الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

– جامعة ابن خلدون – تيارت

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مذكّرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي.

تخصّص: تعليمية اللّغات.

النّظرية الإبداعية وإسقاطاتها التّربوية دراسة في الماهيّة والآفاق

السّنة الثالّثة متوسّط –أنموذجا–

إعداد الطّالبتين:

– قولالي سمية

– معاليم نورة

إشراف الأستاذ الدّكتور:

كـــــراش بن خولـــــة

لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرتبة	الصفة
حميدة مداني	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
كـراش بن خولـة	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقرّرا
حدوارة عمر	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا

السّنة الجامعية: 1444–1445هـ/ 2023–2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــــر وعرفـــــــان

قال الرّسول صلّى الله عليه وسلّم: «من لم يشكر النّاس لم يشكر الله»

الحمد لله والشّكر له، فإليه يُنسب الفضل في إتمام هذا البحث، وإنارة دربنا وتوفيقنا وإلهامنا الصّبر على المشاق والصّعوبات الّتي واجهتنا لإنجاز هذه المذكّرة العلمية.

نتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير للأستاذ المشرف الدّكتور **كرّاش بن خولة**، الّذي أفادنا بعلمه وساندنا ووجّهنا وشجّعنا خلال هذا المشوار، ومنحنا الوقت والجهد.

كما نشكر الأستاذة **فارز فاطيمة** والأستاذ **يحياوي عامر** جزيل الشّكر على المساهمة في مساعدتنا في خطواتنا الأولى من هذا العمل، ونشكر أيضا أساتذة التّربص الميداني الأستاذ **مجاهد حسين** والأستاذة **عوقيبة رقية** والأستاذ **طالب محمد**، الّذين لم يبخلوا علينا بتقديم المعلومات اللّازمة بخصوص الدّراسة وإرشاداتهم الّتي زادت من قيمة بحثنا.

كما نشكر أيضا المناقشين الّذين تفضّلوا لمناقشة هذه الدّراسة وبذل الوقت والجهد في تدقيقها وإثرائها.

والشّكر موصول إلى كلّ معلّم أفادنا بعلمه من بداية مسيرتنا الدّراسية حتّى هذه اللّحظة، كما نشكر زملائنا وأصدقائنا وكلّ من لم تسعه ورقاتنا.

اللّهم انفعنا بما علّمتنا وانفع بنا.

إهـــــداء

قال تعالى:(وَقُلِ أعْمَلُوا فَسَيَرَى أللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ والمؤمنون).

الحمد لله الّذي ما تمّ جهد إلّا بعونه، وما خُتم سعي إلّا بفضل وتوفيق منه.

الحمد لله الّذي ما تيقّنت به خيرا وأملا إلّا وأغرقني سرورا، الحمد لله الّذي وفّقني في البدايات وأوصلني للختام، ما كنت لأفعل هذا لولا أنّ الله مكّنني.

أهدي ثمرة هذا العمل إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي، قرّة عيني وطريقي إلى الجنّة، إلى أمّي.

إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار، من علّمني بأسلوبه أنّ طلب العلم الطّريق الوحيد لبلوغ المراد، إلى أبي.

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي، وكانوا عونا في رحلة بحثي، ملاذي ورمز فخري واعتزازي، إخوتي وأخواتي.

إلى زميلتي وصديقتي الّتي شاركتني هذا الطّريق خطوة بخطوة سمية، وإلى كلّ الصدقات وزملائي على مرّ السّنين.

نورة

إهـــــداء

الحمد لله على لذّة الإنجاز والحمد لله عند البدء والختام.

(وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِين)

فاللّهم لك الحمد قبل الرّضى ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرّضا، لأنّك وفّقتني على إتمام هذا النّجاح وتحقيق حلمي....

وبكلّ حبّ أهدي ثمرة نجاحي وتخرّجي إلى، من جعل الله الجنّة تحت أقدامها، واحتضنني قلبها قبل يديها، وسهُلت الشّدائد بدعائها، من دعمتني أمي

إلى من دعمني بلا حدود وأعطاني بدون مقابل إلى من تعلّمت منه أنّ الدّنيا كفاح وأنّ سرّ النّجاح هو العلم إلى فخري وملاذي بعد الله.....أبي.

إلى من شدّ الله بهما عضدي، وسندي اللّذان وقفا معي دائما وساندوني في كلّ مطبّات الحياة، عدة ومحمد.

إلى من وهبني الله بها كخير أخت وصديقة ورفيقة، من تحمّلت معي أعباء هذا العمل وتحمّلتني نورة.

إلى من أمدّوني بالقوّة والتّوجيه إيمان وإكرام والى كلّ الزّملاء والزّميلات.

سمية

مقـــــدمـــة

مقدّمـــة:

يعدّ التّعليم من أهم الرّكائز الّتي تقوم عليها الحياة، والمطلب الأول الّذي يسعى إليه كافّة البشر للتّفوّق والإبداع في شتّى المجالات، وقد تغيّر مفهوم التّعلّم في وقتنا الحاضر وأصبح الفرد يتعلّم لنفسه ومن أجل نفسه ليتميّز ويتقدّم ويتفوّق وأهم شيء أن يُبدع بمعارفه ومكتسباته. وينمّي تفكيره إلى أعلى المستويات وهو التّفكير الإبداعي. وقد ظهر في هذا الصّدد العديد من النّظريات والمقاربات الّتي تُتبنَى في مجال التّعليم والتّعلّم. ولقد شغل في أواخر القرن العشرين موضوع الإبداع والتّفكير الإبداعي اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والقائمين على ميدان التّعليم.

ونظرا للأهمية المتزايدة لهذا الموضوع في العصر الحاضر وفي ميدان التّعليم خاصّة ارتأينا في هذا البحث المتواضع جمع كل ما يخص الإبداع في ميدان التّعليم والتّعلّم، ورصده كظاهرة قد أشير إليها في المقاربة بالكفاءات، ومدى تجسّده في الواقع التّعليمي، وتجدر بنا الإشارة إلى أنّه لا توجد نظرية إبداعية قائمة بجهازها المعرفي وروادها. وهذا ما دعانا إلى جمع ورصد كل ما يخص الإبداع، وكان موضوع مذكّرتنا موسوماً ب:

« **النّظرية الإبداعية وإسقاطاتها التّربوية دراسة في الماهية والآفاق. السّنة الثّالثة متوسّط – أنموذجاً–**»

والحقيقة أنّ سبب اختيار هذا الموضوع راجع إلى أسباب موضوعية وذاتية فأمّا الذّاتية تتمثّل فيما يلي:

- الرّغبة في دراسة موضوع جديد يفيدنا في إكمال المشوار الدّراسي.
- وفي الحقيقة باعتباره موضوعاً لم يتم التّطرق إليه سابقاً في تخصّص تعليمية اللّغات، والرّغبة في البحث عمّا هو مختلف.

أمّا الموضوعية منها فتمثّلت فيما يلي:

- تزويد مجال البحث العلمي ببيانات ومعلومات يمكن الإِستفادة منها في مجال التّعليم والتّغيير من الواقع.
- لفت انتباه القائمين على مجال التّعليم بضرورة التّغيير في ركائز وأسس بناء الميدان التّعليمي ومواكبة متطلّبات العصر.

إفادة الباحثين والمتطلّعين باستراتيجيات التّدريس الحديثة وطرق تكييف المادّة المدرّسة حسبها وخاصّة أساتذة اللّغة العربية.

وتجسّدت إشكالية موضوعنا في الطّرح الآتي:

- كيف تمثّلت مناهجنا التّعليميّة النّظرية الإبداعية؟

وتفرّعت عنه تساؤلات فرعية منها:

- هل قاربت مناهجنا التّعليمية في سيرورتها النّظرية الإبداعية؟
- هل يتمّ تجسيد الاستراتيجيات الحديثة في الواقع التّعليمي؟
- هل يمكن تبنّي النّظرية الإبداعية كنظريّة ممهّدة لمقاربة الغد؟

وللإجابة عن الإشكاليّة والتّساؤلات الفرعية اقتضت منّا استخدام المنهج التّجريبي والّذي يتناسب مع طبيعة الموضوع باستخدام آلياته الاستبيان، الملاحظة والاستنتاج. وذلك لرصد ظاهرة الإبداع في الواقع التّعليمي.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع إقامة البحث على مقدّمة، مدخل، فصلين، وخاتمة.

- **مدخل:** وعنوناه ب «**الإبداع المفاهيم والمصطلحات**» وقد تطرّقنا فيه إلى البعد الأنطولوجي للإبداع بين اللّغة والاصطلاح، ثم إبدالاته المعرفية ومراحل تطوّر هذا المصطلح، فالنّظريات المفسّرة له وأيضا التّعالق بينه وبين مجموعة المصطلحات في مجال التّعليمية.

- **الفصل الأوّل:** الّذي تضمّن أربعة مباحث، المبحث الأول ويتمثّل في "ماهية الإبداع"، المبحث الثاني "التّفكير الإبداعي"، والمبحث الثّالث "التّفكير الإبداعي والعوامل المؤثّرة في تنميته"، المبحث الرابع "استراتيجيات تدريس التّفكير الإبداعي" وقد ولجنا فيه لأكثر الاستراتيجيات تنمية للتّفكير الإبداعي، والمتمثّلة في حل المشكلات، العصف الذّهني، وقبّعات التّفكير السّت.

- **الفصل الثّاني:** عنوناه ب «**دراسة ميدانية حول تجلّيات الإبداع في المنظومة التّربوية الجزائرية دراسة في الماهية والآفاق. السّنة الثّالثة متوسّط مادّة اللّغة العربية**» . واشتمل على أربعة عناصر: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، عرض وتحليل نتائج الدّراسة (الاستبيان والدّراسة الاستطلاعية)، واقع التّفكير

عند محاور العملية التّعليمية بين الإبداعية والنّمطية ومظاهره في مادّة اللّغة العربية، آفاق التّطوير من الواقع التّعليمي في المنظومة التّربوية الجزائرية (اللّغة العربية أنموذجاً). ثم جاءت الخاتمة كحوصلة لأهم نتائج البحث.

ومن الدّراسات السّابقة الّتي تتقاطع مع الموضوع في بعض الجزئيات، منها مذكّرة ماجستير بعنوان "**الإبداعية والتّفكير الميتا معرفي لدى طلبة الدّراسات العليا جامعة باتنة**" بن حفيظ مفيدة-جامعة باتنة- . "**مستويات التّفكير الإبداعي لدى الطّلبة الجامعيين –دراسة ميدانية في عيّنة طلبة من جامعة أدرار**" حبشي نادية، بربوشي مباركة –جامعة أدرار-، وكذلك العديد من المقالات منها "**دور المدرسة في تنمية التّفكير الإبداعي**" بن عودة نصر الدّين- جامعة شلف-، "**طرائق التّدريس ودورها في تنمية التّفكير الإبداعي لدى الطّفل المتمدرس**". فريدة بولسنان اسمهان بلوم –جامعة مسيلة-

ومن أبرز المصادر العلمية الّتي استندنا إليها في إعداد المذكّرة:

- سناء نصر الحجازي: سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال.
- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي.
- محمد خضر عبد المختار. دانجي صلاح فريد عدوي: التّفكير النّمطي والإبداعي.
- شريف عبد الغني: مهارات التفكير الإبداعي. كيف ترتقي بمستوى تفكيرك.
- هشام سعيد الحلّاق: التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم.
- يحي محمد نبهان: العصف الذّهني وحلّ المشكلات.

ومن أهم الصّعوبات تشعّب مجال البحث وتعدّد ميادينه، وصعوبة الإلمام بالمادة المعرفية الخاصّة بالموضوع وصياغته وحصره في ميدان التّعليم.

وفي الختام نوجّه الشّكر الجزيل إلى كلّ من قدّم لنا يد العون في سبيل إعداد البحث من أساتذة وزملاء، وعمّال المكتبات، ونخص بالذّكر الأستاذ الفاضل **كرّاش بن خولة** الّذي كان خير معين وموجّه وداعم جزاه الله عنّا خير جزاء، وإلى كل أعضاء اللّجنة المناقشة. ونتمنى أن يكون عملنا يمدّ ويفيد ولو بالقليل مجال التّعليمية ويفتح آفاق جديدة للتّطوير والتّغيير.

تيارت 2024/04/22.

الطّالبتان: معاليم نورة.

قولالي سمية.

مدخـــــل

الإبداع

المفاهيم والمصطلحات

تمهيد:

بدأ الاهتمام بمصطلح الإبداع منذ القرون القديمة على مر الحضارات الإنسانيّة لمحاولة تفسيره وربطه بمفهوم محدّد، وصولا إلى العصر الحديث حيث حاول العلماء تحليله في نظريّاتهم. ونتيجة الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين لدراسة هذا الموضوع خلال القرن الواحد والعشرين و «إخضاعه لمنهجيّة البحوث العلمية والتّجريبية تمكّن عدد من روّاد علم نفس الإبداع من تطوير أدوات وبرامج لتدريبه وتحفيزه في المؤسّسات الاقتصادية »[1] .

وسرعان ما تحوّل هذا الاهتمام إلى المؤسّسات التّعليمية بهدف تنمية الإبداع وتفكيره لدى المتعلّمين، فحدث خلط بين مفهوم الإبداع والمفاهيم المتعلّقة بمجال التّعليمية كالذّكاء والموهبة والتّفوق الدّراسي، وهذا يعود إلى عدم وضوح العلاقة بين هذه المصطلحات ممّا شكّل تحدٍّ أمام الباحثين النّفسيّين والتّربويّين لإلقاء الضّوء حول ماهيّة هذه العلاقة.

أوّلا: البعد الأنطولوجي للإبداع.

وقد تمّ التّطرّق أوّلا للبعد اللّغوي ثمّ البعد الاصطلاحي

1- البعد اللّغوي:

الإبداع من الجذر اللّغوي [ب-د-ع] جاء في لسان العرب لابن منظور« بدع الشّيء يبدعه بدعا وابتدعه: نشأه وبدأه، وبدع الرّكيبة: استنبطها وأحدثها والبديع والبدع: الشّيء الّذي يكون أوّلا، وفي التّنزيل: « قل ما كنت بِدعا من الرّسل»[2] ، أي ما كنت أوّل من أُرسل وقد أُرسل قبلك كثيرون، والبديع المحدث العجيب.» [3]

[1]- فتحي عبد الرحمن جروان : الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ط3، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان الأردن، 2013، ص11.

[2]- سورة الأحقاف، الآية09.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، تح عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وآخرون، ط6، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص257.

وجاء في – معجم الوسيط –« عند الفلاسفة الإبداع إيجاد الشّيء من عدم، فهو أخص من الخلق »[1]، و« تشتق كلمة الإبداع في اللّغة الإنجليزيّة (creativity)من كلمة الخلق (creation)والفعل يخلق (create) من الأصل اللّاتيني (creare)، بمعنى يخرج إلى الحياة أو يصمّم أو ينشئ أو يخترع، والاسم (creativity) يشير إلى خاصيّة القدرة على الخلق» .[2]

ومنه فالإبداع لغة يعني اختراع الشّيء أو إنشاءه على غير مثال سابق، واستحداث أساليب جديدة بدل القديمة والخروج من المألوف الى اللامألوف والغير اعتيادي.

2-البعد الاصطلاحي:

إنّ الإبداع ظاهرة معقّدة جدّا مليئة بالتّشعب والتّنوع، ولاختلاف وجهات نظر الباحثين في هذا الموضوع واختلاف مدارسهم الفكرية وخلفياتهم المرجعية ومنطقهم يصعب إيجاد تعريف محدّد متّفق عليه.

يعرّفه **جيلفورد** بأنّه «سمات استعدادية تضم الطّلاقة في التّفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتّفصيلات والإسهاب» [3] ويعود الفضل لهذا الباحث في الخروج من النّظرية التّقليدية الّتي تساوي بين الذّكاء والإبداع و «تقديم نظريّة التّكوين العقلي الّتي تفرّق بين التّفكير المتقارب الّذي تقيسه اختبارات الذّكاء وبين التّفكير المتباعد الّذي تقيسه اختبارات الإبداع الّتي وضعها» [4]

ويرى **ألكسندر روشكا** أنّه« القدرة على تكوين وإنشاء شيء جديد أو دمج الآراء القديمة أو الجديدة في صورة جديدة أو استعمال الخيال لتطوير وتكييف الآراء حتى تشبّع الحاجيّات بطريقة جديدة أو عمل شيء جديد ملموس أو غير ملموس بطريقة أو أخرى.» [5]

---

[1]- مجمّع اللّغة العربيّة: معجم الوسيط، ط4 (منقّحة)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، 2008، ص 44.

[2]- عيسى أحمد حسن: سيكولوجية الإبداع بين النّظرية والتّطبيق، ط1، المركز الثّقافي في الشّرق الأوسط، طنطا مصر، ص185.

[3] - فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص22.

[4]- المرجع نفسه، ص 21.

[5]- ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ترجمة غسّان عبد الحي أبو فخر، ط1، دار الإعصار العلمي، دمشق، سوريا،2016، ص20.

كما يرى **سمبسون** أنّ «الإبداع هو المبادرة الّتي يبديها الشّخص بقدرته على الانشقاق من التّسلسل العادي في التّفكير إلى مخالفة كلّية.» [1]

أمّا **تورانس** فينظر إلى أنّ «الإبداع عمليّة تحسّس للمشكلات والوعي بمواطن الضّعف والثّغرات وعدم الانسجام والنّقص في المعلومات، والبحث عن الحلول والتّنبؤ وصياغة فرضيّات جديدة، واختبار الفرضيّات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التّوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوفّرة ونقل النّتائج للآخرين» .[2]

وقد أعطى **جروان** للإبداع تعريفا مفصّلا فيقول «الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشّخصيّة الّتي إذا ما وُجدت في بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدّي إلى إنتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنّسبة لخبرات الفرد السّابقة، أو خبرات المؤسّسة، أو المجتمع، أو العالم إذا كانت النّتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.» [3]

ويذهب **جمال خير الله** إلى أنّ الإبداع «هو تفاعل عدد من القدرات الّتي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى إنتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدّم وتطوّر الحياة الإنسانية في الميادين المتعدّدة في العلم والتّقنيّة والإدارة، والتّعليم، والأدب، والفن» [4].

أمّا **عبد الحليم محمود** يرى أنّ «الإبداع إنتاج شيء ما، على أن يكون هذا الشيء جديدا في صياغته، وإن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع عمل من أعمال الفن أو التّخيل الإبداعي» [5].

من خلال مجموعة التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ الإبداع هو تميّز الفرد عن غيره في أفكاره الّتي يولّدها والعمليّات الإجرائيّة الّتي تساهم في حلّ مشكلاته.

---

[1]- طارق محمّد السويدان: مبادئ الإبداع، ط3، دار قرطبة للنّشر والتّوزيع، 2004، ص18.

[2]- فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص22.

[3]- المرجع نفسه، ص22.

[4]- سيد خير الله جمال: الإبداع الإداري، ط1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2008، ص09.

[5]- عبد الحليم محمود: الإبداع والشّخصيّة دراسة سيكولوجية، ط1، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص21.

وقد تمحورت هذه التّعريفات بناء على عدّة عوامل، فمنها ما بُني على أساس البيئة والمناخ الّذي يعيش فيه الفرد ما إذا كان يسمح له بالإبداع أم يشكّل عائقا أمامه، ثمّ من العلماء من نظر للإبداع كخاصّية شخصيّة يمكن تطويرها من خلال المواقف الّتي يحصل فيها الإبداع.

كما أنّ من العلماء من عالج الإبداع كمدلول تربويّ في الوسط التّعليمي عند المتعلّم من خلال قدرته على الوقوف أمام المشكلات المعرفيّة الّتي يقع إيزاءها والتّفاعل معها من خلال تجنيد مهاراته وقدراته واستعداداته في العمليّة الإبداعيّة، وبالتّالي الإبداع كناتج فردي يتمثّل في أصالة العمل والاتيان بما هو جديد غير مألوف في بيئة معيّنة.

ويشمل الإبداع في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية كل أركان الوسط التّعليمي من هيكل مؤسّساتي ومنهاج دراسي ومثلّث ديداكتيكي.

ثانيّا: مصطلح الإبداع وإبدالاته المعرفيّة.

جاء في علم الاجتماع أنّ الإنسان بداياته كانت باكتساب ميول نحو امتلاك بعض الأصول ، ومن ثمّ تطوّرت رغبته في المناقشة و امتلاك المزيد لتسهيل حياته، وحين بلغت رغباته ذروتها تحوّلت إلى الشّعور بالحاجة، وقد كانت المعرفة تخص فئة قليلة من البشر، ومع التّطوّر التّاريخي زاد الاهتمام بالمعرفة وصولا إلى العصر الحالي، حيث أصبح يتشارك فيها الجميع، وبما أنّ الإبداع يقوم أساسا على معرفة سابقة و تجربة قائمة، "تطوّر الإبداع من كونه عمليّة عشوائية تؤدّي إلى نتائج مجهولة، إلى عمليّة مخطّطة ومنظّمة يمكن التّنبؤ بها" [1].

وهناك ثلاث مراحل رئيسيّة تعكس التّطوّر الملحوظ لمفهوم الإبداع على مدى العصور وهي:

المرحلة الأولى:

تمتدّ من أقدم العصور الّتي نقلت إلينا آثارها من العصر الإغريقي، ثمّ الرّومانيّ مرورا بالعصر الجاهلي ثمّ الإسلامي وانتهاء بعصر النّهضة الأوروبيّة، وتميّزت المعرفة المرتبطة بمفهوم الإبداع بما يلي:

[1]-فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص17.

- ✓ الخلط بين مفاهيم الإبداع، العبقريّة، الذّكاء، الموهبة والنّبوغ المبكّر.
- ✓ الاعتقاد القائم على أنّ الإبداع والعبقريّة تحرّكهما قوى خارقة خارجة عن حدود سيطرة الإنسان.
- ✓ التّركيز على دور الوراثة والفطرة من حيث انتقال الإبداع في سلالات معيّنة وعبر الأجيال من الآباء إلى الأبناء فالأحفاد.
- ✓ اقتصار التّقدير والاعتراف بالمنجزات الإبداعية في تلك العصور على ميادين الحكم والفلسفة والأدب وفنون القتال والهندسة المعماريّة والرّسم، وعدم الاهتمام بميدان العلوم.[1]

المرحلة الثّانية:

بدأت هذه المرحلة مع نهاية القرن التّاسع عشر، «مع بدء الحديث عن أثر العوامل الاجتماعية والبيئية في السّلوك الإنساني، واتّسعت دائرة النّقاش والخلاف بين أنصار ومخالفين للبيئة والوراثة من حيث دورهما في تشكيل السّلوك والسّمات والقدرات العقليّة المختلفة»[2]، ومن أبرز خصائص هذه المرحلة:

- ✓ ظهور نظريّات سيكولوجيّة حاولت تفسير الظّاهرة الإبداعية كنظريّة الجشطالت والتّحليل النّفسي.
- ✓ المساواة بين مفاهيم الإبداع والعبقريّة والذّكاء.
- ✓ حدوث تقدّم في التّمييز بين مفاهيم الإبداع والموهبة والتّفوق، وانحصار عمليّة الرّبط والمساواة بين الإبداع والغيبيات والخوارق.
- ✓ انحصار الجدل حول أثر الوراثة والبيئة في الإبداع، والاعتراف بأهمّية العوامل الوراثيّة والبيئيّة.
- ✓ اتّساع دائرة الاهتمام بالإبداع في مجالات العلوم.

[1]- فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص17.

[2]- المرجع نفسه، ص18.

- ✓ تطوير بعض أدوات قيّاس الإبداع وبرامج تعليم الإبداع، لاسيما في مجالات الأعمال الصّناعيّة والتّجاريّة[1].

المرحلة الثّالثة:

يمكن القول أنّ هذه المرحلة بدأت في منتصف القرن العشرين، وامتدّت حتّى العصر الحاضر، وفيها أصبح يُنظر لمفهوم الإبداع على أنّه توليفة تندمج فيها العمليّات العقليّة والمعرفيّة، ونمط التّفكير، والشّخصيّة، والدّافعيّة، والبيئة.

ومع الانفجار المعرفي الهائل الّذي شهدته البشريّة بفضل التّطور التّكنولوجي، تقدّمت البحوث والدّراسات التّجريبية، كما تطوّرت العلوم الانسانية الّتي تطرّقت لمفهوم الإبداع.

