحيث يشعر بفائدتها له وقربها من واقعة واتصالها بحياته التي يعيشها أم أنها غريبة عليه لا يحسن بها ولا تتناسب مع واقعه من خلال بيئته وحياته التي يعيشها.

4 - مزايا أسلوب تحليل المحتوى :

يتميز أسلوب تحليل المحتوى بعدة مزايا منها :

- يساعد تحليل المحتوى على تتبع الأنشطة الدراسية والممارسات اليومية للطلاب ومن ثم تحليلها والوقوف على نواحي القصور فيها بغرض تحسينها وتطويرها.[1]
- هناك إمكانية لإعادة التحليل من خلال باحثين آخرين حيث يمكن تثبيت مادة التحليل فالكتب موجودة ويمكن حفظها ويمكن للباحث تسجيلها لتحليلها في أي وقت ويمكن لباحثين آخرين إعادة تحليل نفس المادة مما يعطي ثبات ومصداقية لنتائج التحليل بعكس الأدوات الأخرى كالاستبيان والمقابلة فمن الصعب إجراءها على نفس العينة بنفس الظروف .[2]
- إن تحليل المحتوى من أفضل الأدوات التي تعطي معلومات وفيرة يمكن جدولتها وتبويبها ومعالجتها إحصائيا بما يخدم أهداف البحث و يستطيع الكاتب أن يعاود الاتصال بمصادر البحث كيفما شاء أو دون قيود أو معوقات هذا علاوة على إمكانية الاستفادة من مواد الدراسة مرة أخرى لأن معظمها محفوظ على رفوف الكتب أو المكتبات , ومن خلال عملية التحليل يمكن التعرف على كيفية تعلم المتعلمين وما عي المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم ؟ وما هي نواحي اختلاف الأفراد بالنسبة لعملية التعلم ومن ثم يساعد تحليل المحتوى على زيادة كفاءة المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين بوجه خاص وتحسين العملية التعليمية بوجه عام .[3]

1-صلاح الفوال **"مناهج البحث في العلوم الاجتماعية "** .مكتبة غريب 1982 .ص10

2-جابر عبد الحميد جابر , أحمد خيري كاظم **"مناهج البحث في التربية وعلم النفس ."** دار النهضة العربية .ط3. 1978 .ص10.

3-مصطفى رجب .حسين طه :**"منهج البحث التربوي بين النقد والتجديد ."** دارالعلم والإيمان للنشر والتوزيع .مصر 2009 .ص130.

ولهذا يعتبر أسلوب تحليل المحتوى الأنسب لموضوع الدراسة الحالية .

ولأجل القيام بتحليل كتب المادة العلمية والتكنولوجيا "عينة الدراسة الحالية " كان من الضروري تحديد فئات التحليل ووحداته أي تحديد العناصر الرئيسية والتي يتم وضع وحدات التحليل فيها والتي يمكن أيضا وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها , وتصنف على أساسها .

وينبغي أن تتصف فئات التحليل بما يلي:

- أن تتحدد بدقة , تلبية لحاجات الباحث وإجاباته عن أسئلة بحثه .
- أن تكون شاملة لمختلف الجوانب التي يتعرض لها الباحث في تحليله .
- أن تتضح الفروق بينهما, حتى لا يصنف المحتوى تحت فئتين مختلفتين في آن واحد.
- ألا تكون من العمومية والسعة, بحيث تصلح لعدد كبير من عناصر المحتوى.
- أن يكون من بين فئات التحليل، فئة تتسع للظواهر الجديدة التي تنفرد بها مادة الاتصال, ومن هنا يحرص الباحثون على إضافة فئة بعنوان "إضافات أخرى أو رأي آخر."[1]

وعليه فإن فئات التحليل للبحث الحالي, هي معايير الإبداع اللازم توافرها في محتوى كتب التربية العلمية والتكنولوجيا للمرحلة الابتدائية بالجزائر.

أما فيما يخص ما يسمى ب :"وحدة التحليل " فيعرفها **محمد عبد الحميد** بأنها : "المادة التي تخضع للعد والقياس , ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية , وتبعا لأغراض البحث وأسئلته يقوم الباحث بتقسيم المحتوى إلى وحدات أصغرها الكلمة ،وأكبرها الفكرة أو الموضوع ." [2]

وقد تتمثل وحدات التحليل في : الكلمة , أو الجملة , أو العبارة , أو الفقرة , أو الموضوع , أو المفردة , أو الشخصية أو المساحة والزمن .

وفي هذا البحث استخدمت الباحثة في تحليل محتوى الكتب عينة الدراسة , الفقرة كوحدة تحليل وذلك لتناسبها مع نوع الكتب المحللة . كما اعتبرنا المثال أو النشاط أ والسؤال الوارد في الكتاب فقرة واحدة.

1-رشدي طعيمة :**مرجع سابق**.ص ص62-63.

2-محمد عبد الحميد : **" تحليل المحتوى في بحوث الإعلام "** دار الشروق .جدة 1983.ص136

ثالثا : مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من :

- كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (2012- 2013)O.N .P.S
- كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (2107-2016) O.N .P.S

رابعا : عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من جميع الأنشطة الأمثلة والأسئلة المتضمنة في كتب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي أي مجتمع الدراسة .

وقد كان اختيار الباحثة لهذا الطور وهاتين السنتين بالذات ليس اعتباطا وإنما عن قصد وذلك لأهمية هذه المرحلة وهذا العمر في تنمية الإبداع عند التلميذ و الذي أكدته دراسات **تورانس**.

وقد شملت عينة التحليل الكتابين (عينة الدراسة) بكل ما تتضمنه من مجالات, ووحدات وتمارين.

وقد قمنا باستبدال كلمة **المجال** الموجودة بالكتب (عينة الدراسة) بكلمة **"درس"** وذلك لتفادي الخلط الذي يمكن أن يقع بين كلمة **المجال** التي سترد بعد ذلك أثناء إعداد أدوات البحث والتي تعني المجال الذي سيتم التحليل على أساسه.

والجدول التالي يوضح توزيع الدروس والوحدات على مستوى الكتابين:

جدول رقم (2): يوضح توزيع المجالات والوحدات على مستوى عينة الدراسة (الكتابين)

الدروس والوحدات / الكتاب	عدد الدروس	عدد الوحدات
كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا (السنة الرابعة ابتدائي)	7	23
كتاب التربية العلمية والتكنولوجية(السنة الخامسة ابتدائي)	8	16

وفيما يلي عرض مفصل للوحدات المدرجة على مستوى كل كتاب على حدي:

1 -كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي:

جدول رقم(3): يوضح عدد الوحدات الخاصة بكل درس لكتاب السنة الرابعة ابتدائي

الدرس	المادة	نشاط جسم الإنسان	المعلمة في الفضاء والزمن	حياة النباتات	عالم الأشياء	الاتصال والتواصل عند الحيوان	عالم الأشياء
عدد الوحدات	4	4	3	2	4	3	4

2 -كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي:

جدول رقم(4): يوضح عدد الوحدات الخاصة بكل درس لكتاب السنة الخامسة ابتدائي

الدرس	المادة	تكييف تغذية النباتات الخضراء مع أوساط عيشها	الإنسان والبيئة	التكيف مع النشاط الحركي	المعلمة في الفضاء والزمن	تكيف تكاثر الحيوانات حسب أوساط العيش	الثروات الطبيعية الباطنية	عالم الأشياء
عدد الوحدات	2	2	3	2	2	2	1	2

خامسا: أدوات الدراسية

إننا من خلال هذه الدراسة سنقوم بتحليل كتابي التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة ابتدائي , و ذلك بهدف التقصي على معايير الإبداع المتضمنة فيها . بمعنى أخر سنحاول معرفة مدى مساهمة هذه الكتب (عينة الدراسة) في تحفيز الإبداع عند التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر.

و لبلوغ ذلك استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات البحثية التالية:

الأداة الأولى: قائمة معايير الإبداع الواجب تضمينها في كتب التربية العلمية والتكنولوجية

- **الهدف من الأداة**

تهدف هده الأداة أي هده القائمة إلى تحديد معايير الإبداع الواجب تضمينها في المحتوى لكتب التربية العلمية والتكنولوجية وقد تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات:

- مجال التمهيد
- مجال الأنشطة
- مجال التمارين

- **مصادر إعداد القائمة**

لإعداد هده القائمة اعتمدت الباحثة على عدة مصادر من أهمها:

- دراسة الأدبيات التي تناولت سيكولوجية الإبداع بصفة عامة و الإبداع في المواد العلمية بصفة خاصة.

- الرجوع إلى بعض البحوث و الدراسات السابقة ذات الصلة بالإبداع بشكل عام و بتقويم الكتب الدراسية وفقا لمعايير الإبداع بصفة خاصة. و من بينها دراسة محبات **أبوعميرة** و دراسة **حمادة أحمد إبراهيم.**

- تحويل قدرات الإبداع العامة (مهارات الإبداع) إلى معايير و مثال على ذلك:

✓ **الأصالة:**

- أن يهتم المحتوى بإبراز الأفكار الأصلية و غير الشائعة.
- يطلب من التلميذ إيجاد حلول غير شائعة التمارينات.

✓ **المرونة:**

- تعرض المادة بعدة أساليب.
- يطلب من التلميذ أن ينوع من استجاباته.
- يطلب من التلميذ الابتعاد عن النمطية.
- تتضمن الأمثلة و التمارين أكثر من حل للمشكلة المعطاة.

✓ **الطلاقة:**

- أن يحتوي الكتاب المدرسي على عدد وفير من الأنماط و الأفكار و الصور.
- أن يحتوي الكتاب المدرسي على عدة مترادفات.
- أن تتضمن الأمثلة و التمارين تقديم أكثر من حل للمشكلة المعطاة .

✓ **الحساسية للمشكلات :**

- يطلب من التلميذ تخيل أشياء لم ترد بالكتاب .
- يطلب من التلميذ إعطاء أمثلة غير الواردة بالكتاب المدرسي .
- يطلب من التلميذ افتراض حلول للمشكلات الواردة بالدرس

- ✓ **الإثراء بالتفاصيل :**
  - يطلب من التلميذ إحداث بعض التغيرات في الوضعية التعليمية
  - إثراء الوضعيات بالتفاصيل
- ✓ **مواصلة الاتجاه:**
  - يطلب من التلميذ تكملة بعض الشرح الناقص في بعض الأفكار و الوضعيات

- تصنيف **بلوم** المعدل وتطبيقاته داخل الصف الدراسي.
- خصائص نمو الإبداع في مرحلة الطفولة .
- الأهداف التربوية .

وقد بلغ عدد هذه المعايير تسعة وأربعون (49) معيارا, تندرج تحت المجالات التالية بالترتيب التالي :

1. معايير خاصة بالتمهيد (6).
2. معايير خاصة بالأنشطة (27).
3. معايير خاصة بالتمارين (16) .

3- **صدق الأداة :** وبعد أن جمعنا هذه المعايير, قمنا بوضعها في قائمة وذلك لنقوم بعرضها على عشرة (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء رأيهم فيما يلي:

- مدى ارتباط هذه المعايير بمادة التربية والتكنولوجيا .
- مدى ملائمة هذه المعايير مع سن التلاميذ.
- طريقة صياغة هذه المعايير وإمكانية تعديلها.
- سلامة الصياغة اللغوية.

- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا لهذه الدراسة .

حيث كان العمود الأول لهذه القائمة هي المعايير الواجب تضمينها في كتب عينة الدراسة وبجانبها ثلاثة أعمدة فرعية (مناسبة بدرجة عالية , مناسبة بدرجة متوسطة , غير مناسبة) بحيث يأخذ العمود 3درجات والعمود الثاني درجتين , والعمود الرابع درجة .

كما تصدرت هذه القائمة مقدمة تخاطب المحكمين وتوضح الهدف من الدراسة والهدف من القائمة , فضلا عن تحديد المقصود بمعايير الإبداع وتقديم مصادر جمعها , مع بيان التعليمات التي توضح كيفية الإجابة عن بنودها (انظر الملحق رقم4) وقد تم عرضها على 09 محكما (8 أساتذة جامعيين ومعلمة).

و الجدول التالي يبين نسبة قبول كل مفردة من طرف المحكمين

جدول رقم (5) يبين نسبة قبول كل مفردة من طرف المحكمين

المعيار	محكم 1	محكم 2	محكم3	محكم4	محكم5	محكم6	محكم7	محكم8	محكم9	النسبة
م1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	96.29
م2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	85.18
م3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	85.18
م4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	100
م5	2	2	3	3	3	3	3	3	3	92.59
م6	2	1	1	2	2	2	1	2	1	51.85
م7	1	1	1	1	2	2	2	1	2	48.14
م8	3	3	3	3	2	3	2	3	3	92.59

96.29	3	3	3	3	3	3	2	3	3	م9
96.29	3	3	3	3	3	3	3	2	3	م10
88.88	3	3	2	3	3	3	2	2	3	م11
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م12
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م13
96.29	3	3	3	3	3	3	3	2	3	م14
92.59	3	3	3	3	2	3	3	2	3	م15
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م16
96.29	3	3	3	3	3	3	2	3	3	م17
96.29	3	3	3	3	2	3	3	3	3	م18
88.88	2	2	3	3	3	3	3	3	2	م19
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م20
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م21
92.59	3	3	3	3	3	3	2	2	3	م22
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م23
88.88	3	3	3	3	2	2	2	3	3	م24
55.55	2	2	1	2	2	2	1	1	2	م25

100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م26
96.29	3	3	3	3	3	3	3	3	2	م27
92.59	3	3	3	3	3	3	2	3	2	م28
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م29
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م30
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م31
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م32
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م33
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م34
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م35
92.59	3	3	3	2	3	3	3	2	3	م36
96.29	3	3	3	3	3	3	3	2	3	م37
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م38
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م39
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م40
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م41
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م42

100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م43
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م44
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م45
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م46
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م47
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م48
100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	م49

-التعديل في ضوء أراء المحكمين:

كان للمحكمين بعض الآراء حول المعايير المقدمة للتحكيم, و التي أخذتها الباحثة بعين الاعتبار مما جعلها تقوم بحذف البعض منها و تصحيح الصياغة اللغوية للبعض الأخر, كما قامت بمراجعة الأخطاء الإملائية و فيما يلي نعرض هذه التصحيحات:

1 -رأى بعض المحكمين ضرورة إعادة صياغة المعيار رقم (1) و الذي هو:"يمهد للدرس بوثائق مصورة تدعو إلى التفكير." إلى "تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل" و ذلك لأن التأمل يثير فضول التلميذ و يجعله يفكر أكثر في المادة المدروسة.

2 -رأى بعض المحكمين مناسبة المعيار رقم (2) و هو"يمهد للدرس بأمثلة غير شائعة" و لكن مع ضرورة تغيير كلمة "غير شائعة" بكلمة "محيرة".

3 -بالنسبة للمعيار رقم(6) قد تم حذفه و ذلك بطلب من أغلبية المحكمين. و المعيار هو: تقدم الوثائق و الرسومات المقترحة مفاهيم جديدة. و ذلك لأن الوثائق بالكتاب المدرسي توجد أكثر بالأنشطة و ليس بالتمهيد.

4 -كما تم حذف المعيار رقم(10) و هو: "دعوة التلاميذ إلى تطوير بعض الوضعيات الواردة في الأنشطة و ذلك لتشابهه مع المعيار رقم (30) ألا و هو"دعوة التلاميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف التعليمية المقترحة." و قد تم الاحتفاظ بالمعيار 30 و ذلك لأن صياغته اللغوية أفضل.

5 -كما حذف المعيار رقم (19) و الذي هو:"يطلب من التلاميذ استخدام الكفاءات المستعلمة في مواقف جديدة غير مألوفة." و ذلك لأنه بتشابه مع المعيار رقم (46) و هو:"يقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة." و قد تم الاحتفاظ بالمعيار رقم (46) لأن صياغته اللغوية أفضل و مفهوم أكثر.

6 -كما تم حذف المعيار رقم (25) و الذي هو:"تقدم تفسيرات متقدمة تتسم بالطلاقة و ترك الحرية للتلميذ لأن يختار من بينها." و ذلك لأن حسب المحكمين فإنه يتميز بالغموض.

7 -كما و بطلب من المحكمين تم إعادة صياغة المعيار رقم (37) و هو مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة .

8 -كما قامت الباحثة بتصحيح بعض الأخطاء للغوية و الإملائية كما هو الحال في المعيار (16) والمعيار (24) و المعيار (33) و المعيار (35) و المعيار (38) و المعيار (49)

9 - كما قامت الباحثة باستعمال مصطلح تلميذ في كل المعايير

و يجدر بالذكر انه لم يقترح و لا محكم معيار جديد يمكن إدراجه بالقائمة و لدلك اكتفت الباحثة بالمعايير التي أعدتها.

وبعدما قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات علي قائمة المعايير المقترحة علي ضوء أراء المحكمين و ضعت الصور النهائية لها .

حيث اشتملت القائمة علي (45) معيارا مقسمة على ثلاثة مجالات هي :

1_مجال التمهيد 5 معايير

2_ مجال الأنشطة 24 معيار

3_ مجال الأسئلة 16 معيار

و لقد اعتبرت الباحثة نسبة 85% من أراء المحكمين و الذي بلغ عددهم تسعة (9) محكما هي النسبة التي يتم في ضوئها قبول المفردة أو حذفها و بعد التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المعايير تم تضمينها في بطاقة تحليل المحتوي لتقويم محتوي كتابي مادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة .

الأداة الثانية:

بطاقة تحليل محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء معايير الإبداع.

1 - الهدف من الأداة:

ستستعمل هذه الأداة من طرف الباحثة في الدراسة الحالية لتحليل محتوى كتب عينة الدراسة على ضوء معايير الإبداع. أي بواسطة هذه الأداة ستتعرف الباحثة على مدى توافر معايير الإبداع في محتوى هذه الكتب و بالتالي معرفة ما إذ كانت هذه الكتب (عينة الدراسة) أي المعرفة الموجودة فيها تساهم في تحفيز الإبداع عند التلميذ بالمرحلة الابتدائية.

2 - مصادر اشتقاق الأداة :

المصدر الأساسي لاشتقاق هذه الأداة هي قائمة معايير الإبداع اللازم توافرها في كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة ابتدائي, حيث وضعت هذه المعايير بكل دقة و موضوعية, بعد أن تم تعديل الصورة المبدئية للقائمة وفق أراء المحكمين, لتخرج في صورتها النهائية لتكون مناسبة لعملية التقويم.

3 - وصفها:

تكونت أداة تحليل المحتوى من جميع الدروس المتوفرة في كتابي التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي, أي من (13) درس (33وحدة).

- أي ستة دروس (20 وحدة) المتوفرة في كتاب مادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة , و سبعة دروس (13 وحدة) المتوفرة في كتاب مادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة , يقابلها معايير الإبداع البالغ عدده (45) معيارا, و ذلك لبيان مدى توافر تلك المعايير في محتوى هذه الدروس و تم تصميم أداة تحليل المحتوى على الشكل التالي:

-

الشكل رقم (7) : تصميم أداة تحليل المحتوى

الدروس المحللة	الدروس المحللة		الكتاب ككل	
فئات التحليل	ت	%	ت	%
المعايير الخاصة بالتمهيد				
المعايير الخاصة بالأنشطة				
المعايير الخاصة بالأسئلة				

مع ذكر أنه ثم استثناء الدرس الثالث من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي (المعلمة في الفضاء) و الدرس الثالث من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي (الإنسان و البيئة) . وذلك لأن الباحثة أخذت هدين الدرسين كعينة عشوائية للتأكد من تبات آداة التحليل .

4 -صدق بطاقة التحليل

إن مفردات بطاقة التحليل مشتقة من قائمة المعايير ، وبمأن هذه الأخيرة قد ثم التأكد من صدقها بعرضها على المحكمين لإبداء رأيهم و ثم تعديلها على ضوء أرائهم ، فإن بطاقة تحليل هي أيضا صادقة .

ولقد اعتبرت الباحثة الفقرة وحدة تحليل ، و اعتبرت المثال أو النشاط أو السؤال الوارد في كل كتاب من الكتب عينة الدراسة فقرة واحدة . كما اعتبرت المعايير هي فئات التحليل .

5 -ثبات التحليل

يعد الثبات شرطا أساسيا لازما في بناء أي أداة بحيث ، إذ أن أداة البحث الثابتة هي التي تعطي النتائج نفسها أو تعطي نتائج مقاربة لبعضها إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد العينة نفسها و في ظل الظروف نفسها.[1]

و يعتمد الثبات في دراسة تحليل المحتوى على جملة أمور منها: طبيعة المادة المحللة و طبيعة أداة البحث و وضوحها , و خبرة المحلل و مهاراته في التحليل.[2]

و قد استخرجت الباحثة الثبات لهذه الأداة بطريقتين:

- قامت الباحثة بتحليل المادة نفسها مرتين متباعدتين (أعيد التحليل بعد 15 يوم) , أي استعملت الباحثة عنصر الزمن لقياس ثبات التحليل. [3]

وقد ثم اختيار الدرس الثالث من كل كتاب (عينة التحليل)

- اجتمعت الباحثة بمحللين خارجين (أستاذتين بقسم علم النفس بجامعة عنابة تخصص علم النفس التربوي) و طلبت منهم تحليل نفس العينة العشوائية من الدروس المختارة وفق استمارة التحليل بشكل مستقل و ذلك بعد اطلاعهم على هدف الدراسة و خطوات و قواعد التحليل التي اتبعت في تحليل عينة البحث

1-رجاء محمود أبوعلام:**"مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية."** دار النشر للجامعات.ط4.القاهرة.2004. ص429

2-القيسى, ميادة إبراهيم طالب حياوي:**"القيم التربوية السائدة في فكر الإمام زين العابدين."** كلية التربية. جامعة بغداد.2008.ص118

3-رشدي طعيمة:**"مرجع سابق."**.ص178

و في ضوء ذلك تم استخراج معامل الثبات و ذلك باستخدام معادلة **"هولستي"** التي تعد من المعادلات الملائمة في استخراج الثبات , و قد بلغ معامل الاتفاق بين محاولتي الباحثة عبر الزمن و بين الباحثة و المحلل الأول, و بين الباحثة و المحلل الثاني وبين المحلل الأول و المحلل الثاني ما نستوضحه في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (06) : النسب المئوية لثبات الدرس المحلل من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي

المحللان	عدد وحدات التحليل المتفق عليها	عدد وحدات التحليل المختلف فيها	النسب المئوية لمعامل الثبات
بين محاولتي الباحثة عبر الزمن	42	3	93%
بين الباحثة و المحلل الأول	39	6	86%
و بين الباحثة و المحلل الثاني	40	5	88%
بين المحلل الأول و المحلل الثاني	39	6	86%

الجدول رقم (07) : النسب المئوية لثبات الدرس المحلل من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي

المحللان	عدد وحدات التحليل المتفق عليها	عدد وحدات التحليل المختلف فيها	النسب المئوية لمعامل الثبات
بين محاولتي الباحثة عبر الزمن	46	2	%95
بين الباحثة و المحلل الأول	42	6	%87
و بين الباحثة و المحلل الثاني	45	3	%93
بين المحلل الأول و المحلل الثاني	41	7	%85

و من الجدول رقم (**06**) و الجدول رقم (**07**) نرى أن النسب تتراوح ما بين (86-93) بالنسبة لتحليل الدرس من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي, و بالنسبة للدرس المحلل من كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي فتتراوح ما بين (85-95) و هي نسب صالحة لثبات التحليل و بالتالي ثبات الأداة (وذلك كما تشير إليه معظم الأدبيات في البحث العلمي و تحليل المحتوى).[1]

1-Holsti ; c.r : »**Content analysis for social science and humanities.** »Adisson, Wesley. New York .1969.p68

6-تطبيق بطاقة التحليل:

بعد ما تأكدت الباحثة من صدق و ثبات التحليل بدأت بعملية التحليل وفق الخطوات التالية:

- البدء بقراءة محتوى كل درس من الدروس المتضمنة في الكتابين (عينة الدراسة) و تحديد وحدات التحليل المتضمنة في كل درس وفق البطاقة المعدة لهذا الغرض.
- قامت بمراجعة مفردات بطاقة التحليل , حتى يتسم التحليل بالدقة و الموضوعية بقدر الإمكان.
- وضعت الباحثة المعايير بطريقة رأسية يقابلها الدروس المحللة بطريقة أفقية.
- رصد تكرارات ظهور فئات التحليل (معايير الإبداع) في كل كتاب من الكتب (عينة التحليل) و حساب درجة كل معيار, و تحديد النسب المئوية من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها المعيار في كل الدروس, ثم تقسيمها على المجموع الكلي للتكرارات , ثم ضربها في 100.

سادسا- الأساليب الإحصائية:

للإحصاء دورهم في البحوث العلمية , حيث يقوم بترميز الظواهر و المعايير إلى أرقام و تكرارات و دلائل محددة تعبر تعبيرا دقيقا عن مدى توافر هذه الظواهر أو المعايير في المادة المحللة, مما يكون سببا في موضوعية و دقة البحث العلمي. و يستخدم لتحليل النتائج و معرفة مدى تجمعها و تشتتها و ارتباطها, و من خلال التحليل يتوصل الباحث إلى العوامل المؤثرة في الظاهرة.[1]

و تمثلت الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة و ذلك مع مراعاة طبيعة الدراسة الحالية فيما يلي:

1-6 التكرارات:

و هو وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق جمعها و هدفه هو تقسيم و ترتيب البيانات ترتيبا يسهل فهم ما بينها من علاقات و إدراك صفاتها و دلالتها.[2]

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية برصد تكرار كل معيار و ذلك لتحديد درجة توافر كل معيار في كل كتاب من عينة التحليل.

