الفصل الخامس

التعليم، والعوامل التي تساعد على الإبداع

١. ما العوامل التي تساعد على الإبداع:

يقدم نادي روما تمييزا بين أسلوبين في التعليم، التعليم من أجل الحفاظ على ما هو قائم، والتعليم من أجل التجديد، والتعليم المحافظ تحصيل لآراء ثابتة، ومناهج ثابتة، وقواعد ثابتة لمواجهة مواقف متوقعة، ومتكررة الحدث، حيث ينمي هذا النوع من التعليم قدرات الفرد على مواجهة مشكلات، ومعطيات محددة في إطار حياة مستقرة، وثابتة.

أما التعليم من أجل التجديد فهو الذي يخضع كل المعطيات، وحتى أكثرها استقرارا للاختبار، وهو التعليم الذي يسعى لتجاوز ما هو قائم، وبناء منظور متجدد.

يشير هذا التقرير لأهمية كلا النوعين من التعليم، ويلاحظ أن التعليم المحافظ لم يعد كافيا، وأصبح التعليم من أجل التجدد مطلبا حيويا إذا ما أراد إنسان هذا العصر مواجهة ما سوف يحمله له المستقبل من تحديات، وأعباء، وما يحمله التغيير السريع من تخلخل في النظم القائمة.

وهنا يصبح التحدي الحقيقي ـ كما تقول الأعسر ـ للتعليم هو إعداد أناس قادرين على استشراف المستقبل، وتشكيله، وليس الاكتفاء بتقبله، والتواؤم معه.

كيف يوظف التعليم إمكانات المتعلم؟ كيف يستثير التعليم هذه الإمكانات، ويتيح الفرص لتنميتها؟ وبمعنى آخر كيف يحفظ النظام التعليمي التوازن بين التعليم المحافظ، والتعليم المتجدد؟

من بين الإجابات المقترحة في ضوء تحديات العصر، وإمكانيات الإنسان في النمو، وتحقيق الذات. وفي خضم تقدم علم النفس المعرفي وعلم النفس الارتقائي يمكن تقديم المسلمات الآتية:

١- إن الإنسان لا يعي ما لديه من إمكانات، وبناءً عليه فهو لا يستخدمها.

٢- إن الإمكانات البشرية قابلة للنمو، والتعديل الذاتي تحت ظروف مواتية.

٣- إن العمليات المعرفية قابلة للملاحظة، والقياس، وعليه فهي قابلة للتدريب، والنمو.

٤- إن إعادة التوازن بين المنتج التعليمي، والعمليات المعرفية حقق نموا في البناء المعرفي.

تنمية القدرات الإبداعية من خلال المناهج التعليمية:

يستطيع الدارس اليوم أن يطمئن إلى تعريف للتفكير الإبداعي على أنه نشاط عقلي هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية، والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية، وانفعالية، وأخلاقية متداخلة تشكل ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم «التفكير الإبداعي» وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل «التفكير المنتج»، و«التفكير المتباعد»، و«التفكير الجانبي» [الجروان ١٩٩٩م].

فعندما نرغب في تنمية القدرة على الطلاقة: نتجه إلى تنمية إمكانية توليد المتعلم لأكبر عدد من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، عند توافر المثير لتتسم الاستجابة بالسرعة، والسهولة.

فعندما نطلب من المتعلم استحضار أكبر عدد من الكلمات تبدأ، أو تنتهي بحرف نسميه؛ فإننا ندرب على قدرة الطلاقة اللفظية، أو طلاقة الكلمات.

وعندما نسأله السؤال التالي على سبيل المثال: ماذا لو أن مدينة دمشق مدينة ساحلية؟

فإننا هنا ندرب على مهارة الطلاقة الفكرية. وعندما نوجه له السؤال التالي: كوّن أكبر عدد من الأشكال المستطيلة ضمن المستطيل الموجود على اللوحة التالية؟ هنا ندربه على طلاقة الأشكال.وهكذا.

وبعد فإن السؤال الذي يواجه مراكز التعليم، ومعاهده يتلخص فيما يأتي: «**كيف يتم تعليم المتعلم؟ وكيف يتعلم؟ وكيف يتعلم كيف يفكر؟**» إن هذا السؤال ليس لغزا، وإنما إذا ما عملنا على تحقيقه على أرض الواقع نكسب الرهان، ويستطيع متعلمونا أن يتكيفوا مع المستحدثات المعاصرة، والقادمة، فآليات التفكير تعمل بواسطة نقل الخبرة، خبرة التفكير،

والتكيف، لتتكيف مع كل وارد جديد. إن مهارات التفكير بعامة،وعلى مختلف أنواع التفكير [التقاربي والتباعدي] هي الضمانة الوحيدة لخريجي مؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها لئلا لا يشعروا بالدهشة، أو الاغتراب عندما تصدمهم حضارة وسائل الاتصال المتنوعة، وحضارة الإلكترونيات، والصناعة بعامة، وما سيأتي به عصر ما بعد الحداثة من جديد.

وما أحوجنا ونحن نستشرف قرنا جديدا إلى تعليم التفكير الإبداعي، والعمل على تنميته وتطويره من خلال المناهج الدراسية، وذلك لأن الإبداع يجب أن يكون غاية لكل المواد الدراسية، بشرط أن تعتمد في تدريسها طرائق، وآليات التدريس الإبداعي، ويجب أن لا يغيب عن ذهننا أن المناهج المطلوبة للقيام بهذا الدور لا تقوى لوحدها على الوفاء بالأهداف، فالمناهج جزء من منظومة عمليتي التعليم، والتعلم، والتي تشتمل على توافر متطلبات عناصر أخرى منها لنجاح المهمة منها :[الأهداف التربوية، والمنهاج الدراسية، والإدارة التربوية، وإعداد المعلمين، وتدريبهم، ونظم الامتحانات] ويتطلب تطوير هذه العناصر الوقوف على واقعها الحالي: [فمعرفة الأشياء تقود إلى التنبؤ بمسيرتها وهذا بدوره يقود إلى السيطرة عليها].

وسيجمل هذا الفصل ما جاء في هذا المجال على لسان [عبد الدايم] ولن يتم الوقوف كثيرا عند واقع عناصر العملية التعليمية، وذلك للالتزام بعنوان الكتاب وحدوده، ولو أن تطوير المناهج لا يتم إلا إذا تحقق التطوير في بقية العناصر، إذ من الذي سيقرر المنهج؟ ومن سيحمله ويجريه في قاعات الدرس؟ وفي أي نظام مدرسي؟ وما سبل تقويمه؟ وهكذا ندرك أن هذا النظام الذي يعد المنهج فيه واحدا من العناصر، يؤثر ويتأثر، ولكن حدود البحث ملزمة أن نركز على عنصر المنهج في هذه الدراسة يقول [عبد الدايم] ما ملخصه:

- إن الواقع التربوي يأخذ اتساعا يوما بعد يوم بسبب التزايد السكاني الكبير، وبسبب تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، وبذلك تقف نظم التربية العربية موقف المنفعل لا الفاعل الموجه، كما تقف أمام تحد آخر يتجلى بالتغييرات المتسارعة في ميادين الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية مما يحتم على هذه البلدان القيام بجهد سريع للحاق بركب البلدان المتقدمة، والحيلولة دون ابتلاع الثقافات الواردة لثقافات هذه البلدان.

- إن حجم الإنفاق الكبير على التعليم لا يكاد المجتمع يلمس آثاره التي كان يتوقعها في مسيرة التنمية الشاملة، وفي الإنتاج، بل نلاحظ أن هذه الدول مستمرة في التخلف، والعجز عن دخول التصنيع [في مرحلة ما بعد التصنيع] في بلدان عرفت التعليم منذ حوالي نصف قرن من الزمان، إنها وقائع تجأر أمام العين المجردة، وتشهد على فراق واضح بين التوسع الكمي في أعداد المتعلمين، وبالتالي في أعداد المعلمين والمدارس، وبين النتائج الحضارية لذلك التوسع.

- إن خير شاهد على عجز كثير من النظم التربوية العربية ما نشهده في معظم البلدان من بطالة لدى المتعلمين، ومن هجرة للمثقفين، على أن المسؤول عن هذا الواقع معقد؛ لأن التربية جزء من نظام اقتصادي، واجتماعي شامل تؤثر فيه، ويؤثر فيها، وبقي النظام التربوي متخبطا لا يضطلع بنصيبه في هذا المجال، ولم يفعل إلا القليل لمكافحة ظاهرتي البطالة، والهجرة لدى المتعلمين.

وبدلا من أن يعيد النظر في مناهجه، وأقسامه، واختصاصاته بحيث تلائم حاجات السوق المتجددة، خضع في معظم الأحيان للضغط الاجتماعي، وعجز عن توليد بنى تعليمية جديدة فيها من المرونة والتشعيب وتنوع الاختصاصات، وتجديدها، والتدريب المستمر، ومشاركة مؤسسات العمل، وسوى ذلك ما يجعلها أقدر على تكوين متعلمين يملكون من المعارف، والمهارات، والخبرات ما ييسر امتصاصهم من قبل سوق العمل.

- ما يزال المعلم لدى الكثيرين عصب العملية التربوية، وجوهرها، ولقد أدت أوضاع المعلمين المعاشية إلى تدني العطاء المنتظر منهم، وهذا الواقع أدى في بعض الأحيان إلى عدم الاكتراث بل كراهية العلم، والتعليم لدى كل من المعلمين، والمتعلمين، وهذا واقع خطير إذ ينقلب العلم، والتعلم إلى عملية آلية، لا حياة فيها، ولا دوافع ذاتية تغنيها، ولا مكان فيها للمبادرة الذاتية، بله الإبداع والابتكار، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تضاؤل الفوائد التنموية التي تجنى من التربية، ويجعل كلفتها كلفة مفرطة في مقابل فوائدها التنموية المتضائلة. [عبد الدايم، ١٩٩٣، ١٠. ١١].

ويحق لنا الآن بعد تحدثنا عن المنظومة التعليمية أن نجتزئ من هذا النظام [الكل] عنصر المناهج من مجموع العناصر الأخرى لنرى أنها غامضة هي الأخرى غموض، واضطراب الأهداف التربوية، ويبدو هذا الاضطراب في محاولة المناهج ترجمة الأهداف، والمنطلقات العامة للتربية [كالأهداف المشتقة من الإسلام، أو من العروبة، أو من الأوضاع الاجتماعية، ومطالب التنمية، أو من اتجاهات العصر، وخصائصه، أو من حاجات الفرد العربي، أو ....]، إلى أهداف المراحل ثم المناهج. وهكذا ما يزال الأمر يحتاج إلى تحقيق توازن أكبر في أهداف المناهج، ومضمونها بين الأصالة، والمعاصرة، بين الثابت، والمتغير، وبوجه خاص لا بد من اجتناب كلتا النزعتين الغالبتين، نزعة التغريب، في فترة تزداد فيها مخاطر الغزو الثقافي لأمتنا [العولمة الثقافية: التي تعني في بعض جوانبها ابتلاع الثقافات الأخرى وصهرها لصالح المستثمرين]، ونزعة التقوقع حول الذات في عصر تفاعل الحضارات، وتضامنها من أجل تحقيق التقدم في شتى المجالات، وبناء مستقبل إنساني أفضل.[عبد الدايم، ١٩٩٣ : ٦٧].

ونتناول هنا موضوع إظهار الثغرات في مناهجنا، ونبدأ بالعام، فنرى عجز هذه المناهج عن مواكبة العصر، وتطوره العلمي، والتقني، كما نرى ضعف استجابة هذه المناهج لحاجات المجتمع المستقبلية، وافتقارها إلى حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين المناهج، وبين حاجات التنمية، كما أن المشتغلين في تطوير المناهج في البلدان العربية ينطبق على كثير منهم ما عبر عنه [عبد الدايم، ١٩٩٣، ٧٣] على أن هذه المناهج لا تساعد في عملية تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، ولا بد من العمل على تطويرها، وسد الثغرات التي ذكرت سابقا، هذا إلى جانب الانتباه إلى ضرورة تطويرها تطويرا في الكيفية، ونقلها من مجال حشو ذهن التلاميذ بالمعلومات إلى تفعيل مجال تنمية القدرات الذهنية التي يمتلكها الفرد.

ولعله من المفيد أن نتذكر أن تطوير المناهج، واستيعابها للنماذج التي تهدف إلى تنمية القدرات الذهنية هذه يجب أنْ تتضافر مع جهود أخرى حتى تحقق الأهداف، وبخاصة جهود الأسرة، ومتطلبات العناية بالأطفال من سنواتهم الأولى، كما لا ننسى دور المعلم

في مشروع التنمية [تنمية الإبداع] إذ تعول عليه التربية الكثير في أدواره الجديدة، والتي منها مسؤوليته في مرحلة اكتشاف المواهب، والتخطيط لتنميتها، وبناء على ذلك لابد من أن تتضمن فترة إعداد المعلم ما يدعم هذه المهمات، ولنتذكر ما وصل إليه واقع المعلم، وكل ذلك يتطلب التفكير في مساعدة المعلم لممارسة مهامه وأدواره المتعددة الجديدة، والقديمة حتى يقدر على استيعاب مناهج تنمية الإبداع، وغيرها من المهام، والأدوار، والحق أن بعض الدول العربية أخذت تتنبه لهذه القضية منذ زمن ليس بالبعيد، فحسنت برامج الإعداد، وحسنت الأحوال المعيشية للمعلم ويمكننا النظر في وضع المعلم في دولة الإمارات نموذجا لهذا التوجه الجيد.

ب- العوامل التي تساعد على الإبداع

أجرى [جمل] دراسة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة الثانوية، وبتطبيق شبكة ملاحظة لما يجري في الفصل من عمليات معرفية يمررها المدرس، وما تثيره الأسئلة الاختبارية من مستويات وقدرات ذهنية، وجد أن هذه العمليات في أثناء التدريس تتموضع في المستويات الدنيا من سلم بلوم[تذكر، فهم، تطبيق] ولعل التذكر هو الأكثر تكرارا عندما رصد الباحث نسب العمليات الذهنية المتكررة في دروس العينة، والحال نفسه عندما حلل أسئلة الاختبارات التي حللها وفق السلم المذكور[دراسة مقارنة للعمليات الذهنية الموظفة في التدريس والاختبارات المدرسية، مجال اللغة العربية،رسالة دكتوراه، ١٩٩٨م غير منشورة].

يتفق هذا مع ما ذهب إليه [د. فتحي الجروان] الذي رأى أنه من خلال نظرة فاحصة لمدخلات التعليم العام، ومخرجاته في معظم الدول العربية تكشف عن حقيقة مفادها : أن الطابع البنكي في التعليم يمثل ظاهرة عامة تكاد تكون قد تجذرت على مدى عقود طويلة، وأصبحت سمة مميزة لأفعالنا في الإدارة، والإشراف، والتعليم داخل الفصول. مع وجود تفاوت ما بين المدارس، والبلدان، إلا أنه يمكن وصف التربية العربية بأنها تربية علاجية تقوم على الحد الأدنى من معالجة المشكلات الطارئة، وفيما يلي مقارنة بين نمط التربية العلاجية والتربية الإبداعية التي نطمح إلى تطبيقها.