ومن أبرز سمات هذه المرحلة ما يلي:

- ✓ التّمايز بين مفهوم الذّكاء والإبداع، بمعنى أنّ الذّكاء غير الإبداع، وبين مفهوم الموهبة أيضا.
- ✓ ظهور نظريّات جديدة في الإبداع كنظريّة القيّاس النّفسي والنّظريّات المعرفية.
- ✓ تطوير عدد كبير من الأدوات والمقاييس والاختبارات لقيّاس الإبداع.
- ✓ تطوير عدد كبير من البرامج التّربويّة والتّدريبيّة لتعليم الإبداع.
- ✓ الإقرار بأن الإبداع قدرة تتوزّع لدى الأفراد وفق منحنى التّوزيع السّوي للقدرات العقليّة.
- ✓ تقدّم البحوث والدّراسات الّتي تناولت الإبداع ونتاجاته وأعماله.[2]

ثالثا: النّظريّات المفسّرة للإبداع.

لقد اختلفت وجهات نظر الباحثين للإبداع، كلّ يفسّره حسب تخصّصه وحسب اهتمامه ومنطلقاته الفكريّة. وفيما يلي عرض لأهّم هذه النّظريّات:

---

[1]- فتحي عبد الرحمن جروان : الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته ص18.

[2]-المرجع نفسه، ص19.

1-البعد الأنطولوجي للنّظرية:

أ-البعد اللّغوي:

لفظة "النّظريّة" مشتقّة من الفعل الثّلاثي "نظر" وقد ورد هذا المصطلح في "القاموس المحيط" بمعنى «نظرة لنظرة وسمعه إليه نظرا ومنظورا ونظرانا ومنظرة وانتظارا: تأمّله بعينه كشجرة في الأرض أرت العين نباتها. والنظر محرّكة: الفكر في الشّيء تقديره وتقصّيه، والتّنظّر توقّع ما أنتظره» [1].

وكلمة النّظر تحمل دلالة التأمّل وإطالة النّظر فيما هو قادم، وقد جاء في معجم " تاج اللّغة وصحاح العربيّة "« نظر، النّظر: تأمّل الشّيء بالعين، وكذلك النّظران بالتّحريك، والنّظر: الانتظار.

ويقال حيّ ونظر أي متجاوران يرى بعضهم بعضا، تناظر أي تقابل، والنّظرة: عين الجنّ، ورجل فيه نظرة أي شعوب، والنّاظر: الحافظ، وأنظرته: أخّرته »[2]. إذن النّظر يحمل معنى التّقابل.

وقد ورد في "معجم اللّغة العربيّة المعاصرة "« نظر ينظر تنظيرا فهوّ مُنظّر، نظر نتائج بحثه: وضعها في شكل.

تنظيريّة (مفردة): اسم مؤنّث منسوب إلى التّنظير" قدرات وممارسات تنظيريّة"، وهو مصدر صناعي من تنظير ما يتعلّق بوضع نظريّة أو وضع أمر في شكل نظريّة» [3].

مما سبق نستنتج أنّ النّظرية هي مجموع الآراء والأفكار الّتي يتّم على أساسها التّأسيس لفكرة معينة وبناء جهاز مفاهيمي محدَّد الاتجاه والمجال.

---

[1]- الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تحقيق نعيم العرقوسي، (د ط)، مكتبة تحقيق التّراث في مؤسّسة الرّسالة، عمان، الأردن، (د ت)، مادّة {ن-ظ-ر}، ص484.

[2]- الجوهري أبو ناصر ابن حمّاد: تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق محمّد تامر وآخرون، (د ط)، دار الحديث للنّشر، القاهرة، مصر، 2009، مج1، ص1148 1149.

[3]- أحمد مختار عمر: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ط1، عالم الكتب للنّشر، القاهرة، مصر، 2008، مج1، مادّة{ن-ظ-ر}، ص2232.

ب-البعد الاصطلاحي:

لا يمكن إعطاء مفهوم جامع مانع للفظة النّظريّة لأنّها تأخذ سبلا متعدّدة وتتفرّع إلى عدّة حقول معرفيّة.

وقد عرّف **سبنس** (Spense1956) النّظرية بأنّه« نظام من المفاهيم المجرّدة تستخدم لتنظيم مجموعة من المبادئ والقوانين الّتي لم يكن بينها أيّ ارتباط من قبل في بناء استنباطي موحّد.» [1]

ويتّضح من التّعريف أنّ النّظريّة بمثابة افتراضات تهدف إلى تفسير ظاهرة ما بالبراهين والأدلّة. ويضيف **كيرلنجر** (Kerlinger1986) بأنّها« عبارة عن مجموعة من البناءات والافتراضات المترابطة الّتي توضّح العلاقات القائمة بين عدد من المتغيّرات، وتهدف إلى تفسير ظاهرة والتّنبّؤ بها»[2] .

كما يرى **ريتشارد سنو** Richard Snow بأن« النّظريّة بالضّرورة تمثّل بناءً رمزيا تمّ تصميمه لجعل القوانين والحقائق الّتي تمّ تعميمها في اتّصال منظّم، وأنّ النّظريّة نفسها تتكوّن من مجموعة من الوحدات أو العناصر الّتي قد تتألّف من الحقائق والمفاهيم وبعض المتغيّرات، وعلاقات أخرى متداخلة بين الوحدات أو العناصر المحدّدة [3]».

من خلال التّعريفات السّابقة نتوصّل إلى أنّ النّظريّة هي مجموعة من الافتراضات تهدف إلى البرهنة أو الإقرار بحقيقة معيّنة.

- **الإبداع من منظور التّحليل النّفسي: Psycho Analysis Theory**

هناك اتجاهان رئيسيان في التّحليل النّفسي، الأول« يمثّل النّظرة التّقليدية بقيادة **فرويد** FREUD أمّا الاتّجاه الثّاني (النّظرة الحديثة) يمثّلها طلبة **فرويد، أدلر**ADLER و**هورناي**HORNEY» .[4]

---

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغول: نظريّات التّعلّم، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2010، ص262

[2]- المرجع نفسه، ص26.

[3]- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمّد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، ط7، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان الأردن، 2014، ص391_392.

[4]- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد الأردن، 2014، ص 26.

يفسّر **فرويد** الإبداع« بأنّه عملية تخضع التّسامي أو الإعلاء، حيث يقوم الإنسان بتوجيه دوافعه إلى موضوعات ذات قيمة اجتماعيّة مقبولة، ويكيّف الدّوافع الّتي تؤدّي إلى غير ذلك»[1]. وبالتّالي فقد اعتبر فرويد الإبداع دافعا إنسانيا.

وحسب الدّراسات الحديثة فإنّ« علماء النّفس المعاصرون يميلون إلى تأكيد أنّ العمليّة الإبداعيّة تبدأ رحلتها في مرحلة ما قبل الوعي حيث يقوم اللّاوعي بالتّشجيع والحث، بينما يقوم الوعي بالتّحسين والتّقييم والنّقد، في مرحلة اللّاوعي تكون هناك مساحة كبيرة من الحريّة والمرونة والسّرعة والتّكوين الحر للتّصوير والتخيّل، وعند دخول مرحلة الوعي تبدأ عمليّات التّرشيح والفرز والتّجنيب لاختيار المقبول» .[2]

وقد قسّم علماء النّفس المعاصرون الإبداع إلى مرحلتين مرحلة اللّاوعي والّتي يكون فيها التّخطيط والتّصور والتّخيّل، ومرحلة الوعي الّتي يتّم فيها التّنفيذ والتقييم الإبداعي.

أمّا الاتّجاه الثّاني فلم يتّفقوا مع **فرويد** في اعتبار الإبداع غريزة« بل أكّدوا على دوافع أخرى كالدّين والشّعور وأسلوب الحياة[3]» .

ويرى **إرنست**ERNEST « أنّ العملية النّفسية الأساسيّة في الإبداع هي النّكوص في خدمة الأنا، حيث يقوم الأنا (ego)بوقف ضوابطها بشكل مؤقّت وتسمح للمحتويات اللّاشعورية بالتّعبير عن نفسها بصورة نتاجات إبداعيّة، وبذلك تكون الأنا مركز حلّ الصّراعات بين الهو والأنا الأعلى »[4] أمّا إرنست اعتبره عمليّة نفسيّة يتّم العودة فيها إلى مرحلة سابقة من مراحل العمر وممارسة السّلوك الّذي كان يمارسه الفرد في تلك المرحلة لأنّه كان يحقّق له النّجاح، وبذلك يتّم إرضاء الأنا.

[1]- محمّد عبد الغني حسن هلال: مهارات التّفكير الابتكاري، ط2، مركز تطوير الأداء والتّنمية، القاهرة مصر، 1997، ص86.

[2]- المرجع نفسه، ص86.

[3] - يُنظر، برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص27.

[4]- المرجع نفسه، 27.

- **الإبداع من منظور السّلوكيّة:Behavioral Theory**

ظهرت هذه النّظرة في رحاب الاتّجاه السّلوكي، يقول **كروبلي CROPLEY** «إنّ ممثّلي هذه النّظريّة حاولوا دراسة ظاهرة الإبداع وفق الخطوط الأساسيّة لاتّجاههم الّذي يفترض أنّ النّشاط أو السّلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات، علما بأنّ هذه العلاقة من حيث آلياتها لا تزال غير واضحة، وغير متّفق عليها حتّى من قبل ممثّليها» [1]. وقد فسّر علماء هذا الاتجاه الإبداع كسلوك يحدث نتيجة مثير واستجابة، يستطيع من خلالها تنفيذ استجابات إبداعية من خلال تعزيز فرصه في الأداء الإبداعي. «ويدخل ضمن الإطار السّلوكي مفهوم الإشراط الإجرائي الّذي يرى أنّ الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع من التّعزيز الّذي يعزّز به السّلوك انطلاقا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة»[2]، أي أنّ المتعلّم قادر على الإبداع من خلال عمليّة التّعزيز، وأنّ المعلّمين قادرين على توجيه المتعلّمين نحو التّفكير الإبداعي من خلال التّعزيز المستمر والدّعم.

- **النّظرية المعرفيّة ونظرتها للإبداع:Cognitive Theory**

يعتبر الاتّجاه المعرفي حركة رئيسيّة في التّربية وعلم النّفس، فقد كرّس علماء النّفس المعرفيّون جهودهم لتفسير الظّواهر العقليّة.« وقدّموا بديلا للمفاهيم الّتي تبنّتها المدرسة السّلوكية في التّعلّم والتّفكير، وحلّ المشكلات.»[3] أمّا الإبداع من وجهة نظر هذا الاتّجاه فهو « طرائق الحصول على معلومات ودمجها من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة... ويتضمّن عمليّات ذهنيّة كالانتباه والإدراك الواعي والتّنظيم والتّرميز والوصول في النّهاية إلى إيداع خبرة جديدة» [4] فالإبداع من وجهة نظر هذا الاتّجاه هو الحصول على معلومات وتوظيفها لإحداث عمل إبداعي، كما أنّه عملية ذهنيّة مرتّبة.

---

[1]- ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ص27.

[2]- برهان محمود الحمادنة: التّفكير الإبداعي، ص27.

[3]- المرجع نفسه، ص28.

[4]- حمزة بركات: التّعليم النّشط ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، المجلّد الرّابع، العدد الثّالث، جامعة محمّد بوضياف، مسيلة، الجزائر، سبتمبر2019، الرّقم التّسلسلي15، ص118.

ويرى **بياجيه** في هذا السّياق« أنّ التّكيّف يتضمّن عمليتين هما: التّمثيل والملاءمة »[1]، وأنّ الفرد يكتسب معارف ويوظّفها في ضوء مكتسباته، لكن في بعض الأحيان يصادف مواقف جديدة تدفعه لتأصيل أفكاره والإبداع في حلّ المشكلات الّتي يقع فيها.

- **نظريّة جيلفورد للإبداع:**

النّموذج النّظري لبناء العقل الإبداعي:Theoretical Model of Mental Formation

ويطلق عليها أيضا "نظريّة السّمات أو العوامل"،« حيث تستند بشكل أساسي إلى العقل، غير أنّ **"جيلفورد"** أدخل مجموعة الخصائص الشّخصيّة مثل الطّبع"Temperament"والاستعداديّة"Motivation" المرتبطة بالإبداع، إلاّ أنّه لم يولّها اهتماما كافيا، ولقد ميّز الخصائص المرتبطة بالإبداع وهي: الطّلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية اتّجاه المشكلات وإعادة بناء المشكلات »[2]، كما تمكّن من اكتشاف أهم القدرات العقلية الإبداعية، وتتمظهر هذه الخصائص في ثلاثة مظاهر:

- مظهر استقبالي: وهو القدرة على استقبال المنبّهات من الحواس والخبرات، ويتولّد لدى الفرد نتيجة لذلك الحساسية للمشكلات.

- مظهر إنتاجي: حيث يظهر ذلك في إنتاجات إبداعية لها مميّزات خاصة، وهنا تظهر القدرات الثّلاث: الطّلاقة، المرونة والأصالة.

- مظهر تقييمي: ويظهر في تقدير الفرد لما يقوم هو بإنتاجه أو ينتجه الآخرون، ومقياس التّقدير هذا يكون ذاتيّا في ذهن الفرد» .[3]

[1]- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص28.

[2]-ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ص29.

[3]- محمّد عبد الغني حسن الهلال: مهارات التّفكير الابتكاري، ص88.

رغم ما قدّمه **جيلفورد** من تحليلات رائعة قياسا بالنّظريّات الأخرى، «إلّا أنّها لا تخلو من المآخذ، وهي أنّها تتوقّف عند العوامل العقليّة للإبداع بصورة أساسيّة، علما بأنّها لم تنف العوامل الشّخصيّة في ذلك، وأيضا تناوله للدّور الدّينامي لعوامل الوسط أو البيئة بشكل تجريدي.» [1]

نستخلص ممّا سبق أنّ **جيلفورد** نظر للإبداع من الجانب العقلي حيث اعتبره عمليّة عقليّة خالصة، فأهمل الجانب الاجتّماعي الّذي يؤثّر على الشّخصيّة بشكل كبير ويُسهم بكيف إمّا إيجابي أو عكسي، والإنسان ابن بيئته، يتأثّر ويُؤثّر.

- **النّظريّة الجشطالتية ونظرتها للإبداع:Theory of Geschtalt**

لقد جرى إعداد نظرة إبداعيّة على يد واحد من ممثّلي هذا الاتّجاه وهو **فرتايمر** VERTHIEMER، « حيث رأى أنّ التّفكير المبدع يبدأ عادة من مشكلة ما، وعلى وجه صيّاغة المشكلة والحلّ ينبغي أن يأخذه الكلّ بعين الاعتبار، أمّا الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكلّ.» [2] تأسّست هذه النّظريّة على مبدأ الكلّ والجزء، وتنظر إلى« أن الشّخص المبدع لديه حساسية جماعية تمكّنه من الاختيار الوحيد المطروح من بين عدّة اختيارات، وقد توصّل علمائها إلى مجموعة من القوانين الّتي تحدّد العلاقة بين الكلّيات و الأجزاء، ومن أهمّ هذه القوانين : الامتلاء، القرب، التّشابه، المصير الواحد، الاستمراريّة والإغلاق» [3]، أمّا بالنّسبة للحلول الّتي تأتي صدفة أو القائمة على أساس التّعلّم، وبين تلك الّتي تتطلّب الحدث وفهم المشكلة، وإيجاد حل إبداعي لها تتبلور في فكرة جديدة تظهر فجأة على أساس من الحدث، لا من السّير المنطقي له.

تنطوي هذه النّظريّة على جملة من الصّعوبات والعقبات أهمّها أنّ الحدث لا يشكّل أكثر من وجه من وجوه عمليّة الإبداع، فهو الإشارة الّتي تسبق الحل حيث يكون مبهما محتفظا بطابع شبه غامض لغزي.

---

[1]- ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ص30.

[2]-المرجع نفسه، ص26_ 27.

[3]- حمزة بركات: التعلّم النّشط ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، ص118.

رابعا: التّعالق الدّلالي بين مصطلحات الإبداع، الذّكاء، الموهبة والتّفوّق الدّراسي

إنّ التّداخل والخلط بين مفهوم الإبداع، الذّكاء، الموهبة والتّفوّق الدّراسي، وعدم وضوح العلاقة بينهم، شكّل تحدّيا كبيرا للباحثين وعلماء النّفس التّربويّين في الكشف عن ماهيّة هذه العلاقة ومدى التّداخل والتّباين بينهم خاصة في ميدان الديداكتيك، أين يسعى المعلّمون إلى فهم هذا التّمايز غرض التنبؤ بالفروقات الفردّية بين المتعلّمين وتمييز المبدعين، الأذكيّاء، الموهوبين والمتفوّقين دراسيّا.

1_ الإبداع والذّكاء: تباينت آراء علماء النّفس التّربوي حول العلاقة بين الإبداع والذّكاء، فمنهم من يؤمن بترابطهما وتداخلهما، وآخرون يرون أنّها تنعدم بشكل نسبي.« فالذّكاء يُقصد به قدرة الفرد على القيّام بنشاطات تتّصف بخصائص مثل الصّعوبة، التّعقيد، التّجريد، التّكيّف مع الهدف، والمحافظة على هذه النّشاطات تحت ظروف تتطلّب التّركيز والمقاومة والجهود، وكذلك يعني القدرة على حلّ المشكلات والتّصرف الهادئ والتّفكير المتّزن والتّعامل النّاجح، أمّا الإبداع فهو قدرة الفرد على الإنتاج الجديد من الأفكار والحلول غير الرّوتينية وذات معنى.» [1]

فالمؤيّدين لوجود علاقة بين الذّكاء والإبداع يرون« أنّ الذّكاء هو الطّريق المعبّد للإبداع، ولابدّ للمبدع أن يسير عليه قبل بلوغه هذه المكانة السّامية، ويشير **دوغلاس هولمز** أنّه بإمكان الفرد تحقيق الإبداع بنسبة من الذّكاء المرتفع مع درجة من المثابرة والإصرار» .[2] وبالتّالي أنصار هذا الرّأي يشيرون إلى أنّ الفرد المبدع يجب أن تتوفّر فيه سمة الذّكاء بنسبة عاليّة.

أمّا الرّافضين لهذه العلاقة فيرون« أنّ الإبداع له سمات خاصّة من الأصالة والمرونة والطّلاقة لكنّها ليست بالضّرورة من سمات الذّكي، فالفرد الذّكي يدرك المعاني ويفهم الأمور ويؤدّي المهارات بشكل ينسجم

[1]- تيسير صيحي: الموهبة والإبداع طرائق التّشخيص وأدواته المحوسبة، ط1، دار إشراق للنّشر، عمّان الأردن، 1992، ص7.

[2]- تيسير صبحي ويوسف قطامي: مقدّمة في الإبداع والموهبة، ط1، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، عمّان الأردن، 1992، ص83.

مع المعايير التّقليديّة المألوفة أو المتوقّعة منه، بينما المبدع ينطلق من إعادة تنظيم لشيء كان موجودا بالفعل[1] » ومنه فإنّ الإبداع والذّكاء يختلفان في السمّات، كما أنّ الذّكاء معاييره مألوفة عكس الإبداع.

2-الإبداع والموهبة: شهد القرن الحالي حركة تنشيطيّة تدعو إلى الاهتمام بالمبدعين والموهوبين، وتركّز على ضرورة الكشف عنهم وتشخيصهم في سنّ مبكرة،« كما تلحّ على ضرورة توفير المناهج والمقرّرات والبرامج التّربويّة الّتي تلبّي حاجياتهم، إضافة إلى التّكفّل بخلق البنى والهياكل المؤسّساتية القادرة على إدارة هذه الأنشطة والحفاظ على استمراريتها وتطويرها.» [2]

تُعرّف الموهبة بأنّها« أقصى درجات الاستعداد أو القدرة في حقل من الحقول مثل الموهبة الفنّية أو الأدبية، وتتوقّف الموهبة على القدرة الفردية أو الطّبيعية أو المكتسبة وعلى البواعث البيئية أو الاجتماعية، فهي نتيجة تفاعل هذه الظّروف» [3]، وقد ولج المختصّين التّربويّين إلى تحديد الموهبة من خلال ربطها بمجموعة من المعايير هيّ:« القدرات الذّكائيّة، التّحصيل الأكاديمي العالي، التّفكير الإبداعي، السّمات القياديّة، القدرات الفنيّة والمهارات الحس حركية» [4]. إذن فالإبداع معيار من معايير الموهبة.

كما يذهب الباحثين القدامى إلى ربط الموهبة بالذّكاء على أساس «أنّ الموهبة معيار للذّكاء فيُعرّف **كيرك** الموهوب بأنّه ذلك الفرد الّذي يتميّز بقدرة عقليّة عاليّة، تزيد نسبة ذكاءه عن130°بواسطة مقياس "ستانفورد بينيه"، ويتمتّع بقدرة رفيعة تتبدّى في مستوى عالٍ من القدرة على التّفكير الإبداعي» [5]وعلى هذا المنوال فإنّ الموهبة تتحدّد كقدرة من القدرات العليا للتّفكير الإبداعي.

---

[1]- تيسير صبحي: الموهبة والإبداع طرائق التّشخيص وأدواته المحوسبة، ص7.

[2]- المرجع نفسه، 7.

[3]- محمّد مسلم حسن وهبة: الموهوبون والمتفوّقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم، دار الوفاء لدنيا للطّباعة والنّشر، عمّان الأردن، ط1، 2006، ص19.

[4]- ليلى بنت سعد بنت سعيد الصّاعدي: التّفوّق والموهبة والإبداع واتّخاذ القرار رؤية من واقع المناهج، ط1، دار الحامد للنّشر، عمّان الأردن، 2007، 78.

[5]- تيسير صبحي: الموهبة والإبداع طرائق التّشخيص وأدواته المحوسبة، ص 18.

3-الإبداع والتّفوّق الدّراسي: يعتبر التّحصيل الدّراسي أحد مظاهر النّشاط العقلي الوظيفي عند المتعلّمين، «حيث لاحظ عدد من العلماء والباحثين في مجال التّعليميّة أنّ المتعلّمين يُظهرون تفوّقا في التّحصيل الدّراسي والأداء وذلك إعمالا لطاقاتهم العقليّة الّتي تؤهّلهم للوصول إلى مستويات مرتفعة من القدرة على حلّ المشكلات» [1] . فالمتفوّقون دراسيّا هم متعلّمون يتميّزون عن زملائهم بالسّبق في الدّراسة والحصول على درجات أعلى، وذوو ذكاء عالي ومستمّر.

وبما أنّ الإبداع هو عمليّة تساعد المتعلّم على أن يصبح أكثر حساسيّة للمشكلات وجوانب النّقص والتّغيرّات في المعرفة، وتحديد مواطن الصّعوبة والبحث عن حلول من أجل التّوصّل إلى نتائج جديدة فإنّ التّعالق بين الإبداع والتّفوّق الدّراسي يكمن في أنّ «الإبداع مجال مهمّ من مجالات التّفوّق الدّراسي، فالاستعدادات الإبداعيّة مهمّة للتّفوق. » [2] وذلك من خلال القدرة على التّفكير الإنتاجي والتّقويمي للمادّة المعرفيّة المقدّمة.

[1]- ليلى بنت سعد بنت سعيد الصّاعدي: التّفوّق والموهبة والإبداع واتّخاذ القرار رؤية من واقع المناهج، ص81.

[2] - المرجع نفسه، 82.

الفصل الأوّل:

الإبداع وتجلّياته في العمليّة التّربويّة التّعليميّة

1_ ماهيّة الإبداع.

2_ التّفكير الإبداعي.

3_التّفكير الإبداعي والعوامل المؤثّرة في تنميته.

4_ استراتيجيات تدريس التّفكير الإبداعي.

تمهيد:

أصبح تعليم التّفكير الإبداعي ضرورة ملحّة في وقتنا الحالي، وذلك نظرا لكون مجتمعنا يضجّ بالمعارف والمعلومات، ومن هنا جاءت ضرورة تعليم التّفكير الإبداعي الإنتاجي الّذي يتماشى مع التّطوّر التّكنولوجي الّذي يشهده العصر الحالي كهدف تربويّ تسعى إليه المنظومة التّربوية الجزائرية، وذلك لرفع وتوسيع مدركات المتعلّمين وجعلهم يواجهون المشكلات اليومية التي يتعرّضون لها، وتنمية الخيال والتّفكير الإبداعي، وإخراج جيل قادر على التّغيير في نفسه ومن حوله.

