الفصل الأول

كيف نثبِّط التفكير الإبداعي في غرفة الصف الدراسي*

ريموند نيكرسون

نـود أن نعرف كيف نعلم الطلاب التفكيـر بطريقة إبداعية، وفي الحقيقة هناك مقترحـات تتعلـق بهـذا الموضـوع، ولكن البيانـات المشـجعة شـحيحة (Cropley, 1992; Finke, Ward, & Smith, 1992; Nickerson, 1999; Stein, 1974, 1975; Sternberg & Lubart, 1991) وأنا شـخصيًّا أصبحـت أكثر اقتناعًا بأن الاتجاهات والاعتقـادات تؤثر بصورة كبيرة في تحديد نوعية تفكير الإنسـان (الإبداعي أو الناقد) أكثر مما نعتقد، ولا يعني هذا أن المهارات والمعرفة ليست مهمة، بل هي جزء من المعادلة، لكنها لوحدها لا تضمن حدوث الإبداع.

إن الـرأي القائـل بـأن الاتجاهـات والاعتقـادات مهمـة بالنسـبة إلـى التفكيـر الإبداعي ـ وكذلك للتفكير الناقد ـ ليس فكرة جديدة، فقد عبَّر عن هذا الرأي باحثون كثيرون (Andrews & Debus, 1978; Baron, 1991; Deci & Ryan, 1985; Dweck, 1975; Reid, 1987). ولكن لسـوء الطالع لم تتوصل البحوث حتى الآن إلى وصفة موثوقة لتعزيز الاتجاهات

* هذه ليست دعوة لكبت الإبداع وإنما للتذكير بالطرق التي على المعلمين أن يتجنبوها حتى لا يثبِّطوا الإبداع في غرفة الصف – المترجم.

obeikan.com

والاعتقادات التي يعتمد عليها التفكير الإبداعي أو الناقد، وقد خطر لي بأنه قد يكون من السهل تحديد كيفية غرس الاتجاهات والاعتقادات التي تميل إلى كبت التفكير، لأننا جميعًا قد نبدو أننا نجيد ذلك إذا ما قبلنا الاستنتاجات الناجمة عن التقويمات المتعددة لقياس قدرات التفكير لدى كثير من الطلاب.

وعلى الرغم من أنني لا أزعم أنني خبير في كيفية كبت التفكير، إلا أنني أعرف كيف أفعل ذلك لو كان هذا هدفي. توجد في الصفحات التالية مجموعة من القواعد التي تعزز الاتجاهات والاعتقادات الكفيلة بتثبيط التفكير الإبداعي أو كفِّه عند غالبية أي مجموعة من الطلاب تقريبًا، وهذا ما أعتقد على الأقل، وربما قد تكون لدى القارئ طرق أخرى لتحسين هذه القائمة المقترحة.

- تأييد فكرة أن ليس هناك طريقة صحيحة واحدة لأداء أي مهمة بعينها، وأن هناك جوابًا واحدًا صحيحًا فقط لكل سؤال؛ لذلك أكد الأهمية القصوى للحلول الصحيحة، والإصرار على أن يعيد الطلاب في الاختبارات ما تعلموه في غرفة الصف بدقة، ولا تسمح بأي انحراف عن ذلك، وأكد حقيقة أن الأخطاء كلها سيئة، وأنها سبب للإحراج، ولا تضيِّع الوقت في معرفة أسباب الحلول غير الصحيحة ومبرراتها (Ben–Zeev, 1998; VanLehn, 1990)، وتأكد من عدم اعتقاد الطلاب أن الأخطاء تعدُّ في بعض الأحيان دليلًا على الأصالة والتفكير الإبداعي العالي، وأنها يمكن أن تكون دومًا فرصة للتعلم.
- كرِّس مفهوم الخضوع للسلطة، بخاصة سلطة المعلم، ويفضل الخوف منها؛ فمن المتفق عليه أن الخوف محدد رئيس للالتزام بالسلوك، إن لم نقل للفكر (Crutchfield, 1962; Freeman1983). وحتى لو أنه لا يضمن الالتزام بالفكر، فإنه يقلل من التعبير عن الأفكار التقليدية؛ لذلك ذكِّر الطلاب من حين إلى آخر من هو المسؤول، ولا تعترف أبدًا بأنك على خطأ في ذلك، وشدِّد على أن تحدي السلطة تصرُّف ينم عن عدم الاحترام، وأنه إذا كان هناك شيء مطبوع في الكتب، فيجب أن يكون صحيحًا. اطرح وجهة