2-6 النسب المئوية: و استعملتها الباحثة للتعرف و التعبير عن نسب توافر المعايير (معايير الإبداع) في محتوى كتب عينة الدراسة .

3-6 معادلة هولستي:

استخدمت الباحثة هذه المعادلة لحساب ثبات بطاقة التحليل حيث اختارت طريقة إعادة الاختبار لذلك استعانت بمحللين خارجين.

معادلة هولستي $R= 2(C_{1.2}) / C_1+C_2$

حيث: معامل الثبات **R=**

عدد الفئات التي اتفق عليها المحللون **$C_{1.2}$ =**

عدد الفئات التي توصل إليها المحلل 1 **C_1 =**

عدد الفئات التي توصل إليها المحل2 **C_2 =**

1-خير الدين عويس:**"دليل البحث العلمي**."دار الفكر العربي.القاهرة.1999.ص168

2-محمد خيري :**"الإحصاء النفسي**." دار الفكر العربي للطباعة و النشر .1997 .ص 1

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

التمهيد

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

رابعا : مناقشة عامة للنتائج المتحصل عليها

خامسا: توصيات و اقتراحات الدراسة

تمهيد

جاء هذا الفصل لتتمكن الباحثة من الإجابة على أسئلة الدراسة المنصوص عليها في الفصل التمهيدي و تحليل البيانات التي ثم التوصل إليها من خلال تحليل محتوى كتب عينة الدراسة في ضوء بطاقة معايير الإبداع الواجب توافرها في كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الإبتدائي بالجزائر. ثم تفسيرالنتائج المتحصل عليها و الخروج ببعض التوصيات و المقترحات في ضوء هذه النتائج .

وإليكم تذكير بتساؤلات البحث الحالي :

السؤال الاول: ما هي معايير الإبداع الواجب توافرها بمحتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الإبتدائي في الجزائر ؟

السؤال التاني: ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ؟

السؤال التالت: ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي ؟

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

للإجابة عن التساؤل الأول:

ما هي المعايير الإبداع الواجب توافرها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا المقررة على التلاميذ السنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر ؟

ثم إعداد قائمة بمعايير الإبداع اللازم توافرها في كتب عينة الدراسة وذلك من خلال :

- الاستناد إلى البحوث السابقة في نفس مجال الدراسة الحالية ، وبعض الأدبيات النفسية و التربوية التي ارتكزت عليها الباحثة في إعداد الإطار النظري للدراسة مثل القدرات الإبداعية و تقسيم بلوم للأهداف المعرفية المعدل وقد أخذت هذه القائمة صورتها النهائية بعد عرضها على المحكمين و إجراء بعض التعديلات في ضوء أرائهم ، و أصبحت ملائمة لمحتوى المادة (التربية العلمية و التكنولوجيا) ولسن التلاميذ وقدراتهم العقلية و استعداداتهم لتعلم مهارات الإبداع .

وقد تكونت هذه القائمة من (45) معيارا ، قسمت على ثلاثة مجالات (التمهيد، الأنشطة ،التمارين) و الجدول رقم (08) يوضح الصورة النهائية لقائمة المعايير التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (08) : قائمة معايير الإبداع الواجب توفراها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر

المهارة	المعيار
أولا	**المعايير الخاصة بالتمهيد**
1	تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل
2	يمهد للدرس بأمثلة محيرة
3	إثار مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ
4	معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا، كيف.....)

5	يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه
ثانيا	**المعايير الخاصة بالأنشطة**
6	تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال
7	عرض بعض النتائج بصورة غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها .
8	يوجه التلميذ لتفسير ملاحظاته و استنتاجاته
9	عرض بعض الأشكال و الوضعيات الغامضة، ليفسرها التلميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات
10	يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي
11	تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة
12	تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة
13	تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان بحلول جديدة
14	فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات و مشكلات لم ترد في الأنشطة
15	تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال ووثائق تعليمية جديدة
16	يوجه التلميذ من خلال وضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات
17	يطلب من التلميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيراته الخاصة
18	توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق
19	تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنة
20	يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الأساسية للدرس

21	يطلب من التلميذ تبين العلاقات بين عناصر الوضعيات الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات
22	تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة و وضعيات أخرى متشابهة
23	مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم معينة
24	تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد أكثر عدد ممكن من المرادفات أو الوضعيات
25	ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية
26	دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في مواقف التعليمية المقترحة
27	يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية
28	يوجه التلميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة و فهم ما بها من علاقات و رموز و أشكال
29	تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحد فكر التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة
ثالثا	**المعايير الخاصة بالتمارين**
30	الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون– رتب – عبر – استبدل
31	استثارة فكر التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ (بماذا يحدث لو ..... كيف تتصرف عندما ..... لنفرض أن ..... تخيل أن .....
32	تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى حل
33	مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة
34	مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تأتي في الدرس
35	الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل : لماذا ؟ كيف أصبح ؟ وما الذي ؟
36	يطلب من التلميذ إيجاد عدة حلول للمشكلة الواحدة

37	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلميذ : مثال : اقترح– استنبط – برهن – صمم – استخلص .
38	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ : عدل – كيف – عالج – دلل
39	يوجد دائما أكثر من حل محتمل وصحيح للمشكلات و الوضعيات المقترحة
40	يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها
41	يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها
42	تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة
43	لا يفرض على التلميذ إتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول
44	يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفصيلات
45	تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة على التساؤل الثاني للدراسة الحالية و الذي هو : **ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على التلاميذ السنة الرابعة ابتدائية؟**

قامت الباحثة بتحليل محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بالجزائر و ذلك على ضوء قائمة معايير الإبداع التي أعدتها الباحثة و التي بلغ عددها (45) معيارا. وبلغت عدد الوحدات المحللة من طرف الباحثة 309 وحدة (حيث وكما سبق الذكر في فصل الثالث، لقد اتخذت الباحثة الفقرة كوحدة تحليل واعتبرت كل مثال أو نشاط أو تمارين الوارد بالكتاب فقرة واحدة) .

كما شمل التحليل كل دروس الكتاب إلا الدرس الثالث الذي ثم استخدامه في حساب ثبات بطاقة التحليل والجدول (09) يبين توزيع وحدات التحليل حسب الدروس المضمنة في كتاب السنة الرابعة .

جدول رقم (09) : توزيع وحدات التحليل حسب الدروس المضمنة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا

الدرس	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس الرابع	الدرس الخامس	الدرس السادس	الدرس السابع	الكتاب ككل
عدد الوحدات	74	63	33	41	41	57	309

قامت الباحثة بتعداد التكرارات التي حصل عليها كل معيار و حساب نسبته المئوية .

ثم قامت بعدها بحساب التكرارات التي حصل عليها كل مجال من مجالات بطاقة التحليل و النسب المؤوية لتوافر معايير الإبداع بها.

1 -عرض النتائج

سنعرض النتائج التي تحصل عليها كل معيار، أي التكرارات و النسب المؤوية لكل معيار بعد تحليل كل دروس الكتاب المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي و ذلك من خلال الجدول رقم (**10**)

الجدول رقم(10) : درجات معايير الإبداع التي توافرت في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

المعايير الإبداعية		**درجة توافرها**	**النسبة المئوية**
أولا	**المعايير الخاصة بالتمهيد**		
1	تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل	50	2.09
2	يمهد للدرس بأمثلة محيرة	40	1.68
3	أثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ	6	0.25
4	معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا، كيف .....)	90	3.77
5	يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل	20	0.84

	وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه		
ثانيا	**المعايير الخاصة بالأنشطة**		
6	تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال	11	0.46
7	عرض بعض النتائج بصور غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها	13	0.54
8	يوجه التلميذ لتفسير ملاحظاته واستنتاجاته	60	2.51
9	عرض بعض و الوضعيات الغامضة ، ليفسرها التلميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات	25	1.05
10	يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي	89	3.73
11	تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة	12	0.50
12	تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة	89	3.73
13	تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان الحلول جديدة	60	2.51
14	فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات ومشكلات لم ترد في الأنشطة	76	3.18
15	تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال ووثائق تعليمية جديدة	39	1.63

16	يوجه التلميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات	15	0.63
17	يطلب من التلميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيرات الخاصة	84	3.52
18	توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق	76	3.18
19	تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات	71	2.97
20	يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس	50	2.09
21	يطلب من التلميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات	50	2.09
22	تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة ووضعيات أخرى متشابهة	77	3.22
23	مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم معينة	14	0.59
24	تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد أكثر عدد ممكن من المترادفات أو الوضعيات	30	1.25
25	ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية	115	4.28
26	دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف	41	1.72

	التعليمية		
27	يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية	10	0.42
28	يوجه التلميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة وفهم ما بها من علاقات ورموز و أشكال	54	2.26
29	تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكرة التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة	61	2.55
ثالثا	**المعايير الخاصة بالتمارين**		
30	الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون – رتب – عبر – استبدل	27	1.13
31	استثارة فكرة التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ (ماذا يحدث لو .... كيف تتصرف عندما .... لنفرض أن ..... تخيل أن	90	3.77
32	تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى الحل	66	2.76
33	مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة	50	2.09
34	مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تأتي في الدرس	86	3.60
35	الإكثار من الأسئلة التي تتطلب		

	الطلاقة مثل : ماذا ؟ كيف أصبح ؟ وما الذي أدى إلى ؟	107	4.48
36	يطلب من التلميذ إيجاد حلول للمشكلة الواحدة	62	2.60
37	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلميذ مثل : اقترح – استنبط – برهن – صمم – استخلص	80	3.35
38	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ : عدل – كيف –عالج – دلل	70	2.93
39	يوجد دائما أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلات	48	2.01
40	يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها	40	1.68
41	يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها	66	2.76
42	تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة	52	2.18
43	لا يفرض على التلميذ إتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول	45	1.89
44	يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفصيلات	30	1.26
45	تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص	40	1.68

و من خلال الجدول رقم(11) سنعرض درجة توافر معايير الإبداع في كل مجال من مجالات التحليل و التي تتمثل في:

- المعايير الخاصة بالتمهيد .
- المعايير الخاصة بالأنشطة .
- المعايير الخاصة بالتمارين .

الجدول رقم (11) : درجة توافر معايير الإبداع في كل مجال من مجالات بطاقة التحليل في كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي

المجال	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس لثالث	الدرس الرابع	الدرس الخامس	الدرس السادس	الكتاب ككل
التمهيد	9	8	8.4	7.8	7.6	11	8.63
الأنشطة	59.5	66.5	31.2	61.3	47.1	47.54	51.19
التمارين	31.5	31.5	60.4	30.9	45.3	41.46	40.18

2 -مناقشة نتائج تحليل محتوى كتاب السنة الرابعة

يستدل من الجدول رقم **(10)** على النتائج الآتية:

1 -المعيار الأول : و الذي ينص على :

تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل .

و كانت درجة توافره بالكتاب بنسبة **2.09%**وهو بالتالي يحتل الرتبة الأربع و العشرون (24) و(يحتل الرتبة الثانية بمجال التمهيد)

وهو بالتالي متوفر بدرجة متوسطة اعتبارا أن أعلى معيار توافر بدرجة**4.48%**ونجد أن في الدروس المحللة يقرن الدرس بصور و أمثلة تستثير التلاميذ وتحفزهم على التفكير و التأمل و لكن هذه الصور والأمثلة متواجدة بشكل غير منتظم (فهي كثيرة بتمهيد بعض الدروس وقليلة في البعض الآخر).

ويشير المعيار رقم 1 إلى مهارة المرونة من مهارات التفكير الإبداعي .

2 -المعيار الثاني : و الذي ينص على :

يمهد للدرس بأمثلة محيرة

تتحصل هذا المعيار على نسبة **1.68%** وهو بالتالي يحتل المرتبة الثلاثون (ويحتل المرتبة الثالثة في المجال التمهيد) حيث نجد في الدروس المحللة أن القلة منها يمهد لها بأسئلة و أمثلة محيرة، أما باقي هذه الدروس فتقدم بطريقة بسيطة لا تعمل على خلق جو من الحيرة عند التلميذ .

و هذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات من مهارات التفكير الإبداعي .

3 -المعيار الثالث :** و الذي ينص على :

إثارة مشكلة عامة تربط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ

توافر هذا المعيار بالدروس المحللة بالكتاب بنسبة **0.25%**و هو بالتالي يحتل المرتبة الأخيرة (45) (ويحتل أيضا المرتبة الأخيرة بمجال التمهيد)

وكان توافر هذا المعيار ضعيف جدا وذلك لأن الدروس لا تعرض في صورة مشكلة عامة تستثير فكر التلاميذ ودافعيتهم ، بل كثيرا ما تعرض على شكل أمثلة تجسد مفاهيم و تبعت على التساؤل لكن لا تعرض في صورة مشكلة عامة مرتبطة بموضوع الدرس .

و يشير هذا المعيار إلى مهارة الحساسة بالمشكلات

4 -المعيار الرابع : و الذي ينص على :

معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا، كيف..)

وتوافر هذا المعيار بنسبة **3.77%** و هو بالتالي يحتل المرتبة الثالثة و يحتل المرتبة الأولى بمجال التمهيد.

و كان توافر هذا المعيار كبير وذلك لأن معظم الدروس تقدم على صور و وثائق و وضعيات تستوجب طرح التساؤلات من نوع لماذا, كيف و هذا النوع من التساؤلات ينمي مهارة الطلاقة عند التلميذ.

5 -المعيار الخامس: و الذي ينص على :

يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه.

توافر هذا العيار بنسبة **0.84%** و هو بذلك يحتل المرتبة 38 أي المراتب الأخيرة و يحتل المرتبة ما قبل الأخيرة بمجال التمهيد.

و ذلك لأن معظم الدروس المحللة لا تطلب من التلميذ تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة بالتمهيد, إلا القليل منها فقط. و هدا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة.

6 -المعيار السادس: و الذي ينص على :

تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال

و توافر هذا المعيار بنسبة **0.46%** و هي نسبة ضعيفة جعلت هذا المعيار يحتل الرتبة الثالثة و الأربعون و هي من المراتب الأخيرة و هو يحتل أيضا أيضا المراتب الأخيرة بمجال الأنشطة.

حيث أن في الدروس المحللة لا يوجد تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال إلا في القلة من الدروس.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة.

7 -المعيار السابع: و الذي ينص على :

عرض النتائج بصورة غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها.

و توافر هذا المعيار بنسبة **0.54%** و هي هذه النسبة ضعيفة جعلها تحتل المرتبة الواحد و الأربعون و هي أيضا من المراتب الأخيرة أكان بالنسبة لكل المعايير أو بالنسبة لمجال الأنشطة.

ففي أغلب الدروس تكون النتائج مكتملة , لا يشارك التلميذ في استكمالها.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة مواصلة الاتجاه.

8 -المعيار الثامن : و الذي ينص على:

يوجه التلميذ لتفسير ملاحظاته و استنتاجاته و توافر بنسبة 2.51% أي نسبة متوسطة جعله يحتل المرتبة التاسعة عشر و المرتبة التاسعة بمجال الأنشطة .

حيث نجد أنه ليس في كل الأنشطة يطلب من التلميذ تفسير ملاحظاته و استنتاجاته.

و هذا المعيار يشير إلى اكتساب التلميذ مهارة الأصالة.

9 -المعيار التاسع: و الذي ينص على:

عرض بعض الأشكال و الوضعيات الغامضة ليفسرها بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات .

و توافر بنسبة **1.05%** و هو بالتالي يحتل المرتبة سبعة و الثلاثون و يحتل المراتب الأخيرة سواء بالنسبة لكل المعايير أو بالنسبة للمعايير الخاصة بالأنشطة.

و نجد أن قليلا ما يطلب من التلاميذ إضافة تعديلات بالأنشطة المقترحة.

و يشير هذا المعيار إلى مهارة الأصالة التي يجب أن تنمى عند التلميذ.

10 - المعيار العاشر : و الذي ينص على:

يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي.

توافر هذا المعيار **3.73%** و بهذا فهو يحتل المرتبة الثالثة و يحتل المرتبة الثانية بمجال الأنشطة.

و نجد أن في معظم الأنشطة يطلب من التلميذ الإتيان بأمثلة جديدة مغايرة عن تلك الواردة بالدرس. و هذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة.

11 - المعيار الحادي عشر: و الذي ينص على:

تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة.

و توافر هذا المعيار بنسبة **0.50%** و بهذا يحتل المرتبة الأخيرة أيضا بالأنشطة.

و نجد أن قلة من الدروس فيها الأنشطة تطلب من التلاميذ ابتكار وسائل تعليمية جديدة. و هذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة اللازم تنميتها عند التلاميذ.

12 - المعيار الثاني عشر: و الذي ينص على:

تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة.

توافر هذا المعيار بنسبة **3.73%** مما جعلت منه يحتل المرتبة الخامسة و بالنسبة لمجال الأنشطة فهو يحتل أيضا المرتبة الثالثة بمجال الأنشطة.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة الواجب تحفيزها عند التلميذ.

13 - المعيار الثالث عشر: و الذي ينص على:

تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف , و ذلك بدعوتهم إلى الإتيان بحلول جديدة.

و قد توافر بنسبة **2.51%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة التاسعة عشر و يحتل المرتبة الحادية عشر بالنسبة للأنشطة أي فهو متوفر بدرجة متوسطة.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة من مهارات الإبداع التي يجب تنميتها عند التلميذ ليتمكن من تغيير وجهته الذهنية لمواجهة مستلزمات تفرضها المشكلات المتغيرة.

14 - المعيار الرابع عشر : و الذي ينص على :

فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات و مشكلات لم ترد في الأنشطة .

و الذي توافر بنسبة **3.18%** و الذي جعله يحتل المرتبة الحادية عشر(والمرتبة السادسة بمجال الأنشطة) وهو متوفر بدرجة عالية نوعا ما . وهذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة.

وتعمل على فتح العنان للتلميذ لأنه يطلق تخيلاته وذلك حتى يصل إلى مرحلة الابتكار، حيث أن التخيل هو أحد السلوكيات الوجدانية للإبداع.

15 - المعيار الخامس عشر : و الذي ينص على :

تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال ووثائق تعليمية جديدة

وتوافر بنسبة **1.63%** وبذلك احتل المرتبة الثلاثة و ثلاثون (وهو يحتل المرتبة 16 بمجال الأنشطة) أي أنه يتوافر بدرجة أقل من المتوسط .

وهذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة أي الإتيان بوضعيات تعليمية جديدة غير مألوفة وهذا ما يجب تنمية كمهارة الأصالة عند التلميذ.

16 - المعيار السادس عشر : والذي ينص على :

يوجه التلميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات

وقد توافر بنسبة **0.63%** وهو يحتل المرتبة التسع و ثلاثون أي المراتب الأخيرة (ويحتل المرتبة التاسعة عشر بمجال الأنشطة)

أي هو من المعايير أقل توفرا .وهذا المعيار يشير إلى مهارة الإثراء بالتفاصيل .

17 - المعيار السابع عشر : والذي ينص على :

يطلب من التلاميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتغيرات الخاصة

وقد توافق بنسبة **3.52%** هذا ما جعله يحتل المرتبة الثامنة (ويحتل المرتبة العاشرة بمجال الأنشطة)

وهذا المعيار يشير إلى الطلاقة التعبيرية بحيث يجب تنمية عند التلميذ القدرة على التعبير عن الأفكار.

18 - المعيار الثامن عشر : و الذي ينص على

توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق.

وتوافر هذا المعيار بنسبة **3.18%** وبهذا احتل المرتبة الحادية عشر (واحتل المرتبة الثامنة بمجال الأنشطة) .

وقد توافر بدرجة عالية وهذا لأن في معظم الأنشطة المضمنة بالدروس المحللة يوجد عدة وضعيات ووثائق.وهذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة التكيفية .

حيث إذا تنوعت الوضعيات و الوثائق المتوفرة بالأنشطة بالكتاب المدرسي وهذا يجعل من مسار التفكير يتحول وذلك كلما تغير المثير أو تغيرت متطلبات الموقف .

19 - المعيار التاسع عشر :و الذي ينص على :

تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات .

وتوافر هذا المعيار بنسبة **3.18%** وبالتالي احتل المرتبة الحادية عشر (والمرتبة السادسة بمجال الأنشطة) ، وهو متوافر بدرجة كبيرة حيث أن المفاهيم الموجودة بالأنشطة المضمنة بالكتاب المدرسي للسنة الرابعة معظمها .عرضت في صورة تمكن التلميذ من عقد المقارنات . وهذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة الواجب تنميتها و تحفيزها عند التلميذ .

20 - المعيار العشرون : و الذي ينص على

يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس

وقد توافر بنسبة **2.09%** وبالتالي فهو يحتل المرتبة الرابعة العشرين أي (المرتبة الثالثة عشر بالأنشطة) وبذلك فهو متوافر بدرجة متوسطة .

حيث لم يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس المحللة وراجع هذا لطبيعة المادة الدراسية المحللة و التي هي مادة علمية و ليست أدبية حيث تهتم أكثر بالمفاهيم و الظواهر أكثر من الأفكار.

وهذا المعيار بشير إلى مهارة الطلاقة الارتباطية .

21 - المعيار الواحد و العشرين : و الذي ينص على

يطلب من التلميذ تبين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة وبين غيرها من الوضعيات

توافر هذا المعيار بنسبة **2.09%** وبهذا فهو يحتل المرتبة الرابعة و العشرون (ويحتل المرتبة الثالثة عشر بالأنشطة) وبذلك فهو متوافر بدرجة متوسطة حيث نجد أن الأنشطة تقدم وضعيات وتطلب من التلميذ أن يبين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة وبين غيرها من الوضعيات ،وهذا لأجل ملاحظة عناصر الضعف ، التي تدفع التلميذ إلى السير نحو الإبداع .

وهذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات التي يجب تنميتها عند الفرد .

22 - المعيار الثاني و العشرون : و الذي ينص على :

تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة ووضعيات أخرى متشابهة

توافر هذا المعيار بنسبة **3.22%** وبذلك احتل المرتبة العاشرة (احتل المرتبة السابعة بمجال الأنشطة) حيث تواجد عديد من الأنشطة المضمنة في الكتاب المدرسي المحلل و التي تطلب من التلميذ أن يقارن بين الوضعيات المقترحة و وضعيات أخرى مشابهة و هذا ينمي عند التلميذ مهارة الحساسية بالمشكلات و ذلك لأنه يصبح قادر على ملاحظة المشكلة و التحقق من وجودها في الموقف المقترح.

23 - المعيار الثالث و العشرون: و الذي ينص على :

مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم جديدة.

توافر هذا المعيار بنسبة **0.59%** و بالتالي فهو يحتل الرتبة الأربعون و يحتل المرتبة العشرون بمجال الأنشطة. و بهذا فهو يحتل المراتب الأخيرة و عند تحليل الدروس قليلا ما وجد في الأنشطة و يعتبر هذا المعيار من المعايير التي تشير إلى مهارة الأصالة.

24 - المعيار الرابع و العشرون: و الذي ينص على :

تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد عدد ممكن من المترادفات أو الوضعيات .

توافر هذا المعيار بنسبة **1.25%** و بالتالي فقد احتل المرتبة الخامسة و الثلاثون و بهذا فهو يحتل المرتبة السادسة عشر بالأنشطة, و بالتالي فهو متواجد بنسبة متوسطة . و ذلك عند تحليلنا لدروس كتاب السنة الرابعة وجدنا أن هذا المعيار موجود بكثرة في بعض الدروس . و موجود بقلة في البعض الأخر. علما أن العصف الذهني هو طريقة عملية جماعية إبداعية حيث بها تحاول المجموعة إيجاد حل لمشكلة معينة بتجميع قائمة من الأفكار العفوية التي يساهم بها أفراد المجموعة. و يمكن أن هذا المعيار كان توافره بنسبة متوسطة لكون الأنشطة لم تكن كلها تتطلب عمل جماعي , بل أكثرها كانت أنشطة فردية. و هذا المعيار هو من المعايير التي تشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات.

25 - المعيار الخامس و العشرون: و الذي ينص على :

ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية.

توافر هذا المعيار بنسبة **4.28%** و هو بالتالي يحتل المرتبة الثانية و يحتل المرتبة الأولى بالأنشطة. و ذلك عندما قمنا بتحليل دروس الكتاب وجدنا أن معظم الوثائق و الأشكال و الرسومات و الوضعيات المقترحة مرتبطة بالحياة اليومية للتلميذ و هي مستوحاة من واقعه المعيشي. و هذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة , أي أن التلميذ يجب أن تكون لديه القدرة على مواجهة المشكلات التي يمكن أن تعترضه في الحياة اليومية.