فيما يلي جدول يشتمل على مقارنة بين التربية العلاجية والتربية الإبداعية [لفتحي جروان]:

التربية العلاجية	التربية الإبداعية
- تعنى بعلوم الماضي. - بنكية، قائمة على نقل المعلومة من طرف واحد - سلطوية. - تتعامل مع مهارات تفكير دنيا. - هدفها التكيف مع متطلبات المستقبل. - أ ساسها استدعاء المعلومات. - تعكس السلبيات السائدة في المجتمع، وترسخها. - تستثمر الحد الأدنى من طاقات المعلمين والتلاميذ. - تنمي الإحساس بعدم المسؤولية . وعدم الثقة في البيئة المدرسية. - كلفتها المادية متدنية [وقت، نقود، ..].	- تركز على علوم الحاضر والمستقبل - متشعبة ومفتوحة، قائمة على تفاعل نشط بين المعلم والمتعلم، وتتعامل مع غير المعلوم. - ديمقراطية. - تتعامل مع مهارات تفكير عليا. - هدفها تشكيل المستقبل . والتأثير الفاعل فيه. - أساسها توليد المعلومات، وتكييفها في ضوء الحاجة. - تؤدي إلى تغيير القيم السلبية للمجتمع، ومؤسساته نحو الأفضل. - تعمل على استثمار أقصى طاقات المعلمين، والتلاميذ. - تنمي الإحساس بالمسؤولية واحترام الذات، والثقة في البيئة المدرسية. - كلفتها المادية مرتفعة [وقت، نقود، ..].

أولاً- العوامل التي تساعد على إثارة روح الإبداع لدى التلاميذ، ونبحثها من خلال النقاط التالية:

١- العلاقة بين الإبداع والذكاء:

في البداية يمكننا القول مع [العيسوي، ١٩٨٩]، إن الذكاء هو نوع من التفكير التقاربي يتحدد بالحصول على إجابات صحيحة، بينما يعتبر الإبداع تفكيرا تباعديا أي يتحدد

بالحصول على إجابات غير مألوفة. الابتكار، أو الإبداع من السمات التي تنمو عند الفرد بالتدريب، والتنشئة، وإن كانت تحتاج في واقع الأمر لبعض القدرات الوراثية، وعليه يرى [العيسوي] أن الابتكار مستقل نوعا ما عن الذكاء العام، وإن كان يشترط توافر حد أدنى من الذكاء العام ١,٠ ما بين ١١٥ ـ ١٢٠ درجة، والزيادة على ذلك ليس لها دلالة على حدوث الابتكار.

لقد حاول الكثير من العلماء، ومن بينهم والأش، وكوجان .alla CH, M. A] Kogan, N,1965 W] الإجابة عن التساؤلات التي تتردد عما إذا كان هناك مفهوم اسمه [الإبداع] يختلف في شكله، وطبيعته، ومكوناته عما نسميه الذكاء، وبمعنى آخر، هل يمكن الكشف عن عامل، أو مجال مستقل عن الذكاء يمكن أن يقف بمفرده معبرا عن الإبداع؟

ولن نستعرض هنا مجموعة الدراسات الكثيرة التي حاولت الوقوف على مدى العلاقة بين الذكاء، والإبداع، وإنما سيعرض النتائج المستخلصة من تلك الدراسات، و من هذه الدراسات:

دراسة تورانس بجامعة مينسوتا [Torrance, E. P, 1962]

ودراسة جيتزيل وجاكسون [Getzels & Jackson,1963]

ودراسة ياما موتو [Yamamoto,1964]

ويتضح من هذه الدراسات وغيرها أن هناك اتجاها يتزعمه فريق من العلماء يرى أن الذكاء، والموهبة، والإبداع، والاختراع، والأصالة، كلها مسميات مختلفة لظاهرة واحدة؛ لأنها تتضمن عمليات عقلية مثل المعرفة، والإدراك، والتفكير، وحل المشكلات.

ويرى فريق آخر أن الذكاء، والموهبة من جهة، والإبداع، والابتكار من جهة أخرى أمران مختلفان. ويرى هؤلاء العلماء أن الإبداع يختلف عن الذكاء على الرغم من أنهما قد يتواجدان لدى الشخص نفسه بقدر متساو، أو بنسب متفاوتة في بعض الأحيان.فقد نصادف شخصا مبدعا على الرغم من تمتعه بذكاء عادي، بينما لا يتمتع شخص آخر مرتفع الذكاء بالإبداع، وبصفة عامة فإن أصحاب الرأي الأخير يرون أن الإبداع والابتكار يشيران إلى

تمتع الفرد بقدرات مميزة مثل القدرة على تغيير الخطط عند معالجة موضوع ما، كما يبدو إنتاجهم الابتكاري، والإبداعي واضحا في طرافته وحدته.ومما هو ملاحظ أن من أهم سمات الإنتاج الإبداعي التميز بالحداثة [NOVELTY]، والأصالة [Originality] والفائدة [Utility] القذافي، ٢٠٠٠، ٣٠].

٢- العلاقة بين الإبداع وطريقة التفكير:

في دراسة قام بها مركز الإبداع الخليجي [١٩٩٤] وجد [الرفاعي]: أن ٩٨٪ من تفكيرنا يكون في حدود المألوف، وفي المقابل ٢٪ فقط من عمليات التفكير التي نقوم بها تكون خارج نطاق المألوف، والتفكير الذي يقع خارج حيز المألوف هو الذي يوصلنا للإبداع، والابتكار، ومن هنا يأتي دور المؤسسة التربوية في تدريب التلاميذ على عمليات التفكير غير المألوف.

٣- العلاقة بين الإبداع بالجنس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للقدرات الابتكارية بين الجنسين، وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، كما أن دور البيئة أكبر في بناء القدرات الابتكارية لدى، وخاصة إذا قورنت هذه القدرات بمدى إسهام الوراثة، عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٢] والكلام لأحمد عبادة ١٩٩٣، الحلول الابتكارية ص٢٧.

٤- العلاقة بين السن والإبداع:

هل للعمر علاقة بالتفكير الابتكاري؟ وللإجابة عن هذا السؤال نجد الدراسات قد تفاوتت في نتائجها، فكثير منها تؤكد على أن فترة الشباب عمر جيد ومناسب لممارسة التفكير الإبداعي، على أن دراسات أخرى أكدت على أن الفترة العمرية ما بين الأربعين والخمسين سن مناسبة للإبداع، كما وجدت الدراسات أن سن الإبداع يتناسب مع ميدان الإبداع [العيسوي، ص٢٠] ولقد جاءت هذه النتائج من دراسات اعتمدت [محك الإنتاجية، واستخدام كمية الإنتاج الابتكاري وسيلة لمعرفة عمر الإبداع].

ولن نستطيع الاعتماد على نتائج ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي تعتمد المقاييس النفسية [الاختبارات السيكولوجية]، لأنها لم تكن كبيرة بحيث يمكن تعميم نتائجها [حسين، ٨٧].

٥- المبدع وسماته الشخصية:

نظر إليها [الشخص [١٩٩٠ م، ٦٨] بما يمكن تشخيصه بملامح ثلاثة هي:

أ- وجود بعض الأمارات العامة في الإدراك، والتفكير، وقوة الحواس [السمع، البصر، اللمس، الشم، التذوق].

ب- توافر الاستثارة، بمعنى آخر وجود الدافعية لدى هذه الفئة، فقد لوحظ على معظم الموهوبين وجود الحماس بدرجة غير عادية.

ج- القدرة على تنظيم الأفكار، وإدراك العلاقات.

ثانياً- هل من معوقات لتنمية التفكير الإبداعي ؟:

الأطفال بطبيعة الحال لديهم فضول، وميل لاكتشاف البيئة المادية، والنفسية، يفككون ألعابهم، يتعرفون على أصواتها عندما ترتطم بجسم صلب، وهم ينتظرون من ناحية أخرى ردود فعل الكبار، ارتياح، انزعاج.وفي المقابل فلا بد من تسجيل حقيقة عنهم إذ لديهم قدرة قوية لتعلم اللغة، والحق أن الكبار في المنزل، أو المعلمين هم الذين يدعمون هذا التوجه، أو يحبطونه، فإذا ما هيئ لهم من يتفهم اندفاعهم للكلام، فإنهم ينطلقون في اللغة، وإذا ما كبح الكبار جماح أسئلتهم، ومناقشاتهم بدعوى أنها سخيفة، آثروا الصمت دفعا للإحراج، أو الردع.

يبدو أننا مدعوون للإقلاع عن بعض المتلازمات التي يرثها الكبار عن سابقيهم [آبائهم]، أو جيل المعلمين عمن سبقوهم، وهذه المتلازمات منها:

- اقتناع بعض المعلمين بضرورة أن تكون لهم السلطة في القرار، وأن الكتاب هو مرجعهم الأول، والأخير، ولا رأي للمتعلمين إلى حد كبير.

- وأن المعلم هو الذي يستأثر بالكلام، أما المتعلمون فهم مجرد وعاء، ومتلقون سلبيون.

- وقد بات واضحا من الملاحظات الكثيرة، اقتصار المعلم على استخدام الحكك، والسبورة الجدارية، وهجرته للوسائل والتقنيات الحديثة.

- وفي الصف يركن المعلم في مناقشاته على مجموعة من التلاميذ. في الغالب الأعم. غير آبه ببقية أفراد الصف.

- تعود عدد غير قليل من المعلمين توجيه اللوم لمن يصدر من التلاميذ رأيا غير ما يعتقدونه، هذا بالإضافة إلى التعليقات غير المريحة بالطبع للمتعلم.

- استبعاد المعلم للأسئلة التي لا تدور حول موضوع الدرس، أو تلك التي تخرج إلى فضاءات أرحب.

- تمحور أسئلة كثير من المعلمين في مستوى التذكر، وعدم طرح أسئلة من مستويات عليا.

- ابتعاد المعلمين عن أسئلة تتطلب خبرة المتعلمين، كأن يسأل أسئلة سابرة وحتى تلك التي تبدأ بكيف، ولماذا؟، وماذا لو؟.

- قول المعلم التلميذ : أنت عبقري أو ما هذا الذكاء بقصد التهكم لكل من يسأل، أو يصل إلى استكشاف ما.

الابتكار ليس محبذا لدى كثير من المعلمين، بدعوى أن المبتكر يضيع الوقت، أو أنه يخرجنا عن المنهاج، وبالمقابل فالذكي أكثر حظوة عند بعض المعلمين على حساب المبدعين.

كما يمكن التحدث في هذا المجال عن معوقات تنمية التفكير الإبداعي مما يعزى سببها إلى: المواد الدراسية، أساليب التعليم، وسائل التعليم، والمعلمين مرة أخرى.

وقبل الشروع في الدخول بالتفصيلات لا بد أن يكون الحديث عن المدرسة الحالية ككل على أساس أنها أهم أسباب عدم تنمية هذا النوع من التفكير:

في محاولة لدعم هذا التوجه؛ يجدر بنا القول: إن المدرسة الحالية لا تنتج مفكرين مبدعين ذلك لأنها على سبيل المثال في تعليمها الآداب، والفنون تعليما تقليديا لا تعطي كبير اهتمام للجماليات التي يذخر بها التراث الإنساني التي تعرضه أمام المتعلمين، وهي بالتالي لا توجه إلى اكتشاف مواطن الجمال في النظريات العلمية، أو إلى جماليات الحقائق الجغرافية أو التاريخية، ثم إن كثيرا من المعلمين لا يولون كبير اهتمام لتعليقات التلاميذ حول جماليات هذه القوانين، أو غيرها مما يعرض عليهم في أثناء تعلمهم.

ويرى بعض التربويين أن المدرسة لا تلفت انتباه تلاميذها للهدف: فالغاية في التعليم التقليدي من معظم التكليفات الدراسية تكون محدودة النطاق بحيث لا يجد التلاميذ فرصة ليولّدوا [أو حتى يختاروا من بين] أهداف مختلفة.

وتشير مجموعة من المراجع المهتمة بموضوع التفكير الإبداعي إلى عدد من المعوقات التي تقف في وجه مشاريع تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ومن المهم جدا لمن يتصدى لهذا الموضوع أن يعرف هذه المعوقات، وذلك من أجل محاولة تذليلها عندما يكلف في مهمة تنفيذ برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وقد يكون من المناسب هنا تثبيت التصنيفات التي عالجت هذا الموضوع:

تصنيف إساكسن وترفنجر : [Isaksen & Treffinger,1985]

أولاً- العقبات الشخصية:

أ- ضعف الثقة بالنفس: عندما يفقد المرء الثقة بنفسه يكون عرضة للخوف من الإخفاق، وخائفا من المخاطرة، والمواقف غير المأمونة عواقبها.

ب- الميل للمجاراة: وتتجلى في النزعة للامتثال إلى المعايير السائدة، وبهذه النزعة وسيطرتها إعاقة لاستخدام جميع المدخلات الحسية، وتحديد لاحتمالات التخيل، والتوقع، مما يحجم انطلاقة التفكير الإبداعي لأي آفاقه الرحبة .

ج- الحماس المفرط: إذ تسوق الحماسة الزائدة، والرغبة، والاندفاع إلى تحقيق النجاحات إلى التعجل في اتخاذ القرارات قبل التأمل الكافي في الوضع أو المشكلة.

د- السرحان الزائد أو ما يطلق عليه مصطلح التشبع: وخطره هو الوقوع في تدني الوعي بمتطلبات الموضوع، في الوقت الذي يحتاج فيه الموضوع، أو المشكلة إلى المزيد من التبصر، والتأمل، والاحتضان.

هـ - التفكير النمطي: أي التفكير الذي تحكمه العادة، ولعل صاحبي هذا التصنيف يضعان هذا القيد بالدرجة الأولى في معوقات التفكير الإبداعي.

و- تدني مستوى الحساسية للشخص أو الشعور بالعجز: وعكس ذلك وجود مستوى من الحساسية المرهفة واليقظة تجاه المشكلات، وليست ردود الأفعال التي يقوم بها الفرد

من ضمن مستوى الحساسية المطلوب لوصف تفكير الشخص بالإبداعي، بل المقصود بها المبادرة في استشراف أبعاد الموضوع، أو المشكلة، والتوجه بكامل الشخصية للتفكير بالحل أو الحلول.

ز- **التسرع في عرض الحل**: قد يعرض المرء إلى عدم استيعاب المشكلة من جميع جوانبها، فالتسرع في هذه الحالة يفقد القضية مجموعة من البدائل التي كان يمكن أن توضع، والتسرع في حل مشكلة ما يعطينا فكرة عن المرء الذي يتصف بهذه الصفة أنه قد يريد طرح حل ما، وعدم الخوض في غمار مشكلة معقدة، أو صعبة، ولعل هذا المرء يحاول المحافظة بتصرفه المتعجل المحافظة على شوط الأمن، والنظام الشخصي الذي يتصف به، وعدم تعريض نفسه للفشل، في المقابل فإن التمهل، والتأجيل لإصدار الأحكام من خصائص التفكير الإبداعي، وبذلك يعطي المرء فرصة لممارسة عصف الذهن، وتوليد الأفكار، وبعدها إصدار الأحكام.

ح- **النمطية في التفكير والقوقعة في أبنية ذهنية معينة**: فتجاهل استراتيجيات في التفكير غير معهودة والركون إلى ما تعود عليه المرء من استراتيجيات يقتل الفكرة التي يمكن أن تولد وتتصف بأنها إبداعية.

ثانياً- العقبات الظرفية:

أي المتعلقة بالموقف ذاته أو المتعلقة بالجوانب الاجتماعية أو الثقافة السائدة ومنها:

أ- **الناس ميالون لمقاومة الأفكار الجديدة**: وذلك لأسباب منها الخوف من انعكاسات هذه الأفكار على أمنهم واستقرارهم، واعتقاد بعض الناس أن الخبرة الجديدة قد تزعزع مكتسباتهم، و[لكل امرئ من دهره ما تعودا].

ب- **عدم التوازن بين الجد والفكاهة**: إذ إن بعض الناس لا يرى في اللعب والتخيل والتأمل صفة لائقة بالكبار وإنما هي صفات للأطفال، في حين يستدعي التفكير الإبداعي كل هذه الصفات وأن التأمل على سبيل المثال ليس مضيعة للوقت والحق أن التفكير الإبداعي يتطلب التوازن بين المنطقي والتأملي والعقلاني وغير العقلاني والجد والفكاهة

ج- عدم التوازن بين التنافس والتعاون: من الجدير بالذكر وجوب المزج بين روح التنافس وروح التعاون لكل من الفرد والجماعة لتحقيق إنجازات قيّمة، والمزج بينهما أو اشتراكهما هو السبيل الأفضل لتحقيق تفكير فعّال منتج أو إبداعي.

