الفصل الثاني عشر

الطرق التي لم تُسْلَكْ، طرق جديدة للارتياد: البحث عن الإبداع في غرفة الصف الدراسي

توماس سكيبا، مي تان، روبرت جيه. ستيرنبرغ، وإيلينا ل. غريغورنكو

نهر يمر عبر قرية في مكان ما، ولسنوات عديدة وهو مجرد نهر يروي حقول الأرز، ويحمل إلى البعيد النفايات والطمي والحصى، وكلبًا أو قطة بين حين وآخر، ولكن في يوم من الأيام، يدرك شخص ما، ومن دون أن يحاول بوعي حتى، أنه طريق، سبيل للخروج، وفي وقت لاحق يتساءل ذلك الشخص: لماذا لم يرَ ذلك من قبل –أن النهر هو طريق، وأن الطريق يمكن أن يكون نهرًا– رغم أنه كان موجودًا طوال الوقت؟

وهكذا نبدأ بإدراك الإبداع الذي كان موجودًا في الغرف الصفية طوال الوقت بيد أنه مخبأ على مرأى من الجميع، فليس الأمر هو أن السلوك الإبداعي، والتفكير الإبداعي، والتعلم الإبداعي لم تكن موجودة من قبل في الغرف الصفية. يتذكر زميل أنه اقترح ذات مرة موضوع دراسة غير تقليدي لمشروع كبير في المدرسة الثانوية، في حين تناول زملاؤه في الفصل موضوعات موجودة في كل مكان حول مختلف الألعاب الرياضية، والطب، والحركة النسائية، وغيرها من المواضيع المطروقة على نطاق واسع، فقد قرر أن يستعرض تاريخ وصحة الظواهر النفسية التي يتم استبعادها أو لا يمكن تفسيرها من خلال علم النفس العلمي التقليدي، وقد رُفض موضوعه بحزم، ومع ذلك، ولكونه شخصًا مثابرًا، فقد تولاه على أي حال، وتعامل معه بجدية، وقدم

فـي النهايـة بحثًـا ذا قيمـة ومثيـرًا للاهتمام اسـتحق علامـة عالية؛ ولكـن، لماذا لم يُعترَف في البداية بابتكاره وتفكيره غير التقليدي بوصفه ضربًا من ضروب الإبداع؟

فـي هـذا الباب، نبحـث العلاقة المتطـورة والاكتشـافية بين المعلميـن والإبداع فـي الغـرف الصفية، أما تركيزنا في هذا البـاب فينصب على كون نظريات المعلمين الضمنيـة بشـأن الإبـداع غالبًا مـا تتعارض مع النظريـات الصريحة للإبـداع؛ بمعنى أن مـا قـد يقدّره المعلمون بوصفه سـلوكيات إبداعية هي فـي الواقع غير إبداعية، وما يسـتخفون بقدره بوصفه سـلوكيات غير إبداعية قد تكون إبداعية، ونتيجة لذلك فقد يعتقد المعلمون أنهم ينمُّون الإبداع بينما هم يقمعونه في واقع الأمر. بأيدي الباحثين وواضعـي النظريـات وعقولهـم، تمت رؤيـة الإبداع من خـلال عدد من العدسـات وتم اكتشـافه تحت مجموعة متنوعة من الأضواء على مدى السـتين سـنة الماضية؛ ولكن، ماذا كان تأثير ذلك في التعليم في الغرف الصفية؟ وهل ساعد المعلمين على تحديد السـلوك الإبداعي في سـياق المدرسـة وتغذيته؟ فـي الصفحات الآتية، سـوف نبحث أهمية الإبداع في التعليم، ولماذا يسـتحق مكانًا في غرفة الصف، وسـنقوم بعد ذلك بتلخيص مختلف التعريفات ووجهات النظر حول الإبداع، وتحديدًا فيما يتعلق بكيفية ملاءمتها لأسـاليب التدريس، وبعد ذلك سـنبحث في فهم (أو سـوء فهم) المعلمين المتنـوع للإبـداع، من خـلال مقارنته ومقابلته بوجهات نظر الباحثين، كما سـتلخص تطبيقات التدريس وإسـتراتيجيات التقويم، وسوف نناقش بعد ذلك الجوانب العملية للمفاهيم النظرية المناسـبة من البحث في الممارسـات الصفية، وكيف يمكن لبحث حـول الإبـداع أن يعطـي دروسًـا وتعليمًـا مثمـرًا وفاعـلًا؟ أخيرًا، سـوف نقتـرح بعض الأدوات والإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاء الناجح (Sternberg, 1999) ونظرية استثمار الإبداع (Sternberg & Lubart, 1991) المرافقة لها.

لماذا الإبداع مهم في المدارس؟

فـي المجتمع الغربي، يعـود الافتتان العام بالإبداع إلى عهـد الفنانين الرمزيين المبدعيـن فـي القـرن السادس عشـر، مـن أمثـال ليونـاردو دافنشـي ومايـكل أنجلو

(Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004)، واستمر هذا الافتتان في التوسع من خلال التنوير إلى بدء العلوم المعرفية في منتصف القرن العشرين، في تمجيد المُثُل الرومانسية وعباقرة الفن الذين تم تصويرهم بوصفهم مستحضرين لأرواحهم الداخلية الإبداعية لخلق أعمال فنية مبتكرة ورائعة (Coyne, 1997)، وفي جزء منه ونتيجة للعمل الرائد لغيلفورد (1950) وتورانس (1962م)، بدأ العلماء بإيجاد تفسير منطقي للإبداع -لدراسته في مظاهره المختلفة- ولتطوير وسائل لتقويمه وغرسه في الغرف الصفية، ومع ذلك وبالرغم من هذا التاريخ الطويل من تثمين الإبداع، إلا أن تنمية التفكير الإبداعي عند الناس جميعهم تمت مناقشتها بوصفها ضرورة في الغرف الصفية فقط في السنوات الأخيرة (Henderson, 2004).

يرتبط هذا التغير في القيم التربوية بالتوسع في الاتصالات عن بعد والتكنولوجيا في عقد التسعينيات من القرن العشرين، التي قامت بتغيير الأسواق العالمية وإيلاء الابتكار تركيزًا خاصًّا، ما أدى إلى زيادة الاهتمام الدولي بشأن عدم جدوى أصول التدريس التقليدية في إعداد التلاميذ لمقتضيات القرن المقبل (Hartley, 2003; Henderson, 2004)؛ فاقتصادات دول مثل الولايات المتحدة تصبح -على مر السنين- مبنية على المعرفة والابتكار، بتقليل التركيز على أسسهم الصناعية، والاعتماد على اختراع المنتجات والتقنيات التي توفر الخدمات المرغوب فيها لمجتمع يتقدم تكنولوجيًّا باضطراد (Florida, 2003)، وعليه، فإن هناك طلبًا حديثًا على الموظفين المبدعين الذين -فيما هم منغمسون باستمرار في البيانات الجديدة- يظهرون مرونة عقلية، وابتكارًا، وقدرات على حل المشكلات المعقدة، والتعاون المثمر مع الآخرين (Shoen & Frsarelli). وعلى أي حال، من المهم أن نلاحظ أن الاهتمام بالحوافز الاقتصادية لتعزيز الإبداع لدى الطلاب من قبل صانعي السياسة (Craft, 2006) هو فقط جزء من فهم أعم بأن الإبداع له فوائد عديدة متميزة وواضحة بالنسبة إلى حياة الناس الشخصية، وكذلك إلى المجتمع كله، للاطلاع انظر: (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004; Runco, 2004)؛ على سبيل المثال توظيف

القدرات الإبداعية في حل المشكلات المتصلة بحياة المرء يمكن أن يسهم في نجاح المرء الكلي، ذاتيًّا وماديًّا (Sternberg & Lubart, 1999)، ومع ذلك فإن هذه الإدراكات العامة تتناقض مع واقع الغرف الصفية في المدارس العامة الأمريكية القائمة على أساس المساءلة وفق قانون (لا يُترك طفل في الخلف).