26 - المعيار السادس و العشرون: و الذي ينص على :

دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف التعليمية المقترحة.

توافر هذا المعيار بنسبة **1.72%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة التسعة و العشرون و يحتل المرتبة الرابعة عشر بالأنشطة, و يعني أنه متوافر بنسبة متوسطة , حيث عند تحليل الباحثة لدروس الكتاب وجد أن توافره في الأنشطة كان كثير في بعض الأنشطة و قليل في أنشطة أخرى.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة التلقائية أي أنه يجب تنمية عند التلميذ القدرة العقلية التي تساعده على إنتاج أفكار مختلفة.

27 - المعيار السابع و العشرون: و الذي ينص على :

يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية .

توافر هذا المعيار بنسبة **0.42%** مما جعله يحتل المرتبة الأربع و الأربعون و المرتبة الأخيرة بالأنشطة. حيث تواجده كان جد ضعيف في الدروس المحللة.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة الطلاقة الارتباطية .

28 - المعيار الثامن و العشرون: و الذي ينص على :

يوجه التلميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة و فهم ما بها من علاقات و رموز.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.26%** و هذه النسبة جعلته يحتل المرتبة واحد و عشرون و المرتبة الحادية عشر بمجال الأنشطة , فهو متواجد بنسبة متوسطة . و هذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات حيث تحليل المشكلة يجعل التلميذ يتعرف على العلاقات و الرموز الموجودة بها و الذي يمكن أن يستعملها فيما بعد في حل هذه المشكلة.

29 - المعيار التاسع و العشرون: و الذي ينص على :

تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكر التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.55%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة الثامنة عشر و المرتبة الثامنة بمجال الأنشطة. فهو متوافر بدرجة متوسطة و ذلك لأن أثناء عملية التحليل لم تكن كل الأنشطة تعرض في صورة تتحدى فكر التلميذ لكي تجعله يبحث عن حلول جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة. و تشير هذه المهارة إلى مهارة الحساسية بالمشكلات.

30 - المعيار الثلاثون: و الذي ينص على :

الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون- رتب- عبر- استبدل .

و قد توافر هذا المعيار بنسبة **1.13%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة الستة و ثلاثون و يحتل المرتبة الأخيرة بمجال التمارين. فنجد توافر بنسبة ضئيلة, و ذلك لأن من خلال تحليل الدروس لكتاب السنة الرابعة , وجدت الباحثة أن الأسئلة المطروحة ليست من النوع التكويني بل أكثرها من النوع التلقيني. و هذا المعيار يشير إلى مهارة الطلاقة.

31 - المعيار الواحد و الثلاثون: و الذي ينص على :

استثارة فكر التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ بماذا يحدث لو– كيف تتصرف عندما - لنفرض أن- تخيل أن...

توافر هذا المعيار بنسبة **3.77%** و بهذا فهو يحتل المرتبة الثالثة و يحتل المرتبة الثانية بمجال التمارين , و قد توافر بدرجة كبيرة . حيث في معظم الدروس تواجد هذا المعيار و الذي يحفر التلميذ على التخيل و هذه الأسئلة يتطلب أن يستعمل التلميذ التفكير التباعدي الذي هو تفكير إبداعي. و يشير هذا المعيار إلى مهارة الطلاقة التي يجب تنميتها عند التلميذ.

32 - المعيار الثاني و الثلاثون : و الذي ينص على :

تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى الحل.

lتوافر بنسبة **2.76%** مما جعله يحتل المرتبة الخامسة عشر و المرتبة السادسة بمجال التمارين , و قد توافر بدرجة متوسطة . فبعض التمارين فقط تطلب من التلميذ استخدام عدة طرق للوصول على الحلول.و هذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية للمشكلات.

33 - المعيار الثالث و ثلاثون: و الذي ينص على :

مراعاة التمارين على الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة.

و قد تواجد بنسبة **2.09%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة الرابعة و العشرون و يحتل المرتبة العاشرة بمجال التمارين, و قد توافر بدرجة متوسطة حيث التمارين المتضمنة بالدروس المحللة ليست كاملها متدرجة الصعوبة و بالتالي لا تراعي دائما الفروق الفردية بين التلاميذ.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة الكيفية لأن بتدرج صعوبة التمرينات ننمي عند التلميذ هذه المهارة بحيث كلما تغير المثير أو متطلبات الموقف, تحول مسار التفكير عند التلميذ.

34 - المعيار الرابع و الثلاثون: و الذي ينص على :

مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات و وضعيات لم تأتي في الدرس.

توافر هذا المعيار بنسبة **3.60%** و بهذا احتل المرتبة السابعة و احتل المرتبة الثالثة بمجال التمارين. و قد توافر بدرجة عالية.

و هذا المعيار يشير إلى مهارة الطلاقة التعبيرية حيث يجب خلق فرص للتلميذ للتخيل و التعبير على ما تخيله.

35 - المعيار الخامس و الثلاثون : و الذي ينص على :

الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل: كيف أصبح- و ما الذي أدى إلى – قارن ...

و قد توافر بنسبة **4.48%**و بالتالي فهو يحتل المرتبة الأولى و يحتل المرتبة الأولى بمجال التمارين , و قد توافر بدرجة كبيرة , حيث تواجد بكل التمارين المضمنة في كتاب السنة الرابعة. و هذا النوع من الأسئلة ينمي مهارة الطلاقة عند التلميذ.

36 - المعيار السادس و الثلاثون: و الذي ينص على :

يطلب من التلميذ إيجاد عدة حلول للمشكلة الواحدة.

و قد توافر بنسبة **2.60%** و هو بالتالي يحتل المرتبة السابعة عشر و يحتل المرتبة الثامنة بمجال التمارين. و قد توافر بدرجة متوسطة , و ذلك لأن بعض التمارين كانت أسئلتها و المشكلات تستدعي عدة حلول و البعض الأخر كانت تتطلب حل واحد. و هذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات .

37 - المعيار السابع و الثلاثون: و الذي ينص على :

تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلميذ: اقترح- استنبط- برهن- صمم- استخلص.

توافر هذا المعيار بنسبة **3.35%** و بهذا احتل المرتبة التاسعة و احتل المرتبة الرابعة بمجال التمارين. و لقد توفر بدرجة عالية.فهذا النوع من الأسئلة ينمي مهارة الأصالة, حيث يحفز التلميذ على الإتيان بوضعيات و أفكار و حلول تتسم بالجدة و الأصالة.

38 - المعيار الثامن و الثلاثون: و الذي ينص على :

تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ: عدل- كيف- عالج- دلل.

و قد توافر هذا المعيار بنسبة **2.93%** و هذا جعله يحتل المرتبة الرابعة عشر و المرتبة الخامسة بمجال التمارين . و بهذا فقد توفر بدرجة نوعا ما عالية. و هذا النوع من الأسئلة ينمي مهارة المرونة حيث يحفز التلميذ و يزوده بالقدرات اللازمة لمواجهة كل التغيرات و فهم كل الوضعيات.

39 - المعيار التاسع و الثلاثون: و الذي ينص على :

يوجد دائما أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلات و الوضعيات المقترحة.

قد توافر هذا المعيار بنسبة **2.01%** و هذا جعله يحتل المرتبة السابعة و عشرون و المرتبة الحادية عشر بمجال التمارين . و بهذا توافر بدرجة متوسطة نوعا ما.

فأثناء تحليل الدروس ،التمارين المضمنة لا تحتمل كلها أكثر من حل محتمل.و هذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات حيث وجود حلول كثيرة محتملة للتمارين تنمي عند الفرد مهارة الحساسية بالمشكلات و تجعله يسير نحو الإبداع.

40 - المعيار الأربعون : و الذي ينص على :

يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها .

توافر هذا المعيار بنسبة **1.68%** و هذا جعله يحتل المرتبة الثلاثون و المرتبة الثالثة عشر بمجال الأسئلة. و بهذا فهو متوافر بدرجة متوسطة نوعا ما.

حيث لما يبرهن التلميذ على النتائج التي تحصل عليها في التمارين, فهذا ينمي عنده مهارة المرونة التكيفية حيث يقوم التلميذ بإعادة بناء المشكلات و حلها في مجال الأرقام و الأشكال .

41 - المعيار الواحد و الأربعون: و الذي ينص على :

يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.76%** و هذا جعله يحتل المرتبة الخمسة عشر و المرتبة السادسة بمجال التمارين. و بهذا فهو متوافر بدرجة متوسطة. فبالدروس المحللة نجد أن بعض التمارين تطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها و البعض الأخر لا يطلب ذلك. و هذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة.

حيث عندما يناقش التلميذ النتائج و المعلومات المتحصل عليها فإنه يولد أفكار و حلول و يمكن أن تكون هذه الأفكار و الحلول الذي وصل إليها تتميز بالجدة و عدم الشيوع

42 - المعيار الثاني و أربعون : و الذي ينص على :

تقترح موافق جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة .

توافر هذا المعيار بنسبة **2.18%** مما جعله يحتل المرتبة الاثنان والعشرون (والمرتبة التاسعة بمجال التمارين) وبهذا يكون قد توافر بدرجة متوسطة .

وهذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة، حيث يجب ان يكتسب التلميذ القدرات التي تجعله قادر على استخدام ما تعلمه في مواقف حياتية يمكن أن تصادفه في المستقبل .

43 - المعيار ثالث و أربعون : و الذي ينص على :

لا يفرض على التلميذ اتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول

توافر هذا المعيار بنسبة **1.89%** وهذا جعله يحتل المرتبة الثامنة و العشرون (و المرتبة الثانية عشر) بهذا فهو توافر بدرجة متوسطة نوعا ما . إذا بكل الدروس المحللة التمارين المضمنة ليست كلها توفر إمكانية استخدام طرق مختلفة لإيجاد الحلول.

وهذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة .

حيث عندما يستعمل التلميذ طرق مختلفة لإيجاد الحلول و تتسنى له اختيار الأنسب بالنسبة لقدراته فهذا يعمل على عدم كبت الإبداع لدية .

44 - المعيار الرابع و الأربعون: و الذي ينص على :

يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول واختصارها أو إضافة التفصيلات

توافر هذا المعيار بنسبة **1.26%** وهو بالتالي يحتل المرتبة الرابعة و الثلاثون (و المرتبة الخامسة عشر بمجال التمارين) وهو بذلك توافر بدرجة ضعيفة نوعا ما .

إذا عند تحليل الدروس بكتاب السنة الرابعة، التمارين المضمنة لا تطلب دائما من التلميذ تطوير الحلول وقليلا ما تطلب منه لإضافة التفاصيل وهذا المعيار يشير إلى مهارة المرونة .

45 - المعيار الخامس و أربعون : و الذي ينص على :

تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص

توافر هذا المعيار بنسبة **1.68%** مما جعله يحتل المرتبة الثلاثون (والمرتبة الثالثة عشر بالنسبة لمجال التمارين) وبالتالي فهو توافر بدرجة متوسطة نوعا ما .

إذ لم تركز التمارين المضمنة بالدروس المحللة على الطلب من التلاميذ صياغة المتكلة بأسلوبهم الخاص في كل الدروس .

وهذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات وذلك لأن التلميذ لما يصيغ المشكلة بأسلوبه يمكن أن يتعرف على نقاط الضعف أو أنه هناك شيء خاطئ كما يستطيع ملاحظة المشكلة و الوقوف على جميع التغيرات وهذا من سمات الفرد المبدع .

ويستدل من الجدول رقم **(11)** على النتائج الآتية :

1 -يتبين من نتائج تحليل محتوى كتاب مادة التربية العلمية ة التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي أن توزيع المهارات حسب مجالات التحليل قد ترتب على النحو التالي:

المرتبة الاولى:مجال الأنشطة

- تصدر مجال **الأنشطة** بنسبة **51.19%** أي أنه المجال الذي حظي بنسبة كبيرة من توافر معايير الإبداع به .

وهذا يعني أن الأنشطة المضمنة في كتاب السنة الرابعة تحفز وتنمي مهارات الإبداع عند التلميذ خاصة مهارات المرونة و الطلاقة و الأصالة التي توافرت بنسبة كبيرة مقارنة مع مهارات الإثراء بالتفاصيل ومواصلة الاتجاه التي كانت متوافرة بنسبة قليلة ، وهذا راجع ربما إلى نوعية المادة المحللة أي مادة التربية العلمية و التكنولوجيا حيث المعرفة المتوفرة بمحتوى هذا الكتاب تنمي القدرات التي من شأنها تمكين التلميذ من مواجهة المواقف المتغيرة في الحياة و التي تتطلب نوعا من المرونة و الطلاقة و التجديد .

كما لاحظنا أن معظم الوثائق و الأشكال و الوضعيات و الرسومات الموجودة بالأنشطة كانت مربوطة ومستوحاة من الحياة اليومية للفرد أي التلميذ، إذ حظي المعيار الخاص بهذه المهارة على أعلى نسبة بالأنشطة ألا وهي نسبة **4.28%** .

ومع ذلك فالأنشطة المضمنة بالدروس المحللة لا تطلب كثيرا من التلاميذ ابتكار وسائل تعليمية جديدة، ولا تطلب منهم تحليل المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية ، إذا توافر هذين المعيارين بأقل نسبة في مجال الأنشطة ، وهذا راجع ربما إلى احترام المؤلفين لسن التلاميذ بهذا القسم والذي يتراوح ما بين التاسعة و العاشرة وكما ذكرنا في الفصل الثاني من الدراسة أن الإبداع في هذه المرحلة يتراجع نوعا كما بين ذلك **تورانس،** كما أن المقاربة بالكفاءات هي مقاربة بنائية حيث من أسس هذه النظرية احترام ، القدرات العقلية لكل مرحلة عمرية أثناء بناء المناهج الدراسية .

صحيح أن هذا المجال ألا وهو الأنشطة قد تحصل على أعلى نسبة من توافر المعايير الإبداعية به ، ولكن إذا أمعنا النظر في النتائج على مستوى الدروس نجد أن هناك تفاوت في ترتيب هذه المجالات فنجد مثلا أن الدرس الثاني (**نشاط جسم الإنسان)** قد حظي بأعلى نسبة **60.5%** ، أي أنه كان غني بالأنشطة و الوثائق و الرسومات . أما الدرس الرابع **(حياة النباتات)** فكان الأقل نسبة من توافر هذه المعايير به .

ومن خلال هذه النتائج يمكن أن نقول أن محتوى الأنشطة بمحتوى الكتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي يعرض الأنشطة على شكل تجارب ووثائق و أشكال و رسومات ووضعيات و أسئلة مربوطة بشكل كبير بالواقع المعاش للتلميذ ، وأن تعليمات هذه الأنشطة واضحة وتناسب سن التلاميذ بهذا القسم وتتماشى مع مراحل نمو الإبداع عند الطفل .

كما أنها تتميز بالتنوع و الوفرة الأمر الذي يؤدي إلى تحفيز مهارات الإبداع عند التلميذ بهذه المرحلة العمرية .

المرتبة الثانية :مجال التمارين

- أما مجال التمارين و الذي احتل المرتبة الثانية من نتائج تحليل المحتوى فنجد أن توافر معايير الإبداع به كان بنسبة **40.18%** حيث كانت نسبة أعلى معيار به هي **4.48%** والتي حظي بها المعيار الذي يشير إلى مهارة الطلاقة فلاحظنا أن الأسئلة التي تتطلب إجابتها نوع من الطلاقة متوفرة بكثرة .

أما المعيار الذي حظي بأقل نسبة كان المعيار الخاص بتوافر الأسئلة التكوينية ، حيث لاحظنا توافره بدرجة قليلة وهذا يعني أن الأسئلة المطروحة بالتمارين مازالت تركز على التلقين و الحفظ لا على التكوين ، كما أنها لا تراعي كثيرا الفروق الفردية بين التلاميذ و إذا أمعنا أيضا النظر في النتائج على مستوى النسب المتحصل عليها كل درس، نجد تفاوت كبير بين درجة توافر المعايير بها ، فمثلا الدرس الرابع (حياة النباتات) تحصل على أعلى نسبة **60.4%** وقد لوحظ أن نفس الدرس تحصل على أقل نسبة بمجال الأنشطة .

و أن الدرس الأول **(المادة)** و الدرس الثاني **(نشاط جسم الإنسان)** تحصلا على أقل نسبة ألا وهي **31.5%** مع أنهما تحصلا على أعلا نسبة في مجال الأنشطة .

ومن هنا يمكن أن نستنتج أن هناك دروس غنية بالأنشطة وذلك لطبيعة المعرفة الموجودة بها، وهناك دروس غنية بالتمارين ،أي أن بعض الدروس تستلزم التدريب وإقامة التجارب

وتحتاج إلى التنويع بالوثائق و الرسومات و الأشكال وهناك دروس أخرى تستدعي أكثر الحفظ وتتطلب مهارات أخرى من المهارات التفكير العليا كمهارات التفكير الناقد كالاستنتاج والتحليل و التفسير, و التي هي لازمة للوصول إلى مهارات الإبداع وذلك كما جاء بتصنيف بلوم المعدل ، وهذا التفاوت بين توافر معايير الإبداع بالدروس المحللة، يعزى ربما لاحترام المؤلفين لتصنيف الأهداف التعليمية واحترام هرم بلوم المعدل، وبالتالي اكتساب التلميذ للمهارات جاء بتسلسل هرمي وهذا يتوافق مع النظرية البنائية و مع ما يتطلبه محتوى المناهج الدراسية من أسس و قواعد .

ومن خلال هذه النتائج يمكن أن نقول أن التمارين المضمنة بمحتوى كتاب السنة الرابعة تراعي مهارات الإبداع كالحساسية بالمشكلات و المرونة و الأصالة ولكنها لا تراعي كثيرا الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بطرح أسئلة متدرجة الصعوبة.و هدا النوع من الأسئلة من شأنه تنمية مهارة المرونة وكذلك يمكن المعلم من اكتشاف الأطفال الموهوبين .

المرتبة الثالثة:مجال التمهيد

- أما مجال التمهيد فقد جاء في المرتبة الثالثة وذلك لقلة توافر معايير الإبداع به ، فتحليل المحتوى لكتاب السنة الرابعة ابتدائي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا في ضوء معايير الإبداع أسفرت النتائج المتحصل عليها على أن مجال التمهيد خطي بنسبة **8.63%** من توافر هذه المعايير ، حيث كانت أعلى نسبة به تحصل عليها المعيار الرابع وذلك بنسبة **3.77%** حيث كانت كل الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يتساءل فهي بذلك تحفز عنده مهارات الطلاقة التعبيرية و الطلاقة اللفظية و الطلاقة الفكرية .
- أما المعيار الثالث و الذي يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات فقد تحصل على أقل نسبة في توافر المعايير آلا و هي 0.25% حيث لا تعرض المادة بمشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ للدراسة .

وفي هذا المجال ، إذا أمعنا النظر في نسبة توافر معايير الإبداع في كل الدروس المحللة، نجد أن هناك تفاوت ولكن تفاوت بسيط بالمقارنة مع التفاوت بين النسب الملاحظة بمجال الأنشطة و التمارين ، حيث أعلى نسبة لتوافر معايير الإبداع بمجال لتمهيد حظي بها الدرس السابع (**الإنسان و البيئة**) حيث لاحظنا بالمقدمة عدة وثائق وصور وأشكال تدفع بالتلميذ إلى طرح الأسئلة و تثير التفكير و التأمل . أما الدرس السادس (**الاتصال و التواصل عند** الحيوانات) فقد حظي على أقل نسبة ألا وهي 7.6% ومن هنا يمكن أن نقول أن مجال

التمهيد حظي بأقل نسبة من المعايير ، وأنه يعرض المادة بطريقة تدفع على التساؤل و تثير التفكير و التأمل إلا أنه لا يستثير كثيرا دافعية التلميذ وذلك بإثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس. و بذلك فمجال التمهيد بكتاب السنة الرابعة لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا، لم يأخذ حظه من توافر معايير الإبداع به مقارنة بمجال الأنشطة و مجال التمارين .

و أخيرا أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة أن كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الرابعة ابتدائي قد توافرت فيه معايير الإبداع المضمنة في قائمة الدراسة التي أعدتها الباحثة وذلك بدرجات متفاوتة أكان بالنسبة لكل معيار ، أو بالنسبة لكل درس أو بالنسبة لكل مجال من مجالات التحليل .

حيث لاحظنا أن اهتمام مؤلفين الكتاب كان منصب أكثر على الأنشطة والتمارين وربما هذا يعزى إلى طبيعة مادة التربية العلمية و التكنولوجيا لكونها مادة علمية تطبيقية .

أما مجال التمهيد و الذي هو أيضا مهم بالنسبة للتلميذ خاصة في هذه المرحلة فكان نوعا ما قليلا .

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة على التساؤل الثاني للدراسة الحالية و الذي هو : **ما درجة توافر هذه المعايير الإبداعية في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائية؟**

قامت الباحثة بتحليل محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر و ذلك على ضوء أداة تحليل التي أعدتها الباحثة و التي بلغ عددها (45) معيارا.

وبلغت عدد الوحدات المحللة من طرف الباحثة في هذا الكتاب 213 وحدة (حيث اتخذت الباحثة الفقرة كوحدة تحليل واعتبرت كل مثال أو نشاط أو تمارين الوارد بالكتاب فقرة واحدة) .

و لقد شمل التحليل كل دروس الكتاب إلا الدرس الثالث الذي ثم استخدامه في حساب ثبات بطاقة التحليل والجدول (12) يبين توزيع وحدات التحليل حسب الدروس المضمنة في كتاب السنة الخامسة .

جدول رقم (12) : توزيع وحدات التحليل حسب الدروس المضمنة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا

الدرس	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس الرابع	الدرس الخامس	الدرس السادس	الدرس السابع	الدرس الثامن	الكتاب ككل
عدد الوحدات	35	27	30	42	22	14	43	309

بعدها قامت الباحثة بتعداد التكرارات التي حصل عليها كل معيار و حساب نسبته المئوية .

و أخيرا قامت الباحثة بحساب التكرارات التي حصل عليها كل مجال من مجالات بطاقة التحليل و النسب المؤوية لتوفر معايير الإبداع لها.

1 -عرض النتائج

سنعرض النتائج التي تحصل عليها كل معيار، أي التكرارات و النسب المؤوية لكل معيار بعد تحليل كل دروس الكتاب المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي و ذلك من خلال الجدول رقم (13)

الجدول رقم (13) : درجات معايير الإبداع التي توافرت في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

المعايير الإبداعية		درجة توافرها	النسبة المئوية
أولا	المعايير الخاصة بالتمهيد		
1	تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل	88	2.08
2	يمهد للدرس بأمثلة محيرة	79	1.86
3	أثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ	50	1.18
4	معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا، كيف .....)	104	2.45
5	يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل	50	1.18

	وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه		
ثانيا	**المعايير الخاصة بالأنشطة**		
6	تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال	72	1.70
7	عرض بعض النتائج بصور غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها	79	1.86
8	يوجه التلميذ لتفسير ملاحظاته واستنتاجاته	130	3.07
9	عرض بعض و الوضعيات الغامضة ، ليفسرها التلميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات	48	1.13
10	يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي	110	2.60
11	تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة	130	3.07
12	تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة	145	3.42
13	تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان الحلول جديدة	84	1.98
14	فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات ومشكلات لم ترد في الأنشطة	93	2.19
15	تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال ووثائق تعليمية جديدة	115	2.71

16	يوجه التلميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات	42	0.99
17	يطلب من التلميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيرات الخاصة	08	0.19
18	توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق	170	4.01
19	تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات	106	2.50
20	يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس	80	1.89
21	يطلب من التلميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات	100	2.36
22	تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة ووضعيات أخرى متشابهة	110	2.60
23	مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم معينة	35	0.82
24	تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد أكثر عدد ممكن من المترادفات أو الوضعيات	69	1.63
25	ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية	210	4.95
26	دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف	99	2.34

	التعليمية		
27	يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية	78	1.84
28	يوجه التلميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة وفهم ما بها من علاقات ورموز و أشكال	100	2.36
29	تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكرة التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة	108	2.56
ثالثا	**المعايير الخاصة بالتمارين**		
30	الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون – رتب – عبر – استبدل	10	0.24
31	استثارة فكرة التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ (ماذا يحدث لو .... كيف تتصرف عندما .... لنفرض أن ..... تخيل أن	110	2.60
32	تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى الحل	99	2.34
33	مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة	71	1.67
34	مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تأتي في الدرس	99	2.34
35	الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل : ماذا ؟ كيف أصبح ؟	160	3.77

	وما الذي أدى إلى ؟		
36	يطلب من التلميذ إيجاد حلول للمشكلة الواحدة	75	1.77
37	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلميذ مثل : اقترح – استنبط – برهن – صمم – استخلص	148	3.49
38	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ : عدل – كيف –عالج – دلل	160	3.78
39	يوجد دائما أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلات	60	1.42
40	يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها	144	3.40
41	يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها	89	2.10
42	تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة	140	3.30
43	لا يفرض على التلميذ إتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول	90	2.12
44	يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفصيلات	50	1.18
45	تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص	40	0.95

و من خلال الجدول رقم(14) سنعرض درجة توافر كل معايير الإبداع في كل مجال من مجالات التحليل و التي تتمثل في:

- المعايير الخاصة بالتمهيد .
- المعايير الخاصة بالأنشطة .
- المعايير الخاصة بالتمارين .

