الفصل الرابع عشر

إمكانية التفكير والإبداع الحكيم: المستقبل التعليمي في بريطانيا

آنا كرافت

مقدمة: الإبداع في الغرف الصفية الإنجليزية

منذ السنوات الأخيرة من القرن العشرين اعتُرف بالإبداع من قبل صانعي السياسات، وتزايدت أهميته في العملية التعليمية، وقد نوقش وعلى الصعيد العالميبأن مثل هذه السياسات، سواء أكانت تركز على اليافعين المتعلمين أم على طلاب التعليم العالي، مُشرَّبة بمنظور (الطابع العالمي) (Jeffrey & Craft, 2001)، الذي يفترض ضمنًا أن الإبداع موجود تقريبًا في جميع الأنشطة، وأن جميع بني البشر هم إلى -حد ما- قادرون على المشاركة الإبداعية.

وفي إنجلترا، حدد (باناجي وبيرن وباكنغهام Burn and Buckingham Banaji, 2006) تسعة فنون بلاغة متميزة تدعم الأساليب المتميزة، ولكنها متداخلة للإبداع في الغرف الصفية الإنجليزية؛ بعضها أكثر انتشارًا من غيرها، وكل منها يركز على عمر معين، ولكنها جميعًا واضحة في السياسات والممارسات كلها:

- **البلاغة الإبداعية العبقرية**: مع جذورها المتأصلة في عصر التنوير الأوروبي، يؤكد منظور ما بعد الرومانسية تعزيز الإبداع الاستثنائي في مجموعة من المجالات.
- **البلاغة الديموقراطية والسياسية**: مع جذورها في الحقبة الرومانسية، يصور هذا المنظور الإبداع بأنه يعرض التمكين.
- **مفهوم الإبداع كلي الوجود**: هذه الفكرة ترى الإبداع بأنه واسع الانتشار.
- **الإبداع بوصفه سلعة اجتماعية**: يؤكد هذا المفهوم التجدد الاجتماعي والفردي، مع التركيز على الشمولية والتعددية الثقافية.
- **تأكيد الضرورة الاقتصادية**: تؤكد هذه البلاغة الخطاب الليبرالي الجديد بشأن البرنامج الاقتصادي، ومن ثم وضع أساس منطقي لتعزيز الإبداع في الغرف الصفية اللازمة لتطوير القدرة التنافسية الاقتصادية.
- **الأساليب التي تركز على اللعب**: مع جذوره مرة أخرى في الفكر الرومانسي، يرى هذا المنظور اللعب في مرحلة الطفولة بوصفه أصل الفكر الإبداعي عند البالغين.
- **الأساليب التي تركز على الإبداع والإدراك**: تنبع هذه الأساليب من أعمال بياجيه وفيجوتسكي في القرن العشرين؛ يؤكد هذا المنظور المعالجة الإدراكية؛ اعتمادًا على تأثير الجذور، تغطي مثل هذه الأساليب وجهات النظر الفردية والجماعية بشأن الإدراك.
- **خطاب حول الإبداع والتكنولوجيات الجديدة**: يؤكد إمكانات الفعل لديها فيما يتعلق بالإبداع.
- **غرفة الصف الإبداعية**: يرسم هذا الخطاب على وجه الخصوص تواصلًا بين الروحانية والمعرفة والمهارات وأصول التدريس.

obeikan.com

تمثل هذه الخطابات المتعددة الممارسات الصفية المتنوعة والشاملة، وقد تكون مجموعة الوصول إلى التركيزات والأنشطة مؤشرات للمدى الذي أصبح فيه الإبداع في التعليم وسيلة قد تُنشر من خلالها مجموعة من القيم الأخرى الموجودة حاليًّا في المدارس، وقد أصبح الإبداع متزايد الأهمية في مجال التعليم، ونوقش (Craft & Geffrey, 2008) وجود ثلاثة (عوامل) لهذا التحول في التركيز:

أولًا، برز رأي (ديموقراطي) في نهاية القرن العشرين بأن الإبداع متأصل في السلوك البشري بوصفه قدرة يومية (اللجنة الوطنية الاستشارية بشأن التعليم الإبداعي والثقافي [NACCCE], 1999) على مدى الحياة وفي جميع المجالات، وهو ضروري بوصفه استجابة للتغير الاجتماعي والتكنولوجي والاقتصادي والبيئي السريع (Claxton, 2006; Craft, 2005)، ويقدر هذا الخطاب الإبداع (اليومي) أو الإبداع بحرف c الصغير (creativity)، ويتناقض مع الاهتمام السابق بالإبداع الاستثنائي أو الإبداع بحرف C الكبير (Craft, 2001) (Creativity).

ثانيًا، وضعت الحكومة البريطانية روابط متزايدة قوية بين الاقتصاد والإبداع في دول المملكة المتحدة الأربع (إنجلترا وأيرلندا الشمالية وأسكتلندا وويلز)، كما تعكسها إنجلترا –على سبيل المثال– في (وثيقة الإستراتيجية للاقتصاد الإبداعي) الأخيرة (DCMS et al., 2008). والبلاغة التجارية لرأسمالية القرن الواحد والعشرين، حيث يتم تقدير الإبداع من خلال المخاطرة والتعلم العملي وما إلى ذلك، تغذي وجهات النظر بشأن العمالة التي تؤكد الحاجة إلى الإبداع (Buckingham & Jones, 2001).

ثالثًا، في المملكة المتحدة تم تجاهل التطور الإبداعي والثقافي على مستوى السياسات منذ صدور تقرير (NACCCE 1999) المكلف من قبل الحكومة، الذي دافع عن علاقة قوية بين التعليم الإبداعي والثقافي، وأوصى بدور أساسي للإبداع من حيث التعلم وأصول التدريس. من هذا التقرير وعن كثب في أعقاب بحث ثانٍ، (الثقافة والإبداع: العشر سنوات القادمة) (DCMS, 2001)، انطلق برنامج على نطاق

واسع في إنجلترا لتطوير المناهج الدراسية والشراكات الإبداعية، التي استثمرت في مشاريع التعليم التي تخص فناني المجتمع على مختلف مشاربهم لتوليد متعلمين مبدعين وتماسكًا ثقافيًّا، وتم تمديد هذا (العرض الثقافي) إلى خمس ساعات في الأسبوع ابتداء من عام (2008م) في عشر مناطق (Creative Partnerships, 2008)، وذلك لتشجيع مشاركة الشباب بوصفهم منتجين للثقافة ومشاركين فيها ومتفرجين عليها، ويشرف عليها شباب مكلفون بالثقافة (Creative Partnerships, 2008)، لتمكين الشباب -من خلال الشراكة- من (اكتشاف مواهبهم الخاصة)، وتنبأت هذه السياسة بإعادة تفسير برنامج الشراكات الإبداعية بوصفه برنامجًا يركز على (التعلم الثقافي) (McMaster, 2008). يتمثل الخلط بين الإبداع والثقافة في التعليم من خلال التقرير الحكومي - تغذية الإبداع لدى الشباب) (DCMS, 2006a) واستجابة الحكومة (DCMS, 2006b)، وقد انعكس هذا البرنامج الإبداعي والثقافي المختلط الذي أوصى به روبرتس كذلك في النتائج التي توصلت إليها لجنة برلمانية مختارة لاحقة (2007م)، وأخذته الحكومة (House of the Childrenm Schools and Families Committee, 2008) على عاتقها.

إذن، توسعت أجندة الإبداع (والثقافة) على مستوى السياسات، وشملت مفهومًا للإبداع بوصفه يوميًّا وطوال الحياة (Craft, 2005)، واستجابةً للظروف الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والاجتماعية والبيئية المتغيرة بوتيرة سريعة، ومع ذلك فقد توازى انتشار الإبداع والسياسات المتصلة به مع التوسع في قدرة الأداء العالية التي أنشأت الحكومة فيها ثقافة مساءلة قوية وموجهة نحو الأداء تركز على رفع المعايير والإنجاز على الصعيد الوطني، وبناءً عليه يخضع المعلمون وغيرهم من الموظفين في المدارس لنظام مراقب، وتحديد للأهداف، والاختبار، والتفتيش، والمكافآت، والعقوبات؛ حيث يُستعمل الحكم والمقارنات والعروض -من خلال جداول تجميعية وغيرها من الوسائل- وسائل لتحفيز التعليم والتعلم ومراقبتهما وتغييرهما -نهج (الأداء) (Ball, 2003). أما التوترات بين هاتين المجموعتين من السياسات-

سياسات الإبداع (غالبًا ما تكون مركزة على تشجيع المشاركة التعاونية) وتلك التي تركز على المعايير (عادة الفردية) – فتتم على مستويات متعددة بما في ذلك الغرف الصفية (Boyd, 2005; Craft, 2008a; Jeffrey & Woods, 1998, 2003)، وقد أعرب بعض المعلقين عن قلقهم بشأن الانخفاض المرتبط بذلك في الفرص بشأن المشاركة والإبداع الموسعين لدى المتعلم (Spendlove & Wyse, 2008)، وكانت هذه التوترات شبه المستحيلة التي اعترضت سبيل عدد من المعلمين (Jeffrey & Woods, 1998) موضوع مجموعة من المقالات في عدد خاص من (مجلة البحوث التربوية البريطانية) التي حررها كل من (كرافت وجيفري Craft and Jeffrey, 2008). رغم أن هناك أدلة على أن بعض المعنيين بالأمر، لا سيما من خلال العمل في شراكة مع القطاع الإبداعي والثقافي، قادرون على الحفاظ على المسارين وحتى على مزجهما (Arts Council and Creative Partnerships, 2005; Jeffrey, 2005; Jeffrey & Woods, 2003)، فقد ناقش آخرون بأن العيش مع السياسات المزدوجة للإبداع والأداء في ثقافة مساءلة تستمر في خلق توترات ومعضلات واضحة للمعلمين الذين إذا كان عليهم تبني أساليب أكثر إبداعًا وتحولًا في التدريس والتعلم، فإن عليهم أن يكونوا قادرين على تحمل المخاطر ودعم المتعلمين للقيام بذلك (Cochrane & Cockett, 2007; Cochrane et al., 2008).