وتضيف [السرور، ٢٠٠٠، ٢٤٦] معوقات أخرى بالإضافة إلى ما تقدم إذ تذكر ما ملخصه:

١- **معوقات بيئية**: وهي معوقات موجودة في الطبيعة مثل الضجيج، وعدم توفر المكان المناسب، أو اكتظاظ المكان، ومواجهة الزملاء للأفكار بالرفض، والسلطة التعسفية التي لا تقدر المبدعين، وعدم وجود الدعم المادي.

٢- **معوقات ثقافية**: إذ يبرز هنا دور العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، أو انتفاء التعزيز أو التسرع في إصدار الأحكام قبل ظهور المنتج.

٣- **معوقات بصرية وإدراكية**: وهي تظهر في قدرة الفرد على رؤية الأمور التي تهمه، وإهمال باقي القضايا التي لها صلة بالمشكلة، وذلك بسبب الأخذ بوجهة النظر من جانب واحد، ويظهر هذا المعوق عند المبدعين الفنانين، وبخاصة الذين يعتمدون على حاسة البصر كثيرا.

٤- **معوقات تعبيرية**: وتتجلى في عدم القدرة على توصيل الأفكار للآخرين.

٥- **معوقات فكرية**: إذا صدرت أفكار غير مرنة، أو غير صحيحة، أو ناقصة.

٦- **معوقات إدراكية**: وتتمثل في النظرة النمطية إلى الأمور أو المشاكل، أو تتمثل في التعصب لرأي

٧- **معوقات عاطفية [انفعالية]**: ومثالها الخوف من الوقوع في الخطأ أو المخاطرة، أو عدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.

٨- **معوقات شعورية ولا شعورية [تصارع الأنا والأنا الأعلى]**. ونضيف أن الإبداع يمكن أن يتعرض للإحباط في وجود أجواء القلق، وضيق الوقت، والتشدد في النظام، والمبالغة في التنظيم، ووجود أجواء بعيدة عن جو المرح والدعابة، أو الخوف من الآخرين.

ثالثاً- من طرق تنمية الإبداع في المناهج التعليمية:

إن الجانب النظري الذي حفل به هذا البحث - على أهميته - في الوصول إلى ما نحن فيه من مراحل الدراسة؛ لا يغني ونحن نعالج موضوع تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودور

المناهج في ذلك عن النظر في الواقع العملي والميداني في مدارسنا، وتقديم بعض الأساليب التي من شأنها أن تحسن كثيرا مستويات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مدارس اليوم، جيل الغد وشباب الغد وحملة مشاريع التنمية الشاملة ومنفذوها، وعندما ننجح في إكساب الناشئة هذه المهارات التي يتضمنها التفكير الإبداعي نستطيع أن نتطلع إلى غد نبعث فيه روح الفعالية الكامنة، والحراك الدينامي الذي حاله اليوم على غير ما نرضى، وفيه مستقبل أرقى لبلادنا العربية.

لكي نكون عمليين ربما ستكون النقاط التالية حلا لرفع كفاءة التلاميذ الإبداعية، سواء بتعديل أهداف التربية أو وسائلها المختلفة والمرتبطة بالمناهج التعليمية، وربما يجب أن ننتبه إلى التأكيد على دور المعلم لأنه في رأي [السويدي ١٩٩٥، ١٧]: يقول مهما نجحنا في صياغة الأهداف التربوية منها والإجرائية، ومهما طورنا المقررات والوسائل التعليمية، إذا لم يواكب ذلك تطوير الجهاز التربوي التنفيذي بتحسين أوضاع المعلمين المادية والمعنوية، وتطوير قدراتهم العلمية، فإن جل طموحاتنا ستتكسر على صخور الواقع الأليم، فالواقعية تدفعنا للتركيز على المعلم المربي وليس الملقن، لأنه ربان السفينة، يقودها على ضفاف أنهار العلم، ويشق بها عباب بحار المعرفة، وفشل الربان في سفينته يعني غرق من فيها، وإهمال المعلم دوره يعني هلاك الجيل القادم.

وأهم السمات التي تبلغ المعلم أهدافه السامية في تطوير القدرات الإبداعية لدى طلبته ما تذكره [النعيمي، ٢٠٠٠م، ٥٣] وهي:

أ - تقديم عدد كبير من الأنشطة المنوعة التي تشجع على التفكير الإبداعي.

ب - استخدامه التقويم بهدف التشخيص وليس بهدف إصدار حكم نهائي، وحيث إن التلميذ قد يضعف في بعض الأحيان إلا أنه لا يكون مؤشرا على تراجع مستوى التلميذ الجيد، [لا حظنا ما جرى لبعض من أصبحوا مبدعين في بعض سنوات دراستهم: أنشتاين وباستور، وغيرهم كثير] ومن هنا فإن المعلم الناجح هو الذي يتفهم هذه الصور، ويحاول جاهدا أن يصنع الفرص الحقيقية التي تساهم في تقديم المستوى الحقيقي لتلاميذه.

ج - يتيح الفرص المناسبة التي تمكن التلاميذ من استغلال المعرفة بصورة مبدعة. وذلك لأن إتاحة الفرص الحقيقية أمام المتعلم تشحذ عقله الموهوب، وتحرضه على اكتشاف المعرفة من مصادرها المتاحة.

د - يشجع التعبير التلقائي: لقد أثبتت الدراسات أن من علامات النبوغ المبكر القدرة على التعبير بطلاقة وثبات، والمعلم الناجح هو الذي يتيح المجال لتلاميذه للحديث الشفوي والتعبير التلقائي في أجواء يسودها الاحترام والقبول.

هـ - تهيئة الأجواء المناسبة داخل الفصل تسهل التواصل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه.

و - يطرح أسئلة مثيرة للجدل تعمل على استثارة الفكر وتحفز العقل للبحث والاكتشاف.

ز - يفتح المجال لإثارة الأفكار الجديدة ولا يلجأ إلى تسخيف أي فكرة مهما كانت عفوية وبسيطة.

ح - يعلم التلاميذ مهارات التفكير الإبداعي مثل:

الأصالة والطلاقة والمرونة وطريقة إيجاد الأفكار الجديدة، ويحفزهم على التساؤل الذي يدفعهم إلى إيجاد حلول ذاتية مبتكرة.

ط - يعزز في التلميذ إمكانياته الذاتية، ويحفزه على إطلاقها وتجريبها فاتحا المجال للصواب والخطأ مركزا على الجانب التجريبي الذي يفسحه ميدان الممارسة للموهبة والطاقة في أجواء تتمتع بالحرية والمرونة، وتزدهر فيها معاني إثبات الذات، والتشجيع التلقائي الذي يشكل دافعا مستمرا لأداء أقوى وأفضل من قبل التلاميذ المتمتعين بمثل هذه الفرص الجيدة والمشجعة، وحتى يكون ذلك لا بد من وجود المعلم المبدع لأنه أكثر قدرة على تعليم الإبداع ورسم خطوطه على أرض الواقع من المعلم التقليدي غير المبدع.

وإذا كانت هذه هي أدوار المعلم فما أدوار المدرسة في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ؟

تسعفنا آراء التربويين في الإجابة عن هذا السؤال فمن المؤكد على أن عوامل تنمية الإبداع هي:

١- **التنشئة الاجتماعية**: وهي العوامل التي تشتمل على كل ما يحيط الفرد خلال سنوات نموه من علاقات مع أفراد أسرته وبيئته وأصحابه، وما يغرس في نفسه من قيم ومبادئ ومعتقدات تؤثر فيه.

٢- **الخبرات التربوية**: وهي الخبرات التي يكتسبها التلميذ من خلال المناهج التعليمية في المدرسة.

وهذا ما يؤكده [السويدي، ١٩٩٥، ١٥] بعد أن لخص دراسات تربوية حول الإبداع توصل للقاعدة التالية: .. ولحسن الحظ، فإنه نتيجة لهذه الجهود تأكد أن تنمية الإبداع. تحت شروط خاصة وفي حدود معينة - أمر ممكن.

فالمدرسة التي تتوافر فيها هذه الشروط هي التي تبدو من الخارج بنفس شكلها الحالي، جدران، ونوافذ ومساحات، ولكنها متغيرة إلى حد بعيد من الداخل، ستكثر فيها أجهزة الحاسوب، وغيرها من الوسائل التعليمية، وسينضم إلى معلم المدرسة عدد من المتطوعين من أبناء المجتمع المحلي، ومن العاملين في المشروعات الاقتصادية المحلية التي ستستفيد من جهد المتعلمين.

هذا وستتوافر في بيئة المدرسة التي نريدها بيئة لتنمية الإبداع صيغ الانفتاح، تعتمد على شبكات المعرفة الإلكترونية، والتي تعطي أهمية للقدرات الشخصية، هذه البيئة ستزيل الفجوة بين المدينة والأرياف، وستقرب بين الدول الصناعية وغير الصناعية، وتفتح الباب أمام ممارسة التعليم في المنازل، وفي المؤسسات الاقتصادية التي ستتكفل بتعليم الخبرات، والمهارات اللازمة لتطوير العمل الشخصي.

والمدرسة المنشودة، مدرسة الغد: تعطي لتلاميذها فرص الممارسة والإشراف على أنفسهم، وبعض المدارس على سبيل المثال، قد تطلب من تلاميذها تناول مشاكل النظام، أو القيام ببعض الأعمال الخدمية والإدارية، وذلك بهدف إعطائهم فرصة للمشاركة في أعمال المدرسة الوظيفية باختلاف أنواعها. هذا وستعمل المدرسة على بث روح التعاون فيما بينهم، أي أنها تحاول جاهدة تعميق الشعور الأخوي بينهم، وذلك عن طريق مساعدة كل فرد على النمو بطريقته الخاصة، وليس على حساب الأفراد الآخرين.[إبراهيم، ١٩٩٠، ٣٧].

تتحدد أدوار معلم المستقبل من خلال إعداده إعدادا جيدا يمكنه من الإسهام بدور فعال في رفع مستوى البيئة التي يوجد فيها، وأيضا سيلعب دور المصلح لأنه يؤثر و يتأثر بما حوله، وسيعمل على قيادة التغيير ولا ينتظر أن يأتيه التغيير و لذا فإن عملية إعداد المعلم

بالطريقة التقليدية أصبحت لا تتمشى مع التطورات الحديثة في مجال التربية و لا تؤهله للوظائف المتوقعة لمعلم المستقبل. فمعلم المستقبل سيكون مساعدا وموجها ومرشدا، لأن دور التلميذ سيكون البحث والتنقيب عن المعلومات من مصادرها المختلفة تحت إشراف وتوجيه المعلم [طه والكلزة ١٩٧٧، ٢٢]، أيضا لن يقتصر دور المعلم على تفاعله مع تلاميذه داخل الفصل فقط بل سيقوم بدور أساسي في إدارة العملية التعليمية التربوية بالمدرسة وخارجها، فدوره الإداري يعتبر أساسا في إكساب التلاميذ و غيرهم الصفات السلوكية التي يحتاج إليها المجتمع، فالتعاون و تحمل المسؤولية، وإتقان العمل، وحسن الإصغاء و متابعة العمل، والعمل الجماعي، وغير ذلك يحتاج إلى ممارسة على أساس من القدرة.ولذا فينبغي على معلمي المدرسة التي نريد ألا يقتصروا على استراتيجيات ضيقة ومحدودة في تعليمهم، وتكرارها من درس لآخر دون مراعاة لتنويع هذه الاستراتيجيات تبعا لطبيعة الدرس المقرر على التلاميذ. هنا نسأل ما هي طرق التدريس الإبداعية؟.

يطرح الميدان التربوي العديد من الاستراتيجيات، والمعلم يدرك تماما مكانة الطريقة ووظيفتها في المنهج ككل، فهي أحد العناصر الهامة، واستخدام أساليب وطرائق متنوعة تقودنا إلى النجاح، ومن الطرائق التدريسية التي تساعد التلاميذ على الإبداع والابتكار:

١. طرق التعلم التعاوني: عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٤] ودورها في الابتكار وتنميته في العملية التعليمية:

تشير الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أن التلاميذ الذين يتعلمون تعلما تعاونيا جماعيا من مستويات القدرة [متفوقين، متوسطين، متأخرين] يميلون إلى محبة زملائهم، ومعلميهم، والمادة التي يدرسونها أكثر من الذين يتعلمون تعلما تعسفيا، أو فرديا،كما أنهم يصبحون أكثر تقبلا للفروق الفردية بينهم، كما أنهم يندمجون في مهام العمل بدرجة أكبر، ويقل سلوكهم المشتت، ويزيد تفكيرهم الناقد.[Wilson,1944] . ومن خلال التجربة والملاحظة العلمية للباحث فإن هذه الطريقة تحقق المزيد من الأهداف المعرفية، والمهارات الأساسية، والتفكير بمهاراته وأنواعه.

وسنعرض هنا ما يفيد في تنفيذ المعلم دروسه وفق التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني: أسلوب في تنظيم الصف، حيث يقسم التلاميذ، إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يجمعها هدف مشترك، هو إنجاز المهمة المطلوبة، مع تحمل مسؤولية تعلمهم، ويستند هذا الأسلوب إلى الركائز التالية:

التعاضد الإيجابي، والتفاعل المباشر بين التلاميذ، والمحاسبة الفردية، ومهارات التعاون، والمعالجة الجماعية.

- يعمل التلاميذ سويا في مجموعات صغيرة مختلفة، فيقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم؛ ويعملون بطريقة تعاونية تجاه مهام أكاديمية مشتركة ومحددة.

مسوغات هذا النوع من التعلم:

- عجز الطرائق التقليدية عن تقديم ما يحتاجه مجتمعنا، من إعداد للشخصية الإنسانية في شتى جوانبها.

- الطرائق القديمة [الإلقاء - التلقين] تخنق قابليات الإنسان الإبداعية.

- ثبت أن التلميذ يتعلم من زميله كما يتعلم من معلمه، وفي بعض الأحيان يمكن أن يتعلم من زميله أكثر مما يتعلم من معلمه. وأن كل مجموعة من التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا معا بحيث يكون الواحد منهم مسؤولا عن مساعدة زملائه في المجموعة على التعلم، بالإضافة إلى مسؤوليته في تعلمه المادة الدراسية.

من أهداف هذا التعلم:

- تكون العلاقة بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة في التعلم الجماعي مترابطة، وهذا الترابط من النوع الإيجابي، وبالتالي فإن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الآخرين نحو أهدافهم، فأهداف الفرد هنا هي نفسها أهداف الجماعة.

- يحقق هذا النوع من التعلم أهدافا تعليمية معرفية، بالإضافة إلى تكوين الاتجاهات وإنمائها، وتقدير التعاون والعمل بروح الفريق، وإطلاق طاقات الفرد الإبداعية.

- يصقل هذا النوع من التعلم الشخصيات المتعاونة، ويجعلها أكثر تقبلا للذات والآخرين.

- تحسين أساليب البحث والاستقصاء، واكتساب مهارات الكتابة [تقارير، تعبير شفوي، وكتابي، تلخيص، توثيق المعلومات، وعرض الموضوع، واستخدام الوسائل التعليمية..].

- تحسين أساليب التعبير، واستخدام المصطلحات بدقة، والبعد عن التحيز، والاتجاه نحو الموضوعية.

- تحسين أساليب عرض الكتب، والموضوعات، وتحليلها، ونقدها وتقويمها.

- تحسين أساليب التذوق الأدبي.

- تحسين حل المشكلات.