1. ماهيّة الإبداع

يُعدّ الإبداع من الضّرورات والأساسيّات الّتي يقوم عليها العصر الحالي، وهذا نظرا لما نشهده من تطوّرات، وتزايد الطّموحات والأهداف المراد تحقيقها، وتعدّد الحاجات وتنوّعها في شتّى مجالات الحياة.

وهذا ما جعل المفكّرين والعلماء يتسارعون لدراسة هذا الموضوع وتبنّيه في ميادين عدّة قصد تطويرها والنّهوض بها، وتحفيز المستويات العليا للتّفكير لدى الفرد لتوليد أفكار تتّصف بالأصالة والجودة والابتكار.

أوّلا: جوانب الإبداع

تتمثّل في أربعة جوانب، وهي: النّتاج الإبداعي، العمليّة الإبداعيّة، الشّخص المبدع والموقف الإبداعي.

أ-الشّخص المبدع: Creative Person

يمثّل هذا العنصر محور اهتمام علماء النّفس الّذين يرون أنّه يمكن التّعرّف على الأشخاص المبدعين عن طريق "دراسة متغيّرات الشّخصيّة والفروق الفرديّة في المجال المعرفي والشّخصي والتّطوري من خلال وصف الشّخص المبدع" [1]، فالشّخص المبدع يتميّز بقدرات عاليّة متعدّدة، سواء كانت عقليّة أو شخصيّة أو نفسيّة. وينفرد بنظرته للأشياء وطريقة تعامله معها، وفي تصوّر الحلول للمشكلات الّتي تُصادفه. بما أنّ "التّعليم يعتمد على التّفكير كتقنية للتّعامل مع المعرفة المقدّمة للمتعلّم ليبنيها بذاته ويُحسن التّصرّف بها في المواقف الّتي

[1]- فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص52.

يتعرّض لها»[1] ، فإنّ المتعلّم حتّى يُصبح متعلّماً مبدعاً عليه أن يفسّر ما يُقدّم له ويتساءل حول ماهيته، ويكون قادرا على التّعامل مع مجموعة الخبرات والتّعلّمات الجديدة الّتي يمرّ بها بشكل إبداعي واكتشاف مواطن الخطأ فيها وإثارة الأسئلة حولها لتصحيحها والنّظر إليها بأوجه متعدّدة يُعمل من خلالها تفكيره في أعلى المستويات لتفعيلها إيزاء المشكلات الّتي يقع فيها كأسلوب لتنمية شخصيته وقدراته وتحفيزها للتّطوّر.

ب–العمليّة الإبداعيّة: Creative Process

وتمثّل مجموع المراحل الّتي تمرّ بها العمليّة الإبداعية، ويصفها **تورانس** بأنّها «عمليّة الحفر في الأعماق، وإمعان النّظر واحتمال الغموض والقلق»[2] ، وذلك من خلال حلّ المشكلات، ودراسة الأفكار ومعالجة المعلومات الّتي تشكّل هذه العمليّة، والوعي بمواطن الضّعف والفجوات، والتّنافر والنّقص فيها، وصياغة فرضيّات جديدة توصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعارف والمعلومات المتوفّرة، والبحث عن الحلول للتّوصّل إلى النّتائج المرغوبة.

تسير العملية التّعليمية وفق خطوات منظّمة تُؤثّر وتتأثّر بالوسط التّعليمي الّذي يحدث فيه الإبداع، وبالتّالي «تحديد هذه المراحل والخطوات، واختبار صحّتها ومدى ارتباطها، ومدى تحقيقها للأهداف التّعليمية الّتي وُضعت من أجلها يُحدّد ما إذا كانت العملية التّعليمية تسير اتّجاه هدف إبداعي أم تتّخذ اتّجاها تقليديّا يُؤدّي إلى تعبئة المعرفة وتكديسها.» [3]

ج–البيئة الإبداعية: Creative Environment

يُطلق عليها أيضا تسميّة المناخ الإبداعي، وتلعب دورا كبيرا في تشجيع التّفكير الإبداعي، أو تعطيله عند الأفراد. وهي كل ما يحيط بالفرد من الأسرة وأفراد المجتمع والمؤسّسات، وكلّ ما يتصادف معه ويعترضه، كما أنّها تلك الأرض الخصبة الّتي ترافق الفرد وتسمح له بالخروج من النّطاق الضّيق النّمطي إلى تقبّل تلك الأفكار الجديدة والسّماح لها بالبروز. يتبنّى هذا الاتّجاه علماء الاجتماع وعلماء الأنثروبولوجيا، وبعض علماء

[1]– هناء رجب حسن، التّفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه، ط1، دار الكتب العلمية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2014، ص103.

[2]– برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص23.

[3]–المرجع السّابق، ص104.

النّفس الاجتماعي، حيث يرون أنّ الإبداع «ظاهرة اجتماعيّة ذات محتوى حضاري وثقافي، ينتج عن تفاعل الفرد مع بيئته وأنّ الفرد لا يصبح مبدعا إلّا إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العاديّة» [1]، في هذا الشّأن يُمكن وصفه« كنوع من أنواع القياديّة الّتي يمارسها الفرد، ويؤثر بها على الآخرين بشكل ملاحظ يرتبط بالموقف الإبداعي، وإظهار أداء مختلف في حلّ المشكلات بطرق غير مألوفة » [2]، رغم المعيقات الّتي قد يتعرّض لها الفرد سواء اجتماعيّة، نفسيّة، اقتصاديّة، ثقافيّة أو تربويّة تحفّزه على أن يبدع وتهيّئه ليكون مستعدّا لمجابهتها، وتحرّضه على التّفكير الفعّال لتوليد الأفكار وتطبيقها. ويُعدّ الوسط التّعليمي البيئة الّتي يجب أن تُسهم في تخريج متعلّم قادر على إنتاج أفكار وتوليدها بطريقة أصيلة تُساعده على حسن التّفكير وإنشاء التّرابطات واتّخاذ القرارات.

د-النّتاج الإبداعي: Creative Product

يُعنى هذا الجانب على افتراض «أنّ العمليّة الإبداعيّة سوف تؤدّي في النّهاية إلى نواتج ملموسة بصورة لا لبس فيها، سواء كان النّاتج عملا أدبيّا أو علميّا أو فنّيا» [3] ، ويُعتبر الإنتاج أحد جوانب مع تفاعل الإنسان بيئته، و «تتحدّد درجة الإبداع بكمّية الإنتاج» [4] ،« أين يُعدّ الفرد المبدع شخص يقوم بالإنتاج لمدّة طويلة من الزّمن، ولعدد كبير من الأعمال الّتي يكون لها تأثيرها الواضح على تفكير الآخرين[5]» ويكمن الإبداع في مجموعة الإضافات البنّاءة والجديدة إلى الإنتاج كقيمة وظيفيّة. كما يُمكن قياسه في العملية التّعليمية على «أساس مدى تحقّق الأهداف المرسومة من قبل المنظومة التّربوية ونوعيّة الأهداف وأصالتها وكمّيتها.»[6]

[1]-طارق محمّد السويدان: مبادئ الإبداع، ص72.

[2]-فتحي عبد الرّحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص52.

[3]-المرجع نفسه، ص53.

[4]-سليم بطرس جلدة، زيد منير عبوي: إدارة الإبداع والابتكار، ط1، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن،2006، ص45.

[5]- نايفة القطامي، نزيه حمدي وآخرون: تنمية الإبداع والتّفكير الإبداعي في المؤسّسات التّربويّة، ط1، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات، القاهرة مصر، 2007، ص6.

[6]-هناء رجب حسن: التّفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه، ص104.

ثانيا: مستويات الإبداع

يظهر الإبداع في العديد من المستويات، ويمكننا تمييز ثلاث مستويات:

أ-الإبداع على مستوى الفرد:

هو الإبداع الّذي يتمّ التّوصّل إليه من قِبل أحد الأفراد، الّذين يمتلكون قدرات وسمات إبداعيّة «بالاعتماد على القدرات الفردية والمهارات الذّاتية، وبذل جهد فردي في حلّ مشكلة ما أو القيام بنشاط معيّن من خلال التّدقيق في الثّغرات ومعالجتها» [1]، فالفرد المبدع يمتلك أسلوبا معرفيّا مبتكرا في جمع المعلومات ومعالجتها للوصول إلى الحلول المثلى للمشكلات الّتي تواجهه، فيشعر بتحدٍّ مع نفسه لتحقيق ذاته من خلال عمليات التّفكير، التّخطيط، التّنفيذ وتقويم مستوى الإنجاز السّليم وإتقان العمل.

ب-الإبداع على مستوى الجماعات:

يتمّ تحقيق الإبداع في هذا المستوى من قِبل الجماعة (في قسم أو إدارة أو لجنة...)، اعتمادا على مبدأ العمل الجاد والجماعي والمواظبة على تحقيق الأفضل ، وبالتّالي فإنّ النّتاج الإبداعي للمجموعة« يفوق مجموع الإبداعات الفرديّة نتيجة التّحدّيات الكبيرة الّتي تواجهها المؤسّسات المعاصرة، وما تتطلّبه من تطوير للعمل الإبداعي الجماعي»[2] ، كما أنّه العمل«الّذي يؤدّي إلى ابتكار أو تبنّي أفكار جديدة في محيط الجماعة، بحيث تعمل الجماعة على وضع هذه الأفكار موضع التّنفيذ من خلال المناقشات، ومحاولة إعادة بناء وصيّاغة الأفكار والمقترحات الأصيلة مع مرور الوقت» [3].

وبالتّالي، فالإبداع الجماعي يركّز على العمل في مجموعات وفِرق، لتبادل الأفكار والآراء، وتغطية نقاط الضّعف عند أفراد المجموعة، فيحدث تأثير أكبر وتحفيز للعقل لإطلاق الأفكار غير المألوفة والجديدة.

وهذا ما تدعو إليه الفلسفة السوسيوبنائية في إطار المقاربة بالكفاءات في مجال التّعليم، إذ تتبنّى التّعلّم التّعاوني والتّعلّم بالأقران كطرائق تدريسية لتحفيز التّفكير وتوليد الأفكار.

---

[1]-سليم بطرس جلدة، زيد منير عبوة: إدارة الإبداع والابتكار، ص 46.

[2]-المرجع نفسه، ص46.

[3]-بلال خلف السكارنة: الإبداع الإداري، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان الأردن، 2011، ص126.

ج–الإبداع على مستوى المنظّمة أو المؤسّسة:

يُعرف الإبداع التّنظيمي على أنّه «المخرجات النّاتجة عن التّفاعل الّذي يحدث بين الخّطة الاستراتيجية والبناء التّنظيمي من جهة، والثّقافة والمناخ التّنظيمي من جهة أخرى، باعتبارها عوامل وسيطة ومؤثّرة في العمليّة الإبداعيّة» [1]، فالإبداع الّذي ينتج عن المؤسّسة ككلٍّ يكون مميّزا، ويحتذى به فالمؤسّسات الأخرى، ويستوجب بطبيعة الحال إبداعا فرديّا وجماعيّا تابعا لتلك المنظّمة، ويعدّ اعتماد الإبداع التّنظيمي من المفاهيم المنتشرة في هذا العصر، القائم على المنافسة لتنمية العنصر البشري.

ثالثا: مراحل العمليّة الإبداعيّة

تمر عمليّة الإبداع بمجموعة من المراحل لتحقيق الهدف المراد، وقد وُجدت عدّة نماذج لهذه المراحل، كلّ باحث أعدّها حسب رؤيته وتفسيره لظاهرة الإبداع. وفيما يلي نستعرض المراحل الّتي اتّفق عليها العلماء.

وقد قسّمها **والاس** على النّحو الآتي:

أ–مرحلة الإعداد: Preparation stage

تمرّ بخطوتين على درجة كبيرة من الأهميّة، يستحيل تحقيق إنجاز إبداعي دون الوقوف عليهما وهما:

- التّعريف الواضح والمحدّد للمشكلة الّتي يتطلّب حلّها إبداعيّا[2]
- جمع وتنظيم ما قد يلزم من معلومات حول المشكلة الّتي قد لا تكون متوافرة ضمن الإطار المرجعي أو المعرفي للفرد، وعلاوة على ذلك يتطلّب الإعداد الجّاد للعمل ما يلي[3] :

✓ صياغة استنتاجات أوّليّة عامة بناءً على المعلومات المتوفّرة أو الّتي يمكن الحصول عليها.

✓ فحص الاستنتاجات العامة بتوسيع دائرة البحث، مع مراعاة كلّ جوانبه والتّدقيق على صياغة فرضيّات جديدة تتجاوز الأساليب المألوفة لتفسير المشكلة.

---

[1]–بلال خلف السكارنة: الإبداع الإداري، ص127.

[2]– يُنظر، أحمد علا: التّربية الإبداعيّة وصعوبات التّعلّم، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2016، ص10.

[3]– يُنظر، المرجع نفسه، ص10.

يتمّ هذا من خلال دراسة المشكلة والإلمام بجوانبها الجوهريّة والأساسية، مع دراسة المشكلات المتشابهة وطرق حلّها.

ب–مرحلة الاحتضان: Incubation stage

هي مرحلة تعقب عدّة محاولات يائسة للتّوصّل إلى حلّ للمشكلة بعد عمليّة التّفكير في كلّ الاحتمالات الممكنة، وفيها «قد يلجأ الباحث لأساليب عدّة لمحاولة حلّها، ويُعمل فيها تفكيره في حالة الوعي واللاوعي لمسح المعلومات السّابقة، وتكوين ارتباطات جديدة متحرّرة من القيود الّتي تجعل العقل الواعي محكوما بالأفكار المألوفة» [1]، وتحدث خلال هذه المرحلة انتقاء وغربلة للأفكار والآراء غير المجدية وإبقاء ما هو ملهم وجديد، على أساس «أنّ الذّاكرة تختزن جملة عمليّات إنتاجيّة مبدعة ومحدّدة، وجزء كبير من تفكير الإنسان يمكن أن يرجع إلى اللاوعي، لكن هذا لا يلغي أنّ المفكّر لا يمكنه ملاحظة كلّ خطواته»[2] وهذا يعني أنّه لا يمكن التّنبؤ بمدة هذه المرحلة فقد تطول وقد تقتصر على وقت قصير.

ج–مرحلة الإشراق: Illumination stage

يُطلق على هذه المرحلة تسمية الشّرارة الإبداعية، وفيها «يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة، تنتظم وفقها العمليّة الإبداعية الّتي تؤدّي إلى حلّ المشكلات، وتُعتبر مرحلة العمل الدّقيق والحاسم للعقل في عملية الإبداع»[3] ، يصل فيها الفرد إلى الفكرة الصّحيحة ليثبّتها وينسج على منوالها ما يريد إنتاجه.

د–مرحلة التّحقّق: Verification stage

تسمّى أيضا مرحلة الوصول إلى التّفاصيل، ويكمن فيها كلّ الجهد والوقت من العمل، «وهي الحالة الّتي تتملّك الفرد بعد الوصول إلى الحلّ، وتوليد مجموعة الحلول الإبداعيّة» [4]، أين «تتبلور كافّة معالم النّاتج الإبداعي ليصبح جاهزا للتّطبيق ولا يبق سوى الإجراءات الّتي تدخل في إطار النّقد والموازنة والتّقويم، وتأتي

[1]– أحمد علا: التّربية الإبداعية وصعوبات التّعلّم، ص12.

[2]– ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ص46.

[3]– لانا المبيضين: التّفكير خارج الصّندوق، ط1، دار دي بونو للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2011، ص30.

[4]–محمّد جاسم ولي العبيدي: الإبداع والتّفكير الابتكاري وتنميته في التّربية والتّعليم، ط1، دار دي بونو للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2010، ص83.

من النّقاد والمشرفين المعنيين بذلك »[1]، حيث يتّم فيها التّأكّد والتّحقّق من صحّة الحلول بالفحص، وتقديم الأدلّة على أنها منفردة وأصيلة وغير مألوفة.

تُعتبر هذه المراحل الإبداعيّة أبعادا يتفاعل فيها العقل مع المعرفة والخبرات الّتي تراكمت على الفرد من ثقافة ودراسات وتجارب أدّت إلى إنتاج العملية الإبداعية، وجعلها تبدو في صورتها الأخيرة والمتفرّدة.

ويمكن تلخيص عينّة من النّماذج التّربوية الخاصّة بالعمليّة الإبداعيّة وفق مراحلها، في الجدول الآتي: [2]

جدول (01) النّماذج الخاصّة بالعمليّة الإبداعيّة وفق مراحلها

النّموذج	مراحل العمليّة الإبداعيّة
والاس WALLAS	الإعداد، الاحتضان، الإشراق، التّحقق.
ألبرجت ALBRECHT	التّشرّب، الإلهام، الاختبار، التّنقيح والتّعديل، تفسير الحلول.
تايلورTAYLOR	العمل الذّهني، الاحتضان، الإشراق، الوصول إلى التّفاصيل، تنقيح الأفكار.
روسمانROSOSMAN	الإحساس بالمشكلة، صياغة المشكلة، اختيار المعلومات، إيجاد الحلول، اختبار الحلول ونقدها، صياغة الفكرة الجديدة.
أوزبورنOSBORN	إيجاد الحقائق، إيجاد الأفكار، إيجاد الحلّ.

(عدنان يوسف العتّوم، 2013: 148)

رابعا: خصائص المبدعين

يصنّف عدد من الباحثين الأشخاص المبدعين إلى ثلاث فئات رئيسيّة:

- خصائص معرفيّة
- خصائص الشّخصيّة والدّافعيّة
- خصائص تطوريّة

[1]- منى البحيري، صاحب الجنابي: التّربية الإبداعيّة، ط1، دار جهينة للطّبع والنّشر، عمّان الأردن، 2008، ص68.

[2]- عدنان يوسف العتّوم، عبد النّصر ذياب الجرّاح وآخرون: تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة، ط4، دار المسيرة، عمّان الأردن، 2013، ص148.

تختلف الخصائص بين المبدعين باختلاف مجالاتهم «سواء علمية، أدبية أو فنّية، وباختلاف الفئة العمريّة والمستوى التّعليمي والوظيفة، ومجموعة العوامل الشّخصيّة والاجتماعيّة والبيئيّة ».[1]

أ–خصائص معرفية:

تتلخّص فيما يلي:

- الأصالة.
- الطّلاقة اللّغويّة والبلاغة.
- الذّكاء المرتفع.
- الخيال الخصب.
- القدرة على التّفكير المجازي.
- المرونة والمهارة في اتّخاذ القرارات.
- الاستقلاليّة في إصدار الأحكام.
- التّكيّف مع المستجدّات والمثيرات غير المألوفة.
- تكوين الأفكار والتّصوّرات الذّهنيّة.
- استيعاب المواقف المشوّشة وتنظيمها.
- استخدام المعارف الحاليّة كأساس لتوليد الأفكار الجديدة.
- القدرة على تحديد المشكلات والبحث فيها ومتابعتها.

ب–خصائص الشّخصيّة والدّافعيّة:

وهي كالآتي:

- الرّغبة في التّصدي للمواقف العدائيّة والقيام بالمخاطرة.
- المثابرة.

1- فتحي عبد الرّحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص101.

- حب الاستطلاع والميل للتّساؤل والمساءلة.
- الانفتاح على الخبرات الجديدة والنّضوج.
- الانهماك الزّائد في العمل.
- الانضباط في العمل والتّركيز على المهمّات، وعدم التّشتّت.
- الدّافعيّة الذّاتيّة المرتفعة.
- التّحرّر الرّوحي، ورفض القيود والمسلّمات المفروضة من قِبل الآخرين.
- القدرة على التّأثير على الآخرين.
- الميل للتّلاعب بالأفكار.
- الحدس وحضور البديهيّة.
- الصّراع بين نقد الذّات والثّقة بالنّفس. [1]

ج–خصائص تطوّرية:

تنشأ نتيجة النّمو والنّضج لدى الفرد، ومنها:

- خوض التّجارب والخبرات المتنوّعة في سنٍّ مبكّر.
- الاطّلاع الدّائم على الكتب والانكباب على قراءتها.
- الهوايات الكثيرة.
- تطوير العادات الإيجابية والمحافظة عليها.
- التّأثّر بدور القدوة والمعلّم.
- حبّ التّفرّد.
- ضخامة الإنتاجيّة وتميّزها.
- تفضيل المسائل المعقّدة.
- القدرة العاليّة على التّذكّر والانتباه للتّفاصيل.

[1]– فتحي عبد الرّحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص105_ 106.

- مقاومة الضّغوطات وتحمّلها.
- الانضباط الذّاتي والاستقلاليّة.
- التّفكير المتشعّب.
- الانفتاح غير المحدود[1].

هذه السّمات ليست مطلقة، وإنّما نسبيّة، ولا تتواجد كلّها في الشّخص حتّى يُسمّى مبدعا، وإنّما يكتفي ببعضها.

وقد قال **بيكاسو** في هذا الشّأن أنّ «المبدع يمثّل وعاء مليئا بالانفعالات الّتي تأتيه من كلّ المواقع، من السّماء، من الأرض، من قصاصات الورق، من شكل عابر، ومن نسيج العنكبوت» [2]، أي أنّ الأفكار هي الّتي تجعل الفرد مبدعا.

خامسا: أنواع الإبداع.

حدّد **تايلور** خمسة أنواع للإبداع، توصّل إليها بعد تحليله لهذه الظّاهرة وهي:

أ-الإبداع التّعبيري: Expressive Creativity

يُشير هذا النّوع إلى «تطوير الأفكار بغض النّظر عن نوعيتها كما هو الحال في رسومات الأطفال» [3]، وهو تعبير مستقل، تُكوّنه التّلقائية.

ب-الإبداع الإنتاجي:Productive creativity

يدّل هذا النّوع إلى الإبداع في المنتجات الفنّية، العلمية والأدبية، و «يتضمّن وضع المواهب والاستعدادات المنظورة موضع العمل والسّيطرة عليها، بحيث توجد مؤشّرات توفّر بعض القيود الّتي تضبط الأداء الحر للأفراد

[1]-فتحي عبد الرّحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ص 107.

[2]- هشام سعيد الحلّاق: التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم، ط1، الهيئة العامة السّورية للكتاب، دمشق سوريا، 2010، ص31.

[3]- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص25.

حتّى تنمو مهاراتهم »[1]، للوصول إلى إنتاج الأعمال المتقنة بأسلوب إبداعي، يُقدّم فيه الفرد مستوى عال من الأداء.

ج–الإبداع الابتكاري: Inventive Creativity

يتّسم هذا النّوع بتكوين علاقات جديدة بين المواد من خلال الخبرة المكتسبة في مجال معيّن، ويمثّل « مظهر البراعة في استخدام المواد لتطوير استخدامات جديدة لها، مع وجود إسهامات جوهريّة في تقديم أفكار أساسية جديدة» [2]، وبالتّالي تشكيل عمل جديد.

د–الإبداع التّجديدي: Relativity Creativity

يمثّل هذا النّوع «القدرة على اختراق مبادئ فكريّة ثابتة، وتغيير مهم على الأسس الّتي يقوم عليها ميدان من الميادين، وتقديم منطلقات وأفكار جديدة، كما يتطلّب إسنادا مفاهيميا بارزا وقدرة قويّة على التّصور التّجريدي للأشياء» [3]، وهذا يزيد من قدرة المبدع على تقديم منتج جديد أو نظريّة جديدة.

هـ–الإبداع التّخيّلي: Imaginative Creativity

يُعتبر أعلى صورة من صور الإبداع، ويُناسب تصوّر المفاهيم الأساسية، «يتضمّن هذا النّوع التّوصّل إلى نظريّة أو مبادئ أو افتراضات تُحوّل إلى مدارس وحركات بحثيّة جديدة في العلم والفهم» [4]، ويمثّل أندر أنواع الإبداع حيث يُدرج في هذه الفئة العلماء الّذين تُنسب إليهم النّظريّات والمدارس والقوانين.

2. التّفكير الإبداعي.

تمهيد:

تسعى البحوث المعاصرة إلى تطوير أساليب وطرائق التّدريس الّتي تنمّي التّفكير لدى المتعلّم، والخروج من النّطاق الضّيق الّذي أرسته المقاربات البيداغوجيّة السّابقة، حيث تسعى إلى رفع مستوى المهارات

[1]– منى البحيري، صاحب الجنابي: التّربية الإبداعيّة، ص58.