تعريف الإبداع: حيرة الاختيار

هناك قول مأثور بأن المرء يمكن أن يمتلك الكثير من شيء جيد؛ قد يجادل كثيرون في هذا الشأن، ولكن يبدو أن هذه هي الحال الآن مع مفاهيم الإبداع؛ بمعنى حين يبدأ المرء بالعمل على جبهة جديدة للبحث، فهو مضطر إلى الاكتشاف والتكهن والافتراض والتجربة وإنشاء النظريات، بيد أنه عندما يتعلق الأمر بتطبيق البحث على ممارسة مفيدة، يدرك المرء الحاجة إلى فرز وتصنيف، وضمّ، بعض النظريات التي لا يمكن تطبيقها أو حتى تجاهلها أو على الأقل استبعادها؛ فمفاهيم الإبداع توجه أساليب الناس نحو الإبداع؛ على سبيل المثال وجهات نظر الباحثين وتعريفاتهم المتفاوتة للإبداع تؤثر في اختيار المشاركين لدراساتهم وفي سلوكهم، وكذلك منهجية البحث والتقنيات التحليلية للمعطيات (Fishkin & Johnson, 1998)، وبالمثل يحمل المربّون وجهات نظر ضمنية مختلفة عن الإبداع، وهي تلك التي ينبغي أن يكونوا مستوعبين لها عند اختيارهم أدوات التقويم والتدريس (Fishkin & Johnson, 1998). إن المفاهيم والتصورات، والنظريات العديدة جدًّا حول الإبداع تعكس على نحو ملائم تعقيد التركيبة، إلا أنها قد تطمس أيضًا رؤية المرء بوجهات نظرهم التي لا تعد ولا تحصى.

لوحظ من قِبَل أكثر من باحث أن الإبداع له أربعة جوانب أو سبل نهج رئيسة، هي: الشخصية، والعملية، والضغط (الوضع)، والمنتج (MacKinnon, 1961)، وهذا يعني أنه عند دراسة الإبداع، يمكن أن يركز المرء على الأشخاص المبدعين، شخصياتهم أو دوافعهم أو قدراتهم المعرفية؛ أو على العملية الإبداعية، التقدم

التدريجي الذي ينتج منه صنع شيء جديد؛ أو على الظروف النفسية والبيئية التي تسهل خلق أشياء جديدة، أو -أخيرًا- عند دراسة الإبداع، يمكن أن يختبر المرء المنتجات الإبداعية -النتائج المادية الفعلية، مثل الأعمال الفنية أو الاختراعات، أو النتائج غير المادية، مثل الأفكار- والتأمل في خصائصها كأصالتها وصلتها بالحالة أو المشكلة موضوع الدراسة أو الجماليات الخاصة بها، ومع ذلك لدى اتباع أي من هذه الطرق، يجد المرء حتمًا أن بعضها يتداخل مع بعضها الآخر في تقاطعات متعددة، وهكذا يبدو بأن هذا التفاعل بين جانبين أو أكثر من هذه الجوانب الأربعة، سواء بصورة صريحة أم ضمنية، هو الذي شكل عددًا من التعريفات اللاحقة على مر السنين، انظر على سبيل المثال: (Murdock & Puccion, 1993; Rhodes, [1961] 1987). وفي تقاطع أكثر حداثة، أدت دراسة الشخصية والعملية في الإبداع إلى تطوير نظريات الأنماط الإبداعية، مثل أنماط حل المشكلات، بتحويل السؤال الرئيس من: ما مقدار الإبداع؟ إلى: كيف تم إنجازه؟ (Treffinger, Selby, & ISaksen, 2008)، وقد كانت جوانب بحوث الإبداع كلها مثمرة ومفيدة، ولكن: ما الذي أضافته مجتمعةً؟

فصّل أحد المسوحات المنهجية من أدبيات البحوث (Plucker et al., 2004) مدى اختلاف تعريفات الباحثين الصريحة للإبداع، وتوصل إلى أن التعريفات الواضحة للإبداع نادرًا ما تكون متسقة؛ فقد تراوحت التعريفات من أمور مثل (الانفتاح على الأفكار) (Edwards, 2001, P.222) إلى (القدرة على تكوين جمعيات فكرية عن بعد لإيجاد حلول أصلية ومفيدة) (Atchley, Keeney, & Burgress, 1999, P.485) إلى (جلب الجديد إلى حيز الوجود) (Hasse, 2001, P.200). ولعدم التوافق عيبان معترف بهما؛ الأول، عندما يتعلق الأمر بفهم المجال كاملًا، يجد المرء نفسه يحاول أن يتلاعب بسلة من (الفواكه) المختلفة، يقارن التفاح مع البرتقال والموز مع الأفوكادو. والثاني، أنه من دون تعريف واضح، فإن أولئك الأكثر اهتمامًا بفهم بناء الإبداع وإيصاله للآخرين (أي المربّين وغيرهم من الممارسين) يتركون مشوشين أو مثبطين بشأن الآراء المتضاربة، وقد لوحظ أن واحدًا من العوامل التي تحدّ من التقدم في تنفيذ

تعليم دروس التفكير الإبداعي وتقويمه، هو عدم وجود تعريف متناغم للإبداع يمكن الاتفاق عليه على نطاق واسع (Plucker, et al., 2004).

أي تعريفات الإبداع هو الأكثر فائدة للفصل الدراسي؟

بعد النظر في مشكلات تعريفات الإبداع المتعددة، نوجّه اهتمامنا إلى قضايا التعريف المتصلة بالإبداع في غرفة الصف تحديدًا، بما في ذلك آراء المعلمين الضمنية والتعريفات التي قامت على تقويم الإبداع في المدارس أو شكلته، وهدفنا هنا هو الاهتمام بمطالب البيئات التعليمية، والنظر في تعريف يعمل ضمن أنشطة غرفة الصف العام.

كان التفرع الأولي الذي حسّن من وضوح التعريفات وفائدتها التمييزَ بين الإبداع (Creativity) المبدوء (بحرف C الكبير) والإبداع (creativity) المبدوء (بحرف c الصغير)؛ فالإبداع بحرف C الكبير، أو الإبداع البارز، يختص بدراسة المسهمين المشهورين في المجتمع (من أمثال تشارلز داروين وتوني موريسون Charles Darwin and Toni Morrison) والعوامل التي أدت إلى إنجازاتهم (Simonton, 1994, 2004). أما أسلوب الإبداع بحرف C الكبير فهو ليس الأمثل لوضع نظرية للممارسة التعليمية؛ بسبب قلة عدد العينات ومستوى الموضوعية العالي فيما يتعلق بالمنتجات التي تُقَوَّمُ، مثل الملاحظات ومدخلات الصحف والمنتجات الإبداعية (Beghettooooo & Kaufman, 2007). وأما الدراسات والنظريات القائمة على الإبداع بحرف c الصغير فتتقصى الإبداع اليومي، بما في ذلك التعريفات الضمنية التي يدعمها الناس والعمليات المعرفية المتضمنة في التفكير والسلوك الإبداعي للناس العاديين، للاطلاع انظر: (Sternberg, Grigorenko, & Singer, 2004)؛ فالإبداع بحرف c الصغير يمكن اختباره تجريبيًّا لدى عينات كبيرة وتطبيقه على الناس عمومًا، ونتيجة لذلك تتطلب نظرية الإبداع التي ستنجح في الغرف الصفية أسلوب الإبداع بحرف c الصغير، وقد تم كذلك اقتراح نماذج أخرى تتعلق بالإبداع بحرف c المصغر والإبداع

بحرف C البارز (Kaufman & Beghetto, 2009)، إلا أن الإبداع بحرف C الكبير مقابل الإبداع بحرف c الصغير هو تمييز كافٍ لنطاق هذا المقال.

علاوة على ذلك، فإن النقاش بين الإبداع المحدد النطاق والإبداع ذي النطاق العام عقد مناقشة ترجمة نظرية الإبداع إلى واقع ملموس؛ ذلك لأن كلا المنظورين، إذا ما تم تطبيقهما، لهما آثار تعليمية محدودة جدًّا، وقد تم القول (Plucker, et al., 2004) إن الأساليب محددة النطاق تثبط انفتاح الطلاب على تطبيق قدراتهم الإبداعية في حل المشكلات في جميع مجالات حياتهم، عندما يرتبط تعزيز القدرات الإبداعية ارتباطًا وثيقًا بمجالات خبرة محددة، وعلى العكس تتجاهل الأساليب ذات النطاق العام نمو المهام المحددة واهتماماتها، التي قد تقوم في الواقع بتوفير أكثر الطرق فاعلية للطلاب لتطوير الإبداع لديهم، وهكذا يبدو أن تحديد الأساليب الإبداعية التي تتيح المرونة في المجالات كلها، وتشجيع المهارات الإبداعية أو التفكير أو حل المشكلات المحددة النطاق وذات النطاق العام على حد سواء، هو الأفضل في بيئة الغرف الصفية.

