الفصل الأول
(٢)
دور المناهج في تنمية الإبداع

لابد من بناء مناهج مرنة وشاملة وصالحة لكل فئات التلاميذ والأكثر صواباً أن يكون للموهوبين مناهج خاصة إلى جانب المناهج العادية .

مقدمة:

ينبع موضوع المناهج الدراسية ودورها في تنمية التفكير الإبداعي من لدن التربويين الغيورين على حال ما وصلت إليه مناهجنا . على الرغم من تطورها على استحياء لمرات عديدة، وكذلك تحت الضغط المجتمعي الذي ينتظر من التعليم عبر مخرجاته الحالية التي يصفها بعضهم بأنها لا تقوى على مجاراة التغييرات المتسارعة التي يشهدها عصرنا، كذلك الاهتمام بهذا الموضوع نتيجة لما أفرزته الألفية الثالثة من ثورة في المعلومات والاتصالات واستخدام التكنولوجيا الحديثة، مما وضع العالم أمام تحديات تستوجب إحداث الكثير من التغييرات في طرق التفكير ووسائله وطرائق تعليمه والمناهج التي تستوعب الأهداف الجديدة، والمحتوى الذي يقوى على مواجهة التحدي، كل ذلك لمواكبة مستجدات الحياة وتقدمها المتسارع. و هذا لن يأتي إلا عن طريق تفعيل الإبداع روحا ومنهجا ونشاطا ووسيلة. فالإبداع في التعليم معيار لتميز الإنسان والبلدان والأوطان وأساس تقدمها ورفاهيتها. قال تعالى ﴿هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ صدق الله العظيم. [الزمر: ٣٩]. ولما كان الإنسان هو غاية التطوير ووسيلته، فلا بد أن تكون برامجنا التخطيطية في ضوء هذه المعطيات العلمية لمستقبل الطفولة والأبناء، مدركة أن ما نخطط له هو أغلى وأثمن ما تملكه هذه المجتمعات ألا وهو الإنسان.

إننا نشهد اليوم تسابقا بين الأمم من أجل الولوج في الألفية الثالثة واللحاق بركب التقدم والتطور، لذلك أخذت في تنفيذ خططها الطموحة في مضمار التعليم، فتوسعت به كما وكيفا: توسعت في إنشاء المدارس وأخذت في تنفيذ مشاريع تطوير المناهج، وطرائق التدريس، وأساليبها، وإدخال تقنيات التعليم قصد تحسين العملية التعليمية، وركزت فيما ركزت على الأطفال العاديين ولم تنس الأطفال غير العاديين إذ شرعت إلى مؤسسات اجتماعية وأهلية برعايتهم تحت إشرافها. كل ذلك من أجل الوصول بالمجتمع إلى مرحلة من الرقي وتوظيف أعلى قدر من قدرات أبنائها وإمكاناتهم من أجل إنجاح خطط التنمية الشاملة.

ومنذ زمن ليس بعيد كتب فيكتور هوغو: (ليس هناك شيء أفضل من الحلم لصناعة المستقبل)، واليوم نرى الأمم وقد حققت بعض حلمها عن طرق الإبداع والتفوق. وأصبحت المجتمعات الإنسانية كافة على الرغم من اختلاف مستوى تقدمها تدرك بشكل جلي أن علة وجود الأمم ومستقبلها أصبح رهناً بإبداع أفرادها، وعلى الرغم من أننا قد تأخرنا كثيرا أو قليلا عن تحديد ماهية حلمنا التربوي، يمكننا القول: (أن نصل متأخرين خير من أن لا نصل أبدا؛ وأن أطول طريق يبدأ بخطوة)، وما علينا لشعورنا بالتأخر إلا أن نحث الخطوات ...

إن رجال التربية اليوم أمام تحد كبير هو مدى قدرتهم على الوقوف في ما يسمى تصور الرؤى الهادية إلى إرساء مجتمع أكثر قدرة على الاستدامة في الألفية الثالثة. وبالنسبة لنا نحن التربويين العرب أكثر حاجة من غيرنا من الأمم والشعوب والمجتمعات للتغيير والنظر إلى المستقبل، كما يتطلب البدء من الآن في تحديد التغييرات التي ترسم الرؤية المستقبلية للتعليم، فنحن بحاجة لهذه الرؤية والإقرار بحاجتنا أن هناك عشر ثورات يعتقد الغرب كما جاء في كتاب: الإعداد لمدرسة القرن الواحد والعشرين [بير دالين وفال دي رست]، [Per Dalin & Val D. Rust, 1996] أنها تطبع التحول من العصر الصناعي الحديث إلى عصر جديد هو عصر [ما بعد الحداثة]. وتتمثل الثورات العشر وهذه الثورات هي: ثورة المعرفة والمعلومات، الثورة السكانية، ثورة العولمة والمحلية، ثورة العلاقات الاجتماعية، الثورة الاقتصادية، ثورة التكنولوجيا، الثورة البيئية، الثورة الجمالية، الثورة السياسية،

وأخيرا ثورة القيم، وعلى المخططين وضع الملامح الأساسية لمجتمع ما بعد الحداثة ليتم على أساسها التخطيط للتعليم في المستقبل.

لقد تبنت الدول الطامحة إلى التقدم الإعلان العالمي [التربية للجميع عام ١٩٩٠] هذا الإعلان الذي وجه بالدرجة الأولى إلى الدول المتعثرة، والذي حث على توفير حاجات التعليم لكل أفراد المجتمع بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

أضف إلى ما تقدم أنه أصبح من الصعب اليوم الإحاطة بكل التغيرات الهائلة التي طرأت على شتى المجالات أو التي تنبئنا الأبحاث بوقوعها في المستقبل القريب، مما يبدو اليوم في حيز التوقع قد نجده حقيقة ماثلة بالغد القريب، كل هذا زاد من مسؤوليات التربية وفتح أمامها آفاقا بل مسؤوليات يجب أن تضطلع بها، بل فرض عليها وهي تواجه تلك المفاجآت، فتربية الغد تتباين جذريا مع تربية اليوم وحضارة الغد، مفارقة لحضارة اليوم والأمس، فكل شيء يتغير حتى المنطلقات العلمية، لذلك لابد أن تتغير منطلقات التربية والتعليم لأنها تعكس واقع المجتمع وتعمل كقوة مجددة لطاقاته وفعالياته. فهل لنا في مجتمعاتنا أن نسعى لتغيير التعليم ونحرق في المناهج الجديدة المسافات الشاسعة التي تفصلنا عن متطلبات الحاضر والمستقبل؟ إن السباق من أجل تطوير التعليم هو سباق في كل المجالات الأخرى من اقتصاد وأمن قومي وغير ذلك.

إن أطفالنا كغيرهم من أطفال العالم يملكون المهارات والقدرات العقلية كما يحلمون الحلم من أجل أن يصبحوا مبدعين ومفكرين ومتفوقين ليصنعوا مستقبلا أفضل لمجتمعاتهم وأوطانهم وأمتهم، لكن الحلم لا يكفي وحده لتحقيق جيل مبدع مفكر متفوق خلاق!

وإزاء هذا لا بد من التساؤل: ما العمل؟

لقد أدركت الأمم أن رعاية الأطفال منذ نعومة أظفارهم شأن قومي وليس شأنا عائليا فقط، ومن قائل إن قياس مدى فاعلية أي اتجاه تربوي يتمثل بمدى مراعاة هذا الاتجاه لرغبات واحتياجات وأحلام الأطفال أنفسهم المعنيين بالتغيير.أما العناية بالمتفوقين والمبدعين في عالمنا العربي: فقد بدأ في بعض البلدان العربية كاتجاه ذي شأن سياسي، يأخذ بالمظهر ويهمل المخبر. [الحسين، ٢٠٠٢، ١٦]، وبدأ هذا الاتجاه على شكل تقليد لتجارب غربية

نشأت في سياق اجتماعي معين، و[التربية نبت لا ينمو إلا من ريّ أهله]. ولعل البحوث المحددة الأهداف والتي تبحث في مشكلات تربوية محددة أيضا، والتي يقوم بها باحثون من البيئة المحلية تكون أقرب إلى التطبيق وأكثر فعالية من تلك التي أعدت في مجتمعات لها خصوصيتها وملامحها وثقافتها وقيمها ومستوى التقدم الذي وصلت إليه في المجالات المختلفة..

ولعل الكتاب الحالي يحاول - بكل تواضع - في هذا الإطار أن ينضم إلى مجموعة الجهود المبذولة من قبل التربويين العرب وغيرهم لتقديم بعض التصورات والمفاهيم التي ربما تنبه إلى خطورة الواقع التربوي إن بقي على ما هو عليه، وهو استجابة لفتح باب التجريب والاجتهاد لتجارب تنبع من البيئة، تجارب مرنة، لديها بدائل وقابلة للتعديل استجابة للحاجات التي يفرزها التطبيق العملي.

والآن لماذا تنمية التفكير الإبداعي من خلال المناهج؟

إن المناهج الحالية التي بثتها وزارات التربية والتعليم في معظم البلدان العربية تزعم أنها ترعى الإبداع والمبدعين، وهي بالواقع تحاول ذلك، لكن حتى الكتب والبرامج الدراسية المصممة لتدريس الإبداع في البلدان المتقدمة نرى أنها غير قادرة على تحقيق أهدافها المعلنة. فلقد راجع [مانسفيلد وبس وكربلكا، ١٩٧٨] Mansfild, se & Krepelka التراث المتعلق بعدد من المقررات الدراسية للبحث عن أدلة على جدواها وانتقال أثر التعلم منها، وكانت النتائج محبطة بوجه عام [فيصل يونس، ١٩٩٧، ٨٣].

إنه بات من الخطأ الآن الاعتقاد بأن التعليم العادي يسلح التلاميذ بالأساس المعرفي لنمط إبداعي من التفكير، وأنهم يحتاجون فقط إلى بعض النصائح عن سبل تسخير أو عن كيفية تسخير هذه المعرفة والمهارة لأغراض إبداعية. إلا أن الخبرة لا تدعم هذا القول، بل ربما تكمن صعوبة أعمق في اعتقادنا أن التعليم المدرسي يؤثر بشكل عكسي على نمط التفكير الإبداعي، وعلى هذا فعلى التدريس المصمم لرعاية الإبداع أن يعالج عيوب التعليم العادي، وقد يدافع هذا الفريق عن التعليم المدرسي بأنه يتوجه أصلا إلى الكشف عن الإجابات الصحيحة ولا يتحمل الاختلاف والمختلفين، وهذه الأسباب مقبولة ولكنها لا تمثل سوى بعضٍ من جملة الأسباب الأخرى التي سترد في هذا الكتاب.

ثانياً- مصطلحات يستخدمها الباب الأول، تحليلها، ومناقشتها:

أ- التفكير لغة:

جاء في «المعجم الوسيط»، فَكَرَ وفكُر وفِكر فَكرا وفِكرا: تأمل بنظر وروية في الشيء، وفكر في الأمر: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل إلى المجهول.

وأفكَرَ في الأمر فكر فيه فهو مفكر، وفكر في المشكلة: أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر. وفكر فلان بالأمر: أخطره في بباله. وافتكر: تذكر. وفكر في الأمر: أعمل عقله فيه. وتفكّر في الأمر: افتكر.

والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها. والفِكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول. ويقال لي في الأمر فكر، ونظر وروية، ومالي في الأمر فكر: مالي حاجة ولامبالاة، والجمع أفكار.

والفكرة: الفكر هو الصورة الذهنية لأمر ما (ج) فِكَرُ.

والفكري: الفكرة (ج) فكريات. و(الفكّير) الكثير التفكير.

وفي «المعجم المدرسي» التفكير: التأمل، وتفكر في الأمر: أعمل عقله وتأمله.

ب - التفكير اصطلاحا:

يطلق الفكر عموما على كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلي، سواء اعتبر هذا النشاط في حد ذاته وبصرف النظر عن بعده الموضوعي، أو اعتبر من وجهة كونه الوعي بكل ما يحدث فينا أو خارجا عنّا. أو اعتبر ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء.وجميع هذه المعاني تخرج الانفعالات والعواطف والغرائز من مفهوم الفكر.

ويشير اليس [Ellis 1978] في [ص: ٤٥٢] إلى أن علماء النفس عادة لا يضعون حدودا فاصلة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من الاستدلال والتفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي التفكير وحل المشكلة على نحو ترادفي، داخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما. وعليه فقد تعددت تعاريف مفهوم التفكير وانقسمت إلى اتجاهين هما باختصار:

الاتجاه الأول: التفكير عملية عقلية مجردة:

يعرف برنار [Bernard] [١٩٥٤، ١٤٨] التفكير أنه يتضمن عمليات داخلية تستحضر التنظيم الذي تحددت معالمه في التعلم السابق، وذلك لكي تتأثر به المواقف الحالية وتتشكل الاستجابات بطريقة تتفق مع الحاجات الداخلية.

ويعرفه سيد خير الله [خير الله، ١٩٧٨، ١٠١. ١٠٣] أنه إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل.

الاتجاه الثاني: التفكير أسلوب لحل المشكلات:

إذ يعرفه راش [Ruch] [١٩٥٢، ٤٥٢]، أنه العمليات التي تحل بها مشكلات مختلفة التعقيد .ويرى أحمد زكي صالح ١٩٨٨ أن التفكير هو أسلوب النشاط الذي يمارسه الفرد حينما يكون إزاء مشكلة، وهذا الأسلوب عادة ما يكون داخليا.