[2]– المرجع السّابق، ص25.

[3]– يُنظر، المرجع نفسه، ص25.

[4]–منى البحيري، صاحب الجنابي: التّربيّة الإبداعيّة، ص59.

الإبداعية والتّفكير الإبداعي. وذلك نظراً لمتطلّبات وقتنا الحاضر الّذي أصبح يستدعي متعلّمين مهيكلين، لا متعلّمين يحملون كمّا من المعارف لا يستطيعون التّحكم بها ولا استثمارها. وهذا ما يسمّى بالتّفكير النّمطي. بينما ما يهدف إليه التّعليم الحديث هو إعداد جيل قادر على الإنتاج والابتكار والخروج عمّا هو مألوف، وتربية عقول ناقدة للمعارف الّتي تسند اليها، ويحدث هذا بتنمية التّفكير بصفة عامة والتّفكير الإبداعي بصفة خاصة.

أولّا: البعد الأنطولوجي للتّفكير الإبداعي:

قبل أن نتعرّف على مفهوم التّفكير الإبداعي سوف نتطرّق أوّلا إلى مفهوم التّفكير. فمصطلح التّفكير متشعب المجالات حيث نجد هذه اللّفظة في ميادين وتخصّصات متعدّدة. وعليه سنتطرّق إلى هذا المصطلح في ميدان التّعليمية.

أ–مفهوم التّفكير:

1– البعد اللّغوي: اسم مشتّق من الفعل فكّر وقد ورد في لسان العرب «التّفكّر اسم التّفكير، ومن العرب من يقول: الفِكر الفِكْرة.... والتّفكير التّأمّل.» [1] كما وردت هذه اللّفظة في قاموس المحيط «الفكر بالكسر: إعمال النّظر في الشّيء، كالفكرة، والفكري» [2].

–وعليه فإن هذه اللّفظة تدل على إعمال الخاطر والتّأمّل العقلي، وهو عمليّة ضمنيّة لا تُرى بالعين.

2– البعد الاصطلاحي:

– يعدّ التّفكير صفة ميّز الله تعالى بها الانسان، يسمو بها عن باقي المخلوقات الأخرى وهو «يمثّل عمليّة ذهنيّة نشطة ومتواصلة يقوم بها الفرد ما دام عقله يعمل، وبخاصّة عندما يواجه مشكلة ما، أو يحتاج لاتّخاذ قرار ما نحو رغبة يريد تحقيقها أو هدف يسعى إلى تنفيذه» [3]

–يعرّف **أبو المعاطي** التّفكير بأنّه «عمليّة عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حلّ مشكلات، يتضمّن التّفكير إجراء العديد من

[1]–ابن منظور: لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، مادّة (ف.ك.ر)، جزء 35، صفحة 3451.

[2]–فيروز الآبادي: قاموس المحيط مادة (ف.ك.ر) ص 1119.

[3]– هشام سعيد حلاق: التفكير الإبداعي: مهارات تستحق التعلم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.2010م ص9.

العمليّات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتّذكّر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتّصنيف والاستنتاج والتّحليل والتّركيب، والمقارنة، والتّعميم، وغيرها. » [1]

ويتّضح من خلال هذا التّعريف أنّ التّفكير عملية عقلية داخلية تتضمّن العديد من العمليّات العقلية الأخرى المرافقة. ويعرفّه كذلك **ماير** بأنه« النّشاط الّذي يقوم به الدّماغ عندما يحاول الفرد حل المشكلات. » [2]

أمّا **دي بونو** فقد عرّف التّفكير بطرق مختلفة، «منها أنّه عملية واعية تحدث في العقل وتُخضع المواقف للمحاكمة العقلانيّة للوصول إلى نتيجة، وعرّفه أيضا بأنه المهارة الفعالة الّتي تدفع بالذّكاء الفطري للعمل. وعرّفه كذلك بأنّه رؤية داخلية توّجه نحو الخبرة للقيّام بعملية تقصي مدروسة من أجل غرض ما، كما عرّفه أيضا بأنه استكشاف للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف الّذي قد يكون اتّخاذ قرار أو حل مشكلة »[3].

من خلال عرضنا لهذه التّعاريف يتضّح لنا أنّ التّفكير عملية عقلية مركّبة يتم فيها استثمار المكتسبات القبلية المعرفية والحس حركية والمنهجية، ودمجها لحل وضعية مشكلة أو مواجهة موقف معيّن.

فهو عملية فردية لكنّها لا تقوم بمعزل عن البيئة المحيطة. فيخضع لمؤثّرات إيديولوجيّة وثقافيّة أي أنّه يتأثّر بالسّياق الّذي يتم فيه.

ب–مفهوم التّفكير الإبداعي:

يعرّف التّفكير الإبداعي بأنّه «الأسلوب الّذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة الّتي يتعرّض لها، وتتّصف هذه الأفكار بالتّنوّع والاختلاف وعدم التّكرار أو الشّيوع.» [4]

---

[1] – يوسف الجلال أبو المعاطي، أساليب التفكير المميزة لأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية جامعة المنصورة، مصر، المجلد15 العدد 49 أكتوبر 2005، ص 4.

[2]– ابراهيم بن أحمد الحارثي: تعليم التّفكير، ط4، دار المقاصد للنّشر والتّوزيع، القاهرة مصر، 2009م ص 27.

[3]– المرجع نفسه، 27.

[4]– محمد خضر عبد المختار. دانجي صلاح فريد عدوي: التّفكير النّمطي والإبداعي، ط1، مركز تطوير الدّراسات العليا والبحوث، القاهرة مصر، 2010، ص 10.

ويُعرّف كذلك بأنّه «نشاط عقلي مركّب وهادف توجّهه رغبة قويّة في البحث عن الحلول أو التّوصل إلى نواتج أصليّة لم تكن معروفة سابقاً. »[1]

وعليه فإنّ التّفكير الإبداعي هو الخروج عمّا هو معتاد والتّوصّل إلى نواتج جديدة لم تكن موجودة سابقا. أمّا **تورانس**(TORRENCE.1962) فقد عرّف التّفكير الإبداعي بأنّه «عملية إدراك الثّغرات والاختلال والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيّات جديدة والتّوصّل إلى نتائج محدّدة بشأنها واختبار الفرضيّات والرّبط بين النّتائج وتعديلها وإعادة اختبارها ثم تعميمها» .[2]

ومنه فالتّفكير الإبداعي يتضمّن التّفكير النّاقد الّذي من خلاله يستطيع الفرد اكتشاف الثّغرات والمشكلات الّتي حوله، وبالتّالي اللّجوء إلى حلّها بطرق مبتكرة وجديدة.

ويعرفه **ميدنيك** (MENDINEK 1962) بأنه «قدرة الفرد على استخدام مجموعة من المفاهيم والأفكار بأسلوب بنّاء وهادف ومبدع.» [3] أمّا **جيلفورد** فقد عرفّه بأنّه« تفكير في نسق مفتوح يتميّز الإنتاج فيه بخاصيّة مدهشة ومنفردة، هي تنويع الإجابات» [4].

وبالتّالي فالتّفكير الإبداعي تفكير متفرّد، ويمثّل المستوى الأعلى المعقّد من التّفكير ويشكّل حالة ذهنية فريدة، وذلك بامتلاك مهارات إبداعية والّتي تتمثّل في: الطّلاقة والأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والتّفاصيل. ويجب الإشارة إلى أنّ التّفكير الإبداعي عملية عقلية متدرّجة لا تحدث بمعزل عن المحتوى المعرفي ولا المكتسبات القبلية، تتمثّل في: الاكتساب، ثم البناء، ثم التّطبيق، ثم الوصول إلى الإبداع. وقد عُرّف أيضا بأنّه «عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلّم مع الخبرات العديدة الّتي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج يحقّق حلاّ أصيلا لمشكلته أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة له أو

[1]- محمد خضر عبد المختار. دانجي صلاح فريد عدوي: التّفكير النّمطي والإبداعي ص 8.

[2]- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص14.

[3]- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص 14.

[4]- المرجع نفسه، ص14.

للمجتمع الّذي يعيش فيه » .[1] ويجب الإشارة أنّ هنالك تداخل كبير بين مصطلح التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد، وهذا الجدول يوضّح الاختلاف بين المصطلحين[2] :

جدول (02) يوضّح الفرق بين التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد

التّفكير الإبداعي	التّفكير الناقد
استكشافي	تحليلي
إنتاجي، توليدي	اشتقاقي، استنباطي
يكوّن نظريات	يختبر النّظريات
تفكير رسمي	تفكير رسمي
تفكير مغامر	تفكير مغلق
تفكير يساري	تفكير يميني
تفكير تشعّبي	تفكير تجمّعي
تفكير تقليدي	تفكير عمودي

(إبراهيم الحارثي:166)

يتّضح من خلال الجدول أنّ التّفكير النّاقد «ليس ذلك التّفكير الّذي يبحث عن الأخطاء أو الجوانب السّلبية فقط، ولكنّه التّفكير الّذي يقدّر العقل والمنطق »[3] وعليه فإنّ المتعلّم النّاقد لا يقدّم نقدا دون تمحيص وملاحظات أو دون القيام بتقويم شامل. وبالتّالي فإنّ التّفكير النّاقد هو المرحلة الّتي تسبق الإبداع، وهذا

[1]-هشام سعيد الحلاق: التّفكير الإبداعي مهارة تستحق التّعلّم ص 46.

[2]-إبراهيم احمد الحرثي: تعليم التّفكير، ص66.

[3]- المرجع نفسه، ص26.

الأخير يمثّل السّياق اللّازم لتوليد النّظريات والفرضيات، أمّا النّاقد فهو سياق الاختبارات والفرضيات، والمنطق والبرهنة. ومنه نستخلص أنّ التّفكير النّاقد أحد أساليب المبدعين وجزء لا يتجزّأ من تفكيرهم.

ثانيا: مهارات التّفكير الإبداعي:

إنّ للتّفكير الإبداعي مهارات خاصّة كما لغيره من أنماط التّفكير الأخرى، وقد حدّد **جيلفورد** و**تورانس** أهم مهارات التّفكير الإبداعي وتتمثّل هذه المهارات فيما يلي:

أ-الطّلاقة: Fluency

ويقصد بالطّلاقة «الجانب الكمّي في التّفكير، وتعني إنتاج عدد كبير من الأفكار واكتشاف حلول أو التّوصل إلى بدائل لحل مشكلة ما، واستخدام المخزون المعرفي في الوقت اللّازم.» [1]

ومن وجهة نظر سعادة يرى أنّها «تعنى تلك المهارة الّتي تجعل أفكار الطّلبة تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وأسرع وقت ممكن» [2].ويتّضح من خلال هذين التّعريفين أنّ هذه المهارة تمثّل الجانب الكمّي والإنتاجي من أفكار المتعلّم وسرعة التّعامل بطرق إبداعية متنوّعة.

وتكمن أهمّية تعليم هذه المهارة في أنّها «تساعد الأفراد في الانتقال بيسر وسهولة من الذّاكرة إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدّراسة أو المناقشة، ممّا يساعد على التّعامل السّهل والسّريع مع كل المشكلات والتّصدي لها وصنع القرارات أو اتّخاذها والتّفكير بطرق إبداعية متنوّعة.» [3]

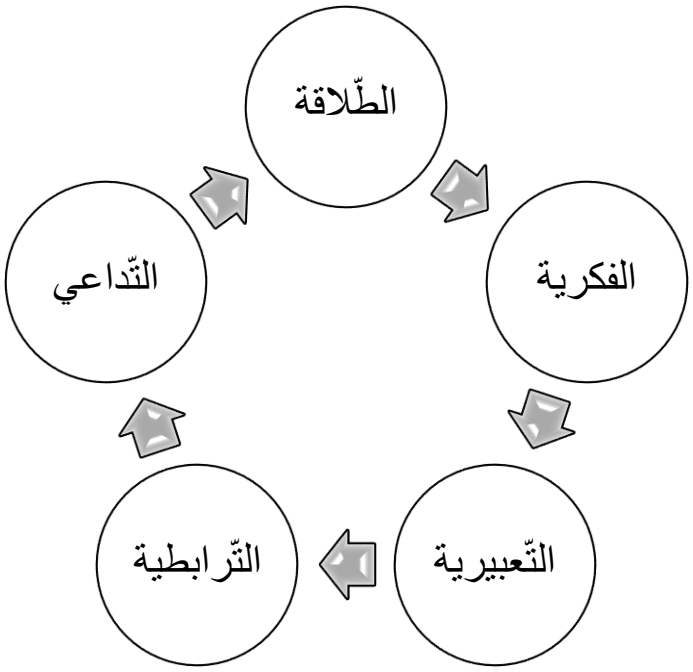
وتتعدّد مجالات تطبيق هذه المهارة كالقيّام بأبحاث ومشاريع مدرسيّة، اكتشاف طرق وأساليب مختلفة للإجابة عن الواجبات المدرسية، أو الأسئلة السّابرة الّتي تطرح في القسم، أو اتّخاذ قرارات تخص الحياة اليومية بجوانبها المتنوّعة، تتمثّل أنواع الطّلاقة فيما يلي:

[1]- برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ص 31.

[2]- هشام سعيد الحلاق: التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم، ص60.

[3]- المرجع نفسه، ص60.

(1) مخطّط يوضّح أنواع الطّلاقة



1-الطّلاقة الفكرية: Ideational fluency.

« ويقصد بها نسبة توليد كميّة من الأفكار في زمن معيّن.

2-الطّلاقة التّعبيرية:expressional fluency .

وهي قدرة الفرد على بناء أكبر عدد من الجمل ذات المعنى المختلف.

3-الطّلاقة التّرابطية: Connectivity fluency.

وهي القدرة على إكمال العلاقات مثل إيجاد المعنى المعاكس» .[1]

4- طلاقة التّداعي: Association fluency.

« وتتمثّل بالقدرة على إنتاج العدد الأكبر من الألفاظ ذات المعنى الواحد متل : الحروب، المعارك، قتال، نزاع مسلح .... »[2]

ومن الأنشطة الّتي تسهم في تنمية مهارة الطّلاقة بأنواعها ما يلي:

* «عدّد بقدر ما تستطيع الأشياء ذات اللّون الأصفر أو الكروية، أو الشّفافة أو.....

*اذكر الكلمات المرادفة ل ....

*اذكر الكلمات المناقضة ل ....

*عدد ما تستطيع من أفعال تبدأ بحرف ..... »[3]

هذه الألعاب الكلامية لها أثر قوي في تحسين المهارات اللّغوية، وكذلك زيادة الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم ممّا يشكّل كفاءة لغويّة.

[1] - برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي ص 60.

[2]-هشام سعيد الحلاق: التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم، ص88.

3- المرجع نفسه، ص88.

ب-المرونة: Flexibility

ويقصد بها قدرة التّكيف« وهي القدرة على تغيير الحالة الذّهنية بتغيّر الموقف وهي عكس عملية الجمود الذّهني Mental Frigidity »[1]وهي كذلك تمكّن الفرد من التّغلب على المعيقات الّتي تغيّر منحى تفكيره في حلّ المشكلات. وتعرف أيضاً« المهارة الّتي تستخدم لتوليد أنماط مختلفة من التّفكير، والقدرة على إدراك الأمور والاستجابة للموقف بطرق عدّة» [2].

يتّضح من خلال التّعاريف السّابقة أنّ المرونة مهارة ذهنية تتمثّل في القدرة على التّكيّف مع مختلف المواقف، والاستيعاب والامتثال أمام المشكلات بطرق مختلفة. وتأخذ هذه المهارة شكلين وهما:

المرونة التلقائية Spontaneoas Flexibility

- وهي القدرة على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار عند مواجهة موقف أو مشكلة ما دون معرفة سابقة أو دراية بالمشكلة.

المرونة التكيفية Adaptive Flexibility

- وهي القدرة على إعادة صياغة المعارف و المكتسبات السّابقة و توظيفها لحلّ مشكلة ما .

1-المرونة التّلقائية: sponraneoas Flexibility

ويقصد بها «عندما يستطيع الفرد أو المتعلم انتاج أنواع مختلفة من الأفكار عند مواجهة مشكلة ما."[3]وتعرف كذلك بأنّها «قدرة الشّخص على إعطاء عدد متنوّع من الاستجابات الّتي لا تنتمي إلى فئة

[1]- يوسف القطامي: تعليم التّفكير لجميع الأطفال. ط1، دار المسي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1427هـ 2007م. ص513.

[2]-إبراهيم بن احمد الحارثي: تعليم التّفكير ص61.

[3]- هشام سعيد الحلاق: التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم ص61.

محدّدة.» [1] ويتضح من خلال هذين التّعريفين، أنّ المرونة التّلقائية هي قدرة التّكيف مع المواقف أو المشكلات أو المعارف الجديدة والاستجابة لها.

2-المرونة التّكيّفية:Adaptive Flexibility

ويعرّفها **جيلفورد** بأنها «حريّة الذّهن في الحركة بالتّعديل أو التّعبير في موقف، أو مشكلة لإعطاء حلول مختلفة لها.» [2] وتعني كذلك « التّوصل إلى حلّ مشكلة، أو موقف في ضوء التّغذية الرّاجعة الّتي تأتي من ذلك الموقف» .[3] و يتّضح من خلال هذا أنّ المرونة التّكيّفية تظهر لدى المتعلّم حينما يستطيع الانتقال من تعلّم إلى تعلّم آخر والتّكيّف معه بسهولة، واستحضار المكتسبات المعرفية السّابقة، وتوظيفها لحلّ مسألة ما وقد ذكر **تورانس** عن التّلاميذ ذوي المرونة بأنّهم حينما تفشل أحد خططهم أو طرقهم، يبحثون عن البديل و مداخل أخرى و لا يتركون الهدف بسهولة[4].

فكلّما ازدادت هذه المهارة لدى المتعلّم كلّما أصبح قادرا على بلوغ أهداف ومستويات عليا من المعرفة، وعدم الاستسلام والإصرار للوصول إلى الإبداع.

ج-الأصالة: Originality

تظهر الأصالة على« شكل استجابة جديدة أو نادرة من الإنسان ذاته، يرى **جيلفورد** أنّ الأصالة تعني إنتاج ما هو غير مألوف، فالمقصود بالجديد أن يكون شيءً جديدا بالنّسبة لصاحبها. والأسئلة الّتي تكشف عن الأصالة هي تلك الأسئلة الّتي تستدعي استعمالات مثيرة للأشياء.» [5] وتعرّف كذلك بأنّها «التّفرد والتّميز في التّفكير للتّوصّل إلى ما هو غريب وغير شائع، والتّوصّل إلى أفكار غير مألوفة » [6] وعليه فإنّ الأصالة تدل على النّدرة في التّفكير، وذلك بالتّوصل إلى مقاصد غير معتادة والخروج من النّطاق الضّيق

[1]- برهان محمود حمادنة: التفكير الإبداعي ص32.

[2]- نادية عبد عواض أبو دنيا، أحمد عبد اللطيف إبراهيم: سيكولوجية الإبداع، د ط، د ت، ص10.

[3]- محمد خضر عبد المختار. دانجي صلاح فريد عدوي: التّفكير النّمطي والإبداعي ص 20.

[4]- المرجع السّابق، ص11.

[5] - إبراهيم بن أحمد الحارثي: تعليم التفكير ص90.

[6] - برهان محمود حمادنة: التفكير الإبداعي ص32.

للتّفكير. فهي مهارة توصل من يمتلكها إلى التّفكير بطرق أصيلة تساعده للوصول الى أفكار جديدة وتعزّز قدرته على استيعاب المشاكل ومعالجتها بعمق وأصالة.[1]

وتكمن أهمّية تطويرها لدى المتعلّمين فيما يلي:

-جعلهم يفكرون بطريقة أصيلة تعينهم في البحث عن أفكار جديدة وتساعدهم على الفهم الأفضل لما يتعلّمون.

- توفّر تقنيات جديدة يمكن استخدامها في تحسين مخرجات التّعلم لدى المتعلّمين.[2]

والأسئلة التي تكشف عنها هي الّتي تستدعي استعمالات مثيرة للأشياء العادية. مثلا:

- فكّر في عدد الاستخدامات الممكنة للبطارية.
- ما عدد أنواع الاستخدامات لقطعة من الآجر، أو لمشبك ورق؟
- ما عدد الأشياء الّتي يمكن إدخالها في علبة كبريت؟ جرّبها.[3]

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الأصالة تختلف عن المرونة والطّلاقة. ولا تعتمد على الكم من الأفكار وإنّما تشير إلى نوعيّة تلك الأفكار وجدّتها.

د-الحساسية للمشكلات: Sensitivity to Problems

وتعرف بمصطلح آخر وهو **ارتفاع مستوى الوعي**، ويقصد بها «قدرة الشّخص على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، الّذي قد لا يرى فيه شخص آخر أيّة مشكلات» .[4] وهي أيضا «إدراك الثّغرات والاختلال في المعلومات الّتي تجعل من موقف معيّن مشكلة»[5]وقد تكون هذه المهارة سمة دافعيّة

[1]- ينظر: هشام سعيد الحلاق: التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم ص62.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص62.

[3] -ينظر: المرجع نفسه، ص90.

[4]-نادية عبد عواض أبو دنيا، أحمد عبد اللطيف إبراهيم: سيكولوجية الإبداع، ص11.

[5]-المرجع نفسه، ص 11.

أكثر منها قدرة عقليّة. حيث إنّ المتعلّم المبدع يدرك ما لا يدركه غيره ويستطيع ملاحظة أوجه القصور أو الخلل في المواقف الّتي يتعرّض لها، ويقوم بعمليّة تقييم أو الحكم بأنّ الشّيء الّذي أمامه غير مرغوب فيه.

وفي مجال التّدريب على هذه المهارة يرى **صبحي القطامي** أنّ «الأفراد حينما يتدرّبون على معاودة النّظر في الأشياء المألوفة، فإنّ هذا يتطلّب منهم استعمال قنوات تعلّم مختلفة، وتغيير أساليب التّعلم والعمل بالأدوات المرتبطة الوظيفيّة. وأنّ نجاحهم في ممارسة هذا التّفكير يتطلّب منهم تغيير مواقعهم من حيث التّجريب بالنّظر من الداخل ثمّ الخروج من المجموعة والنّظر إليها بأعين مختلفة عن الزّملاء في المجموعة» [1] فالشّخص المبدع يتّخذ مكانا خارج نطاق تلقّي المعارف، بل يبحث هو عن المعرفة ويكتشف الثّغرات الّتي توجد في المادّة التّعليمية.

هـ-التّفاصيل:Elaboration

تسمّى بمصطلحات أخرى **التّوضيح والإتقان، والتّطوير، والتّوسيع، والتّوسّع**. ويعبّر عنها« بمقدار الإضافات الّتي يمكن إضافتها إلى مثير بسيط لتجعل منه شيئا معقّدا، كأن يضع للفرد مخطّطاً بسيطاً ويطلب منه توسيعه وإضافة تفصيلات الّتي تجعله علميّاً.» [2] وتعني كذلك «قدرة الفرد على تقديم إضافات جديدة تعود إلى المزيد من المعلومات لموقف ما بحيث يصبح قادراً على التّوسيع في المحتوى عن طريق وضع الإضافات اللاّزمة» .[3]

وبالتّالي فهي استطاعة الفرد على تقديم إضافات جديدة والتّوسّع في المدركات، وحتّى بلورة المعارف المكتسبة إلى معارف جديدة. ويشير **تورانس** إلى أنّ «الأطفال الصّغار المبدعين يميلون إلى زيّادة الكثير من التّفصيلات غير الضّرورية إلى ما يؤدّونه من رسومات وأشكال وقصص وكما تعتبر هذه القدرة نوعاً من أنواع التّفكير التّشعبي Divergent Thinking الّذي يعني أن يأتي بشيء جديد من خلال معلومات مقدّمة إليه.» [4]

ومن الأسئلة الّتي تكشف قدرة التّوسع لدى المتعلّم ما يلي:

---

[1]- برهان محمود حمادنة: التفكير الإبداعي ص 33.

[2]- إبراهيم بم احمد الحارثي: تعليم التفكير ص91.

[3]- المرجع السّابق، ص 33.

[4]- يوسف القطامي: تعليم التفكير لجميع الأطفال ص 515.

