القسم الثانى

سيناريوهات تربوية لدور التفكير
فى تطوير الإبداع

- تمهيد
- سيناريو دور التفكير فى تحقيق منهجية الإبداع المعرفى.
- سيناريو دور التفكير فى تثبيت الأصول التربوية للمدرسة المبدعة.
- سيناريو دور التفكير فى تنمية إبداعات المتعلمين.

• تمهيد :

هناك مقولة تدعى بأننا "شعب لا يفكر، وإذا فكرنا لا نعمل، وإذا عملنا لا نتقن"، ورغم سخافة هذه المقولة، فإنها صحيحة بدرجة ما بالنسبة للمعلمين والمتعلمين، حيث يقوم المعلمون بتعليم المقررات كما هى دون مناقشة المسئولين ممن قاموا بوضعها فى فحواها ومحتواها وأهدافها. بمعنى، يقوم المعلمون بتدريس ما يكلفون به من مقررات دراسية، دون إبداء الرأى أو الاستفسار عن المعنى أو المغزى الحقيقى عن دور تلك المقررات فى الإعداد المستقبلى للمتعلمين، أو على أقل تقدير، دون معرفة إسهاماتها فى مواجهة ظروف حياة المتعلمين الحالية للواقعية. إذاً، فى ضوء النظام التربوى المعمول به فى مدارسنا، يكون المعلم مجرد ترس فى آلة، عليه أن يعمل بطريقة فجة نمطية روتينية، ولا يشغل نفسه فى التفكير فى المسئوليات التى عليه إنجازها؛ لأن كل شئ محدد سلفاً، وعليه الالتزام بما تم تحديده دون الخروج عن النص، وإلا يكون قد تجاوز الخطوط الحمراء.

وأيضا، تتم عملية التدريس فى مدارسنا – فى أحيان كثيرة – على أساس التلقين والاستظهار، حيث يقوم المعلمون بتلقين المعلومات للمتعلمين، وبذلك يكون المعلم هو مصدر المعرفة، بينما يكون المتعلم مجرد متلقى سلبى لما يلقيه المعلم عليه، ليستظهره وقتما يطلب منه المعلم ذلك، أو يستدعيه فى الامتحانات والاختبارات، وبذلك لا يجتهد المتعلم فى تحصيل المعرفة، ولا يُجهد نفسه فى التفكير بالنسبة لما يتعلمه، وإنما يعتمد فقط على الحفظ وثقافة الذاكرة.

وعليه فإن التفكير فى المدرسة ليس هو العملة السائدة، لأن طبيعة العمل فيها تقوم على مواقف تتسم بتبسيط الأمور بشكل مخل للواقع، كما يعتمد التفاعل الصفى على أساليب تعليم وتعلم قديمة وعتيقة، ناهيك عن أن مضمون التدريس نفسه يفتقر إلى الحداثة، رغم أننا نعيش فى عصر ما بعد الحداثة. والغريب فى الأمر، أنه يتولد لدى المعلمين والمتعلمين إحساس قوى بالسيطرة أو التمكن العلمى، مما يرسخ لديهم الشعور بعظمة الذات، رغم أن المادة العلمية – موضوع التعليم والتعلم – بحد ذاتها وبوضعها الحالى لا تسعى إلى اكتشاف أو تحديد أو حتى اختراع شئ جديد يواكب عصر المعلوماتية. فالمناهج المقررة فى المدرسة تتسم بالوحدانية ولا تحقق الشمول أو التكامل، كما لا تنسجم مع المنجزات والمستحدثات التقنية، وكأن لسان حالها يقول: "ليس لى علاقة من قرب أو بعيد بما يتحقق فى الواقع العلمى والعملى، ولا أهتم بمفاهيم

التبادل الثقافى مع الآخر، ولا يعنينى التعرف على ما أفرزته الحضارات والثقافات من قيم تعيش فى أعمق أعماق حياة الناس، وتنعكس على سلوكياتهم ومعاملاتهم، وتظهر فى إنتاجهم من الفنون والآداب وأوجه الإبداع المختلفة".

وقد يقول قائل: إننا نحاول جلد الذات والتحامل على أنفسنا، عندما ندعى بأن التفكير ليس بالعملة السائدة فى مدارسنا.

الحقيقة التفكير فى المدرسة، على مستوى المعلمين والمتعلمين، يعانى من أزمة صعبة وشائكة، تحول دون أن يكون له موقعاً يذكر على الخريطة التربوية، والأدلة على ذلك كثيرة ومتعددة، نذكر منها على سبيل المثال، ما يلى:

* فى جميع المسابقات الدولية للرياضيات كان مركزنا فى ذيل القائمة، لأن أسئلة هذه المسابقات تقوم على الفهم والتفكير، وليس على الحفظ والاستدعاء.
* نسبة كبيرة من الطلاب، ممن يحصلون على ١٠٠٪ من مجموع الدرجات فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية، يفشلون فى دراستهم الجامعية، لأن طبيعة الدراسة فى الجامعة، وخاصة فى بعض الكليات المتقدمة، تختلف تماما عن طبيعة الدراسة فى مراحل التعليم قبل الجامعى.
* نادراً، وفى حالات قليلة جداً، نسمع عن براءة اختراعات للمعلمين أو المتعلمين، مثلما يحدث فى المدارس بالدول المتقدمة، ولكن كيف يعن للمعلم أو المتعلم أن يكتشف أو يخترع فى ظل نظام يقيدهما بأغلال الروتين المتخلف، وبسلاسل النمطية البغيضة، ويحرمهما من حرية التفكير العلمى؟!
* أيضا، بعيداً عن مساوئ الروتين، والمردودات السلبية للقوالب النمطية، فإن ممارسة التفكير، أو تطويره وتنميته يتطلب إمكانات مادية عالية، لتوفير أدواته اللازمة، ولتحقيق مخرجاته المأمولة، وذلك لا يتحقق بدرجة كبيرة فى مدارسنا، التى تعانى من أقل القليل اللازم لتسيير العملية التدريسية فى مسارها المعتاد.

وتتجلى أزمة التفكير فى عديد من القضايا المعرفية، التى يجب أن تتحمل المدرسة فى عصرنا الراهن مسئوليتها بالكامل، حتى يمكنها القيام بأدوارها كما ينبغى أن تكون، وذلك يتطلب كتابة سيناريوهات تربوية يتمحور مضمونها حول كيفية إدارة التفكير فى تلك القضايا.

وتتمحور السيناريوهات التى يتم كتابتها فى هذا القسم حول ثلاثة موضوعات رئيسة، هى:

- سيناريو دور التفكير فى تحقيق منهجية الإبداع.
- سيناريو دور التفكير فى تثبيت الأصول التربوية للمدرسة المبدعة.
- سيناريو دور التفكير فى تنمية إبداعات المتعلمين.

وبعامة إذا استطعنا كتابة سيناريوهات تربوية ناجحة وقوية، بحيث تسهم فى تفعيل دور التفكير فى القضايا السابقة، نستطيع فى هذه الحالة أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن تفكير جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية لا يعتمد فقط، بل يقوم فى أساسه أيضا على منهجية إبداعية خالصة، وبذلك يكون التفكير الصحيح بمثابة العملة السائدة فى المجتمع التربوى، وذلك ما يظهر واضحاً جلياً فى الفصول التالية:

الفصل الخامس

سيناريو دور التفكير فى تحقيق منهجية الإبداع المعرفى

- تمهيد.
- الإبداع فى شتى تجلياته.
- الإبداع المعرفى فى عصرنا الراهن.
- التنسيق بين النظرية والتطبيق فى مسألة الإبداع المعرفى.
- أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى.
- سيناريو دور التفكير فى تحقيق منهجية الإبداع المعرفى.

* تمهيد :

بادئ ذى بدء، ننوه إلى أهمية متابعة تنفيذ توصيات المؤتمرات التى تمركزت محاورها حول تنمية تفكير الطفل، وذلك على المستويين: المحلى والعالمى على حد سواء، حيث تقوم كل دولة بتطوير واعتماد آلية مناسبة لظروفها بهدف تنسيق الجهود المحلية الوطنية لمتابعة التنفيذ من أجل:

(١) توحيد المؤشرات المختلفة، وإعداد التقارير الوطنية للمتابعة.

(٢) تفعيل الشراكة بين جميع أطراف المشاركين فى عملية المتابعة؛ لأن هذا التنسيق يؤدى إلى:

أ – تعظيم الفائدة والمردود من الموارد البشرية والمادية المتاحة لعمليات المتابعة.

ب – يمنع الازدواجية والتعارض بين الأنشطة والبرامج التى تنفذها المؤسسات التربوية وغير التربوية المختلفة.

ج – يضمن تكامل الأنشطة التربوية والأكاديمية والعملية ... إلخ، مع بعضها البعض.

د – يسهم فى تنسيق الأهداف التنموية التربوية للبرامج المختلفة، وبخاصة ما له علاقة بتنمية التفكير.

هـ – يجعل عملية تبادل المعلومات والبيانات والخبرات بين المؤسسات التربوية بعضها البعض، وبينها والمؤسسات غير التربوية أمراً ميسوراً، ويتم على أساس تفاعلى عملى وبطريقة مباشرة.

تأسيساً على ما تقدم، يجب أن يتم التنسيق بين المؤسسات التربوية وغير التربوية من أجل تحقيق متابعة متكاملة لتنفيذ توصيات المؤتمرات التى دارت حول تنمية التفكير، سواء أكانت على المستوى المحلى أم العالمى، على أن يتم ذلك فى إطار الشراكة الحقيقية والفعالة بين الحكومات وتلك المؤسسات. ومن الأفضل أن تستند هذه الشراكة على ما يمكن أن تقدمه منظمات الأمم المتحدة المعنية بشئون التعليم، من عون ودعم فى هذا الشأن.

أولا : الإبداع فى شتى تجلياته :

* بسبب تعقد مفهوم لفظة "الإبداع Creativity" أو المقصود منها، يوجد تباين واضح بالنسبة لتحديد تعريف جامع مانع شامل لهذه اللفظة. فعلى سبيل المثال، يقصد بالإبداع.

- القدرة Ability على إنتاج شئ جديد Novel تماماً، وإخراجه إلى حيز الوجود.
- العملية Process التى يتم بها إنتاج ذلك الشئ الجديد ذى القيمة العالية.
- الناتج Product الذى ينشأ عن القدرة التى تؤدى فى آخر الأمر إلى إنجاز ذلك العمل الإبداعى وتحقيقه.

وبعامة ... مفهوم الإبداع ليس مجرد "هيكل نظرى"، وإنما هو قاعدة أو "مبدأ عام" تندرج تحته كثير من الأمور التقويمية. ويمكن التمييز بين أربعة جوانب أساسية للإبداع تتداخل وتتكامل معاً لتؤلف الظاهرة الإبداعية، وهى:

- الناتج الإبداعى Creative Product.
- العملية الإبداعية Creative Process.
- الشخص المبدع Creative Person.
- الموقف أو السياق الإبداعى Creative Press.

* وإذا عدنا مرة أخرى لمفهوم الإبداع، من المهم الإشارة إلى ظهور تعاريف عديدة للإبداع، منها على سبيل الذكر وليس الحصر، ما يلى:

- ينطوى مفهوم مُبدع على أى تصرف أو فكرة أو إنتاج يُحدث تغييراً فى شيء موجود وثابت، أو يحول شيئاً موجوداً وثابتاً إلى شكل جديد.
- تكون الظاهرة الطبيعية مُبدعة إذا كان الحدث مفيداً أو مناسباً للحالة أو الموقف الذى يحدث فيه. وتستخدم كلمة إبداع إذا تم مناقشة العملية التى يتحقق فيها الحدث، بينما تستخدم كلمة المبدع عند مناقشة السلوك أو الخبرة أو الإنتاج أو الشخص أو الجماعة أو البيئة، وهذا يعنى التركيز فى الإبداع على جانبى الجدة والملاءمة الثقافية للهدف المعطى.
- الإبداع لن يكون علماً، وسيبقى الجانب الأكبر منه غامضاً، ورغم ذلك، فإن الإبداع يمكن النظر إليه كفن يمكن تعليمه وتعلمه وتطبيقه. وعلى ذلك، فإن التفكير الإبداعى هو التفكير الذى يذهب إلى ما وراء الأطر والحدود المألوفة أو المعروفة، وينظم العناصر القديمة بطرق جديدة، والذى ينتج مدركات جديدة وأشياء جديدة، وأيضا يمكن النظر إلى التفكير الإبداعى بأنه التفكير الذى يتسم بعدم التقليدية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التى ينتمى إليها. أيضا يثير التفكير الإبداعى نوازع مُلحة ودوافع قوية ومثابرة عالية عند الفرد، كما

يتضمن المهام التى يقوم بها الفرد من خلال سعيه للدؤوب لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة فى البداية.

* الإبداع فى طبيعته، يتسم بأنه:

- فكرة أو استجابة تتميز بالجدة Novel، أو أنها نادرة التكرار الإحصائى (الأصالة).
- استجابة ملاءمة تحل المشكلة أو تناسب موقف أو تساعد على نيل الهدف (الملاءمة).
- استبصار أصيل، وتطور إلى أقصى درجة ممكنة.

ومما يذكر أن محك الجدة لا يكفى بذاته رغم أهميته للحكم على عمل بعينه بأنه إبداعى إلا إذا ارتبطت هذه الجدة بالقدرة على التكيف مع الواقع، بحيث يكون العمل الإبداعى استجابة لمشكلة بعينها أو أنه يقدم حلاً لمشكلة محددة يعانى منه المبدع. وحتى تكون الجدة مفيدة ونافعة، يجب أن لا ينشأ العمل الإبداعى من فراغ، وألا يكون بعيداً عن الواقع الاجتماعى والثقافى الذى يحيط به، وأن يكون قادراً على التعبير بشكل دقيق عن التجربة الذاتية، وعلى نقل وتوصيل هذا التعبير عن تلك التجربة إلى الآخرين، وأن يكون مرضياً ومقبولاً من الناحية الجمالية.

* يتجاوز العمل الإبداعى حدود التجربة الإنسانية العادية، ويدخل عليها كثيراً من عناصر التحوير والتعديل، بما قد يؤدى إلى تغييرها تماماً فى نهاية الأمر، فلا تظهر – فقط – فى صورة مخالفة لأوضاعها أو أشكالها النمطية التقليدية القديمة، وإنما تمثل – أيضا – تحدياً صارخاً لها، كما هو الحال فى مجال الإبداع العلمى، حيث تتجاوز الإبداعات العلمية الخلاقة الأوضاع والأفكار القديمة وقت ظهورها، وبذلك تمكنت من تغيير نظرة الإنسان تغييراً جذرياً إلى الأشياء، وإلى نظرته الشخصية لنفسه.

ونتيجة لما تقدم، يسمى حل المشكلة إبداعياً، عندما يتفق هذا الحل مع واحد من الشروط التالية:

- يتسم ناتج التفكير بالجدة والقيمة بالنسبة للمفكر نفسه أو لثقافته التى يعيش فيها.
- يتسم التفكير نفسه بالحداثة ويكون غير تقليدى، ولذلك فإنه يشترط تعديلاً – وأحياناً رفضاً – للأفكار التى سبق قبولها.
- يتسم التفكير بدرجة عالية من الدافعية والمثابرة، ويحدث إما بشكل مستمر أو متقطع، يحدث خلال فترة زمنية طويلة نسبياً، أو من خلال التكثيف أو التركيز المرتفع.

- يتسم التفكير بقدرته على حل غموض المشكلة أو سوء تحديدها، وقدرته أيضاً على إعادة صياغة المشكلة نفسها بشكل مناسب إذا استدعى الأمر ذلك.

• إذا كانت سمة الإبداع أطلقت قديماً على الفنانين والمؤلفين والممثلين والشعراء، ثم أُطلقت فى القرن التاسع عشر على العلماء والمهندسين والمخترعين والمعلمين المتميزين، فإنها تطلق حالياً على العمال والموظفين وربات البيوت وغيرهم من ذوى العقول القوية القادرة على التفكير، كما أننا نسمع اليوم عن الحياة الإبداعية والأساليب الإبداعية لتجنب الصراع والاستثمار الإبداعى، وبذلك يتحقق الإبداع بدرجات متفاوتة فى كل مكان وخلال دورة حياة الأفراد.

فى ضوء ما تقدم، يمكن القول بأن **الإبداع فى حل المشكلة**، إنما يعبر عن:

- حالة خاصة تؤكد أصالة الحل وقيمته.
- تفاعل معقد بين التفكير الواقعى والتفكير الخيالى.
- عملية تُنتج عملاً أو حلاً جديداً، يتم قبوله فى وقت معين، لأنه مهم أو مقنع أو كلاهما.

• لا يقتصر العمل الإبداعى على نشاط بعينه، وإنما يمكن تحقيقه فى أى نشاط يقوم به الفرد فى مجال، مثل: الرسم، الكتابة، حل المسألة، النجارة، اللعب، ... إلخ، ولذلك فإن صفة الإبداع لا تقتصر فقط على فئة المبدعين فقط، وإنما هى صفة يمتلكها الفرد العادى مهما كان مستوى قدرته العقلية طالما أنه يستطيع تحقيق إنتاج جيد فى صياغته.

ثانيا : الإبداع المعرفى فى عصرنا الراهن :

فى عصرنا الراهن، نحن نعيش فى مجتمع المعرفة، الذى يتجاوز فى حدوده وقوة تأثيره، مجتمع المعلومات، لأن المعرفة أعمق فى مضامينها ودلالاتها عن المعلومة، التى تعطى بياناً نظرياً أو أحصائياً عن الشيء موضوع الدراسة والفحص. المعرفة تتعمق فى الشيء، وتتناوله فى جميع جوانبه عند دراسته، أما المعلومة فتعطى مجرد ملمح سريع عن ذلك الشيء، دون الدخول فى كينونته وتفصيلاته. أيضا المعرفة توضح علاقة الشيء بالأشياء الأخرى، ومدى تشابكه أو تكامله معها، أو مدى قوة جذبه لتلك الأشياء، أما المعلومات فتقدم بيانا عن ذاتها فقط، دون محاولة الوقوف على القوى البينية التى تربطها بنظيراتها.

ولأننا نعيش فى عصر العولمة، حيث تتداخل المصالح مع بعضها البعض، وحيث بات من الصعب الإنعزال عن المجتمع الدولى بتجلياته وتداعياته فى الوقت نفسه، أصبحت المعرفة من القوة بمكان، بحيث باتت تسيطر على مجتمع العلم والتكنولوجيا. صحيح، أن عصرنا الراهن يشهد تدفقاً معلوماتياً غزيراً، ورغم ذلك، تظل المعلومات فى وضعيتها ومكانتها، ما لم تتدخل العقول المبدعة لتستثمرها وتوظفها بما يواكب طبيعة مجتمع المعرفة.

إن اتساع مجال العولمة فى الوقت الحاضر، وظهور تحديات ثقافية كبرى معاصرة، وارتباط الحداثة بالبنى الفوقية للمجتمعات: أى بمناهج تفكيرها وقوانينها وتنظيماتها الاجتماعية والسياسية وعاداتها وتقاليدها وأساليبها فى إقامة وممارسة العلاقات الاجتماعية المختلفة، وغير ذلك من الأمور التى يطلق عليها "الخصوصيات الثقافية"، إنما يؤكد أهمية الإبداع المعرفى ومغزاه الحقيقى فى وقتنا هذا.

الحقيقة، رغم قوة المعرفة مقارنة بالمعلومة فى تأثيراتها الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فإن مجرد امتلاك المعرفة فى ذاتها قد لا يعنى الكثير، إذ إن الأهم من ذلك أن يكون لدى الفرد إبداعاً معرفياً، ليفهم ويتفهم الأحداث التى تحدث من حوله، ويستطيع أن يتعامل بذكاء وحكمة وروية مع سطوة تلك الأحداث. فالإبداع المعرفى، يلقى الضوء بشدة إلى ضرورة أن يمتلك الفرد المعرفة أولا، ثم يتعامل معها إبداعياً فى المقام الثانى. أيضا، يشير الإبداع المعرفى إلى قدرة الفرد على الاختيار الذكى من بين المعلومات الغزيرة التى تصل إليه، بعد أن وفرت إنترنت سبل الحصول عليها بسهولة وسلاسة.

وتؤكد النظريات المعرفية قوة الإبداع المعرفى، فالإبداع لا يجب اعتباره مجرد تركيب، أو إعادة تركيب لعناصر متفرقة، حتى لا يكون ذرياً أكثر من اللازم، إذ إن الكثير من معارفنا وخبراتنا وسلوكنا تتحقق فى مجملها فى شكل أنماط منظمة، أكثر من كونها مجرد تجميع لأجزاء متفرقة. فى ضوء ذلك التجميع والانتظام فى غالبية معارفنا وخبراتنا وسلوكنا، تظهر أهمية الإبداع المعرفى، إذ دونه قد يتغير الشكل والمضمون والمعنى الكلى لتلك المعارف والخبرات والسلوكيات.

ولفهم المزيد عن موضوع الإبداع المعرفى علينا الرجوع إلى الجذور التى تمثل مصادره الأولية، وهى النظريات المعرفية التى تهتم أساساً بالطرق المختلفة التى يدرك بها الأفراد الأشياء والوقائع والأحداث التى تتحقق من حولهم، كما تهتم – أيضا –

بالأساليب التى يتبعها الأفراد فى التفكير فى تلك الأشياء والوقائع والأحداث. وهذا يتعلق أساسا بما يسمى بالأساليب المعرفية Cognitive Style. **والأساليب المعرفية هى الطرق التى يلجأ إليها الأفراد فى تحصيلهم للمعلومات من البيئة.** فالفرد ليس مجرد مستقبل سلبى لما تقدمه له هذه البيئة.والأشخاص المختلفون لديهم طرائق مختلفة فى التعامل مع العالم الخارجى. فهم يستقبلون المعلومات بطرق معينة، ويفسرونها بطرق خاصة، ويخزنونها وفقا للمعلومات النشطة التى سبق تخزينها فى الماضى.

وقد ذكر ورد W. Ward أن المفحوصين المبدعين قد أعطوا – فى إحدى تجاربه – استجابات أكثر فى البيئة الثرية بالتنبيهات مما أعطوه فى البيئة المجدبة أو الأقل ثراء. بينما لم يتأثر غير المبدعين بالتباينات الحادثة فى مثيرات البيئة. ومن ثم ففقد اقترح أن الإجابة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعتبر استراتيجية مهمة من استراتيجيات العمل الإبداعى.

والإبداع وفقا للنظريات المعرفية لا يمثل أنساقا مختلفة من العلاقات الترابطية، ولكنه يمثل طرائق مختلفة فى الحصول على المعلومات ومعالجتها، وطرائق مختلفة أيضا فى الدمج بين هذه المعلومات من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة للمشكلات الإبداعية. ومن ثم فإن التركيز على عمليات الإدراك، وطرق أو أساليب المعرفة كان يشكل بؤرة مهمة من بؤر الاهتمام التى بدأ منها منظرو النظريات المعرفية المعروفون طريقتهم فى التعامل مع الظواهر السلوكية، ومن بينها ظاهرة السلوك الإبداعى. فهذا المنحى يهتم بالمدى الذى يكون عند الأفراد ذوو الدرجة العالية من الإبداع، وقد تم إعدادهم للقيام بمخاطرات عقلية، ومدى رغبتهم فى استقبال وتخزين كميات كبيرة من المعلومات التى تقدمها البيئة بدلا من تقييد أنفسهم بجزء بسيط ومحدد منها. كذلك يهتم هذا المنحى بقدرة الأفراد على التغيير السريع لوجهاتهم الذهنية. ومن خلال هذا المنحى يمكن قبول القول بأن المرونة كما تعرف – أحيانا – بأنها القدرة على تحويل الانتباه من الطراز التحليلى إلى الطراز الكلى يمكن أن ترتبط بالإبداع. ويؤكد أصحاب المنحى المعرفى أن الأفراد الذين تتضمن أساليبهم المعرفية أقل قدر من الرقابة على المعلومات المتاحة فى العالم الخارجى يكونون أكثر قابلية لأن يصبحوا من المفكرين المبدعين.

وبعامة يؤكد هذا المنحى على أهمية دقة الإدراك، وثراء التنبيه البيئى. وكمية المعلومات الواردة والمخزنة والقدرة على التحكم الإرادى فى مجاله وتشكيله وعلاقة ذلك كله بالإبداع.

ومن أقطاب هذا الاتجاه وبخاصة نظريات الجشتالت كوهلر W. Kohler، وكوفكا K. Koffka، وفرتهيمر M. Wertheimer، فهم يقولون أن الفرد يدرك الموقف ككل. وللكل مميزاته وخواصه التى ليست للأجزاء، ولا نستطيع أن ندرس خواص الكل من الجزء، كما لا يمكننا دراسة خواص الماء من مجرد دراسة خواص الأوكسجين والأيدروجين اللذين يدخلان فى تركيبه. ويبدأ تفكير المبدع – كما يقول أصحاب هذا الاتجاه – عند صياغة مشكلة ما وحلها بأن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فينبغى فحصها ضمن إطار الكل.

والجشتالت Gelstalt كلمة ألمانية ليس لها مقابل دقيق فى اللغة الإنجليزية، وقد اقترحت مصطلحات عديدة لهذه الكلمة، مثل: الشكل Form والتشكيل أو الصياغة Configuration أو الهيئة Shape وكذلك الجوهر Essence والطريقة أو الطراز Manner، ورغم عدم وجود ترجمة تتسم بالكفاءة التامة فإن المصطلح قد شاع فى الإنجليزية بدرجة كبيرة وحدث نفس الأمر فى اللغة العربية. وهو يستخدم للإشارة إلى الكليات والبنيات Structures الكاملة التى لا يفهم الكشف عن طبيعتها ببساطة من خلال تحليل عناصرها المنفصلة المكونة لها على حدة. والفكرة هنا هى أن الكل مختلف عن مجموع أجزائه، أنه ليس مجرد جمع الأجزاء. ويشكل هذا المبدأ جوهر حركة علم نفس الجشتالت. وهى الحركة التى نشأت فى ألمانيا حوالى عام ١٩١٠ وما بعدها فى مقابل علم النفس الذى كان يهتم بتحليل العمليات والنشاطات النفسية إلى عناصر ومكونات فرعية. ويتمسك علماء نفس الجشتالت بأن الظواهر النفسية يمكن أن تكون قابلة للفهم فقط إذا تم النظر إليها باعتبارها كليات منظمة ذات شكل خاص. فالتفاحة مثلا ليست مجرد تجميع للعناصر الأساسية المكونة للتفاح مثل اللون الأحمر، والشكل الخاص والصلابة والاستدارة والرائحة ... إلخ. فالكل الذى يكون شكل التفاحة أو جوهرها ليس مجرد ناتج عملية جمع هذه العناصر. هذا الكل يتم الوصول إليه كثيرا من خلال عمليات التنظيم وإعادة التنظيم لهذه العناصر المكونة لهذا الكل، ومن خلال عمليات خاصة بالاستبصار والتوازن والإدراك والتعبير وغيرها.

يشير مفهوم **الاستبصار** Insight عند الجشتالت إلى عملية الفهم أو الإدراك الحسى للطبيعة الداخلية لشيء ما. وهناك تمييزا بين الاستبصار العقلى – الذى هو نوع من الفهم النظرى لحالة المرء أو لعملياته ونشاطاته السيكولوجية، ومع ذلك يمكن أن تظل هذه العمليات والنشاطات غريبة أو مغتربة عن ذاته – وبين الاستبصار الانفعالى الذى يعتبر الفهم الحقيقى العميق لهذه الذات.

ويتميز الاستبصار بحدوث عمليات تنظيم وإعادة تركيب مفاجئة لنمط معين من المشكلات أو حتى للجوانب الجوهرية منه، مما يسمح للمرء بالتقاط العلاقة المناسبة للحل، هنا يمثل الاستبصار نوعا من التعلم، ويتميز بأنه يحدث من خلال الشكل المسمى: الكل أو لا شيء، فالاستبصار إما أن يحدث أو لا يحدث، كذلك فإن عمليات الفحص الدقيقة للسلوك الاستبصارى تكشف عن أنه يحدث تدريجيا خطوة خطوة من خلال التنظيم وإعادة التنظيم، أما الخطوة الأخيرة فى طريق الحل فهى تحدث بشكل مفاجئ وتصاحبها الدهشة.

الاستبصار إذن هو تغير مفاجئ فى إدراك الكائن لمشكلة ما، وهو عند الإنسان يشتمل على تنظيم أو توفيق للمعلومات بطريقة ذات معنى، أو هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء. وهو ليس دائما نشاطا فجائيا، بل يمكن أن يكون تدريجياً، إنه عملية يدرك فيها الفرد العلاقات المختلفة التى بالموقف ويحاول تنظيمها وإعادة هذا التنظيم فى وحدات جديدة تؤدى إلى تحقيق الهدف المطلوب.

ينزع التفكير ذو الأصالة لدى علماء الجشتالت إلى القيام بعمليات تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكى أكثر من كونه انعكاسا للخبرات السابقة، ويلعب الإدراك هنا دوره المهم فى تحديد شكل ومحتوى عمليات تنظيم وإعادة تنظيم الإدراك هذه.

وقد وصف علما الجشتالت التفكير الإبداعى على أنه إعادة بناء للموقف المشكل (موقف المشكلة) والذى يحدد اتجاه عملية إعادة البناء. هذا هو تصور موقف الهدف، أى الفكرة المحددة لما يجب إنجازه أو تحقيقه بالإضافة إلى التوتر الواقع بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وأيضا الطاقة الضرورية لجهد التفكير والتى يستثيرها هذا التوتر. وهى أيضا التى توحى بالاتجاه الذى تتقدم فيه عمليات إعادة البناء أو التنظيم. وباختصار فإن العمليات المختلفة الخاصة بتشكيل مادة التفكير يمكن فهمها فقط على أنه يمكن التحكم فيها من خلال تصور أساسى ودون هذا التصور فإن الإبداع يكون شبيها بلعب الأطفال أثناء بناء المكعبات.

ويهتم علماء الجشتالت هنا بشكل خاص بقوانين فقدان الاتزان وكذلك قوانين البحث عن الاتزان وتحقيقه فى شكل تكوينات فنية، فكل العمليات الحيوية إذاً ينبغى إدراكها باعتبارها عمليات دينامية نشطة تواقة للوجود، إنها تكون فى حالة تغير، كما أنها تظهر جهدا مستمرا لتنظيم القوى المتصارعة فى المجال الإدراكى أو حتى العقلى للفنان فى نوع من الاتزان. هذا السعى نحو الاتزان التكوينى الذى يظهر فى النشاط

الفنى يعكس نزعة ربما كانت هى الباعث الرئيس فى كل أنماط النشاط الإنسانى، ويتمثل هذا الباعث – أو الدافع – فى البحث عن الاتزان والنظام. إن القوى السيكولوجية الأساسية، أى قوى: الإدراك والتفكير والذاكرة والصورة والتمثيل العقلية تكون فى حالة دائمة من التنظيم وإعادة التنظيم، ومن بين كل أنماط وأشكال وتشكيلات هذه العمليات يلتقط الفنان شكلاً واحداً، فى لحظة ما، ويعرضه.

إن عملية الإدراك إذن فى ضوء التصوير الجشتالتى هى عملية نشطة إيجابية انتقائية تختار وتقوم بالتحديد. ليست عملية سلبية كما نظر إليها بياجيه. وليست مرحلة أولى فى العمليات المعرفية كما نظرت إليها مدارس عديدة فى علم النفس، لكنها عملية كلية تستند على مفاهيم وفئات إدراكية كلية خاصة بها. هى عملية قادرة على الاختيار والاستبعاد، على الاشتمال والتضمين لكل ما هو جوهرى وأساسى فى تكوين البنيات أو الأشكال أو الصيغ الكلية، وعلى الترك والتجاهل لكل ما يتناقض مع هذه البنيات الجشتالتية أو يعمل ضدها.

وقد أشار أرنهايم إلى أهمية العلاقة بين الإدراك والاتزان، ويوصف الميل نحو التوازن باعتباره جهدا أساسيا لتمثل النيات ومحاولة تنظيمها. فالتوازن هو حالة تبحث عنها حتى القوى الطبيعية، حينما تتفاعل فى المجال. والفنان يتوق ويكدح من أجل التوازن. وهذا يمثل جانبا واحدا من الميل الكلى فى الطبيعة نحو التوازن. وعمليات التنظيم النشطة فى الإدراك والتى تحقق التوازن تعادل التنظيم الذى يحدث فى الخارج فى العالم الطبيعى. ولا تتمسك النظرية الجشتالتية بأن الحواس تحمل أو تنقل مادة غير متبلورة أو غير منظمة يفرض عليها النظام من خلال العقل، إنها تؤكد بدلا من ذلك على أن الشكل الجيد هو خاصية فى الطبيعة عموما عضوية كانت أو غير عضوية. وقد أكد كوهلر فى كتابه المبكر عن الجشتالت الطبيعى على أن الميل نحو إنتاج الأشكال البسيطة يمكن ملاحظته فى العديد من الأنساق والمجالات الطبيعية حيث أن القوى المتفاعلة تبذل أقصى ما فى وسعها لخلق حالة من التوازن.

يرفض عقل الإنسان – كما يقول أرنهايم – حالات الملل والركود. لكن ردود أفعال هذا العقل ليست مجرد حركات عشوائية، فمن خلال تحرره من حالات السكون – كما فى حالات الاتزان والتوازن التى قد تتحقق فى ظل جشتالت جيد – فإن هذا العقل يقوم باستكشاف الخصائص البنائية الثانوية المميزة للأشياء فى نفس الوقت. وعندما يجبر العقل أو يضطر لرؤية موضوع بشكل تلقائى فإنه هذا العقل يلجأ إلى تنشيط طاقة

الفضول وحب الاستطلاع لاكتشاف وابتكار أنماط جديدة غير ذلك النمط القديم. وبتحرير الصور العقلية من أسر أو قيود البنية المهيمنة تكشف الاحتمالات المخبوءة داخل العقل عن نفسها وتظهر جوانب غير مألوفة أو معتادة وتتكشف نتيجة لذلك تصورات أصلية مثيرة للدهشة – أو حتى الصدمة – وقد تكون متعارضة ومتناقضة. فى المراحل المبكرة من هذه العملية تكمن دوافع هذا التغير تحت مستوى الوعى. وتكشف المشاهد والرؤى الجديدة عن نفسها كموضوعات مثيرة لدهشة المشاهد غير المشارك.

ويتحدث **أرنهايم** عن أهمية اللغة بوصفها وسيلة لتنظيم التفكير، ولكن ما يعنينا أكثر فى هذا السياق هو تفرقته بين نوعين من المعرفة: المعرفة الحدسية Intuitive Cognition والمعرفة الذهنية أو العقلية Intellectual Cognition. تحدث المعرفة الحدسية فى المجال الإدراكى الذى تتفاعل فيه القوى بشكل يتسم بالحرية، كما يحدث – مثلا – عندما يحاول شخص ما فهم أو تفهم لوحة تشكيلية. إنه يحيط بصريا بالمنطقة التى يشتمل عليها إطار اللوحة ويدرك المكونات المختلفة للصور (اللوحة) كالأشكال والألوان والعلاقات المختلفة بينها. هذه المكونات تمارس تأثيراتها الإدراكية على بعضها البعض بطريقة تجعل الشخص القائم بالإدراك (المتلقى) يستقبل الصورة الكلية باعتبارها نتيجة للتفاعل بين مكونات الموقف.

أما النوع الآخر من المعرفة، أى ما يسمى بالمعرفة العقلية أو الذهنية، ففيها يقوم المتلقى بدلا من امتصاص الصورة الكلية، أو العمل الإبداعى باعتباره كلا متكاملا، فإنه يقوم بتحدى المكونات والعلاقات المختلفة التى يتكون منها العمل، إنه يصف كل لون وكل شكل، وكل نغمة وكل كلمة أو جملة ... إلخ. ويعد بعض القوائم الخاصة بهذه العناصر، ثم يتقدم بعد ذلك لفحص العلاقات الموجودة بين العناصر الفردية، ثم يحاول بعد ذلك أن يقوم بدمج وتركيب ما بين هذه العناصر.

ويؤكد **أرنهايم** أنه ليس هناك صراع ضرورى ما بين المعرفة الحدسية والمعرفة العقلية (أو الذهنية)، فالتفكير الإبداعى فى الفنون وفى العلوم يتميز بذلك الامتزاج الخاص ما بين التفاعل الحر لهذه القوى داخل المجال.

فالإبداع إذن يتضمن وفقا لنظرية الجشتالت، وهو ما تتفق معها عليه نظريات سيكولوجية عديدة، ذلك التفاعل الخصب ما بين الخيال بحريته وصوره وتلقائيته التى هى أقرب إلى ما أسماه **أرنهايم** بالمعرفة الحدسية، وبين العمليات العقلية كالإدراك

والتجريد والاستدلال والتحليل والتركيب، وهى ما أسماه أرنهايم بالمعرفة العقلية، وفيما بين هذه العمليات ومن خلال هذا التفاعل تحدث علميات الإبداع، وكذلك عمليات التذوق للفنون والآداب بشكل عام.

ثالثا : التنسيق بين النظرية والتطبيق فى مسألة الإبداع المعرفى:

إذا أردنا التحدث عن النظرية وتطبيقاتها كمردود طبيعى وإيجابى للدور الإبداعى المعرفى عند الفرد، نجد أنفسها أمام طريقين، أولهما: ظهور النظرية أولا فى صياغتها العلمية ثم يعقب ذلك تطبيقاتها العملية، وثانيهما: من خلال استبصار مجموعة من المشاهدات والنتائج العملية، يتم صياغة دلالات تلك المشاهدات والنتائج نظريا، ويعبر عنها فى صورة قانون أو نظرية.

وأيا كان المنحى المتبع فى التنسيق بين النظرية وتطبيقاتها، فإن ذلك التنسيق يتم على أساس مجموعة من الأداءات والممارسات التى تقوم على تطبيق منهجية الإبداع المعرفى، إذ فى ضوء هذه المنهجية يمكن:

١ – ضمان الصياغة الصحيحة والدقيقة للنظرية.

٢ – تحديد التطبيقات العملية للنظرية.

٣ – مواكبة التطبيقات العملية للنظرية لأصولها الفلسفية وبيانها التشريعى.

٤ – متابعة التقدم العلمى والتطور التقنى اللذين يحدثان فى مجالى العلم والتكنولوجيا.

والإبداع المعرفى فى ذاته هو الشرط الضرورى واللازم لتحقيق خطوات وخطوات فى طريق الإنجاز البحثى، سواء أكان ذلك على مستوى بحوث العلوم: الطبيعية والسياسية والاقتصادية والطبية والاجتماعية والتربوية ... إلخ، ودون ذلك الإبداع لظل الإنجاز البحثى فى مكانه، لا يتحرك قيد أنملة. وبالنسبة للبحوث التربوية – وهذا ما يعنينا هنا – قامت مئات البحوث المحلية والعالمية على السواء، وركزت جل اهتمامها حول موضوع "الإبداع"، حيث أثبتت أهميته وفاعليته وجدواه بالنسبة للأداء، كما أثبتت أن الإبداع، رغم أنه ليس بالشئ المادى الملموس، فإنه يمكن إدراك نواتجه بطريقة عملية، وخاصة بالنسبة لتحقيق الأفكار والبنى والهياكل الأساسية المنهجية فى العلوم التربوية، وأوضحت تلك البحوث تفعيل دور الإبداع عندما يقترن بصفة أخرى، مثل: الإبداع المعرفى، والإبداع التقنى، والإبداع الرياضى، ... إلخ.

وعليه، يكون المقصود بالتنسيق بين النظرية من حيث مضمونها النظرى وتطبيقاتها العملية على المستوى القومى والوطنى، هو: التنسيق القومى والوطنى بين

المؤسسات التربوية بعضها البعض، وبين هذه المؤسسات ونظيراتها غير التربوية التى تهتم بقضية الإبداع المعرفى، وذلك بالنسبة لمتابعة تنفيذ توصيات المؤتمرات التربوية العالمية والمحلية على السواء، التى دارت محاورها حول هذا الموضوع، على أن يتم إنشاء اطار مؤسسى فى كل دولة على حدة، على شكل لجنة أو مجلس أو أمانة، تمثل فيه الاطراف المعنيين كشركاء أساسيين، مثل: الأكاديميين والتربويين، والتعليم الحكومى والتعليم الخاص، من أجل تبادل الرأى والمشورة فى المعلومات والنتائج والتوصيات التى تطرحها تلك المؤتمرات، على أن يكون ذلك بصفة مستمرة، وخاصة إذا ارتبط الأمر بتنمية الإبداع، وبذلك يمكن:

١ – تحديد أولويات التنفيذ بما يمنع الازدواجية فى التطبيق ويحول دون التعارض فى الموقف من القضايا والمهام التربوية بعامة، ومن نظيراتها ذات العلاقة المباشرة بالإبداع بخاصة.

٢ – ضمان توحيد المؤشرات والمعايير فى التعامل مع تلك المعايير، وبذلك تتحقق أقصى استفادة ممكنة من الموارد البشرية والمادية المتاحة، على أن يستند هذا التنسيق إلى خبرة التربويين والأكاديميين وأصحاب الخبرة، على المستويين: المحلى والعالمى.

وليحقق ذلك التنسيق أهدافه، يجب أن تمثل فيه المؤسسات التربوية كطرف مستقل قوى وقادر على تحديد المهام والأولويات التعليمية والتعلمية، وكطرف فاعل فى تحديد رؤيته الخاصة لاحتياجات جميع القطاعات المهنية الأخرى، سواء أكانت صناعية، أم زراعية، أم تجارية، اجتماعية، ... إلخ، وأيضا كطرف مؤثر يستطيع أن يفرض اتجاهاته وتوجهاته على المجتمع من أجل إحداث التغييرات التربوية المأمولة.

ومما يذكر أنه لا يكفى هنا أن يشارك فى عملية التنسيق بعض قيادات العمل المهنى، سواء أكانوا من التربويين، أم من الأكاديميين، أم من أصحاب الخبرة العلمية أو العملية، لاعتبارات تتعلق بأشخاصهم فقط، وإنما يجب أن يتحقق ذلك على أساس أدوارهم العملية الناجحة فى شتى جوانب التعليم بعامة، وأيضا على أساس فهمهم الدقيق والعميق لطبيعة الإبداع وكينونته ومتطلبات تنميته بخاصة. وكذلك على أساس أدوارهم الناجحة النابعة من فهمهم الدقيق والعميق لمتطلبات العمل من التعليم.

بهذا المفهوم للتنسيق على المستوى الوطنى فى متابعة تنفيذ توصيات المؤتمرات العالمية يصبح بالإمكان تحديد قضايا وآليات هذه العملية على النحو التالى:

• قضايا التنسيق :

من المهم أن يشمل التنسيق بالنسبة لتوصيات المؤتمرات العالمية القضايا التى تساعد على الوصول إلى أفضل النتائج من خلال أقصى استفادة ممكنة من الإمكانيات البشرية والمادية والفنية المتاحة، مثل:

١ – ترجمة الأهداف العامة للمؤتمرات ومناهج عملها وتوصياتها إلى استراتيجيات وبرامج تنفيذية محددة.

٢ – تحديد القضايا المشتركة التى تتضمنها هذه الاستراتيجيات والبرامج والتى تشكل مجالات متعددة للتعاون بين جميع أطراف العملية التربوية.

٣ – تحديد أولويات التنفيذ ومراحله على ضوء الإمكانيات المتاحة.

٤ – توزيع مسئوليات التنفيذ على المؤسسات التربوية وغير التربوية، وابتداع الأشكال والأطر التنظيمية لتعبئة الموارد المطلوبة للتنفيذ.

٥ – تحديد المساعدة المطلوبة من الهيئات والمنظمات المحلية والدولية، مع مراعاة تحديد استراتيجية التعامل مع الهيئات الدولية المانحة بحيث تكون احتياجات المجتمع أساس مساندتها وليس الأجندة الدولية فقط.

٦ – توسيع مجالات التنسيق والتعاون بحيث تشمل أيضاً المنظمات ذات الجذور العميقة فى المجتمع، مثل: النقابات المهنية والعمالية، والاتحادات الطلابية، والمنظمات المهنية وتنظيمات الخدمة العامة والحركات الاجتماعية، لأن هذا التنسيق سوف يمكن من الاستفادة من تراثها الطويل وخبراتها الواسعة فى مجالات التعبئة والحشد والتطوع، من أجل تحقيق النجاح والتقدم بالنسبة لقضية تنمية الإبداع.

٧ – متابعة تنفيذ برامج العمل ودراسة المشاكل التى تواجه التنفيذ وكيفية التغلب عليها، من خلال أسلوب علمى يتم تحديده بدقة.

٨ – وضع معايير ومؤشرات موحدة لتقييم الأداء بالنسبة لتنمية الإبداع.

٩ – استخلاص الدروس المستفادة أولاً بأول والانطلاق منها نحو مرحلة جديدة من العمل تتوافر فيها خبرة أكبر وقدرة أوسع على تنفيذ برامج تنمية الإبداع.

١٠ – صياغة التقارير التربوية لمتابعة تنفيذ برامج تنمية الإبداع باستخدام مؤشرات موحدة للأداء والإنجاز معتمدة من المؤسسات التربوية وغير التربوية.

• آليات التنسيق :

هناك العديد من الآليات التى يمكن استخدامها فى عملية التنسيق على المستوى الوطنى تضمن فاعليتها وكفاءتها فى تحقيق أهدافها، وخاصة ما يتصل منها بتكامل الأدوار بين الفاعلين فى تنفيذ توصيات المؤتمرات العالمية، وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الموارد المادية والبشرية المتاحة، ومنع التعارض والازدواجية بين الأطراف المختلفة، وفى مقدمة هذه الآليات:

١ – إنشاء قاعدة بيانات توفر المعلومات الضرورية للتربويين ولغير التربويين حول قضايا الإبداع، وما يرتبط بها من قضايا ذات علاقة مباشرة بأوضاع المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، وقضايا الطفولة والأمومة والأسرة والسكان والخدمات التعليمية والصحية وأوضاع الفقر والبطالة والفئات المهمشة.

٢– إجراء دراسات نظرية وميدانية حول قضايا الإبداع، والمهام المحددة لكيفية تنفيذ توصيات المؤتمرات العالمية ذات العلاقة المباشرة بتلك القضايا.

٣ – عقد حلقات حوار ونقاش حول قضايا الإبداع، بحيث يكون لها أهمية فى تحقيق مزيد من التكامل بين التربويين وغير التربويين، وفى مواجهة مشاكل واقعية، وابتداع أشكال مناسبة للتعاون والتنفيذ بين جميع الأطراف (تربوية وغير تربوية) ممن لهم اهتمامات خاصة بتنمية الإبداع بما يتناسب مع نتائج دراسة مختلف الجوانب المتعلقة بالتنفيذ ومتابعة الإنجازات المتحققة.

٤ – عقد مؤتمرات دورية لمناقشة القضايا المتصلة بتنفيذ ومتابعة وتقييم الإنجازات المتصلة بتوصيات المؤتمرات العالمية باشتراك الأطراف المختلفة والمؤسسات البحثية والإعلامية وممثلى المنظمات التابعة للأمم المتحدة والهيئات المانحة والاستفادة من هذه المؤتمرات لتعبئة وحشد الجهود والقوى اللازمة لتطوير الإنجازات وتحسين مستوى الأداء فيما يختص بالتخطيط لقضية تنمية الإبداع وتطبيقها وتقييمها.

٥ – إنشاء نظام إعلامى يكفل تزويد المجتمع بالبيانات والمعلومات الكافية عن قضية تنمية الإبداع للمساهمة فى عملية التنسيق الوطنى وتعبئة الرأى العام المساند والمشارك فى تنفيذ توصيات المؤتمرات العالمية، مع الاستفادة من إمكانيات وسائل الإعلام الجماهيرية وخاصة الصحافة والإذاعة والتليفزيون لدعم هذا النظام الإعلامى.

٦ – إنشاء نظام متكامل لتدريب الكوادر البشرية – سواء أكانوا من التربويين أم من غير التربويين – المسئولة عن قيادة عملية التنسيق على المستوى الوطنى بما يعزز جهود التنسيق ويحسن أداءها ويطور إمكانياتها لتحقيق أهداف عملية تنمية الإبداع المحددة، وخاصة ما يتصل منها بالتمويل وتحقيق موارد إضافية وبتحديد وتوحيد المؤشرات وإعداد التقارير الوطنية عن الإنجازات المتحققة.

• إشكاليات التطبيق :

رغم أهمية التنسيق على المستوى الوطنى فى متابعة تنفيذ توصيات المؤتمرات العالمية، ورغم أهمية المتابعة المتكاملة لتوصيات المؤتمرات كحزمة واحدة لترابطها وتكاملها، ورغم وضوح قضايا هذا التنسيق وآلياته، فإنها قد لا تتحقق بالدرجة المطلوبة.

وفيما يلى أهم الإشكاليات التى قد تواجه عملية التنسيق الوطنى وبناء مشاركة حقيقية وفعالة بين المؤسسات التربوية وغير التربوية من واقع المؤتمرات العالمية التى عقدت لمتابعة نتائج تنفيذ هذه التوصيات.

وتدور هذه الإشكاليات أساساً حول الأوضاع التى تحول دون بروز دور المدرسة ومراكز البحوث التربوية كطرف أساسى وشريك حقيقى فى عملية متابعة تنمية الإبداع، فضلا عن عزوف الحكومات فى معظم الحالات عن المساهمة فى توفير الشروط اللازمة لقيام هذه الشراكة وهو ما يحول دون أن يتحقق التنسيق على المستوى الوطنى فى متابعة تنفيذ توصيات المؤتمرات العالمية، وتتمثل أهم هذه الإشكاليات على المستوى الدولى، فى:

- عدم توافر الإرادة السياسية والجماعية اللازمة لتنفيذ توصيات المؤتمرات.
- ضعف تفاعل المدرسة ومراكز البحوث التربوية مع توصيات هذه المؤتمرات بسبب الافتقار إلى الخبرات والموارد المادية والبشرية وأوضاعها المؤسسية بالإضافة إلى الأوضاع المحيطة بها والتى تقيد حركتها وتحد من نشاطها، حيث يلعب غياب الديمقراطية دوراً أساسياً فى ذلك.
- أدى ضعف المدرسة ومراكز البحوث التربوية إلى عدم وجود شراكة حقيقية بينها وبين الجهات الحكومية المسئولة عن التعليم، وذلك يتطلب تفعيل قدرات المدرسة ومراكز البحوث التربوية، وبناء شبكات بينها على المستوى الوطنى والإقليمى تساعدها على تحقيق مزيد من الضغوط لكى تكون شريكاً حقيقياً للحكومات فى

عملية التنمية التربوية بعامة، وتنمية الإبداع بخاصة، وفى تنفيذ ومتابعة قرارات المؤتمرات العالمية التى ترتبط بالعملية التنموية والإبداعية.

- عدم ترجمة مبادئ وتوجهات المؤتمرات العالمية إلى استراتيجيات وبرامج عمل تنموية تربوية محددة، رغم أهمية بلورة وثيقة فعالة تتضمن تدابير محددة وملموسة، وأهداف محددة زمنياً من أجل تذليل العقبات، وأيضا رغم ضرورة وضع أهداف قابلة للقياس وتجديد استراتيجيات وآليات التنفيذ بدلاً من وضع أهداف جديدة.
- عدم توافر معلومات كافية حول مناهج العمل وتوصيات المؤتمرات لدى المدرسة ومراكز البحوث التربوية، وعدم معرفة التوصيات الموجهة إليهم، فكثير من المشاركين فى المؤتمرات العالمية لم يهتموا بنقل خبراتهم فى هذه المؤتمرات وما توافر لديهم من معلومات إلى المسئولين التربويين.

من هذا كله يتأكد أن التنفيذ الكامل لتوصيات المؤتمرات فيما يتعلق بتنمية الإبداع يتطلب إزالة المعوقات التى برزت فى التطبيق، وما يتصل منها بصفة خاصة بالمتابعة الكاملة لتوصيات المؤتمرات من خلال التنسيق على المستوى الوطنى بين التعليم الحكومى والخاص، وبين المؤسسات التربوية وغير التربوية، والعمل لتوافر إرادة سياسية مخلصة، كما يتطلب مناخاً ديمقراطياً لا يضع قيوداً على نشاط المنظمات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدنى، وتوافر موارد كافية، وإقامة شركات حقيقية بين المؤسسات التربوية وغير التربوية، وإفساح المجال أمامها للقيام بدورها كطرف أساسى فى المتابعة المتكاملة للمؤتمرات العالمية.

رابعاً : أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى:

قلنا فى تمهيد القسم الثانى أن التفكير بمعناه الصحيح يعانى من أزمة حقيقية فى المدرسة، والسبب فى ذلك طبيعة المناهج الدراسية المقررة من حيث تصميمها، ومحتواها، وطرق تدريسها، وأساليب تقويمها. وإذا خصصنا الحديث هنا عن أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى، نقول أن مردها الأساسى يعود إلى الفشل فى نقل مجتمع المعرفة إلى مجتمع المدرسة، فمحتوى المناهج لا يواكب المعرفة بدرجة كبيرة فى ظل التدفق المعلوماتى فى عصرنا هذا، ناهيك عن أن أسلوب التلقين فى التدريس يحرم المتعلم أو يحد من قدرته على الإبداع. إذاً المعارف – وليست المعرفة – التى يتم تعليمها من قبل المعلم، عن طريق أسلوب نمطى فى التدريس، لن يجعل للإبداع

المعرفى وجوداً حقيقياً فى المدرسة، وذلك يؤكد ما ذهبنا إليه فيما تقدم، من وجود أزمة للتفكير فى مسألة الإبداع المعرفى، فالطالب لا يفكر كثيرا فيما يتعلمه من معارف قديمة متوارثة باتت لا تناسب العصر. هذا من جهة، ومن جهة ثانية، لماذا يفكر الطالب فيما يتعلمه، إذا كان التفكير ليس هو السبيل أو الطريق للإنجاز التحصيلى. لقد ذهب التفكير مغ أدراج الرياح، لتحل محله ثقافة الذاكرة لتكون الأساس القوى لتحقيق النجاح والتفوق، وللحصول على درجات ومراتب عليا فى التحصيل، الذى بات يمثل وسيلة للحكم على مستوى الطالب.

وبعامة، تتجلى أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى، فى السلبيات المفزعة التالية:

* عدم إعطاء معنى لعملية معالجة البيانات التى يجمعها المتعلم :

إذا أردنا مساعدة الطالب على استرجاع المعرفة من الذاكرة بنوعيها القصيرة المدى والطويلة، يجب أن نطرح عليه أسئلة وأن نعرض عليه عبارات من شأنها أن تدفعه لربط الأسباب بالمسببات، والمقدمات بالنتائج وأن يقوموا بعملية التصنيف للمعلومات التى وصلوا إليها ولاحظوها.

والأفعال التى تدل على الهدف السلوكى للمعرفة الذى نسعى إليه، قد تكون على الصورة:

إشرح، فسر، حلل، ألف، ضع فى مجموعات، صنف إلى فئات، قارن، أوجد أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف، بين السبب، نظم، لخص، علل، ميز.

ومن أمثلة الأسئلة والعبارات التى تهدف إبراز الهدف المعرفى بشكل واضح، ما يلى:

السؤال / العبارة	السلوك المعرفى المرغوب فيه
* لماذا كان كولومبوس يؤمن أن وصوله للشرق يكون عن طريق إبحاره غرباً؟	شرح وتفسير
* فى رأيك ما الذى جعل هذا السائل فى الزجاجة يبدو أزرق؟	التعليل
* ما الآلة التى تعمل على نفس المبدأ الذى تعمل عليه القاطرة البخارية؟	بيان أوجه الشبه
* كيف يمكن لنا أن نرتب قطع الطوب هذه لتعطينا شعوراً بالإحساس الجماعى؟	تنظيم

• ما أوجه الاختلاف بين ورق أشجار الصنوبر الإبرية عن غيرها من أوراق أنواع الأشجار الأخرى؟	بيان أوجه الاختلاف
• قارن بين قانونى إيجاد الحجم للشكل المخروط والهرم	مقارنة
• رتب الكسور التالية ترتيباً تصاعديا ٤ ٣ ٥ —، —، — ١٣ ٢ ٦ ٥ — ٢٢	التعليل / النتائج
• على ماذا يدل إصفرار أوراق الشجر؟	الاستدلال

هذا ما ينبغى أن يكون، ولكن الواقع الفعلى الملموس يشير إلى أن ذلك لا يتحقق بدرجة كبيرة، إذ تتمحور صياغة الأسئلة فى صورتها النمطية حول: "أذكر"، وأحيانا حول "علل".

• عدم تطبيق الأعمال وتقويمها فى مواقف جديدة (المخرجات أو المردودات):

من المفروض علمياً لتأكيد منهجية التفكير فى عملية التعليم والتعلم أن لا يقف المتعلم عند حد جمع البيانات فى موقف ما واكتساب المعلومات والمهارات المتعلقة به، لأنه بذلك يحصر نفسه فى دائرة ضيقة تحددها له هذه المعلومات. إن منهجية التفكير تقتضى أن يتعدى الطالب ذلك حتى لا يكون ضيق الأفق، فى تفكيره وأساليبه، فالتفكير يجب أن يوسع من دائرة معرفة الطالب التى يمتلكها، ليخرج إلى أفق أرحب وأوسع يزوده بمجالات معرفية جديدة، وبذلك يقوم تفكيره على الإبداع وعلى تكوين فرضيات جديدة، وخيال أوسع، فيكون الطالب قادرا على اتخاذ القرار، وعلى الإفادة مما اكتسبه من معرفة فى مواقف أخرى جديدة. وفيما يلى بعض الأفعال والعبارات الموحية الدالة على أن الطالب قد انتهج سلوكاً معرفياً مرغوباً فيه وأصبح قادرا على تطبيقه وتوظيفه فى حالات أخرى جديدة:

طبق، تخيل، تصور، خطط، قوم، تنبأ، استقرىء، استنتج، قل رأيك، استكشف، افترض، حلل، أعد نموذجا، أو تصميما.

السؤال / العبارة	سلوك المعرفة المرغوب فيه
• إذا استمرت الزيادة السكانية فى بلدنا كما هى عليه الحال الآن، فماذا ستكون عليه حالنا فى القرن الحادى والعشرين؟	وضع فرضيات
• ما الذى يمكن أن نقوله عن الأقطار التى تعتمد فى اقتصادها على نوع واحد من الإنتاج؟	التعميم
• ما الحل الأفضل لمشكلة الاقتصاد الموجه؟	التقويم
• أى الألوان يمثل الاتجاه الحديث فى الرسم؟	إصدار الأحكام
• ما الذى يحدث للعصفور إذا نقلناه من قفص إلى قفص آخر؟	وضع فرضيات

ولكن ما تقدم قلما يحدث فى المواقف التدريسية، حيث لا يحسن المعلم اختيار واستخدام أسئلته وعباراته بعناية، وبشكل هادف، وذلك يحول دون إبراز ما عند الطالب من سلوك حاذق ماهر، ومن تفكير فاعل ذكى، ومن معرفة شاملة متجددة، وذلك لا يسهم فى تحقيق الإبداع المعرفى للطالب، لأنه يفشل فى تطبيق ما يعرفه فى مواقف جديدة، كما أنه قد لا يستطيع تقويم ما يعرفه بالفعل.

• عدم تعزيز التفكير وتطويره وتوسيعه :

إن طريقة تعامل المعلم مع الطلاب، والأسلوب الذى يعالج به قضاياهم، وكذلك وجهة نظره التى يبديها تجاه آرائهم ومقترحاتهم، لهى أمور لها تأثيرات مباشرة عليهم، وعلى الفكرة التى يحملونها عن أنفسهم، وذلك من شأنه إما إشاعة الثقة فى نفوسهم إذا كانت ردود فعل المعلم إيجابية، أو تشويهها واضطرابها إذا كانت سلبية أو تبعث على السخرية والاستهزاء أو اللامبالاة، وذلك يؤثر سلباً على اتجاههم ونظرتهم للتعلم واستخدام العقل والتفكير، وعلى حبهم لمتابعة الدراسة مما يدفعهم إلى التسرب منها، كما يسهم فى تدنى تحصيلهم الدراسى وفى ضعف قدرتهم على الإنجاز.

ولأن أسلوب المعلم على تفكير الطلاب يفوق فى تأثيره، أثر ما يلقيه عليهم من توجيهات دراسية، أو ما يوجهه إليهم من أسئلة تعليمية، لذلك فإنهم قادرون على أن يتوقعوا كيف سيكون رد فعله ونوع استجابته على ما يقومون به. إن أسلوب المعلم فى كثير من الأحيان يفوق فى أثره ما يحمله هذا الأسلوب فى طياته من مضمون.

ولأن المعلم ينفرد بسلطة إدارة الموقف التدريسى، من حيث الشرح والأسئلة والحوار؛ لأنه يمثل مصدر المعرفة أولا وأخيرا فى ظل التوجيهات التقليدية والنمطية لعملية التدريس، لذلك فإن رد فعل المعلم على ما يبديه الطالب من أفكار يحول – غالبا – دون تفعيل تفكير الطالب وتوسيعه وتعميقه، وقد يكون عاملاً قويا لإعاقة تفكيره من الانطلاق وإدخاله فى أضيق نطاق.

وأيضا، لأن أفكار الطالب قد لا تحظى بالتقدير اللازم، أو يتم إهمالها فى أحيان كثيرة، ولأن المعلم كثيرا ما يلقى باللوم والتقريع عندما يفشل الطالب فى تحديد أو جلب الاستجابات الصحيحة، فإن الإبداع المعرفى يواجه أزمة حقيقية، بسبب عدم إتاحة الفرصة أمام الطالب للتفكير والتعبير عن ذاته.

* سلبية الاستجابات السلوكية للمعلمين :

يمكن وصف السلوك الذى يتخذه المعلم فى استجابته للطلاب تبعاً لأثر هذا السلوك عليهم. وغالبا يقوم المعلم بنقد الطالب وتجريحه وإظهار اللامبالاة نحوه ليوقف تفكيره، ويحول دور تقويته والاسترسال فيه، إعتقاداً من أن ترك الفرصة أمام الطالب لينطلق تفكيره إلى العنان، قد يكون من الأسباب المباشرة لشروده الذهنى، ولضياع وقت الحصة فى حوارات وجدالات عقيمة لا فائدة منها أو نفع، وقد تكون من أسباب عدم التركيز وعدم المتابعة لموضوع الدرس نفسه. أيضا، قد يعتقد المعلم أن تشجيع الطالب على التفكير والمضى فيه قدماً، قد يؤدى إلى حدوث فوضى وبلبلة فى أفكار بعض الطلاب الآخرين، وقد يؤدى إلى عدم الانتهاء من تدريس المقرر فى الوقت المحدد له، مما يعرضه للمساءلة من قبل إدارة المدرسة، ومن الموجهين الفنيين.

ومما يؤكد ما تقدم، أن غالبية المعلمين يحاولون ويحرصون على حفظ ربقة النظام داخل الفصول التى يقومون بتدريسها، فيضطرون إلى أخذ إجراءات قاسية واستثنائية مع الطلاب الموهوبين المفكرين، حتى لا يسببون لهم إزعاجاً أو اضطراباً أثناء عملهم التدريسى. وفى ظل التعسف فى استخدام السلطة التى تمارسها نسبة كبيرة من المعلمين، يكون من الصعب جداً تحقيق إبداعات معرفية، من المعلم والمتعلم، على حد سواء.

ومما يؤكد صعوبة تحقيق المتعلمين لإبداعات معرفية، أن نسبة كبيرة من المعلمين لا يعرفون أصول وقواعد استخدام المديح والثواب فى العملية التعليمية

التعلمية، ناهيك عن أن نسبة أخرى كبيرة من المعلمين يهتمون فقط بالعقاب وتخويف الطلاب، ظناً منهم أن ذلك يمثل حافزاً قوياً للنجاح فى دراستهم.

وعلى صعيد آخر، يوجد بعض المعلمين الذين يؤمنون بأهمية الاتجاه نحو الاعتماد على الذات دون حاجة إلى إطراء الغير وثنائهم، ولذلك ليس من الضرورى أن يثنى على الطالب ويمدحه إذا حقق نجاحاً، وفى المقابل ليس من المهم أن يطلب من الطالب تقديم تحليل أو تبرير لإجابته، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

• الاستخدام السيئ للمديح والثواب فى المواقف التدريسية :

يوجد بعض المعلمين الذين يشعرون بأن التودد والاقتراب من الطلاب يشجعهم على الدراسة باهتمام وفاعلية، ويوجد البعض الآخر ممن يخشون من توجيه النقد لهم عندما يتعاملون بحزم مع الطلاب فى بعض المواقف، فيبدأ هؤلاء وأولئك فى التساهل فى معاملة الطلاب، والإكثار من الثناء عليهم ومداهنتهم، اعتقاداً منهم بأن ذلك هو الأسلوب الأمثل فى إثارة اهتمامات الطالب، وإطلاق دوافعه وحوافزه وقدرته على الإنجاز والإبداع، ومواظبته وثباته فى العمل.

وحقيقة الأمر أن للثناء والمديح أثرهما الكبير على المقاييس الاجتماعية داخل الصف، فالحاصل عليهما يفوز برغبة زملائه فى التعاون معه وفى مصادقته، ويكون هو المفضل على الآخرين، أما عدم استعمال الثناء والمديح قد يؤدى إلى مقاييس اجتماعية يشوبها الاضطراب وعدم الوضوح، ويؤدى التقوقع حول الذات فيصعب اختيار الطلاب الموهوبين اللامعين.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن مغالاة المعلم فى استعمال المديح يصحبه عادة مستوى متدن من الإبداع عند الطالب فى المجالات غير اللفظية. وكما قلنا من قبل، قد يكون للمعلم أحيانا مسوغاته المعقولة لاستخدامه المديح إلا أن الوقع الذى يحدثه هذا المديح فى نفس الطالب، وتعليله له يبدو هو الأكثر أهمية، فنوع هذا الوقع ومداه فى نفسه هو الذى يقرر النتيجة المترتبة عليه، إيجابية كانت أم سلبية. الأمر الذى يتطلب من المعلم الحيطة والحذر فى استخدامه له، وبالنسبة للانطباع الذى سيتركه فى نفس الطالب مراعياً فى ذلك الوقت المناسب لاستخدامه وتوافقه مع الموقف أو الظروف التى يتم فيها، ولن يختار أى أنواع المديح، ويقدم أى أنواع الجوائز.

ولكن: أى المتعلمين بحاجة للمديح والثواب؟

إذا كان لدى الطالب الحماسة الكافية، وعنده الدافعية الذاتية ليقوم بما يُطلب منه بشكل مقبول فإن المديح عندها يكون عاملاً على تقليل حماسته للعمل ودافعيته له، سيما إذا زاد عن حده المقبول والمعقول.

إن نسبة عالية من الطلاب بحاجة إلى إيجاد الحافز والدافعية للعمل، لذا يستخدم بعض المعلمين الثناء والجوائز الحسية طمعاً فى خلق هذا الحافز لديهم وتأصيله فى نفوسهم، وإن كانت ليست هذه هى الوسيلة الفضلى لذلك، وبخاصة للطالب ذى التحصيل المرتفع، إذ تبعده عن الانصراف لامتلاك المهارات التى يشعر الطلاب بقيمتها وأهميتها، وذلك يؤثر سلباً فى إبداعات الطالب المعرفية من جهة، كما أنه يخلق مشكلة شائكة، وهى انخفاض مستوى الطالب المبدع من جهة أخرى. فالإبداع ينمو ويترعرع عند الطالب كلما ابتعدنا عن التدخل المباشر معه، ودفعناه نحو المزيد من الاستقلالية والاعتماد على النفس، وأطلقنا لخياله وتفكيره العنان، ومزيداً من الحرية.

* عدم الاكتراث باستجابات الطلاب:

إن المعلم الذى يتحرز من إصدار أى حكم أو رأى أو تعليق على ما قام به الطلاب أو تفوهوا به هو معلم يتقبل كل ما يصدر عنهم دون تمحيص أو تدقيق وبغض النظر عن فحواه، فهو يتقبله على حاله مهما كان وكيفما كان، دون أن يتفوه بكلمة أو تصدر عنه إشارة أو تبدو على وجهه أية ملامح يستدل منها أى طالب على رد فعل المعلم على ما قام به أو تكلم به أو ما طرح من فكره، ليتعرف على موقفه منه: هل قام بالصواب أم كان بعيداً عنه؟ وهل كان حسناً ومقبولاً أم رديئاً وغير مقبول؟ وهل هو يتجه نحو الأفضل فى دراسته وأسلوبه أم أنه يتجه فيهما نحو الأسوأ؟

وفى المقابل، فإن قبول المعلم الإيجابى ما يصدر عن الطالب يوفر المناخ النفسى الذى يشعر معه الطالب بالأمن والطمأنينة، مما يشجعه على المخاطرة، ويؤكد الثقة فى نفسه على القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار، كما يمكنه من تصور ما يترتب على أعماله من نتائج، والقيام بأعمال البحث والتحرى والمقارنة، وهذه الأمور تهم الطالب وتساعده فى اكتساب المعرفة، والبحث عنها.

إذاً، إننا أمام اتجاهين، إما أن يرفض المعلم استجابات الطلاب ولا يكترث بها، أو أن يقبل ما يصدر عنهم بطريقة إيجابية فاعلة تؤكد علاقات الحب والود التى تربط المعلم بالطلاب. ولكن السائد فى غالبية الفصول ولنسبة عالية من المعلمين، هو الاتجاه الأول، حيث يتلقى المعلم ما يصدر عن الطالب من أقوال وأفكار دون أن يصدر هو

حكماً على ذلك، أو يعقب عليه، أو يقول رأيه فيه فلا يحكم بصواب الطالب ولا بخطئه، ودون تعليق. وفى أحسن الأحوال، يومئ برأسه، أو يكتب كل ما قاله الطالب على السبورة دون تغيير أو تبديل، وهذه استجابة سلبية غير لفظية، وبذلك لا يعكس المعلم ما يقوله الطلاب أو يعملونه عن طريق تلخيص ما قالوه، أو إعادة صياغته، أو ترجمته، أو تقسيمه إلى أفكار جزئية وفقرات. ويستخدم المعلم مثل هذا الأسلوب حين لا يريد أن يتوسع فى الشرح، أو لا يضيف عليه أشياء جديدة، أو لا يعمل على أن يتخذه قاعدة للوصول إلى نتيجة ما، دون محاولة مقارنة ما يقوله الطلاب مع غيره من الأقوال والأفكار، أو دون تأييد صحة ما ذهب إليه الطلاب فى أقوالهم وأفكارهم.

والغريب فى هذه الحالة، أنه رغم قدرة المعلم على استخدام كلمات متنوعة بسبب سعة ثروته اللغوية وبشكل يفوق قدرة الطالب على ذلك، فإنه لا يعمد إلى تأييد ما يورده الطالب من معان وأفكار، ودعم ما يقصده وصحة ما يذهب إليه. وعليه فإن عدم الاكتراث باستجابات الطلاب يعنى أن ما يقولونه لا يصل عن عمد إلى أسماع المعلم، ولا يعكس العلاقة الودية التى يجب أن تسود بين المعلم والطلاب.

ومن ناحية أخرى، قد يكون السبب فى عدم اكتراث المعلم باستجابات الطلاب وإهمالها، هو تدنى المستوى العلمى والمهنى للمعلم نفسه. وفى هذه الحالة، يعجز المعلم عن جذب انتباههم إليه؛ لأنه يفتقر لقدرة الإمساك بشتى الأمور، ولا يستطيع الأخذ بزمام المبادرة، ويفشل فى التطرق إلى أساليب تعمل على توسيع فكر الطالب وتعميقه وذلك يؤدى إلى التدنى فى تحصيل الطالب الدراسى.

وأيا كانت الحالة السائدة، فإن عدم اكتراث المعلم باستجابات الطلاب، سواء عن عمد وقصد مشبوهين، أم بسبب تدنى مستواه العلمى والمهنى، فإن ذلك ينعكس سلباً على الطلاب فى نواحى كثيرة، من أهمها عدم القدرة على الإبداع المعرفى.

• عدم استيضاح المعلم لدلالة ما يقوله الطلاب :

إن استيضاح المعلم من الطالب عما يقوله يدل إلى حد كبير على قبوله له، وموافقته عليه، وعلى فهم المعلم له واستيعابه إياه. وفى المقابل، فإن فى استيضاح المعلم ما يشير وبشكل غير مباشر أنه لا يزال بحاجة إلى المزيد ليفهمه ويستوعبه استيعاباً كاملاً عما يجول فى خاطر الطالب وفكره.

والحقيقة، تكمن المشكلة عندما يكون استيضاح ما يقوله الطلاب مسألة غير مهمة بالنسبة للمعلم. فإذا استخدم الطالب بعض المصطلحات أو المفاهيم، أو طرح

سؤالاً، أو عبر عن فكرة ما، ولا يحاول المعلم أن يستوضح منه عما قصده لإزالة اللبس والغموض الذى قد يعترى فكرة الطالب أو تعبيره، ودون أن يرى المعلم حاجة لعرض الخطوات التى اتخذها الطالب للوصول إلى هذه الفكرة، فإنه لا يستدرج الطالب لمزيد من الإيضاح اللازم لتمام فهم الفكرة واستيعابها، ولا يدعو الطالب ليكون أكثر تحديداً فى عباراته وكلماته، ولا يطلب منه إعادة صياغة الفكرة أو بيان أسسها وعناصرها بشكل متدرج.

إن المقصود من **الاستيضاح** هو المساعدة على فهم أفضل لما عند الطالب من أفكار وأحاسيس وما قام به من خطوات فى تفكيره، والحكم على تسلسل هذه الأفكار، والربط فيما بينها، وليس القصد منه توجيهه فى تفكيره وإحساسه نحو اتجاه معين، كما لا يقصد منه توجيه انتباهه للإجابة الصحيحة. ويتم أسلوب الاستيضاح فى الغالب عن طريق الاستفهام، أو على شكل جملة إخبارية تدعو إلى المزيد من تقديم الشرح والتوضيح.

إذاً فى ضوء المقصود بالاستيضاح آنف الذكر، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن عدم استيضاح المعلم لدلالة ما يقوله الطلاب، لن يساعدهم على تفجير طاقاتهم الإبداعية بعامة، ولن يمكنهم من التمكن من مهارات الإبداع المعرفى بخاصة، لأن المعلم لا يهتم باستيضاح ما عندهم من أفكار، جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار، مما يدل على عدم اهتمام المعلم بكل ما له قيمة وأهمية، وعدم رغبته فى متابعة الطلاب وهم يفكرون، وعدم تشجيعه للطلاب ليتوسعوا فى تفكيرهم ويكونون فيه هادفين وأكثر جدية، فينعكس أثر ذلك سلباً على تحصيلهم الدراسى.

* عدم تسهيل مسألة جمع البيانات والمعلومات :

يتطلب قيام الطالب بواجب علمى أو بحث معرفى جمع المعلومات والبيانات لاستخدامها للمقارنة والاستدلال والتصنيف أو ربط الأسباب بالمسببات، والنتائج بالمقدمات، لذا من المهم أن يوفر له المعلم معلومات مفيدة فى هذا السبيل ويوفر له كل التسهيلات اللازمة للحصول عليها، وقد يساعده إذا تطلب الأمر ذلك، كما يجب أن يوفر له الجو المناسب والمريح للقيام بهذا العمل، ومن ذلك:

- إعداد ما من شأنه توفير قدرة الطالب على الانجاز.
- توفير معلومات شخصية أو قاعدة بيانات ذاتية.
- توفير الإمكانات اللازمة من أجهزة ومعدات ومراجع تساعد على القيام بالبحث والتحرى، وإجراء التجارب والاختبارات.

- توفير مصادر المعرفة للإفادة منها، أساسية كانت أم ثانوية.
- الاستجابة للطالب إذا ما طلب منه المعونة ويشجعه على ذلك.

وجميع ما تقدم لا يتحقق تقريباً، وذلك له سلبياته المباشرة على السيطرة على مقومات التفكير العلمى، وبذلك يكون من الصعب على الطالب أن يسيطر على مهارات الإبداع المعرفى.

• عدم وضع حدود فارقة بين الثواب والتغذية الراجعة :

توجه نوع استجابة المعلم الطالب كثيراً إلى سلوك معين، وقد تعطيه دلالة على قدرته وكفايته. تعتبر الحالة الأولى ثواباً للطالب، أما الحالة الثانية فتعتبر تغذية راجعة بالنسبة له. فإذ اعتبر الطالب استجابة المعلم هذه ورد فعله عليه وكأنه ثواب له وثناء عليه كان من المحتمل حينئذ أن يتدنى عنده الحافز الفطرى للعمل، أما إذا اعتبره تغذية راجعة ازداد هذا الحافز، وبذلك يتمكن من السيطرة على مهارات الإبداع المعرفى.

إن التغذية الراجعة أو الاستجابة للطالب يجب أن تحدث فى ثوان قلائل إذا ما أردنا أن نحصل على تقدم سريع فى تعلمه. كما أن التغذية الراجعة لا يستلزم أن تتأتى دوماً نتيجة حالة خارجية، فقد تنشأ (تحدث) من مفاهيم أو معلومات أو مبادئ جمعها أو استعادها المتعلم بنفسه. فقد يوفر المعلم له نماذج يمكنه من الرجوع إليها ليتأكد من صواب ما قام به ومن صحته، أو ليقارن إجابته بإجابات غيره من الطلاب، أو بنتائج تضمنتها ما بين يديه من إرشادات وتعليمات، وبكلمات أخرى، لذلك يجب على المعلم أن يسنح ويتيح الفرصة كاملة للطالب ليقوم بمراجعة ذاتية للأفكار الواردة فى البيانات ليُقرر هو بنفسه صحة هذه الأفكار أو خطأها، وقد يكون فى هذه المراجعة الذاتية تغذية راجعة آنية وقناعة فى النفس من شأنها أن تساعد على التعلم وتعززه.

وعليه يجب أن تكون البيانات ومن جميع الأنواع متوافرة، وبشكل متكامل حتى يتمكن الطالب من جمع البيانات التى يريدها بسهولة وسرعة من مصادر متعددة، مثل: المراجع والأجهزة والمواد والمعلم ومن الأشخاص، وذلك – غالباً – لا يتحقق بدرجة كبيرة، ويمثل مجرد أمانى ليس لها وجود حقيقى فى أغلب الأحيان، فالمدرسة لا تتقبل الطالب، ولا تهتم به، وهذا أمر لا نزال نفتقر إليه. ولذلك، لا يزال الطلاب يشعرون بعدم وجود من يعنى ويهتم بهم الاهتمام الكافى والعناية اللازمة، أو من يُصغى إليهم باهتمام، ويسعى إلى توفير متطلباتهم وتزويدهم باحتياجاتهم التى تساعدهم على تحقيق إبداعات معرفية، أيضا قد لا يشعرون بأهميتهم فى المدرسة وبكيانهم الخاص؛ لأنهم لا

يجدون من معلميهم الاهتمام اللازم بهم ولا يصغون إليهم، ولا يهتمون بالأسئلة التى يطرحونها أو بالإجابات التى تعبر عن أفكارهم أو تعكس مستوى تفكيرهم، وبذلك تعبر المحصلة النهائية لإنجازاتهم وممارساتهم وأداءاتهم عن فقر شديد فى مستوى الإبداع المعرفى.

خامسا : سيناريو دور التفكير فى تحقيق منهجية الإبداع المعرفى :

تقوم المعرفة على عنصرين أساسيين، هما:

- عنصر المعرفة من حيث الشكل والبنية.
- عنصر المعرفة من حيث الدلالة والمضمون.