هناك جانب من سياق سياسة أوائل القرن الواحد والعشرين في المملكة المتحدة لاسيما في إنجلترا التي يهتم فيها هذا الفصل، وهو الاهتمام المتزايد بالمستقبل التعليمي؛ أي الأنظمة المستقبلية (Craft, Gardnerm & Clazton, 2008)، والتعليم المستقبلي (Sandford & Facerm, 2008). وهذا –في جزء منه– استجابة للتحدي الذي وضعه بوستمان (Postman, 1996)، الذي ناقش في نصه بعنوان **نهاية التعليم** بشأن الحاجة إلى حيثيات لتوصيل التعليم في المستقبل (بالنسبة إلى بوستمان، كانت هذه الحيثيات هي التوجيه المعنوي، وروح الاستمرارية، وفهمًا للماضي والحاضر والمستقبل). ففي العالم الرقمي، تصل الشبكة العنكبوتية العالمية بعيدًا إلى المنازل وإلى حياة الأطفال والشباب (كرافت، يصدر قريبًا). فتوليد المحتوى،

والشبكات الاجتماعية، والألعاب تصل إلى ما هو أبعد من المجتمع المحلي المباشر جغرافيًّا، وجميعها تشكل جزءًا متزايد الأهمية من التجربة المطروقة في الحياة (Furedi, 2009)، ويصاحب هذه القرية العالمية الرقمية مفاهيم تتغير بسرعة عن الهوية والثقافة والمواطنة والحقوق والمسؤوليات، وتثير تساؤلات عميقة حول الكيفية التي ينبغي أن نشكل بها مفهوم التعليم، وقد خلقت المناقشات حول طبيعة التعليم ونطاقه وأهدافه توترًا بين وجهات النظر التي ترى بأن الطفل أو الشاب في خطر (Frechette, 2006)، وتلك التي تؤكد وجهة نظر تمكين الأطفال والشباب (Buckingham, 2007).

يمكن أن ينظر إلى أجندة الإبداع على أنها مرتبطة بصفة خاصة بوجهة نظر التمكين حين تتم وجهًا لوجه في الغرف الصفية، وبالمضي قدمًا في موضوع الإبداع في التعليم، ابتكرت سلطة المؤهلات والمناهج (QCA) برنامجًا للبحوث وتطوير الإبداع مدته أربع سنوات (QCA, 2005, 2008a) بعنوان **الإبداع: اعثر عليه! عززه!**، ونتج من هذا البرنامج إطار سياسة الإبداع (QCA, 2005, 2008a)، ليتم تدريسه من خلال مناهج السنوات الباكرة (في المرحلة العمرية من 3 إلى 5 سنوات) (DfEE/QCA, 2000) – الذي أعيدت كتابته في وقت لاحق، وأعيد إصداره (إدارة شؤون الأطفال والمدارس والأسر (DCSF, 2008)؛ وزارة التعليم والمهارات (DES, 2007) والمناهج الوطنية (DES, 2000) للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (5) سنوات و(16) سنة، ليحل محل سابقاته التي أولت الإبداع تركيزًا أقل بكثير (DfEE, 1999a, DfEE, 1999b)، وقد أدى عمل QCA إلى إطار يميز الإبداع في التعليم حيث ينطوي على (QCA, 2005, 2008):

- طرح الأسئلة.
- إقامة روابط.
- استعمال الخيال.

- اكتشاف الخيارات.
- المشاركة في التأمل الناقد (Critical Reflection) / التقويم المهم.

يدرج إطار QCA كذلك أنواعًا من الأساليب التربوية التي تتصور بأنها تمكّن الإبداع، بما في ذلك (QCA, 2005, 2008a):

- وضع معايير للنجاح.
- الاستفادة مما هو غير متوقع دون إغفال الهدف الأصلي.
- طرح أسئلة مفتوحة.
- تشجيع الانفتاح على الأفكار والتفكير الناقد.
- مراجعة التقدم في العمل بانتظام.

وقد أتاح الإبداع تركيزًا مستمرًّا على إصلاح المناهج الدراسية، مع إعادة النظر في المناهج النظامية للأعمار من (5–0) عامًا، ونقحت في عام (2007م) لتعزيز الإبداع والتطور الإبداعي وإعادة النظر في المناهج الدراسية للأعمار (11 إلى 14) عامًا في العام نفسه لتشمل (مهارات التعلم والتفكير الذاتي)، والتي كانت فكرة مهمة وإبداعية (QCA, 2008b). وبحلول عام (2008م) (في وقت كتابة البحث) كانت المناهج الدراسية الأساسية قيد المراجعة، مع أرجحية أن يؤثر الإبداع في هذه المراجعة أيضًا، وفي هذه الإصلاحات للمناهج الدراسية، كان الإبداع يصوّر أحيانًا بوصفه ظاهرة فردية، وأحيانًا جماعية؛ كذلك كان ينظر إليه أحيانًا على أنه راسخ في مجالات حقول المعرفة، وتارة أخرى كان يصوّر على أنه ظاهرة معممة (Craft, 2008b).

ومع ذلك، فقد كان ينظر إلى إطار QCA على أنه ذو صلة بكل مفهوم للمناهج، ويشمل العنصر الأساسي للخيال -تخيل ما قد يكون- الذي يمكن تسميته

(التفكير بالاحتمالات) (Craft, 2002)، وهو جانب من جوانب الإبداع الذي بدأت دراسة التفكير بالاحتمالات في الجامعة المفتوحة بالبحث فيه في عام (2004م). وهو موجود الآن أيضًا في جامعة إكستر، وتسعى الدراسة إلى البحث في طبيعة التفكير بالاحتمالات، إلى جانب تطوير فهم أصول التدريس الذي يشجع على التفكير بالاحتمالات.

التفكير بالاحتمالات: في قلب الإبداع اليومي

بنشأتها، ابتداءً، من العمل المفاهيمي (Craft, 1999, 2000, 2001, 2002)، تم افتراض التفكير بالاحتمالات على أنها في صميم الإبداع اليومي والإبداع مدى الحياة، فرديًّا أكان أم جماعيًّا (Craft, 2007; Craft, Burnard, Cremin, & Chappell, 2008l; Craft, Cremin, Burnard, & Chappell, 2008; Jeffrey & Craft, 2004) وهو في جوهره الأساسي يطرح -بطرق عديدة مختلفة- السؤال (ماذا لو؟) ومن ثم يتعلق بالتحول من (ما هذا؟ وماذا يفعل؟) إلى (ماذا يمكنني أن أفعل بهذا؟) وقد طُرِح على أنه ينطوي على الاستجواب، والخيال، واللعب الاندماجي في تشكيلاته الباكرة (Craft, 1999, 2000)؛ فالمتضمن في التفكير بالاحتمالات إذن، هو التعامل مع المشكلات (Jeffrey, 2006)، مع أن العمل التجريبي مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 – 3 عامًا أظهر في كثير من الأحيان كيف يتجسد هذا، بالمشاركة غير اللفظية (Craft & Chappell, 2007; Craft & Chappell, 2009; Chappell et al., 2008a, 2008b)؛ فهو يتعلق بإيجاد الاهتمام وتركيزه على المشكلات فضلًا عن حلها، وهو تمييز اكتشف من خلال الدراسات في الغرف الصفية الأساسية (Jeffrey, 2006; Jeffrey & Craft, 2004).

نُفِّذَ العمل التجريبي داخل المؤسسات في التقليد التفسيري باستعمال المنهجية النوعية التي تمثل الأسس المعرفية والوجودية المرتكزة إلى القيم المشتركة لأعضاء الفريق التعاوني، سعيًا للمشاركة في بناء المعنى؛ وذلك لاكتساب منظور (العالم

ببواطن الأمور) من المشاركين في الإعداد؛ لذلك فقد كان هناك اهتمام مركزي في إنشاء طرق للتعاون التشاركي في العمل التجريبي في الغرف الصفية للسن الباكرة والصفوف الدراسية الأساسية، بالعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و11 عامًا ومعلميهم، وذلك لتمييز إمكانية التفكير بالاحتمالات لدى الأطفال، وأصول التدريس وغيرها من الإستراتيجيات التي قد تغذي ذلك.

شملت دراسة التفكير بالاحتمالات مراحل متداخلة ومركزة، وبدءًا من شهر أكتوبر (2008م) عندما تمت كتابة هذا الباب، كانت قد استُكملت المرحلتان (1 و 2)، وكانت المرحلة (3) مستمرة، وبدأت المرحلة (4) متداخلة مع المرحلة (3) في منتصف عام (2008م).