- ارسم رسوما مختلفة مبنية على دائرة ذات حجم واحد.
- اختر لعبة ما. ثم فكّر في الطّرق الّتي يمكن أن تجعل منها مثيرا أكثر من ذي قبل.
- اكتب كلمات متفرّقة على بطاقات منفصلة وضعها في كيس ثمّ أخرج بعض هذه الكلمات وانسج حولها قصّة.[1]

ثالثا –أنواع التّفكير الإبداعي:

أ–التّفكير الافتراقي (التّباعدي أو التّشعبي): Divergent Thinking

ويعرّفه **جيلفورد** بأنّه «توليد معلومات جديدة من المعلومات المعطاة أو التّوصل إلى عدّة حلول أو إجابات لمشكلة ما من خلال المعلومات المتاحة بحيث يحتمل أن تكون هذه الحلول أو الإجابات صحيحة ومقبولة.» [2]

ويتّضح من خلال هذا التّعريف أنّ التّفكير المتشعب هو ذلك التّفكير الّذي يحتوي على جميع المهارات الإبداعية، والقدرة على بناء حلول وسبل مختلفة لحلّ المشكلة، بناء على المكتسبات القبلية. ودون توفّر المعطيات الكافية الّتي تسهم في الحل.

ب–التّفكير التّقاربي: Convergent Thinking

ويعتمد على« التّوصل إلى الحل الصّحيح أو الإجابة الصّحيحة للمشكلة من خلال المعلومات المتاحة. » [3] ويرتكز هذا النّوع من التّفكير على وجود معطيات أو معارف مقدّمة وعلى أساسها يتّم حل المشكلة. أو ذلك النّوع الّذي تتوفّر لديه معلومات جاهزة وكافية لحل المشكلة حلاّ واحداً صحيحاً.

رابعا: أهميّة تعليم التّفكير والتّفكير الإبداعي:

تعدّ مهارة التّفكير والتّفكير الإبداعي من أبرز الأهداف الّتي تسعى المؤسّسات التّربوية لتحقيقها، وخاصّةً المجتمعات السّاعية إلى التّحضر بصفتهم ثروة بشريّة لا تقل أهمية عن الثّروة الطّبيعية، وتكمن أهميّة تعليم التّفكير فيما يلي:

---

[1]– إبراهيم بن أحمد الحارثي: تعليم التفكير ص91.

[2]– عبد الرحمن أحمد هيجان: المدخل الإبداعي لحل المشكلات، ط1، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرّياض المملكة العربية السّعودية، 1420هـ- 1999م ص100.

[3]– المرجع نفسه، ص100.

- تحرير الفكر وحرية التّعبير وإطلاق حركة العقل من أجل تنمية الإبداع واستثماره.
- تنميّة الموارد البّشرية وانتقاله من مجرّد وعاء يجب ملئه بالمعرفة، إلى منتج فعّال وله دور اجتماعي وثقافي.[1]
- تجعل من الفرد أكثر وعياً بالعادات السّيئة والسّلوكيات غير السّويّة ممّا يجعله يبتعد عنها قدر الإمكان.
- تزيد من الدّافعية والثّقة لدى المتعلّمين.
- اكتشاف الميولات والرّغبات مما يسهّل التّوجيه نحو التّخصصات المرغوبة.
- الانتقال من التّعلم النّمطي إلى التّعلم الهادف واستثمار الموارد البشرية.
- جعل البيئة التّعليمية مكانا مهمّا لدى المتعلّمين، والرّغبة في التّعلم وذلك بتوفير كل السّبل المتاحة للتّعلّم.
- تفعيل دور المتعلّم وجعله عضواً فعّالا في بناء تعلّماته.
- التّخلّص من ترسّبات المقاربات السّابقة والّتي لا تزال تساير التّعليم ولم يتم التّخلّص من أثرها.

3. التّفكير الإبداعي والعوامل المؤثّرة في تنميته.

معظم الدّراسات الحديثة في مجال التّعليم تعمل على برامج وآليات متطوّرة تسهم في تعليم مهارات التّفكير، باعتباره أداة أساسية في التّحصيل المعرفي، وعاملاً من العوامل المساهمة في التّفوّق، فلم تعد المؤسّسات التّربوية تهدف إلى ملء وتخزين الموارد المعرفية في أذهان المتعلّمين، بل إعمالها وتوظيفها وتجنيدها على شكل طاقات إبداعية تلبّي مختلف الحاجات، ولقد ازداد الاهتمام بموضوع تعليم التّفكير الإبداعي منذ منتصف القرن العشرين، وتعدّدت البحوث والبرامج الهادفة في هذا المجال. وذلك بإعداد مناهج ومدارس تتكيّف مع متطلّبات تعليم التّفكير الإبداعي. وكذلك توعية الأسر بالتّربية الحديثة باعتبارها الوحدة الأولى للمجتمع وأول المؤسّسات الّتي يتمّ تنشئة الفرد فيها.

[1] – ينظر: برهان محمود حمادنة: التفكير الإبداعي ص 11.

أولاّ: دور الأسرة في تنمية التّفكير الإبداعي:

تعتبر الأسرة «الخلية الأولى في بناء المجتمع وأنّها النقطة الأولى الّتي يبدأ منها التّطور، والوسط الطّبيعي والاجتماعي الّذي يترعرع فيه الفرد.» [1] والمنشئ الأول الّذي يكتسب منه الفرد عواطفه ومهاراته ورغباته، فدور الأسرة لا ينحصر فقط في الإنجاب بل هي المؤسّسة التّعلّيمية الّتي ترافقه مدى الحياة، والدّافع الأوّل نحو تشكيل التّفكير والرّقي بمكانته. ولقد أكّدت الدّراسات الحديثة أنّ تعليم وتربية التّفكير أمرٌ ممكن.

وفي هذا المجال، أعدّ «معهد واتيمان في سان فرانسيسكو المشروع الرّئيسي للتّفكير. وهو مشروع صُمّم لتنمية النّماذج التّربوية والتّعليمية، الّتي ستسهم في إعداد الأفراد للتّفكير بطرق إبداعية في المستقبل وفي العالم»[2]. فعملية تعليم التّفكير أو تنميته ليست حكرا أو مسؤولية المؤسّسات التّعليمية، بل هو واجب وضرورة لكلّ الأفراد الّذين يحتك بهم الفرد منذ طفولته. فالظّروف المحيطة بالفرد والمسايرة تسهم كذلك في تنمية التّفكير بصفة عامة، والتّفكير الإبداعي بصفة خاصة. «لكي يحوّل من مجرّد استعداد كامن عند الإنسان لا بدّ له من أن يُزهر مثل البذرة، ويتحوّل إلى شجرة مزهرة ومثمرة أيضا إذا ما أتحنا له الظّروف المناسبة.» وتتمثّل هذه الظّروف الأسرية فيما يلي :

- «تشجيع الآباء للأبناء والاستقلال وإبعاد العوامل الّتي تقود إلى الصّراع، والتّشجيع على الاتّصال والمخاطرة المحسوبة وعدم الإكراه.
- التّسامح مع شذوذ الأبناء، وخاصّة ذلك النّوع الّذي لا يتضمّن عدوانا أو تخريبا. وذلك من قبيل اللّعب التّمثيلي والرّسم واستخدام بعض الأدوات في المنزل لتكوين أشكال جديدة.
- تزويد الطّفل بالإمكانيات المناسبة لتنمية أفكاره الخاصة، وهذا قد لا يتطلّب إلّا بعض المواد غيّر المكلّفة مثل: الأوراق والأقلام والألوان .....
- مساعدة الطّفل على أن يقرأ ويفكّر فيما يقرأ، ومساعدته على اقتناء الكتب، وخاصّةً الكتب المتعلّقة بتنمية الخيال سواء كان خيالاً فنّياً أو خيالاً علمياً.

[1]- محمد أحمد البيومي، عفاف عبد العليم: علم الاجتماع العائلي، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، 2005م، ص24.

[2]- شريف عبد الغني: مهارات التفكير الإبداعي. كيف ترتقي بمستوى تفكيرك. ط1، دار الحرية للنّشر والتّوزيع، القاهرة مصر، 2013 ص 87.

- السّعي إلى تشجيع الطّفل على الانضمام إلى الأندية أو الجمعيات المهتمة بتنمية المواهب والمهارات.
- تدريب الطّفل على البحث عن النّظام، حتّى وسط الفوضى والمحافظة على أدواته وعدم تدميرها أو تشويهها.» [1]
- إتاحة الفرص لهم للاكتشاف والبحث، كالبحث في مركّبات الألعاب أو الأجهزة الإلكترونية الّتي تتناسب مع أعمارهم، والإجابة عن أسئلتهم المتكرّرة.
- الابتعاد عن تلبية حاجات الطّفل وجعله يمارسها بنفسه والاعتماد على الذّات.
- إشراك الطّفل في الحوار والمناقشات العائلية والاستماع إلى رأيه باهتمام.
- «تشجيع الاختلاف البنّاء إمّا مادّياً أو معنوياً هو الأفضل.
- تعويد الطّفل على احترام قيمه ومواهبه، فإنّ تعريف الشّخص بقيمه ومواهبه من شأنه أن يدعم بقوّة اتّجاهه نحو المزيد من الإبداع. فإذا علم الشّخص بقيمة آرائه اتّجاه عمل ما فإنّه سيزداد إحساسه بموهبته.
- تقبّل أوجه القصور وخاصّة في بدايته، ولذلك يجب تجنّب النّقد والسّخرية. لأنّ من شأن هذا أن يؤثّر تأثيراً سلبياً في التّفكير المبدع.
- تنمية المهارات، حتى لو كانت محدودة.
- المساعدة على استغلال الفرص المناسبة، ويقصد بها انتهاز الفرص العارضة أثناء الانشغال بالبحث أو التّفكير في موضوع معين.
- تنمية القيم والأهداف الّتي تساعده على النّجاح وتعميق ثقته بنَفسه.
- تجنّب الرّبط بين الخروج عن المألوف أو الشّذوذ والمرض العقلي، والتّأكيد لهم بأنّ هذا الخروج يختلف عن المرض النّفسي أو العقلي.

[1]-سناء نصر الحجازي: سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال. ص 193-194.

- تعليمهم طرق مواجهة الصّعوبات والفشل فيجب أن يتعلّم الطّفل مقابلة فشله دون يأس أو استسلام.» [1]

يتّضح من خلال ما سبق أنَّ للأسرة دور كبير وتأثير على الاتّجاهات والرّغبات ونوع التّفكير لدى الطّفل، وأنّ الشّخصية المبدعة تنشأ في بيئة مناسبة تتوفّر فيها متطلّبات الوقت الحاضر إمّا المادّية أو المعنوية. والإنسان ابن بيئته يتأثّر بالعوامل المحيطة إلى حدّ كبير. ووقتنا الحاضر يستدعي تثقيف الأسر بأساسيات التّربية السّليمة والحديثة. وتربيته تربيةً إبداعية تساعده على التّفوّق والنّجاح في المستقبل. وزرع بذور الرّغبة والدّافعية لدى الطّفل منذ نعومة الأظافر. وحبّ التّعلّم والاستكشاف. ولقد لاحظنا أنَّ بعض الأطفال تتوفّر لديهم كل المتطلّبات الّتي تساعدهم على التّفوّق والإبداع إلاّ أنهم لا يبدعون وهذا يعود إلى غياب الدّافعية والرّغبة فمن الضّروري الإنصاف في التّربية والتّعليم.

- **الأسباب المعوّقة للتّفكير الإبداعي في المحيط الأسري:**

إنّ دور الأسرة لا يكون دائماً ايجابياً، فقد تكون هي العائق الأول أمام الفرد. فانعدام الظّروف والمؤهّلات الّتي سبق ذكرها يؤدّي بلا شك إلى انعدام الإبداع، أي إذا حرمنا الطّفل ممارسة الخيال والإبداع وعاقبناه، فهذا يؤدّي إلى محدودية الفكر وسلبيته، واتّخاذه شكلا نمطياً في التّفكير والسّلوك. وهذه بعض الأسباب الّتي تعوّق الابتكار والإبداع في المحيط الأسري:

- كثرة المشاكل والخلافات داخل الأسرة.
- انعكاس ثقافة الآباء على الأبناء، ومحدودية الفكر يؤدّي إلى حرمان الطّفل وتوريثه تلك الأفكار السّلبية.
- « عدم توفر الرّعاية الصّحية الكاملة للأبناء، وعدم تقدير الأسرة لدور المعلّم والعلماء.
- عدم توافر أسلوب التّفاهم والمناقشة الجادّة بين الأبناء ووالديهم.
- مشكلات الأمية والجهل والمرض الّتي تعاني منه بعض الأسر.

[1]–سناء نصر الحجازي: سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال ص 198.

- المعاناة الاقتصادية لكثير من الأسر ممّا يجعلهم يدفعون بأطفالهم، وبخاصة في المناطق الرّيفية إلى سوق العمل في سنّ مبكّرة.
- عدم تعويد الأبناء الاعتماد الكامل على النّفس.» [1] فإنّ التّدليل الزّائد، والاعتماد على الغير يؤدّي إلى سهولة الحياة و عدم الاهتمام بقيمتها و أهميتها.
- عدم الإجابة على أسئلة الطّفل المتكرّرة: لماذا؟ كيف؟ ما هو؟ أين؟ ولا يجد إجابات علمية تتناسب مع نمو عقله، فهذا يؤدّي إلى محدودية التّفكير، وعدم التّدرب على البحث والاستطلاع.
- تعويد الأبناء على تلقّي الحلول جاهزة في كل ما يواجههم من مشكلات، وعدم التّشجيع على البحث عن خبرات جديدة.[2]

إنّ بعض التّصرّفات الّتي يقوم بها الآباء تنعكس بشكل مباشر على تفكير الطّفل وترافقه مدى الحياة؛ خاصّة في الوقت الحالي نلاحظ الغياب التّام لدور الوالدين، وأغلب الوقت الّذي يقضيه الفرد إمّا مع الوسائل التّكنولوجية أو في المدارس أو الرّوضات. فأصبحت الأسرة في الوقت الحاضر هي المفتعل غير المقصود لمشكلات العصر الّتي نلاحظها بشكل كبير في الوسط التّعليمي. ففي مرحلة الطّفولة المتأخرة الّتي تكون بين "12و16سنةً" نجد متعلّمين يحملون كمّاً كبيراً من التّفكير السّلبي النّمطي الفارغ من كل المؤهّلات المعرفية والمهارية، وهذا مع الآسف أدّى إلى كثرة المتخلّين عن الدّراسة في سن مبكّر، أو تحصيل شهادات دون رصيد معرفي علمي وظيفي.

ثانيا: دور المنهاج الدّراسي في تنمية التّفكير الإبداعي:

إنّ إمكانية الإبداع لا تقتصر على ذلك النّفر المحدود من العباقرة والموهوبين، بل يمكن أن تشمل جميع الأفراد، وذلك بإعداد مناهج ومقرّرات دراسيّة تسعى إلى تطوير التّفكير والتّفكير الإبداعي.

يعتبر المنهاج« الوثيقة البيداغوجية الأساسية الّتي تصدر عن الجهة الوصيّة، والمتمثّلة في وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، بصفتها الرّاسمة للتّوجيه الرّسمي والتّصور الأساسي الّذي يجب أنْ يسلكه تعليم مادّة ما في مجتمع؛ فالمنهاج هو المعبّر عنْ المشروع الّذي يتبنّاه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي، أو من حيث

[1]-سناء نصر الحجازي: سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال ص195.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص196.

المقاربات المتبناة في الممارسة التّعليمية لمادّة معيّنة، كما يرسم المنهاج مجموعة الأهداف والقيم الأساسية الّتي يسعى المجتمع إلى غرسها في أبنائه ومن ذلك توجيه السّلوك وتحديد الأطر المعرفية الّتي يجب أن يتميّز بها المجتمع ويتعامل من خلالها ليس مع حاضره ومستقبله فحسب، ولكن كذلك مع قيم ماضيه، وتأويل مساراته ومحطّاته التّاريخية وفي ضوء ذلك فهم العالم والتّعامل معه.» [1]

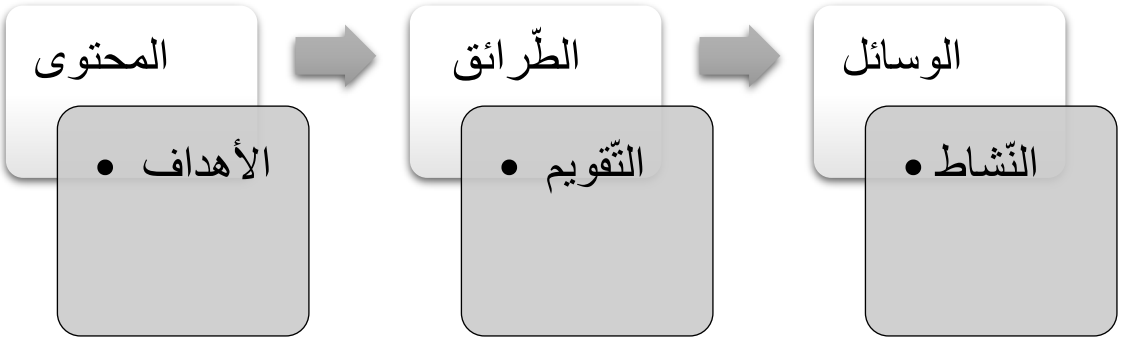
ومن خلال هذا التّعريف المفصّل فإنّ المنهاج هو مشروع تربوي تعدّه الجهة الرّسمية بهدف إعداد جيل الغد، الّذي تتوفّر فيه الصّفات والخصائص والقيم المسطّرة في المنهاج، وغايات بعيدة المدى. الّتي ترتبط بحاجات المجتمع.

إذّ« لابدّ أن تكوّن المناهج في إطار مستقبلي، وتتّسم بالمرونة في أساليب التّعليم ومدعومة بالتّقنيات الحديثة والتّنوّع في طبيعة المناهج وطرق تدريسها ومرونة الجدول الدّراسي. فالمنهاج الدّراسي سيسعى إلى حشد الطّاقات العقلية للدّارسين، وتهيئة فرص التّدريب والممارسة في مختلف المجالات الدّراسية وتجميع الطّاقات، والتّنسيق بين معطياتها لكي تصبّ في هدف واحد؛ والمتمثّل في تنمية مهارات الإبداع لدى الدّارسين، وبالتّالي تكون الطّاقات أغنى فاعلية وأكثر قدرة على التّجديد والإبداع والعطاء.» [2]

وعليه فإنّ المنهج الدّراسي هو العتبة الأولى لنجاح العملية التّعليمية أوّلاً، وثانياً تحقيق نجاح وكفاءة من وُضعت من أجله هذه المناهج، وثالثاً تحقيق جيل يتّسم بقدرات إبداعية تسير بالأمة نحو التّقدم والرّقي. وأنّه لا يقتصر فقط على المقرّرات الدّراسية، بل يشتمل على كل ما لهُ علاقة بالعملية التّعليمية التّعلّمية. والشّكل الآتي يوضّح مكوّنات المنهاج:

[1]– الطاهر لوصيف: تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي برنامج السّنة الأولى. جذع مشترك آداب نموذج دراسة وصفية تحليلية نقدية. رسالة دكتوراه الدولة في اللغة العربية. جامعة الجزائر 2007م ص 24.

[2]– رايسي علي: التّفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبه. رسالة دكتوراه علم النفس التربوي، جامعة الجزائر2 2017–2018، ص127.



مخطّط يوضّح مكوّنات المنهاج الدّراسي.[1]

ولتنمية التّفكير الإبداعي لابدّ من تكيّف كل مكوّنات المنهاج الدّراسي وصياغته بطرق إبداعية، ففي جامعة **بافوه** مثلاً، تم تدريس مجموعة من الطّلاب برنامجاً إبداعيا، وقد تضمّنَ البرنامج تدريس كتاب في الإبداع وهو **الخيال في مجال التّطبيق لأوزبورن Osborn**. وكذلك تمّ تدريس بعض الموضوعات الخاصّة بالعوامل المعرفية والمعوّقات الحضارية، وكذلك العوامل الانفعالية والمزاجية الّتي تكون عائقاً أمام الإبداع، وتمّ تدريس القواعد الرّئيسيّة الّتي تُيسّر تنمية الإبداع.[2]

وتمثّلت نتائج الدراسة فيما يلي:

✓ المجموعة الّتي درست البرنامج الإبداعي، قد تفوّقت على المجموعة الأخرى في مقاييس القدرات الإبداعية، كالطّلاقة الإبداعية، والمرونة العقلية، والأصالة، والنّزوع، والابتكار.

✓ وقد اشتمل هذا الارتفاع كذلك على السّمات الشّخصية مثل القيادة والسّيطرة، والمثابرة، والمبادرة، والتّلقائية.[3]

ومعنى هذا أنّنا إذا رغبا في تغيير نمط الشّخصية، فإنّ من السّهل إحداثه بصورة غير مباشرة من خلال العمل على تعليمه كبرنامج إبداعي وذلك بتضمين بعض البرامج وتتمثّل فيما يلي:

[1]-سعد محمد جير، ضياء عويد حربي العرنوسي: المناهج البناء والتطوير ط1، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 1436هـ – 2017 ص 35

[2]- ينظر: عبد الستار إبراهيم: الابداع قضاياه وتطبيقاته، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر، ص211.

[3]-ينظر، المرجع نفسه، ص 211.

- « **برامج العمليات المعرفية :** كالمقارنة والتّصنيف والاستنتاج، وهذه العمليات تُعدّ متطلّبات أساسية لاكتساب المعرفة و معالجة الموضوعات.
- **برامج العمليات فوق المعرفية:** كالتّخطيط والمراقبة والتّقييم، وتسمّى بذلك لأنّها تسيطر على العمليات المعرفية.
- **برامج التّعليم بالاكتشاف:** وتهدف إلى وضع أساليب للتّعامل مع المشكلة، وتعتمد على تمثيل المشكلة بالصّور والرّموز والرّسوم البيانية.
- **برامج المعالجة اللّغوية والرّمزية:** وتهدف إلى تنمية مهارات الكتابة والتّحليل والحجج والمبرّرات المنطقية وبرامج الحاسوب.
- **برامج تعليم التّفكير المنهجي:** وتهدف إلى تزويد الطّلاب بالخبرات والتّدريبات الّتي تنقلهم من مرحلة العمليات المادّية في التّفكير، إلى العمليات العقلية المجرّدة مثل: الاستدلال والتّعرف على العلاقات[1]».

ويتّضح من خلال ما سبق أنّ التّفكير الإبداعي والإبداع أصبح ضرورة ومطلباً من مطالب التّدريس الحديث، إلّا أنّ المناهج الدّراسية في الجزائر لا تبدي أي اهتمام لهذا الموضوع فمن الضّروري إعادة التّخطيط له.

- **دواعي التّخطيط للمنهج الدّراسي وإعادة صياغته:**

أ-عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحدّدة في المنهج:

ينطلق لجان صناعة المنهج الدّراسي من فلسفة تربوية غير محدّدة؛« وبدأ من فراغ عند تحديد أهدافه، وبالتّالي تلك الأهداف مجرّد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصر المنهج من محتوى وطرق تدريس وأوجه نشاط تعليمية وأساليب التّقويم المتعدّدة.[2]» وهذا ما يستلزم توضيح وإعادة النّظر في الفلسفة التّربوية، وتطويرها بالشّكل الّذي يخدم المتعلّم والمجتمع.

[1]-برهان محمود حمادنة: التفكير الإبداعي ص51.

[2]-جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر الناشرون، عمان الأردن 1435هـ- 2014م ص494.

ب–الخلط الشّائع في تحديد وصياغة أهداف المنهج:

ويقصد بالخلط هنا« في تحديد وصياغة أهداف المنهج ووجود تداخل لا معنى له، بين كل من مصادر الأهداف ومجالاتها ومستوياتها المتعدّدة، فمثلا قد يتم وضع أهداف تتعلّق بجانب المعرفة بينما هي تخدم جانب المجتمع، أو العكس» .[1] وهذا يوضّح عدم تكافئ أهداف المنهج مع الواقع، كذلك الخلط بيْن الواقع والتّعليم. وقدْ تتجاوز الأهداف المسطرّة الواقع المعيشي.