ويتجلى الإبداع المعرفى حول المعنى الحقيقى، وأيضا حول المعنى البيانى للمعرفة الذى يمكن استخدامه لأغراض حسابية وإحصائية، وهنا تظهر أزمة التفكير، حيث لا تهتم مناهج المدرسة كثيرا بالمعنى البيانى للمعرفة. وتكون أزمة التفكير أكثر حدة فى مسألة الإبداع المعرفى، إذا سعت المدرسة إلى تحقيق إبداعات فيما تنقله المعرفة من أحاسيس وما ترسمه من خيال، وما تقدمه من صور بيانية لمعنى المعرفة فى سياقها العام. إن المعنى الضمنى الذى تحويه المعرفة يتسرب إليها، فى حالة غير كافية من الوعى التام، وقد يتم استعماله بدلا من المعنى الصريح حين نخشى أن نسبب حرجاً أو أذى لأحد. والناس يتصرفون ويستخلصون المعنى الموجه إليهم طبقاً للفكرة التى يحملها الآخرون عنهم، ويتصرفون كما لو كان من المتوقع منهم أن يسلكوا مثل هذا السلوك. وبتكرار مثل هذا السلوك وبمرور الزمن تتركز فى ذهن الفرد مثل هذه الأفكار السلبية عن نفسه مما يجعله يحمل فكرة متدنية عنها، ويصبح تقديره لذاته كرجل مفكر متدنياً مما ينجم عن ذلك فيما بعد تصرفات سلبية، وذلك ما يحدث تماما للمتعلم عندما يختار المعلم ألفاظاً يخاطبه به بحيث تشكل لديه صورا سوداوية وأفكاراً سلبية عن نفسه بدلاً من تشكيل أفكار وصور إيجابية يمكن أن تسهم فى رفع روحه المعنوية وتكون حافزاً له على التقدم وإعمال الفكر.

إن سيناريو إدارة أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى تستوجب أن يطرح المعلم على المتعلم أسئلة تكون على نمط السؤال التالى:

ما الأساس الذى تعتمده حين تقوم بالتخطيط لمشروع ما؟

إن السؤال السابق يفترض أموراً إيجابية نحملها عن الطالب دفعتنا لطرح ذلك السؤال عليه، وهى:

- أن الطالب قادر على التخطيط.
- وأنه يعرف القواعد والأسس التى يقوم عليها البحث.
- وأنه قادر على الاحتفاظ بخطوات البحث، كما أن الأسس التى تقوم عليها تلك الخطوات ماثلة فى ذهنه للرجوع إليها حين الحاجة.
- وأنه قادر على التطبيق والتحليل.

إذاً، تتمثل الخطوة الأولى فى رسم سيناريو إدارة أزمة التفكير بما يساعد المتعلم على تحقيق الإبداع المعرفى، فى عدم الحط من قدر الطالب وشأنه حين يوجه إليه المعلم عبارةً ما أو يخاطبه، وفى عدم جعل الطالب يحمل فكرة متدنية عن نفسه كقيمة إنسانية. والمعلم الذى يريد تنفيذ سيناريو إدارة أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى، يجب عليه أن يتحدث مع الطلاب لغة تبعث فى نفوسهم افتراضات لا تجرح مشاعرهم وأحاسيسهم، وأن يقدم لهم صوراً وأفكاراً عن ذواتهم إيجابية، ويبتعد عن كل ما له من آثار سلبية على نفوسهم وتصوراتهم وأفكارهم. إن مثل المقولات التالية تسهم فى الخروج من أزمة التفكير عند الطالب، حيث يشعر بأهميته وقيمته وكينونته، فيعمل جاهدا لتفجير طاقاته الإبداعية المعرفية:

- ما دمت خططت لواجباتك المدرسية، فما الأدوات والأجهزة التى أنت بحاجة إليها بناء على ذلك؟
- نريدك أن ترسم صورة ملونة لعرضها فى المعرض الفنى.
- ما الذى تقوم به لتتذكر معلومات نسيتها؟
- حين تتقدم فى سنك ستعرف كيف تحل مثل هذه المسائل بناء على ما يصبح لديك من تجربة وخبرة.
- ما دامت الأسئلة تزداد صعوبة، فكيف نستعمل مثل هذا الأسلوب مرة أخرى؟

يمكن التعرف على طبيعة المعرفة ومدلولها من خلال الأصول المتبعة فى اشتقاق عمليات المعرفة التى تندرج تحتها المعانى، وهو ما يشار إليه عادة بالتحليل، حيث تتضمن عمليات المعرفة تشكيل مناهج ومصطلحات جديدة، وإيجاد العلاقات بين الأشياء. وكمثال على ذلك: البحث عن العلاقات بين الأشياء التى تدل على عملية التفكير التى يتم بها اكتشاف هذه العلاقات، وتسمى هذه العملية عملية تحديد العلاقات، وهى تتطلب القيام بالآتى:

- تحديد الأفكار الجزئية أو المنفصلة التى تتضمنها المعرفة.
- تحديد نوع العلاقة التى تربط بين فكرتين أو أكثر، هل هى علاقة سببية؟ أم علاقة مقارنة؟ أم علاقة إضافية تزيد فى توضيح الفكرة الأولى؟
- المفهوم الذى يربط بين فكرتين، أو معنيين.

وهناك اعتقاد بأن تحليل عمليات المعرفة يشجع الطلاب على الاهتمام بالمفاهيم اللغوية والبحث فى أصولها ومشتقاتها بأسلوب إبداعى يبرز ما تتحلى به تلك المفاهيم من بلاغة وبيان والوقوف على علم دلالة الألفاظ وتركيب الجمل، وكذلك التأثير المتبادل بين اللغة والفكر على أساس العلاقة التى تربط بينهما.

يمكن أن تكون المعرفة أداة اتصال وتفاهم مع الآخرين، إذ من خلالها يمكن نقل الأفكار، وإثارة الوعى وحفزه على التفكير الفاعل باستخدام ما يلى:

- استعمال مفاهيم ومصطلحات واضحة محددة بدلاً من استعمال أخرى مجردة.
- طرح أسئلة تدفع إلى إعادة النظر والتفكير فى الأقوال والتصرفات وفى الآثار المترتبة عليها لاختيار أكثرها ملاءمة للأهداف.
- الكشف عن الأفكار وإعلانها بصراحة ووضوح، حتى يمكن استيعابها وتفعيلها.
- القيام بعملية التحليل لمسألة ما، وتقرير الاحتياجات وتحديدها، ثم العمل بشكل مستقل اعتماداً على النفس بالدرجة الأولى.
- التشجيع على تحديد المطلوب، وتجديد خطوات العمل بمواصفات صحيحة ودقيقة.
- الإفضاء بكل مكنونات النفس البشرية دون تحرز أو خجل، حتى لا تبقى فى طى الكتمان وحبيسة فى الصدر، فتكون بذلك عامل قلق وتوتر للفرد.
- تدعيم فكرة إيجابية عن الذات، وتأكيد أهمية الثقة فى النفس، وبذلك يكون الفرد متفائلا فى أقواله وأفعاله باعتباره رجلاً مفكراً له كيانه وأهميته.
- المساعدة على التوسع فى مختلف فروع المعرفة، بما يساعد على التفكير وعلى التعبير عن الأفكار وتقوية أواصر الاتصال مع الغير.

أما الخطوة الثانية فى سيناريو إدارة أزمة التفكير فى مسألة الإبداع المعرفى، تتمثل فى التدريب على المعرفة، حيث يتحقق هذا الأمر عن طريق الخطوات التالية:

- استراتيجية للتعليم التأملى والانعكاسى :

إن نمو المعرفة عند الفرد من خلال اكتسابه جوانب معرفية جديدة، يرتبط بنضج الإنسان فى أبعاده الجسيمة والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وأيضا بالعوامل المشجعة والدافعة ليتفاعل. فالفرد قادر على إحداث التغيير عنده، وقادر على تنمية معرفته من خلال تفاعله مع أحداث الحياة وتجاربها، إذا استخدم قدراته التى يمتلكها. وطالما إن هذه القدرات مختلفة ومتنوعة فى مداها وفى قوتها وحقيقتها وجوهرها، فإن عملية التدريس التى يتبعها المعلم يجب عدم حصرها فى أسلوب معين، وأيضا يجب على المعلم أن لا يلتزم فى أدائها بقاعدة معينة. وعلى الرغم من توافر كم هائل من المعلومات التى تدور حول أساليب التدريس التى تؤدى بالطالب إلى تعلم متميز، فإن الأبحاث والدراسات التى تناولت عملية الجهد والإنتاج التدريسيين أوضحت أن هناك معلمين لا يزالون بعيدين عن إتباع أساليب التدريس الإبداعية. والمدهش فى الأمر، أنه فى المقابل، قد يتبع بعض المعلمين الأساليب الإبداعية فى التدريس، ومع هذا فنتائجهم يمكن أن تكون متدنية. وعليه، رغم أن لدينا معرفة واسعة عن التدريس وأساليبه، فليس لدينا عنه شئ ثابت ومؤكد، فمسألة التدريس برمتها تعتمد على الخبرة والتجربة، وهى أمور تختلف باختلاف المعلمين الذين يقومون بها وباختلاف الظروف التى تتم بها عملية التدريس. كما أن هناك توجه قوى بأن ما يحصل عليه المعلم من إنجاز متميز داخل الصف لا يعتمد على مهارات ظاهرة مرئية وإنما على مهارات داخلية عنده غير مرئية وغير منظورة، تضم ما يقوم به من عمليات عقلية تؤدى إلى تحقق مهارات تدريسية رفيعة المستوى تظهر واضحة للعيان.

إن القاعدة الأساسية لبناء عملية التدريس تعتمد على قرارات المعلم، التى تقوم على أساس تطبيق أربع مراحل هى:

- مرحلة التخطيط وتتم قبل البدء بعملية التدريس فى الصف.
- مرحلة الإعداد وتشمل ما يجب أن يقوم به المعلم أثناء عملية التدريس نفسها.
- مرحلة المراجعة، حيث يقوم المعلم بمقارنة وتحليل وتقييم ما اتخذه من قرارات.
- مرحلة التطبيق حيث يستدعى المعلم ما سبق له أن تعلمه شخصياً خلال فترة إعداده المهنى، ليطبقه على الدروس القادمة، مسترشدا بما اكتسبه من استنتاجات وخبرات سابقة.

وعلى المعلم أن ينشط عمليات المعرفة عنده، ويزيد من فاعلية تفكيره، لأن ذلك يسهم فى تحسين قدراته على صنع القرار المناسب الذى يؤدى إلى تعليم مثمر.

• الأهداف :

يجب على المعلم وهو يقوم بعمله التدريسى أن يضع نصب عينيه أهدافاً ثلاثة، عليه أن يسعى جاهداً لبلوغها، وهى: الثقة والتعلم والنزوع إلى الاستقلالية.

وبالنسبة للهدف الأول، فإن ثقة المعلم بقدرته على القيام بمهمته خير قيام، تغرس الثقة فى نفوس الطلاب، وتسهم فى إقامة علاقة قوية بينه والطلاب تقوم على الحب والاحترام المتبادلين، وتساعده على إقامة حوار مفيد وفعال مع الآخر، داخل المدرسة وخارجها.

وإذا ما توافرت لدى الإنسان الإرادة اللازمة يستطيع بما لديه من مصادر داخلية ومواهب فطرية أن يصل إلى مرحلة التفوق، ولذلك يجب على المعلم أن يُعزز هذا الإيمان فى نفوس المتعلمين وفى عملية التفاعل معهم، ليدركوا أن ما يقوم به المعلم لهو فرصة سانحة لتقوية ذهن كل منهم، مما يزيد من فاعلية تفكيرهم، وأيضا يزيد من معرفتهم بالقواعد والأسس التى تسهم فى إثراء مردودات التفكير نفسه، فيتعلموا عنه المزيد، وذلك يسهم فى رفع مستوى كفاية المعلمين والمتعلمين معاً بالنسبة للقيام بالمهام والتكليفات المطلوبة من كل فريق، كما يعمل على الوصول إلى تفاهم مشترك بين الطرفين.

وعلى مستوى المشرفين التربويين، فإنهم يعملون للحصول من المعرفة على بلوغ أهداف آجلة أوسع مدى يجنون ثمارها فى المستقبل البعيد، لأن ذلك أهم من الحصول على أهداف عاجلة لا تثمر كثيراً. وحيث أن الجو العام الذى يسود المدرسة، وأيضا المناخ التربوى المتاح فى الصف الدراسى، قد يؤثران إيجاباً أو سلباً على إنجاز المعلم مقارنة بما قد يحرزه نتيجة تدربه على المهنة، وما ناله من تنمية علمية، وتطور مهنى، لذلك يجب على المشرف التربوى الفاعل أن يهتم بإيجاد جو فى المدرسة وداخل الصفوف الدراسية يسوده التعاون بين جميع العاملين فيها، وأن يعمل على شحذ هممهم، وخلق الحافز لديهم للعمل، بمعنى: عليه أن يعمل كل ما من شأنه أن يؤكد أهمية استعمال العقل، وزيادة التفكير بشكل متواصل مستمر.

أما الهدف الثانى وهو التعلم، فيجب إتقانه واكتساب مهارات وممارسته قولاً وعملاً، فلا شئ يعلم كالتعلم، وذلك بالنسبة لأى مجال (الشعر، الرياضيات، البرمجة، اللعب، ... إلخ). إن التدريس الفعال والناجح يوضح مدى إتقان المعلم لأساسيات وقواعد المادة التى يقوم بتعليمها، كما يبين مدى تعلمه شخصياً لدقائق وتفصيلات تلك

المادة. والمعلم الناجح لا يصل إلى نجاحه هذا لمجرد حفظ قوانين المهنة وأصول التدريس واتقان المادة العلمية فحسب، وإنما يحقق ذلك عندما يمارس ذلك ويستفيد من الخبرة التى اكتسبها بتوظيفها فى مواقف تعليمية جديدة، وأيضا من الأدوات التعليمية التى تعمل على توسيع الإدراك، ومن تنويع أطر المراجع التى يرجع إليها.

أما الهدف الثالث، وهو: النزوع للاستقلالية فى اكتساب المعرفة واستقصائها، يعتبر من أصعب الأهداف، لذا من المهم رسم خريطة هيكلية لتدريب العقل وتنميته فى جميع مراحل التدريب المهنى للمعلمين (قبل وأثناء وبعد التدريب) ليتمثلوه جميعا، وليعرفوا ما يرمى إليه من أهداف، ولذلك يجب أن يستخدم المشرف ما عنده من قدرة ومهارة فى بناء العلاقات مع المعلمين تحت إشرافه ويشيع بينهم عامل الثقة، وبذلك يستطيع أن يقوم المعلم بنفسه فيما بعد بعملية تحليل ذاتى وعملية تقويم ذاتى أيضا، ويصبح قادراً على تطوير نفسه وتنميتها بنفسه.

* التدريب على الكفايات:

يجب تدريب المعلمين فى جو ودى وهادئ، بحيث حتى يتوافر لهم جواً آمناً يبعث على الطمأنينة، ويبعدهم كثيراً عن جو التوتر والتعقيد، أو التعرض لأية مضايقات. ويتحقق ذلك عندما يتجنب المشرف توجيه نقد إلى المعلم أو إصدار حكم مجحف على ما قام به، مما يشجعه على التفكير والاسترسال فيه دون أن يخشى شيئاً يحرجه أو يضايقه.

ويجب أن يتمتع المشرف بالكفايات التالية:

- القدرة على صياغة أسئلة من شأنها أن تتحدى قدرات المعلم العقلية، بدرجة معقولة.
- القدرة على إعادة صياغة أفكاره، وأحيانا إعادة صياغة أفكار الآخرين، لأنها أداة اتصال مهمة، فهى تدل فى مضمونها على فهم الآخر وتقدير أهميته وقيمته، وتعبر عن عاطفتنا الإيجابية نحوه، الأمر الذى يدعوه إلى استقصاء شامل للمعلومات، والتقصى العميق لها.
- تقصى المعلومات اللازمة بهدف تحديد شئ ما أو توضيحه أو تحرى الدقة والضبط فيه، أو التوسع فى المعلومات عنه. ويتحقق ذلك عن طرح مجموعة من الأسئلة، مثل: مَن مِن الطلاب نعنيهم بشكل خاص؟ ما الأساس الذى يستخدم لتقدير مدى

الصحة فى إجابة الطالب؟ ما الشئ الآخر الذى يؤخذ بعين الاعتبار فى إعداد وتنظيم وترتيب الواجبات؟

وبعامة تدعو عملية تقصى الحقائق الإنسان إلى التفكير المستفيض والعميق الذى يحدث، وهو فى درجة كبيرة من الوعى والتيقظ، أو وهو فى سبيل اتخاذ قرار مثير قائم على تحليل دقيق.

- الصمت برهة من الزمن وسيلة مهمة للوصول إلى مزيد من التفكير الهادئ والإبداع.
- جمع المعلومات والبيانات وعرضها واستعراضها بنزاهة وموضوعية، يُساعد المعلم على وضع استراتيجياته وتحديد المعلومات والبيانات الأخرى البديلة التى يستمدها مما تراكم لديه ومما سبق له إعداده وجمعه، وبذلك يستطيع أن يقوم بتدقيق هذه البيانات وفحصها بأسلوب علمى موضوعى، يخلو من التحيز الشخصى إلى اتجاه ما أو فرد ما.

مما تقدم، يتبين أن عملية التدريب على استقاء المعرفة واستقصائها تشبه إلى حد كبير أسلوب سقراط فى الحوار، وأن أفضل المشرفين هم أكثرهم قدرة على إثارة التفكير عند الآخرين وحفزهم عليه.

* التدرّب على استقصاء المعرفة :

التدرّب على استقصاء المعرفة عملية غير تقويمية، وهذا النموذج أقرب ما يكون شبيهاً بنموذج الإشراف الإكلينيكى الذى طوره (كوجان :١٩٧٣)، ومن قبله (إندرسون وجولدهامر : ١٩٦٩)، إن الهدف من التدريب على استقصاء المعرفة – كما هو عند الإشراف الإكلينيكى الحديث – توفير علاقة المشاركة وروح الزمالة التى تفضى بالمعلمين إلى القدرة على إصدار أحكام ناقدة حاسمة ومهمة بالنسبة لأعمالهم.

أما التدرّب على استقصاء المعرفة فيشمل ما يلى:

- اجتماع قبل إلقاء الحصة الصفية.
- مشاهدة الحصة أثناء سريانها.
- اجتماع بعد نهاية الحصة.

وللاجتماع المسبق أهمية كبيرة، إذ دونه يسيطر القلق على المعلمين جراء وجود آخرين يشاهدونهم فى عملهم، كما أن المشرفين يفتقرون إلى رأى المعلمين فيما

يقدمونه لهم من بيانات ومعلومات. ومما يشير إلى أهمية هذا الاجتماع: أن التخطيط هو أهم مرحلة من مراحل التدريس، إذ إن نوع الخطة التى يتم إعدادها تتأثر بها العمليات اللاحقة لها، وتتوقف على تميزها كفاءة الخطوات اللاحقة.

إن إحدى العمليات العقلية المهمة أثناء التخطيط هو تحديد نواتج أهداف الموقف التدريسى والاطلاع على ما قد يقوم به التلاميذ خلاله، والاستدلال عما تم إنجازه من الأهداف المرجوة. والمعلم الناجح، عليه أن يستعرض فى ذهنه – مقدماً – ما يجب أن يقوم به حتى تتحقق النتائج المنشودة.

وفى الاجتماع المسبق يجب على المرشد (المدرب) أن يدعو المعلم إلى التوسع فى أهداف التعليم، ويشرح له كيف يستطيع أن يتأكد أثناء الحصة ما إذا كان الطلاب قد تعلموا حقاً أم لا. وهو أمر قد يبدو صعباً لبعض المعلمين الذين يرون أن تقرير ذلك يحتاج إلى بعض الوقت، وخاصة أن تحقيق ذلك يتم فى مرحلة لاحقة عن طريق الامتحانات.

وإذا كان الواجب المهنى يقتضى أن يراقب المعلم بحذر كل الإشارات والدلائل التى تدل على تقدم الطلاب ونجاحهم فى الدرس، فإن هذا الواجب يقتضى – أيضا – أن يساعد المدرب (المرشد) المعلم على التصور والتحليل والتوسع فى الأهداف وعلى تفحص استراتيجيات التعليم بناء على ما يتم استشفافه من ملحوظات الطلاب، وما يبدونه من آراء ودلائل.

بمعنى؛ المعلم مطالب أن يتوصل إلى بعض النتائج من خلال استراتيجياته فى التدريس، وعلى المرشد (المدرب) أن يلفت انتباه المعلم إلى الأمور التى يجب عليه أن يوليها العناية والاهتمام، وإلى أساليب جمع البيانات والمعلومات اللازمة للدرس، وغير ذلك من الأمور التى تساعد على زيادة نمو المعلم المعرفى والمهنى، وبذلك يكون المشرف عوناً للمعلم وعينه التى يبصر بها، والوسيط الذى ينقل إليه خبرته وتجربته.

وقد يطلب المعلم من المشرف خلال الاجتماع المسبق معه أن يساعده فى جمع بعض المعلومات المهمة التى تتحقق فى الموقف التدريسى، والتى توضح مدى إنجاز الطلاب لأهداف الحصة، أو التى تدل على تصرف المعلم أثناء التدريس، أو على تصرف الطالب فى مشكلة خاصة، أيضا قد يطلب المعلم من المرشد أن يجمع البيانات والمعلومات حول الأمور الفنية التى يسعى الوصول إليها وإتقانها. مثل: التريث

والانتظار، طرح الأسئلة وتلقى الإجابات عنها، التحرك داخل الصف، وضوح الإرشادات والتعليمات التى يلقيها على الطلاب.

ولتأكيد أهمية التدريب على استقصاء المعرفة، من المهم أن يبدأ الاجتماع الثانى عادة بطرح سؤال مفتوح، مثل:

ما رأيك فى مسيرة الدرس؟ ما الإحساس الذى يعتريك تجاه سير الحصة؟

والإجابة عن السؤال تقوم على أساس الحوار الإنفرادى، وتكون أقرب إلى أسلوب سقراط فى ذلك. فالدعوة المفتوحة تتيح للمعلم الفرصة ليقرر الوسيلة التى سيخوض فيها هذا النقاش (الحوار)، وكذلك توفر له الفرصة ليبدأ بتقويم ذاته بذاته (التقويم الذاتى).

وقد يكون السؤال على النمط: ما الذى رجعت إليه فى الحصة واعتمدت عليه فى استنتاجاتك هذه (أو فى آرائك هذه)؟ إن هذا السؤال يسلط الضوء على عمل آخر مهم فى عملية التدريس، وهو استعادة ما جرى داخل الحصة وما فيها من إشارات ودلائل تحذيرية، وهو أمر يختلف عن الأسلوب الذى يتم عن طريقة تسجيل المشاهدات والملاحظات على شريط تسجيل ليكون مرجعاً للمعلم فيما بعد.

إن المعلم بحاجة إلى أن ينمى قدرته على أن يستشف ما يمكن أن يُنبئ به سلوكه وسلوك الطلاب، وأن يقدر على استعادة ما جرى داخل الحصة، فذلك يجعله قادراً على تحقيق التغير الذاتى فى نفسه وسلوكه.

إن جمع البيانات أمر أساسى وضرورى للمعلمين ليكونوا قادرين على التحليل الذاتى وكذلك التدريب الذاتى. وعملية جمع قاعدة البيانات من الحصة تمكن المعلمين من تحليل الوقائع التى جرت أثناء عملية التدريس وإعادة بنائها من جديد لجعل التجربة التدريسية أمراً ذا بال وأهمية.

بعد ذلك، يجب أن يقوم المعلم بشرح قاعدة البيانات وتفسيرها، ثم يقارن بين ما كان يطمح الوصول إليه فى خطته من أهداف وبين ما تحقق فعلاً منها على صعيد الواقع. أيضا يجب أن يشخص المعلم الأحداث التى جرت داخل الحصة فى نطاق مبدأ السبب والنتيجة، ليستشف ما إذا كان من الممكن له أن يحصل على نتائج أفضل من التى حصل عليها لو استخدم استراتيجية وأسلوباً جديداً غير الذى استخدمه من قبل. وأخيرا يجب على المعلم أن يتحدث عن الأسلوب الذى يمكنه من استخدام ما استشفه وتوصل إليه فى درس سابق للإفادة منه فى درس آخر قادم.

وتوحى مثل هذه المطالب بأن مضامينها الصريحة والخفية تدعو المعلم ليكون لديه الحافز الذاتى والنمو الذاتى الموجه من أجل تحقيق إنجاز أفضل.

• (مخرجات) نتائج التدرّب المعرفى :

من المعروف أنه كثيرا ما يصدر عن المعلمين (والمدربين) عبارات وتعليقات تنم عن الرضا والقبول لعملية الإرشاد والتدريب، مثل: لقد وضع المعلم من البدائل ما لم يخطر لى على بال. وفى المقابل يمكن أن يكون التعليق على المعلم قليل التجاوب مع الآخرين، بأنه يراقب نفسه فى الحصة كما لو أن أحداً ما سلّط عليه آلة تصوير، أو أنه استبدل أساليب التدريس القديمة بأخرى حديثة دون أن يعرف ماهيتها وأساليب تنفيذها. ومهما يكن الأمر يجب أن تكون عملية التدريب والإرشاد عملية مشوقة وممتعة وتحفز على التفكير العميق، وترفع مستوى القدرة على صياغة الأسئلة، وإعادة صياغة الأفكار، وتساعد على مراقبة الطلاب والإصغاء إليهم دون إصدار أى تعليق يحرجهم أو يجرح إحساسهم بشكل مباشر أو غير مباشر. والسؤال: هلى يمكن أن يتعلم المعلم مهارات التدريب غير المنظورة وأن يعلمها؟ هناك من يُجيب بالإيجاب معتقدين أن الكبار قادرون دوماً على توظيف ما سبق لهم أن تعلموه وعرفوه، ومهما كانت طبيعة الإجابة عن السؤال السابق فإن معظم المعلمين فى سياق العمل على رفع مهارات الهيئة التدريسية وتطويرها، يمكنهم امتلاك زمام هذه المهارات وتحسينها، كما أنهم يستفيدون من تبادل الخبرات والتدريب المشترك. وبخاصة فيما يتعلق بالتفكير الذى هو حجر الزاوية فى كل عمل تعليمى يقومون به.

أن أى تغيير أو تطوير، وأن أية خبرة تُكتسب لا تتم فى لحظة عابرة، أو فى زمن قليل، وإنما يحتاج الأمر إلى مزيد من الوقت والجهد لإتمام ذلك، وهذا أمر يبدو واضحا من خلال التجارب والمحاولات ذات العلاقة بهذا الموضوع.

وحتى تتحقق أهداف التأهيل والتدريب، لابد من إعداد برنامج، قد يستغرق تنفيذه عدة شهور، وقد يمتد لبضع سنوات، وذلك حسب ما تدعو إليه الحاجة بالنسبة لاكتساب مهارات التطبيق المعرفى ومهارات العمل واتجاهاته خلال الورش والمختبرات التى يتم فيها التدريب.

وفى مرحلة التطبيق، يجب التركيز على أمرين، هما: المشاركة الفاعلة، والإعادة والتكرار. وتعود أهمية عامل الإعادة والتكرار إلى دوره فى مساعدة المدرب على أن يتمثل المهارات أولاً ويصل فى تدريبه للمعلمين إلى أقصى فائدة ممكنة،

فالإفادة تتزايد وتتعاظم كلما كانت الأمور عند المعلمين أكثر وضوحاً، وكلما تزايد إقبالهم على التدريب وكثر استمتاعهم به، وكلما قضوا فيه فترة أطول، لأنهم بذلك يتمكنون من نقل ما حصلوا عليه من فائدة وخبرة نتيجة التدريب إلى مجالات أخرى، وبخاصة إذا كرروا عدد مرات التدريب سنويا، فذلك من شأنه أن يوجد عند المعلم ما يعرف بالتدريب والتأهيل الذاتى والقدرة على امتلاك المهارات اللازمة للتدريس.

ويوجد توجه قوى يرى أن أمر تقويم المعلم نفسه، وتقويم عملية تعلمه من شأنه فقط ودون تدخل الآخرين، وبإمكان القياديين من المعلمين أن يشكلوا جهازاً متكاملاً للحصول على المعرفة المتجددة وامتلاكها، ثم يعيدوا النظر فى مهارات التجريب اللازمة لتطويرها وتنقيحها وإجراء ما يلزم عليها من تغيير، وبذلك تتم الإفادة من كل جديد فى هذا الميدان، حيث تصبح الحاجة للتغيير أمراً ظاهراً للعيان، ناهيك عن أن أسس التدريب مع اكتساب المعرفة يصيران أمراً ذاتياً نابعاً من داخل المعلم نفسه.

وهناك من يرى أن عدم حدوث تحول من الاهتمام باكتساب الكمّ المعرفى والعدول عنه إلى التركيز على تنمية المهارات العقلية، وعلى تنمية مهارات التفكير، لهو أمر مرفوض وغير مقبول تربويا. ويمكن الرد على هذا بأن الحافز الذاتى على اكتساب المعرفة والاستزادة منها قد يكون هو الدافع الأساسى وراء إعمال الذهن والتفكير لتصبح المدرسة هى المنطلق لهذا الاتجاه والمصدر لتربية العقول ولترعرع التفكير.

والخطوة الثالثة فى رسم سيناريو إدارة أزمة التفكير، هى العمل على تفعيل دور المدير فى تعزيز مهارات التفكير وتقويتها. وفى هذا الشأن، من المهم التنويه إلى الأثر القوى للمدير فى المدرسة الفاعلة، فهو يتابع تنفيذ البرامج والمناهج، كما يباشر تطبيق استراتيجيات التعليم فى المدرسة، وتحصيل الطلاب فيها.

ودون أدنى شك، فإن للمدير دوره التربوى المهم، فهو يُعتبر القدوة والأنموذج لدور كل من يعمل فى المدرسة من معلمين وموظفين وطلاب وأعضاء مجلس الآباء، ويمكن للمدير أن يقوم بدوره هذا بفاعلية قوية بالوسائل التالية:

- جعل البيئة المدرسية حافزة على التفكير وإثارة الذهن عند كل من الطلاب والمعلمين والموظفين، وتوفير الشروط البيئية اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

- الإفادة من المصادر الطبيعية والموارد البيئية التى تمثل مصادر غنية لتعزيز المعرفة عند الطالب من علوم ومعارف مختلفة على أن يتحقق ذلك فى جو مدرسى يسوده الود والتعاون.
- العمل على توفير أنشطة نظرية وعملية تتطلب استخدام العقل والتفكير.

والحقيقة أن أدوار المدير التى عن طريقها يمكن تعزيز مهارات التفكير وتقويتها، لهى كثيرة ومتعددة ومتنوعة، وكنماذج منها نذكر – فقط ما يلى:

* إيجاد جو مدرسى مثير للذكاء :

من المتوقع أن يقوم المعلم بتعليم التفكير للطلاب، وأن يوفر لهم البيئة المناسبة والمناخ المناسب الذى يدعو لاستعمال العقل، ويحفزه على التفكير. على أساس ذلك التوقع، يكون من مهام المدير الأساسية أن يعمل على إيجاد جو مدرسى يستدعى إعمال أقصى طاقاته، سيما وأن وضعه الوظيفى القيادى يؤهله ويساعده على إيجاد الأساليب المسهمة فى تحقيق هذا الجو، وذلك مثل:

– إشراك المعلمين وأولياء الأمور وأصحاب الشأن، فى اتخاذ القرارات، دون أن ينفرد باتخاذ قرارات تمس العاملين فى المدرسة، وتتناول مصالحهم الشخصية والمهنية، وبذلك لا يكون المدير بالنسبة لمرؤوسيه العائق الأكبر لهم عن استخدام العقل والتفكير نتيجة الأسلوب الإدارى أو المهنى الذى يتبعه. وبعامة يجب أن يكون أسلوب المدير وطريقة تعامله مع الآخرين عاملاً مشجعاً لهم على التفكير واستخدام العقل، وأن يُيسر لهم جميع السبل للقيام بذلك باعتباره القدوة الأولى لهم، وأن يكون حريصاً على الدفاع عنهم وعن حقوقهم الإنسانية والمهنية فيعمل على تشجيعهم على:

- متابعة الدراسة الذاتية.
- تطوير الأهداف التربوية.
- إعداد خطة شاملة لتطوير أعضاء المدرسة جميعا، وأيضا إعداد خطة إفرادية لكل منهم تتناسب مع كفاياته وقدراته وتخصصاته.
- العمل على تعزيز ما لدى المعلمين والمتعلمين من مهارات التفكير، والعمل على تنميتها توسيع مجالاتها، وأن يختار المواد والأجهزة المدرسية التى تعزز هذا الاتجاه.

- ابتداع أساليب جديدة لتقرير مدى فاعلية كل طالب على حدة، وأن يبدأب على تعرف المؤشرات التى تدل على تقدم الطلاب ككل فى إنجازهم الأكاديمى، وفى قدرتهم على التفكير، ومجابهة الأمور والمشاكل التى يتعرضون لها.

وبعامة، عندما يشارك المعلمون فى اتخاذ القرار الذى يتعلق بهم، وكان لهم فيه رأى مسموع، فذلك يزيد من احتمال تبنى نتائج هذا القرار، والعمل على تنفيذها داخل الصف وبشكل متنام يتزايد يوماً بعد يوم.

* إشراف الزملاء بدلاً من التقويم :

من الأساليب التى تحول دون القيام بالتفكير الناجح، هو صدور أحكام على الأفراد تتناول مواقفهم وإنجازاتهم وقدراتهم وأفكارهم، فمثل هذه الأحكام وترقب صدورها يبعث فى النفوس القلق ويجعلها تحت وطأة ضغوط ثقيلة، وذلك يقلل الحافز على التفكير والعمل، ويصبح الاهتمام موجها نحو استقبال هذه الأحكام والعمل بما يجعلها فى صالح هؤلاء الأفراد أكثر من توجيهها نحو العمل المنتج والإبداع المثمر بكل حرية وانطلاق، وبذلك يركز المعلمون جل اهتمامهم على العمل بما يرضى الغير، بالسير فى موكبه وتحت مظلته دون أن يكون لهم رأى مستقل نابع من التفكير العميق والتمحيص الدقيق. وبدلاً من اللجوء إلى قياس ما قام به المعلمون وتقويمه، يجب اتباع أسلوب الحوار القائم على الثقة والاحترام المتبادلين، حيث يبعث هذا الأسلوب عنصر التحدى الذى يؤدى إلى امتلاك الفرضيات وإلى صناعة القرار، وعندها يصبح الإشراف التربوى عملاً يتماشى مع العقل وينسجم معه.

* تجنب استخدام الإرشادات أو التعليمات الجاهزة ؟

ليست عملية التدريس عملية روتينية تتحقق ويتم تقويمها بعدد محدد من الخطوات، وإنما يجب النظر إلى التدريس كإستراتيجية تتطلب مستوى عالياً من التفكير.

تشبه النظرة السابقة لعملية التعليم والتعلم إلى حد كبير النظر إلى الرسام عندما يقوم برسم صورة فنية رائعة وكأنها مجرد خطوط ملونة، أو إلى الموسيقار الذى يؤلف قطعة موسيقية رائعة تشنف الآذان وكأنها مجرد ملامسة الأصابع للأوتار.

يجب على من يقوم بعملية التدريس أن لا ينظر إليها وكأنها مجرد عملية سطحية، يستطيع أن يمارسها كل العاطلين الذين لم يجدوا لأنفسهم مهناً أخرى، وإنما يجب النظر إليها بجدية واهتمام وإعمال فكر، وممارسة كل ما من شأنه أن يعمل على إغناء تجربته وإثرائه فيها.

إن عملية التدريس ليست مجرد عملية روتينية نقوم بها بشكل آلى، حتى وإن اعتمدت فى مضمونها على بعض الخطوات المحددة من أجل تنظيم العمل فى المواقف التعليمية التعلمية.

فى عملية التدريس، يتداخل التفكير والحس الوجدانى، والإحساس بالفن والجمال وتقدير الذوق. ولذا يجب أن يكون المعلم فى معظم ما يقوم به إنساناً مطبوعاً بالحس الداخلى بمهنته، وأثرها على غيره، وأن يمتلك العقل المدبر لهذه العملية، وليس مجرد إنسان مصنوع يمكنه أن يقوم بمهنته عن طريق الإعداد المهنى شأنه فى ذلك شأن أية مهنة أخرى. فالمعلم لا يختلف فى شأنه عن شأن أى فنان آخر. فالرسام لا يقوم عمله على مجرد خطوط محددة يرسمها فى اتجاهات معينة، ولا يقوم على ألوان معينة ينثرها هنا وهناك إن لم يقترن ذلك بموهبة يغلب عليها الذوق الرفيع والحس الجمالى بشكل يفوق ما يشعر به الإنسان العادى. وعلى مستوى الفنون، ليس كل من أمسك بورقة وقلم أصبح كاتباً أو رساماً وليس كل من أمسك بقيثارة أصبح موسيقاراً أو عازفاً، فكذلك على مستوى التدريس، ليس كل من دخل الصف ليعلّم حصة أصبح معلماً، وما يتحقق من إعداد وتدريب للمعلم ليس إلا لصقل موهبته والأخذ بها إلى النمو والتطوير.

• دع الحلم يتحقق :

يرسم كل مدير مدرسة فاعلة صورة رائعة فى ذهنه عما يجب أن تكون عليه مدرسته، ويبذل جهده فى تحقيق هذه الصورة وتجميلها نحو الأفضل، لذلك يجد بشكل متواصل فى تقويم برامجه ومناهجه ويحاول الإفادة من كل جديد فى تحسين هذه الصورة حتى تبدو للآخرين وكأنها أجمل صورة وأزهاها. والمدير الذى يتحلى بالاتزان والقدرة على التفكير الناضج المبدع، يتعاون مع أعضاء المدرسة بروح إيجابية بناءة، من أجل تحقيق ما يأتى:

- إجراء نقاشات مفتوحة مع العاملين فى المدرسة، معلمين ومتعلمين وموظفين، وأعضاء مجلس الآباء، ومجلس الإدارة.
- الحرص على أن تكون توجيهاته وإرشاداته واضحة فى أذهان الجميع.
- توفير كل ما يلزم من معدات وأجهزة تربوية تساعد المدرسة على بلوغ مهمتها.
- العمل على إعداد الصفوف وتنظيمها بشكل يساعد على إنجاز أفضل.

ومثل هذه الأنشطة لا تساعد المدير على توضيح صورة المدرسة فى أذهان الآخرين فحسب، وإنما هى أيضاً تعطى شعوراً قوياً عاماً للجميع بأهمية هذه الأنشطة وفائدتها.

* المنبهات الثابتة :

يجب على المدير أن يوفر وباستمرار كل ما من شأنه أن يعيد إلى الذاكرة أهمية التفكير، وما يؤكد ضرورة القيام به لتحقيق التقدم والنجاح. بمعنى، يجعل المدير ماتقدم صورة ماثلة فى أذهان المتعلمين والمعلمين والعاملين، على أساس أن التفكير عملية لازمة من مستلزمات الحياة وضرورة من ضرورياتها وليست عملية ترفيهية.

ومن الأمور التى تساعد المدير على تحقيق هذا الهدف ما يلى:

- مناقشة مهارات التفكير والعمل على تطويرها فى اجتماعات الهيئة التدريسية.
- تخصيص يوم من كل شهر ليكون يوم التفكير.
- عمل يافطات ولوائح تعلق على الجدران وفى أماكن بارزة بالمدرسة تُذكر بأهمية مهارات التفكير وضرورة إدراجها ضمن الدروس المقررة.
- تحديد أسماء المراجع المختلفة التى تبحث فى موضوع التفكير عند الإنسان.
- تشجيع شعار: دعنى أفكر ملياً.
- تحديد قائمة بمهارات التفكير التى يمكن أن يمارسها المعلم والطلاب فى كل صف، وفى كل مادة دراسية.

ما سبق ذكره ليس إلا بعض ما يجب أن يلجأ إليه المدير لتبقى عملية التفكير ماثلة فى الأذهان، وكذلك الدعوة لمباشرتها والقيام بها.

* استخدام المصادر المتاحة لتقوية التفكير :

توجد موارد أربعة يمكن استثمارها والاستعانة بها للوصول إلى حياة أفضل وهى: الزمان والمكان والطاقة (أو الجهد) والمال. وعلى المدير أن يعرف كيف يتصرف بهذه الموارد الأربعة ليفيد منها أقصى فائدة ممكنة، بأقل وقت وجهد ممكنين، وهو أمر يتطلب دقة فى النظر وإمعاناً فى التفكير، ثم ينقل ما يتوصل إليه من نتائج فى هذا المجال إلى المعلمين والمتعلمين والعاملين، وعليه – أيضا – أن يعمل على تأمين الموارد المالية والفنية للوصول بهم إلى هذا الهدف فيوفر لهم الأدوات والأجهزة والبرامج اللازمة ويُيسر حضورهم المؤتمرات العلمية والدورات والندوات وورشات

العمل الفنية فى هذا المجال، ويعمل جاهداً لتوفير الكفايات المطلوبة لتأهيل المتعلمين والمعلمين وتدريبهم، ويسعى لإتاحة فرص التعاون المشترك بين المعلمين والمتعلمين.

ويكون الوقت والجهد (الطاقة) هما أثمن ما يمتلكه المعلم عندما يحسن استغلالهما لأثرهما بعيد المدى على فاعلية وإنتاجية المواقف التدريسية، مع مراعاة مصادر تمويل المدرسة عن طريق المنح والتبرعات، وأيضا عن طريق إقامة المعارض والبازارات الخيرية وغيرها.

ويمكن لمدير المدرسة استغلال المصادر والموارد المتوافرة لديه، سواء أكانت عقلية أم مادية، عن طريق رسم خطة أو خريطة للعمل التدريسى، يراعى فيها تحقيق الآتى:

- التزام جانب الحيطة والحذر حين اتخاذ أى قرار يتعلق بعملية التعلم والتعليم، وبخاصة حين اعتماد إستراتيجية خاصة لتعليم التفكير.
- القيام بتخطيط الدروس التى تتضمن أهدافاً معرفية.
- التدرُج فى خطة التدريس واستراتيجيته العامة وفقاً لمستويات التفكير عند الطلاب.
- إعداد الصف وتهيئته لإجراء الحوار والنقاش حول أية أفكار يتم التطرق إليها فى القضايا الدراسية، أو حول ما يتم التوصل إليه فى خطة أى عمل مشترك.
- العمل على تطوير الأنشطة التى تتطلب التفكير بصفة دورية.
- تقويم مدى نمو الطالب فى عملية التفكير، من خلال أساليب ذكية وفاعلة تسهم فى تحقيق هذا الهدف، ليس من بينها بالطبع الاختبارات التحصيلية النمطية.

* التنسيق فى المنهاج :

يجب على مدير المدرسة أن يكون منسقاً فى مختلف المجالات المدرسية، بشكل قوى وفاعل. ومما يساعده فى مهمته هذه وجود منهاج عام فى المدرسة، وعليه إزاء ذلك القيام بما يلى:

- محاولة تحقق التوفيق – أو على أقل تقدير تحقيق التوازن – بين أى قرار تعليمى تتخذه المدرسة وبين السياسات العامة للتربية والتعليم وفلسفتها التى تسير عليها الدولة.
- تنسيق وتنظيم الجهود التى تهدف زيادة المعرفة عند الطالب، وتفعيل عملية التفكير على اختلاف مراتبه، البسيط منها والمركب، والمحسوس منها والمجرد.

- التنسيق بين أنشطة الصف الواحد داخل المناهج لتوسيع عملية التفكير وتقويتها من جهة، وبين مختلف الصفوف من جهة أخرى.
- التنسيق مع المدارس الأخرى فى الخطوات التنفيذية للسياسة التربوية ليسير الجميع معاً فى اتجاه عام واحد يحفظ تقارب وجهات النظر فيها.
- تقويم النتائج التى تتحقق للوقوف على مدى تقدم الطلاب فى تحقيق الأهداف سواء أكانت فى حقل المعرفة أم فى حقل التفكير.

* استغلال الوقت فى التفكير وفى كل ما له علاقة به :

من منطلق أن الوقت أمر جوهرى وثمين فى حياتنا علينا أن نعيه وندرك أهميته، ونقضيه فى كل ما يفيد، وأن نستغله أحسن استغلال. إن الوقت الذى يقضيه المعلمون، سواء وهم يفكرون أو يناقشون عملية التفكير، أمر ثمين لا يجوز التفريط فيه، وأيضا وهم يفكرون فى الأساليب التى يأخذون بها فى الراحة والاستجمام. إذاً يجب علينا استغلال الوقت فى كل ما يعيد إلينا نشاطنا إلى ما كان عليه، ويزيل كل ما علق فى أذهاننا من خمول وكل ما أصاب قوانا الجسمية من فتور، لنعود بعدها قادرين على مزاولة نشاطنا بكل همة واقتدار.

وعلى مستوى المدرسة، يجب أن يخصص اجتماع الهيئة التدريسية لتحقيق أمور جوهرية، لها قيمتها، ضمن جدول زمنى محدد، دون قضاء الوقت أو استهلاكه فى مناقشة أمور هامشية، لا جدوى منها، وليس لها أى مردود تربوى إيجابى. وعليه يجب أن يكون الاجتماع وفق برنامج معين وجدول أعمال معين لبحث أمور محددة، مثل:

- تقرير ما تعلمه الطلاب من مهارات التفكير، وما تم تحقيقه من وسائل لتطوير مفاهيم الهيئة التدريسية وتجديدها، والأبحاث والنتائج التى قامت على هذا الأساس.
- مناقشة الصعوبات التى تعترض عملية تعليم التفكير، ووضع الحلول المناسبة لها، ومدى ما تحقق فيها من نجاح.
- استعراض تقنيات التعليم، وكذلك الأنشطة التعليمية التى تساعد على حفز التفكير وإعمال العقل.
- مناقشة خطة كل معلم فى كيفية تضمين مهارات التفكير فى المادة التى يقوم بتدريسها، وفى أسلوب التدريس الذى يتبعه، ومقارنة ذلك بخطط المعلمين الآخرين وأساليبهم فى ذلك.

- النظر بعين الاعتبار فى مضمون المواد الدراسية فى ضوء ما تسهم به من تعزيز عملية التفكير عند الطلاب، والقيام بناء على ذلك بمخاطبة المسئولين لتعديل هذا المضمون أو استبداله.
- تجديد الأساليب المتبعة فى تقدير نمو قدرات الطالب على التفكير، أو تعديل الموجود منها.

• طلب مساعدة أولياء الأمور :

يسهم الآباء والأمهات بدور كبير فى تنمية قدرات الأطفال المختلفة وتعزيز ما عندهم من هوايات وميول، ومن قدرة على التفكير، وذلك من خلال أساليب التعامل معهم، ومن خلال اتجاهاتهم نحو التفكير، وأسلوبهم فيه، وكذلك من خلال ما يستعملونه معهم من لغة وتعابير متنوعة. وإذا عجزت الأسرة – كليا أو جزئيا – عن تحقيق ما تقدم، فإن ما تقوم به المدرسة فى هذا المجال ما هو إلا تعويض عما افتقده الأطفال فى بيوتهم وتحت رعاية آبائهم أو علاج المعوج فيه.

وحيث إن مدير المدرسة يمثل همزة الوصل وحلقة الاتصال بين المدرسة وأولياء الأمور، فهو بحكم عمله قادر على أن يزودهم بالصورة المطلوبة عن المدرسة واطلاعهم على برامجها وأنشطتها المختلفة وأهدافها، كما أنه قادر على الاتصال بهم ومناقشة أفكارهم حول الصورة التى يحملونها عن المدرسة. والوصول معاً إلى رؤية مشتركة تعزز موقع ودور المدرسة فى المجتمع المحلى الموجودة فيه، وكذلك تعمل تلك الرؤية على تعزيز دور المدير فى تنمية المدرسة وتطويرها. ويتحقق ذلك بدرجة فاعلة، حين يطلب مدير المدرسة من أولياء الأمور المشاركة فى القرارات التربوية والإجراءات المدرسية التى تتعلق بالمدرسة وطلبتها وهيئتها التدريسية لما فى ذلك من مصلحة لهم ولأطفالهم وبالتالى لمجتمعهم.

وهناك رؤية تقليدية ترى أن دور المدرسة ينحصر فى تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب، وإكسابهم المهارات اللازمة لذلك، على أساس الدور الذى قامت به المدرسة أيام طفولتهم، حيث لم يكن تعليم التفكير فى ذلك الوقت يحظى بالاهتمام اللازم كما يحظى به اليوم.

ويمكن للمدير، من خلال احتكاكه بأولياء الأمور والاتصال بهم، أن يغير من نظرتهم هذه، وأن يوقفهم على دورهم فى تنمية أطفالهم وإثراء عقولهم بمصادر المعرفة المختلفة، وحفزهم على استعمال التفكير كمنهجية حياتية باعتبار أولياء الأمور الأكثر

احتكاكا بأطفالهم، والأكثر رعاية لمصلحتهم، وإدراكاً لها، وعليهم أن يُولوا ذلك عناية فائقة إن كانوا يرغبون فى مستقبل مشرق لهم، وبخاصة أن التفكير هو الأساس فى كل ما يقوم به الفرد ويعتمد عليه فى حياته، كما إنه متطلب مسبق لكل معرفة حصل عليها أو يود الحصول عليها.

وإذا كانت مهارات القراءة والكتابة والحساب، هى المهارات اللازمة لنا فى حياة الفرد العادية، فهناك الآن مهارة رابعة هى التفكير، وإن هناك اتجاهاً متزايداً نحو زيادة فاعليته وأثره على الحياة بشكل خاص، وعلى النمو المعرفى بشكل عام.

وعليه، يجب على مدير المدرسة أن يحث أولياء الأمور على البحث عن وسائل وأساليب تشجع أطفالهم على التفكير، ويحثهم ويوعيهم بأهمية زيادة الرعاية التى يجب توجيهها لقضايا التعليم والتعلم ليكون شأنها شأن قضايا بيئتهم المحلية، كما يوصيهم بنظرة دقيقة للوقت وتقديرهم لقيمته وأهميته، واستخدامه على الوجه الأفضل. وعلى مدير المدرسة أن لا ينظر لما يقضيه من وقت ويبذله من جهد مع أولياء الأمور بأنه وقت ضائع وجهد عقيم، وإنما عليه إدراك أن لكل ذلك فوائد جليلة إذا تم استخدامه بطريقة جيدة.

ويمكن الإفادة فى توعية أولياء الأمور بكل ما يخص أبناءهم فى البيت أو المدرسة من خلال الاستعانة بعلماء النفس والمرشدين التربويين والممرضين والممرضات، كما يمكن أن نجعل ذلك مادة تعليمية تدرس فى مساقات فى المدارس العليا وكليات المجتمع، مثل: النمو اللغوى عند الأطفال وإثارة الدافعية، واكتساب الخبرة، ومهارات اتصال الآباء بالأبناء، والتغذية الصحية، ومراحل نمو الطفل، والنظام والانتظام والإشراف على الواجبات المدرسية للأبناء، وتوفير بيئة تؤدى إلى تنمية المعرفة، والتعريف بالسلوك المناسب عند الكبار.

* تعزيز مهارات تفكير المعلمين :

قد يرغب مدير المدرسة فى أن يشترك مباشرة فى تنمية قوى التفكير العقلية للهيئة التدريسية، فيعمل على توسيع نطاق التعلم والتعليم للتربية المعرفية عند المعلمين أنفسهم، وذلك عن طريق:

- القدرة على التفريق بين البرامج العاملة فى المدرسة والتمييز بينها.
- المهارة اللازمة فى التفاعل الصفى والتعامل مع الطلاب.

- القدرة على الاختيار المناسب لما تحتاجه عملية التعلم والتعليم من أجهـزة ومـواد تعليمية.
- المعرفة الكاملة بطبيعة عمل الدماغ عند الإنسان.
- العمل على تنمية معرفة علمية بالمهارات اللازمة لحل المسألة أو المشكلة، والقيـام بالأبحاث، والقدرة على الإبداع، والقيام بالتخطيط المشترك بالتعاون مع المعلمين أو بتعاون المعلمين بعضهم البعض.

الفصل السادس

سيناريو دور التفكير فى تثبيت الأصول التربوية للمدرسة المبدعة

* تمهيد.
* يوتيبيا ... مجتمع بلا مدارس.
* المدرسة المبدعة بين الوهم والحقيقة.
* الأصول التربوية للمدرسة المبدعة.
* سيناريو دور التفكير فى تثبيت الأصول التربوية للمدرسة المبدعة.

*** تمهيد :**

ظهرت المدرسة كمؤسسة تربوية تهدف إعداد المتعلمين وتجهيزهم للحياة الحالية والمستقبلية على السواء، وتكون عدتها الرئيسة لتحقيق ذلك الهدف النبيل، هؤلاء المعلمين الشجعان الذين يمثلون حراساً أشداء ضد فقر الفكر والأنانية وضيق التفكير والتقوقع حول الذات ورفض الآخر وغير ذلك من السلبيات المفزعة التى باتت تزعج المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء. وأيضا يمثل المعلمون الرعاة الصالحين الأمناء الذين يسهرون ليل نهار، ويعملون بجد واجتهاد، من أجل مصلحة المتعلمين بما ينعكس إيجاباً على المجتمع.

وعليه، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن المعلم الملتزم الأمين يمثل أحد ينابيع الحب والفكر والعمل والرجولة والشهامة والكلمة الطيبة، حيث يسكن هذا الينبوع قلوب المتعلمين ويفيض عليهم بالأمل والابتسامة والحرية، ويعطيهم الفرصة كاملة للتجوال فى الآفاق الفكرية الممتدة إلى حدود يعجز بصر الإنسان العادى تداركها أو الوصول إلى نهايتها، كما يساعدهم على تفعيل تفكيرهم نحو الأفضل بما يواكب ظروف الزمان والمكان، وبما يحقق تفاعلهم مع الإنسان على المستويين: المحلى والعالمى ليكون الجميع سيمفونية متسقة رائعة الأداء، حيث تجمعهم إنسانية الإنسان تحت مظلة واحدة، وأيضا يعمل المعلم على تهدئة روعة وسطوة وجدان المتعلمين المتفاعل الملتهب ليؤدى على أساس ثنائية متضادة فى شكلها، متحدة فى مضمونها، وهى ثنائية العقل / الجنون، وبذلك يستطيع المتعلمون من خلال التهور العاقل، أو قل الجنون الهادئ، أن ينطلقوا خارج حدود المنطق لتظهر إبداعاتهم واضحة جلية، حيث يتحقق ذلك فى ظل استيقاظ عقولهم بين وقت وآخر ليمارسوا الإمعان والتحليل وترتيب حيثيات المقدمات والأسباب والنتائج فى المعامل وشئون التربية والتدريب والتعليم.

والسؤال:

ما علاقة ما تقدم بموضوع المدرسة المبدعة الذى يتمحور حوله الحديث فى هذا الفصل؟

الحقيقة، العلاقة وثيقة للغاية، فالمدرسة تفقد مغزى وجودها الحقيقى، دون وجود العامل البشرى، فما بالنا بالمدرسة المبدعة. إنها ليست مجرد مجموعة من المبانى أو الأفنية أو المختبرات أو المعامل أو الملاعب أو حجرات النشاط أو الملاعب،

إذ يفقد كل ذلك معناه بغير وجود الإنسان المتفاعل، وذلك يظهر واضحاً جلياً فى الحديث التالى.

أولا : يوتيبيا ... مجتمع بلا مدارس :

يبدو أن المدارس قد أصبحت تسير فى مسار خاطئ للدرجة التى تجعلنا نزعم بدرجة كبيرة من الثقة بأن المدارس فى وقتنا الحالى قد ضلت طريقها. ولسنين عديدة خلت، تمتعت برامج المدارس باحترام متنام فى المحيط الأكاديمى والتربوى، وكان الالتحاق بتلك البرامج – وخاصة برامج التعليم الثانوى العام – محصورا بفئة منتقاة من الطلاب.

ومهما يكن من أمر، فإن برامج المدارس تلقى فى هذه الأيام نقداً شديداً لإخفاقها فى نقل مهارات مفيدة، وإخفاقها فى إعداد قيادات مؤسسية ناجحة وفى غرس المعايير السلوكية الأخلاقية، بل وحتى إخفاقها فى الأخذ بيد الطلاب لإيصالهم إلى مستويات علمية ذات قيمة حقيقية. ولم تأت مسؤولية النقد هذه من جانب الطلاب والموظفين ووسائل الإعلام فحسب، بل وكذلك من المعلمين ومديرى المدارس أنفسهم.

وحقيقة الأمر إن المتهم الرئيس الذى يلام فى وصول برامج المدارس ومناهجها إلى ما وصلت إليه هو عدم ملاءمة هذه البرامج وافتقارها إلى العلم المعاصر، والدليل على هذا الجهود المتزايدة التى تستهدف إصلاح هذه النقائص، ولكن الإصلاحات الحقيقية تبقى موضع شك، إذ إن مرد هذا أن المناهج هى النتيجة وليس السبب فيما آلت إليه المدارس الحالية. هذا من جانب، ومن جانب آخر، إن السبب الحقيقى وراء الأزمة التى تعيشها الثقافة الإدارية للمدرسة فى الوقت الحاضر أبعد من هذا بكثير، ويمكن القول إنه يعود إلى نقلة دراماتيكية فى المدارس، فخلال العقود القليلة الماضية تبنى عدد ليس بقليل من المدارس النموذجية والريادية، وبكل هدوء، نموذجاً غير ملائم (تحول فى النهاية إلى مصدر للهزيمة الذاتية للتفوق الأكاديمى). فبدلاً من أن تقيس تلك المدارس نفسها على ضوء كفاءة خريجيها أو بمدى تفهمها لمحركات الأداء التربوى المهنى، اعتمدت معيارا سيئا إلى حد كبير أساسه ما تنجزه من أعمال تدريسية يعوزها التطبيق العلمى. لقد تبنت تلك المدارس – أحيانا – نمطا علميا يقوم على استخدام تحليلات تربوية بحتة وانحسارات إحصائية متعددة وتحليلات نفسية مخبرية. وصحيح أن بعض أشكال ذلك النمط وصل إلى درجة عالية من التفوق. ولكن محور التركيز فى ثقافة الطلاب قد أصبح، وبشكل متزايد، أكثر تطويقا وأقل صلة بالممارسات

العملية، لأن القليل منه فقط يعتمد على ممارسات فعلية لها إرتباط مباشر بالحياة المعاصرة.

وهذا "النمط العلمى"، مبنى أساساً على فرضية خاطئة مفادها أن التربية شأنها شأن العلوم الأكاديمية. وواقع الأمر أن التربية تعتبر مهنة، مثلها مثل: الطب والمحاماة، والهندسة، والمحاماة. والمدارس ما هى إلا مدارس مهنية – أو هكذا يجب أن تكون. ومثل أى مهنة أخرى، يتضمن التعليم دراسة فروع أكاديمية متعددة. فى المدرسة، مثلا، تكون هناك ضرورة لدراسة الأحياء والكيمياء وعلم النفس، وعلم الفلسفة وعلم الاجتماع، والتمييز بين المهنة والمساق الأكاديمى مسألة فى غاية الأهمية. ولكن ما من إصلاحات منهجية سوف تنجح ما لم يستبدل النموذج العلمى بنموذج أكثر ملاءمة يرسخ المتطلبات الخاصة لمهنة التدريس.

وقبل أن نتساءل عن الكيفية التى يجب أن تتغير بموجبها الثقافة التربوية، علينا أن ندرس تطور هذه الثقافة. إن معظم المدارس تزعم أن لها مهمتين: تثقيف الطلاب واستحداث المعرفة من خلال الأبحاث. ومن الناحية التاريخية، أكدت المدارس – بدرجة ما – المهمة الأولى على حساب المهمة الثانية. وفى الواقع فإن المدارس خلال النصف الأول من القرن الماضى كان أساتذتها المنتمين إليها مجرد رواة يجيدون الحديث النظرى، ويغرقون مستمعيهم بحكم لا ينضب معينها، وأحيانا يتطرقون بعض الشئ إلى جوانب عملية أو تطبيقية. وصحيح أن هذا التعليم كان مفيداً، ولكنه بصعوبة كان شاملاً ومهنياً،

ومما يذكر تحملت بعض المؤسسات الصناعية والهيئات الاقتصادية فى بدايات النصف الأول من القرن العشرين مسئولية إصدار تقارير عن الحالة المحزنة التى وصلت إليها المدارس. وقد أوصت بطرق تهدف تزويد المدارس بأسس أكاديمية محترمة، وخصصت منحا مالية مجزية فى سبيل تحقيق هذه الغاية. وباقتراب القرن العشرين من نهايته، كانت جميع المدارس تسعى جاهدة إلى تقديم منهاج يتسم بالتميز الأكاديمى، ولكن – وفى سياق هذا المسمى – تحول اهتمام هذه المدارس، وأصبح الهدف لدى معظمها تقديم تدريس تقليدى رتيب يعتمد على الحفظ والتلقين، ولدى أقل القليل منها إجراء بحوث علمية. ومع هذا كله ما زلنا على اعتقادنا بأنه ينبغى أن يكون هناك نوع من التوازنات الجديدة بين التزمت العلمى والإمكانية العلمية الموازية له.

* النموذج العلمى :

ومن الناحية الفعلية، لن تقدم أى من صفوة المدارس على استئجار أو ترقية معلم متميز تكون مؤهلاته الرئيسية إدارة مشروع تربوى، مهما بلغ من تميز فى الأداء، كما أنه لن تستأجر معلمين يكتبون المقالات بغرض الإطلاع المهنى. وبدلا من ذلك، ترنو نخبة من المدارس إلى المعايير نفسها من التفوق الأكاديمى المتضمنة فى مساقات دراسية صعبة – وهو نهج يشار إليه أحيانا، على سبيل المزاح، على أنه "غيرة من علوم الصناعة". ففى أقسام الصناعة يتم تكليف كبار الفنيين والإداريين بمسؤوليات، مثل: الإشراف على قطاعات الإنتاج الفنية، والقيام بتدريب المهنيين لإثبات قدرتهم على تحقيق استخدامات عملية فى مهنتهم، والحرية فى اختيار نوعية أبحاثهم وفى أن يقدموا لاحقا جيلا جديدا من الفنيين والإداريين الذين أشرفوا على رعايتهم. وضمن هذا النموذج العلمى، يكون الهدف الأساسى من إنشاء المدرسة هو السهر على مصالح المعلمين. وفى أغلب الأحوال، تقبل المدارس بهذا الترتيب من منطلق أنها تساعد المجتمع على أن يخطو إلى الأمام من خلال مساندتها للمعلمين الذين يناضلون جاهدين لتوسيع حدود المعرفة، أما التطبيقات العملية فيترك أمرها للآخرين.

والأمر يختلف تماما، عندما يكون الهدف هو التعامل المقصود والمتعمد مع العالم الخارجى. فى هذه الحالة، يتوقع من الأعضاء المنتسبين إلى المدرسة أن يكونوا علماء أكاديميين من الدرجة الأولى، ولديهم قدرة عالية على ممارسة مهنة التعليم فى الوقت نفسه.

ويعود ترحيب المدارس بإتباع النموذج العلمى للفنيين والإداريين إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين يحبذون ذلك النموذج إذ إنه يسبغ احتراما علميا على الأبحاث التى يقومون بإجرائها ويزيل السمة المهنية السيئة التى التصقت يوما ما بأساتذة المدارس.

وموجز القول: إن هذا النموذج يعمل على تقدم المسارات المهنية ويرضى هيئة الأساتذة فى الوقت ذاته، كما أنه – وبصراحة تامة – يسهل الأمور، فمع أن تقنيات البحث العلمى قد تتطلب مهارة معتبرة وعالية فى الإحصائيات أو التصاميم التجريبية إلا أنها لا تقتضى إلا القليل من التبصر فى العوامل الاجتماعية والإنسانية، وتتطلب حدا أدنى من الوقت فى الميدان لاستكشاف المشاكل التى تواجه المديرين.

وفى العادة، فإن معلمى المدارس (ممن يستخدمون النهج العلمى) يبدؤون بالبيانات التى يستخدمونها لاختبار فرضية ما باستخدام أدوات معينة، كالتحليل الانكفائى

Regression Analysis، فبدلا من الدخول إلى عالم التدريس يستحدث المعلمون صورا مصطنعة Simmulation ليبينوا الكيفية التى يتصرف بها المتعلمون حيال التجارب المخبرية. وفى بعض الأحيان، تكون هذه الأساليب مفيدة وضرورية، ولكن – وبما أنها (أى هذه الأساليب) تبعد قليلا عن التطبيق الحقيقى – فإنها فى العادة تعجز عن أن تظهر الطريقة التى تسير فيها الأعمال فى الحياة الواقعية.

وعند تطبيق هذا النهج على الأعمال التربوية فإن الأنشطة الإنسانية التى تتضمن أحكاما لتكوينها، من خلال بيانات إحصائية، تكون مشوشة وناقصة وغير متماسكة، وهذا كفيل بتعتيم الأمور بدلا من إضاءتها، والآن لنفكر فى بعض من أصعب الأسئلة التى تواجه بعض مديرى المدارس: كيف تؤثر ثقافة الشهرة فى القيادة؟ وكيف يمكن لمدير المدرسة المسؤول أن يعوض عن جهوده؟ وكيف يمكن للمعلم أن يقوم بتصميم برامج تربوية مؤثرة ومنصفة فى الوقت ذاته؟ وما الغرض من أى مدرسة كمؤسسة تربوية خلاف تقوية مركز المتعلمين العلمى؟ إن مثل تلك الأسئلة الفضفاضة ومتعددة الوجوه لا تعير نفسها بسهولة لتجربة علمية أو احتبار ثابت.

ومن العواقب الأخرى للنموذج العلمى أن تقييمات المعلمين تتأثر بعدد المقالات التى ينشرونها فى مجلات الأبحاث التربوية الراقية، وتخضع هذه المقالات لتمحيصات تقوم بها هيئات تحكيمية من العلماء يبنون تقييماتهم لنتائج الأبحاث المنشورة على أساس المعايير الموضوعية والعلمية، ويصلح هذا النهج إلى حد معقول فى حالة المناهج التربوية الصعبة التى يمكن أن يطبق عليها بسهولة نوع من النماذج الحسابية. ولكن – ومهما يكن من أمر – فإنه حتى فى الدراسات التربوية يخلق هذا النهج ضغطا على العلماء لنشر مقالات عن موضوعات ضيقة النطاق، تحظى باهتمام الأكاديميين الآخرين على وجه الخصوص وليس باهتمام مزاولى مهنة التدريس.

وتوخياً للإنصاف، فإن بعض ما ينشر فى المجلات الراقية فائق الجودة ويثير الخيال وله قيمته، ومع هذا، فإن الكثير منه ليس كذلك، وبلا شك، فإن المسؤول التربوى يتكلم بلسان كثيرين من المعلمين عندما يصف المنشورات الأكاديمية بأنها "أرض جرداء واسعة". وفى الواقع، فإن الصلة الوثيقة فى المقالات المنشورة تحذف عادة بصورة منهجية من هذه المجلات. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تقوم إحدى المجلات الكبرى المتخصصة فى مجال التربية باستعراض نتائج دراسة واعدة لسلوك بضعة آلاف من مديرى المدارس المحلية والعالمية، وقد تظهر نتائج البحث الأولية أن

مؤشرات معينة بسوء السلوك القيادى يمكن رصدها لتحديد عدد من المشاكل المتعلقة بأخلاق مهنة التدريس قبل حدوث أزمة ما. ولسوء الحظ فإن تلك النتيجة لا يمكن إثباتها بالمعنى العلمى الدقيق، ونتيجة لهذا، فإن المقالة التى تنشر فى هذه الحالة لا تجعل محور اهتمامها التركيز على تطور الأساليب العلمية للإقلال من المخاطر المتعلقة بتنظيم المدارس، بل إنها تصب ذلك الاهتمام على إثارة الشكوك حول تفصيلات أقل شأنا عن موضوع مختلف.

وقد يحاجج بعض العلماء التربويون فى باب دفاعهم، بأن التراكم التدريجى للكمية البسيطة من الحقائق المتضمنة سوف ينمو يوما إلى درجة أكبر وأكثر عمومية من الفهم العلمى للسلوك التربوى، وعلى مزاولى مهنة التدريس المنوط بهم اتخاذ قرارات حقيقية أن يبحثوا فى تلك الأثناء عن مكان آخر للاسترشاد – وبخاصة فى المطبوعات التربوية، وفى قائمة أفضل الكتب التربوية إعداداً.

ويبدو أن معظم المسائل التى تواجه قادة المؤسسات التربوية، حسب التحليل النهائى، تتعلق بالقدرة على تكوين الأحكام. وما يبدو كقرار تربوى واضح، كثيرا ما يضم بين جنباته عددا من الإشارات المتعلقة بالتدريس والمناهج وإدارة المدرسة والنواحى المعنوية للطلاب، وهذه الأمور لا يمكن حشرها فى معادلة واحدة. ومن المرجح أن تؤول القرارات الإستراتيجية على وجه الخصوص إلى الفشل عندما تكون مبنية بصورة محضة على عوامل كمية Quantitative Factors. أن التحليل الزائد حده كثيرا ما يؤدى إلى المبالغة فى تقدر قيمة ما لدينا من معرفة، وبالطبع فإن هذا يؤثر فى كل شخص، وليس فى العلماء فحسب. ومن المثير للاهتمام أن الأمور التى يتم تجاهلها بصورة روتينية من قبل التربويين بحجة صعوبة قياسها – ومن أمثلتها معظم العوامل الإنسانية وجميع ما يتصل بالآراء والأخلاق والسلوكيات – هى بالضبط التى تحدد ماهية الاختلاف بين القرارات التربوية الناجحة والسيئة.

ومن الممكن للمعلمين أن يأخذوا درسا من زملائهم المتخصصين فى علم النفس، ذلك العلم الذى كان متلفعا بعباءة النموذج العلمى قبل ثلاثة أو أربعة عقود. وكانت أبحاث علم النفس عندئذ تتسم بالصرامة التى تقارب التزمت والقليل من النفع الحقيقى بالنسبة لأى كان. ولم يبدأ علم النفس بتحقيق قفزات كبيرة إلا بعد أن أخذ علماؤه بتطبيق ما فى ذهنهم من تخيلات على مشاكل أوسع نطاقا بكثير. ولم تجر دراسات سيكولوجية تمس مختلف القطاعات إلا حين واتت علماء محترمون الجرأة فى

أن يوجهوا أسئلة ذات جدوى، سواء أمكن قياس إجابات تلك الأسئلة بالطرق التقليدية أم لا. ولسوء الحظ ما زال معظم التربويين يحصرون أنظارهم فيما يستطيعون قياسه بالفعل – بدلا من البحث عن طرق جديدة لدراسة ما هو مهم. وفى واقع الأمر إن المعلمين تعتريهم بعض المخاوف من أن يبتعدوا عن أفكارهم التربوية. فهل لأنهم يعتقدون أن تقدير زملائهم لهم أكثر أهمية من دراسة ما هو مهم فعلا للآخرين الذين لديهم القدرة على وضع أفكارهم موضع التطبيق؟ يبدو أن الأمر كذلك!

• من يفوز بالمنصب ؟

إن هذا التأكيد على البحث العلمى فى المدارس التربوية يبقى فى معظمه غير معلن. وفى الحقيقة إن غالبية مديرى المدارس ينكرون مثل هذا التأكيد بالكامل، مدعين أن مدارسهم تصب اهتمامها على الناحية العلمية وإن صاحب هذا إدراك متزايد لقيمة البحث المتزمت، وهنا يتعين مراقبة ما يفعله مديرى المدارس، لا ما يقولونه. ومن نافلة القول إن التحول تجاه مركزية البحث العلمى من جانب المدارس التربوية واضح فى كل الاتجاهات تقريبا.

إن توجه كليات التربية نحو توظيف وترقية أولئك الذين ينشرون أعمالهم فى مجلات متخصصة يتسبب باستحداث أقسام تربوية تعج بأشخاص جل طموحهم المهنى الحصول على وظيفة مكرسة للبحوث العلمية. وفى هذه الأيام من الممكن أن نجد أساتذة تربويين ممن حظوا بمناصب إدارية رفيعة، على الرغم من أن أقدامهم لم تطأ أى مدرسة إلا كزوار فقط، وأحيانا ذلك لا يحدث.

وفى كثير من كليات التربية لا يمر الطريق إلى المنصب عبر العمل الميدانى فى المدارس، ويبدو هذا واضحا بين التربويين الشبان. والعلماء الأحدث خبرة غالبا ما يوجهون نحو تجنب الكثير من العمل مع التربويين المهنيين وتركيز أبحاثهم على موضوعات علمية ضيقة – على الأقل حتى مرحلة متأخرة من سعيهم إلى إحراز المناصب التى يبتغونها.

ومهما يكن من أمر، فإن أستاذ التربية الذى ينشر دراسات تنفيذية متزمتة فى المجلات التربوية الراقية يعتبر نجما بحق، فى حين أن نظيره الذى تظهر مقالاته فى الصفحات المتاحة فى مجلة تربوية – والتى من الأرجح بكثير أن تؤثر فى مسار الممارسات التربوية – يخاطر بأن يحرم من الحصول على المنصب. إننا لم نسمع بعد عن أن أى عالم ملتحق بكلية التربية وله سجل جيد فى النشر قد حرم من الحصول على

المنصب أو الترقية لكونه مدرسا ضعيفا أو غير قادر على التدريس بصورة فعالة فى برامج تنفيذية تعليمية، بينما يتعين على المدرسين التمتع بخبرة واقعية فى مجال العمل التربوى.

* ما الذى ينبغى تعلمه؟!

إن ما يتعلمه أساتذة كليات التربية والطريقة التى يتعلمون بها تؤثر بصورة مباشرة فى تعلم الطلاب الملتحقين ببرامج الدراسات العليا فى التربية. وبما أن أساتذة التربية قد توصلوا إلى الهيمنة على كليات التربية فهم يتحملون مسؤولية وضع المناهج الخاصة بالدراسات التربوية. وليس هذا بمستغرب، فهم يميلون إلى تلقين ما يعرفونه – وهو عادة يترجم إلى تلقين من الدرجة الأولى حول ما يتصل بطرائق التدريس والبحث التعليمى. إن هؤلاء الأساتذة التربويين بارعون حقا فى جمع الحقائق، ولكنهم – وعلى الرغم مما يتمتعون به من مستوى عال من الكفاءة – غالبا ما يكونون غير مريحين فى التعامل مع أمور متعددة الجوانب فى الفرع الدراسى داخل الصف، ويظهر عدم الارتياح هذا بأوضح ما يكون عندما يطلب من هؤلاء التربويين القيام بتحليلات موضوعية لقضايا تتعلق بالسياسة والإستراتيجية التربوية، أو عند فحص الحالات التى تتطلب إبداء رأى مستند إلى الحكمة والخبرة، ونتيجة لهذا فإن هذه القضايا المشوشة – مهما بلغت من الأهمية والإلحاح – تحظى باهتمام أقل فى مساقات البرامج التربوية.

وكثيرا ما ينسى أساتذة كليات التربية أن صانعى القرارات التنفيذيين ليسوا بجامعى حقائق بل إنهم مستعينون بها ومكملون لها، وهكذا فإن ما يحتاجونه هو مساعدتهم فى فهم كيفية القيام بتفسير الحقائق، وإرشادهم إلى كيفية صنع القرارات فى الحقائق الواضحة.

* لب المشكلة !

مما يثير الدهشة والاستغراب أنه فى العام ١٩٢٧، وفى كلمة له أمام جمعية المدارس الاقتصادية الأمريكية (AACSB)، تطرق الفيلسوف وعالم الرياضيات ألفريد نورث وايتهيد إلى لب المشكلة (التى ستعانى منها المدارس الاقتصادية بشكل واضح فيما بعد) عندما قال: "يجب علينا ألا نفصل ما بين الخيال والحقيقة، فالخيال هو الذى يضىء الطريق للحقيقة، والمحزن فى الأمر أن من لديهم الخيال يفتقرون إلى حد كبير إلى الخبرة، ومن لديهم الخبرة ليس لديهم من الخيال إلا أقل القليل".

وملاحظة البروفسور وايتهيد هى أصدق ما تكون هذه الأيام، وإن كان للمدارس أن تستعيد الثقة بها، فعليها أن تتعايش مع حقيقة أن فنية الإدارة ليست مساقا علميا بقدر ما هى مهنة، وأن على هذه المدارس أن تتعامل بما يتطلبه التعليم المهنى. ومهما يكن من أمر، يجب الاعتراف بأن العمل التربوى هو مهنة، وهذا لا يكون إلا بإدراك أن كلا الخيال والخبرة أمر حيوى ولازم فى المساق التعليمى لعملية التدريس.

إن أقوى دافع لتغيير المحتوى التعليمى للثقافة التربوية هو المجتمع المدرسى نفسه، ولكن – ولسوء الحظ – يقوم معظم أولياء الأمور بإرسال إشارات متناقضة، فهم من جهة يشتكون من أن المدارس لا تسهم فى تقديم القادة المحتملين، ومن الجهة الأخرى يتعاطفون مع حاملى الدرجات التربوية العليا ممن ليس لديهم الكثير من الدراية العملية لشغل مراكز قيادية. وما هو أهم من ذلك أن قادة المؤسسات الكبيرة فى أوروبا والولايات المتحدة لم ينجحوا فى مساعدتهم للمدارس التى تتبع مؤسساتهم خلال تقديم منح مالية مجزية دون قيد أو شرط. ولا يمكن تفسير هذه المساندة إلا على أنها مؤشر ثقة بهذه المدارس، وإضافة إلى هذا قد يتبرع مانح ما بمبلغ كبير جدا لتسمية المدرسة باسمه، وقد يفسر أعضاء تلك المدرسة هذا على أنه رضا تام عما يؤدونه بداخلها. وإلى أن يفصح المجتمع التربوى عن حاجته بوضوح، سيواصل مديرى المدارس استجابتهم للمعلمين بمزيد من هذا القبيل.

• النموذج المهنى :

لتحقيق نوع من التوازن بين أهداف المعلمين وحاجات نظرائهم فى المؤسسات الأخرى، يتعين على المدارس أن تنظر نظرة متمعنة إلى الاحتياجات المهنية المتخصصة بالطب البشرى وطب الأسنان والمحاماة ... إلخ، فعلى سبيل المثال يجب على المدرسة الاستفادة من احتياجات التعليم الأكاديمى المتعلق بطب الأسنان، لأنه يصلح ليكون نموذجا يحتذى به من حيث إن هذا التعليم يعد الطالب لتقديم خدمات فى حاجة لمهارات معقدة وعملية. وأيضا البحث العلمى مهم للغاية فى ثقافة طب الأسنان، ولكنه مع ذلك لا يلعب إلا دورا ثانويا إلى جانب مهمة إعداد مزاولين متمتعين بالكفاءة والخلق المهنى.

ونموذج آخر جدير بالاقتداء به من جانب المدارس، هو مدارس القانون الإبداعية والابتكارية، فمع أن البحث الأكاديمى من المكونات المهمة فى ممارسة القانون وثقافته إلا أن غالبية هذا البحث تطبيقية بالكامل.

وهذا يعنى أن غالبية المدارس تعانى من ضعف التركيز على الأمور المهنية بقدر مفزع، رغم أن نسبة كبيرة من المعلمين ومديرى المدارس يكافحون بوازع من ضمائرهم لإيجاد طرق تيسر إجراء الأبحاث الدقيقة، ولا تهمل فى الوقت ذاته الجوانب المهنية والعملية، وذلك بهدف جعل التأكيد المتواصل على الحالات الدراسية من المهنيين جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وتأكيد أن مناهج مدارسهم تواصل تطورها ليكون لها اعتبارها عند اتخاذ القرارات بإشغال المناصب أو الترقيات.

* نظرة إلى الأمام :

من الناحية التقليدية لم تسهم المدارس كثيرا فى الدراسات الإنسانية، وهذا نقص خطير. إن معلمى مقومات القيادة يشكون كثيرا فى فهم الآخرين لموضوعاتهم على الوجه الأكمل دون الوقوف على أساس صلب فى العلوم الإنسانية. ولذلك عندما يقوم بعض المعلمين بتدريس مساقاتهم، ويستعينون فى ذلك بمجموعة من الروايات كنصوص دراسية، فإنهم لا يؤكدون ما يرمى إليه تدريس الأدب، وإنما يستخدمون أعمالا أدبية إبداعية لتفسير وتوضيح السلوك البشرى بطرق أكثر ثراء وواقعية مما نجده فى أى مقالة صحفية أو كتاب مقرر.