المرحلة 1: التفكير في الاحتمالات وأصول التدريس (البيداغوجيا) (للأعمار 7 - 3 سنوات)

شملت المرحلة 1 2002م–2006م ثلاث بيئات للسن الباكرة (مع التركيز على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 3 إلى 7 سنوات)، وقد تم اختيار البيئات بالأساس المنطقي للتطور المهني (كان المعلمون منشغلين في تطوير ممارساتهم القائمة على التحقيق) والأساس المنطقي للسياسة (تم الاعتراف بكل من هذه البيئات على المستوى الوطني من قبل QCA على أنها ممتازة في تغذية الإبداع لدى الأطفال 2005م، 2008م)، وهذا الجزء من الدراسة يشمل التعاون الوثيق مع المعلمين وموظفي الدعم في البيئات الثلاث، واعتمدت كل منها بوصفها دراسة حالة بشأن التفاعل في غرفة الصف، وتركزت أسئلة البحث على ما يشكل التفكير بالاحتمالات في خبرات التعلم لدى الأطفال الصغار وإستراتيجيات أصول التدريس التي تعزز التفكير بالاحتمالات، واشتملت مصادر أساليب البيانات المقابلات والفيديو (باستعمال الرسوم البيانية

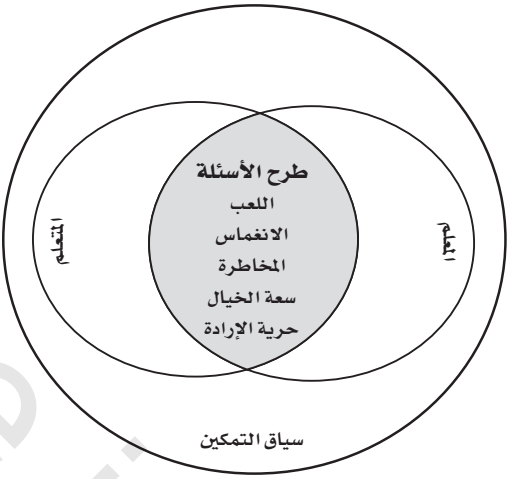
للأحداث الحاسمة والاستعراض عن طريق عرض فيديو لمواد من QCA ومواد إضافية تم جمعها خصيصًا لهذا المشروع)، والمراقبة من قبل مشاركين وغير مشاركين، وقد قامت عملية التحقيق بالجمع بين التحليل الاستقرائي التشاركي للبيانات التي تم جمعها (المنفذة بمعالجات بيانات تحليلية حاسمة للمجموعة بأكملها، تشمل بيانات وثيقة الصلة بتحليلات مقترنة بين الباحثين وأعضاء هيئة التدريس)، وبناء النظرية الاستنتاجي، ما يؤدي إلى تطوير الاقتراح الأصلي وتكوين مفهوم التفكير بالاحتمالات (Craft, 2000).

إذن، حددت النتائج المستخلصة من المرحلة (1) عددًا من السمات المتميزة والمترابطة بشأن انخراط الأطفال والمعلمين في التفكير بالاحتمالات، التي تم تقديرها وتعزيزها في سياق بيئة تمكينية؛ تأكيد طرح الأسئلة بوصفها عنصرًا محركًا مع العناصر الأخرى بما فيها اللعب، والانغماس في الأنشطة والابتكار وسعة الخيال وحرية الإرادة والمخاطرة (الشكل 14–1) (Burnard, Craft, & Cremin, 2006). ودرست المرحلة 1 العناصر العملياتية للتفكير بالاحتمالات وأصول التدريس، التي تجلت في ممارسات البقاء في الخلف، ووصف انخراط المتعلم، وتهيئة الزمان والمكان من أجل التعلم الإبداعي كما هو مبين في الرسم البياني 14–2، انظر: (Cremin, Burnard, & Craft, 2006 لمزيد من التفاصيل).

المرحلة 2: التركيز على طرح الأسئلة في التفكير بالاحتمالات

(للأعمار من 5 إلى 7 سنوات)

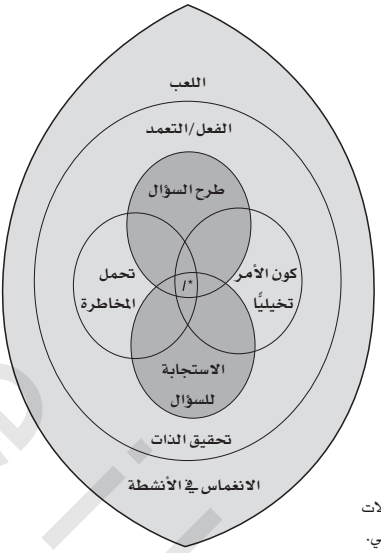
شملت المرحلة 2 (2006م–2007م) بيانات إضافية من البيئات الثلاث ذاتها، ولكن باتباع إحدى نتائج المرحلة (1)، المركزة بإحكام على (طرح السؤال) ودوره في التفكير بالاحتمالات، مع التركيز على مدة الانتقال مِنْ (ما هو) إلى (ما قد يكون).



الرسم البياني 14-1: نموذج المرحلة 1 للتفكير بالاحتمالات.

في مجموعة من السياقات المرحة والمنغمسة في الأنشطة، ولهذا الغرض نفذ مزيد من تجميع الفيديوهات المنهجية التي تمثل مجموعة من الألعاب التي تركز على الأنشطة المركزة على الطفل، وتمثل سلسلة طبيعية من التفاعل الصفي المنغمس في الأنشطة التي تشمل أنشطة فردية، وزوجية، وجماعية مع الموازنة بين الجنسين (Burnard, Craft, & Cremin, 2006)؛ حيث يعكس هذا النهج تقليدًا طويلًا في إنجلترا لمراقبة تكوين شعور تفاعلي في غرفة الصف (على سبيل المثال، Alexander, 2001; Croll, 1986; Galton et al., 1999; Wragg, 1994).

الرسم البياني 14-2: المرحلة 1 نموذج أصول التدريس والتفكير بالاحتمالات. (من Cremin، Craft، & Burnard، 2006)

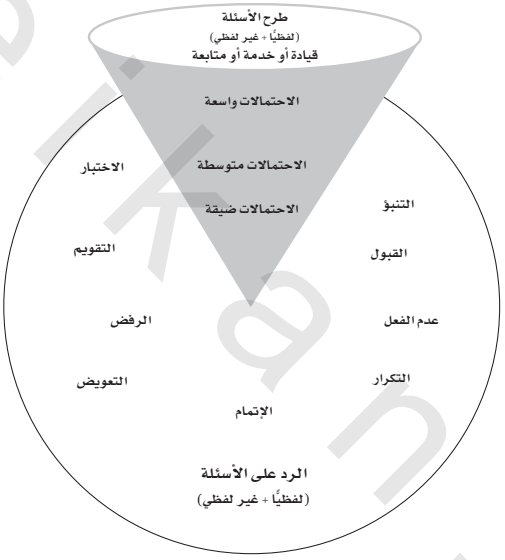


*/ الابتكار: الابتكار بوصفه نتيجة محتملة ممكنة للتفكير بالاحتمالات على أنها محرك للتعليم الإبداعي.

الرسم البياني 14-3: تمثيل المرحلة 2 التركيز على التحليل

كانت عينة التسلسل الناتج ذي الصلة بأنحاء وحدة العمل جميعها خاضعة للتحليل المفصل المنهجي الدقيق باستعمال تسجيل الأحداث أو تصنيف عينات الأحداث للتمثيل المفصل، وقد أوضح هذا النهج المستوى الدقيق لكل فعل، غير لفظي أو لفظي، استعمله الأطفال في مجموعة متنوعة من السياقات (للتفكير بالاحتمالات). وقد استعمل تسجيل الأنشطة، كما وصفه فيرنر وشوفل (Werner and Schoepfle, 1987)، لتوثيق أفعال محددة وجعل الأنشطة واضحة ومفصلة. عرفت معايير تصنيف العينات لحدث ما بأنها (فعل سلس، ولا تردد واضح، ونشاط مقصود)، وقد تم تدوين البيانات البصرية واللفظية لكل حلقة كي يمكن النظر في السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يتكرر حدوثها معًا، وكانت وحدة التحليل فعلًا واحدًا ملحوظًا، مع النظر إلى كل تغيير في الفعل بوصفه وحدة جديدة، كوضع طوبة فوق أخرى أو فرك العينين أو الهروب، وقد أتاحت التعليقات التفسيرية لكل نص مزيدًا من التفصيل للتحليل، ما أدى إلى نتائج تحليلية من كل حلقة، والعمل بالاستقراء والاستنباط كما هي الحال في المرحلة 1.

يبين الرسم البياني 14–3 كيف أدت المرحلة 2 من التحليل إلى تصنيف اللعب والانغماس في الأنشطة بوصفها سياقًا للتفكير بالاحتمالات (جعلها مرئية من خلال سلوكيات معينة)، ومن ثمَّ إلى إعادة تموضعها حول حواف الرسم التخطيطي. وأشار التحليل إلى أن العمل/التعمد (اتخاذ أفعال متعمدة) وحرية الإرادة (الاستقلالية والانخراط) كانا أفضل وصفًا؛ حيث كانا يتغلغلان من خلال التفكير بالاحتمالات بدلًا من كونهما مكونين رئيسين.



الرسم البياني 14-4: طرح الأسئلة والرد عليها في علاقتها بعضها مع بعض.

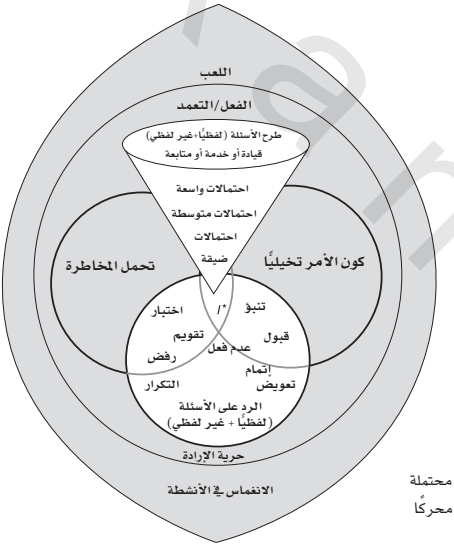
وبناءً عليه يتم تحديد سعة الخيال والمخاطرة وطرح الأسئلة والرد عليها في وقت باكر من المرحلة 2 بوصفها مكونات أساسية للتفكير في الاحتمالات، وقد تم تصور الإبداع بوصفه نتيجة محتملة (للتفكير بالاحتمالات) ومن ثم يحتمل أن يكون شرطًا لإسناد التعلم الإبداعي (Burnard et al., 2008).

أسفر تحليل المرحلة 2 عن تصنيف طرح الأسئلة والرد عليها (Chappell et al., 2008a, 2008b)، ما يبين العلاقة الديناميكية بين الاثنين (الرسم البياني 14–4).