- تحسين أساليب عرض القضايا للمناقشة.

مكونات التعلم التعاوني:

يتوصل إلى التعلم التعاوني في مكوناته الحقيقية من خلال:

١- وجود هدف مشترك للمجموعة، يتمثل في التعامل مع مشكلة أو موقف.

٢- تحديد المشكلة أو عناصر الموقف أو أفكار الموضوع.

٣- تحديد أدوار التلاميذ ومسؤولياتهم في العمل ضمن الجماعة.

٤- التفاعل بين أفراد الجماعة مما يهيئ فرصا للإبداع الفردي من خلال العمل الجماعي.

٥- المسؤولية الفردية والجماعية لكل تلميذ.

٦- رصد مدى التقدم الذي يحققه الفرد.

٧- استمرار التدريب ومواصلة العمل لتحقيق المهمة.

٨- اقتصار دور المدرس على التوجيه.

دور التلميذ في التعلم التعاوني:

١- تنظيم الخبرة، وتحديدها وصياغتها.

٢- جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٣- المعالجة، والتنظيم، والاختبار للمعلومات المجموعة.

٤- تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٥- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

٦- ممارسة العصف الذهني الفردي والجماعي.

٧- بذل الجهد، ومساعدة الآخرين، والإسهام بوجهات النظر تنشط الموقف الخبري.

أدوار المعلم:

مرشد، وموجه، معزز، منشط، حاث. دور المتعلم ليس نمطيا وإنما تحدده خصائص الجماعة، وخبراتها، وقدراتها الذهنية، والعلاقات الاجتماعية، والأطر الثقافية والفكرية التي تسود تلاميذ المجموعات.

ويمتد دور المعلم إلى:

١- إعداد بيئة التعلم، أو الفرقة الصفية.

٢- إعداد المواد اللازمة التي تستخدم للمعالجة.

٣- تقسيم أفراد الصف، وفق جماعات متعاونة، وفق مهام تم تحديدها من قبل.

٤- تزويد التلاميذ بمشكلات أو مواقف.

٥- مساعدة سير تقدم أفراد المجموعة.

٦- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة.

٧- متابعة إسهامات الأفراد ضمن المجموعة.

٨- حث التلاميذ على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة.

٩- مساعدة التلاميذ على تغيير النشاطات، وتنوعها، بهدف استمرار تفاعلهم، ونشاطهم.

شروط نجاح التعلم التعاوني:

أ- تمثل المعلمين للمبادئ الأساسية للتعلم التعاوني وهذا يتطلب منهم:

- تهيئة بيئة التعلم + المرونة + الحكمة.

- القدرة على تشخيص العقبات التي ستواجههم لتحقيق مناخات فعّالة.

ب- تدريب التلاميذ وتوجيههم نحو عناصر التعاون الأساسية، ومساعدتهم، والمواجهة الإيجابية، والعمل من أجل أنفسهم، ومن أجل الآخرين.

مبادئ أساسية للتعلم التعاوني:

١- التبادل الإيجابي للمنفعة، إذ يتوجب إقناع التلاميذ بأنهم ينجحون في تحقيق الهدف أو يخفقون معا.ويستخدم أسلوب تقسيم الأدوار، والتعزيز، والتغذية الراجعة، وحث التلاميذ على التعاون.

٢- التفاعل المنتج المباشر، والتفاعل المعزز.

٣- المسؤولية الفردية، لإنجاز ما يعهد إليهم من أعمال.

٤- لابد من توفير وإقناع التلاميذ بمهارات العمل ضمن الجماعة.

٥- كل أفراد مجموعة يناقشون أدوارهم، ومدى إجادتهم، ومدى تقدمهم في تحقيق الهدف.

وهكذا يتضح دور التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال العمل ضمن الجماعة.

٢- الاستقصاء [الاكتشاف]:

وهو اتجاه في طرائق التدريس نادى به برونر [Bruner] يعلي من قيمة الذكاء الإنساني، والعمليات التعليمية، والتفكير التأملي والنقدي، والعلمي في حل المشكلات، وهو عملية تربوية أساسية متوجهة لبناء الإنسان المثقف الذي يقوم بأدوار عدة منها: الحساسية في الشعور، والتفكير، والعمل، وتحمل المسؤولية في مواجهة المشكلات داخل المجتمع.

خطوات التعليم بالاستقصاء في التالي:

١- عرض موقف [أسئلة] يثير ذهن التلاميذ، ويتحدى تفكيرهم، ويعجزون عن تفسيره باستخدام الأنظمة المعرفية، والخبرات المخزونة لديهم.

٢- حث التلاميذ على تكوين فرضيات تنجح في تفسير الموقف المثير [أو تجيب عن السؤال أو الأسئلة].

٣- إن عملية اختبار صحة الافتراض، هي العملية التي يحدث بها التعلم، وذلك لأنه عن طريق هذه العملية يقوم المتعلم بتحديد مكان المعلومات، واستعمالها، وفكها، وتركيبها، والتعامل معها، بأساليب متعددة، وفي أثناء ذلك يستعمل المتعلم خياله، وتأملاته، وتصوراته الإبداعية، ومعرفته السابقة، ويشتق من ذلك معاني جديدة، وتتضمن هذه الخطوة تجمع الأدلة وتستمل على: [الترجمة، التأويل، والتصنيف] وتنظيمها، ثم تحليلها، أو اختبارها.

٤- مناقشة الفرضيات التي يقدمها التلاميذ للوقوف على ملاءمتها للموقف، ومعقوليتها لتفسيره.

٥- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للعمل المباشر، والتجريب للتحقق من فرضياتهم، ولجمع المعلومات الجديدة عن الموقف [أو السؤال] استعدادا لاقتراح فرضيات جديدة.

٦- حث التلاميذ على تقديم فرضيات جديدة تفسر الموقف المحير الذي يواجهونه، وإعادة دورات الاستفسار السابقة حتى يتم التوصل إلى فهم للموقف يزيل منه الحيرة.

٧- إتاحة الفرصة للتلاميذ لنقل المفهوم، أو التعميم المتوصل إليه لمواقف جديدة أخرى مشابهة للموقف المحير. [محمد محمود الحيلة: ٢٠٠١، ٣٠٤].

نظرة في ترتيب الخطوات على الشكل التالي:

تحديد المشكلة التي تحتاج إلى حل، أو سؤال يحتاج إلى إجابة، ويكتب على السبورة.

- بحث الموضوع من قبل التلاميذ مع إرشادهم إلى المراجع والمصادر وتحديد الزمن المخصص لهذه الخطوة.

- جمع المعلومات والبيانات من قبل التلاميذ وتجهيز الأدوات.

- يدرس التلاميذ الموضوع، ويفترضون الفروض، ويتفحصون صحتها.

- إجراء التجارب لاختبار الفروض، والوصول إلى النتائج.

- ترتيب المعلومات وتصنيفها.

- تدوين النتائج على السبورة بعد فحصها وإقرارها.

. أسس ومبادئ طريقة الاستقصاء:

أ- أن تكون لدى المعلم خطة وتشمل على: الأسئلة، والأنشطة التعليمية المختارة، ليسترشد بها التلاميذ في أبحاثهم نحو اكتشاف المبادئ والمفاهيم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ب- مراعاة الزمن الذي يستغرقه التعلم بالاستقصاء.

ج- عدم السماح بالانتقال لمشكلات جانبية ليس لها علاقات مباشرة بالمشكلة الأساسية.

تلخيص:

كما مرّ معنا فالاكتشاف أسلوب تعليمي يقوم على مواجهة التعلم بمشكلة ما، ثم يحاول التصدي ذاتيا لهذه المشكلة وحلها، وفي أثناء ذلك يكتسب مفاهيم، ومبادئ عن الموضوع بصورة ذاتية وهي تساعد المتعلم على تطوير قدراته على حل المشكلات الحاضرة والمستقبلية، وتعمل على أن يكون الفرد مبتكرا وناقدا، وتساعد على التفكير المنظم، وهي تسهم في تدعيم مبدأ التعلم الذاتي من خلال الجهود الذاتية التي يقوم بها المتعلم لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها [شحاته، ١٩٩٢، ٣٧]، ويعد الاستقصاء من أكثر أساليب التدريس الحديثة فعالية في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، حيث إنها تتيح فرصة أمام التلاميذ لممارسة طرائق العلم وعملياته، ومهارات الاستقصاء، والتفسير، وفرض الفرضيات واختبار صدقها.

٣- التعلم الذاتي:

وهو من أكثر الطرق الملائمة لمشاريع تطوير التعليم، وهو [طريقة تتاح فيها الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة في جوانب العملية التعليمية كلها أو بعضها والتقدم في العملية التعليمية معتمدا على ذاته، ومستفيدا من البدائل التربوية و تكنولوجيا التعليم المتاحة بإشراف من المعلم و توجيهه، على أن يتحمل المتعلم نتائج اختياراته، ويقوم نفسه وصولا لتحقيق الأهداف، ويمكن التمييز هنا بين التعليم الفردي والتعلم الذاتي، إذ يقصد بالتعليم الفردي على أنه التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حدة وفقا لميوله وسرعته وخصائصه، ويتخذ هذا التعليم صوراً متعددة منها التعلم الفردي في مجموعات كبيرة وفي مجموعات

صغيرة أو لتلميذ واحد، ولا يحدث ذلك بطريقة عشوائية، وإنما بطريقة مقصودة ومنهجية منظمة. وفيما يلي صورة واحدة منها وهي التعلم الذاتي الفردي لمادة تعليمية تعرض بواسطة الشرائح الشفافة بمرافقة الصوت، وفي كل هذه الصور يعتمد توجيه العملية التعليمية بصورة أساسية على المعلم، فهو الذي يحدد: الهدف للتلميذ، وأحياناً يحدد أسلوب التعلم، وطرق التقييم، ومعايير الأداء ومستواه، ويعتمد التخطيط لهذا التعليم على اتباع الأسلوب النظامي في التدريس والإدارة للعملية التربوية، فيركز الاهتمام على التلميذ باعتبار أن كل تلميذ في العملية التربوية داخل الفصل حالة خاصة في خصائصه كما يقوم هذا التعليم على تنويع مصادر التعلم وتقديم عدة اختيارات للمتعلم ليختار منها ما يناسبه ويحقق أهدافه وميوله وفقا لاستعداده وسرعته في التعلم.

ومن أشكال التعلم الذاتي المناسبة ما يلي: [جمل، ١٩٩٨، ٢١٣].

- التعلم المبرمج.
- التعلم بمساعدة الحاسب الآلي
- التعلم بالوسائل السمعية والبصرية

- ومن أنشطة التعلم الذاتي التي يجب على المعلم الأخذ بها:

- إعطاء واجبات منزلية تتعلق بالموضوعات التي يشرحها.
- تكليف التلاميذ وفقا لمستوى كل منهم - قراءات إضافية في بعض الموضوعات.
- تحديد بعض القضايا المستقبلية ليبحث فيها و يكتب تقريرا عنها.

هذا و بالإضافة إلى مجموعة من الأساليب التي تصلح لتدريس المستقبل مثل: [المناقشات - الاستنتاج - تمثيل الأدوار]. وعليه يجب أن ترتبط كل طريقة بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تنمية الإبداع مثل:

١- إدارة حوار ومناقشات حول بعض القضايا الاجتماعية، والعالمية، مثل قضية الفضائيات، والتلوث، والعنوسة، والخدم، وأثر ذلك على الفرد والمجتمع، ويقوم كل متعلم بتحديد الجوانب لمناقشتها مع أحد المتخصصين.

٢- الزيارات المنظمة لبعض المؤسسات الاقتصادية والخدمية والثقافية والترويحية، وكتابة تقارير عن هذه الزيارات ومناقشتها فرديا وجماعيا.

٣- النشاط الثقافي: ندوات، محاضرات، مناظرات، وتخصيص هذه الفعاليات لمناقشة المشكلات العامة

٤- أنشطة اجتماعية تصب في مصلحة البيئة المحلية، تشجير، تنظيف الشواطئ وكل ما من شأنه المحافظة على البيئة.

٥- الأنشطة اللغوية [نادي الفصحى، مجلة المدرسة، خطابة، إذاعة مدرسية، أنشطة بحثية ....]. وثمة برامج أخرى لتنمية الإبداع وقد لخصها [الشيخ، ١٩٩٤، ١٦] منها:

أ- طرق تعتمد الأسلوب الفردي وفق حاجات التلاميذ وميولهم الإبداعية، ومنها [طريقة لعب الأدوار، تعديل الاتجاهات، حصر الصفات، وضع القوائم، استخدام أسخف فكرة، تطوير شجرة الفكرة ...]

ب- **الطرق الجماعية**، العمل ضمن فريق، بعد أن يتهيأ لهم مستلزمات ووسائل العمل، يقسم الصف إلى مجموعات صغيرة، تتعاون فيما بينها، ولعله من أشهر الطرق المتبعة في تنمية الإبداع أسلوب العصف الذهني، استراتيجية الأفكار البديلة، والحل الإبداعي للمشكلة. عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٥].

أما أسلوب العصف الذهني فهو: استجابات وردود أفعال لفظية [كلمة، عبارة، جملة] أو غير لفظية [رسم، كتابة أو حركة] من شخص [جماعة أو فريق أو لجنة، لمثيرات [سؤال أو مهمة] مقدمة من مصدر مثير [أستاذ،أو مدرب، أو مدير] لتحقيق هدف أو أكثر [حل مشكلة، أو تقديم اقتراحات أو إعداد جداول أعمال..] ويهدف العصف الذهني إلى توليد الأفكار، والتمرس على سرعة التفكير، وكسر الجمود، والإحاطة الشمولية، ولضمان مشاركة الجميع، وإيجاد بدائل، ولتهيئة الذهن، وشد الانتباه، وتحدي العقول ولحل المشكلات. [حسنين ٢٠٠٢، ١٠-١٣].

ج- **الحاسوب وتعلم مهارات التفكير**: تتمثل الأهمية الاستراتيجية لاستخدام الحاسوب في النقاط التالية: [فتح الباب عبد الحليم: ١٩٩٧]

- يجسد الحاسوب أهمية البعد المستقبلي، ذلك أن البعد المستقبلي غائب تماما عن مناهجنا التعليمية، وفي معظم المؤسسات التعليمية، وإلى وقت قريب، لم تكن لدينا قدرة على التحليل العلمي للاختيارات المطروحة في هذا الزمان تحرك أفرادا للمجتمع بأفكارنا نحن وبتجربتنا نحن، بظروفنا المحلية الحاضرة، التي لن يعيشوها، ولن يقابلوها، في حين أنه محتم علينا إعدادهم لزمانهم هم، وليس لزماننا نحن.

- يعمل الحاسوب على تحقيق مبدأ: فكر عالميا، ونفذ محليا.

- يدعم الحاسوب ظاهرة أي سيطرة للتكنولوجيا على الحضارة والثقافة.

- يحقق الحاسوب ويؤكد على مبدأ أن التنمية الحقيقية أصبحت تتمثل في تنمية القدرات العقلية وقدرات التفكير الابتكاري، وقدرة الاقتحام والاكتشاف.

- وإذا كانت قيمة المعرفة هي المكون الأساسي للتنمية، فإن هذا يعني أن قدرة أي دولة على تشجيع أبنائها لامتلاك هذا المكون الأساسي معيار مهم لتقدمها.

- تغيير أهداف التعليم إلى تعليم للإتقان، والتميز والتفوق للجميع.

- تعليم آلية البحث عن المعلومات، لا حفظها، ويحقق القدرة على التعامل مع المعلومات، وكيفية الحصول عليها من مصادرها المتعددة، وكيفية تنظيم هذه المعلومات ثم كيفية توظيفها، والقدرة على الربط بين المعلومات، إدراك العلاقات التبادلية بينها واستنباط معلومات جديدة منها، وتحليل المعلومات، والقدرة على التعامل مع الأنظمة.