الجدول رقم (14) : درجة توافر معايير الإبداع في كل مجال من مجالات بطاقة التحليل في كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي

المجال	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس الرابع	الدرس الخامس	الدرس السادس	الدرس السابع	الدرس الثامن	الكتاب ككل
التمهيد	9.10	8.70	8.90	9.40	7.80	7.10	10.25	8.75
الأنشطة	58.70	54.80	50.20	54.40	59.40	47.20	58.76	54.78
التمارين	32.2	36.50	40.90	36.20	32.80	45.70	30.99	36.47

2 -مناقشة نتائج تحليل محتوى كتاب السنة الخامسة

يستدل من الجدول رقم **(13)** على النتائج الآتية:

1 -المعيار الأول: و الذي ينص على:

تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل

و كانت درجة توافره بالكتاب بنسبة **2.08%** و هو بالتالي يحتل المرتبة السادسة و العشرون و يحتل المرتبة الثانية بمجال التمهيد. و هو بالتالي متوفر بدرجة متوسطة كما بكتاب السنة الرابعة و ذلك اعتبارا أن أعلى معيار توافر بدرجة **4.95%** . و جاءت هذه النتيجة بسبب وفرة الصور و الأمثلة و الأسئلة المضمنة بمقدمة بعض الدروس و قلتها في البعض الأخر. و يشير المعيار الأول إلى مهارة المرونة من مهارات التفكير الإبداعي حيث أن استثارة تفكير التلميذ يحفزه على الإبداع.

2 -المعيار الثاني: و الذي ينص على:

يمهد للدرس بأمثلة محيرة

تحصل هذا المعيار على نسبة **1.86%** مما جعله تحتل المرتبة الثلاثون و يحتل المرتبة الثالثة بمجال التمهيد . و قد توافر هذا المعيار بدرجة متوسطة و يرجع ذلك لكون بعض الدروس فقط يمهد لها بأسئلة و أمثلة محيرة. أما باقي الدروس و ذلك كما هو الحال بكتاب السنة الرابعة يمهد لها بطريقة بسيطة و هذا لا يعمل على خلق جو من الحيرة عند التلميذ. و هذا المعيار يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات من مهارات الإبداع.

3 -المعيار الثالث: و الذي ينص على:

إثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ.

توافر هذا المعيار بنسبة **1.18%** و هذا جعله يحتل المرتبة السابعة و الثلاثون و المرتبة الرابعة بمجال التمهيد. و خلافا عن كتاب السنة الرابعة أين كان توافره ضعيف جدا, فإن هذا المعيار بكتاب السنة الخامسة كانت درجة توافره ضعيفة نوعا ما , لكنه كان أكثر توافر من توافره بكتاب السنة الرابعة. و ذلك لأن بعض الدروس بهذا الكتاب يمهد لها بإثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس و هذا من شأنه أن يستثير عند التلميذ الدافعية للتعلم, و بالتالي تحفز عنده مهارة الحساسية بالمشكلات.

4 -المعيار الرابع : و الذي ينص على:

معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا, كيف) .

توافر هذا المعيار بنسبة **2.45%** مما جعله يحتل المرتبة السابعة عشر و المرتبة الأولى بمجال التمهيد. و قد توافر هذا المعيار بدرجة متوسطة خلافا عن كتاب السنة الرابعة أين توافر بدرجة كبيرة. و لكن هذا لا يمنع أن معظم الدروس المحللة بهذا الكتاب تقدم على شكل صور و وثائق تجعل التلميذ يطرح تساؤلات من نوع لماذا و كيف و هذا النوع من التساؤلات ينمي مهارة الطلاقة عند التلميذ.

5 -المعيار الخامس: و الذي ينص على:

يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه.

توافر هذا المعيار بنسبة **1.18%** و هو بذلك يحتل المرتبة السابعة و الثلاثون و المرتبة الرابعة بمجال التمهيد . . و قد توافر هذا المعيار بدرجة ضعيفة نوعا ما . و ذلك لأن القليل من الدروس فقط تطلب من التلميذ تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة بالتمهيد. و هذا المعيار إذا توافر بالكتاب فقد يحفز عند التلميذ مهارة الأصالة.

6 -المعيار السادس: و الذي ينص على:

تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال.

توافر هذا المعيار بنسبة **1.70%** مما جعله يحتل المرتبة الثالثة و الثلاثون (والمرتبة التاسعة عشر بمجال الأنشطة).

إن هذا المعيار توافر بنسبة متوسطة نوعا. أي أنه تواجد ببعض الدروس بكثرة وبالبعض الآخر كان قليل .وهذا عكس كتاب السنة الرابعة الذي لم يكن متوافر إلا قليلا جدا.

ففي بعض الدروس تقدم الأنشطة تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال , و هذا من شأنه أن يحفز مهارة الأصالة عند التلميذ.

7 -المعيار السابع: و الذي ينص على:

عرض بعض النتائج بصورة غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها

توافر هذا المعيار بنسبة **1.86%** مما جعله يحتل المرتبة الثلاثون (والمرتبة السابعة عشر بمجال الأنشطة). فقد توافر هذا المعيار بدرجة متوسطة نوعا ما .وهذا عكس توافره بكتاب السنة الرابعة حيث كانت درجة توافره ضعيفة.

ففي الدروس المحللة بهذا الكتاب ، توجد بعض الأنشطة التي تعرض نتائج التجارب

و الوضعيات بصورة غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها. وهذا من شأنه أن يحفز عند التلميذ مهارة مواصلة الاتجاه أي تنمية عنده القدرة على التركيز المصحوب بالانتباه طويل الأمد على هدف معين .

8 -المعيار الثامن: والذي ينص على :

يوجد التلميذ لتفسير ملاحظاته واستنتاجاته .

توافر بنسبة **3.07%**مما جعله يحتل المرتبة التاسعة (والمرتبة الرابعة بمجال الأنشطة) .

وبهذا فإنه توفر بدرجة كبيرة ،حيث نجد أن معظم الوضعيات و التجارب والوثائق المضمنة بالأنشطة تطلب من التلميذ تفسير ما لاحظه و ما استنتجه, و هذا يعمل على تحفيز مهارة الأصالة عنده , أي الإتيان بحلول جديدة و أفكار تتسم بالأصالة.

9 -المعيار التاسع: والذي ينص على :

عرض بعض الأشكال و الوضعيات الغامضة ليفسرها بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات.

توافر هذا المعيار بنسبة **1.13%** مما جعله يحتل المرتبة الأربعون و جعله يحتل المرتبة الواحد و عشرون بمجال الأنشطة. و نجد أنه توافر بدرجة ضعيفة مثل نسبة توافره بكتاب السنة الرابعة .

حيث نجد أن قليلا ما يطلب من التلميذ إضافة تعديلات بالأنشطة المقترحة، وهذا المعيار إذا وجد في مضمون الكتب فهو من شأنه تحفيز وتنمية مهارة الأصالة عند التلميذ .

10 - المعيار العاشر : والذي ينص على :

يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي

توافر هذا المعيار بنسبة**2.60%** وبهذا فهو يحتل المرتبة الثانية عشر (والمرتبة السابعة بمجال الأنشطة) فقد توافر هذا المعيار بنسبة متوسطة.

إذا الدروس المحللة بها أنشطة تطلب من التلميذ الإتيان بأمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي ، وهذا من شأنه تحفيز مهارة المرونة عند التلميذ .

11 - المعيار الحادي عشر : والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة

توافر هذا المعيار بكتاب السنة الخامسة بنسبة **3.07%** وبالتالي فهو يحتل المرتبة التاسعة (ويحتل المرتبة الرابعة بمجال الأنشطة)

وبهذا فهو متواجد بدرجة مرتفعة عكس ما كان عليه بكتاب السنة الرابعة حيث تواجد بدرجة ضعيفة .

وذلك أن عدة أنشطة بالدروس المحللة تطلب و تشجع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة .

وهذا المعيار بتواجده في مضمون أنشطة فهو يعمل على تنمية وتحفيز مهارة الأصالة أي البحث على الجدة دائما عند التلميذ .

12 - المعيار الثاني عشر : والذي ينص على :

تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة

توافر هذا المعيار بنسبة **3.42%**وبالتالي فهو يحتل المرتبة السادسة (و المرتبة الثالثة بمجال الأنشطة)

وهذا لأن كل الأنشطة المضمنة بالدروس المحللة بها وبدرجة متفاوتة أنشطة يطلب فيها من التلميذ القيام بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة .وبتوافر هذا المعيار بالكتاب فإنه ينمي ويحفز مهارة المرونة .

13 - **المعيار الثالث عشر :** والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف ، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان بحلول جديدة .

توافر هذا المعيار بنسبة **1.98%** وبالتالي فهو يحتل المرتبة الثامنة و العشرون و يحتل المرتبة الخامسة عشر بمجال الأنشطة. و بالتالي فهو متوفر بدرجة متوسطة و هذا المعيار إذا توفر بالأنشطة فهو يحفز مهارة الأصالة عند التلميذ أي يصبح قدر على توليد و إيجاد حلول للمشكلات و الوضعيات لم يسبق الإتيان بها لكي تتسم بالجدة و التميز.

14 - **المعيار الرابع عشر :** والذي ينص على :

فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات و مشكلات لم ترد في الأنشطة.

و الذي توافر بنسبة **2.19%** وبالتالي احتل المرتبة الثالثة و العشرون و يحتل المرتبة الرابعة عشر بمجال الأنشطة. و بهذا يكون قد توافر بدرجة متوسطة . و هذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة حيث تشجيع التلميذ على التخيل يسمح له إلى أن يصل إلى مرحلة الابتكار حيث أن التخيل هو أحد السلوكيات الوجدانية للإبداع.

15 - **المعيار الخامس عشر:** والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال و وثائق تعليمية جديدة.

توافر بنسبة **2.71%** وبذلك احتل المرتبة الحادية عشر و احتل المرتبة السادسة بمجال الأنشطة. أي أنه توافر بدرجة نوعا ما مرتفعة بالدروس المحللة. حيث تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال جديدة من شأنه أن ينمي مهارة الأصالة عند التلميذ, أي دفعه نحو الجدة و عندما تكون البيئة المدرسية مشجعة لذلك فإن تنمية هذه المهارة تكون مضمونة.

16 - **المعيار السادس عشر:** والذي ينص على :

توجيه التلميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات.

قد توافر بنسبة **0.99%** وبالتالي احتل المرتبة الواحد و الأربعون و يحتل المرتبة الثانية و العشرين بمجال الأنشطة. أي توافر بدرجة ضعيفة و هذا المعيار يشير إلى مهارة الإثراء بالتفاصيل.

17 - **المعيار السابع عشر:** والذي ينص على :

يطلب من التلميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيراته الخاصة.

قد توافر نسبة **0.19%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة الأخيرة و يحتل المرتبة الأربع و العشرون و الأخيرة بمجال الأنشطة. و بهذا فدرجة توافره ضعيفة جدا . و هذا على خلاف كتاب السنة الرابعة أين كان متوفر بدرجة كبيرة.و هذا المعيار من شأنه أن ينمي الطلاقة التعبيرية.

18 - **المعيار الثامن عشر:** والذي ينص على :

توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق .

توافر هذا المعيار بنسبة **4.01%**و بهذا احتل المرتبة الثانية و احتل المرتبة الثانية بمجال الأنشطة.

وذلك لأن كتاب السنة الخامسة كان جد غني بالوثائق و الأشكال وتنوع الوضعيات ،فكان أكثر تنوع وغني من الكتاب السنة الرابعة وهذا المعيار يشير إلى مرونة التكيفية، حيث بتنوع الوضعيات التعليمية و الوثائق و الأشكال و الأسئلة الموجودة بالأنشطة , فهذا يجعل التلميذ يحول مساره التفكيري كلما تغير المثير أو تغيرت متطلبات الموقف. و هذا ما يجب أن يتعلمه التلميذ كمهارة ليتمكن من مواجهة المواقف في الحياة خارج الصف المدرسي.

19 - **المعيار التاسع عشر:** والذي ينص على :

تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات .

توافر هذا المعيار بنسبة **2.50%** و بهذا احتل المرتبة السادسة عشر و المرتبة العاشرة بالنسبة للأنشطة, و بالتالي فقد توافر بدرجة متوسطة. و هذا على خلاف درجة توافره بكتاب السنة الرابعة التي كانت كبيرة. حيث الأنشطة المضمنة بكتاب السنة الخامسة تعرض بها كل المفاهيم في صورة يمكن من خلالها

عقد المقارنات. و إن وجد هذا المعيار فإنه يشير إلى مهارة الأصالة حيث بقيام التلميذ بعقد المقارنات يمكن أن يولد أفكار و حلول و مفاهيم جديدة تتسم بالجدة و الأصالة .

20 - المعيار العشرون: والذي ينص على :

يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس.

توافر هذا المعيار بدرجة **1.89%** و بهذا احتل المرتبة التاسعة و العشرون و المرتبة السادسة عشر بمجال الأنشطة. فتوافره كان متوسط نوعا ما, و ذلك لأن الدروس المحللة الأنشطة المضمنة بها لا تطلب كلها من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس و هذا المعيار يشير إلى مهارة الطلاقة الارتباطية.

21 - المعيار الواحد و العشرون: والذي ينص على :

يطلب من التلميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.36%** و بهذا احتل المرتبة الثامنة عشر و المرتبة الحادية عشر بمجال الأنشطة , و بالتالي فقد توافر بدرجة متوسطة , ففي بعض الأنشطة توافر حيث يطلب من التلميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية و بين غيرها من الوضعيات و هذا لأجل ملاحظة عناصر الضعف , التي تدفع إلى الإحساس بالمشكلة و بالتالي إلى السير نحو الإبداع . و هذا المعيار يشير إلى الحساسية بالمشكلات .

22 - المعيار الثاني و العشرون: والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة و وضعيات أخرى متشابهة.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.60%** و هذا جعله يحتل المرتبة الثانية عشر و المرتبة السابعة بمجال الأنشطة . و بالتالي يكون قد توافر بدرجة متوسطة حيث يوجد ببعض الأنشطة المضمنة في الكتاب المدرسي المحلل و التي تطلب من التلميذ أن يقارن بين الوضعيات المقترحة و وضعيات أخرى مشابهة. و هذا ينمي عند التلميذ مهارة الحساسية بالمشكلات و ذلك لأنه يصبح قادر على ملاحظة المشكلة و والتحقق من وجودها في الوضعيات المقترحة.

23 - المعيار الثالث و العشرون: والذي ينص على :

مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم جديدة

توافر هذا المعيار بنسبة **0.82%** و بالتالي احتل المرتبة الثالثة و أربعون و المرتبة الثالثة و العشرون بمجال الأنشطة , و بهذا فقد تواجد بدرجة ضعيفة إذ قليل من الأنشطة تطالب التلميذ بالإتيان بعدة استعمالات جديدة بمفاهيم جديدة. و هذا المعيار يشير إلى مهارة الأصالة.

24 - المعيار الرابع و العشرون: والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد أكثر عدد ممكن من المترادفات و الوضعيات .

توافر هذا المعيار بنسبة **1.63%** و بالتالي فهو يحتل المرتبة الخامسة و الثلاثون و المرتبة العشرون بمجال الأنشطة. و بهذا فهو متوافر بدرجة قليلة نوعا ما, و ذلك كما بكتاب السنة الرابعة , إذ هذا المعيار متوافر بقلة من الدروس . حيث معظم الوضعيات و التجارب المقترحة تخاطب التلميذ و ليس الجماعة . و هذا المعيار إن وجد في محتوى الكتب فمن شأنه تنمية مهارة الحساسية بالمشكلات.

25 - المعيار الخامس و العشرون: والذي ينص على :

ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية.

توافر بنسبة **4.95%** و هذه النتيجة جعلته يحتل المرتبة الأولى و المرتبة الأولى كذلك بمجال الأنشطة , و يذكر أنه احتل نفس المرتبة بكتاب السنة الرابعة.

و جاءت هذه النتيجة لكون معظم الوضعيات و التجارب و الوثائق و الأسئلة و الأشكال و الرسومات مستوحاة من واقع التلميذ , و ذلك لأن التلميذ يجب أن تكون لديه القدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضه في الحياة اليومية و قادر أن ينقل ما تعلمه إلى خارج الصف الدراسي و هذا يشير إلى مهارة المرونة التكيفية التي يجب تحفيزها عند التلميذ.

26 - المعيار السادس و العشرون: والذي ينص على :

دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف التعليمية المقترحة .

توافر هذا المعيار بنسبة **2.34%** وبهذا احتل المرتبة عشرون (واحتل المرتبة الثالثة عشر بمجال الأنشطة) وبذلك يكون قد توافر بدرجة متوسطة وهذا المعيار يشير إلى المرونة التلقائية .

حيث بعض الأنشطة المضمنة بالكتاب تدعو التلميذ إلى تطوير بعض المواقف مما يجعله ينتج أفكار مختلفة وبالتالي ينمى عنده القدرات العقلية اللازمة لذلك .

27 - المعيار السابع و العشرون : والذي ينص على :

يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية

توافر هذا المعيار بنسبة **1.84%** وبالتالي احتل المرتبة الثانية و الثلاثون (والمرتبة الثامنة عشر بمجال الأنشطة) وبالتالي فهو متوفر بدرجة متوسطة.

عكس في كتاب السنة الرابعة أين كان توافره ضعيف جدا.

حيث عند تحليل دروس كتاب السنة الخامسة، كانت بالأنشطة المضمنة أسئلة تطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية. وذلك ليتمكن من معرفة ما بها من علاقات وهذا يحفز عند التلميذ مهارة الطلاقة الارتباطية.

28 - المعيار الثامن و العشرون : والذي ينص على :

يوجه التلميذ إلى مختلف جوانب المشكلة و فهم ما بها من علاقات و رموز.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.36%** وبالتالي احتل المرتبة الثامنة عشر و المرتبة الحادية عشر بمجال الأنشطة . و بهذه النسبة فهو متوافر بدرجة متوسطة . حيث أثناء تحليل الدروس لهذا الكتاب كانت الأنشطة المضمنة به توجه التلميذ إلى تحليل المشكلة و محاولة فهم ما بها من علاقات و رموز. و هذا يشير إلى مهارة الحساسية بالمشكلات التي يجب تحفيزها عند التلميذ.

29 - المعيار التاسع و العشرون: والذي ينص على :

تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكر التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.56%** و بهذا احتل المرتبة الخامسة عشر و المرتبة التاسعة بمجال الأنشطة . و بالتالي يكون قد توافر بنسبة متوسطة. و ذلك لأنها تعرض بعض الأنشطة و الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكر التلميذ و تطلب منه إيجاد حلول جديدة و استنتاج مفاهيم جديدة و هذا من شأنه تنمية مهارة الحساسية بالمشكلات.

30 - المعيار الثلاثون: والذي ينص على :

الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل: كون- رتب- عبر- استبدل

توافر هذا المعيار بنسبة **0.24%** و بهذا احتل المرتبة الأخيرة . و كان أقل توافر بكتاب السنة الرابعة و بالتالي فتواجده كان ضعيف جدا، لأن أسئلة بالتمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة أكثرها من النوع التلقيني.

31 - المعيار الواحد و الثلاثون: والذي ينص على :

استثارة فكر التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ بماذا يحدث لو – كيف تتصرف عندما – لنفرض أن- تخيل أن .

توافر هذا المعيار بنسبة **2.60%** و بهذا احتل المرتبة الثانية عشر و المرتبة السادسة بمجال التمارين, و بالتالي فهو موجود بدرجة متوسطة.

عند تحليل الدروس المضمنة بهذا الكتاب , كانت بعض التمارين تستثير فكر التلميذ بهذا النوع من الأسئلة التي يتنبأ بما سيحدث .و هذا النوع من الأسئلة يحفز التفكير التباعدي و الذي هو تفكير إبداعي عند التلميذ و ينمي مهارة الطلاقة عنده.

32 - المعيار الثاني و الثلاثون : والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى حل.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.34%** و بهذا احتل المرتبة العشرون و المرتبة السابعة بمجال التمارين, و بالتالي فهو متواجد بدرجة متوسطة. حيث الأسئلة و المشكلات المضمنة بالتمارين تستوجب طرق مختلفة للوصول إلى الحل , و لكنها متوافرة إلا في بعض التمارين فقط. و هذا من شأنه تنمية مهارة الحساسية للمشكلات.

33 - المعيار الثالث و الثلاثون: والذي ينص على :

مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة.

و قد تواجد بنسبة **1.67%** و بهذا احتل المرتبة الأربع و الثلاثون و المرتبة الثانية عشر بمجال التمارين , و بالتالي فهو متواجد بدرجة أقل من المتوسط . لكن هذا المعيار أكثر توافر من توافره بكتاب السنة الرابعة.

إذ يوجد بهذا الكتاب بعض التمارين التي تراعي الفروق بين التلاميذ و كانت نوعا ما متدرجة الصعوبة . و هذا ما يجعل التلميذ يحول مسار تفكيرهكلما تغير المثير أو تغيرت متطلبات الموقف و بهذا يكتسب التلميذ مهارة المرونة التكيفية.

34 - المعيار الرابع و الثلاثون: والذي ينص على :

مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات و وضعيات لم تأتي بالدرس.

توافر هذا المعيار بنسبة **2.34%** و بهذا احتل المرتبة العشرون و المرتبة الثالثة عشر بمجال التمارين, و بالتالي كانت درجة توافره بالدروس المحللة متوسطة, عكس توافره بكتاب السنة الرابعة أين كان متوافر بدرجة عالية.

فبعض التمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة فقط تخلق فرص للتلميذ لتخيل مشكلات لم تأتي بالدرس و التعبير عنها, و هذا من شأنه أن ينمي مهارة الطلاقة التعبيرية عند التلميذ.

35 - **المعيار الخامس و الثلاثون:** والذي ينص على:

الإكثار من الأسئلة التي يتطلب الطلاقة مثل: كيف أصبح – و ما الذي أدى إلى –قارن.

لقد توافر هذا المعيار بنسبة **3.78%** وبالتالي احتل المرتبة الثالثة(والمرتبة الأولى بمجال التمارين). حيث تواجد هذا المعيار بمعظم التمارين المضمنة بالكتاب. وهذا النوع من الأسئلة ينمي مهارة الطلاقة التعبيرية والطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية.

36 - **المعيار السادس والثلاثون:** والذي ينص على :

يطلب من التلميذ إيجاد عدة حلول للمشكلة الواحدة.

توافر هذا المعيار بنسبة **1.77%** وبالتالي احتل المرتبة الثالثة والثلاثون (والمرتبة الحادية عشر بمجال التمارين) وبالتالي فقد تواجد بدرجة أقل من المتوسط. حيث كانت بعض التمارين المضمنة بالكتاب فقط أسئلتها تتطلب عدة حلول للمشكلة الواحدة. وهذا من شأنه أن ينتمي مهارة الحساسية بالمشكلات عند التلميذ.

37 - **المعيار السابع والثلاثون:** والذي ينص على:

تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلاميذ: اقترح- استنبط- برهن- صمم- استخلص.

توافر هذا المعيار بنسبة **3.49%** وبالتالي احتل المرتبة الخامسة (والمرتبة الثالثة بمجال التمارين) وبهذا فقد توافر بدرجة عالية. وهذا النوع من الأسئلة ينمي مهارة الأصالة, حيث يحفز التلميذ على الإتيان بوضعيات وأفكار وحلول تتسم بالجدة والأصالة.

38 - **المعيار الثامن والثلاثون:** والذي ينص على:

تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ: عدل-كيف-عالج-دلل.

قد توافر هذا المعيار بنسبة **3.78%** وهذا جعله يحتل المرتبة الثالثة (والمرتبة الأولى بمجال التمارين). وبهذا فقد توافر بدرجة عالية. وهذا النوع من الأسئلة ينمي مهارة المرونة حيث يحفز التلميذ على الإبداع ذلك بتزويده بالقدرات اللازمة لمواجهة كل التغيرات وفهم كل الوضعيات.

39 - المعيار التاسع والثلاثون : والذي ينص على

يوجد أكثر منحل محتمل وصحيح للمشكلات والوضعيات المقترحة .

توافر هذا المعيار بنسبة**1.42%** وبالتالي فهو يحتل المرتبة السادسة و الثلاثون (والمرتبة الثالثة عشر بالنسبة لمجال التمارين).وبهذا فيكون قد تواجد بدرجة اقل من المتوسط .

فالتمارين المضمنة بالكتاب البعض منها فقط يحتمل أكثر من حل. ووجود عد ة حلول محتملة وصحيحة للمشكلات ينمي عند الفرد مهارة الحساسية للمشكلات وتجعله يسير نحو الإبداع .