مكّن تحليل المرحلة 2 مثل هذا التصنيف الدقيق لطرح الأسئلة والرد عليها من وضعها ضمن كوكبة مفاهيم أوسع للتفكير في الاحتمالات الناشئة من المرحلة 1، على النحو الموجز في الرسم البياني 14–5.

المرحلة 3: التفكير في الاحتمالات وأصول التدريس (البيداغوجيا) (للأعمار 9 إلى 11 عامًا)

بعد تأكيد أهمية التحقيق في بنية المفاهيم الكلية للتفكير في الاحتمالات في نتائج المرحلة 2، سعت المرحلة 3 (2007م) لتوسيع التركيز لدى الطلاب الأكبر سنًّا، في التعليم الابتدائي الأعلى في موقعين جديدين في إنجلترا، بالعودة إلى اثنين من الأسئلة البحثية الأصلية في هذا السياق لمجموعة الأكبر سنًّا، بوصف التفكير بالاحتمالات وإستراتيجيات أصول التدريس في علاقتها بالتفكير في الاحتمالات.



*/ الابتكار: الابتكار بوصفه نتيجة محتملة للتفكير في الاحتمالات بوصفها محركًا للتعليم الإبداعي.

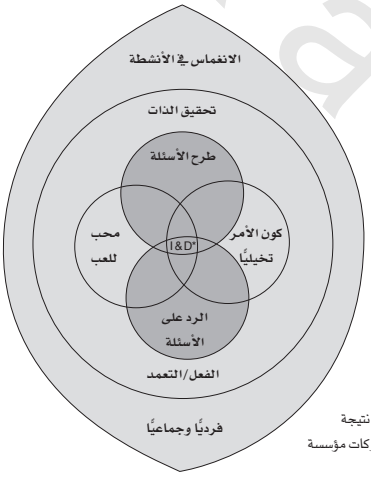
الرسم البياني 14-5: طرح الأسئلة والرد عليها ضمن التفكير في الاحتمالات.

المرحلة 3 تعكس المرحلة 1 في كونها أنشئت بوصفها تحقيقًا طبيعيًّا تعاونيًّا ينطوي مرة أخرى على مشاركة تعاونية في ثلاثة (صفوف دراسية مختلفة) في مواقع تقع في شرق وجنوب غرب إنجلترا. جمعت البيانات من خلال مراقبة

تصوير على الفيديو لأنشطة الغرف الصفية، والمقابلات، والانعكاس في الفعل (Schon, 1983). في وقت الكتابة (أكتوبر 2008م)، قسَّم الفريق التحليل إلى مثلثات من ثماني وقائع من كل موقع، مع تحليل مفصل لواقعتين مركزتين في كل موقع مقابل ميزات التفكير في الاحتمالات.

ونتج من التحليل حتى الآن صقل بنية مفاهيم للتفكير في الاحتمالات فيما يخص هؤلاء الأطفال الأكبر سنًّا، إدراكًا بأن الانغماس في الأنشطة على المستوى الفردي والمستوى الجماعي يوفر سياقًا إلى عناصر أخرى، كما هو مبين في الرسم البياني 6–14 الذي يوضح الدور الكبير للانخراط المرح لدى هؤلاء الأطفال الأكبر سنًّا، على مستوى أكثر وضوحًا من مستوى السياقات التي لوحظت في الدراسات التي شملت الأطفال الأصغر سنًّا مع أنها تفتقر إلى دليل على المخاطرة في هذه السياقات.

بدءًا من تشرين أول/ أكتوبر (2008م)، كان تحليل المرحلة 3 لا يزال جاريًا.



*I&D الابتكار والتطور: الابتكار والتطور بوصفهما نتيجة محتملة للتفكير في الاحتمالات بوصفها محرِّكات مؤسسة للتعليم الإبداعي.

الرسم البياني 14-6: إطار التفكير في الاحتمالات الناشئة، تحليل المرحلة 3. (Craft et al.، 2003)

المرحلة 4: التفكير في الاحتمالات وطموح المدرسة (للأعمار من 5 سنوات إلى 18 سنة)

أطلقت المرحلة 4 من التفكير في الاحتمالات في منتصف عام (2008م)، وتقع ضمن تطوير التحول إلى مدرسة يقودها الطلاب والمشروع البحثي المسمى (الطموح

– أسـباير (Aspire))، والموجـود كذلـك فـي جامعـة إكسـتر بالتعـاون مـع الجامعـة المفتوحـة، ويشـمل هـذا البرنامـج القائم على أسـاس تجريبي موجود فـي الأصل في الجامعة المفتوحة (Craft, Twinning, & Chappell, 2008) الطلاب الذين تتراوح أعمارهم مـن 4 إلـى 18 عامًا، في ثماني مدارس في جنـوب غرب إنجلترا، إلـى جانب معلميهم وبعض الآباء؛ لاكتشـاف الميزات التعليمية في مدارسـهم؛ حيث تتشـارك المجتمعات المدرسـية فـي الممارسـة العمليـة؛ لاكتشـاف الطمـوح وتغذيتـه، وتقويـم الخطـوات الخاصة بهم تجاه أنظمة التعليم المستقبلية.

وشـأنها شـأن المراحل السـابقة كلها، تقع المرحلة 4 في إطار التفسـيرية، وهو النهـج المتبـع طبيعيًّـا، مـع إدارك تعييـن موقـع النشـاط، من حيـث المـكان والزمان والثقافة والمشـاركة الاجتماعية، ومن بين ثماني مدارس مشاركة في مشروع أسباير (Aspire)، سـيتم اختيـار عينـة أصغر لجمـع بيانات مركـزة وتحليلهـا، باعتماد منهج دراسة الحالة المستعمل في المراحل السابقة.

تركـز أسـئلة البحث المتعلقة في التفكير بالاحتمـالات في المرحلة 4 على وصف التفكيـر بالاحتمـالات فـي نشـاط أسـباير (Aspire) لهذه المدارس، وكيفيـة تمكينه؛ حيـث ينطـوي هذا في الممارسـة العملية على جمـع بيانات السـياق بوصفه جزءًا من العملية المسـتمرة لمشـاركة الطلاب وأعضاء فريق المشروع (بما في ذلك المعلمون والطـلاب). وهكـذا تتكون مجموعـة البيانات من صـور وإنتاجات من صنـع المتعلم، واليوميـات العاكسـة، وملاحظـات ميدانية مدونة مـن قبل أعضاء الفريق الأساسـي، وتقاريـر خاصـة بمشـروع أسـباير مـن المدارس، والوثائـق المتعلقـة بإطار أسـباير (Aspire). يُضـاف إلـى ذلـك أن لدينـا تسـجيلات صوتيـة لمقابـلات شـبه منظمـة مـع المعلميـن والطـلاب، جُمعت خـلال الزيـارات الميدانية وفـي كل مـن المؤتمرين المركزين على التلاميذ اللذين عُقِدا من قبل الفريق حتى الآن.

كان التحليل في وقت كتابة هذا التقرير قد بدأ للتو؛ ومع ذلك فإن الأمل هو أن يبدأ برنامج أسباير (Aspire) بإعطاء بعض التبصر بشأن كيف تتم تجربة الانتقال من (ما هو) إلى (ما قد يكون)، وتمكينها فرديًّا وجماعيًّا في كل من المدارس الابتدائية والثانوية.

التفكير في الاحتمالات والإبداع في الغرف الصفية

يسعى العمل على التفكير في الاحتمالات، من خلال نهجه الطبيعي، لفهم طريقة إظهار الإبداع وتغذيته في الغرف الصفية الإنجليزية، وتجري متابعة عدد من دراسات الدكتوراه وما بعد الدكتوراه المرتبطة بذلك ضمن مجموعة بحوث عن الإبداع، وتنظر في التفكير بالاحتمالات في مجموعة متنوعة من الفئات العمرية من 3 سنوات إلى 18 سنة، في سياقات محددة المجال، بما في ذلك الرقص (Craft & Chappell, in press; Chappell & Craft, 2007) والرياضيات، والعلوم، والفنون البصرية فيما يتعلق بانخراط التلاميذ وسلوكياتهم، وكذلك في سياقات وطنية أخرى، بما في ذلك آيسلندا، وماكاو، وتايوان. وفي الوقت الذي يتزايد فيه تقدير الإبداع من قبل الأنظمة التعليمية في كل من البلدان المتقدمة والبلدان النامية، يسعى هذا العمل إلى الإسهام برؤى في تغذية الإبداع ورعايته في الغرف الصفية.

في إنجلترا، التحمت السياسات والممارسات بشأن تغذية الإبداع في الغرف الصفية في السنوات الأخيرة حول خطاب (التعلم الإبداعي). واقتبس هذا المصطلح (التعلم الإبداعي) من عمل وودز وجيفري (1996م)، اللذين اقترحا في عملهما التجريبي النوعي في المدارس الابتدائية في إنجلترا (أي مدارس تعليم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3–11 سنة) أن (التعلم الإبداعي) ينبع من (التدريس الإبداعي)، ويتميز بحس الامتلاك والأهمية والسيطرة والابتكار.

وبعد عمل وودز وجيفري، سعى بعض الكتّاب إلى تشديد التمييز بين (تعليم الإبداع) و(تشجيع إبداع التلميذ)، على أساس أنهما في الواقع مختلفان تمامًا (Craft, 1997; Hartland et al., 1998).

وفي عام (1999م)، أبرز نشر بحث السياسات الحكومية المؤثرة جدًّا من قبل NACCCE بتكليف خاص (1999م) لهذا التمييز، وبالاعتماد على مجموعة من الكتابات حول الإبداع بالإضافة إلى خبرة عدد من الأشخاص ذوي الدرجة العالية من الإبداع ونصائحهم سواء من خارج سلك التعليم أم من داخله، سعت لتقديم تعريف بشأن (الإبداع في التعليم) بأنه (النشاط التخيلي المشكّل للخروج بنتائج أصلية وقيّمة)، وكما لوحظ سابقًا في هذا الباب، فقد كانت رؤية ديموقراطية، في حقيقة أن المعنيين كلهم -كما نوقش- يمكن أن يكونوا مبدعين، وربطت الإبداع بصورة وثيقة بتطور الثقافة بوصفها رابطة توسعت على مر الزمن، كما تمت الإشارة إليه في وقت سابق.