يبدو أن تعريفًا للإبداع يرتكز على الخصائص التي يمكن ملاحظتها للإبداع بحرف c الصغير، والتي يمكن تقويمها في المجالات كلها ولدى الطلاب جميعهم، والتي يمكن تمييزها عن القدرات لهو الحل الأكثر واقعية. وعند تركيبها، فإن عناصر بعض من التعريفات المتكررة تناسب هذه المتطلبات، وتشير عمومًا إلى أن الإبداع هو تفاعل لاستعدادات المرء والعمليات والبيئة، يؤدي إلى منتج ذي صلة وجديد ومفيد (Plucker, et al., 2004). إن وضع تعريف فاعل بأهداف محددة هو خطوة ضرورية في ترجمة نظرية الإبداع بصورة مجدية إلى الممارسة التعليمية، ومن دون تعريف شامل ودقيق، يبقى الإبداع بناء لينًا، وعرضة للخرافات المنتشرة المتصلة بوهم الهوس بالإبداع بحرف C الكبير والإبداع غير المألوف، بدلًا من كونه أحد الجوانب المهمة للتعليم ولحياتنا اليومية.

تطويع القواعد

كما لو أنه ليس صعبًا بما فيه الكفاية استخلاص تعريف فاعل للإبداع من واضعي النظريات، فإن الخطوة اللاحقة، وهي إدخاله في الغرف الصفية، لها تعقيداتها الخاصة، وحيث إن تعقيدات أصول التدريس وسياسة المدارس المتغيرة باستمرار واسعة جدًّا لهذا الباب، فإن اهتمامنا هنا عوضًا عن ذلك ينصب على المطالب التي يلقيها التعليم الإبداعي على عاتق المعلمين فرادى؛ كيف يرى المعلمون الإبداع؟ وما التحديات التي يجب على علماء النفس التربوي والمربّين أن يكونوا على علم بها لتنفيذ التعليم الإبداعي أو التعليم للإبداع، وتقويمه على النحو الصحيح؟

بالنسبة إلى علماء علم النفس التربوي، فإن إعداد المعلمين لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي وتقويمه في عدد من الموضوعات ينطوي على تحديات نظرية وواقعية على حد سواء، وعلى الرغم من القيمة المفروضة على الإبداع ونصف قرن من البحوث الجديرة بالاحترام، فلا يزال هناك نقص كبير في الاهتمام العام بالمعلمين وبالمناهج الدراسية التي تركز على التفكير الإبداعي، وهناك افتقار للأساليب العملية لتشجيع الإبداع ودمج النظرية في التعليم (Makel, 2009). وعليه، فمن دون التدريب المناسب، قد يشعر المعلمون المهتمون في الإبداع بأنهم تركوا فقط مع الأساليب الحدسية لتعزيز الإبداع التي لم يتم التحقق من صحتها تجريبيًّا، وكذلك فإن المعلمين الذين لا يرتاحون للأساليب الجديدة في التعلم أو التفكير قد يكبحون التفكير الإبداعي، ويثبطون الإبداع لدى الطلاب؛ ولذا فإن هناك ما يبرر النظر في التصورات الموجودة سابقًا لدى المعلم حول الإبداع، وفي التحديات/ التحيزات المحتملة التي قد تعيق التدريس المجدي والتقويم الدقيق، ومع ذلك علينا أن نقرَّ بإيجاز المطالب النظامية والتقليدية التي قد تتعارض مع المعلم الذي يرغب في دمج الإبداع في فصله الدراسي.

الأولويات وتقدير أهمية التقويمات العالية المخاطر: الإبداع يصبح في المتناول

أولًا، لدى المعلمين حوافز لتشجيع انسجام الطلاب في الغرف الصفية، وذلك للحد من الفوضى وللتركيز على تلبية مطالب التقويم الموحد (Kim, 2008)؛ فالبيئة الصفية التقليدية موجهة الهدف، وتُقوِّم بصورة أساسية المهارات التحليلية ومهارات الحفظ لدى الطلاب. أما الإبداع فيقمع في الغرف الصفية التقليدية في جزء منه؛ نتيجة انعدام الفرص، والتشجيع على أساس هذا النهج الضيق (Sternberg,2006)، حتى إن الطلاب قد يتعرضون للعقوبة لإبدائهم إبداعًا في الغرف الصفية (Guncer & Oral, 1993).

وما يعزز من إحجام المربين عن تعليم الإبداع الاختبار الموحد العالي المخاطر، الذي يعزز معايير ضيقة ومحددة للإنجاز (Beghetto, 2005; Kim, 2008)؛ فالاختبارات الموحدة النموذجية التي تستعمل لوضع معايير المساءلة للمدارس والمعلمين تشجع على تحديد (الجواب الصحيح)، ما يقلل من قيمة الأساليب المتباينة لحل المشكلات (Sternberg, 2006). أما الطلاب الذين لديهم درجة عالية من الإبداع والذين يفضلون الأساليب الجديدة للتعلم والتفكير، فيمكن أن ينظر إليهم على أنهم غير لائقين، وقد تؤدي ردود الفعل السلبية من قبل المعلمين إلى تثبيط العزيمة، وضعف في التحصيل، وحتى إلى التسرب من المدرسة (Kim, 2008).

بناء على ذلك، يؤثر المعلمون بصورة أساسية في التخفيف من تأثيرات الممارسات التقليدية والتقويمات الموحدة التي تحد من التفكير الإبداعي في الغرف الصفية (Beghetto, 2005)، ومع ذلك تحاجج الدراسات في أن المعلمين يفتقرون حاليًّا إلى التدريب والحوافز اللازمة لتشجيع التفكير الإبداعي وتقويمه (Beghetto, 2005). ويعتمد المعلمون المهتمون بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب في كثير من الأحيان على الأساليب الحدسية، أو يفترضون أنه يمكن رعاية التفكير الإبداعي بأكبر قدر من الفاعلية في عدد قليل من الموضوعات، كالفنون البصرية

والموسيقى والكتابة الإبداعية؛ وعليه، وفي كثير من الأحيان، هناك موقف لتشجيع الإبداع في صفوف (المهتمين بالفن) و (الجدية في العمل) في الصفوف بشأن المواضيع التي يمكن فيها تقويم إتقان المعرفة عن طريق الاختبارات الموحدة. ثم بعد ذلك، وسط علامات الاختبار الموحدة، يمكن أن يظهر الإبداع بأنه غير ذي صلة (Kaufman & Sternberg, 2007).

تصورات المعلمين عن الإبداع

نظرًا إلى الصراعات الواضحة بشأن دمج الإبداع في نظام تعليمي يؤكد المعايير التقليدية للسلوك وأساليب التدريس والتقويم، فإن تطوير فهم دقيق لتصورات المعلمين عن الإبداع أمر مهم قبل التفكير في أفضل السبل لدمج الإبداع في البيئة الصفية، ومع أن التعليم تجاهل تاريخيًّا، أو حتى قوَّض التفكير الإبداعي، إلا أن معظم المعلمين يدّعون أنهم يقدّرون الطلاب المبدعين وأجواء الغرف الصفية الإبداعية (Runco & Johnson, 2002)، وأما التناقض بين ادعاءات المعلمين بتقديرهم الإبداع وواقع الغرف الصفية فيمكن تفسيره بواحدة من الظواهر الآتية أو بها جميعًا:

1. المعلمون غير مدركين أن تصرفاتهم في غرفة الصف تمنع الإبداع في الواقع (Dawson, Andrea, Affinito, & Westby, 1999)؛ فالضغوطات المهنية قد تقهر حتى المعلمين ذوي النوايا الحسنة وتربكهم، حيث يشعرون بأنهم مجبرون على اللجوء إلى طرق التدريس التقليدية السلطوية (Besancon & Lubart, 2008) للحفاظ على النظام والكفاءة في الغرف الصفية.
2. من المرغوب فيه اجتماعيًّا بالنسبة إلى المعلمين الادعاء بأنهم يقدّرون الإبداع في الغرف الصفية حتى لو لم يكونوا كذلك (Runco & Johnson, 2002).
3. تختلف تعريفات المعلمين الضمنية للإبداع والسلوك الإبداعي بصورة فريدة عن السلوكيات التي يظهرها الطلاب الذين قد يعرِّفهم الخبراء على أنهم مبدعون (Dawson et al., 1999).