ويمكن جمع هذين التصنيفين (التفكير عملية عقلية مجردة) و(التفكير أسلوب لحل المشكلات) فكلاهما يكمّل الآخر، فالتفكير عملية عقلية داخلية تحدث حينما يواجه الفرد مشكلة وتتخذ نشاطات حل المشكلة. وفي تعريف أحدث يرى النشواتي [١٩٨٦] أن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة المعلومات وترميزها، ولا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة.

ولقد اشتغل الفلاسفة في موضوع التفكير وبينوا أن العقل بمثابة قاعة للمنطق، وأكدوا على التفكير الناقد من خلال التحليل الجدلي للأمور وتطبيق المنطق عليها. أما علماء النفس فقد اشتغلوا بدراسة آلية عمل الدماغ، وأكدوا على دراسة التفكير الإبداعي وكيفية تولد الأفكار في الدماغ،بيد أن عملية التفكير تشتمل على المنطق وتوليد الأفكار كذلك.

إن أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما يتضمن تفكيرا، فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى. وهو أي التفكير: عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي؛ ، أي أن عملية التفكير عملية فردية لكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه. [جمل، وهويدي ٢٠٠٣، ١٦٧].

ويرى الكاتب أن استخدام مصطلح التفكير في هذا البحث جاء ليؤكد مع [هواردسترو Howardcitron]، أننا يجب أن ننمي قدرات التلاميذ التفكيرية والاستدلالية بشكل منهجي في أنقى صورة لها، ليستطيعوا تحويل هذه القدرات إلى تعلمهم الأكاديمي وسلوكهم الحياتي. ولم لا نعيد صوغ كل المواد الدراسية على أساس وجود وظائف معرفية مشتركة ووفق ومناهج تتضمن مهارات التفكير.

إننا نلاحظ في الحياة اليومية أن الإنسان كلما فكر كان أكثر تكيفا، وأي دور للتربية إذا لم تكن تعمل على خلق منهجي لإكساب عادة التفكير؟!.

يرى بعض الباحثين أنه يمكن تقسيم المجتمعات بناء على قدرتها على التفكير من غزارة إنتاجها للمعرفة، فهناك مجتمعات منتجة وأخرى تحاول إنتاج هذه المعرفة، ومجتمعات عاجزة عن الإنتاج والمساهمة فيه، وتعمل فقط في استقبال المعرفة سلبا. ويربط ذلك بنتاج التفكير وليس الذكاء، فالذكاء طاقة كامنة، وتعلم التفكير يطلق هذه الطاقات الكامنة. بذلك فإن الذكاء أصبح نقطة صغيرة في محيط الكلام عن التفكير.

إن التحول من الذكاء إلى التفكير هو في حقيقته تحول من مدارس علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي. وهذا التحول أصبح من اهتمامات المدارس والجامعات، وبمعنى آخر الاهتمام بأساليب التعليم بدلا من حفظ نواتجه، والانصراف إلى قوانين المعرفة بدلا من المعرفة ذاتها.

مسوغات تعليم التفكير:

نعود مرة أخرى لتعريف التفكير وذلك لإصرارنا على خدمة عنوان الكتاب، والنظر إلى الموضوع من جوانب مختلفة:

يرى عادل محمد عبد الله [١٩٩٤] «أن التفكير يقع في قمة النشاط العقلي، إذ يستطيع الإنسان عن طريقه توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريبا، أي أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات، ليجد لها ما يناسبها من حلول».

وكان جيلفورد Guilford,19800 قد رأى أن عمليات التنظيم العقلي (الذكاء) تضم التفكير التقاربي والتفكير التباعدي. وإن كان يصنف أنماط التفكير في صورة ثنائيات إلى: التفكير الابتكاري [Creative Thinking] في مقابل التفكير الناقد .[Critical Thinking] [Guilford,1980, p. 715]

ولقد وضعت صفاء الأعسر، ٢٠٠٠م، ص ٤٥)، في صندوق الأدوات تصنيفا لأسلوبي التفكير التباعدي والتقاربي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول صندوق الأدوات [Tool Box]

[illegible]	[illegible]
الاتجاه التحليلي في توليد الأفكار (Anlaytic Generation) باستخدام هذه الأدوات يمكن تحليل موضوع ما إلى أجزاء فرعية.	استخراج الأفكار المهمة (أو عزلها) Isolating "Hitts"
العصف الذهني بأشكاله المختلفة Brain (storming variation)	التجميع والتصنيف للإلقاء الضوء High lighting
العصف الذهني كتكتيك جماعي	المزايا وأوجه القصور والجدة (التفرد) Advantage Limitation unique Qualities
قوائم الأفكار Idea Checklist	تحليل المقارنات الزوجية Paired comparison analysis
العلاقات القسرية Forcing Relationships لتحويل مسار الأفكار في اتجاه غير مألوف.	مضمون التقييم **Evaluation Matrix**

إن تعريف التفكير ليس أمرا سهلاً، ولكن يمكن القول بشكل عام: إن التفكير هو «أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما يتضمن تفكيرا. فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو يجعل للحياة معنى». ويمتد تعريف التفكير أيضا ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه.

ويرى إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، ٢٠٠١م، أن التفكير يتأثر في البيئة التي ينشأ فيها الفرد، فهناك بيئة مثيرة ومنشطة للتفكير، وهناك بيئة مميتة ومحبطة ومحددة للتفكير. لذا فإن التعليم هو المنطقة والوسيلة التي تؤثر في التفكير سواء بإثارته وتنشيطه أو إعاقته. ومن الطبيعي أن الأطفال لا يستطيعون التعلم بمفردهم، وهذا الكتاب هو ما يريد الكتاب الحالي إجلاء جوانبه، وكيف نعلمهم.

يجب أن نعي أن للأطفال لحظات حساسة في مراحل نموهم العقلي وهم يحتاجون فيها بشكل خاص إلى وسيط، وهذا الوسيط هو التعليم، وكما يحتاجون بصفة عامة إلى مساعدة الكبار ودعمهم مثل الآباء والمعلمين والأقران والرفاق، بالإضافة إلى المثيرات المناسبة لتطوير قدراتهم الداخلية وطاقاتهم الكامنة.

من هنا كان الاهتمام بالبيئة التي ينشأ فيها الطفل غاية في الأهمية، فالطفل الذي يتعرض للتهكم ولتحطيم أفكاره وما يقترحه، ولا يلقى أذنا صاغية لأسئلته سينكمش ويتراجع مستوى التفكير عنده. ويحدث هذا أيضا في المدرسة، حيث يمكن أن ينطلق عقل التلميذ أو أن ينكمش حسب الواقع الذي يعيشه في المدرسة، ونوع التعليم فيما إذا كان تعليما يتطلب عقلا مفكرا، أو عقلا يستخدم وعاء استقبال للمعلومات.

التدريب على الإبداع :

«الإبداع قاسم مشترك بين الناس، فنحن نولد مزودين بخصائص الطبيعة الإنسانية في أسمى معانيها، حيث الخيال الخصب، والقدرات العقلية المتميزة والإمكانات المتواصلة بغير انتهاء، والمواهب المتنوعة، وأن هذا الثراء الإنساني يظل خبيئا في داخلنا، يحتاج لمن يخرجه من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق في الواقع»

د. محمد إبراهيم عيد ٢٠٠٠م

لكي نقترب من التعرف على مصطلح الإبداع له طرق عديدة. وتشتمل أغلب التعريفات. كما مرّ معنا. مفاهيم من قبيل الأصالة، التخيل، التفكير التباعدي (رؤية الأشياء من وجهات نظر مختلفة)، والقدرة على خلق شيء جديد أو تركيب أشياء بصورة جديدة ذات معنى. والإبداع يحتمل أن يحدث عندما يمتلك الشخص سمات معينة من مثل حب الاستطلاع والمرونة والاهتمام بالنقص والاستكشاف.

لم يكن جيلفورد J. P. Guilford (1982) راضياً عن التعريف المحدود للذكاء الذي تفرضه الاختبارات، حيث تقيسه بسلسلة من الإجابات "الصحيحة" المفردة، ومن ثم ابتكر طريقة للنظر إلى الذكاء على أنه يشمل بعضاً من هذه السمات. في مكعب جيلفورد للقدرة الذهنية، يتمايز التفكير التباعدي عن التفكير التقاربي رغم أن كليهما داخل في صميم العملية الإبداعية.

أما التفكير التباعدي: فهو أن يخلق العقل من الوظيفة الوحيدة للشيء وظائف كثيرة"، وذلك بالدخول في التفاصيل عن موضوع معين من خلال العصف الذهني مثلاً، بينما يُعرَّف التفكير التقاربي على أنه «خلق شيء واحد من أشياء كثيرة» وذلك باختزال الكثير من الأفكار في فكرة مفردة بالتركيز على نقطة ما .[Hampden - Turner, 1981, p. 104]

والطلاقة: هي إحدى السمات التي ترتبط بالتفكير الإبداعي، ومعناها القدرة على خلق كثير من الأفكار ذات الصلة بموضوعٍ ما في وقت محدد. وقد أظهرت طفلة تبلغ من العمر خمس سنوات طلاقة تبعث على الدهشة عندما وُضع أمامها ورقة تحتوي على عشرين دائرة وُطلب منها أن ترسم أشكالاً كثيرة مختلفة من هذه الدوائر بقدر ما تستطيع في ظرف دقيقتين اثنتين. وبعد استخدام بعض الدوائر لتجعل منها وجهاً مألوفاً أو بالوناً أو كرة أو شمساً أو برتقالة أو زهرة، ابتكرت من ثم رسوماً لطفاية سجائر وكوب ومصباح وممحاة وقلم رصاص كما تبدو هذه الأشياء من وجهة نظر علوية. ولقد استخدمت الدوائر جميعاً باستثناء صف واحد منها حينما أخبرها المعلم أن عليها أن تتوقف خلال بضع ثوانٍ. وبعد لحظة تفكير، رسمت الطفلة خطوطاً متوازية تحت صف الدوائر الباقية وربطتها جميعاً ببعضها بعضاً بخطوط متقاطعة مظللة، ثم وضعت صناديق على رأس كل دائرة، وبذلك ابتكرت في عجالة قطاراً يمكن إدراك شكله بسهولة.

والمقياس الثاني للإبداع هو **المرونة**، وتعني القدرة على تكييف التغير بطريقة إيجابية منتجة. وقد أظهر أحد الأطفال الصغار يبلغ الثالثة من العمر، مرونةً عندما سكب طفل آخر بصورة عَرَضية الماء على الخطوط التي رسمها بعناية في تدرج لألوان الماء.

وبعد تلاشي نظرة الاستغراب والدهشة التي اعتلت وجهه، مسح الطفل ذو السنوات الثلاثة اللوحة التي رسمها وأعلن قائلاً: «انظر، لقد صنع الماء ألواناً جديدة».

والسمة الثالثة المرتبطة بالإبداع هي الحساسية، وهي سرعة تلقي المثيرات الخارجية والداخلية. إن لدى المبدعين وَعْياً عالياً بعالمهم وإدراكاتهم ومشاعرهم وخيالهم. ويمرون غالباً من خلال حواسهم بما يفتقده الآخرون .[Lowenfeld, 1962] والطفل المبدع سيكون على الأرجح الشخص الذي يشير إلى أن السحاب يشبه القارب السريع، ويدرك رائحة نشارة الخشب الطازجة في ورشة النجارة أو يُسَرُّ بنعومة الماء الممزوج به الصابون حينما يخرج منه الفقاعات.

إذن الإبداع هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى أن تؤدي إلى نتائج إبداعية:

الإبداع والدماغ المنشطر:

«العقل يحكم العالم، وبالتالي فقد سبق له أن حكم ولا يزال يحكم التاريخ كله، ويبقى كل شيء خاضعاً لهذا العقل الكلي والجوهري أداة أو وسيلة بين يديه. وهذا العقل كامن في الواقع التاريخي ويتكون فيه وبه. وتتألف الحقيقة الوحيدة بالوحدة التي تحصل بين الكلي الموجود ذاته ولذاته وبين الفردي أو الذاتي».

هيغل

لقد وهبنا الله سبحانه وتعالى الدماغ وهو عظيم الأهمية يمكنه أن يؤثر في حياتنا تأثيرا كبيرا لمصلحتنا إذا أحسنا استخدامه.. ومخ الإنسان يزن ١.٥كيلو غرام، ويعتبر بذلك من أثقل وأكبر الأعضاء في الإنسان ويحتوي على عدد يراوح ما بين ١٠و ٥٠ مليار خلية عصبية.

في عام ١٩٧٢ فاز العالمان الأمريكيان روجر سبري وروبرت أورستين بجائزة نوبل لاكتشافهما أن المخ البشري منقسم إلى قسمين يختص كل قسم منهما بعمل معين وكأنهما مخان وليسا مخا واحدا..، فالجانب الأيسر يتولى السيطرة على مهارات اللغة والحساب ومعرفة الأعداد ويحلل ويعطي الأسباب والابتكار، ويتحكم في أحلام اليقظة.

والمخ حجما أكبر من المعدة لكن لا نستطيع أن نملأه بالمعلومات كما نملأ المعدة بالطعام إلا إذا كانت هذه المعلومات منظمة ومرتبة.

وتمدنا الأبحاث الحديثة ومن خلال مقارنة بين المخ والحاسوب، فترى أن المخ البشري يتسع إلى تصنيف وتخزين المعلومات إلى الدرجة التي لا يقدر جهاز الحاسوب على تخزينه، علاوة على أن المخ البشري يعمل بسرعة ومرونة أكبر. أما كيف تعمل الذاكرة فهي تشبه إلى حد بعيد عمل جهاز التسجيل، حيث يمكننا تسجيل صوتنا وتخزينه على شريط، ثم نعيد الاستماع إليه إذا أردنا في أي وقت، وبالمثل يمكننا تغذية المخ بالمعلومات، وهناك يتم تخزينها، ونستطيع استدعاءها عندما نحتاج إليها.