وبالطبع فإن إصلاح التعليم يعنى أكثر من إضافة عدة مساقات إنسانية إليه. إن المناهج برمتها يجب أن تمتزج بمسائل وتحليلات دراسية وعملية وأخلاقية مما يواجهه المتعلمون من تحديات حياتية.

إن لب المشكلة لا يكمن فى أن المدارس قد نحت منحى علميا بحتا، بل فى أنها قد هجرت أشكال المعرفة الأخرى، وليس مطلوبا من كل معلم أن يغير طريقته التى اعتاد عليها ١٨٠ درجة، بل المطلوب أن تدرك المدارس أن ما تحتاجه عمليا هو كادر متنوع من المعلمين يكونون معا مجموعة متنوعة ممن يملكون المهارات والاهتمامات التى تغطى البلاد باتساع وعمق المجال نفسه.

ونتيجة طبيعية للحديث السابق الذى أبرز بقوة أن المدارس قد ضلت طريقها، ظهرت فكرة "يوتيبيا ... مجتمع بلا مدارس" بطريقة استفزازية كبيرة، حيث ظهر فى السنوات الأخيرة توجه قوى يدعو إلى مجتمع بلا مدارس، على أساس ما أحدثته شبكة الإنترنت من إمكانية التواصل والاتصال بين المدرسين والتلاميذ من بُعد، وما صاحب ذلك من فكرة الاستغناء عن المدرسة بوضعها النمطى التقليدى، كذا الاستغناء عن الكتب الورقية لتحل محلها الكتب الإلكترونية.

والحقيقة مهما كانت قوة الدعوى آنفة الذكر؛ فإنها تمثل يوتيبيا، من الصعب جداً تحقيقها؛ لأن العامل الإنسانى له دور لا يمكن الاستغناء عنه. بمعنى؛ وجود المدارس وجهاً لوجه مع التلميذ ضرورة مهمة وملحة لتحقيق التعلم الفعال؛ لأننا إذا فرضنا وسلمنا جدلا بإمكانية الاستغناء عن الدور المعرفى الذى يقدمه المدرس للتلاميذ، فمن الصعب بمكانة التخلى عن الدور الوجدانى الذى يتحقق بطريقة مباشرة من خلال الاحتكاك الفعلى بين المدرسين والتلاميذ داخل جدران المدرسة، وفى الفصول الدراسية. إن وجدانيات التلاميذ تترسم ملامحها بوضوح من خلال التفاعل بين بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين المدرسين من جهة أخرى.

إذن، فكرة مجتمع بلا مدارس، أو فكرة مدارس بلا جدران، لهى سخيفة، وليس لها أى سند ترتكن إليه، مهما قيل عن فاعلية التعليم من بُعد، ومهما قيل عن إمكانية الحصول على درجة علمية رفيعة المستوى عن طرق التعلم من بُعد؛ لأن هذا النظام يمكن أن يصلح لعدد قليل جداً من التلاميذ والمتعلمين، ولكن لا يصلح للسواد الأعظم منهم.

وفى هذا الصدد، تم فتح الباب على مصراعيه، لدراسة موضوع الاستغناء عن المدارس، عن طريق مجموعة مقالات ودراسات أظهرت توجهين رئيسيين: **أولهما**: يدعو إلى الاستغناء عن المدارس فى استحياء بحجة مواكبة الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة. **وثانيهما**: يرفض تلك الفكرة بشدة، ويسوق الحجج والبراهين والأدلة التى تؤكد سذاجة الاستغناء عن المدارس.

وفيما يلى عرض كامل للمقالات التى نشرت، سواء أكانت توجهاتها إيجابية أم سلبية:

*** مقالات تبرر الدعوة لإلغاء المدارس النمطية، أو تحسين وتفعيل أدوارها على أقل تقدير:**

(١) فى مقال عنوانه : **هل تموت المدرسة** : جاء فيه ما يلى:

فى الوقت الذى يودع فيه القرن العشرين الميلادى دنيا الوجود، يعكف أهل كل تخصص وفن على مراجعة إنجازاتهم، وأغرب ما مر بهم خلال هذا القرن غير العادى، ومن ضمن العاكفين على المراجعة أهل التربية والتعليم.

وبالتأكيد فإن معشر التربويين يجمعون على أن من أغرب ما واجهوه خلال القرن العشرين، هو ظهور نفر من المفكرين، أدعوا على قلب الجسد التربوى ... المدرس!

والأغرب أن المدعين لم يطالبوا باستصلاح هذا المتهم – المدرس – أو تعديل سلوكه، أو الحد من سيئاته، بل كان الحكم الذى طالبوا به هو ... الإعدام!

ولنا أن نتصور عالماً ودنيا بلا مدارس!

* النقمة على المؤسسات :

رغم أن هناك إرهاصات للاتجاه اللامدرسى فى كتابات المفكر الشهير **جان جاك روسو** (١٧١٢ – ١٦٦٨م)، الذى رأى أن المدرسة والتعليم النظامى يفسدان الطبيعة الخيرة للطفل، وما تلا هذه الفكرة من أفكار **فروبل وبستالوتزى وديوى** الذين أكدوا على مبدأ تعليم الأطفال ما يرغبون فيه دون تقييد، فإن الهجوم العنيف على المدرسة فى صورته المتطرفة المطالبة بالإلغاء والإعدام تماماً قد كان فى النصف الثانى من القرن العشرين على يد **إيفان إيلتش** ورفاقه.

وكان نقد **إيلتش** للمدرسة ينطلق من إطار عام للنقد موجه أصلاً نحو الاتجاه المؤسسى فى المجتمع الغربى، **فإيلتش** يؤكد أن المناخ المؤسسى يسحق الحرية الفردية ويبتلع شخصية المواطن لأسباب، من أهمها أن هذه المؤسسات قيدت حركة الناس بالبيروقراطية والمركزية والهرمية، ومن ثم فقد تحكمت فى حياة الناس، والأدهى أن هذه المؤسسات التى أنشأها الناس لخدمتهم أصبحت فى يد قلة منهم، وعليه فلم تعد هذه المؤسسات خدمية للجميع بل اقتصرت منفعتها على هذه القلة.

وفى حين أصبح هذا هو حال المؤسسات، فقد تزايد اعتماد الناس عليها بتزايد استهلاك الناس لما تنتجه، وبالتالى يتبدى الفقر وكأنه قلة استهلاك ما تنتجه هذه المؤسسات أو ما يوفره المجتمع من خدمات.

واستمر نقد **إيلتش** ومن سار فى دربه للمؤسسات حتى تولدت لديهم فكرة مفادها: "أن أفضل طرقه لإعادة بناء الحياة هى تقويض كل المؤسسات وجعل حياة الناس حرة!".

كل هذا وكأن الأمور لا تعنى شيئاً بالنسبة للتربويين إلا أن القذيفة الأولى التى وجهها أصحاب هذا الاتجاه النقدى إلى ساحة التربية والتعليم تمثلت فى فكرة أخرى تولدت عن الفكرة السابقة ومفادها: "أن المدرسة أخطر مؤسسة فى المجتمع!".

* قذائف فى ساحة المدرسة :

أطلق إيلتش ورفاقه سيلاً من الانتقادات الموجهة نحو المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية، وكان من أهم ملامح هذا النقد، أن المدرسة عندما تحدد سناً أدنى لدخولها إنما تمارس نوعاً من التفرقة لصالح الأطفال ضد الراشدين، وتتيح فقط لهؤلاء الصغار الاستفادة من الإنفاق الضخم المخصص للتعليم، كما أن الناس تتعلم خارج المدرسة أكثر مما تتعلمه داخلها، أى أن التعليم ليس نتيجة التدريس، بل إن المدرسين هم الذين يعطلون التعلم الطبيعى لدى التلاميذ نتيجة لعملهم الروتينى النمطى، والمدرسة بهذه الصفة تحكمت فى عملية التنشئة الاجتماعية، وعملت على تنميط السلوك وتوحيد الاستجابات فى تجاهل فاضح للفروق الفردية الطبيعية بين بنى البشر، أما المعرفة فى هذه المدارس فقد تحولت على سلعة معلبة معدة للاستهلاك، مما يجعل المدرسة غير قادرة على تخريج مفكر مبتكر، لأن المدرسة وهذه حالها أشبه ما تكون بمعتقل لتدريب الطلاب على الانضباط والانقياد والتراتب الاجتماعى. أما المدرس فى المدرسة فليس سوى سجان وواعظ يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ. ولم ينس إيلتش أن يذكر بما تذخر به المدرسة من مواعيد وأنظمة وقوانين ولوائح ... إلخ، من أمور رأى أنها تمارس فيها سلطة على التلميذ وتعيق حريته إن لم تئدها.

وهاجم إيلتش بشدة المنهج المقرر فى المدرسة، فهو فى رأيه ليس كل ما ينبغى أن يتعلمه الطالب، بل إن هذا المنهج المقرر لا يعدو كونه مجموعة رزم من المعارف الجامدة، ولكى يتدرج الطالب فى السلم التعليمى لابد له أن يثبت عن طرق الامتحان أنه قد التهم هذه الرزم بنفس الترتيب الذى وضعت به.

وإلى جانب هذا المنهج المقرر يسلط إيلتش الضوء على منهج آخر يعمل خفياً فى الظلام يساند المنهج المقرر، وهو ما يسمى أحياناً **بالمنهج الخفى**، يضم كماً كبيراً من القيم والمفاهيم والمعارف والاتجاهات التى تبث فى الطلاب بطريقة غير مباشرة، وأخطر ما يبثه هذا المنهج، حسب رأى إيلتش، رسائل خفية تربط قيمة الإنسان بالتمدرس، بمعنى أنه من خلال المدرسة يصبح الإنسان ذا قيمة، وتتعاظم قيمة الإنسان بطول فترة بقائه فى المدرسة والشهادات المدرسية التى ينالها وهكذا ... وينبه إيلتش إلى أنه مع تزايد الاهتمام بالشهادات المدرسية، ضاع كثير من العلوم والمهارات والأفكار وفرص الابتكار والإبداع، ووصل الإنسان إلى حالة شنيعة من الاغتراب المعرفى.

وبالتقاء سيل انتقادات **إيليتش** وأصحاب هذا الاتجاه اللامدرسى بسيل النقاد السابقين للنظام التعليمى القائم فى الغرب آنذاك ممن عرفوا بالماركسيين الجدد أو الفيبريين الجدد أمثال **(بيرو بروديو)** و **(باسرون)** و **(بولز)** و **(جينتس)** و **(كارنوى)** و **(باولوفليريرى)**. بالتقاء هذين السيلين تكون سيل جارف يتمثل فى فكرة واحدة شديدة التطرف تؤكد على أنه: "بالتخلص من المدرس نتخلص من كل قيودها على العملية التعليمية!".

* **إيفان إيلتش بتبنى اللامدرسية:**

ونحن نوغل فى فلسفة هذا الاتجاه اللامدرسى، لنتمثل قليلاً ونتعرف على رائد هذا الاتجاه المتطرف الغريب، قبل أن نتعرف على البديل الذى قدمه عوضاً عن المدرسة.

فإيفان إيلتش Ivan Illich يعتبر بحق أشهر رواد الاتجاه اللامدرسى فى صورته المتطرفة التى تنادى بنفى المدرسة من الوجود، ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع، إلا أن هناك عدداً آخر من السائرين فى نفس الاتجاه مهدوا له وساندوه، ومنهم "**تيل**" و "**ب. جودمان**" و "**أ. ريمر**" و "**ج. دينسون**" و "**ج. هولت**" و "**جلسر**".

وقد ولد **إيفان إيلتش** عام ١٩٢٦ فى روما، ودرس فيها الفلسفة واللاهوت فى الجامعة الجريجورية، ثم توجه إلى سالزبورج وحصل فيها على الدكتوراه فى التاريخ، وفى عام ١٩٥١م توجه إلى أمريكا وعمل قساً فى نيويورك فى منطقة تعج بمواطنين إيرلنديين وبورتريكيين فقراء، وقد كانت هذه الفترة أكثر المراحل تأثيراً فى فكره، ثم توجه إلى بورتريكو وعمل مساعداً للجامعة الكاثوليكية ما بين ١٩٥٦ - ١٩٦٠م، وكان نشطا للغاية فأنشأ مركزاً كبيراً لتدريب القساوسة الأمريكيين.

وساهم **إيلتش** بعد ذلك فى تأسيس "مركز توثيق العلاقات المتداخلة" فى كيرناكافا بالمكسيك، ورغم دراسته المتعمقة للاهوت واشتغاله بالعمل الكنسى إلا أنه أصاب الكنيسة الكاثوليكية بالكثير من سهام نقده، منتمياً لما عرف باليسار الدينى أو لاهوت التحرير.

وبداية نقده للمدارس كانت فى مهاجمته لفكرة التعليم الإلزامى، وشاركه فى دعوته الجديدة **أيفرت ريمر**، لكن هذا الأخير هاجم المدرسة ككل وليس فكرة الالتزام فى التعليم فقط.

وقد بدأ تأثير ريمر منذ عام ١٩٥٨، حيث أصدر ريمر كتابه "موت المدرسة"، الذى جعل إيلتش يراجع أفكاره التى كانت لا تشكك فى جدوى فكرة التعليم الالتزامى، ثم يتحول إلى النقيض تماماً!

وكان إيلتش منذ عام ١٩٦٧ يلتقى مع ريمر فى مركز توثيق الثقافات المتداخلة، وكانت تشترك فى الحوار مع كليهما فالنتين بوريمان مديرة المركز التى ظلت تحث إيلتش على اختبار أفكاره فى ضوء ظروف أمريكا اللاتينية وأفريقيا.

بعد ذلك بلور إيلتش أفكاره فى كتابه الذى أسماه "مجتمع بلا مدارس" وهذا الكتاب يشكل الدراسات التى ناقشها مع ريمر فى مركز كيرناكفا عام ١٩٧٠. وفى فصله الأخير عرض تأملاته الخاصة بعد مناقشاته مع إيريك فروم.

* البديل عن المدرسة :

إذا كان حرياً بصاحب أى اتجاه نقدى أن يقدم صورة بديلة للحال موضع النقد، فإن إيفان إيلتش لم يغفل عن هذا الأمر، فقدم صورة بديلة للمدرسة، قد تجد من ينظر إليها خصوصاً فى عصرنا اليوم عصر ثورة المعلومات وثورة الاتصالات متمثلا فى أبرز مظهر لهاتين الثورتين وهو شبكة المعلومات العالمية أو ما عرف بالإنترنت.

وقد سمى إيلتش مشروعه البديل بـ "شبكات التعليم"، وهى شبكات تدخل التقنية فى تكوينها، تمثل وسائط يتعلم الناس من خلالها، وهذه الشبكات لا تحدد عمراً أدنى لمن يريد دخولها، وتتيح للمتعلم أن يختار نوع التعليم الذى يرغبه، وبالتالى سيحصل على أقران يلائمونه من حيث الميول والاتجاهات والرغبات، كما أن هذه الشبكات تتيح فى نفس الوقت لمن يملك معرفة أو مهارة، أن يوصلها ويعلمها لمن يرغب فيها، كل هذا ولا أحد يفرض على المعلم ولا على المتعلم منهجاً بعينه أو وقتاً معيناً أو عمراً محدداً ... وبذلك يصبح التعليم خدمة متاحة للجميع فى أى وقت كالهاتف أو التلفزيون على سبيل المثال.

ولتوضيح الصورة أكثر، يحدد إيلتش أربعة اتجاهات تصف معالم شبكات التعليم هى:

١ – عالم الأشياء كمصدر للمعلومات :

فالأشياء من حول الإنسان هى المصادر الأساسية للتعلم، فلا ينبغى أن تحول مؤسسة كالمدرسة بين الإنسان وبين الأشياء من حوله، وتحدد مقدار وطريقة تعلمه عن طريق الحواجز التى تقيمها، وعلى هذا فنوعية البيئة وعلاقة الإنسان بها هما اللذان

يحددان القدر الذى يتعلمه الإنسان منها، وهذا يتم بشرطين، أولهما: أن تكون البيئة الطبيعية فى متناول الجميع، وثانيهما: أن تكون هذه البيئة (الأشياء) غير مربوطة بمنهج دراسى معين بمعنى أن تكون فى خدمة التعلم الذاتى.

٢ – تبادل الخبرات:

فلا تقتصر مهمة التعليم على أولئك الذين يحملون مؤهلاً فى التعليم ويسمون مدرسين أو معلمين، بل إن الاستفادة من هذه الشبكات ستكون مباشرة من أصحاب الخبرات ممن لا يعملون فى مجال التدريس، وهذا يتأتى من خلال إنشاء بنك لتبادل الخبرات يتمثل فى مراكز حرة لتبادل هذه الخبرات تعطى الفرصة فيها لذوى الخبرات والمهارات الجيدة لتعليم غيرهم داخل هذه المراكز نظير أجر، مع وجود ضمانات قانونية تسمح بالتمييز على أساس المهارات المختبرة، وتراقب سوء استغلال الاختبارات لتأهيل من لا يصلح.

٣ – تلاؤم الأقران :

فإذا كانت المدارس تجمع عدداً من التلاميذ ذوى ميول واتجاهات ورغبات مختلفة فى فصل واحد، وتفرض عليهم منهجاً واحداً، فإن التعليم اللامدرسى يسمح لكل فرد أن يحدد النشاط الذى يبحث فيه عن قرين يلائمه. ويتم تلاؤم الأقران من خلال شبكة للاتصالات سماها إيلتش "شبكة تلاؤم الأقران"، ومن خلالها يقوم المتعلم بتعريف نفسه عن طرق ذكر اسمه وعنوانه ووصف النشاط الذى يحتاج فيه إلى أقران، وسيرسل له الكمبيوتر أسماء وعناوين جميع أولئك الذين يشاركونه الاهتمام نفسه.

٤ – المعلمون المحترفون :

وهم معلمون غير أولئك المدرسين المألوفين فى المدارس والذين يتخذون التدريس مهنة فى حد ذاتها، بل هم معلمون من طراز خاص لديهم استعداد لإفادة الآخرين مباشرة، بما يملكون من نماذج الخبرة التى يمتلكونها فى مجالهم، وهكذا مع اختفاء مدرسى المدارس العادية، تنشأ ظروف تحتم ظهور هؤلاء المعلمين ذوى النوعية الخاصة. وسيحتاج إنشاء شبكات التعليم بعض المصممين الإداريين، لكنهم أيضاً ليسوا من نوعية أولئك الذين يعملون فى إدارة المدارس، والذين جل همهم انضباط الطلاب والعلاقات العامة، وتعيين المدرسين ومراقبتهم، كذلك لن يكون هنالك إعداد منهج أو طباعة وتوزيع كتب مدرسية وصيانة مرافق ومنافسات رياضية وتحضير دروس وضغط سجلات ... إلخ.

• مهلاً إيلتش:

لم يكن إيفان إيلتش ليطرح أفكاره اللامدرسية فى فراغ أو على آذان فيها وقر، بل وجد من يسمعه ما بين مؤيدين وهم القلة، وساخرين وهم الكثرة، ونقاد وهم الذين واجهوا نقده للمدارس وللمؤسسات عموماً، بنقد أكثر موضوعية وتعقلا، وكان الخطاب النقدى الموجه إلى إيلتش واتجاهه اللامدرسى يخاطبه بمنطق العقل إذ جاء يقول: "مهلا إيلتش! فإنت تجرنا بدعوى إلغاء المؤسسات إلى فوضى عارمة لم يشهدها البشر منذ فجر التاريخ، وتذكرنا بأفكار كربوتكين التى تنادى بمجتمع بلا حكومة ونشاط إنسانى بلا مؤسسات إنك – يا إيلتش – بهذا تتجاهل عملية التنظيم التى لا يقدر عليها بحال من الأحوال الأفراد لوحدهم، وإذا كنت ولابد ناقماً فلا تكن نقمتك على المؤسسات فى ذاتها، ولكن انقم على الأسلوب والطريقة التى تدار وتستغل بها سائر المؤسسات فى المجتمع، والمدرسة – يا إيلتش – ليست أخطر مؤسسة فى المجتمع، فهناك مؤسسات أخرى هى المسؤولة عن التأثير المباشر فى حياة الناس، وأهمها المؤسسات الاقتصادية فكان الأجدى أن تبدأ بها، والمدرسة – يا إيلتش – أمثل مكان لتعلم المهارات الأساسية اللازمة للناشئين جميعهم، مهما كانت ميولهم كالقراءة والكتابة والحساب، وهى المكان الوحيد يمكن أن يحقق ديمقراطية فى تعلم هذه المهارات، وأنت – يا إيلتش – عندما تقول إن المدرسة تمارس تعصباً ليس لصالح الأطفال، تتجاهل أن الطفولة أهم مرحلة فى العمر، وتتناسى ما تثبته البحوث العلمية من أن ما يتعلمه الإنسان خلال هذه المرحلة هو أكثر ما يؤثر فيه طوال حياته، وفى أفكارك – يا إيلتش – تجاهل واضح لدور التنظيم فى العملية التعليمية، فمن المستحيل الاستغناء عن التدريب المنهجى المنظم فى عملية التعليم، فتعلم الحاسوب مثلا فى دورة منظمة أفضل وأسرع من تعلمه عن طريق المحاولة والخطأ، ثم إنك – يا إيلتش – تغالى كثيراً وتبالغ فى قضية الحرية الفردية، فمن أين للصغير – إذا تركنا له مطلق الحرية – أن يصل إلى الاختيارات السلمية؟ ومن أين له أن يعرف أسفل سلم المعرفة من أعلاه؟ من أين للصغير أن يعرف أن عليه أن يجيد عملية الضرب حتى يقوم بعملية القسمة؟ إن التدخل فى التربية ذا أثر محمود وليس قمعياً أو تسلطياً دائماً، صحيح أنه ينبغى مراعاة جانب الحرية فى التعليم، ولكن لتكن حرية الاختيار بين مجالات التعليم الذى يهوى التلميذ أحدها، ويميل إليه، ثم ليأتى دور التنظيم ليهدى هذا التلميذ إلى طرق المعرفة ضمن المجال الذى اختاره بحرية، إنك – يا إيلتش – عندما تقدر الحرية تهمل النظام بالكلية، وتهب الطائر جناحاً واحداً وتحرمه الجناح الآخر، فالنظام والحرية جناحا طائر لا يعلو إلا بهما، وعليك أن تتذكر

– يا **إيلتش** – والكلام عن الحرية، أن هناك طبقات فقيرة وطبقات كسولة تميل إلى حياة الخمول والدعة ذات رغبة خاصة فى عدم التعلم إن ترك لها مطلق الحرية.

وفيما يخص البدائل التى قدمتها عوضاً عن المدارس، ألا ترى – يا **إيلتش** – أن هذه البدائل صعبة التحقق خصوصاً فى بلدان العالم النامى والمتخلف؟ أليست بدائلك هذه عرضة ووسيلة للهيمنة والسيطرة من قبل الدولة القوية مادياً وعسكرياً على حساب المجتمعات والدول الفقيرة والنامية؟ أليست بدائلك هذه – وانتبه جيداً يا **إيلتش** – هى نوع من المؤسسات التى سعيت فى البداية للقضاء عليها؟!!

إن أفكارك – يا **إيلتش** – تشجع وبقوة على قيام النزعات التجهيلية، أضف إلى أن أمانيك بمجتمع لا مدرسى يلفها ويكتنفها الغموض من جميع نواحيها. يتواصل النقد الموجه إلى الاتجاه اللامدرسى المتطرف الذى نادى به **إيلتش ورايمر** وسواهما، وطبيعة الحال فإن مصدر هذا النقد – أو جله – كان من قبل المدرسين وسائر التربويين. ولا تعليق حول الأسباب!!

• ومهلاً معشر التربويين :

سأضع بين أيديكم – يا معشر التربويين – فى البداية تساؤلات ذات علاقة بدعوة **إيلتش**، قلبوها جيداً فى أدمغتكم، وإذا كان ردكم عليها جميعاً بالإيجاب فواصلوا القراءة، وهذه التساؤلات من قبيل:

- ألم يلق **إيلتش** حجراً فى مستنقع الفكر الراكد حول المدرسة وجدوى العمل الذى تقوم به الآن؟
- ألم يدع **إيلتش** – وقد يجد من يؤيده – إلى معاودة التفكير فى دور المدرسة، كونها تنمط السلوك وتوحد الاستجابات مع اليقين بحقيقة وجود الفروق الفردية، كما أن المدرسة بهذا تقتل ملكة الإبداع والابتكار فى أغلب الأوضاع؟
- ألم تدعم ثورة المعلومات والاتصالات – خصوصاً الإنترنت – احتمال بروز شبكات التعليم التى حلم ونادى بها **إيلتش**؟
- ألم يسخر كثير من الناس يوماً من كتّاب أدب الخيال العلمى أمثال **جول فيرن وهربرت ويلز** وسواهما فى نهاية القرن التاسع عشر عندما كتبوا عن الغواصات والطائرات والصواريخ والوصول إلى سطح القمر؟ ألم يصف الكثير من الناس هذه القصص بأنها نوع من التخريف؟!

- إن أجبتم – معشر التربويين – بنعم على التساؤلات السابقة، فليس أمامكن سوى خيارين:

إما أن تؤكدوا بالفعل – لا بالقول – بطلان هذه الاتهامات لدوركم ودور المدرسة، بوضع أيدى الناس على نتاج هذه المؤسسة من مخرجات تتمثل فى أفراد صالحين عاملين منتجين مفكرين مبدعين يحملون كل ما يحلم به المجتمع الإنسانى من عادات واتجاهات وسلوكيات مرغوبة، وإما أن تتعلموا صنعة أو مهنة منذ الآن – ولكم بعد الظهر متسع من الوقت – بحيث لو امتد بكم العمر لتشهدوا يوم إعدام المدرسة، كان باستطاعتكم التحول إلى معلمين محترفين أو إداريين يقدمون خدماتهم من خلال "شبكات التعليم".

(٢) أيضا فى مقال بعنوان: **كان هنا طباشير**، جاء فيه ما يلى:

المفاهيم ليست ثابتة على مر الأزمان، وليست مستقرة باختلاف الأوطان، والبشر بما يفتح الله عليهم من نضج وتطور يخدمون مفاهيمهم وممارستهم كذلك، ولا تخلو المدرسة والمعلم والطالب والتعلم والفصل والتقنية وغيرها من تحول فيها سواء من حيث الممارسة أو المفهوم.

ويخطئ من يظن أن الإنسان يتعلم كل شئ فى المدرسة التى يلتحق بها، أو أن هذه المدرسة بما تعنيه من مبان وأدوات وعناصر بشرية هى المكان الأوحد للتعلم أو الحصول على المعرفة. فقد أثبتت الدراسات أن الإنسان عندما يلتحق بالمدرسة وهو فى سن السادسة يذهب إليها بعد أن يكون قد تعلم حوالى ٧٠٪ واكتسب من السلوك الكثير، وتحددت الملامح الأساسية لشخصيته. وإن كانت المدرسة تكسب الطلاب المهارات والمعلومات والمعارف فإن دورها يأتى بعد أن يكون الطلاب قد مروا بأخصب فترة ذات أثر فى حياتهم، وهى مرحلة ما قبل المدرسة.

وهذه "المدرسة" التى نراها فى صورتها الحالية، ما هى إلا إفراز لعصر الثورة الصناعية التى ركزت بصفة أساسية على العملية الإنتاجية" وليست "التعليمية" فحرصت على أن توظف كافة الإمكانات والأدوات من أجل إخراج "نسخ متكررة" تتشابه وإلى حد كبير فى النموذج الذى يتم إنتاجه من الطلاب، ولذلك تضع المدرسة لهم المناهج والبرامج والمواد الدراسية، وكافة ما تقدمه إليهم لتحقيق هذه "النمذجة" أو "القولبة" فى ظل مفهوم الإنتاج الغزير وما اتصل من فلسفات.

ومع مرور الوقت والرتابة المصاحبة للتطور فى ممارسة المدرسة لأدوارها، باتت المدارس لا تقدم تعليماً حقيقياً مناسباً وصالحاً لمواجهة احتياجات الأفراد، بل صار كل فرد يتعرض "للحقن التعليمى" المصاغ مسبقا، والذى لابد له منه شاء أم أبى. فالطالب ليس بوسعه اختيار المنهج أو الكتاب أو المعلم أو الوقت، فالمدرسة معدة سلفا لاستقباله وفق ما تريده هى.

وإن كانت المدارس فى العصر الحالى قد شهدت بعض التطور إلا أنه مهما كان التطور الذى لحق بالمدرسة فإن الفرد فيها ما زال يتعلم "رسميا" خلال أيام محددة وساعات محددة بل وشهور محددة من قبل ووفق نظام معد مسبقا، فى الوقت الذى يسعى فيه العالم ويتجه نحو "تفريد" التعليم واستخدام التقنية فى ظل الثورة المعلوماتية التى يعيشها وتتزايد حدتها يوماً بعد يوم.

والمدرسة اليوم أصبحت لا تمارس تعليماً حقيقياً بوضعها الحالى وعطائها المتدنى، حتى إن بعض الدراسات ترى أن مؤسسات التعليم لا يتاح لها إلا ما نسبته ١٥٪ من المجال التعليمى فى ضوء التطور الحادث فى مجال التقنية والمعلومات. إن عملية (القولبة) التى تحرص عليها المدرسة دون مراعاة للتطور المعلوماتى لا يساعد على نمو المبدعين والنابغين حتى إن الدراسات تشير إلى أن الإبداع لدى الفرد يصل إلى حوالى ٨٠٪ قبل أن يلتحق بالمدرسة ثم يتدنى إلى ٣٠٪ عندما يلتحق بهذا "المصنع" الذى يُهبط التعليم عن طريق "التنميط" و "الإكراه" ولا يدع فرصة لرعاية النابغين على الرغم من الشعارات التربوية التى تقوم بمراعاة "الفروق الفردية". وقد انعكس ذلك على الموهوبين الذين تشير الدراسات إلى أنهم – وللأسف – يمثلون ما نسبته ٢٥٪ من المتسربين من التعليم. وهذا أمر جد خطير، ولذلك يجب على المدرسة أن تراجع أداءها فى ظل التطور الرهيب الذى يحيط بها وبمسؤولياتها ووظائفها.

هذا التطور الذى تتزايد حدته مع العولمة وغياب السيطرة المحلية عن مواجهة السيولة المعلوماتية أضعف من سيطرة المدرسة التقليدية وأدائها، ولذلك يجب أن تغير من نمطية عملها، وأن تفكر جدياً فى صفة "المستقبل" الذى تزعم دائما بأنها تعمل على إعداد الطلاب من أجله، فالمستقبل الذى ترسم المدرسة ملامحه اليوم يتغير غداً، بحيث لم تعد المدرسة قادرة على مواجهة تبعات الحاضرة الملحة أو مسؤوليات المستقبل المتطورة. إن ما يجرى فى مدرسة اليوم – فى تقديرى – هو إعداد الفرد (وفى أحسن الفروض) لحياة اليوم وليس لحياة المستقبل، فالمستقبل له طبيعة خاصة وأنماط حياتية

وفكرية مختلفة عما نحن عليه الآن، فهل من المعقول أن نعد لذلك المستقبل بأدوات ومنهجية الحاضر (عفواً بل الماضى)؟

وليست هذه نظرة تشاؤمية، لأن حقيقة ما نواجه من تطور يفرض علينا إعادة النظر بعمق وشمولية فى جوهر أداء المدرسة؛ لأن التعلم الذاتى هو مربط الفرس فى هذه الأيام والتقنية ستكون أهم أداة للتعلم الذاتى، ولعله على سبيل المثال نتذكر هنا أن هناك جدلا طويلا ثار ويثور حول مدى حاجة الشباب الصغار للهاتف الجوال باعتبار أنه وسيلة اتصال (هذا فقط، فى الوقت الذى اتجهت فيه التقنية نحو جعل الهاتف "مخزناً للمعلومات" يستطيع به الفرد أن يتصل بعالم المعلومات المتلاطم من حوله فى أى وقت، وبذلك يمثل (الهاتف) أداة تعلم فعالة وناجحة.

أليس من المتوقع أن الطالب يستطيع أن يدرس الكثير والكثير عن المناخ والجهاز الهضمى والمجموعة الشمسية والبيئة وغيرها مثلا من غير حاجة إلى (معلم راتب) أو فصل دراسى مكتظ بالطلاب أو كتاب (ورق) سبق إعداده فى ظل مفاهيم علمية وتربوية هى عرضة للتطور والتحديث؟ ومعنى ذلك ببساطة أن كثيراً من المعارف والمعلومات سوف يستعاض فيها عن المعلم (الجسد) وكذلك عن الكتاب (الورقى) وعن المقاعد داخل (المدرسة) بما توفره تقنية المعلومات من إمكانات تجعل المدرسة سوف (تحتضر) بوضعها الحالى، وتجعل المكتبة المدرسية ذات الأرفف الخشبية فى عداد (المعارض التراثية)، وتجعل السبورة السوداء جديرة بأن يكتب عليها "كان هنا طباشير"؛ ذلك لأنه سيوجد لدينا نموذج مدرسى جديد ومختلف، ولكن سوف يبقى شئ اسمه "مدرسة"، غير أنه سيكون مختلف اللون والطعم والرائحة.

(٣) كذلك فى مقال عنوانه : **قد تموت وهى واقفة** : جاء فيه ما يلى:

لقد أثير حول المدرسة العديد من الأسئلة، بعض منها يتعلق بكينونتها وإمكانية استغناء المجتمع عنها أو على الأقل عدم تفردها بتحمل مسؤولية تعليم أفراد المجتمع، وبعضها يتعلق بإعادة النظر فى هيكلة المدرسة وتحديد الأدوار الجديدة التى يفترض أن تؤديها.

وإذا كان التفجر المعرفى، والنمو الهائل فى مجال التقنية، وخصوصاً فى عالم الاتصالات وتقنية الحاسب، قد أمات فعلا عنصر المسافة، وأحال العالم إلى قرية كونية صغيرة يمكن لأطراف الفرد أن تصل إلى أى ناحية منها، فهل نستطيع القول بأن هذا التبدل الحضارى الكاسح قد أمات المدرسة هى الأخرى؟ وإذا كانت الإجابة بالنفى فهل

يمكننا القول بأن هذا التغير الكونى التقنى الشامل أدى إلى تغير فى الأدوار المناطة بالمدرسة، أو على الأقل قلص من تلك الأدوار؟

إن ما يعتقده "إيفان إيلتش" بشأن المدرسة وإن كان لا يخلو من بعض الحقيقة، فإن قبوله على إطلاقه لا يبدو منطقياً. فالتقدم التقنى الهائل لن يلغى دور المدرسة، ولكنه سيؤثر حتماً على طبيعة الأدوار التى تؤديها، ويدفعها إلى أن تعيد تقويم دورها من جديد، فظهور وسائل ووسائط إلكترونية متقدمة سوف يسند ويدعم دور المدرسة التعليمى والتثقيفى ولكنه بالتأكيد لن يلغيها. بل إن المدرسة نفسها أصبحت الآن تجاهد لتعلم الناشئة كيف يتعلمون خارج الإطار المدرسى، فشرعت تزودهم بمهارات الدراسة وبالمهارت التى تمكنهم من البحث عن المعلومات والوصول إليها والحكم على مصداقيتها. فالمستهدف الآن هو أن يصبح الفرد قادراً بنفسه على كسب التعلم، ويجب ألا ننسى أن للتعليم وخزاً، وأنه يتطلب الكثير من الصبر والمثابرة والتنظيم، وإذا ما علمنا أن التعليم أصبح يستهدف الملايين من الأطفال والشباب فإننا لابد أن نفكر فى إسناد هذه المسؤولية بصفة أساسية على مؤسسة متخصصة (حكومية كانت أم خاصة) لتقوم بالحد الأدنى من الجهد المطلوب لتعليم وتثقيف أبناء الأمة. المدرسة لا تتكر ما حل بالعالم من متغيرات جذرية، ولذا فهى تجتهد ما أمكنها لتقدم منهجاً يساير ما يستجد من مستحدثات، وهى – أى المدرسة – تعترف كذلك بأن التعلم لا يحدث فقط داخل أسوارها، لذا تراها تحرص على تأكيد الخبرات الميدانية لزبائنها، كما أن المدرسة تعيد الآن تعريف الدور المتوقع من المعلم ليضطلع بدور المحفز والوسيط (لا الملقن) بين الطلاب والمعرفة. وعلاوة على ذلك، فالمدرسة توفر لزبائنها الطلاب ما قد تعجز عن توفيره جهات أخرى، والمقصود بذلك فرص الاحتكاك والتفاعل مع زملائهم الآخرين، الأمر الذى ينعكس إيجاباً على نمو شخصياتهم (التعاون، الإيثار، مهارات الاتصال ... إلخ). ولأن التعلم بالقدوة يكسب الفرد تعلماً أكثر ديمومة وأعظم أثراً، خصوصاً عندما يتعلق الأمر ببناء السلوك السوى، فإن الطلاب سوف يكونون محظوظين بوجود المعلم المثال فى مدرستهم.

وفى المدرسة قد يتم (أو لا يتم) إنزال السياسات والرؤى التربوية من السماء على الأرض. وفى المدرسة قد يتم (أو لا يتم) جعل المادة التعليمية المستهدفة ميسرة وقابلة للهضم والامتصاص. وفى المدرسة قد يجد (أو لا يجد) الطالب القدوة الحسنة التى تقدم له السلوك النموذجى، وفى المدرسة قد يتوفر (أو لا يتوفر) للطالب المناخ التعليمى المحفز للتعلم. باختصار، المدرسة هى نواة التغيير ووحدته. ولكن نجاح

المدرسة فى تحقيق أهدافها يتأثر بما تحققه من نجاح فى مجالات أخرى، مثل: إعداد المعلم، والإدارة المدرسية الناجحة، وتوفير برامج الدعم الفنى للمتعلمين، توفير الميزانيات المناسبة وصرفها بأفضل كفاءة.

موت المدرسة لا يعنى انهيار المبنى المدرسى، فقد تموت المدرسة وهى واقفة شامخة يؤمها الطلاب والمعلمون كل صباح. ومن أعراض بدء العد التنازلى لموت المدرسة، يمكن ملاحظة ما يلى:

- انعزالها عن مجتمعها المحلى دون أن تؤثر فيه أو تتأثر به.
- جفاف قنوات التواصل المهنى بين المعلمين، فلا أحد يعلم ماذا يعمل الآخر ولا أحد يجرؤ على طلب مساعدة الآخر ليحقق مستوى أفضل فى الأداء التدريسى.
- فشل المدرسة فى اختيار وتقديم خبرات حياتية ثرية مستمدة من واقع الطالب المعاش.
- عدم رغبة جهاز المدرسة الفنى والإدارى فى اتخاذ أى مبادرة للتغيير والتطوير طالما انطوت على درجة من المخاطرة. ويزداد الأمر سوءاً عندما تتوقف المدرسة منتظرة ما يرد من تعليمات من الأجهزة التشريعية والتنفيذية.
- عجز قيادة المدرسة عن مد دورها ليشمل تقديم كل ما يثرى الأداء المهنى للمعلمين ويطور من المنهج ويثرى البيئة التعليمية.
- غياب معايير الأداء المتميز فى المدارس، أو على الأقل عدم إعلانها وإشهارها وتأكيدها ومتابعتها.

وإذا أردنا إصلاح المدرسة لتؤدى دورها الذى تفرضه طبيعة متغيرات عصرنا الحاضر فعلينا أن نعمل جادين لمعالجة العلل التعليمية آنفة الذكر. وقبل ذلك كله يجب أن نؤمن بأن المدرسة هى مؤسسة تعليمية قابلة للاستصلاح والتجديد شريطة أن تنبع معظم جهود التطوير من داخل المدرسة نفسها، وأن يصنع القرار المتعلق بتعلم وسلوك الطالب على مقربة من الطالب نفسه قدر الإمكان (أى فى المدرسة)، وأن نعتبر المدرسة نفسها هى أفضل مكان لتدريب كادرها الفنى، وأن نفتح مجالا أرحب للحوار التربوى الاحترافى الذى يثرى العمل ويدفع المعلمين للتأمل فى مستوى أدائهم لمهنهم وكيفية الارتقاء به.

(٤) وفى مقال رابع عنوانه : مع الخصخصة لن تموت، جاء فيه ما يلى:

منذ أكثر من عشرين عاماً ونحن نتحدث عن أن نشوء الحاسب الآلى وتقنية الاتصال سيؤدى إلى نهاية العصر الصناعى، إذ أن مصطلحى "عصر المعلومات" "Information Age" و "ما بعد المجتمع الصناعى" "Postindustrial Society" يعودان إلى الستينيات من القرن الماضى، كما أن عصر المعلومات الحديث ما هو إلا مرحلة انتقالية ومقدمة لعصر المعرفة (Knowledge Age) الذى نعيشه اليوم.

لقد تحول التدفق التقنى الذى تم فى العقود الماضية إلى موجة جارفة من التقنيات الحديثة التى ستجعل اقتصاد عصر المعلومات ليس تحت سيطرة "الأتمتة" "Automation" فحسب بل تحت قيادة الذكاء، وسيكون هذا الاقتصاد ثرياً بالفهم والقدرة على الاستيعاب وليس بالمعلومات فحسب.

ولأن المعرفة هى "حديد" الاقتصاد المعاصر فإن التعلم أضحى مشروعاً استراتيجياً رئيساً لتقوية ودعم الاقتصاد الوطنى شأنه شأن صناعة الحديد فى العصر الصناعى، ومن هنا فإن الحاجة ملحة للغاية لإيجاد مناخ منتج للتعلم يساير إيقاع تنامى المعرفة السريع جداً، ويجسد فى ذات الوقت الإنتاجية المطلوبة الشواهد والمؤشرات المحسوسة التى يرى الكثيرون اليوم أن المدرسة لا تجسدها، بل إنه لا أمل فى مدرسة اليوم أن تنتج الخدمة التعليمية التى شعر بفائدتها المستهلك وهو الطالب، ويستمتع بنفعها فى حياته.

لقد خضعت المدرسة لخطط إصلاحية وتطويرية خصوصاً قرب نهاية القرن الماضى حيث أضحى مصطلح "تعليم ٢٠٠٠" و "مدرسة ٢٠٠٠" شائعاً فى كل دول العالم، وها هو عام ٢٠٠٠ قد أتى وتجاوزناه، والمدرسة لم تختلف كثيراً عما كانت عليه. وقد نتج عن ذلك تولد شعور عام بأن خطط الإصلاح والتطوير للمدرسة لن تؤدى إلا إلى إضاءات باهتة لمؤسسة تقاوم التغيير.

وعليه فإن الدول التى ستوقف محاولاتها الإصلاحية "والتحسينية" لمدارسها ومعاهدها، وتتوجه عوضاً عن ذلك إلى استبدالها كلياً بأنظمة عالية التقنية جديدة فى كل جوانبها هى التى سوف يكون لها ميزة السبق فى ميدان الاقتصاد العالمى طيلة القرن الحادى والعشرين. إننا نعيش اليوم صراعاً عالمياً يبدأ لتوه ليس لإنجاز تفوق تنافسى محدود وإنما للمساهمة بقوة فى رفاه وسلام العالم. ولا يقف أمام إنجاز الغلبة فى هذا الصراع إلا الخطط الإصلاحية المحدودة فى سياسات الاتصال والتوظيف والاستثمار

وتسخير التقنية، والأهم من ذلك سياسة التعليم. إن الانزواء فى الإطار المعهود نفسه الذى تعودناه منذ زمن إنما هو انكفاء ونكوص مهما قدمنا من خطط إصلاحية لا تنتج إلا نسخاً مكررة مما ألفناه وعهدناه فى القرن الماضى.

إن المدرسة اليوم هى فى التحليل النهائى مدرسة الأمس، وستبقى غداً كما هى اليوم وكما كانت عليه بالأمس، مهما أدخل عليها من تحسين وإصلاح ما لم نتجه إلى إيجاد نموذج جديد نعلن فيه عن نهاية المدرسة التى أنهكنا التفكير فى تقويمها وإصلاحها، ونتوجه إلى تطوير حقيقى وتطبيق علمى لتقنيات التعليم يغرى أصحاب القرار المرتبط بتوفير التمويل للتعليم ويجعلهم أكثر تعاوناً وتفهماً للتربويين ومتطلباتهم. فلكم عانى القائمون على التعليم من صعوبة اقتناع المعنيين بالإنفاق على التعليم بخطط إصلاح التعليم وتحسين المدارس إلى درجة وصلت أحياناً إلى فقدان الثقة بين الطرفين، وربما اتهام فريق لآخر بانعدام الحس الوطنى، وبعدم إدراك خطورة وأهمية التعليم. ولعل مرد صعوبة اقتناع "الماليين" شعور داخلى بأن خطط إصلاح التعليم التى لم تتوقف لم تؤد إلى تغير ملموس. وإن المدرسة ستبقى كما هى، فلماذا إذن الزيادة فى الإنفاق؟! غير أن ثمة سبباً آخر لعدم التجاوب السريع من قبل الممولين هو عدم تفريقهم بن الإنفاق على التعليم والإنفاق على المؤسسات الاستثمارية الأخرى، إذ إن التعليم ينفرد بكونه مجال العمل الوحيد الذى يؤدى المستهلك فيه معظم الأعمال الأساسية. فالطلاب هم الذين يتلقون التعليم وهم أيضاً معيار الكفاية وليس الإداريين أو المعلمين. ومع ذلك فإن ميزانية المدرسة لا تجسد هذه الحقيقة، فلو كانت مثلا آلاف الجنيهات لكل طالب فإن ما يعود على الطالب منها قد لا يتجاوز عشرات الجنيهات هى ما ينفق على المواد والأدوات التى يستخدمها الطالب، رغم أنه يمثل المستهلك الأساسى، وهو المعيار الرئيس الحقيقى لكفاية التعليم وإنتاجيته. إن هذا الاستثمار الهزيل فى عالم تقاس فيه دورات حياة الإنتاج وتقنياته بالأشهر وليس بالعقود إنما يقود إلى التخلف التقنى، وعلينا ألا نفاجأ إذا لاحظنا فى خضم الثورة المعلوماتية العالمية أن تقنيات التعليم المتوفرة اليوم لأكثر الطلاب فى أكثر الأوقات وفى أغلب المدارس والجامعات موغلة فى القدم فى حين أن قوة تقنية المعلومات تتضاعف وتزداد بمعدل عشر مرات كل بضعة أعوام منذ عام ١٩٥٠، وهذا يعنى انخفاض إنتاجية التعليم واضمحلال دور المدرسة وهذا لا يعود فقط إلى قلة الموارد والأموال المتاحة للمدرسة، ولكن أيضاً إلى الأولويات المتأصلة فى عرف المؤسسة الأكاديمية التى تحتل فيها الابتكارات التربوية والتعليمية مرتبة متأخرة فى التطبيق العملى.

ولو تنامت قوة تقنيات التعليم بالمعدل نفسه الذى نمت فيه قوة تقنيات الحاسب الآلى فى العقود الأربعة الماضية لتحققت الأهداف التربوية والتعليمية فى زمن يسير وبتكلفة أقل. إلا أن العامل الإنسانى يظل عائقا دون تحقق التعليم بالسرعة المطلوبة، وهذا لا ينفى حقيقة كون المدرسة والكلية معزولة عن ثورة المعلومات التى فجرت وأحدثت التحول فى الجوانب الحياتية الأخرى. إن المقارنة بين تطور تقنيات التعليم وتقنيات المعلومات والاتصال تبرهن على أن الفجوة التقنية بين البيئة المدرسية والعالم الحقيقى تتنامى وتتسع بسرعة كبيرة إلى درجة أن خبرة حجرة الفصل أضحت غير منتجة، وضعيفة الصلة بالوجود الإنسانى الطبيعى. ولا يمثل الفشل فى استغلال القدرة التعليمية للحاسب الآلى إلا مجرد مثال توضيحى لمقاومة المؤسسات التعليمية للتغيير. إن المتتبع للميزانيات المرصودة لاستخدام الحاسب الآلى فى التعليم يدرك حقيقة هذه الفجوة العميقة التى تنذر فعلاً بأن المدرسة أضحت مكاناً منعزلا عما يجرى فى المؤسسات الأخرى غير التعليمية.

إن السبب المباشر لهذا الأداء الضعيف للمدرسة يكمن فى انعدام الاستثمار فى التقنية التعليمية، ذلك الاستثمار الذى هو بحاجة ماسة إلى التوسع السريع وهو الأمر الذى لا يتأتى إلا بالتركيز على البحث والتطوير، مع الأخذ فى الاعتبار أن مجرد زيادة ميزانية البحث فى التعليم لن يؤدى بحد ذاته إلى ابتكارات تعليمية أكثر أو إنتاجية أكبر للمدارس والكليات. فلقد كانت هناك ابتكارات تعليمية تم بحثها وتجريبها فى العقود الماضية، غير أن الملاحظ أن كثيراً من تلك الابتكارات التى قدمت قيمة حقيقية لم تطبق أو تدمج فى نظام التعليم. وهنا نتساءل: لماذا كانت عملية البحث والتطوير فى التعليم غير منتجة فى الغالب؟ هناك عدة أسباب أحدها يكمن فى غياب السوق التنافسية والحافظ الربحى لنتاج البحث التربوى.

فعلى سبيل المثال: ظهر قبل سنتين تقريران بحثيان متزامنان جسدا الفرق الذى يمكن أن تحدثه قوة السوق. وكان أحد التقريرين حول فائدة إضافة حبوب الشوفان إلى الوجبة الغذائية فى تخفيض مستوى الدهون فى الدم، أحد أهم مسببات أمراض القلب، أما التقرير الآخر فكان حول نموذج تقنى تعليمى "للكبار يؤدى إلى خفض الأمية". ومع أن مؤشرات الثبات للتقريرين كانت متشابهة إلا أن الدراسة الخاصة بالشوفان تمخضت فى خلال أشهر قليلة عن فيضان من منتجات تجارية اجتاحت الأسواق لتتجسد فائدتها على صحة المستهلك فى حين أنه لم يعقب دراسة تقنية محو الأمية أى منتج يطبق

نتيجة هذه الدراسة؛ وذلك لأن الاحتكار الأكاديمى يمنع أى فرصة تسويقية حقيقية ينتج عنها الاستفادة من النتائج العلمية.

إن هذا المثال يوضح الشكوى التى يرددها الباحثون فى مجال التعليم فى أن الكثير مما تم التوصل إليه واكتشافه لزيادة فعالية التدريس والتعليم لم يطبق على أرض الواقع. إن السبب الحقيقى لذلك هو الانفصال التام بين التربوى والسياسى، حيث يملك الأخير القرار المالى بالنسبة للمستهلك وهو الطالب الذى يستخدم خدمات التعليم ومنتجاته، وهذا يؤدى بالطبع إلى عدم اكتمال عناصر نظام العرض والطلب فى التعليم.

إن تمسك المؤسسات التعليمية بتقنيات تعليمية قديمة وعدم استبدالها بالمستجدات فى هذا الجانب المتطور بسرعة مذهلة إنما ينذر بفقدان الأمل فى المدرسة، ولعلنا نتأمل حقيقة قائمة، وهى: لا يزال التربويون وأصحاب القرار حتى اليوم يجادلون بعضهم حول ما إذا كان من الأنسب السماح للطلاب باستخدام الآلة الحاسبة فى اختبارات الرياضيات أم لا، فى حين أن الشركات اليابانية والأمريكية تقوم فى الوقت ذاته بتصميم آلات حاسوب بلا لوحات مفاتيح أو شاشات يمكن ارتداؤها كجزء من الملابس تقوم بإنتاج صور بيانية مجسمة والتفاعل مع المستخدم بلغة عادية.

لكى تبقى المدرسة بحاجة إلى تحرير التعلم من القيود الزمنية والبحثية، فهذا يتطلب إعداد خطة عمل تتضمن الخطوات الآتية:

- إلغاء اشتراط الشهادات الدراسية فى التوظيف، وهذا يؤدى إلى حفز الجهات الموظفة لتطوير أو شراء أدوات التقويم التى يمكنها قياس القدرات الحقيقية، وهذا يعنى نشوء نظام اعتبارات تمكن ينتج عنه تصميم استراتيجيات تعلم جديدة وممارسات مدرسية مختلفة جذرياً تركز على تشخيص الجوانب التى يحتاج الفرد إلى تعلمها للوفاء بمتطلبات الحياة العملية والوظيفية التى ينشدها بأقل تكلفة ممكنة، وهذا يعنى تحول المجتمعات من الاهتمام بالشهادات إلى التركيز على ما كان يجب أن يركز عليه منذ زمن طويل وهو الكفاءة والقدرة والمهارة.
- تجاوز الأساليب التقليدية للمدرسة إلى استخدام الوسائط المتعددة والتعلم من بُعد.
- خصخصة التعليم لتجاوز بيروقراطية التعليم الحكومية وفتح مجالات الاستثمار لتطوير تقنيات التعليم وتطبيقها.

• مقالات تدافع بقوة عن وجود المدرسة، وتدعو بشدة لتفعيل أدوارها:

(١) فى مقال عنوانه: فكرة (يوتيبيه) : جاء فيه ما يلى:

أعتقد أن المجتمع المعاصر هو مجتمع التمدرس ومجتمع التربية النظامية، ذلك أن الواقع المعاصر يتطلب التركيز على الدراسة المتخصصة والمنهجية. وعندما نقول (بموت المدرسة) فإننا بذلك نناقض متغيرات عصر الإعداد المعرفى والعلمى المتخصص.

إن مقولة (مجتمع بلا مدرسة) هى مقولة "يوتيبية" جاءت فى فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضى، تلك الفترة التى حملت كثيراً من الأحلام والقيم والمثل التى تنادى بالمساواة وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الفئات الاجتماعية المختلفة. ومجتمع بلا مدارس اصطلاح واسع يحتاج منا إلى تحديد تربوى، فتحول المجتمع إلى مدرسة كبيرة هو بلا شك هدف تربوى جميل يحمل الكثير من المضامين والجوانب الإيجابية. لكن تحول المجتمع إلى مدرسة كبيرة يتطلب وجود مجتمع ذى خصائص اجتماعية وفكرية وثقافية وتكنولوجية محددة قد لا تتوافر فى المجتمعات النامية.

إن الحاجة إلى تطوير النظام التعليمى القائم على التربية المدرسية ما زال الوسيلة المضمونة لتحقيق تنمية شاملة لدول العالم الثالث. ولذا فإن القفز على الواقع الاقتصادى والاجتماعى لتلك الدول والمناداة باعتماد الأساليب غير التقليدية فى التعليم قد يشكل رجعة للخلف وتأخيراً لبرامج التنمية الشاملة.

لكننا مع ذلك نؤكد أهمية الاستفادة من المعطيات الحديثة فى المجال التربوى خصوصاً بمجال التعليم من بُعد وتقنيات التعليم الحديثة، وتركيز الجهود على تطوير البرامج والمناهج التربوية التى تتعدى حدود المدرسة، بحيث تتوافق المناهج والبرامج المدرسية مع روح العصر ومع مقومات المجتمع الذى توجد فيه المدرسة، وأن تكتسب تلك البرامج المرونة اللازمة فى التجديد، وأن تتحول المدارس إلى مؤسسات اجتماعية فعلية تتبادل الخبرات والوسائل والمرافق مع المجتمع الكبير، وأن لا يقتصر تعلم الطلاب على المناهج الدراسية وحدها بل أن تصبح المدرسة ورشة عمل اجتماعية تستقطب القدرات والخبرات الاجتماعية ذات الكفاءة العلمية والعملية العالية فى شتى المجالات، مثل: الطبيب والمهندس وعالم الآثار ومهندس الكمبيوتر وغيرهم من أبناء المجتمع.

وفى هذا الإطار فإن تنمية النشاط الطلابى المدرسى يمثل إحدى الوسائل التربوية التى قد تحطم أسوار المدرسة المغلقة، وتجعل المجتمع المحلى واحة تربوية للتعلم واكتساب الخبرات.

وخلاصة القول نرى أن مجتمع التقنية والاتصالات أعاد إحياء دور المدرسة وأكد فعاليتها، وأن المدرسة بأسوارها وأبوابها المفتوحة على المجتمع هى أسلوب التعليم الذى سيصبغ تربية القرن الواحد والعشرين.

(٢) وأيضا فى مقال عنوانه: هذا وهم!، جاء فيه ما يلى:

يمكن النظر إلى شعار: مجتمع بلا مدارس على أنه وهم كبير، فقد وجدت المدارس لتبقى، وليس فى المنظور القريب ما يشير إلى عكس ذلك. لنتذكر أن "مفهوم" مجتمع بلا مدارس ظل خلال التسينيات، وبصفة رئيسة فى الولايات المتحدة الأمريكية موضوعاً للتنظير والحوار بين الأكاديميين. ولعل نشر Ivan Illich لكتابه، (Deschooling Society) وكتابات آخرين غيره، ضمن ما يسمى (Progressive Movement) ساعد فى التفكير جدياً فى توسيع الخيارات التعليمية والبحث عن بديل للمدرسة. ورغم استمرار التربويين فى تأكيد أهمية التعليم المبنى على الخبرة، والبحث عن أساليب جديدة للتعلم خارج الأسلوب التقليدى، فإن ذلك لم يسفر عن تقليص الدور أو الوظيفة الحالية للمدرسة كمكان للتعلم.

ولتوضيح أن المجتمع لا غنى له عن المدرسة، يمكن إعطاء نبذة عن تطور بعض الخيارات والبدائل التعليمية للمدرسة فى بلد يتسم بانفتاحه على كل التجارب التعليمية، الولايات المتحدة الأمريكية. ففى هذا البلد، يوفر نظام التعليم مجالاً رحباً للتجديد والابتكار التربوى بالنظر إلى الصلاحيات الواسعة والمتاحة للإدارات المحلية وغيرها من المؤسسات المعنية بالتعليم فى اختيار الأسلوب الذى تراه مناسباً لتقديم الخدمة التعليمية. ولهذا نجد العديد من المحاولات والتجارب للبحث عن الخيارات الأفضل لتقديم التعليم. ولتعدد تلك الخيارات يمكن الاقتصار هنا على أهمها وأكثر ملامحها بروزاً. وتشمل:

- المدارس الجاذبة (Magnet Schools):

مدارس تقوم بمهام تعليمية وتكون فى الغالب موجهة لخدمة فئات من الطلاب ذوى الاهتمامات المعينة، بهدف تعليم بعض الدراسات المتخصصة. وقد بدأت هذه المدارس منذ السبعينيات، ويوجد منها حالياً أكثر من ٢٤٠٠ مدرسة بها أكثر من

٣٢٠٠ برنامج تعليمى، ويلتحق بها ما يزيد على مليون ونصف مليون طالب، إضافة إلى ما يزيد على ١٢٠ ألف على قوائم الانتظار.

- المدارس ذات الترخيص الخاص (Charter Schools):

تمثل هذه المدارس نمطاً حديث النشأة، يركز على اكتساب المعرفة والرفع من مستويات جميع الطلاب بدلا من الحصول على الشهادة. يتيح الترخيص الخاص لهذا النوع من المدارس استقلالاً عن إدارات التعليم فى الجوانب الإدارية والمالية ونوعية البرامج التعليمية التى تقدم للطلاب. ويلحظ أن شعبية هذه المدارس تزداد يوماً بعد يوم، إذ تم خلال عام (١٩٩٨ – ١٩٩٩) استحداث ما يزيد على ٤٢٠ مدرسة، وحاليا يوجد أكثر من ١٧٠٠ مدرسة تخدم حوالى ٢٥٠ ألف طالب، ومن المتوقع أن تتضاعف الأعداد، بسبب الدعم المالى والسياسى الذى تجده، إضافة إلى الإقبال الشديد من أولياء أمور الطلاب الذين يجدون فيها حلولاً للمشكلات التى يواجهها أبناؤهم.

- المدارس التعاقدية (Contracted Schools):

بدلاً من أن تتولى إدارات التعليم مهام إدارة المدارس أو توفير معلمين لها، أو الإشراف عليها، أو توفير المواد التعليمية لها أو تشغيلها، تتعاقد إدارة التعليم مع مؤسسات خارجية (القطاع الخاص أو غيرها) للقيام بذلك جزئياً أو كلياً، هذا التوجه مشابه لما هو موجود فى العديد من القطاعات العامة، مثل: إدارة المستشفيات والبريد وبعض الخدمات العامة. ويعتقد أن المدارس التعاقدية تتيح الفرص للحصول على أفضل عرض، وإمكانية المساءلة عند التقصير عن بلوغ الأهداف المتفق عليها.

- نظام الوصل (Voucher Systems):

يقوم هذا النظام على أساس منح ولى أمر الطالب وصلا أو قسيمة (شيك) يعادل تكلفة تعليم ابنه أو ابنته فى المدرسة القريبة منه بحيث يستطيع أن يستخدم ذلك المبلغ فى إلحاق ابنه فى أى مدرسة يشاء حكومية كانت أم أهلية. نشأت فكرة الوصل فى بداية الستينيات من منطلق أن فعالية المدرسة تتحسن إذا وُجد سوق للمنافسة. وفى السبعينيات وجد تحمس للفكرة على أساس أنها تمثل خياراً جيداً للطلاب الذين تضطرهم ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية إلى الالتحاق بمدارس ذات مستويات تعليمية متدنية، ورغم العائق القانونى لتطبيق نظام الوصل فى بعض الولايات الأمريكية، فإن هناك ما يزيد على خمس وعشرين ولاية تسمح بالنظام.

ويمثل موضوع نظام الوصل اليوم قضية تعليمية حساسة تستقطب اهتمام العديد من السياسيين والمعنيين بإصلاح أنظمة التعليم.

- المدارس الأهلية(Private Schools): هذا النوع غنى عن التعريف.

- الدراسة المنزلية (Home Schooling):

يمثل هذا النوع ما يمكن أن يسمى بديلاً للمدرسة، حيث يتلقى الطفل، كل أو جل تعليمه داخل المنزل، ويعزى السبب لظهور هذا النوع من التعليم إلى دوافع بعضها دينية (التركيز على التعليم الدينى باعتبار أن تدريس الدين فى المدرسة الأمريكية ممنوعاً)، أو اجتماعية (الوقاية من الجريمة والمخدرات والعنف داخل المدرسة)، أو دوافع أسرية أو تربوية (توفير تعليم يعتمد على الخبرة والاستقلالية والمزيد من الحرية فى اختيار ما يتم تعلمه). وحالياً هناك ما يزيد على مليون طفل يتلقون تعليمهم (من الصف الأول حتى الصف الثانى عشر) دون الذهاب إلى المدرسة، أو ما يعادل حوالى ٣,٦٪ من كل طلاب التعليم العام (٤٧ مليون طالب). ويلاحظ أنه لا يوجد نمط واحد من التعليم المنزلى سواء من حيث المهارات للمعارف (مواد الدراسة) التى يركز عليها، أو من حيث العمر الذى يظل فيه تعليم الطفل مقتصراً على ما يقدم فقط من خلال المنزل. ولا تزال الآراء منقسمة إزاء جدوى هذا النوع من التعليم وإمكانات التوسع فيه، بسبب محدودية ما يمكن أن يقدمه المنزل من خبرات وإمكانات لا يمكن أن تتوافر إلا من خلال المدرسة.

- المدارس البديلة (Alternative Schools):

ضمن هذا التصنيف، توجد عشرات الأمثلة على مدارس أنشئت خلال الستينيات والسبعينيات بغرض تقديم برامج تختلف عن برامج المدرسة التقليدية، وموجهة لخدمة فئات الطلاب الذين لم تلفح المدرسة التقليدية فى تعليمهم، حيث يركز هذا النوع من المدارس على تفريد التعليم وخدمة فئات صغيرة جداً من الطلاب بأعداد كبيرة من المعلمين، واستخدام أساليب مبتكرة فى التنظيم والإدارة وفى التدريس، وجعل الطالب محل تركيز واهتمام العملية التعليمية.

ويظهر مما تقدم أن الخيارات السابقة هى مزيد من المدارس بأشكال مختلفة، ولا تعنى الاستغناء عن المدرسة كمكان لحصول الناشئة على التعليم واكتسابهم الخبرات والمعارف، اللازمة، أو حتى الابتعاد عن مفهومها.

ولعل هذه إجابة عن السؤال عما إذا كان هناك أمل فى استصلاح المدرسة الحالية والوصول بها إلى شكل مقبول، فالمحاولات السابقة تبين بما لا يدع مجالا للشك عدم الرضا عن الأسلوب الذى تقدم به المدرسة التعليم، والبحث عن طرائق جديدة للإصلاح تتلافى العيوب القادمة. لكن أياً منها لا يقوم على فكرة إلغاء دور المدرسة فى المجتمع، أو قيام مجتمع بلا مدارس. ولا يزال مفهوم الدراسة المنزلية (Home Schooling) عاجزاً عن النهوض دون دعم من المدرسة الحالية، كما لا يستطيع أن يوفر تعليماً لجميع المواد الدراسية التى يتم تعليمها فى المدرسة عبر سنوات الدراسة.

(٣) وكذلك فى مقال عنوانه: **لا يمكن إلغاء المدرسة**، جاء فيه ما يلى:

إن الأطروحة المتضمنة (وجود اتجاه يدعو إلى إيجاد مجتمع بلا مدارس) أطروحة غير حقيقية، أى غير موجودة من الناحية الفعلية وإن كانت رأيا عرضه عدة فلاسفة ومفكرين أبرزهم **جان جاك روسو** فى القرن الثامن عشر، **وإيفان إيلتش** فى القرن العشرين، والواقع أن الأطروحة مهمة ومفيدا جداً لا لقيمة فى ذاتها، وإنما لأنها أداة للتنبيه لعيوب المدارس القائمة، وهى عيوب كثيرة. والحق أن كتاب **إيلتش** المشار إليه كان من أفضل ما كتب حول الإصلاح التربوى واستخدم من قبل أناس كثيرين متعددى المشارب كحجة على سوءات النظم التعليمية المعاصرة، لكن حتى **إيلتش** فى كتاباته الأخيرة قد ابتعد كثيراً عن تطرف آرائه الأولى الداعية إلى إلغاء المدارس، ولكنه لا يزال له من المدارس موقف ناقد، وهو موقف صحى لابد من مثله لكل المجتمعات حتى تضع نظمها التعليمية على المحك دوماً وتسعى إلى إصلاحها.

من منظور سسيولوجى (علم اجتماعى) لا يمكن إلغاء المدرسة، لأن النظام التربوى أحد النظم الخمسة الأساسية التى تقوم عليه الحياة الاجتماعية (النظام الأسرى، النظام الأخلاقى / الدينى؛ النظام الاقتصادى؛ النظام السياسى / الأمنى؛ النظام التربوى)، فعن طريق التعليم يتم نقل التراث الاجتماعى واللغة والدين والقيم التى يتعامل أبناء المجتمع وفقا لها.

كما يتم ضبط الناشئة من خلال المدرسة، ويتم أيضاً تدريبهم على المهارات اللازمة للعيش فى المجتمع، وهذه قد تكون مهارات اجتماعية أو فردية أو مهنية، والغالب أن تشمل كل هذه الأنواع. والواقع أنه لا يمكن الاستغناء عن المدرسة فى أى مجتمع متحضر بالغة ما بلغت مدارسه من السوء، وذلك لدورها الأساسى فى نقل أنواع

مختلفة من المهارات اللازمة للعيش فى أى مجتمع متحضر. ولو ألغيت المدرسة، بشكل اعتباطى. فإن مؤسسات أخرى فى المجتمع قد تقوم بدورها أو بجوانب معينة منه. فأمكنة العبادة قد تقوم بشئ من هذا الدور، وكذلك وسائل الأعلام، وكذلك المؤسسات الإنتاجية، لكنها تقوم بنتف من هذا الدور ولا تقوم به كله إلا أن كلفت بذلك، فتصبح عندئذ مدارس فى كل شئ إلا الاسم. وإذا قامت المؤسسات الاجتماعية غير التعليمية بدور المدرسة التقليدى فإنها لا تلبث حتى تظهر فيها عيوب المدرسة التقليدية.

أما الهيئات التى رأى إيلتش فى كتابه المشهور أن تحل محل المدرسة فهى لا تستطيع ذلك، كما أدرك فيما بعد، وذلك لطبيعتها التخصصية المختلفة مما يعنى أنها إما أن تركز على ما أنشئت من أجله، وإما أن تركز على التعليم، لكنها لا تستطيع أن تجمع بين الاثنين إلا على حساب أحدهما أو كليهما.

* هل من أمل فى إصلاح التعليم؟

بالتأكيد، إن مهمة التعليم قائمة على التفاؤل المبنى على الاقتناع بالمستقر الثابت بأنه يمكن تغيير الناس، أى يمكن تعليمهم، والعالم ملىء بالتجارب الإصلاحية المختلفة التى أثبت كثير منها فعالية وجدوى. صحيح أن بعضها فشل كثيراً أو قليلاً لكن المستعرض لأنظمة التعليم فى العالم يلاحظ أنها فى تحسن مستمر، وما هذا إلا من أثر الإصلاح المستمر المتفائل. وليس من الممكن، نظريا ولا عمليا، طرح نموذج إصلاحى واحد يصلح لكل المشكلات التعليمية، وإنما المبدأ البديهى أن الإصلاح ينبغى أن يركز على عدد من المحاور أهمها ما يلى:

١ – نوع المشكلات الموجودة: ما هى؟ هل يوجد لها قياس علمى موضوعى؟ أى هل نعلم أبعادها ومدى استشرائها؟

٢ – ما الحلول المقترحة لحل المشكلات؟ هل هى مرتبطة بطبيعة المشكلات؟ هل بينهما صلة منطقية واضحة؟

٣ – من يقوم على الإصلاح؟ هل هم أناس أكفاء قادرون؟ هل لديهم الحماس للتغيير؟ هل لديهم التنظيم اللازم لإحداث التغيير؟

٤ – هل توجد جدولة للإصلاح (خطة تنفيذ مربوطة بزمن محدد)؟ هل توجد متابعة للتنفيذ؟ هل يوجد تقويم مستمر لأثر الإصلاح؟ هل توجد مرونة فى الإجراءات تسمح بتغيير اتجاه إصلاح فى حال لزوم التغيير؟

٥ – هل توجد الإرادة الاجتماعية والسياسية اللازمة لإحداث التغيير والإصلاح؟

ليس الحل فى اختلال النظام التعليمى إلغاء المدرسة، بل الحل هو إصلاحها، والإصلاح التربوى عملية صعبة ومعقدة الأطراف وطويلة المدى، لكنها هى الخيار العقلانى المتاح للمجتمعات المختلفة ومنها مجتمعنا هذا.

ثانيا : المدرسة المبدعة بين الوهم والحقيقة :

بسبب التداعيات العديدة التى صاحبت النظم التعليمية فى عديد من الدول، بدأ الشك يتسرب فى نفوس نسبة عظيمة من الناس، بالنسبة لقوة تأثير التربية وقدرتها على قيادة المجتمع، أو على أقل تقدير إمكانية أن تصلح المدرسة العديد من الاعوجاج فى سلوك المتعلمين الذى بدأ يتفشى حالياً بحيث يبدو وكأنه ظاهرة ملموسة، وأن تقوم المدرسة بتقديم نوعية جيدة من التعليم تواكب التقدم العلمى والتقنى الذى يمثل سمة أساسية لعصر المعلومات، وأن تعمل جاهدة – وهذا هو المهم – لتصلح مسارها بنفسها من أجل:

١ – إعادة النظم المدرسية المتبعة بما يتوافق ويتماشى مع قواعد الجودة الشاملة فى الإدارة.

٢ – وضع دستور أخلاقى ملزم لجميع أفراد المجتمع المدرسى.

٣ – تعديل المناهج وطرق تدريسها وأساليب تقويمها وأدوات تعليمها بما يؤكد منهجية التفكير المبدع.

٤ – تحديد رؤية مستقبلية للأدوار التى يجب أن تقوم بها من أجل خدمة المجتمع على المستويين: المحلى والعالمى، والتلاحم مع ذلك المجتمع بما يسهم فى خلق عقلية دولية خلاقة ومبدعة، تستطيع أن تتحمل مسئولياتها المستقبلية.

٥ – رسم خريطة لتكون مصدر إشعاع تعليمى ومصدر تربوى للتعليم المستمر مدى الحياة، وبذلك لا تنقطع صلة المتعلمين بالمدرسة فى المستقبل، حتى بعد تخرجهم فيها.

وعلى الرغم من أن المدرسة كمؤسسة تربوية تقوم على أساس رعاية المجتمع والإشراف على مقدراته، وعلى الرغم من رسم الخطوط العريضة التى يجب أن تلتزم بها المدرسة بالنسبة للأدوار المنوطة بها، فإنها لا تتمتع بقدر كبير من الحرية فى أداء المهام المكلفة بها. والحقيقة تستطيع تحقيق ذلك على أكمل وجه، وتفرضه – باحترام – على المجتمع ذاته دون صدام معه، إذا استطاعت أن تبدع فى أدوارها ومهامها المسئولة عنها، وأن تبدع فى الاستشارات الخدمية والفنية المطلوبة منها، وأن تبدع فى

توثيق علاقاتها بالمؤسسات التربوية وغير التربوية الموجودة فى المجتمع، وأن تبدع فى نوعية العلاقات والصلات التى تربطها بالمتعلمين وأولياء أمورهم ليكون هذا المجتمع البشرى خير سند لها فى تحقيق أهدافها، وأن تبدع فى تحديد آمالها وتوقعاتها المستقبلية، وأن ...، وأن... إلخ.

يثير الحديث السابق سؤالين غاية فى الأهمية، هما:

• السؤال الأول :

هل تسير المدرسة بوضعها الحالى فى طريق الإبداع؟

الإجابة السهلة عن السؤال السابق، هى (لا)، بسبب أزماتها الطاحنة التى تلاحقها من كل صوب وجانب، وتحول دون إنطلاقها فى طريق الإبداع، ولكننا لن نكتفى بهذه الإجابة المختصرة المبتسرة، وإنما نؤكدها من خلال السؤال التالى:

• السؤال الثانى:

إذا كان الإجابة المختصرة عن السؤال الأول قد أوضحت مدى الوهم الكبير الذى نعيش فيه، إذا اعتقدنا أن المدرسة بوضعها الحالى تسير فى طريق الإبداع، فما السبيل لتكون المدرسة مبدعة بالفعل؟ أو بمعنى آخر: كيف تكون المدرسة مبدعة كحقيقة قائمة؟

لكى يكون إبداع المدرسة واقعاً قائماً، يجب أن يعمل المعلم على تعزيز تفكير المتعلم وتطويره وتوسيعه، بما يؤكد أهمية استخدام المتعلم عقله فى تقوية حالة التفكير والاسترسال فيها. فعصرنا يرفض تماماً أن يكون المتعلم ترس فى آلة صماء، يظهر دوره السلبى حسب الإشارة الصادرة له بالعمل. إننا نعيش فى عالم التفاعل، بحيث بات من الصعب أن يتقوقع الفرد حول ذاته فقط، وتنقطع صلته بالآخرين أو تتم فى أضيق الحدود. لقد تشابكت المصالح وتعقدت، ولا يستطيع الفرد أن يعيش لذاته وبمعزل عن الآخرين، لأن مصالحه تنبثق من مصالحهم، وأيضا مصالحهم فى مصالحه. وخلال تعاملات الفرد مع الآخرين، عليه أن يتفاوض معهم من مركز قوة، وأن يخاطبهم باللغة، سواء أكانت حادة صعبة أم سهلة لينة، التى يفهمونها، ودون ذلك لن يستطيع تحقيق المشترك بينه والآخرين، ويظل قابعاً فى مؤخرة القاطرة. وحتى يتفاوض ويخاطب الفرد الآخرين، عليه أن يفكر جيداً فى كل أفعاله وتصرفاته وممارساته وأقواله، ليكون لها دلالاتها الإيجابية. هذا من جهة الفرد أياً كان، أما من جهة المتعلم، فعليه أن يضع فى اعتباره أن التفكير الصحيح دعامته الأساسية فى دراسته، ووسيلته

فى الإنجاز، وإذا أراد تحقيق النجاح والفلاح داخل المدرسة، وفى حياته العملية الواقعية خارج المدرسة، ناهيك عن أن التفكير يمثل بالنسبة للطالب المنهجية العلمية التى تساعده على التخطيط لحياته المدرسية أو غير المدرسية، ولحياته المستقبلية الوظيفية، والتى تساعده – أيضا – على تحليل الأحداث التى تحدث حوله وتطبيق أو ربط ما يعرفه من معلومات ومعرفة على تلك الأحداث.

وعلى صعيد آخر، ليكون للمدرسة المبدعة واقعها الحقيقى، يجب عليها أن تتقبل المتعلم، وتهتم به، عن طريق توفير مناخ تربوى صالح يحقق متطلبات المتعلم، ويزوده بمطالبه التعليمية، ويشعره بأهميته واحترامه، ككائن حى فريد فى نوعه، قادر على التفكير فيما يعود عليه وعلى الآخرين بالفائدة والنفع، وأن يكون لديه الرغبة – أيضا – فى استخدام عقله وفكره بشكل أوسع وأعمق للحصول على المعلومات والإحصاءات والبيانات التى يحتاج إليها.

إذاً لتكون المدرسة مبدعة، يجب أن تهتم بالتفكير كمنهجية تتمحور حولها موضوعات المنهج، وطرائق التدريس، وأساليب البحث والتقصى بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، لذلك يجب تنمية وتطوير مهارات تفكير المتعلم، مع تأكيد أن هذه المهارات ليست إضافة لشئ ولا هى تركيز سريع لبعض المعلومات. وفى هذا الشأن، تجدر الإشارة إلى:

تركز الإصلاحات التربوية دوماً على تنمية قدرات التفكير عند الطلاب عن طريق الأساليب المسهمة فى تحديد هذا الهدف. ورغم الجهود المستمرة التى بذلت فى المدارس لترسيخ التفكير كهدف تربوى، فإن الأمور لم تستقر على حال ثابتة بعد بالنسبة لتحقيق ذلك الهدف الرائع. والشئ الذى يصيب الإنسان بالحيرة والدهشة معا، أن المعارف التى يتعلمها المتعلم فى مجملها، تمثل الأساس الضرورى له، لتكون منطلقه فى تحقق تطور وتخطيط بعيد المدى قائم على التفكير، ورغم ذلك فإن المدرسة تعانى من أزمة حقيقية، لأنها لم تقدم بعد ما يثبت أن مناهجها تسهم بصورة أكيدة وقاطعة فى تنمية تفكير المتعلم.

إذاً، الإشكالية الحقيقية التى تواجهها المدرسة إنها تدعى بأن دورها فاعلا فى تنمية تفكير المتعلم، ولكن ذلك لا يبدو واضحاً تماماً للعيان. وعندما تنجح المدرسة – ويجب أن تنجح – فى تحقيق هذا الهدف النبيل، يمكننا وصفها أو نعتها بأنها مدرسة

مبدعة. ويتطلب تحقيق ذلك الهدف أن تصبح مهارات التفكير جزءً متمماً للمنهاج، وجزءً لا يتجزأ من المواد الدراسية.

إن نجاح المتعلم فى دراسته الأكاديمية تتطلب منه إتقان مهارات أساسية من المعرفة تسهم فى زيادة قدرته على الفهم والاستيعاب، وذلك يمثل بالنسبة له الخطوة الأولى فى طريق تنمية وتطوير تفكيره. أيضا، حين يقضى المعلم وقتاً كافياً فى تعليم السلوك المقارن – على سبيل المثال – تتحسن قدرة المتعلم على استعراض وجهات النظر المختلفة، والمقارنة بينها، ونتيجة لذلك يكون لمفهوم المهارة الأساسية معنى جديد، إذ على أساسه تصبح القدرة على التفكير هى المهارة الأساسية اللازمة للدراسة أو القيام بأى عمل مهما كان نوعه، على أن يتحقق ذلك بتمكن وإتقان وإبداع.