ج–وجود أخطاء معيّنة في محتوى المقرّرات الدّراسية:

وذلك يعود إلى عدم العناية في اختيار المحتوى الدّراسي وانفصاله عنْ الأهداف.«كذلك قدْ لا تكون عناوين الوحدات الدّراسية أو الفصول الدّراسية أو الدّروس معبّرة بدقّة عنْ الأفكار الرّئيسية أو الفرعية الّتي تطرحها. كما قد توجد مصطلحات غامضة أو غير واضحة بالنّسبة للطّلاب أو المعلّمين. أو ثمة خطأ ما في العبارات المستخدمة في أسلوب الكتاب المدرسي أو في التّوثيق العلمي الّذي اعتُمد عليه كمصدر للمعرفة. أو وجود أخطاء في صياغة أسئلة النّشاط التّقويمي المرتبط بالمادة الدّراسية الواردة في المحتوى.» [2] هذا ما يستدعي إعادة النّظر في المنهاج و المحتوى المقدّم، و الابتعاد عن التّكديس والحشو المعرفي دون مراعاة المتعلّم وتمكّنه من المحتوى الّذي قُدّم له.

د–قصور الوسائل التّعلّمية المستعان بها:

قد تكون الوسائل التّعلّمية الّتي يستخدمها المنهج غير كافية من جانب أو غير دقيقة من جانب آخر، أو ربما غير صحيحة أو لا تتناسب مع طبيعة المادّة المدرّسة. ولا مع الفئة العمرية المستهدفة أو غير متوفّرة كما هو في الواقع. [3]

هـ–عدم كفاية الأنشطة التّعليمية بالنّسبة للمنهج:

نلاحظ غياب الأنشطة اللاّصفية وكذلك الاعتماد على الأنشطة المسطّرة في الكتاب المدرسي فقط.

[1]– جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، ص494.

[2]– المرجع نفسه ص 495.

[3]– المرجع نفسه، ص 495.

و–وجود قصور في برامج التّقويم:

اقتصار التّقويم على المراقي الذّهنية الدّنيا: الحفظ والفهم والتّذكر، واستخدام أسئلة سهلة لا تُعمل تفكير المتعلّم ولا تركّز على تنمية التّفكير بأنواعه.[1]

كلّ هذه المعوّقات تقف أمام تطوير الإبداع والتّفكير الإبداعي وتجعل من المتعلّم يتمتّع بتفكير نمطي سلبي خال من كل المؤهّلات العلمية.

- **تعديل المناهج الدّراسية وصياغتها إبداعياً:**

هنالك اتّجاه يدعو إلى تنمية الإبداع من خلال الموضوعات الدّراسية، أي من خلال إعادة صياغة المناهج الدّراسية ذاتها، وتقديمها بطريقة تساعد على إثارة الإبداع فيها أو تنشيطه. فيتدرّب العقل على التّفكير والتّأمل. ولكن كيف تصاغ البرامج الدّراسية صياغةً إبداعيةً؟

أن تعرض المادة الدّراسية بطريقة تدفع الطّلاب للمشاركة والاستثارة الخلّاقة، ويدخل في ذلك صياغة المادّة وتقديمها للطّالب بطريقة تثير عمليات التّفكير بجميع أنواعه. وبما في ذلك التّشجيع على الملاحظة. وإدراك أوجه الاختلاف والتّشابه، وعقد المقارنات والرّبط بالأسباب؛ وتقديم الأمثلة المتماشية مع متطلّبات الحياة العلمية. وصياغتها بطريقة تسمح للمتعلّم ببذل الجهد، والاستمتاع بهذا الجهد للوصول إلى تصوّرات جديدة للمواقف، والتّعرّف على المعرفة بأسلوب شيّق[2]. وإدراج الاستراتيجيات الجديدة في التّدريس لرفع مستوى التّفكير، كالعصف الذّهني وحل المشكلات وتبّعات التّفكير السّت.

ثالثا: دور البيئة المدرسية في تنمية التّفكير الإبداعي:

تعتبر المدرسة الحلقة المكمّلة للتّربية بعد الأسرة، والّتي تضمن تزويد المتعلّم بالمعلومات والمعارف وتنمية نفسيته وشخصيته، و« المدرسة هي البيئة الثّانية الّتي ينتقل إليها الطّفل بعد البيئة المنزلية، وتكمل المدرسة وظيفة المنزل في تشكيل شخصية الطّفل وتطويرها» .[3] ولقد تغيّرت وجهة النّظر المفسّرة للتّعليم بين الماضي

[1]– جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، ص496.

[2]– ينظر: عبد الستار إبراهيم. الابداع قضاياه وتطبيقاته ص 2016.

[3]– معز خليل عمر: علم اجتماع الأسرة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع. عمان الأردن 2000 ص 36.

والحاضر، وأصبحت المدرسة في وقتنا الحاضر تسعى لتحقيق الابداع لدى المتعلّمين. والّتي لها أثر في تشكيل المتعلّم منْ كل النواحي، وخاصّةً من جانب التّفكير والإبداع والابتكار، فتعلّمه كيْفَ يبتكر وكيْفَ يُبدع ويكتشف ما بداخله.[1]

ويكمن دور البيئة المدرسية في تنمية التّفكير الإبداعي فيما يلي:

- « توفير المناخ الإيجابي الدّافئ.
- ثبات العاملين بها وعدم تنقّلهم بشكل مستّمر.
- توفّر الفرص المناسبة لحب الاستطلاع والابتكار.
- غرس حب الكتب والقراءة.
- توفير فرص مناسبة للّعب والاستكشاف.
- الاهتمام بالأنشطة الحركية.
- الاهتمام بنسق القيّم السّائدة في المجتمع.
- تعليم الطّفل الاختيار والسّلوك الاستقلالي الاجتماعي» .[2]

من مواصفات المدرسة المبدعة ما يلي:

✓ « السّماح بفتح الفصول الدّراسية في أوقات إضافية تعقب الدّوام المدرسي في إطار إشرافي لإنجاز الأنشطة والواجبات.

✓ تنوّع تخصّص المعلّمين في المدرسة من الفن–الرّياضة – الموسيقى.....

✓ سلامة الأقسام المدرسية معتدلة الكثافة 30 طالباً على الأكثر.

✓ مرونة جدولها المدرسي بحيث يسمح بممارسة الأنشطة والهوايات المختلفة.

✓ تبثّ إدارتها روح التّعاون بين المعلّمين والعاملين والتّلاميذ.

[1]– ينظر: عادل عبد الله محمد: سيكولوجية الموهبة. دار الرشاد، القاهرة مصر 2005م ص 306.

[2]–عادل عبد الله محمد: سيكولوجية الموهبة، ص 306.

- ✓ تشجيع المعلّمين على المغامرة والمبادرة في اختيار وتنظيم وتدريس المواد والمقرّرات الدراسية.» [1]
- ✓ إدراج الأنشطة اللاّصفية داخل المؤسّسة التّعليمية.
- ✓ وضع منافسات ومسابقات بين المؤسّسات.
- ✓ إحضار مكوّنين ومدرّبين في مجال تنمية التّفكير.
- ✓ فتح آفاق التّعليم، وربطه بالبحث العلمي واستثمار النّتائج المتوصّل إليها للتّطوير من النّظام التّعليمي.
- ✓ التّشجيع على الرّحلات والبعثات الاستكشافية، وتنظيمها من قبل المؤسّسات.
- ✓ تفعيل دور مجلس أولياء التّلاميذ، وتوعيتهم بالتّفكير الإبداعي وضرورته في التّعليم.
- ✓ « ويجبُ على مدير المدرسة تهيئة الظّروف المناسبة. ورعاية قدرات المعلّمين والطّلاب المبدعين، واتّصافه بالتّسامح والمرونة في تنفيذ الجداول المدرسية.
- ✓ إطلاق العنان للمعلّمين، ويكون ذلك من خلال تفويض الصّلاحيات، واللّجوء لأسلوب الحوار والمناقشة.» [2]

- **معوّقات التّفكير الإبداعي داخل المؤسّسات التّعليمية:**

على الرّغم من تلك الاتّجاهات الحديثة لامتلاك القوّة المعلوماتية والتّكنولوجية، إلّا أنّ التّربية العربية لا زالت تعاني من معظم- إن لم يكن الجميع- مظاهر الضّعف والخلل، وأنّ التّعليم لا يصلح للمستقبل. وقد جاء في أحد التقارير أنّ« التّعليم في الوطن العربي حالياً هو تعليم للماضي، فهو لا يخدم الحاضر، وبالقطع لا يمكن بأوضاعه الرّاهنة أن يستجيب لتحدّيات المستقبل» .[3] وكذلك غياب وانفصال قيم المجتمع وثقافته مع التّعليم؛ وذلك لتبنّي فلسفة أجنبية لا تمدّ بأي صلة مع الواقع، هذا ما أدّى إلى عرقلة التّفكير والتّفكير الإبداعي في المؤسّسات التّربوية ومن مظاهر الضّعف ما يلي:

[1]-بن عودة نصر الدين: دور المدرسة في تنمية التّفكير الإبداعي لدى التّلاميذ. مجلة الحكمة للدّراسات الفلسفية. جامعة حسيبة بن بو علي الشلف. الجزائر، تاريخ النشر 2023/03/05 ص3.

[2]- المرجع نفسه، ص9.

[3]- محمد خضر عبد المختار. إنجي صلاح فريد عدوي التفكير النّمطي والإبداعي ص 36.

- « عدم ابتكار التّجديد فيما تقدّمه المدرسة لطلّابها أمراً مطلوباً.
- عدم امتلاك المدرسة الأمر بتعديل المنهج الحالي ليوافق متطلّبات اشتراك الطّلاب في أنشطة ابتكارية.
- عدم الاتّفاق حول قول« إنّ الإدارة المدرسية الحديثة يجب أن تكون إدارة مبدعة» .
- كثرة الامتحانات والأعباء الدّراسية تجعل إدارة المدرسة لا تهتّم كثيراً في ابتكار أنشطة خارج المنهج.
- قلّةُ الإمكانيات المتوافرة في بعض المدَارس من الأجهزة والخدمات والصّالات.
- نفس الإعداد التّربوي يتكرّر دائماً.
- عدم إعطاء أهمية للتّلاميذ المبدعين ممّا يحبط قدراتهم.» [1]

- **مشكلات المبدعين والموهوبين داخل المؤسّسات التّعليمية:**

لقد لخّص **رمضان محمّد القذافي** المشاكل الّتي يتعرّض لها المبدعين والموهوبين فيما يلي:

✓ « غالباً لا يرتاح لهم المدّرسون لأنّهم لا يحبّون الانقياد والتّبعية، كما أنّهم مندفعون ومن ذوي الأفكار الغريبة وغير تقليديين، ويبحثون عن التّغيّر في المجالات الّتي تتطلّب إظهار روح المغامرة.

✓ عدم اهتمام الموهوبين والمبدعين بالحصول على درجات عالية، وانعدام الرّغبة لديهم في تكملة الواجبات الدّراسية.

✓ صعوبة تعامل المدّرسين مع المبدعين، نظراً إلى أنّ المجتمع لا يثق في منْ يقومون بأعمال غريبة أو ذَوي السّلوكيات المختلفة. كما يرفض أغلبهم قبول السّلوك الّذي يخرج عنْ الإجماع فغالباً ما يشعرون بالرّغبة في البعد عنْ الآخرين والرّكون إلى جوّ الانطواء والعزلة.[2]»

ومن الملاحظ أن أهم ما يميّزهم هو ارتفاع عامل السّيطرة لديهم ممّا يجعلهم يفضّلون العمل المنفرد في كثير من الأحيان. وممارسة التّفكير المستقل؛ إلّا أنّهم يصطدمون بطرق التّربية التّقليدية السّائدة الّتي تفرض

[1]– صالح عبد الله عبد الكبير وآخرون. معوّقات تعليم مهارات التّفكير في مرحلة الأساسية، مركز البحوث والتّطوير التربوي، فرع عدن 2008م، ص22

[2]–رمضان محمد القذافي: رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، 2004 ص185.

أنماط من السّلوك الوظيفي والاجتماعي. وكذلك المدارس لا تنمّي في الفرد روح الاستقلالية والتّفرد في التّفكير، بل توريث ذلك النّمط منْ جيل إلى جيل رغم كل التّوصيات والتّعليمات الصّادرة منْ وزارة التّربية الوطنية. وهذا ما يؤكّد تنافي الواقع مع المأمول.

رابعاً: دور المعلّم في تنمية التّفكير الإبداعي:

تعتمد العملية التّربوية على ثلاثة عناصر متلازمة وهي المعلّم والمتعلّم والمنهاج، ومع التّطورات المتلاحقة في مجال إنتاج المعلومات وتطبيقه في شتّى المجالات، أصبح المعلّم في سباق مع الزمن منْ أجل مواكبة الإيقاع السّريع للحياة من حوله. حتّى يكون قادراً على القيام بدوره في تنمية التّفكير الإبداعي وذلك باطّلاعه على معطيات العصر من خلال قنوات الاتّصال والأنترنت وغير ذلك من الرّوافد والمنافذ.[1]

ويتمثّل دور المعلّم المبدع فيما يلي:

- ✓ « ينبغي على المعلّم أن يعرف المقصود بالإبداع، وهذا يعني أن يعرف تعريفات الإبداع واختبارات الأصالة والطّلاقة والمرونة والتّفاصيل والتّفكير والمنطق والتّفكير المحدود، واستخدام هذه المعلومات بقدر الإمكان، كما ينبغي أن يُكافئ المتعلّم على تعبيره بفكرة جديدة أو مواقف إبداعية.
- ✓ ينبغي على المعلّم تشجيع استخدام التّلميذ للأشياء والموضوعات والأفكار بطرق جديدة، وأن يختبر هذه الأفكار بطريقة منتظمة.
- ✓ لا ينبغي على المعلّم اجبار المتعلّم على استخدام الأسلوب الّذي يبتغيه في حل المشكلات.
- ✓ يمكن أن يستعرض المعلّم الحلول الجديدة عندما يقوم بالتّعليق على استجابة المتعلّم بعد حل مسألة ما أو مشكلة معيّنة.
- ✓ يمكن التّدريب على أسلوب حل المشكلات من خلال دراسة الموضوعات الّتي يتضمّنها المنهج الدّراسي والمواقف الحياتية.

[1]-برهام محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي ص53.

✓ ينبغي على المعلم أن يخلق المواقف الّتي تستثير الإبداع عند المتعلّمين كأن يتحدّث عن الأفكار الجريئة أو إعطاء أسئلة مفتوحة.»[1]

وتتمثّل خصائص المعلّم المبدع فيما يلي:

1. « **الاستماع للطّلبة** : وذلك للتّعرّف على أفكارهم عن قرب.

2. **احترام التّنوع والانفتاح:** تعليم التّفكير الإبداعي يستدعي وضع الطّلبة في محك أو موقف يتطلّب التّفكير، فعلى المعلّم أن يوفّر البيئة الصّفية الملائمة للتّفكير وتعليمه ويحترم قدرات الطّلبة ويراعي الفروقات الفردية، ويتقبّل الأفكار الجديدة الّتي تصدر عنْهم.

3. **تشجيع التّعلّم النّشط:** وذلك بتغيير استراتيجيات التّدريس، فلا بد منْ إشراك المتعلّم في الممارسة واسهامه في الملاحظة والمقارنة والتّصنيف وحل المشكلات.

4. **إعطاء الوقت الكافي للتّفكير:** وذلك بتقديم الوقت الكافي للطّلبة للتّفكير والتّأمل وعدم الإسراع.

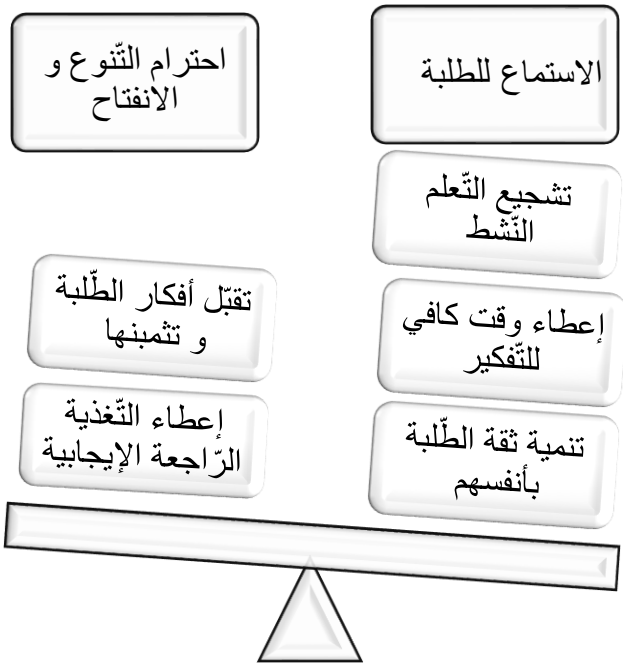
5. **تقبّل أفكار الطّلبة وتثمينها:** على المعلّم أن يلعب أدوارا عدّة كالمرشد والصّديق والقائد والموجّه، وهذا ما يتيح له تأسيس بيئة صفّية تخلو من التّعقيدات. فعلى المعلّم تقبّل أفكار الطّلبة دون النّظر إلى درجات تفوّقهم. تقبّل مداخلاتهم وأسئلتهم دون أن يسبّب له ذلك الإحراج.

6. **تنمية ثقة الطّلبة بأنفسهم:** تُعتبر هذه النّقطة مهمّة جدّاً فعلى المعلّم تثمين أفكار وقدرات ومهارات طلبته، وذلك لكي يدفعهم إلى التّحرر من الأفكار النّمطية.

7. **إعطاء التّغذية الرّاجعة الإيجابية:** يستطيع المعلّم القيام بهذه المهمّة دون أن يحبط أو يقسو عليهم وذلك باتّخاذ منحى ايجابيا بعيداً عنْ الانتقادات الجارحة، حتى لوكان عمله حسب قدراته. فيشجّعه على المزيد ويعدّل من عمله.[2]»

[1]-سناء محمد نصر الحجازي: سيكولوجية الابداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال ص 206

[2] _ ينظر: برهان محمود حمادنة: التفكير الإبداعي ص 52 الى 56.



مخطّط يوضّح خصائص المعلّمين المبدعين

إنّ إمكانية أن يكون المعلّم مبدعاً ليست بالشّيء المستحيل، وإنّما هي تطوير داخلي ونفسي يقوم به المعلّم. وهو كذلك حب للمهنة وضمير قبل كل شيء. فإن اطّلاع المعلّم المستمر والتّطوير من الذات ومعرفةُ المستجدّات الّتي تخصّ التّعليم تُسهم في أن يكون معلّماً مبدعاً بلا شك. والرّغبة والطّموح في التّغيير. وهذا ما يفتقر إليه المعلّمين حالياً فليس لديهم أي رغبة في تفعيلها. رغم أن هذا ما تدعو إليه المنظومة التّربوية، وما أصبح العصر يستدعيه. إلّا أنّه ومع الأسف فإن تفكير المعلّمين أصبح متحجّراً غير قابل للانصهار مع ما هو جديد. وفكرة الإلقاء والتّلقي أصبحت راسخة وشامخة في الدّماغ. وأصبح المعلّم عائقاً أمام تطوير الإبداع والتّفكير الإبداعي.

- **معوّقات الإبداع الّتي ترتبط بالمعلّم:**

- « تفضيل المعلّم للمتعلّم الّذي يتّصف بالسّلوك الذّكي بمعناه التّقليدي، وعدم تفضيله للمتعلّم المبتكر حتى ولو كان أداؤه جيدّا.
- اتّجاه المعلّم إلى مكافأة سلوك المتعلّم الّذي يدّل على الطّاعة والإذعان والمسايرة.
- يميل المعلّم إلى إخبار المتعلّمين بالحلّ الجاهز اختصارا للوقت.

- اتّجاه المعلّم نحو عقاب المتعلّمين الّذين يظهرون الحساسية والانفعالية والشّجاعة المعنوية والنّقد العقلي والحدس والتّخمين الجيّد.
- إجبار المتعلّمين على أن يتعلّموا ما لا يحبّون، ولا يتّفق مع ميولهم التّعليمي.» [1]

يتّضح من خلال ما سبق أنّ النّمطية قد أرست معالمها في فكر المعلّمين، فالمعلّم الّذي لا يجدّد في استراتيجيات تدريسه وأسلوبه فإنّه يفتقر إلى عامل الأصالة الّذي يبعث الحركية إلى تفكير التّلاميذ. فالتّغيّر الأوّل يكون من قبل المعلّم بلا شك لأنّ معايشته للمشاكل المهنية تستدعي منه التّغيير، ولسدّ هذه الفجوات والثّغرات يجب على كل معلّم أن يطوّر من كفاءته ويستثمرها في النهوض بالمستوى التّعليمي.

[1] –السّيد فتحي الويشي: استراتيجيات التّدريس بين النّظرية والتّطبيق، ص32.

4. استراتيجيات تدريس التّفكير الإبداعي.

كان الاهتمام باستراتيجيّات وطرائق التّدريس في مقدّمة انشغالات المختصّين التّربويّين من أجل تحقيق أهداف المنهاج التّربوي، والنّهوض بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة وإنجاحها، لتكييفها مع متطلّبات العصر والتّغلّب على طرائق التّدريس التّقليديّة الّتي تُركّز على الحفظ والتّلقين، وهذا باستثمار قدرات المتعلّمين بشكل إيجابي وتنميتها إلى أقصى حدّ ممكن من خلال إثارة تفكيرهم للوصول إلى أرقى مستوياته.

يُعدّ التّفكير الإبداعي نشاطا ذهنّيا يعمل فيه العقل بشكل حيويّ، تتولّد من خلاله أفكار أصيلة تجعل من المتعلّم الّذي يرقى إلى هذا المستوى من التّفكير شخصا منفردا بنشاطاته، مهاراته، عقليته وكيفية تعامله مع المعرفة سواء المقدَمة له في المؤسّسة التّعليميّة أو الّتي يكتسبها من تلقاء نفسه في سياقه الاجتماعي. أمّا المعرفة الّتي تُقدّم له في الحجرة التّدريسية فتستلزم استراتيجيات وطرائق تثيره، وتدفع بتفكيره لإنتاج الأفكار وتوليدها بطريقة غير مألوفة وغير اعتياديّة، ومن أهم الاستراتيجيات تحقيقا لهذه الغاية في مجال الدّيداكتيك: استراتيجية حلّ المشكلات، استراتيجية العصف الذّهني، استراتيجية قبّعات التّفكير السّت.

أوّلا: استراتيجية حلّ المشكلات:The Problem Solving Strategy

إنّ اكتساب المتعلّم لأيّ مهارة يتطلّب وضعه في جوّ مليء بالمحفّزات، لا سيّما تعلّم اللّغة، الّتي تساعده على التّعلّم وإتقان اللّغة والتّمكن منها، باستعمال الإستراتيجيات الّتي تبعث الحيويّة والنّشاط في أجواء الدّرس، وترسّخ المعلومات والحقائق في الأذهان، وذلك بإشراكهم ووضعهم في المحك أو المواقف التّعليمية المباشرة، ومنْ بين هذه الإستراتيجيات حلّ المشكلات.

تعتبر المشكلة« حالة يشعرُ فيها المتعلّمون بأنّهم أمام موقف قد يكون مجرّد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة.» [1]

يعرّف **كروليك ورودنيك** KRULIK & RUDINICK مفهوم حلّ المشكلات.« بأنّه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات. من أجل الاستجابة لمتطلّبات

[1]-ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قدميها وحديثها. ط1. دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان 1436هـ- 2015م ص 97.

موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلّ التّناقض أو اللّبس أو الغموض الّذي يتضمّنه الموقف. وقد يكون التّناقض على شكل افتقار للتّرابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوّناته.» [1]

وعليه فإنّ المشكلة أسلوب تعليمي يوضع فيه المتعلّم، لزعزعة البنية المعرفية السابقة وربطها بالجديد واستثمارها على شكل طاقات إبداعية لدى المتمدرسين. وهذا ما نجده في المقاربة بالكفاءات التعلّم « بالوضعيات المشكلة» ؛ وتعرّف كذلك بأنّها« هي وضعيّة تعلّميّة يُعدّها المعلّم بهدف إنشاء فضاء للتّفكير والتّحليل فهي وضعية تعلّمية واقعيّة ذات دلالة، تدعو المتعلّم إلى الحيرة والتّساؤل، واستعمالها المبني على النّشاط يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة أو المشكلة الّتي ينبغي حلّها. ويشترط فيها أن تكون: شاملة، وواقعيّة ومركّبة.» [2]

فإن هذه الطّريقة يتمثّل فيها الرّبط بين البيئة الواقعية والتّعليم، ووضع المتعلّم في التّكيّف مع تلك المشكلات، وهذا الربط يساعد على مواجهة الحياة العمليّة، وتنمية الحس الإبداعي التّجديدي لديه.