في جهاز التسجيل لا يتم العمل إلا إذا قمنا بالضغط على مفتاح التشغيل، وهذا ما يحدث أيضاً بالنسبة للذاكرة، حيث لا يمكن حفظ المعلومات التي نسمعها أو نراها إلا إذا انتبهنا جيدا، فالذاكرة ليست جهازا يعمل بمفرده، لأنها تتكون من عدة أنظمة معقدة تؤدي وظائف مختلفة، تنتج في النهاية قدرة على تخزين المعلومات وجعلها متاحة إذا ما طلبناها.

ويتسع مخ الإنسان كما تقول [مروة عماد الدين] لمساحات هائلة من المعرفة، تكفي لتخزين آلاف المعلومات الجديدة كل ثانية، ابتداء من لحظة الولادة، وحتى آخر مرحلة الشيخوخة وتوقف الدماغ أو المخ عن العمل، ومعنى ذلك أنه لا توجد حدود لحجم المعلومات التي نستطيع أن نسجلها في ذاكرتنا، ومما يقال في هذا المجال أننا نستخدم أقل من ١٥٪ من قدراتنا الهائلة على الحفظ، هذه القدرات مهددة بسبب عدم معرفتنا بقواعد تدريب الذاكرة. ويذكر [أيمن أبو الروس] أن في جزء كبير من المخ «المخيخ» به كم هائل من التوصيلات العصبية، يبلغ عددها نحو ٦٠ ألف وصلة تربط الخلايا العصبية ببعضها بشكل أشبه بوصلات الأجهزة الإلكترونية مثل الحاسوب، بل يمكن اعتبار هذا الجزء أضخم وأروع جهاز حاسوب.

ويكّون المخ مع الأعصاب ما يسمى المخ والمخيخ وجذع المخ بالجهاز العصبي المركزي بالإضافة إلى النخاع الشوكي.

والأعصاب تتفرع من المخ والنخاع الشوكي، وتحتوي على ألياف عصبية وتحمل الإشارات من خارج الجسم إلى المخ والعكس أيضا، أما المخ فهو عبارة عن كتلة عصبية

مكونة من ملايين الخلايا العصبية تملأ تجويف الجمجمة، وعندما تكسب مهارة جديدة وأفكارا جديدة، فإن هذه الخلايا العصبية تتصل به أهداب متفرعة في اتجاهات مختلفة، لتلتقط بها الإحساسات والإشارات المختلفة ثم ترسل الخلية العصبية هذه الإشارات خلال عصب طويل ينتهي بتفرعات رقيقة ليتصل بخلية عصبية أخرى خلال هذه التفرعات وبذلك تنتقل الإشارات العصبية على هيئة موجات كهربية من خلية إلى أخرى.

وعلى الرغم من أن المخ يزن نحو ٢٪ فقط من جسم الإنسان فإنه يستهلك نحو ٢٠٪ من طاقة الجسم.

ويعتبر الجلوكوز الغذاء الأساسي الوحيد للمخ ولا بديل عنه، ولذلك في حالات نقص الجلوكوز، فإن المخ هو أول الأجهزة التي تعاني من هذا النقص، فيقل التركيز، ونشعر بالدوار وفي حالات شديدة قد يحدث إغماء، والمخ يحتاج إلى الغذاء أيضا أثناء النوم لأنه لا يتوقف عن العمل ولكنه يظل يعمل بصورة هادئة وبطيئة.

لقد وجدت اختلافات شكلية بين مخ الرجل ومخ المرأة، فمخ الرجل يزن نحو ١٥٠٠غم بينما يزن مخ المرأة ١٤٠٠غم، كما أن التعاريج الموجودة على سطح مخ الرجل أكثر عددا وتعقيدا منها عند المرأة، وكلما زادت هذه التعاريج عددا أو تعقيدا فإن نسبة الذكاء تكون أكبر.

وضمن الاكتشافات الحديثة عن المخ بدا للباحثين أنه ليس في حالة ساكنة، وإنما هو عضو قابل للتحول والاستخدام بأساليب وطرق جديدة، وبالتالي فإنه يمكن بناء على ذلك أن نزيد من استفادتنا من وظائف وأنشطة المخ با تباعنا لطرق أفضل لتنمية قوى الإدراك والتفكير والبحث.

وعلى الرغم مما يمثله المخ لنا من ثروة عظيمة، فإن كثيرا من الناس في الحقيقة لا يستفيدون من هذه الثروة استفادة كافية، ربما لاستخدامهم طرقا تقليدية محدودة للتفكير والتعلم، والاستفادة من عظمة المخ أمر يتطلب تنمية وإتقان بعض المهارات، فبعض الناس يبددون جزءا كبيرا من الطاقة في الغضب والانفعال والصياح بينما من الأفضل أن ندحر هذه الطاقة لعمل المخ، ولكي نحقق ذلك يجب أن تتفق مهارة ممارسة الاسترخاء حتى نساعد المخ على العمل بكفاءة وهدوء.

ويؤكد كثير من العلماء حقيقة أن النبوغ أو العبقرية ليست صفة يولد بها الإنسان وتميزه عن باقي البشر، وإنما هي محصلة للعمل الجاد المنظم والمهرة في ممارسة التفكير المبدع الخلاق والاستفادة من إمكانيات المخ الهائلة.

ومن الحقائق أيضا أن المخ تنبعث منه قوى خفية أمكن تسجيلها بواسطة بعض الأجهزة مثل رسام المخ الكهربائي، وإحدى هذه القوى ذبذبة (ألفا) وهي تظهر أحسن ما تكون عندما تكون العيون مغلقة والجسم مسترخيا، وهذه هي حالة الاسترخاء المطلوبة لتجديد النشاط الذهني. إذا ينقسم الدماغ البشري إلى نصفين متمايزين يربط بينهما مجموعة معقدة من الأعصاب. ولقد تم التعرف منذ زمن بعيد على أن نصفي الدماغ يقومان بوظائف مختلفة، ولكن البحوث الحديثة زودتنا بمعلومات تعزز هذا التوجه . [Hampden-Turner, 1981] وكما سنرى، فالبحوث الخاصة بالدماغ المنشطر ذات صلة بفهم الإبداع.

فالنصف الأيسر من الدماغ - أو النصف التحليلي - متخصص في اللغة والتفكير المنطقي الاستدلالي، ويرتبط بمفاهيم العلم والرياضيات. ويختص النصف الأيمن بعمليات التفكير المكاني والمهارات الحركية - البصرية، ويستخدم المنحى الكلي الحدسي المرتبط بالإبداع .[Brooks & Obrzut, 1981; Silver, 1982] وكمجتمع، نميل إلى إطفاء قيمة أعلى على المهارات اللفظية والتحليلية الخاصة بالشطر الأيسر. ونحن نرى أن هذا الموقف ينعكس على نظامنا التعليمي. هذا وقد أوضحت البحوث كذلك أن الناس يفضلون صيغة التفكير الملائمة لأحد شطري الدماغ على حساب الشطر الآخر، وأن هذه الصيغة تستقر في وقتٍ مبكر من الحياة .[Silver, 1982]

بيد أن التشابك المعقد للألياف العصبية بين النصفين الكرويين يُظهر علاقة متبادلة قوية، وتدلنا على أننا في حاجة لكلا الشطرين من الدماغ في كل مجالات النشاط .[Silver, 1982] وفي الواقع، تبدو الوظيفة المثلى للدماغ ناتجة عن النمو التام لشطريْ الدماغ كليهما .[Brooks & Obrzut, 1981]

ما تخبرنا به مثل هذه البحوث عن الدماغ من منظور عصبي نفسي، هو أن تكامل العناصر التي تشجع على الإبداع لا تقل أهمية عن الحفز على المهارات الأكاديمية في برامج تعليم صغار الأطفال. الذين هم في حاجة لمدى متنوع واسع من الخبرات في بيئاتهم، الخبرات التي تشجع على

نمو النصف الأيمن بمثل ما تشجع على نمو النصف الأيسر من الدماغ .[Brooks & Obrzut, 1981] وتُسهم الأنشطة والمواد التي تحفز على التفكير التباعدي وحل المشكلة والمهام الإدراكية المكانية والتفكير البصري في نمو الطفل ككل، كما سنرى لاحقاً.

٢ - التفكير الإبداعي:

أ- الإبداع لغة:

من فعل بدع بمعنى الأمر [القاموس المحيط ص: ٧٠٢] المجلد، وفي مختار الصحاح: هو الشيء اخترعه لا على مثال ﴿بديع السموات والأرض﴾ [البقرة: ١١٧] أي: مبدعها وفي لسان العرب: فبدع الشيء ابتدعه: أنشأه وبداه، والبدع، والبدع الشيء يكون أولا [المجلد ٨ ص٦].

وفي المعجم المدرسي الحديث: بدع الشيء. بدعا أنشأه على غير مثال سابق، فهو بديع، بدع. بدوعا، و بداعة: صار غاية في صفته، والإبداع عند الفلاسفة: إيجاد الشيء من عدم، فهو أخص من الخلق، وابتدع: أتى بأمر جديد [ص٩١].

ب- الإبداع اصطلاحاً:

يرى بعضهم أن التفكير يقسم إلى نوعين: تفكير ابتكاري وتفكير نقدي، وفي هذين النوعين يمكن أن ندمج كل أنواع التفكير مثل التفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي. وكل منها يخدم الآخر، ويكونان حلقة واحدة. فالتفكير الابتكاري هو تفكير تقاربي ينتج ويولد الجديد، والتفكير الناقد هو تفكير تباعدي، ويسعى إلى تأكيد القيمة والصدق في شيء موجود فعلاً.

إن التفكير الابتكاري يعتمد على مبادئ مقبولة، في حين يقوم التفكير الناقد على مبادئ مقبولة، وكلا نوعي التفكير يمثل وجهي عملة واحدة، ومع هذا فهما ليسا متطابقين.

إن كلا النوعين يحتاج إلى مهارات وتعليم مسبق، وهذا ما تفتقر إليه طرق التدريس الحالية، بل قد نجد معاداة للتفكير الناقد، بدعوى أنه يتعارض مع بعض الأسس الاجتماعية المتعارف عليها.

ويطالعنا الأدب التربوي بما يزيد عن [٤٥] نظرية في الإبداع كل منها يتناول الإبداع من جانب أو أكثر، ولسنا هنا في معرض الحديث عن هذه التشعبات، لكنه من الضروري أن ننقل عن [Rothenberg,1983] ملخص هذه النظريات بعجالة، وقد صنفها في محاور كالتالي:

١- نظريات ربطت الإبداع بالطبيعة، أرسطو، أفلاطون، كانت، جالتون.

٢- نظريات عزت الإبداع للوراثة: كوجان، جيلفورد، والاش.

٣- نظريات بنت الإبداع على أساس التحليل النفسي: فرويد، واينزويك.

٤- نظريات ربطت الإبداع بعلم النفس: ماكنون، رانك.

٥- نظريات فسرت الإبداع بالاعتماد على سير المبدعين، أعمال كوستلر.

٦- نظريات فسرت الإبداع بصورة فلسفية: مارتن، برانشارد.

٧- نظريات ذات اتجاهات خاصة حيث أعطت تفسيرات ذات خصوصية للإبداع: هلسون، جوردن، بوغن.

٨- نظريات فسرت الإبداع على:

أ- العملية الإبداعية أمثال والاس، وكانون.

ب- إنسان مبدع أمثال: تيلر، ماسلو، لمبارسو.

٩- نظريات ربطت الإبداع بالفن والأدب: تيلر، بو، وباترك.

كما يردد المشتغلون في التفكير الإبداعي عددا من التعريفات استقوها من أدبيات هذا المجال، ومن المشتغلين بالإبداع من علماء النفس، فترى نايفة القطامي أن الإبداع ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشكلات بطريقة فريدة أو غير مألوفة، أو بوضع مجموعة حلول سابقة، والخروج بحل جديد [نايفة القطامي: ١٩١، ٢٠٠١].

وتنقل ناديا السرور[السرور: ٢٠٠٠، ٢٢٣] عن ديفز [Davis,1989]حديثه عن الإبداع فيقول: (إن الإبداع نمط حياة ؛ وسمة شخصية ؛ وطريقة لإدراك العالم؛ فالحياة الإبداعية تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته ؛ وهذا يعني استنباط أفكار جديدة وتطوير حساسيته لمشاكل الآخرين.

ويذكر كل من [١٩٧٨ ، Rogers & Maslow أن الشخص المبدع هو نفس الشخص المحقق لذاته، ويعرف [Torrance,1974] الإبداع على أنه: (هو عملية تشبه البحث العلمي؛ فهو عملية الإحساس بالمشاكل؛ والثغرات في المعلومات ؛ وتشكيل أفكار أو فرضيات؛ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم الوصول إلى النتائج). ويختار [يونس، ١٩٩٧، ٧٩] التعريف التالي:

(التفكير الإبداعي هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى نتائج إبداعية؛ فالمحك الأساسي والنهائي للإبداع هو الناتج؛ ونحن نسمي شخصا ما مبدعا عندما يحقق نتائج إبداعية باستمرار؛ أي نتائج أصيلة ومناسبة وفقا لمحكات المجال موضوع النظر).