ومما يذكر أن التفكير مطلب مُلح للجميع، وبذلك يسقط – بشدة – الادعاء بأن البرامج التى تعتمد التفكير هى حِكر على الموهوبين عقلياً، وأنها لا تصمم إلا لتتحدى هذه العقول، فغير الموهوبين لا يستطيعون التعامل مع مثل هذه البرامج. والحقيقة أن المتعلم مهما كان معدل ذكائه دون حد معين، فإن له عقله الذى يفكر به، ناهيك عن امتلاكه لمواهب بعينها فى مجالات محددة يستطيع أن يبدع فيها، وخاصة إذا استطاعت المدرسة اكتشاف تلك المواهب. وفى الوقت الحاضر، ظهرت مفاهيم أساسية وحديثة تناولت هذا المجال، وأقرت بأن الفرد قد يفتقر إلى القدرة على حل قضية بعينها فى مجال محدد، ورغم ذلك، قد تتوافر لديه فيه القدرة والمهارة على حل قضية أخرى فى المجال نفسه، وهو – فى الوقت ذاته – يتمتع بمهارة فائقة فى حل قضايا أخرى من نوع آخر فى مجالات أخرى، وذلك فى ضوء المفاهيم التى أسفرت عنها النظريات التالية:

* نظرية جاردنر Gardner الخاصة بتعدد الذكاء (١٩٨٣م).
* نظرية ومبى Wimbey الخاصة بإمكان الإنسان أن يتعلم الذكاء شأنه فى ذلك شأن أية مادة دراسية نتعلمها (١٩٧٥م).
* نظرية ماكين و هامر Mckean & Hammer الخاصة بأن نتائج معدل الذكاء التقليدى لا تمت للنجاح فى التعامل مع أحداث الحياة اليومية إلا بالقليل (١٩٨٥م).

- نظرية ماكلر Makler الخاصة بقابلية المعرفة للتحويل (١٩٨٠م).

وعلى صعيد آخر يوجد اعتقاد قوى مفاده أن كل كائن بشرى قادر على أن يواصل نمو ذكائه وزيادة فاعليته، من خلال تفاعله مع الحياة وزيادة خبرته منها وتجربته فيها.

وفى هذا الشأن، من المهم التنويه إلى أن الفرد قد يصاب دماغه بالتلف، ورغم ذلك فإنه قادر مع الزمن على مواصلة قدرته فى حل المشاكل، بشكل يبعث على الدهشة والإعجاب. وعلى المستوى نفسه بالنسبة للمتعلم، فزيادة فاعلية التعليم ينجم عنه زيادة مضطردة فى التعلم، وزيادة فى حدة الذكاء ونموه. أيضا، تكون المدرسة مبدعة، إذا كانت على وعى كامل – وبشكل مطرد – ما بين اللغة وعمليات الفكر من تفاعل.

وفى هذا الشأن، أفاد ستيرنبرج وكاروس Caruse و Sternberg (١٩٨٥) أن المهارة فى استخدام اللغة، والرغبة فى الاستفهام، وطرح الأسئلة تنمو وتزداد فى العائلات ذات المستوى الرفيع اقتصادياً واجتماعياً. وبسبب أهمية التفكير للطفل باعتباره حاجة أساسية لا غنى له عنها، وأيضا بسبب ما قد يوجد عند الطفل من قصور فى استخدامه اللغة للتعبير عما يجول فى خاطره من أفكار وبالتالى من قصور فى نموه المعرفى، وبخاصة بالنسبة للطفل الذى يعمل والديه بعيداً عن البيت لظروف اضطرارية، ولذلك برز فى المدرسة اتجاه جديد يؤكد أهمية تعليم التفكير عن طريق:

زيادة التفاعل اللفظى فى الصف، بزيادة الفرص المتاحة للمناقشة والحوار داخله، وتنمية مهارات الإصغاء والاستماع عند الطلاب، وزيادة التفاعل والتعليم الجمعى بينهم مما يعطى عملية التعلم والتعليم دفعة قوية إلى الأمام، ويتيح للفرصة لتبادل الأفكار فيما بين الطلاب، لظهور أفكار إبداعية مفاجئة بناءة.

عندما يتجاوب المتعلم مع المعلم فى ممارسة أنشطة التفكير، يشعر المعلم بنشاط متجدد، ويعمل على إثارة ذهن المتعلم بطرح أسئلة أكثر تتحدى تفكير المتعلم وتختبر قدراته وتفجر طاقاته الإبداعية، وتلقى عليه أفكارا علمية متقدمة. أيضا يعمل المعلم على تهيئة بيئة صفية آمنة يجد المتعلم فيها الأمن والطمأنينة، بعيداً عن كل الإرهاصات والضغوط التى تحد من تفكيره، أو تجعله فى خشية من استعمال عقله والإدلاء بأفكاره، وبذلك لا يخاف من التعبير عن آراءه بحرية.

وتؤكد المدرسة المبدعة نفسها بقوة حين تبدأ عملية إدخال مهارات التفكير فى مناهجها التعليمية، وممارساتها التربوية، فهى غالباً ما تبدأ بتقديم تعريف لمفهوم هذه

المهارات، وما تدل عليه. وغالباً ما تكتفى بتعريف ضيق محدود لهذا المفهوم، والإجابة عن سؤال: ما هى مهارات التفكير؟ ويتحقق ذلك بإعداد قائمة محدودة من مهارات المعرفة، مثل: التبويب والتصنيف والاستنتاج ووضع الفرضيات وغير ذلك من المهارات، الأمر الذى ينشأ عنه بروز أسئلة تبعث على الحيرة، مثل: كيف يمكن لمثل هذه المهارات أن تطبق فى مواقف مختلفة تستدعى حلولاً وفى مجالات دراسية واسعة ومتنوعة؟ وكيف تعمل هذه المدرسة على نقل هذه المهارات من مواقف التعليم والتعلم إلى مواقف حياتية أخرى جديدة أوسع وأرحب، خارج نطاقها الضيق؟ وفى النهاية يتوجب على المدرسة بعد إلقاء الضوء على مهارات التفكير، أن تتطرق إلى الإبداع، وإلى المهارات الاجتماعية، وإلى قدرتها على التصرُّف داخل نطاق ما تؤمن به من قيم ومثل وعادات وأخلاق.

وكخطوة تالية، تستوجب الإجابة عن الأسئلة السابقة، توسيع نطاق مفهوم التفكير، والانتقال به من تعريفه الضيق الذى له إلى آخر أعم واشمل، وبذلك يمكن الانتقال من مجرد إدراجه فى مهارات ضمن قائمة محدودة إلى مجموعة أعمال مترابطة يمكن أن يقوم بها المتعلم حين يتصرف بحذق وذكاء.

إذاً، على المدرسة المبدعة أن تبحث بجدية واهتمام عما يقوم به المفكر الجيد حين يحل مشكلة ما، وبذلك يتسع للحديث عن مهارات التفكير ليشمل أنواعاً من السلوك الفطرية كالمرونة والثبات، وتحرى الدقة والصواب والأخذ بوجهة النظر الأخرى بعين الاعتبار والدخول فى المخاطرة، والاتجاه نحو دليل يستند إليه المتعلم فى ما يتوصله من استنتاجات، وكذلك العواطف والأحاسيس. وتوضح المدرسة المبدعة بيقين شبه كامل أن التفكير قابل للانتشار وليس إضافة إلى شئ ما، وذلك عن طريق إعادة النظر والتركيز فى تعليم التفكير وتطبيقه بصورة أعم وأشمل، بحيث توسع نظرتها إليه لتشمل اهتمامات المعلم، والمواد الدراسية، والمستوى الصفى، والأنشطة التعليمية.

ومما يذكر، يتفق جميع المعلمين على أن مهارات المعرفة كلها ضرورية وأساسية للجهاز التعليمى كالتقيد بإتباع التعليمات والإرشادات، وإعادة النظر طلباً للدقة وتوخى الصواب، والدأب على السعى نحو التقدم المطرد، وكذلك المواظبة والمثابرة والاستماع لوجهة النظر الأخرى، والإبداع.

وعلى المدرسة المبدعة أن لا تنظر لمهارات التفكير على أنها مجرد إضافات لما سبق أن عرفناه عنها، من مثل: تنظيم للوقت واستخلاص للنتائج وغيرها فحسب،

وإنما يجب أن تنظر إلى التفكير بأنه عملية إنتاج واستثمار، وأن وصول الطلاب إلى المعرفة لا يقل شأناً عن قدرتهم على إعادة تنظيمها واستخدامها.

ومن ناحية أخرى، يجب أن تدرك المدرسة المبدعة أن تعليم التفكير وإتقان مهاراته لا يمكن أن يتم فى وقت قصير، وإنما يتطلب الأمر الوقت الكافى لذلك. بمعنى؛ يجب أن تكون عملية تعليم التفكير مستمرة دائمة وتستجيب لكل متطلب جديد فى ميدانها، وذلك يتطلب تغييراً فى استراتيجيات التعليم، والاتصال بأولياء الأمور، والمهتمين بالتربية من المجتمع المحلى، وإعادة النظر فى أسس تقويم الطلاب، وإعادة تنظيم المواد المنهجية وتقنيات التعليم.

وإذا كان على المدرسة المبدعة أن تعمل باجتهاد لتحقيق تقدم ملموس فى تعليم التفكير، فإن عليها – أيضا – فى أى عملية تطوير للمنهاج أو تحسين تربوى أن تضم فى ثناياها استخدام المنطق والعقل وإشاعة جو من الهدوء، وذلك يلزمه تخصيص الوقت الكافى إذ إن كل شئ لابد أن يأخذ وقته اللازم للوصول إلى مرحلة الإتقان. فعلى سبيل المثال: إتقان تعلم مادة أكاديمية أو أية مهارة فنية يدوية كانت أم ذهنية يقتضى توفير الوقت الكافى، والاهتمام الكافى، واستعمال كل فرصة ممكنة تحقق الهدف كالممارسة العملية والقيام بالأنشطة وامتلاك المعرفة اللازمة وإجراء ما يتطلبه العمل من مناقشة وحوار.

والمدرسة عندما تنجح فى أن تكون مكاناً للإثارة الذكية، فإنها تكون بالفعل مدرسة مبدعة، إذ إن هناك علاقة ارتباط بين الاتجاهات التى تدور حول لغة التعليم وتحسين فاعلية المدرسة وبين تلك التى تدور حول ضرورة الحصول على المعرفة. فالمدرسة المبدعة لا تفترض أن يقوم المعلم بتعليم التفكير وأن يدرك أهميته، ما لم يكن هو نفسه يعيش فى بيئة تحفزه على التفكير وتجعله يحس بأهميته له ولحياته المهنية، وفى هذه الحالة يصبح المعلمون أكثر انضباطاً واهتماماً بالقرارات التى تمسهم والتى تصدر من إدارة المدرسة المبدعة، وهو أمر يختلف عن دور المعلم حين تفوض إليه إدارة المدرسة النمطية سلطات ليقوم بتنفيذها دون فهم لمضامينها ودلالاتها فى بعض الأحيان.

فى المدرسة المبدعة يصبح تفكير المعلم أكثر فاعلية فى عمله وفى اتخاذ قراره وفى معالجته للمشاكل المهنية والخاصة، ويدرك أن عملية التعليم عملية لها دورها المهم

فى الوصول إلى الإبداع وفى اتخاذ القرار وفى اكتساب الخبرة والتجربة، وأنها ليست مجرد عملية تبعية يقوم بها المعلم بما يتماشى والتعليمات التى يصدرها إليه غيره.

أيضا، فى المدرسة المبدعة يظهر اهتمام متجدد فى تطوير مهام المعلم، فبدلا من الاهتمام بتدريبه على أنماط سلوكية معينة داخل حجرة الصف يقوم بها المعلم فى تعليم الطلاب، فإنه يكون مدعواً للإسهام مع غيره فى كل نشاط تربوى فى المدرسة وفى داخل صفوف غيرهم، وليحصل مع زملائه الآخرين على فكرة عامة عما عند الطلاب من مهارات فى التفكير، ويبحث عن وسائل لزيادة المعرفة عند الطلاب. وفى هذا كله ما يعمل على رفع مستوى الإنتاج والنشاط الذهنى عند المشاركين جميعاً، سواء أكانوا من المعلمين أم من المتعلمين.

وترفض المدرسة المبدعة إتباع الأسلوب النمطى التقليدى فى تقويم الطلاب الذى يتمحور حول قياس مستوى تحصيلهم فقط، وإنما تبحث عن دليل جديد لتقف به على مستوى الطالب فى الإنجاز. إن الامتحان هو أداة المدرسة باعتباره المعيار الذى تقيس به تحصيل الطالب، لتستطيع نتيجة ذلك أن تقوم بعملية تقويم له، ولكن فى المدرسة المبدعة الأمر يتعدى حدود الامتحان، وأيضا حدود التحصيل ليشمل جميع جوانب الطالب العقلية والنمائية والاجتماعية والتفاعلية ... إلخ.

فهناك من يحاول تعديل مواد الامتحان ليتمكن من إدخال التفكر الناقد ضمن مناهجه المدرسية. ومع حاجتنا لقياس النمو فى مهارات التفكير إلا أن بعض المقاييس والتقنيات التقليدية المتبعة لهذا الغرض عاجزة عن قياس ذلك، لأن عملية قياس التحصيل الدراسى أمر مكشوف وعلنى ظاهر، بينما عملية التفكير عملية خفية غير ظاهرة للعيان، ولا يمكن ملاحظتها بشكل علنى مباشر قابل للقياس حسب طرق القياس التقليدية المتبعة. أيضا تبحث الامتحانات التقليدية عن عدد الإجابات الصحيحة التى أجابها الطالب لتستطيع إصدار حكمها وتقويمها عليه، ولكن فى عملية التفكير نركز على أسلوب الطالب والطريق الذى يتبعه حين يجهل الإجابة، وكيف يتصرف فى المواقف التى يتعرض لها كل يوم وتتطلب منه الحل والمعالجة، وهو أمر لا يمكن ضبطه وقياسه بالأرقام، وبذلك يتم استبدال أهداف التعلم بالتركيز على التعلم بالأهداف.

بمعنى، فى المدرسة المبدعة يتمركز الاهتمام حول دراسة تطور العمل الجماعى، وجمع التقارير التراكمية، عن عمل الطالب والتى يمكن أن تعكس نمو المعرفة عنده بمرور الوقت بدلاً من إجراء امتحان عادى يتم فيه إحصاء الإجابات

الصحيحة، ولذلك يصبح اهتمام المعلم فى المدرسة المبدعة ينصب على العثور على دلائل وإشارات من خلال عمل الطالب اليومى داخل الصف وخارجه وتدل على نمو السلوك الحاذق الماهر عنده (السلوك الذكى).

وتعلم المدرسة المبدعة جيداً أن مسألة تعليم وتعلم التفكير تتعدى كثيراً الحدود المخولة للمعلمين أو السلطات التى يتحملون مسئوليتها، إذ إن هذه المسألة صعبة ومعقدة، ويتطلب حلها مشاركة أولياء الأمور ورجال الأعمال. وما يؤكد ما تقدم أنه فى بعض البلدان المتقدمة بدأ رجال الصناعة ينهون إلى رجال التربية حاجاتهم فى القرن الحادى والعشرين، ليأخذوا ذلك فى الحسبان حين إعداد شباب المستقبل، فالقوة العاملة فى المستقبل تتطلب مهارات فى العمل المشترك، والتعاون الجماعى لمجابهة أى مشكلة طارئة حال نشوبها. والقيام بجمع الكثير من المعلومات والأساليب التى تتسم بالتفكير للوصول إلى أقصى طاقة ممكنه للإبداع، فى أقل وقت ممكن، وبأقل تكلفة ممكنة.

ومن المتوقع أن المتعلم بعد تخرجه فى المدرسة (أو الجامعة) قد يضطر إلى استبدال مهنته بأخرى التى تخصص بها خلال دراسته، وقد يتحقق ذلك خمس مرات أو ستاً خلال حياته وذلك يتطلب تحقيق أقصى درجة من: المرونة واستمرار التعلم وكيفية التعلم، والتعامل مع الأمور الشائكة والغامضة فى قائمة أولويات مهارات التفكير المطلوبة.

ثالثا : الأصول التربوية للمدرسة المبدعة :

من المهم واللازم لكل من يعمل بحقل التدريس، أو بميدان التعليم أن يعرف جميع الجوانب التى تقوم عليها العملية التربوية، إذ تساعده هذه المعرفة بالفعل على أداء العمل التدريسى على الوجه الأكمل. وعليه، فإن معرفة المعلم بالأمور التالية يسهم فى سيطرته الكاملة على جوانب غاية فى الأهمية، وذلك مثل:

- ما نعنيه بالتعليم، وما يهدف إليه.
- أهمية عدم استيراد أفكار تعليمية لتطبيقها فى مدارسنا، وذلك دون تعديلها بما يتناسب وظروفنا.
- محاولة الاستفادة بالخبرات الجديدة والقديمة على حد سواء.
- نظرة بعض الأفراد إلى المعلمين وإلى مهنة التعليم.
- الخبرات التى تؤثر فى عمل المعلم.

- أبعاد العلاقة بين الموجه والمعلم.

ولإدراك الجوانب المهمة التالية، علينا دراسة الأصول التربوية للمدرسة المبدعة، إذ على أساس هذه الأصول يمكننا التفكير فى كيفية جعلها أمراً حقيقياً وواقعياً وملموساً من خلال إعداد السيناريوهات اللازمة لتحقيق ذلك الغرض.

وجدير بالذكر يقتصر حديثنا عن الأصول التربوية للمدرسة المبدعة على المرحلة الابتدائية فقط على أساس أنها تمثل مرحلة الأساس بالنسبة لبقية المراحل التعليمية، فإذا نجحنا فى جعل المدرسة الابتدائية مبدعة، فذلك مؤشر قوى يشير بدرجة كبيرة من الثقة إلى إمكانية أن تبدع المدرسة والجامعة فى المراحل التالية، ناهيك عن أن إبداعات الطفل وابتكاراته تظهر وتطل برأسها وتفرض نفسها فى التعليم الابتدائى، فإذا فشلنا فى رعاية تلك الإبداعات والابتكارات، فمن الصعب علينا إدراكها وتحقيقها وجعلها واقعاً فعلياً قائما بذاته فى المراحل التالية. وعلى صعيد آخر، تنبثق الأصول التربوية لجميع المراحل التعليمية التالية للمرحلة الابتدائية من هذه المرحلة ذاتها، وتعتبر امتداداً وتوسيعاً لها، وذلك فى ضوء مراحل النمو العقلى والجسمى للتلاميذ.

وبعامة تتمثل أهم الأصول التربوية للمدرسة الابتدائية المبدعة، فى الآتى:

(١) فلسفة المدرسة الابتدائية وأهدافها :

ينبغى الإشارة فى بداية الحديث عن فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه إلى أن هذه المرحلة بمثابة مرحلة الانطلاق والتفتح للطفل، حيث ينتقل من عالمه المحدود المتمثل فى الأسرة والأقارب إلى عالم أوسع وأشمل يتمثل فى الأقران والمدرسين بالمدرسة.

وانطلاقا من أن التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية تهدف تزويد التلاميذ بالخبرات التى تؤهلهم للمشاركة فى مجتمعهم مشاركة طيبة، يتحقق التوفيق بين حاجات الفرد وأهداف المجتمع إذا اتفقت هذه الخبرات مع مطالب نمو التلاميذ.

وبمعنى آخر، فإن التربية هى "عملية تكيف مستمر، تصل بين الكائن وبيئته وتظل تلائم بين العوامل الداخلية التكوينية، والعوامل الخارجية البيئية، حتى تنشئ من هذا كله، نمطاً متسقاً مؤتلفاً، من الحياة الخصبة العريضة".

وإذا كان "النمو هو عملية ترق، من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية جميعا"، إذن يكون من الواجب أن تقوم عملية التربية على أساس خصائص المرحلة التعليمية، وذلك لأن التعلم يعتمد "اعتمادا كليا على النمو، بمعنى أن التعلم لا يتم، دون أن يقابل

ذلك تقدم فى عملية النمو". وهذا يدعونا إلى القول بأن التعلم والنمو، عاملان متداخلان، يؤثر كل منهما فى الآخر.

تأسيسا على ما تقدم، لا يمكن تحديد فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه بمعزل عن خصائص النمو لأطفال المرحلة الابتدائية، المتمثلة فى الجوانب الانفعالية والعقلية والجسمية والاجتماعية والوجدانية.

ففى المرحلة الابتدائية، يبدأ الطفل فى الاحتكاك مع أفراد من غير أسرته وأقاربه، مما يؤثر على حياته، وأنماط سلوكه إيجابا أو سلبا، وذلك على أساس أنه يكون عضواً عاملاً فى جماعة الرفاق. وبعد أن كان خيال الطفل إيهاميا قبل دخوله المدرسة، "تلاحظ أنه نتيجة للنضج العقلى، يصير تخيله فى سن المدرسة الابتدائية تخيلا إبداعياً وتخيلا تركيبيا".

وخصائص النمو للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية من سن ٦ – ٩ سنوات، تتسم بعدة سمات، أهمها: "اتساع الآفاق العقلية المعرفية، وتعلم المهارات الأكاديمية فى القراءة والكتابة والحساب (3Rs) وتعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية، واطراد وضوح فردية الطفل، واكتساب اتجاه سليم نحو الذات، واتساع البيئة الاجتماعية، والخروج الفعلى إلى المدرسة والمجتمع والانضمام لجماعات جديدة، واطراد التنشئة الاجتماعية، وتوحد الطفل مع دوره الجنسى، وزيادة الاستقلال عن الوالدين".

أما خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية من سن ٩ – ١٢ سنة، فتتسم بعدة سمات، منها: "ربط معدل النمو، بالنسبة لسرعته فى المرحلة السابقة، والمرحلة اللاحقة، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح، وتعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم، وتكوين الاتجاهات، والاستعداد لتحمل المسئولية وضبط الانفعالات".

أى أن الفرق بين خصائص النمو عند أطفال المرحلة السنية من ٦ – ٩ سنوات وأطفال المرحلة السنية من ٩ – ١٢ سنة فرق فى الدرجة وليست فى النوع، إذ أن خصائص المرحلة الثانية (٩ – ١٢ سنة) ليست إلا دفعا بسمات المرحلة الأولى (٦ – ٩ سنوات)، وزيادة بلورتها.

ويتكون ضمير الطفل من خلال اندماجه مع الآخرين والتفاعل معهم، سواء أكان ذلك على مستوى الأسرة أم على مستوى الجماعات الأخرى. وفى هذا الصدد

يقول جون ديوى: "فعندما يقوم الطفل بسلوك معين، فإن من حوله يستجيبون له إذ يمدونه بالتشجيع، ويزودونه بالموافقة، أو أنهم يستجيبون عبوسا وتعنيفا. وما يقوم به الآخرون نحونا، عندما نقوم بسلوك معين، نتيجة طبيعية لعملنا، كما تفعل النار بنا عندما نلقى بأيدينا فيها".

تأسيسا على ما تقدم، ينبغى أن تدور فلسفة التعليم الابتدائى حول الاهتمام بنمو الطفل لينمو نمواً سليماً سوياً. ولقد وضع ويلادر أولسون هذه القضية فى تعبير رياضى، هو: "النضج × الرعاية = التطور". وفى هذا الصدد، قال أولسون: "من المألوف استعمال لفظ الرعاية بمعناه الواسع، بحيث لا يشمل التغذية فحسب، وإنما يشمل أيضا شتى الخبرات المعقدة التى نتطلبها فى التربية والتنشئة الاجتماعية. فالكائن الحى فى تفاعل موصول مع بيئته".

ويجب التنويه إلى أن نماء الطفل السوى يتجه إلى العالم الخارجى بالدرجة الأولى، لذا يجب الاهتمام بتنمية حواسه، لأن "الحواس فى جوهرها هى المراصد الخارجية للجهاز العصبى، يتلقى بها ومنها الصور الحاسية للعالم الخارجى المحيط بالفرد. وكلما تعددت زوايا هذه الصور، وضحت معالمها ومعانيها. فرؤيتنا للأشياء، وسماعنا لأصواتها وتذوقنا لطعومها، وشمنا لروائحها، واختبارنا لملمسها، يعطينا صورة أوضح وأدق من مجرد رؤيتها".

ويجب أن يواكب تنمية الحواس تنمية مناظرة لملكات الفرد الداخلية من خلال التغذية والرعاية الصحية والألعاب الرياضية وغيرها؛ لأن "مظاهر النمو المختلفة، متكاملة، تنمو كوحدة متماسكة فى انسجام وتوافق تام، وهى ترتبط فيما بينها ارتباطاً وظيفيا قويا"، ولذلك يلاحظ أنه إذا حدث اضطراب أو نقص أو شذوذ فى أى مظهر منها، أدى إلى اضطراب فى التكوين العام، والأداء الوظيفى للشخصية.

إذاً، ينبغى الاهتمام بصحة الأطفال فى هذه المرحلة، على أساس أنها المادة الأولية واللبنة الأولى التى ينبغى أن يدور حولها برنامج تنمية الأطفال ويجب أن يكون الاهتمام بصحة الأطفال متنوعا، وأن يكون هو المحور الذى يدور حوله فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه، بشرط ألا يقتصر الأمر على ذلك، وإنما يكون بجانب ذلك الاهتمام بما (يستطيع الأطفال أن يتعلموه).

وليس المقصود بالتعبير: (ما يستطيع الأطفال أن يتعلموه) أن يترك الطفل على هواه ليفعل ما يشاء دون ضبط أو ربط، وإنما المقصود بذلك البحث عن إمكانيات الطفل

الداخلية، كذا البحث عن المتوفر لديه من خبرات، و "إعادة تنظيمها، لتنمية القيم المطلوبة".

وجدير بالذكر أنه ليس هناك شئ تعجز التربية عن تغييره. وفى هذا الصدد يقول لايبنتز: "أعطونى التربية أغير وجه أوروبا قبل انقضاء قرن"، كما يقول برتراندرسل: "فلا شك أن هناك مزاجا أصيلا فى كل منا، يختلف باختلاف الأشخاص. وهو يتفاعل مع الظروف الخارجية مكونا شخصية الإنسان، ولكن حتى الغريزى فينا، قابل للتشكيل.

وعلى ضوء المرتكزات التالية:

* الفرد ينمو ككل، لا كأجزاء.
* إمكانات الخير وإمكانات الشر جميعها، موجودة لدى الإنسان.
* تعنى التربية كل المؤثرات الموجهة، سواء أكانت عاطفية أم اجتماعية أم فكرية أم فنية أم أخلاقية أم روحية.

يمكن القول بأن فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه يجب أن تشتق من الأمور التالية:

* الطبيعة الكلية لنمو الطفل فى هذه المرحلة.
* إمكانات وطاقات الطفل الداخلية والسبل اللازمة لتفجير هذه الإمكانات والطاقات.
* الصورة الاجتماعية المطلوب أن يكون عليها الطفل.
* الأفق الإنسانى الأرحب الذى يجب أن يصل إليه الطفل مع الأخذ فى الاعتبار محتويات البيئة المحلية التى يعيش فيها الطفل، لأنها تمثل مصدر خبراته، ومن خلالها يمكن الانطلاق إلى ما يراد بناؤه عليها من خبرات.

وتوجد معادلة صعبة بين (الصورة الاجتماعية)، و (الأفق الإنسانى الأرحب) تربط وتقيد الإنسان بالأرض التى يعيش عليها ويستظل بسماءها ويعب من مياهها، وذلك دون أن تعزله عمن يعيشون فى مجتمعات أخرى.

ولقد باتت هذه المعادلة ضرورة من ضرورات الحياة، حيث تشابكت المصالح فأصبح العالم كله (أسرة) واحدة كبيرة، بفضل التقدم العلمى والتطور التكنولوجى والتدفق المعلوماتى فى شتى الميادين والمجالات. لقد أصبح الإنسان "يرى اتصال مشاكله بمشاكل العالم الإنسانى بأكمله". ولقد بات العصر الذى يعيش فيه الإنسان "عصر التعاون بين أمم العالم، باختيارها أو بغير اختيارها، ولأن وسائل التعاون تزداد

وتنتشر، فى المواصلات والمعاملات". وعلى صعيد آخر، لم تعد الحروب اليوم على النطاق المحلى المحدود، كما كانت من قبل، وإنما إذا قامت الحرب فسوف تمتد لتحرق الأخضر واليابس على حد سواء، وذلك بالنسبة لعديد من دول العالم، ولن تنجو دولة واحدة من ويلاتها حتى ولو لم تشترك بجيوشها فى الحرب، وذلك لأن مخلفات الحروب سوف تصل إليها بالتأكيد، ويكون له من التأثير الفعال كما لو أنها تم ضربها بالصواريخ والقنابل النووية. وعليه، من مصلحة كل دولة الآن أن تتجنب أخطار الحرب، وأن تتعاون مع غيرها من الدول. ولكن: هل هذا التعاون لابد ولن يقوم على أنقاض القومية؟ هذه هى المشكلة.

(٢) القوى الثقافية المؤثرة فى المدرسة الابتدائية :

التعليم الابتدائى جزء من نظام اجتماعى، تشكل على نحو معين، ليتوافق مع المجتمع الذى يوجد فيه وليحقق أهدافه. أيضا، تشكل التعليم الابتدائى ليلاءم طبيعة النمو للتلاميذ. إذن، فالتعليم الابتدائى، شأنه شأن بقية أنواع التعليم، يمثل جزءً من الثقافة العامة للمجتمع، التى تمثل طريقة الحياة الكلية للمجتمع، أو هى بمثابة "ذلك النسيج الكلى المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل، وأنماط السلوك وغير ذلك من وسائل فى حياة الناس، مما ينشأ فى ظله، كل عضو من أعضاء الجماعة ومما ينحدر إليها من الماضى، فنأخذ به كما هو، أو نطوره، فى ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا".

وينبغى التنويه إلى خطأ ربط الثقافة بالعلم، إذ أن الثقافة كانت، ولا تزال، عكس العلم ملكا للجميع، "فالثقافة بالنسبة للفرد، مرادف (للشخصية) إذ لكل فرد شخصيته التى يتميز بها عن غيره من الناس. والثقافة بالنسبة للمجتمع مرادف (للشخصية القومية)، التى يتميز بها المجتمع، عن غيره من المجتمعات، وهى نتيجة من نتائج التاريخ الطويل، وضغوط الحاضر على المجتمع وأبنائه والتعليم المنظم لأبناء المجتمع، وتوجهات ذلك التعليم".

وتتمثل القوى الثقافية، التى تترك بصمتها وتأثيراتها على الشخصية القومية التى تؤثر بدورها فى التعليم الابتدائى بخاصة، فى الآتى:

(أ) العوامل الجغرافية :

لا يتوقف تأثير العوامل الجغرافية على التعليم الابتدائى فقط، وإنما يمتد تأثيرها لتشمل نظم التعليم السائدة فى المجتمع، والتى على ضوئها تتشكل الشخصية القومية.

لقد أثبت (الطب الحديث) وجود علاقة عضوية بين الإنسان، وبين البيئة التى يعيش فيها. حيث تتأثر وجوه نشاطه الفسيولوجية والعقلية تأثرا كبيرا بالتكوين الجغرافى للبلد الذى يعيش فيه، وطبيعة الحيوانات والنباتات التى يطعمها عادة. كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه على اختياره لعناصر معينة من بين الأطعمة النباتية والحيوانية الموضوعة تحت تصرفه.

وبعامة، فإن كل ما يتصل بالبلد من ظروف جغرافية، يؤثر "فى تكوين الشعب وعقليته"، كما تؤثر "تأثيرا كبيرا فى نفسيات الناس وطريقة حياتهم"، وفى "كل ناحية من حياة الشعب".

لذا، ينبغى أن يشتق التعليم الابتدائى فلسفته من ظروف البيئة المحلية التى يعيش فيها الطفل، كما يجب أن تدور مناهج التعليم حول مقومات هذه البيئة ومعطياتها، بالدرجة الأولى.

وينبغى التنويه إلى أن تأثير العوامل الجغرافية لا يقف عند حد فلسفة التعليم وأهدافه، ومناهج التعليم، على نحو ما سبق ذكره، وإنما يتجاوز ذلك بكثير ليمتد إلى كل شئ له علاقة مباشرة بالتعليم الابتدائى، بدءً من سن الحضور وانتهاءً بالمبنى المدرسى الملائم. وفيما يلى توضيح لما تقدم:

* سن الالتحاق :

يبدأ سن الحضور الإجبارى للأطفال إلى المدارس فى البلاد الباردة متأخرا سنة أو سنتين، عن البلاد الأخرى، وذلك على أساس أن الأطفال قبل هذا السن (السابعة) قد لا تكون لديهم المناعة لمقاومة نزلات البرد الشديدة بسبب خروجهم يوميا للذهاب إلى المدرسة صباحا. وفى المقابل، يذهب الأطفال إلى المدارس فى سن الخامسة أو السادسة فى البلاد المعتدلة أو الحارة مناخيا.

* المبانى المدرسية :

يكون من المستحيل بناء المدارس المكشوفة فى البلاد الباردة، بينما يكون هذا النمط من المدارس شائعا فى بعض البلاد المعتدلة أو الحارة مناخيا.

* برامج الدراسة :

ينبغى أن تدور محتويات برامج الدراسة حول محتويات البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة، حيث "يجب أن يتضمن المنهج فى المرتبة الأولى، دراسة القوى والظروف الطبيعية التى يتفاعل معها الإنسان فى كل مرحلة من مراحل التعليم" أيضا يجب أن

تكون البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة هى "نقطة البداية، ونقطة النهاية، فى تعليم كل مادة، منها يستمد التلاميذ الخبرة التى تعد أذهانهم لفهم الحقائق التى يتعلمونها، كما يستمدون المشكلات التى تحفزهم إلى البحث والتفكير".

وهكذا، تؤلف العوامل الجغرافية العالم المادى المحسوس حول الطفل المتعلم كما أنها تكون أول ما يقع عليه بصره، وتتصل به حواسه، ومنها يتفهم العالم الخارجى ويتبين قواه. وعليه، فهى بمثابة العوامل الفعالة فى تعليم الطفل، وذلك بعد طبيعة الطفل (أو قواه الداخلية). وبعامة، تتكون المادة الأولية لتعليم الطفل من كل من العوامل الداخلية والخارجية المتمثلة فى البيئة الطبيعية، ومن هنا تكون للعوامل الجغرافية أهمية فى التعليم الابتدائى.

(ب) العوامل الدينية :

إذا كانت البيئة المادية تسهم فى تشكيل عالم الطفل الحسى الملموس، فإن الإطار النفسى للطفل، لا يمكن الحديث عنه بمعزل عن الدين، لأن "الدين شعور ينشأ بالتدريج مع نمو الطفل". وإذا كان الطفل لا يدرك "فى طفولته المبكرة، المعانى التى تنطوى عليها المعتقدات الدينية، وذلك لأن ذكاءه لم يبلغ بعض المستوى الذى يؤهله إلى إدراك هذه النواحى المعنوية"، "ويتطور النمو بالطفل، فإذا هو فى مرحلة الطفولة المتأخرة، يناقش ويجادل أساتذته ووالديه، فى النواحى التى تتفق ومنطقه اليافع". ونحن فى بدايات القرن الحادى والعشرين، يمكن القول بلا تحفظ بأننا وصلنا إلى قمة نضج الإنسانية، حيث يعيش الناس عصر الحياة (على مبدأ أو عقيدة)، وحيث نجد لكل مجتمع يعيش فى هذا العصر فلسفته ودينه (بالنسبة للأمم التى تؤمن بالديانات السماوية).

وفى المرحلة الابتدائية، لا يكون الدين نابعا من نفس الطفل فقط، وإنما يكون حوله فى كل شئ يحيط به. ومن ثم تتجمع خيوط الدين فى نفس الطفل، على النحو الذى تراه الجماعة المحيطة به وتريده. وهنا مكمن الخطورة، إذ قد تصل إليه التعاليم محرفة غير دقيقة، فتنشأ داخله بعض النزعات المتطرفة غير السوية.

وبعامة، يعتبر الدين المحرك الأول للحياة، بالنسبة للفرد والجماعة على حد سواء، لذا تتحدد معالم فلسفة الحياة فى أى مجتمع معاصر، على ضوء الخطوط العامة للدين السائد فى ذلك المجتمع.

وتستمد فلسفة التعليم فى أى مجتمع من فلسفة هذا المجتمع، ولكن لا تعنى الفلسفة مجرد التحليق فى آفاق من الخيال الجامح، وإنما هى "محبة الحكمة، والحكمة

هى إدراك الأشياء على ما هى عليه إدراكا يقينيا". أيضا، يمكن النظر إلى الفلسفة على أساس أنها "نظام فكرى، نشأ فى بيئة اجتماعية معينة، وتفاعل مع مشكلات هذه البيئة، ثم حاول أن يرتفع فوق هذه المشكلات، فكرا وتنظيما، محاولا أن يوجد الحلول لهذه المشكلات".

إذا أدركنا معنى ومغزى الفلسفة فى ضوء ما جاء فيما تقدم، لأدركنا أن الفلسفة هى توجه العلم والسياسة أيضا. وعلى الرغم من ذلك، تتأثر الفلسفة بالمستوى العلمى السائد الذى يحدد مضمونها النظرى، كما تستجيب أيضا للتأثيرات الاجتماعية والسياسية والدينية".

ولقد كانت الفلسفة الدينية هى السائدة فى العصور القديمة حيث كانت تستمد معالمها من معطيات الدين فى كل مجتمع قديم، ولم تكن تفكر فى خارج إطاره. ومازال هذا الوضع قائما فى العصور الحديثة، وإن كان بدرجة أقل، إذ لا يزال الدين يوجه بدرجة ما التوجهات الفلسفية وغير الفلسفية من شئون المجتمعات المعاصرة.

وعليه، فإن الدين فى كل مجتمع، هو الموجه الأول لفلسفة التعليم فى ذلك المجتمع. لذا، يتدخل الدين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فى جميع مواقف التعليم بشرط أن يكون تدخله واضحا فى مرحلة التعليم الابتدائى بدرجة كبيرة، نظرا لخطورة تلك المرحلة وأهميتها فى تشكيل (المواطن) فى كل مجتمع. كما، يتم رسم (الخطوط الأولى) للشخصية فى هذه المرحلة، والتى على أساسها يكتمل بناء الشخصية فى مراحل التعليم التالية.

(ج) العوامل التاريخية :

لقد تشكلت الحياة على أرض أى مجتمع من المجتمعات بفعل العوامل الجغرافية، ثم ظهر الدين ليضفى على هذا التشكيل صفة الشرعية، ويمد البعد الفيزيقى فى حياة الجماعة ببعد آخر، ميتافيزيقى، قد يكون أعمق من البعد الفيزيقى، وأكثر خطورة. والآن: ما أثر البعد التاريخى على هذا التشكيل؟ يعطى البعد التاريخى لهذا التشكيل بعدا آخر، هو بعد (الاستمرارية)، التى تزيد هذا التشكيل عمقا فى الضمير الإنسانى على المستوى الفردى وعلى المستوى العام. ويمكن تحقيق ما تقدم من خلال رؤية (شخصية) الأمة التى ينبغى أن "تمتد بجذورها إلى الماضى السحيق، حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية، أقامتها عن قصد، لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب".

وتنقسم بلاد عالمنا المعاصر من الناحية التاريخية إلى مجموعتين اثنتين من البلاد، هما: مجموعة البلاد المتقدمة، ومجموعة البلاد النامية. والمجموعة الأخيرة غالبا ما يسودها القلق والاضطراب بسبب ضعف إمكاناتها المادية، وضعف اقتصادها القومى، وإن كانت تسعى جاهدة للوصول إلى ذيل القائمة بالنسبة للدول المتقدمة. ولكن المصدر الذى يمثل خطورة حقيقية على أية دولة نامية، هو أن تضع الطبقة المثقفة فيها نصب أعينها "المدنيات" الأخرى فى كفة الميزان للمقارنة بينها وبين حال تلك الدولة، متناسية بذلك ظروف الزمان والمكان. فعلى سبيل المثال، فإن "المدنية الغربية، هى نتاج نمو سياسى واقتصادى وثقافى وتطور على طول المدى، مما لم تعهده البلدان المتخلفة، والقيام بعملية نقل مفاجئة تنقل بها ثمار المدنية إلى تربة مختلفة، ليس بالمهمة السهلة البسيطة، كما يبدو الحال فى أول وهلة"، لذا يكون من الظلم الفادح والبين أن نقارن بين دولة نامية، ودولة أخرى متقدمة.

وعلى صعيد آخر، قد تتسرع الحكومات فى الدول النامية فى محاولة اللحاق بركب المدنية والنهضة للدول المتقدمة دون أن "تبذل من العناية بتكوين رأس المال البشرى، قدرا يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المال المادى"، "مما يمثل خطرا يعرقل جهودها فى التنمية الاقتصادية"، "لأن زيادة الثروة المادية فى المجتمع لا يمكن أن تستمر دون أن يصاحبها زيادة فى الثروة الوطنية من القوى البشرية المتعلمة والمدربة والمزودة بالمهارات والفنون الإنتاجية وبالثقافات والوعى الكافى بالسلوك الاجتماعى، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية". ويترتب على ذلك، أن هذه الدول لن تخطو خطوات جادة فى طريق التنمية؛ لأن التنمية بالدرجة الأولى "يعتبر الإنسان موضوعها، بدءً ونهاية، ووسيلة وغاية".

(د) العوامل الاقتصادية :

يقف البناء الاقتصادى وراء قدرة أو عجز أى بلد من البلاد على الوفاء بمستلزمات التعليم الابتدائى، من حيث الكم والكيف على حد سواء. أيضا، يسهم البناء الاقتصادى الجيد فى تقديم مناهج جيدة. لا يغلب عليها صبغة اللفظية النظرية التى غالبا لا يستفيد منها المتعلم فى حياته العملية. أيضا، يبدأ المنهج فى المرحلة الابتدائية من الواقع المادى الملموس فى البيئة الخارجية، وعليه يجب أن تكون نواحى النشاط الاقتصادى المختلفة فى المجتمع واضحة تماما فى المنهج. وباختصار يسهم البناء

الاقتصادى فى توفير المال اللازم، للقيام بالخدمات والأنشطة التعليمية فى المرحلة الابتدائية.

ويتمثل دور النظرية الاقتصادية فى التعليم الابتدائى فى فرض القيود على هذا النوع من التعليم، وذلك وفقا لنظام الحكم السائد. فمثلا، فى البلاد الرأسمالية، تكون للمرحلة الابتدائية وظيفة أساسية، وهى تنمية الإنسان من حيث هو إنسان، بغض النظر عن مردودات هذه التنمية من عائد على المجتمع. أما فى النظام الاشتراكى، يكون المجتمع هو الغاية من التنمية. تأسيسا على ما تقدم يتحمل أبناء الشعب مسئولية التعليم الابتدائى فى المجتمع الرأسمالى، بينما تتحمل الدولة مسئولية هذا النوع من التعليم فى المجتمعات الاشتراكية. وباختصار، فإن تنمية الإنسان الفرد، هى هدف التعليم فى النظام الرأسمالى، وعلى طريق هذا الهدف، يأتى الاهتمام بالمجتمع، بينما نجد تنمية المجتمع، هى هدف التعليم فى النظام الاشتراكى، وعلى طريق هذا الهدف، يأتى الاهتمام بالفرد المتعلم.

(هـ) العوامل السياسية :

على الرغم من أن العوامل السياسية ليست أكثر العوامل والقوى الثقافية أهمية، فإنها أوضح أثرا من غيرها من العوامل فى التعليم الابتدائى. وتستمد هذه العوامل أهميتها من أنها التعبير عن كل العوامل والقوى الثقافية، إذ أنها تترجم وتقر كل شئ فى داخل المجتمع إلى برامج محددة تصاغ فى عبارات تؤخذ كمواثيق وأعراف ينبغى أن يلتزم بها جميع أفراد هذا المجتمع.

ويتبع التعليم الابتدائى السلطة، سواء أكانت هذه السلطة نابعة من المذهب الفردى أو المذهب الاجتماعى.

وبالنسبة للبلاد ذات **المذهب الفردى**، يقوم التعليم الابتدائى على (التنوع) والمرونة، ومراعاة ظروف الطفل المتعلم، والبيئة التى يعيش فيها. وعليه فإن التربية الحرة التى يختارها الشعب فى هذه البلاد، ليست تلك التربية التى تعمل على تشكيل إنسان، قادر على أن يذوب فى الجماعة، بل على تشكيل إنسان قادر أن يستمتع بحياته، ويحس بذاتيته وهويته، ويتحمل المسئولية الملقاة عليه نحو مجتمعه بالنسبة لاتخاذ القرار. ومن ثم، فالتربية تعمل على تدريبه على "البحث والتنقيب، القائمين على شعور التلميذ بالمسئولية"، كذا تعمل على تزويده "بالوسيلة التى يستطيع بها أن يشارك، ويساهم مساهمة نشطة بناءة فى الحياة".

وبالنسبة للبلاد ذات **المذهب الاجتماعى** (الشمولى)، يقوم التعليم الابتدائى على التوحيد والدمج "لتحقيق مبادئ وعقائد معينة" تراها الدولة مناسبة، فتسعى إلى تحقيقها من خلال (إخضاع) كل المواطنين لها، مما يسهل لها مهمة الحكم، ومهمة تحقيق ما تريد تحقيقه من آمال تراها السلطة الحاكمة وحدها. ويترتب على ما تقدم أن يكون التعليم بعامة فى يد السلطة، فتشرف عليه، ولا يسمح بأن يشاركها فى ذلك غيرها من الأفراد أو الجماعات. إذن، السلطة وحدها هى التى تحدد فلسفة التعليم وأهدافه، ومناهجه وخططه، وتعين له المدرسين ذوى الولاء لها ولأهدافها، وتشرف على تحقيق ذلك كله بعناية ودقة فائقتين، حتى تضمن تخريج الكوادر والنوعيات التى تريدها.

وينبغى التنويه إلى أن بعض الظروف الطارئة، كظروف الحرب، وظروف القلاقل والاضطرابات قد تفرض نفسها أحيانا على البلاد ذات المذهب الفردى وتجعلها تتدخل فى شئون تشكيل المواطن، وتوجيه نموه بما يمكنها من اجتياز تلك الظروف المؤقتة أو الطارئة.

(و) العامل اللغوى :

يحتل العامل اللغوى منزلة خاصة فى التعليم الابتدائى بسبب طبيعة النمو فى هذه المرحلة، حيث يكون الطفل فى سن السادسة قد توفر لديه الاستعداد للقراءة، فيستطيع "أن ينمى فى مهاراته ليجودها، مستعينا على ذلك بالمهارات والعادات الضرورية، لإتقان القراءة الجهرية والصامتة، ثم تمضى به النظم التربوية الصحيحة، لترعى سرعة قراءاته ومدى فهمه، ثم يتطور به الأمر أخيراً إلى الاستمتاع الفنى، والتذوق الأدبى، لما يقرأ أو يفهم". وما يقال عن القراءة من حيث (استعداد) الطفل لتعلم مهاراتها ينطبق أيضا على الكتابة التى تمثل الشق الثانى للنمو اللغوى.

يتقدم الطفل للمدرسة الابتدائية فى سن السادسة تقريبا، ولديه من القدرات ما يساعد النظام التعليمى على تشكيله لغويا. ولكن التحدى الكبير الذى تواجهه التربية بالنسبة لهذا الطفل هو (الازدواج اللغوى)، حيث نجد فى كل لغة فى العالم نمطين: لغة للأدب (الفصحى)، ولغة للشارع (العامية). فالطفل يأتى إلى المدرسة مزودا بلغة الشارع التى يتعلمها خلال تعامله مع الآخرين داخل الأسرة وخارجها، فيجد فى المدرسة لغة تتطلب تطبيق بعض القواعد والتوجيهات التى لم يألفها من قبل. ورغم ذلك، يستطيع الطفل بقدراته غير المحدودة على التعلم اللغوى، أن يجتاز بسهولة الصعوبة السابقة.

(٣) المناهج وطرق التدريس فى المدرسة الابتدائية :

إن الإنسان بطبيعته "هو نتاج ثقافى بيولوجى". وحيث أن التفاعل الذى يحدث بين الفرد وبين الآخرين، هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، التى تكون شخصية الفرد الإنسانى، لذلك ينبغى أن تكون وظيفة المدرسة الابتدائية الأولى هى تحقيق التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية بما يحقق أهداف التربية، وبما يتفق ونمو الطفل البيولوجى، على أن تكون وسيلتها لذلك المناهج التى تقدمها للتلاميذ.

ولكن المنهج التقليدى القائم على المواد الدراسية يوجه جل اهتمامه نحو المعلومات والمعارف باعتبار أن المعرفة هى حصيلة التراث الذى ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، ولذلك يتمركز مفهوم المنهج حول مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة التى يسهل دراستها، بتوزيعها على عدد محدود من السنوات فى كل مرحلة تعليمية.

وبهذا المفهوم صارت كلمة منهج مرادفة لاصطلاح مقررات الدراسة أو برامج الدراسة التى يقوم التلاميذ بدراستها فى كل سنة أو صف من سنوات الدراسة.

ويتوقف المفهوم السابق للمنهج بدرجة كبيرة على النظرة الضيقة المحدودة التى كان ينظر بها إلى التعليم، حيث كان يهتم فى المرحلة الأولى بتعليم مهارات الاتصال الأساسية وهى القراءة والكتابة إلى جانب الحساب والدين.

ولكن المعرفة فى ذاتها، لا تمثل سوى بعد واحد من أبعاد الحياة الإنسانية، لذا لا يحقق المنهج القائم على المقررات الدراسية أهداف التربية مهما كانت أهمية وقيمة المعارف المتضمنة فى تلك المقررات. ففى هذه المرحلة المبكرة من العمر التى تمثل بداية انفتاح الإنسان على الحياة، لا ينبغى جعل الناحية الذهنية فقط هى الموضع الوحيد من اهتمام المدرسة، بل يجب الاعتناء بجميع نواحى نمو التلميذ، وهى: النمو العقلى والمعرفى والنمو الجسمى والنمو الاجتماعى والنمو الانفعالى.

ونتيجة لقصور المنهج التقليدى فى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه صار المنهج بمفهومه الحديث الواسع الشامل يعرف "بأنه مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ... إلخ، التى تخططها المدرسة

وتهيئها للتلاميذ بها، ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب.

وإذا كان المنهج الحديث يقسم من حيث مراحل تنفيذه إلى مستويات ثلاثة، هى: مستوى التخطيط ومستوى التدريس والتعليم، ومستوى التقويم، فإنه يقسم من حيث محتوياته التى تحقق هذا النمو المتنوع إلى اللغة والجغرافيا والتاريخ والعادات والتقاليد والمهن والقيم المشتركة. لذا فكل واضع لبرنامج المدرسة يكيف البرنامج إلى حد ما وفق حاجات المجتمع وحاجات الفرد، ولا يهمل كلية إغراء المثل الأعلى ولا تكامل التراث الثقافى. وليقابل المنهج المدرسى تلك المعادلة الصعبة بين محلية الإنسان وعالميته على نحو ما رأيناها عند الحديث عن فلسفة التعليم وأهدافه، أو ليترجم هذا الحل بعبارة أصح إلى حياة تعليمية تمارس، فإنه لابد أن يتدرج فى تقديمه للمعلومات من المجتمع المحلى إلى الدولة إلى المجتمع العالمى.

وبعبارة أخرى، فإن على المنهج أن يبدأ بدراسة البيئة المحلية وبذلك يربط المواقف بحياة الفرد فتكتسب هذه المواقف حيوية وتتحول إلى جزء من حياة المتعلم، يضاف إلى خبرته السابقة ويثرى هذه الخبرة ويثرى الشخصية الإنسانية معها، ومعنى ذلك أن المنهج المدرسى يجب أن يقوم على استغلال البيئة المحلية كمعمل حيوى للدراسة ولكسب الخبرات المباشرة فى كل المراحل الدراسية، بحيث يتماشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ، وبذلك عندما تنتهى جميع المراحل الدراسية، يفهم التلاميذ القوى الأساسية الطبيعية وغير الطبيعة التى جعلت البيئة المحلية على ما هى عليه، ويفهموا علاقاتها المختلفة بالبيئات الأخرى القريبة والبعيدة.

وبهذه الطريقة – باتخاذ البيئة المحلية منطلقا للدراسة – على حد تعبير كوبر: "تتسع اهتمامات المتعلمين بالضرورة لتمتد إلى مشكلات المدينة ثم مشكلات الدولة ثم المشكلات العالمية الكبرى". أى أن البيئة المحلية يجب أن تكون هى المنطلق فى المنهج المدرسى، والمحور الذى تدور حوله برامج التعليم.

ولا يقف أمر اتخاذ البيئة المحلية محورا للدراسة أول الأمر فى مرحلة التعليم الابتدائى ثم منطلقا لها فى مراحل التعليم التالية، لا يقف ذلك عند مادة دون مادة، وإنما هو يتسع ليشمل كل المواد الدراسية من لغة وعلوم طبيعية وحساب وعلوم إنسانية. كما لا يعنى اتخاذ البيئة محورا ومنطلقا للدراسة الاستغناء عن الكتاب المدرسى الذى لا يزال يشكل الوعاء الذى يحتوى المادة التعليمية التى يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى

الأدوات على الأقل التى تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا.

ورغم وجود مصادر أخرى للمعرفة غير الكتاب، فإن الكتاب يظل أكثر هذه الأشكال شهرة وألفة من حيث طلب الناس له وإقبالهم عليه وبحثهم عنه واستخدامهم له كمصدر للمعلومات لدرجة أن كثيرا من الناس لا يستخدمون غيره فعلا، وربما يجهل كثيرون تماما وجود غيره من مصادر المعرفة.

ويحتل الكتاب المدرسى فى هذه المرحلة الأولى منزلة خاصة نتيجة للاعتماد عليه أساسا فى تزويد الطفل بأساسيات القراءة والكتابة وتنمية مهاراتهما فى السنوات الأولى على الأقل من هذه المرحلة، على أساس أن اللغة إحدى الوسائل المهمة فى تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، لأنها تمثل أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته، وهى الأساس الذى تعتمد عليه تربيته من جميع النواحى، كما يعتمد عليها كل نشاط يقوم به سواء كان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة.

أما طريقة التدريس فإنها يجب أن تكون متضمنة فى المنهج لأن الطريقة جزء من المنهج لا يتجزأ عنه، ولا يجوز فصله عنه، وبخاصة إذا اتخذناها بمعناها الواسع وهو توجيه التلميذ وإرشاده ليستطيع تكوين اتجاهات إيجابية مرغوب فيها، وليكتسب معلومات ضرورية وعادات ومهارات سليمة فى التفكير والسلوك العام.

ولا يمكن أن ننسى هنا الدور الذى يمكن – بل يجب – أن تلعبه المكتبة المدرسية فى المنهج المدرسى وفى طريقة التدريس معا، حيث يجب أن يخصص جزء من المنهج المدرسى للمكتبة وذلك من أجل تنمية عادات القراءة فى نفوس المتعلمين، وتنمية قدراتهم على التعلم من خلال قراءة الكتب، وتحطيم التقسيمات المصطنعة بين المواد الدراسية كما يخلقها فى نفوس التلاميذ جدول الدراسة، هذا بالإضافة إلى توفير لون من ألوان التدريب على العمل الاجتماعى داخل المدرسة.

ويمكن أن يضاف إلى هذه جميعا جانب آخر أكثر أهمية من وجهة نظر التربية المعاصرة، وهو: أنه من خلال المكتبة وما يميل الطفل إلى قراءته فيها قراءة حرة يمكن اكتشاف اهتمامات الطفل الأساسية وتوجيهه دراسياً على أساسها.

أيضا يجب الإشارة إلى ذلك الدور الذى تلعبه وسائل الإعلام والثقافة فى عملية التربية فى هذه المرحلة المبكرة من عمر التلاميذ، حيث يمكن أن تكون مؤسسات تربوية تساعد المدرسة فيما تقوم به من دور فى البناء الاجتماعى، أو تشل يد المدرسة فى تحقيق دورها التربوى الذى تقوم به فتجعلها عاجزة عن أداء رسالتها أمام الدور الذى يلعبه المذياع الذى يسمع فى كل مكان، والسينما التى يمتد نفوذها، والتليفزيون الذى ينافسها، والصحافة بما تمثله من سلطة رابعة، إذ باتت هذه الوسائل الحديثة منفتحة على المجتمع فى الوقت الذى صارت فيه المدرسة منعزلة عن الحياة بدرجة متزايدة.

ويجب أن يتضمن المنهج جميع أبعاد المجتمع من كتب وشخصيات ومؤسسات اجتماعية وسياسية ومعالم تاريخية واضحة ذات قيمة حضارية. هذا بالإضافة إلى المؤسسات الحكومية بما فيها من إداريين وقضاة وشرطة وحياة لأنها تؤثر فى ثقافة الشعب، فهى إما أن تعود الناس على مبادئ الحق والعدل النظام والصدق والتضحية والخدمة العامة، وإما أن تعودهم على الغش والكذب والجبن والرشوة.

وإذا كان المنهج المدرسى هو الذى يترجم فلسفة التربية وأهدافها إلى إجراءات تمارس فى حياة الطفل المتعلم، فعليه أن يتسع ليشمل الحياة خارج المدرسة أيضا، ليشمل مجموع ألوان النشاط الإنسانى فى داخل المدرسة وخارجها.

وعلى الرغم من أن ذلك يمثل تجديدا فى المنهج يخرج به عن شكله القديم والمألوف، فلابد أن تكون هناك مقاومة له لأن المؤسسات الاجتماعية على اختلافها، ومن بينها المؤسسات التعليمية فيما يبدو تفضل الاستقرار وتتجنب التجديد أو التغيير ومتاعبه. ولكن هذا التجديد يعتبر ضرورة أساسية تعيد إلى التربية حياتها ورونقها وفاعليتها فى الحياة إذ ليست مهمة المعلم كما كان قديما أن يعلم، بل أن يهيئ لتلاميذه الفرصة ليتعلموا ويسهل تعلمهم. وبقول آخر: مهمة المعلم أن يحمل تلاميذه مسئولية التعلم، ويتوقع فى الوقت نفسه العقبات التى سيصادفونها ويزودهم بوسائل التغلب عليها، "فليس الأطفال فى المدرسة للإنصات أو الاستماع أو للتعلم والتذكر، بل للإعداد للحياة ولاكتساب وسائل الإعداد لمستقبلهم عن طريق التربية التى يتلقونها".

ونظرا لأهمية المنهج فى المدرسة الابتدائية، إذ على أساسه يمكن تحديد ما إذا كان التلميذ سوف يواصل ويكمل تعليمه فى المراحل التالية فى ظل وجود عوامل عادية وطبيعية، أم لا، يكون من المهم التطرق – بعناية واهتمام كبيرين – للأسس النظرية التى يقوم عليها منهج المدرسة الابتدائية، وتتمثل أهم هذه الأسس فى الآتى:

(أ) طبيعة وأهداف التعليم الابتدائى :

من الأشياء البديهية أن نذكر أن العمليات التعليمية بطبيعتها ذات مغزى ومعنى، حيث أنها مصممة لتحقيق هدف أو مشروع نهائى، وهو مالا يمكن الوصول إليه من خلال الاستيعاب العشوائى للمهارات أو محاولة الفهم فى ظروف غير مستقرة. وتعد فكرة تجربة التعلم المخططة مسبقا والتى تحتوى، فى العادة وليس بالضرورة، على مدرسين ودارسين يعملون من أجل تحقيق هدف عام، تطبيقا لما تقدم. وتعتبر هذه الفكرة هى الميزة الأساسية للعملية التعليمية، حيث يجب تدريس المهارات حتى يمكن تطبيقها إجرائيا، وبذلك تكون المعرفة هادفة وذات أهمية.

وبينما لا يوجد هناك أى جدال حول مباشرة هدف العملية التعليمية، فإن الخلاف حول طبيعة هذه الأهداف النهائية التى يمكن التخطيط لها والوصول إليها، يكون قائما أو محتملا. وتشير المناقشات التى تدور حول تلك الأهداف إلى الاختلافات بين وجهات النظر الخاصة بالتعليم، والتى بطبيعة الحال تتسم بأنها غير قابلة للاتفاق. هذا ويمكن فهم طبيعة وجهات النظر التعليمية المحددة عن طريق عمل تقارير عن هذه الأهداف. وعلى سبيل المثال، فهناك الذين ينظرون إلى التعليم على أنه عمل يهدف أساسا إلى تطوير المفهوم. وأيضا يوجد الرجل المثقف الذى يدرك أن التعليم كشئ ليس له قيمة فى حد ذاته، ما لم يتم تسخيره من أجل إعداد أعضاء مسئولين فى المجتمع، أو أفراد مرموقين اقتصاديا. إن ما ينقص من قدر التعليم هو لصق (حشر) بعض الأهداف التى تتسم بالعمومية، أو تلك الخارجية الدخيلة على العملية التعليمية. وبهذه النظرة، فإن التعليم لا يكون له أى أهداف أكثر من أهداف التربية: ففى المجال العلمى لا يمكن الوصول إلى الشخصية المتعلمة حيث أنه من المستحيل تقرير وتطبيق بعض المعايير لاكتشاف ما إذا كان شخص ما قد أصبح متعلما تماما أم لا. ولهذا فإن التعليم يكون قد تحول إلى نوع من المعايشة أو التوريث، إذا كانت الأهداف التى لها علاقة بالحركة الاجتماعية أو القدرة الاقتصادية هى الأهداف النهائية المنشودة. وإذا أصبح المتعلم مجرد آلة، فإن احتمال تطوير الذات وتقريرها تصبح صعبة المنال، كما يكون استقلال الفرد أمراً مرفوضا.

ومن الناحية التاريخية، فإن وجهة النظر التعليمية قد تمت صياغتها، إما فى وصف المدارس الأساسية، أو تقديم تقرير عن التعليم العلمى التقليدى الكافى للشباب الذى يرتبط بتثقيف الذات وتنويرها.

ويوجد العديد من الأصداء لهذا الاختلاف الرئيس فى وجهات النظر فى قضية العمليات ونتائجها "Product V. Process"، حيث تدور تلك المناقشات حول طرز ونماذج تصميم المناهج وتخطيطها. ويركز كل من هذين الاتجاهين على مركز المتعلم وطبيعة التعليم وعلى مستوى النقاش الفلسفى، وهو ما يساعد الفرد على تحديد ما إذا كانت التجربة تعليمية أم لا. فعلى سبيل المثال: يصبح من الشاذ أن نصف بعض المواقف على أنها تعليمية عندما تقرر بعض المهارات المحدودة عن طريق ترسيخها فى أذهان التلاميذ حتى يتمكنوا من إعادة تلك المهارات دون الحاجة للتفكير فيها. ولكن إذا كانت هناك نية لتطبيقها على مستويات أعلى أو من خلال مهارات حركية، فإن هذا سوف يتحقق من خلال فهم متطور لشئ أكبر من مجرد استيعاب آلى لتلك المهارات. وفى هذه الحالة يمكن تعريفها – وعلى نطاق فلسفى هذه المرة – على أنها تعليمية. والنقطة الأساسية أن هناك حالات ظاهرة جداً يتضح عند تطبيقها على موقف تدريسى تعليمى أنها سوف تساعد الفرد على تقرير ما إذا كانت تعليمية أم لا، وإن كل تلك العلميات لها – بشكل أو بآخر – نتيجة نهائية داخل الفصل.

وتتسم المناقشات التى تدور حول مزايا وعيوب النماذج المختلفة لتخطيط المناهج، بأنها مساوية للمناقشات التى تدور حول وجهات النظر المختلفة عن التعليم، فمن خلالها يتم افتراض عدد من الاحتمالات حول مركز المتعلم بالنسبة للمدرس والمفاهيم المختلفة لمعلومات المدرسة التى تم الوصول إليها. وعلى سبيل المثال: يمكن الاعتقاد بأن إحدى وجهات النظر التخطيطية، والتى أشارت إلى أهمية استخدام الأهداف، من الممكن أن تخرج وجهة نظر آلية للتعليم تتسم بأن لها أهداف محددة ومركزة ينبغى الوصول إليها على المدى البعيد، مثل: توصل بعض الأفراد إلى نظام القيم الموجود فى مجتمعهم. ووجهة النظر التى تركز على عمليات (خطوات) ومبادئ الإجراءات، بغض النظر عن النتائج النهائية، يمكن أن تشير إلى نظام تعليمى فى إطار تطوير الذات والقيمة الأساسية للمعرفة. ولابد لمؤيدى هذين النظامين معرفة واقعية التعليم والتدريس.

ونتساءل: هل يمكن أن تتم العملية التعليمية إذا لم يكن هناك ثواب وأوجه عقاب؟ وإذا لم يكن هناك متطلبات أو نسبة حضور إجبارية؟ وإذا لم يكن هناك سلطة شرعية للمدرسين لتنظيم وترتيب الفصول؟ فى الواقع تصبح كل المناقشات والجدل حول وجهات النظر المختلفة لتخطيط المناهج، تكون غير ذات معنى أو هدف إذا لم يتم الاهتمام بمحتوى المنهج العلمى بكل احتمالاته وقيوده. فالمعلومات عن تخطيط التجربة

التعليمية لا توجه رغبة فى صياغة النظريات فى حد ذاتها، ولكنها محاولات لوضع إطار أو تركيبة يمكن من خلالها جعل الطبيعة التحليلية للعملية التعليمية مسيطرا عليها أكثر ومتوقعة أكثر. وهذا ينطبق على كل وجهات النظر الخاصة بنماذج التخطيط، سواء تلك التى تأخذ أهدافا سلوكية مخصصة من قبل باعتبارها محور الاهتمام أو تلك التى ترفض هذه الأهداف، وتعتبر العمليات التى تدخل فى نطاق التعليم والتدريس أساسية بالنسبة للتخطيط.

وبعامة يوجد اعتقاد قوى بأن نماذج التخطيط قد نشأت من بعض النقص السالف فى كفاءة نظام تعليمى ما، ولذلك يحاول النموذج الجديد تصحيحه ولقد أخذ **رالف تايلر** عند تطويره للمنهج الأهداف كنقطة بداية، وكان يهتم فى ثلاثينيات القرن الماضى بالتركيز على الاتجاهات النفسية فى التعليم الأمريكى، بغرض اختبار التحصيل وحدد المناهج فى المحتوى وطرائق التدريس.

وفى محاولة لوضع إطار يستطيع من خلاله تحرير نظرية المناهج والممارسة، أخذ **تايلر** فى اعتباره أربعة أسئلة، هى:

- ما الأهداف التعليمية التى يجب أن تتمسك بها المدرسة؟
- ما الأهداف التعليمية التى يمكن إضافتها والتى من المحتمل أن تسهم فى تحقيق الأهداف المدرسية؟
- كيف يمكن تنظيم تلك الأهداف التربوية بشكل فعال؟
- ٤- كيف يمكننا تحديد ما إذا كانت تلك الأهداف يمكن الوصول إليها؟

وهذا يشير إلى أربع أوجه أو زوايا لتخطيط المناهج، وهى ما أصبحت متضمنة فى كل المناقشات اللاحقة عن طبيعة المنهج، وهى: الأهداف، والمحتوى أو المعلومات، وطرق التدريس والتعليم، والتقويم والتقدير، وهم معا يكونون نظاماً تخطيطياً بسيطاً بحيث تكون مهمة المدرس الأولى هى تحديد وتخصيص الأهداف ثم اختيار المحتويات المناسبة للوصول إلى هذه الأهداف، ثم ترتيب هذا فى شكل تجارب تعليمية مناسبة، وأخيرا تقويم عمل الأطفال بغرض تقدير ما إذا كانت الأهداف السابق وضعها قد تحققت أم لا، وبسبب هذه البساطة فإن هذا النظام يمكن استخدامه لتخطيط العمل اليومى فى الفصل الدراسى، ولا يمكن تطبيقه على المشروعات الطويلة المدى.

وعلى كل حال فإن محاولة تايلر لتنظيم الهدف والاتجاه فى التعليم لم تكن جديدة، إذ أن معلمين آخرين مثل بوبيت فى عشرينيات القرن الماضى وما قبلها قد فكروا أيضا فى وضع الأهداف لكى يطبقوا الدقة العلمية لعمليات التدريس والتعلم.

(ب) تخطيط المناهج بواسطة الأهداف :

كان الدافع وراء تلك المحاولات الأولى لتخطيط المناهج بناءا على الأهداف المرجوة هو الرغبة فى وضع تصور مسبق لما ينبغى على التلاميذ أن يحققوه من تعليم من خلال خبرة الدرس، على أساس أن الغرض من التعليم هو إحداث التغييرات المطلوبة فى سلوك التلاميذ. فالمفهوم الحرفى لتعلم شئ ما هو حدوث تغيير فى سلوك المتعلم بحيث تكون هذه التغييرات واضحة للمعلمين، وبذلك يمكن إحداث بناء طبقيا من التغييرات فى سلوك التلاميذ، تتماشى مع الأهداف الفردية والاجتماعية العريضة، والتى يتوقع المجتمع أن يحققها نظامه التعليمى. وتوجد فكرة التخطيط التعليمى المضبوطة والموجهة بدرجات مختلفة من التطور والوضوح فى جميع أنظمة التعليم الحكومية. ويمكن تمييزها فى التشريعات والتقارير الرسمية المختلفة للأنظمة التعليمية. ويكون هذا التخطيط الموضوع فى أجلى أحواله وأشدها وضوحا عندما تكون القواعد الموجهة مذكورة صراحة، ويكون ذلك فى مرحلة رفع الشعارات (تحديد الأهداف). وفى الفكر الأمريكى، توجد فكرة المساواة، التى تقوم على تشابه الناس لا اختلافهم، وهذا هو الأمر المهم.

الأهداف ← المضمون ← الخبرات التعليمية ← التقويم.

شكل (١) التخطيط الفكرى للمنهج وفقا لرؤية "تايلر"

كما تعلو أهمية البيئة على الجانب الوراثى، فالتعليم هو الوسيلة التى تساعد على حث الناس على مراعاة معايير وقيم مجتمع معقد ومتغير ومتعدد الثقافات.

وقد كان هذا هو الحال فى بداية تعليم الشعب الأمريكى فى القرن التاسع عشر، مثلما ينطبق الآن على مجتمع اليوم. كما أن التخطيط التعليمى هو أيضا وسيلة يمكن بها جعل المدرس ذا أثر أكبر، وهو عامل لا يقل أهمية اليوم عما كان منذ مائة عام.

وقد تضافرت فى أمريكا، منذ عشرينيات القرن المنصرم وما تلاها، طائفة من المؤثرات والظروف التى أعطت أهمية لحركة التخطيط بناءً على الأهداف، التى بلغت أعلى أشكال تطورها فى ستينيات القرن العشرين. وكان من بين هذه المؤثرات التى ساد الاعتقاد بأن استخدامها يجعل المعلمين أكثر كفاءة فى أداء العملية التعليمية، تطور

النظرة الوضعية السيكولوجية للتعليم والتى أكدت على النتائج الملموسة، وهناك أيضا الفلسفة البرجماتية التى تؤثر على الفكر التربوى الأمريكى والممارسات التعليمية والتى تضفى أهمية خاصة على تحديد واستخدام الأفكار التى تتبع ممارسة تطبيقية يمكن تقييمها. وهناك أيضا، وضع نظام التعليم الشعبى الذى يهدف تعليم متجانس يأخذ على عاتقه، بشكل أساسى، العمل على توجيه الفرد على هدى من القيم النابعة عن ديمقراطية ناشئة. ويمكن رؤية مثل هذه الاتجاهات أيضا فى دراسات تطور الطفل، وبالذات فى أعمال جيسل Gesell، وتلخص كلمات الداعية الرئيس، لما أصبح معروفا بالتخطيط الفكرى للمنهج، رالف تايلر هذه الاتجاهات:

"إن كثيرا من البرامج التربوية لم تحدد لنفسها أغراضا واضحة المعالم. وفى بعض الأحيان قد نسأل مدرسا للعلوم أو اللغة الإنجليزية أو الدراسات الاجتماعية أو أى مادة دراسية أخرى عن الأهداف التى ترمى إليها الدراسة ولا نحصل على رد مقنع، فقد يرد المدرس بأنه يسعى إلى خلق شخص على درجة جيدة من التعليم وأنه يدرس الإنجليزية أو الدراسات الاجتماعية أو أى مادة أخرى لأنها أساسية للتعليم المتكامل. ومما لا شك فيه أن قدرا عظيما من العمل التعليمى يؤديه المعلمون المهرة ممن ليست لديهم رؤية جيدة للأهداف إلا أنهم يتمتعون بحدس مباشر لما ينبغى أن يكون عليه التعليم الجيد، وللمواد ذات الأهمية وللمواضيع ذات القيمة. وعن كيفية تقديم هذه المواد تلقى الموضوعات بشكل مؤثر على التلاميذ، إلا أنه يبقى هناك شئ يلزمنا بشدة، وهو قدر من الرؤية للأهداف التى نطمح إليها لكى نخطط لبرنامج تعليمى، وإذا أردنا أن نبذل جهودا تؤدى إلى التطور المضطرد. وتصبح هذه الأهداف التربوية هى المعيار الذى يمكن عن طريقه اختيار المواد وتحديد المضمون، وتطوير الطرائق، وإعداد الاختبارات".

وكان من شأن هذا التركيز على نموذج وحيد لتخطيط المنهج، أن رفعه إلى مستوى النموذج المضبوط بالنسبة للتربويين الأمريكيين. وفى بريطانيا، بدأت مناقشة عملية التخطيط على أساس الأهداف فى منتصف ستينيات القرن العشرين مع مشاريع تطوير المناهج المبكرة وواسعة النطاق، والتى كان رائدها ومؤسسها نافيلد (N.F.). وكان رد الفعل التلقائى تجاه هذه الجهود المبكرة هو الاستهجان. وكان ينظر إليها على أنها إضفاء أمريكى، مبالغ فيه، للعقلانية على أمور هى فى الأساس أمور عملية (ذات طابع عملى)، كما برهن على ذلك "ماكير ١٩٨١" فى تقريره فى المؤتمر الثالث

للمناهج. وقد أكد رد الفعل هذا من جانب كافة طبقات المهنة التعليمية، أن العمل من خلال الأهداف غير مقبول كأساس للتخطيط. وقد كان الاتجاه ولا زال ضد التخطيط. وهناك عديد من الأسباب لذلك، فهناك أولا كراهية التنسيق أو كراهية تطبيق النظرية فى الممارسة، كما ينبغى أن يكون هناك قدر ملموس من الحرية لدى المدرسين فى الفصول بحيث يكون لهم تأثيرهم المباشر على تشكيل سياسة المدرسة. وهذا الوضع من شأنه أن يؤدى إلى الإحساس بقدر من الاكتفاء الذاتى فيما يتعلق بعملية التدريس.

وهناك سبب ثالث، وهو ميل المدرسين إلى رفض الممارسين من ذوى المستوى الرفيع كمستشارى مواد أو موجهين طالما يمكن تصنيفهم كممارسين. وفى بعض الدول الأخرى – بما فيها الولايات المتحدة – فالخبرة فى بعض الأدوار المحددة مثل مطور المنهج أو المقوم أو الباحث هى من الأمور المعترف بها.

أما السبب الرابع فهو الموقف الذى يرتكز على الطفل فى التعليم الابتدائى، والذى يسير فى اتجاه مضاد للتخطيط فى روحه، حتى وإن لم يكن هو طريقة عمل المدارس الابتدائية. ويجب رؤية التطور الذى طرأ على التعليم الابتدائى من حيث روح التركيز على الطفل التى بدأت تسود كل التجديدات فى مجال التعليم أكثر من العملية التعليمية ذاتها. وتبين الدراسة التى قام بها بنيت عن أساليب التدريس المختلفة قديما وحديثا، الاختلاف الواضح بين هذه الأساليب من حيث وظيفتها والدرجة التى يجب أن يصل إليها المدرس فى عملية التطور.

ولعل العامل الأخير هو أكثر عوامل التطور أهمية بالنسبة للتخطيط المنهجى. فهو يشير عادة – من وجهة النظر التخطيطية – إلى أن المدرسين عادة يختارون الشكل العام للمنهج الذى يلائم أطفالهم – ربما على أساس لفظى – بالإضافة إلى مشروعات حقيقية للعمل بها، وهى لا تكون عادة فى صيغة مكتوبة. والميكانيزم التنظيمى الرئيس قد يكون هو ما تم تسجيله عن التقدم الفردى الذى أحرزه كل طفل على حدة وخصوصا فى اللغة وفى الرياضيات، وذلك من أجل إعطاء قاعدة أساسية لتطوير تعليمهم عن طريق أدائهم لوظائف ومهام أكثر صعوبة. وبعامة، كلما كان الأطفال صغار السن، كانت المشاهدات المسجلة أكثر تفصيلا. ومع الأطفال الأكبر سنا تكون الفرصة أكبر نحو تغطية المنهج ككل، ولكن المشاهدات المسجلة هنا تكون أقل من المستوى السابق. وإذا نفذ المنهج المدرسى بواسطة خطوط عريضة كدليل ستتضح هذه الخطوط فى خطة المدرس (المدرسة) التعليمية طبقا لما يراه (أو تراه) مناسبا للموقف. ونظرا لأن مدرسى

المرحلة الابتدائية هم أكثر الناس عمومية فى وظيفتهم، حيث أنهم يكونون مسئولين عن المنهج ككل مسئولية كاملة. وفى المقابل، نجد أن مدرس المرحلة الثانوية، حيث التخصص الكامل والدقيق فى مادة دراسية واحدة، يكون على طرف نقيض بالنسبة لمدرس المرحلة الابتدائية، الذى يشرف أشرافا كاملا على المنهج بكل مواده الدراسية. أنه ليس موقفا يمكن إعارته إلى أنظمة أخرى للتنظيم المنهجى، أو على الأقل إلى المشروعات التى تعتمد فى وظيفتها على تحديد الأهداف، وذلك فى صيغة أكثر إحكاما. ولكن يقر كثير من المدرسين بأن الحاجة ماسة إلى وجود هيكل يكون أكثر بساطة فى العملية التعليمية. ويمكن عمل ذلك، إذا شاركوا بصورة فعلية فى عملية التجديد المنهجى. ولعل أفضل مثال لذلك، ما يمكن أن يقوم به بعض المدرسين لتطوير المناهج المدرسية لإحداث التجديد فى التعليم الابتدائى اعتماداً على **نظرية تحديد الأهداف**، فذلك يمثل خطوة على طريق التجديد الكلى.

ومن المهم الإشارة إلى أن دراسة موضوع الأهداف من حيث احتمالاتها ومعوقاتها، تقتضى الإجابة عن السؤالين المهمين التاليين:

كيف يمكن تطبيق الأهداف؟ أو ما هى الأهداف؟

يرى **بوفمان** ١٩٦٩ إن الأهداف ضرورية وذلك لفعاليتها الشديدة، إذ كتب يقول:

"نحن على شفا عصر جديد من حيث تحقيق الأهداف التعليمية ... عصر يعدنا بتحقيق تحسينات رائعة فى نوعية التعليم. ويمكن للفرد منا أن يتعاطف مع آلاف المتعلمين أو التلاميذ الذين يجب عليهم الحصول على قدر من التعليم من خلال نظام تعليمى يقوم أساسا على تحديد، ثم تحقيق الأهداف التعليمية للعقول المتوسطة أو للطلاب متوسطى المستوى".

لقد كتب هذا فى الولايات المتحدة فى أواخر ستينيات القرن العشرين عندما كان التخطيط العقلى للمنهج فى قمة تأثيره وإقناعه. كان هذا التخطيط الأساسى الذى بنى عليه مشروعات كثيرة لتطوير المنهج، وخصوصا تلك المشروعات الخاصة بتطوير برامج التعليم التعويضية.