40 - المعيار الأربعون: والذي ينص على

يطلب من التلميذ ان يبرهن على النتائج المتحصل عليها

توافر هذا المعيار بنسبة**3.40%** وبالتالي احتل المرتبة السابعة (واحتل المرتبة الرابعة بمجال التمارين). وبهذا يكون قد تواجد بنسبة عالية .و هذا عكس توافره بكتاب السنة الرابعة ابتدائي اين كان متوافر بدرجة متوسط نوعا ما .

ففي هذا الكتاب معظم التمارين تطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها . وهذا من شانه إن ينمي عنده مهارة المرونة التكيفية حيث يقوم التلميذ بإعادة بناء المشكلات وحلها في مجال الأرقام والأشكال و التجارب .

41 - المعيار الواحد والأربعون والذي ينص على :

يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب والمعلومات المتحصل عليها .

قد توافر هذا المعيار بنسبة**2.10%** وبالتالي احتل المرتبة الخامسة ولعشرون (و المرتبة العاشرة بمجال التمارين) .وبهذا يكون قد توافر بنسبة اقل من المتوسطة .

وذلك لكون بعض التمارين المضمنة بالدروس فقط تطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها . وهذا تساعده على توليد أفكار وحلول حيث يمكن أن تكون هذه الأفكار والحلول التي توصل إليها تتميز بالجدة وعدم الشيوع. وهذا من شانه أن ينمي عنده مهارة الأصالة.

42 - المعيار الثاني والأربعون والذي ينص على :

تقترح المواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة

توافر هذا المعيار بنسبة **3.30%** وهذا جعله يحتل المرتبة الثامنة (والمرتبة الخامسة بمجال التمارين) وبهذا يكون قد توافر بدرجة كبيرة .

فالتمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة تقترح موافق جديدة وغير مألوفة تستدعي أن يستخدم التلميذ الكفاءات المكتسبة وهذا يكسبه القدرات التي تجعله قادر على استعمالها أيضا في المواقف الحياتية التي ممكن أن تصادفه في المستقبل و بهذا يكون قد اكتسب مهارة المرونة التي هي من مهارات الإبداع .

43 - المعيار الثالث وأربعون والذي ينص على :

يفرض على التلميذ إتباع طريقة معنية لإيجاد الحلول .

توافر هذا المعيار بنسبة **2.12%** وبهذا يكون قد احتل المرتبة الرابعة و العشرون (و المرتبة التاسعة بمجال التمارين). و بالتالي فهو متوافر بدرجة متوسطة.فبعض التمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة تمنح الحرية للتلميذ في اختيار الطريقة التي تناسبه لإيجاد الحلول وهذه الديمقراطية كجو دراسي يعمل على عدم كبت الإبداع عند التلميذ ويكسبه مهارة المرونة .

44 - المعيار الرابع و الأربعون والدي ينص على :

يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول واختصارها أو إضافة التفصيلات

توافر هذا المعيار بنسبة **1.18%**وبالتالي فهو يحتل المرتبة السابعة و الثلاثون (والمرتبة الرابعة عشر بالنسبة للتمارين) ، وبالتالي فإنه توافر بدرجة أقل من المتوسط .

فالتمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة قليلا ما تطلب من التلميذ تطوير الحلول واختصارها أو إضافة التفاصيل حيث تطوير الحلول إضافة التفصيلات من شأنه اكتساب التلميذ مهارة المرونة.

45 - المعيار الخامس و أربعون : والذي ينص على :

تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص

توافر هذا المعيار بنسبة **0.95%** مما جعله يحتل المرتبة الثانية و أربعون (والمرتبة ما قبل الأخيرة بمجال التمارين) .

وبالتالي فإنه تواجد بدرجة ضعيفة. إذ التمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة لا تطلب من التلميذ صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص. حيث صياغة المشكلة بأسلوب التلميذ الخاص يسمح له بالتعرف على النقاط الضعف الموجودة بالمشكلة و الوقوف على جميع الثغرات. وهذا من سمات الفرد المبدع.

وهذا ما ينمى عنده مهارة الحساسية بالمشكلات .

ويستدل من الجدول رقم **(14)** على النتائج الآتية :

- يتبن من نتائج تحليل محتوى كتاب مادة التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي أن توزيع المهارات حسب مجالات التحليل قد ترتب على النحو التالي :

المرتبة الأولى:مجال الأنشطة

تصدر مجال الأنشطة مقدمة الترتيب بنسبة **54.78%** ،وذلك لكونه توافر فيه نسبة كبيرة من معايير الإبداع.

وهذا يعني أن الأنشطة المضمنة في كتاب السنة الخامسة تحفز وتنمي مهارات الإبداع عند التلميذ خاصة مهارات المرونة و الأصالة و الطلاقة، كما أن ومقارنة بكتاب السنة الرابعة فإن الأنشطة المضمنة بهذا الكتاب تنمي أيضا مهارات الإثراء بالتفاصيل ومواصلة الاتجاه . ولاحظنا أن بمجال الأنشطة كل الوثائق و الأشكال و الرسومات و الوضعيات المقترحة مربوطة و مستوحاة من الحياة اليومية للتلميذ ، إذا حظي المعيار الخاص بهذه المهارة بأعلى نسبة ألا وهي **4.95%** .

ومقارنة بكتاب السنة الرابعة نجد أن في كتاب السنة الخامسة قد توافرت فيه معظم المعايير حتى وإن كانت بنسبة متفاوتة.

فنجد أن الأنشطة المضمنة تشجع أكثر التلميذ على ابتكار وسائل التعليم الجديدة ،وتشجعهم على صياغة المشكلة بأسلوبهم الخاص أكثر من الأنشطة الموجودة بكتاب السنة الرابعة ، وهذا ما يؤكد ما فكرنا به أثناء تحليل كتاب السنة الرابعة.

أي أن المؤلفين الذين قاموا بإعداد هذا الكتاب احترموا مراحل النمو العقلي عند التلميذ كما هو منصوص عليه في النظرية البنائية التي هي أساس المقاربة بالكفاءات .كما احترموا مراحا نمو الإبداع عند الطفل.

إن هذا المجال قد حظي بأعلى نسبة من توافر المعايير به ، إلا أنه إذا أمعنا النظر يتبين لنا تفاوت في تواجدها بين الدروس المضمنة بهذا الكتاب.

فنجد أن أعلى نسبة توافرت في الدرس السادس (**تكيف تكاثر الحيوانات حسب أوساط العيش**) ب **50.40%** وهذا لآن الدرس به مشروع إنجاز تربية حيوان –الحلزون- وذلك يستدعي مهارات كثيرة ليتمكن التلميذ من ذلك .

أما أقل نسبة تواجدت بالدرس السابع **(الثروات الطبيعية الباطنية)** بـ**47.20%** ، ذلك يرجع إلى طبيعة هذا الدرس الذي لا يستدعي القيام بتجارب و أنشطة كثيرة كما يستدعي التلقين .ومقارنة بكتاب السنة الرابعة ،فإن التفاوت بين درجة توافر معايير الإبداع بين الدروس بكتاب السنة الخامسة بمجال الأنشطة لم يكن بدرجة كبيرة .

ومن خلال النتائج المتحصل عليها يمكن أن نقول أن الأنشطة المضمنة بمحتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي تعرض الأنشطة على شكل وثائق ورسومات وأشكال ووضعيات تعليمية مربوطة بشكل وثيق بالواقع المعاش، ويمكن تطبيق كل المهارات المكتسبة داخل الفصل في الحياة اليومية للتلميذ. كما أنها اتسمت بالوفرة ، فهي متنوعة تعمل على استشارة دافعية التلميذ للتعلم وتعمل على إكسابه المهارات اللازمة لتنمية الإبداع لديه. كما يتبين لنا من خلال وفرة معايير الإبداع في هذا الكتاب احترام المؤلفين لمبادئ النظرية البنائية و التطور المعرفي عند التلميذ .

وبهذا فالأنشطة المضمنة بهذا الكتاب تساهم في تحفيز الإبداع عند التلميذ ابتدائي

المرتبة الثانية : مجال التمارين

لقد احتل المرتبة الثانية، و ذلك بتوافر معايير الإبداع به بنسبة **36.47%** حيت تحصل المعيار الذي يشير إلى مهارة الطلاقة على أعلى نسبة **3.78%** ، وتحصل المعيار الذي يشير إلى توافر الأسئلة التكوينية التي من شانها ان تحفز مهارات الإبداع على اقل نسبة وهي **0.24%** . وهدا جعلنا نستنتج أن التقويم مازال يقيس اكتر الجانب التلقيني.

و خلافا عن كتاب السنة الرابعة ، فكتاب السنة الخامسة يراعي نوعا ما الفروق الفردية بين التلاميذ حيت التمارين المضمنة به كانت في بعض الدروس تراعي التدرج في الصعوبة.

و مقارنة أيضا بكتاب السنة الرابعة ، أين كان التفاوت بين درجات توافر المعايير بالكتاب كبير ، نجد أن بالتمارين المضمنة بكتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة كانت كلها موجودة وتفاوت بينها طفيف ما عدا المعيار الخامس و أربعون .

وإذا أمعنا النظر في نتائج توافر هذه المعايير التي أعدتها الباقية لتحليل محتوى هذه الكتب حيث حظي الدرس السابع **(الثروات الطبيعية الباطنية)** على أعلى نسبة والتي تقدر بـ**45.70%** وذلك ،وكما أشير له من قبل لأنه درس يعتمد أكثر على التلقين و احتفاظ بالمعلومات وبتالي يستدعي أكثر التمارين والأسئلة حتى يتمكن المعلم من تقييم التلميذ .

أما الدرس الثامن **(عالم الأشياء)** فحظي بأقل نسبة ألا وهي **30.99%** .وذلك لأن هذا الدرس يتطلب أكثر للأنشطة وكله تطبيقي.

ومن خلال هذه النسب التي توافر عليها كل درس من الدروس المحللة و النسبة التي تحصل عليها مجال التمارين ككل ، يمكن أن نقول أن التمارين المضمنة بكتاب السنة الخامسة يقدم الوثائق و الأسئلة بطريقة تعمل على تنمية الإبداع عند التلميذ وذلك لكونه توافرت فيه كل المعايير الإبداع المضمنة ببطاقة التحليل.

المرتبة الثالثة :مجال التمهيد

أما مجال التمهيدي فقد جاء في المرتبة الأخيرة وذلك يرجع إلى النسبة التي تحصل عليها ألا وهي **10.25%** والتي كانت أكبر من النسبة التي تحصل عليها في مجال التمهيد بكتاب السنة الرابعة.

ولقد كانت أعلى نسبة لتوافر معايير الإبداع به من نصيب المعيار الرابع وذلك بنسبة **2.45%** وأقل نسبة تحصل عليها المعيار الثالث وذلك بنسبة **1.18%** .

ولقد كانت النسب بهذا المجال متقاربة لبعض المعايير ولاحظنا أنه يمهد للدروس بصور ووثائق وأمثلة تجعل التلميذ يتساءل ويفكر، كما أنها تثير فيه دافعية التعلم.

إلا أن الأمثلة و الوضعيات المقدمة لا تثير دائما حيرة التلميذ.

كما أننا لو أمعنا النظر في نسبة توافر معايير الإبداع في هذا المجال بالنسبة لكل الدروس فسنجد أنها متفاوتة ولكن بشكل بسيط من تفاوتها بكتاب السنة الرابعة.

وسنجد أن الدرس الذي حظي بأعلى نسبة كان الدرس الثامن (**تغذية الأجهزة الكهربائية وقواعد الأمن**) وذلك راجع ربما لأهمية قواعد الأمن بحياة التلميذ اليومية.

أما أقل نسبة كانت بالدرس السابع (عالم الأشياء) وذلك راجع لكونه يحتوي على وحدة واحدة.

ومن ما سبق يمكن أن نقول أن مجال التمهيد حظي بأقل نسبة من المعايير، مع انه يعرض المادة بطريقة تدفع على التساؤل وتثير دافعية التلميذ .

ولكن يبقى مجال التمهيد بكتاب السنة الخامسة لمادة التربية العلمية والتكنولوجيا ، لم يأخذ حظ كبير من توافر معايير الإبداع به مقارنة بالأنشطة و التمارين.

وخلاصة لما جاء بهذه النتائج المتعلقة بتحليل محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنة الخامسة ابتدائي، نجد أنه قد توافرت فيه معايير الإبداع المضمنة في بطاقة التحليل التي أعدتها الباحثة وذلك بنسب متفاوتة أكان بالنسبة لكل درس أو بالنسبة لكل مجال من مجالات التحليل.

وفي هذا الكتاب أيضا انصب اهتمام المؤلفين على مجال الأنشطة والتمارين وأهمل نوعا ما مجال التمهيد.

رابعا : مناقشة عامة للنتائج المتحصل عليها

بناءا على العرض التحليلي لنتائج تحليل محتوى كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا للصفوف الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي في ضوء معايير الإبداع المضمن في بطاقة تحليل التي أعدتها الباحثة، ووفقا لأغراض هذه الدراسة وأهدافها التي ترمي إلى الكشف عن مدى توافر هذه المعايير بهذه الكتب و الوقوف على مدى مساهمة المعرفة الموجودة بها في تنمية وتحفيز الإبداع عند التلميذ بهذه المرحلة ،فإنه من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن إبراز النقاط الرئيسية فيما يلي :

- **بالنسبة للتساؤل الأول الذي يرمي إلى إعداد قائمة بمعايير الإبداع الواجب توافرها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا المقررة على تلاميذ السنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر .**

أسفرت النتائج على قائمة بمعايير الإبداع الواجب تضمينها بكتب عينية الدراسة ، توفرت بهذه القائمة 45 معيار يشير إلى مهارات الإبداع (المرونة ، الأصالة ، الطلاقة ، الحساسية للمشكلات و الإثراء بالتفاصيل, و مواصلة الاتجاه) ، أعدت هذه القائمة من مصادر متعددة من التراث الأدبى الذي أخد الإبداع موضوع للدراسة ، ومن الدراسات السابقة ومن بعض أسس النظرية البنائية التي هي الأساس النظري للمقاربة بالكفاءات ومن تقسيم بلوم المعدل للأهداف التربوية .

وأخذت هذه القائمة صورتها النهائية بعدما ثم تحكيمها من طرف أساتذة من ذوي الخبرة في مجال علم النفس وعلم التدريس ، لتكون جاهزة لتضمينها في بطاقة التحليل التي استخدمتها الباحثة في تحليل كتب عينة الدراسة في ضوء معايير الإبداع .

- **بالنسبة للتساؤل الثاني للدراسة و الذي يرمي إلى الكشف عن درجة توافر معايير الإبداع المضمنة بقائمة بطاقة التحليل في محتوى كتاب التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .**

أتبتت نتائج التحليل كما هو مبين سابقا في الجدول رقم **(10)** والجدول **(11)** ، توافر معايير الإبداع بكتاب السنة الرابعة لمادة التربية العلمية والتكنولوجيا وذلك بدرجات متفاوتة أكان بالنسبة لكل معيار أو بالنسبة لكل مجال من مجالات التحليل أو بالنسبة لكل درس من الدروس المضمنة في كل الكتاب .

حيث كانت أعلى نسبة لتوافر معايير الإبداع بالكتاب من نصيب **المعيار الخامس و الثلاثون** والذي ينص على إكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة **و المعيار الخامس و العشرون** الذي ينص على ربط المواقف التعليمية لمواقف حياتية .

أما الذي حظي بأقل نسبة فكان **المعيار السابع و العشرون** والذي ينص على أن يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية و **المعيار الثالث** و الذي ينص على إثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية للتلميذ .

كما جاء ترتيب مجالات التحليل بهذا الكتاب على النحو التالي : مجال الأنشطة **54.78%** ومجال التمارين **36.47%** ومجال التمهيد **8.75%**

- **بالنسبة للتساؤل الثالث للدراسة والذي يرمي إلى الكشف عن درجة توافر معايير الإبداع المضمنة بقائمة بطاقة تحليل في محتوى كتاب التربية العلمية والتكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.**

أثبتت نتائج التحليل كما هو مبين سابقا في الجدول رقم (**13**) و الجدول رقم (**14**)،توافر معايير الإبداع بكتاب مادة التربية العلمية و التكنولوجيا المقرر على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك بدرجات متفاوتة أكان بالنسبة لكل معيار أو بالنسبة لكل مجال من مجالات التحليل أو بالنسبة لكل درس من الدروس المضمنة في كل الكتاب.

ولكن كانت درجة هذا التفاوت أقل من درجة التفاوت الملاحظة في كتاب السنة الرابعة لنفس المادة، حيث في كتاب السنة الخامسة كانت أغلب المعايير متوفرة.

وكانت أعلى نسب لتوافر معايير الإبداع بهذا الكتاب من نصيب المعيار **الخامس و العشرون** والذي ينص على ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياته ، و المعيار **الثامن عشر** و الذي ينص على تنويع بالوضعيات و الوثائق المضمنة بالأنشطة، أما المعايير التي حظيت بأقل نسب هي المعيار **السابع عشر** الذي ينص على الطلب من التلميذ أن يعبر عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتغيراتهم الخاصة ، **والمعيار الثلاثون** والذي ينص على الإكثار من الأسئلة التكوينية لا الأسئلة التلقينية .

كما جاء ترتيب مجالات التحليل بهذا الكتاب على النحو التالي : مجال الأنشطة **54.7%** مجال التمارين **36.47%** ومجال التمهيد **10.25%** .

من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج بتحليلها لكتب عينة الدراسة في ضوء معايير الإبداع المضمنة بأداة التحليل, ومن خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي ثم فيها رصد

الواقع التربوي للمدرسة الابتدائية بالجزائر وواقع استعمال الكتاب المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا في ضوء أغراض الدراسة, ونتائج الدراسات السابقة ,وأهداف تدريس مادة التربية العلمية و التكنولوجيا ،وأسس المقاربة بالكفاءات ستذكر الباحثة أهم النتائج المتحصل عليها فيما يلي:

1 - توافرت معايير الإبداع المضمنة بأداة التحليل التي أعدتها الباحثة في كل من كتاب السنة الرابعة و كتاب السنة الخامسة لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا بنسب متفاوتة, وتغزو الباحثة هذه النتيجة والتي تتفق مع دراسة **ماجد الغامدي** إلى أن الكتب المحللة تهتم بتنمية القدرات العقلية العليا لدى التلاميذ.
وتختلف مع دراسة **ناجي ديسقورس** ودراسة **حسن هاشم** التي استخلصت نتائجهما أن الكتب المحللة من طرف هذين الباحثين فيها نسبة قليلة من مهارات التفكير العليا وتهتم أكثر بالقدرات العقلية الدنيا.
وتغزو الباحثة هذه النتيجة ربما لاهتمام القائمين على تأليف كتب عينة الدراسة على مواكبة التطور العلمي الذي يستوجب تضمين معايير الإبداع بالكتب لكي يتسنى للتلميذ كسب المهارات اللازمة للإبداع والذي أصبح من أهم أهداف التربية في وقتنا الحاضر وذلك لمواجهة متطلبات العالم .

2 - كان كتاب السنة الخامسة ابتدائي أكثر توافر لمعايير الإبداع به و تغزو الباحثة هذه النتيجة ربما لاحترام المؤلفين أسس البيداغوجيا بالكفاءات و التي إطارها النظري بنائي .حيث علماء هذه النظرية يؤكدون على احترام النمو العقلي للتلميذ أثناء القيام بإعداد المناهج و بالتالي يجب اختيار محتويات الكتب المدرسية بتمعن حتى تكون مناسبة لسن التلاميذ .

3 - توافر المعيار الذي ينص على ربط الوضعيات التعليمية مع المواقف الحياتية بنسبة كبيرة بالكتابين .و تغزو الباحثة هذه النتيجة لكون المسئولون على وضع منهاج هذه المادة أكدوا على أن من الأهداف الرئيسية لها أن تكون مستوحاة من حياة التلميذ الحقيقية و أن المهارات المكتسبة داخل القسم يجب أن يتمكن التلميذ من استعمالها خارجه .

4 - قلة الأسئلة التكوينية بكل من الكتابين وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة**حسن هاشم** و **علاء الدين متولى (2000)** والتي أسفرت على أن الأسئلة المضمنة بمناهج الرياضيات لا تهتم بنمط التفكير التباعدي. كذلك بالدراسة الحالية فالأسئلة التكوينية التي من شأنها تنمية التفكير الإبداعي نوعا ما قليلة.

5 - توافر معايير الإبداع المضمنة بأداة التحليل بمجال التمهيد بكلا الكتابين محتشم نوعا , إذ لاحظنا نوع من إهمال المؤلفين لمقدمات الدروس و هدا يتفق مع دراسة**محبات أبو عميرة 1992** و التي أسفرت نتائج دراستها أن **80%** من معلمي الرياضيات يبدؤون في الدرس مباشرة دون تهيئة التلميذ.

6 - توافرت بكتب عينة الدراسة مهارات المرونة التكيفية و الطلاقة الفكرية و الأصالة و الحساسية للمشكلات أكثر من المهارات الأخرى و تغزو الباحثة هذه النتيجة لطبيعة المادة و محتواها , حيث أن الدروس المضمنة بهذه الكتاب تحاول أن تكسب التلميذ مهارات إبداعية تجعله قادر على مواجهة مواقف مماثلة بالحياة في المستقبل.

7 - احترام الأسئلة و التمارين المضمنة بالكتب عينة الدراسة للفروق الفردية كان نسبي و قليل نوعا. و هذا يمكن أن يعوق عملية اكتشاف المعلمين للتلاميذ المبدعين كما أنه يمكن أن يكبت عملية الإبداع عند التلميذ.

8 - وفرة الوثائق و الأنشطة و الوضعيات التعليمية بكتب عينة الدراسة. و لكن السؤال المطروح هل بالمدرسة الابتدائية الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق هذه التجارب و الوضعيات داخل القسم خاصة و أن خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظنا استياء المعلمين من قلة هذه الوسائل بالمدارس و كثرة اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ الذي يحول دون التطبيق الجيد لهذه الأنشطة.

9 - كثرة الأنشطة و المشاريع البيداغوجية بكتب عينة الدراسة جعلنا نتساءل عن مدى توزيعه على الحجم الساعي للمادة خاصة و أثناء الدراسة الاستطلاعية لاحظنا أن المعلمين يشتكون من ضيق الوقت و الحشو الزائد للدروس بكتب عينة الدراسة.

10 - ما زال الكتاب المدرسي الوسيلة البيداغوجية الوحيدة المستعملة من طرف المعلم أثناء التدريس و ذلك لغياب وسائل تعليمية أخرى كالحاسوب و الأفلام و غيرها من الوسائل العصرية و هذا يتطابق مع النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى (أشيريت لها الباحثة في فصل المناهج) عن واقع التدريس بالبلدان العربية.

11 - توافر بكتب عينة الدراسة المعيار الذي ينص على استخدام العصف الذهني للإتيان بقدر كبير من الحلول و السؤال الذي جاء بذهن الباحثة, هل العدد الهائل للتلاميذ الموجود بالصف يساعد على تطبيق هذه الإستراتيجية داخل الفصل.

خامسا: توصيات و اقتراحات الدراسة

- **توصيات الدراسة**

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بالأتي:.

1 -ضرورة إعطاء أهمية أكبر للمقدمة بالكتب المدرسية و تضمينها بالمعايير اللازمة لتنمية الإبداع و ذلك لتهيئة التلميذ لتلقي المعلومات و استثارة دافعيته للتعلم.

2 -ضرورة الاهتمام بوضع أسئلة تكوينية بمستوى التمارين بكتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة ابتدائي و ذلك لأن هذا النوع من الأسئلة يحفز مهارات الإبداع عند التلميذ .

3 -ضرورة تضمين المعايير الإبداعية بشكل متقارب بكتب مادة التربية العلمية و التكنولوجيا(عينة الدراسة).

4 -ضرورة تزويد المدارس الابتدائية بالوسائل المادية اللازمة ليتسنى للمعلم و التلميذ تطبيق الوضعيات و التجارب الموجودة بالكتب.

5 -ضرورة الاهتمام بوضع حجم للدروس يكون ملائم للجدول الزمني للمادة و للسنة الدراسية.

6 -ضرورة الاهتمام بوضع تمارين يراع فيها الفروق الفردية بين التلاميذ و ذلك لكي يتسنى للمعلم و المدرسة اكتشاف الأطفال الموهوبين.

7 -ضرورة العناية بالبيئة الصفية للتلميذ و ذلك بإنشاء أقسام تستوعب العدد الهائل للتلاميذ . و ذلك لأن حشو التلاميذ بقسم واحد يحول دون استفادة التلميذ من المعرفة المقدمة له و تحول دون إمكانية استخدام المعلم لاستراتيجيات التعليم الإبداعي كإستراتيجية العصف الذهني.

8 -ضرورة تبصير معلمي مادة التربية العلمية و التكنولوجيا بنتائج الأبحاث و الدراسات التي تناولت الإبداع في تعليم هذه العلوم لتفعيلها و الاستفادة منها.

- **مقترحات الدراسة**

و في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة بعض الموضوعات التي تصلح كمجال للدراسة:

1-دراسة مماثلة تستهدف تحليل كتب نفس المادة للسنوات الأولى و الثانية و الثالثة من التعليم الابتدائي في ضوء معايير الإبداع.

2-دراسة تقويمية لمدى توافر الوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية الإبداع بالمدارس الابتدائية.