أما فتحي عبد الرحمن جروان فيرى (أن التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم «التفكير الإبداعي» وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل التفكير المنتج Productive والتفكير المتباعد Droductive والتفكير الجانبي] LATERAL جروان، ، ١٩٩٩ص ٨٢]. وتلقي التعريفات السابقة نظرة كافية في البحث الحالي وتفيد فيما سيتبناه البحث من اتجاهات، مع الأخذ بالاعتبار أن التفكير الإبداعي تفكير متشعب [Divergent] يتصف بالأصالة كما مرّ معنا، وعادة ما يخرج عن المألوف ولا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه، ويتطلب وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد، ويستخدم المستويات العليا من التفكير (تحليل تركيب، تقويم)، أو استراتيجيات التفكير المتبعة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وصياغة المفاهيم.

أما التعليم الإبداعي فيستهدف تحسين التعلم والنمو وتشجيعهما عن طريق النشاط الابتكاري الأصيل، أو النشاط القائم على التعبير الذاتي من جانب أولئك التلاميذ الذين يتوافر لهم هذه الأنشطة من قبل معلميهم.

أو أنه عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة، واختلال الانسجام وما شاكل ذلك. وتساعده على تحديد مواطن

الصعوبة والبحث عن الحلول، والتكهن وصياغة الفرضيات حول النقائص، واختبار الفرضيات وإعادة اختبارها مع احتمال تعديلها، والخروج أخيرا بنتائج جديدة يوصلها المتعلم إلى الآخرين.

ومن المعروف أن الإبداع الحقيقي يحقق ما لا يقل عن ثلاثة شروط هي: ١ ـ أنه يتضمن استجابة أو فكرة يمكن وصفها بأنها جديدة أو على أقل تقدير قليلة التكرار من وجهة نظر إحصائية، ٢ ـ ومع أن الجدة أو الابتكارية جانب ضروري من الإبداع، إلا أن ذلك لا يكفي وحده، فإذا كانت الجدة أو الابتكارية خليقة أن تشكل جزءا من العملية الإبداعية، فلا بد لها من أن تكون ـ إلى حد ما ـ قابلة للتكيف أو التوافق مع الواقع، أي لا بد من أن تساهم في حل مشكلة أو الانسجام مع وضع قائم، أو تحقيق هدف يمكن تمييزه. أما الشرط الثالث فهو أن الإبداع الحقيقي يتضمن تجسيد الفكرة الأصيلة ومتابعتها وتقويمها وتوسيعها وبالتالي تطويرها تطويرا كاملا.

المناخ المناسب للتعلم الإبداعي:

لا يجوز كما مرّ معنا أن نترك تنمية الإبداع للصدفة. فهناك من الدلائل ما يشير إلى أن الطاقات الإبداعية يمكن تنميتها إذا ما توافرت نوعيات مناسبة من التعلم والتدريب والأجواء التعليمية المناسبة، والآن على سبيل المثال هذه بعض النصوص القصيرة التي تعكس الجو المناسب للتعلم الإبداعي:

أ- قال تعالى ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ﴾ [آل عمران: ١٥٩].

ب- قيل إن الحب أعظم المربين.

ج- من الصفات التي تميز بها الآباء الذين أنجبوا أولادا أصبحوا فيما بعد مبدعين احترامهم الفائق لأطفالهم، وثقتهم بقدرتهم على العمل المناسب، فلم يتردد هؤلاء الآباء في منح أطفالهم حرية ارتياد عملهم الخاص واتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

د- ومن المميزات الأخرى للتعلم الإبداعي الاتجاه الديمقراطي. إن المعلم المبدع لا يكون متسلطا في تعليمه، فهو عوضا عن ذلك ينظم المواد المراد تعلمها ويعرضها بطريقة تشجع تلاميذه على ممارسة تفكيرهم في المشكلات التي يعرضها عليهم، وبكلام آخر إن

المعلم المبدع يجعل تلاميذه يفكرون بأنفسهم بدلا من تزويدهم بحلول جاهزة للمشكلات المعروضة.

٣ - المناهج الدراسية:

«ليست غاية العلم الفهم، كما يقال غالباً، فغايته هي التنبؤ»

لي كونت دي نوي

(ليس صوابا ذلك القول الذي يجعل التفكير حكرا على مواد بعينها كالعلوم الفيزيقية أو الرياضيات، وعلوم الحاسوب وما على شاكلتها. وإنما الأكثر صوابا أن التفكير ماثل في كل حدب وصوب، وفي كل نظام من نظم المعرفة، وفي كل مادة دراسية.

ومن ثم يجب أن يكون التفكير مادة للتدريس، وموضوعا له، من خلال المنهج المدرسي في معناه الواسع).

المنهج لغة:

عرّف القاموس المحيط المنهج: أنه الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وفي لسان العرب (النهج هو الطريق المستقيم).

والمنهج في غالب القواميس تعني الطريق الواضح «معجم الرائد.، بيروت، دار العلم للملاين، ص ١٤٧».

يرى محمد زياد حمدان [حمدان] أنه إذا قبلنا الافتراض أن المنهج البناء العلمي في أهدافه ومعلوماته وأنشطته يمكن اعتباره في الظروف العادية للتربية المدرسية وسيلة ميسرة وهادفة للتعليم، عندئذٍ يرى أن المفهوم اللغوي للمنهج يتطابق مع نظيره التربوي ليكون بهذا: طريقا واضحا للتعلم والتعليم. [حمدان، ، ١٩٨٢، ٢٨].

المنهج اصطلاحاً:

أ- التعريف القديم: تعرفه صالحة سنقر بما يأتي: (هو مجموعة المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو لمرحلة من مراحل الدراسة، ومجموع المعلومات والحقائق العلمية التي يشتمل عليها مقرر كل مادة من هذه المواد). [سنقر،

١٩٨٥، ٢] .ويتبين من هذا التعريف أن مهمة المنهج تقتصر على نقل المتعلم من حالة الجهل إلى حالة العلم النظري واللفظي فقط، وأن مفهومه يقتصر على الجانب الوصفي فقط.

لقد ركز التعريف القديم على الكتاب المدرسي حتى تحولت الوسيلة إلى غاية، وانتقل التلاميذ من متعلمين إلى حفظة تنقش في أذهانهم المعلومات دون فهم في الغالب الأعم، وتحولت مهنة التعليم من تربية الجيل وإعداده للمستقبل بتنمية مختلف قدراته إلى التركيز على قدرة واحدة هي القدرة على الحفظ، وهي أولى المستويات الدنيا في سلم بلوم للمستويات المعرفية والعمليات الذهنية وغابت المستويات الأخرى في هذا السلم وهي: الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم أو الحكم.ولقد ترتب على هذه النظرة الجزئية للمناهج العديد من العيوب أجملها [شفشق، وآخرون ١٩٨٥، ٦٢] في النقاط التالية:

١- أن الكتاب المدرسي هو الذي يحدد إطار المنهج.

٢- عدم النظر بجدية لحاجات التلاميذ.

٣- الأنشطة اللاصفية غير مرتبطة بما يدرس في المنهج.

٤- الاهتمام بجانب واحد من الشخصية البشرية ألا وهو العقل، وليس العقل كله ولكن مستوى التذكر فقط.

٥- انعزال المدرسة عن المجتمع، فما يعّلم في المدرسة يكون في غالب الأمر خيالياً أو ليس له ارتباط بواقع الحياة.

٦- سلبية التلميذ، حيث إن دوره في هذا النوع من المناهج لا يتعدى الحفظ والاستعداد للتسميع متى ما طلب منه ذلك، وفي معظم الأحيان لا يحتاج الطالب للفهم مثلا، كما أنه ليس له أدنى مشاركة في تخطيط المنهج أو إعداده.

٧- تقييد حرية المعلم، فدوره لا يتعدى تدريس الكتاب المدرسي في غالب الأحيان.

وبين التعريف القديم للمنهج والتعريف الجديد، تطور الأول بأثر تقدم العلوم التربوية والنفسية وشتى مناحي الحياة ليصبح (مجموعة الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها، وتنظيمها وتوجيهها، والإشراف عليها، والتأثير بها في شخصية المواطن من مختلف جوانبها بحيث تنمو نموا متكاملا تكامل الحياة في المجتمع المعاصر، سواء أكانت هذه الخبرات في داخل المدرسة أم في خارجها). [أبو الفتوح، ٢٧١٩٧٣].

يتضح من التعريف السابق أن مفهوم الخبرة وحدة متكاملة تقوم على سلوك معين يعمده المعلمون، ويهدفون من خلاله إلى جعل الفرد فعالا في مجتمعه، وهي تهتم بجميع مواقف الحياة داخل المدرسة وخارجها. [Rose L.Neeagley,1967.39]، وترى [صالحة سنقر، ١٩٨٥، ٤]: أن هذا المفهوم قصر مفهوم المنهج على تحديد الخبرات اللازمة وتنظيمها وتعريف المعلمين بها، وأغفل أثر المنهج في المتعلم ولم يؤكد على وظيفة المنهج مما دعا أصحاب التربية الحديثة إلى تبني التعريف الإجرائي للمنهج الذي يرى أن:

(المنهج التربوي هو جميع الخبرات [النشاطات أو الممارسات] المخططة التي توفرها المدرسة أو أية مدرسة تربوية أخرى لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات [العوائد] التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم). وواضح من هذا التعريف أن الغرض هو إحداث تغييرات معينة في سلوك المتعلمين بحسب الأهداف التربوية.[الدمرداش وكامل، ١٩٦٩، ٩٧].

إن المفهوم الجديد للمنهج جاء نتيجة اتساع هذا الأخير في النظرة لقدرات التلاميذ المختلفة ونتيجة تحول اهتمامات التربية من نقل المعرفة المجردة إلى الاهتمام الواسع بشتى قدرات التلاميذ فأصبحت المناهج التعليمية تعرف (بالخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه) [مجاور، ١٩٨١]. ويعرف الريان ١٩٨٦ المناهج بأنها (كل خبرات التلميذ التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء اتخذت تلك الخبرات مكانها داخل جدران المدرسة أو خارجها). ولعله بات جليا أن المنهج بمعناه الواسع أعمق وأشمل من مقررات

المواد الدراسية أو الخطة الدراسية، لأنه يشمل جميع النشاطات أو الخبرات التي تخطط لها المدرسة والتي يمارسها المتعلمون لتحقيق نتاجات تعليمية معينة.

وهذا [حمدان، ١٩٨٢، ٣٣] ارتضى التعريف التالي للمنهج وهو ما برتضيه، الكاتب في هذا الكتاب إذ يرى أن (المنهج هو مجموع المعارف والخبرات الموّجهة التي يتبناها قادة المجتمع للناشئة كغايات يجب تحقيقها لديهم لصالح نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي، من خلال تعليم هادف منظم وبتخطيط المدرسة وتحت إشرافها).

ونتيجة لتنوع مفهوم المنهج كخبرة تربوية، فقد تنوعت المناهج الدراسية التي طورت على أساسه فعرفنا ما يسمى بمناهج الخبرة، ومناهج النشاط، ومناهج قائمة على المشاكل الحياتية، ومناهج الكفايات أو المهارات وغيرها، ولا يتسع المجال لعرض تفاصيل هذه المناهج إنما يهمنا التنويه بها ليس إلا.

وفي الأدبيات التربوية الغربية نجدها تؤكد على أهمية التحرر من تزمت التربية القديمة والتي أكدت على قدرة الحفظ لدى الإنسان والانطلاق إلى آفاق مختلف القدرات، إذ يؤكد أورنستين ١٩٨٨م [Ornnstein] على أهمية أن تقلل المناهج من تركيزها على المواد الدراسية وتضيف لذلك رغبات التلاميذ وحاجات المجتمع، وبدلا عن هذه المواد يرى [كوفمان، Kauffman] أن مناهج المستقبل يجب أن تدرب التلاميذ على فنون الحصول على المعلومات بسهولة، وتعليمهم طرق التفكير المختلفة، والتي منها التفكير العلمي الواضح ... وغيرها من المهارات الأساسية التي تساعد الإنسان على التعامل مع هذا العصر بما يناسبه.[Ornstein 1988 Curriculum] . ويكتفي الكتاب هنا بتعريف كل من الإبداع أو الابتكار، والمنهج على أن التنبه واجب هنا حول تبني مدارسنا لأي المنهجين، فالتطوير الحاصل حتى الآن مازال خجولا وهو أقرب إلى أن يتطابق مع مفهوم المنهج القديم من المفهوم الحديث، مع بعض الاجتهادات في بعض المدارس الخاصة أو النموذجية، وهذا لن يؤدي إلى تنمية الإبداع ولن يؤدي إليه، وعليه لابد من نقلة نوعية نهجر فيها فكرة حشو

عقول تلاميذنا بالمعلومات إلى رحاب أخرى تشتمل على العناية وتنمية القدرات العقلية الأخرى التي وهبنا الله إياها.

الخلفية النظرية:

قبل البدء بمعالجة موضوع الإبداع لابد من طرح موضوع **التعليم بتنمية التفكير** ذلك أنه يمكن أن نبدأ ببرامج عملية متدرجة في المدارس تركز على تدريب المعلمين وهم على رأس عملهم على أن يعطوا شيئا من الحرية في إعادة صياغة محتوى الدروس وطريقة التقويم والاختبارات لتتناسب مع خصائص تنمية مهارات التفكير العليا. يتطلب ذلك تحويل مفهوم التعليم والتعلم لدى المسؤولين عن التعليم والمعلمين بشكل خاص إلى مفهوم التعليم والتعلم من أجل التفكير، وعندها تصبح تنمية مهارات التفكير العليا هدفا استراتيجيا للتعلم، وتصمم المناهج الدراسية وتؤلف الكتب المقررة ويدرب المعلمون على هذا المفهوم للتعليم.

إننا نرى بعض المدارس قد بدأت ولم تنتظر حتى تعلم مهارات التفكير، ولكن هذه المحاولات مازالت في بداياتها وخجولة.