ولم يكن اهتمام رجال التعليم، مثل **ماجر** (١٩٦٢) بضرورة مناقشة القضية والتركيز على الأهداف السلوكية كبيرا، وذلك بسبب الحاجة الماسة إلى تحديد الأهداف بصورة مسبقة كما ناقشها **تايلر** على سبيل المثال، حيث أوضح أهمية الأهداف السلوكية

وضرورة وجودها. ولكن من اللازم أن نضع فى الاعتبار أن الأهداف التعليمية تقوم أساسا على الأهداف السلوكية المرسومة بدقة، مثل: "فى نهاية هذا الدرس يستطيع كل الأطفال العد بدقة من واحد إلى عشرة"، وكذلك الأهداف العامة – وبمعنى أدق الأهداف غير السلوكية – والتى توجد فى كتاب دليل المعلم: "القدرة على تصنيف الكائنات الحية والجماد بعدة طرق مختلفة" أو "معرفة الدور الذى تلعبه الصدفة فى عمل المقاييس والتجارب"، وهناك أيضا الأهداف الأكثر عمومية التى تساعد على فهم المفاهيم المختلفة مثل: "صياغة فكرة عامة عن الفروق بين الكائنات الحية"، والأهداف التى تتميز بتعصبها الشديد، مثل: "المتعة فى اكتشاف مختلف أشكال الكائنات الحية فى البيئة الواحدة". وعلى هذا الأساس، فهناك بعض الأهداف التى تتميز بأنها عامة وشاملة. والشئ الوحيد المشترك بين كل هذه الأشكال المختلفة من الأهداف هو أنها بلا استثناء تناقش ما يجب أن يحققه التلميذ فى العملية التعليمية. ولكن ما تلك المميزات والمساوئ العملية فى مجال الأهداف؟ ويقول إيزنر (١٩٦٩) فى مناقشة عن الأهداف التعبيرية: أن الأهداف السلوكية لها محددات أربع هى:

(١) أن هناك افتراض يقول أنه يمكن التنبؤ بالنواتج التربوية من خلالها.

(٢) أن الاختلاف الكبير فى الموضوعات يمكن معالجته كما لو كان بنفس المقدار من التحديد الممكن عند وضع الأهداف.

(٣) أنهم يعمدون على الخلط فى تطبيق مستوى ما والحكم عليه.

(٤) إن هناك افتراض ضمنى يقول أن الأهداف المكونة هى ذلك الشئ الأول الذى يؤخذ فى الاعتبار عند التخطيط للمناهج، وهذا يخلط الشئ المنطقى بالشئ النفسى.

ولكن يبدو أن هناك مشكلة ما تعترض إيزنر وهى أن تكوين الأهداف يبدو كما لو كان وجهين لشئ واحد. وهو أيضا يظهر مشكلة الأهداف التى تحدث نوعا من تخفيض معدل التعليم والتعلم، ابتداء من التقسيم الضيق للأهداف السلوكية فى عملية مدخل التخطيط. ويقول – صراحة – ما يمكن قياسه يمكن عمل خطة متكاملة له.

وهناك ظاهرتان فى هذا المقام: **أولهما**: أن مدرسى المرحلة الابتدائية يوجهون عناية خاصة نحو المنهج ككل ويضعون أهدافاً محددة لتحقيقها وهذا بالطبع ينتج عنه عدد ضخم جدا من الأهداف. فمثلا قدر إيزنر عدد الأهداف التى يضعها المدرس فى المدرسة الابتدائية بالولايات المتحدة بنحو ٤٢٠٠ هدف فى العام الدراسى الواحد، وذلك من أجل تنظيم المادة التى يقوم بتدريسها. والظاهرة الثانية، وقد سبق الإشارة إليها

وملخصها أنه: إذا كان الشئ الذى يمكن تقييمه بالعين المجردة ضمن الخبرات التعليمية الشرعية التى يحصل عليها الأطفال، فإن هذا سيقلل من قيمة الخبرة التعليمية إلى الدرجة التى يمكن قياسها. وتشير هذه الظاهرة إلى أن العوامل المؤثرة، مثل: المواقف والاتجاهات ووجهات النظر والعواطف والتعبيرات يجب إغفالها. ولكن بوفام وآخرون يختلفون مع هذا الرأى على أساس أنه من الممكن بل من الأفضل تطبيق نظرية تحديد الأهداف على الفنون التعبيرية. ويفترض بوفام المثال التالى: "أنا أعطى الطالب موضوعاً من الأدب الإنجليزى خلال القرن التاسع عشر والذى لم يدرسه من قبل، فإن الطالب يستطيع بعد دراسة هذا الموضوع كتابة اسم الكاتب كما يستطيع وضع ثلاث أسباب على الأقل لاختيار هذه الفقرة بالذات".

وهذا المثال واضح جدا عند دراسة الأدب من أين نأتى بالمتعة فى التقييم المسبب؟ أو كيف يعبر عن درجة الجودة بها؟ والغرض هنا هو تبسيط الأدب إلى مستوى الأسئلة التى تتطلب إجابات بسيطة. ولذلك يعتبر الغرض الأساسى من التخطيط بواسطة تحديد الأهداف هو بالتأكيد تحقيق الهدف من خلال دراسة المضمون، وهذا ممكن إذا كان الهدف ملائم للمضمون، ولا يبخثه حقه. ولكن يجب ألا يبدو الأمر كحقيقة ثابتة على أساس تحديد الأهداف واختيار المادة التعليمية المناسبة للتلاميذ من أجل تحقيق هذا الهدف، وهذا يتفق تماما مع رأى أيزنر فى المخططين الذين يلتبس عليهم الأمر، ويخلطون بين العناصر المنطقية والعناصر السيكولوجية فى عملية التخطيط.

وفى نفس هذا المضمار، يدافع بوفمان بشدة عن الأهداف السلوكية وذلك عن طريق تحديد عدد من الاتهامات المحتمل توجيهها للأهداف السلوكية ومحاولة تفنيدها والرد عليها. هذه الاتهامات تشتمل – على سبيل المثال – النقاط الضعيفة التى تنطوى عليها نظرية الأهداف، أو الطريقة التى تحول بها الأهداف المدرسية إلى ممارسات وأداءات تعليمية تعلمية دون انتهاز فرصة عدم التوقع التى يتميز بها التعليم، أو الأثر اللاإنسانى الذى قد يسببه العمل بنظرية الأهداف على أساس أن المدرسين فى هذه الحالة لا يكون لديهم أى دور فى عملية تخطيط المنهج، وأيضا على أساس أن الأنشطة اللامنهجية، مثل: الفنون الجميلة والعلوم الإنسانية لا يمكن تخطيطها بهذه الصورة. ويرد بوفمان على المشكلتين الأخريتين بأن المدرسين يجب أن يشاركوا فى التخطيط للمنهج، وفى حين يبدو الأمر صعبا عند كتابة أهداف، محددة للفنون الجميلة والعلوم الإنسانية، إلا أن هذا لا ينفى أبداً دور المدرس فى تخطيط المنهج.

ويقدم بوفمان مثال: الحكام فى مباريات الغطس. ففى المسابقات، إذا استطاع الحكام إعطاء الدرجات المناسبة بصورة دقيقة، فإن المدرسين يستطيعون – أيضا – وضع معايير ثابتة لتقييم أنشطة الفنون التعبيرية واستخدامها كأساس لصياغة الأهداف.

ويناقش أيزنر أيضا مسألة تحديد مدى طبيعة الطريقة التى يشارك بها المدرسون فى التخطيط، حيث يقول:

"لماذا لا يرغب المدرسون فى استخدام الآلات والأدوات التى قد تجعل حياتهم أسهل وأيسر؟ ربما لأنهم غير ملمين بالطريقة التى يجب بها تحديد الأهداف. ولكن: لماذا لا يهتم هؤلاء الذين يعرفون كيفية تحديد الأهداف تحديدها بالفعل فى مجال عملهم؟ ربما لأنهم اكتسبوا عادات سيئة فى هذا المقام. ويمكن القول أن قوة وفائدة الأهداف التى تتميز بها المقالات النظرية تنطوى على قدر من المبالغة، تتضح أكثر فى الفصل الدراسى".

إن المناقشة التى يفرق فيها بين الأهداف التعليمية والأهداف التعبيرية فى غاية الأهمية، وذلك بسبب الموقف الذى يتخذه ضد الطبيعة الكلية التى تتميز بها الأهداف السلوكية، ويستعين ببعض الأهداف التعليمية لكى يكون مثل "تايلر" و "بوفمان" و "ماجر" فى أهدافهم السلوكية.

إن أيزنر يدعى بأن الأهداف التعليمية هى الأهداف التى تحدد بلا أدنى غموض ماهية وجوانب السلوك الخاص (المهارة، المعرفة، ...) الذى يكتسبه التلميذ بعد إكماله لأحد الأنشطة التعليمية.

هذا يعنى أن هذه الأشكال كلها أدوات مفيدة فى العملية التعليمية وفى عملية التقييم لهذا النوع القصير المدى من التعليم، مثل المهارات التى يمكن تطبيقها على وظائف تعليمية أكثر تعقيدا. والأهداف التعبيرية هى عبارة عن وصف لما يراه أيزنر بخصوص المقابلة التعليمية.

والمقابلة التعليمية تعنى موقف يجد فيه الأطفال أنفسهم مجبرون على العمل على أساس أنها قد تكون مشكلة كبيرة يجب حلها أو وظيفة أو مهمة يجب القيام بها، ولكنها لا تحدد أبدا ما سيتعلمه الأطفال من خلال هذه المقابلة أو هذا الموقف أو هذه المشكلة. والهدف التعبيرى هو الذى يعطى كل من المدرس والتلميذ الفرصة للاكتشاف والتركيز على بعض القضايا المهمة. إن الهدف التعبيرى عامل محفز أكثر منه عامل تقريرى وصفى".

وتشتمل الأمثلة التى ذكرها أيزنر للتدليل على الأهداف السلوكية على: تفسير معنى "الفردوس المفقود"، وتطوير صيغة ذات أبعاد ثلاثية من خلال استخدام السلك والخشب، وزيارة حديقة الحيوان ومناقشة الأشياء المهمة هناك. هذه الأمثلة تمثل مبادئ عامة للمنهج أكثر من كونها أهداف فى حد ذاتها. ويتساءل ستين هاوس (١٩٧٥) عما إذا كان من الممكن حساب هذه الأمثلة على أساس أنها أهداف، بسبب شكل المالانهاية الذى تأخذه، أم إنها تمثل مهاماً تعليمية خاصة بالتلاميذ أكثر من كونها نتائج للتعليم، وبذلك يثير مسألة الحيز الضيق الذى يتميز به تطبيق هذه الأهداف. فمثلا، الأهداف – باعتبار أنها سلوكية فى مجملها فى بعض مشروعات التعليم – تتميز بأنها أكثر عمومية كحقائق ثابتة فى مجال التعليم، كما أوضح ذلك ماجر وربما بوفمان. ولكن فريق العمل هذا كان على دراية بالخطر – من وجهة نظرهم – الذى يكتنف الأهداف التى تتراءى على طريق العملية التعليمية وبذلك يتم التفاعل بين المدرسين والتلاميذ.

وقد تكون هناك أيضا مشاكل فنية عند محاولة تحقيق الإطار الضيق للأهداف عند ماكونالد روس (١٩٧٣) – تلك المشاكل التى تظهر نتيجة للغموض الذى يميز وظائف الفعل فى اللغة الإنجليزية. والقاعدة العامة التى تحكم الذين يضعون الأهداف هى التخصص فى أفعال الحركة (يطور – يستخدم) وتجنب الأفعال الجامدة أو أفعال الإدراك والحس والشعور (يعرف – يفهم)، ولكن لا يمكن تصنيف أفعال اللغة الإنجليزية بدقة حسب هذا التصنيف فقط. وهو يستشهد ببحث يوضح مدى الصعوبة التى قد يواجهها الناس عند تحديد ما إذا كان الفعل يصف سلوك ملحوظ (أى يمكن رؤيته وملاحظته) أم لا. جزء من هذه المشكلة ينحصر فى الاتجاه الذى أخذه ما يسميه هو بـ "أصحاب الخطوط الصعبة" الذين ينبع فهمهم لاستخدامات الأهداف من استراتيجيات تدريب الأفراد على استخدام الآلات المعقدة خلال الحرب العالمية الثانية. وقد كانت أنظمة تدريب الإنسان على الآلة فى غاية الأهمية بالنسبة لهذه المواقف. ولكن هذا يدفعنا إلى سؤال آخر: هل يمكن تطبيق هذه الأنظمة وبنجاح على الأشكال المختلفة للمدارس والفصول المدرسية؟

بمعنى؛ هل يمكن تعميم استخدام تكنولوجيا التعليم فى المواقف التدريسية؟ أليس من المحتمل أن يؤثر ذلك سلباً فى الصلاحيات الممنوحة للمدرسين؟

أما "أصحاب الخطوط اللينة" بما فيهم تايلر و بوفمان – على حد اعتقاده – فهم على دراية كبرى بأن الحاجة إلى ربط الأهداف بالمواقف التعليمية ماسة وملحة ومتعلقة بالمشاكل التى قد تطفو على السطح عند كتابة الأهداف.

ويقترح كيللى (١٩٨٢) أن النظرة الآلية للتخطيط التربوى تتضمن نظرة آلية مماثلة فى المعرفة. ولكن: كيف يمكن مواجهة مهمة تقويم الأهداف؟ قد ينتج عن ذلك التفكير فى صياغة المذاهب والنظريات، وكذا إنقاص كم المعرفة التربوية السالف ذكرها. وهذا ما دفعه إلى الاعتقاد بأن مذهب الأهداف التعليمية يمكن التوصل إليه بسهولة، ولكنه قد يختلف معنويا مع الأهداف التربوية.

أما عن معلمى المرحلة الابتدائية، فقد يبدو لهم أن التخطيط المبنى على الأهداف يتميز بحدود ذات خطورة كبيرة بسبب تمركز الأطفال، والتى تظهر كعصب التعليم الابتدائى. ويمكن لعملية التعليم، مثل: القراءة المبكرة وبعض عمليات الحساب أن تعطى لنفسها المدخل إلى الأهداف. وعلى النقيض فإن تمركز المادة للتعليم الثانوى قد يسلم نفسه لمدخل الأهداف، ما لم يتم تأكيد صريح على المحتوى، يمدنا بإطار مناسب يحول دون استخدام الأهداف.

إن مناقشة طبيعة وحدود التخطيط عن طريق الأهداف مع تأكيد أهداف سلوكية بعينها، يتفق مع سيادة النظرة، ليس فقط فى تطوير المناهج ولكن فى معدلات واستراتيجيات التقويم الذاتى والجماعى والتى يمكن تطويرها كاستجابة للتحدى الذى يجب محاسبة المدرسين عليه بوصفهم متخصصين فى التربية. ولقد أصبحت الإدارة والعروض العملية بمثابة أدوات معترف بها فى تقويم المدارس والمعلمين، ولكن لا يمكننا إغفال أن هذه الأشياء تثير الجدل ولا يمكن الثقة فيها بطريقة مطلقة. وهذا ما وضح جليا فى الظواهر التى ظهرت فيها أهداف تخطيط المناهج.

(ج) الاتجاهات العملية فى تخطيط المنهج :

إذا كان التخطيط بواسطة تحديد الأهداف فى صراع مع الاتجاهات التى تركز على نماء الطفل فى المرحلة الابتدائية، فإن هذا التخطيط قد يناسب الاتجاهات الخاصة بالتدريس والتعليم، على أساس أن نتائج هذه الاتجاهات التعليمية تتوافق مع الطبيعة التجريبية التى يتميز بها التعليم فى المرحلة الابتدائية. وهذا بالطبع يعنى قبول المدرسين لهذا التخطيط ... وبمعنى آخر يعتبر التخطيط طبقا للاتجاهات العملية مجرد رد فعل ضد التخطيط بواسطة تحديد الأهداف أكثر منه كنموذج للتخطيط بصيغته المستقلة.

ولعل أفضل تعبير عن هذه الاتجاهات العملية هو التطور الذى طرأ على المنهج وأشكال النشاط داخل الفصل. وفى الوقت الذى يوجد فيه اتجاه وطيد نحو التخطيط عن طريق تحديد الأهداف نجد أن الأمر يختلف بالنسبة للاتجاهات العملية فى التخطيط. لقد بين ستين هاوس (١٩٧٥) هذه القضية عندما حاول مناقشة التقييم المنهجى بالاستناد إلى الأهداف المرجوة. إن ستين هاوس يعتبر ناقداً لاذعاً للأهداف المحددة للمنهج، كما أنه بصفته مديراً لمشروع المنهج الإنسانى تمكن من التعبير عن مشروع جديد يهدف تطوير التعليم باستخدام الاتجاهات العملية فى التخطيط. وهو يؤكد: أن التعليم يتألف من أربعة عمليات، هى: التدريب والتلقين والمبادأة وأخيرا التعبير عن الذات. وقد تكون الأهداف مناسبة فى حالة التدريب حيث أن الأداء من خلال استعراض المهارات جزء أساسى فيها. والتلقين أيضا يعنى تعليما موجها من النوع الذى يتناسب مع الأهداف المرجوة وبيئتها. ويهتم هاوس أساسا بعملية التعبير عن الذات باعتبار أنها الغرض الأساسى من التعليم،وفى هذا الشأن، يقول:

"إن التعليم يرفع من قدر حرية الإنسان عن طريق تبصيره بثقافة مجتمعه كنظام للتفكير. ولعل أهم ما يميز هذه المعرفة أن الإنسان بها يستطيع التفكير. هذا بخصوص طبيعة المعرفة – كشئ يختلف عن المعلومات – على أساس أنها صيغة تساعد على إثارة قدرة الإنسان الإبداعية كما تعطى إطارات واضحة لمحاولة النقد وإصدار الحكم. أن التعليم كشئ يصب فى بحر المعرفة يعتبر شيئا ناجحا باعتبار أنه يؤدى إلى التباين فى أنماط الطلاب السلوكية". (ستين هاوس ١٩٧٥)

وبهذا التعريف يتضح أن الأهداف لا توازى متطلبات المعرفة عند المتعلمين، فهو يؤكد أن أشكال المعرفة التى تعتبر الأساس الذى يبنى عليه المنهج المدرسى تعطى الفرصة للمدرسين لاختيار مضمون المنهج بدون أى مصدر للأهداف، وذلك لأن الشكل نفسه هو عبارة عن هيكل يجسد المضمون والمفاهيم المختلفة، وفى هذا الصدد، يقول:

"بالنسبة للمضمون والمفاهيم والمعايير المختلفة الخاصة بمادة من المواد – مثل: السبب أو الشكل أو التجربة أو التراجيديا – كلها أمور فى غاية الأهمية لأنها ذات وضع معين فى المادة. هذه الأمور المهمة هى بؤرة التفكير وليست هدفه ... وفى العملية التعليمية تمثل هذه الأمور جانبا على قدر كبير من الأهمية لأنها تدعو إلى الفهم والوعى على عدة مستويات. فالطفل يعنيه أساسيات اللعب، والمؤرخ يعنيه الخلفية التاريخية للحرب العالمية الأولى". (ستين هاوس: ١٩٧٥).

هذه الفكرة التى ترتبط بالمفاهيم الأساسية التى بدأت بسيطة ومحددة ثم تطورت فأخذت صورة أكثر تعقيدا وتخصصاً، وإن كانت تحافظ على هويتها الأولى تعتبر مهمة بالنسبة لعملية تخطيط المنهج. وهى تتفق مع النتائج التى تم التوصل إليها والنظريات التى تم تمحيصها فى المرحلة الابتدائية، وهذه النتائج مفادها: لا تكون النتيجة هى الشئ الذى يتضح عند مراقبة الطفل وسلوكياته، بل إن تحديد الأهداف بهذا الشكل يؤذى ويشوه صورة التعليم. والمحصلة النهائية هى ما عبر عنها "برنج" بقوله:

"إن أساسيات الإنجاز هى الموافقة التامة على مبادئ المنهج وأسسه أكثر من الموافقة على الأهداف المرجوة منه ...".

وتبقى هناك عدة أسئلة: أولها: إلى أى مدى وصلت نظرية **ستين هاوس** فى مجال العلوم الإنسانية؟ وكيف كان محدودا فى رؤيته للأهداف؟ ... يعتقد **هوايت فيلد** (١٩٨٠) أن الأهداف السلوكية تفيد فى أنها تدلل على الأنماط السلوكية التى تميز النتائج النهائية للتعلم أكثر من تدليلها على نتائج محددة. وعملية التفرقة أو التمييز هنا مهمة لأنه إذا كان الأمر كذلك فمن الضرورى تمحيص طبيعة السلوك كما عرفه "**ستين هاوس**" وآخرون مثل **برنج وسوكيت** (١٩٧٣). ويزعم **هوايت فيلد** أيضا أن "**ستين هاوس**"، قد اتجه فى تعريفه اتجاها كلاسيكيا حيث حدد بصورة أولية ما يستعلمه التلاميذ كشئ مسلم به، وهذا يعتبر إساءة فهم للمصطلح ذاته.

والاعتقاد بأن الاهتمام بالعمليات المتداخلة فى التعليم والتعلم يجب أن يكون هو لب اهتمام التخطيط المنهجى، يتضح أيضا من خلال فكرة **برونر** عن المنهج، حيث يرى ضرورة فهم التلاميذ للمبادئ الأساسية وراء هيكل المعرفة. وتتضح آراء **برونر** أكثر فى الزعم القائل بأن "أى مشكلة أو فكرة أو هيكل خاص بالمعرفة يمكن تقديمه فى صيغة سهلة بصورة تسمح لأى متعلم أن يفهمها بسهولة". كما أنه يؤكد أن الناس أمامهم ثلاث طرق للمعرفة، وهى أيضا ثلاث طرق للفهم: **الأولى**: الطريقة الحركية أى من خلال الحركة، **والثانية**: الطريقة الحسية التى تعتمد على الحواس. **والثالثة**: الطريقة الرمزية، أى التى تعتمد أساسا على اللغويات، وهذه الطرق أو التقسيمات تشبه إلى حد كبير تقسيمات **بيدجت** الخاصة بهذا المفهوم، ولكن **برونر** يرى إن هذه التقسيمات أساسية لأى عملية تطوير ...

وهكذا يمكن تقديم الصيغة التى يتميز بها أى شكل من أشكال المعرفة بثلاثة طرق مختلفة، عن طريق مجموعة من الحركات، أو مجموعة من الصور، أو مجموعة

من الرموز ... وهى يعطى مثالا لذلك لكى يوضح كيف تعمل هذه الطرق الثلاثة. وهذا المثال مادته هى عمود الاتزان. فالطفل الصغير يستطيع الأداء على هذا العمود كما لو كان يؤدى على أرجوحة وبذلك يستطيع أن يظهر لنفسه أو يستطيع أن يتبين كيف يعمل العمود. بهذه الطريقة يصل إلى فهم المبادئ التى تحكم وظيفية هذه العملية. أما الطفل الكبير فيستطيع تمثل ذلك بواسطة نموذج أو لوحة مرسومة. وأخيراً يمكن تمثيل هذا العمود باستخدام اللغة أو الرموز الرياضية بالاستعانة بقوانين "نيوتن" للحركة.

وطبقا لبرونر تماما مثل **ستين هاوس** تعتبر مهمة التخطيط الأساسية من تعريف المبادئ الأساسية التى تشكل صيغة المعرفة وتنظيم الخبرات التعليمية التى ستمكن المتعلمين من المضى قدما إلى داخل هذا النظام أو هذا الموضوع والعملية التعليمية، تعتبر عملية دورية فى المقام الأول كما أنها ذاتية فى طبيعتها ... ويقتبس برونر معظم أمثلته من الرياضيات والعلوم الطبيعية. ولكن أحدث وسائله للتعبير عن التخطيط كعملية هو كتابه "الإنسان كدراسة". وهو يتضمن برنامج اجتماعى لأطفال تنحصر أعمارهم بين ١٠ – ١٢ سنة فى المدرسة الابتدائية الأمريكية. ويطبق نفس البرنامج على أطفال أكبر ولكن مع تغيير فى الأسلوب والإجراءات. هذا البرنامج يعتمد أساسا على مصادر معقدة وتخيلية، مثل: الأفلام والشرائح والشرائط والكتب والتمرينات. ودور المدرس هنا هو ترتيب هذا المصدر الثرى للتعلم وذلك بطريقة تساعد الطلاب وتشجعهم على الأسئلة – خصوصا السؤال عما هو إنسانى فى العنصر الإنسانى وعن الطريق إلى ذلك وكيفية الوصول إلى مستوى محدد، عن طريق فكر متطور ورأى صائب. ويتميز هذا البرنامج بأنه "تطورى" "أو "تقدمى" أو "تنموى". بمعنى أنه يناقش وينفعل مع الخصائص التى تميز البشرية وكوامنها ودوافعها نحو التنمية والتطور. ورغم وضوح هيكل الأسلوب التعليمى، فإن هناك قرينة للمدرس وللمتعلم فى الاختيار، وخاصة فى مجال ترتيب وتنسيق الإجراء التى يتكون منها المشروع والوقت المطلوب لكل جزء ...

وهكذا يكاد كل من **ستين هاوس** و **برونر** أن يصلا إلى عملية التنظيم ذاتها، والسؤال الآن: هل تعتبر محاولاتهما، فى هذا الشأن، نماذج عامة يحتذى بها؟ بالتأكيد يتفق الاثنان على الفكرة العميقة وراء التعليم كعملية تربوية، كما أوضحا أن ما تعنيه كلمة تعلم قد جاء على يد **أفلاطون** مثلا، وذلك عن طريق المقارنة بين التعلم والأهداف المرجوة منه.

وهناك أيضا الزعم بأن التخطيط طبقا للعمليات التربوية هو الأقرب إلى حقائق التعليم والتعلم. وقد تحقق كلا من برونر و ستين هاوس من آرائهما من خلال الوسائل العملية التى يتميز بها المنهج، والتى قوبلت باستحسان من جانب المدرسين؛ لأنها تتميز بالتجديد والتطوير.

ولقد تم التحدث بإسهاب عن تخطيط المنهج من وجهة النظر الأيديولوجية بما فيها من آراء متصارعة. ولكن السؤال الآن: ما نظرة المدرسين للتخطيط؟ لقد عبر "استر" عن شكه فى إمكانية تطبيق التخطيط بواسطة الأنماط السلوكية كما توضح دراسة أجراها تايلور (١٩٧٠)، أن هذا الفرض قد يكون صحيحاً فقط بالنسبة للمدرسين فى بريطانيا. لقد كان هدف استر وهو توضيح أن الحاجة إلى البدء بالأهداف قد نتجت عن اللبس بين ما هو منطقى وما هو سيكولوجى فى عملية التخطيط. وهذا أيضا توصل إليه تايلور فى بحثه حيث يقول:

" إلى حد ما تعتبر الطريقة التى يفكر بها المدرسون فى التخطيط المنهجى هى مجرد ترجمة حرفية للطريقة التى يفكر بها النظريون. فبالنسبة للرجل النظرى، يبدأ التخطيط المنهجى عادة بتحديد الأهداف والأغراض، يليها وصفه للخبرات التعليمية المطلوبة لتحقيق الأهداف، وهذه الخبرات التعليمية هى الإطار الذى يجب على المدرس أن يحاول تحقيقه بالإضافة طبعا إلى الوسيلة التى يستطيع بها جذب انتباه الطلاب إلى منهجه.

ومن ناحية أخرى يبدأ المدرسون بإطار التدريس، وهذا أمر مفهوم، ويلى ذلك الاهتمام بالموقف التعليمى الذى يمكن أن يستميل الطلاب، وبعد ذلك يفكروا فى الأغراض التى يخدمها. وأخيرا وكقضية ثانوية ليس لها أهمية، يبدأ المدرسون فى التفكير فى المعيار والخطوات التى يمكنهم بها تقييم مدى فعالية وتأثير المنهج الذى قاموا بتدريسه".

والواضح من هذا البحث ومن المناقشة التالية أن المدرسين لا يرون أن أى نظرية أو نموذج للتخطيط بالضرورة يتناسب مع ما يتبعونه بالفعل. فهم لا يقتنعون بفعالية الأهداف، وفى الوقت نفسه ينزعجون من دلائل عدم فاعلية الأهداف، كما أنهم يؤمنون بنظريات واضحة عن التخطيط تتميز بأنها محددة لتتناسب مع النشاط اليومى، ولتكون – فى الوقت نفسه – نظرية عامة تفسر طبيعة التعليم. وقت أثبت هارجريفز (١٩٧٩) أن هذه النظرية التى تفسر سلوك المدرسين، والتى لا تبدو واضحة تماماً على

السطح هى المفتاح لفهم الحرية التى يتمتع بها المدرسون فى اتباع ما يفضلونه، والقيم التى يؤمن بها هؤلاء المدرسين والتى تضفى نوعا من الهيمنة والسيطرة على نموذج تخطيطهم.

ولهذا السبب، من الضرورى محاولة توضيح الأمور لتظهر جلية، فالمدرسون بالطبع لا ينشروا القيم التى يؤمنون بها، ولا يريدون تبرير ممارساتهم؛ لأن الأمر بالنسبة لهم يتلخص فى استقلاليته النظرية عن التطبيق. وعندما يطلب منهم عمل ذلك، تبدو عليهم الدهشة من صعوبة إجراء ذلك، وكأن هذه العلاقات لا تخضع لمجرد الكلام. وقد تناول سكيلبك أيضا هذه القضية محاولا وضع تصور معين للاستراتيجيات التى تفسر التغيير المنهجى. وهو يهتم أساسا بعمليات التغيير فى المدارس. ونظرا لأن تخطيط المنهج هو مظهر من مظاهر تطور المنهج، فإن مناقشاته اهتمت بالأشكال المختلفة والنماذج المتعددة لتخطيط المنهج.

فهو يفترض أن هناك ثلاثة نماذج أساسية للتطوير هى: الاستنتاج العقلى والتفاعل العقلى والتعلم. والاستنتاج العقلى هو الذى يؤثر فى أنظمة التعليم التى تدار مركزيا، ودور المدارس هنا، وببساطة، هو تطبيق هذه السياسات مع المدرسين الذين لا يصلون إلى مرتبة الفنيين المهرة. وفى التفاعل العقلى تؤخذ القرارات مشاركة بين الحكومة المحلية وموظفيها من ناحية وبين أولياء الأمور وأطفالهم من ناحية أخرى. وهنا يساهم عدد كبير من الهيئات المختصة فى إتمام تنفيذ هذه السياسات التى توظف حسب الاحتياجات المحلية. ويتدخل المدرسون هنا كمحترفين عندما يحاولون تطوير المادة العلمية وتقييمها وكممتحنين للطلاب.

إن فكرة المدرس كباحث يمكنه تنظيم المنهج المدرسى، والتى لقحها ستين هاوس فى مناقشته تكون خالية من الشك فى هذا النموذج. أما فى نموذج اتخاذ القرار التعليمى، يعتبر الفصل المدرسى هو الأساس فى العملية التعليمية حيث يؤدى المدرسون دورهم طبقا لفهمهم لما يحتاجه التلاميذ بالفعل فى أى وقت من الأوقات. ويصبح هذا هو دورهم الأساسى: الفهم والتعامل مع التلاميذ فى حيوية وتكيف.

ويفترض سكيلبك أن نموذج التفاعل العقلى هو الأساس الحقيقى الذى يجب أن يبنى عليه أى نظام تعليمى، وهو يقدم تصورا لكيفية إنجازه وتطويره. والميزة الأساسية التى يتميز بها هذا النموذج يتم توضيحها من وجهة النظر التحليلية للموقف ككل: فمن خلال تنفيذ الأفكار المنبثقة عن الموقف التعليمى يستطيع المدرسون تحديد اتجاه التغيير

المناسب ووضع الخطة الكاملة لتحقيقه. ورغم أن هذا النموذج يفترض استخدام الأهداف، فإنها لا تمثل جزءً أساسيا من الهيكل الأساسى للتخطيط المنهجى العقلى.

أما ريد (١٩٨١) ذلك العالم النظرى، فيعتبر أن هناك مجموعة من المبادئ يجب أن يشملها المنهج، من أجل تغطية النظريات التى تفسر التخطيط والتطور وهو يسميها: النظامية والجوهرية والموجودة بالفعل والتوضيحية. وهو يهتم أساسا بالأخيرة من هذه التسميات، حيث يعتبر أنه من خلالها – هو يفترض ذلك – يستطيع المدرسون مناقشة المسائل المتعلقة بحقيقة المنهج وقيمته، حيث يقول:

"لكى تكون واضحا يجب أن تبين اهتمامك بنوع من العمومية والحرص فى الوقت نفسه. وهذه النظرية التوضيحية تطورية وتقدمية فى فلسفتها الاجتماعية، وبرجماتية فى فكرتها التى تربط بين المعرفة من ناحية والسياسة العامة وتطبيقها من ناحية أخرى، وقد أثمرت – حقيقة – تلك النظرية أفكارا قيمة وطريقة مميزة للتعليم".

وتأخذ النظرية التوضيحية فى حساباتها:

"إن الدور الأساسى لواضع النظرية هو مساعدة الأفراد والهيئات على إيجاد الحل الذى يناسب وضعهم. وهذا الدور يعتبر فريداً فى نوعه، وفى الوقت نفسه ليس عاماً، ولا يتحقق على مستوى يمكن قياسه. ورغم أن القرارات التى تتخذ تمثل إجماعاً عاماً عليها، فإن هذا ليس بقاعدة عامة. والنظرية التوضيحية يمكن أن تكون ابتكارية".

ولذلك فالحاجة الماسة هنا هى كيفية الاختيار، نظرا لأن كل النماذج تقريبا لا تواجه كل المشاكل الخاصة بموقف تخطيطى واحد. فبالنسبة للمدرسين فى المدرسة الابتدائية يعتبر هذا شئ مرتبط بدورهم العام فى المنهج. وعادة يقوم هؤلاء المدرسين بتدريس كل شئ لكل الأطفال. ولذلك توجد هناك علاقة وثيقة بين أساليبهم فى التدريس: كيف يديرون فصولهم؟ وكيف يطبقون وينظرون إلى مفهوم التخطيط؟ وقد يكون من الأفضل هنا التفكير فى المسألة من حيث الأهداف عند التخطيط لتعليم لغة أساسية أو مجموعة من العمليات، مثلا. ولكن من الصعب جدا التفكير من حيث الأهداف فقط. فهناك اهتمام بأشكال العمليات التعليمية التى تطفوا على السطح عندما يبدأ الأطفال مرحلة البحث عن حقيقة الأعداد.

والمهم هنا هو التركيز على مفاهيم محددة يمكن الاعتماد عليها لحل بعض المشكلات العملية. وهنا تتضح أهمية فكرة المنهج، حيث يكون ذا شأن فى تشجيع وتأييد

الفكرة السابقة. ومن ثم يتضح أن التخطيط المنهجى – سواء أكان ذلك على مستوى دروس محددة تهدف تحقيق مهارات معينة أم على مستوى مشروعات داخل الفصل مثل الدراسة المحلية أو المشروعات العامة، الخاصة بالمدارس ككل – له دوره فى العملية التربوية.

والأسئلة الخاصة بالتخطيط تؤدى إلى أسئلة أخرى عملية عن كيفية تقييم المدرسين للعملية التعليمية على الوجه الأمثل. والاهتمام بقدرة المدرسين – فقط – على التكيف مع الوضع الراهن وطرق تطوير العملية التربوية فى المؤسسات العلمية، أو حتى الاهتمام بقدرتهم على التقييم الذاتى، قد يؤدى إلى وجود نوع من الضمور فى عقلية التلاميذ. مما قد يثير مخاوف السلطات المحلية عند تقييم مستوى الأداء فى العملية ككل. وهذا قد يجعلنا نفترض أن المدرسين أيضا يخططون طبقا لأهداف موضوعية بدقة، وهناك رأى آخر موازى لهذا الرأى، يفترض أنه إذا كانت كل المواد التعليمية داخل الفصل المدرسى مرئية يكون من السهل تسجيلها. وهذه الآراء توضح الطريقة التى يمكن بها تحجيم عمليتى التعلم والتدريس وتحويلهما إلى مقاييس لتقييم المستوى فى العملية التعليمية. ومن الضرورى معرفة الرد على النقد الذى شمل التخطيط على أساس أنه طريقة لا تعبر بصدق عن العملية التعليمية، فهو يؤكد أن المدرسين بهذا الشكل، لا يضعون لأنفسهم أهدافا لتحقيقها، فى حين أنه من المفروض أن يحاولوا تحقيق أهدف تربوية معينة ...

أهداف سلوكية – أهداف كدليل يحتذى – أهداف نظرية – آراء عن العملية التعليمية.

فهم التقنيات والمهارات والأفكار من خلال أشكال المضمون المختلفة	أهداف تعبيرية تنمية الخيال، القدرة على الإبداع، آراء شخصية عن المضمون

شكل (٢) التخطيط المنهجى : منهج مقترح

(د) عملية التقويم :

هناك الكثير الذى يمكن أن يقال عن طبيعة التقويم وأشكاله المختلفة، وذلك من خلال مناقشة التخطيط المنهجى. وببساطة، فهؤلاء الذين يبدأون أعمالهم بوضع تصور معين للأهداف، وخصوصا الأهداف السلوكية، يكون لديهم وجهة نظر خاصة بالنسبة لتقويم المستوى أو بالنسبة لمعيار التقويم وهو هنا مستوى أداء التلميذ فى المدرسة مثلا. وعن طريق تدريس التلميذ من خلال الأهداف الموضوعة يمكن تحديد المدى الذى وصل إليه إنجازه ... ولكن هناك آراء مختلفة إزاء هذا الموضوع طبقا لحقيقة الأهداف: هل هى عامة، أم محددة؟، أو هل هى سلوكية مثلا؟ فمثلا يقول تايلر بلهجة خفيفة:

"إن عملية التقويم هى فى المقام الأول علمية تحديد إلى أى مدى تحققت الأهداف التعليمية عن طريق المنهج الموضوع. وهكذا، ونظرا لأن الأهداف التعليمية هى أساساً تغييرات تطرأ على العنصر البشرى؛ بمعنى أن هذه الأهداف الغرض منها هو إيجاد تغييرات محددة فى الأنماط السلوكية للتلميذ، فإن التقويم هو تحديد المستوى الذى وصلت إليه عملية تحقيق هذه التغييرات المطلوبة فى السلوك". (تايلر: ١٩٤٩).

وفى المقابل يقول ماجر، بعبارة اشد لهجة:

"ثم مثال للأهداف التى يتم وضعها، وبطريقة يجب أن تتناسب مع العمل ذاته عندما يكمل التلميذ البرنامج التعليمى، يجب أن يكون التلميذ قادرا على إعطاء الأشياء التى تعلمها أسماءها الصحيحة. والآن، أين هى الكلمات المطلوبة من التلميذ ليظهر مستوى إنجازه؟ هذه الكلمات هى "تعرف بالاسم". والهدف هنا يعطى للتلميذ فكرة عن رد الفعل تجاهه عندما يتم اختبار مستوى تمكنه من المادة العلمية" (ماجر: ١٩٦٢).

ومع التطور الذى طرأ على هذه الرؤية، تعددت النظريات التى تفسر عملية التقويم. فمثلا: يفرق سكريفين (١٩٦٧)، بين إستراتيجية التقويم التى تعتمد على الاستمرارية والتى تعطى معلومات عن البرنامج الذى يمكن استخدامه للتأثير والتغيير، وبين إستراتيجية التقويم النهائى الذى يحدث عند نهاية البرنامج والذى يركز على ما تعلمه التلاميذ من خلال البرنامج التعليمى. وهذا التقويم النهائى هو ما تتميز به المناهج التى تعتمد على تحديد الأهداف. ولكن أحد عيوبها الأساسية هو اكتمال البرنامج قبل أن تؤتى عملية التقييم ثمارها. أو كما يقول برونر: "أنها مثل قيام المخابرات الحربية بعملها بعد انتهاء الحرب".

وهناك تغيير كبير طرأ على العمليات المتداخلة فى البرامج التربوية، حيث أصبح التركيز كله على هذه العمليات أكثر من المعلومات التى يحصل عليها التلاميذ من البرنامج التعليمى. وعن طريق دراسة كيفية رؤية التلاميذ والمدرسين للبرنامج التعليمى، ولكيفية اختيار الأنشطة والمواد المختلفة ومدى الاهتمام بهذا البرنامج، يعتقد البعض أنه يمكن الحصول على المعلومات المهمة الخاصة بالتقييم بصورة أسهل من جمع وتسجيل المستويات التى وصل إليها التلاميذ. ويعلق بارسون (١٩٧٦)، على العلاقة بين هذا التطور والأساليب الأنثروبولوجية فى البحث المدرسى. وطبقا لكلماته، فهو لا يهتم فقط بمستوى الأداء. ولكن أيضا بما يحدث بالفعل فى المجال ذاته. هذه النظرية التوضيحية والتى كان أول من نادى بها فى بريطانيا بارليت و هاملتون (١٩٧٢)، تعتمد على الملاحظة الدقيقة والمقابلات الشخصية والاستبيانات التى ترتكز على العمليات التعليمية:

"إن الأهداف من وراء التقويم الاستبيانى هى دراسة البرنامج التجديدى: كيف يعمل؟ وكيف تؤثر فيه المواقف المدرسية المختلفة فى المدارس التى يطبق فيها؟ وما هى مزايا وعيوب هذا البرنامج من وجهة نظر المختصين؟ وكيف تتأثر المهارات العقلية لدى التلاميذ وخبراتهم الأكاديمية بهذا البرنامج؟ والهدف من هذا البرنامج هو اكتشاف وتسجيل كل العوامل التى تساهم فى إتمام البرنامج سواء بالنسبة للمدرس أو بالنسبة للتلميذ، بالإضافة إلى أنه يهدف إلى مناقشة المميزات الأساسية للتجديد، وأيضا وتوجيه النقد لها".

والمعارضون لهذه النظرية يرون أن هذه الرؤية ليست موضوعية لأن التقييم بهذا الشكل إنما يعتمد على الحالة المزاجية والنفسية للشخص الذى يقوم بالتقويم ولا يعتمد على خبرته فى الملاحظة والتحليل. بل أن هناك بعض المحاولات فى مجال التقويم الاستيضاحى معادية بشدة لمعايير الأداء التقويمى – من وجهة نظر بارليت وهاملتون – وهذا يمثل المعيار الزراعى للتقويم حيث يعامل التلاميذ كما لو كانوا نباتات فى مختبر زراعى.

وهناك أيضا آراء نقدية من جانب الناس الذين كان لهم صلة بالتطور المنهجى والذين يساورهم الشك فى المبادئ الأيديولوجية وراء التقويم، لاعتقادهم أنها ضد اكتشاف ما هو جيد وما هو سيئ فى كل جديد. والاتجاه هنا ينحو إلى إيجاد أسلوب تعليمى فى عملية التقويم، حيث يجب أن تعامل كل الوسائل معاملة واحدة نظرا لإسهامات جميعها فى عملية التقويم. وكما يقول ويليامز (١٩٨١).

"من وجهة النظر العملية – رغم أن ذلك لا يعنى أننا لا نستطيع الاعتماد على مصدر واحد أو نوع واحد من البيانات – يحتاج التقييم إلى أكثر من مصدر يعتمد عليه بما فى ذلك آراء الطلاب والمدرسين والملاحظات ... إلخ، وهذا يعطى الشخص الذى يقوم بالتقويم الفرصة لتكوين نتائج تعتمد على عدد كبير من البيانات مختلفة الأنواع، وتكون النتيجة فى النهاية شيئاً يُعتد به. وفى مجال البحث التعليمى قد يكون "لوكام رازو" هو أقوى من قاموا بالتحليل فى هذا المجال".

وهذا أيضا يؤدى إلى عدة أسئلة أخرى بخصوص الدور المطلوب من الشخص الذى يقوم بالتقويم، إذ إن التقويم ليس عملية أو نشاط عصبى. فالأشخاص الذين يقومون بالتقويم ينظرون إلى المشروعات التى تتفق مع آرائهم، ولاسيما فى مجال التغيير فى العملية التعليمية. وهذا بالطبع يمكن تحقيقه وبحثه عندما يقوم الأشخاص الذين يقومون بالتقويم، بالعمل عند نقطة محددة من المشروع التقويمى الذى يعامل كمقياس أو كعنصر استبيانى، كما يوضح ذلك الشكل (٣).

١	٢	٣	٤	٥
النوع الزراعى النباتى :أهداف سلوكية "ماجر"	أهداف ليست سلوكية تماما "تايلر"	أهداف عامة للمفاهيم الأساسية	حرية الأهداف "سكريفين"	النوع الاستبيانى صورة مفصلة عن المشروع وبنائه من خلال الملاحظة وتنظيم وتفسير البيانات
أسلوب التقويم الكمى، حيث يتم قياس مستوى الأداء عند نهاية الدرس أو المشروع.	قياس مستوى الأداء خلال الدرس أو المشروع.	قياس مستوى الأداء والاهتمام بالعملية خلال المشروع	توازن بين مستوى الأداء والعملية ككل.	أسلوب التقويم النوعى، حيث يكون مستوى الأداء هنا أقل أهمية من مسألة القيمة ، مع تأكيد العملية فى المشروع أو الدرس.

شكل (٣): هيكل مقترح للتقويم والآراء المختلفة إزاءه

وهناك رؤية أخرى لعملية التقويم تفترض أن طرق أو وسائل التقويم قد صممت أساسا لتحقيق مهام تقويمية محددة داخل العقل. ويعبر **ستيدمان** (١٩٨١)، عن ذلك بقوله:

"هناك رأى بأن التقييم يقدم دليلاً واضحاً لمتخذى القرار مثل المدرسين الذين يحاولون تدريس شئ جديد، ومثل الطلاب الذين يشاركون فى العملية أو مثل المدرس الأول أو مثل المستشار أو الموجه التربوى. وهكذا يجب على أى تكنيك تقييمى إعطاء معلومات ثابتة، يمكن الاعتماد عليها، وتكون مناسبة أصلاً لاهتمامات متخذ القرار، وموجودة فى أى وقت داخل عقله لتساعد عند اتخاذ القرارات".

إن رأى **ستيدمان** هذا يهدف أساسا هؤلاء المدرسين الذين يؤدون دورا فى عملية التقويم فى مدارسهم. وهو يناقش هذه التكنيكات المختلفة للتقويم تحت بنود خمسة رئيسة، هى: التغذية المرتدة (المرتجعة) بالمعلومات، قياس مستوى الأداء، تقييم المواقف والاتجاهات، وصف الإطار المنهجى، وأخيرا العمليات والتحليلات المتداخلة فى مواد المنهج. هذه المناقشة تعتمد فى جزء كبير منها على ما قد يختاره المدرسون كوسائل للتقويم من حيث هذه البنود الخمسة، وذلك من أجل تنفيذ تقييم شامل وموضوعى... .

والأساس الذى يُبنى عليه التخطيط لبرنامج تقويمى – من وجهة نظر **هارلن و أليوت** (١٩٨٢) – يؤكد ثانية على البيئة التعليمية. فهما يقترحان خمسة أسئلة يجب أن يشملهم أى تقويم: ما أغراضه؟ ما المعلومات المطلوبة لخدمة هذه الأغراض؟ وما الطرق التى يمكن استخدامها لجمع هذه المعلومات؟ كيف يتم نقل هذه المعلومات؟ كيف يستخدم التقرير المقدم لتحقيق الأغراض المطلوبة؟ ... والنقاط العشر التى حددوها لتؤخذ فى الاعتبار عند التخطيط تختص بالأسئلة عن القيم.

مرة ثانية، يهدف هذا الرأى – أساسا – إيجاد أسس للتقويم منزهة عن أى ميل أو انحياز، وبذلك يمكن استخدامها كأساس لاتخاذ القرار فى المدارس.

(هـ) المعرفة المنهجية :

لقد كتب الكثير عن طبيعة المعرفة المنهجية خلال العشرين سنة الأخيرة، مع الإشارة إلى المبادئ الفلسفية الأساسية التى ناقشها (**هيرست** : ١٩٧٠، ١٩٧٤) فى بريطانيا و (**فينكس** : ١٩٦٤) فى الولايات المتحدة. والمهم الآن هو عمل عملية مسح

للخطوط الأساسية لهذه المناقشات حول هذه النقطة، نظراً لدلالاتها المهمة الكثيرة التى تحملها عند توضيح الأشكال المختلفة للمنهج.

وبعامة، تناقش الفكرة الأساسية لهذه الكتابات، الأنظمة أو الأشكال المختلفة للمعرفة، حيث أنها الأساس الواضح الذى يعتمد عليه تخطيط المنهج. وعند مناقشة المحددات التى تحدد المواد الدراسية ومقارنتها بأشكال المعرفة، يفترض هيرست أن هذه المحددات تتميز بأنها اعتباطية وأنها تكونت بطريق الصدفة المحضة. وهذه المحددات تشمل فوائد المنهج، ويتم تقويمها بواسطة اختبار محدد. وأيضا تتضمن هذه المحددات الأوزان النسبية التى تميز وتحدد قوة المواد الدراسية ضمن المنهج المدرسى.

ومن ناحية أخرى، يفترض وجود نظام دقيق يواجه عملية التغير. ويمكن القول بأن المواد الدراسية سواء أكانت فى المرحلة الابتدائية أم فى المرحلة الثانوية تبنى بصفة عامة بطريقة منطقية أو على أساس منطقى. إنها محاولة لسبر أغوار المضمون المنهجى الذى يتميز بخصائصه عامة. وبمجرد أن يصبح التركيز كله منصباً على المضمون، تأخذ التفرقة بين هذه المواد شكلا اعتباطيا وخصائص اعتباطية. وهذا يتضح أكثر بواسطة الأثر الطويل المدى للامتحانات على المواد التعليمية التى تم تدريسها بالفعل، وخاصة فى المرحلة الثانوية، وإن كانت هناك بعض المحاولات لتطبيقها على المدارس الإعدادية والابتدائية. وإذا نجحت المؤثرات الخارجية (مثل: الامتحانات والموظفين الإداريين) فى إحداث تغييرات فى هذا الشأن، وخاصة لمدى المنهج بمواده المختلفة ومضمونه وقيمته، فيمكن إثبات أن هذه المواد ذاتها لم تعد تمثل نماذج ثابتة للمعرفة تستحق الدراسة والبحث، وإنما أصبحت مجرد وسيلة لأهداف أخرى.

والسؤال الآن هو: هل يمكن اعتبار هذه المواد الدراسية شيئا آخر غير كونها مجرد وسيلة أو أداة تختلف تماما عن الوسائل المعروفة فى مجال التعليم؟

هذه الوسائل للتعليمية الأخرى تشمل التدريب المهنى – على أساس أنه وسيلة يتبعها الناس للحصول على الحق فى الدراسة الأكاديمية العليا، كما يمثل الوسيلة التى يمكن بها تصنيف التلاميذ فى مدرسة ما، من خلال التفوق فى المواد الدراسية، ويوضح أيضا الطبيعة النسبية التى تميز المواد الدراسية – باعتبار أن هذا التدريب بمثابة المعيار الأساسى، ويعكس هنا الصفات الأكاديمية المختلفة والمواد العملية، مثل الاقتصاد المنزلى والرسم وتكنولوجيا التطريز، أقل مرتبة من المواد النظرية مثل الرياضيات والتاريخ والعلوم والطبيعة. وعندما يدعى هيرست و بيترز (١٩٧٠)، أن

المواد الدراسية قد لا يكون لها قيمة نهائية خارج المدرسة، فإن ذلك قرينة على صفتها الاستبدادية، ومركزها النهائى بالنسبة للتعليم، بحيث يجب وضع خط أحمر تحتها.

إن التقرير الذى قدمه **هيرست** عن أشكال المعرفة ما هو إلا محاولة لتعريف الأسس التى يقوم عليها التخطيط المنهجى عن طريق إقرار سبع أشكال متساوية فى قيمتها العلمية ومتشابهة منطقيا. هذه الأشكال هى: المنطق الصورى والرياضيات والعلوم الطبيعة و "إدراك وفهم عقولنا وعقول الآخرين"، الوعى والحكم الأخلاقى، الخبرة الجمالية، الفلسفة والدين. ويؤكد **هيرست** على أن هذه الأشكال لها أربع مميزات أساسية تؤكد استمراريتها كأشكال للمعرفة أو أنظمة لها. هذه الصفات هى: مفاهيم أساسية خاصة بأشكال محددة، هيكل منطقى مميز مكون من مفاهيم متكاملة ومترابطة، أشكال مميزة للتعبير، طرق مميزة لإقرار حقيقة شرعية الموضوعات التى تنتج عنها. ومن هذه الأشكال الخمسة يمكن اشتقاق عدد غير محدود (لا نهائى) من مجالات المعرفة سواء أكانت نظرية أم عملية مثل الجغرافيا والهندسة – لصالح أغراض التخطيط المنهجى. ووجهة نظر **هيرست** تتلخص فى أن هذه الأشكال السبعة ضرورية لتطوير البعد العقلى للعملية التعليمية، ويعتبر أن الهدف الأساسى من التعليم هو تنمية الفكر وتطويره. وهذه الأشكال تكون الأساس الذى تبنى عليه التجربة التعليمية لكل الأطفال نظرا لأنهم يشتركون جميعا فى الأهداف وأن هذه الأهداف متساوية القيمة.

ولكن هذا لا يمنع من أن هناك عدة انتقادات لهذه النظرية. أحد هذه الانتقادات الشائعة هو ما يختص بعدد أشكال المعرفة والفروق بينها. وهل هذه الأشكال كاملة وكافية للفهم الإنسانى كما يدعى "**هيرست**"؟ وهل كان على هذه المحاولة إثبات وجود عدد محدد من الأشكال الناتجة عن التعليل المصطنع فى عدد من الهياكل التى تميز المفاهيم التى تكون المعرفة؟ ... وهناك انتقاد آخر موجه للهيكل المنطقى الذى يميز الأنظمة التى استحدثها **هيرست** لتكوين تراث كامل من المعرفة بحيث يكون المفهوم (أ) يلى المفهوم (ب) منطقيا، وهكذا. وقد يكون هذا سهلا نسبيا بالنسبة للرياضيات مثلا، وبدرجة أقل بالنسبة للعلوم الطبيعية، ولكن يبدو الأمر أكثر صعوبة عند محاولة إثبات هذا التوالى المنطقى فى الدين مثلا أو الأخلاق أو الأنشطة الجمالية والعلوم الإنسانية. هذه أسئلة أساسية يمكن تطبيقها على أى نظام للمعرفة مثل أنظمة **هيرست** و **لوتن** و **ديرون** ...

هذه الأسئلة فى غاية الأهمية فى مجال تخطيط المنهج نظرا لأن التخطيط ما هو إلا توفيق بين الحاجات – على أساس من التطور أو العقلانية أو الاستمرارية – والقيم، وبين المحددات التاريخية والاجتماعية أو الوضع الراهن. وهناك توتر حتمى بين الأهداف التى تؤكد الطريقة الفردية والأهداف التى تؤكد الدور الاجتماعى والحالة الاقتصادية الفردية كما وضح منذ قليل ... ولكن الالتزام يجب أن يكون بصيغة محددة لمبدأ الشيوع، ذات أساس عقلانى، وليست فقط مجرد انعكاس لفهم المدرسين لطبيعة المواد التى يجب أن يتضمنها المنهج. وقد ظهرت – بوضوح – محاولة لتهذيب وتطوير المنهج المعاصر، وذلك على أكتاف "الإداريين" وهم مطبقى السياسة التعليمية، وجهود رجال التوجيه والتفتيش، ولقد أدى ذلك إلى ظهور عدة آراء حول تطوير المنهج فى الفترة ما بين ١٩٧٧ : ١٩٨١. ورغم أن معظم هذه الآراء تؤكد التعليم فى المرحلة الثانوية، فإن هناك اتجاه قوى أخذ فى الظهور ليؤكد التعليم فى السن من ٥ : ١٦ سنة ... وقد أقر "المعلمون" مثلهم مثل العلماء النظريون: **هيرست ولوتون وهوايت وديرون**، فى هذا النظام من خلال الأشكال والصيغ التى استقدموها، ما يلى:

إن الإنجاز الذى قام به "ديرون" فى التعليم الابتدائى فريد فى نوعه، ولذلك فإنه فى غاية الأهمية.

• خلاصة القول :

إن الطبيعة القصدية للعمليات التعليمية هى التى تميزها عن الأنواع الأخرى من العمليات التى قد يتم فيها تعليم. ولم يكن هذا مجال للبحث والمناقشة ولكن المناقشات دارت حول الأهداف التى تراها فئة معينة أنها ذات قيمة، وتستحق الدراسة. ويرى آخرون أن الأهداف التعليمية ترتبط بها أهداف اجتماعية وتعليمية ... وهذه المناقشات أو تلك القضايا تدور حول طبيعة التعليم ذاته، وجميعها متوازنة فى كونها تبحث فى عملية الإنتاج التى يتميز بها الشكل المنهجى، حيث يكون هناك اتجاهات نحو تجديد المواد التعليمية بصورة مسبقة كنتيجة لعملية تعليمية محددة، وحيث يتم تقييم العملية ذاتها من ناحية أخرى. والنموذج العقلانى للتخطيط والذى طوره **تايلر** فى الولايات المتحدة فى ثلاثينيات القرن العشرين، يتميز بأنه محدد الأهداف وهذه هى ميزته الأساسية. وأصبحت فكرة التخطيط هذه، هى المسيطرة على ساحة الفكر التربوى فى مجال التخطيط المنهجى فى الولايات المتحدة. كما أثرت على المناقشات التى دارت حول التخطيط فى بريطانيا خلال ستينيات القرن العشرين. وقد كان مشروع العلوم المدرسية من سن ٥ :

١٣ سنة هو المحاولة طويلة المدى الوحيدة التى استخدمت الأهداف السلوكية، وقد أظهرت هذه المحاولة أن هناك صراع متوارث بين التعليم الذى يركز على الطفل واستعداده وبين نظريات التعلم المختلفة ومبادئها الأساسية.

ورغم أن هناك ضرورة ملحة فى إقرار سلسلة الأهداف بمختلف أنواعها، فمن المحتمل أن تسبب للمدرسين فى تخطيطهم للمنهج مجموعة من المشاكل. ولكن يجب أيضا التسليم بأن هناك صعوبات خطيرة قد تطرأ عند العمل بنظرية الأهداف بدءً من الصعوبة الفنية فى تحديدها بدقة. وهناك نظرية عملية للتخطيط تقدر وتحترم التفاعل بين المدرسين والتلاميذ، وهذه خاصية يتميز بها التعليم التجريبى، ولكنها بمعنى آخر، ليست نموذجا للتخطيط، وإنما كانت – فى الواقع – رد فعل ضد سطحية التنبؤ بما سيتعلمه الأطفال والتنازلات التى ستتم. ومن ناحية أخرى أكدت تلك النظرية الفكرة العميقة التى تنظر إلى التعليم على "أساس" أنه "عملية" فى المقام الأول. والإجابة العملية على ذلك كانت فى تجربة التخطيط حيث يتم وضع حلول محدودة للوظائف المحددة للتخطيط.

وهناك آراء كثيرة قيلت حول طبيعة ووظيفة التقييم وقد تم تطبيقها على الآراء المتنازعة على أساس أن التقييم هو عبارة عن قياس مدى التحصيل عند الأطفال، وتطورت الفكرة وأصبح التقويم هو توضيح العمليات التعليمية ورسمها بدقة. والاتجاه الحديث فى هذا المجال، ينحو نحو التجريب حيث تمتزج عدة وسائل لتشكل فى النهاية إستراتيجية محددة للتقويم يكون لها أهداف محددة. وهذا يتفق تماما مع التطور الذى طرأ على المنهج المدرسى.

وإذا تكلمنا عن طبيعة المعرفة المنهجية، فأن القضية الأساسية التى شغلت فكر المفكرين هى قضية الأنظمة أو الأشكال المختلفة للمعرفة، إذ ينتقد هيرست الخصائص الاعتباطية التى تتميز بها المواد الدراسية، ويعتبر أن الهدف الأساسى من التعليم هو جعل الناس ينطوون تحت لواء أنظمة محددة أو أشكال محددة للمعرفة والتى ينظر إليها على أساس أنها حجر الزاوية فى أى منهج مدرسى يعتمد على المنطقية العقلانية، وقد تطورت هذه النظرية كثيرا فى المرحلة الثانوية حيث أصبحت قضية فكرية. أما ديردن فقد استحدث منهج للمرحلة الابتدائية يعتمد على أشكال المعرفة التى اقترحها هيرست، ونظرا لأن كل نموذج له قيمة متساوية مع الآخر فإنهما يمثلان مبادئ عامة للمنهج. وهذا المفهوم هو الذى تطور مع اتفاق بين "الإداريين" و "المتعلمين".

رابعاً: سيناريو دور التفكير فى تثبيت الأصول التربوية للمدرسة المبدعة :

يمكن تحديد مجموعة المبادئ الكفيلة بالوصول إلى ذروة أداء الناس المبدعين، من بينها: تقديم قيمة العمل على أدواته، ومكافأة التفوق المصحوب بالتحديات، وخفض عوامل الإزعاج إلى الحد الأدنى.

وأكثر أصول المدرسة أهمية ليست أساليب التدريس، أو منظومات التعلم، أو النفوذ التربوى، بل الرأسمال الإبداعى؛ لأنه يسهم فى إعداد المفكرين المبدعين الذين يمكن تحويل أفكارهم إلى خدمات ومنتوجات قيمة، والذين يشاركون فى ابتكار التقنيات التربوية الحديثة، ويستولدون الأفكار التعليمية الجديدة، ويعززون نمو المتعلمين علميا وفكرياً وعملياً.

ومما يذكر، يشكل الموظفون – ومن بينهم المعلمين – الذين تشمل مسؤولياتهم الأساسية الابتكار والتصميم وحل المشكلات – الطبقة المبدعة – نسبة الثلث من القوة العاملة فى الولايات المتحدة. ويكسبون حوالى نصف مجموع الأجور والرواتب. إذا كنا نريد أن تحقق المدرسة النجاح، فيمكن إسناد هذه المهمة للمعلمين المبدعين. هذا من شبه المؤكد، لكن الأقل يقينا هو كيفية إدارة التفكير لبلوغ الإبداعية القصوى. ولكن كيف ننهض بالفاعلية، ونرفع النوعية، ونزيد الإنتاجية بالنسبة للمدرسة، مع المحافظة على الاستعداد والتكيف مع الطبيعة المعقدة والفوضوية المحسوبة لعملية الإبداع التربوى؟

وعلى الرغم من أن كثيرين قد غزوا هذا الميدان، فمن من المهم تحديد دور المعلمين والمتعلمين الساعين للمعرفة بدقة، وهؤلاء عليهم أن يكونوا على حذر من مخاطر محاولة "رشوة" هؤلاء الذين يتحملون كتابة سيناريو إدارة التفكير بحثا عن الإبداع، بتقديم الخيارات الرائجة لهم، أو أية حوافز مالية مبتذلة. وعلى صعيد آخر، هناك توجه آخر يبين أن الحافز عند الناس المبدعين يأتى من الداخل، ويستجيب للمكافآت الخارجية. وسواء أكان الحافز للإبداع خارجيا أم داخليا، فإنه يمكن توثيق العوامل التى تولد الإبداع وآثاره على المدرسة، كما يمكن وضع مفهوم "التدفق"، وهو الشعور الذى يحققه الناس عندما تتطلب نشاطاتهم التركيز والانتباه، وتكون أيضا ممتعة وتلقى المكافأة بسخاء.

فى الوقت الذى ركز فيه معظم دارسى العملية الإبداعية على العوامل التى تجعل الأفراد مبدعين، قام عدد متنام من المفكرين بفتح أبواب السياقات الإدارية والاجتماعية التى تسرى فيها تنمية وتأهيل واستنفار الطاقة الإبداعية على النحو الأمثل.

وأيضا يمكن لفت الانتباه إلى الدور الحاسم الذى يلعبه المعلمون والمتعلمون على حد سواء فى عملية الإبداع، وفى تطبيق النموذج الجديد لـ "الابتكار المفتوح". ومن المهم التنويه إلى أن الإبداعية التعاونية تعتمد على "المقدرة الاستيعابية" للمدرسة – وهى إمكانية وحدات البحث والتطوير التابعة لها ليس فقط على خلق الابتكارات، بل وعلى – امتصاصها من المصادر الخارجية أيضا. فالواقع المدرسى ملئ بفنون التصاميم التربوية الإلكترونية التى استجلبت إلى الإبداعية التربوية روافد من شتى الميادين ناهيك عن إبداعية العامل البشرى الذى يتمثل فى رجال الإدارة المدرسية والتوجيه والمعلمين والمتعلمين لتصير العملية التربوية أكثر إبداعا، أو أكثر فاعلية، أو لتحقق كلا الأمرين.

على الرغم من وجود مثل هذه الكشوفات وتحقيق هذا التقدم، فإن معظم المدارس غير قادرة على وضع سيناريوهات إدارة التفكير بحثا عن النظريات الإبداعية ضمن إطار عمل إدارى متماسك، وإن كانت المدارس الحكومية والخاصة التى تعتمد على برمجيات الأعمال الذكية المعقدة تزيد فى عددها، فى وقتنا الحالى.

والسؤال: **ما السر وراء هذا النجاح؟**

من الناحية الأكاديمية والتنفيذية، يمكن استنتاج أن سر النجاح يكمن فى كيفية استخدام الطاقات الإبداعية لجميع أطراف العملية التربوية. وتضم قائمة هؤلاء زبائنها: مطورى البرمجيات، مديرى المدارس والموجهين الفنيين، والطاقم الداعم (معلمين، ومتعلمين، وإداريين، وفنيين). وعلى هذا الأساس، يمكن تطوير هيكلية عمل فريدة لإدارة الإبداعية – عبر التجربة والخطأ وكذلك الارتقاء العضوى – وهى تستند إلى مبادئ استرشادية ثلاث:

(١) مساعدة المعلمين والمتعلمين لتقديم أفضل ما لديهم عبر إيقائهم منخرطين ذهنيا فى عملهم وعبر إبعاد كل ما يمكن أن يشتت انتباههم.

(٢) جعل المديرين التربويين مسؤولين عن قدح شرارة الإبداع عبر إزالة كل التمايزات الاعتباطية بين مفهوم "مناسب" ومفهوم "مبدع".

(٣) إشراك المتعلم كشريك مبدع بحيث يستطيع تقديم منتج أو مردود تعليمى متفوق.

ولقد تم استنتاج هذه المبادئ عبر افتراض منطقى بأن رأس المال الإبداعى ليس مجرد عملية تجميع لأفكار الأفراد، بل هو ناتج للتفاعل المتبادل، كما أوضحت نظرية التنظيم أن العلاقة طويلة الأمد بين المعلمين والمتعلمين تضيف رصيدا إلى المدرسة عبر تعزيز فرص "المصادفات المنتجة". وهكذا عندما تقوم المدرسة بتغذية

العلاقات بين جميع أطراف العملية التربوية، فهى تستثمر أقصى طاقاتها فى رأسمالها الإبداعى المستقبلى.

إن عملية الإدارة بهيكلية العمل تنتج منظومة حيوية متعاونة، حيث تزدهر الإبداعية والإنتاجية، وتسير الربحية والمرونة يداً بيد، وحيث لا يقصى كل من العمل الشاق، والتوازن بين العمل والحياة إحداهما الآخر.

• **أساسيات كتابة سيناريو إدارة التفكير بحثا عن الإبداع :**

تتمثل أهم هذه الأساسات فى الآتى:

١ – مساعدة المعلمين والمتعلمين ليكونوا عظماء :

يعمل الناس المبدعون حبا بالتحدى، ويتشوقون للشعور بالإنجاز المتأتى من تفكيك لغز مستعص، سواء أكان لغزا تقنيا، أم فنيا، أم اجتماعيا، أم لوجستيا. إنهم يريدون تحقيق عمل جيد. وعلى الرغم من أن جميع الناس يضيقون ذرعا إزاء ما يرونه من معوقات بيروقراطية، فإن المبدعين يكرهون ذلك بشكل فعلى، ولا يعتبرونه مجرد إعاقة، بل ينظرون إليه كعدو للعمل الجيد، ولذلك يجب أن تعمل المدرسة ما تستطيع لإبقائهم منخرطين ذهنيا، وأن تزيل المعوقات الصغيرة من طريقهم، لترى كيف يتألقون لأجل أنفسهم من جهة، ولأجل الآخرين والمجتمع من جهة أخرى.

٢ – حفز أذهان المعلمين والمتعلمين :

يجب أن تعمل المدرسة وفقا للاعتقاد بأن التحريض على العمل الذهنى يقود إلى أداء متفوق ومنتوجات أفضل فى نهاية المطاف. بمعنى، يجب أن لا تحاول المدرسة رشوة المعلمين بخيارات الترقية المادية أو المعنوية، كما يجب أن لا تعرض على المتعلمين خيارات المكافأة والثواب مطلقا، وإنما يجب أن يكون الأسلوب الأنسب للشكر على إنجاز جيد هو تقديم مشروع آخر أكثر تحديا.

وبعامة، أكدت دراسة Information Week المسحية لعشرات الآلاف من العاملين فى مجال تقنية المعلوماتية تلك النظرية: يتفوق التحدى فى العمل على الراتب والحوافز المالية الأخرى كمنبع أساسى للتحفيز، ولا عجب فى ذلك، فمنذ العمل الطليعى لفردريك هير تزبيرغ، عرف المديرون أن التعليم والتحدى يحفز العمال أكثر من النقود، أو الخوف من رؤساء صارمين فى العمل. والشئ المختلف الذى يجب أن تتميز به المدرسة، هو وصولها إلى أبعاد غير مسبوقة لإيجاد المحفز الداخلى الحقيقى لكل العاملين بها، بدءً من العمال، ومروراً بالمعلمين والمتعلمين، وانتهاءً برجال الإدارة.

الفنانون تلهمهم رغبة خلق الجمال، ويستجيب العاملون في حقل المبيعات لنشوة الاقتناص وتحدى بلوغ الحصص (الكوتا) الخاصة بهم، مهما تكن طبيعة الحوافز الخاصة. أما نهاية المطاف بالنسبة للمدرسة، أن تعمل جاهدة بأساليب إبداعية غير مسبوقة من أجل اتخاذ خطوات لمساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم التدريسية، ولضمان تمكين المتعلمين من بلوغ وتحقيق أهدافهم الحياتية المستقبلية المأمولة.

أيضا يجب أن تسخر المدرسة إمكاناتها من أجل إيجاد الحلول للمشاكل التقنية. وبالنتيجة، يتمكن المعلمون تكريس وقت أكبر لمتابعة خيوط مهامهم، ويصرفون وقتا أقل في البحث عما يجب عليهم أن يحققوه من نتائج.

وبما أن إمكانات المعلمين تتفتح نتيجة التحفيز الذهني، لذا يجب أن تقوم المدرسة بإرسال هؤلاء إلى المؤتمرات العلمية التربوية والتقنية التربوية الخاصة، حيث يتمكنون من صقل مهاراتهم البرمجية، ويبنون علاقات وسط العاملين في ميدان البرمجيات الواسع. أيضا، يجب أن تقدم المدرسة معارض خاصة للمتعلمين المبدعين، حيث يمكن أن يشاركهم عملهم المعلمون، والطاقم العامل في الميادين غير التربوية، وأن تشجع المدرسة المعلمين والمتعلمين على كتابة الآراء والتعاون في إصدار مقالات ومجلات بهدف إظهار معارفهم، وأن تتمسك المدرسة بوضع ميزانية لدعم التدريب التربوي الميداني الصحي ليبقى المعلم والمتعلم لديها متابعين لآخر ما تتوصل إليه التكنولوجيا، وبذلك يكونان متلهفين لتطبيق ما تعلموه لخدمة العملية التعليمية التعلمية.

والطريقة الأخرى التي يجب أن تعتمدها المدرسة لإبقاء المعلمين والمتعلمين منخرطين في الإبداع هي التجديد الدائم لأدوات العمل. فعندما يكون أمام المعلم أو المتعلم آخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في سوق الأدوات، من المستبعد أن يشعران بالملل. أيضا من المهم أن يجرى بشكل مستمر إعادة تحديث أدوات الكشف عن الأخطاء وأدوات السيطرة على النمو، وذلك لمساعدة المعلمين والمتعلمين على تنفيذ أعمالهم بفاعلية، وفي جميع هذه الحالات تتبع الشكليات المهام، وبقدر ما يثمن المسؤولون التربويون في المدرسة التكنولوجيا، فإن عليهم الاعتقاد بقوة العنصر البشري في المدرسة، لأنه هو الذي يجعل التكنولوجيا مفيدة، وليس العكس، فإذا صادف وكانت الأداة عائقا، أو جعلت المعلم أو المتعلم يغير أساليبه المفضلة في العمل، في هذه الحالة يجب سحب هذه الأداة. فاللغاية القصوى تبقى دوما ذاتها، وهي: مساعدة المعلمين والمتعلمين ليكونوا موهوبين عظماء.

ويجب أن تعترف المدرسة بأن المتعلمين يخرجون يومياً عبر بواباتها الرئيسة، وعلى المسئولين فى المدرسة إدراك أن مهمتهم الأساسية هى إعادة هؤلاء صباح اليوم التالى إلى فصولهم الدراسية طواعية، وبحب يصل إلى درجة العشق، وإذا لم يتحقق ذلك تكون المدرسة قد أعلنت عن فشلها الذريع.

٣ – جعل عوامل الإزعاج عند الحد الأدنى :

فى الاقتصاد الخلاق، الزمن ثمين. وعلى مستوى أعظم، الزمن أثمن قيمة وأعلى شأنا، فى التربية الإبداعية، لذا بقدر ما يطمح المبدعون التربويون إلى الشعور بالتحدى، بقدر ما يتمنى هؤلاء عدم وجود للعوائق غير الضرورية أمامهم. تلهم الحالة الأولى التربويين شعورا بالعظمة، والثانية مجرد صداع يصيب الشرط الضرورى للتفكير المبدع فى مقتل. لذلك يجب أن تعمل المدرسة جاهدة لإلغاء كل أشكال المشاحنات من أمام المعلمين والمتعلمين أينما وجدت وحيثما كانت، خارجها أو داخلها على حد سواء.

لا يستطيع المعلمون المشغولون دوما بتساؤلات (مثل: متى أجد الوقت لممارسة بعض الرياضة؟ أو هل سيقتل الاجتماع المزمع فترة بعض الظهر بأكملها؟) التركيز المطلوب على ما بين أيديهم من عمل، فكلما نجحت المدرسة بإزاحة قدر أكبر من معوقات التركيز، استطاع المعلمون دفع مقدراتهم الإبداعية إلى أقصى درجاتها وتحقيق نتائج عمل عظيمة.

ورغم أهمية التقديمات المادية التى يجب أن تغدقها المدرسة بسخاء على المعلمين والمتعلمين، فالمدرسة ينبغى أن لا تقوم بتدليل هؤلاء دون تخطيط مدروس. فثمة عملية محسوبة تماماً يجب تحديدها ودراستها لاختيار ماهية المساعدات التى ينبغى أن تقدمها المدرسة (أو لنقل بشكل آخر، ماهية العوائق التى تريد إزالتها من أمام هؤلاء)، وذلك مثل:

- قد تجد إدارة المدرسة أن ما يحتاجه المعلم والمتعلم يتحقق عبر سلسلة من المعاينات السنوية والدراسات الميدانية وفقا لما يقومون بتقديمه من اقتراحات.
- تقوم المدرسة بتحديد إن كانت تستطيع بدرجة مقبولة تلبية ما يحتاجه المعلم والمتعلم معاً، طارحة التساؤل التالى: هل سنحصل على مردود كاف فى المقابل عبر توفير وقت أكبر للمعلمين والمتعلمين يبرر مثل هذا التوظيف؟ وإذا كان الجواب "بنعم"، عندها تقدم المدرسة المساعدة المطلوبة. وفى حال الجواب "بلا"،

تقوم المدرسة بتوضيح قرارها. وحتى عندما يكون جواب المدرسة سلبيا، تكسب احترام المعلمين والمتعلمين والرأى العام وثقتهم عبر دخولها فى حوار معهم أكثر من إقدامها على إصدار قرار اعتباطى.

وبعامة، يجب أن تحقق المدرسة الكثير من الطلبات؛ بمعنى يجب أن تكون هناك تسهيلات صحية كثيرة متاحة للمعلمين والمتعلمين، بالإضافة إلى وجود مركز للعناية اليومية، كما يجب الترحيب بالمتعلمين فى غرف الدردشة التابعة للمدرسة فيما يختص بالنواحى الصحية والجسمية، على أن يكون ذلك تحت إشراف الأطباء والمعلمين. أيضا يجب أن يكون هناك مطعما لتناول وجبات الغذاء، وأن يكون هناك ملعبا وحوضا للسباحة، وقاعدة للتمارين الرياضية، كل ذلك بهدف إدغام أوقات للرياضة ضمن يوم العمل للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، كما يجب تأمين الخدمات الخاصة بالدراسة والتعليم لمساعدة المتعلمين فى عملية اختيار وتحديد نوعية الدراسة المناسبة لهم، أو المساعدات المنزلية الأفضل التى يمكن أن يقدمها الآباء لأبنائهم.

وعلى الرغم من أن هذه التقديمات والخدمات قد تكلف المدرسة أموالا باهظة، فعلينا أن نفكر بالكسب الصافى: لا تدفع مثل هذه المساعدات المعلمين والمتعلمين ليكونوا أكثر إنتاجية؟ ألا تقدم المدرسة هذه المساعدات بهدف الإبقاء على نوعية ممتازة من المعلمين مما يقلل من مصروفاتها مقارنة بما يحدث عند تجنيد معلمين جدد أو إيجاد بدائل؟ ألا توفر المدرسة عبر هذا الأسلوب نفقات هائلة؟ ألا تسهم هذه المساعدات فى اعتماد المواهب، وفى تحقيق التأهيل المهنى الوظيفى، وفى امتلاك المعرفة التقنية، وفى تشرب الثقافة القومية التى يجب أن تسود المدرسة، وفى تحقيق علاقات وطيدة بين المدرسة والمجتمع، وفى المحافظة على سلامة المعلمين والمتعلمين النفسية، وفى إغناء العلاقات الطويلة بين المعلمين والطواقم الداعمة (الإداريين والفنيين فى المدرسة)، وفى تشييد علاقات الرأسمال المبدع؟

وبالطبع هناك مزايا أخرى أقل بروزا، مثلا: بوجود المركز الصحى على أرض المدرسة يكون الوقت الضائع فى زيارة الطبيب أقل بالنسبة للمعلمين والمتعلمين، ويجرى الكشف عن الأمراض عادة بشكل مبكر أكثر، فهنا لا داعى لتبديد الوقت بأخذ الموعد مع الطبيب والذهاب بعيدا إلى مركز العلاج، ناهيك عن سهولة مراجعة الأطباء تكشف عن الأمراض مبكرا، وبذلك تكون إنتاجية المعلم أو المتعلم أقل تأثرا بالظروف الصحية، كما يكون وقتهما أقل تبديدا.

وبعامة الدعم المادى للمدرسة، هو فى حقيقته استثمار للمدرسة، وليس مجرد مصاريف يمكن الاستغناء عنها. فهذا الدعم يسهم فى كفاية أداء المعلمين، ويعمل على رفع مستوى كفاءتهم، مما يعنى أن المدرسة والمتعلم هما الرابحان. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، على المدرسة أن تعترف بأن للمستخدمين لديها حياتهم خارج أسوارها، وتحترم ذلك، فالفلسفة التعاونية تقول: إن كان إبنك سيلعب مبارياته فى فريق المدرسة، ينبغى عليك كأب، أن تكون حاضرا لتشجيعه، وبذلك تكسب المدرسة الموقع الأفضل إعلاميا واجتماعيا.

أيضا، يجب أن تبذل المدرسة قصارى جهدها للحد من كل أشكال الإزعاج والإرباكات الإدارية وغيرها التى تصادف المعلمين والمتعلمين، وأن لا تضيع وقتا طويلا فى الاجتماعات الأسبوعية للمعلمين بحجة التعرف على برامج العمل اليومية. فالناس تجتمع عند بروز الحاجة للاجتماع، وليس لأنه "حان وقت الاجتماع". ومن المعروف أن مدير المدرسة ينهض ويغادر القاعة عندما يصبح الاجتماع دون مردود. فالتقاليد غير المتمسكة بالرسميات تفسح المجال واسعا للنقاشات المرتجلة، وإحدى المهام الرئيسة للمديرين هى التأكد من أن المعلمين الذين فى حاجة لتبادل المعلومات يجدون الفرصة للتحدث مع بعضهم البعض مباشرة.