ولقد سبق خير خلق الله صلى الله عليه وسلم في استخدام هذه الطريقة. عندما ظهرت مشكلة سماع الآذان. وبدأ البحث عن شعار يميّز الدّين الإسلامي عن غيره. «عن أبي عمري بن أنس عن عمومة له من الأنصار قال: اهتمّ النّبي (صلى الله عليه وسلّم) كيف يجمع النّاس ،فقيل له :انصب راية عند حضور الصّلاة، فإذا رأوها آذن بعضهم بعضاً، فلم يعجبه ذلك، قال: فذكر له القنع يعني الشبور، وقال زياد: شبور ،اليهود، فلم يعجبه ذلك، وقال: هو من أمر اليهود ،قال: فذكر له الناقوس، فقال: هو من أمر النصارى، فانصرف عبد الله بن زيد بن عبد ربه وهو مهتم لهم الرسول(صلى الله عليه وسلم)،فأري الأذان في منامه، قال: فغدا على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فأخبره :فقال :يا رسول الله ،إين لبين نائم ويقظان إذ أتاني آت فأراني الأذان ،قال :وكان عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) قد رآه قبل ذلك فكتمه عشرين يوما، قال :ثم أخبر النبي(صلى الله عليه وسلم) فقال: ما منعك أن تخبرين؟ قال: سبقني عبد الله

[1] –عايش زيتون: أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 1995ص 97.

[2] –الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، وزارة التعليم الوطنية، ص4.

بن زيد فاستحيت، فقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): قم فانظر ما يأمرك به عبد الله بن زيد، فافعله، قال: فأذّن بلال.[1]»

فيتّضح من خلال الحديث أن طريقة حلّ المشكلات لها مرجعية دينية وقد سبق استعمالها من طرف خير خلق الله صلى الله عليه وسلم. وذلك بطرحه للمشكلة على الصّحابة رضوان الله عليهم. وطلب الحلّ منهم.

إن استراتيجية حلّ المشكلات لها دور كبير في إثارة وتنمية التّفكير الإبداعي. وقد أصبح التّدريس في الجزائر يدعو إلى التّدريس وفق الوضعيات المشكلة لما لها من أهمية بارزة في تنمية التّفكير التّشعبي المتعمّق، ومساعدة المتعلّم على مواجهة مختلف المواقف ومتطلّبات الحياة بسهولة.

أ–خطوات التّدريس وفق استراتيجية حلّ المشكلات:

1) اختيار المشكلة: فالمشكلة هي بمثابة زعزعة للبنية المعرفية السّابقة للمتعلّم ومحاولة ربطها بالجديدة، فالخطوة الأولى تكون من قبل المعلّم ويدرجها في الموقف التّعليمي، لكي يستشعر المتعلّم ويدرك العتبة الّتي تحول دون الوصول إلى الهدف المحدّد. [2]

2) تحديد المشكلة: ويعني ذلك« وصفها بدقّة ممّا يتيح لنا رسم حدودها، وما يميّزها عن سواها أي تمييز بينما هو مشكلة، وما هو ليس مشكلة.» [3]وهي كذلك « تعرف المتعلّم على العناصر الأساسية في مشكلة ما و استبعاد العناصر الّتي لا تتضمنها المشكلة.» [4] ويُطلق عليها أيضا مصطلح "**التّشخيص الفارقي**" والّذي يميّز فيه الفرد بين الأسئلة الّتي تُشير إلى مشكلة و الّتي لا تشير، وتُعدّ خطوة مهمّة لابدّ من تحديد نوعها للانتقال إلى أسبابها و حلّها.

[1] – بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية. ط1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 1432هـ- 2011م ص190

[2]– ينظر: ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها، ص98.

[3]– المرجع نفسه، ص98.

[4]– أحسن حسن الزيتون: استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التّعليم والتّعلم، ط1، عالم الكتب القاهرة، 2003م ص112.

3) تحليل المشكلة: والّتي تتمثّل« في تعرّف التّلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما واستبعاد العناصر الّتي لا تتضمّنها المشكلة.» [1] وذلك بحصرها في نطاق التّعلمات السّابقة و الجديدة واكتشاف البؤرة الخفية الّتي تحتاج حل.

4) جمع المعلومات والبيانات: وذلك بجمع أدوات البحث الّتي تتناسب مع نوع المسألة «تحديد المتعلّم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.»[2] كاستخدام الكتب المدرسية، أو المعارف السابقة، أو استحضار مواقف حياتية وربطها بالمادة المعرفية.

5) اقتراح الحلول: أو فرض الفرضيات وهي مجموع التّصورات الّتي يضعها المتعلّمون« والقدرة على التّمييز لعدد من الفروض المقترحة لحلّ المشكلة ما.» [3] ولها دلالة خاصّة حيث تثبّت حضور المتعلّم ومحاولته و تفاعله مع المشكلة.

6) دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: أو الحلول الإبداعية: وهنا «يكون الحلّ واضحاً ويتمّ اعتماده،

وقد يكون هنالك احتمال لعدّة بدائل ممكنة فيتمّ المفاضلة بينهما بناءً على معايير نحدّدها، وتعطى الأفضلية عادة لذلك البديل الّذي يتوفّر له أكبر قدر من الإيجابية وأقلّ قدر من السّلبيات تبعاً لمعطيات المشكلة.» [4] وهذه الخطوة تتمثّل في الصّياغة النّهائية و الإجابة الختامية و الّتي تتوفّر على معايير وشروط تناسب طبيعة المشكلة. والخروج من النّطاق الضّيق للإجابات التّقليدية والتّوصّل إلى حلول إبداعية.

ب–أنواع المشكلات:

حصر **ريتمان** أنواع المشكلات في خمسة أنواع. استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

1) « مشكلات تحدّد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2) مشكلات توضّح فيها المعطيات، والأهداف غير محدّدة بوضوح.
3) مشكلات أهدافها محدّدة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

[1]– يحي محمد نبهان: العصف الذهني وحلّ المشكلات. دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان الأردن. 2008م ص 183.
[2]– ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها ص99.
[3]– المرجع السّابق، ص183.
[4]– المرجع السّابق، ص100.

4) مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

5) مشكلات إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللّازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النّهائي غير واضحة وتعرف بمشكلات الاستبصار.[1]»

إنّ التّفاوت بين المتعلّمين يفرض على المعلّم التّماشي مع كل المستويات. ومراعاة الفروق الفردية للتّحسين من مستوى التّفكير وارتقاءه إلى أعلى درجات التّفكير والّذي يتمثّل في التّفكير الإبداعي.

ج-نماذج حلّ المشكلات الإبداعية:

أ. **نموذج أوزبورن:** Osborn ويقوم هذا النّموذج على مراحل هي:

- « **التّوجيه،** وهي مرحلة إعداد المشكلة.
- **الاعداد،** وهي مرحلة جمع المعلومات والبيانات اللازمة لحلّ المشكلة.
- **التّحليل،** وتعني تقسيم المادّة إلى أجزاء.
- **الفرص،** وهي البدائل لجميع الفرص، وهي البدائل لجميع الآراء.
- **الاختمار،** وهي مرحلة السّكون حتى يتحقّق الاشراق.
- **التّوليف،** أي وضع الأجزاء معاً.
- **التّحقيق،** وهي عملية تعني تقييم الأفكار والانتهاء منها.» [2]

ب. نموذج بارنس: قدم **بارنس** نموذجاً لحلّ المشكلات عام 1967م. بعنوان "مشروع دراسة الإبداع" فيي جامعة **بافلو** وهذا النّموذج يقوم على مراحل خمس، وهي:

- « البحث عن الحقائق واكتشاف الحقائق المناسبة.
- البحث عن المشكلة.
- البحث عن الحل وتقييم البدائل باستخدام أسلوب المحاكاة.
- البحث عن الأفكار وتوليد البدائل.

[1]- يحي محمد نبهان: العصف الذهني وحلّ المشكلات ص 182.

[2] - بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية ص192- 193.

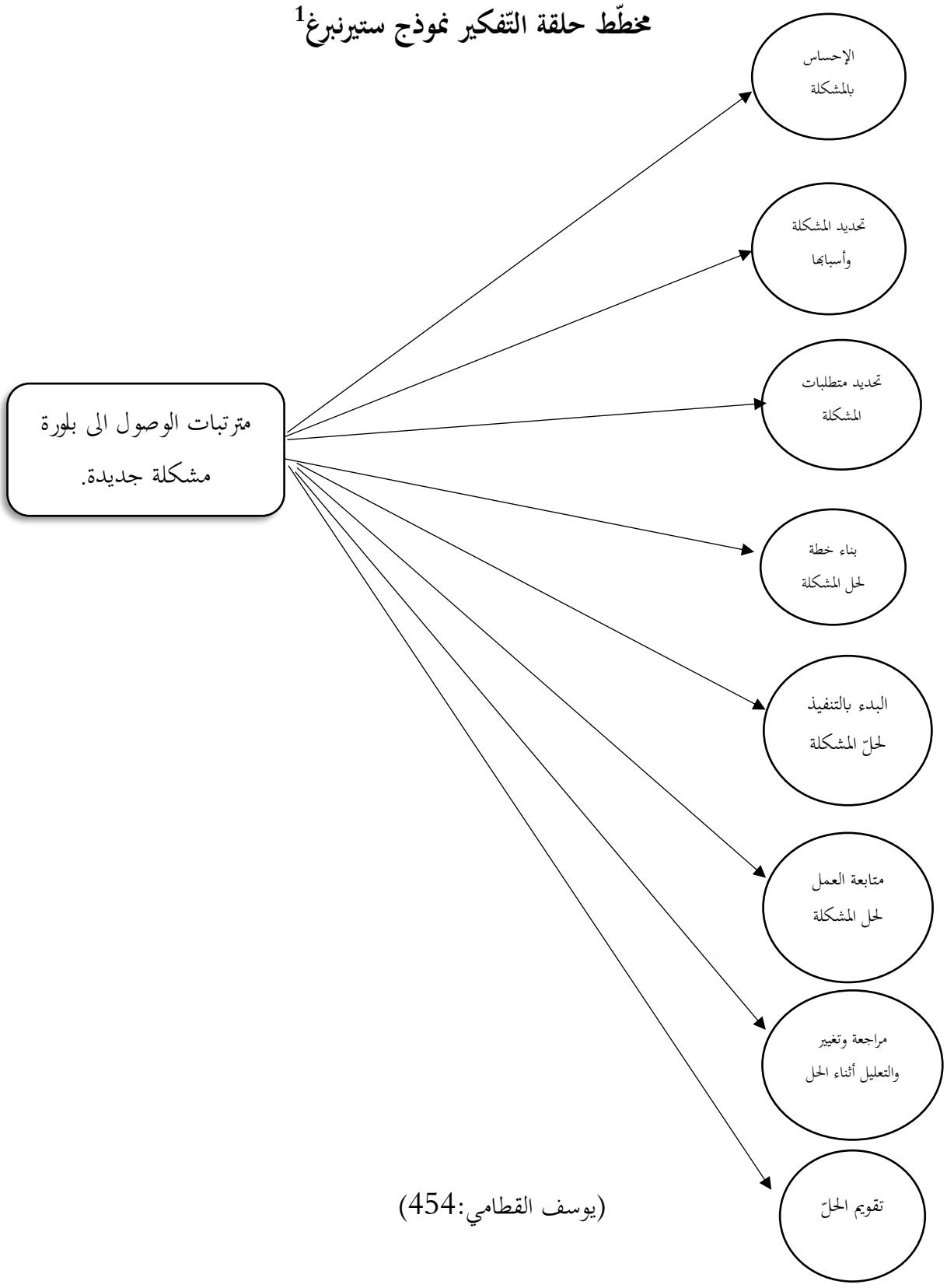
- البحث عن قبول الحل، والإعداد لوضع الفكرة موضع التّنفيذ.» [1]

حلقة التّفكير نموذج ستيرنبرغ:

يوضح مخطّط **ستيرنبرغ** أنّ استراتيجية حلّ المشكلات منظّمة ومرتّبة بالتّدريج، وأنّ كلّ خطوة هي مكملة للأخرى فتبدأ بالإحساس بالمشكلة ثم التّعرف عليها وتحديد متطلّباتها وبعد ذلك البناء والبدء في التّنفيذ والإصلاح والتّعديل إن وُجد خلل.

[1] – بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص 193.

مخطّط حلقة التّفكير نموذج ستيرنبرغ[1]



(يوسف القطامي:454)

[1] – يوسف القطامي: تعليم التفكير لجميع الأطفال ص 454.

د–دور المعلّم والمتعلّم في استراتيجية حلّ المشكلات:

إنّ تطبيق أيّ استراتيجية من استراتيجيات التّدريس قديمة أو حديثة يستدعي تظافر عناصر المثلّث الدّيداكتيكي، بدءً بالمعلم باعتباره الرّكيزة الأساسية في نجاح الفعل التّعليمي، فالمتعلّم باعتباره محور العملية، والمحتوى واستهدافه للقدرات الإبداعية لدى المتعلمين.

جدول (03) دور المعلّم والمتعلّم في استراتيجية حل المشكلات

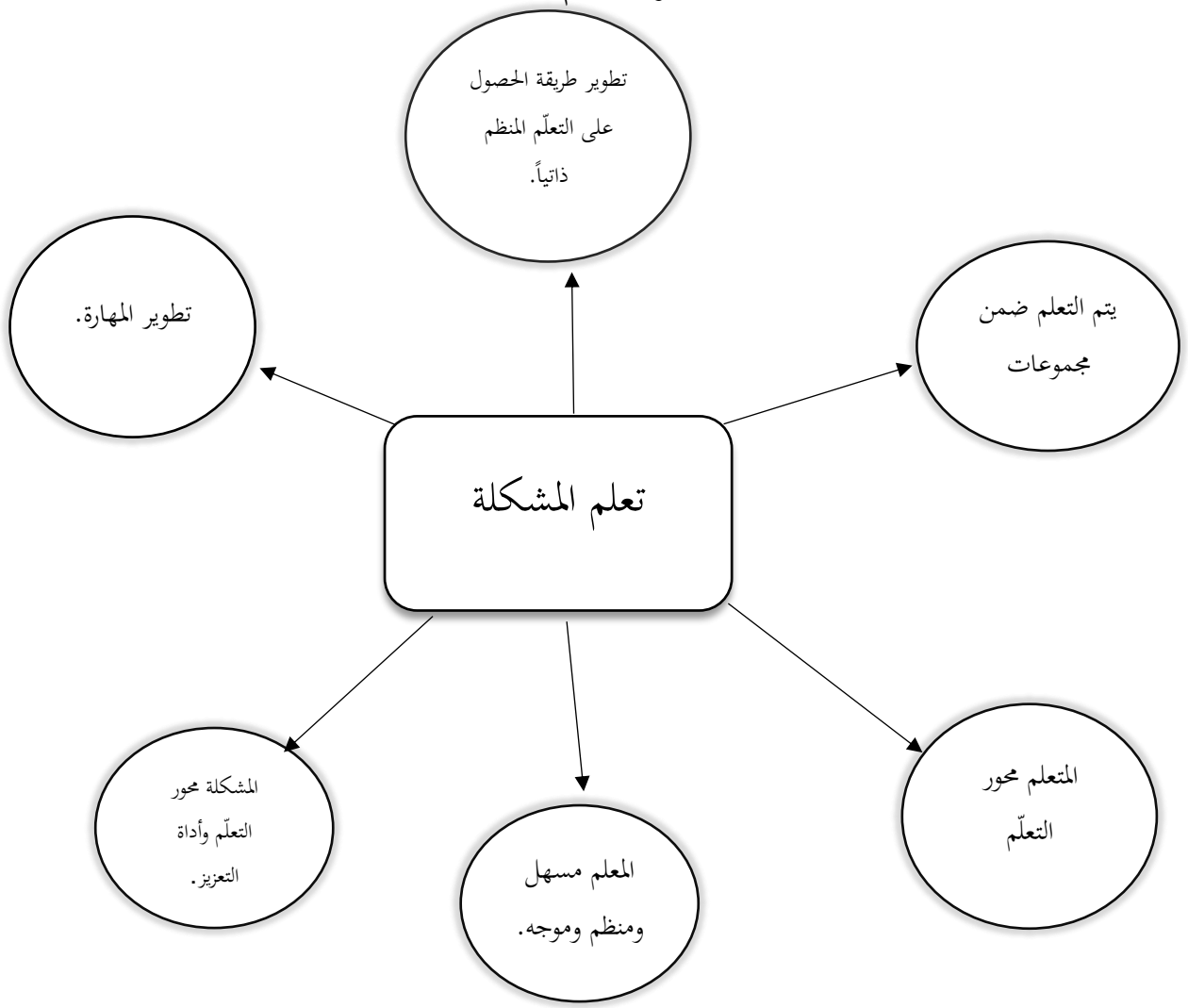
المراحل	دور المعلّم	دور المتعلّم
–تحديد المشكلة	_عرض القضية الّتي يريد إكسابها أو تعليمها. –تنظيم التّعلّمات في الموقف التّعليمي.	–استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلّبات المهارة الجديدة.
–الرّبط بين عناصر ومكوّنات المشكلة وخبرات المتعلّم.	–ربط المسألة بالخبرات والمواقف السّابقة للمتعلم.	–التّأكّد من توافر الاستعدادات اللّازمة للمهارة الجديدة.
–تعداد الأبدال والحلول الممكنة.	–إعداد المادّة على صورة مواقف أو مشكلات. –تزويد الطّلبة بالمواد الإضافية الّتي تسهّل صياغة الأبدال.	–التّفاعل مع المشكلة والبحث عن الاقتراحات المناسبة للحلّ.
–التّخطيط لإيجاد الحلول.	–مساعدة الطّلبة على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية موضوع البديل. –مساعدة الطّلبة على الحصول على المواد اللّازمة.	–اكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السّابقة والمهارة الجديدة.

	-مساعدة الطّلبة على صياغة النّواتج.	
-تجريب الحلّ واختياره والتّحقق منه.	_إعداد المواد والخبرات اللّازمة للتّجريب. -تنظيم موقف التّجريب والتّحقق من البديل. -تقييم مستويات الأداء وبناء برنامج العمل.	-تعداد أوجه التّشابه والاختلاف بين المهارة الّتي تمّ استيعابها والمهارة الجديدة لحلّ المشكلة.
-تعميم النّتائج.	-مساعدة الطّلبة على تسجيل النّتائج والشّروط. -مساعدة الطّلبة على صياغة النّتائج.	-تنظيم الخبرات لتحديد ما يحتاجونه من متطلّبات لتحقيق حدّ يسمح لهم بإنجاز المهارة.
نقل الخبرة والتعلّم إلى مواقف جديدة.	-مساعدة الطّلبة على التّعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة الّتي تمّ استيعابها والخبرة الجديدة. -تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطّلبة، يمكن للطّلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم الّتي استوعبوها.	-أن يستثمر الطّلبة المهارة الجديدة في مواقف ومشكلات جديدة.

(ينظر: يحي محمد نبهان، من الصفحة 183 إلى 192)

من خلال ما سبق يتضح لنا أنّ المعلم هو النّبض الّذي يتماشى مع مختلف المراحل العمليّة التّعليميّة. بإشرافه على تصميم المشكلة وفق نوع المادّة المدرّسة، وحسب الفئة العمرية لكي تتناسب مع قدراتهم. ومسايرة مراحل الدّرس حتّى الوصول إلى نقطة الإبداع لدى المتعلّمين.

خارطة تعلّم المشكلة.



(يوسف القطامي:457).

هـ-إيجابيات استخدام استراتيجية حلّ المشكلات:

تتميّز طريقة حلّ المشكلات بكونها تُشرك المتعلّم في العملية التّعليمية وتجعله يبني معارفه بنفسه. وهذا ما ينادي به التّدريس الإبداعي، وتتمثّل إيجابياته فيما يلي:

- « مساعدة المتعلّم على الوصول إلى أفضل الحلول والاحتمالات لحلّ معضلة محدّدة، وذلك بما يتلاءم مع مهاراته وقدراته الذّاتية.
- إعطاء الطّالب الفرصة الكافية للتّفكير بحرية والتّخطيط الهادئ لحل المشكل.

- تزويد الطّالب بالمهارات الأساسيّة اللّازمة لمواجهة مشكلات الحياة والتّفكير في البدائل المتاحة والتّعلم الذّاتي المستمر.
- تطبيق المعرفة في مواقف جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسيّة مشكلات ومسائل جديدة.
- نقل التّركيز في عملية التّدريس من مستوى التّلقين إلى التّركيز على تنمية مستويات التّفكير العليا.» [1]
- « من الطّرائق ذات المرونة أي أنّها قابلة للتّكيّف مع مختلف أساليب التّدريس.
- يكتسب الطّلبة بموجبها طرق صحيحة للتّفكير المنطقي.
- تساعد الطّلبة الاعتماد على أنفسهم وتحمّل المسؤولية.
- تنمية روح البحث والتّنقيب والتّتبع والتّحليل والاستنتاج بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المنهجية المقرّرة لا العكس.
- رسوخ المادّة في أذهان الطّلبة كونهم توصّلوا إليها بأنفسهم.» [2]

و–معوّقات استخدام استراتيجية حلّ المشكلات:

إنّ تطبيق هذه الطّريقة قد لا يؤدّي إلى نتائج إيجابية وذلك نظراً إلى وجود مجموعة من العوائق وتتمثّل فيما يلي:

- « نقص دافعية المتعلّمين أو انعدامها، وعدم إعمال العقل يعيق حل المشكلات.
- صعوبة المشكلة وعدم ملاءمتها لمستوى المتعلّمين يؤدّي إلى نفورهم من الطّريقة، وقد تؤثّر على الجانب النّفسي لهم كالإحباط وشعورهم بالعجز أمام الوضعية المشكلة.
- سيطرة المعلّم وعدم كفايته. وفشله في صياغة المشكلات يؤثّر سلباً على الطّريقة.
- كثافة المقرّرات الدّراسيّة ممّا يعيق التّدريس بطريقة حل المشكلات لأنّها تتطلّب وقتا كبيرا.

[1] – بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية ص192- 193.

[2]– ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها ص101.

- عدم توفّر الإمكانات والوسائل المساعدة في المؤسّسة.[1]

ثانيّا: استراتيجية العصف الذّهنيBrain Storming Strategy

يُعتبر العصف الذّهني من الاستراتيجيات الحديثة في ميدان التّعليم الّتي تنمّي التّفكير الإبداعي وتحفّز الطّاقات الكامنة لدى المتعلّمين، في جوّ يسمح بتوليد الأفكار والتّعبير عن الآراء من خلال التّفاعل مع الموقف التّعليمي.

جاءت هذه الفكرة كردّ فعل على الأساليب التّقليديّة السّائدة آنذاك، وما تحمله من قصور في التّوصّل إلى حلّ المشكلات المعقّدة، و "يُعدّ **ألكس أوزبورن** الأب الشّرعي لاستراتيجية العصف الذّهني في تنمية التّفكير الإبداعي "[2]، وقد" ورد في الأدب التّربوي عدد من المسميّات المترادفة للعصف الذّهني منها: القصف الذّهني، العصف الفكري، القدح الذّهني، إمطار الدّماغ، تدفّق الأفكار، توليد الأفكار، التّحريك الحر للأفكار، حلّ المشكلات الإبداعي"[3] .

أ–البعد الأنطولوجي للعصف الذّهني:

يُعرّفه **أوزبورن** بأنّه "مؤتمر ابتكاري يهدف إلى إنتاج قائمة من الأفكار يُمكن أن تقود إلى بلورة المشكلة، وتُؤدي بالنّهاية إلى تكوين حلّ للمشكلة "[4] ، كما يرى أيضا أنّه" مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادّة التّعليميّة في صورة مشكلات تسمح للمتعلّمين بالتّفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول الّتي تدور بأذهانهم مع إرجاء النّقد أو التّقييم إلى بعد الوقت المحدّد لتناول المشكلة" .[5]

---

[1] – مباركة قمقام: طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية بين الواقع والمأمول في مرحلة التعليم المتوسط –دارسة وصفية تقويمية– جملة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري – بوزريعة – الجزائر المجلد 14–العدد3 – 2022/10/01 ص11.