مهارات وعمليات التفكير:

تنتظم مهارات وعمليات التفكير في مستويات متدرجة تبدأ بمهارات التفكير الأساسية مثل: الملاحظة، والمقارنة، والتلخيص، والتصنيف، والتطبيق، وتنظيم المعلومات، ثم تتدرج إلى عمليات التفكير المركب كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار.

وتتكون كل عملية من هذه العمليات من عدد من المهارات والاستراتيجيات. فالتفكير الناقد يتضمن عددا من المهارات مثل: تقويم ثبات ومصداقية المعلومة، وتفسير واستنباط واستخراج المعلومات الحقيقية، اختبار الفرضيات، تتبع المغالطات، تقويم الحوار

والنقاش، إصدار أحكام منطقية، التعرف على الإفادة الناقصة، القدرة على التنبؤ، العلاقة بين السبب والنتيجة وهكذا.

والتفكير الإبداعي يتكون من القدرة على توليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل.

وحل المشكلات يتكون من عدد من الاستراتيجيات المتتابعة مثل: التعرف على المشكلة، تحديدها، البحث عن الحلول، تقويمها، اختيار الحل الأنسب، واتخاذ القرار الذي يعتمد على تحديد الهدف وتوليد البدائل ودراسة العواقب والنتائج المترتبة على الاختيار وترتيب البدائل واختيار البديل الأنسب.

ويرتبط بمهارات وعمليات التفكير العليا عمليات التفكير فوق المعرفية، وهي تتضمن تحليل التفكير والخطوات التي مر بها في الوصول إلى نتيجة معينة مثل اتخاذ القرار أو حل مشكلة أو توليد فكرة إبداعية.

على أن هذه المهارات والعمليات والاستراتيجيات ليست منفصلة بعضها عن بعض، فبينها قدر كبير من التداخل والترادف في استخدام المصطلحات ولأنها تكون في مجموعها خريطة التفكير التي يمكن استخدامها لأغراض تعليم التفكير ومكوناتها ومهاراتها. [عبد الله النافع، ٢٠٠٢، ٢٥].

هوامش الفصل السابق :

- الجروان، فتحي عبد الرحمن [١٩٩٩] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، ص ص. ٨٢ ٨٥

- الحسين، إبراهيم عبد الكريم: [٢٠٠٢] إعداد الطفل المتفوق، سلسلة الرضا للمعلومات، دمشق، ص١٦.

- الريان، فكري حسين [١٩٨٠] تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح، ص١٥.

- طه، إبراهيم فوزي، والكلزة، رجب [١٩٧٧] المناهج المعاصرة، الإسكندرية، منشأة المعارف، ص٢٢

- مجاور، محمد صلاح الدين، والديب، فتحي [١٩٨١] المنهج المدرسي، الكويت، دار القلم، ص ١٠٦.

- تعليم الموهوبين والمتفوقين ترجمة: عطوف محمود ياسين، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، دمشق، ٢٠٠١ ص٢٦٤).

خريطة مهارات وعمليات التفكير

مهارات التفكير المركبة					
اتخاذ القرارات تحديد الهدف التصنيف التلخيص تنظيم المعلومات التطبيق	تحديد المشكلة تتبع المغالطات العلاقة بين السبب والنتيجة استخلاص النتيجة التنبؤ اختبار الفرضيات التعرف على الإفادة الناقصة	توليد المعلومات الأصالة الطلاقة المرونة التفاصيل	تقويم مصداقية . وثبات المعلومات البحث عن الحلول تقويم الحلول اختبار الحل الأنسب	المقارنة / المقابلة بحث الهدف العواقب والنتائج ترتيب البدائل اختيار البديل المناسب	تحليل الخطوات التي مر بها التفكير لفرد ما عند قيامه بعملية تفكير مركبة

هذه الخريطة مقتبسة من كتاب تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات
(فتحي الجروان: ١٩٩٩م ص ٥١)

هل يمكن تعليم التفكير؟

«لا ! ليس العلم وهماً ! لكن من الوهم أن نعتقد أنه بوسعنا الحصول بغير العلم، على ما لا يمكنه أن يعطينا» **فرويد**

يقدم [عبد الله النافع] تصورا لتعليم التفكير ويتساءل التساؤل السابق (هل يمكن تعليم التفكير؟): وهو إذ يرى أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج فرويد

والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل لا بد أن يكون هناك تعليم منتظم، وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية، ويتدرج إلى عملياته العليا. ويورد باري باير [١٩٩٧م] برنامجا متدرجا لتعليم مهارات التفكير بطريقة أفقية ممتدة بين المواد الدراسية يبدأ من الروضة، وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويبين التصور التالي التدرج، والتتابع في التعليم المتكامل لمهارات التفكير من خلال المواد الدراسية.

ففي مرحلة الروضة: فإن المهارات الأساسية تكون: التصنيف والترتيب.

في الصفوف ١، ٢، ٣ فالمرحلة مناسبة لاكتساب الملاحظة والمقارنة / المقابلة، التصنيف، الترتيب، التنبؤ في الصفوف ٤، ٥، ٦ إعطاء أمثلة عن المفاهيم، التعرف على الخصائص المشتركة، التصنيف بناء على الخصائص، ربط الخصائص بعضها مع بعض ..

في الصفوف ٧، ٨، ٩: الملاحظة، المقارنة / المقابلة، التصنيف، الترتيب، التنبؤ.

في الصفوف ١٠، ١١، ١٢: تعريف المفهوم، اكتشاف الأمثلة، اكتشاف الخصائص المشتركة، تصنيف الخصائص بعضها عن بعض، تحديد الخصائص الحرجة.

في إكساب مهارات التحويل والتركيب فإننا نبدأ بها من الصفوف ٣، ٤، ٥، ٦: تحليل الأجزاء من الكل، تركيب جمل وقصص، التقويم بناء على معايير محددة.

في مستوى الصفوف ٧، ٨، ٩: تحليل الأجزاء من الكل، تركيب فقرات ومقالات قصيرة، التقويم باستخدام معايير مبتكرة ذاتيا.

في الصفوف ١٠، ١١، ١٢: فإنه يمكن تمرير المهارات التالية من خلال المواد الدراسية، وهي: تحليل العلاقات، تركيب مقالات، وحوارات منطقية، التقويم باستخدام معايير متعددة.

في الصفوف ٣، ٤، ٥، ٦: اكتشاف المشكلة، اختيار خطة الحل، تنفيذ الخطة، تقويم الحل، ومن هذه المرحلة يبدأ اختيار خطط الحل، والتنظيم ويستمر حتى الصف التاسع.

في الصفوف ٧، ٨، ٩: التعرف على مشكلة، إعادة طرح المشكلة، تخطيط / اختيار الحل، تنفيذ الحل.

في الصفوف ١١، ١٢، التعرف على مشكلة تنظيم المعلومات، إعادة صياغة المشكلة، تخطيط / اختيار خطة الحل، تنفيذ الحل، تقويم الخطة/ الحل.

بالنسبة للتفكير الناقد فإنه يبدأ في مرحلة التعليم الأساسي، ويستمر في المدرسة حتى نهاية الصف الثاني عشر. الصفين ١، ٢: ادعاء الحقيقة / القيمة، [له علاقة، ليس له علاقة]. بعدها حتى الصف السادس: ومن مهاراته في التعرف على أجزاء الحوار، اكتشاف النتيجة، والأسباب، وقد يكتسب طرق التعرف على سلسلة الحوارات.

في الصفوف ٧، ٨، ٩: التمييز افتراض على غير أساس مغالطات منطقية.

في الصفوف ١٠، ١١، ١٢: المغالطات المنطقية، التناقضات المنطقية.

بالنسبة لمهارات اتخاذ القرار: في الصفوف: ٤، ٥، ٦: تحديد الهدف، التعرف على البدائل، تحليل البدائل، اختيار البديل الأنسب، وتستمر هذه المهارات حتى الصف التاسع بإضافة مهارات ترتيب البديل الأنسب.

أخيرا في الصفوف العليا من المرحلة الثانوية ١٠، ١١، ١٢: تحديد الهدف، التعرف على البدائل، ترتيب البدائل، تقويم البدائل، اختيار البديل الأنسب.

ولقد ثبت من خلال الدراسات، والخبرات العملية أن مهارات، وعمليات التفكير العليا لا تنمو تلقائيا لدى الطالب من خلال تعلمه المواد الدراسية بالطرق التقليدية، بل لعل

هذا التعلم قد يعيق نمو قدرات التفكير العليا، كما أنه يعمل على قوقعة هذه القدرات في حدودها ومستوياتها الدنيا وبخاصة التذكر.

ويمكن تعليم مهارات وعمليات التفكير لكل الطلاب بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية بحيث تنمو بشكل متدرج في نسيج بناء شخصية الطالب، ونموه العقلي، والدراسي للطلاب، ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة للطالب، وتجعله أكثر تفاعلا ومشاركة إيجابية في التعلم، وتعوده الاستقلال في الفكر، والمبادرة بالرأي، وعلى تطبيق ما يتعلمه في واقع الحياة، بل تتيح للعديد منهم الإبداع، والتطوير، والإضافة إلى المعرفة والتقنية.

أساليب تعليم التفكير:

هناك ثلاثة أساليب تستخدم لتعليم وتنمية مهارات التفكير وفق ما يلي:

التعليم المثير للتفكير:

وهذا الأسلوب يهدف إلى تنمية مهارات التفكير بطريقة غير مباشرة، ودون تسمية مهارات محددة للتفكير، وذلك بإيجاد البيئة التعليمية التي تستثير التفكير، وتساعد على تنمية مهاراته من خلال استراتيجيات في التدريس يستخدمها المعلم داخل الصف، مثل التنظيم المرن لجلوس الطلاب في الصف، وتقسيمهم إلى مجموعات، أو كل طالبين مع بعضهما للنقاش، والحوارظن وإنجاز مشروع، أو حل مشكلة، وطريقة توجيه الأسئلة للطلاب، ونوع الأسئلة، واستقبال الاستجابات، وطريقة دعمها، وهو ما يجعل الصف بيئة مثيرة للتفكير ومحفزة عليه، ويستخدم بعض المعلمين هذا الأسلوب بفطرتهم، واستفادتهم من طرائق التدريس التربوية التي تعلموها، وتدربوا عليها.

أما خصائص المدرسة التي تنمي التفكير فيراها [فتحي جروان: ٢٠٠٢، ٢٣] كما يلي:

وضوح فلسفة المدرسة.

المناخ العام الديمقراطي.

المناخ الصفي مثير للتفكير.

البيئة المدرسية غنية بمصادر التعلم.

أساليب التقويم متنوعة.

المعرفة هدف عام غير مرتبط بالعلامة.

كوادر المدرسة تتمتع بالجرأة، والقيادية، والانفتاح.

وعن خصائص الفصل المثير للتفكير يقول:

الجو العام للصف مشجع ومثير.

التفاعل الصفي متمركز حول الطالب.

أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا [تحليل، تأليف، تقويم].

ردود المعلم على مداخلات الطلبة حاثة على التفكير.

ويجب أن تكون سلوكات المعلم مثيرة للتفكير وذلك:

بتركيز اهتمام، وانتباه الطلبة على الموضوع.

بأن يسأل أسئلة مفتوحة.

بأن يسأل أسئلة تفسيرية متشعبة.

بأن ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال.

بأن يقبل عدة استجابات للأسئلة المفتوحة.

بأن يشجع على المشاركة، والتفاعل الصفي.

بألا يصدر أحكاما، ولا يعطي آراء محبطة للتفكير.

لا يعيد استجابات الطالب.

يحث على التأمل، والمحاكمة لإجابات الطلبة.

تعليم التفكير:

وهو أسلوب مباشر يمرر من خلال برامج، أو مقررات مخصصة لمهارات التفكير، ومستقلة عن المواد الدراسية يتم تعليمها خلال فترة محددة بحيث يتم تحديد مهارات التفكير

المستهدفة من خلال أنشطة، وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية هذا النوع من المهارات، ومن أهمها: برامج الحل الإبداعي للمشكلات، وبرنامج مهارات التفكير العليا، وبرنامج البناء العقلي، [كورت ديبونو] وبرنامج [فكر] من إعداد وزارة المعارف السعودية وقد صدر منه ثلاثة أجزاء مع أدلة للمعلمين بإشراف [عبد الله النافع].