ويجب أن لا تقوم المدرسة بإلغاء الاجتماعات غير المفيدة فقط، بل يجب عليها – أيضا – أن تهجر مفاهيم طرق العمل النمطية السائدة. وكمثال: لنأخذ يوم العمل القياسى لنجد أن، الإبداعية مسألة متقلبة، وغالبا لا يمكن حصرها بين الساعة التاسعة والخامسة نهارا، ولذلك قد لا يُظهر المستغرقون فى التفكير إبداعاتهم فى الموعد المقرر دوما.

إذاً الأكثر أهمية هو اصطياد الفكرة الخلاقة – لحظة ورودها – بدل اتباع أسلوب الالتزام الصارم بساعات العمل. ولدعم العملية الإبداعية والنهوض بأعباء الحياة المدرسية، فإن اعتماد خطوط عامة مرنة للدوام اليومى فى العمل يشجع المعلمين لبدء يوم دوامهم فى العمل فى الساعة التى يرونها مناسبة لهم. ولكن ذلك يتعارض – غالباً – مع طبيعة العمل التدريسى، الذى لا يقتضى فقط، بل يفرض أيضا وجود جداول عمل. على سبيل المثال: تتطلب عملية التدريس التزام المتعلمين بمواعيد محددة، ورغم أهمية ذلك، فإن المرونة فى الدوام مسألة تحظى بالتثمين، وتعطى مردودا أكثر، وليس أقل.

وكما قلنا من قبل، لا يمكن حصر الإبداعية بين ساعات محددة من النهار، فقد لا يظهر المستغرقون فى التفكير فى الموعد المقرر دوما.

ورغم أن الصحافة ووسائل الإعلام المرئية تتحدث كثيرا حول ساعات العمل الأسبوعية للمدرسة، حيث يكرس المعلمون غالبا خلالها وقتا لإتمام مشروع ما أو لتأدية واجب، ولكن "بعد ثمانى ساعات عمل على الأرجح لا تتراكم سوى الأخطاء"، هذا هو المثل الدارج فى المدرسة، وهنا، قد تجد أن مدير المدرسة لا يفتأ أن يردد ذلك على مسامع المعلمين والمتعلمين، لكنه لا يستطيع أن يأخذ الأمر جديا، إذ لا يمكنه تشجيعهم على الابتعاد عن العمل لفترة، حتى يمكنهم العودة إليه بطاقة متجددة، فذلك لا يقع فى نطاق صلاحياته أو مسئولياته. ورغم ذلك، يمكن الثقة بأن الناس المبدعين يستطيعون إدارة أعباء العمل المطلوب منهم، فتحقيق دافعهم الداخلى للإنجاز، دون الإشارة إلى المسؤولية وسط الزملاء، يقتضى تحقيق إنتاجية عالية.

٤ – الجميع مبدعون ولكن بدرجات متفاوتة :

قليلة هى المدارس التى تعطى قيمة عالية لثقافة المساواة فى العمل، رغم عدم وجود حاجز مصطنع بين المناسب والمبدع لأن الجميع مبدع. صحيح أن مدير المدرسة هو من يضع المعايير، لكن جميع المعلمين يقومون بالعمل الواقع تحت أيديهم. إن رغبة المديرين، بل وتوقهم لرفع أكمامهم عن سواعدهم والدخول فى العمل الحقيقى داخل الفصول الدراسية تعنى رسالة مهمة: نحن جميعا فى فريق واحد، نكافح لتحقيق الهدف ذاته بالوصول إلى منتج تربوى متفوق.

أهمية تلك النقطة ليس مبالغ بها، فالمعلم يدرك ويعرف جيداً أن مدير المدرسة يحترم العمل التى يقوم به ويفهمه بعمق – لأنه تمرس به من قبل – وذلك الأمر كله آثار إيجابية كثيرة، فبالإضافة إلى الشعور بأن مساهمة المعلم تلقى التقدير، فإنه على الأرجح يكون المعلم أقل ترددا فى طرح الأسئلة، لأنه يعرف أن المدير يفهمها، كما تكون ثقته أكبر فى صوابية القرارات التى يتخذها. إن الحياة المدرسية حافلة بالقصص حول مديرين فشلوا فى كسب ثقة المعلمين والتقنيين والطلاب المبدعين، وأيضا المواهب الأخرى من الإداريين.

ويجب على المعلمين كسب ثقة بعضهم بعضا، عبر تقديم العمل التدريسى الممتاز، وليس عبر المناصب الإدارية فى المدرسة، فالناس فى وقتنا هذا، لا يهتمون جدا بالألقاب الوظيفية، لذلك فإن الإحجام عن النقد البناء لمن هم أعلى فى السلم

الوظيفى، أو إخفاء المشاكل عنهم لا يتماشى مع ثقافة المدرسة. فالإحجام عن النقد وإخفاء المشاكل يؤدى إلى منتج تربوى بمواصفات أدنى، وعمليا يجب على المديرين فى المدارس إتباع سياسة الأبواب المفتوحة، فالجميع أحرار فى الدخول إلى المكتب دون موعد مسبق لمناقشة موضوع ما أو لعرض فكرة جديدة للتدريس. وفى المقابل يمكن لمدير المدرسة أن يُعرج على مكان عمل المعلم ليسأل بعض الأسئلة حول ما يقوم بعمله.

إن المدارس المبدعة، التى تتبنى مبدأ المساواة، عليها أن تجد الدور الصحيح لمديريها، وهو يتمثل فى التركيز على قدح شرارة الإبداعية عند المعلمين والمتعلمين من المحيطين بهم، حيث يقوم المديرون بذلك عبر طرح الكثير من الأسئلة. وعندما يقول مدير المدرسة: هكذا يجب أن تفعل هذا الأمر، عندها فإنه لا يعمل سوى قياس مهارة المعلمين فى التدريس النمطى.

ومن المهم أن يجمع المديرون مجموعات المعلمين سوية لتسهيل عملية تبادل الأفكار، وتحفيز عملية التجديد. على سبيل المثال: عندما يؤمن مدير المدرسة بقوة وبأهمية خلق برنامج تنبؤى للمحللين فى ميدان التدريس، فإنه – غالبا – ما يقوم بنقل المطورين من مختلف التخصصات الدراسية بحيث يمكنهم التعاون على إنجاز المشروع بدوام كامل. وللمساعدة فى رعاية المشروع، قد يخصص المدير لنفسه مكتبا صغيرا وسط ورشة العمل هذه، ووجوده هناك لا يحفز الفريق وحسب، بل قد يسهم أيضا فى الإعلان عن أن المدرسة ملتزمة بما تسعى إليه.

وأخيراً، يمكن للمديرين إزالة العوائق من أمام المعلمين عبر تأمين المستلزمات المادية التى يحتاجونها مهما كانت. فعندما يسأله أحد من المعلمين عن رزمة برمجيات أو دعم مالى، يجب عليه أن لا يرهق صاحب الطلب بالأسئلة، خاصة إذا كان الطلب معقولا، لذلك فإنه يتخذ – فوراً – ما يلزم لتحقيقه، فهو يدرك أن غايته تحقيق الثقة التامة بينه والمعلمين بشكل متبادل. حقيقة، عندما لا تكون النتائج مقبولة، تختلف المسألة، ورغم ذلك لا يوجد مبرر واحد لعدم الثقة بالمعلمين.

هذا لا يعنى أن المدرسة ليس لديها صعوبات فى التعامل مع المعلمين. فمع وجود هذه التشكيلة المتنوعة من الامتيازات المادية، من المؤكد أن تجتذب المدرسة عدداً من الناس الذين يفضلون متعة العلاوات والامتيازات على متعة العمل، لذلك يجب أن تعتمد المدرسة على أساليب صعبة فى تجنيد المدرسين الجدد، لمنع المتفعين من

دخول بوابات المدرسة، حيث يمكن أن تبلغ فترة انتظار المتقدم لشغل وظيفة "مدرس" عدة أشهر قبل الحصول على القرار، لتقوم المدرسة خلالها بإجراء بحث دقيق عن المتقدم.

ما إن يتخذ القرار، حتى يتم إدخال ثقافة عمل تعاونية عالية، وكون نظراء المدرس الجديد ورؤساء عمله لديهم الفهم التكنولوجى اللازم، يصبح من السهل معرفة إن كان هذا القادم الجديد على مستوى التوقعات أم لا. ويُعطى هذا الشخص تقييماً بحيث إما أن يكون عليه أن يعمل خلال الثلاثة أشهر القادمة على تحسين وضعه، أو أن يغادر المدرسة فى الحال، مع تقديم تعويضات المغادرة المناسبة له. وفى كلتا الحالتين فإن المستفيد هو المدرسة والمستخدم. قد يصف البعض هذه الطريقة بـ "التعاقد الصعب، الإدارة المتساهلة"، لكن المناسب أكثر هو "التعاقد الصعب، الإدارة المفتوحة، الفصل الصارم"، بكلمات أخرى يجب أن تعتمد المدرسة مقاربة متساهلة بخصوص المراقبة، لكن هذه الثقافة مصابة بفرط الحساسية اتجاه الذين يضيعون وقت العمل بالثرثرة أو التكاسل خلال العمل التدريسى التعليمى أو الإشرافى التربوى.

ومن المهم بمكان عدم فرض أية عقوبة مطلقا على الأخطاء النزيهة المرتكبة فى سياق البحث عن منتج أو مردود تربوى أفضل، فالتجريب أمر حاسم لتحقيق الجديد، رغم أن بعض الطرق قد تكون مسدودة. وفى الواقع، عندما لا يقوم المعلمون بعمل أى شئ جديد، فذلك يجب أن يصيب مدير المدرسة بحالة من الانزعاج، لأن حالة الثبات لا تقود إلى أى رؤية معاصرة وفاعلة آنيا.

ومما يذكر قد يتم افتتاح قسم جديد فى المدرسة لألاعيب الفيديو، وقد يفشل هذا القسم فى تحقيق المرجو منه، فإذا تحقق ذلك، فالمسألة لا ينبغى أن تمثل مسالة عويصة للمدرسة، وإنما يجب أن تتعلم إدارة المدرسة من هذا بعض الدروس القيمة، التى تدعم موقف المدرسة، وتسهم فى تحقيق أهدافها.

٥ – بقاء المتعلمين فى حالة من الرضا النفسى والمعنوى :

حتى الآن، أظهرنا أهمية أن تحفز المدرسة المعلمين المتعلمين، عن طريق تقديم الحوافز المستمرة، ومن خلال نظام الإدارة الذى يبنى الثقة ويقوى الزمالة. ومما يذكر، فى عالم الاقتصاد كل شئ يعمل باجتهاد بهدف الوصول وصولا إلى المنتج المقدم إلى الزبون. هناك الكثير من الشركات المفترض أنها متنورة، ولكن السياسات الإدارية، قد تقودها إلى الدمار المالى مباشرة فتأتى إدارة جديدة لتحل مكانها وتفرض

سيطرتها فى محاولتها لإصلاح الأضرار اللاحقة بالشركة. وفى النهاية، إذا لم تحقق الإدارة الجديدة منتجا يريده الناس (أو يحتاجه الناس)، لن تستمر مكانها لوقت طويل. وفى العملية التربوية، وعلى القدر نفسه من الأهمية بالنسبة لما يحدث فى الشركات، فإن إشراك المتعلم هو القطعة الأخيرة فى هيكلية الإدارة، وهو ما يحول دون تحول المدرسة إلى ناد ريفى للموهوبين تقنيا.

تحتاج المدرسة إلى جمهور من المتعلمين لدعمها فى المواقع الصعبة. ففى عالم سريع فى مستحدثاته، وعديم الرحمة فى تعاملاته الإنسانية، بات من الصعب القيام بالعمل الصحيح من قبل المتعلمين، إذا ما رأت المدرسة أن حاجتها للانضباط تتطلب تحقيق إجراءات استثنائية، وأحيانا تكون تعسفية، مثلما يحدث فى أية شركة صناعية. بمعنى، أن تساعد المدرسة الطلاب، فإنها قد تحتاج إلى تحقيق الدعم من المتعلمين أنفسهم، لأن ذلك يمنحها ميزات كبيرة وكثيرة. ففى الوقت الذى يرتفع أو ينخفض مؤشر مستوى التعليم، فإن المتعلم وحده هو من يقول أو يحدد السبب فى ذلك، ويدل إدارة المدرسة كيف تحقق الأفضل، ويعمل معها لتحسينه. لكن لكون الرسالة القادمة من المتعلم تكون متلونة أو غير ثابتة فى أحيان كثيرة، فيمكن أن تكون أيضا أكثر غموضا. لذلك من المهم لإدارة المدرسة التأكد من أن جميع العاملين فى المدرسة يصغون لأصوات المتعلمين بشكل واضح وقوى أولا، ثم يلفترون ما يقوله المتعلمون ليكون دون غموض أو لبس فى المعانى والدلالات.

إذاً، يجب أن تقوم المدرسة بجمع شكاوى المتعلمين واقتراحاتهم عبر موقعها الإلكترونى أو عبر هواتفها وتتصرف وفقا لتلك الشكاوى. كما يجب أن تسعى المدرسة أيضا للحصول على آراء المتعلمين وأولياء الأمور كل سنة؛ حيث تطلب المدرسة منهم تقديم الميزات التى يريدون إدخالها على أساليب التدريس، كما يجب أن تعطى المدرسة الأولوية للشكاوى والتعليقات وتقدمها تباعا إلى خبرائها المختصين، وتوضع المشاكل والاقتراحات فى قائمة البيانات ذات الأهمية الخاصة التى يجب النظر إليها بعين الاعتبار. وعندما يحين وقت تطوير نسخة جديدة من جدول الأعمال، يجب أن تقوم المدرسة بحل جميع المشاكل الفنية المسجلة وتدخل كل الاقتراحات الممكنة فى حساباتها.

إضافة إلى ذلك يجب أن تجمع المدرسة ما يصلها من آراء ومقترحات المؤتمرات التربوية، وهذا الحدث يشبه مهرجانا يعبر عن الأمنيات التربوية المأمولة

أكثر من كونه حالة دراسية لسد الثغرات فى أساليب عمل المدرسة، فذلك ليس سوى ثمرة للطاقة الخلاقة، إنه كجلسة حوار بين مجموعتين تتبادلان الاحترام والتحدى بهدف الوصول إلى التحسين والتجديد.

لنتخيل للحظة الإمكانية الإبداعية الهائلة لملايين المتعلمين، الذين يمثلون المجموعة المركزة الأكبر والأفضل، التى يمكن للولاء أن يشتريه. وكون هؤلاء المتعلمين يفترض أنهم يمتلكون إمكانات الحصول على آخر ما تقدمه الدراسات التربوية من نتائج وتوصيات، فهم يحتلون موقعا فريدا لتحديد ما يتوقعونه من تعلمهم، وذلك بشكل مقارن بين مختلف أنماط التعلم من حيث الميزات. وحسب ما يتفق مع أنماط التدريس الإبداعى فى المدرسة، من الصعب تطوير برنامج "عندما لا تحصل على شكل من التقييم الخارجى لمجموعة معينة من الأفكار وتقديمها على غيرها، لكن أن تكتشف كيف يتم تلقيها خارج جدران المدرسة – هذا هو الذهب!".

يتولد التدريس المبدع فى كل مرة يتفاعل فيها المعلمون مع المتعلمين، بحيث: (١) لا يلاحق طاقم الإدارة فى المدرسة وطاقم الدعم التقنى فيها الأخطاء فقط، بل يتعاونون مع المتعلمين لابتكار حلول جديدة لتلك الأخطاء، (٢) طاقم المعلمين لا يتوقف عن استخدام أساليب تدريس معاصرة فقط، بل يبنون علاقات مديدة وطويلة الأجل مع المتعلمين، وخلالها يتعلم المعلمون أنفسهم أشياء مثيرة حول ما يحتاجه المتعلمين. ومن المهم أن تطبع المدرسة أسماء مطورى البرامج التربوية فيها على صفحات دليل المستخدم للمنتج، حيث يستطيع المتعلم الاتصال بهم مباشرة. ولكون الولاء فى المدرسة يجب أن يكون عاليا، فعلى المطورين التربويين الرد فعليا على استفسارات المعلمين والمتعلمين على السواء. وعندما تستطيع المدرسة أن تضع لها نموذجاً للعمل، فذلك يعود إلى التفاعلات المنتظمة بين المعلمين والمتعلمين بدرجة كبيرة، وكذلك إلى التدفق المستمر لمردودات عملية التعليم وعوائدها. فعندما يكون الولاء من قبل المتعلمين عالياً لدرجة أنه يوفر للمدرسة أموالا كبيرة يمكن أن "تذهب مباشرة إلى البحث والتطوير، من أجل تحقيق مردودات تربوية أفضل، فهذا يقود إلى متعلمين أكثر رضى، وبالتالى يقود ذلك كله إلى أن يعرف المتعلم إلى أين هو ذاهب.

ويكمن العامل الثانى لولاء المتعلمين فى تكريس المدرسة لجهودها لتقديم مناهج جيدة ومفيدة وخالية من العيوب، يتمثل فى وجود شروط توضع حاليا، وباتت كمسلمات – للأسف – علينا قبولها، وهى: وجود عيوب كأمر لا بد من قبوله فى

الإصدارات التربوية والتعليمية الجديدة. ولذلك علينا أن نتصور دهشة المتعلمين أو عرفانهم بالجميل عندما يحصلون على إصدار تربوى دون عيوب.

ومن ناحية أخرى، عندما تعالج المدرسة أخطائها، فذلك يعنى أنه: "تم استيعاب الدرس". هذه الأيام، تجرى المدارس اختبارات قوية جدا قبل تعميم المناهج، حيث يجرى فريق الاختبار اختبارات معمقة على تلك المناهج فى موقع التطوير (المدرسة)، وفى موقع عامل المبيعات (المعلمون)، وفى مكان الزبون (المتعلمون). وفى حال لم يتمتع المنتج (المنهج) بالمستوى المطلوب من ناحية التطوير والتدريس والاستخدام السهل، يعود إلى طاقم التصميم (خبراء المناهج). من المهم، أن لا تضيع المدرسة وقتها وإمكاناتها على إصلاح ما كان يمكن فعله من البداية، إن جراماً من الوقاية يعالج كيلوجرام من الدعم التقنى اللاحق. هذا الكلام لا يعنى أن المدرسة لا تحتاج إلى طاقم الدعم، إنما يعنى أن المعلمين المبدعين يجب أن يعملوا مع المتعلمين على إيجاد السبل لمنتجات وعلاقات أفضل، وليس مجرد إضافة الوقت فى معالجة مشاكل كان يمكن تفاديها، من البداية؛ لأنه فى النهاية إذا حدث تقدم حثيث وبطئ فى تطوير المناهج وأساليب تدريسها، فذلك لا يقدم حلولا راقية للمتعلمين ولا يجعلهم سعداء برجة كبيرة.

وأخيرا، ننوه إلى أن التدريس المبدع وجد ليبقى، وستتمتع المدارس التى تعرف كيف تدير الإبداعية بأفضليات حاسمة فى ميدان التنافس التربوى المتعاظم دوما على المواهب فى العالم. ويمكن للمديرين أن يلقوا نظرة على مبادئ الإدارة فى مراكز البحوث التربوية للاستئناس بها فى تعزيز الإبداع والارتقاء بالإنتاج ورفع كفاءة الأداء فى إدارة عملية التفكير. فإذا تحركت الدوافع الداخلية للمتعلمين المبدعين عبر تحفيز عقولهم، والحد من أشكال التشاحن بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم والمتعلمين إلى الحد الأدنى، وإذا تم إزالة الحواجز بين المديرين والمعلمين عبر توفير مديرين مبدعين أيضا، وإذا نهل المعلم من المواهب الخلاقة للمطورين التربويين بدلا من التطلع فقط إلى المتعلمين بحثا عن أفكار جديدة، وإذا راعى مدير المدرسة إقامة علاقات مديدة قوية مع المعلمين والمتعلمين والمستخدمين على حد سواء، فذلك يزيد من رأسمال التفكير المبدع بأضعاف كثيرة عند مدير المدرسة، وذلك يسهم بدوره فى تحقيق رشاقة انتقالنا إلى عصر الإبداع.

الفصل السابع

سيناريو دور التفكير فى تنمية إبداعات المتعلمين

- تمهيد.
- الإبداع.
- الإبداع كظاهرة اجتماعية.
- الإبداع كقدرة عقلية.
- أزمة إبداعات تفكير المتعلمين فى زماننا المعاصر.
- إبداعات تفكير المتعلمين والخروج من النفق المظلم.
- سيناريو دور التفكير فى تنمية إبداعات المتعلمين.

*** تمهيد :**

بادئ ذى بدء، تجدر الإشارة إلى أن العمل الإبداعى يتجاوز التجربة الإنسانية العادية ويدخل عليها كثيرا من عناصر التحوير والتعديل التى قد تؤدى فى النهاية إلى تغييرها تغييرا شاملا، بحيث لا تتعارض فقط مع الأوضاع التقليدية، بل قد تمثل تحديا صارخا لها، والأمثلة كثيرة، وهى أوضح وأظهر فى مجال الإبداع العلمى، فمثلا: نظرية **كوبر نيكوس** عن مركزية الشمس بالنسبة للكون، ونظرية **داروين** عن التطور، وآراء **فرويد** فى التحليل النفسى، هذه كلها إبداعات خلاقة تجاوزت الأوضاع والأفكار التى كانت سائدة وقت ظهورها وأفلحت فى تغيير نظرة الإنسان تغييرا جذريا إلى الأشياء.

وعلى مستوى العمل الإبداعى اقترح **نوبل وشو وسيمون** (١٩٦٢) أن حل المشكلة يسمى إبداعيا عندما يتحقق الحل مع واحد من الشروط التالية:

- أن ناتج التفكير تكون له جدته وقيمته (إما بالنسبة للمفكر أو بالنسبة لثقافته التى يعيش فيها).
- أن التفكير نفسه يكون غير تقليدى، وغير مألوف، بمعنى أنه يتطلب ويشترط تعديلا أو رفضا للأفكار المقبولة سلفا.
- أن هذا التفكير يتطلب درجة عالية من الدافعية والمثابرة ويحدث عبر فترة طويلة من الزمن (بشكل مستمر أو متقطع) أو من خلال التكثيف أو التركيز المرتفع.
- إذا كانت المشكلة فى عرضها أو حالتها الأولى غامضة أو سيئة التحديد، فإن عملية صياغة المشكلة نفسها بشكل مناسب تمثل أحد الجوانب المهمة فى الإبداع المطلوب.

وتشير المجالات المتنوعة من الأنشطة إلى فئات المبدعين، مثل: الفنانين والمؤلفين والممثلين والشعراء، وهكذا. وفى القرن التاسع عشر والعشرين أطلق لقب مبدعين على العلماء والمهندسين والمخترعين الأوائل، ثم الأشخاص العاديين، مثل: المعلمين البارزين، والمديرين الذين يطلق عليهم أحيانا مبتكرى التنظيم، ثم القادة، وهكذا. واليوم عندما يتطرق الحديث إلى المبتكرين، فإنه يتناول الموظفين وربات البيوت، كما يشير أيضا إلى الاستثمار الإبداعى، والحياة الإبداعية، والطرق الإبداعية للخروج من الصراع. وهذا يعنى أن الإبداع موجود بكل مكان خلال دورة حياة الأفراد، ولكن بدرجات متفاوتة بالنسبة لكل فرد على حدة.

ويعرف ريت Wright الإبداع بأنه حالة خاصة من حل المشكلات مع تأكيد أصالة الحل وقيمته، وينظر ماكيلر Mekeller إلى الإبداع باعتباره تعبيرا عن تفاعل معقد بين التفكير الواقعى والتفكير الخيالى، ويعرف شتاين Stein الإبداع بأنه عملية ينتج عنها عمل جديد تقبله جماعة ما فى وقت معين على أنه مشبع أو مفيد أو مقنع، ويرى ليتون (١٩٧١) Lytton أن العمل الإبداعى يوجد فى أى نشاط يقوم به الكائن الحى فى أى مجال (الرسم، الكتابة، النجارة، اللعب، العلوم، الهندسة، ...) وأنه ليس صفة موجودة لدى العبقرى فقط، فهو عمل يوجد فى أى إنتاج بسيط فى كافة مستويات القدرة العقلية.

ورغم أن المبدع قد يستعير بعض الأفكار من غيره، فإنه يوظفها توظيفا جديدا، ويرى فيها معانى جديدة، ويضفى عليها دلالات جديدة لم يسبقه إليها أحد. ويتحقق الإبداع الجديد، بعد مجهود ذهنى طويل، وبالاستعانة بمجموعة كبيرة من الحقائق التى سبق للعلم أن كشف عنها. فالفنان التشكيلى لا يخترع الألوان أو المادة التى يرسم عليها لوحته الفنية، والشاعر لا يخترع حروف اللغة التى يكتب بها شعره.

ويتفق معظم المفكرين على أن الإبداع (Creation) هو إنتاج شئ جديد فى صياغته، وإن كانت عناصره موجودة من قبل ... والاختراع (Innoviation) ليس إلا أحد جوانب الإبداع، وهو عبارة عن إنتاج مركب جديد من الأفكار، أو هو بوجه خاص إدماج جديد للوسائل من أجل غاية معينة، وهو بهذا عكس الاكتشاف (Discovery) الذى لا يطلق إلا على اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود من قبل. إذن الإبداع هو القدرة على إعادة تشكيل الواقع، سواء كان هذا الواقع ماديا أو فكريا، وإخراجه بشكل يتسم بالجدة ويدل على الإجادة فى العمل.

والإبداع Creation يعنى الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار. والتخيل الإبداعى Creative Imagination نوع من التخيل المثمر. والفرق بين الإبداع والتخيل، هو: يكون التخيل أكثر تلقائية، بينما يؤدى الإبداع إلى حلول تستند إلى الواقع لما يشعر به الفرد من مشكلات، بمعنى الوصول إلى حلول يمكن تحقيقها فى عالم الواقع، وليست عملية الإبداع – فى جوهرها – سوى ضرب من ضروب التحرر من قيود الزمان والمكان، وهى تجديد لما هو فى سلوك الناس وفى فكرهم. والمبدع يستفيد من الماضى، ولكنه ليس أسيرا لهذا الماضى.

أولا : الإبداع :

على الرغم من أن كل ما يمارسه الإنسان أو ينتجه يمكن جعله إبداعا، فإن الإبداع الحقيقى لابد أن يكون محكوما بمعايير ومحكات تميزه عن غيره من الأعمال. وعليه، فإن إبداعات المتعلمين يجب أن تخضع للمعايير التالية:

- أن يتسم العمل الإبداعى بالجدة ويتصف بالأصالة.
- أن يتكيف العمل الإبداعى مع الحقيقة والواقع.
- أن يعمل العمل الإبداعى على إعادة التنظيم البصرى، بما يجعل هذا التنظيم ينهض ويسمو بذلك العمل، ويسهم فى إتقانه وتطويره ونقله بطرق الاتصال إلى الآخرين.
- أن ينال العمل الإبداعى الإعجاب، ويحظى بالقبول، ويتسم بالصحة والجمال وبمنزلة رفيعة من الذوق.
- أن يخلق العمل الإبداعى ظروفا مناسبة ولائقة للوجود الإنسانى.

ويعد الإبداع عند الأطفال عملية وليس إنتاجا، وهذا يتضح فى تفتح الطفل على الخبرات والأفكار والمشاعر. والدافع الأساسى للخبرات الإبداعية هو حاجة الفرد إلى الانتماء للعالم الذى حوله، وذلك يظهر عند الطفل الصغير فى صورة ميله واهتمامه بكل الموضوعات التى تحيط به، فيعمل على استكشافها واللعب بها.

إذاً، الإبداع عند الأطفال كتفتح وصراحة وتلقائية، يبدو كأنه اتجاه أو ميل أو سمة شخصية وليس قدرة، لذلك يتغير فى الصفة مع نمو الطفل. وعليه، يبدو الإبداع بدرجة أكبر كوظيفة للنضج والاتصال الوثيق بالحقائق أكثر منه كوظيفة للتكيف.

أيضا، يمكن النظر إلى الإبداع كجهد مكثف، يُنتج الفرد عن طريقه شيئا غير محدد بأى ظروف خارجية، وهو يمنح المتعة أثناء العمل ويؤكد الرضا عندما يكتمل. ويختلف عن اعتقاد الناس بأن الإبداع موهبة، لأنه فى الأصل بمثابة عمل متصل ومرهق للعقل والروح والجسم، فهو عمل شاق.

ومما يذكر أن معظم الأشياء القيمة فى هذا العالم، والتى تتسم بالإبداع، بدت للوهلة الأولى وكأن من المستحيل القيام بها، وهذا يعنى ضرورة تحصين المبدع ضد مقاومة الأفراد الذين يقاومون الأفكار الجديدة.

وكما قلنا من قبل إن كل شخص يمتلك قدرا ما من الإبداع، لذلك من المهم تعهد هذه القدرة وتنميتها بالتدريب والمران، وخاصة أن السلوك المتصل بالناتج

الإبداعى Creative Output يتضمن كثيرا من عناصر حب الاستطلاع والرغبة فى الكشف والارتياد وإثارة التساؤلات وتقديم إجابات غير نمطية وغير مألوفة على هذه التساؤلات، وظهور كثير من بوادر وعلامات الاستقلال والتمايز فى التفكير وفى التجربة على السواء، لذلك يتعين علينا إدراك أن الأشخاص المبدعين إنما يعملون بفضل أنماط تفكيرهم غير المألوفة على الإسهام فى تقدم الجنس البشرى، لأن الإبداع هو قدرة على التعامل بطريقة مريحة مع المشكلات الغامضة أو غير المحددة، بهدف إيجاد مداخل Approaches جديدة وأصيلة، وتجريب أساليب وتطبيقات جديدة تماما.

والتفكير الإبداعى هو تفكير غير تقليدى أو غير مألوف لأنه لا يتبع الطرق المعتادة المعروفة الثابتة فى تحديد المشكلات أو حلها. وتتضمن خاصة الجدة Novelty عناصر (التغير) نتيجة لخروجه على المألوف. وتكمن المشكلة الحقيقية فى الإبداع الجديد فى وجوبية أن تتاح له الفرصة لإثبات جدواه والبرهنة على أهميته وفائدته بعد أن يتم إنجاز العمل الإبداعى وتحقيقه بصورة واقعية حقيقية، وإن كان هذا لا يعنى أن يدور النشاط الإبداعى فقط حول الأمور النافعة أو المجدية، لأن التقيد والالتزام بمثل هذا المطلب قد يؤدى فى آخر الأمر إلى القضاء تماما على إحدى الخصائص العامة المميزة لتلك القدرة التى يتمتع بها المبدعون، والتى كثيرا ما تقودهم إلى كشف مجالات لم يسبق ارتيادها من قبل.

وتساعد دراسة وتحليل الإبداع على معرفة ماهية وكينونة الأشخاص الذين أبدعوا والظروف التى نشأوا فيها وأحاطت بهم، كذلك تساعد دراسة حياة المبدعين على تفسير أعمالهم و (منتجاتهم) الإبداعية. ورغم ذلك، فمن الأوفق والأجدى دراسة العمل الإبداعى فى ذاته وبعيدا عن صاحبه، وإن كان هذا لا يعنى دائما إغفال الأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة فى المجتمع، أو "الموقف الإبداعى"؛ لأن أى عمل أبداعى يمثل أولا وأخيرا جزءً من تلك الثقافة. وعلى الرغم من كل ما يقال عن الإبداعية كقوة أو موهبة، وما يقال عن العمل الإبداعى باعتباره عملا فريدا ومن نتاج شخص معين بالذات له مقوماته الشخصية المحددة، فإن التفاعل بين الشخص المبدع والمجتمع مسألة لا مجال للشك فيها، حتى وإن كانت تتخذ أحيانا شكلا سلبيا يتمثل فى ثورة المبدعين وتمردهم على الأوضاع والتقاليد السائدة فى المجتمع. ويمكن أن ينعكس أثر ذلك التفاعل فى تفرد بعضهم بأسلوب خاص متميز فى الحياة وبنمط مستقل من السلوك والقيم يخرج عن المألوف والمعتاد، حيث تمثل حياة بعض الفنانين البوهيميين – على سبيل المثال – مظهراً من ذلك التمرد الذى يتميز بازدراء المجتمع وقيمه المتوراثة،

ويعبر فى الوقت ذاته عن إحساس هؤلاء الفنانين المبدعين بنوع المعاناة يصادفونها فى الحياة. بعامة يعتبر تتبع تاريخ حياة الأشخاص المبدعين من أهم المصادر التى تعين على فهم أساس الموقف الإبداعى من منابعه ومصادره الأصلية.

إذاً الإبداع يعكس فكرة وجود شئ جديد أو رأى جديد لحل مشكلة أو طريقة مستحدثة للتعبير عن فن أو علم، وفى حدوده الدنيا يستطيع أن يقوم به كل إنسان عادى، ما عدا ضعاف العقول ومحدودى التفكير، وفى حدوده العليا يبدو فى عمق الأصالة أو الجدة لأنه يمثل فى هذه الحالة نوعاً من الإلهام النفسى للفكرى نتيجة إشراق فكرى عال. والإبداع – بعامة – محاولة تفكيرية لرؤية المشكلات والمواقف من زوايا جديدة ذات معنى جديد، فالمبدع يرى الأشياء التى يراها غيره بمعنى جديد قد لا يراه كل الناس. وهكذا يتضمن الإبداع عمليتين ذهنيتين، هما: عملية تحليل وعملية تركيب جديد أو عملية تحطيم لتأليف أو تكوين بنائى جديد ... بمعنى إعادة تنظيم المشكلة أو الموقف بطريقة جديدة غير مألوفة أو غير معلومة من قبل.

وكمثال رائع لما تقدم علينا أن نتذكر ما قام به **جاوس** عندما طلب المدرس من التلاميذ فى السنة الثانية بالمدرسة الابتدائية أن يجمعوا بطرقة ذهنية سريعة سلسلة الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) حيث قدم الإجابة الصحيحة وهى (٥٥) ولما سأله المعلم كيف عرف الجواب بسرعة قال: أجمع الأرقام بتسلسل عددى: لأننى رأيت أن ١١ = ١٠ + ١ وأن ١١ = ٩ + ٢ وأن ١١ = ٨ + ٣ وأن ١١ = ٧ + ٤، وأن ١١ = ٦ + ٥، وعليه فإن ٥ × ١١ = ٥٥.

وعن طبيعة الإبداع: هل هو موروث؟ أم مكتسب؟ أم نتاج تعليمى؟ أم ينتج عن طفرة أو حالة خاصة؟ ومهما كانت الإجابة فإن الحديث عن الإبداع وتعلمه وتنميته لا يعنى نفيا للعوامل الوراثية، ولا يعنى أن العملية الإبداعية مجرد نتاج تعليمى فقط، لكن الهدف الرئيس من تناول هذا الجانب هو تأكيد دور التربية فى تعلم الإبداع، وأيضا مفهومه من خلال إبراز دور البيئة التعليمية المناسبة التى تُستخدم فيها طرق إبداعية فعالة توفر للمتعلم جواً من الحرية فى التفكير والإنطلاق مما يساعد على بروز كثير من القدرات الكامنة عند المبدعين، وتفجير طاقاتهم الكامنة. والإبداع ليس قوة سحرية مجهولة تولد من فراغ بمجرد توافر الدافع والرغبة، بل يتحقق على الأغلب من خلال فعل مهيئ ومنظم تتوافر فيه خصائص واستعدادات عقلية متنوعة ووجدانية مستقرة، وجمالية متمرسة وثقافية عميقة.

ولإكمال موضوع تنمية إبداعات المتعلمين من المهم الإشارة إلى تطور مفهوم الإبداع نفسه، وفى هذا الشأن يجدر التنويه إلى:

- إن الاهتمام بالإبداع ليس وليد العصر الحديث، فقد أكد أفلاطون حاجة المجتمع للمبدعين، واقترح طرقا تعزز وتنمى إبداعاتهم.
- وعلى مر العصور قام الرسامون والنحاتون والشعراء والكتاب وغيرهم بدراسة الأعمال الإبداعية.
- وفى القرن التاسع عشر كان هناك قبول على نطاق واسع لنظرية تربط بين الإبداع والجنون Madness.
- وبعد الحرب العالمية الثانية، نظر الباحثون للإبداع فى الرياضيات والعلوم الطبيعية على أنه يحدث كما هو الحال فى المهن الأخرى مثل فن المعمار، وأيضا نظروا للإبداع من منظور جمالى كوسيلة لتجميل البيئة، أو كطريقة للفهم والانفتاح على المجهول، أو كأسلوب للتعبير عن النفس.
- وبعد إطلاق القمر الصناعى الروسى سبوتنيك Sputnik فى نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، اهتمت الولايات المتحدة بالعلوم الفيزيائية والهندسية ونظرت إلى الإبداع باعتباره طريقة لاستمرار المنافسة مع الاتحاد السوفيتى (آنذاك).
- وفى وقتنا الحالى، أصبحت المناقشات حول الإبداع بارزة فى مجال العمل والتنظيم الإدارى وفى مجال التسويق. لذلك ركزت الأبحاث فى هذا المجال على عمليات الإنتاج واختراع المنتجات الجديدة. ومن أمثلة الإدارة الإبداعية: القيادة الإبداعية التى تتمركز حول البحث على الإنتاجية والفاعلية وما شابه ذلك.

وبعامة اتسعت المناقشات حاليا حول الإبداع على أنه خاصية إنسانية فى عصر تسوده الماكينات، وخاصة الحاسبات الآلية والأنشطة المهارية الروتينية للتفكير اليومى، لذلك تتمحور النظرة حول الإبداع باعتباره عنصراً للصحة العقلية، لارتباطه بالمرونة والانفتاح والشجاعة وما شابه ذلك، وهى متطلبات (ونتيجة) الشخصية الصحية السوية، وتؤكد وجهة النظر هذه على أن الإبداع طريقة للتوافق الإيجابى مع الحياة.

وفى المؤسسات التربوية ينظر للإبداع باعتباره مدخل أو أسلوب خاص للتعلم يشمل كل من استراتيجيات التدريس الإبداعى Creative Teaching واستراتيجيات التعلم الإبداعى Creative Learning والتى تسهل التعلم.

ثانيا : الإبداع كظاهرة اجتماعية :

يتطلب الإبداع عمل أشياء بطريقة مختلفة عن الطرق النمطية المألوفة، وقد يصل ذلك إلى تحدى معايير المجتمع والذى أطلق عليه بعض الكتاب الولع بالمعارضة Contravianism، وهذا يعنى أن المبدعين يتحدون القواعد وأنهم يفشلون فى الامتثال للمعايير الاجتماعية.

وعلى الرغم من أن الأفراد يتعلمون من خلال عملية التنشئة الاجتماعية أن استجاباتهم المسموح بها اجتماعيا محصورة فى مدى واسع (أو ضيق) من السلوكيات الاجتماعية، فإنه يمكن تجاوز ذلك بالنسبة للمبدعين، والسماح لهم بخرق القوانين حتى درجة معينة، تتيح تفجير طاقاتهم الإبداعية. وتختلف هذه الدرجة باختلاف القواعد وتختلف من مجتمع إلى آخر ومن وقت إلى آخر، كما تختلف باختلاف العمر والمكانة الاجتماعية والمهنة والسمات الأخرى للفرد القائم بانتهاك أو خرق القواعد.

ويتم تنشيط الجدة وتحريرها لدى المبدعين عن طريق تقديم بيئة اجتماعية تتميز بالقبول والتشجيع، وذلك بتوفير الأمن الذى يمكنهم من تخطى اللوائح دون عقاب، ومن الشعور بالتقبل والاحترام حتى يكونوا مفهوما إيجابيا عن ذواتهم، وبذلك يدركون أن أفكارهم ليست أفكاراً جنونية بل إبداعية مما يكسبهم الشجاعة والجرأة على الانحراف عن القواعد بدرجة معقولة أو محسوبة دون الشعور بالذنب.

ومما يذكر يجب أن يكون الناتج الإبداعى جديداً، ومقبولاً، ومؤثراً ومتأثراً بالآخرين، وذلك فى وجود الصدق الثقافى الاجتماعى، وبذلك نستطيع التحدث عن الإبداع، فى إطار مستوى مرتفع من الملاءمة بين الحكام والخبراء والأفراد العاديين من العامة، مع مراعاة أن الصدق الثقافى الاجتماعى لا يحدث بعيدا عن السياق الاقتصادى والسياسى للمجتمع.

ويعرف ويست West وريتشارد Richards (٢٠٠٢) الإبداع Innovation بأنه مدخل أو شئ جديد يهدف تحسين طرق عمل الأشياء. والتعريف النفسى والمعقد للإبداع يعرف بأنه شئ أو مدخل أو تطبيق يعمل على تنظيم الأفكار، والعمليات، والنواتج، والإجراءات التى تكون جديدة على الوظيفة، أو فريق العمل، أو التنظيم (المنظمة) بهدف تحقيق أقصى منفعة ممكنة.

ويرى ويست وريتشارد أنه يوجد فرق بين الإبداع Innovation والابتكار Creativity وذلك فى إطار التغيير التنظيمى، والتمييز يمكن عمله بمعالجة الابتكارية

باعتبارها أفكاراً عامة من أجل الوصول إلى طرق جديدة أو مطورة لعمل الأشياء. وينظر للإبداع باعتباره أداة أو وسيلة الأفكار في الممارسة. وبصفة عامة فإن الابتكارية هى التفكير حول أشياء جديدة، والإبداع هو التفكير حول عمل Doing أشياء جديدة، وعليه فإن كلا النوعين من النشاط لا يحدثا مستقلين ولكنهما متفاعلان ويدعم كل منهما الآخر.

ويؤكد **الذكاء الأخلاقى** الإبداع كظاهرة اجتماعية، إذ يعتبر مؤشرا لفهم الصواب من الخطأ، وهذا يعنى أن يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية، وأن يعمل عليها بحيث يتسنى له أن يتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية. ويضم الذكاء الأخلاقى السمات الحياتية الجوهرية، كالقدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية، والسيطرة على الدوافع، والإرضاء المتأخر والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وتمييز الخيارات غير الأخلاقية، والوقوف بوجه الظالم ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام. وما سبق يعبر عن الشخصية المتماسكة والمواطنة القوية. يتكون الذكاء الأخلاقى من فضائل جوهرية سبعة، هى:

١ – التمثل العاطفى للأخلاقية الجوهرية، وهى تسمح بفهم كيف يشعر الناس بالآخرين، ليكونوا أكثر حساسية لحاجاتٍ ومشاعر الآخرين، فيساعدونهم ويتعاطفون معهم، ويعاملونهم بحب واحترام، وبذلك تكون تصرفاتهم صائبة.

٢ – الضمير، ويساعد فى اتباع الطريق القويم، لأنه يؤكد الصواب، ويقاوم الإغراء، وهو حجر الزاوية لنمو الفضائل الأساسية، مثل: الكرامة والمسئولية والتعاون وتقدير العمل ورفض الفهلوة ... إلخ.

٣ – الرقابة الذاتية، وتبدو فى مساعدة الفرد على أن يصبح معتمدا على ذاته على أساس إمكانية السيطرة على أعماله. وتحفز الرقابة الذاتية على الكرم والعطف، وتساعد على تنظيم أفكار الفرد وأعماله بحيث توقف أية ضغوط من داخله أو خارجه، وبذلك يعمل بالطريقة الصواب.

٤ – الاحترام، ويبدو فى معاملة الآخرين بود وقبول لأنهم جديرين بذلك، ويبدو أيضا فى ردع العنف والظلم والكراهية عن الآخرين، وفى مراعاة حقوق ومشاعر الآخرين.

٥ – العطف، ويبدو فى كشف وإظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين، وفى التفكير فى حاجاتهم ومتطلباتهم، وفى مساعدتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

٦ – التسامح، ويبدو فى احترام كرامة وحقوق الآخرين، حتى وإن اختلفت تصرفاتهم عن تصرفاتنا – بغض النظر عن الفروق فى الجنس أو الحضارة أو المعتقدات ... إلخ. وتؤثر هذه الفضيلة إيجابيا فى معاملة الآخرين بعطف وفهم والوقوف فى وجه الكراهية والعنف والتعصب واحترام الناس على أساس سلوكهم الشخصى وإنجازاتهم العملية.

٧ – العدالة، وذلك يزيد من حساسية الفرد، فيما يخص الشجاعة من أجل الوقوف بجانب الذين لم يعاملوا بشكل عادل، وأيضا المطالبة بأن يعامل الجميع على قدم المساواة، بغض النظر عن الجنس واللون والعقيدة والحضارة والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ... إلخ.

إن التفاعل بين الإبداع والمنهجية الأخلاقية والاجتماعية يؤدى إلى التجديد والابتكار للعديد من المشاكل الإنسانية الميئوس منها فى حياتنا اليومية، كما يربط بين الذكاء الفردى والمسئولية الاجتماعية، وبين البراهين والأفعال الأخلاقية، وذلك يسهم فى رقى ورفع مستوى حياتنا اليومية، وفى مسئولية الموهبة عن تحويل كوامنها إلى تنفيذ فعلى.

وكنتيجة طبيعية للإبداع الاجتماعى تتبع أهداف أخلاقية، يكون ناتجها النهائى من أجل تطوير حياة البشرية. وتتصف الإبداعية الأخلاقية بأنها اجتماعية تقوم على التعاون، وتستلزم التحول الشخصى الداخلى، وقد تدفع البعض إلى التضحية بحياته للحفاظ على حياة الآخرين، وذلك يسهم فى تنمية المهارات الخاصة، ويكسب القوة الفاعلة، ويحفز الشجاعة الكافية فى إنجاز الأعمال.

والمبدعون فى القيادة وغيرها من الأنشطة مسئولين عن خدمة ذاتهم وغيرهم، لأنه حينما يتحول الشخص من التجربة إلى الممارسة، قد يواجه العديد من البدائل، وهذا يجعله يقابل صراعا شرساً، لكى يختار البديل المقبول نفسيا وخلقيا. وإذا كان للبشر حرية الاختيار فمن المهم أن تهدف وتعمل من أجل الحرية الاجتماعية والكرامة والتكيف، والتعرف على قوانين المجتمع والحرص على تطبيقها، واستخدام البراهين الأخلاقية فى تفسير النواتج الابتكارية.

ويتطلب تحقيق الإبداع الاجتماعى جهداً متصلا من أجل التغيير والقدرة على التحدى، ويعتمد على الفهم المعاصر للمشكلات المجتمعية لتحديد جوانبها ووقائعها بموضوعية، وذلك يستوجب:

* الالتزام الخلقى فى مواجهة الصعوبات والمشكلات.
* البحث المستمر والمتواصل من أجل إيجاد الحلول المناسبة للصعوبات والمشكلات.
* الربط القوى بين الإبداع والأخلاق الاجتماعية.

وعندما ترتبط المسئولية الأخلاقية إيجابيا بالاستنتاج الأخلاقى، فهذا يؤدى بدوره إلى عاطفة أخلاقية قوية، وشجاعة وميل لترجمة الأفكار والمشاعر إلى أفعال مؤثرة، ناهيك عن الاستجابات الجديدة للمسئولية الأخلاقية، والتعبيرات الجديدة للمبادئ والمشاعر الإيثارية (الإبداعية الإيثارية). ويتسم البعد الجمالى فى الإبداعية بالتميز والكمال والجاذبية، فهى دمج وربط للأفكار خارج الحدود التقليدية.

أما الأمور التى تساعد على توضيح مفهوم **الإبداع كظاهرة اجتماعية**، فتتمثل فى الآتى:

* يلاحظ المتتبع لدراسة الإبداع كظاهرة اجتماعية، أنها متعددة الأوجه، مما ينتج عن ذلك تعدد تعريفها، السبب فى ذلك يرجع إلى:

- تعدد أوجه الإبداع كظاهرة اجتماعية، لذا فقد تعددت النظرة إلى الإبداع، فمنهم من يراه إنتاجا أو عملية، أو شخصا مبتكرا أو موقفا ابتكاريا.
- تعدد واختلاف المدارس النفسية التى فسرت الإبداع كظاهرة اجتماعية، وذلك مثل: تفسيره من خلال الجوانب الانفعالية الوجدانية، ومدرسة التداعى التى تنظر إليه من خلال تفسيرها للتفكير بصورة عامة ومن خلال المثير والاستجابة، ومدرسة السمات التى تفسر الإبداع من خلال دراسته بناء على وجود وإبراز الفروق بين الأفراد فى عملية التفكير الإبداعى.

* يجب التمييز بين الإبداع والذكاء على اعتبار أنه لا يوجد بالضرورة علاقة تطابق بين الاثنين. وهذه مسألة شغلت بال الكثيرين من الذين اهتموا بتبيين أن مقاييس الذكاء المعروفة ليست معيارا صحيحا لقياس مستوى الأصالة والإبداع. ورغم أن الشخص المبدع كثيراً ما يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، فإن العلاقة ليست طردية فى كل الأحوال، وكل ما يمكن قوله فى هذا الصدد أنه لابد من توافر درجة معينة من الذكاء لكى يكون الشخص مبدعا. بل إن مستوى الذكاء المطلوب للإبداع يختلف من مجال لآخر، وربما كان الأكثر أهمية من ذلك فى الإبداع هو مدى قدرة الشخص المبدع على استخدام ذلك القدر من الذكاء الذى يتمتع به فى إنتاج أعمال إبداعية وكيف يوجهه لهذا الغرض بفاعلية واقتدار وحكمة وفطنة.

- من الخطأ أن نقصر وجود الإبداع والظاهرة الإبداعية على المجتمعات المتقدمة ذات الحضارات الراقية أو على المجتمعات الصناعية، دون غيرها من المجتمعات والثقافات. فالإبداع ظاهرة عامة كلية يمكن أن نجدها فى كل المجتمعات الإنسانية وفى مختلف مراحل التطور الاجتماعى والثقافى.
- لا يقتصر الإبداع فى الأغلب على سن دون آخر، وإنما يمكن أن نجد إبداعا فكريا أو فنيا راقيا لدى الأفراد من مختلف فئات العمر، فتقدم السن بالإنسان ليس حاجزا أو عائقا يقف دون الإبداع، وكثير من الإنجازات الكبرى فى العلوم والفنون على السواء قام بها أشخاص مبدعون فى مراحل متأخرة من العمر. والأمثلة كثيرة فى كل ميادين الإبداع، وإن كانت الدراسات المنهجية تشير إلى أن الإنجازات الإبداعية الخارقة، وخصوصا فى بعض الميادين العلمية كالرياضيات والبيولوجيا والفيزياء، تتم فى الأغلب على أيدى أشخاص فى الثلاثينيات أكثر منها عند الأشخاص فى الستينيات مثلا من العمر. بينما الإنجازات الإبداعية فى بعض المجالات الإنسانية كالسياسة والدين تتم فى مراحل سنية أو عمرية أكثر تقدما. وعلى أية حال فإن التقدم فى السن يصاحبه فى العادة نوع من الحذر والحيطة والتردد، بل والجمود فى السلوك والتصرف، كما يرتبط به تقلص العلاقات الاجتماعية وانكماشها.
- يفضل علماء النفس الحديث النظر للإبداع بصفته شكلا من أشكال النشاط العقلى المركب الذى يتجه الشخص بمقتضاه نحو الوصول إلى أشكال جديدة من التفكير أو الفن.

وتنقسم القدرة العامة للتفكير الإبداعى إلى عدد من القدرات الفرعية (سوف يتم مناقشتها فى موقع لاحق تفصيلياً)، منها على سبيل المثال:

- القدرة على الإحساس بوجود مشكلة، أو موقف غامض يحتاج للإيضاح والحل.
- القدرة على انتخاب واختيار الحلول الملائمة للمشكلة من بين الإمكانيات اللامتناهية للحل.
- القدرة على وضع تصورات أو صياغات جديدة تثبت فاعليتها وكفاءتها.
- القدرة على متابعة الجهد العقلى رغم وجود المشتتات: العقلية أو الوجدانية أو العملية.
- ضرورة النظر للعملية الإبداعية وفق قوانين الفروق الفردية؛ أى بصفتها قدرة تظهر لدى البعض بصورة أكبر أو أقل من الآخرين. وتحكمهم شروط أشبه

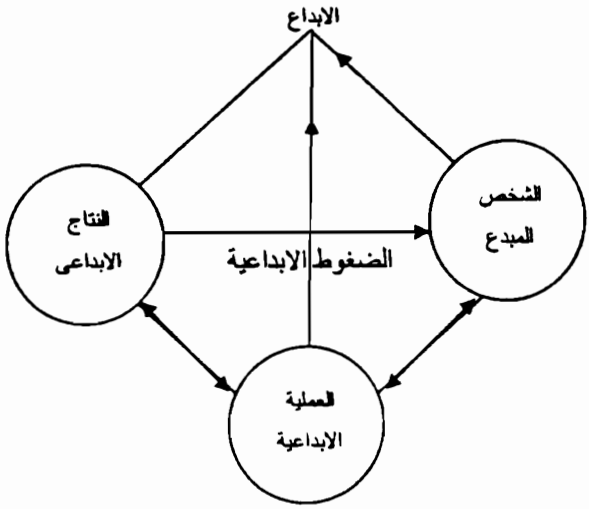
بالشروط التى تحكم الظواهر الأخرى؛ فمن خلال منطق الفروق الفردية أصبح التصور الحديث يختلف جذريا عن التصورات الفلسفية القديمة. فلم يعد المبدع ذا اختلاف نوعى عن غيره، بل أمكن النظر إليه لأول مرة بصفته فردا يختلف عن غيره فى مقدار انتظام وظائفه العقلية بصورة تجعله قادرا أكثر من غيره على إبداع الجديد وتنميته، وفى مقدار التأثير الذى يتركه هذا الانتظام على شخصية المبدع، وبنائه العقلى والوجدانى.

- يعتمد الابداع على مواهب الشخص التى تعبر عن أصالته وتفرده أكثر من اعتماده على ما يقدمه الموقف الخارجى من منبهات وإيحاءات، وبذلك يكون المبدع إنساناً ينفر من التكرار والملل، ويريد أن يحقق إنسانيته تحقيقا متكاملا يتسم بالتجديد، ويضيق كل الضيق بحياة الرتابة أو الجمود والتقليد.
- لا ينبغى قصر الإبداع على العلماء الذين يبدعون ويحققون التطور الحضارى للإنسانية، وإنما يكون لكل الذين يتمتعون بالاستقلال العقلى - مهما تكون مستويات التفكير لديهم - إبداعاتهم الخاصة بهم، فكل إنسان ميسر لما خلق له. بمعنى، ما دام الإنسان لديه عقله ولا يكون ظلا لغيره فى تفكيره فإنه يستطيع أن يقدم فى مجال عمله إبداعاً على نحو من الأنحاء. وهذا ما يراه أصحاب المذهب الإنسانى الذين يذهبون إلى أن الناس جميعا لديهم القدرة على الإبداع وأن الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف فى الدرجة.
- الإبداع قدرة قابلة للتعلم والتنمية، ووسائطها فى ذلك الأسرة والمؤسسات التعليمية والوسائل الإعلامية ومواقع العمل المختلفة، أو بالأحرى كل ما من شأنه أن يسهم فى عملية التنشئة. ومما لا شك فيه أن إحساس الفرد بقيمة إنجازه، وكذا فكرته عن ذاته يتشكلان فى ضوء رد الفعل الاجتماعى الذى يمارسه الآخرون تجاهه.

ثالثا : الإبداع كقدرة عقلية :

ولدراسة الإبداع **كقدرة عقلية**، من المهم بمكانة التنويه إلى أن **رودس** قد أشار إلى أربعة أنواع لتعريف الإبداع، وذلك بتعبير Four P of Creative أو الحروف الأربعة P للإبداع، وذلك إشارة إلى كلمات Person أى الشخص، Process أى عملية، Press التى استخدمها **رودس** للإشارة إلى الضغوط الاجتماعية المتبادلة بين المبدع والمجتمع الذى يعيش فيه، ثم كلمة Product التى تشير إلى النتائج أو النواتج الإبداعية. وقد قام **رودس** أيضا بمحاولة الدمج بين هذه العناصر أو المناحى الأربعة فى تعريف الإبداع، بأن عرف الإبداع بالظواهر التى يقوم من خلالها شخص معين بتوصيل تصور

جديد (هو الناتج)، وقال أيضا بأن النشاط العقلى (أو العملية) متضمن أيضا فى التعريف، كما لا يمكن أن ندرك المبدع باعتباره يعيش أو يعمل فى فراغ. ومن ثم يكون مصطلح الضغط أو التأثير موجوداً من جانب المبدع ومن جانب المجتمع أيضا.



ويمكن تصنيف خصائص الشخص المبدع إلى ثلاثة أنواع، هى: الخصائص المعرفية والدافعية والوجدانية، وتنقسم الخصائص المعرفية إلى السمات المعرفية والقدرات المعرفية والأساليب المعرفية.

* القدرات والمهارات العقلية لدى الشخص المبدع؛ حيث يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية فى المجال المعرفى ومجال الدافعية. يبرز **جليفورد** Guilford (١٩٥٩) سمات الشخص المبدع فى تعريفه المشهور: الإبداع هو سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير ومرونة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات، وهى قدرات يمكن تصنيفها تحت مظلة التفكير التباعدى.

وقد ذهب **جيلفورد** إلى أن الإبداع يعتمد على خمسة أنواع من العمليات العقلية وهى: المعرفة، التذكر، والإنتاج التقاربى (التفكير التقاربى)، والإنتاج التباعدى (التفكير التباعدى)، والتقويم. وتتناول هذه العمليات محتوى يشمل: الأشكال، والرموز، والمعانى، والسلوك. وقد عرف **جليفورد** الإبداع بأنه: تنظيمات من عدد من القدرات

العقلية البسيطة والتى تنتمى إلى التفكير التباعدى وتختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الإبداع.

وحدد **جيلفورد** أربع قدرات، هى: الأصالة والطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية، ثم أضاف الباحثون قدرات أخرى للإبداع إلى أن أصبحت مكونات الإبداع تتمثل فى:

١ – الحساسية للمشكلات Sensitvity to Problems.

٢ – الطلاقة Fluency.

٣ – المرونة Flexibility.

٤ – الأصالة Originality.

٥ – التخيل Imagination.

٦ – الاحتفاظ بالاتجاه.

وفيما يلى شرح وتحليل لتلك القدرات :

(١) الحساسية للمشكلات Sensitvity to Problems.

وتعنى قدرة المبدع على رؤية الكثير من المشكلات فى الوقت الذى قد لا يرى فيه شخص آخر أية مشكلات على الإطلاق؛ وبذلك يستطيع المبدع رؤية مشكلات عددية فى الموقف الواحد، ويحس بها إحساسا مرهفا، فيدرك الأخطار ونواحى النقص والقصور، ويعمل على الوصول إلى التفسيرات أو الإنتاج الجديد الذى يحل هذه المشكلات. وعليه فالحساسية للمشكلات قد تكون سمة تقويمية دافعية أكثر منها قدرة عقلية. ويعتقد **جليفورد** أن الأشخاص الذين يتوافر لديهم قدر مرتفع من هذه القدرة تتسع الفرصة أمامهم لخوض غمار البحث فيها، ويزداد احتمال وصولهم لحلول ناجحة.

وعليه، كلما زادت حساسية الأفراد لإدراك أوجه القصور والمشكلات فى المواقف العقلية والاجتماعية تزداد فرصتهم لخوض غمار البحث والتأليف فيها، وبالتالى يزداد الاحتمال أمامهم نحو الإبداع الأخلاقى. فالعلماء والأدباء، والفنانين من ذوى الإحساس المرهف فى إدراك التغيرات، ونواحى القصور. وبداية من هذا الإحساس تنطلق إمكانياتهم نحو سد الثغرات، أو فهم الغموض المحيط، إما برواية، أو نظرية علمية، أو بقصة ... إلخ.

ويقصد بالحساسية للمشكلات الوعى بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف فى البيئة أو الموقف، وبذلك يكون بعض الأفراد أسرع من غيرهم فى ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها فى الموقف، حيث يمثل اكتشاف المشكلة الخطوة الأولى فى عملية البحث عن حل لها، وذلك يتطلب إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة. ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة فى محيط الفرد، ثم إعادة توظيفها أو استخدامها وإثارة تساؤلات حولها، مثل: لماذا لم يقم أحد بإجراء حيال هذا الوضع؟ أو لماذا لا يكون جهاز ... بهذا الشكل حتى يسهل استخدامه؟

فالمبدع يدرك الأشياء التى لا يدركها غيره، كالألوان، وملمس الأشياء، واستجابات الآخرين، وبعض المضامين الخفية للأخبار المنشورة فى الصحف اليومية، وبعض الثغرات أو الأخطاء المتداولة. ولذلك يكون أكثر تفتحا على بيئته، وفهماً للأشياء الموجودة فيها، كما يستطيع وضعها فى إطار آخر.

وتبدو هذه القدرة فى تعريف تورانس Torrance (١٩٧٤) للابتكارية حيث يعرفها بأنها العملية التى يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات ولأوجه النقص والفجوات فى المعرفة والعناصر الناقصة أو عدم الانسجام بينها. ولذلك يقوم المبدع بتحديد الصعوبات وعمل تخمينات أو تكوين فروض عن أوجه النقص، ثم اختبار هذه الفروض وإعادة اختبارها ثم تعديلها وإعادة اختبارها إذا تطلب الأمر ذلك، وأخيرا توصيل نتائجه للآخرين.

ويقوم اختبار أسأل وخمن على أساس الكشف عن قدرة الفرد على الإحساس بما لا يستطيع أن يجده (بالعناصر الناقصة فى الموقف) بالنظر إلى الصورة، وبإلقاء الأسئلة التى تمكن من ملء الثغرات فى معلوماته. فأسباب التخمين ونتائج التخمين يتم تجهيزها للكشف عن قدرة الفرد على صياغة الفروض الخاصة بالسبب والنتيجة.

(٢) الطلاقة Fluency:

ويقصد بها قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المناسبة أو الملائمة، ولذلك يكون متفوقاً من حيث كمية الأفكار التى يقترحها عن موضوع معين فى وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره، أى أنه على درجة مرتفعة من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة توليدها.

وتعنى أيضا قدرة الفرد على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة فى توليدها. وهذه القدرة فى جوهرها بمثابة عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق للفرد تعلمها، لذلك فإن الشخص الذى يستطيع أن يعطى عشر أفكار فى الدقيقة يعتبر أكثر تفوقا من شخص يقدم فكرتين – فقط – فى نفس الزمن.

ويؤدى تعدد الأفكار والحلول للمشكلة الواحدة إلى ظهور أفكار أصيلة أكثر وأفضل من مجرد فكرة واحدة أو اثنتين تخطران على أذهاننا. وكلما ارتفعت طلاقة الأفكار، ارتفعت نسبة الأصالة وتزايدت نسبة المرونة فيها.

ويمكن وصف موقف التداعى الحر Free Association بأنه موقف غير محدد، أو بأنه موقف إسقاطى حيث يكون فيه المفحوص غير مقيد نسبيا فى استجاباته. فالعملية العقلية التى تسود فى هذا الموقف يمكن أن تسمى بالطلاقة، ويمكن استنتاج حدوثها من توافر شرطين، هما:

- قلة المعلومات أو التعليمات التى تعطى للمفحوص.
- عدم تقييد المفحوص بحل أو بحلول معينة توصف بالصواب دون غيرها، أو ما يطلق عليه وجهة الحل التباعدية.

وتعبر السيولة والخصوبة الفكرية عن:

- كمية الأفكار التى تطرأ على الذهن عند إثارة موضوع أو مشكلة بعينها فى وحدة زمنية محددة.
- سهولة توليد الأفكار، أو سرعة التفكير، أو سرعة التصنيف، بإعطاء كلمات فى نسق محدد، أو وفق نظام معلوم فى صورة ألفاظ أو أفعال أو تشبيهات أو استعارات أو صور.

ويعد هذا العامل إحدى قدرات الوحدات الزمنية للتفكير التغييرى أو التباعدى، وإذا حددنا المجال اللفظى لهذه القدرة فسنجد أن العامل يعرف بالطلاقة الفكرية. وعامل الطلاقة ليس من العوامل البسيطة، لذلك يرى **جيلفورد** أن هناك عوامل للطلاقة، منها عوامل للطلاقة اللفظية وأخرى للطلاقة غير اللفظية، بمعنى تشمل الطلاقة الأنواع التالية:

* الطلاقة الترابطية Associational Fluency: وتتضمن العلاقات القائمة بين الأشياء كأن نطلب من المفحوص أن يذكر عكس كلمة (صعب)، وأن يسجل

الكلمات التى تشبه فى المعنى كلمة (جيد)، من هذا أيضا إدراك علاقة ومعرفة المعنى أو المدلول للكلمات المستخدمة. وهذا يعنى أنها القدرة على إعطاء أكبر عدد من المرادفات لكلمة معينة.

- الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency: وتشير إلى سرعة تكوين العبارات والجمل، كأن يُعطى الفرد الحرف الأول من كل كلمة ثم نطلب منه تكوين جملة من كلمات تبدأ بهذه الحروف مثل: ف – س – ع – د. وتشير المرونة التعبيرية بصفة عامة إلى القدرة على وضع الكلمات فى أكبر قدر ممكن من الجمل أو العبارات ذات المعنى.
- الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعانى: وهى السهولة التى يستدعى بها الفرد المعلومات المختزنة فى ذاكرته كلما احتاج إليها، ويمكن تقديرها كميا بعدد الاستجابات أو الأفكار المتصلة بمثير معين، والتى يمكن للفرد تقديمها فى وحدة زمنية معينة، بصرف النظر عن مستوى هذه الأفكار أو جوانب الجدة والطرافة فيها.
- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وهى سرعة التفكير فى الكلمات بإعطاء كلمات فى نسق محدد، مثل:

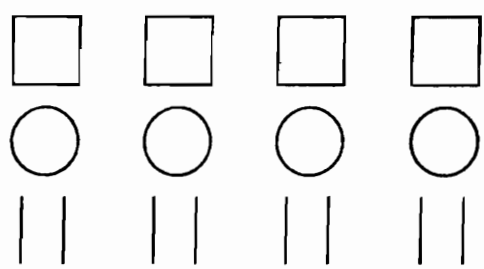
– اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تبدأ بحرف م وتنتهى بحرف م.

– اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تضم الأحرف الثلاثة التالية: ك، أ، ن.

– هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف ج.

- طلاقة الأشكال: وهى القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات فى الاستجابة لمثير واضعى أو بصرى. مثل:

كون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية أو المربعات.



* الطلاقة الحركية: وتعرف بأنه القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات الحركية المناسبة أو الملائمة فى وحدة زمنية محددة.

ويمكن التمييز بين نوعين من الطلاقة الحركية، هما:

- الطلاقة المقيدة، وهى نمط من التفكير يتطلب توافر مقدار كبير من المعلومات، أو استخراج هذا المقدار من التعليمات التى يتلقاها المفحوص مع تأكيد تباعدية الحل.
- الطلاقة الحرة، وهى نمط من التفكير تكون فيه أوجه الحل أو الاستجابة تباعدية تحت ظروف قلة المعلومات.

والفروق بينهما فروق فى: درجة التقيد / الحرية فى التعليمات، وفى اتساع / ضيق مدى فئة الاستجابة.

وترتبط الطلاقة بمجال معين من مجالات التفكير الإبداعى، فطلاقة الأشكال البعدية تتصل بالإبداع فى الفنون التشكيلية، وطلاقة الأشكال السمعية تتصل بالابتكار الموسيقى، أما طلاقة الرموز فى جانبها اللغوى فتتصل بالتأليف الأدبى فى الشعر، وفى جانبها الرياضى تتصل بالابتكار والتأليف فى الرياضيات. أما طلاقة المعانى والأفكار فلها علاقة وثيقة بالإبداع الأدبى والعلمى بوجه عام، وهذا ما تؤكده نظرية **جيلفورد** فى بناء العقل.

ويرجع **هوسيفر وميكل** (١٩٧٩) عدم تمايز الأبعاد الفرعية للإبداع إلى شيوع عامل الطلاقة العام بين درجات المرونة والأصالة، فالذين يحصلون درجات عالية فى الطلاقة يزداد احتمال حصولهم على درجات عالية فى المرونة والأصالة أيضا. فالطلاقة هى الأصل الذى تشتق منه درجتا المرونة والأصالة. وأيضا هناك سببا آخر وراء تشبع اختبارات الإبداع بعامل واحد فقط، هو فى بعض الاختبارات تنص تعليماتها على اشتقاق أكثر من درجة من الاختبار الواحد، حيث تشتق درجة الطلاقة ودرجة المرونة ودرجة الأصالة من الاختبار الواحد، وهذا من شأنه أن يجعل مثل هذه الدرجات ترتبط فيما بينها ارتباطات قوية كما أنه يقلل من صدق الاختبار باعتباره لا يقيس قدرة واحدة وإنما عددا من القدرات فى نفس الوقت، وهذا ما يسمى بتعدد الأبعاد على المقياس الواحد Multidimentionality.

(٣) المرونة Flexibility:

وتعنى:

- القدرة على إنتاج عدد متنوع ومختلف من الأفكار أو الاستجابات والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر، أى إمكانية تغيير استراتيجياته فى النظر للمثير الواحد.
- القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، أى أن المرونة هنا تعتبر عكس ما يسمى بالتصلب العقلى الذى يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبنى أنماط فكرية محددة يواجه بها مواقفه العقلية المتنوعة. ومن المطلوب بالطبع أن يكون الشخص المبدع على درجة مرتفعة من المرونة، حتى يكون الشخص قادرا على تغيير حالته العقلية لكى تتناسب مع تعقد الموقف الإبداعى.
- قدرة المفحوص على تغيير الزاوية الذهنية التى ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة، بحيث يستطيع التحرر من القصور الذاتى العقلى أو الثبات الوظيفى Function Fixity (الاعتقاد بأن الموضوعات لها هدف واحد فقط)، ويتحرك بين الفئات المختلفة للأفكار دون الانحصار فى فئة واحدة منها.
- قدرة الفرد على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار، وعلى أن يحول تفكيره من مدخل إلى آخر أو أن يستخدم مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات.
- نمط من أنماط التفكير يتطلب توافر مقدار كبير من المعلومات، وكذلك تباعدية الحلول المنتجة، ويلاحظ أن طبيعة المشكلات التى تتطلب فى حلها هذا النمط من التفكير يطلق عليها طابع التداعى.
- نمط من التفكير يعتمد فى جوهره على الفئات كناتج من ناحية وعلى الوجه التباعدى للاستجابة من ناحية أخرى، كما يتحدد بكيفية الاستجابة كما يبدو فى تنوعها.

ومما يذكر، تختلف المرونة عن الطلاقة فى أن الطلاقة تتحدد تماما فى حدود كبيرة، أى بعدد الاستجابات أو سرعة صدورها أو كلاهما معا. أما المرونة فإنها تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتقاس بمقدار وتنوع هذه الاستجابات.

والسمة الفريدة التى تميز المرونة هى قدرة صاحبها على الفكاك من أسر القصور الذاتى الفكرى. والتفكير دائما فى أنماط معينة، يفرض علينا دائرة مغلقة تدور فيها أفكارنا ولا نستطيع الفكاك منها. أما صاحب التفكير المرن فإنه ينتقل بين الفئات

وبين هذه الأنماط الفكرية ولا يقع أبدا فى ذلك الحصار الذى تفرض عليه حدودها. وتشير المرونة إلى درجة السهولة التى يغير بها الشخص حالة نفسية أو وجهة عقلية معينة، ويبدو هذا العامل المفترض متفقا مع ومترتبا على عامل إعادة التنظيم.

ويتخذ التعبير عن المرونة مظهرين:

- القرة على المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility، وهى قدرة الفرد على أن يعطى تلقائيا عددا متنوعا من الاستجابات لا تنتمى إلى فئة، أو مظهر واحد، وإنما تنتمى إلى عدد متنوع، أى الإبداع فى أكثر من إطار أو شكل، ويسمى هذا النوع منه: المرونة التلقائية، وهى التى يمكن تحديدها لدى الفنانين، والأطباء الذين ينجحون فى إعطاء منتجات إبداعية متنوعة ولا تنتمى لإطار واحد، وهذا يعنى أن المرونة التلقائية تحدث فى مواقف غير محددة نسبياً.
- القدرة على المرونة التكيفية Adaptive Flexibility، وهى تتعلق بالسلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة، فإذا لم يظهر هذا السلوك يفشل الشخص فى حل المشكلة أو مواجهة الموقف. ويسمى هذا النوع من المرونة باسم المرونة التكيفية، لأنها تحتاج لتعدى مقصود فى السلوك يتفق مع الحل السليم. الشخص المرن عقليا يستطيع أن يجد حلا للمشكلة، لأنه يستطيع أن يواجه الموقف المتغير بحالة عقلية جديدة ومناسبة. وكمثال: الاستعمالات الأخرى لدبوس الإبرة غير استعماله لتثبيت الورق، حيث يمكن استعماله فى حالات أخرى مثل تنظيف الأظافر، وعمل سنارة، والحفر به على الخشب لكتابة أو رسم شئ، وهذا يختلف عن استعماله الأصلى.

إن الإبداع يتطلب تجاوز الأساليب المألوفة فى الإدراك والتفكير والأشياء التى يجب أن ترتب بطريق غير عادية. إن الأشياء المدركة يجب أن تكون مرنة (أى غير جامدة)، وهذه المرونة هى التى تسمى بالعقل المتفتح. وتشير المرونة التلقائية إلى المرونة التى تظهر عند الشخص دون حاجة ضرورية يتطلبها الموقف. أو تشير إلى حل المشكلة وفق أكثر من إطار فى مواقف غير محددة نسبيا، أو لا يتحدد فيها ضرورة تأكيد على المعرفة. كما تسمى المرونة تكيفية لأنها تحتاج لتعديل مقصود فى السلوك ليتفق مع الحل الناجح. كما تتطلب عمل تغييرات فى فهم المهمة أو فى الاستراتيجية، كذلك فإن مفهوم المرونة التكيفية يشير إلى أنجح سلوك فى مواجهة موقف معين، فإذا لم يظهر هذا السلوك فشل الشخص فى أداء عمله.

وتعكس المرونة القدرة على إدراك دلالة التغيير فى المعنى، وأيضا فهم واستخدام المعلومات فى معرفة أبعاد المهمة، وفى خطوات استراتيجية أداءها، مع مراعاة أن التغيير فى اتجاه التفكير يعنى فهماً جديداً للهدف. وتسمح المرونة كسمة لشخصية الفرد بأن يرى الموقف ككل وذلك بأن يدرك كل مكونات أو عناصر مشكلة معينة، ولا يقتصر على رؤية جزء واحد منها فقط، وهذا يسمح للفرد بإعادة تحديد المشكلة نفسها.

وللمرونة أهميتها فى استبصار حل المشكلة حيث يقوم ذوو التفكير المرن بتجريب عديد من الاتجاهات المختلفة لحل المشكلة.

(٤) القدرة على إعادة تنظيم العناصر وتكوين علاقات جديدة :

وتعنى القدرة على الوصول إلى وظيفة جديدة أو الاستخدام الجيد لشئ ما، وذلك بإعادة تنظيم الأفكار وربطها بسهولة تبعا لخطة معينة. والقدرة على تكوين عناصر الخبرة وتشكيلها فى بناء وترابط جديد يؤدى إلى فائدة عملية وشخصية فى مجال الإبداع، ويتفاوت الناس فى قدرتهم على تكوين ترابط جديد من عناصر معروفة للجميع، وبمقدار امتلاك الشخص هذه القدرة، تزداد فرصته على الإبداع والأصالة.

وإذا كان كل فكر إبداعى يقوم فى حقيقته على خلق نظام جديد من العلاقات بين الأشياء بعضها البعض، أو بربطها بعالم الخبرة الذاتية والوجدانية (كما هو الحال فى الفن والأدب)، فإننا نستطيع أن نفسر السبب فى المقاومة العنيفة التى يواجهها المبدعون على مر التاريخ. فقد أثبت علماء السلوك الاجتماعى وجود مقاومة اجتماعية للأفكار الجديدة. وربما يسهل علينا الآن أن نفسر أسباب هذه المقاومة، ففى الحدود التى التزمت فيها البشرية بنظام ثابت من الأفكار، والعادات التقليدية الثابتة ينزعج الناس عن أى بادرة لإلغاء هذا النظام الثابت، ويقاومون مصادر هذه الانحرافات (كما يدعون) باستنكار أو بعنف شديد، لهذا فإن على المبدع أن يواجه فى الحقيقة معضلتين وليس معضلة واحدة، فعليه أولا أن ينمى قدرته على تكوين ترابطات جديدة، محررا نفسه من الارتباط التقليدى الثابت بين الظواهر، وعليه أيضا أن يواجه ردود الفعل المختلفة التى ستثيرها مكتشفاته، وأن يتفنن فى التغلب على المقاومة الاجتماعية لآرائه.

ويفسر عامل إعادة التنظيم أو إعادة التحديد حقيقة مهمة وهى أن كثيرا من المخترعات جاءت عبارة عن تحوير لشئ قائم فعلا إلى شئ آخر ذى تصميم أو وظيفة أو استعمال مختلف. وقد لاحظ ثرستون Thurstome (١٩٥٢) أنه كثيرا ما ينحصر

حل مشكلة ما فى إعادة صياغة المشكلة نفسها ثم حل المشكلة الجديدة، وكذلك اعتبر ولس Welch أن القدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعادة تركيبها بسهولة تبعا لخطة معينة، بمثابة عملية جوهرية لكل أنواع التفكير الإبداعى، ويبدو لنا أن لهذا الفرض جذورا جشتالتية.

والمبدع فى الفن أو العلم قادر على إدراك الروابط الخفية بين الأشياء، فالخاصية العامة التى تجمع بين الاختراع والتفكير العلمى، والخلق الفنى تتبدى فى مدى السهولة واليسر لدى الفنان أو للعالم أو المخترع فى إعادة ترتيب عناصر سابقة فى صياغة جديدة، فكما يحول الفنان خبرته بالبشر إلى رؤية أو مسرحية فإن العالم يختبر البيانات التى جمعها – بجهده أو بجهد الآخرين – ويحولها إلى صياغة نظرية جديدة، فكلاهما – إذن – يعيد صياغة أنواع محددة من المعلومات والخبرات الموجودة فى نمط أو نظام أو شكل جديد. ويبدو إبداع الشاعر والأديب والروائى من خلال قدرتهم جميعا على الربط بين العناصر الحسية والخبرة الماضية، فى شكل جديد، بتأثير من القدرات العقلية والحياة العاطفية، ورؤيتهم الأيديولوجية لواقعهم. ومن العسير علينا أن نتصور أى فعل إبداعى يمكن أن يقع دون تفتيت مركبات قائمة بالفعل وتحويلها إلى وحدات أبسط منها لكى يعاد تنظيمها.

والقدرة على تكوين عناصر الخبرة وتشكيلها فى بناء وترابط جديدين يؤدى إلى فائدة عملية وشخصية فى مجال الإبداع. ويتفاوت الناس فى قدراتهم على تكوين ترابطات جديدة من عناصر معروفة للجميع. وبمقدار امتلاك الشخص لهذه القدرة أو سيطرته عليها، تزداد فرصته على الإبداع أو الأصالة. ويمكن تقدير الفروق الفردية بين الأشخاص فى هذه السمة الشخصية من خلال الأداء على عدد من المقاييس يطلب فيها من الأشخاص أن يقدموا تداعيات متكررة لمنبه واحد (كطلب ذكر أكبر قدر من الكلمات أو التداعيات التى ترتبط بكلمة حب أو زهرة أو ليل ... إلخ)، ومنها مقاييس تقوم على تقديم عدد من المنبهات، أو الكلمات غير المترابطة ظاهريا، ويطلب من الأشخاص التأليف بينها تأليفا جديدا وملائما.