نظرك على أنها الحقيقة، وليست رأيًا، ولا تسمح بالتشكيك فيها، ولا تسمح بمناقشة أفكار في الصف لا تفهمها جيدًا، ولا تقل (لا أعرف) بصوت عالٍ، وذكِّر الطلاب من حين إلى آخر بأنك أكبر منهم، ولهذا فأنت بالتأكيد أكثر معرفة وحكمة.

- عليك أن تصر على الالتزام بخطة الدرس مهما كان، واجعل عمل الطلاب يقتصر على حل المشكلات التي تحددها أنت أو المذكورة في الكتب المقررة؛ فقد أكَّد كثير من الباحثين أهمية تحديد المشكلات- الذي يختلف عن حل المشكلات- لأن ذلك أحد أوجه الإبداع (Campbell, 1960; Getzels & Csikszentmihalyi, 1975, 1976; Mackworth, 1965; Okuda، Runco, & Berger, 1991; Runco, 1994; Runco & Nemiro, 1994; Starko, 1989). فمن المحتمل جدًّا أن الطلاب المبدعين قد يرغبون -أحيانًا- في اكتشاف مشكلات غير تلك التي حددها لهم شخص ما لحلها. وأنت قد لا تستطيع أن تتأكد من أنهم يدركون أن عليهم أن يحلوا الواجبات وهم في المدرسة، وأن اهتماماتهم الشخصية ليست مناسبة.
- حرر الطلاب من فكرة أن عليهم أن يطمحوا للأفكار الأصيلة، فهذه الفكرة خطيرة؛ فالإبداع يعرَّف أحيانًا بأنه يعني الميل إلى امتلاك أفكار أصيلة وجريئة (Cropley, 1992; Feldhusen&Treffinger, 1986). وعزِّز لديهم الاعتقاد بأن العبقرية صفة نادرة لا يولد بها إلا عدد قليل من الناس، أما البقية -الغالبية الساحقة- فعليهم التفكير بأفكار الآخرين، وأن لا يطمحوا إلى توليد أفكار خاصة بهم. وقاوم إغراء الاعتقاد بصواب رأي الباحثين الذين يقولون إن كل إنسان تقريبًا يمكن أن يكون مبدعًا بطريقة أو بأخرى (Amabilem 1983; Cropley, 1992; Treffinger, Jacksen & Dorval, 1994). وعندما يحاول أحد الطلاب التعبير عن أفكار أصيلة في الفصل، سارع إلى الإشارة إلى أي خطأ فيها، وإذا لم تستطع اكتشاف عيب فيها، فقل ببساطة إنها

غيـر صحيحـة وغير عملية أو هي غريبة؛ فأنت المعلم وأنت المسـؤول وغير ملزم بالتبرير، أو حتى بتفسير ما تقول.