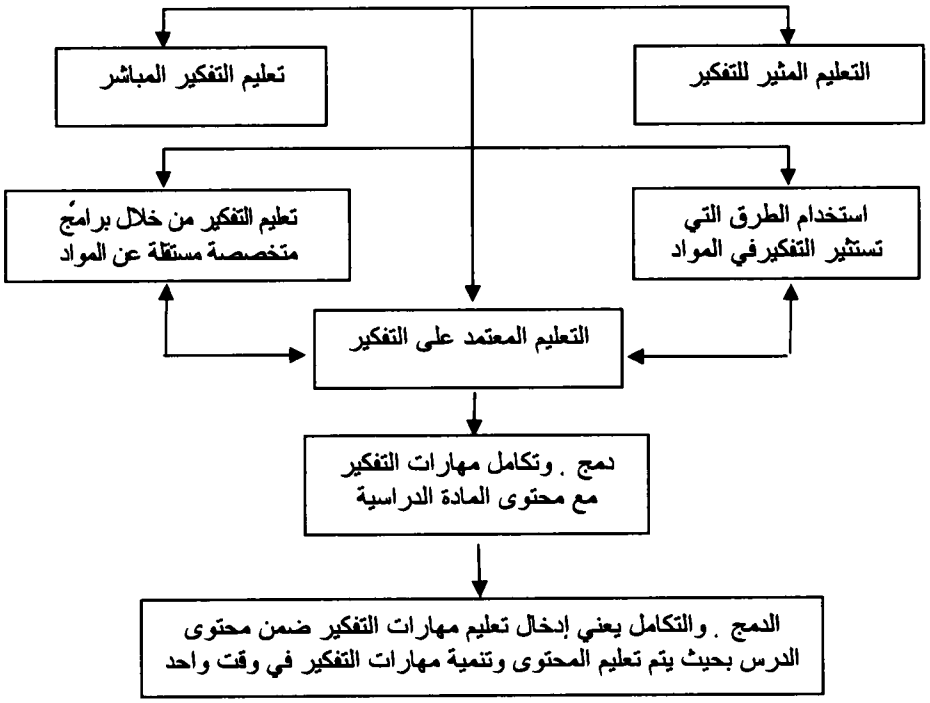
التعليم المعتمد على التفكير:

ويقوم على الدمج، والتكامل بين مهارات التفكير، ومحتوى المادة الدراسية، بحيث يتم تعليم المحتوى، ومهارات التفكير في وقت واحد. وتمثل مهارات التفكير المراد تعلمها جزءا من الحصة الدراسية المعتادة، هنا يخطط المعلم درسه وفق المنهج المقرر ويضمنه المهارات التي تتناسب مع محتوى الدرس، ويستمر تعليم مهارات التفكير طوال السنوات والمراحل الدراسية من بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية، أما التخطيط لهذه الدروس فيتطلب غير ما درج عليه المعلمون وفق الطرائق التقليدية، هنا نبدأ بتحديد الأهداف للمحتوى المعرفي، وللمهارة المستهدفة من مهارات التفكير، وتحديد الوسائل المساعدة في تحقق هذه الأهداف، ثم المقدمة لكل من المحتوى، ومهارة التفكير عن التفكير، وتطبيق التفكير، وانتقال أثر التدريب لأنشطة خارج المادة الدراسية، والتقويم.

وهذا الأسلوب ثبت أنه الأنجع، والأكثر فاعلية، وامتدادا للأثر، والاستمرار إذ التفكير هو الأساس للتعليم، وجعل مهاراته جزءا من المادة الدراسية، ووسيلة لبلوغ، واكتساب المعرفة، وتعلم المفاهيم، والمهارات، والاقتدار على تمثلها.

ويعرض [عبد الله نافع]، شكلا توضيحيا لأساليب تعليم التفكير الثلاثة التي مرت معنا كما يلي:

أساليب تعليم التفكير



مرجعنا في الشكل السابق برنامج التدريب على تنمية مهارات التفكير العليا، والقدرات بمدارس الملك فيصل، عرضه [عبد الله النافع] نقلا عن مجلة المعرفة العدد ٨٢ [٢٠٠٢م].

في تعليم الإبداع:

«يرتبط نجاح فكرة ما بمدى تغييرها لسلوك الفرد أو المجموعة التي تتبناها» جاك مونو

يطالعنا الأدب التربوي بما يزيد عن [٤٥] نظرية في الإبداع، كل منها يتناول الإبداع من جانب، أو أكثر،ولقد بدأ الاهتمام في موضوع الإبداع من خمسينيات القرن العشرين، على أثر سباق التسلح بين القطبين، الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي السابق، والحق أن الإبداع موجود منذ قدم الإنسان على هذه الأرض، وقد أطلق عليه قديما: الاكتشاف، والاختراع، والابتكار، والإلهام، والأصالة، وغير ذلك من مصطلحات، ولسنا هنا في معرض الحديث عن هذه التشعبات، لكنه من الضروري أن ننقل عن [Rothenberg,1983] ملخص نظريات الإبداع هذه وبعجالة، وقد صنفها في محاور كالتالي:

نظريات ربطت الإبداع بالطبيعة، أرسطو، أفلاطون، كانت، جالتون.

نظريات عزت الإبداع للوراثة: كوجان، جيلفورد، والاش.

نظريات بنت الإبداع على أساس التحليل النفسي: فرويد، واينزويك.

نظريات ربطت الإبداع بعلم النفس: ماكنون، رانك.

نظريات فسرت الإبداع بالاعتماد على سير المبدعين: أعمال كوستلر.

نظريات فسرت الإبداع بصورة فلسفية: مارتن، برانشارد.

نظريات ذات اتجاهات خاصة حيث أعطت تفسيرات ذات خصوصية للإبداع: هلسون، جوردن، بوغن.

نظريات فسرت الإبداع على:

العملية الإبداعية أمثال والاس، وكانون.

إنسان مبدع أمثال: تيلر، ماسلو، لمبارسو.

نظريات ربطت الإبداع بالفن والأدب: تيلر، بو، وباترك.

كما يردد المشتغلون في التفكير الإبداعي عددا من التعريفات استقوها من أدبيات هذا المجال، ومن المشتغلين بالإبداع من علماء النفس، فترى نايفة القطامي (أن الإبداع ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء ؛ والمواقف ؛ والخبرات؛ والمشكلات بطريقة فريدة؛ أو غير مألوفة؛ أو بوضع مجموعة حلول سابقة؛ والخروج بحل جديد)، [القطامي، ٢٠٠١، ١٩١].

وتنقل [السرور: ٢٠٠٠، ٢٢٣] عن ديفز [Davis,1989] حديثه عن الإبداع فيقول: (إن الإبداع نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، فالحياة الإبداعية: تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته، وهذا يعني استنباط أفكار جديدة، وتطوير حساسيته لمشاكل الآخرين).

ويذكر كل من [Rogers & Maslow ،١٩٧٨] أن الشخص المبدع :هو نفس الشخص المحقق لذاته، ويعرف [Torrance,1974] الإبداع على أنه (هو عملية تشبه البحث العلمي؛ فهو عملية الإحساس بالمشاكل ؛ والثغرات في المعلومات؛ وتشكيل أفكار أو فرضيات؛ ثم اختبار هذه الفرضيات؛ وتعديلها حتى يتم الوصول إلى النتائج.

ويختار يونس [يونس، ٧٩: ١٩٩٧] التعريف التالي: (التفكير الإبداعي هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى نتائج إبداعية، فالمحك الأساسي، والنهائي للإبداع هو الناتج، ونحن نسمي شخصا ما مبدعا عندما يحقق نتائج إبداعية باستمرار، أي نتائج أصيلة، ومناسبة وفقا لمحكات المجال موضوع النظر).

ويبرر [يونس] تعريفه الذي مرَ معنا تحت عنوان تعريف المصطلحات بالقول: [ليس هناك سبب واضح يجعل النتائج الإبداعية تعتمد على سمة واحدة كالطلاقة الفكرية. فنمط التفكير الإبداعي ليس بسيطا، ومرتبا ـ هو ليس مجرد توليد للأفكار مثلا، أو الاختيار بينها، إنه يتضمن عددا من المكونات التي تسهم في الناتج الإبداعي، هذه المكونات يمكن تصنيفها ـ باختصار وفق مبادئ [للتفكير الإبداعي]:

يتضمن التفكير الإبداعي معايير جمالية بقدر ما يتضمن معايير عملية: إذ يسعى المبدعون نحو الأصالة، وإلى أشياء أكثر أساسية، وقوة وأبعد مدى. والملاحظ أن النواتج الإبداعية لا تنطلق من معين عقلي جاهز، فالمبدعون ملتزمون بالخصائص [المعايير] المعترف بها في مجالهم لكنهم يبذلون جهدا مباشرا لتحقيقها.

يعتمد التفكير الإبداعي على الالتفات إلى الهدف بمثل ما يلتفت إلى النتائج، ويفهم المبدعون الهدف وطرائق تحقيقه في وقت مبكر من العمل، ويقيمونه ويفهمون طبيعة المشكلة، ومعايير الحل، ولديهم المرونة في التناول، بل إنهم مستعدون لإعادة تحديد المشكلة عند الضرورة.

يعتمد التفكير الإبداعي على الحركة أكثر من اعتماده على الطلاقة، فعندما تنشأ الصعوبات في طريق حل المشكلات يلجأ المبدعون إلى أن يجعلوا المشكلات أكثر تجريدا، أو أكثر عمومية، أو أكثر نوعية. وقد يستخدمون أسلوب المماثلة (كما فعل داروين عندما توصل إلى فرض الانتخاب الطبيعي من خلال قراءته لما كتبه [مالثوس] Malthus عن نمو السكان، وتصور الصراع الشديد الذي يمكن أن ينشأ عن زيادة هذا النمو، وقد يتخيلون أنفسهم في أدوار مختلفة بدلا من الرسام.

وقد يستخدمون لحل المشكلات فكرة الرجوع إلى الخلف: من الإجابة إلى الحل، أو إعادة صياغة المشكلة بطرق متعددة .[Simon & Newell, 1972] هذه أنواع من الحركية تشير إلى درجة عالية من الكفاءة مثلما تشير إلى درجة عالية من الإبداعية.

يعد العمل الإبداعي من نوع العمل على حافة القدرة، وليس على وسطها: إذ يتبنى المبدعون معايير مرتفعة، ويتقبلون الخلط، وعدم التأكد، والاحتمالات المرتفعة للفشل كجزء من العمل، إنهم يكتسبون القدرة على أن ينظروا للفشل على أنه أمر طبيعي، بل وحتى مثير للاهتمام، والتحدي.

يعتمد التفكير الإبداعي على كوننا موضوعيين بقدر ما نكون ذاتيين: فالمبدع ينظر إلى وجهات النظر المختلفة، يقيمون نتاجاتهم عن بعد، ويسعون للحصول على النقد الذكي، ويخضعون أفكارهم لاختبارات نظرية، وعملية، إنهم مستعدون لتقبل النقد، والاستجابة.

يعتمد التفكير الإبداعي على الدوافع الداخلية أكثر من اعتماده على دوافع خارجية: هم يختارون ما يفعلونه، وليس الصدفة، وأن ما يقدمونه في حدود قدرتهم وإن كانت أقرب إلى حافتها.

نخلص إلى القول: إنه يبدو من المعقول أن نقول: إنه كلما قادت هذه المبادئ الستة تفكير الفرد كان أكثر إبداعية، كما يمكن القول: إن هذه المبادئ لا تعكس الإبداع بقدر ما تعكس الكفاءة العقلية، أو الدافعية بشكل عام.

والنمط الإبداعي من التفكير هو خليط من الاستراتيجيات، والمهارات، والعوامل، والاتجاهات.مثال ذلك أن الانتباه، والجهد موجهان بطرق معينة للأهداف، ولتحويلات المشكلة، وللحصول على العائد، ومعالجته، وللأصالة، وللخصائص الجمالية الأخرى للمنتج.

وفي هذا السياق يمكن أن ننظر إلى أنماط التوجيه هذه إلى حد ما على أنها استراتيجيات يمكن للمدرسين أن يشجعوها في التلاميذ. وبالطبع هناك عناصر أخرى متضمنة هنا، مثل القدرة على الفهم السريع لطبيعة المشكلة. وبالطبع أيضا لا يمكن للفرد أن يحافظ على السلوك الإبداعي دون المحافظة على الالتزام بالمبادئ الجمالية، ودون الانغماس في المشكلة من أجل متعة الانغماس نفسه، ودون متعة تحوير المشكلة إلى أنماط أخرى.

مكونات الإبداع والتفكير الإبداعي:

يكاد يتفق التربويون على تصنيف مكونات الإبداع، بل يذهب بعضهم إلى تسميتها مهارات التفكير الإبداعي، وقد استقاها الأخير (الجروان، فتحي) من مراجعة اختبارات

التفكير الإبداعي لتورنس، واختبارات جيلفورد (وهي تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي، أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها، وهي:

أولاً- الطلاقة : [FLUENCY]

وهي قدرة الفرد على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة، والسهولة في توليدها، أو هي بعبارة أخرى قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في وحدة زمن.

وهي في جوهرها عملية تذكر، واستدعاء اختباري لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها، ومن أنواعها:

الطلاقة اللفظية، أو طلاقة الكلمات.

طلاقة المعاني، أو الطلاقة الفكرية.

طلاقة الأشكال.

قياس الطلاقة:

اختبار الكلمات والمقاطع.

التصنيف السريع للكلمات.

تصنيف الأفكار.

لعبة التداعيات.

القدرة على وضع أكبر قدر من الكلمات في أقل جمل، وعبارات ممكنة.

عناصر الطلاقة أو عواملها:

الطلاقة اللفظية .[Verbal Fluency]

الطلاقة الفكرية .[Ideational Fluency]

الطلاقة الارتباطية .[Associational Fluency]

الطلاقة التعبيرية .[Expressional Fluency]

ثانياً- المرونة : [flexibility]

وهي كما يقول [فتحي عبد الرحمن الجروان ١٩٩٩ : ٨٤]: القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه، أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير، أو متطلبات الموقف. والمرونة هي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيّر حسب ما تستدعي الحاجة. ومن أشكال المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة. ومن أمثلة ذلك:

- اكتب مقالا قصيرا لا يحتوي على أي فعل ماض.

- فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء الخفيفة جدا.

ويلاحظ أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار، أو الاستجابات، يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.

والمرونة إذن: (تشتمل على الجانب النوعي من الإبداع، ويقصد بها التنوع، والاختلاف في الأفكار التي يصدرها المبدع، السهولة التي يغير فيها الفرد موقفا ما، أو وجهة نظر معينة، وهناك عاملان للمرونة:

المرونة التكيفية : [Adaptive Fluency] وهي تعديل مقصود في السلوك يتفق مع الحل السليم).

المرونة التلقائية : [Spontaneneous Fluency] قدرة الفرد على إنتاج استجابات مختلفة للمثير نفسه.