لفهم التناقض بين التقدير الممنوح للإبداع ودوره في بيئات الغرف الصفية، تحتاج تعريفات المعلمين للإبداع إلى قياس، وقد جُمعت تصورات أولياء الأمور والمعلمين للخصائص التي تصف الأطفال المبدعين وغير المبدعين من مجموعة تتألف من 300 صفة (Runco & Johnson, 1993)، فكان هناك مستوى عالٍ من الاتفاق (67%) بين أولياء الأمور والمعلمين على السمات الإبداعية، أما السمات التمييزية لتفضيلات المعلمين فكانت الصفات التي تصف الخصائص المرغوبة فيها اجتماعيًّا (على سبيل المثال، مرح، ودّي، هادئ)، وأما أولياء الأمور فقد ذكروا مزيدًا من السمات القائمة على الشخصية (على سبيل المثال، مجتهد، عفوي، واثق بنفسه)، وكانت بقية التعريفات متوقعة وصفت السمات النموذجية المفضلة التي توضح الأطفال المبدعين.

ومن أجل فهم أكثر عمقًا لتصورات المعلمين حول الأطفال المبدعين، طُلب إلى المعلمين تصنيف الطالب المفضل لديهم وأقل الطلاب تفضيلًا وفقًا لعشرين بندًا؛ عشرة لأكثر الخصائص نموذجية للطفل المبدع وعشرة لأقلها (Westby & Dawson, 1995)، وطُلب أيضًا من المعلمين أن يصنفوا أيًّا من الخصائص العشرين وصفت الأطفال المبدعين وغير المبدعين، أما السمات التي تصف الطلاب المفضلين لدى المعلمين فقد ربطت عكسيًّا بالسمات الإبداعية؛ وكما هو متوقع، ربِط أقل الطلاب تفضيلًا إيجابيًّا بالخصائص النموذجية الإبداعية، لكن اللافت للنظر أكثر فقد كان اكتشاف أن المعلمين اتفقوا فقط مع 45% من الصفات التي تحدد الخصائص الإبداعية/ غير الإبداعية في الدراسات السابقة، وكان عدد من السمات (أي لطيف، ويمكن الاعتماد عليه، وصادق) الفريدة بالنسبة إلى تصورات المعلمين للطلاب المبدعين من الصفات المرغوب فيها اجتماعيًّا أيضًا؛ هذه النتيجة توافقت مع نتيجة دراسة سابقة (Runco & Johnson, 1993)، كذلك صنف المعلمون (غير تقليدي) بوصفه من أقل السمات الإبداعية، على النقيض من تعريف الخبراء كلهم تقريبًا للإبداع (Westby & Dawson, 1995).

وهكذا، مع أن المعلمين قد يدعمون فكرة الإبداع في الغرف الصفية (Runco & Johnson, 1993)، يبدو أنهم يفضلون الطلاب الذين يظهرون السمات المرغوب فيها اجتماعيًّا، يسمونها إبداعية بعد ذلك. وفي الوقت نفسه، فإنهم يحملون وجهات نظر سلبية بشأن الطلاب الذين يظهرون سمات إبداعية (Westby & Dawson, 1995). وتعزيزًا لفهمنا لهذه الدينامية المعقدة بين المعلم والطالب، قَوَّمَتْ دراسة أخرى (Scott, 1999) افتراضات طلاب الجامعات (ع = 133) والمعلمين (ع = 144) حول الفوضوية المحتملة للطلاب بناء على أربعة ملفات وهمية أعطت معطيات حول العمر، والصف، والقراءة، واللغة، وإتقان الرياضيات، فضلًا عن علامات على التفكير غير النمطي والمهام الإبداعية، وصنَّف كل مشارك ملفات الطلاب الأربعة التي تختلف من حيث الاستعداد الإبداعي، وفقًا لإحدى وعشرين خصيصة قد يلاحظها المعلمون لدى الطلاب تحدد الفوضويين والمبدعين، وكانت توقعات المعلمين لسلوكيات الطلاب الذين يمتلكون درجة عالية من الإبداع مرتبطة إيجابيًّا بالخصائص الفوضوية، وأشارت تصنيفات المعلمين بأنهم كانوا ينظرون إلى الطلاب المبدعين على أنهم أكثر فوضوية مما بينت تصنيفات طلاب الجامعات، وعلاوة على ذلك اختلفت التصنيفات حسب الجنس، ما يشير إلى أن التحيز ضد المرأة يؤثر في تصورات المعلمين للإبداع.

وبالنظر إلى الدينامية داخل الصف التي قد تنجم عن تصورات المعلمين بشأن الطلاب المبدعين، أظهرت دراسة ذات طرق مختلطة لتفضيلات معلمي المدارس المتوسطة والثانوية المستقبليين تجاه تعليقات فريدة في نوعها وغير متوقعة في أثناء مناقشة في الصف (Beghetto, 2007) أن معظم المعلمين –بخاصة معلمي الرياضيات والمدارس الثانوية– نظروا إلى تلك التعليقات على أنها تخريب محتمل. وفي ردود مكتوبة، عبَّر المعلمون عن رغبتهم في تسهيل المناقشات الفريدة في نوعها لجعل الدروس ماتعة لكنهم فضلوا التعليقات ذات الصلة بموضوع الدرس، وأعربوا عن الحاجة إلى الحفاظ على الصلة بموضوع عند بدء الحديث عنه؛ خشية

أن تـؤدي التعليقـات الفريدة في الصف إلى الخروج عن الموضوع، أما تفضيل معلمي الرياضيـات للتعليقـات المتصلة بدقة بموضوع الدرس، فتوحي بـأن المعلمين الذين يتعاملـون مـع موضوعـات معينـة قد يجـدون صعوبـة أكبر فـي تبني الممارسـات التي تعزز الإبداع. وخلصت دراسـة أخرى (Beghetto, 2008) إلى أن المعلمين المسـتقبليين يؤمنـون بأنه في صفوف المدارس الابتدائيـة، ينبغي تأكيد الحفـظ أكثر من التفكير الخيالي لإنشـاء الأساس الـلازم للتعلم في المسـتقبل، وقد ارتبـط تفضيل التحفيظ أيضًـا بالـرأي القائـل إن التعليقـات الفريـدة تخريبية، وتسـاعد هذه الدراسـات على تحديـد كيفيـة تأثيـر أسـاليب المعلمين التعليميـة بتفضيلاتهم لسـلوكيات معينة غير إبداعية في الغرف الصفية.

وبالإضافـة إلـى البحوث فـي الولايات المتحدة، توضح دراسـات عـدة (Chan & Chan, 1999; Diakidoy & Kanari, 1999; Guncer & Oral, 1993; Kwang & Smith, 2004; Lee & Seo, 2006; Runco & Johnson, 2002; Seo, Lee, Kim, 2005) أجريـت فـي بلدان أخرى الاختلافات بيـن الثقافـات فـي وجهات النظر الضمنية للإبداع وأسـاليب تعليـم الإبداع، وقد كرر رونكو وجونسـون (2002م) دراستهما على التصورات الضمنية للإبداع لدى ولي الأمر مقابـل المعلـم علـى عينات مـن الولايات المتحـدة والهنـد. وبنتيجة مماثلة للدراسـة السـابقة التـي أجريت في الولايـات المتحدة، لم تختلف آراء أوليـاء الأمور والمعلمين كثيـرًا، ولكـن كان هناك فرق كبير بين تعريفات الثقافتيـن للإبداع ودرجات تصنيف التفضيـلات لبعض السـمات الإبداعيـة، ما يـدل علـى أن الاختلافات بيـن الثقافات موجـودة بالفعـل، وعلـى وجه التحديـد فضَّلت عينـة الولايات المتحدة بصـورة كبيرة مجموعتـي التعريفـات المتصلـة بالمواقف (مثـل، فكاهي، حالم، مسـتقل) والفكرية (مثـل، مبتكـر وذكي) للإبداع مقارنة بالعينة الهندية، بيـد أن تصنيفات التفضيلات للإبداع لا تشير إلى فرق كبير بين الثقافات عمومًا. وفي دراسة صينية طلب الباحثون (Chan & Chan, 1991) مـن المعلميـن تحديد السـمات الإبداعية، وكانت هذه الدراسـة عـن الدراسـات التـي أجريـت فـي الولايـات المتحـدة (Runco & Johnson, 1993, 2002)

فـي تحديـد السـمات الإبداعية غيـر المرغوب فيهـا اجتماعيًّا (مثل، عـدم الامتثال) لكنهـا ذات صلـة بارتفـاع القدرة الفكريـة، وقد وُجـد أن المعلميـن الكوريين يحملون تصـورات مشـابهة عـن عـدم التفضيـل الاجتماعـي للإبـداع بسـبب التأكيـد الثقافي للامتثـال، فـي حين أنهم يتبنون أيضًا الـرأي بأن الإبداع يرتبط بقدرات ذهنية عالية (Seo et al., 2005).