3 - دراسة علاقة الاستراتيجيات التدريسية الحديثة بتنمية الإبداع عند التلميذ بالمرحلة الابتدائية.

4 - دراسة تجريبية على مدى فعالية محتويات كتب المادة العلمية و التكنولوجية في تنمية مهارات الإبداع عند التلميذ.

5 - برنامج مقترح لتدريس الإبداع و عناصره لمعلمي المرحلة الابتدائية , و أثر ذلك على طريقة تدريسهم.

6 - برنامج مقترح لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

7 - إعداد مقاييس إبداعية تقيس مدى تمكن التلميذ من مهارات الإبداع .

8 - دراسة استكشافية لواقع تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدارس الابتدائية.

الخاتمة

الخاتمة

إن تنمية مهارات الإبداع لدى التلميذ هو من الأهداف التربوية التي تنشد جميع المنظومات التربوية إلى تحقيقها من خلال مناهجها.

و لقد توفقت المنظومة التربوية بالجزائر بتحقيقها نظريا من خلال احد عناصر مناهجها والذي هو الكتاب المدرسي , و ذلك ما أثبتته نتائج هده الدراسة التي تعتبر مساهمة علمية بسيطة في خضم الدراسات العديدة التي أخذت تنمية مهارات التفكير الإبداعي كموضوع لها .

حيت ومن خلال تحليل محتوى نموذج من الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية, استخلصت الباحثة توافر بعض مهارات الإبداع بها, وبالتالي مساهمتها من خلال المعرفة الموجودة بمحتواها في تحفيز و تنمية هده المهارات عند التلميذ .

ولكن استكشاف الباحثة للواقع المدرسي جعلها تلاحظ أن التعديلات التي أقيمت على هذا الجانب من المناهج لم يواكبها إصلاحا على الوسائل التعليمية بالمدارس. إذ مازالت هده الأخيرة تشكو من نقص واضح في الوسائل البيذاغوجية و الإمكانيات المادية التي من شأنها أن تسهل عملية تطبيق الأنشطة و الوضعيات التعليمية المتنوعة و المتوفرة بالكتب فتسهل بذلك عمل المعلم ,و تجعل التلميذ يستفيد منها بشكل أحسن و تزوده بالمهارات الإبداعية اللازمة التي تساعده على مواجهة و مواكبة التطور السريع الذي يشهده العالم و الذي يضع كل البلدان في سباق معرفي دائم.

و لهذا فعلى المسئولين بقطاع التربية و التعليم ببلادنا إعادة النظر في المناهج التعليمية و ذلك بتزويد الكتب بمهارات إبداعية أخرى ,و الإسراع بتقديم الإصلاحات اللازمة على مستوى الوسائل البيداغوجية و الوسائل المادية لكي تصل التربية إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من التعليم, و يصل الفرد إلى مرحلة من الرقي و التمايز التي تجعله يطلق العنان لخياله فيبدع و يبتكر.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ابتسام محمد حسن السحماوي:" **أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الإبتدائي في مصر** "مجلة العلوم التربوية . أكتوبر 1998 .

2. إبراهيم مهدي الشبلي:**"المناهج بناؤها, تنفيذها, تقويمها, تطويرها باستخدام النتائج."** دار الأمل للنشر و التوزيع. الأردن . 2010.

3. أبو الفتوح رضوان و أخرون :**"الكتاب المدرسي:فلسفته, تاريخه, أسسه, تقويمه, استخدامه."**مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة. 1962

4. أحمد إبراهيم قنديل:**"المناهج الدراسية الواقع و المستقبل."**مصر العربية للنشرو التوزيع.القاهرة.2008

5. أحمد جمال للقاني : " **المناهج"** عالم الكتب القاهرة . 1995 .

6. أحمد حسين اللقائي, عودة عبد الجواد سنينة:**"تخطيط المنهج و تطويرها."**الدار الأهلية. عمان. الأردن. 1989.

7. أحمد سليم سعيدان :" **مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام** :"عالم المعرفة . -العدد131- المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأداب –الكويت- نوفمبر 1988.

8. أحمد عبد اللطيف عبادة :" **معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام." الكتاب السنوي في علم النفس المجلد الخامس"** عدد خاص بأعمال المؤتمر السنوي الثاني لعلم النفس . مكتبة الأنجو مصرية . 1986 .

9. أحمد محمد سيد أحمد حميد :" **فاعلية مداخل مقترحة لتنمية التفكير الإيداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية** »، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية البنة جامعة عين شمس 1993

10. ألكسندر روشكا .ترجمة :غسان عبد الحي أو أبو فخر **."الإبداع العام والخاص"**.عالم المعرفة .الكويت .1989.

11. امين النبوي:**"مستقبل التربية العربية".** ندوة الابداع و تطوير كليات التربية.مركز ابن خلدون للدراسات الايمائية بالتعاون مع جامعة حلوان .عدد2.مج1.مصر .افريل.1995.

12. بوكرمة فاطمة **:"الكفاءة مفاهيم ونظريات."**دار هوة للنشر والتوزيع .عين الحديد . تيارت . الجزائر .2005 .

13. توفيق أحمد مرعي, محمد محمود الحيلة:**"المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عمليتها."**دار الميسرة.عمان.2002.

14. توفيق أحمد مرعي , محمد محمود الحيلة **:"المناهج الحديثة."**دار الميسرة.عمان.2000.

15. جابر عبد الحميد جابر , أحمد خيري كاظم **"مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ." دار النهضة العربية .ط3. 1978 .

16. جابر عبد الحميد:**" التدريس و التعلم ، الأسس النظرية ، الاستراتيجيات الفعالة."**دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.القاهرة.1998.

17. جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي:**" تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية "**.دراسات عربية في التربية و علم النفس . A.S.E.P. العدد الثامن و السبعون . أكتوبر .2012.

18. جيمس كيف و آخرون :**" التدريس من أجل تنمية التفكير."** ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب . مكتبة التربية العربي لدولة الخليج . الرياض 1995 .

19. حاجي فريد : **"المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية".**سلسلة موعدك التربوي. العدد 17 . المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر. 2005.

20. حسن أحمد عيسى:**" سيكولوجية، الإبداع بين النظرية و التطبيق."** مكتبة الإسراء.طنطا .مصر. 1994 .

21. حسن شحاتة :**" أساسيات التدريس الفعال في العلم العربي"** الدار المصرية اللبنانية ط1 القاهرة 1993.

22. حسن شحاتة وزينب النجار مراجعة حامد عمار **:"معجم المصطلحات التربوية و النفسية عربي، إنجليزي ، عربي)**. الدار المصرية للبناية . الطبعة الأولى أكتوبر.مصر 2003.

23. حسن شحاتة:**"المناهج الدراسية"** الدار العربية للكتاب القاهرة.1998.

24. حسن هاشم بلطية :" تطوير **التدريبات و الأنشطة المصاحبة لمقررات الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التفكير العليا "** مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الثالث. جويلية 2000 .

25. حسني عبد الباري عصم**:" تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية."** مركز الإسكندرية للكتاب. مصر2005.

26. حسين إبراهيم عبد العال:**"التربية الإبداعية، ضرورة وجود"** دار الفكر. عمان. الطبعة الأولى . 2004 .

27. حسين بشير محمود :**" مناهج التعليم و المستويات المعيارية "** المؤتمر العلمي السابع عشر مجلة الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس مج 1 . مصر .يوليو 2005 .

28. حسين عبد العزيز الدريني:**" الإبتكار تعريفه و تنمية »حولية كلية التربية"** ، جامعة قطر .

29. حلمي احمد الوكيل :**"الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى "**.دار الفكر الحديث للنشر و التوزيع.القاهرة .مصر .2001.

30. حلمي أحمد الوكيل و محمود المفتي:**"المناهج"**.مكتبة الأنجلو مصرية. 1999.

31. حلمي أحمد الوكيل, حسين بشير محمود :**" الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحة الأولى"** . دار الفكر العربي .القاهرة. 2005 .

32. حلمي المليجي:**" علم النفس المعاصر "** دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر. 1984 .

33. حمادة أحمد إبراهيم :**"أثر برنامج مقترح في ضوء المدخل الأدبي على تنمية مهارات التعبير الإبداعي و التفكير الناقد لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية "**رسالة دكتوراه "غير منشورة" كلية التربية . جامعة الزقازيق. 1997.

34. حمدي عطيفة :**"منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية"** دار النشر للجامعات .القاهرة 1996 .

35. خليل ميخائيل معوض :**" القدرات العقلية"** دار الفكر الجامعي الطبعة الثانية . الإسكندرية . مصر 1995 .

36. خليل وديع شكور :**" كيف تجعلين ابنك مجتهدا أو مبدعا"** سلسلة المعرفة ،ط1 ، عالم الكتب . بيروت .1994.

37. خير الدين عويس:**"دليل البحث العلمي."**دار الفكر العربي.القاهرة.1999.ص168.

38. د.محمد مزيان: **"مبادئ في البحث النفسي والتربوي"** دار الغرب للنشر الطبعة 2. وهران .الجزائر .2002.

39. د.مروان أبو حويج, د. ابراهيم الخطيب, د.سمير أبو مغلى: **"القياس والتقويم في التربية وعلم النفس."** الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان الأردن 2002.

40. دعاء دجاني : **"تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال "**مجلة رؤى التربوية .مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. رام الله . 2003 العدد 11- 12 .

41. **دليل المعلم لسنة الخامسة إبتدائي** . وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي. الجزائر . جوان 2012

42. الدمرداش سرحان , منير كامل:**"المناهج"** مكتبة الأنجلوالمصرية ذت.1991 .

43. ذوقان عبيدات وآخرون:**"البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه."** دار أسامة للنشر والتوزيع. الرياض.1999.

44. رافدة الحريري**:"الجودة الشاملة في المناهج و طرق التدريس"** . دار الميسرة للنشر و التوزيع .عمان. 2010.

45. رانية عمر حسين :**"دراسة إكلينيكية للأسس النفسية للإبداع لدى عينة من طلاب جامعة القاهرة"** رسالة ماجسيتر "غيرمنشورة" معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة . 2002

46. رجاء محمود أبوعلام:**"مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية."**دار النشر للجامعات.ط4.القاهرة.2004

47. رشدي أحمد طعيمة:**"تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه وأسسه واستخداماته"** دار الفكر العربي. القاهرة. 2004.

48. رشدي لبيب فريد المنيا : **"المنهج منظومة لمحتوى التعليم"** .مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة 1993.

49. رضا السيد محمود حجازي:**"تقويم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية و تقديرات معلمي العلوم"** .دراسة عربية في التربية و علم النفس . رابطة التربويين العرب.العدد (52) الجزء (2).أوت 2014.

50. رمضان محمد القدافي :**" رعاية الموهوبين و المبدعين"** المكتب الجامعي الحديث . ط2 ، الإسكندرية . 2000 .

51. **الروضة**."رسالة ماجستيرغير منشورة معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة1998

52. رولوماي:**"شجاعة الإبداع"** ترجمة فؤاد كامل الطبعة الأولى دار سعاد الصباح . الكويت . 1992

53. زكريا الشربيني ، يسرية صادق :**"أطفال عند القمة الموهبة و التفوق العقلي و الإبداع"**. دار الفكر العربي . القاهرة . 2002 .

54. زكي نجيب محفوظ :**" فن تحديث الثقافة "** دار الشروق بيروت ، الطبعة الأولى . 1986 .

55. زكي نجيب محمود :**"المنطق الوصفي وفلسفة العلوم"** مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة .ج3 .ط3 .1963.

56. زينب محمود شقير :**"رعاية المتفوقين و الموهبين و المبدعين "** مكتب النهضة المصرية . 1999

57. سميرة عطيية عريان:**"برنامج مقترح في مجال التربية الفنية لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطفال**."رسالة دكتورة غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس . القاهرة . 1995 .

58. سناء محمد نصر حجازي :**" سيكولوجية الإبداع ، تعريفه و تنمية و قياسه لدى الأطفال :"** دار الفكر العربي. ط1 القاهرة 2001 .

59. سهيل رزق دياب:**"معوقات تنمية الإداع لدى طلبة المراحل الأساسية في مدارس قطاع غزة "** بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية – الجامعة الإسلامية بعزة . نوفمبر 2005.

60. سيد محمد خير الله :**"اختبار القدرة على التفكير الإبداعي "** عالم الكتاب . الطبعة الأولى . القاهرة .1981.

61. شوقي جلال :**"تقافتنا و الإبداع."**سلسلة إقرأ العدد 627 . دار بمصر .1998

62. صايب أحمد الألوسي :**" أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي "** رسالة الخليج العربي 5 (5) .

63. صفوة فرج : **"الابداع و المرض العقلي"** دار المعارف. القاهرة 1983.

64. صلاح الفوال **"مناهج البحث في العلوم الاجتماعية "** .مكتبة غريب 1982 .

65. عادل أبو العز سلامة وآخرون **: "طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة"** . دار الثقافة للنشر والتوزيع .عمان. 2009 .

66. عايش محمود زيتون :**"تنمية الإبداع و التفكير الإبداعي في تدريس العلوم"** . الجامعة الأردنية ، عمان ، مطابع التعاونية 1987

67. عبد الستار إبراهيم :**" الابداع افاق جديدة في دراسة الابداع."** وكالة المطبوعات . دث .

68. عبد السلام عبد الغفار : **" التفوق العقلي و الابتكار."** دار النهضة العربية ، القاهرة 1977 .

69. عبد الكريم الخلايلة وعفاف للبابيدي :**" طرق تعليم التفكير للأطفال"**دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع . 1990

70. عبد الله بن صالح وآخرون**:" مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها."** دار الفرقان.عمان.الأردن.1991

71. عبد الله سليمان ، فؤاد حطب : **"اختبارات تورانس للتفكير الإبتكاري (مقدمة نظرية)"**. مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة. 1973.

72. عبد الله عبد الدائم : **" نحو فلسفة تربوية عربية.".** مركز دراسات الوحدة العربية , الطبعة الأولى , بيروت 1991

73. عبد المنعم الحنفي :**"علم النفس في حياتنا اليومية ، سكولوجية الإبداع"** الموسوعة النفسية . مكتب مدبولي.الطبعة الأولى.1995

74. عفاف أحمد عويس:**"الطفل المبدع"** دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية . مكتبة الزهراء . القاهرة .1993 .

75. علي احمد مذكور:**"مناهج التربية و أسسها"** دار الفكر العربي.القاهرة.2001.

76. علي الموسى , جعفر محمود رفاعي خريسة:**"مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها"** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك , اليونيسكو, المؤتمر العالمي للكتاب ، و الاتجاهات العالمية و التنبؤات المستقبلية .باريس.1998.

77. عمر حسن مساد:**"سيكولوجية الإبداع."** دار صفاء للنشر والتوزيع.الطبعة عمان.الاردن.2005.

78. فاتن عبد اللطيف:**" نمو الطفل و التعبير الفني."** المكتب العربي للكمبيوتر الاسكندرية .1999

79. فايز مراد مينا :**" قضايا في تعليم الرياضيات "** مكتبة الأنجلو مصرية . مصر 2006.

80. فتحي يونس و آخرون:**"المناهج,الأسس,المكونات,التنظيمات,التطور."** دار الفكر للنشر و التوزيع.عمان.الأردن 2003.

81. فؤاد قنديل:**"صناعة التقدم في مصر, العوامل والشروط"** مكتبة الأسرة, الهيئة المصرية العامة للكتاب.2001

82. قلي عبد الله : **وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي** . المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة . الجزائر 2009

83. القيسى, ميادة إبراهيم طالب حياوي:**"القيم التربوية السائدة في فكر الإمام زين العابدين."** كلية التربية. جامعة بغداد.2008.

84. كمال أبو سماحة و اخرون :**"تربية الموهوبين والتطوير التربوي."**دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع, عمان الأردن-1992.

85. كوتر حسين كوجك :**" اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"** عالم الكتب ط 3 القاهرة..2006

86. **المعجم الوجيز** : مجمع اللغة العربية . وزارة التربية و التعليم . جمهورية مصر العربية . 2001.

87. ماجد شاب سعد الغامدي :" **تقويم محتوى الكتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة** " رسالة ماجستر ، كلية التربية جامعة أم القرى . مصر 2012

88. ماهر إسماعيل صبري :" **المناهج و منظومة التعليم**."سلسلة الكتاب الجامعي العربي. نبها.2006.

89. مجدي عبد الكريم حبيب:**"تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة".** مكتبة الأنجلو مصرية . الطبعة الثالثة. 1962

90. مجدي عبد الكريم حبيب**"التقويم والقياس"**. مكتبة النهضة المصرية, طبعة1. القاهرة .2000.

91. مجمع اللغة العربية بالقاهرة **"المعجم الوجيز "** وزارة التربية والتعليم .جمهورية مصر العربية 1994

92. مجيد مهدي محمد : **"المناهج وتطبيقاتها التربوية"** . جامعة الموصل كلية التربية مطبعة وزارة التعليم العالي. العراق.1990 .

93. محسن علي عطية:**"المناهج الحديثة و طرائق التدريس**."دار المناهج.الأردن 2009.

94. محمد ابن منظور :" **لسان العرب** " دار الحدي للطباعة و النشر و التوزيع . ج2. مصر 2003 .

95. محمد السيد عبد الرزاق :**"تنمية الإبداع لدى الأبناء"** سلسلة سفير التربية 16 . وحدة تقافة الطفل ، شركة سفير القاهرة .1994.

96. محمد السيد على:**"المنهج المدرسي ,تصميمه,تنظيمه,تقويمه"**.دار الفكر العربي .القاهرة 2011.

97. محمد بركات :**"مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس"** دار القلم . الكويت. ط3 1993

98. محمد خيري :**"الإحصاء النفسي."** دار الفكر العربي للطباعة و النشر .1997 .

99. محمد عبد الحميد : **" تحليل المحتوى في بحوث الإعلام "** دار الشروق .جدة 1983.

100. محمد طه عمر : **" سيكولوجية الموهبة الأدبية و الطفولة"**. دار الفكر العربي . الطبعة الأولى . القاهرة . 2002

101. محمود عبد الحليم منسي : **"علم النفس التربوي للمعلمين"**. دار المعرفة الجامعية . الطبعة الأولى الإسكندرية . مصر .1991

102. محي الدين توق, يوسف قطامي و عبد الرحمان عدس :**"أسس علم النفس التربوي"** دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. الطبعة الثالثة الأردن.2003.

103. محيات أبو عميرة:**"واقع تعليم الرياضيات في المرحلة الإبتدائية"** دراسة ميدانية. دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة ، مجلد (7) الجزء (44). 1992 .

104. مروان أبو حويج, إبراهيم الخطيب, سمير أبومغلي**"القياس و التقويم في التربية وعلم النفس."**الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.عمان.2002.

105. مصطفى رجب .حسين طه :**"منهج البحث التربوي بين النقد والتجديد** ." دارالعلم والإيمان للنشر والتوزيع .مصر 2009 .

106. مصطفى نوري القمش : **"مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي ."** دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة . الطبعة **الأولى** . عمان . الأردن .2011

107. ممدوح عبد المنعم الكناني:**"سيكولوجية الإبداع و أساليب تنميته."**.دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة ط1.عمان.2005.

108. منى يونس بحري و عاكف حبيب**:"المنهج و الكتاب المدرسي."** مطبعة جامعة بغداد.العراق.1985.

109. ناجي ديسقورس ، جاسم محمد التمار :**" دور مناهج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا "** مجلة مستقبل التربية العربية ، العددان 9،10 جانفي ' أفريل 1997.

110. ناديا هايل السرور :**"مقدمة في الابداع."** دار وائل للنشر . الطبعة الأولى . عمان . الأردن . 2002.

111. نائلة نجيب الخزندار :**" تقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في ضوء نظرية برونر"** . المؤتمر الأول لكلية التربية بعنوان التجربة الفلسطنية في إعداد المناهج : الواقع و التطلعات . جامعة الأقصى . غزة .2006 .

112. هدى حسنين راجح**"برنامج مقترح للألعاب التعليمية و أثرها على تنمية الإبداع عند الطفل"**

113. وضحة علي السويدي: **"تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لذى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر برنامج مقترح."** رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة قطر 1989 .

114. الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمود : **ا"لمناهج ".** مكتبة الأنجلو مصرية .القاهرة 1999.

115. يحي جسين ابو حرب : **"توجيهات في المنهج التربوي"** . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .الكويت 2011.

المراجع باللغة الفرنسية

116. **" Dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation**."Paris .Nathan université. 1998 .

117. Audrey lamblin :" **Qu'est –ce que la créativité ? comment la développer ? pour quelles finalités** ? " Master2.spécialité " professorat des écoles" Institut universitaire de formation des maitres Ecole interne de l'université d'ARTOIS . université d'ARTOIS. France. 2012

118. Butkoski,J.et al :" **Improving students higher thinking SKILL (HBTS**)" Journal of mathematics research, Eric : ED 450139.1997.

119. Chauhan,S.S : **" Advanced educational Psychology**." New delhi : new print-India . PVLLTD. 1985,

120. Checkley,K : **The first Teachers For creative learning Experiences**, CHILD care Information Exchange . N0.85 Moy-Jon,1992

121. Dictionnaire de la psychologie de NORBERT SILLAMY. Articles sur la créativité . Bordas. 1980

122. Dounie, N.M : " found Omentalsol measurement" New york .oxford unin , 1983 .

123. Dunn,J :" **Test of creativity in Mathematics** " International Journal of Mathematics Education in Science and technology . Vol .6 Eric : ej 126833. 1992

124. Elias,A @edward,E :"**Elias modern dictionary Arabic/English**"." Elias modern Publishing house, Cairo, Egypt. 1990.

125. François Richaudeau**:"conception et production des manuels scolaires"** . UNESCO . Paris 1982.

126. Good Canter ; V :" **dictionary of education** " 3rd,Ed,New York.MC.craw hill book company.1973.

127. Guilford ,j**:" Implication of research on creativity".** in :ch. Banks, Proods hurst, (E D S). Studies in psychology presented to cyril burt, London : university of London. press 1965 .

128. Hermman,N : **"The creative brain** , wallis, model of the créative processus." http://www.ozenail.com.AV./caveman/créative/brain/wallis.htn.1st October, 1996 .

129. Holisti ; c.r : »**Content analysis for social science and humanities.** »Adisson, Wesley. New York .1969.

130. Joane,P " **Créative Expression and play in the early childhood curriculum**" , New hork , 1993.

131. John,Menil:"**curriculum Acom apprehensive introduction library of congress cataloging,** in Publication DATA. 1990.

132. Katya coetgheluck : " **Une analyse des interprétations du ministere de l'éducation, du loisir et du sport concernant le concept de créativité à la lumière du contenu du programme de formation de l'école québécoise – Education préscolaire en enseignement primaire**" maitrise en éducation , Université du quebec à Rimouski . canada .2008

133. LAUSTRIAL,D Besançon" : **créativité chez l'enfant. Vers un environnement d'apprentissage Optimal "** .Revue de littérature théorique . Synlab. 2015 .

134. Raynol, F et Rienier, A " **Pedogogie, dictionnaire des concepts clés**" Edition ESF Editeur . 5 eme édition . Paris 2005.

135. Starko, A :" **creativity in the classroom."** Schools of curious delight, Eastern Michigan states University, longman, publishers , USA , 1998

136. Torrance , E.P and SATO,S :" F**igural creative Thinking Abilities of united state and Jopanese creative child and adult quarterly."**

137. Torrance , E.p :" **Encouraging creativity in the classroom"**, 2nd printing Englewood cliff. NJ: Prentice Hool .1971.

138. Xavier Rogier :"Une Pédagogie de l'intégration. « **De Boeck Université** » 2éme Edition . Bruxelles .2004.

139. WWW.Kenana oalien.com/page

140. La notion de pédagogie ; **http://www.arfe.cursus.com/pedagogie1.**

الملاحق

الملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المفتشية العامة

دراسة القانون التوجيهي للتربية الوطنية

مقدمة

1 - تعـريفه
2 - أهميته الأسا سية
3 - القا نون التوجيهي والأمرية 35/76
4 - أبوابه وفصوله

مقدمة: ان التحولات الخارجية المرفوقة بالتحديات الداخلية التي يواجهها مجتمعنا تدعو بالدرجة الأولى تكوين الموارد البشرية ، لان معايير النجاح في الإنتاجية تنحصر في الأداء الجيد والفعالية ولهذا كان لابد من نوعية التعلمات ورفع مردود النظام التربوي , وعليه فان إصلاح المنظومة التربوية أصبح امرا ضروريا سواء للأسباب الوضعية التي كانت عليه المدرسة الجزائرية او لأسباب التحولات والتحديات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي .

على الصعيد الوطني :ظهور التعددية السياسية التي فرضت على المنظومة التربوية إدراج الديمقراطية،والتخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز لمواجهة اقتصاد السوق ، وذلك يستدعي من المدرسة تحضير الأجيال الصاعدة لتعيش في هذا الوسط المتغير والمتنافس للتكيف معه.