ثالثاً: الأصالة : [Originality]

التجديد، والانفراد بالأفكار، وتختلف الأصالة عن الطلاقة، والمرونة فيما يلي:

في أنها تعتمد على القيمة النوعية.

النفور فيما يكرره الآخرون.

طرق قياس الأصالة:

كمية الاستجابات غير الشائعة.

اختيار عناوين لبعض القصص.

رابعاً- التفاصيل [الإكمال، الإفاضة]: [Elaboration]

هي قدرة الفرد، وقابليته على تقديم إضافات، أو زيادات جديدة لفكرة معينة.

خامساً- الحساسية للمشكلات :[Sensitivity to Problems]

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات، أو حاجات، أو عناصر ضعف في البيئة، أو الموقف [الجروان، ١٩٩٩، ٨٥]. ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف.ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة، أو إدخال تحسينات، وتعديلات على معارف، أو منتجات موجودة (نلاحظ هنا دور المبدع في مجتمعه وإمكانية مساهمته في عملية التطوير المستمر)، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء **غير العادية، أو الشاذة، أو المحيرة** في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها، أو استخدامها، وإثارة تساؤلات حولها من مثل: لماذا لم يقم أحد بإجراء حيال هذا الوضع؟ أو لماذا لا يكون جهاز [الهاتف مثلا] بهذا الشكل حتى يسهل على الأطفال استخدامه لطلب النجدة مثلا؟.

الإبداع والمبدعون

«إن المعرفة غير قابلة للتعريف (....) فإن معرفة المعرفة تعني أن نسعى إلى إبصار بصرنا، فلكي نعرف ما هو البصر يجب أن ننظر إلى الأشياء ثم أن نفكر، لا أن نغمض أعيننا» .**غاستون برجي**

١- أهمية الإبداع، وأثره في بناء شخصية المتعلمين:

كل منا في مجاله يطالب من معه بالتفكير لأن للتفكير دور في الحياة الأكاديمية، والوظيفية، والعامة، ولذلك نجد كل الناس تبحث عن الطرق التي تجعلهم يمتلكون آليات

التفكير لتوظيفها في جميع مجالات حياتهم، فالتفكير عند الناس هو القدرة على التذكر، والفهم، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج من المقدمات، وغيرها من عمليات ذهنية.

إن الرغبة في امتلاك أفانين التفكير تواجهها أسئلة أهمها: ترى هل نبذل نحن البشر جهودا هادفة لهذا الغرض؟

وهل تكسب مدارسنا عبر فعالياتها المختلفة جهودا مع الطلبة لكي يميزوا بعض العمليات المعرفية التي تتطلبها عمليات الاسترجاع، والتذكر؟ وما يتطلبه الفهم، والتمييز، والمقارنة؟

لقد أنتج التقدم في علم النفس المعرفي تعريفا للتفكير يبعده عما كان يعتريه من ضبابية، فهو الآن وفق هذا العلم: منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة، وهي قابلة للملاحظة، والقياس، والتدريب، والتنمية كما أنها قابلة للاختزال، والضمور.

إن الهدف الأكثر أهمية من التعليم هو التفكير؛ لأن التعليم هو المناخ المناسب لإطلاق طاقات التفكير الإبداعي للإنسان، وعند حصول ذلك يمكن الاطمئنان إلى مشاركة هذا الإنسان بشكل فاعل في الحياة الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وعليه تراجع هدف التربية من أجل المعلومات ليحل محله التعليم من أجل التفكير لمواجهة علوم العصر الحالي، والمستقبل.

إن هذا التحول في هدف التعليم جاء لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتي تفرض معايير جديدة لنمو حضارة البشر، وهي معايير التقدم الحاصل في النموذج الصناعي: مواد خام، عمليات، مخرجات مصنعة بمواصفات محددة مسبقا، وفي هذا الرأي بالطبع نظر.

يرسم ماسلو إنسان القرن الحادي والعشرين المحقق لذاته على أن لديه ١ - إدراكاً متميزاً للواقع بمطالبه، وتعقيده، ٢ - وأنه يتقبل ذاته، والآخرين، ٣ - وأنه يتميز بالتلقائية - ٤- الانشغال بالمشكلات مقابل الانشغال بالأفراد ـ واحترام الخصوصية، والقدرة على الانفصال الإيجابي الغير ـ ٥ - وأن لديه النظرة المتجددة للأمور، ٦ - وأنه شديد الانشغال

بالمجتمع الإنساني، ٧ - وأنه قادر على تكوين العلاقات الناضجة بين الفرد، والآخر، ٨ - وأنه يتمتع بدرجة عالية من الديمقراطية ـ كما يتمتع بدرجة عالية من الإبداع.

إن نموذج تحقيق الذات نموذج دينامي يتفاوت الأفراد في قربهم منه، أو بعدهم عنه. كما يتفاوت في جوانب تحقيقه، ولكن الخاصية العامة في هذا النموذج هي سعي الفرد لتحقيق مالديه من إمكانات معرفية ووجدانية. وتأكيده على التفكير المبدع المتجدد، وعلى تجاوز الانشغال بالذات إلى الانشغال بالمجتمع الإنساني، وعلى تقبل الاختلافات بل توظيفها، وترى [صفاء الأعسر: ١٩٩٧] في «مقدمة كتاب منهاج للتفكير لعلاء الدين كفافي، دار النهضة» أنه إذا قبلنا نموذج المحقق لذاته في ضوء معطيات الاتجاهات العامة للقرن الحادي والعشرين تصبح عناصر ه، أو مكوناته مطالب على التعليم أن يحققها، وأن يتيح للمتعلمين فرصا كافية لتحقيقها ليس كهدف خاص بواضع السياسة، وإنما كهدف للمتعلم ذاته يشارك فيه، ويسعى نحو تحقيقه. كيف يخلق النظام التربوي الوعي لدى المتعلم للسعي لتحقيق الذات كمنطلق للتفكير.

سنحاول في هنا رسم شخصية المبدع، ونبين أثر هذه الشخصية في الإنتاج على المستويين الفردي والمجتمعي، فمن يتمتع بسمات الإبداع من الأفراد يعيش بينه، وبين نفسه بشخصية نشطة، سواء على مستوى حياته الخاصة، وطرائق معالجته للمشكلات، أو على مستوى المؤسسة التعليمية، أو المجتمع، فهؤلاء هم الأشخاص التي تعول عليهم الأمم في مشاريعها التنموية الشاملة، وهؤلاء هم أمل الأمة، هؤلاء يحرقون المراحل لاستدراك الزمن الذي مرّ وتحكمه عقليات نمطية أو تقليدية، وهانحن نردد مع القائلين:

لا موضوع أكثر أهمية في تربية الموهوبين، والمبدعين من موضوع الإبداع، والحق أنه يوجد هدفان متداخلان في تربية الموهوبين:

أ- مساعدة الأطفال، والشباب ليصبحوا أكثر إدراكا، وتحقيقا لذواتهم الفردية المبدعة.

ب- تدعيم الشباب ليكونوا أقدر على العطاء، والمساهمة في خدمة المجتمع بالوسائل الإبداعية كافة.

إن الشخص الذي يتمتع بقدرات إبداعية تكون صفاته ما يلي: ثقة عالية بالنفس، وتمتع بروح الاستقلالية، والمجازفة، وحب المغامرة، والطاقة، والنشاط غير العادي، الحماس، والدافعية، السعي وراء المجهول، والأخطار، حب الاستطلاع، المرح، واللعب البريء، الروح الودودة، والعاطفة الإنسانية المثالية القيميّة، والتأمل الذاتي والفكري بالإضافة إلى سمات أخرى منها: ميل المبدعين نحو وعي متميز، وقدرة استبصارية غير اعتيادية، ومهارة حدسية، ووجدانية لافتة، وهؤلاء يتصفون بالتسامح، والتحمل للغموض الذي يصاحب التعامل مع حلول المشكلات الصعبة كصفة هامة في شخصيتهم، وسلوكهم..هذه بعض ملامح الشخصية المبدعة، فحري بنا أن نكتشف هذه الفئة من أبنائنا، وننمي قدراتها، ونرعاها، وبذلك نكون قد أسسنا لشخصيات سوية منتجة تتكيف مع الظروف، وتقدم نتاجات إبداعية في الفكر، والأفكار، وفي المهارة، والسلوكيات [Gary A. Davis & Sylvia B. Rimm, 2001]

وإذا كنا مهتمين بتنمية المجتمع، ونشر، وإكساب هذه الصفات لأبنائنا من أجل تحقيق البناء الشخصي لذواتهم بناءً متعدد الجوانب (معرفي ومهاري، ووجداني وطرائق تفكير، وأساليب لحل المشكلات)، وما نأمله منهم في المشاركة الفعالة في بناء الوطن والأمة، واضطلاعهم بأدوار منتجة في مشروع التنمية الشاملة في مجتمعاتنا، فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي ليست هدفا يدخل في مجال التطوير الشكلي، وليست ترفا، وإنما ضرورة ملحة ننتقل فيها من تعليم عائم الأهداف، إلى تعليم فعال ستجني ثمراته الأمة، فالاستثمار البشري أقوى من أي استثمار اقتصادي أو غير ذلك.

إن الجهود المزمع تطبيقها لتفعيل برامج تنمية التفكير الإبداعي، وبناء شخصية المتعلمين المنتجين من خلال المناهج أو من خلال منظومة مؤسساتية تعليمية مغايرة لما هو موجود تدفعنا أكثر لتلمس ملامح هذا المتعلم الذي نريده، وهنا تسعفنا الدراسات التي قام بها الباحثون التربويون في محاولة منهم لرسم صورة من هم موجودون فعلا في الحياة ويتمتعون بهذه الصفات، فقد تضمن تقرير مكتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية [U.S.O.E] [Marland,1972,p;10] نقلا عن [قطامي، ١٩٩٠، ص٦٦٧] أن الطفل المبدع هو: صاحب الأداء العالي أو الإنجاز العالي في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

١- القدرة العقلية العامة.

٢- قدرة أكاديمية متخصصة.

٣- تفكير إبداعي، أو خلاق.

٤- الفنون البصرية، أو التمثيلية.

القدرة المتقدمة النفس حركية:

إن تنمية التفكير الإبداعي تستمد أهميتها من أهمية مخرجات هذا النوع من المتعلمين، إذ ننتظر أن يكون لديهم:

١- الرغبة في التقصي، والاكتشاف.

٢- حب الاستطلاع، والاستفسار.

٣- البراعة، والدهاء، وسعة الحيلة.

٤- تفضيل المهمات، والواجبات الصعبة.

٥- الارتياح في حل التمارين، والمشكلات العلمية المختلفة.

٦- مرونة في التفكير، وثقة بالنفس.

٧- سرعة البديهة، وتعدد الأفكار، والإجابات، وتنوعها مقارنة بزملائه الآخرين.

٨- تكريس النفس للعمل الجاد بدافعية ذاتية، ويهبون أنفسهم للعمل العلمي لفترات طويلة.

٩- كثرة القراءة، وخلفية واسعة، وعميقة في حقول متعددة.

١٠- التمتع بمستويات عليا في التحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام.

١١- القدرة على الوصول إلى أعمال جديدة إبداعية.[زيتون، ١٩٨٧، ص ٣١].

وإذا كانت هذه صفات المبدعين فلنا أن نفكر من جديد كم نحن بحاجة لتغيير سمات المتعلمين الحاليين، لأن هذه السمات مفقودة إلى ـ حد ما ـ في المتعلمين الحاليين في ظل المناهج، والأنظمة التعليمية الحالية، فشخصية المتعلم في ظل هذه المناهج، والنظم ميالة للحفظ، وبعيدة عن الاهتمامات المتعددة، ولا تعتمد على نفسها في التحصيل، أو التجريب، أو البحث، وطرائق تعبيرها نمطية فيما إذا رغبت في التعبير عما يعتري النفس من

انفعالات، ولا تمتلك روح التنافس، وليست مثابرة فيما تقوم به من عمل، كما أنها ليست متحمسة لمناقشة كثير مما يعرض عليها من قضايا، ومشكلات، وفي الغالب لا تمتلك قدرات عقلية استقصائية، ولا تكترث كثيرا للبحث عن العلاقة بين السبب، والنتيجة. وعكس مواصفات هذه الشخصية هو ما تتمتع به الشخصية التي عملت البرامج، والمؤسسات على تنمية التفكير الإبداعي لديها، وبذلك تتضح أهمية الإبداع، كما تتضح آثاره في بناء شخصية المتعلمين في إطاره، ولعلنا في تطبيق برامج تنمية التفكير الإبداعي نكسب صفات محمودة لأبنائنا ففي هذه البرامج نشاطات ينتج عنها اتجاهات لدى المتعلمين ترسم شخصياتهم،فيصبحون أكثر ثقة بأنفسهم، وذواتهم، محبون للمغامرة، منسجمون مع أصدقائهم من مختلف الأعمار، فإذا لم تنطبق هذه الصفات كلها على كل المبدعين، فإن نصفها أو أقل كفيل بأن يجعلنا أمام ناشئة مختلفين عما هو موجود حاليا، وكم نحن بحاجة إلى هذا النوع، وها نحن نطلق هنا صرخة أخرى لتنضم إلى صرخات انطلقت من مخلصين غيورين من أجل تفعيل مدارسنا، وتطبيق برامج تعليم التفكير بعامة، والتفكير الإبداعي بخاصة كي ننهض بهذه الأجيال، ونطمئن على المستقبل.