- إن انفجار المعرفة يجعل العملية تتحول من التحصيل الكمي للمعرفة، إلى قدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي، وتوظيف المعلومة في التطبيق وربطها بالحياة ويستلزم ذلك إدخال الفكر المعلوماتي الذي يربط بين العلوم وبعضها، بحيث تتحول العملية التعليمية من تحصيل معلومات صماء إلى فهم وتحليل وربط للمعلومات والاستفادة منها.

تلعب التكنولوجيا دورا أساسيا في توافر مصادر التعلم المتعددة، بحيث لا يكون الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للتعلم فحسب، وإنما يشترك معه المعمل، والوسائط المتعددة التي تعتمد على الحاسوب وشبكات الاتصال عن بعد، والإنترنت.

إعادة النظر في ثلاثية التعليم التقليدي [المدرس . التلميذ . المدرسة] وتحويلها إلى عملية تعليمية أكثر حداثة وعصرية، تشتمل على عناصر المدرس العصري . التلميذ الإيجابي . المدرسة العصرية . تكنولوجيا التعليم المتقدمة . المناهج التعليمية المتطورة والتعليم غير المنهجي [حسين كامل بهاء الدين، ١٩٩٨].

٤- حل المشكلة إبداعيا :

فهي طريقة في التفكير والسلوك. فعندما يسود التفكير جو الفصل، فإن حل المشكلات إبداعيا تصبح طريقة تعليمية لمساعدة التلاميذ على النمو التدريجي في المجالات الأكاديمية، وعلى نمو الثقة بأنفسهم وعلى التطور الهائل في إنتاجهم، وكبقية المهارات الأخرى، فإن حل المشكلات إبداعيا يمكن تعلمها والتدرب عليها وتطبيقها في محاور ومواقف جديدة، وتتبع ست خطوات : ١-الحساسية للمشكلة، ٢- البحث عن المعلومات والحقائق، ٣- تحديد المشكلة، ٤- إيجاد الفكرة [التفكير بطرق مختلفة وحلول متباعدة] ٥-إيجاد الحل، ٦-قبول الحل. [فخرو، ٢٠٠١، ١٠].

وهناك برنامج للتدريب على الحل الابتكاري للمشكلات يتكون من حوالي ٢٤ ساعة موزعة على ١٦ جلسة للتدريب، وهو مخصص للمرحلة الجامعية، يهدف إلى تدريب التلاميذ على مهارات الحل المبدع للمشكلات، وزيادة ثقة الأفراد بقدراتهم الإبداعية، ودفعهم لإنجاز خلاق، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو الصور المختلفة من النشاط الإبداعي. والجدير بالذكر أنه علينا أن نعدل المناهج بما يتلاءم مع هذه المهارة؛ بل تحويل مواد الكتب المدرسية إلى مشكلات يمكن التفنن في حلها من خلال هذا الأسلوب، ويجب التنويه على نموذج [C. P.S] من إعداد [إليكس أوزبون [١٩٦٣، Alex Osborn] وخط سير مراحله هو : التحدي وفرصة المشكلة . وجود الحقائق . وجود الفكرة . وجود الحل . وجود القبول - التحدي الجديد، وقد طوره [بارنيس ١٩٨١، تري فينغر، إزاكسين ودوفال] إذ يوصي المربي [بارنيس] باستعمال ستة تساؤلات : من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ ولماذا؟ وكيف؟ [غيري أ ديفز، ترجمة : عطوف ياسين، ٢٠٠١، ٢٧٤]. ومن البرامج الأخرى ما لخصه [السويدي ١٩٩٥، ١٥] عن [درويش، ١٩٨٣، ١٦] ونعرضه فيما يأتي :

١- **برنامج التفكير المنتج**: ويتكون من ١٦ درسا في ١٦ كتيبا، تحتوي كل مجموعة على مجموعة من الألغاز في صورة قصص يسعى التلاميذ لحلها، ومخصص للصفين الخامس والسادس، وهو من إعداد خبراء من الولايات المتحدة الأمريكية.

٢- **برنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي**: صدر عن جامعة بوردو الأمريكية، لتنمية الأصالة والطلاقة والتفصيل] وهو موجه لتلاميذ الصف الثالث وحتى الخامس ويتكون من ٢٨ درسا مسجلة على أشرطة.

٣- **برنامج التدريب على الخيال الخلاّق**: وقد أعد ليلائم المراهقين من تلاميذ المدارس، ويتكون من حوار مصور يدور بين أربع شخصيات، في قصة خيالية، يهدف إلى تدريس الاتجاهات الإبداعية والأساليب المختلفة لحل المشكلات.

ومن البرامج نموذج والاس [غراهام والاس ١٩٢٦ Graham Wallas]على أن أهم الخطوات في التفكير الإبداعي قد تم تجاهله في البرنامج المذكور وهو الإثبات العلمي - التطبيقي: ووجوب تطوير الحل، وزيادة التفاصيل.

برنامج التدريب لحل مشاكل المستقبل: لتورانس وزملائه من جامعة جورجيا في الولايات المتحدة، ويقوم البرنامج على قواعد العصف الذهني [1994] Glogoff [Creativity Lab]عن [السويدي، ١٩٩٥، ١٦]، وهكذا تتعدد البرامج لتنشئة روح الإبداع لدى التلاميذ لتتناسب مع الفئة العمرية والمستوى الدراسي،مستخدمين فيها تقنيات متنوعة من أشرطة استماع إلى أشرطة فيديو، أو مواد مطبوعة [قصص] وغير ذلك عدا برامج الحاسوب التي نحن بحاجة للاطلاع عليها ونسخ المناسب منها وتعديل بعضها لتناسب بيئتنا وثقافتنا العربية. ولعله من المناسب هنا أن نذكر دور التمثيليات كأحد أنشطة الصف المتميزة في التدريب على مهارات التفكير الإبداعي، فهي تحفز على التفكير المتشعب ذي الأبعاد المتعددة، وعلى التخيل وحلول المشكلات، وتقوي التوعية الحسية. الشعورية، والقدرة على التركيز، وضبط الفعاليات الجسدية، واكتشاف العواطف، وروح الإنسانية والدعابة للفرد، والثقة بالنفس في الكلام والأداء العملي، والتعاطف والتفاهم الإنساني مع الآخرين، وتنمية التفكير النقدي: [كارلي، غريسكي، ديفيز، هيلفيرت، شابيرو ماك ويي ١٩٨٩، ١٩٩٢، ١٩٦٤، ١٩٦٧]. عن [تعليم الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: عطوف ياسين، [٢٠٠١، ٢٧٥].

التفكير وفق حل المشكلات

هل يمكن أن يتعلم المرء أسلوب حل المشكلات؟

إذا كان كذلك فإن ثمة خطوات يمكن اتباعها لوصول المرء إلى الحل، ويقتضي هذا إتقان تنفيذ كل خطوة حتى يصل إلى مرحلة السيطرة عليها والنجاح فيها. ولعل السلوكيين هم دعاة هذا الاتجاه، ففي حين يرون أنه يمكن رسم دليل وفق خطوات لتعلم حل المشكلة، بحيث توضح فيه خطوات السير، وأن موقف حل المشكلة هو موقف اصطدامي يواجه المرء فيتفاعل معه عن طريق استحضار خبراته من مخزونه الشخصي. أما المعرفيون فيرون بأن حل المشكلة يتضمن تنظيم النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، كما يتضمن مكونات حل المشكلة نفسها أيضاً، وذلك للوصول إلى الحل.

يتم هذا النشاط وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيه محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. ويتضمن هذا النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز. كما يمكن أن يتضمن صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، لكن هذا النشاط بمجمله يسمى تفكيراً.

الاستبصار هنا نشاط ذهني مفاجئ يصل إليه المرء عند إدراكه للموقف الكلي وفق خط متسق مع اتجاه حل المشكلة التي ينشغل بها. والاستبصار ما هو إلا انحراف لإدراك المرء عن الاتجاه الذي كان سائداً قبل الخوض في حل المشكلة، لذلك فهو إدراك مفاجئ وجديد ويؤدي إلى الوصول للحل.

إن الاستبصار يعني الخوض إلى أعمق مما هو متوافر من معلومات عن المشكلة، إنه يتضمن نشاطاً ذهنياً في مستوى التحليل والتركيب، أو صياغة الفرضيات واختبارها، كما يشتمل على إعادة الترتيب والترجمة بشرط وجود البنية المعرفية [cognitive structures] حيث تتم من خلالها إعادة تنظيم الخبرات المتراكمة أو السابقة لتقدّم ما يتناسب مع حل المشكلة.

من هنا فإن حدوث الاستبصار يقتضي وجود المخزون المعرفي: (المفاهيم، المبادئ، الحقائق، والاستراتيجيات، والرموز)، ويرى أوزوبل أن المخزون المعرفي هذا شرط في حدوث الاستبصار أو الاكتشاف .[Ausubel, 1978: 535]

يذكر جانيه [١٧٩-١٠٢] ١٩٨٥ "Gagne" أن حل المشكلة يتطلب من المتعلم أن يكون قادراً على استدعاء القواعد المناسبة التي سبق تعلمها، كما يعتمد حل المشكلة على نمط المهارة العقلية التي تحكم الأفراد في أثناء عمليات التفكير [الاستراتيجيات المعرفية] [تذكر، فهم، تحليل، تركيب..].

وعليه فإن عملية حل المشكلة هي عملية تتضمن عملية استبصار، ومعالجة ذهنية وحسية وتتطلب جهداً ذهنياً نشطاً وهادفاً ينتظر منها حل المشكلة التي تثير في ذهن المرء تحدياً ما.

إن حل المسألة [المشكلة] يقتضي نوعاً من التفكير الجديد الهادف إلى حلها. ويرى التربويون أن القلق الذي يصادفه المرء تجاه مشكلة ما يدفع إلى التفكير، فهي موقف محيّر، ووضع مربك يسبب قلقاً، وهذا القلق بمثابة عائق يسعى المرء إلى التخلص منه من خلال نشاطه الذهني الواعي.

وترى نفيسة شاهين [١٩٨٣ : ٥] أن المسألة الرياضية بالنسبة للتلميذ:

موقف مشكل لا يملك له حلاً جاهزاً.

يقبله.

ما لديه من معلومات ومهارات ينبغي أن يكون كافياً لحل المسألة.

كل هذا يتطلب إعادة تنظيم للمعلومات مما يوفر له حدوث الاستبصار والوصول إلى الحل.

العوامل التي يتطلبها حل المسألة:

عوامل بنائية تتصل ببنية المسألة، وسياقها، وطولها، ودرجة صعوبة الألفاظ والمفردات التي يتضمنه نصها، ومقدار المطلوب حله في المسألة، ودرجة الوضوح في تضمنها معلومات إضافية.

عوامل فردية، تتصل بالمتعلم، كالذكاء والقدرة القرائية، والخبرة، والعمر، والاتجاهات، والدوافع والمستوى المعرفي.

الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون عند حلهم المسألة. [المحاولة والخطأ] واستدعاء المعلومات وحقائق سابقة، واستراتيجيات التحليل.

خطوات تعيق المتعلم عن حل المسألة:

يمكن لمزيد من التثبت في خطوات حل المسألة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المعلومات المتوافرة؟
- ما المطلوب من المسألة؟
- ما الإجراءات التي يجب اتخاذها.
- ما الجانب التقديري للمسألة؟
- ما الجواب؟

يشير نشواتي ١٩٨٦(١) إلى أن تعلم حل المشكلة يتأثر بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولتها وصعوبتها أو وضوحها، أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته، كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى ألفته بطبيعته أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض...الخ.

أما المهارات المطلوبة للنجاح في حل المسألة فهي:

- استيعاب نص المسألة وتحديد معطياتها.
- تثبيت المعطيات الأخرى اللازمة للحل.
- اختيار استراتيجية الحل.
- المقاربة العقلانية للحل.

التفكير وفق حل المشكلة

- يمكن استقراء ووصف العمليات الذهنية للأفراد الذين ينجحون في حل المشكلات ويأتي من الأفراد أنفسهم [فعلت كذا، وحاولت في كذا...].

- السير في تطوير القدرات الخاصة على تعلم معلومات جديدة.

- التركيز على المهارات العامة والاستراتيجيات الناجحة في التفكير. واستيعاب الأساليب المتنوعة في تعلم معلومات جديدة. كل ذلك يمكن أن يسير في خط التقدم نحو اكتساب مهارات حل المشكلات.

- إن الحياة تضعنا يومياً أمام جملة من المشكلات نحاول حلها، قد تكون مشكلات صعبة ومهمة، وقد تكون سهلة الحل، وقد تكون مرتبطة بمجال العمل أو البيت أو غير ذلك مما نحاول مجابهته وحله.

لقد استقرأ العلماء الخطوات التي يتبعها الناس في حل المشكلات. فقديماً نظر علماء النفس إلى تفسير حل المشكلات من خلال مبادئ التعلم الترابطي المشتقة من نظريات التعلم الإجرائي، فالفرد يواجه الموقف المشكلة بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة. فكلما أثارت المشكلة ترابطات أكثر من غيرها كانت قوة الترابطات المعقدة دليلاً على صعوبة المشكلة. وتعمل مواقف الفشل ومواقف النجاح عامل تعزيز سلبي أو إيجابي، ومجمل القول إن هذا التفسير لحل المشكلة يؤكد على استحضار التعلم السابق لاستخدامه في حل الموقف المشكل.

إلا أن الجشتالتيين يؤكدون أيضاً على أهمية البينة التركيبية للموقف المشكلة وتكوين بنية جديدة من الأفكار السابقة.

وثمة فرق بين حل المشكلات بالاستخدام المباشر للتعلم السابق، والحل القائم على إنتاج الحل، ففي الحالة الأولى نطلق عليها [التفكير المعاد صياغته]، وفي الحالة الثانية نسميه [التفكير الإنتاجي]، وعليه فإن الموقف المشكل يقدّم هو الآخر استرشادات وتوجيهات خاصة به، ومن هنا فإن تحليل الخبرات السابقة لا يعد كافياً لفهم نشاط حل المشكلات.