- عزِّز الاعتقاد بتجزئة المعرفة، وتأكد من ألا يربط الطلاب بين ما يتعلمونه في درس اللغة الإنجليزية، وما يتعلمونه في درس التاريخ أو الفيزياء. حاول أن تجعلهم يتخلصون من فكرة أن الطرق المفيدة لحل المسـائل في مجال ما، قد تصلح في مجال آخر، وهذا مهم جدًّا، بخاصة في ضوء قول كويستلر (Koestler, 1964) مـن أن إحـدى العلامـات الأكيـدة على الإبـداع القدرة على الربط، وهو أمر لا يفطن إليه معظم الناس.
- استعمل الشعارات لإثبات قضية ما ولا يهم كثيرًا في هذه الحالة ما القضية التـي تريـد إثباتها، فنحن سـنجد دومًا الشـعار الذي يناسـبها؛ فـإذا أردت تبريـر زيـادة عـدد مجموعة عمل ما، فقل: (إذا توزع الحمل، سـهل حمله)، وإذا أردت تقليل العدد، فقل: (إذا كثر الطبّاخون فسد الطعام)، وإذا أردت حـثَّ الطلاب على الإسـراع فـي حل الواجب، فقل: (الوقت مثل السـيف، إن لـم تقطعـه قطعك) وإذا أردتهم أن يبطئوا، فقـل: (في العجلة الندامة وفي التأنـي السـلامة.) ، أما الشـيء المهـم في كل هذا فهو أنـه إذا كانت لديك حصيلة كافية من الأمثال، فإنك لن تحتاج أبدًا إلى التفكير في سلوك؛ لأنك ستجد دومًا مثلًا لتبريره.
- ثبِّـط حـب الاسـتطلاع. ربمـا يعتقـد أحدنـا أن هـذا أمـر صعـب؛ لأن حـب الاسـتطلاع والفضول من طبيعة الأطفال، ولكن هناك ما يثبت إمكانية فعل ذلك بسهولة؛ عندما يصر طفل على طرح أسئلة لا تعرف جوابًا لها، اغتنم الفرصـة لتبيـن تفاهتهـا، كأن تقول: (يا له من سـؤال سـخيف)، فقد أثبت التسخيف أنه أداة فاعلة. بيِّن لهم أن الانشداه من شيء ما ردة فعل طفولية يجـب كبتهـا. والاسـتمرار في تقبل الأسـئلة التـي لا يطرحها سـوى الأطفال فـي العـادة قد نسـب له الفضل فـي صياغة نظرية آينشـتاين عن النسـبية،

وهـي أكثر النظريات العلمية تأثيرًا في جميع العصور (Holton,1973). وكلما أسـرعت في تثبيط الأطفال عن طرح أسـئلة لا جواب لها، كان ذلك أفضل؛ لذلـك لا تعترف أبدًا بأنك مندهش من أي شـيء، بل شـجع فكـرة أن العلم مجموعـة مـن الحقائق، واحرص على أن يعتقـد الطلاب بأن هـذه مغامرة عقلية مثيرة للبحث عن البيانات.

- شـجِّع الأفـكار المناقضـة لتطويـر التفكيـر الإبداعـي؛ فقـد حـدد الباحثون كثيـرًا من هذه الأفـكار. إن الاعتقاد بأن الذكاء محدد وراثيًّا وصفة ملازمة للفرد؛ مثلًا يمكن أن يثبط رغبة الطلاب في بذل جهد للتفوق في الواجبات المرهقة عقليًّا (Dweck, 1975; Dweck & Bempechat, 1983; Elliot & Dweck, 1988; Stevenson, Cheng, & Lee, 1993). وهنـاك أيضًـا اعتقـاد مشـابه وهـدام وهـو الاعتقـاد أن الإنسـان إذا كان موهوبًـا، فإنـه لا يحتـاج إلى تعلـم أمور كثيرة عـن مجـال ما ليصبـح مبدعًا فيه، وإذا لـم يكن موهوبًا، فـلا فائدة من أي جهد لجعله مبدعًا في ذلك المجال؛ علينا أن نكون حذرين من الاعتقاد بأن الإبداع يتحدد إلى درجة كبيرة من خلال الالتزام والعمل الجاد.
- عـلاوة علـى كل هـذا، لا تسـمح أبدًا بـأن يكـون التعلم وحل المسـائل مجرد متعـة، واحرص علـى أن يفهم الطلاب أنهم لا يسـتطيعون بذل جهد والعمل بجـد واللهـو فـي آن معًـا، وبـأن عليهـم أن لا يتوقعـوا أن يتمتعـوا بالجهـد المبـذول لإنجاز شـيء ذي قيمة عقلية؛ فإذا شـجعنا الأطفال على التفكير، بخاصـة فـي المسـائل التـي تسـتهويهم بحـق، فهناك خطـر حقيقـي يتمثل فـي أنهـم سـيحصلون على الرضـا العميق الذي كتـب عنه تشـيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1996) ضمـن آخريـن والذي ينتج من الانخراط في العمل الإبداعي؛ لذلك احرص على أن لا يحظوا بفرصة القيام باكتشاف حقيقي؛ لأن هـذا سـوف يعـزز الغريـزة الإبداعيـة التـي قـد لا يتخلصون منهـا أبدًا (Finke et al., 1992)، وأشـدد هنا مرة أخرى على أن من المهم أن تكون أنت

القدوة والمبادر، فالحماس العقلي مُعدٍ؛ لذا تعامل معه كما لو كان وباءً، فمن الخطورة أن نظهر الحماس أو الإثارة تجاه أي شيء!