اما على الصعيد العالمي : فعولمة الاقتصاد يستدعي من المدرسة أيضا تحضير الأجيال لمواجهة التنافس الحاد، بالإضافة الى التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال ،

جميع هذه الرهانات الجديدة المرتبطة بسيرورة العولمة فرضت على سياستنا التربوية صياغة **مبادئ أساسية وغايات جديدة** بإمكانها الاستجابة لطموح الأمة كما تفرض علينا للاستجابة لهذا للطلب الجماعي أداء وتأهيل عال .

اولا : تعريف القانون التوجيهي

يعتبر القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 الصادرفي 2008/01/23 والموافق 15محرم1429 هـ أرضية ومرجعا أساسيا لفهم غايات التربية ومبادئها الأساسية وتحدد احكامه الأساسية المطبقة دور المدرسة في مختلف مراحلها ، ودور المجموعة التربوية ومستخدمي قطاعها بمختلف إشكالهم وأصنافهم في كيفية تنظيم التمدرس ومنهجية التكفل بالتعليم على مختلف مستوياته (التحضيري الأساسي والثانوي) بالإضافة الى دور المؤسسات الخاصة و الإرشاد التربوي وتعليم الكبار.

وعليه لابد من الاطلاع على محتوياته والالتزام بتنفيذ ماجاء فيه لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة .

و مما لاشك فيه ان السادة مفتشي التربية الوطنية ملزمون بالمبادرة للاطلاع عليه وان يلعبوا دورا فعالا لتوضيحه، وحث رؤساء المؤسسات على فهم محتواه والعمل به وترجمة احكامه الى الواقع في الميدان ، اذ يسهرون على تطبيقه ومتابعة تنفيذه باستمرار وفي كل الظروف .
وهذا يستدعي منا تنظيم اجتماع مع رؤساء المؤسسات ومساعديهم قصد شرح ودراسة احكام مواده و توضيح مكوناته ، بهدف تسهيل فهمه وتوحيد طريقة استعماله والحث على تبليغه الى جميع الأطراف المعنية، والتأكيد على الأحكام الخاصة بكل مستوى .

ثانيا : أهميته الأسا سية

يهدف هذا القانون ألتوجيهيي المعدل لأحكام الامرية 35/76المؤرخة في 16/ افريل /1976 والمتعلقة بتنظيم التربية والتكوين ، الى فهم غايات التربية ورسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن صالح قادر على فهم ماحوله ومتفتح على الحضارة العالمية ،لتحمل مسؤولية وطنه مستقبلا ،

ويمكن استخلاص ثلاث غايات كبرى يهدف اليها القانون التوجيه للتربية الوطنية

الغاية الاولى : تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية الوطنية

- يتوجب تعزيز دور الإسلام كدين وثقافة وحضارة في وجود الشعب الجزائري وإبراز محتواه ألروحيي والأخلاقي واهتمامه الحضاري والإنساني،
- تطوير تعليم اللغة العربية كأداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين لتصبح لغة التواصل في مختلف ميادين الحياة ، والأداة المفضلة في الإنتاج الفكري.
- ان تحضي اللغة الامازيغية باعتبارها جزء لايتجزأ من مركبات الهوية الوطنية التاريخية بكامل الاهتمام لتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية

الغاية الثانية : ضمان التكوين على المواطنة

- ينبغي على المدرسة الاستجابة للطلب الاجتماعي وتعليم قيم الأمة والجمهورية
- ان تلعب التربية المدرسية الغاية الأساسية في تعليم مبادئ الديمقراطية في الحياة الجماعية

الغاية الثالثة : تفتح المدرسة واندماجها في حركة الرقي العالمية

- منح التلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية
- تحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه الأنشطة ذات صلة بتكنولوجية الإعلام والاتصال
- تطوير تعلم اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ من التحكم الحقيقي في لغتين عند نهاية التعليم القاعدي، - تثمين وترقية الموارد البشرية

ثالثا : القا نون التوجيهي والأمرية 35/76

عملت الأمرية 35/76على إرساء بعض المبادئ الأساسية وأنماط التنظيم والتسيير والتي مازالت صالحة الى اليوم ، إلا أن هذا القانون التوجيهي الذي جاء لمواكبة هذا التطور المذهل يتميز عن الأمرية بالمستجدات الآتية :

- حصر مجاله في قطاع التربية التحضيرية والتعليم الأساسي والثانوي
- تكييف النظام التربوي مع التحولات المنجرة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي
- إمكانية الأشخاص الطبيعيين من فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم
- إدراج تعليم اللغة الأمازيغية
- أدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين
- الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة في مختلف المستويات
- انشاء مجلس وطني للمناهج كهيئة علمية بيداغوجية مستقلة .
- صياغة حقوق وواجبات : التلاميذ والمدرسين والمديرين

معاقبة الأشخاص المخالفين للتعليم الإجباري (من6الى16)

- تحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية
- تنظيم التعليم الأساسي الإجباري 9 سنوات (ابتدائ5والمتوسط4)
- تنظيم مرحلة مابعد الإلزامي :

شعب التعليم الثانوي العام وتخصصات التكوين والتعليم المهنين

- إلحاق التكوين الأولي للمدرسين في كل المستويات بمؤسسات متخصصة
- إعادة تثمين القانون الخاص لوظيفة التدريس في جوانبه المختلفة
- إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي
- إنشاء مرصد وطني للتربية والتكوين.

رابعا :أبوابه وفصوله

يتمحور هذا القانون حول سبعة أبواب تنقسم ثلاثة منها الى فصول وفي مجموعها106مواد، نوجزها على النحو التالي :

الباب الاول :اسس المدرسة الجزائرية (3فصول و18مادة) من1الى18
الباب الثاني : الجماعة التربوية (يحتوى على 8مواد فقط) من19الى26
الباب الثالث : *تنظيم التمدرس* (يحتوى على 46مادة) من27الى72
الباب الرابع : *تعليم الكبار* (يحتوى على3 مواد) من73الى75
الباب الخامس: *المستخدمون* (يحتوى على 5مواد) من76الى80
الباب السادس : *مؤسسات التربية والتعليم العمومية* (يحتوي على 24مادة) من81الى104
الباب السابع : *احكام ختامية* (يحتوى على 2مادتين) من105الى106

خصص الباب الأول لأسس المدرسة الجزائرية

و يشتمل على ثلاثة فصول:

الفصل الأول يتكون من مادتين تحدد **غايات التربية** التي ترمي إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، و متمسك بعمق بقيم المجتمع الجزائري و باستطاعته فهم العالم الذي يحيط به و التكيف معه و التأثير فيه و التفتح بدون عقدة على العالم الخارجي.

الفصل الثاني يعالج **مهام المدرسة**

التي يتعين عليها ضمان وظائف التهذيب و التنشئة الاجتماعية و التأهيل.

إن تحديد المهام يبدأ في توصيل المعارف و المهارات الضرورية لمواصلة التعليمات و الاندماج في الحياة العملية.

أما صياغة المهام الأخرى فإنها تسمح بإظهار مهمة التنشئة الاجتماعية في المدرسة التي تتولاها ، بالتعاون مع الأسرة قصد تربية الشباب على المواطنة و قواعد الحياة في المجتمع من جهة ، ومن جهة أخرى فان مهمة التأهيل التي تتمثل في منح المعارف و الكفاءات الأساسية التي تمكن من الالتحاق بالدراسات والتكوينات العليا و الحصول على الشغل ومواصلة التعلم مدى الحياة.

الفصل الثالث يبين **المبادئ الأساسية للسياسة التربوية**

التي صهرها التاريخ الوطني الثري مند ألاف السنين و ثورة نوفمبر 1954 المجيدة.

إن هده المبادئ هي تلك المؤكدة في مختلف مواثيق و دساتير الدولة مند استرجاع السيادة الوطنية و هي مبلورة في دستور1996 المعدل و الذي يحدد مقومات المجتمع الجزائري

والمادة 53 منه لها علاقة مباشرة بالتربية حيث تنص على ما يلي:

* ضمان الحق في التعليم.
* مجانية التعليم (حسب الشروط التي يحددها القانون).
* الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي.
* تنظيم الدولة لنظام التعليم.
* دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للاستفادة من التعليم

و في صياغة المواد المتعلقة بالمبادئ الأساسية نجد مايلي :

- ضمان الحق في التعليم منصوص عليه و القصد هو تعميم التعليم الأساسي الذي يجب أن يستفيد منه كل الأطفال في سن التمدرس
- مجانية التعليم مضمونة في المؤسسات العمومية لكن يمكن مطالبة مساهمة العائلات
- الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي الذي يمتد إلى غاية سن 16 سنة يقرن بمعاقبة الأشخاص المخالفين لهذه الأحكام ،
- دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للالتحاق بالتعليم يشير إلى الإجراءات التحسينية لظروف التمدرس و الإنصاف فيما يخص مواصلة الدراسة أو التكوين بعد التعليم الأساسي الذي يفترض منه ألا يطرح مشكلا لأنه إلزامي .

ومن جهة إلى أخرى فان لاستفادة من المنح و التكفل اللائق و الإدماج المدرسي للشباب المعوق و ذوي الأمراض المزمنة والنشاط الاجتماعي لصالح الأطفال الوافدين من الأوساط المحرومة هي إجراءات من شانها ضمان تكافؤ الفرص.

و من بين المبادئ الأخرى التي يتضمنها هدا القانون طابع الأولوية للتربية التي يجب أن تعتبر كاستثمار إنتاجي واستراتيجي ،

و كذا مكانة التلميذ الذي يجب أن يكون في مركز العلاقة التربوية

إن الأهداف المنبثقة من الغايات و المهام الموكولة للتربية و كذا المبادئ الأساسية التي تنطوي عليها السياسة التربوية في انسجام مع التوجهات العالمية الكبرى الحالية في ميدان التربية و التكوين.
من جانب آخر هناك مادتان مخصصتان لحماية المؤسسة المدرسية من كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو تحزبي.

اما الباب الثاني فيتناول الجماعة التربوية

والتي تضم التلاميذ و كل الأشخاص الذين يساهمون بطريقة مباشرة غير مباشرة في تربية و تكوين التلاميذ.
تنص مختلف المواد على واجب الاحترام المتبادل بين التلاميذ و المدرسين و كذا إلزامية التلاميذ في الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة والقيام بالأعمال المسطرة والتحلي بالمواظبة واحترام الوقت و السيرة الحسنة واحترام قواعد الحياة المدرسية.
وكذلك فان المدرسين ملزمون باحترام البرامج و التعليمات الرسمية و بتربية التلاميذ بصلة وثيقة مع أوليائهم.
ويمارس مدير و المؤسسات المدرسية مسؤوليتهم الكاملة على مجمل الجوانب المتصلة بسير هذه المؤسسات
و يبرز **بدور المفتشين** بالنظر للأهمية التي يكتسبها تطبيق النصوص القانونية و التعليمية الرسمية لضمان حياة مدرسية تسمح بالعمل و النجاح.
وأخير فان دور الأولياء و جمعيات أولياء التلاميذ قد تم إبرازه. وهكذا يشارك أولياء التلاميذ في مختلف المجالس للحياة المدرسية .

الباب الثالث يتناول تنظيم التمدرس

ويتركب من ستة فصول مسبوقة بتعريف منظومة التعليم الوطنية
الفصل الأول يجمع بعض **الأحكام المشتركة**
بين مختلف مستويات التعليم ويتضمن عددا من المستجدات مقارنة بالوضعية السابقة:

- دعم تنظيم التعليم بشكل يأخذ في الحسبان النمو النفسي والفيزيولوجي للتلاميذ الذين تحدد من اجلهم أهداف و برامج وطنية.
- إنشاء مجلس وطني للبرامج يعني بالاستشارة في مسائل تتعلق بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية
- .تحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية للتمكن من استغلال كاف للزمن المدرسي بفضل توزيع منسجم للنشاطات البيداغوجية على مدار السنة و الأسبوع و اليوم.
- الأهمية الممنوحة لبعض المواد خصوصا منها ذات الصلة بالهوية الوطنية.

الفصل الثاني يتناول **التربية التحضيرية .**

و كما يدل عليها اسمها فهي تحضر الأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للتمدرس للالتحاق بالتعليم الأساسي. فانطلاقا من الأهداف التي تسعي لتحقيقها
(تنمية الشخصية ،إيقاظ الحس الجمالي إدراك الجسم واكتساب مهارات حركية و التنشئة الاجتماعية و ممارسة التعبير) فإنها تكتسي أهمية بالغة للمراحل اللاحقة من التمدرس غير أن محدودية الموارد تجعل من تعميمها كما هو وارد في هذا القانون يتجسد تدريجيا بمساهمة الهيآت المخول لها فتح هياكل التربية التحضيرية بعد ترخيص من الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.
التربية التحضيرية مفتوحة كذلك للاستثمار الخاص
إن قطاع التربية مسؤول على التربية التحضيرية خصوصا في :
_ إعداد البرامج التربوية
_ تحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل و التجهيزات و الوسائل التعليمية
_ تحديد شروط قبول التلاميذ
_ برامج تكوين المربين
_ تنظيم التفتيش و المراقبة البيداغوجية

الفصل الثالث يتناول **التعليم الأساسي**
لقد تم تحديد مهام و أهداف التعليم القاعدي بمراعاة المهام و الأهداف العامة للمنظومة التربوية في مجملها بخصوص تلبية الحاجيات التربوية الأساسية
" إن هده الحاجيات تتعلق بأدوات التعليم الأساسية (قراءة. كتابة. تعبير شفوي. حساب حل المشاكل)
و كذا بالمحتويات التربوية الأساسية (معارف قدرات قيم مواقف) التي يحتاج إليها الإنسان من اجل البقاء و من اجل تنمية كل ملكاتة للعيش والعمل بكرامة و للمساهمة مليا في التنمية من اجل تحسين نوعية وجوده و من اجل اتخاذ قرارات مستنيرة لمواصلة التعليم" اعلان حمسيان حول التربية للجميع .
التعليم الأساسي منظم على شكل تعليم ابتدائي (5 سنوات وتعليم متوسط 4 سنوات)

الفصل الرابع خصص **للتعليم الثانوي**
الذي ينظم على شكل شعب للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تحضر جميعها لمواصلة الدراسات العليا و هو بذلك يتوج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.
يشكل التعليم الثانوي المسلك الأكاديمي الذي يستقبل خريجي السنة الرابعة متوسط حيث إن لهؤلاء إمكانية الاختيار أو التوجه إلى التعليم المهني الممنوح من طرف المنظومة الفرعية للتعليم و التكوين المهنيين.

الفصل الخامس يتناول الأحكام المتعلقة **بالمؤسسات الخاصة** للتربية و التعليم:
يخضع فتح المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم للاعتماد الذي يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية ،طبقا للإجراءات و الشروط التي يحددها التنظيم، لا يمكن التنازل عن المؤسسة المدرسية العمومية التي يتمثل دورها في منح تعليم مجا ني للجميع و في كل المستويات و التالي لا يمكن آن تكون موضوع أي تحويل مهما كان ولاسيما الخوصصة منها.

- أن تكون مستويات تأهيل مستخدمي التعليم و التربية و الإدارة في القطاع الخاص مساوية على الأقل لنظرائهم في القطاع العمومي الزامية.
- ضمان كل التعليم باللغة العربية.
- ضمان تطبيق البرامج الوطنية للتعليم
- إلزامية تقديم برامج النشاطات المكملة للوزير المكلف بالتربية الوطنية قصد المصادقة عليها تتويج الدراسات بامتحانات وشهادات القطاع العمومي.
- يخضع تحويل التلاميذ من القطاع الخاص إلى القطاع العمومي للقواعد التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.
- تخضع المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم للرقابة البيداغوجية للوزير المكلف بالتربية الوطنية

الفصل السادس خصص **للإرشاد المدرسي**
فبخصوص الإرشاد المدرسي ينص القانون على المساعدة التي يجب تقديمها للتلاميذ و خصوصا على شكل إرشادات و معلومات عن المنافذ المدرسية و الجماعية وعن إمكانيات التكوين المهني و الحرف و المسارات المهنية.
إن هده المساعدة و هدا الدعم من شانهما المساهمة في تحضير المشروع الشخصي لكل تلميذ و تجعله في وضعية تسمح له بإجراء اختبارات مدرسية و مهنية عن بينة من الأمر.
فهيا كل دعم نشاطات التوجيه المدرسي و المهني و تحديدا المراكز المتخصصة في هدا الميدان منصوص عليها على غرار الإجراءات و الأجهزة المتعلقة بعمل التوجيه نفسه تجاه شعبه دراسية معينة .

الفصل السابع يعالج **موضوع التقييم**
أما بخصوص تقيم و تتبع التلاميذ فانه سيتم ضمان المرافقة البيداغوجية للتلاميذ عند الانتقال من طور إلى طور و هذا قصد ضمان تكييفهم مع السياق المدرسي الجديد وضمان الاستمرارية التربوية. إن كيفيات تقيم عمل العمل المدرسي واردة في
النصوص التنظيمية المتعلقة بها. كما إن قنوات الإعلام تجاه الأولياء بشان العمل المدرسي و نتائج المراقبة الدورية و القرارات النهائية قد تم تحديدها أيضا.
(وثائق. اتصالات. مقابلات مع المدرسين اجتماعات الأولياء مع المدرسين) .

الباب الرابع يتناول تعليم الكبار

الذي يشمل في قطاع التربية الوطنية محو الأمية ومحوالأمية البعدي والتعليم عن البعد.
يعد تعليم الكبار صيغة من صيغ مدرسة الفرصة الثانية التي تسمح للأشخاص الدين لا يستفيدون أو لم يستفيدوا بتاتا من تعليم مدرسي أو أولئك الذين يرغبون في تحسين مستواهم الثقافي بتنمية معارفهم واستكمال تكوينهم و ربما تسهيل تحويلهم المهني و بالاستفادة من التربية الاجتماعية المهنية . يحضر تعليم الكبار لامتحانات و شهادات الدولة و الالتحاق بمؤسسات التربية و التكوين

الباب الخامس : يحمل عنوان " المستخدمون"

ينص على مختلف فئات مستخدمي قطاع التربية و يؤسس مبدأ التكوين ، تماشيا ومتطلبات المسار المهني للفرد و كذا حاجيات المؤسسة و الأفراد.
يجعل هدا الباب التكوين الأولي للمدرسين من جميع المستويات بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي و البحث العلمي أو المؤسسات التابعة لوصايتها التربوية فالرفع من مستوى تأهيل المدرسين وتمهين تكوينهم هي أحسن ضمان لنجاح اصلاح التربية وتحسين نوعية خدماتها وأداءاتها، اذ يجب ان لانكتفي"بنفس التربية للجميع " بل يجب أن نتطلع إلى أحسن تربية لكل واحد".
تتكفل مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية مستقبلا بالتكوين البيداغوجي والمهني للمستخدمين الموظفين عن طريق المسابقات الخارجية و بتكوين المستخدمين الموظفين داخل القطاع، قصد ترقيتهم في سلك من أسلاك موظفي التربية ، كما تتكفل بكل عمليات التكوين أثناء الخدمة لفائدة فئات المستخدمين العاملين بالقطاع.
وإضافة إلى ذلك ينص هدا الباب على عطل التحرك المهني المدفوعة الأجر لتحضير تبديل النشاط داخل قطاع التربية أو في قطاع تابع للوظيفة العمومية.
وأخيرا يخصص هدا الباب مادة لإعادة تثمين المنزلة المعنوية و الاجتماعية والاقتصادية لمستخدمي التربية .

الباب السادس مخصص للمؤسسات و هياكل الدعم و الأجهزة الاستشارية

و ينقسم الى ستة فصول..

الفصل الاول يتناول **مؤسسات التربية و التعليم العمومية** .
. المدرسة التحضيرية و المدرسة الابتدائية و المدرسة المتوسطة و الثانوية

الفصل الثاني يتناول **هياكل الدعم**
تتولى هياكل الدعم على الخصوص المهام التالية
ـ تكوين و تحسين مستوى المستخدمين
ـ محو الامة ة تعليم الكبار (بما في دلك التعليم عن البعد)
ـ البحث التربوي و التوثيق و النشاطات المرتبطة بالكتاب المدرسي و بالوسائل التعليمية المكملة.
ـ التقييم و الامتحانات و المسابقات
ـ علم النفس المدرسي و التوجيه و الإعلام حول الدراسات و التكوين و المهني
ـ اقتناء و توزيع و صيانة الوسائل التعليمية .

الفصل الثالث يتناول الجوانب المرتبطة **بالبحث التربوي** و بالوسائل التعليمية
ان تحسين نوعية التعليم و مردود المؤسسة التربوية مرهون بالبحث التربوي
ولذا فالقانون التوجيهي يعمل على أدراجه ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي.
و بخصوص الوسائل التربوية فالقانون ايضا يكرس إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي و يفتح مجال الإعداد للكفاءات الوطنية طبقا لدفاتر الشروط و إجراءات الاعتماد قبل توزيعها على المؤسسات المدرسية.

اما ما يتعلق بالوسائل التعليمية المكملة و كذا المؤلفات شبه المدرسية فيجب المصادقة عليها مسبقا قبل استعمالها في المؤسسات المدرسية
كما ان الدولة مسؤولة بخصوص توفير الكتب المدرسية المعتمدة ومطابقتها للبرامج الرسمية.

الفصل الرابع يتناول **التضامن و النشاط الاجتماعي**
كوسيلة للتقليل من الفوارق الاجتماعية و الاقتصادية و تشجيع التمدرس
و مواصلة الدراسية.قصد تكمله نشاطات الجماعات المحلية والقطاعات المعنية .

الفصل الخامس يحدد **الخريطة المدرسية**
كأداة للتخطيط المدمج في السياسة العامة للإسكان و تهيئة التراب الوطني و هي ترمى إلى إرساء و بسط شبكة الهياكل المدرسية بطريقة متوازية عبر التراب الوطني و توصيل خدمة منسجمة لصالح الأطفال في سن التمدرس

الفصل السادس مخصص **للأجهزة الاستشارية** المنشاة على المستوى الوطني
المجلس الوطني للتربية و التكوين منشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية يشترك في تنصيبه كل من وزير التربية الوطنية مع الوزير المكلف بالتعليم العالي و الوزير المكلف بالتكوين و التعليم المهنيين انه جهاز استشاري ما بين القطاعات و **يتولى مهمة دراسة و مناقشة القضايا المرتبطة بنشاطات المنظومة الوطنية للتربية و التكوين . يهتم بتقديم الآراء و صياغة التوصيات و القيام بدراسات و تقييمات لمواضيع تطلب منه من طرف الوزراء المعنيين أو التي يبادر هو نفسه إلى دراستها.**
المرصد الوطني للتربية و التكوين المنشأ لدى الوزير المكلف بالتربية الوطنية بالتنسيق مع الوزير المكلف بالتعليم العالي و الوزير المكلف بالتكوين و التعليم المهنيين **يتولى مهمة ملاحظة سير المنظومة و التحليل الخدمات والاداءات و صياغة اقتراحات على ضوء ذلك.**
ان صلاحيات و تشكيلة و تنظيم و سير كل من المجلس الوطني للتربية و التكوين و المرصد الوطني للتربية و التكوين تحددها نصوص تنظميه.

الباب السابع يتعلق بالأحكام النهائية

المتضمنة إلغاء الأحكام المخالفة للقانون الحالي لاسيما تلك الواردة في الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 ابريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين.
فالقانون التوجيهي يقوم بتحيين التشريع في مجال التربية و يرفع التناقضات المترتبة عن التحولات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و عن مستوى النمو الذي بلغته المدرسة الجزائرية.
ولتطبيقه فلا بد من المساهمة في تحسين نوعية التعليم الممنوح و مردود المؤسسة التربوية وهذا ما يجب ان نسعى إليه كل في مجال اختصاصه .
عمليا يمكن تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها على الأمدين المتوسط والبعيد
وخصوصا الرفع من مستوى تأهيل مستخدمي التعليم ليجعل مستوى التدرج الجامعي المعيار المرجعي
القضاء النهائ على نظام الدوامين في كل مدارس التراب الوطني
تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر (ما بين 70%و80 %)

دعم الإرشاد المدرسي و الإعلام بخصوص المنافذ و فرض الشغل بطريقة تشرك التلاميذ في اختياراتهم المدرسية و الجامعية و المهنية.
التشجيع على إنشاء هياكل للتربية التحضيرية من طرف المستثمرين الخواص والإدارات و المؤسسات العمومية و الجماعات المحلية و المنشآت الاقتصادية قصد الاستجابة لطلب الأولياء بخصوص التكافل بأبنائهم لتعميم التربية التحضيرية .
العمل على تجانس و تحسين معايير التمدرس داخل الولاية الواحدة و بين ولايات القطر الوطني
التقليص المعتبر للتسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015
من توصيل 90 بالمئة من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط
ضمان تساوي نسبة التمدرس بين البنات و البنين في مختلف مستويات التعليم .

تلك هي الاحكام الخاصة بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية المعدلة و المتممة للأمرية 35/76.
و الذي جاء لموكبة التغيير و التطور و مواجهة العولمة الزاحفة على بلدان العالم.

الجزائـــر في 15جـــانفي 2009

اعداد وتقديم

عبد العزيز رحمون

مفتش التربية الوطنية
للادارة

الملحق رقم 02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريـــة التربيـــــة
الأمـــانة العـــامة
الرقم: 2014/

عنابة في : 2014/10/29

مدير التربية
إلـــى
السيد مدير: إبتدائيـة عائشة أم المؤمنين

الموضوع : ف/ي طلب رخصة القيام بإجراء التربص ميداني
للطالبة :جفال مريم.