وفى الحدود التى التزمت فيها البشرية بنظام ثابت من الأفكار، والعادات التقليدية الثابتة ينزعج الناس عن أى بادرة لإلغاء هذا النظام الثابت، ويقاومون مصادر هذه الانحرافات باستنكار أو بعنف شديد، لهذا فإن على المبدع أن يواجه فى الحقيقة معضلتين وليس معضلة واحدة، فعليه أولا أن ينمى قدرته على تكوين ترابطات جديدة،

محرراً نفسه من الارتباط التقليدى الثابت بين الظواهر، وعليه أيضـــا أن يوجـــه ردود الفعل المختلفة التى ستثيرها مكتشفاته، وأن يتقنن فى التغلب على المقاومة الاجتماعيـــة لآرائه.

وعلى الرغم من ترابط أفكار الشخص ترابطاً وظيفيـــاً بأشـــيائها فـــى مجـــال تخصصه، فإنه قد يعجز عن أن يتحول بتلك الأفكار إلى عناصر جديدة بسبب وضـــعها فى نظام ثابت من العادات الذهنية والعقلية، لذا قد يظهر الإبداع فى كثير من مجـــالات التخصص على أيدى من لم يعملوا طويلا فى الميدان، وذلك قد يفسر السبب الذى يجعل الأشخاص المبدعين من بين صغار الشباب فى أحيان كثيرة.

(٥) الأصالة Originality:

لا يكرر الشخص المبدع أفكار المحيطين به، حيث تكون الأفكار التى يولـــدها جديدة إذا ما حكمنا عليها فى ضوء الأفكار التى تبرز عند الأشخاص الآخرين. ويمكـــن الحكم على الفكرة بالأصالة فى ضوء عدم خضوعها للأفكار الشائعة، وخروجهـــا عـــن التقليد، وتميزها. الشخص صاحب التفكير الأصيل هو الشخص الذى ينفر مـــن تكـــرار أفكار الآخرين، ومن حلولهم التقليدية للمشكلات.

وتعنى الأصالة القدرة على التفكير بطريقة جديدة، أو القدرة علـــى التعبيـــرات الفردية، أو القدرة على إنتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضـــحة، أى الأفكار غير الشائعة بالمعنى الإحصائى. فالجانب المميز للإبداع أنه استجابة جديـــدة أو على الأقل غير شائعة، تكون توافقية وتخدم فى عمليات التكيف الـــداخلى (فيمـــا بـــين الإنسان ونفسه) والتكيف الخارجى (فيما بين الإنسان والبيئة الاجتماعية والفيزيقية).

ويشير استخدام الأصالة كمفهوم إلى وجود قدرة على إنتاج الحلـــول الجديـــدة والطريفة، حيث لا يكرر المبدع الأصيل أفكار المحيطـــين بـــه أو حلـــولهم التقليديـــة للمشكلات، ولذلك فهو قادر على إنتاج نوعية من الأفكار والمقترحات رفيعة المســـتوى مقارنة بإنتاج الآخرين، وعلى اكتشاف علاقات بين الأشياء وترابطات بـــين الظـــواهر التى قد تبدو للعين العادية متنافرة ومتناقضة. إن كل فكرة إبداعية تقوم فى الحقيقة على خلق نظام جديد من العلاقات بين الأشياء بعضها البعض بصورة لم يلاحظها أحد مـــن قبل.

وقد عرف جيلفورد Guilford الأصالة أولا أنها ما ينتجه الشخص المبدع من أفكار جيدة، أو هى درجة الجدة التى يمكن أن يظهرها الفرد والتى تبدو فى اســـتجاباته

غير المألوفة وغير المقبولة فى الوقت نفسه، وأيضا فى ميله لإعطاء تداعيات بعيدة، لكنه عاد يعرف الأصالة فى بحوث متقدمة له بأنها المرونة التكيفية للمادة اللفظية، فحيثما يوجد تغير فى المعانى توجد الأصالة، إذ تبدو الأفكار هنا على أنها جديدة أو فاعلة أو غير معتادة، وهذا العامل يترتب على عامل آخر سبق **لجيلفورد** افتراضه وهو عامل إعادة التنظيم أو إعادة التحديد.

وقد نقل هذا العامل من منطقة القدرات المعرفية إلى منطقة قدرات التقييم، على أساس أن مجرد التنبيه إلى قيام مشكلة ما يتضمن فعل التقييم. وقد أصبح معروفا الآن على أنه عامل تقييمى فى مجال التضمينات.

ويرى **جيلفورد** أن هناك ثلاث بدائل كمحكات للأصالة، هى:

- أن تكون الاستجابات نادرة من الوجهة الإحصائية، أى قليلة التكرار بين الجماعة التى ينتمى إليها الفرد.
- أن تكون الاستجابات ذات ارتباطات بعيدة بالمواقف المثيرة أو غير المألوفة.
- أن تتصف بالمهارة فى ضوء معيار ما (رأى المحكمين).

وتكمن المشكلة فى عدم وضوح الجهة المرجعية التى تتخذ أساسا للمقارنة حيث يكون من المهم البحث عن إجابات الأسئلة: هل هى نواتج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمرى؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ كيف لنا أن نعرف أن فكرة أو حلا لمشكلة ما يحقق شرط الأصالة؟ وماذا لو توصل إثنان فى بلدين متباعدين إلى حل إبداعى لمشكلة ما فى أوقات متقاربة؟ هل يوصف الثانى بأنه غير مبدع لأنه جاء متأخرا فى إنجازه؟

وتتبنى الاتجاهات الإنسانية والبيئية وجهة النظر القائلة باعتماد الخبرة الشخصية السابقة للفرد أساسا للحكم على نوعية نواتجه، بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة، ولكنها محددة فى إطار الخبرة الذاتية للفرد.

يرى **ياماموتوا** Yamamoto أن الفكرة قد تكون جديدة بالنسبة لصاحبها وليست جديدة بالنسبة للمجتمع أو الثقافة التى يعيش فيها صاحب هذه الفكرة، وهذا يعنى أن يكون مصدر التقويم داخليا، فالإنتاج جديد طالما أنه جديد بالنسبة لمن أنتجه، أما **بارون** Barron (١٩٦٩) **وماكينون** (١٩٧٠) فقد اتفقا على أن مصدر التقويم يجب أن يكون خارجياً؛ بمعنى أن الإنتاج جديد طالما أنه جديد بالنسبة للعالم زمنيا ومكانيا،

فالناتج الجديد هو ما ننتج لأول مرة، أى ما لم يسبق له وجود. إلا أن أساليبنا فى البحث تعجز عن إثبات أن شيئا ما جديد بصورة مطلقة.

وأحد معانى الفكرة الجديدة بأنها الفكرة التى لم يفكر أحد فيها من قبل، أما لماذا لا تصلح هذه الفكرة بأن توصف بأنها إبداعية، فهناك سببان:

- أنه من الصعب التأكد من تحقق هذا الشرط (الجدة)؛ لأن هذا يتطلب تحقيق شرط صعب ومستحيل، وهو فحص كل الأفكار فى أذهان كل الناس للحكم بورود هذه الأفكار أو عدم ورودها على الذهن البشرى من قبل. والمتتبع لتاريخ العلم مثلا يلاحظ أنه من الممكن أن نجد عالمين ينتجان الفكرة الجديدة نفسها، رغم البعد المكانى بينهما الذى قد يبلغ آلاف الأميال، ولكن أحدهما قد يسبق الآخر بفترات قصيرة قد تكون شهورا أو أسابيع أو ربما ساعات دون أن نقول بأن أحدهما لا يعتبر أصيلا لمجرد أنه تأخر فى استحداث أفكاره، أو عرضها ونشرها على الرأى العام. وبعبارة أخرى، فإن محك الجدة بالمعنى السابق يستبعد كثيراً من الأفكار الجديدة عن ميدان الأصالة دون تبرير عميق لهذا.
- أن هذا المعنى للجدة يدخل كثيراً من الظواهر فى مفهوم الأصالة دون تبرير أيضا. فعلى أساس هذا المعنى يمكن أن نعتبر كثيرا من الهلوسات والأحلام، والإدراكات الشاذة جديدة لمجرد أنها لم تطرأ على ذهن أحد من قبل.

ويرى بارون Barron أن الأصالة يجب أن تعرف من حيث نسبة شيوعها وأن درجة الأصالة تتحدد إحصائيا من حيث مدى حدوثها. وهذا يعنى أن أول محك للأصالة هو أن تتميز بدرجة عالية من عدم الشيوع فى داخل المجموعة الخاصة التى نبحثها.

وهناك محكا آخر يجب أن يتوافر للحكم بالأصالة أو الجدة وهو أن تتفق الاستجابة الأصيلة مع الواقع، أى أن تكون استجابة تكيفية، والغرض من هذا المحك استبعاد الاستجابات غير الشائعة، التى تقف عند مستوى العشوائية، أو الجهل، أو التوهم.

وقد تبين من التحليل العاملى الذى أجراه **جيلفورد** ما يلى:

- لا تقف الأصالة عند كمية الأفكار الإبداعية التى يعطيها الشخص، بل تقف عند نوعية هذه الأفكار من حيث الجدة وعدم الشيوع، والنفور من الامتثال أو التقليد. وهذا ما يميزها عن الطلاقة الإبداعية التى تقف عند مستوى كم الأفكار دون النظر إلى محكات نوعية لهذه الأفكار.

- أن توافر قدر كبير من الأصالة يشير إلى توافر قدر من النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة التى تقف عند النفور من تكرار الشخص لذاته من حيث أفكاره أو أفعاله فيفكر الشخص فى أكثر من إطار. وعلى الرغم من شك جليفورد فى أن الأصالة ما هى إلا مرونة تكيفية عندما تكون المادة لفظية، فإن المرونة التكيفية تكون قاصرة على المواد غير اللفظية (ففى كل الأحوال ينبغى على الشخص أن يبتعد، عن الواضح والعادى، والتقليدى ليحصل على درجة جيدة) ولذلك فإننا نميل إلى تبنى وجهة النظر التى تقصر الأصالة من حيث علاقتها بالمرونة على أساس أن الأصالة نفور من تكرار ما يفعله الآخرون أو يفكرون فيه، وأن تكون المرونة بأنواعها المختلفة قاصرة على النفور من تكرار الشخص لذاته أو أفكاره أو أفعاله.

- وهى لا تتضمن شروطاً تقويمية فى النظر إلى البيئة، كما لا تحتاج إلى قدر كبير من الشروط التقويمية المطلوبة لنقد الذات، حتى يستطيع المفكر المبدع أن ينهى عمله على خير وجه، وهذا ما يميزها عن الحساسية للمشكلات، التى تحتاج لقدر مرتفع من التقويم سواء فى تقويم البيئة أو الذات.

ويمكن التمييز بين نوعين من الأصالة:

- الأصالة التلقائية Spontaneous Originality: وتقاس مباشرة باختبارات الطلاقة، حيث يقوم الباحث بتحديد أوزان الأصالة طبقا لتكرار حدوث الاستجابة التلقائية فى عينة التقنين.
- الأصالة التكيفية Adaptive Originality: وتقاس بالاختبارات التى تعد لقياس الأصالة فى ذاتها مستقلة نسبيا عن اختبارات الطلاقة، وتتضمن تعليماتها توصيفا وتفصيلا لنوع الاستجابة التى يجب أن تصدر عن المفحوص.

وعلينا أن لا نبالغ فى تصور دور الأصالة فى عملية الإبداع، لأنها مجرد عنصر من عناصر العملية الإبداعية ككل. وتتفاوت أهميتها بتفاوت ميادين البحث والتأليف، ففى مجال الأدب والفن تزداد أهميتها ... بل إنه يمكن القول بأن أهميتها فى هذا المجال تفوق أهمية غيرها من العوامل ... أما فى مجال البحث العلمى والرياضيات فإن وزنها يتضاءل كثيرا. صحيح أن القدرة على إعطاء أفكار جديدة تكون ضرورية لأى باحث علمى، غير أن وزن هذه القدرة يكون أكبر ما يكون فى البداية ... وربما فى النهاية بعد تحصيل الوقائع والبيانات الملائمة ... وبين البداية والنهاية يوجد طريق

شاق وطويل، يحتاج لعدد كبير من القدرات تفوق فى أهميتها وزن عامل الأصالة. ومن ناحية أخرى ينتبه **بيفردج** إلى أن تقدم المعرفة العلمية لا يتم بفضل القدرة على الابتكار الخلاق والأصالة فحسب، بل إنه يتم بفضل جهد فريق آخر من العلماء النظاميين Systematic الذين يقيمون معرفتهم بخطوات متدرجة، ومنظمة. وهؤلاء قد تبنى شهرتهم أساسا على مثابرتهم، وإصرارهم، ومتابعتهم للجهود السابقة والامتداد بها. وهى قدرات تختلف عما فى الأصالة، ولا تقل أهمية من حيث قيمتها فى دنيا الإبداع.

(٦) الإثراء والتفاصيل Elaborations:

هى قدرة الفرد على الإضافة إلى الفكرة الأصيلة لجعلها أكثر ملاءمة لمواجهة المشكلة، ولوضح تفاصيل الخطط أو الأفكار وإقناع من حوله بها. وهى قدرة مهمة تؤكدها وجود قصص عن أفراد توصلوا إلى أفكار إبداعية عظيمة، دون تحديد تفاصيلها، ولكن يأتى شخصا آخر بعد ذلك ويفكر فى الفكرة نفسها، ويضع تفاصيل تنفيذ الفكرة فتنسب إليه، ويحصل على المكافأة والاعتراف والتقدير.

ويمكن تسمية القدرة على إعطاء التفاصيل بالقدرة على الإثراء والإفاضة. وتعنى القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لتطوير تصميم وتنفيذه، وأيضا تعنى: القدرة على عمل تضمينات من المعلومات المعطاة، أو القدرة على القيام بتكوينات كبيرة من فكرة أو أفكار قليلة متاحة. ويمكن افتراض أن هذا العامل يسهم فى تفسير درجة التركيب أو التعقد فى البناء التصورى التى يستطيع الفرد أن ينهض بها، لأن كل مبدع يلزمه أن يحتفظ فى ذهنه بعدة متغيرات وأن يتصرف فيها وذلك أثناء محاولته أن يجد الحل لمشكلة ما. وثمة فروق فردية فيما يمكن أن نتصوره على أنه عتبة لحدوث الخلط والاضطراب تحت هذه الظروف.

ويسهم إعطاء التفاصيل فى عملية **الإكمال**، والمقصود بالإكمال هو البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة، ليصير أكثر تفصيلا، أو يمكن العمل على امتداده فى اتجاهات جديدة. وبعامة حينما نشرع فى البناء مبتدئين مما هو فى متناولنا فعلا، فهذا يعنى إنتاج تضمينات (أى وصلات). فالمعلومات المعطاة تشير إلى الخطوة الأولى للبدء، وكل خطوة للتكملة بعد ذلك تساعد فى تحديد الخطوات التالية. إن القدرة على إنتاج تضمينات تقع فى فئة الإنتاج التباعدى.

يحدث ذلك بالنسبة للكاتب الذى يكتب قصة أو رواية، وللمؤلف المسرحى الذى يخلق شخصيات ومواقف ومشاعر، ويقيم حوارات إنسانية معاصرة، ويقابل أحداثا

بأسلوب تحليلي نقدي ثم يقدمها للناس، وللموسيقى الذى يؤلف السيمفونية، وللشاعر الذى ينظم القصيدة فى عدد من المشاهد واللوثبات، وللمصور الذى يبدأ لوحته بفكرة مبهمة غير واضحة القسمات – كل من هؤلاء يكون لديه فى البداية شئ بسيط مجرد أو غير متجسد هو تخطيط أو نقطة إنطلاق لكل، وينتهى إلى صورة مركبة غنية متميزة العناصر.

(٧) القدرة على الاحتفاظ بالاتجاه أو مواصلته :

وقد افترض سويف عامل الاحتفاظ بالاتجاه بوصفه قدرة إبداعية متميزة، تسهم بشكل ظاهر فى تشكيل الأداء المبدع للفرد، ويقول: أن المشكلة قد تتغير قليلا أو كثيرا من حيث مضمونها. ولكن المبدع يظل محتفظا باتجاه معين. وأكثر ما يلفت للنظر لإمكان وجود هذا العامل الإبداعى هو أن العالم المبدع يبدو أنه يمتاز بالقدرة على تركيز انتباهه وتفكيره فى مشكلة معينة زمنا طويلا نسبيا.

فالفرد المبدع يتميز بالقدرة على الانهماك فى محيط من المعلومات واستعادتها إستدعاءً انتقائيا، والإفادة منها بطريقة منظمة، على أن نأخذ فى حساباتنا أن الأفراد يتميزون وتظهر بينهم الفروق فى هذه القدرة اللازمة للأداء الإبداعى.

وتتحقق إمكانية الاحتفاظ بالاتجاه والسعى نحو هدف معين من خلال أساليب من السلوك والتفكير الالتفافى، الذى يتخطى المشتتات فى الموقف الخارجى أو فى مضمون الهدف الذى تتوالى عليه التعديلات المختلفة.

والقدرة على التركيز المصحوب بالانتباه طويل الأمد على هدف معين، رغم وجود المشتتات والمعوقات التى تثيرها المواقف الخارجية، أو التى تحدث نتيجة للتغير فى مضمون الهدف، تظهر فى إمكانية الشخص على متابعة هدف معين وتخطى أى مشتتات، والالتفات حولها، بأسلوب يتسم بالمرونة.

والربط الإجرائى بين المرونة ومواصلة الاتجاه هو ربط جوهرى فى تعريف القدرة على التركيز، فمواصلة الاتجاه هو فى حقيقته عدم تنازل عن الهدف، ولكن عن طريق مداومة ومتابعة طويلة وبأسلوب يتميز أساسا بالمرونة التى تسمح بالاتجاه نحو الهدف والوصول إليه سواء بطريق مباشرة أو غير مباشر، أى عن طريق سلوك التفافى، يتضمن: القدرة على تجاوز الأنماط الثابتة فى العلاقات، وقبول تحولات أو إزاحات فى هذه العلاقات بين الأشياء، واستمرار فى تتبع الهدف والسير فى اتجاهه. فعندما يصل الشخص إلى بعض العقبات أو المصاعب فى معرفة كيف يسير نحو

الهدف، فى هذه الحالة – فقط – يضع المشكلة جانبا ويستدير إلى أشياء أخرى، وعندما يعود إلى المشكلة مرة ثانية، فإنه غالبا ما يجد الحل، ويحصل على بصيرة جديدة، أو بمعنى آخر يقوم بتقدم جديد فى سبيل الحل.

وقدرة المبدع على مواصلة الاتجاه تتحقق بشكل متصلب، وهى تختلف عن مفهوم التصلب العقلى الذى يعبر عن الالتصاق بمجموعة معينة من الأفكار بأقل قدر من الحرية والانطلاق. فالمبدع أثناء مواصلته لتحقيق اتجاهاته يعدل ويبدل من أفكاره لكى يحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة. لكنه فى كل الأحوال لا يتنازل عن هدفه، ويظل محتفظا لنفسه بالمرونة المناسبة التى تتيح له اكتشاف السبل الهادية ومعاينتها.

ومن المعتقد أن التركيز والقدرة على مواصلة الاتجاه تعتبر من القدرات الأساسية التى تسهم فى تشكيل أداء المبدع لعمله، خاصة فى مجالات الإبداع العلمى أو الفنى التى تحتاج لامتداد زمانى طويل للانتهاء منها.

ويذكر عن بافلوف أن أفكاره الأساسية فى الفعل المنعكس الشرطى ترجع جذورها عندما كان بافلوف فى العام الخامس عشر، ففى هذه الفترة تأثر بكتاب عام فى الفسيولوجى وضعه جورج هنرى لويس بعنوان: الفسيولوجيا فى حياتنا اليومية. ومن بين الخصائص العامة التى لفتت نظره فى هذا الكتاب رسم للجهاز الهضمى مأخوذ عن الطبيب الفرنسى الشهير كلود برنار C. Bernard. يقول بافلوف: أنه بدأ منذ اللحظة يجول بأفكاره وتأملاته فى هذا الجهاز المعقد ونظام عمله، وقاده الاهتمام بالجهاز الهضمى تدريجيا إلى بحوثه فى عملية الهضم التى نال عليها فى عام ١٩٠٤ جائزة نوبل، وقد أدت هذه البحوث بدورها إلى اهتمامه المباشر بالفعل المنعكس الشرطى وتجاربه فى هذا المجال شغلت الجزء الباقى من حياته.

ويرى فروم Fromm (١٩٥٩) أن أحد الشروط الأساسية للإبداع هو توافر القدرة على التركيز. وهو يرى أنها قدرة نادرة فى الحضارة الغربية ذلك أننا دائما مشغولون ولكن بلا تركيز. وعندما ننهمك فى عمل ما فنحن نفكر فى أشياء أخرى فى الوقت نفسه، ويربط فروم بين القدرة على التركيز وبين خبرة الأنا أو خبرة النفس، فالحديث عن: ماذا أفعل أنا؟ وبماذا أشعر؟ يخلق مشكلة أخرى تسمى خبرة الأنا، والتى تعد شرطا آخر من شروط الإبداع. صحيح أن كلمة أنا إحدى الكلمات الأخيرة التى يتعلمها الطفل فى نموه وتقدمه اللغوى. ولكن طالما تعلمها فإنه يستخدمها بشكل عام.

يدرك فروم إذن الأهمية الواضحة للتركيز بوصفه شرطا من شروط الإبداع، بل من أهم شروط الإبداع، وإن التفكير الإبداعى يتطلب هذا التركيز، والمحافظة على استمراره ودوامه لفترات. إذا كان الشخص مركزا حقيقة فإن الشئ الذى يفعله فى تلك اللحظة سيكون أهم شئ فى الحياة ... وأغلب الناس يعيشون فى الماضى أو المستقبل، ولكن لا يوجد ماضى أو مستقبل كخبرة حقيقية، إن ما يوجد فقط هو هنا والآن.

ويذكر جليفورد أن آن رو Anne Roe، كشفت عن سمة عامة وشائعة بين الأفراد وهى الرغبة فى العمل الجاد ولساعات طويلة، وهو يرى أن هذه السمة التى تتوافر عند الفنانين والعلماء تؤدى إلى التفوق فى أى ميدان.

وفى دراسة قام بها أنستازى وشيفر Anastasi and Schaefer (١٩٦٩) يذكر الباحثان وجود ما يشير إلى المقصود بالقدرة على الاحتفاظ بالاتجاه فقد تبين أن أكثر الخصائص وضوحا فى المبدعين هو اهتمامهم الواسع والمستمر فى ميدانهم المختار، وانهماكهم ومواصلتهم العمل فيه.

والواقع أن الخصائص العامة التى تفرض وجود هذه القدرة تظهر فى إشارات متناثرة لدى العديد من الباحثين، منهم ولاس ,Wallace (١٩٦٥) الذى يرى أن هذه الظاهرة تبدو بوضوح فى القدرة على حل المشكلات، إذ إن الأشخاص الأكثر إبداعا يعملون بأسلوب أكثر بطئا وأكثر حرصا أثناء تحليلهم للمشكلة المطروحة أمامهم، كذلك أثناء جمعهم للبيانات، ولكنهم يبدأون العمل بسرعة بمجرد حصولهم على البيانات الأساسية واقترابهم من نقطة التحليل.

وقدرة المبدع على مواصلة الاتجاه لا تكون بشكل متصلب؛ فالمبدع أثناء مواصلته لتحقيق اتجاهاته يعدل ويبدل من أفكاره لكى يحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة، دون أن يتنازل أبداً عن هدفه، ويظل محتفظا لنفسه بالمرونة المناسبة التى تتيح له اكتشاف السبل الهادية ومعانيها.

وتتخذ مواصلة الاتجاه أشكالا مختلفة منها:

- المواصلة الزمنية والتاريخية، حيث يقوم المبدع على مدى تقدمه فى العمل على أساس سياق منظم من الأحداث فى إطار واضح المعالم.
- المواصلة الإدراكية، حيث يحتفظ المبدع برؤيته الإدراكية لواقعه، فالفعل الإبداعى الذى يستغرق حيزا مكانيا وزمانيا طويلا تكون فيه القدرة على مواصلة الإدراك عاملا حاسما لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة.

- المواصلة الخيالية، أى القدرة على تنمية الصورة الخيالية دون تناقض أو شطط.
- المواصلة المنطقية والتقييمية، فالنتائج يجب أن تتفق مع المقدمات، والمبدع لا ينسى ما بدأ به، لذلك يأتى عمله بصورة متسقة. فالعمل الإبداعى الجيد هو الذى يستطيع صاحبه أن يحتفظ لنفسه فيه بنسق منطقى محدد ذى نبرة وجدانية متسقة.
- المواصفة الإيقاعية والمزاجية، فالمبدع يستطيع أن يستأنف حالته الوجدانية السابقة عندما يبدأ فى تحقيق إبداعاته، رغم أن حالته قبل ذلك تكون مختلفة عن غيرها من المواقف (قد يهتز المبدع وجدانيا فى بعض الحالات، قبل تحقيق إبداعاته).
- المواصلة الفيزيقية والأدائية، فمن المطلوب أن يحتفظ المبدع بقدر من الطاقة البدنية والنفسية يساعدانه على الاستمرار فى عمله.

والقدرة على المحافظة على الاتجاه ضرورية أيضا فى مجال البحث العلمى، لذلك يجب فصلها عما يسميه بيفردج اعتياد العمل فى الموضوع نفسه لفترة طويلة. فالاعتياد يلعب دورا محبطا للإبداع العلمى. ولهذا من الواجب على العالم إذا أراد أن يقوم بأبحاث فعالة أن يكرس لها الجزء الأكبر من وقته؛ لأن البحث العلمى يتطلب صفاءً ذهنياً، كما يتطلب مقدرة على مواصلة السير فى طريق ممتد شائك ومعرض للفشل، ناهيك عن أن التفرغ للبحث تكون نتائجه الإيجابية أفضل بكثير من عدم التفرغ، ربما للأسباب المتعلقة بالقدرة على الصفاء الذهنى والهدوء ومواصلة الاتجاه.

(٨) القدرة على التقييم :

لابد وأن يتضمن أى فعل إبداعى عملية اختبار وانتقاء، وهذه بدورها تتضمن تقييماً. فمن الشروط التى لابد من توافرها لدى أى مبدع يبغى النجاح فى إبداعه أن يعرف أى مشكلة وأى منهج ينتخب من بين المشاكل والمناهج المتعددة على ضوء الإمكانيات المتفتحة أمامه والمهارات التى اكتسبها أو يستطيع اكتسابها، بعبارة أخرى ينطوى الموقف عادة على فعل تقييم يمارسه المبدع إزاء إطار معين.

رابعا : أزمة إبداعات تفكير المتعلمين فى زماننا المعاصر :

توجد مجموعة من الأسئلة المتواترة تبين مدى الأزمة الحقيقية التى تقف عقبة كؤود أمام المتعلمين تحول دون تحقيق تفكيرهم المبدع، وبذلك يعجزون عن الخروج

من أسر المألوف والمعتاد، أو من تحت عباءة التفكير النمطى الأحادى، وذلك يمثل مشكلة تربوية حقيقية؛ ومن أهم هذه الأسئلة نذكر:

(١) هل يكفى أن يكون المتعلم المبدع مختلفا عن بقية زملائه؟

إن العامل المشترك فى المناقشات العلمية للإبداع هو الجدة Novelity المصحوبة بتحقيق المفاجأة أو الدهشة فيما يلاحظ، ولكن عامل الجدة والدهشة ليس كافيا للإبداع. فهناك ما يسمى بالإبداع الزائف Pseudocreativity والذى يتحدد فقط بالجدة. بمعنى عدم المسايرة أو اللامثالية Non Conpomity ونقص الانضباط والرفض الأعمى لما هو موجود بالفعل.

ويوجد ما يسمى بشبيه الإبداع Quasicreativity، وفيه عناصر كثيرة من الإبداع الحقيقى (مثل المستوى المرتفع من الخيال الجامح وأحلام اليقظة)، ولكن علاقته بالواقع والحقيقة منخفضة.

والإبداع الحقيقى صادق وأصيل، ويتطلب عناصر أكثر من الجدة Novelity، فالناتج (أو الاستجابة) يجب أن يقدم حلولاً ملائمة فعالة، فالأفكار الخيالية وغير المنطقية (المنافية للطبيعة) والأفكار المثيرة للدهشة والغير مسايرة اجتماعيا لمجرد المخالفة والشذوذ، ليست أفكاراً إبداعية.

وفى ظل النظام الحالى المتبع فى تعليم وتعلم الطلاب، والذى يقوم على أساس حفز المتعلمين لبذل أقصى طاقة ذهنية لهم للحصول على درجات عالية، نجد أن قدراتهم العقلية يتم استهلاكها – فى مجملها – فى التذكر، حيث يقوم المتعلمون بالحفظ ثم الاسترجاع، دون الاهتمام كثيرا بفهم دلالات ومضامين ما يتعلمونه. وبالطبع هذا النمط من التدريس لن يفجر طاقات الإبداع الحقيقية للطلاب، ونستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن هذا النمط التدريسى لا يسهم كثيراً فى تحقيق الإبداع الزائف أو تحقيق شبيه الإبداع، إلا إذا كان معيار القياس فى هذه الحالة يعتمد على ما تحققه ثقافة الذاكرة فقط، وهذا المعيار مضلل وخادع فى حالات كثيرة، ولا يتركن على أساس علمى دقيق. وما يؤكد ما ذهبنا إليه، أن الإبداع يعرف الآن على نطاق اسع بأنها الجدة الفعالة Effective والملاءمة Relevant، ويقصد بالفعالية: **قدرة العامل التجريبى على إحداث تأثير، وبذلك تشمل الفعالية الناتج أو الاستجابة: الجمالية Aesthetic والنفعية أو ذات الأهمية (الجمع بين الفنان ورجل الأعمال أو الجمع بين الجمال والفائدة). مثال ذلك: كتاب ينجح تجاريا وفى نفس الوقت كتب بطريقة جميلة وأنيقة.**

وإذا توافرت عناصر الجدة والجمال والمنفعة للناتج فإننا يجب أن نهتم بالجانب الإيجابى من المنفعة، فإنتاج أسلحة الدمار الشامل، مثل: القنابل النووية لا تعتبر إبداعاً؛ لأن لها عواقب ضارة ومؤذية على حياة الناس.

وبالإضافة إلى عناصر الجدة والجمال والمنفعة يجب تأكيد العنصر الأخلاقى Ethical، لدوره المهم، وخاصة فى: العلم، ونظام العمل، والتجارة والصناعة، والهندسة، حيث تزداد الحاجة إلى تأكيد القيم الأخلاقية عند تحمل المسئولية الأخلاقية.

وعلى أساس المعادلة التالية:

الإبداع = جدة × فعالية ← منفعة مادية (ربح)
← منفعة معنوية (أخلاق)
← جمال.

لا يكفى أن يكون للمتعلم مبدعاً، بحيث يكون متميزاً عن زملائه الآخرين، دون امتلاكه للجانب الأخلاقى، الذى يوجهه الوجهة الصحيحة، وبذلك لا تكون ممارساته وسلوكياته مضرة ومؤذية له وللآخرين. إن عدم امتلاك المتعلم لمقومات السلوك الرفيع والقويم يمثل مشكلة حقيقية، يجب التفكير جديا فى حلها.

إن الحديث السابق له دلالة واضحة وصريحة تتمثل فى فشل نظامنا التعليمى التعلمى فى إنتاج المبدعين ذوى العقول القوية والأخلاق السامية النبيلة، لأنه يتمحور – فقط – حول تلقين مجموعة من المواد والمقررات الدراسية، دون البحث فى جذورها التاريخية (تاريخ العلم)، أو فى فحواها لتحديد مضامينها الخفية ولمعرفة استخداماتها الحياتية والعملية. وعليه، إذا حقق المتعلم تفوقاً دراسياً، فذلك لا يعنى – بصورة قاطعة – أنه مبدع بالمعنى الحقيقى للإبداع، ولا يعنى – أيضا – أنه يختلف كثيرا عن زملائه، لأن المقارنة تقوم أساساً على القياس فى التحصيل.

(٢) هل يمكن لأى متعلم أن يكون مبدعا؟

يتضمن الإبداع شيئا جديدا ومختلفا، وهنا يظهر لنا السؤال التالى، هل يجب أن يكون الناتج أو العملية أو الفكرة جديدة بالنسبة للتاريخ البشرى، أم بالنسبة للمجتمع، أم بالنسبة للمجال الخاص بالمبدع، أم بالنسبة للمبدع وحده؟

وبالنسبة لكون المنتج جديدا بالنسبة للتاريخ البشرى فإن ذلك يعنى أن الفرد لا يصبح مبدعاً إذا وجد شخص آخر فى مكان آخر كان له نفس الفكرة فى وقت ما، حتى ولو كان الفرد لا يعلم شيئا عن هذا. أما أن تكون الفكرة جديدة بالنسبة للفرد فإن ذلك يعنى ربط الإبداع بالجهل، لأن كل فكرة سوف تصبح جديدة بالنسبة للشخص الذى لا يعرف شيئا عنها من قبل، والقضية الأخيرة تدفعنا إلى الحديث عن إبداعات الأطفال، مثل: رسومهم الحرة غير الناضجة أو فى ألعابهم اليومية، حيث ظهرت ثلاث مراحل وصفت من خلال الباحثين، على النحو التالى:

* مرحلة ما قبل القواعد والأعراف والتقاليد Preconventional (فى الفترة العمرية من ٦ – ٨ سنوات).
* مرحلة القواعد والأعراف والتقاليد Conventional (فى الفترة العمرية من ٦ – ٨ إلى ١٠ ÷ ١٢ سنة).
* مرحلة ما بعد القواعد والتقاليد Postconventional (فى الفترة العمرية من ١٢ إلى مرحلة الرشد).

وتبدو إبداعية ما قبل القواعد والتقاليد فى التلقائية والاندماج العاطفى، وذلك يمكن أن يؤدى إلى نواتج جمالية سارة، ولكن هذه الإبداعية تتأثر – غالبا – بما يتعين فعله بيئياً، لأنها تعمل تحت سيطرة الإدراك الحسى (وخاصة المرئى) للبيئة المادية (الملموسة) الحالية.

والإبداعية المعتمدة على التقاليد، تتضمن التفكير ولكنها تصبح مقيدة بشدة حيث تنمو المهارات النقدية والتقييمية. العنصر المهم فى إبداعية ما بعد القواعد والتقاليد هو أن الفرد يضع فى حساباته القيود الخارجية والقيم التقليدية، ورغم ذلك، فإنه قادر على إنتاج الجدة.

ويمكن القول بأن الفرق بين إبداعية ما قبل القواعد والتقاليد وبين إبداعية ما بعد التقاليد، هو أن الأطفال أقل من عشر سنوات يقدمون جدة، رغم جهلهم بقيود العالم الخارجى، أما الأفراد فى إبداعية ما بعد التقاليد فإنهم معتادين على هذه القيود والتقاليد، وقادرين – أيضا – على تجاوزها. ويرى البعض أن الأطفال قد تكون منتجاتهم جديدة وتلقائية وقد ترضى الذوق الجمالى، ولكن تنقصهم عادة الدقة والتكيف مع قيود الواقع أو ما يمكن تسميته التحكم Control.

ويمكن تعريف إبداع الطفل فى إطار إنتاج نواتج جديدة بغض النظر عن الفعالية أو الملاءمة. ولكن إبداع الأعمال العظيمة لمايكل أنجلو، وأينشتين، وشكسبير (على سبيل المثال)، فتهتم بالجدة والفاعلية، لذا قوبلت باستحسان كبير من المجتمع، على أساس أنها تطبيقات جديدة لمبادئ موجودة أو تطوير مبادئ جديدة.

ويجب وضع حدود فاصلة بين الإبداعية الأولية Primary، والثانوية Secondary، إذ تعنى الإبداعية الثانوية تطبيق جديد مختلف عن ما هو معروف بالفعل، أما الإبداعية الأولية فتعنى تطوير لمبادئ جديدة وتشمل تقدم حقيقى مفاجئ فى المعرفة أو التقنية.

أيضا، يجب التمييز بين الإبداعية السامية والإبداعية غير السامية، حيث تعنى الإبداعية غير السامية Minor توسيع ما هو معروف أو إثراء المعروف أما الإبداعية الأساسية أو السامية Major فتعنى أن يذهب الفرد إلى ما وراء المعروف أو المألوف، وينتج عنها ثورة فى مجال ما أو تقديم نموذج جديد، وتقود إلى أعمال مهمة واكتشافات متقدمة.

أما الفرق بين الإبداعية الناضجة وغير الناضجة، أن الإبداعية الناضجة Mature Creativity أو التامة تبدو فى نواتج وأداءات الأفراد المتمكنون من مجال أو مجالات ذات مستويات عالية جدا، وهى ترتبط طبيعياً بمرحلة الرشد، وتبدو – أيضا – فى توسيع أو تحويل المجال، أما الإبداعية غير الناضجة أو البسيطة أو الدنيوية Mandance فتبدو فى جدتها بالنسبة للفرد وربما للآخرين، ولكنها لا تؤدى إلى نواتج أو أداءات ذات قيمة للعالم.

تأسيساً على ما تقدم، يمكن لأى طفل أن يبدع بدرجات نسبية إذا توافرت الظروف الملائمة. ففى المناخ الإبداعى المناسب، حيث تتوافر الرعاية والتوجيه والإمكانات، يستطيع كل متعلم حسب قدراته ومواهبه وإمكاناته الذهنية، أن يبدع، وأن يفكر تفكيراً إبداعياً، مع مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين بعضهم البعض.

يؤكد الحديث السابق أن المناخ المدرسى بوضعه الحالى،لا يسهم كثيرا فى تحقيق إنتاجات جديدة،وفى إنجاز أعمال عظيمة، وبالتالى فإن هذا المناخ لا يتيح الفرص المناسبة أمام الطلاب للإبداع، لأنه يهتم أولا وأخيرا بتحقيق التفوق الدراسى القائم على نظام الحفظ والتلقين.

والسؤال: هل لا يوجد من بين الطلاب مجموعة من المبدعين الحقيقيين؟

بالقطع يوجد، ولكن إبداعاتهم الناضجة والسامية تعود بالدرجة الأولى إلى ظروفهم البيئية والأسرية، التى تساعد على تفجير طاقاتهم الإبداعية ورعايتها وتطويرها نحو الأفضل. وعليه، يمكن الزعم بأن المدرسة وحدها – فى ظل الظروف التى تقابلها وتعايشها فى وقتنا الحالى – لا تقدم الكثير بالنسبة للطالب، ليكون مبدعاً، وذلك يمثل أشكالية شائكة فى جوانب متعددة.

(٣) متى يصل المتعلم إلى قمة الإبداعية ؟

بالنسبة للعمر الذى يصل فيها العلماء والفنانون والأدباء والفلاسفة إلى قمة إبداعهم، هناك رأى يقول إن الشباب هو العمر التى تظهر فيها الطاقة والحيوية ويزدهر فيها الإبداع. وفى المقابل، هناك رأى معارض يرى أن الإبداع يصل إلى قمته فى الفترة التى تتراوح ما بين ٤٠ – ٥٠ سنة، ويحدث بعدها نوع من الرجوع أو الانخفاض فى معدل الإبداع. وقد يبدأ الإنتاج الإبداعى عند البعض من سن مبكرة، وإن اختلفت هذه السن باختلاف ميدان الإبداع، وفى هذا الشأن يقول لهمان H.C.Lehman (١٩٣٦): إن الشعراء يصلون إلى ذروة الإبداع مبكرين عن الرياضيين، وإن علماء الفلك يصلون قبل علماء الطب والمتخصصين فى الصحة العامة.

ورغم أن معظم إلهامات العلماء والفنانين حدثت وهم فى سن ما قبل سن الخمسين، فإن هذه النتيجة تعبر عن الاتجاه العام، وليس من الضرورى أن تنطبق على كل حالة فردية من المبدعين. فقد يظل بعض الأفراد قادرين على الإبداع حتى بعد تجاوز سن الستين. ويجب أن نفرق بين انخفاض الدوافع والحماسة نحو الإبداع وبين ضعف القدرة على الإبداع نفسها. فالإبداع يعتمد على ما يوجد لدى الفرد من بواعث ودوافع، لذلك يجب توفير فرص التعليم للطلاب الموهوبين من الفقراء الذين تحول ظروفهم المالية دون اكتساب العلم والمعرفة، وبالتالى حرمان المجتمع مما قد يقومون به من إسهامات إيجابية إذا أتيحت لهم فرص التعلم.

ووفقاً لتحليل ما يزيد على مائة تعريف للإبداع، قام به أرفنج تايلور Taylor – وهو أحد علماء النفس الاجتماعيين – وجد دليلا على وجود خمسة مستويات للإبداع، تختلف فى العمق والمجال وليس فى النوع، وهى:

- المستوى الأول: وهو مستوى الإبداع التعبيرى Experssive، ويتمثل الرسوم فى الرسوم التلقائية للأطفال، وهو ضرورى لظهور المستويات الأكثر تقدما بعد ذلك.

هذا المستوى على التعبير المستقل حيث تكون المهارات والأصالة ونوع الناتج ليس لها أهمية.

والتلقائية التعبيرية Expressive Spontaneity هى الإنتاج الحر للأفكار بغض النظر عن الفعالية أو مدى الصلة بالموضوع (الملائمة) Relevance، ولذلك يمكن تنمية الإبداع عن طريق التدريب على الإنتاج الحر للأفكار مثلما يحدث فى برنامج العصف الذهنى. وهذا المستوى يمكن أن يساعد فى ظهور الجدة ولكنه لا يتعدى إبداع ما قبل القواعد، أو إبداع التقاليد، وهذا لا يكفى للإبداع السامى.

- المستوى الثانى: وهو مستوى الإبداع الإنتاجى Productive، حيث يوجد ميل لتقييد اللعب الحر وضبطه وتحسين الأسلوب (التكنيك). وقد لا تختلف النواتج كثيرا عن نواتج الآخرين: فحينما يقوم طفل كبير بتمثيل شخص – أو رسمه – بطريقة واقعية فإن ذلك يحل محل التصور التلقائى الذى يتميز بالتعبير الحر.

ويتطلب هذا المستوى عادة مستوى عال من المهارة التقنية، مثل: الكلمات والألوان والآلة الموسيقية أو غيرها من الأدوات. ولذلك تبدو أهمية هذه المهارة بوضوح فى بعض الأنشطة الإبداعية، مثل: الرسم والموسيقى. والإبداع التقنى غير كاف كمفهوم شامل للإبداع.

- المستوى الثالث: وهو مستوى الإبداع الإختراعى، وأهم خصائص هذ المستوى هى الاختراع والاكتشاف، وأيضا يشمل المرونة فى إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التى كانت منفصلة من قبل، مثل: اختراع أجهزة جديدة كالتليفزيون والفيديو ... وهو يشمل تطبيق لما هو معروف فى طرق جديدة.
- المستوى الرابع: وهو مستوى إبداع التجديد أو الاستحداث Innovative، وهو مستوى يظهر عند قليل من الناس، ويتطلب تعديلا مهماً فى الأسس أو المبادئ الأساسية التى تحكم ميدانا كليا فى الفن أو العلم. ويبدو أيضا فى إبداع نظريات جديدة فى العلم والفن (مثلا)، اعتمادا على أفكار ونظريات موجودة سلفا مثل نظرية النسبية لأينشتين، وهذا يعنى أن هذا المستوى يتطلب الامتداد والإثراء بالمبادئ المعروفة.
- المستوى الخامس: وهو مستوى الإبداع الانبثاقى Emergentive، حيث نجد مبدأ أو افتراض جديد تماما ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريدا. ويتعلق هذا الإبداع بالمبدأ أو الافتراض الجديد كلية والذى تزدهر حوله مدارس جديدة. وقد

أشار تايلور إلى أن عديدا من الأفراد يكون هذا المستوى الخامس فى أذهانهم عندما يتحدثون عن الإبداع، وحيث إن هذا المستوى (الخامس) من التفكير الإبداعى نادر الحدوث إلى حد كبير، فإن المستويات الأقل منه هى المتضمنة عادة فى معظم بحوث التفكير الإبداعى. ويسمى هذا النمط من الإبداع بالإبداع السامى Sublime وهو يقود إلى تطوير متكامل لمبادئ جديدة، ويقود إلى أعمال مهمة واكتشافات أساسية تختلف عن الإبداع العادى والإبداعية اليومية.

والسؤال: **هل يمكن أن يحدث الإبداع بالصدفة ؟**

أظهرت وجهات النظر الأولى أن الإبداع كثيرا ما ينتج عن إلهام أو وحى مفاجئ، وهذا ما يؤيده الكثير من المبدعين الذين وصفوا الطريقة التى يظهر بها اختراعهم واكتشافهم وابتكارهم الفذ بأنها تحدث دون جهد منهم، ويؤكد ذلك عالم الرياضيات بوينكار Poincare (على سبيل المثال) حيث يقرر بأنه استقبل معادلاته الجبرية الحديثة فى حلم أثناء نومه، ووصف هوسمان Houseman أن أبيات قصائده قد ظهرت بسهولة فى رأسه، وأقر موزارت Mozart بأنه لم ينقح أعماله قط، بل كتبها كما طرأت على عقله. وقد شجعت هذه الأمثلة وجهة النظر التى تنادى بالاسترخاء (عدم بذل الجهد) وترك الأفكار تظهر وحدها. وعلى الطرف الآخر يقرر إديسون Edison أن العبقرية أو الإبداع ١٪ إلهام أو استبصار Inspiration و ٩٩٪ عرق أو جهد Prespiration.

ويوجد العديد م العلماء الذين يقدمون أمثلة على علاقة الحظ بالحل الإبداعى، مثل: باستير، فليمنج، رونتجن، بسكوريل، إديسون، جالفانى، نوبل، حيث وصفوا أحداث الصدفة التى تقود إلى تقدم مفاجئ فى المعرفة أو التقنية، حيث لا يلعب الفرد المبدع أى دور سوى أن يكون موجوداً فى اللحظة المناسبة، أى تحدد الصدفة البحتة مدى التقدم الذى يحققه الفرد المبدع.

وهنا ننوه إلى نقطة فى غاية الأهمية، وهى: إن الظروف الصعبة التى تواجهها المدرسة بعامة، والتى يواجهها المعلمون والمتعلمون على حد سواء، لا تسهم كثيراً فى إبداع المعلمين أنفسهم، وبالتالى إذا كان المعلم – وهو الأساس فى الحكم على إبداعات المتعلمين ورعايتها، وفى تعليمهم أساليب التفكير الصحيحة المسهمة فى تحقيق وظهور إبداعات المتعلمين، ليتم ذلك بأسلوب مقصود ومخطط له سلفاً، أو يتم عن طريق الإلهام والوحى المفاجئ – لا يستطيع الإبداع شخصياً فى عمله، وذلك بسبب قدراته الذهنية

المحدودة، أو بسبب ضرورة التزامه بالقواعد الروتينية الضاغطة عليه، أو بسبب المعاناة ماديا واجتماعيا، فالشئ الطبيعى والمتوقع أن المتعلم لا يبدع. وبفرض أن المتعلم قد أبدع بسبب التشجيع المعنوى والمادى الذى يلاقيه من أسرته، فإنه لن يستطيع أن يصل إلى قمة الإبداعية، والدليل على ذلك أنه نادراً أن نسمع عن بعض الطلاب فى مراحل التعليم قبل الجامعى قد حققوا إبداعات متميزة وغير مسبوقة، ناهيك عن فشل الطلاب المتميزين دراسياً فى تحقيق مستويات متقدمة فى المسابقات الدولية.

خامسا : إبداعات تفكير المتعلمين والخروج من النفق المظلم :

يختلف المناخ الثقافى فى بدايات القرن الحادى والعشرين اختلافات جوهرية عما كان سائداً فى نهاية القرن العشرين. ورغم أن الجديد لا يمكن أن يخلق من العدم، وإنه طبقاً لمنظور المنهج الجدلى لابد له أن يتخلق فى رحم القديم، فإننا نجد أن بزوغ تيارات سياسية واقتصادية وثقافية جديدة فى العقد الأخير من القرن العشرين، تقف فى موقف مضاد أو معاكس تماماً من القاعدة السابقة. وربما كان أقوى التيارات السياسية الصاعدة بروز الموجة الثالثة من موجات الديموقراطية كما أطلق عليها عالم السياسة الأمريكى **صامويل هنتنجتون**. وتعنى الموجة الثالثة انحسار دائرة النظم السياسية الشمولية والسلطوية، وتزايد معدلات تحول النظم السياسية إلى الديمقراطية، لدرجة أن الباحث **"لارى دياموند"**، وهو يغطى هذه الظاهرة وامتدادها فى كل أنحاء العالم، أطلق عليها عولمة الديمقراطية.

إننا نعيش فى عصر العولمة بتجلياتها السياسية وأبرزها الديوقراطية والتعددية واحترام حقوق الإنسان. ونعيش كذلك عصر العولمة الاقتصادية والتى تتمثل فى:

- الاعتماد المتبادل بين اقتصاديات الدول.
- وحدة الأسواق المالية والائتمانية فى العالم.
- الدور البارز الذى أصبحت تلعبه الشركات دولية النشاط.
- التنافس الدولى على مصراعيه، تحت شعار حرية التجارة.

وبالإضافة إلى ذلك نحن نحيا عصر العولمة الثقافية التى تهدف صياغة ثقافية كونية، تسعى إلى توحيد المعايير والقيم التى تحكم السلوك الإنسانى فى بلاد العالم المختلفة.

وبعامة تعكس العولمة فى الواقع آثار الثورة العلمية والتكنولوجية، حيث أصبح العلم لأول مرة عنصراً من عناصر الإنتاج، بالإضافة إلى الثورة الاتصالية الكبرى،

والتى تتمثل فى البث عن طريق الأقمار الصناعية، وبروز شبكة الإنترنت باعتبارها أخطر تطور فى تاريخ الاتصال الإنسانى، مما ترتب عليه آثار بالغة العمق فى مجال المعرفة الإنسانية إنتاجاً وتداولاً.

فى ضوء هذا المناخ الثقافى الجديد، والذى يتسم بالتركيز على إنتاج المعرفة وتنوع نظم التفكير فى ظل تنافسية عالمية واسعة، أصبحت قضية تنمية الإبداع فى مقدمة المطالب التى تسعى النظم السياسية المختلفة إلى توفير الظروف الموضوعية المهيئة لها. ويبدو ذلك منطقياً تماماً، لأننا نشهد نشوء ما يطلق عليه الآن "اقتصاد المعرفة"، وبروز فئة جديدة يطلق عليها "عمال المعرفة" وهم هؤلاء الذين يشغلون مواقع متعددة فى مجال إنتاج واستخدام وتطبيق برامج الحواسب الآلية.

بعبارة موجزة سينقسم البشر فى القرن الحادى والعشرين إلى فئتين رئيستين: من يعرفون ومن لا يعرفون. والمعرفة فى إنتاجها تحتاج إلى إبداع حقيقى، هذا الإبداع لا يمكن نقله، كما يتم نقل التكنولوجيا، بل لابد من تخليقه وتنميته ومتابعته فى التربة المحلية، من خلال نظم التنشئة الاجتماعية فى الأسرة، والتنشئة التعليمية فى المدارس والجامعات.

لكل ذلك اهتمت الدول المتقدمة منذ عقود طويلة خلت، بالتركيز على بحوث الإبداع، فى محاولة لاكتشاف جوهره الحقيقى، والكشف عن عملياته، وتحديد البرامج التى تعتمد على بحوث علم النفس لتنميته وشحذه، مع التركيز على الأطفال لكونهم الذين سيصبحون بالغين بعد ذلك، وسينتشرون، فى مختلف المواقع، ومعنى ذلك أننا لو استطعنا بناء برامج علمية مخططة لتنمية الإبداع لديهم، فذلك يسهم فى تحقيق معدلات عالية من التقدم الحضارى.

وتأكيداً لذلك فإن بعض البلاد المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، صممت برامج متطورة للتدخل بالتوجيه والرعاية فى مرحلة الطفولة المبكرة، والتى ثبت من البحوث التجريبية فى علم النفس الأهمية القصوى لها فى تنمية قدرات الأطفال، وخصوصاً فى السنوات الثلاث الأولى من العمر. ويؤكد ذلك بحث جماعى قام به مجموعة من الباحثين الأمريكيين ونشر فى كتاب بعنوان: "الاستثمار فى أطفالنا: ماذا تعرف وما لا تعرف عن تكلفة وعائد التدخل فى مرحلة الطفولة المبكرة"، وهو يدلل على سلامة توجهه بالاعتماد على المؤشرات الكمية والكيفية، لكى يثبت أن التدخل المبكر فى مرحلة الطفولة المبكرة له آثار بالغة الإيجابية فى تنشئة أجيال جديدة مبدعة

وصحيحة البدن والنفس، بالإضافة إلى أن هذا فى حد ذاته من شأنه أن يوفر على ميزانية الدولة تكاليف باهظة، لو ترك الأطفال دون رعاية، وشبوا وظهرت بينهم مشكلات سلوكية وجماعية ستضطر الدولة إلى مواجهتها بعد أن يكون الأوان قد فات على ذلك (نشر الكتاب عام ١٩٩٨ بواسطة مؤسسة راند، وقامت بتأليفه لنى كارولى وسبعة باحثين آخرين).

وعلى أساس هذه الحقائق فإن وضع برامج لتنمية الإبداع لدى الطفل المصرى يعد من الأهداف التى ينبغى أن تكون لها الأسبقية فى مجال تخطيط التنشئة الاجتماعية الأسرية، وفى ميدان العملية التعليمية.

فى ضوء الجهود الرائعة للعلماء المصريين، ووضعاً فى الاعتبار المتغيرات العالمية، والتركيز على بروز نمط جديد من المجتمعات هو مجتمع المعلومات العالمى، ونموذج حضارى جديد يقوم على أساس توسيع دائرة الاختيار الإنسانى، وتدفق موجات العولمة، وما تقتضيه من فتح أبواب التنافسية على أبوابها، تبين أنه من المهم بمكانة تركيز النظر على أساليب تنمية الإبداع فى مجال الأسرة والمدرسة والجامعة، كما ظهرت ضرورة وضع سياسة لرعاية المبدعين والموهوبين، وفتح الطريق أمامهم للإسهام، ليس فقط فى حل المشكلات المصرية، وإنما - أيضا - فى حل المشكلات التى تواجه الإنسانية كلها فى الوقت الراهن.

(١) الدراسة العلمية النفسية للإبداع :

بدأ اهتمام علماء النفس بظاهرة الإبداع بعد انتصاف القرن العشرين، نظراً لجسامة التحديات التى واجهتها البشرية فى الحرب والسلم على السواء، إذ أدى الاستقطاب الأيديولوجى بين الرأسمالية والماركسية إلى نشوء الحرب الباردة، التى استلزمت ابتكار أسلحة حديثة ثم ابتكار أسلحة مضادة أكثر تقدماً، كما كان الحال - على سبيل المثال - فى الصواريخ والصواريخ المضادة، وقد اقتضى البحث والتطوير فى مجال الأسلحة الاعتماد على عقول مبدعة من المخترعين قادرة على الابتكار الخلاق. وإذا تركنا سباق التسلح جانباً، ونظرنا إلى سباق الفضاء، أدركنا أن هذا السباق، الذى له آثار بالغة على الإنسانية وهو يعتمد على الإبداع العلمى أولاً وأخيراً.

وإذا كان القرن العشرون، هو القرن الذى شهد ظهور الثورة العلمية والتكنولوجية، فهذه الثورة بالإضافة إلى الثورة الاتصالية الكبرى، اعتمدت وما زالت تعتمد على الإبداع فى ميادين العلم والتكنولوجيا، وإذا أضفنا إلى ذلك التحديات

المعاصرة فى مجال نفاد الموارد الطبيعية، ومشكلات البيئة والصحة وندرة المياه وغيرها، لأدركنا أن المجتمع العالمى لكى يحل مشكلات الإنسانية المعاصرة، لابد له من خلال تعاون دولى واسع المدى أن يركز على الحلول الإبداعية، ولابد لكل مجتمع إنسانى معاصر أن يسهم فى هذا الإبداع بتحقيق حلول لمشكلاته المحلية، وإن استطاع الوصول إلى حلول لبعض المشكلات العالمية، فيكون شأن ذلك رائعاً. وقد انعكس الاهتمام بالإبداع إيجاباً على الدراسات السيكولوجية، حيث ظهرت تخصصات مختلفة فى مجالها، فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة القدرات الإبداعية لدى الراشدين، وأبرز الباحثين فى هذا المجال **جيلفورد** J.P.Guilford، واهتم عدد آخر بالإبداع العلمى والمشكلات السيكولوجية والاجتماعية للتنبؤ بالإبداع لدى الأفراد، ومن ناحية أخرى اهتم بعض الباحثين بالإبداع لدى المراهقين، واهتم **بول تورانس** E.R.Torrance بجوانب النبوغ لدى الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية وقبل هذه السن، كما اهتم بطرق التربية الإبداعية ولذلك أنشأت جامعة بوفالو Buffalo "معهد التربية الإبداعية" الذى يعد مركزاً قومياً أمريكياً للإعلام بطرق التدريس التى تساعد على تنمية الإبداع.

وتتمثل أهم مجالات الاهتمام بالإبداع فى أربعة مجالات، هى: السياق الاجتماعى للإبداع، وعملية الإبداع، والإنتاج الإبداعى، والقدرات الإبداعية.

(٢) السياق الاجتماعى للإبداع :

تتعدد عناصر السياق الاجتماعى التى تؤثر فى الإبداع، على أساس كثافة تأثيرها على الفرد المبدع، وهنا يتم التمييز بين نوعين متعامدين على خط متصل يمثل كل منهما أحد طرفين:

(أ) نوع أولى أو خاص :

يتصل بالقوى الاجتماعية التى لها تأثير مباشر على الأفراد المبدعين، سواء من ناحية تنشئتهم وتربيتهم أو من ناحية تقبل نشاطهم الإبداعى ورعايته.

(ب) نوع ثانوى أو عام :

يتصل بالقوى الحضارية التى تكون الإطار الاجتماعى والثقافى والسياسى العام الخاص بالمجتمع، والتى من شأنها أن تيسر الإبداع أو تعوقه، وأن تساعد على تقبل المبدعين أو مقاومتهم.

وفيما يتعلق بالعناصر الأولية أو الخاصة للسياق الاجتماعى، فإن عناصر التأثير على الطفل تتمثل فى: أساليب تربية الطفل فى الأسرة، والخبرات التربوية فى المدرسة، والجماعة السيكولوجية أى الجماعة الصغيرة غير الرسمية التى تربط أفرادها روابط عاطفية ومهنية، والموقف الاجتماعى المباشر الذى يعمل فيه الفرد، والجماعات التوسطية (أى التى تتوسط بين الفرد المبدع والمبدع الكبير مثل أعضاء المنظمات العلمية أو المهنية والنقاد ...).

أما أهم العناصر الثانوية أو العامة للسياق الاجتماعى – وهى لا تقل أهمية عن العناصر الأولية – تتمثل فى: البيئة الطبيعية، والموقع الجغرافى، والاتجاه الفلسفى للثقافة، ومستوى تقدم الحضارة، والفرص التربوية والخبرات المتاحة، والعوامل السياسية، والعوامل الاقتصادية، والتنظيم الاجتماعى.

(٣) الأسرة وإبداع الأبناء :

توجد ثلاث فئات تحدد نوعية ونمطية العلاقة بين السياق النفسى والاجتماعى، الذى يتم من خلاله تنشئة الأبناء وتفعيل قدراتهم على التفكير الإبداعى، وهذه الفئات هى:

(أ) أنواع المناخ التى ترتبط فيها معاملة الآباء والأمهات بإبداع الأبناء إيجاباً أو سلباً، فى ظل درجات متنوعة من هذه المعاملة.

(ب) أنواع المناخ النوعى الخاص بأسلوب أحد الوالدين وعلاقته بإبداع الأبناء.

(ج) الطابع الدينامى المتساند أو المتكامل بين أجزاء السياق النفسى الاجتماعى فى علاقته بإبداع الأبناء.

ومما يذكر أن دور الأسرة فى إبداع الأبناء، هو موضوع خلافى بين علماء النفس أنفسهم. فهناك فريق يقرر – بناء على دراسات تجريبية – أن دور الأسرة حاسم فى هذا الصدد، بمعنى أن سيادة جو من التسامح فى الأسرة، وإعطاء الفرصة للأبناء لكى يستقلوا بإصدار قراراتهم من شأنه أن ينمى قدرات الإبداع لدى الأبناء، وهناك فريق آخر ينكر هذه العلاقة بعد أن تبين له من واقع البحوث أيضا أن هناك أسراً سادها جو الشدة والقمع، ومع ذلك لم يمنع ذلك من خروج أبناء مبدعين منها.

ولكل تيار من التيارين السابقين مؤيدوه، إذ "بينما يقرر بعض السيكولوجيين أن الإبداع فى أساسه سلوك تلقائى، يتسم بالغياب النسبى للتهديد أو الإكراه من البيئة

المحيطة، ويتطلب بيئة متآلفة تتقبل الفرد وتحفز لمزيد من الإبداع، وتمثل هذه البيئة نسقاً مفتوحاً خالياً من الإبداعية للمعايير الاجتماعية وبخاصة فى الأداء "المعرفى ..." نجد جنباً إلى جنب – مع نتائج الدراسات السابقة – عدداً من السيكولوجيين يذهبون إلى أن دراساتهم الإكلينيكة توضح أن الأطفال المبدعين أو ذوى القدرة المرتفعة على التخيل، يتسمون بعدوانية نحو آبائهم ومنافسة الراشدين، وتوجد مشكلات فى توحدهم مع الكبار. وفيما يتصل بالعلاقة بين سيادة التسامح فى مقابل الحرص على النظام والضبط، فى العلاقة بين الوالدين والأبناء، فإن الدراسات المتاحة لم تقدم نتائج حاسمة فى هذا الشأن، إذ إن الرأى العلمى ينقسم حول الدور الإيجابى أو السلبى للأسرة فى تنمية إبداع الأبناء، ولذلك يجب وضع جماع التراث العلمى النفسى بتياراته المختلفة والمتضاربة فى دراسة هذا الموضوع من أجل الإجابة عن الأسئلة الثلاثة المحددة التالية:

(أ) هل توجد فعلاً علاقة بين المناخ النفسى الاجتماعى الذى يعيش فى ظله الأبناء بالأسرة، وبين قدراتهم الإبداعية؟

(ب) ما أنواع العلاقات وأحجامها التى يمكن أن توجد بين القدرات الإبداعية وجوانب السياق النفسى الاجتماعى للأسرة؟

(ج) ما الظروف التى تظهر فى ظلها هذه العلاقات؟

إن حسم الخلاف بين الاتجاهين اللذين قد يسودان الأسرة، وهما: اتجاه التسامح والانفتاح المعرفى واتجاه الشدة والقمع، لم يتحقق بعد، إذ لا توجد نتائج بعينها ترجح تماماً أحد الاتجاهين، وإنما أهم ما تقدمه هو إلقاء الضوء على ظروف صدق كل منهما. فالاتجاه الثانى مثلاً صادق فى إبراز ارتباط معاملة الوالدين التى تتسم بسيادة الرفض والإكراه والقهر بانخفاض القدرات الإبداعية لدى الأبناء، أما الاتجاه الأول يمكن أن تتحدد ظروف صدقه فى إطار الفهم التالى للنتائج التالية:

- يرتبط الإبداع ارتباطاً موجباً بتوافر جو من المعاملة للأبناء يتسم بكل ما يأتى:
  - التقبل من الوالدين والشعور بالأمان إزاءهما.
  - عدم الإكراه وإتاحة الفرصة للشعور بالاستقلال.
- لا يعنى هذا أن شدة التقبل من الوالدين للأبناء ترتبط دائماً بارتفاع درجة الأداء الإبداعى لديهم، إذ أن قدراً من الضبط أو الجرعات الحقيقية من خبرة الفشل أو الإحباط تدفع – فى حالة قوة الدافع، إلى النجاح واستمراره ووجود معيار أو هدف واضح للأداء – إلى رفع مستوى الطاقة واكتساب مزيد من الثقة بالنفس بعد أداء

أنواع أعقد من الأعمال، وتحمل خبرات "للضبط" والفشل وتحويلها إلى طاقات للنجاح فى القيام بأنواع من الأداء أكثر جدة وابتكارا.

* يكتسب الأبناء غالباً من معاملة الآباء التى تتسم بالتقبل وعدم الإكراه، نوعاً من الشجاعة على عدم الاتباعية، كما يكتسبون نوعاً من الثقة فى أنفسهم وشعوراً بالأمان عند ممارسة أنواع من السلوك الجديد دون خوف من الإقدام على المخاطرة.

تأسيساً على ما تقدم، هناك حاجة ماسة إلى مزيد من الدراسة والبحث لكى تكتمل صورة العلاقة بين الإبداع والسياق النفسى الاجتماعى فى أعمار مختلفة ومناطق إقامة "ريف وحضر" (بل وقوميات) مختلفة ومستويات تعليمية مختلفة، لدى كل من الذكور والإناث وفى فترات زمنية متباعدة.

أيضا من المهم أن يتجاوز الأمر الدراسة العلمية النفسية للإبداع ومشكلاته، ليصل إلى السياق الثقافى والتاريخى والاجتماعى والاقتصادى للمجتمع نفسه، لمعرفة هل يشجع على الإبداع أو لا؟ فلا يكفى ظهور المبدعين بشكل تلقائى أو مخطط ولكن الأهم من ذلك: كيف سيستجيب المجتمع لإبداعهم؟ وهل يشجعهم على تنمية قدراتهم الإبداعية أو لا؟

(٤) تنمية الإبداع :

لا يخفى على بال أحد الأهمية الكبرى لهذا الموضوع؛ لأن تحقيق ذلك يعنى أنه من الممكن – بإتباع برامج علمية – تنمية التفكير الإبداعى، بمعنى تدعيم الأفراد الذين تظهر بوادر إبداعهم مبكراً، حتى يستمروا فى إبداعهم وينتقلوا فى كل مرحلة سنية إلى آفاق أرحب هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن جذب أفراد عديدين إلى دائرة التفكير الإبداعى، يدفع المجتمع فى مجال التقدم الحضارى، وبخاصة أن الإبداع أصبح هو محور التقدم فى القرن الحادى والعشرين وذلك فى كل المجالات، فى السياسة والاقتصاد والثقافة والعلم والتكنولوجيا. بمعنى؛ إن مردودات الإبداع تتمثل فى قيمتها التطبيقية سواء بالنسبة لما يمكن أن تصير إليه تربية النشء، أو بالنسبة لحسن الإفادة من إمكانيات التفكير لدى العاملين فى مجالات الإنتاج على اختلافها وتعددها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تضيف المخرجات الإبداعية إلى المعرفة العلمية الخالصة قدراً ممتازاً من الحقائق فى كمه وكيفه، ناهيك عما تضيفه من الحلول الذكية للمشكلات

والمعضلات التى تمتاز بقدر عال من المرونة دون أن يشوب سلامة تلك الحلول أية شائبة من الناحية المنجية.

حقيقة، نال موضوع تنمية الإبداع اهتماماً عظيماً من جانب كثير من الباحثين، ممن تنوعت تخصصاتهم، وتعددت صور اهتمامهم بالموضوع وطرق تناولهم له، وقد حالف بعضهم التوفيق، بمعنى تأكيدهم إمكانية تنمية الإبداع، وبعضهم أخفق، مما يدعو إلى الحاجة إلى مزيد من الضبط العلمى فى تناول الظاهرة.

ومما يذكر ساعدت تنمية الإبداع بعض المجتمعات فى مجال التقدم التكنولوجى والعلمى والاجتماعى بشكل عام، ولذلك أقيمت فى بعض البلاد المتقدمة مجموعة من المؤسسات ذات الطابع العلمى التى تنظم البرامج وتعقد الدورات المختلفة للتدريب على الإبداع، وتسعى إلى الوصول إلى جميع المواطنين أياً كانت مواقعهم.

وبعامة، يمكن تصميم برامج لتنمية التفكير الإبداعى تقوم على تبنى اتجاه متكامل فى التدريب على مهارات الأداء الإبداعى، بحيث يجمع هذا الاتجاه بين جوانب رئيسة ثلاث، هى:

- الجانب المعرفى؛ ويتمثل فى إكساب أفراد التجربة مزيداً من الفهم والمعرفة بطبيعة الإبداع ومكوناته من القدرات العقلية الأساسية، أو من المعوقات المختلفة التى تحول دون التوظيف الفعال لمهارات الإبداع.
- جانب التدريب على مهارات الأداء المبدع بكل ما يمكن أن يستخدم فيه من طرق وأساليب متنوعة.
- تأكيد الاتجاهات الإيجابية التى تعين على تقبل الإبداع والإنجازات الإبداعية فى مختلف مجالات النشاط البشرى.

وبالنسبة للاهتمامات الرئيسة فى مجال تنمية الإبداع، يمكن التمييز بين حالتين، هما:

* الجانب الأول :

يركز فيه الباحثون على البيئة أو المناخ، بما يتضمنه من ظروف ومواقف مختلفة، تيسر الإبداع، أو تحول دون إطلاق طاقات الأفراد منه.

وفى هذا الجانب، فإن جهود الباحثين فيه يتقاسمها مجالان رئيسان:

* البيئة المدرسية حيث التركيز فيها على دراسة مواقف التعلم المختلفة، بما تشتمل عليه من علاقات التفاعل بين الطالب والمعلم، والظروف التى تمضى فيها عملية التدريب ذاتها والطرق والأساليب المختلفة المساعدة على الأداء الخلاق، سواء من جانب المعلمين أو من جانب التلاميذ أنفسهم ...".
* بيئة العمل بعامة أو مؤسسات الإنتاج العلمى أو الصناعة بخاصة، حيث تؤكد دراسات هذا المجال على المناخ الذى يعمل فيه الأفراد، ورصد الظروف الميسرة لممارسة النشاط المبدع أو المعوق له ..".

وعليه، يسلم الباحثون فى هذا الجانب بصيغة أساسية مؤداها: أن الإبداع هو مصلحة لما يشبه "اللقاء السعيد بين أعلى الوظائف كفاءة وأكثر الخصال الوجدانية فى الشخص المبدع فعالية، وأفضل أنواع المناخ ملاءمة للتفكير الخلاق".

* الجانب الثانى :

فموضوع الاهتمام الرئيس فيه، هو الإنسان من حيث: خصاله المعرفية والوجدانية، ودوافعه واتجاهاته وسمات شخصيته عموماً. بمعنى أن يكون الإنسان (فرداً أو جماعة) هو محور الاهتمام المباشر فى الجانب الثانى.

ويمكن تصنيف أساليب تنشيط التفكير الإبداعى وما يتصل به من مهارات، فى ثلاث فئات عريضة، هى:

* فئة الأساليب العملية أو الإجرائية.
* فئة الأساليب التربوية.
* فئة ما يمكن أن يطلق عليها "الأساليب العلاجية".

وموازيا لهذا التصنيف هناك تصنيفات أخرى لبرامج التدريب على الإبداع، وتتمثل فى أربع فئات مختلفة، وهى:

- برامج تنمية القدرة على استشفاف المشكلات، وتستهدف شحذ حساسية الفرد للمواقف والأحداث والأشياء التى تنطوى على مشكلات تتطلب الحل.
- برامج التدريب على مهارات الحل المبدع للمشكلات، وتقوم على إمداد الفرد بالخبرات والمهارات المختلفة، من خلال مجموعة متنوعة من أساليب وطرق الحل الإبداعى للمشكلات.

- البرامج التى تسعى إلى توعية الأفراد بطبيعة الخصال الوجدانية التى يمكن أن تيسر أو تعوق عملية الإبداع، وأيضا بتعريفهم بالطرق التى يمكن بها التقليل من الآثار السلبية لهذه الخصال.
- البرامج التى تستهدف إعداد الأفراد، وتنمية مهاراتهم فى التأثير على الآخرين لتقبل أفكارهم المبدعة أو تشجيعهم ومساندتهم لهذه الأفكار.

وخلاصة القول، لا يتعلق الإبداع وتنميته فقط بالسمات النفسية للمبدعين، ولا بمناخ الأسرة التى ينشئون فيها، ولا بالمدرسة التى يتعلمون فيها فقط، وإنما يرتبط الموضوع ارتباطا وثيقاً بالعناصر العامة فى إطار السياق الاجتماعى للإبداع.

(٥) العناصر العامة فى إطار السياق الاجتماعى للإبداع :

يمكن تحديد سبعة عناصر تتفاوت من حيث أهميتها وتأثيرها على عملية الإبداع، وهى:

(أ) البيئة الطبيعية والموقع الجغرافى :

والمقصود هنا أن البيئة الطبيعية غالباً تؤثر تأثيراً غير مباشر على الإبداع مما يؤثر فى أنواع الإنتاج وأدواته والأشكال التى يتخذها.

ولو نظرنا فى ضوء ذلك إلى البيئة الطبيعية فى مصر وتنوعها من مجتمعات ساحلية إلى مجتمعات صحراوية إلى مجتمعات ريفية وحضرية، لأدركنا أن البيئة الطبيعية المصرية تعد بتراثها وتنوعها حافزة على الإبداع.

ومما لا شك فيه أن الموقع الجغرافى يؤثر فى عملية الاتصال بين الناس. وبالنسبة لمصر وموقعها الجغرافى الفريد، وكونها ملتقى قارات، قد أدى إلى حركة اتصال واسعة وعميقة بين أقوام متعددة بكل ما يتميزون به، من ثقافات متنوعة، من شأنها أن تثرى الخبرة الإنسانية وتفتح آفاقاً واسعة للمقارنة والإبداع.

(ب) التوجه الفلسفى للثقافة :

ويمكن القول إن هذا التوجه الفلسفى للثقافة، يمكن الإشارة المركزة إليه لو استخدمنا مفهوم رؤية العالم، ونعنى النظرة للكون والمجتمع والإنسان التى يتبناها المجتمع بشكل عام، وهذا المفهوم أصبح من أهم المفاهيم التى تستخدم فى التحليل الثقافى المعاصر، لما له من أهمية فى إبراز الفروق النوعية بين ثقافة وأخرى، وبين

جماعة اجتماعية وأخرى تعمل فى إطار نفس الثقافة، فمن المعروف أن رؤى العالم تتعدد فى أى مجتمع إنسانى، وهذا التعدد فى ذاته مصدر حيوية الإبداع وتنوعه.

(ج) مستوى تقدم الحضارة :

ليس هناك شك فى أن مستوى التقدم الذى بلغته الحضارة الإنسانية عموماً فى مرحلة تاريخية معينة له انعكاس مباشر على نوعية الإبداع واتجاهاته، سواء كان ذلك الإبداع فى مجال العلم أو الفن أو الأدب، وتشير هذه الملاحظة إلى أهمية التراكم فى المعرفة الإنسانية على الإبداع.

فالمبدع العلمى – على سبيل المثال – الذى كان يمارس إبداعه فى القرن التاسع عشر، يختلف موقفه من حيث التراكم المعرفى تماماً عن المبدع العلمى فى أواخر القرن العشرين. فالقرن العشرون هو القرن الذى برزت فيه الثورة العلمية والتكنولوجية، حيث أصبح العلم لأول مرة عنصراً أساسياً من عناصر الإبداع، وحيث سادت المبتكرات التكنولوجية كل ميادين النشاط الإنسانى. ومن هنا فمجال المبدع فى القرن العشرين بالغ الاتساع إذا ما قورن بضيق المجال أمام المبدع فى القرن التاسع عشر، والذى لم تكن تحت بصره كل هذه الفتوح والإنجازات العلمية والتكنولوجية.

غير أن مستوى تقدم الحضارة الإنسانية بشكل عام ليس سوى عنصر واحد من عناصر الصورة. أما العنصر الثانى فهو درجة تقدم المجتمع المحدد بالمقارنة مع هذا المستوى الحضارى. بعبارة أخرى هناك مجتمعات إنسانية معاصرة متعددة، تعيش فى ظل نفس الحضارة العلمية والتكنولوجية، ولكنها تتفاوت تفاوتات شديدة فى مدى تقدمها وتخلفها، وفى قربها أو بعدها عن المستوى الحضارى العالمى، ولا شك أن موقع المجتمع المحدد من خريطة التخلف والتقدم، من شأنه أن يؤثر تأثيراً بالغاً على الإبداع.

ولو ناقشنا الموضوع من زاوية الفرص المتاحة للأطفال المصريين للإبداع بالفرص المتاحة للأطفال الأمريكيين أو الأوروبيين على سبيل المثال، لوجدنا فروقاً عميقة لعل أهمها:

- النظام التعليمى الحديث الذى يركز تركيزاً أساسياً على الإبداع، وعلى تنمية التفكير النقدى، ولا يعتمد على التلقين كوسيلة للتعلم.
- توافر الألعاب للأطفال التى تحث على الفهم والتحليل والتركيب، بالإضافة إلى أن التقدم التكنولوجى فى المجتمعات الصناعية، أدى إلى ازدهار صناعات ألعاب

الأطفال، التى تتنوع تنوعاً مذهلاً، بما ينمى خيال الطفل، وقدراته الذهنية، وكفاءته العقلية وخصوصاً ما هو متاح من ألعاب تقوم على إعمال العقل وتنشيط الذهن.

- السياق الاجتماعى لهذه المجتمعات نفسه يشجع على الإبداع ويعطى الفرصة الواسعة أمام المبدعين لكى ينشروا أعمالهم واختراعاتهم، ويكافأون على إنتاجهم المتميز أدبياً ومادياً.
- انفتاح النظام التعليمى فى المجتمعات المتقدمة يسمح للمبدعين أن يدرسوا العلوم التى يتميزن فيها، ويختاروا التخصصات التى يرغبون فى دراستها، على عكس النظام التعليمى المصرى الذى لا يتيح للأطفال أو الأولاد أو الشباب التخصص فى العلوم التى يريدونها، بحكم أنه يقوم على مبدأ المجموع الكلى للطالب، بما يجبر الطلاب على الالتحاق بكليات لا يريدونها، أو الدخول فى مسارات تعليمية لا تتفق مع ميولهم واستعداداتهم. وهكذا يمكن القول إن المستوى الحضارى للإنسانية من ناحية، ومعدل تقدم المجتمع المحدد من ناحية، أخرى له علاقة مباشرة بالإبداع.

(د) الفرص التربوية والخبرات المتاحة :

الإبداع يعتمد على المعلومات الموجودة فى المجتمع، ولكى يبرز لابد أن تصل هذه المعلومات الموجودة إلى الفرد المبدع ليقوم بتشكيلها تشكيلات جديدة.

ومن هنا تبرز الأهمية القصوى لتداول المعلومات فى المجتمع، بالنسبة لجميع الناس، وخاصة بالنسبة للجيل الجديد من الأطفال الذين يعدون العناصر التى ينظر إليها حين تنضج بأنها الركائز التى تسهم إسهاماً فعالاً فى الإبداع بكل صوره، بحكم تقدم المعارف الإنسانية.

وتداول المعلومات فى المجتمع يقتضى ثورة ثقافية كاملة، تتعلق بنشر المكتبات فى كل مكان، والتشجيع على القراءة بتوفير الكتب بأسعار زهيدة جداً.

غير أن هذا الذى نشير إليه لا يعكس سوى النظرة التقليدية فى المعلومات وتداولها التى سادت قبل بروز مجتمع المعلومات العالمى، والثورة التى أحدثها فى مجال إنتاج المعلومات وتداولها. فالآن بعد بروز شبكة الإنترنت وما أدت إليه من انقلاب فى الاتصال الإنسانى، أصبحت هذه الشبكة الوسيلة الرئيسة لتداول المعلومات فى كل مجالات النشاط الإنسانى. وإذا ركزنا على أدواتها، مثل البريد الإلكترونى الذى يسمح بالاتصال المباشر بين البشر مبدعين كانوا أو غير مبدعين، بالإضافة إلى جماعات النقاش (غرف الدردشة) على الشبكة، والتى تسمح للمبدعين فى مجال معين

من الاتصال كونياً بزملائهم فى مختلف أنحاء العالم، لأدركنا أن الفرص التربوية والخبرات المتاحة فى عصرنا لا سابقة لها، ولا يمكن للعصور السابقة بكل إنجازاتها أن تقاس بما يحدث حالياً، وبما سيحدث فى العصر القادم.