وفـي جامعـة قبرص، حلَّـل الباحثـون (Diakiody & Kanari, 1999) معتقدات تسـعة وأربعين معلمًا مسـتقبليًّا بشـأن تصوراتهم للإبداع، وقد عرّف معلمو الطلاب الإبداع بأنه عملية تؤدي إلى نتائج جديدة، وأنه سمة عامة يمكن تعزيزها في أي شخص، ومع ذلـك لم يؤمنوا بـأن المنتجات الإبداعية تتطلب بالضـرورة ملاءمة المهمة، وهو أمر يتناقض مع معظم تعريفات الإبداع (Sternberg & Lubart, 1999). وكان يُنظر إلى الإبداع بوصفـه أكثـر صلـة بالعمل الفنـي والأدبي (أي، بنطـاق محدد)، وأكد المشـاركون أن اكتساب المعرفة في المدرسة هو السبب الرئيس لعدم وجود الإبداع في التعليم، ومن ثـم وجود الأسـاليب التقليدية فـي التعليم بوصفها مثبطات للإبـداع في بلدان أخرى؛ لذلـك، وفـي حيـن أن الدراسـات السـابقة لا تُجمـع بوضوح علـى التصـورات الدولية للإبداع، فمن المهم أن نفهم أن الإبداع موجود إلى حد كبير في سـياق ثقافة معينة، انظر: (Kaufman & Sternberg, 2006، لمزيد من الاطلاع).

كان من المهم للباحثين إقامة دليل على أن المعلمين يتبنون مجموعة متنوعة من وجهات النظر حول الإبداع، بما في ذلك التصورات السلبية تجاه الطلاب المبدعين، وتُمنى هذه التصورات السلبية التي يتبناها المعلمون عادة بالفشل في تحديد الطلاب المبدعيـن ومـن ثم في تقديرهم، ولتسـليط الضـوء على هذه النقطـة، اختبر العلماء (Dawson et al, 1999) توقعات معلمي الصف الثالث والصف الرابع بشـأن الإبداع لدى الطالـب من خلال تصنيفات المفاهيـم التقليدية للإبداع (Sternberg, 1985) ومفاهيم المعلم للإبداع (Westby & Dawson, 1995)، وقورنت هذه التوقعات مع أداء الطلاب في مهام إبداعية لفظية وتصويرية؛ فأُعطي الطلاب الذين صنفوا من قبل المعلمين على

أن لديهم قدرة إبداعية عالية وتناسب مفاهيم المعلمين للإبداع وأُعْطوا علامات عالية بشأن المهمات الإبداعية اللفظية وعلامات منخفضة بشأن المهام الإبداعية التصويرية، بيد أنهم لم يعرضوا مستويات عالية من السمات الشخصية الإبداعية التقليدية، وعلى العكس من ذلك حصل الطلاب الذين صنفوا من قبل المعلمين على أنهم أقل إبداعًا على علامات عالية بشأن المهام الإبداعية التصويرية، وعكسوا بشدة سمات الشخصية الإبداعية التقليدية. وفي حين أن النتائج تظهر بعض القيود في تقويم أداء الإبداع (أي عدم وجود ارتباط بين المهام الإبداعية التصويرية والمهام الإبداعية اللفظية)، لاحظ الباحثون أن المعلمين استمروا في تفضيل الطلاب ذوي القدرات الإبداعية المتعلقة بالمجالات الاجتماعية (Dawson et al., 1999).

تشير البحوث كذلك إلى أن المعلمين لا يحملون وجهات نظر مختلفة عن الإبداع فقط (Dawson et al., 1999; Runco & Johnson, 1993, 2002; Westby & Dawson, 1995)، بل يُظهرون أيضًا بعض التحيز لصالح السلوك غير المبدع في الغرف الصفية (Beghetto, 2007)، وقد قدم علماء النفس دليلًا على الحواجز الحالية لعرض الإبداع في الغرف الصفية، وفي حين أن سياسة التعليم وتدريب المعلمين سوف تحتاج إلى تطوير، إلا أن توفير تعريف وافٍ ومجموعة من التقويمات للإبداع يمثل أولى الخطوات المهمة في تشجيع الغرف الصفية التي من شأنها تعزيز التفكير الإبداعي، وقد نوقشت المقترحات بشأن الأساس النظري المفيد للتعليم ولتقويم الغرف الصفية في الأقسام الآتية:

تعليم الإبداع في الغرف الصفية وتقويمه

هناك عدد من البحوث التي تطرح نظرة شاملة حول طرق رعاية الإبداع وأنواع تقويم الإبداع (Esquivel, 1995; Felderhusen & Goh, 1995; Houtz & Krug, 1995) نلخصها في هذا البحث بإيجاز فقط قبل وصف نهج جديد يحاول دمج ممارسة الإبداع في المناهج الصفية.

وبناء على نتائج البحوث حول عناصر الإبداع، يمكن الاستناد إلى مسح للأساليب على ما يسمى نموذج (أربعة بي 4 P) الذي يركز على الناس والعمليات والصحافة والمنتجات؛ أولًا، هناك بعض من النماذج المقترحة لتدريس الإبداع في الغرف الصفية، وهي تميل إلى دمج تطوير العوامل الشخصية (مثل، التعامل مع الحالات الغامضة، والمرونة، والمخاطرة، والمثابرة، والدافع)، والمهارات المعرفية (مثل، تحديد المشكلة، والتفكير الأصلي، والتفصيل، وإيجاد صلات جديدة) مع العملية. ويركز إسكويفل على ثلاثة أمثلة، لمثل هذه النماذج التعليمية، تركز على إثراء العملية الإبداعية، وحل المشكلات، والإنتاجية: نموذج احتضان التعليم لتورانس، ونموذج الثالوث الإثرائي لرينزولي، ونموذج حل المشكلات الإبداعي لتريفنجر، وتصف هذه النماذج الأساليب المنهجية والقائمة على البحوث التي تعزز الإبداع لدى الأفراد بطريقة تدريجية عبر مراحل النمو المختلفة.

نموذج تورانس لاحتضان التعليم (Torrance & Sfater, 1990) هو نموذج يُطبَّق عمومًا على ثلاث مراحل تتيح فرصًا للإبداع في أي مجال من مجالات التعلم، من خلال تشجيع الحالات الذهنية التي يبدو أنها تؤدي إلى التفكير الإبداعي؛ كأن يكون لدى الفرد حافز وخيال خصب، ويرغب في متابعة الأفكار أو المعرفة، وأن يكون مثابرًا في هذا المسعى. أما نموذج الإثراء الثلاثي لرينزولي (Renzulli, 1977) فيقدم ثلاث مراحل متدرجة من الأنشطة أو التمارين التي يمكن أن تطور عمليات التفكير الإبداعي، وتشمل أنشطة النوع الأول تمارين اكتشافية عامة، قد تكون رحلات ميدانية أو غيرها من التجارب المفتوحة التي تدعو إلى الاكتشاف، وتركز أنشطة النوع الثاني على التدريب في مهارات تفكير محددة مثل التفكير التأملي والتفكير المتشعب وحل المشكلات، وهي تنطوي على تلك الأنشطة المحددة مثل استمطار الأفكار والتفصيل وممارسة المرونة والطلاقة والأصالة، وتشمل أنشطة النوع الثالث العمل مع المشكلات الحقيقية. وأما نموذج تريفنجر فيصف ثلاثة مستويات للتعليم نحو بناء مهارات إبداعية لحل المشكلات (Treffinger,1991)؛ يعلم المستوى الأول الأدوات الأساسية

للتفكير الإبداعي والناقد، وأما المستوى الثاني فيعزز توسيع الأدوات الأساسية لتعلم الأساليب المنهجية وممارستها لحل المشكلات، وأما المستوى الثالث فيتعلق بتطبيق عمليات حل مشكلات إبداعية لا مشكلات الحياة الحقيقية، وفي هذا النموذج ينصب التركيز على عملية التعلم وتطبيق جهود منهجية على الحلول والأفكار (المنتجات) الإبداعية، وتوضح هذه النماذج كيف يمكن تطوير بعض عناصر الإبداع بصورة منهجية داخل الغرف الصفية في مشاريع قائمة على مناهج طويلة الأجل.