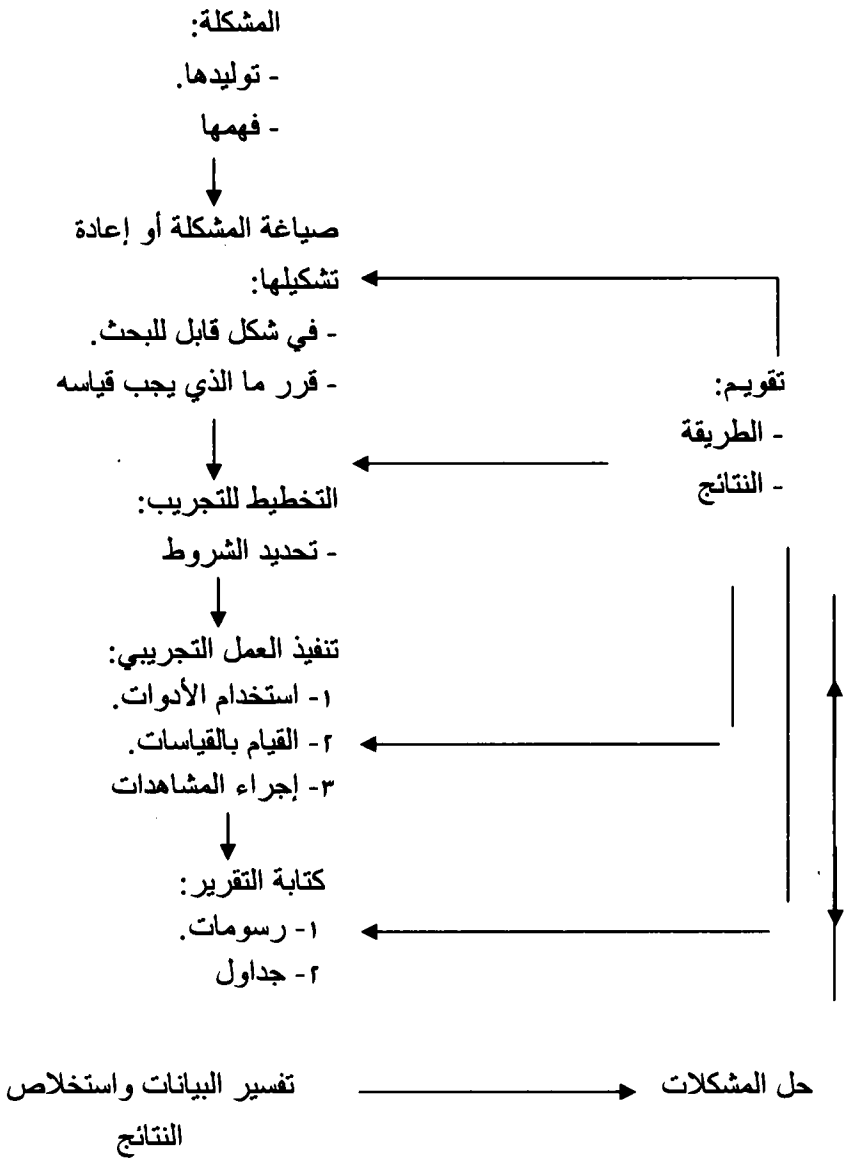
إن فقدان الأدلة التجريبية لبلورة أو فهم نشاط حل المشكلات لا يتوافر في كل من نظرة الجشالتين أو الترابطين، وعليه أسفرت الرؤيتان إلى تبني نموذج تجهيز المعلومات كطريقة لحل المشكلات ومعالجتها وفقاً لما يجري في الحاسبات الآلية.

دور الحاسبات الآلية في فهم نشاط حل المشكلات

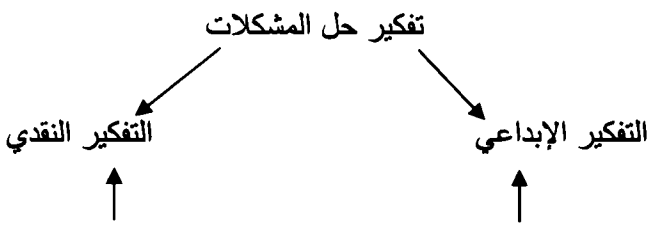
لقد أسهمت برمجيات الحاسبات الآلية أو ما يسمى بالذكاء الاصطناعي على أداء المهام أو حل المشكلات المعقدة.

إن الفرق الوحيد بين ما يجري من نشاط في حل المشكلات بالبرامج وما يجري من نشاط لدى الإنسان أن نشاط حل المشكلات بالبرامج لا يجري وفق نسق علم النفس الإنساني، ولقد برمج المبرمجون هذه المهام بما يتفق مع الأساليب السلوكية التي يؤدي بها الإنسان ذات المهام.

خطوات حل المشكلة:



استخدام التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في حل المشكلات:



دور المعلم ودور التلميذ في التعليم التقليدي والتعلم بأسلوب حل المشكلات:

دور المعلم	يبادر للعمل		يستجيب لأسئلة التلاميذ وأفكارهم
	ينظم العمل المخبري والأشغال		مستشار لتصميم التجارب
	المصدر الرئيسي للمعلومات		أحد مصادر المعلومات
	يقوم تحصيل التلاميذ وأعمالهم		مستشار للتقويم
	يحافظ على سلامة التلاميذ في المعمل المخبري ويقوم بالأعمال والتجارب التي يقومون بها ويقوم بأعمال أخرى		يحافظ على سلامة التلاميذ في الأعمال والتجارب التي يقومون بها ويقوم بأعمال أخرى.

العوامل المؤثرة في عملية حل المشكلات:

الاتجاهات

- الاهتمامات والرغبة.
- الدافعية.
- الثقة بالنفس.

القدرة على:

الذاكرة، القدرة على القراءة، المعرفة والحفظ والذكاء اللغوي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، مهارات ما وراء.

- الخبرات
- العمر
- الخلفية
- المعرفة لمشكلات سابقة
- معرفة استراتيجيات
- حل المشكلات

مراحل وخطوات حل المشكلات إبداعياً:

* المرحلة الأولى- الحساسية للمشكلات: الوعي للمواقف والظروف التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل الملاحظة الدقيقة للأشياء التي ليست كما يجب أن تكون.

* المرحلة الثانية - البحث عن المعلومات والحقائق.

* المرحلة الثالثة - تحديد المشكلة.

* المرحلة الرابعة - إيجاد الفكرة: طرح حلول كثيرة لحل المشكلة والتفكير بطرق مختلفة وحلول متباعدة وغير مألوفة.

* المرحلة الخامسة - إيجاد الحل.

* المرحلة السادسة - قبول الحل.

طرائق تعليم الأطفال حل المشكلات:

العوامل والخصائص الرئيسية:

* المشاركة الفعّالة.
* المبادرة الفردية.
* التفكير التباعدي المفتوح.
* التسهيلات المادية [المصادر على مختلف أنواعها].
* حرية التعلم: تشجيع المبادرات والآراء.

تعليم حل المشكلات يقتضي ورشات عمل في العصف الذهني.

علاقة العصف الذهني بحل المشكلة: إنه استجابات وردود أفعال لفظية: [من كلمة واحدة أو عدة كلمات]، أو غير لفظية: [بالرسم أو الكتابة أو الحركة]، من شخص واحد: [مشارك أو موظف أو متدرب أو طالب...الخ] أو أكثر من شخص [جماعة أو فريق أو لجنة أو مجموعة... الخ] لمثيرات [سؤال أو مهمة] مقدمة من مصدر مثير [أستاذ أو مدرب أو مدير...] لتحقيق هدف أو أكثر [حل مشكلة أو تقديم اقتراحات أو إعداد جدول أعمال...الخ].

لماذا العصف الذهني في حل المشكلة؟

لتوليد الأفكار، لكسر الجمود، للتمرس على سرعة التفكير، للإحاطة الشمولية، لضمان المشاركة من الجميع، لإيجاد بدائل، للتهيئة الذهنية، لشد الانتباه، لتحدي العقول، لحل المشكلات.

ملاحظات حول المستويات العليا من التفكير في المستوى الجامعي:

مرّ التلميذ في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي بخبرات تعليمية متنوعة عن طريق المناقشة والأسئلة الصفية التي تتم ضمن فعاليات طرائق التدريس المتنوعة، كالطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية أو الجمعية أو الحوارية، وخلال ذلك تدرب التلميذ على أنماط أسئلة التذكر أو الفهم أو الاستيعاب، وهذه المستويات من التفكير ضرورية لعملية التعلم، كما تدرب على

مستويات أخرى من التفكير كالتحليل والتركيب عن طريق الأسئلة التطبيقية. وفي بعض الأحيان تدرب على أسئلة التقويم.

أما في الجامعة فإن المناخ التعليمي والطرائق المتبعة يهدفان إلى تنمية المستويات العليا من التفكير، وإطلاق الأحكام، وهذه النقلة النوعية في التعليم جاءت لتساير طبيعة نمو المتعلم وحاجاته التعليمية، وتتم عبر تشجيعه على الطلاقة والمرونة في التفكير، وهي هذه الأمور من سمات العصر الحاضر وهي أكثر ضرورة في المستقبل الذي يتطلب المرونة والإبداع في حل المشكلات التي يواجهها المرء في حياته المقبلة.

من أجل ذلك تستخدم طريقة التعليم بالمواجهة وهي تقنية تتطلب التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتستخدم في حل المشكلات والتفكير المتمايز والإبداع والتخيل.

أما هدف هذه الطريقة في التعلم فهو: أن يتدرب التلميذ جيداً على التفكير الإبداعي، أن يطرح بطلاقة حلولاً سريعة للمشكلة المعروضة.

أولاً- متطلبات التفكير في المستويات العليا:

تعتبر طريقة حل المشكلات طريقة من طرائق التفكير في المستويات العليا، إلى جانب أنها طريقة من طرائق التدريس الفعّال.

وللتدريب على هذا المستوى من التفكير قدّمنا مشكلات فكرية، لا يجد التلميذ أو المعلم لها حلاً فورياً، فينظم الدرس ليقوم التلاميذ بأنفسهم بإيجاد الحلول والتوصل إلى النتائج عن طريق اتباع الطريقة الكشفية الإبداعية التي تحقق الطلاقة بنوعيها الفكرية واللغوية.

لذا فإن التدريب على هذا المستوى من التفكير يتطلب:

١- الاستقلالية في التفكير.

٢- الطلاقة والمرونة.

٣- مساهمة جميع المتعلمين في عملية المناقشة وتدفق الأفكار.

٤- تقدير وتعزيز الإجابات وتدوينها.

ثانياً- تذكر أن الإبداع في الأساس عملية مفردة، لكن يمكن تسريعه وتشجيعه، بواسطة عمليات اقتراح الأفكار من قبل الجماعة:

- سيقوم معلمك بتحديد المشكلة، وقد تكون المشكلة بصورة سؤال أو بصور أخرى، سيطرح حول المشكلة أسئلة لاستثارة تفكيرك.

- أطرح أنت أيضاً أسئلة حول المشكلة، واستمع إلى اقتراحات زملائك وأسئلتهم، ستكّون تصوراً كاملاً عن المشكلة.

-ليس مهماً أن تصل إلى إجابة معينة، وإنما المهم أن تفكر وتعبر.

-المشكلة التي ستناقشها لن تكون مفاجئة، سيخبرك بها معلمك قبل جلسة المناقشة، وسيكون لديك خلفية عنها.

لذا: احتفظ بمجموع أفكارك، ولا تطلع على أفكار الآخرين قبل الجلسة. تذكر أن جلسة معالجة المشكلة التي تتطلب عملية عصف فكري:

- مناخ حر للإدلاء بالآراء والأفكار والخيالات.
- يحظر فيها الانتقاد، وتحترم فيها جميع الآراء.
- يجري خلالها التشجيع والترحيب بالأفكار الجريئة الحرة.
- تتسع لأكبر عدد من الآراء والأفكار، والنشاطات غير المألوفة في التفكير.
- تهيئ مناخ الإبداع.
- مناخ لدمج مجموعات الأفكار.

يسعى المعلم إلى تخطيط الخبرات التي تساعد على ظهور النشاطات المتنوعة وتقبل خيالات التلاميذ، ويقدر أفكارهم، ويهيئ الشروط والظروف المناسبة لتنميتها.

٥- التعليم الجيد يقود إلى تعلم جيد: ينصح غلاسر، ١٩٩٣، المدرسين كي يدعموا التعليم الجيد والتعلم الجيد وعمل التلميذ الجيد بالسعي الحثيث إلى:

اجعل الصف دافئا ومساندا، وأن يجعلوا التلاميذ يعرفونهم ويحبونهم بمشاركتهم لهم ولما يمثلونه، وعليهم أن يظهروا أنهم راغبون دائما في المساعدة وتوضيح ما يتوقعون من تلاميذهم وما يفعلونه هم من أجل تلاميذهم.

تكليف التلاميذ أن يعملوا عملا جيدا أفضل ما يعنيه بالعمل الجيد.

جعل التلاميذ يعملون عملا جيدا أفضل ما يمكنهم لهم ذلك.

مناقشة العمل الجيد بحيث يعرف التلاميذ ما يعنيه العمل الجيد.

بعدئذ الطلب من التلاميذ تقييم عملهم وتحسينه.

مساعدة التلاميذ على أن يروا أن عمل الشيء الجيد يمنحهم شعورا جيدا. وعندما يعيشون هذا الشعور بالافتخار والإنجاز فإنهم يرغبون في المزيد.

مساعدة التلاميذ على أن يروا أن العمل الجيد ليس مدمرا للذات ولا للآخرين ولا البيئة.

٦- وبعد فإذا ما ذهبنا إلى عنصر آخر من عناصر المنهج وجدنا المعلم:

إذ يشتكي من ضيق الوقت لتدريب التلاميذ على ما اشتملت عليه أسس تنمية قدرات التفكير الإبداعي ذلك لأن برامجنا كما سبق ذكره تركز على المعلومات أي أنها مازالت تعمل وفق التعريف القديم للمنهج، وصحيح أن المعلومات مهمة لكننا يجب ألا ننسى أنها متغيرة ومتضاعفة في عصرنا هذا بشكل جد سريع وكبير، لذلك لا بد من تدريب التلميذ على آليات متابعة المعلومات من مصادرها بدلا من حفظها كما تنص عليه المناهج بمعناها القديم. وبذلك يمكن للمناهج أن تبقي على الحقائق والمفاهيم غير القابلة للتغيير فقط. وإذا ما أعطي المعلم اليوم الخيار على أن يسير في المنهاج عبر المواد التدريسية بهدف حفظ المعلومات فإنه سيختار هذا النمط، لكن في حال تقليص المادة وإتاحة الوقت للتدريب إلى مهارات التفكير فإن المعلم سيختار على ما أعتقد المنهج الثاني لأنه يحقق هدف التربية بشكل جلي وواضح.

ولعل من الخصائص التالية عند توافرها أن نطمئن إلى أن النجاح هو صفة المعلم:

- أن تكون توقعاته إيجابية فيما يخص نجاح تلاميذه.
- أن يكون إداريا بشكل جيد جدا لصفه.
- أن يخطط لدرسه بشكل يجعل تلاميذه يستوعبونه بشكل جيد.
- أن يحفز تلاميذه على التعلم.

- أن يشجعهم على السلوك الإيجابي.

- أن يقدر على جعل الصف بيئة مناسبة للتعلم.

- أن يكسبهم سلوكيات العمل الجماعي وقيمه.

أما دور المعلم في منظومة المنهج وفي إكساب التلاميذ القدرات العقلية فهو في غاية الأهمية، لكن هل يقوى المعلم الحالي على الاضطلاع بهذه الطموحات؟

لقد اعتاد معلمونا على نمط المنهج القديم فكان حفظ المعلومات وحشو عقول التلاميذ بها هدفا لتعليمه لذلك لابد من إعادة النظر في تكوينه وإعداده، وتدريسه بتلك الفترة مواد خاصة بالتفكير، وتدريس الإبداع بالإضافة إلى مواد تربوية وأكاديمية، ولعل فاخر عاقل [عاقل، ١٩٨٣، ١٧٢] وصف المدرس الذي سيضطلع بمهمة إكساب تلاميذه قدرات الابتكار والإبداع فيما يأتي:

١- **العقل المسائل**، وهي من الصفات الموروثة التي تعززها التربية، يبحث صاحبها عن الحل لكل مشكلة، ويطرح أسئلة لكل معضلة.

٢- **القدرة على التحليل والتجميع**، وهي القدرة على الحصول على المعلومات وفهمها وتحليلها والاحتفاظ بها بشكل منظم.

٣- **الحدس**، وهو من الصفات الغامضة التي تجعل صاحبها قادرا على ربط الأفكار ومزجها لتكوين أفكار جديدة والنظر للأمور بروح المستقبل.

٤- **النقد الذاتي** فهو دائم النقد والتحري لذاته بغية تصحيح المسار.

٥- **النزوع إلى الكمال**، فمهما كان شعور النقص ضئيلا إلا أنه يعيق صاحبه عن الانطلاق ويؤخر من مسيره، لذا كان السعي للكمال من صفات المبدعين.

٦- **الرغبة في الاستقرار والشعور بالأمن**، فالبيئة غير الآمنة تعتبر طاردة للمبتكرين.

٧- **النزوع لمقاومة الضغوط الخارجية**، من أحكام مسبقة، وانتقاد ليس في محله، أو مدير متسلط.