قام تقرير NACCCE بإسهامين كبيرين على الأقل في التعليم والتعلم في المدارس الإنجليزية؛ أولًا، قَبِلَ تصورًا للإبداع ونشره بوصفه (ظاهرة يومية). ثانيًا، ربط الإبداع بالثقافة، وأوصى بإنشاء شراكات مستدامة بين المدارس ووكلاء الإبداع خارج المدارس، وكان مسؤولًا عن إنشائه في عام (2002م) بوصفه برنامجًا واسع النطاق وشراكات إبداعية في جميع أنحاء إنجلترا، تعمل في أكثر من ثلاثين منطقة في أنحاء إنجلترا؛ وبحلول أوائل عام (2008م)، كانت الشراكات الإبداعية تعمل مع ثلث مدارس البلاد جميعها.

ثمّنت هذه المبادرة تطوير نماذج متعددة من الشراكة، وشجّعت على تنمية الخيال في قلب الإبداع، من خلال الممارسة القائمة على التحقيق والاكتشاف التعاوني بين الممارسين من خارج المدرسة والموجودين داخلها، وأشارت البحوث إلى أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و16 عامًا ممن شاركوا في الشراكات

الإبداعية تفوقوا على أولئك الذين لم يشاركوا (NFER, 2006)، وأشار دليل المراقبة من مكتب معايير التعليم (Ofsted, 2006) إلى أن المشاريع:

- توفر مورد إلهام ثريًّا للمتعلمين.
- تعزز المهارات الإبداعية كالمخاطرة والارتجال والمرونة والتعاون.
- تسهم في رفع مستوى الثقة والطموحات.

وفي قلب الشراكات الإبداعية هناك تركيز على تطوير التعلم الإبداعي، وهو أمر مهم حيث ينظر إليه على أنه يعمل على تغيير طرق التدريس وبأن لديه قدرة على تشجيع التغيير داخل المدارس، ومن خلال المناهج الدراسية، وضمن المجتمع الأوسع. ويسعى برنامج الشراكات الإبداعية لبناء قدرات الشراكة في كل من المدارس والقطاعات الإبداعية والثقافية بالعمل معًا بصورة فاعلة لبرهنة منهجيات التعلم الإبداعي ونشرها، إلا أن معنى التعلم الإبداعي نفسه ما يزال في طور النشوء.

وقد نُشِرَتْ دراسات اكتشاف التعلم الإبداعي بمجملها عن طريق نماذج بنائية اجتماعية لصنع المعنى، بعضها بالاعتماد على نشاط شراكات إبداعية (على سبيل المثال، Spendlove & Wyse, 2008) التي تركز على العمل الجاري في المشروع الوطني، والشراكات الإبداعية)، بيد أن عددًا منها يقع في سياق التعلم الحرّ لنموذج الشراكة، وهي تشمل دراسات متعمقة عن كيفية عمل المدارس منفردة على تعزيز التعلم الإبداعي (على سبيل المثال، Jeffrey & Woods, 2003) والدراسات التي أجريت في عدد أكبر بكثير من المواقع خدمةً لهدف البحث ذاته (Hobbs, 2007)، وسيقت الحجج على أن (التعلم الإبداعي) قد يفهم بأنه (الوسط) بين التعليم الإبداعي والتعليم للإبداع (Jeffrey & Craft, 2006)، وهو يجمع -كما هي الحال- الإبداع والتعلم (Jeffrey et al., 2006)، وتعتمد تعريفات عدة على مفهوم الخيال فيما يخص تجربة تمييز (التعلم الإبداعي عن التعلم) (على سبيل المثال، Craft et al., 2006; Hobbs, 2007; Spendlove et al.. 2005)، ومن بين هذه الدراسات عملت مجموعتان متداخلتان من

الباحثين في دراسات تجريبية نوعية أجريت في مناطق عدة من إنجلترا على وضع تعريفات تؤكد تقويم الإبداع (استنادًا إلى عمل أمابيل بشأن التقويم التوافقي 1988م، 1996م) ودور المجال، وهناك تعريف باكر قدمه سبيندلوف وآخرون (2005م) باقتراح أن «التعلم الإبداعي يطور قدرة على نشاط الخيال، ما يؤدي إلى نتائج يرى مراقبون مناسبون أنها تكون أصلية وذات قيمة». وهناك تعريف لاحق بُني على عمل أجري حول كيفية تعزيز التعلم الإبداعي في الموسيقى والتأليف (Craft et al., 2006; Craft, Burnard, Cremin, & Chappell, 2008; Craft, Cremin, Burnard, & Chappell, 2008)، واقترح تعريف التعلم الإبداعي بأنه (إنجاز خيالي مهم كما يتضح في خلق معرفة جديدة تحددها رؤية مبتكرة لدى الشخص أو الأشخاص المسؤولين، ويرى مراقبون مناسبون أنها أصلية وذات قيمة عند وضعها في مختلف سياقات المجال) (Craft et al., 2006, p: 77)، وهذه المحاولة الأخيرة لتحديد التعلم الإبداعي في سياقات محددة للتعلم ذات أهمية لاسيما نظرًا إلى ميل الحكومة إلى وضع الإبداع في علاقة مع الثقافة.

ويبدو أن دور الخيال في التعلم الإبداعي لا خلاف عليه، ويكمن في فهم كيف يمكن أن تظهر بذور الخيال في الممارسة العملية في الغرف الصفية، وهذا ما تسعى دراسة التفكير في الاحتمالات إلى تقديم إسهام بشأنه (Craft et al., 2008)، وهي تقوم بذلك من خلال دراسة كيف تؤتي هذه البذور أُكُلها في المشاركة الصفية كما تمت مناقشته أعلاه، مع زيادة الاهتمام مع مرور الوقت بالسياق الاجتماعي، وهناك سمة أخرى لمواقف الباحثين بشأن التعلم الإبداعي، وهو أن بعضها يركز على التعلم الجماعي (على سبيل المثال Miell & Littleton, 2004)، وبعضها الآخر يركز على التعلم الفردي (على سبيل المثال، Eglinton, 2003)، في حين ركزت أعمال المفاهيم الباكرة بشأن التفكير في الاحتمالات (Craft, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002)، وبعض الأعمال اللاحقة (على سبيل المثال، Jeffrey & Craft, 2006) على الفرد، إلا أن الأعمال التجريبية اللاحقة انتقلت على نحو متزايد، من خلال التحليل الدقيق للمرحلة 2 الذي يستكشف طرح الأسئلة والرد عليها، إلى التركيز على السياق الاجتماعي والمشاركة

(Chappell, et al., 2008) إلى الحد الذي يعترف فيه بالسياق الاجتماعي كما هو مبين في النموذج المبين أعلاه في الرسم البياني (Craft, Chappell, Cremin, Burnard, 6–14 & Dragovic, 2008).

التشكيك في المبرر الاقتصادي لتسويق الإبداع في الغرف الصفية

مع أن تفكير الاحتمالات قد يعطينا وسيلة لفهم التعقيدات في التفاعلات الصفية فيما يتعلق بجوهر الخيال في التعلم الإبداعي، فمن المهم أن ندرك دوافع سياسات التسويق الأوسع المتعلقة بالتركيز على الإبداع في الغرف الصفية؛ ففي إنجلترا يسخَّر الخطاب السياسي في القرن الواحد والعشرين الإبداع (والثقافة) لخدمة السوق العالمية (Craft, 2005, 2008a, 2008b)، ما يعكس اتجاهًا عالميًّا، كما نوقش في الفصل السابق، ورغم أنه يمكن رؤية محركات الإبداع في التعليم بوصفها تنطوي على مبررات اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وبيئية، إلا أن المبرر الاقتصادي يعدّ هو الأهم، والحجة الصريحة هي أن الاقتصاد الناجح في القرن الواحد والعشرين هو إبداعي على نحو متزايد، حيث يتم تحويل المعرفة إلى أصول اجتماعية واقتصادية (Florida, 2002, 2005a, 2005b)؛ يقول بعض الباحثين إنه بسبب تقدير اقتصادات القرن الواحد والعشرين المزدهرة للسلوكيات الإبداعية بدرجة عالية، فإن الإبداع في الغرف الصفية أصبح ضرورة بصورة متزايدة (McWilliam, 2007)، مع الحاجة إلى طرق جديدة للتفكير والتعلم (Pink, 2005).

تستند هذه الحجج إلى افتراض أن خلق الثروة والحصول على الموارد المادية ينطويان بذاتهما على قيمة عالية، وأن الجديد هو الأفضل دائمًا، وأن العالم قادر على الحفاظ على هذا النمو إلى أجل غير مسمى، ومع ذلك فقد بدأت التعليقات الأخيرة تسلط الضوء على التوترات والمعضلات الكامنة في هذا النهج التسويقي للإبداع في التعليم (Craft, Gardner, & Claxton, 2008a; Gardner, 2008)، مدعية أن المربين

-أينما كانوا- يحملون على عاتقهم مسؤولية رعاية الفرد وإمكانات الإنتاج الجماعي بطرق حكيمة ومرضية.