هناك نماذج أخرى مقترحة تقوم على أجواء غرفة الصف، كخلق شعور بالانفتاح، والمرح، وبيئة آمنة للتعبير الشخصي (Amabile, 1989)، أو تقوم على النشاط، مثل تدريس الإبداع بصورة صريحة وباستعمال مختلف الأنشطة التعليمية ووسائل الإعلام وطرق التدريس (Feldheusen & Treffinger, 1977)، أو أنها تركز على أنماط التعليم، مثل عدم إلقاء المحاضرات دائمًا، ومراعاة اهتمامات الطلاب، وتشجيع الأسئلة والآراء، والتماس أفكار الطلاب (McGreevy, 1999)؛ فالمعلمون الذين يعززون الإبداع لدى الطالب هم أكثر إنسانية في تعاملهم مع الطلاب – بمعنى أنهم يقدرون العلاقات الشخصية، ويرغبون في فهم الطلاب الأفراد، وهم منفتحون ومرنون، ويمتلكون روح الدعابة، ويمكن أن يكونوا عفويين في الغرف الصفية (Esquivel, 1995).

وبالإضافة إلى هذه النماذج المعدة إعدادًا أكثر عمومية، هناك نهج آخر يدمج الإبداع بوصفه مهارة يمكن ممارستها في تعلم منهاج معين (Grigorenko, Jarvin, Tan, & Sternberg, 2008; Grigorenko & Tan, 2009)، وبالاعتماد على التمييز بين الإبداع بحرف C الكبير والإبداع بحرف c الصغير، قام المؤلفون بتعريف الإبداع بحرف c الصغير بوصفه مهارة يمكن استعمالها للتعامل مع المشكلات والحالات الجديدة والنجاح في معالجتها، وهي تتطلب عمومًا قدرات مثل التخيل والتصميم والابتكار والتعامل مع سياقات غير مألوفة، وبوصفها مهارة يمكن بعد ذلك تطويرها إلى مستوى من الكفاءة في أي عدد من المجالات الأكاديمية، وقدم المؤلفون بعد ذلك دراسة تم فيها تقويم استيعاب القراءة باستعمال الوسائل التقليدية (الطلب إلى الطالب أن

يستعمل المهارات التحليلية والقائمة على الذاكرة) مقابل الوسائل الإبداعية (يطلب من الطالب أن يستعمل المهارات الإبداعية)، وأظهرت هذه النتائج وجود المحتوى/ الاستيعاب في كلتا المجموعتين من الإجابات، ولكنها عكست الجهد المبذول لمجموعتين مختلفتين جدًّا من المهارات، ويمكن تطوير كلتيهما مع الممارسة. أما قيمة هذا الرأي عن الإبداع في الغرف الصفية فهي أنه يتيح دمج التفكير الإبداعي وممارسته وتقويمه في مجالات متعددة لمنهاج دراسي؛ أي يمكن ممارسته وتطويره في سياق محتوى التعليم.

ولكن، ماذا عن التقويم الرسمي في غرفة الصف؟

ضمن مجال البحوث، وضعت مئات الاختبارات للنظر في جوانب عديدة للإبداع (Houtz & Krug, 1995)، وأكثر هذه الاختبارات شهرة اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (Torrance, [1966] 1974)، و اختبار غيلفورد للاستعمالات البديلة (Guilford, 1967)، واختبار فلاناغان للبراعة (Flanagan, 1976)، و اختبار المنتسبين عن بعد (Mednick, 1967)؛ حيث تدرس هذه الاختبارات في المقام الأول المكونات الإبداعية للقدرة المعرفية، كالمرونة والطلاقة، وكذلك الإنتاج الإبداعي، كالأصالة والتجديد ومهارات حل المشكلات، وبالإضافة إلى هذه الاختبارات وضعت قوائم للسمات الشخصية ونماذج تقويم للحكم على المنتجات الإبداعية (الأعمال الفنية أو الكتابات) بوصفها أدوات مفيدة للنظر في بعض جوانب الإبداع (الشخصيات المرتبطة بها، والسلوكيات، والنتائج المثمرة)، انظر: (Houtz & Krug, 1995، للحصول على مسح شامل). مع ذلك، فإن الحاجة إلى تطبيقات عملية وأدوات تقويم للمعلمين للتعرف على الإبداع تحديدًا داخل الغرف الصفية تثير سؤالًا حول ما هو المنظور المجدي والقابل للتطبيق تجاه الإبداع الذي يمكن الاعتراف به وتلبيته ورعايته ضمن سياق التعليم. بمعنى، ما هي الطريقة الأكثر فائدة للمعلمين لرؤية الإبداع في الغرف الصفية؛ بحيث يمكن تنميتها تنمية مثمرة ضمن ذلك السياق المحدد، وما هي بعض

الأدوات المناسبة لتقويم الإبداع داخل الغرف الصفية والتي يمكن أن تعطي الحقائق للمعلمين وتساعدهم على تأطير طريقة تعليمهم للإبداع؟

هناك مثال واحد محدد قائم على أساس غرفة الصف ابتكره بروكتر وبورنيت، اللذان وضعا قائمة تحقق للإبداع (2004) لاستعمال المعلمين داخل الغرف الصفية؛ فاستنادًا إلى الدراسات الجماعية حول الخصائص الشخصية للأفراد المبدعين، تضم القائمة تسعة بنود تصف خصائص سلوكية مختلفة للأفراد المبدعين، وهي مصممة لاستعمالها أداة مراقبة من قبل المعلمين للتركيز على سمات الشخصية الإبداعية التي يظهرها الطلاب وهم منخرطون في مسعى إبداعي، وهي سمات مثل (مفكر بطلاقة)، و(مفكر أصلي)، و(طالب محفز جوهريًّا)، تجمع بين السمات المتعلقة بالميول الشخصية والمعرفية، وتعكس هذه المجموعة من السمات نوعًا واحدًا من الأدوات للمعلمين في الغرف الصفية، وهي مفيدة لتحديد الأفراد المبدعين وتوصيفهم. وعلى أي حال، طُوِّرت أدوات أخرى لدمجها مباشرة في المناهج الدراسية، وهذه تعتمد حتى على تعريفات للإبداع قابلة للتطبيق على وجه العموم، وفيما يأتي وصف لنظرية الذكاء والإبداع التي شكلت الأساس لتطوير تقويم الإبداع في الغرف الصفية.

دمج النظرية وتقويم الغرف الصفية

اقترح روبرت ستيرنبرغ نظرية الذكاء (1996م، 1999م) التي تدمج بصورة جلية الإبداع بوصفه واحدًا من القدرات الرئيسة الثلاث التي تشكل الذكاء، وتجمع نظرية الذكاء هذه التي تسمى نظرية الذكاء الناجح (أو نظرية تريارتشيك للذكاء الناجح)، بين ثلاث نظريات فرعية تعالج ما وراء المكونات، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة للذكاء التقليدي (أي الذكاء التحليلي)، والمكون التجريبي للذكاء (أي الذكاء الإبداعي، والمكون السياقي للذكاء (أي الذكاء العملي). وبتلخيصها، تفيد النظرية بأن الذكاء هو القدرة على تحقيق هدف المرء في الحياة، مهما كان سياق المرء، عن

طريق التكيف مع بيته أو تشكيلها أو اختيارها، من خلال التوازن في استعمال قدرات المرء التحليلية والإبداعية والعملية. وضمن هذه النظرية، توصف القدرات الإبداعية من خلال أفعال نشطة، مثل التخيل والتصميم وإيجاد حلول جديدة والاختراع، وهذا المرتكز الفعلي في الأنشطة اليومية يُبقي النظرية قريبة للسلوكيات التي يمكن ملاحظتها في الغرف الصفية والتي قد تُبرزُ في سياق عمل الصف، لكن مزيدًا من التفصيل حول هذا الرأي بشأن الإبداع يوفر أساسًا أوسع حتى للتطبيقات في الغرف الصفية.