لكن ماذا عن المعلمين القائمين على العمل حاليا؟ الحق أننا يجب أن نعيد النظر في برامج كليات التربية لتتناسب مع متطلبات ما تقدم من رسم للمعلم الجديد، ولا بأس أن

نسعف القائمين اليوم بدورات تدريبية مكثفة للحاق بما نرجوه، وتفعيل معايير تقويم المعلمين الحاليين ليس على أساس سنوات الخبرة أو الشهادات، وإنما على مدى تنفيذهم لما يكتسبونه من دورات التفكير والإبداع وغيرها مما يتطلبه التحديث. ثم لما ذا نتهاون في قبول كل أصناف البشر في كليات التربية؟ ألم يحن الوقت لتوصيف هذه الفئة التي ستشكل عاملا مهما في رسم مستقبل أجيالنا ومن ثم رسم مكان الوطن في سلم الرقي أو التخلف؟

إن المعلم العصري واثق من نفسه، ويبث الثقة بتلاميذه مهيئا بذلك بيئة للإبداع، وما عليه إلا أن يسارع في اكتساب مهارات التفكير والإبداع لينجح في عصر متغير، ففاقد الشيء لا يعطيه، ولقد مر معنا أدوار المعلم في تنفيذ طرائق العصف الذهني والتعلم الذاتي والتعليم التعاوني وتعليم الاكتشاف والاستقصاء وغيرها من طرائق تتطلب معلما مبدعا.

على سبيل المثال حدد الدكتور رشدي أحمد طعيمة الكفايات التي ينبغي أن تتوافر عند إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: ونعرضها هنا للفت الانتباه لهذه الكفايات وتصنيف كفايات كل معلم في مختلف تخصصاته، فمعلم يمتلك كفايات نعرض أهمها فيما يلي كفيلة بأن يدرك صاحبها دوره كمعلم في جميع مقتضيات هذه المهنة، وبالطبع لو تابعنا بالبحث كفايات كل تخصص لرسمنا صورة لمعلم فاعل قادر على تنمية تلاميذه وتهيئة المناخ المناسب أمامهم لدعم توجه الإبداع لديهم:

أولاً- التمكين اللغوي:

أ- استخدام اللغة العربية:

١- يفهم ما سمعه من اللغة العربية عندما يتحدث إليه أحد الناطقين بها بطريقة عادية و إيقاع طبيعي، لا تباطؤ فيه ولا إسراع.

٢- يدرك ما يريد المتحدث العربي التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم والإشارات الدلالية المختلفة.

٣- يميز بين الأصوات المتجاورة والمتشابهة عند نطقها.

٤- يقرأ اللغة العربية و يكتبها من اليمين إلى اليسار بسهولة.

٥- يربط بين الرموز المكتوبة والأصوات الدالة عليها و يتعرف الكلمات تعرفا سريعا عند اتصاله بنص عربي مكتوب.

٦- يستطيع تجريد الحروف العربية من كلماتها مدركا العلاقة بين رسم الحرف وصوته.

٧- يقرأ المواد المكتوبة باللغة العربية، والتي ألفت للجمهور العام غير المتخصص في ميادين معينة.

٨- يميز بين علامات الترقيم المختلفة مدركا وظيفة كل منهما سواء في أثناء القراءة الجهرية أو الكتابة.

٩- يستطيع التعبير الكتابي بوضوح في الموضوعات ذات الطابع العام غير المتخصص.

١٠- يلتقط الأفكار الرئيسية ويحدد المحور الذي يدور حوله النص مسموعا كان أو مقروءا.

١١- يستنتج معنى الكلمات الغريبة من السياق.

١٢- يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في النص.

١٣- يعبر عن نفسه بطلاقة تنبئ عن توفر ثروة لفظية عربية.

١٤- يستخدم ألفاظاً ذات دلالات محددة مبتعدا عن العبارات الإنشائية.

١٥- ينتقي المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع الذي يعبر عنه كتابة.

١٦- يستخدم الصيغ العربية السليمة عند التعبير عن نفسه بالشكل الذي يشعر المستمع أنه يفكر بالعربية و ليس من خلال لغة وسيطة.

ب- معرفة خصائص العربية:

١٧- يعرف العناصر الأساسية للنظام الصرفي والنحوي في اللغة العربية.

١٨- يطبق ما يعرفه من معلومات عن نظام اللغة العربية في مجال تعليمها لغير الناطقين بها.

١٩- يميز بين أنواع الخط العربي. [رقعة ونسخ .... الخ] مستخدما كلا منها بكفاءة.

٢٠- يعرف خصائص الكتابة العربية [المد، الشدة، التنوين اللام الشمسية واللام والقمرية، التاء]

٢١- يدرك العلاقة بين المعنى والقاعدة اللغوية و مدى تأثير تغيير التراكيب اللغوية في تغيير المعنى.

٢٢- يدرك ما في اللغة العربية من اختلافات بين نطق و كتابة بعض الحروف.

٢٣- يدرك الفروق الدقيقة بين المترادفات والمتضادات في الكلمات العربية.

٢٤- يعرف أهم القواميس والمعاجم العربية، أحادية أو ثنائية استخدامها بكفاءة.

٢٥- يعرف عددا كبيرا من المصادر اللغوية التي تشرح خصائص اللغة العربية.

٢٦- يزود الدارسين بأسماء بعض المراجع والمصادر المهمة التي تساعدهم على تثبيت المهارات اللغوية ويبين لهم كيفية الاستفادة من هذه المراجع.

ثانياً- التمكن المهني والثقافي:

أ- الاطلاع على تجارب تعليم العربية:

٢٧- يلم بالتجارب السابقة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة.

٢٨- يعرف الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية و تطبيقاتها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢٩- يتابع الجديد في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويظهر أثر هذه المتابعة في مناقشاته مع الدارسين وطريقة تدريسه للمهارات اللغوية المختلفة.

٣٠- يعرف أهم الاتجاهات الحديثة في الدراسات التقابلية و تطبيقاتها التربوية في مجال تعليم اللغة العربية.

٣١- يلم بأهم الاتجاهات الحديثة في دراسة الأخطاء الشائعة وتحليلها.

ب- الوعي بالثقافة العربية والإسلامية:

٣٢- يدرك الصلة بين اللغة العربية والظروف الجغرافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالإنسان العربي.

٣٣- يذكر بعض الفترات الزمنية ذات الأحداث التاريخية الهامة في نمو اللغة العربية وتطورها.

٣٤- يذكر أهم الشخصيات ذات التأثير الكبير في بناء اللغة العربية و تطويرها.

٣٥- يعرف أسماء أشهر الكتاب والمفكرين العرب والمسلمين القدامى والمعاصرين وكذلك أعمالهم العلمية والأدبية.

٣٦- يعرف خصائص أهم نظم الحياة العربية و مكوناتها، مثل: - نظام العائلة، نظام التربية والتعليم، نظام التنشئة الاجتماعية، نظام التعامل الاقتصادي، النظم السياسية، نظام الإعلام والدعاية، نظم أخرى.

٣٧- يصف بكفاءة ما يتميز به سلوك الإنسان العربي في مواقف مختلفة مثل: المجاملات، الزواج والطلاق، الملبس، الاحتفالات بالأعياد..

٣٨- يعرف أهم التقاليد ومواطن التفاؤل والتشاؤم والمعتقدات في حياة الإنسان العربي.

٣٩- يعرف مواقف المدح والسخرية في الثقافة العربية والعبارات الشائعة الاستخدام فيها.

٤٠- يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في مجالات: دور العقيدة في حياة الفرد والمجتمع، قيم التحية والمجاملات. المعاملات الاقتصادية. النظرة إلى السلطة، العلاقات الاجتماعية، أساليب اللهو وإزجاء الفراغ، قيم الطعام والشراب، دور المرأة في المجتمع.

ثالثاً- الجوانب النفسية والاجتماعية:

أ- الجوانب النفسية:

٤١- يدرك أوجه التشابه والاختلاف بين عمليات اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.

٤٢- يعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم وطريقة استخدامها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤٣- يقف على أهم الحقائق المتصلة بالعمليات العقلية المسهمة في التعليم مثل الذكاء والانتباه والإدراك والتذكر، وغيرها.

٤٤- يستطيع أن يحدد دوافع الدارسين من تعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

٤٥- يدرك أهمية تعرف اتجاهات الدارسين نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ويستطيع تحديدها.

٤٦- يحدد بدقة مظاهر الفروق الفردية بين الدارسين ويعمل على مواجهتها.

٤٧- يدرك المشكلات النفسية التي يواجهها الدارسون عند تعلم اللغة العربية ويساعدهم على حلها.

٤٨- يشجع الدارسين على طرح الأسئلة ويستجيب لها باهتمام ظاهر.

٤٩- يوجه الدارسين للإجابة بأنفسهم عن الأسئلة التي يطرحونها.

٥٠- يتبادل الآراء مع الدارسين مشجعا مبادآتهم واستجاباتهم لآرائه.

٥١- يستخدم بكفاءة عبارات المدح والثناء على الاستجابات الجيدة من الدارسين.

٥٢- يساعد الدارسين على الثقة بأنفسهم و تقوية الإحساس بتقبل الذات عندهم.

ب- الموقف التعليمي و مشكلاته:

٥٣- يستطيع أن يحلل الموقف الواحد إلى أجزاء مناسبة تمكن من فهمه و استيعاب المعلومات المتضمنة فيه.

٥٤- يستطيع السيطرة على الموقف التعليمي دون حاجة لاستخدام العنف.

٥٥- يستطيع مواجهة المواقف الطارئة في الفصل بكفاءة وحزم.

٥٦- يدرك مدى تأثير العوامل الخارجية على قدرة الدارسين على تعلم اللغة العربية، مثل: - خلفيتهم السابقة في اللغة.-الزمن المخصص لتعلم اللغة.-الوسائل والأدوات المتاحة. - أعمالهم ومهنهم.

٥٧- يساعد الدارسين على تعرف مشكلاتهم وتحديدها و اقتراح الحلول المناسبة لها.

٥٨- يستطيع توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجهه في هذا الفصل.

٥٩- يستثمر استجابات الدارسين للمواقف التعليمية المختلفة في الفصل بالشكل الذي يطور تدريسه في الحصة.

٦٠- توظيف ما يعرفه من بيانات خاصة بالدارسين بما يخدم الموقف التعليمي في الفصل.

ج- ضبط الفصل:

٦١- يحرص على أن يحترم الدارسون بعضهم البعض فلا يسمح بأن:

-يقاطع بعضهم بعضا في أثناء الإجابة.

- يسخر بعضهم من طريقة نطق الآخرين للأصوات، أو مستوى إجاباتهم عن الأسئلة. - يعبر بعضهم عن استهزائه بنمط ثقافي لدارس لآخر. .- يتكلم بعضهم في أثناء حديث المعلم مع واحد منهم.

٦٢- يجنب الحصة العوامل التي قد تؤدي إلى سلوك غير مرغوب من بعض الدارسين و يستأصل أسباب مثل هذا السلوك قبل أن يقع.

٦٣- يستطيع أن يعزوَ مشكلات ضبط الفصل إلى أسبابها الحقيقية.

٦٤- يحسن التصرف في المواقف التي تغضبه من بعض الدارسين كأن: -يقابل هذا التصرف بهدوء وعدم انفعال ظاهر.-لا يوقف النشاط التعليمي فجأة للتعبير عن غضبه.- ينبه الدارس مصدر هذا التصرف إلى خطئه بثبات.-يحول هذا التصرف ما أمكن إلى خبرة تربوية يستفيد الدارسون منها.

٦٥- يشترك مع الدارسين في علاج مشكلات ضبط الفصل و إعادة التنظيم الجيد للنشاط التعليمي فيه.

رابعاً- الاتجاهات والقيم.

أ- اتجاهات نحو الذات:

٦٦- يقدر ما لديه من خبرة في الميدان، ويعي مستوى إمكاناته الفنية ويستخدمها بكفاءة.

٦٧- يتقبل نقد الآخرين وتوجيهاتهم بسعة صدر واستعداد للتعبير وعدم التعصب لرأيه السابق.

٦٨- يتقبل آراء الآخرين و اقتراحاتهم لتطوير الجوانب العلمية التعليمية في الفصل.

٦٩- يناقش آراء الدارسين بثبات وثقة وعدم انفعال.

٧٠- يتقبل دعابات الدارسين ويشيع في الفصل جو المرح.

ب- اتجاهات نحو الدارسين:

٧١- يعرف أسماء الدارسين معبرا عن جو من الألفة بينه وبينهم عندما يناديهم.

٧٢- يقدر ما يمر بكل دارس من ظروف خاصة ويتصرف بهدوء إزاء كل حالة.

٧٣- يقدر قيمة العمل الجماعي ويساعد الدارسين على التعاون في الأنشطة المختلفة.

٧٤- يقدر الثقافات المختلفة للدارسين و يحترم ما لديهم من قيم وعادات ولو لم يكن مؤمنا بها.

٧٥- يحتفظ بسرية البيانات الخاصة بكل دارس سواء من حيث مستواه العلمي أو قدراته أو مشكلاته.

٧٦- يعرف المواطن التي يجوز فيها إفشاء البيانات الخاصة بالدارس، وكذلك الأشخاص الذين يجوز لهم معرفة هذه البيانات.

ج- اتجاهات نحو اللغة وثقافتها:

٧٧- يقدر الأثر الديني والحضاري للغة العربية في المجتمع العالمي المعاصر.

٧٨- يتجنب إصدار أحكام تعبر عن صعوبة اللغة العربية وتعلمها بالنسبة للغات الأخرى.

٧٩- يتجنب إصدار أحكام تقلل من شأن اللغة العربية وتعليمها بالنسبة للغات الأخرى.

٨٠- يدرك العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية، كما تتمثل في المفردات والتراكيب والمواقف والأنماط الثقافية.

٨١- يدرك العلاقة بين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشر الثقافة الإسلامية بين الناس.

٨٢- يعبر عن تقديره للإنسان العربي، وتحريره من التأثر بما يشيعه الغرب عنه من نمطية ثقافية مختلفة.

د- اتجاهات نحو المهنة:

٨٣- يدرك قيمة ما يبذل من جهد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين على اختلاف المستويات.

٨٤- يدرك أهمية التخطيط العلمي في إعداد منهج تعليم العربية كلغة ثانية.

٨٥- يقدر أهمية البحث والاطلاع حول مشكلات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٨٦- يؤدي عمله بتحمس ظاهر وحرص على إفادة الدارسين.

٨٧- يحرص على أداء الواجبات والمهام المطلوبة في الفصل في مواعيدها.

٨٨- يتقبل القيام بالأعمال الإدارية والمكتبية المطلوبة مثل إعداد السجلات والتقارير ويستطيع أداءها بكفاءة.

أ- الأهداف التعليمية:

٨٩- يصوغ أهداف تعليم العربية كلغة ثانية بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة.

٩٠- يصوغ أهداف تعليم العربية كلغة ثانية بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى الدارسين وقدراتهم وحاجاتهم.

٩١- يراعي عند صياغته أن تتناول مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية وألا تقتصر على الحد الأدنى منها.

٩٢- يرتب الأهداف في تنظيم منطقي يستطيع الدارس إدراكه.

٩٣- يساعد الدارسين على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية.

ب- المنهج الدراسي:

٩٤- يعرف الأسس العامة لبناء المنهج الدراسي.

٩٥- يلم بأهم أنواع تنظيمات المناهج.

٩٦- يعرف الملامح المميزة لعدد من نماذج إعداد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية.

٩٧- يضع تصورا لخطة طويلة المدى و أخرى قصيرة المدى لتدريس العربية كلغة ثانية.

٩٨- يبرز أشكال العلاقة بين الأجزاء المختلفة للمنهج والربط بينهما لتكوين وحدة متكاملة.