ومن ثم يمكن القول إن تحويل المجتمع المصرى إلى مجتمع معلوماتى يؤثر تأثيراً بالغاً على الإبداع المصرى، وذلك ما يحدث الآن فى مصر، حيث يقبل الأطفال والشباب المصريين على تعلم فنون الحاسب الآلى، ويندفعون بشدة للتعامل مع الإنترنت.

(هـ) العوامل السياسية :

وهى من أهم العوامل فى مجال تنمية الإبداع، فطبيعة النظام السياسى وكونه شمولياً أو سلطوياً يقوم على قهر الناس، ويضع الحواجز أمام حرية التفكير وحرية التعبير، أو كونه ليبرالياً يفتح الباب على مصراعيه - واسعاً وعريضاً - أمام العقل الإنسانى لكى يفكر، وأمام الوجدان لكى يعبر عن نفسه، يؤثر تأثيراً حاسماً على الإبداع كماً وكيفاً.

(و) العوامل السياسية العوامل الاقتصادية والتنظيم الاجتماعى :

وتعنى نوعية معدلات التنمية التى حققها المجتمع فى مختلف الميادين فى الصحة والتعليم، والصناعة والزراعة.

(ز) أهمية التوازن الاجتماعى بين الطبقات المختلفة ونوع المجتمع :

لا يتم فى المجتمع المغلق الحراك الاجتماعى إلا بصعوبة بالغة، وذلك له آثاره المباشرة السلبية على الإبداع وممارسته. ويحدث عكس ذلك تماماً فى المجتمع المفتوح الذى يتيح فرصاً عديدة لإنتاج عدد أوفر من المبدعين مقارنة بالمجتمع المغلق الذى يسد مجال الحركة أمام الناس، يغلق نوافذ حرية الاتصال والتواصل مع الآخرين، وبحرمانهم من فرص التعبير عن آرائهم وتوجهاتهم.

(٦) نحو سياسة لتنمية إبداع الطفل المصرى :

فى ضوء ما تقدم، حيث تم رسم لوحة شاملة للإبداع والمشكلات التى يثيرها وطرق تنميته، يقترح **السيد يسين** العناصر الأساسية لسياسة تهدف تنمية إبداع الطفل المصرى، وهى (بتصرف):

(أ) لعل أول هذه العناصر قاطبة إيمان القيادة السياسية بأهمية الإبداع في تطوير المجتمع المصرى، وجعله أكثر تنافسية، خصوصاً ونحن نعيش فى عصر العولمة الذى يقوم أساساً على الإبداع فى مجالات الاقتصاد والسياسة والثقافة معاً، إذ من المهم بمكانة الحرص على الإبداع وأهمية الرعاية المادية والأدبية للمبدعين والموهوبين، فذلك يمثل قراءة واعية لتحديات العصر، واستجابة خلاقة للتطورات المهمة التى حدثت فى المجتمع العلمى المعاصر فى العقود الأخيرة، ومواكبة للأحداث والإنجازات الهائلة التى تحققت فى السنين العشرة الأخيرة.

(ب) لابد من سياسة تعليمية جديدة، تقوم على عنصرين: الأول التحويل الجذرى للعملية التعليمية من عملية تقوم على التلقين وتقوية الذاكرة، إلى عملية تقوم على الحوار والنقاش وتشجيع الابتكار، والتسامح مع الاختلاف، والحرص على التعددية.

وندرك سلفا أن هذا المطلب يحتاج إلى ثورة كاملة فى وزارة التربية والتعليم، لأنها تحتاج إلى تعديلات جذرية فى المناهج، بالإضافة على مجهود ضخم فى مجال إعادة تدريب المدرسين على مبادئ الفلسفة التعليمية الإبداعية.

والعنصر الثانى يقوم على فتح النظام التعليمى المصرى المغلق، ونعنى بذلك إلغاء الحواجز والسدود التى توضع فى طريق الطفل المصرى منذ عمر مبكر، وتجبره على السير فى مسارات محددة سلفاً، اعتماداً فى المقام الأول على المجموع الكلى للدرجات، وهى سياسة مطبقة من المرحلة الابتدائية حتى الجامعة.

وقد ترتب على ذلك أوضاع من شأنها إجبار الطلاب وهم فى مرحلة دخول الجامعة على دراسة تخصصات لا يرغبونها، مما من شأنه أن ينعكس على الإبداع بكل صوره وتجلياته.

(ج) لابد من تطبيق نفس الوسائل التى اتبعتها الدول المتقدمة لتنمية الإبداع، وعلى رأسها التركيز فى مجال بحوث علم النفس الاجتماعى على بحوث الإبداع، لملء الثغرات العلمية فى الموضوع، وصياغة نتائج عملية يمكن تعميمها.

ونقترح اقتراحاً محدوداً فى هذا المجال، يقوم على التخطيط لبرنامج علمى قومى فى بحوث الإبداع، يحاول رسم خريطة متكاملة للموضوع، ويتابع من خلال دراسات تتبعية وغيرها، التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتأثيراتها على الإبداع، مما من شأنه أن يساعد صانع القرار فى اتخاذ قراراته الرشيدة فى الموضوع.

(د) إقامة مركز متخصص لتدريب المدرسين على الوسائل المتعددة لتنمية الإبداع.

(هـ) التشجيع على إنشاء صناعات متطورة لألعاب الأطفال تقوم على تنويع هذه الألعاب مع الاهتمام بالألعاب الذهنية، بحيث تكون أسعارها فى متناول الجميع.

(و) وضع سياسة قومية متكاملة لتنمية الإبداع، وتشجيع الموهوبين والمتميزين، ويدخل فى هذا المجال الاهتمام فى وسائل الإعلام المختلفة بالإبداع وممارساته، من خلال عرض إنجازات المبدعين الشباب فى العالم، حتى تكون تحت بصر شباب المبدعين المصريين لإثراء خبرتهم الإنسانية.

فى النهاية علينا أن ندرك أن تنمية الإبداع فى المجتمع وسيلة للصعود إلى مستوى تحديات عصر العولمة. وهذا الإدراك كفيل بأن يوجه جميع مؤسسات المجتمع إلى أن تضع من السياسات العملية، ما يتفق مع تحقيق هذا الهدف، والذى من شأن التركيز عليه أن يتقدم المجتمع المصرى فى مضمار الحضارة الإنسانية المعاصرة.

سادساً : سيناريو دور التفكير فى تنمية إبداعات المتعلمين :

عندما نتحدث عن إبداعات تفكير المتعلمين، يجب علينا نتحدث عن العملية الإبداعية ثم نربطها بتفكير المتعلمين، إذ فى ضوء هذا الربط يمكن تحديد ملامح وأبعاد السيناريو المطلوب للإدارة، على أساس أن التفكير مهم جداً. وعليه، فإننا لا نتعدى الخطوط الحمراء، ولا نتجاوز القول، ولا نبالغ فى الوصف إذا قلنا أن التفكير يمثل أخطر مادة كيميائية أنتجها العقل الإنسانى. فالتفكير إما يمزق النفس البشرية أو يقودها إلى سواء السبيل، وإما يدمر الإنسان فيضيع فى الزحام أو يبنيه ويهديه إلى المنهج الحياتى الصحيح، وإما يجعل الإنسان يعيش فى أحلام يقظة دون أن يتحرك قيد أنملة من مكانه أو يقوده إلى أحلام عظيمة فيعمل جاهداً بارتياد الآفاق الأوسع والأشمل. التفكير عملية عقلية صعبة للغاية أو سهلة تماما، وذلك يتوقف على الإنسان نفسه، فهو الذى يضع نفسه عن طريق التفكير فى مواقف صعبة شائكة ويسير فى طريق الأدغال المملوء بالأشواك، أو يجعل نفسه متفائلا وطموحاً ووثاباً إلى الآفاق المستقبلية من خلال السمات التى وهبها الله له، مثل: الحكمة، والفطنة، والروية، وبعد النظر، وعدم الاندفاع وراء أمور لا فائدة منها آو طائل، والإيمان بالتهور العاقل والمسئول فى حل القضايا التى لم يسبق التطرق إليها أو ارتياد مجالاتها وميادينها.

إن سيناريو إدارة إبداعات تفكير المتعلمين يسهم فى تسييس التفكير بحيث لا يحيد عن مساره الصحيح، فيكون كالوحش الذى يفترس صاحبه، كما يعمل – فى الوقت

نفسه – على خروج الإنسان من أزماته بأقل قدر ممكن من الخسارة، وأحيانا يؤدى على تجاوز المحن والقفز من القاع ليصل إلى السطح محققاً قدراً كبيرا من المكاسب المشروعة.

* العملية الإبداعية :

وعندما نتحدث عن العملية الإبداعية، من المهم الإشارة إلى تعريف **تورانس** (Torrance, ١٩٧٠) للإبداع، حيث يقول أن الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعى بها وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات متينة باستخدام المعلومات المتوافرة. أيضا يساعد التفكير فى البحث عن حلول، وتعديل الفرضيات وإعادة فحصها عند اللزوم، وتوصيل النتائج.

وحسب رؤية **تورانس** (١٩٨١)، فإنه يرى أن كل مرحلة فى الإبداع تتضمن حاجات إنسانية قوية، وأن الإبداع نفسه كعملية عقلية يمر بمراحل مختلفة، وذلك يساعد على دراسته بصورة تحليلية، وعلى معرفة كل مرحلة بشئ من التفصيل والتوضيح. وهذه الفكرة كان مصدرها الأول هو تقارير الاستبطان والتأمل الذاتى لاثنين من العلماء، أحدهما هو عالم الفسيولوجيا والفيزياء **هيرمان هلمهولتز** (H. Helmoholtz ١٩٠٩) والثانى عالم الرياضيات الفرنسى **هنرى بوينكاريه** (١٩٠٨ H. Poincure.)، فقد وصفا عمليات التفكير التى مر بها كل منهما أثناء سعيهما لحل المشكلات الكبيرة، حيث ذكر **هلمهولتز** ثلاث مراحل لعملية الإبداع هى: التشبع، والاختمار، والحل المفاجئ أو الإلهام.

وقد اتفق كلا من **بوينكاريه** و**هلمهولتز** على إضافة مرحلة رابعة إلى المراحل الثلاثة السابقة وأسماها بمرحلة التحقيق.

وقد جمع **والاس** Wallas (١٩٦٢) المراحل السابقة وأطلق عليها أسماء: الإعداد، والاحتضان، والإشراق، والتحقيق. وفيما يلى توضيح لهذه المراحل:

(١) مرحلة الإعداد : Preparation

يتطلب التوصل إلى تحقيق إبداعى اجتياز مرحلة إعداد وتحضير صعبة، تستدعى إنجاز أمور على درجة كبيرة من الأهمية، هى:

* التفكير فى تعريف المشكلة وتحديدها بدقة.

- التفكير العلمى فى أساليب جمع وتنظيم المعلومات التى تتمحور حول المشكلة، مع مراعاة أن بعض تلك المعلومات قد لا تتوافر فى إطار الفرد المعرفى.
- التفكير فى كيفية صياغة استنتاجات أولية عامة فى ضوء المعلومات المتوافرة.
- التفكير فى الوسائل والطرائق التى يجب اتباعها فى فحص الاستنتاجات العامة، ومراعاة عامل التوفيق بين دقة التعميم وموضوعيته وبين الجانب الاقتصادى والعملى. وتسهم هذه الخطوة فى اكتساب معلومات مهمة تساعد فى صياغة فرضيات جديدة.

إذاً، يجب أن يتمحور التفكير فى هذه المرحلة حول استحضار الخبرات السابقة المتجمعة لدى الطفل أو الراشد عند تخطيطه لحل مشكلة أو للوصول إلى شئ جديد، إذ يقوم باستدعاء هذه الخبرات ثم يقوم بتنظيمها، وترتيبها ليصل إلى تصور دقيق للمشكلة أو للموقف، ومن ثم يكرس الفرد جهده المعرفى الذهنى لاستراتيجية تحليل المشكلة، وعناصرها، وفهم مكوناتها.

وليكون تفكير الفرد فعالا، ينبغى أن يكون فى حالة وعى وإدراك قويين لفترة طويلة، ليربط بين الإعداد العام والإعداد الخاص لهذه المرحلة، حيث يرتبط الإعداد العام بالمجال، مثل: التراكيب، والأبنية العامة فى الموضوع بشكل عام، ويرتبط الإعداد الخاص بالمشكلة المراد معالجتها مباشرة لذلك. وحتى ينجح الفرد فى السير فى هذه المرحلة يجب أن يفكر جيداً فى المعلومات والتفاصيل، والخبرات، والأفكار التى تهيأ له، وأن يفكر – أيضا – فى كيفية الاتصال بالآخرين الذين توجد لديهم أفكار غنية عن تلك المشكلة. وعليه يجب أن تكون المعلومات المتوافرة بمستوى يسمح للفرد بتمثلها، واستيعابها، وتنظميها، لتصب وتسهم فى حل المشكلة، ويتم كل ذلك ضمن مستوى معرفى بسيط وبأبنية معرفية حسية وعملية.

وبالتالى فمرحلة الإعداد تتضمن البحث الدقيق للمشكلة بالدراسة والتمحيص، وهى المرحلة الأولى لبزوغ الفكرة ونمو البذرة الأساسية للإبداع. وقد يظهر فى هذه المرحلة حالات من التخبط وعدم التناسق.

ويعرف **جولفن** Golvin (١٩٦٣) الإبداع بأنه العملية التى ينتج عنها حدوث مركب جديد ذى قيمة كبيرة. وهذا المركب الجديد إنما يمثل مجموعة من العناصر لم تكن مرتبطة من قبل ببعضها البعض. ويمكن الوصول إلى هذا المركب الجديد من خلال التفاعل بين مضامين مختزنة داخل الفرد ذاته وقدر كبير من المعلومات عن

العالم الخارجي. ومن حصيلة هذا التفاعل ينتج الإبداع. ويقرر **جولفن** ضرورة أن تتوافر بعض العوامل للعملية الإبداعية حتى تقوم بدورها بفاعلية، وهى:

- طاقة وجدانية تساعد فى الاتصال بين ما هو داخل العقل وما هو خارجه.
- قابلية النفاذ بين حدود الفئات والعناصر المختلفة.
- القدرة على تفتيت ما هو مركب.
- القدرة على خلق مركب جديد يكتسب معنى جديد.
- القدرة على التقييم، وتبدو فى القدرة على انتقاء ما يرد إلى العقل، وذلك برفض المعلومات الزائدة، كما أنها تلعب دورها فى السعى نحو خلق مركب أفضل.

والعوامل السابقة تعتمد بالدرجة الأولى على قدرات التفكير التى يمتلكها الفرد، ودونها قد لا يكون لتلك العوامل وجوداً حقيقياً، وبالتالى لا تتحقق العملية الإبداعية.

(٢) مرحلة الاحتضان أو الاختمار Incubation:

هى مرحلة تعقب عدة محاولات يائسة للتوصل إلى حل مبدع للمشكلة بعد التفكير فى كل الاحتمالات الممكنة. وفى هذه المرحلة قد يلجأ الفرد إلى عدة أساليب لتحويل انتباهه الواعى عن المشكلة، ويتعمد الانشغال بموضوع آخر، مثل: القراءة، اللعب، السباحة، النوم.

ومما يذكر أن إنجازات المبدعين المهمة تحدث بصورة أكبر خلال الأوقات التى يتركز فيها وعيهم حول موضوع آخر أو على الأقل وهم بعيدون عن مراجعة الحلول غير المقنعة وغير المقبولة لديهم التى توصلوا إليها بداية، حيث كاد الإحباط يغمرهم، فهربوا من مواجهة المشكلة لفترة من الزمن، ثم عادوا إليها مرة أخرى. ومن المؤكد أن كثيرا من التفكير يحدث فى مستوى ما قبل الوعى أو اللاوعى، وقد يكون العقل غير الواعى هو الأقدر على مسح المعلومات المختزنة وتكوين ارتباطات غير عادية بينها لأنه متحرر من القيود التى تجعل العقل الواعى محكوما بالقنوات المألوفة.

ويعتبر **جيلفورد** Guilford هذه المرحلة شرطا من شروط الإبداع، أكثر من اعتبارها شكلا من أشكال النشاط. وعلى هذا فإن مرحلة الاختمار يكون فيها الفرد مشغولا بالمشكلة بصورة شعورية، وتكون الفكرة الأصلية فى أثنائها آخذة بالتخمر فى ذات الفرد نفسه. إن الفرد فى هذه المرحلة لا يعرف متى سيأتيه الوحى لحل المشكلة

التى بين يديه، فالفرد لا يفكر فى المشكلة بصورة مباشرة وإنما يدعها جانبا، لكن يبدو أن العقل الباطن يستمر فى التفكير فى المشكلة.

وعليه، يعود الإنجاز الخارق إلى التفكير المركز فى مستوى ما قبل الوعى. وهكذا فإن فترة احتضان الفكرة قد تطول لسنوات وقد تقتصر على بضع دقائق. بمعنى؛ يمكن لهذه المرحلة أن تدوم لفترة طويلة أو قصيرة، أيام، أو شهورا، أو دقائق، وقد يظهر الحل بشكل مفاجئ – وهو ما يسمى بالحل غير المتوقع – فى حين تكون قد غابت المشكلة عن ذهن الطفل أو الراشد وتركيزه. وتتطلب هذه المرحلة العمل الذهنى الجاد، الذى يتضمن تنظيم المعلومات والأفكار والخبرات، وتشعيب الأفكار – وأحيانا تشتيتها – غير المنتمية أو غير المتعلقة بحل المشكلة، إذ تعتبر هذه الأفكار بمثابة شوائب تعيق الوصول إلى الحل، وتثنى جهود المفكر عن تحقيق ذلك، ناهيك عن أنها تزيد الوقت المستغرق. ويتم الوصول إلى ذلك بتوافر عامل الاقتصاد المعرفى Cognitive Parsimony الذى يتضمن استخدام عدد أقل من الأفكار خلال وقت أقصر لتوضيح وحل المشكلة.

(٣) مرحلة الإشراق أو الإلهام Illumination:

يقصد بالإشراق تلك اللحظة التى يتفتق فيها التفكير فجأة عن حل أو بوادر حل للمشكلة التى طالما شغلت حيزا كبيرا من النشاط العقلى خلال مرحلتى الإعداد والاحتضان، وأثناء الانتقال من مستوى الوعى الكامل بجميع حيثيات المشكلة إلى مستوى اللاشعور أو ما قبل الشعور الذى تتم فيه معالجة البيانات والمعلومات فى أعقاب مرحلة التحضير والإعداد. أن الإشراق هو الخبرة التى تنتهى بحل اللغز المحير والشعور بالرضا والارتياح بعد معاناة ذهنية قد تطول أو تقصر؛ لأنه لا يمكن التنبؤ بها أو استعجالها.

تسمى هذه المرحلة بشرارة الإبداع Crea ive Flash أو اللحظة الإبداعية، وفى هذه المرحلة يقوم الفرد طفلا أو رشدا بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة، لا يمكن التنبؤ به، فتظهر الفكرة الإبداعية الجديدة التى توصل ى الحل، وتظهر الفكرة أيضا فجأة. وتبدو المعلومات والخبرات وكأنها نظمت تلقائيا ون تخطيط، وبالتالى ينقشع الغموض والإبهام فى مرحلة الإشراق. وهناك افتراض بوجود علاقة بين مرحلة الاحتضان أو الاختمار ومرحلة الإلهام أو الإشراق، وذلك بتأكيد أن الوجه الأساسى للعملية الإبداعية هو العمل الإعدادى الداخلى، وعلى الشرط الآخر، وهى ترك المشكلة

لوقت ما، وحينئذ تبدو محاولات الحل غير فاعلة، وينعدم خلق إمكانات من أجل الوصول إلى توجه صحيح. ويفترض أن المشكلة لا تغيب عن وعى الفرد حتى فى مرحلة الاحتضان. ونظرا لأن المشكلة تعاود الظهور على مستوى الشعور أو الوعى بين وقت وآخر، فإن الحل الجزئى يمكن أن يحصل دون جهد مركز على المشكلة.

إن ظاهرة الإشراق يتمخض عنها حدوث اختراقات إبداعية فى مجالات العلوم والآداب والفنون، وكنماذج من أقوال أولئك الذين سجل التاريخ أسماؤهم كمبدعين من الطراز الأول فى وصف خبرة الإشراق: ورد عن الشاعر الألمانى **جوته** "Goethe" أنه وصف خبرته فى كتابة روايته Werther بالقول: لقد كتبتها دون وعى كمن يمشى وهو نائم، وكم كانت دهشتى عندما تحققت من حجم العمل الذى أنجز. وصرح الشاعر المبدع **شيلى** "Shelley" بأن الكتاب والفنانين والشعراء العظماء يؤكدون بصورة متواترة حقيقة مفادها أن أعمالهم تلوح لهم من خارج عتبة الوعى أو الشعور. وورد عن الرياضى الفذ **جاوس** "Gauss" قوله: "أخيرا وقبل يومين نجحت لا بفضل جهودى المضنية ولكن بفضل نعمة الله، وكومضة برق مفاجئة أمكن حل المشكلة".

ولقد توصل **جاوس** Gauss وهو فى الحادية والعشرين إلى اكتشاف نظرية الأعداد المركبة التى كانت أعظم اكتشاف فى نظرية الأعداد منذ عصر **فيثاغورس**. وقرر اختيار التخصص فى الرياضيات فى نفس اليوم الذى اكتشف فيه كيفية بناء شكل من ١٧ ضلعا باستخدام مسطرة ومنقلة فقط، وقد جاء الحل كومضة برق تماما كما فعل فى اتخاذ قراره المهنى.

وقد ورد فى ترجمة لحياة "**ألبرت أينشتاين**" أنه كان يحمل فى جيبه دفترا صغيرا فى أوقات راحته واسترخائه حتى يتمكن من تثبيت أى فكرة تعرض له، وكأنه كان دائم الاستعداد لمواجهة لحظات توارد الأفكار التى تأتى غالبا دون مقدمات. ومن واقع الخبرة اليومية العادية قد يجد الإنسان نفسه مطالبا بأن يتذكر اسم شخص سبق أن تعرف عليه فى يوم ما، وقد يكون عالقا فى ذهنه مقطعا من اسم ذلك الشخص فيأخذ فى استعراض جميع الأسماء التى تضم هذا المقطع، وعندما يستنفد كل المحاولات لتذكر الاسم دون نجاح، لا يجد مفرا من تعليق التفكير فى الموضوع ولو إلى حين، ولكنه يبقى على الطلب قائما، وفى وقت لاحق وبينما هو منشغل بالحديث حول موضوع لا علاقة له بالطلب المعلق، يقفز إلى ذهنه فجأة ذلك الاسم الضائع بل المختزن فى ثنايا

الدماغ، بعد إنجاز عملية بحث وتقصى معقدة فيما يعرف باللاشعور لدى علماء النفس التحليليين.

(٤) مرحلة التحقق والبرهان Verification:

لا تنتهى عملية الإبداع عادة بمجرد حدوث الإشراق وتوارد الأفكار أو التوصل إلى حل للمشكلة، إذ أن هناك حاجة وضرورة لبذل مزيد من الجهد الواعى والمتابعة الحثيثة للتغلب على العقبات التى تعترض عادة الاختراقات الإبداعية. وقد تضيع الفكرة أو يفقد الحل قيمته ما لم يتواصل التفكير الإبداعى حتى تبلغ الفكرة مداها بالفحص والتطوير وتقديم الأدلة على أنها متفردة وأصيلة وعملية وغير مسبوقة.

غير أن التحقق يعنى شيئا آخر أكثر من التقييم والميل النقدى، شيئا يضاف أيضا إلى المعنى الذى نعطيه له فى الفن من مجرد كونه إدراكا للعوامل الموضوعية التى تعطى للفكرة قيمتها، فالتحقق يعنى أيضا المهارة التطبيقية، التى نقصد بها إمكان تحول الفكرة إلى موضوع أو شكل عيانى، وهو الأمر الذى يعنى ضرورة أن يكون الإنتاج الإبداعى ذا طبيعة محسوسة، بحيث يمكن أن نجد أمامنا إنتاجا معينا يمكننا من إجراء تحقق واقعى له، سواء أكان هذا التحقق علميا أم فنيا.

والتحقق بمثابة مرحلة تجريب الحل واختباره، والتثبت منه، والتحقق من فائدته إجرائيا فى مواقف كثيرة. وينظر إلى هذه المرحلة عادة بالتحقق من صحة الفكرة التى توصل إلى صيغة دقيقة ومضبوطة فى النهاية.

وفى هذه المرحلة تتهيأ المعلومات بصورتها الخام التى تم التوصل إليها فى المرحلة السابقة. وتتحقق هنا درجة القبول للنتاج أو الناتج، إذ يتم اختبارها اعتمادا على ذلك، أى أن فى مرحلة التحقيق يتم التحقق من صحة الفكرة بعد تعديلها وصقلها، كى تكون دقيقة ومضبوطة، وتتضمن الاختبار التجريبى للفكرة المبتكرة، وقد تطول هذه المرحلة أو تقصر تبعا لنوع الصقل والتهذيب والذى قد يكون بسيطاً أو معقدا.

ويلاحظ أن كثيرا من الاختراعات تحتاج إلى تجميع وتوافر الأدلة على صحتها وتفوقها على ما سبقها. وفى مجالات الآداب والفنون تبدو الحاجة أكثر إلحاحا للتنقيح والتطوير وإقناع الآخرين بقيمة الاختراق الإبداعى مقارنة بما هو معاصر أو سابق له.

واعتقد جيمس وليبى B. J. James & W. L. Libby أن العملية الإبداعية تتكون من تحول مرحلى Phasic Alternation بين مرحلتين هما:

- مرحلة الانفتاح Opening أو تنمية الفكرة، وفيها يكون العقل مستقبلا وباحثا عن الأفكار الجديدة.
- مرحلة الانغلاق Closing أو اختيار الفكرة، وفيها يهتم العقل بفحص وتقويم الأفكار الجديدة سواء بقبولها أو برفضها، وكلتا المرحلتين السابقتين تتأرجحان بين مراحل سبع وهى: الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة – البحث عن الحل وهذا يتضمن عادة "اختيارا لا شعوريا" أو "حدسا" – تنمية الحل – الاختيار النهائى للحل – إقناع الآخرين بجدوى الحل – وأخيرا استخدام الحل أو تطبيقه.

وقد وصف **هلمهولتز** Helhmholtz العملية الابتكارية فى ثلاث مراحل:

- التشبع Saturation.
- الحضانة Incubation.
- الإشراق أو الإلهام Illumination.

وتشمل مرحلة التشبع جمع البيانات والحقائق والمشاعر التى تساعد فى نمو وتطور الأفكار الجديدة، وتحدث مرحلة الحضانة دون جهد واعى، وتشمل مرحلة إعادة تنظيم الموقف المشكل بطريقة جديدة، وتحدث مرحلة الإشراق أو الإلهام عندما يأتى حل المشكلة إلى العقل.

وقد وصف **هنرى بونيكار** Henri Poincare العملية الابتكارية بنفس الخطوات السابقة عند **هلمهولز**، ولكنه أضاف مرحلة رابعة هى مرحلة التحقق Verification وأطلق على المرحلة الأولى مرحلة الإعداد Preparation أفضل من تسميتها بمرحلة التشبع.

ورأى **أوسبورن** A. F. Osborn أن عملية حل المشكلات الإبداعية تشمل ثلاث مراحل، هى:

- اكتشاف الحقيقة Fact Finding، وتتكون من جزئين، وهما: تحديد المشكلة Problem Definition، ثم الإعداد لحلها بجمع المعلومات المناسبة المتعلقة بها.
- اكتشاف الفكرة Finding Idea، وتشمل إنتاج أفكار جديدة من خلال تنمية الفكرة الأصلية. واعتبر **أوسبورن** أن أسلوب العصف الذهنى Brainstorming يتعلق أكثر بالمرحلة الثانية أى باكتشاف الأفكار.

- اكتشاف الحل Finding Solution، وذلك من خلال تقويم الأفكار، وتبنى واحدة منها لتنميتها واستخدامها فى البداية.

ويذكر جوردون W. J. Gordon أن مراحل عمليات الحل الإبداعى للمشكلات هى:

- المشكلة.
- التحديد والتحليل المختصر للمشكلة.
- الاقتراحات المباشرة لحل المشكلة.
- فهم الأفراد للمشكلة: أهدافها وطريقة حلها.
- الراحة من التفكير فى المشكلة.
- التخيل المناسب.
- التطبيق العملى لناتج التخيل المناسب للمشكلة.

ويفرق المحلل النفسى كريس Kris بين ثلاثة أوجه للعملية الابتكارية: الإلهام، التفصيل Elaboration، والتوصيل Communication، وفى مرحلة الإلهام تسبح وتتهادى الأفكار والتخيلات والأشياء فى عقل الفرد المبتكر، ويبدو أنه لم يعرفها من قبل، وتتميز مرحلة التفصيل بالعمل والتركيز والتحمل، وتتضمن مرحلة التوصيل كل العوامل التى تؤدى إلى عرض النتائج على الآخرين.

ويرى شتاين أن العملية الإبداعية مكونة من ثلاث مراحل هى:

- مرحلة تكوين الفرض Hypothesis Formation وتبدأ بعد الإعداد وتنتهى بتكوين فكرة أو خطة.
- مرحلة اختبار الفرض Hypothesis Testing وتشتمل على اختبار ما إذا كانت الفكرة ستصمد أمام الفحص والاختبار الدقيقين أم لا.
- مرحلة التوصيل Communication أو الاتصال بالآخرين وتشتمل على عرض النتائج أو الناتج الأخير على الآخرين الذين قد يقبلونه ويستجيبون له.

وفى موضع آخر يفصل شتاين (١٩٧٤) الخطوات المتعاقبة لحل المشكلات بطريقة إبتكارية وهى:

- النقاط المشكلة وبلورتها وتحديد وجهة الحل الإبداعى لها.
- تجميع المعلومات المختلفة عنها.

- تنظيم المعلومات التى تم تجميعها.
- تحليل المعلومات لتنقيتها من الشوائب.
- تمثل هذه المعلومات واستيعابها.
- إنتاج أكبر قدر من الأفكار الحرة حولها.
- تقييم هذه الأفكار واختيار أكثرها ملائمة كحلول إبداعية للمشكلة.
- وضع الفكرة الرئيسة موضع التطبيق العملى وعرضها على الآخرين كحل أمثل للمشكلة، والعمل على قبولهم لها، حتى لو تطلب الأمر تعليمهم مهارات خاصة تعينهم على تقييمها، أو تقديم قدر من المعرفة الضرورية يجعلهم يحسنون تقييم الفكرة المعروضة عليهم ... إلخ.

ويرى روسمان "Rossman" أن العملية الإبداعية وخاصة فى مجال الاختراع تمر بالمراحل التالية: ملاحظة وجود صعوبة أو حاجة معينة وتحديدها، تحليل هذه الحاجة، مسح وفحص لكل المعلومات المتاحة، تكوين حلول، تحليل نقدى لهذه الحلول، ظهور فكرة جديدة، التجريب لاختبار الحل المثمر.

ويرى أوسبورن Osporn أن عملية الإبداع فى موقف حل المشكلات تمر بثلاث مراحل هى: الإحساس بالمشكلات، توليد الأفكار لحل المشكلة واكتشاف الحل، وتقييم الأفكار التى تم التوصل إليها واختيار الحل الملائم.

ويقدم ماكينون Mackinon نموذجا عن مراحل عملية الابتكار مكونا من خمس مراحل وهى:

* مرحلة الإعداد وفى أثنائها يكتسب الفرد المهارات الأساسية والمعارف الضرورية التى يستطيع عن طريقها التعرف على المشكلات الموجودة فى المجال.
* مرحلة الجهد المركز من أجل حل المشكلة.
* مرحلة الانسحاب من المجال، وهى الابتعاد عن التفكير فى المشكلة فهى مرحلة مفارقة سيكولوجية للمجال.
* مرحلة الاستبصار، وتصاحب بمشاعر سرور فياضة لاكتشاف الحل.
* مرحلة التحقق من صدق الحلول التى يتم اكتشافها.

وجدير بالذكر أن فوكس لا يعترف مطلقا بوجود أى خطوات لعملية الخلق أو الإبداع، وما تلك الخطوات إلا تعبيرا فقط عما يحدث قبل وبعد لحظة الخلق، فإذا رجعنا

إلى الخطوات التى اقترحها **ولاس** فإن الخطوتين الخاصتين بالإعداد والكمون تعتبران خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً فى الإبداع ذاته، إذ إن التجمع، والتمثيل، والامتصاص لأى نوع من المعلومات يحدث يوميا فى العمل الروتينى لآلاف لا تحصى من الناس دون إنتاج فكرة إبداعية، أما الخطوة الخاصة بالتحقيق، فهى بالضرورة يجب أن تعقب حقيقة الإبداع، ولكن ليس لها دور بالمرة فى الإبداع ذاته.

ولذلك فإن هذه الخطوات الثلاثة بالإعداد والكمون والتحقيق من خطوات **ولاس** ليست فى الواقع جزءً من عملية الإبداع ويبقى لدينا الخطوة الثالثة وهى الإشراق Illumination، التى تعتبر حقا عملية الإبداع؛ لأنه فى تلك اللحظة، تنشأ الفكرة الجديدة وتتم عملية الإبداع، أما كيف يحدث هذا الإبداع، فإنه ما زال سرا، ولهذا فإن المجال مازال مفتوحا للسعى الاستطلاعى. وفى رأى **فوكس** أن عملية الإبداع لا تخرج عن كونها تفكير إنشائى، أى تفكير إبداعى.

والإبداع باعتباره إنتاج، هو عملية ممتدة عبر الزمن، فقد تستغرق فترة وجيزة كالتى تتطلبها عملية الارتجال الموسيقى، أو تستغرق فترة طويلة من الزمن كتلك التى استغرقها **دارون** فى إخراج نظريته عن التطور. وهذا يعنى عدم فاعلية دراسة الإبداع وهو ما زال فى حيز الإمكانية، ولكن يجب دراسته بعد أن يكون قد تحقق فى شكل عمل أو إنتاج إبداعى.

ويقرر **هارى**: إن الفرق بين العقول البصيرة الوقادة لبعض العباقرة والعمليات العقلية فى الناس العاديين هو السرعة التى ينتقلون بها من خطوة وجود الحاجة إلى حل المشكلة إلى خطوة تخيل الحلول.

وتتسم العملية الإبداعية بمجموعة من الخصائص، من أهمها الآتى:

- العملية الإبداعية ليست شيئا غامضا، أو غير خاضع للتحليل بالضرورة، إنها مثل أى عملية سيكولوجية تخضع للبحث والتحليل العلمى وكذلك للمعالجة والضبط التجريبى.
- مصطلح العملية الإبداعية، هو تلخيص متفق عليه لمجموعة معقدة من العمليات المعرفية والدافعية داخل الفرد، فهى عملية تشتمل على الإدراك والتذكر والتفكير والتحليل.

- العملية الإبداعية توجد لدى كل فرد، وليست أمرا مقصورا على قلة مختارة بعينها، ولكنها تصل إلى قمة نضجها وذروتها عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك لدى البعض الآخر نتيجة عمليات شخصية واجتماعية كالإعاقة والتشتيت.
- العملية الإبداعية تميل إلى الاختلاف بطريقة واضحة فى الأشكال المختلفة من الأعمال الابتكارية، هذا رغم ميلها إلى التشابه فى بعض النواحى أيضا.
- لا تحدث العملية الإبداعية بطريقة متتالية منظمة، ويحدث فى وقت معين أثناء العملية الإبداعية أن تصبح أحد المراحل أبرز من غيرها.
- أن الشخص المبدع يقضى وقتا طويلا فى الإعداد والتدريب فى مجال عمله، حيث ينتقى مشكلة أو مشروع بحث، وينتقى العبارة الرئيسة لهذه المشكلة، وكذلك الأفكار المبدئية للحل والتى تحتمل التغيير.
- تتفق المداخل المختلفة فى وصف خطوات العملية الإبداعية، على أن ناتجها هو شئ جديد Novel وذو معنى، ومنفعة، وأن هناك استمرارية لهذه المنفعة، كما أنه مُرضى Satisfying وملائم Adaptive. ولكى يتصف الناتج بالإبداعية لابد أن يمثل قفز Leap، فلا يجب أن يكون الناتج الإبداعى مجرد خطوة بسيطة تبعد قليلا عن الواقع، بل يجب أن يمثل مسافة بعيدة عن ما هو كائن، وأن يستثير الناتج الجديد تغييرات فى مجرى حياتنا المستقبلية والسلوكية، فيغير من نظرتنا إلى الأشياء ويفتح آفاقاً جديدة تستثير مزيدا من الإبداعية.
- لا تنطلق العملية الإبداعية بسلاسة من البداية وحتى النهاية، فقد يؤدى الغضب والضيق والتعب وعدم معرفة أساليب وطرق الاستمرار ... إلى إعاقة العمل، ومع ذلك فالعملية الإبداعية تستمر على المستويات اللاشعورية. ومن اختبار الحلول المقترحة يزداد الإدراك الواعى للاحتمالات الجديدة، حيث يعمل مدخل بعينه بطريقة فاعلة فى إيجاد الحل، وقد يضئ مدخل آخر لحل لم يعرفه أو يفكر فيه الفرد من قبل، ويصاحب هذه الخبرة شعور بالإثارة والابتهاج، ويطلق عليه الإلهام، وفى النهاية تحدث تركيبة من الشعور والإدراك يطلق عليها الحساسية الجمالية Aesthetic Sonsitivity والتى تلعب دورا ذا أهمية فى تكملة العمل، ثم توضع بعد ذلك للتحقق منها، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة توصيل النتائج للآخرين.
- ويوجد من يضع لمرحلة توصيل النتائج للآخرين (التفاهم) مكانا بارزاً فى العملية الإبداعية، وهذا يعنى ربط العملية الإبداعية بالسياق الاجتماعى.

وقد واجهت فكرة المراحل فى عملية الإبداع بعض الانتقادات منها:

- انتقد جليفورد Guilford (١٩٥٠) فكرة المراحل حيث يرى أنه تقسيم مفتعل، وهو مجرد تصوير يعتمد على التشبيهات، أكثر من كونه تصورا موحيا بفروض قابلة للاختبار.
- أنه لا توجد خطوات لعملية الإبداع وإنما هى خطوة واحدة تتمثل فى الإشراق والتى تعتبر بحق عملية الإبداع.
- أن عملية الإبداع لا تخرج عن كونها نوعا من التفكير الإنتاجى حيث يعتبر الإنتاج هو المحك الوحيد الواضح لها.
- أن تحليل السلوك الإبداعى وتجزئته يفقده معناه وقيمته، كما لا يمكن النظر إلى المراحل بصورة منفصلة، لأن المراحل الأربعة لعملية الابتكار تتداخل وتمتزج مع بعضها البعض، بحيث يصعب وضع حدود فاصلة بينها.

وقسم هاريس Harris (١٩٥٩) خطوات مراحل الإبداع إلى ست مراحل، هى:

- وجود الحاجة إلى حل مشكلة.
- جمع المعلومات.
- التفكير فى المشكلة.
- تخيل الحلول.
- تحقيق الحلول، أى إثباتها تجريبياً.
- تنفيذ الأفكار.

وتحدث عملية الإبداع داخل الفرد فى وقت معين، كما أنها تستغرق وقتا، بمعنى؛ يعتمد الإبداع أساسا على قيود الوقت ومدى توافر فرصة مراجعة الإنتاج الذى تم تقديمه. ورغم أن بعض العلماء لا يعيرون أهمية تذكر لعنصر الوقت، فإن الإبداع لا يمكن أن يحدث فى لمح البصر، وحتى وإن اعتمد على الاستبصار. فولادة الفكرة أو الحل تسبقها فترة طويلة لفهم الأفكار واجترارها.

وقد تلمع الفكرة أو التصور العام الكلى فى الذهن عن طريق الحدس أو نفاذ البصيرة بشكل مفاجئ وسريع، ولكن يبقى على الباحث بعد هذا أن يبذل كثيرا جدا من الجهد والعمل الشاق لتحقيق ذلك التصور، مسترشدا طوال الوقت بتلك الرؤية الشاملة التى توقدت فى ذهنه بسرعة خاطفة. والشئ المهم هنا هو الطريقة الفجائية السريعة التى تتبلور بها الفكرة أو التصور المتكامل عن العمل الإبداعى فى الذهن.

بمعنى، تلمع الفكرة الرئيسة فى الذهن فى لحظة خاطفة عن طريق الحدس التلقائى ثم تتطلب وقتا طويلا جدا لإخراجها إلى حيز الوجود.

* **الإبداع كناتج مادى : Creative Product**

الناتج الإبداعى هو الشئ الملموس الذى يصل إليه الآخرين ويستفيدون منه، ويتخذ صورا مختلفة معروفة لديهم، أما الطاقة الإبداعية Creative Potential فهى الاستعداد الفردى أو القدرة على إنتاج أفكار جديدة تتميز بالأصالة. وقد تتوافر الطاقة الإبداعية لدى شخص ما ولكنها لسبب أو لآخر لا تعبر عن نفسها فى صورة ناتج إبداعى.

والإنتاج له عدة صور منها أن يكون حلا لمشكلة، أو تفسيرا لظاهرة، أو إجابة على اختبار، أو اختراعا تقنيا، أو أفكارا جديدة، أو أساليب جديدة، أو تصميمات، أو غيرها من الفنون الجميلة. إن أهم محك للإنتاج الإبداعى هو أن يكون جديدا وليس تقليدا، وأن يكون قابلا للتعميم أو التكرار، وأن يحدث تغييرات قوية فى البيئة، ومفيدا للمجتمع، ويتفق معظم الباحثين على أن أفضل وسيلة للحكم على الشخص بأنه مبدع هو أن يكون له إنتاج إبداعى.

ويؤدى التفكير الإبداعى إلى إنتاج ملموس، مثل: خطة أو قصة أو لوحة فنية أو قطعة موسيقية أو اختراع أو نظرية علمية، بيد أن معظم التفكير الإبداعى لا يؤدى إلى إنتاج متميز، كما أنه قد لا يؤدى إلى إنتاج ملموس على الإطلاق. ولا يشترط بعض من تصدوا لتعريف التفكير الإبداعى فقط وجود إنتاج وإنما لابد أن يكون هذا الإنتاج جديدا ومفيدا اجتماعيا. ومن الناحية العلمية والنفسية فإن هذا مغالاة أكثر مما يجب، فالعالم لا يتعامل مع القيم الاجتماعية، إنه يلاحظ ويدون التقارير كما هى فى الواقع دون أى اعتبارات إنسانية، كما يربط أصالة الإنتاج بالحياة العقلية للمبتكر.

ويرى روجرز Rogers (١٩٦٢) أن أحد الأسس المهمة التى يعتبرها جزءً من العملية الإبداعية، أن يكون هناك شيئاً محسوساً وملحوظاً، هو إنتاج إبداعى، ويقول عن نفسه: أنه بالرغم من أن خيالاتى قد تكون متطرفة الجدة، فإنه لا يمكن تحديدها بأنها إبداعية ما لم تأخذ شكل إنتاج ملحوظ، كأن توضع فى شكل رموز فى كلمات أو تكتب فى قصيدة أو تترجم فى عمل فنى أو شكل فنى يأخذ طابع الاختراع.

أما ماسلو Maslow, (١٩٥٩) فيقول: إننى كنت أفكر دائما مثل الآخرين فى الإبداع بتعبيرات الإنتاج (المحسوس)، ولكنى تعلمت أخيرا أن استخدام كلمة إبداع، ليس

فقط فى الإنتاج، ولكن أيضا فى وصف الناس فى أساليبهم وفى أنشطتهم، وعملياتهم العقلية واتجاهاتهم.

ويرى ميد Mead, (١٩٥٩) أن الإبداع هو تلك العملية التى يقوم بها الفرد والتى تؤدى إلى اختراع شئ جديد بالنسبة إليه، فالإبداع هو العملية التى ينبثق عنها ناتج غير مألوف ينتج من أسلوب الفرد الفريد من جانب، ومن الأدوات والأحداث والناس أو البيئة المحيطة به من جانب آخر.

ولهذا يرى سوروكين Sorokin, (١٩٦١) أن ناتج العملية الإبداعية لا يمكن اعتباره إبداعاً إلا إذا توافر فيه شروط، هى:

- أن يضيف هذا الناتج شيئاً جديداً لما هو موجود ومعتاد عليه.
- أن لا يعرفه الإنسان من قبل، أى أن الجدة تأخذ صورة مطلقة.
- أن ينمى هذا الناتج للقيم الإنسانية العليا، مثل: الحق والخير والجمال.

ويذكر ماكينون Mackinnon, (١٩٦٢) أن الإبداع الحق يجب أن يستوفى ثلاثة شروط، هى:

- أن يتضمن استجابة أو فكرة جديدة أو نادرة من الناحية الإحصائية، إلا أن الجدة أو الأصالة ليست شرطا كافيا، رغم أنها شرط ضرورى للإبداع.
- أن تسهم الاستجابة فى حل مشكلة ما أو تحقق هدفا ما أو تناسب موقفا معينا.
- أن تحافظ على عملية الاستبصار الأصيل وتقويمه وإعطاء تفاصيل تتعلق بالحل.

ويؤكد ماكينون Mackinnon (١٩٧٠) أن المحك الأساسى للإبداع هو الإنتاج فى حد ذاته، وفى علاقته بما سبق أن أنتجه العقل الإنسانى، بأن يكون هناك تنظيما جديدا أو تكوينا جديدا، وأن يكون هذا التكوين أو التنظيم جديدا بالنسبة إلى الفكر البشرى بصورة مطلقة.

وقد حدد ماكينون (١٩٧٠) معيارين اختياريين للإنتاج الإبداعى، هما:

- أن يكون الحل الإبداعى مكتملا من الناحية الجمالية.
- أن يتيح الإنتاج الإبداعى فرصة لخلق ظروف جديدة لحياة الإنسان تفوق حياته الحالية وتغير من خبراته التى يعيش فيها.

كما يرى جيسلين (١٩٥٩) أن هناك مستويين للإنتاج الإبداعى، هما:

- المستوى الأدنى أو الثانوى: وهو ما يؤدى إلى تطور ما يوجد لدينا من معانى وذلك عن طريق تطوير واتساع نطاق استخدامها.
- المستوى الأعلى: وهو ما يؤدى إلى إضافة معانى جديدة لما يوجد عند الإنسان من معانى، أو هو ما يؤدى إلى تعديل فيما يوجد عند الإنسان من معانى.

مما سبق يتضح أنه لابد من توافر عنصر الجدة فى الناتج حتى يتسم بالإبداع. ولكن علماء النفس اختلفوا فيما بينهم بشأن مصدر التقويم، فيرى البعض أن يكون معيار الحكم داخلى؛ بمعنى أن الذى يحكم على الجدة هو من قدم الإنتاج، وبذلك يكون الإنتاج هو ما يصل إليه الفرد لأول مرة فى حياته. ويرى البعض الآخر أن يكون معيار الحكم من مصدر خارجى، أى أن الفرد لا يقدر جدة إنتاجه، بل الناس هم الذين يقررن مدى جدة الإنتاج. وهناك من يرى أن الجدة أمر نسبى.

وعلى أية حال، فإن الأصالة التفردية بمفردها ليست كافية لتقييم إبداعية الإنتاج. فإذا كانت الغرابة هى المعيار الوحيد، فإنه سوف يكون عندنا مجموعة من الأشياء الغريبة ونعتبرها إبداعية. إن الإبداع يمكن أن يحتوى على كل شئ شاذ أو غريب محتمل الوقوع إحصائيا. أن الكلام الصادر عن المرضى النفسيين يحتوى على تراكيب غريبة أو إبداعية أكثر مما يحتويه كلام الأشخاص العاديين. وعلى أية حال فإن القليل منا من يعتبر ذلك إنتاجا إبداعيا.

وهناك معيار آخر للإبداع، وهو كون الإنتاج يعتبر مناسبا. وهذا الأمر يمكن أن يكون متضمنا فى أحكام الآخرين بشكل صريح أو ضمنى. إن مجرد اتصاف الإنتاج بالشذوذ لا يتفق مع هذا المعيار. فحتى يكون الإنتاج إبداعيا، فمن الواجب أن يكون مفيدا لغايات المنتج وأغراضه، وكذلك لظروف الموقف. إن الإنتاج الإبداعى يتم التوصل إليه بطريقة نشطة، ولذلك فإنه ليس تلقائيا أو أنه يتحقق عن طريق الصدفة. إن الأعمال الإبداعية تنتج عن عدة أسباب، من بينها الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد المبدع. إن الدوافع وراء الأعمال الإبداعية يمكن أن يتراوح من الرغبة فى التعبير عن النفس إلى الحاجة للنقود، أو المكانة الاجتماعية، أو اختزال الشكوك الإدراكية والعقلية لدى الفرد. إن الدوافع وراء الأعمال الإبداعية قد تكون متباينة إلى حد كبير.

إن درجة الملائمة يمكن أن تكون بدلالة الحاجات الاجتماعية أو البيئية أو أنها تكون متصلة مع حاجات الفرد المبدع الداخلية. إن الكثير من الناس يصرون على أن الغرابة والملائمة ليسا شرطين ضروريين، وإنما كافيين للحكم على إبداعية الإنتاج.

وقد أضاف كل من **جاكسون** "Jackson" وميزيك "Messick" معيارين آخرين للإبداع هما: تجاوز النطاق (التحويل) والتكثيف. وهما يعتبران أن الإبداعية على درجات، وأن الإنتاجات الإبداعية العظيمة يجب أن تتصف بالتفرد والملاءمة، وذلك حتى تقدر على فتح نوافذ أو منظوريات جديدة على بعض جوانب الخبرة الإنسانية. إن القطعة الإبداعية الرائعة تضمن تحويلا أو تعديلا أساسيا فى المادة أو المفهوم أو التفسير المألوف.

إن الناتج الإبداعى يعمل على كسر الطوق المفروض بسبب استخدام طرق التفكير القديمة، أو استخدام الحلول العملية المألوفة لمشكلة ما، أو استخدام طرق التفسير المعتادة للحوادث.

والإسهامات التى ينتج عنها تحويلات وتكون مفهوما واحدا (التكثيف) يمكن تطبيقه فى مجالات فكرية عريقة هى من مرتبة إبداعية أعلى من الإسهامات التى تكون ذات أطر مرجعية محددة ومقتصرة على بعض المواقف أو الاستخدامات العملية المحدودة. إن المعيارية المتعارف عليها بشكل عام عن الإنتاج الإبداعى، وهما: الأصالة والملائمة بالإضافة إلى المعيارين الذين أدخلهما **جاكسون وميزيك** (التحويل، والتكثيف) تقدم أساسا يمكن هو أيضا أن يرتب حسب أهمية تسلسله التطورى. إن كل واحد من المعايير الأربعة يمكن اعتباره متطلباً إضافيا لحصول الإبداع من المستويات العالية.

وفيما يلى بعض المعايير التى اتفق عليها كمؤشرات للجدة والاختراع فى الأجهزة الكهربائية والميكانيكية حتى يتم تسجيل الاختراع:

- التغيير فى مهارة ميكانيكية.
- التغيير فى الحجم.
- مضاعفة أجزاء الجهاز (ضم عدة أجهزة فى جهاز واحد).
- حذف عنصر من جهاز أو خطوة من طريقة دون إخلال بفاعلية وجود التشغيل.
- قلب (عكس) الأجزاء لتحقيق مردودات عملية عالية المستوى.
- تغيير المادة المصنع بها لتحقيق المزيد من الأمن والسلامة فى الاستخدام.
- صناعة أداة أو جهاز بأقل ثمن، ويقدم استخدامات متقدمة.
- التغيير فى عنصر متضمن فى تركيبة قديمة.
- القيام بتجميع العناصر منظومياً، بما يحقق كفاءة فى الأداء.

ومن المحكات المستخدمة فى تقييم النواتج الإبداعية فى مجال العلم ما اقترحه **ماك فيرسون**، وهى:

- **الترخيص بالاختراع.**
- **الترخيص بالنشر.**
- **النشرات العلمية.**
- **تقارير البحث غير المنشورة.**
- **العرض الشفوى غير المطبوع.**
- عمليات التعديل والتحسين.
- النو اتج والتركيبات الجديدة.

هذا وقد وجهت بعض **الانتقادات** لوجهة النظر التى ركزت على **دراسة الإبداع من خلال الإنتاج**، ومن هذه الانتقادات ما يلى:

- يستخدم محك الكفاية الإنتاجية كمؤشر على الإبداع فى مجال الصناعة أو معامل البحوث العلمية. ولكن يجب هنا أن نميز بين الإبداع وبين الإنتاجية حيث أن الأخير يعنى بالكم فى الإنتاج بينما الإبداع يعنى بالكيف الممتاز والمتفوق فى هذا الإنتاج، مما يعنى أن هناك تداخلا بين هذين المفهومين، وذلك يجعل بعض المشرفين الذين يقومون بتقدير أحدهما يتأثر إلى حد ما بالآخر.
- أن الاعتماد على الإنتاج الإبداعى وحده فى تقدير القدرة على الإبداع، قد يؤدى إلى عملية الانتظار حتى يصدر عن شخص معين إنتاج يحكم عليه بأنه إبداعى وعلى صاحبه أنه مبدع، وهذا بدوره يؤدى إلى عدم إمكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعى لدى الأشخاص المأمول فيهم، وبالتالى لا يؤدى إلى اكتشافهم فى وقت مبكر من أجل العمل على رعايتهم وتهيئة الفرص الملائمة لنموهم.
- لابد أن يحقق الناتج الإبداعى الفائدة والقبول الاجتماعى، ولا يمكن أن يحقق الإنتاج الإبداعى هذه الفائدة إلا إذا قبلته الجماعة، ولكن هل كل إنتاج مقبول اجتماعيا؟ ويرتبط بهذا المفهوم ما أشار إليه روجرز بقوله: إن المبدعين لا يمكن أن يحولوا إبداعهم إلى إنتاج يلمسه الآخرون إلا إذا شعروا بالأمن النفسى. ويقول أنه لابد من توافر شرطين لتنشيط النشاط الإبداعى، وهما: السلامة النفسية، والحرية النفسية،

ويرى روجرز أن تقبل الفرد من قبل الآخرين شرطاً مهماً للوصول به إلى السلامة النفسية.

* من الممكن عدم معرفة قيمة اكتشاف ما ونظرية علمية فى الفو والحال، ولكن ذلك قد يتحقق بعد مضى فترة من الزمن، أو بعد موت صاحب الفكرة، أو رحيله إلى مجتمع آخر، وهذا يعنى أن الاختلاف فى تقويم الأثر وفق المرحلة الاجتماعية التاريخية ينسحب على كثير من مجالات الإبداع.

مستويات الإبداع :

يقرر كاتل وبوتشر Cattell & Butcher, (١٩٨٦) أن الإبداع يظهر على مستويات مختلفة تتراوح بين اكتشاف تركيب الذرة وتنظيم مخطط الحديقة، ولكن عندما يرد تعبير الإبداع فإن ما يتبادر إلى الذهن لدى كثير من الناس – أكاديميين وعاديين – هو الاختراق الإبداعى Creative Breakthrough أو الإنجاز الخارق غير المسبوق، غير أن عدداً من الباحثين يدافعون عن ضرورة التمييز بين مستويات الإبداع، أندرها مستوى الاختراق الإبداعى، ومن الأمثلة على ذلك تقسيم الإبداع إلى خمسة مستويات هى:

المستوى الأول: الإبداع التعبيرى Expressive: ويعنى تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها، ومثال هذا النوع من الإبداع الرسومات العفوية للأطفال،وهو مستوى أساسى وأكثر انتشارا، ويعد ضروريا لظهور المستويات التالية جميعها، وهو يتمثل فى التعبير المستقل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج.

المستوى الثانى: الإبداع المنتج أو التقنى Productive Technical: ويشير إلى البراعة فى التوصل إلى نواتج من الطراز الأول دونما شواهد قوية على العفوية المعبرة عن هذه النواتج، ومثال ذلك تطوير آلة موسيقية معروفة أو لوحة فنية أو مسرحية شعرية.

ومما يذكر: يظهر الميل إلى التقييد وضبط النشاط الحر التلقائى، وتحسين أسلوب الأداء فى ضوء قواعد بعينها. وهنا لا يختلف إنتاج الفرد عن إنتاج غيره اختلافا كبيرا حيث يخضع لبعض القيود أو الشروط. هذا المستوى يتطلب نمو المهارة لدرجة تسمح بإنتاج الأعمال الكاملة، فيراعى فى الرسم النسب وفى الشعر العروض.

المستوى الثالث: الإبداع الاختراعى Inventive: ويشير إلى البراعة فى استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة، لها دون أن يمثل ذلك إسهاما جوهريا فى تقديم أفكار أو معارف أساسية جديدة. ويتميز هذا المستوى من الإبداع بأنه غالبا ما يخضع لمعايير ومواصفات تحددها عادة دوائر تسجيل براءات الاختراعات التى تشترط أن يكون العمل غير مسبوق ونافعا معا، مثل: ابتكارات إديسون Edison ومـاركونى Marconi وبل Bell.

وأهم خصائص هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذين يتضمنان المرونة فى إدراك علاقات جديدة غير عادية بين الأجزاء التى كانت منفصلة من قبل. كأن يعبر المبدع بإنتاجه عن طريقة جديدة لإدراك المثيرات، كما يبدو فى إعادة تنظيم وتوظيف وتشكيل الخامات والطرق والأساليب.

المستوى الرابع: الإبداع التجديدى Innovative: ويشير إلى القدرة على اختراع قوانين ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة، وأيضا تقديم منطلقات وأفكار جديدة كتلك التى قدمها يونج وأدلر Jung & Adler فى نظريتها المبنية على سيكولوجية فرويد Freud، أو ما قدمه كوبرنيكس Copernicus من إضافات جوهرية فى توسيعه لنظرية بطليموس فى علم الفلك وإعادة تفسيرها.

ولا يظهر المستوى الرابع إلا عدد قليل من الناس ويتطلب تعديلا مهماً فى الأسس أو المفاهيم أو المبادئ العامة التى تحكم ميدانا كليا فى الفن أو العلم أو الأدب.

المستوى الخامس: الإبداعية الانبثاقية Emergentive: وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها، ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كليا، ويترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة، كما يظهر ذلك فى أعمال آينشتاين وفرويد فى العلوم، وبيكاسو ورايت فى الفنون. وفى هذا المستوى نجد مبدأ أو افتراضاً جديداً تماماً ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجديداً، ومن أمثلة ذلك مذهب بيكاسو فى الفن التشكيلى والمدرسة التعبيرية فى كل من الموسيقى والفنون الجميلة. وفى هذا المستوى يتم تقرير مبدأ جديد على مستوى كبير من التجريد.

وفى دراسة جوردن "Gordon" عهد لمجموعة من المتخصصين تقييم ملخصات لمشروعات مقننة لم تحمل أسماء أصحابها على أساس التعريفات التالية:

١ – التجديد Innovation وهو درجة ما يمثله البحث من إضافات إلى معرفتنا من خلال طرق جديدة للبحث أو إنتاج نظرية جديدة لم تكن ظاهرة فى النظريات السابقة.

٢ – الإنتاجية Productivity وهى درجة ما يمثله البحث من إضافة إلى المعرفة بإتباع طرق البحث القائمة أو تطويرها وتوسيع للنظرية السابقة.

ويرى **جيزلين** Ghiselin, (١٩٦٣) أن هناك نوعين للإبداع يمثلان مستويين مختلفين له، أحدهما أولى، والثانى ثانوى. ويمثل المستوى الأول خلق عالم من الاستبصارات الجديدة أو تقديم عنصر جديد ذى معنى مثل ما فعلته نظرية **أينشتين** عن النسبية، فقد قدمت هذه النظرية مجالا جديدا من فهم الزمن (Time) كبعد رابع لم يكن موجودا من قبل، فهى تمثل ثورة على ما كان مألوفا وسائدا قبل ظهورها. أما المستوى الثانى من الإبداع فهو القيام بعملية امتدادات تطبيقية لأفكار موجودة، دون أن تمس هذه الامتدادات الجوانب الجوهرية لتلك الأفكار.

وقد أطلق **ماسلو** اسم الإبداع الأولى على الإبداع الذى يستفيد من العمليات الأولية Primary ويستخدمها أكثر من غيرها خلال العمل. وأطلق اسم الإبداع الثانوى Secondary على الإبداع الذى يعتمد إلى حد كبير على عمليات التفكير القانونية. النوع الأول يعبر عن ما فى داخل الإنسان من لا شعور يتمثل فى أحلام وتهويمات وعمليات خيال وميول للعب والحب والفكاهة ... إلخ. والنوع الثانى يعتمد على العقل الواعى بما يتسم به من تحكم ودقة ونشاط غرضى واضح، وهو يشتمل على نسبة كبيرة من النواتج أو المنتجات التى تحدث على أرض الواقع أو العالم مثل الكبارى والمنازل والسيارات والعديد من التجارب العلمية والكثير من الأعمال الأدبية التى تتم أساسا من خلال استغلال وامتصاص أفكار الآخرين. الفارق بين هذين النوعين من الإبداع كالفارق بين الرائد أو المستكشف وبين الذى يجئ بعدهما ويستقر ويسكن. ويطلق **ماسلو** اسم **الإبداع المتكامل** على الإبداع الذى يستفيد من هذين النمطين من الإبداع بتتابع ناجح جيد بينهما بحيث تكون عمليات الإبداع الآلية سابقة على العمليات الإبداعية الثانوية. وقد جاءت الأعمال الإبداعية العظيمة فى الفن والفلسفة والعلم – فى رأيه – من خلال مثل هذا النوع من الإبداع.

ويميز **ماسلو** (١٩٥٤)، بين إبداعية تحقيق الذات وهى ترتبط بالصحة العقلية للفرد، وتنزع بالشخصية الابتكارية للعمل فى كل مناحى الحياة، وبين إبداعية الموهبة

الخاصة Special Talent التى تشير إلى الأفراد الذين قد يكونوا ذوى صحة عقلية (أو لا يكونوا). ويلاحظ أن بعض الطلاب يكونوا مرتفعين فى إبداعية تحقيق الذات العامة، وآخرون يظهرون إبداعية مرتفعة فى مجال موهبة نوعية، ويمكن لآخرين أن يجمعوا بين الاثنين.

ونظراً لوجود مستويات مختلفة للإبداع، فإنه توجد فروق فيما يتعلق بمقدار المعالجة الإبداعية التى يقوم بها الفرد، والفروق بين مستويات الإبداع يشبه الفروق بين الكائنات الحية فى تعقديها. فيرى بعض الباحثين أن الإبداع يحدث لأفراد معينين فقط، أمثال مشاهير العلماء (أديسون، أينشتين، موزارت، ...) فى لحظات نادرة. ومن ثم فإن التدرب لا يجدى لأنهم يرون أن الإبداع يحدث فقط عندما تتجمع عدة عوامل بشكل صحيح. بينما يرى باحثون آخرون أن الإبداع عملية تحدث لأى شخص مفكر، كبيرا كان أو صغيرا، وهكذا فإنه يمكن التدريب عليها وتعلمها وتحسينها، أى أنها متاحة ومتوافرة لكل شخص.

* **العلاقة بين الإبداع والناتج الإبداعى :**

من الصعب التوحيد بين جدة الإنتاج وجدة العملية. لهذا السبب فإن التلميذ الذى يكتشف دون معرفة سابقة فى حصة الهندسة نفس الحل الذى اكتشفه إقليدس، فإننا لا نعتبره أقل جدة من إقليدس نفسه. بعامة يمكن القول أن العلاقة بين الإنتاج الإبداعى والعملية الإبداعية قد تتخذ إحدى الصور الآتية:

* جدة الإنتاج وجدة العملية (وهى أرقى صور التفكير الإبداعى).
* جدة الإنتاج وعدم جدة العملية.
* جدة العملية وعدم جدة الإنتاج.
* عدم جدة الإنتاج وعدم جدة العملية (وهذا لا ينتمى للتفكير الإبداعى).

* **العملية الإبداعية :**

قسم أوزبورن Osborn, (١٩٥٣) العملية أو الأسلوب الإبداعى لحل المشاكل إلى مرحلتين هما: إنتاج الأفكار وتقويم تلك الأفكار. ويقول هيت Hitt, (١٩٥٦) أن التفكير الذى يتميز بالأصالة، والتفكير الذى يتميز بالاستدلال المنطقى مهمان للتفكير الإبداعى. ويقدم شتاين Stein, (١٩٧٥) نموذجا من ثلاث مراحل للعملية الإبداعية، اثنتان منهم يتطابقان مع مفهوم عاملى الإبداعية عند مكملان McMullan، (الملاءمة، الأصالة). ويطلق شتاين على هاتين المرحلتين صياغة الفروض واختبار الفروض.

ويعنى **شتاين** بصياغة الفروض توليد الأفكار الأصيلة. أما ما يلى من تطوير وتوضيح وإتقان Elaboration فإنه يتضمن فى اختبار الفروض. ويرى **أورنشتاين** Ornsrein, (١٩٧٢) أن النصفين الكرويين للمخ يؤديان وظائف معرفية مختلفة، حيث يقوم النصف الأيسر بالتفكير التقاربى أو التتابعى أو الخطى Linear. ويقوم النصف الأيمن للمخ بالتفكير التباعدى أو الحدسى والالتفافى.

ويرى **ماسلو** أن الأعمال الإبداعية العظيمة لا تحتاج إلى اللمعان Flash فقط، ولكنها تحتاج أيضا إلى العمل الجاد والتدريب الطويل والنقد والمعايير المقننة. ويرى أن دراسة الأفكار تأتى بعد تلقائية الأفكار، وأن النقد يأتى بعد قبولها، وأن التفكير الدقيق يأتى بعد التفكير الحدسى، ويأتى الحذر والانتباه بعد الجرأة، ويأتى اختبار الحقيقة والواقع بعد الخيال. ويفرق **ماسلو** بين هذين النوعين من السلوك الإبداعى بوصفهما بالإبداعية الأولية والإبداعية الثانوية، وأن الجمع بينهما يطلق عليه الإبداعية المتكاملة. ويرى **بارنز** Parnes **وبيوندى** Biondi, (١٩٧٥) أن الإبداعية هى التوازن بين تحرير القنوات الحرة، والتوجيه المنظم للحرية. ويمكن تلخيص الآراء السابقة والتى تقسم الأسلوب الإبداعى إلى مرحلتين: صياغة الفكرة، وتعميق الفكرة، فى الجدول التالى:

المرحلة الأولى أو صياغة الفكرة (أ)	المرحلة الثانية أو تطوير الفكرة وتعميقها (ب)
• توليد الأفكار. • التفكير الأصيل. • صياغة الفروض. • المعرفة التى يقوم بها النصف الأيمن للمخ. • قدرات التفكير والإنتاج التباعدى. • الأسلوب الابتكارى الأولى. • تحرير القنوات Freeing Channels	• **التقويم (أوزبورن).** • **التفكير المنطقى (هيت)،** • **اختبار الفروض (شتاين).** • **المعرفة التى يقوم بها النصف الأيسر للمخ (أورنشتين).** • **قدرات التفكير والإنتاج التقاربى (جيلفورد).** • **الأسلوب الابتكارى الثانوى (ماسلو).** • **توجيه الحرية فى قنوات معينة (بارنز وبيوندى).**

ويرى **مكملان** أن صياغة الفكرة هى الأسلوب المؤدى إلى الأصالة، والتفصيل أو التعميق، وأن التطوير Elaboration، هو الأسلوب المؤدى إلى الملاءمة.

ويتطلب البحث عن الحلول الإبداعية البحث عن الأفكار الأصيلة والبحث عن الأفكار الملائمة. فالمبدأ الأساسى فى العصف الذهنى يتطلب إنتاج الأفكار الإبداعية أولا ثم التقويم العملى لها ثانيا. ويرى البعض أن أساليب إثارة الإبداعية يمكن تصنيفها بناء على الوظيفة وهى صياغة الأفكار ثم تطويرها وإتقانها والامتداد بها Elaboration.

- **طبيعة المشكلات الإبداعية المناسبة لإثارة وتنمية الإبداعية :**

لا شك أن كل مسألة تطرح لا تعتبر مشكلة للعمل الإبداعى، فهناك نوع من الأسئلة يتطلب إجابة حقيقية، ونوع آخر يتطلب حكماً أو قراراً، ونوع ثالث يتطلب أفكارا، والنوع الأخير يعتبر مناسبا للتفكير الإبداعى.

وفى حل المشكلات النمطى، يكون الشخص على وعى بوجودها ويفهم طبيعة المشكلة ويصمم على حلها، عن طريق احتفاظه بمعلومات يكون بعضها أو كلها ضرورى لحل المشكلة، ويكون هذا الشخص على علم بالشكل الذى سوف يأخذه الحل.

ويميز علماء النفس بين حل المشكلات النمطى وحل المشكلات الإبداعى، حيث يكون حل المشكلات الإبداعى مطلوبا عندما يوجد واحد أو اثنين فقط من العناصر الثلاثة التالية، وهى: المعرفة بالمشكلة، والمعرفة بوسائل الحل، والمعرفة بطبيعة الحل. وهذا يعنى أن الإبداع يمكن أن يظهر فى حل المشكلة، وقد يظهر فى العنصرين الآخرين أو أحدهما.

ولتحديد دور الإبداع فى حل المشكلات يمكننا تقييم ثلاثة جوانب هى:

- درجة المعرفة المرتبطة بالموضوع أو المشكلة.
- درجة الألفة بوسائل الحل.
- درجة جدة الحل.

فإذا كانت المشكلة محددة وواضحة ومحلولة بوسائل معترف بها فإننا نعتبر أن الحل تم طريقة روتينية، ولم تكن هناك حاجة للإبداع.

إن استخدام مفاهيم مثل "مشكلة"، "حل"، "فرض" يعطينا انطباع بأننا نتحدث عن أسلوب حل المشكلات، ولكن هذا الاعتقاد يعتبر خاطئ لأن مصطلح مشكلة كما يشير إليه العلماء يكافئ مصطلح مشاريع عند الكتاب والمهندسين، ومصطلح أعمال عند الفنانون. وأى محاولة للاستمرار فى العمل أو المشروع أطلق عليه شتاين لفظ "فرض"

لتأكيد كيفية تجريبه، وتمثل جزء من عملية تطويره. وأخيرا فقد استخدم مصطلح "حل" للتعبير عن الحالة النهائية أو الهدف النهائى للعملية الإبداعية.

ولإزالة الخلط يذكر شـتاين أنه من بين الخصائص التى تميز العملية الإبداعية عن أسلوب حل المشكلات أن ناتج الأولى يمثل قفزة كبيرة بين الواقع والمأمول، وهـو أكثر جدة من ناتج أسلوب حل المشكلات.

وصعوبة تصنيف المشاكل طبقا لأساليب إثارة الابتكارية ينبع من نقص فى فهم بنية المشكلة، وفى ذلك يقول شتاين، (١٩٧٥): لما كان الاهتمـام قلـيلا بالخصـائص البنائية للمشاكل فإننا نستطيع أن نضع أفضل إجراءات حل المشاكل بطريقـة إبداعيـة، لأفضل أنواع المشاكل ... أو أن نخرج بتعميم من أنـواع المشـاكل المسـتخدمة فـى الدراسات المعملية لأنواع المشاكل التى يمكن اكتشافها فى مواقف الحياة الواقعية.

ويمكن تعريف المشاكل الإبداعية على أساس المرونة النسبية التى تسمح بهـا القيود المتضمنة بعناصرها (طبيعة وعدد القيود)، مع ملاحظـة أن عـرض المشـكلة الإبداعية يعمل كمحرك للتخيل أو التصور المرن المحـدود. ويتضـمن أسـلوب حـل المشكلات بطريقة إبداعية استخدام بعض الأساليب غير المنطقية مثل التفكير المجـازى أو الاستعمارى، وكذلك فإن عرض المشكلة قد يتغير لإظهار الحل بمنطقية مناسبة.

والفرق بين المشكلة الإبداعية والمشكلات العادية هو درجة التطوير أو التعديل المتوقعة فى العناصر التركيبية للمشكلة، بدءً من الصياغة الأولى للمشكلة حتى القبـول النهائى للحل. أما فى أساليب حل المشكلات التقليدية تترك بنية العناصر دون أى تغيير أساسا. ويعتمد أسلوب حل المشكلات التقليدية على توسيع تفاصيل العنصر، واسـتخدام التصور المنطقى وذلك لاستنتاج العلاقات والروابط بينها، للوصول إلى نص المشـكلة المصاغة صياغة كاملة تامة، واستخدام التصور المنطقى لاستنتاج نص الحل النهـائى. ويتضمن عرض المشاكل التقليدية قيوداً صارمة لتنمية وتطوير نص الحل، ولذلك فهى عادة ما تحدد عدد الحلول المقبولة المتشابهة.

ويربط رانكو M.Runco, (١٩٩٧) بين الناتج الإبـداعى ومراحـل العمليـة الإبداعية والعوامل والعمليات العقلية المطلوبة بكل منها، وكذلك المشاعر المصاحبة لها كما هو موضح بالشكل التالى:

المرحلة	العملية	المكونات	المشاعر
١ – المعلومات	الإدراك والتذكر والتعلم و ..	الخبرات الجانبية المتعددة مع العالم الخارجى	الاهتمام وحب الاستطلاع
٢ – الحضانة	التفكير التقاربى، الدافعية، مهارة تحديد المشكلة	إثراء المعلومات الموجودة، الانطباعات..	العزم وعقد النية على أمر ما والاهتمام بالغيبيات
٣ – التنوير والإلهام	التفكير التباعدى، ويضاف إلى ما سبق: الانفتاح، التسامح مع الغموض، المخاطرة	اتساع وتعقد فئة العناصر المعرفية	إثارة ودهشة
٤ – التحقيق	تقييم الجدة: ما سبق (١،٢،٣) + معلومات المجال	شكل أو صورة جديدة	الرضا والفخر بالذات
٥ – الاتصال	توصيل النتائج الملائمة التى وصل إليها الآخرين وخاصة الخبراء	الحل بأخذ صورة أو شكل جديد	توقع حدسى
٦ – المصداقية	محك التقييم الاجتماعى، الفعالية والصلة بالموضوع	منتج قابل للتطبيق والاستيعاب	الأمل

↓

منتج مطلوب اجتماعيا ويلقى الترحيب والتقدير

ويشير الحديث السابق إلى قوة الارتباط بين التفكير والإبداع، وذلك ما دعا إلى ظهور التفكير الإبداعى، ولذلك فإن أهم ملامح **سيناريو إدارة إبداعات تفكير المتعلمين** تتمثل فى الآتى:

- **تفعيل سلطة التفكير العاقل والمسئول، وإزاحة أية عوامل من طريقة تحاول أن تحد من تأثيراته الإيجابية وفعالياته المثمرة.**
- **الالتزام الكامل بما يصل إليه التفكير من سلوكيات وقرارات إبداعية، وبذل أقصى إمكانية لمساعدة المفكر المبدع.**
- اعتماد النهج الديمقراطى لتحقيق العدالة والمساواة وإتاحة الفرص المناسبة للتفكير المبدع، وعدم حجب آراء المفكرين عن الظهور العلنى، حتى وإن كانت مخالفة لما هو مألوف وشائع.
- على الرغم من أهمية وقيمة التفكير الإبداعى، فإنه من المهم جداً فرض رقابة على المفكرين المبدعين ضمانا لعدم خرقهم المبادئ والأعراف، وخاصة تلك التى تتصل بإنسانية الإنسان.
- توجيه جزء من الإنفاق المدرسى لرعاية المفكرين المبدعين، بما يسمح بالعمل الحر تحت الرعاية الشاملة من المسئولين التربويين.
- العمل بجدية لتطوير البرامج التربوية المعمول بها حالياً، بحيث يكون للمفكرين المبدعين مساحة مناسبة على خريطة هذه البرامج.
- إتاحة المجتمع لفرص مناسبة لتقديم خدمات اجتماعية أفضل للمفكرين المبدعين، من خلال إقامة علاقات قوية بين المدرسة والمجتمع لتوضيح الدور المهم لهؤلاء المفكرين المبدعين بالنسبة لتطوير وتحديث وحل مشكلات المجتمع نفسه.
- تشجيع إنشاء جمعيات للمفكرين المبدعين فى شتى الجوانب، سواء أكان ذلك على مستوى المدرسة أم على مستوى المجتمع، على أن يتم مناقشة الإبداعات التى تتحقق بطريقة علنية.
- إسهام الجامعات والهيئات والمؤسسات والبنوك والمصانع بشكل يتسم بالجدية فى رعاية الطلاب المفكرين الموهوبين، سواء أكانوا من بين طلاب مراحل التعليم قبل الجامعى أم من بين طلاب الجامعة.

- يجب أن لا يقتصر الأمر فقط عند حدود الرعاية المادية والمعنوية للطلاب المفكرين المبدعين، وإنما يجب حصرهم تماماً، وتقديم بيانات إحصائية دقيقة عنهم، ليتم استدعاءها وقت اللزوم أو عند الحاجة إليها.
- أيضا، إمتداداً للبندين الأخيرين، يمكن أن تطلب الهيئات والمؤسسات المجتمعية مساعدة المفكرين المبدعين من الطلاب فى حل مشاكلها الخاصة، وذلك بالتعاون من المستشارين والاستشاريين الذين يعملون فى تلك الهيئات والمؤسسات.
- محاصرة أية مشكلات أو معضلات تعترض طريق المفكرين المبدعين أثناء القيام بإنجازاتهم وأعمالهم، حتى لا تكون تلك المشكلات والمعضلات من الأسباب الرئيسة فى عدم تحقيق الأعمال المأمولة.
- اعتبار أن المفكرين المبدعين ثروة قومية للمجتمع، يمثلون عدته وعتاده، لذلك لا يجوز التنازل عن حقوقهم أو إنكارها أو رفضها، حتى لا يضطرون إلى الهروب أو الهجرة إلى الخارج، وبذلك يعانى المجتمع من نزيف العقول القوية القادرة على التفكير.
- اعتبار المدرسة التى لا تراعى الموهوبين، ولا تضع فى حساباتها وخططها وجودهم الحقيقى، بمثابة مدرسة متخلفة ومعيقة للتطور فى الوقت نفسه، لذلك يجب مساءلتها وحسابها عن هذا النهج غير المسئول.
- توافر النية الصادقة عند الجميع بلا استثناء، بدءً من المعلم وانتهاءً بالمسئولين على أعلى مستوى تشريعى وتنفيذى، لتقديم المعونة الصادقة والرعاية الكاملة من أجل وتحقيق التنمية المتكاملة للمفكرين المبدعين لضمان تقدمهم فى شتى المجالات.
- عند دراسة موضوع التفكير الإبداعى، يجب عدم الاهتمام الشديد بالبحث عن العلل والأسباب الملموسة لهذا الموضوع، لأن ذلك يجعل التفكير فيه يتسم بالأمبريقية التى تعنى فى المحل الأول بما هو محسوس وملموس، وإنما بجانب ذلك يجب الاهتمام – أيضا – بالتفكير الغيبى الذى يرد الوقائع والأحداث والظواهر التى يعجز عن تفسيرها إلى أسباب وعلل غيبية أو إعجازية فائقة للطبيعة.
- لا يعنى الأخذ – أحيانا – بالتفكير الغيبى أو اللاعلمى الاحتفاظ والتمسك – دائما – بالممارسات والمعتقدات التى لم تثبت الفاعلية نفسها التى يحظى بها العلم الحديث، وإنما يعنى وضع افتراضات اعتبارية ومحاولة التحقق من صدقها وسلامتها فى الوقت المناسب، دون ترك تلك الممارسات والمعتقدات، أو إلقائها خلف ظهورنا.

- على الرغم من أن التفكير العلمى يكاد يكون معزولا من لغة الخطاب اليومى العادى، فإنه يبرز المقصود بالعلم، ويوضح أبعاد الثورة الإبداعية المنشودة، ويشير إلى أهمية القيام ببحوث وتجارب علمية فى المعامل والمختبرات، وذلك بجانب دراسة وتدريس العلم ونظرياته.