تصور ستيرنبرغ ولوبارت (1991م، 1995م) بعد ذلك ما يدعى (نظرية الاستثمار في الإبداع) لفهم طبيعة الإبداع بوصفه فعلًا لاتخاذ القرار الواعي؛ بصفة عامة، قرار الشراء بقيمة منخفضة والبيع بقيمة مرتفعة في عالم الأفكار؛ فوفقًا لمفهومهم، يعتمد الإبداع على التقاء ستة مصادر: المهارات الفكرية، والمعرفة، وأنماط التفكير، والشخصية، والدافعية الذاتية، والبيئة (Sternberg, 2006)، ويقدم كل من هذه المصادر للفرد خيارات تتعلق فيما إذا كان عليه التصرف تصرفًا إبداعيًّا: إذا كان عليه استعمال إحدى المهارات الفكرية لمتابعة الأفكار التي لا تحظى بشعبية؛ وإذا كان عليه البناء على مجموعة المعارف التي يمتلكها؛ وعرض الحالات عالميًّا لا محليًّا؛ والمغامرة أم التعامل مع الحالات الغامضة؛ والسعي وراء العوامل الدافعة للإبداع في حالة ما؛ والبحث عن البيئات التي تدعم أفكاره؛ ورفض التحديات التي قد تخلقها البيئة ضد التصرف الإبداعي، وبعبارة أخرى تقبع قدرة الفرد على أن يكون مبدعًا إلى حد كبير في داخل الفرد نفسه. فالإبداع الذي تعرضه هذه النظرية يمكن تفعيله من خلال توفير بيئات أكثر تشجيعًا ودعمًا تعمل على المكافأة على خيار أن يكون الفرد مبدعًا بدلًا من العقاب، ويمكن أيضًا رعاية الإبداع وتطويره داخل هذه البيئات، وهناك جانب آخر مفيد لهذا الرأي هو أنه يركز على الإبداع بوصفه شيئًا يحدث في العالم الحقيقي، في الغرف الصفية وفي سياق الحياة اليومية، هذا الرأي يمكن أن يبنى عليه في الغرف الصفية.

توجد أداة واحدة تقيس مثل هذا الإبداع، وهي حاليًّا قيد الإنشاء (Aurora–*r*) وهي جزء من مجموعة تقويم للإبداع لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و 12 عامًا (مشروع أورورا) المبني على نظرية ستيرنبرغ (Sternberg, 1996, 1999)؛ حيث تشكل Aurora–*r* مقياس تصنيف مصممًا للمعلمين لتصنيف قدرات الطالب الفرد في هذه المجالات، وكذلك في الذاكرة، وقد طُوِّر المقياس خصيصًا للاستفادة من ملاحظات المعلمين بشأن تنفيذ طلابهم للأنشطة الصفية النموذجية؛ على سبيل المثال التعامل مع واجباتهم بطرق متمايزة، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، وتكوين الصداقات. باستعمال Aurora–*r*، يُصنِّف المعلمون طلابهم على مقياس من خمس نقاط (تقريبًا دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) للإجابة عن أسئلة مثل (يحفظ/ يتذكر هذا الطفل لمُدد طويلة من الزمن الأنواع الآتية من البيانات...) (الذاكرة)؛ (في أثناء المناقشة في الصف، يسأل هذا الطفل أسئلة تكون...) (القدرات التحليلية)؛ (هذا الطفل قادر على إقناع الآخرين بوجهة نظره...) (القدرات العملية).

أما الجزء الإبداعي من مقياس التصنيف هذا فيطلب من المعلمين التركيز على كم من المرات يخرج الطفل بأفكار جديدة أو فريدة لحل المشكلات، وإذا ما كان الطفل يستجيب للحالات ذات النهاية المفتوحة من خلال تكوين أشياء جديدة، وإذا ما كان الطفل يُظهر الاستقلال في استكمال مهمة، وكيف يستجيب الطفل لمواد أو أساليب جديدة لعمل الأشياء؛ حيث تفترض هذه الأسئلة أن المعلم يتيح فرصًا لحدوث هذه السلوكيات؛ مع ذلك، وحتى لو لم تحدث، فهذا المقياس يمنح فرصة للتفكير بشأن كل طالب فيما يتعلق بهذه السلوكيات.

في دراسة صغيرة، المعلمون الذين خضع طلابهم لاختبار أورورا باستعمال الورقة والقلم، والذي يدرس القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، خضعوا كذلك لاختبار CogAT (Lohman & Hagen, 2001)، وهو اختبار عام للقدرات المعرفية يركز في المقام الأول على التفكير التحليلي، وذلك بتعبئة مقاييس تصنيف أورورا على هؤلاء الطلاب أنفسهم، وأشارت الارتباطات إلى أن تصنيفات المعلمين لقدرات طلابهم

التحليلية والعملية والإبداعية تطابقت تطابقًا وثيقًا مع أداء الطلاب في اختبار CogAT أكثر من مؤشر مستويات المهارة ذات الصلة على مقياس *a*–Aurora، وهو تقويم الأداء الأقصى لقدرات الطلاب التحليلية والعملية والإبداعية. ما السبب في ذلك؟

أحد التفسيرات هو أن المعلمين قيل لهم أن ينظروا في المؤشرات التقليدية للقدرات، بمعنى أنهم كانوا يميلون إلى تصنيف الطلاب الذين يرون أنهم ذوو (أداء عالٍ) على وجه العموم بدرجات تصنيف عالية، وفقًا للممارسات التقليدية للتقويم، بغض النظر عما يطلب منهم مقياس تصنيف معين القيام به. وعليه، أظهروا تأثير هالة التقديس في تصنيفاتهم. ومما لوحظ كذلك في النتائج وجود ارتباط سلبي واضح بين تصنيفات المعلمين لقدرات الطلاب الإبداعية وأداء الطلاب في الاختبارات الفرعية الإبداعية *a*–Aurora: وهي أربع مهام إنتاجية ذات نهايات مفتوحة تطلب عمومًا من الطالب توليد إجابات أصلية لمحفزات جديدة، ومهمة واحدة ذات صلة متعددة الخيارات تطلب من الطفل الاستجابة استجابةً ملائمة لاستعمالات غير عادية للغة، وهذا يعني أن الطلاب الذين حققوا نجاحًا في الاختبارات الفرعية الإبداعية *a*-Aurora لم يُصنَّفوا على أنهم يظهرون سلوكيات إبداعية من قبل المعلمين وفقًا لمقياس تصنيف المعلم *r*–Aurora، وهذه النتيجة يمكن أن تشير إلى أن الطلاب الذين يؤدون أداءً إبداعيًّا في اختبار لا (أو لا يتم تشجيعهم عليه) يتصرفون تصرفات إبداعية ضمن السياق العام للفصل الدراسي؛ في المناقشات، وفي الأنشطة ذات النهايات المفتوحة، وفي حالات حل المشكلات الجديدة. أو أنه لا تمنح لهم هذه الفرص في كثير من الأحيان، وهناك تفسير آخر وهو أنه قد لا يكون لدى المعلمين فهم واضح لما قد يكون عليه الإبداع في الغرف الصفية؛ من الواضح أنهم إذا لم يكونوا يعرفون ماهيته، فلن يستطيعوا تعليم الإبداع أو التعليم للإبداع.