٩٩- يصمم منهجا متكاملا لتعليم العربية كلغة ثانية مستخدما في ذلك أسلوب التعليم الإفرادي.

١٠٠- يلم ببعض أساليب تقويم المنهج وتعرف آثاره في الدارسين.

ج- الوحدات الدراسية:

١٠١- يعرف المصادر التي ينبغي الرجوع إليها عند إعداد وحدة دراسية.

١٠٢- يحدد بدقة الأهداف التي ينشد تحقيقها من إعداد وحدة دراسية لتعليم العربية كلغة ثانية.

١٠٣- يدرك العلاقة بين العناصر المختلفة للوحدة الدراسية والأسس التي ينبغي في ضوئها ترتيب هذه العناصر.

١٠٤- يعرف العناصر الأساسية والثانوية التي ينبغي أن تشمل عليها وحدة دراسية لتعليم العربية كلغة ثانية.

١٠٥- يضع تصورا لوحدات دراسية قصيرة وطويلة لتعليم بعض مهارات اللغة.

١٠٦- يستطيع تقويم وحدة دراسية، وتعرف آثارها على الدارسين.

د- المواد التعليمية:

١٠٧- يستطيع إعداد بعض المواد التعليمية الجيدة التي يستخدمها في الحصة لتدريس المهارات اللغوية المختلفة.

١٠٨- يستطيع إعداد مادة تعليمية مبسطة يمكن استخدامها في معمل اللغة.

١٠٩- يبسط المادة التعليمية التي يشتمل عليها الكتاب المقرر.

١١٠- يتدرج في عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعقد ومن المعروف إلى المجهول.

١١١- يقدم المادة التعليمية على فترات مناسبة في ضوء إدراكه لقدرات الدارسين وطاقتهم على الاستيعاب.

١١٢- ينظم بكفاءة العلاقة بين المواد التعليمية المختلفة في الفصل.

١١٣- يدرك الفروق الرئيسية بين طرق تعليم العربية كلغة أولى وتعليمها كلغة ثانية.

١١٤- يدرك الفرق بين تعليم العربية للتلاميذ من حيث الأهداف وطرق التدريس.

١١٥- يعرف الفروق الدقيقة بين طرق تدريس اللغات الأجنبية والظروف التي ينبغي أن تستخدم فيها كل واحدة منها.

١١٦- يتعرف على طريقة التدريس من خلال عرض خصائصها واتجاهاتها عليه.

١١٧- يستطيع تحضير درس تتوافر فيه خصائص الدرس الجيد لتعليم العربية كلغة ثانية.

١١٨- يساعد الدارسين على الربط بين خبراتهم السابقة في تعلم اللغة العربية وما يتلقونه من خبرات في الحصة.

١١٩- يستطيع التمهيد للدرس بطريقة جيدة.

١٢٠- يستخدم اللغة البسيطة بطريقة مناسبة، وفي المواقف التي يعز عليه فيها اللغة العربية.

وبالإضافة إلى العناصر التي مرت معنا حتى الآن والمرتبطة بالمنهج التعليمي، وتؤثر في غرس وتنمية مهارات الإبداع لدى ناشئتنا يأتي دور الكتاب المدرسي.

- الكتاب المدرسي:

هل يمكن إيجاد كتب تساعد على تنمية وغرس روح الإبداع لدى التلاميذ؟

نعم، ولكن بشروط، ومن هذه الشروط: الابتعاد عن الحشو [حشو المعلومات غير الأساسية، والخاطئة منها، والقديمة التي تجاوزتها المسيرة العلمية، والحقائق على الأرض، والإحصائيات المتجددة يوميا، والتي يطلب من التلاميذ حفظها دون ما فائدة فإذا ما ذكرت عرف السامع أنها قديمة وغير صالحة للتوظيف في مجالها، وقد تكون المعلومات في الكتاب صعبة، ، وعليه لماذا لا يشجع الكتاب بدل ذلك على مهارات البحث والاستقصاء من مصادر حديثة ومتعددة وموثقة ويقوم بها عدد من التلاميذ على شكل فريق، وبذلك نهيِّئ لتلاميذنا بيئة يتعلمون فيها بالممارسة وبجهدهم، فلا ينسون ما يتعلمونه، أخيرا

لنخرج الكتاب من السلبية التي تتجلى في أسئلة التدريبات ونجعلها تتحدى العقول، وبالطبع علينا أن نعتني بإخراج الكتاب وأمثلته وما يشتمل عليه من صور وخرائط ومسميات.[جمل، ١٩٩٠، ٦٠].

- **أسلوب التقويم:**

التقويم في وظائفه الجديدة ليس لبث القلق والخوف في نفوس التلاميذ وإنما أصبحت أبعاده كالتالي:

أ- البعد المعرفي: إذ يرى [ابن فاطمة، ١٩٩١، ١٦٦] أن هذا البعد «يقصد به المادة التعليمية المتصلة بالأشياء والأحداث سواء أكانت مجسمة أو مجردة» ويرى أن تقويم التحصيل الدراسي في مستوى المعرفة لا يمكن أن يتم إلا في إطار العمليات الذهنية التي صنفها المتخصصون في نماذج متعددة مثل نموذج جيلفورد [Gilford] أو تصنيف بلوم [Bloom]. وفي هذه الوظائف تتحول عملية التقويم إلى وسيلة لتكوين الإبداع.

ب- البعد المهاري: وهو ما يرتبط بقياس [جميع مجالات الحذق المرتبطة بالمهارات العقلية، تطبيقية كانت أو غير تطبيقية والتي يدخل فيها أعضاء الجسم بشكل من الأشكال مثل المهارة في الرسم، وفي استعمال الآلات، والأجهزة، وينبغي أن تكون هذه المهارات محددة] [ابن فاطمة، ١٩٩١، ١٦٧]

ج- البعد الوجداني: والكلام لابن فاطمة حيث يسميها الاتجاهات وهي «ذات الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية والانفعالية، واتجاهات ذهنية».

ولقد تغيرت وظائف التقويم لتصبح:

أ- وظيفة التوجيه لاختيار أقوم السبل وأفضلها لإنجاح العمل التربوي.

ب- وظيفة التعديل للتحسين من تمشي العملية التعليمية.

ج- وظيفة الإشهاد، أي إعطاء الشهادة. كارديني [Cardinet] في ابن فاطمة [ابن فاطمة ١٩٩١، ١٦٦]. وهكذا فالمفهوم الجديد للتقويم يبتعد في اختباراته عن أسئلة الحفظ التي تذخر بها امتحاناتنا الحالية، إذ وجد [[جمل، ١٩٩٨] في دراسته على مجتمع الإمارات

وتحليله أسئلة اختبارات في مادة اللغة العربية أن ٩٤٪ من الاختبارات، التي يعدها المعلمون في مدارس مدينة العين عام ١٩٩٨م هي من مستوى التذكر فقط،أما العمليات الذهنية العليا فتتمثل على استحياء شديد في تلك الاختبارات.ولقد حفلت الدراسة بمجموعة من التوصيات الهامة تدعو إلى إعادة النظر فيما يجري في غرفة الصف من عمليات ذهنية، وما تثيره الاختبارات من هذه العمليات إذ لا بد من أن تشتمل على المستويات العليا، حتى لا يكون الفاقد في تعليمنا مذهلا بل أكثر من ذلك.

- هيكل المدرسة [البناء المدرسي]:

تعددت الدراسات التي ترى في أن الإبداع له مستلزماته المادية والمعنوية، ورسموا البناء المدرسي الذي يحتضن بيئة الإبداع، ففي هذه المدرسة إلى جانب قاعات الدروس، ما يسمى القاعات الذكية التي تحتوي على مجموعة من الأدوات التعليمية الإلكترونية منها واليدوية، تتيح للتلاميذ استعمالها بمرونة، كذلك مركزا لمصادر المعلومات [كتب وبرامج، ومجلات علمية، ومايكروفيش، وبرامج حاسوبية للتعلم الذاتي، واشتراك في الشبكات العلمية من مصادرها، إلى جانب المختبرات العلمية التي تنمي اتجاهات البحث العلمي لدى التلاميذ.

ومدرسة الإبداع تختلف في صفوفها عن المألوف في ترتيب مقاعد التلاميذ، ستكون المقاعد على شكل مربع ناقص ضلع، لممارسة التعلم التعاوني وتفعيل الحوار والمناقشات، وهذه المقاعد مصممة بحيث يستطيع التلاميذ تحريكها وفق الحاجة وطرق التدريس، فهي دائرية أحيانا، وعلى ما تقتضيه جلسة الندوة أحيانا أخرى، وليس من المتوقع إذا أردنا أن ننشط وننمي روح الإبداع لدى تلامذتنا أن نجعل الصف مكتظا بالتلاميذ، فلا بد من ألا يتجاوز عددهم ٢٠ تلميذا، وهذا بالطبع يساعد المعلم على القيام بمهماته التي حددتها برامج تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.مدرسة الإبداع فيها مرسم ومسرح وحدائق وأحواض سمك، وصور وخرائط ومجسمات لأشياء عديدة ومتنوعة.

وأخيرا لندع هامشا من الحرية للمعلم، يستطيع فيه التحرر من الكم الذي ينجزه اليوم على حساب الإتقان، وعلى حساب تركيزه على التذكر وإلغاء القدرات العقلية الأخرى، ولنبعد الإدارة التسلطية التي تشكل عقبة في المضي بأي مشروع يهدف إلى تنمية روح

الإبداع في المدرسة، ولتصغ الإدارات التربوية إلى ما يدعم إنجاح وتحقيق البرامج الطموحة، ولنبعد الجهاز التعليمي عن الورقيات التي لا طائل منها إلا شغل وقت المعلم بما ينعكس سلبا على أدواره التعليمية.

. هل من أخطاء في التفكير؟

أخطاء التفكير كثيرة، منها :

- إساءة التعميم أو التسرع في الاستنتاج.
- تدخل الهوى في الحكم [أو تدخل العواطف].
- عدم التفرقة بين النص وتفسير النص.
- الخطأ في استعمال التفكير النظري.
- الاعتماد على مصادر غير صحيحة لاستقاء المعلومات منها.
- المبالغة في التبسيط.
- تحويل التقدير إلى التقديس.مما يحجب الرؤية.
- أخطاء المقارنة بين الأفكار، والأشخاص، والأشياء...
- تناقض الموازين [أو ازدواجية المعايير].
- الخطأ في استعمال اللغة.

نتائج معالجة الموضوعات السابقة :

١- يرى الكاتب أن الإبداع هو الوجه المضيء للإنجاز الأكاديمي، وأن حاصل الذكاء لدى المتعلمين لا يمكن أن يتنبأ بحياة حقيقية مبدعة لديهم، لذلك لابد أن يتدربوا من خلال المنهج على تنمية القدرات الإبداعية.

٢- ولتحقيق ذلك لابد من معلم معدّ لتحمل عبء تطبيق هذا التوجه؛ لتمرير هذه القدرات، وكتاب ينميها عبر أنشطته، وأساليب تقويم تسعى إلى قياسها وتعمل من خلال تحليل النتائج على تحسينها عبر مدخلات وعمليات التدريس.

٣- الإقلاع نهائيا عن التلقين في التدريس وعن فلسفة العقول الحافظة للمعلومات، وتفعيل طرائق التدريس التي تنمي قدرات التفكير العليا منها، وبث الثقة بالمتعلم، وإفساح المجال لقدراته الكامنة.

٤- هجر نماذج المدرسة المقيدة، والانطلاق إلى مدرسة مفتوحة على الحياة، وعلى التفكير، والتي توفر إدارة وإداريين غير متسلطين، وهدفهم تنمية عقول الناشئة، وإكسابهم آليات العلم الذاتي وقدرات حل المشكلات، واتجاهات الانضباط والتنظيم الذاتي، وتهيئ لهم مناخات الإبداع بتوفير المخابر وقاعات الرسم والتحت، والمسرح المدرسي، والإذاعة وقاعات الحاسوب، وشبكة الإنترنت، وغيرها من فضاءات اكتشاف وتنمية الإبداع.

نخلص إلى القول إن نظم التعليم في البلاد العربية تعمل إلى حد كبير من خلال الذاكرة أي لا تتوجه إلى القوة الفكرية المبدعة، وإنما إلى القوة الحافظة؛ لأنها تستند في جملتها على مبدأ أنه لابد أن يكون لكل سؤال جواب، وهذا الجواب إما صادق أو كاذب، وليس على التلميذ إلا أن يقول: إن هذه الإجابة صادقة أو كاذبة، وتأتي الاختبارات للتأكد من معرفة التلميذ للإجابة التي ينظر إليها على أنها يقينية، ومن ثم ليس من حق التلميذ التشكك فيما يقدم إليه من معرفة، ومن الخطر في هذا الأمر أن مثل هذا الأسلوب ينسحب على سلوك التلميذ نفسه، فليس أمامه إلا أن يفعل أو يترك ما تم تحديده له من قبل دون أن تكون له حرية المناقشة أو الاختيار، أو إدراك علاقات جديدة غير تلك العلاقات القائمة بين ما أعطي له على أنه اليقين.

وهذا معناه أننا بحاجة إلى نظم تعليمية تقوم على الإبداع لا على التلقين والتذكر إذا كنا نعمل من أجل المستقبل وتغيير الواقع حتى نصبح فاعلين كشعوب ولسنا متلقين سلبيين فقط.

على المعلمين أن يكونوا يقظين فيما يتعلق بحقائق عديدة أبرزها حقيقتان.

إحداهما هي أنه من الصعب جدا تربية تلاميذ غير مهتمين.

والثانية هي أنه دون توافر بعض الشروط المحببة فإنه من الصعب تربية جيدة حتى وإن كانوا مهتمين بالأمر.

أما الشروط فهي [ماثيوليبان ١٩٩٨]: ١- تعليم كفؤ، ٢- منهاج واف بالغرض، ٣-تكوين مجتمع تَقَصٍ.

وعلى المعلم أن يتساءل اليوم عن علاقة نشاط التفكير الإبداعي بتحقيق أهداف التعليم، وعلاقة هذا النشاط بمضمون المناهج التي يدرسها، وليجرب ويخبرنا أو يخبر نفسه وزملاءه عن نتائج ممارسته هذا التوجه، وقتها سيكون الجميع مطمئنا أن شيئا ما له معنى يجري في المدرسة.

وأخيرا يمكننا القول:

-إن التعليم المحافظ لم يعد كافياً. وأصبح التجدد مطلباً حيوياً لدخول الألفية الثالثة.

-من أساليب تنمية القدرات الإبداعية من خلال المناهج جعل الإبداع غاية المواد الدراسية بشرط أن تعتمد الطرائق على مداخل إبداعية، وكذلك صوغ الأهداف بشكل يؤدي إلى تفعيل الإبداع لدى أذهان المتعلمين.

-المناهج في إطار عملها للتفكير الإبداعي يجب أن تواكب العصر وتطوره العلمي والتقني.

-إن العوامل التي تساعد على الإبداع: التركيز على علوم الحاضر والمستقبل، والتعامل مع مهارات التفكير العليا، والتوظيف الأمثل لطاقات كل من المعلمين والمتعلمين.

-إن نفور بعض المعلمين من فكرة الإبداع يضيف فرصاً كثيرة لنمو أفكار التلاميذ الإبداعية إن وجدت.

-لابد من تقديم عدد كبير من الأنشطة واستخدام أساليب تقويم متنوعة وإتاحة الفرص أمام التلاميذ للنمو وشروط أخرى كثيرة.

- من طرائق تنمية الإبداع التدريسية أسلوب التعلم الاكتشافي، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والمناقشة.

(١) عبدالمجيد نشواتي: علم النفس التربوي، بيروت. مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦.

(٢)حسين محمد حسنين: أساليب العصف الذهني، دار مجدلاوي، عمان، ٢٠٠٢م، ص ١١.