أنا لا أدعي أن هذه القائمة شاملة أو حتى إنها أفضل ما يمكن الحصول عليه، وأعتقد أنه إذا كان أحد يرغب في كبت التفكير الإبداعي في الغرف الصفية –أو في أي مكان آخر– فإن تطبيق هذه القواعد مع قدر من الاتساق يحقق ذلك الهدف، وليس من الضروري عادةً تطبيق هذه القائمة كلها، فقد تكفي واحدة أو اثنتان من بنودها في كثير من الأحيان، لكن القاعدة الأخيرة هي المفضلة لديّ؛ وهي وحدها تفي بالمهمة في كثير من الحالات.

وبالطبع، كل ذلك لا يحول دون أن تجد دومًا طفلًا يفكر بطريقة إبداعية، على الرغم من محاولاتك للحد من هذا التفكير. وفي هذه الحالة، قليل هو ذاك الذي يمكنك فعله باستثناء عزل بقية الصف –قدر الإمكان– عن تأثير مثل هذا الطفل، ويمكن لنا أن نضمن أن هؤلاء الأطفال سوف يكونون نادرين إذا ما طبّقنا هذه الأساليب، ويضاف إلى ذلك أن وجود طالب أو اثنين مبدعين هنا وهناك يمكن الاستفادة منه لصالحنا؛ لأن هذا سوف يتيح عددًا من الفرص لنبين للفصل أنماط السلوك التي لا ينبغي السكوت عليها.

لا يتطلب أي من هذه الاقتراحات أن يقضي المعلم وقتًا إضافيًّا أو أن يتبنى موضوعًا دراسيًّا إضافيًّا أو غير معتمد، فكلها مسائل لإبراز المعتقدات والاتجاهات في المسار الطبيعي للأحداث في غرفة الصف وتعزيزها.

المراجع

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag.

Andrews, G. R., & Debus, R. I. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.

Baron, J. (1991). Beliefs about thinking. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J.W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 169-186). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

obeikan.com

Ben-Zeev, T. (1998). Rational errors and the mathematical mind. *Review of General Psychology*, 2, 366-383.

Campbell, D. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67, 380-400.

Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Crutchfield, R. S. (1962). Conformity and creative thinking. InH. Gruber, G. Terrell, & M.Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 120-140). New York: Atherton Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 165-171.

Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S.

Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Elliott, E. S.,&Dweck, C. S. (1988).Goals:An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Feldhusen, J. F.,&Treffinger,D. J. (1986). *Creative thinking and problemsolving in gifted education*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt.

Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 481-485.

Getzels, J.W.&Csikszentmihalyi,M. (1975). Fromproblem solving to problem finding. In I. A Taylor & J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 90-116). Chicago: Aldine.

Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.

Holton, G. (1973). *Thematic origins of scientific thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Dell.

Mackworth, N. H. (1965). Originality. *The American Psychologist*, 20, 51-66.

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.

Okuda, S. M., Runco, M. A., & Berger, D. E. (1991). Creativity and the finding and solving of real-world problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 45-53.

Reid, W. A. (1987). Institutions and practices: Professional education reports and the language of reform. *Educational Researcher*, 16(8), 10-15.

Runco, M. A. (Ed.) (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Runco, M. A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235-241.

Starko, A. J. (1989). Problem finding in creative writing: An exploratory study. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 172-186.

Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity*, Vol. 1. New York: Academic Press.

Stein, M. I. (1975). *Stimulating creativity*, Vol. 2. New York: Academic Press.

Sternberg, R. J, & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.

Stevenson, H.W., Chen, C., & Lee, S.-Y. (1993).Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children: Ten years later. *Science*, 259, 53-58.

Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Dorval, K. B. (1994). Creative problem solving: An overview. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 223-256). Norwood, NJ: Ablex.

VanLehn, K. (1990). *Mind bugs: The origins of procedural misconceptions.* Cambridge, MA: MIT Press.

❊ ❊ ❊

obeikan.com