تولدت حجة الإبداع الحكيم بتشكك في تشكيله دور الاقتصاد، ومع أن ليدبيتر وويلدسون (Leadbeater and Wildson, 2007) أبرزا معالم مميزة لاقتصادات محددة (كذلك بطرح أن التطورات الرائدة في الاقتصاد العالمي هي آسيوية)، فإنه يمكن مع ذلك أن تعد القيمة التي تقوم عليها شعار سيادة السوق المتأصلة في الرأسمالية الغربية (Craft, 2005, 2008; Leadbeater & Wildson, 2008)، فمن سمات الرأسمالية الغربية تجسيم (تجريد) الفرد (Craft, 2005)، ويقف هذا على النقيض من ثقافة الترابط بين الأفراد الموجود عادة بصورة أكبر في الشرق (Ng, 2004; Niesbett, 2003). إن وجهة النظر التي ترى السوق قوةً مهيمنة لرعاية الإبداع هي مشكلة ليس فقط في (عماها الثقافي) بل أيضًا في تدميرها البيئي، ومن ثم المشكوك فيها أخلاقيًّا (Craft et al., 2008). إن السعي لمعالجة هذه الاختلالات يطرح تساؤلات حول المسؤولية الجماعية، والمسؤولية حول طبيعة الوصاية في القرن الواحد والعشرين، بخاصة للمهنيين بمن فيهم المعلمون (Gardner, 2008)، أما المهمة الصعبة، بالنظر إلى الأدلة الناشئة، على الأقل في الولايات المتحدة، من مشروع العمل الجيد الموجود في جامعات هارفارد وستانفورد وشيكاغو، فهي أن الوصي المجتمعي يفقد أهميته (المرجع نفسه).

ولكن ربما الأكثر أهمية هو الحجة القائلة إن التعليم بوصفه آليةً بيئية أساسية ومتكيفة (Dillon, 2008)، يلهم ويؤثر بصورة رئيسة في المستقبل فيما يتعلق بما هو اجتماعي وبيئي لا بما هو اقتصاد وتكنولوجي محض؛ لأن هناك مشكلات كبيرة متأصلة في النزعة الفردية الرأسمالية الغربية، ويؤدي نموذج اقتصادي معولم بوصفه محركًا أساسيًّا للإبداع في التعليم إلى العمى الثقافي، ثم إلى نموذج حساس ثقافيًّا بشأن (التنمية) و(التقدم)، ويكون هذا مشبعًا بموقف (التحمس لكل ما هو جديد) -أمر جيد (Booker, 1992)- ويمكن أن يظهر بوصفه نشاطًا غير حكيم من

الناحيـة الأخلاقيـة والبيئية، ما يؤدي على الأرجح إلى انهيار على مسـتويات متعددة، من الشخصية إلى العالمية.

عريضة	---ضخمة	--- مجتمعية
	--- متوسطة	--- تفاعلات
ضيقة	--- صغرى	--- بينية

الرسم البياني 14-7: درجات الإبداع الحكيم. (من Claxton et al.، 2008)

إذن -وكما نوقش- من وجهة نظر الثقافـة والبيئة، فإن مجرد الإبداع لن يفيد؛ وإنما الإبداع الحكيم هو المطلوب في الغرف الصفية، وهذا تحدٍ بحد ذاته كما لاحظ سـتيرنبرغ؛ لأنـه رغـم أن الفكر الحكيم ينطـوي على الإبـداع، إلا أن الإبداع لا ينطوي بالضرورة على الحكمة (Sternberg, 2003).

الحكم الصحيح - إطار محرك أوسع للتفكير في الاحتمالات

بينما تتقدم دراسـة التفكير في الاحتمالات، ينشـأ مصدر قلق، وهو كيف يمكن أن توفر نظرة ثاقبة في النماذج المعرفية الممكنة الأوسع التي قد تدرك الترابط بين ما هو دون الشخصي وما هو ثقافي وبيئي فيما يتعلق بالإبداع، حيث يمكن فهم الإبداع والحكمة على أنهما وجهان لعملة واحدة (Knoop, 2008).

اقتـرح هـذا النهـج للإبـداع الحكيـم مـن قبـل كلاكسـتون وكرافـت وجاردنـر (Claxton, Craft and Gardner, 2008)، مشـيرين إلـى أنـه مـن الضـروري إعـادة النظـر فـي الثنائيـة الديكارتية التـي تميل لدفع الأسـاليب إلى توفير التعليـم. بالاعتماد على إسهامات نوب (Knoop, 2008)، وتروتمان (Trottman, 2008)، وروسون (Rowson , 2008) علـى وجـه الخصوص، يطعـن كلاكسـتون وآخـرون (Claxton et al. 2008) فـي تجريـد المداولات الواعية لصالح نهج الإدراك الذي يمثل موقفًا موجهًا نحو الأنظمة الشمولية التي تشـمل طيفًا واسـعًا من المسـتوى دون الشـخصي (المسـتوى الجزئي والعصبي والخلوي)، وفوق الشـخصي (المسـتوى الكلي والاجتماعـي والثقافي)، الملخصة في الرسـم البيانـي 14-7. إذن، فـإن أحـد تحديـات التفكيـر في الاحتمالات هو اكتشـاف

كيفية حدوث الانتقال من (ما هو) إلى (ما قد يكون) في هذا المزيج من المستويات، وهذا ينطوي -في نهاية المطاف- على الدراسات التي تستكشف المزج ما بين علم الأحياء وعلم الاجتماع وعلم النفس، ودمج الاكتشاف العلمي العصبي البيولوجي للعقل والدماغ والسلوك وعلاقتها بالتفكير في الاحتمالات، مع الظواهر والدراسات التفسيرية التي تعتمد على كلا التقليدين الاجتماعي والنفسي.

وما يدعم هذا التحدي المتعدد المستويات هو الرغبة المحددة في اكتشاف طريقة إسهام التفكير بالاحتمالات في إظهار الخصائص المميزة للإبداع الحكيم؛ فوفقًا لكلاكستون يتطلب الإبداع الحكيم التساهل مع التعقيد والغموض وعدم اليقين، والتحقيق الافتراضي، والأخذ بوجهات النظر، والاستقلال، والشجاعة، مع الالتزام بفعل (ما يبدو أنه صحيح) حتى حين يتحدى الرأي السائد. بالنسبة إلى كلاكستون (2008م)، هناك شرطان لهذا الإبداع متعدد مستويات الحكمة؛ الأول، التركيز على التعقيد. والثاني، (مؤقت) غيري التركيز (أي ليس أنانيًّا) وهو منظور غير مركز على العمل (أي الاهتمام بالاعتراف وتقدير الخير للجميع، بدلًا من الانسياق وراء المصالح الشخصية الضيقة وذاتية التركيز، ومن ثم القدرة على تحمل المسؤولية عن الأعمال الإبداعية).

أما ما يسلط عمل كلاكستون الضوء عليه لفريق البحوث بشأن التفكير في الاحتمالات، فهو أنه ليس معقدًا فقط، وهي نقطة واضحة بالفعل من خلال الدراسات التي أجريت حتى الآن، بل إنه أيضًا قائم اجتماعيًّا، بعبارة أخرى رغم أنه هو (المحرك) للنشاط الخيالي، فهو أيضًا (مدفوع) بالضرورة، حيث إنه يقع في السياقات الاجتماعية والثقافية للفصل الدراسي والبيئة الأوسع، فضلًا عن كونه يقع في المستوى الجزئي بمن ينخرطون في التفاعل الصفي، وهذا البعد الاجتماعي مرئي بالفعل، لا سيما من خلال تحليل المرحلة 2، ونقل العمل التحليلي إلى المستوى اللاحق يتطلب التركيز على التفاعل بين الدافع الإبداعي والتسخير الاجتماعي لتلك الإمكانات التوليدية، وطيف النشاط هذا قد يقتضي من مجموعة الباحثين النظر فيه،

بما في ذلك استطلاع كيف يعزز السياق الاجتماعي -أو يضعف- التفكير المستند إلى الاحتمال (على سبيل المثال، التحقيق في أطروحة تقدمت بها الطبيبة النفسية أندريسون (Andreason 2005)، بأن الإبداع يتعزز من خلال المشاركة الإبداعية مع الآخرين).

لكن، وربما الأهم من ذلك، أنه يمكن أن تشمل أيضًا التحقيق في الصفات الموجودة في الإبداع الحكيم، أو التفكير بالاحتمالات الحكيمة الذي بطبيعته يجب أن يشمل الانتباه فيه تأثير الأفكار، وبناءً على ذلك يعني (الوصاية) (إدارة الاحتمالات الناشئة). ويقترح كلاكستون وآخرون (2008م) أن الإبداع الحكيم يشمل الصدق، والإدراك المفصل، والصبر، وحرية التصرف في السعي لما هو تحت السطح، والحدس، والحساسية الشديدة والنظامية، وتشير هذه الصفات إلى ما يمكن أن يفهم على أنه (إدراك اوركستري) يمكِّن من التنقل المعقد للمجهول في هذا التحول من (ما هو) إلى (ما قد يكون). وفي حين يبدأ الباحثون الإنجليز وصانعو السياسات والممارسون في التعامل مع ما يقع وراء الآفاق الحالية في تطوير الخدمات التعليمية الحيوية والملهمة والملائمة، تصبح مسألة الوصاية أو الإدارة، لاسيما الجوانب الجماعية لها متزايدة الأهمية.

إذن، في وقت كتابة هذا البحث، يقوم فريق البحوث بشأن التفكير بالاحتمالات حاليًّا بدراسة كيف يمكننا وضع تحقيقاتنا التجريبية لتمكين تطوير (إبداع حكيم)، واكتشافه في سياق الوصاية الجماعية، ومع اهتمام خاص بانخراط المتعلم فيما له علاقة بالبالغين المحيطين به، تتبنى المرحلة 4 من دراسة التفكير في الاحتمالات ومن ثم تتبناه سياقًا لمشروع تحول تعليمي، (أسباير)، المركز على مستقبل التعلم في ثمانية مواقع كما نوقش في وقت سابق في هذا الباب، وبالبناء على تصور مرحلة الطفولة والشباب بأنها ذات سلطة، وأنها تتحرك بفاعلية خارج سيطرة الكبار (Buckingham, 2007; Newburn, 1996)، في حين الاعتراف أيضًا بوجهة النظر المناقضة التي تصور الأطفال على أنهم معرضون للخطر (Frechette, 2006) وأدوار

الكبار هي الحماية، تسعى هذه المرحلة الرابعة من الدراسة لاكتشاف دور التفكير في الاحتمالات لدى الشباب -فيما له علاقة بذلك- الموجود لدى أولياء أمورهم ومعلميهم، في تجسيد المستقبل التعليمي الإبداعي.