المرجـــع : مراسلة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
فرع :علم النفس.

تبعا للمراسلة المذكورة بالمرجع أعلاه.

يشرفني أن أطلب منكم الترخيص للطالبة: جفال مريم. بـ: كلية الآداب و العلوم الإنسانية والاجتماعية / فرع :علم النفس. للدخول إلى مؤسستكم وذلك قصد القيام بتربص ميداني.

مع التزام المعني بالتقيد بالقانون الداخلي للمؤسسة .

مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
ع.ج/السقريمي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريـــة التربيـــــة
الأمـــانة العـــامة
الرقم: 2014/

عنابة في : 2014/10/29

مدير التربية
إلـــى
السيد مدير: إبتدائيـة ريزي عمر

الموضوع : ف/ي طلب رخصة القيام بإجراء التربص ميداني
للطالبة :جفال مريم.

المرجـــع : مراسلة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
فرع :علم النفس.

تبعا للمراسلة المذكورة بالمرجع أعلاه.

يشرفني أن أطلب منكم الترخيص للطالبة: جفال مريم. بـ: كلية الآداب و العلوم الإنسانية والاجتماعية / فرع :علم النفس. للدخول إلى مؤسستكم وذلك قصد القيام بتربص ميداني.

مع إلتزام المعني بالتقيد بالقانون الداخلي للمؤسسة

ع/مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
ع.ج/لسقريعي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريـــة التربيـــــة
الأمـــانة العـــامة
الرقم: 2014/4429

عنابة في : 2014/10/29

مدير التربية
إلـــى
السيد مدير: إبتدائيـة وادي القبة الجديدة

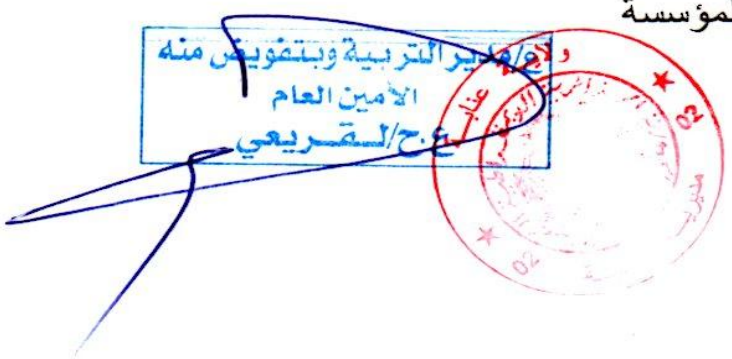
الموضوع : ف/ي طلب رخصة القيام بإجراء التربص ميداني
للطالبة :جفال مريم.

المرجـــع : مراسلة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
فرع :علم النفس.

تبعا للمراسلة المذكورة بالمرجع أعلاه.

يشرفني أن أطلب منكم الترخيص للطالبة: جفال مريم. بـ: كلية الآداب و العلوم الإنسانية والاجتماعية / فرع :علم النفس. للدخول إلى مؤسستكم وذلك قصد القيام بتربص ميداني.

مع إلتزام المعني بالقانون الداخلي للمؤسسة



الملحق رقم 03

جامعة وهران -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قائمة معايير الإبداع اللازم توافرها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا للمرحلة الابتدائية

إعداد الطالبة

جفال مريم

البيانات العامة

الاسم و اللقب :

المؤهل العلمي :

مكان العمل :

التاريخ :

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " مساهمة المعرفة في تحفيز الإيداع عند التلميذ" دراسة وصفية تحليلية لكتب التربية العلمية و التكنولوجيا للسنوات الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بالجزائر .

و تستهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة محتوى هذه الكتب (المعرفة) من خلال (التمهيد ، الأنشطة ، و التمارين) في المرحلة الابتدائية لمهارات الإبداع ، و ذلك لأن الاهتمام بالتفكير الإبداعي و تنمية مهاراته عند التلميذ أصبح في الآونة الأخيرة مطلبا أساسيا في عملية تطوير العملية التربوية و هدفا رئيسيا للتربية بشكل عام .

و قد صيغت هذه المعايير و التي هي عبارة عن مؤشرات لمهارات الإبداع العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الإثراء بالتفاصيل و الحساسية للمشكلات)

في ضوء الآتي :

1 -الأدبيات التربوية التي تناولت الإبداع
2 -الدراسات السابقة
3 -تصنيف بلوم المعدل
4 -أهداف التعليم الابتدائي
5 -خصائص نمو التلميذ المرحلة الابتدائية

ولأنكم من أهل الخبرة و الاختصاص ، فأرجو من سيادتكم التكرم بالتحكيم على هذه القائمة لاعتمادها ، و تحليل المحتوى في ضوئها ، وسنتشرف بمقترحاتكم ، لذا يرجى التكرم بقراءة مفردات هذه القائمة و إبداء رأيكم حول مدى مناسبة هذه المعايير ، أو عدم مناسبتها بوضع علامة (X) في مكان المناسب أمام كل عبارة ، و كذلك تدوين ملاحظتكم في نهاية القائمة ، و إضافة أي معايير أخرى ترونها مناسبة .

تفضلوا بقبول فائق الشكر و الاحترام

الباحثة

قائمة المعايير مهارات، لإبداع الواجب توافرها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا في المرحلة الابتدائية

المهارة	المعيار	مناسب بدرجة عالية	مناسب بدرجة متوسطة	غير مناسب	ملاحظات
أولا	**المعايير الخاصة بالتمهيد**				
01	يمهد للدرس بوثائق مصورة تدعو إلى التفكير				
02	يمهد للدرس بأمثلة غير شائعة				
03	إثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس ، لإثارة دافعية التلميذ للدراسة				
04	معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل من التلميذ يطرح تساؤلات (لماذا ، كيف)				
05	دعوة التلميذ إلى التأمل في الوثائق والوضعيات المقترحة ، و تخيل وضعيات أخرى غير تلك المقترحة				
06	تقدم الوثائق و الرسومات المقترحة مفاهيم جديدة				
	معايير أخرى بدون إضافتها :				
ثانيا	**المعايير الخاصة بالأنشطة**				
07	تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال				
08	عرض بعض النتائج بصورة غير مكتملة ليشارك التلاميذ في استكمالها .				
09	يطلب من التلاميذ تفسير ملاحظاتهم و استنتاجاتهم.				
10	دعوة التلاميذ إلى تطوير بعض الوضعيات الواردة في الأنشطة				
11	عرض بعض الأشكال و الوضعيات الغامضة ، ليفسرها التلاميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات				
12	يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي .				
13	تشجيع التلاميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة .				
14	تكليف التلاميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة				
15	تشجيع التلاميذ على الابتعاد عن المألوف ، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان بحلول جديدة				
16	فتح المجال للتلاميذ لتخيل وضعيات و مشكلات لم تورد في الأنشطة				
17	تشجيع التلاميذ على انجاز وضعيات و				

	أعمال و وثائق تعليمية جديدة و شخصية				
18	يوجه التلاميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات .				
19	يطلب من التلاميذ استخدام الكفاءات المتعلمة في مواقف جديدة غير مألوفة				
20	يطلب من التلاميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيراتهم الخاصة				
21	توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق				
22	تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات				
23	يطلب من التلاميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس				
24	يطلب من التلاميذ تبين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات				
25	تقدم تفسيرات متعددة للوضعيات تتسم بالطلاقة و ترك الحرية لتلميذ لان يختار من بينها .				
26	تشجيع التلاميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة و وضعيات أخرى متشابهة .				
27	مطالبة التلاميذ بأن يأتوا بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم معينة .				
28	تشجيع التلاميذ على استخدام العصف الذهني للتوصل إلى أكثر عدد من المترادفات أو الوضعيات .				
29	ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية				
30	دعوة التلاميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف التعليمية المقترحة				
31	يطلب من التلاميذ تحليل المفاهيم الرئيسية إلى مفاهيم فرعية .				
32	يوجه التلاميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة و فهم ما بها من علاقات و رموز و أشكال				
33	تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكرة التلاميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة				
	معايير أخرى تودون إضافتها				

ثالثا	معايير خاصة بالتمارين					
34	الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون – رتب – عبر – استبدل					
35	استثارة فكرة التلاميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ (بماذا يحدث لو ..... كيف تتصرف عندما ..... لنفرض أن .....، تخيل أن					
36	تشجيع التلاميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى الحل					
37	مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة					
38	مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تأتي في درس					
39	الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل : ماذا ؟ كيف أصبح ؟ و ما الذي أدى إلى ؟					
40	يطلب من التلاميذ إيجاد عدة حلول للمشكلة الواحدة					
41	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلاميذ مثل : اقترح – استنبط – برهن – صمم – استخلص					
42	يستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلاميذ مثل : عدل – كيف – تعالج – دلل					
43	يوجد دائما أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلات و الوضعيات المقترحة					
44	يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها					
45	يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها					
46	تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة					
47	لا يفرض على التلميذ إتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول					
48	يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفصيلات					
49	يشجع التلميذ إلى صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص					
	معايير أخرى بدون تودون إضافتها.....					

الملحق رقم 04

بيان بأسماء الخبراء (المحكمين) لقائمة المعايير الواجب تضمينها في الكتب عينة الدراسة و درجاتهم العلمية

الرقم	الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	خباب عقيلة	أستاذة	جامعة باجي مختار عنابة
02	بوبنيدر نصيرة	أستاذة	جامعة باجي مختار عنابة
03	هادف أحمد	أستاذ	جامعة منتوري قسنطينة
04	رواق حمودي	أستاذ	جامعة منتوري قسنطينة
05	بوفولة بوخمس	أستاذ	جامعة باجي مختار عنابة
06	العافري مليكة	أستاذة مساعدة	جامعة قالمة
07	بلقوميد عباس	أستاذ	جامعة وهران -2-
08	ياسين أمينة	أستاذة	جامعة وهران -2-
09	معلم سعاد	معلمة	ابتدائية واد القبة

الملحق رقم 05

قائمة المعايير مهارات، لإبداع الواجب توافرها في محتوى كتب التربية العلمية و التكنولوجيا في المرحلة الابتدائية

-الصور النهاية –

المهارة	المعيار
أولا	**المعايير الخاصة بالتمهيد**
01	يمهد للدرس بوثائق مصورة تدعو إلى التفكير
02	يمهد للدرس بأمثلة غير شائعة
03	إثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس، الإثارة دافعية التلميذ للدراسة
04	معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل من التلميذ يطرح تساؤلات (لماذا، كيف)
05	دعوة التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة ، وتخيل وضعيات أخرى غير تلك المقترحة
06	تقدم الوثائق و الرسومات المقترحة مفاهيم جديدة
المهارة	**المهارة الخاصة بالأنشطة**
07	تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال
08	عرض بعض النتائج بصورة غير مكتملة ليشارك التلاميذ في استكمالها
09	يطلب من التلاميذ تفسير ملاحظاتهم و استنتاجاتهم
10	عرض بعض الأشكال و الوضعيات الغامضة ، ليفسرها التلاميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات
11	يوجه التلميذ إلى إعطاء امثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي
12	تشجيع التلاميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة
13	تكليف التلاميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة
14	تشجيع التلاميذ على الإبتعاد عن المألوف وذلك بدعوتهم إلى الإتيان بحلول جديدة
15	فتح المجال للتلاميذ لتخيل وضعيات ومشكلات لم تورد في الأنشطة
16	يطلب من التلاميذ استخدام الكفاءات المتعلمة في مواقف جديدة غير مألوفة
17	توجد بالأنشطة تنوع بالوضعيات و الوثائق
18	تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلال عقد المقارنات

19	يطلب من التلاميذ استنتاج الأفكار و القوانين الأساسية
20	يطلب من التلاميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات
21	تقدم تفسيرات متعددة للوضعيات تتسم بالطلاقة و ترك الحرية للتلميذ لأن يختار من بينها .
22	مطالبة التلاميذ بأن يأتو بأكثر عدد ممكن من الإستعمالات الجديدة لمفاهيم و القوانين معينة
23	تشجيع التلاميذ على استخدام العصف الذهبي للتواصل إلى أكثر عدد من المترادفات أو الوضعيات
24	ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية
25	دعوة التلاميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف التعليمية المقترحة
26	تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكر التلاميذ وتتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة
ثالثا	**معايير خاصة بالتمارين**
27	الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون– رتب – عبر – استدل
28	استشارة فكرة التلاميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ(بماذا يحدث لو .... كيف تتصرف عندما – لنفرض أن ....
29	تشجيع التلاميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى كل
30	مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة
31	مطالبة التلاميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تورد بالدرس
32	الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل : ماذا؟ كيف أصبح؟ و الذي أدى إلى؟
33	يطلب من التلاميذ إيجاد عدة حلول للمشكلة الواحدة
34	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلاميذ اقترح-استنبط-برهن-صمم-استخلص
35	تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلاميذ مثل عدل-كيف-تعالج-دلل
36	يوجد دائما أكثر من حل محتمل وصحيح للمشكلات و الوضعيات المقترحة
37	يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها
38	تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة
39	يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة تفاصيل
40	يشجع التلميذ إلى صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص

الملحق رقم 06

شبكة الملاحظة لحصة تدريس مادة التربية العلمية والتكنولوجيا

المدرسة : ابتدائية واد القبة

التاريخ : 17 نوفمبر 2014

التوقيت : 8 صباحا – 10 صباحا

السنة : الخامسة ابتدائي

الحصة : مادة التربية العلمية والتكنولوجية

الدرس : المجال 3 (الإنسان والبيئة)

الوحدة 02 : (التلوث المياه)

1 – بداية الدرس

1 - يبدأ المعلم الدرس في الوقت المحدد

نعم ☐ لا ☆

2 - في بداية الدرس يحدد المعلم الأهداف المنشودة

نعم ☐ لا ☆

3 - يقدم المعلم للتلميذ مخطط الدرس

نعم ☐ لا ☆

4 - يقوم باسترجاع المعلومات عن الدرس السابق

نعم ☆ لا ☐

5 - يثير المعلم الفضول التلميذ

نعم ☆ لا ☐

6 - يستعمل المعلم نفس الأمثلة الموجودة بالكتاب المدرسي

نعم ☆ لا ☐

ملاحظات:

- لاحظت الباحثة أن الحصة تبدأ متأخرة نوعا ما, وذلك لأن التلاميذ يضيعون وقت كبير للجلوس وإخراج الأدوات للاستعداد للتعلم.
- كما لاحظت أن المعلم لا يذكر أبدا الأهداف المنشودة و المراد الوصول إليها في نهاية الدرس.

2-أثناء الدرس:

7 - يطلب المعلم من التلاميذ استعمال الكتاب المدرسي

نعم لا ☐

8 - يستعمل المعلم لغة سليمة و مفهومة من طرف التلاميذ

نعم لا ☐

9 - النشاطات المقترحة نفسها النشاطات الموجودة بالكتاب المدرسي

نعم لا ☐

10 - يستعمل وسائل بيداغوجية متنوعة

نعم ☐ لا

11 - يستعمل عدة مترادفات لتفسير المفاهيم الجديدة الموجودة بالدرس

نعم ☐ لا

12 - يستعين بوسائل تكنولوجية حديثة في الأنشطة (الأفلام, كمبيوتر..)

نعم ☐ لا

13 - الأنشطة المقترحة مستوحاة من الواقع

نعم لا ☐

14 - الأنشطة المقترحة تساهم في تحقيق الأهداف المنشود ة من الدرس

نعم لا ☐

15 - الأنشطة المقترحة متنوعة

نعم ☐ لا ☆

16 - يشجع المعلم كل التلاميذ على المشاركة في الأنشطة

نعم ☐ لا ☆

17 - يقوم المعلم بتصحيح المعلومات الخاطئة عند التلاميذ

نعم ☆ لا ☐

18 - المناخ السائد في القسم تسوده الديمقراطية و التشجيع

نعم ☆ لا ☐

19 - يطلب المعلم من التلاميذ العمل في مجموعات

نعم ☐ لا ☆

20 - يطلب المعلم من التلاميذ الإتيان بأمثلة غير الموجودة بالكتاب

نعم ☆ لا ☐

21 - يطرح التلاميذ أسئلة حول الأنشطة المقترحة

نعم ☆ لا ☐

22 - يمدح ويكافئ المعلم التلاميذ حين يقدمون بأشياء جديدة

نعم ☆ لا ☐

ملاحظات: لاحظنا أثناء حضور هذه الحصة أن النشاطات المقترحة محدودة جدا وكلها تعتمد على خيال التلميذ .

3- نهاية الدرس:

23 - يقترح المعلم نفس التمارينات الموجودة بالكتاب المدرسي

نعم ☆ لا ☐

24 - يتأكد المعلم من أن جميع التلاميذ قد استوعبوا الدرس

نعم ☐ لا ☆

25 - يعطي المعلم الفرصة لذوي القدرات التعلمية المتدينة لطرح أسئلتهم

نعم ☐ لا ☆

26 - يطلب المعلم من التلاميذ القيام بحوصلة للدرس

نعم ☐ لا ☆

27 - يعطي المعلم نبذة عن الدرس المقبل

نعم ☐ لا ☆

ملاحظات: لاحظنا أن الوقت لم يكن كافي لأن يقوم المعلم بالتأكد من استيعاب التلاميذ للدرس وخاصة أن في آخر الحصة بدأ التلاميذ يمارسون نوع من الشغب

الملحق رقم 07

بطاقة تحليل الكتابة المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا

للسنة الرابعة ابتدائي في ضوء معايير الإبداع

المعايير الإبداعية		الدرس الأول		الدرس اثاني		الدرس الرابع		الدرس الخامس		الدرس السادس		الدرس السابع		الكتاب ككل	
المعايير الخاصة بالتمهيد	**التسلسل**	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل	1														
يمهد للدرس بأمثلة محيرة	2														
أثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ	3														
معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا، كيف .....)	4														
يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه	5														
المعايير الخاصة بالأنشطة	**ثانيا**														
تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال	6														
عرض بعض النتائج بصور غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها	7														

يوجه التلميذ لتفسير ملاحظاته واستنتاجاته	8														
عرض بعض و الوضعيات الغامضة ، ليفسرها التلميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات	9														
يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي	10														
تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة	11														
تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة	12														
تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان الحلول جديدة	13														
فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات ومشكلات لم ترد في الأنشطة	14														
تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال ووثائق تعليمية جديدة	15														
يوجه التلميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات	16														

يطلب من التلميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيرات الخاصة	17														
توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق	18														
تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات	19														
يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس	20														
يطلب من التلميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات	21														
تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة ووضعيات أخرى متشابهة	22														
مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم معينة	23														
تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد أكثر عدد ممكن من المترادفات أو الوضعيات	24														
ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية	25														
دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات	26														

الواردة في المواقف التعليمية														
يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية	27													
يوجه التلميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة وفهم ما بها من علاقات ورموز و أشكال	28													
تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكرة التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة	29													
المعايير الخاصة بالتمارين	**ثالثا**													
الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون – رتب – عبر – استبدل	30													
استثارة فكرة التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ (ماذا يحدث لو .... كيف تتصرف عندما .... لنفرض أن ..... تخيل أن	31													
تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة للوصول إلى الحل	32													
مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ	33													

بحيث تكون متدرجة الصعوبة														
مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تأتي في الدرس	34													
الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل : ماذا ؟ كيف أصبح ؟ وما الذي أدى إلى ؟	35													
يطلب من التلميذ إيجاد حلول للمشكلة الواحدة	36													
تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلميذ مثل : اقترح – استنبط – برهن – صمم – استخلص	37													
تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ : عدل – كيف –عالج – دلل	38													
يوجد دائما أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلات	39													
يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها	40													
يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها	41													
تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى	42													

للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة															
لا يفرض على التلميذ إتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول	43														
يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفصيلات	44														
تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص	45														

الملحق رقم 08

بطاقة تحليل الكتابة المدرسي لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا

للسنة الخامسة ابتدائي في ضوء معايير الإبداع

المعايير الإبداعية		الدرس الأول		الدرس الثاني		الدرس الرابع		الدرس الخامس		الدرس السادس		الدرس السابع		الدرس الثامن		الكتاب ككل	
المعايير الخاصة بالتمهيد	**التسلسل**	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تعرض المادة بطريقة تثير التفكير و التأمل	1																
يمهد للدرس بأمثلة محيرة	2																
أثارة مشكلة عامة ترتبط بموضوع الدرس لإثارة دافعية التلميذ	3																
معاينة الوثائق و الصور و الوضعيات المقدمة تجعل التلميذ يقوم بطرح تساؤلات (لماذا، كيف .....)	4																
يوجه التلميذ إلى التأمل في الوثائق و الوضعيات المقترحة و تخيل وضعيات أخرى غير تلك الواردة فيه	5																
المعايير الخاصة بالأنشطة	**ثانيا**																
تقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات و الوثائق و الأشكال	6																
عرض بعض النتائج بصور غير مكتملة ليشارك التلميذ في استكمالها	7																

يوجه التلميذ لتفسير ملاحظاته واستنتاجاته	8																
عرض بعض و الوضعيات الغامضة ، ليفسرها التلميذ بأكثر من تفسير بعد إضافة بعض التعديلات	9																
يوجه التلميذ إلى إعطاء أمثلة غير تلك الواردة بالكتاب المدرسي	10																
تشجيع التلميذ على ابتكار وسائل تعليمية جديدة	11																
تكليف التلميذ بأعمال تجسد المفاهيم الجديدة المتعلمة	12																
تشجيع التلميذ على الابتعاد عن المألوف، وذلك بدعوتهم إلى الإتيان الحلول جديدة	13																
فتح المجال للتلميذ لتخيل وضعيات ومشكلات لم ترد في الأنشطة	14																
تشجيع التلميذ على إنجاز وضعيات و أعمال ووثائق تعليمية جديدة	15																
يوجه التلميذ من خلال الوضعيات المقترحة إلى تطوير الحلول و إضافة تفصيلات	16																

يطلب من التلميذ التعبير عن العلاقات و الأسباب بين الوضعيات بتعبيرات الخاصة	17																
توجد بالأنشطة تنويع بالوضعيات و الوثائق	18																
تعرض المفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات	19																
يطلب من التلميذ استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس	20																
يطلب من التلميذ تبيين العلاقات بين عناصر الوضعية الواحدة و بين غيرها من الوضعيات	21																
تشجيع التلميذ على المقارنة بين الوضعيات المقترحة ووضعيات أخرى متشابهة	22																
مطالبة التلميذ بأن يأتي بأكثر عدد ممكن من الاستعمالات الجديدة بمفاهيم معينة	23																
تشجيع التلميذ على العصف الذهني للوصول إلى إيجاد أكثر عدد ممكن من المترادفات أو الوضعيات	24																
ربط المواقف و الوضعيات المقترحة بمواقف حياتية	25																

دعوة التلميذ إلى تطوير بعض من الوضعيات الواردة في المواقف التعليمية	26																
يطلب من التلميذ تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية	27																
يوجه التلميذ إلى تحليل مختلف جوانب المشكلة وفهم ما بها من علاقات ورموز و أشكال	28																
تعرض الأفكار و المفاهيم في صورة تتحدى فكرة التلميذ و تتطلب حلولا جديدة أو استنتاج مفاهيم جديدة	29																
المعايير الخاصة بالتمارين	**ثالثا**																
الإكثار من الأسئلة التكوينية لا التلقينية مثل : كون – رتب – عبر – استبدل	30																
استثارة فكرة التلميذ من خلال الأسئلة التي تبدأ (ماذا يحدث لو .... كيف تتصرف عندما .... لنفرض أن ..... تخيل أن	31																
تشجيع التلميذ على استخدام طرق مختلفة	32																

للوصول إلى الحل																	
مراعاة التمارين للفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تكون متدرجة الصعوبة	33																
مطالبة التلميذ بتخيل مشكلات ووضعيات لم تأتي في الدرس	34																
الإكثار من الأسئلة التي تتطلب الطلاقة مثل : ماذا ؟ كيف أصبح ؟ وما الذي أدى إلى ؟	35																
يطلب من التلميذ إيجاد حلول للمشكلة الواحدة	36																
تستخدم صيغا متنوعة لتقويم الأصالة لدى التلميذ مثل : اقترح – استنبط – برهن – صمم – استخلص	37																
تستخدم صيغا متنوعة لتقويم المرونة لدى التلميذ : عدل – كيف –عالج – دلل	38																
يوجد دائما أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلات	39																
يطلب من التلميذ أن يبرهن على النتائج المتحصل عليها	40																

يطلب من التلميذ مناقشة نتائج التجارب و المعلومات المتحصل عليها	41																
تقترح مواقف جديدة غير مألوفة حتى يتسنى للتلميذ استخدام الكفاءات المكتسبة	42																
لا يفرض على التلميذ إتباع طريقة معينة لإيجاد الحلول	43																
يوجه التلميذ إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفصيلات	44																
تشجيع التلميذ على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص	45																