٢- المبدعون ودورهم في تنمية مجتمعاتهم:

تتميز المجتمعات الناضجة اليوم بإعطائها التربية،والتعليم، ومستقبل الأجيال قيمة استثنائية، وفي سلم أولوياتها، وذلك لاعتقاد هذه المجتمعات أن الاهتمام في هذا المجال هو أفضل استثمار لمستقبلها، ورفاهيته، وبخاصة في عصرنا عصر نحتاج فيه جميعا إلى اللحاق بركب ما بعد الحداثة، وعصر التخطيط، والاهتمام بالدراسات المستقبلية لكل مصادر الحياة [الطاقة، الغذاء، المواد الخام، البيئة، والفضاء، الاتصالات، والتكنولوجيا وغير ذلك]، ولذا بات معنى التخطيط، والاهتمام والمستقبل مرادفا لمعنى التربية، فحينما نخطط في ضوء المعطيات العلمية لمستقبل الطفولة، والأبناء فإننا نرسم مستقبل أغلى وأثمن ما يملكه المجتمع.

يرى شحاته [شحاتة، ١٩٩٤، ١١]: أن المبدعين هم ركائز أساسية، وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية، ويطورونها، ويطوعونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن، ورفاهيته، وإسعاده.

ولقد أصبح الإبداع المحرك الحاسم في الإسراع بتقدم الشعوب، وحرق المراحل، وتعويض ما فات هذه الشعوب من أنواع التقدم في شتى العلوم، وصنوف المعرفة تبعا لظروفها التاريخية التي طرأت على مسيرتها والتي جعلتها في مصاف الشعوب المتخلفة، أو الجاهلة في بعض الأحيان.

وأمة بلا إبداع هي أمة بلا هوية، ولا يوجد المبدع الذي لا ينتسب إلى ثقافة، و لا يختزن فكرا؛ لأنه لابد أن يكون صاحب ثقافة عريضة عميقة ملما بإبداعات الآخرين في أمته، وغيرها، وأساليبهم، وفنياتهم، وفلسفاتهم ورؤاهم، ولابد أن يكون مفكرا يولّد، ويحلل، ويستنتج، ويربط، ويبتكر، فالإبداع مشروط بالثقافة، والفكر، وكلاهما اللغة أداته، وثمرته [الناقة، ١٩٩٧، ١٠].

٣- مستويات الإبداع ومجالاته ووسائل تنميته:

تختلف منتجات الإبداع فقد تتراوح بين الإبداع في تنظيم المنزل، وترتيبه إلى اكتشاف عنصر جديد في الكيمياء، أو اكتشاف نظرية جديدة، ولذلك فإن تايلور [Taylor,1959]، قد صنف الإبداع إلى خمسة مستويات هي:

١- **الإبداع التعبيري**: ويعني تطوير فكرة، أو تطوير ناتج بغض النظر عن نوعيته، أو جودته مثل كتابة طفل لقصة، أو عمل لوحة فنية.

٢- **الإبداع المنتج**: ويعني إيجاد ناتج له فائدة، أو قيمة، أو تطوير آلة موسيقية، أو تطوير آلة تسهل العمل الزراعي.

٣- **الإبداع الابتكاري**: ويشير إلى القدرة على استخدام المواد بصورة جديدة ومطورة ولكن دون أن يقدم إسهاما جديدا في المعرفة أو المبادئ والنظريات أو المدارس الفلسفية، ومثال ذلك اختراعات كل من أديسون وماركوني.

٤- **الإبداع التجديدي**: ويعني قدرة الفرد على اختراق مدارس، أو نظريات، أو قوانين، أو مبادئ، وتقديم إضافات جديدة، مثل الإضافات التي قدمها رذرفورد على نموذج يور في الذرة.

٥- **الإبداع التخيلي**: ويعني قدرة الفرد على الوصول إلى نظرية، أو افتراضات جديدة، أو الوصول إلى قانون جديد. ويتمثل ذلك في قوانين نيوتن، أو النظرية النسبية لأنشتاين.

تنمية التعلم من خلال اللعب والرسم والموسيقى في الطفولة المبكرة

في الطفولة المبكرة، تتضمن تجارب اللعب توفير فرص للأطفال لكي:

١- يجدوا حلاً لمشكلة.

٢- يكتسبوا معنى مفهوم جديد.

٣- يلعبوا دورا في تجارب الحياة الواقعية.

٤- يتكيفوا مع وضعيات تتطلب المشاركة والتعاون.

٥- يطوروا لغتهم وقدرتهم على التعلم من خلال اللعب.

يوفر اللعب المسرحي احتمالات لا حصر لها لتطور التعلم من خلال استخدام اللغة المحكية، والمكتوبة، و من خلال القراءةأيضاً. وتساعد الأدوات، والنشاطات التي هي نموذجية في التمثيل المسرحي على النمو المضطرد. إذ يوفر التمثيل وضعيات واقعية، وأسباب وظيفية لاستخدام الطباعة. كما تطلق وحدات جديدة في العلوم الاجتماعية، والعلوم فرصاً لإضافة مواد مطبوعة لاستثارة القراءة والكتابة، واللغة المحكية. وحدة من المساعدين الاجتماعيين - وهو موضوع مألوف بالنسبة لمدرسي الطفولة الأولى- تقود بلا شك إلى مناقشة عمل رجال الإطفاء، عناصر الشرطة، عمال (السوبر ماركت)، الأطباء، الممرضات، سعاة البريد، وموظفو المكاتب. فالتنويه بأي من المساعدين الاجتماعيين هو فرصة لإضافة مواد تعلم جديدة إلى منطقة اللعب المسرحي.

تمثيل أدوار موظفي [مراكزالتسوق الكبيرة] على سبيل المثال، يساعده إضافة معلبات أطعمة غذائية، ومنظفات، صندوق دفع بلاستيكي، أوراق مالية غير حقيقية، أوراق ملاحظات، هاتف، ومفكرة، يافطات مخزن، جدول لساعات العمل، إعلانات، وملصقات للأطعمة، ومنتجات أخرى. يمكن للمدرسين، أو المساعدين زيارة(سوبر

ماركت) قريب ليسجلوا للصف المطبوعات الموجودة هناك، أو لجمع ملصقات قديمة استغنت عنها هذه [السوبر ماركت] ويحتاجونها هم.، وعادة ما يهب مديرو المخازن هكذا مواد بعد استغنائهم عنها. وبالتأكيد، إلى جانب أدوات اللعب المسرحي الخاصة (بالسوبر ماركت)، يجب إضافة أرفف مليئة بالمجلات والكتب «للبيع». فكل هذه المواد والأدوات تساعد الأطفال على الدخول في مناقشة، وهم يلعبون دور مدير المخزن مثلاً، أو الكاتب، أو المحاسب، أو المتسوق. فهم يقرؤون الملصقات، والكتب، والإشارات، والمجلات، ويحضرون قوائم تسوق، وطلبات جديدة عند الحاجة لها.

وتقدم المواضيع المالية نفسها للعب المسرحي مجسدة أدوات تعلم. فدراسة عن العناية بالصحة الشخصية يمكن أن تقود إلى خلق عيادة طبيب.، ويمكن وضع غرفة انتظار تتضمن مجلات عن الصحة، يقرأها المرضى أثناء انتظارهم لدورهم. يمكن أيضاً إضافة لافتة «ممنوع التدخين»، ومذكرة تتضمن ساعات عمل العيادة، وملصقات على الجدران عن العادات الجيدة للصحة. كما يجب توافر دفتر مواعيد للممرضة، وورق لتذكير المرضى بمواعيدهم يأخذونها معهم، أيضاً دفتر لكتابة الوصفات الطبية، وملفات للمرضى تتضمن نماذج يتم تعبئتها، مع عنوان ورقم هاتف المريض.

أثناء دراسة لعبة المواصلات، يمكن أن يعد طلاب الصف وكالة سفر، تتضمن خرائط، وملصقات سياحية، ومقتطفات عن أماكن يمكن زيارتها، وتذاكر للقطارات، والطائرات.

يستمتع الأطفال بالتمثيل في هكذا وضعيات؛ لأن النشاط هنا يتضمن تجارب ذات معنى. في اللعب المسرحي، يشارك الأطفال بطواعية، وعفوية في القراءة والكتابة.

يعتبر التمثيل المسرحي مناسباً في صفوف الطفولة الأولى والحضانة، على أي حال، نادراً ما يتسنى لنا الوقت للتمثيل المسرحي في الصفين الأول،والثاني الابتدائي، أو التفكير به كمجال يتعلم من خلاله الأطفال. في الصفوف التي تتداخل فيها المواضيع في اللعب المسرحي مع أطفال من عمر ٦ إلى ٨ سنوات، ينتج عن ذلك مواد قراءة، وكتابة، ولغة محكية غاية في التعقيد. لذا يُنصح المدرسون بإدراج اللعب في منهج الصفين الأول والثاني ابتدائي، ولقد سهلت التكنولوجيا اشتراك الأطفال في اللعب المسرحي في الصفين

الثاني، والثالث الابتدائيين، وهم يبحثون على الإنترنيت عن مواقع لطرق سير القطارات والطائرات أثناء تمثيل دور عن السفر. كما يمكن أن يستخدم الأطفال أيضاً الإنترنيت للعثور على مزيد من المعلومات لأي دور يقومون بتمثيله.

لذلك كله لابد من العناية بفئة الأطفال.

أ- من خلال الممارسات الفنية ؟

في الطفولة الأولى، يجب تتوافر فرصة التجارب الفنية للأطفال لما يلي:

١- التعامل مع أدوات فنون مختلفة.

٢- الاكتشاف، والاختبار من خلال هذه الأدوات.

٣- التعبير عن المشاعر من خلال الفن.

٤- تمثيل تجربة ما من خلال أشكال فنية مرئية.

٥- تقدير مختلف ألوان الفنون.

٦- تسمية، ومناقشة محتوى الفن: الخط، اللون، القماش، والشكل.

٧- اختبار تعلم القراءة والكتابة من خلال نشاطات فنية.

تسمح التجارب الفنية للأطفال بالاكتشاف والتجريب باستخدام أدوات مشوقة مثل الألوان المائية، الطبع، أقلام التلوين، أسفنجة التلوين، الأقلام العريضة الخط، ورق التلوين المقوى، محارم، الأغطية الشفافة، معجون، مقصات، خيوط، قطع قماش، أدوات تنظيف الصحون، طين، ومعجون للعب. فإذا ما تم تشجيع الأطفال على مناقشة هذه الأدوات أثناء استخدامهم لها، تتطور لغتهم وتزدهر. فاللعب بالطين، أو المعجون يستثير الكلمات مثل امزج، اعصر، لف، اضغط، واعجن. كما تثير الألوان المائية تعليقات من مثل «آه، إنه مائع»، أو «الألوان تسيل على الورقة كشلال مائي»، «أنظر كيف تسيل الألوان كلها مع بعض»، «إن اللون الأحمر يحيل اللون الأزرق إلى الأرجواني»، و«تبدو لوحتي كألوان قوس قزح وهو يعبر السماء». هنا يمكن للمدرس أن يتحين الفرصة لصنع لوائح بالكلمات من اللغة المتولدة في النشاطات الفنية، ولتشجيع الأطفال على التشارك، والتحدث عما يقومون به، وتشكل الكلمات التي يولدونها بشكل فردي مصدر الكلمات الخاصة جداً.

غالباً ما يكون الأطفال متشوقين لعرض إبداعاتهم.، وينتج هذا السلوك عادة من خلال سؤال الأطفال بعضهم عن: كيف قاموا بمشاريعهم.، والوصف المتأتي عن ذلك يوفر فرصة ذهبية لتطور تعلم القراءة والكتابة. فأحياناً يطلب الأطفال أن يملوا جملاً وقصصاً عن أعمالهم الفنية، أو أن يكتبوا تلك الجمل، والقصص بأنفسهم.. ويمكن جمع الأعمال الفنية الفردية في كتب تتضمن عناوين، مقتطفات، أو قصص. كما تلقي النشاطات الفنية الضوء على مفاهيم مثل الحرف [أ] مثلاً من خلال استخدام التلوين الأرجواني أو الأحمر.

لنعلم الموسيقى لأطفالنا:

يجب أن تتضمن التجارب الموسيقية في الطفولة الأولى ما يلي:

١- وجود مكثف للموسيقى مع توافر الاستجابة لها.

٢- التعرف على أشكال مختلفة من بيئة الموسيقى (الأدوات الموسيقية، الغناء، أنواع الموسيقى) للتمكن من التمييز بينها وتطوير وتقييم مختلف الأشكال الموسيقية.

٣- العروض الموسيقية التي تتضمن الإصغاء، الغناء، واللعب:

٤- التعبير عن المشاعر من خلال المشاركة الموسيقية.

٥- اختبار التعلم من خلال النشاطات الموسيقية.

توفر الموسيقى معان واسعة لتطور التعلم. إذ يعثر الأطفال على كلمات جديدة في الأغنيات، وبالتالي يتطور لديهم مستوى المفردات التي يعرفونها. كما تعزز الأغنيات أنماط الكلمات وتقطيع الجمل الكلامية، وهو أمر يجب أن يلفت انتباه الأطفال. يمكن كتابة الأغنيات على رسم بياني، وأثناء الغناء، يشير المدرس إلى الكلمات الفردية في حين يتابع الأطفال الكلمة المطبوعة على الصفحة. وتقتبس الكتب القصصية كثيراً من الأغنيات، مثل أشعار الأستاذ سليمان العيسى،الذي يقدم مادة قراءة قابلة للتنبؤ بالنسبة للأطفال الصغار، وعادة ما يخلق الاستماع للموسيقى الكلاسيكية صوراً كما يكون مصدراً غنياً باللغة الوصفية. يمكن أن يخلق الأطفال قصصاً عن الموسيقى، ويصفوا مشاعرهم، أو يصفوا الأصوات المختلفة للأدوات الموسيقية المتفرقة.