الأفكار الختامية: ما وراء الحدود الإنجليزية

على الرغم من أن هذا العمل قد بوشر به في سياق إنجليزي، فقد أُشير إلى أن مفهوم التفكير بالاحتمالات المتداخل في إطار تطوير الوصاية الإبداعية الحكيمة، يمكن تطبيقه على نحو مماثل في دول أخرى وسياقات ثقافية أخرى، من الغرب إلى الشرق ومن الشمال إلى الجنوب، وهناك سبب رئيس واحد يجعل الوصاية الإبداعية الحكيمة تبدو مناسبة خارج حدود إنجلترا؛ هذا يعود إلى افتراض أن محرك الليبرالية الجديدة للازدهار الاقتصادي من خلال التطور المتعذر تغييره أمر مشكوك فيه.

وحيث إن منظور الليبرالية الجديدة حول الإبداع في التعليم -كما اقتُرح هذا الباب- يركز على منافع اقتصادية من التعليم الذي يحفز الإبداع ويتوقعه (Gertler et al. 2002, Leadbeater, 2000, Seltzer & Bentley, 1999)، فتأثيرات مثل هذه الخطابات واضحة في صنع السياسات والممارسات التعليمية في إنجلترا.

مع ذلك، وفي وقت كتابة هذا البحث، فالانهيار الوشيك للنظام المصرفي الداعم للاقتصاد العالمي (أكتوبر 2008م)، والتحديات التي تواجه اقتصاد السوق الحرة غير المُنظَّمة، ربما تؤكد ضرورة تحدي هذا الخطاب. والنقد ضروري على مستوى ما إذا كان تسخير الإبداع للاقتصاد الرأسمالي يعمل فعلًا على أرض الواقع، كما فعل ليفينغستون وشولتز (Livingstone and Scholtz, 2005) في دراسة واقع القوى العاملة الإبداعية في كندا، وكما فعل بوب (Pope, 2005) بطعنه في الافتراضات التي وضعها سيلتزر وبنتلي (Seltzer and Bentley, 1999)، وكما فعلت وجهات نظر الناقدين لفلوريدا (2002, 2005a, 2005b) حول الطبقة المبدعة (Malanga, 2004; Scott, 2005)، ولكن تحدي المنطق الليبرالي الجديد السائد بشأن الإبداع في التعليم هو ضروري أيضًا

بوصفه نقطة مبدأ (Claxton, et al., 2008). إن تأطير تعزيز الإبداع بصورة أساسية أو حتى كلية هو حتمية اقتصادية، وينشر نهجًا عالي الاستهلاك بحيث يكون أعمى بيئيًّا وثقافيًّا وروحيًّا (Craft, 2005)، وقد يفشل في نهاية المطاف في رؤية ما وراء الآفاق الحالية لسبل العيش بانسجام، في حين يرتفع إلى التحدي المتمثل في تناقص الموارد، وزيادة عدد السكان، وتصاعد الصراع الأصولي القائم على المعتقدات والتدهور البيئي السريع، وهلم جرا.

تحتاج صفوفنا إلى دعم الطلاب والمعلمين في تطبيق قدرتهم على التفكير بالاحتمالات في مسألة كيفية تطوير وصاية إبداعية حكيمة، وهم بحاجة إلى دعم تطوير توقعات التقدم -أن يصبحوا أكثر مهارة- في كونهم أوصياء حكماء ومبدعين (Craft et al., 2006)، بالإشارة إلى الموقف الذي خرج به كل من شارك في العملية (Craft et al., 2007). وبوصفنا مشاركين في العملية التعليمية، يحمل كل واحد منا جزءًا من المسؤولية؛ لضمان أن تكون البنية التحتية والقيم للغرف الصفية وللعمليات التعليمية الأوسع مفتوحة، ومرنة، وحاسمة، وطموحة، وقابلة للتحول بما يكفي لتمكين ذلك.

المراجع

Alexander, R. J. (2001). Culture and pedagogy: International comparisons in primary education. Oxford/Boston: Blackwell.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cunnings (Eds.), Research in organizational behavior. Greenwich, CT:JAI.

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Boulder, CO:Westview Press.

Andreason, N. C. (2005). The creating brain: The neuroscience of genius. Washington, DC: The Dana Press.

Arts Council and Creative Partnerships. (2005). First findings: Policy, practice and progress: A review of creative learning. London: Creative Partnerships.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy 18(2), 215- 228.

Banaji, S., Burn, A., & Buckingham, D. (2006). The rhetorics of creativity: A review of the literature. London: Arts Council England.

Booker, C. 1992. The neophiliacs. London: Pimlico.

Boyd, B. (2005). Caught in the headlights. Presented at ESRC Seminar (Documenting Creative Learning,) Strathclyde University, October 2005. Retrieved from http://opencreativity.open.ac.uk/recent.htm#previous papers.

Buckingham, D. (2007). Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture. London: Polity Press.

Buckingham, D., & Jones, K. (2001). New Labour's cultural turn: Some tensions in contemporary educational and cultural policy. Journal of Education Policy, 16(1), 1- 14.

Burnard, P.,withCraft,A.,Cremin,T.,&Chappell,K. (2008).Developingmethodology for exploring 'Creative Learning' and 'Possibility Thinking.' Presented at annual meeting of American Educational Research Association, New York, March 2008.

Burnard, P., Craft, A., Grainger, T., et al. (2006). Possibility thinking. International Journal of Early Years Education, 14(3), 243- 262.

Chappell, K., & Craft, A. (2007). How does developing creative movement change the ways we teach and how we feel about our teaching? In Project Report and Resource for Broadway Junior School. Durham: Durham and Sunderland Creative Partnerships Region, December 2007.

Chappell, K., Craft, A., Burnard, P., & Cremin, T. (2008a). Features of 'possibility thinking' in fostering creative learning. Presented at annual meeting of American Educational Research Association, New York, April 2008.

Chappell, K., Craft, A., Burnard, P., & Cremin, T (2008b). Question-posing and question-responding: The heart of 'possibility thinking' in the early years. Early Years, 28(3), 267- 286.

Claxton, G. (2006). Creative glide space. In C. Bannerman, J. Sofaer, & J. Watt (Eds.), Navigating the unknown. London: Middlesex University Press.

obeikan.com

Claxton, G. (2008). Wisdom: Advanced creativity? In A. Craft, H. Gardner, & G.

Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Claxton, G., Craft, A., & Gardner, H. (2008). Good thinking: Education for wise creativity. In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cochrane, P., & Cockett, M. (2007). Building a creative school: A dynamic approach to school development. Stoke-on-Trent, UK: Trentham.

Cochrane, P., Craft, A., & Jeffery, G. (2008), Mixed messages or permissions and opportunities? Reflections on current policy perspectives on creativity in education. In Sefton-Green, J. (Ed.), Creative learning. London: Creative Partnerships.

Craft, A. (1997). Can you teach creativity? Nottingham, UK: Education Now.

Craft, A. (1999). Creative development in the early years: Some implications of policy for practice. Curriculum Journal, 10(1), 135- 150.

Craft, A. (2000). Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice. London: Routledge.

Craft, A. (2001). Little c creativity. In A.Craft, B. Jeffrey,&M. Leibling (Eds.),Creativity in education (pp. 45- 61). London: Continuum.

Craft, A. (2002). Creativity and early years education: A lifewide foundation. London: Continuum.

Craft, A. (2005). Creativity in schools: Tensions and dilemmas. London: Routledge.

Craft, A. (2007). Possibility thinking in the early years and primary classroom. In A. G. Tan (Ed.), Singapore handbook of creativity. Singapore: World Scientific Publishing.

Craft, A. (2008a). Tensions in creativity and education: Enter wisdom and trusteeship? In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Craft, A. (2008b). Approaches to assessing creativity in fostering personalisation. Prepared for discussion at DCSF Seminar (Assessing the Development of

obeikan.com

Creativity: Is It Possible, and If SoWhat Approaches Could Be Adopted?) London:Wallacespace, October 2008.

Craft, A. (forthcoming). Creativity and education futures. Stoke on Trent: Trentham Books.

Craft, A., with Burnard, P., Cremin, T., & Chappell, K. (2008). Creative learning and possibility thinking. Presented at annual meeting of American Educational Research Association, New York, March 2008.

Craft, A., Burnard, P., Grainger, T., & Chappell, K. with Ball, A., Bettridge, A., Blake, P., Burns, D., Draper, V., James, D., & Keene, J. (2006), Progression in creative learning: Final report to creative partnerships. Milton Keynes: The Open University.

Craft, A. & Chappell, K. (2007). Fostering possibility through creative movement. Paper given at Imaginative Education ResearchGroup International Research Seminar, Vancouver, July 2007.

Craft, A., & Chappell, K. (2009). Fostering possibility through co-researching creative movementwith 7- 11 year olds. In S. Blenkinsop (Ed.), The imagination in education: Extending the boundaries of theory and practice. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Craft, A.,Chappell,K., Burnard, P.,Cremin, T.,&Dragovic, T. (2008). Possibility thinking. Presented at British Educational Research Association Conference, Edinburgh, September 2008.

Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2007). Teacher stance in creative learning: A study of progression. Thinking Skills and Creativity, 2(2), 136- 147.

Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2008). Possibility thinking. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), Creative learning 3- 11 and how we document it. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Craft, A., Gardner, H.,&Claxton, G. (2008). Creativity, wisdom and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Craft, A., & Jeffrey, B. (2008). Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. British Educational Research Journal, 34(5), 577- 584.

obeikan.com

Craft, A., Twining, P., & Chappell, K. (2008). Learners reconceptualising education: Widening participation through creative engagement? Innovations In Education & Teaching International, 45(3), 235- 245.

Creative Partnerships. (2008). Five hours a week of quality arts and culture, for every child. Retrieved from http://www.creative-partnerships.com/offer.

Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. Thinking Skills and Creativity, 1(2), 108- 119.

Croll, P. (1986). Systematic classroom observation. Lewes, Sussex, UK: The Falmer Press.

Department for Children, Schools and Families (DCSF). (2007). The children's plan. London: Her Majesty's Stationery Office.

Department for Children, Schools and Families (DCSF). (2008). Practice guidance for the early years foundation stage. Nottingham, UK: DCSF Publications.

Department forCulture,Media and Sport (DCMS). (2001).Creativity and culture: The next ten years. London:HerMajesty's Stationery Office. Retrieved fromhttp://www.culture.gov.uk/reference library/publications/4634.aspx.

Department for Culture,Media and Sport. (Feb 2008). JointDCMS/DCSF press release on the cultural offer, February 13, 2008.

Department for CultureMedia and Sport (DCMS) and Department for Education and Skills (DES). (2006a). Nurturing creativity and young people. London:Her Majesty's Stationery Office.

Department for Culture, Media and Sport (DCMS) and Department for Education and Skills (DES). (2006b). Government response to nurturing creativity and young people. London: Her Majesty's Stationery Office.

Department for Culture, Media and Sport (DCMS). Department for Business, Enterprise and Regulatory Reform (BERR) & Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS). (2008). Creative Britain: New talents for the creative economy. London: DCMS.

Department for Education and Employment (DEE)and Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1999a). The national curriculum handbook for teachers in key stages 1 and 2. London: QCA.

obeikan.com

Department forEducation andEmployment (DEE)andQualifications andCurriculum Authority (QCA). (1999b). The national curriculum handbook for teachers in key stages 3 and 4. London:QCA.

Department forEducation and Employment (DEE) and Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2000). Curriculum guidance for the foundation stage. London: QCA.

Department for Education and Skills (DES). (2007). Statutory framework for the early years foundation stage. Nottingham, UK: DES.

Dillon, P. (2008). Creativity, wisdom, and trusteeship: Niches of cultural production. In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Eglinton, K. A. (2003). Art in the early years. London: Routledge Falmer.

Florida, R. (2002). The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure and everyday life. New York: Basic Books.

Florida, R. (2005a). The flight of the creative class. The new global competition for talent. New York: HarperBusiness, HarperCollins.

Florida, R. (2005b). Cities and the creative class. London: Routledge.

Frechette, J. (2006). Cyber-censorship or cyber-literacy? Envisioning cyber-learning through media education. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), Digital generations: Children, young people and new media (pp. 149- 171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Furedi, F. (2009).Why education isn't educating. London: Continuum.

Galton,M.,Hargreaves, L., Comber, C.,&Wall,D. (1999). Inside the primary classroom: 20 Years on. London: Routledge.

Gardner, H. (2008). Creativity, wisdom, and trusteeship. In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.). Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gertler, M. S., Florida, R. Gates, G., & Vinodrai, T. (2002). Competing on creativity: Placing Ontario's cities in North American context. Report prepared for the Ontario Ministry of Enterprise, Opportunity and Innovation and the Institute of Competitiveness and Prosperity. Ontario, Canada.

obeikan.com

Harland, J., Kinder, K., Haynes, J., & Schagen, I. (1998). The effects and effectiveness of arts education in schools: Interim report 1. Slough, Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research.

Hobbs, J. (2007). Why is creative learning so important? London: Specialist Schools and Academies Trust.

House of Commons Children, Schools and Families Committee. (2008). Creative partnerships and the curriculum: Government response to the eleventh report from the Education and Skills Committee, session 2006- 07. London: The Stationery Office Limited.

House of Commons Education and Skills Committee. (2007). Creative partnerships and the curriculum. Eleventh Report of Session 2006- 07. Report, together with formal minutes, oral and written evidence. London: The Stationery Office Limited.

Jeffrey, B. (2003). Countering student instrumentalism: A creative response. British Educational Research Journal, 29(4), 489- 504.

Jeffrey, B. (Ed.) (2006). Creative learning practices: European experiences. London: Tufnell.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2001). The universalization of creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, &M. Leibling (Eds.), Creativity in education (pp. 1- 13). London: Continuum.

Jeffrey,B.,&Craft,A. (2004).Teaching creatively andteaching for creativity: distinctions and relationships. Educational Studies, 30(1), 77- 87.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2006). Creative learning and possibility thinking. In B. Jeffrey (Ed.), Creative learning practices: European experiences (pp. 73- 91). London: The Tufnell Press.

Jeffrey, B., & Woods, P. (1998). Testing teachers: The effects of school inspections on primary teachers. London: Routledge/Falmer.

Jeffrey, B., &Woods, P. (2003). The creative school: A framework for success, quality and effectiveness. London: Routledge/Falmer.

Jeffery, G. (Ed.) (2005). The creative college. Stoke-on-Trent: Trentham Books. Knoop, H. H. (2008).Wise creativity and creative wisdom. In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Openkan.com

Leadbeater, C. (2000). Living on thin air: The new economy with a blueprint for the 21st century. London: Penguin.

Leadbeater, C., & Wilsdon, J. (2007). The atlas of ideas: How Asian innovation can benefit us all. London:Demos.

Malanga, S. (2004). The curse of the creative class. TheWall Street Journal, January 19, 2004. Retrieved from http://www.opinionjournal.com/extra/?id=110004573.

McMaster, Sir B. (2008). Supporting excellence in the arts: From measurement to judgement. London: Department for Culture, Media and Sport.

McWilliam, E. (2007). From'Made in China' to 'Created in China': Changing our education systems for the 21st century. Speech for the 10th China Beijing International High-tech Expo, Beijing, May 25, 2007.

Miell, D., & Littleton, K. S. (Eds.) (2004). Collaborative creativity. London, Free Association Books.

National AdvisoryCommittee onCreative andCultural Education (NACCCE). (1999). All our futures: Creativity, culture and education. London: Department for Education and Employment.

National Foundation forEducationalResearch(NFER). (2006).The longer termimpact of creative partnerships on the attainment of young people. Slough: NFER.

Newburn, T. (1996). Back to the future? Youth crime, youth justice and the rediscovery of 'authoritarian populism.' In J. Pilcher & S. Wagg (Eds.), Thatcher's children? Politics, childhood and society in the 1980s and 1990s. London: Falmer.

Ng, A. K. (2003). A cultural model of creative and conforming behaviour. Creativity Research Journal, 15(2 & 3), 223- 233.

Nisbett, R. E. (2003). The geography of thought. New York: The Free Press.

Ofsted. (2006). Ofsted inspection of creative partnerships. Retrieved from http:// www. creative-partnerships.com/research-resources/resources/ofsted-report-creative- partnerships-initiative-and-impact,94,ART.html.

Pink,D.H. (2005). Awhole newmind:Moving from the information age to the conceptual age. New York: Riverhead Books.

Pope, R. (2005). Creativity: Theory, history, practice. London/New York: Routledge.

obeikan.com

Postman, N. (1996). The end of education: Redefining the value of school. New York: Knopf.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2005). Creativity: Find it, promote It! - Promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at key stages 1, 2 and 3 - practical materials for schools. London:QCA.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2008a). Retrieved fromhttp://www.ncaction.org.uk/creativity/.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2008b). The new secondary curriculum: Personal, learning and thinking skills - supporting successful learners, confident individuals and responsible citizens. London:QCA.

Rowson, J. (2008). How are we disposed to be creative? In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sandford, R., & Facer, K. (2008). Beyond current horizons. London: Department for Children, Schools and Families.

Scholtz, A., & Livingstone,D.W. (2005). Knowledge workers and the 'new economy' in Canada: 1983- 2004. Presented at third annualWork and Life Long Learning (WALL) conference, Toronto, Canada, June 20th-22nd 2005.

Sch¨on, D. (1983) The Reflective Practitioner. How professionals think in action, London: Temple Smith.

Scott, A. J. (2006). Creative cities: Conceptual issues and policy questions. Journal of Urban Affairs, 28, 1- 17.

Seltzer, K., & Bentley, T. (1999). The creative age: Knowledge and skills for the new economy. London:Demos.

Spendlove, D., Wyse, D., Craft, A. and Hallgarten, J. (2005) Creative Learning. Creative Learning Definition: work in progress. Private correspondence emerging from Documenting Creative Learning International Symposium held at the University of Cambridge, April 2005.

Spendlove, D., & Wyse, D. (2008). Creative learning: Definitions and barriers. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), Creative learning 3- 11 and how we document it. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

obeikan.com

Sternberg, R. (2003). Wisdom, intelligence and creativity synthesised. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Troman, G., Jeffrey, B., & Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures? Journal of Education Policy, 22(5), 549- 572.

Trotman, D. (2008). Liberating the Wise Educator: Cultivating professional judgment in educational practice. In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wallace, D., & Gruber, H. (1989), Creative people at work: Twelve cognitive case studies. Oxford: Oxford University Press.

Werner, O., & Schoepfle, G. (1987). Systematic fieldwork: Vol. 1, Foundations of ethnography and interviewing. Newbury Park, CA: Sage.

Woods, P. (2007). Academy schools and entrepreneurialism in education. Journal of Education Policy, 22(2), 237- 259.

Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). Teachable moments: The art of creative teaching in primary schools. Buckingham, UK: Open University Press.

Wragg, E. C. (1994). An introduction to classroom observation. London: Routledge.

❊ ❊ ❊

obeikan.com