ما يؤكده كل هذا هو أهمية تناول تقويم الإبداع بطرق متعددة. فما قد يغيب عن تصنيف فرد (مثل، وهو اختبار الأداء الأقصى أو حتى تمرين واحد بواحد)، قد يدركه فرد آخر، وما يثبطه سياق فرد قد يثار لدى فرد آخر؛ فالطفلة التي تجد

صعوبة في التركيز على دراستها في الصف قد تعود إلى المنزل وتُغرق نفسها في كتابة قصص أو مسرحيات؛ كل ما كانت تحلم به حتى حين كانت تحدق من النافذة في أثناء وقت الدراسة، ومن ثم فإن إشراك الأم قد يكون مهمًّا لاكتشاف انخراط الطفل المبدع في مثل هذا النشاط، وفي الوقت نفسه فإن السلوك الإبداعي الذي قد يلاحظه أحد المربّين قد يغيب عن أولياء الأمور، أو الشيء الذي قد يعيه الطالب تمامًا عن نفسه قد يتم إهماله من قبل كلا الطرفين البالغين، مجادلين حول فائدة المقاييس الذاتية، ومع ذلك فإن التقويم هو فقط نقطة مركزية في صورة أكبر بكثير، وأكثر أهمية، وأكثر تنوعًا لها صلة بالإمكانية والوعد: فإن كان الإبداع (أو بذرته) موجودًا في كل انسان، فهل يمكن رعايته وتنميته؟ وعلاوة على ذلك، هل يمكن تطويره في سياق غرفة الصف؟

الخاتمة

يجب علينا أن نجيب بصورة قاطعة بـ (نعم) يمكن تطوير الإبداع في سياق الغرف الصفية! ولكن أولًا، يجب تأسيس الوضوح بشأن ما تشكله (أو لا تشكله) المهارات والكفاءات الإبداعية وكذلك السلوك الإبداعي في الغرف الصفية؛ لقد ناقشنا بأن تعريف الإبداع الأكثر فائدة للفصل الدراسي يصف المهارات المعرفية التي يمكن تحديدها في الأنشطة المدرسية اليومية، في ظل إتقان القراءة والكتابة والحساب والعلوم. وعلى أي حال، فإن أساليب الغرف الصفية الصالحة بالتساوي لتعليم الإبداع وتقويمه يمكن تأسيسها بناء على ما يتم الاتفاق عليه من المصطلحات بين الباحثين والممارسين بشأن المؤشرات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، مثل السمات الشخصية ومنتجات الغرف الصفية (مثل، الأفكار، وعروض المناقشة، والمنتجات المكتوبة أو التصويرية)، التي تشير بحق إلى الإمكانات الإبداعية، وتحتاج وجهات النظر بشأن الإبداع إلى دمجها وإعادة التركيز عليها. وبالنسبة إلى المعلمين، لا بد أن يساعدهم التعريف والتدريب والتقويم والإستراتيجية السليمة. فهم يحتاجون إلى التوجيه لفهم ماهية الإبداع، ولماذا هذه المهارة مهمة في الاقتصاد العالمي الناشئ

الجديد، وكيف يمكن تدريسه. وبعض المفاهيم مثل الإبداع بحرف c صغيرة، والإبداع بوصفه مهارة، والاحتمالات العالمية للإبداع تقريبًا في أي سياق أو مسألة يمكن أن تدعم الإبداع في الغرف الصفية وفي أي سياق ينبغي دعمه.

وبالبناء على هذه المفاهيم والبحوث المستمرة بشأن الإبداع، يمكن للمعلمين أن ينشئوا أدوات لتنفيذ التفكير الإبداعي بمنهجية، حتى ضمن متطلبات المناهج الدراسية التي وضعها التقويم الموحد.

المراجع

Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2004). The artistic personality: a systemsperspective. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 31- 42).Washington, DC: APA.

Amabile, T. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York, NY: Crown.

Atchley, R. A., Keeney, M., & Burgess, C. (1999). Cerebral hemispheric mechanisms linking ambiguous word meaning retrieval and creativity. *Brain & Cognition*, 40,479- 499.

Beghetto, R. A. (2005).Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69, 254- 263.

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in the classroom? Prospective teachers' response preferences. *Thinking skills and creativity*, 2, 1- 9.

Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 134- 142.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for (mini-c) creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73- 79.

Besanc¸on, M., & Lubart, T. I. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381- 389.

Chan, D.W., & Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185- 195.

Coyne, R. (1997). Creativity as commonplace. *Design Studies*, 18, 135- 141.

Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 6, 337- 350.

Dawson, V. L. D., Andrea, T., Affinito, R., & Westby, E. L. (1999). Predicting creative behavior:Areexamination of the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 57- 66.

Diakidoy, I. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25, 225- 244.

Edwards, S. M. (2001). The technology paradox: Efficiency versus creativity. *Creativity Research Journal*, 13, 221- 228.

Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 185- 202.

Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research and development. *Creativity Research Journal*, 8, 231- 247.

Feldheusen, J. F., & Treffinger, D. T. (1977). *Teaching creative thinking and problem solving*. Dubuque: Kendall/Hunt.

Fishkin, A. S., & Johnson, A. S. (1998).Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, 21, 40- 46.

Flanagan, J. C. (1976). *Flanagan Aptitude Classification Tests/Ingenuity (FACT Battery)*. Chicago, IL: Science Research Associates.

Florida, R. (2003). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.

Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Tan, M., & Sternberg, R. J. (2008). Something new in the garden: assessing creativity in academic domains. *Psychology Science Quarterly*, 50, 295- 307.

Grigorenko, E. L., & Tan,M. (2009). Teaching creativity as a demand-led competency. In O. S. Tan, D. M. McInerney, A. D. Liem, & A.-G. Tan (Eds.), *What the West can learn from the East: Asian perspectives on the psychology of learning and*

obeikan.com

motivation (pp. 11- 29). Vol. 7 in Research on multicultural education and international perspectives series (Series eds.: F. Salili & R.Hoosain). Greenwich, CT: Information Age Press (IAP).

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444- 454.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guncer, B., & Oral, G. (1993). Relationship between creativity and nonconformity to school discipline as perceived by teachers. *Journal of Instruction Psychology*, 20, 7. Hartley, D. (2003). New economy, new pedagogy? *Oxford Review of Education*, 29, 81- 94.

Hasse, C. (2001). Institutional creativity: The relational zone of proximal development. *Culture & Psychology*, 7, 199- 221.

Henderson, S. J. (2004). Inventors: The ordinary genius next door. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 103- 126).Washington, DC: APA.

Houtz, J. C., & Krug, D. (1995). Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*, 7, 269- 300.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1- 12.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Creativity. *Change*, 39, 55- 58.

Kaufman, J. C.,&Sternberg, R. J. (Eds.). (2006). *The international handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20, 234- 242.

Kwang, N. A., & Smith, I. (2004). The paradox of promoting creativity in the Asian classroom: An empirical investigation.*Genetic, Social, andGeneral Psychology-Monographs*, 130, 307- 330.

Lee, E. A., & Seo, H. (2006). Understanding of creativity by Korean elementary school teachers in gifted education. *Creativity Research Journal*, 18, 237- 242.

Lohman,D. F.,&Hagen, E. P. (2001).*CognitiveAbilitiesTest (CogAT)*. RollingMeadows, IL: Riverside Publishing.

obeikan.com

MacKinnon, D. W. (1961). The study of creativity. In D. W. MacKinnon (Ed.), *The creative person* (pp. 1-1- 1-15). Berkeley, CA: Institute of Personality Assessment Research, University of California.

Makel, M. C. (2009). Help us creativity researchers, you're our only hope. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3, 38- 42.

McGreevy, A. (1990). Tracking the creative teacher. *Momentum*, 21, 57- 59.

Mednick, S. A. (1967). *The Remote Associates Test*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Murdock, M. C., & Puccion, G. J. (1993). A contextual organizer for conducting creativity research. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & J. D. Treffinger (Eds.), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 249- 280). Norwood, NJ: Ablex.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A.,&Dow, G. T. (2004).Why isn't creativitymore important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83- 96.

Proctor, R. M. J., & Burnett, P. C. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16, 421- 429.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.*Wethersfield, CT: Creative Learning Press.

Rhodes, M. (1961/1987). An analysis of creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 216- 222). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657- 587.

Runco, M. A., & Johnson, D. J. (1993). Parents' and teachers' implicit theories on children's creativity. *Child Study Journal*, 23, 91- 109.

Runco, M. A., & Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14, 427- 438.

Schoen, L.,&Fusarelli, L.D. (2008). Innovation,NCLB, and the fear factor. *Educational Policy*, 22, 181- 203.

obeikan.com

Scott, L. C. (1999).Teachers' biases toward creative children.*CreativityResearch Journal*, 12, 321- 328.

Seo, H., Lee, E., & Kim, K. H. (2005). Korean Science teachers' understand of creativity in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 2, 98- 105.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press.

Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science: Change, logic, genius, and zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607- 627.

Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292- 316.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87- 98.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.). (2004). *Creativity: From potential to realization*.Washington, DC: APA.

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

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd*. New York: Free Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Torrance, E. P. (1966/1974). *The Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Test Services.

Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of teaching*. Buffalo, NY: Bearly.

Treffinger, D. J. (1991). Creative productivity: Understanding its sources and nurture. *Illinois Council for the Gifted Journal*, 10, 6- 9.

obeikan.com

Treffinger,D. J., Selby, E. C.,&Isaksen, S. G. (2008).Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 18, 390- 401.

Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1- 10.

❊ ❊ ❊

obeikan.com