[2]– طارق محمّد سويدان: مبادئ الإبداع، ص98

[3]– أسامة محمّد سيد، عبّاس حلمي الجمل: أساليب التّعلّم والتّعليم النّشط، ط1، دار العلم والإيمان، القاهرة مصر، 2012، ص116

[4]– المرجع نفسه، ص118

[5]– فاطمة أحمد العابد: العصف الذّهني والتّفكير المبدع، د ط، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، 2015، ص120

جاء في معجم المصطلحات التّربويّة أنّ العصف الذّهني« أسلوب يُستخدم في دراسة مشكلة أو موضوع ما، وفيه تجتمع مجموعة من الخبراء ليصلوا إلى حلول أصيلة من خلال المناقشة وطرح الحلول والبدائل وفقا على الأداء، ويكون الهدف الرّئيس هو التّوصّل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار وليس مناقشة الآراء ونقدها».[1]

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ العصف الذّهني أحد الاستراتيجيات التّعليمية الحديثة الّتي تُستخدم لحلّ المشكلات بطريقة إبداعيّة من خلال جمع الأفكار حول المشكلة وإيجاد حلول مبتكرة لها خلال مدّة زمنيّة محدّدة في موقف تعليمي معيّن.

ب–فوائد استخدام العصف الذّهني:

إنّ العصف الذّهني له أهميّة كبيرة في تنمية قدرات المتعلّمين المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، ومن أبرز أهدافه:

- « جعل المتعلّم نشطا وعضوا فعّالا في المواقف التّعليميّة.
- تعويد المتعلّمين على احترام الآراء المختلفة وتقدير الآخرين.
- الاستفادة من أفكار الآخرين والآراء الإبداعيّة.
- حلّ الكثير من المشكلات بطرق ابتكارية وغير مألوفة.
- التّعرّف على أنماط تفكير مختلفة.
- تفعيل دور المتعلّمين في بناء الدّرس.
- تسيير التّعلّم وتنظيمه.
- شمولية العصف الذّهني للأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة ومراعاة الكم الزّماني.
- مراعاة المبادئ النّفسيّة والتّربويّة لعمليّة التّعلّم.
- تُوفّر للمتعلّمين الدّافعيّة والثّقة بالنّفس وفرص النّجاح في العمليّة التّعلّميّة.
- استثمار إمكانات المتعلّمين إلى أقصى درجة ممكنة من خلال جذب تفكيرهم وانفعالاتهم.

[1]– أسامة محمّد سيد، عبّاس حلمي الجمل: أساليب التّعلّم والتّعليم النّشط، ص119

- تنمية الجوانب الانفعاليّة والقيميّة لدى التّلاميذ والمهاريّة»[1] .

ج–المبادئ الأساسيّة للعصف الذّهني:

اقترح **أوزبورن** مجموعة من المبادئ الأساسيّة الّتي يرتكز عليها العصف الذّهني وهي:

❖ إرجاء التّقييم: فلا يجوز« تقييم أيّ من الأفكار المتولّدة في المرحلة الأولى من الجلسة، لأنّ نقد أو تقييم أيّ فكرة بالنّسبة للفرد المشارك سوف يُفقده المتابعة، ويصرف انتباهه من محاولة.

الوصول إلى فكرة أفضل، لأنّ الخوف من النّقد والشّعور بالتّوتّر يعيقان التّفكير الإبداعي» [2] ، فنقد أي فكرة قبل اكتمال العمل ووصوله إلى حالته النّهائيّة يُؤدي إلى توقيف التّفكير وفشل الجزء الإبداعي منه.

❖ إطلاق الحريّة: وتعني «التّحرّر ممّا يُعيق التّفكير الإبداعي، وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التّحفّظ»[3] ، وذلك لتعزيز الإنتاج وتسهيل حلّ المشكلة، وإتاحة الفرص لمزيد من الأفكار الفعّالة والآراء القويّة، وتقبّل كلّ الأفكار سواء كانت واقعيّة اعتياديّة أو غريبة وغير واقعيّة.

❖ الكم يولّد الكيف: هذا من خلال «التّركيز على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها، استنادا على المبدأ القائم على افتراض أنّ الأفكار والحلول للمشكلات تأتي بعد حلول غير مألوفة أو أفكار أقلّ أصالة »[4] ، وبالتّالي كلّما ازداد عدد الأفكار ارتفعت نسبة الأفكار الجيّدة والمفيدة.

❖ البناء على أفكار الآخرين: من خلال إمكانيّة تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة وإعادة تحويرها وتوليدها.

د–مراحل العصف الذّهني:

❖ تحديد المشكلة: على المعلّم أن يُقدّم للمتعلّمين معلومات مبسّطة حول المشكلة الّتي سيتّم عصف الذّهن حولها، و «يُحلّلها إلى عناصر أوليّة لتحفيزهم، وتشكيل نقاط الغموض حولها دون إعطاء التّفاصيل

[1]– بديع القساعلة: أساليب واستراتيجيات التّعلّم، ط1، المركز السّيكولوجي للنّشر الإلكتروني، فلسطين، 2021، ص43 _44.

[2]– أسامة محمّد سيد، عبّاس حلمي الجمل: أساليب التّعلّم والتّعليم النّشط، ص133.

[3]– المرجع نفسه، ص133.

[4]– المرجع نفسه، ص133.

بصورة كبيرة حتّى لا يحصرهم في مجال معيّن[1]» ، وتكون المناقشة في مجموعات «يستعين فيها المعلّم بمجموعة الوسائل التّعليميّة، مع مناقشة المتعلّمين عن موضوع المشكلة للتّأكّد من فهمهم لها»[2]

❖ إعادة صياغة المشكلة: يقوم فيها المعلّم بتحديد دقيق للمشكلة من خلال« طرح تساؤلات وإخضاع المشكلة لمزيد من الدّراسة والتّمحيص» [3].

❖ تصوّر الحلول الممكنة: يتمّ في هذه المرحلة «وضع تصوّرات للمشكلة، من خلال إدلاء المتعلّمون بأكبر عدد ممكن من الأفكار ضمن جوّ يتّسم بقبول هذه الأفكار ويحترمها » [4]، مع الالتزام بقواعد العصف الذّهني، وتدوينها على الصّبورة مع حذف ما تكرّر منها في كلّ مجموعة، و« تتمّ عمليّة توليد الأفكار في مدّة زمنيّة معيّنة، يحدّدها المعلّم انطلاقا من تقسيمه لوقت الحصّة» [5]كما يلعب المعلّم دورا مهمّا خلال هذه الجلسة بحيث « يتدخّل في الوقت المناسب دون أن يُشعر المتعلّمين بأنّ تدخّله مفاجئ، مع العمل على تشجيعهم وتحفيزهم على طرح الأفكار» [6] ، والتّأكيد على الانضباط في العمل، والحرص على اشتراك كلّ المتعلّمين في طرح أفكارهم ضمن مجموعاتهم.

❖ تقويم الأفكار: تُقوّم الأفكار من خلال اختيار أفضلها، بحيث يحدّد المعلّم معايير لقبولها، مع استبعاد كلّ فكرة تخرج عن حدود المعايير أو عن موضوع المشكلة، ثمّ تُطوّر الأفكار المنتقاة وتُحسّن للوصول إلى أفضل حلّ للمشكلة المطروحة.

هـ-الأهمية التّعليميّة لاستراتيجية العصف الذّهني:

أثبتت الدّراسات الحديثة في ميدان التّعليمية أنّ الاستراتيجية التّعليميّة الفعّالة هي الّتي تنسجم مع النّظرة الحديثة للعملية التّعليميّة الّتي تعتبر المعلّم موجّها ومرشدا بينما المتعلّم مساهما فعّالا في بناء تعلّماته، وهذا ما تقوم عليه استراتيجية العصف الذّهني، ممّا يُكسبها أهمّية بالغة في تفعيل هذه العملية.

---

[1]- يحي محمّد نبهان: العصف الذّهني وحلّ المشكلات، ص07.

[2]- محمّد حمد الطّيطي: تنمية قدرات التّفكير الإبداعي، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2004، ص160.

[3]- المرجع نفسه، ص161.

[4]- يحي محمّد نبهان: العصف الذّهني وحلّ المشكلات، ص08.

[5]- المرجع نفسه، ص08.

[6]- ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ص198.

تكمن أهمّيتها فيما يلي:

بالنّسبة للمعلّم:

❖ تُتيح للمعلّم فرصة تتبّع مجرى تدفّق الأفكار، وطرق سير الفكرة في أذهان المتعلّمين ممّا يُعطيه فكرة عن الاتّجاهات الّتي يُنتجها المتعلّمين في معالجتهم لمشكلة ما أو موقف مفتوح الاحتمالات.

❖ تساعد هذه الاستراتيجية في معرفة المتعلّمين ذوي القدرة الإبداعيّة في طرح الأفكار، وإيجاد الحلول الجديدة والأصيلة.

❖ تُمكّن المعلّم من معرفة المخزون المعرفي، وأساليب معالجة المتعلّم للأفكار الّتي كثيرا ما تتطلّبها مواقف من الحياة اليوميّة، أي أنّ الفرد يُواجه في حياته عددا من المشكلات لا يُتاح له الوقت للتّفكير أو تنظيم أفكاره ومعالجتها بالشّكل الّتي تُتيحه هذه الاستراتيجية.[1]

بالنّسبة للمتعلّم:

❖ تُتيح استراتيجية العصف الذّهني للمتعلّمين فرصة ممارسة التّفكير الجماعي التّعاوني، الّذي يهدف إلى تحقيق مزيد من الإنتاج الفكري للأفراد، وتُحمّلهم مسؤولياتهم كأعضاء في الجماعة، وهذا ما يُنمّي لديهم مهارات القيادة ومهارات التّواصل، والوعي بأهمّية الوقت.

❖ تُساعد في الوصول إلى مراحل مختلفة من الإبداع، ولا تتوقّف عند توليد الأفكار لدى المتعلّم، بل تمتّد إلى تنمية الاتّجاه الإيجابي نحو التّفكير الجماعي التّعاوني، الّذي يعتمد على حرّية التّعبير عن الرّأي، واحترام آراء الآخرين.

❖ يعتبر بعض علماء التّربية أنّ العصف الذّهني استراتيجية علاجيّة، لأنّها تُتيح للمتعلّم جو التّعبير عن رأيه دون أن يقوم أي فرد برفض فكرته، ممّا يُساعده على التّحرّر والتّخلّص من مشاعر الخجل والتّردّد والخوف، وهذا يُعزّز ثقته بذاته. [2]

[1]- فاطمة أحمد العابد: العصف الذّهني والتّفكير المبدع، ص128.

[2]- ينظر زيد الهويدي: الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتّحدة، 2008، ص258.

و–مميّزات التّدريس بالعصف الذّهني:

لاستراتيجية التّدريس بالعصف الذّهني مجموعة من المميّزات خلال الحصّة التّعليميّة وهي:

- الجاذبية البديهية (حدسية): يشعر المتعلّم بنوع من الرّاحة العقليّة والنّفسية لإطلاق ما يجول في عقله بحرّية تامّة «حيث إنّ الحكم المؤجّل للعصف الذّهني يُنتج المناخ الإبداعي، ممّا يخلق جوّا حرّا للتّفكير البديهي بدرجة كبيرة» .[1]
- عملية بسيطة: لا يتقيّد بقواعد خاصّة في إنتاج الفكرة، ولا يحدّه نقد ولا تقويم.
- عملية مسلّية: فكلّ فرد يُشارك في مناقشة الجماعة لحلّ المشكلة بالاشتراك في الرّأي والمزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.[2]
- عملية علاجية: يكون للمتعلّم حرّية الكلام في تركيب الأفكار بشكل تسلسلي، دون الشّعور بالحرج أو الخجل، ودون الخوف من النّقد، وتعوّده على احترام الآخرين والاستماع لآرائهم.
- عملية تدريبية: استراتيجية العصف الذّهني طريقة مهمّة، فثير الخيال والمرونة والتّدريب على التّفكير الإبداعي، كما أنّها «تساعد التّلاميذ على تعلّم كيفية إدارة جلسة نقاش، والبحث عن الحلول الإيجابية للمشكلات الّتي تواجههم، كما تشجّع على الأصالة والتّجديد والمرونة والاستقلاليّة في شخصياتهم وتفكيرهم.[3]»

ز–معوّقات استخدام استراتيجية العصف الذّهني:

العصف الذّهني يعني وضع الذّهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتّفكير في كلّ الاتّجاهات، لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح. وهذا يتطلّب إزالة جميع العوائق والتّحفّظات الشّخصية أمام الفكر ليفصح المتعلّم عن كلّ خلجاته وتخيّلاته، والقدرة على إظهار إبداعه، «لكن يحول دون تفجّر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتّطبيق عدد من المعوّقات الّتي تُقيّد الإبداعية» [4]. هي:

---

[1]– يحي محمّد النّبهان: العصف الذّهني وحلّ المشكلات، ص20.

[2]– يُنظر، فاطمة العابد: العصف الذّهني والتّفكير المبدع، ص137.

[3]– المرجع نفسه، ص138.

[4]– يحيي النّبهان: العصف الذّهني وحلّ المشكلات، ص10.

❖ معوّقات إدراكية: تتمثّل في تبنّي المتعلّم طريقة واحدة للنّظر للأشياء والأمور« فهو لا يُدرك المشكل إلّا من خلال الأبعاد الّتي تُحدّدها النّظرة المقيّدة الّتي تُخفي عنه الخصائص الأخرى لهذه المشكلة» . [1]

❖ معوّقات نفسية: تكمن في الخوف من الفشل ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها و «للتّغلّب على هذا العائق يجب أن يُدعّم الفرد ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع، وبأنّه لا يقلّ موهبة وقدرة عن العلماء الّذين اخترعوا واكتشفوا.»[2]

❖ التّركيز على ضرورة التّوافق مع الآخرين: يرجع ذلك إلى« الخوف من الظّهور أمام الآخرين بمظهر يدعو للسّخرية لأنّه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنّسبة لهم» . [3]

❖ القيود المفروضة ذاتيا: يُعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التّفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنّ «الشّخص يقوم من تلقاء نفسه بوعي أو دون وعي بفرض قيود لم تُفرض عليه لدى التّعامل مع المشكلات.» [4]

❖ التّسرّع في تقييم الأفكار: يُعدّ عائقا اجتماعيا في عملية التّفكير الّذي عادة «ما تفتك بالفكرة في مهدها، وما يُصيب صاحب الفكرة من إحباط عند الإحساس بالرّفض.» [5]

ممّا سبق يُمكن القول أنّ العصف الذّهني استراتيجية تُستخدم خلال الموقف التّعليمي لضمان تفاعل المتعلّم مع الحصّة التّعليمية، وجذب انتباهه حول المادّة المعرفية ليكون قادرا على توليد أكبر عدد من الأفكار الّتي تخدم الموضوع لحلّ المشكلة خلال فترة زمنّية محدّدة في جو تسوده الحرّية في طرح الأفكار الجديدة بعيدا عن التّقييم والنّقد، يساعد هذا في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات والتّكيف مع المعلّم والمحتوى التّعليمي المقدّم.

[1]- يحيي النّبهان: العصف الذّهني وحلّ المشكلات، ص11.

[2]- فاطمة العابد: العصف الذّهني والتّفكير المبدع، ص140.

[3]- المرجع نفسه، ص140.

[4]- المرجع نفسه، ص141.

[5]- يحي نبهان: العصف الذّهني وحل المشكلات، ص12.

ثالثا: استراتيجية قبّعات التّفكير السّت Six Thinking Hats Strategy

ترجع استراتيجية قبّعات التّفكير السّت إلى أواخر السّتينات في القرن العشرين، و «مصمّمها الطّبيب البريطاني **ادوارد دي بونو**، حيث قسّم التّفكير عند الانسان إلى ستّة أنماط، يُمثّل كلّ نمط قبعة يلبسها الفرد أو يخلعها حسب تفكيره.» [1]

أ-البعد الأنطولوجي لقبّعات التّفكير السّت:

هي استراتيجية «تقوم على تقسيم التّفكير إلى ستّة أنماط، واعتبار كلّ نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللّحظة، وكلّ نمط يُمثّله لون بحيث يستطيع المفكّر أو المحلّل أو المبدع أن يستخدم كلّ نمط متى شاء، أو أن يُحلّل طريقة تفكير المتحدّثين أمامه بناء على نوع القبّعة الّتي يرتدونها.»[2]

ويعتقد **دي بونو** «أنّ هذه الطّريقة تُعطي الإنسان في وقت قصير قدرة كبيرة على أن يكون متفوّقا وناجحا في المواقف العمليّة والشّخصية، وأنّها تُحوّل المواقف السّلبية إلى مواقف إيجابية، والمواقف الجامدة إلى مواقف مبدعة من خلال تنسيق العوامل المختلفة للوصول إلى الإبداع»[3] ، وقد «اختار **دي بونو** مفردة **القبّعة** لأنّ مكان وضعها الرّأس، والرّأس الموقع الّذي يحدث فيه التّفكير وكأنّه يُريدها أن تُوجّه تفكير من يرتديها » [4]، « والقبّعة هنا لا يُقصد بها المعنى الحرفي لها، وإنّما يشار لها بطريقة نفسية ترمز لطريقة تفكير معيّنة تتلاءم مع لون تلك القبّعة ودلالة خصائصها، فالفرد لا يلبس قبّعة حقيقية، وإنّما للتّعبير عن طريقة التّفكير والانتقال من طريقة لأخرى في المواقف الّتي يتعرّض لها الفرد سواء في المؤسّسات التّعليمية أو العملية، أو على المستوى الشّخصي » [5].

---

[1]- محمّد عبد السّلام: استراتيجيات التّدريس الحديثة، مكتبة نور، د ط، 2021، ص333.

[2]- طارق محمّد السويدان: مبادئ الإبداع، ص100.

[3]- المرجع نفسه، ص101.

[4]- خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد الأردن، 2014، ص8.

[5] - يُنظر: محمّد عبد السّلام: استراتيجيات التّدريس الحديثة دليل المعلّم النّاجح، مكتبة نور، (د ط)، 2021، ص333.

ب–تعريف التّدريس وفق استراتيجية قبّعات التّفكير السّت:

هي «طريقة لتدريس مهارات مادة دراسية ما تقوم على الإبداع وتحسين التفكير، والسماح للمتعلمين بالانتقال من نمط تفكير إلى آخر، حيث يتم تحديد نمط التفكير لديهم حسب لون القبعة التي يريدونها، ويقوم المعلم أثناء التدريس بهذه الطريقة بإتباع الخطوات الآتية: تحديد المشكلة، تحديد الأهداف، تنفيذ طريقة القبعات الست من خلال الانتقال من نمط تفكير إلى آخر حسب المطلوب في الموقف التعليمي، ثم التقويم الختامي[1]» .

تُعدّ استراتيجية قبّعات التّفكير السّت من أهمّ الاستراتيجيات الحديثة الّتي تُسهم في استخدام التّفكير بطريقة واعية، إذ يعلم مستخدمها مسبقا الكيفية الّتي سيسير وفقها تفكيره.

ج–فوائد استراتيجية قبّعات التّفكير السّت في العملية التّعليمية التّعلّمية:

الهدف الأساسي للقبّعات السّت هو «تبسيط عملية التّفكير بحيث نتعامل مع شيء واحد في كلّ مرّة، حيث إنّ استخدام القبّعات يُمثّل طريقة سهلة لتغيير طريقة التّفكير ولعب الأدوار، بحيث يتمّ عزل الأنا وتأثيرها، وتصبح طريقة التّفكير أشبه بلعبة، كما أنّ عملية اتّخاذ القرار تحتاج باستخدام هذه الطّريقة أقلّ من نصف الزّمن الّذي تحتاجه عادة »[2]، وهذا يُؤدّي إلى «توليد الطّاقة العقلية، من خلال مناقشة مواضيع مختلفة، وحلّ المشكلات، والتّوصّل إلى قرارات، إضافة إلى استكشاف البدائل، وتنمية التّفكير الجماعي المؤدّي إلى نتاجات إبداعية وظيفية»[3] .

د–أهداف التّدريس باستراتيجية قبّعات التّفكير السّت وعوامل نجاحها:

كلّ متعلّم بإمكانه اســتخدام أنماط تفكير جميع القبّعات في فترات مختلفة، واســتعمالها يُحقّق مجموعة من الأهداف، أبرزها:

[1]– فتيحة بن عرعور، بلال بن زروال، بلقيدومي بلقاسم (2018): التّدريس الفعّال باستخدام نظرية القبّعات السّت في التّفكير، مجلّة العلوم النّفسية والتربوية، 7(2)، ص119.

[2]–خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ص8

[3]–يُنظر: المرجع نفسه، ص9

❖ عزل الأنا وتحديد الأدوار: «تتيح لنا القبّعات أن نفكّر، ونُعلن عن آرائنا دون خوف من النّقد أو السّخرية أو التّجريح»[1] .

❖ توجيه الانتباه:« فالتّفكير لا يجب أن يكون مجرّد ردود أفعال، بل يجب فتح المجال لتركيز الانتباه إلى كلّ مظاهر الموضـــوع المختلفة من زاوية معيّنة»[2] ، وبالتّالي نُفكّك عملية التّفكير، فبدل القيام بعدّة أعمال في آن واحد، نقوم به على عدّة أجزاء ثمّ نجمعه، وبالتّالي كلّ جزء تتوفّر له نفس نسبة الاهتمام.

❖ الملائمة: «تتيح لنا رمزية القبّعات السّت سؤال الآخرين بطريقة ملائمة إلى تغيير نمط التّفكير» [3].

❖ وضع قواعد اللّعبة: من خلال الالتزام بالقواعد والقوانين الخاصة بجلسة قبّعات التّفكير السّت.

هـ-كيفية تطبيق استراتيجية قبّعات التّفكير السّت:

جدول (04) تطبيق استراتيجية قبّعات التّفكير السّت في القسم

عند المعلّم:	عند المتعلّم:
مرحلة التّخطيط للدّرس: ✓ تحليل المحتوى بأن تنفّذ خريطة معرفية تدوّن عنوان الدّرس ثمّ تقوم بتحليل المعلومات. ✓ تصنيف المحتوى تبعا للقبعة المناسبة. ✓ قد لا يتوفر في المحتوى ما يناســـب جميع القبعات الست. ✓ تنظيم المعلومات الخاصّة بكلّ قبّعة.	يفضل أن تطبق تقنية القبعات الست في فريق يـــتم تشكيله للتّفكير، ويمكن تطبيقها بشكل فردي إن لم يتيسّر وجود فريق.
مرحلة التّنفيذ:	يقوم رئيس الفريق في البداية بتحديد الموضـــوع المراد التّفكير فيه.

[1]- خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ص10.

[2]- المرجع نفسه، ص10.

[3]- إدوارد دي بونو: قبّعات التّفكير السّت، ترجمة خليل الجيوسي، المجمّع الثّقافي، أبو ظبي الإمارات العربية المتّحدة، (د ط)، 2001، ص47.

✓ في بداية الحصة يمهّد المعلّم للدّرس كالعادة، وتنفّذ إجراءات الدّرس العادية من قراءة نص ...الخ. وعند البدء في مناقشة محتوى النص يبدأ المعلّم بالطّلب من المتعلّمين وضع القبعة البيضاء، مذكرّا إياهم بما عليهم فعله (معرفة الحقائق والسّؤال عنها والإجابة حولها، فضلاً عن الأشكال والرّسوم إن وجدت). ✓ وهنا يُذكّرهم بالاهتمام بتلخيص الأفكار وماذا تعلّموا من هذه الأفكار، كأن يلخصّوا أهّم الفوائد، بمعنى أنّ المعلّم يفتح حدود التّفكير بالموضوع ليكون التّلاميذ أكثر توسّعا وتعمّقا وفقا لتصوّراتهم وتخفيفا للقيود الّتي تعترضهم في العادة. ✓ تذكيرهم بالتّركيز على الأفكار المبدعة والبدائل المتعدّدة لمعظم المشكلات الّتي تمّ الوقوف عليها سابقا، والنّظر إليها من منظور جديد متفائل.	
مرحلة التّقويم: ✓ يعتمد على القبّعة الزّرقاء (تنظيم التّفكير أو التّفكير الشّمولي)، حيث يطلب المعلم من التّلميذ ترتيب أحداث الدّرس. ✓ تلخيص الأفكار للوصول إلى فهم الموضوع بأقل جهد ووقت. ✓ كتابة خلاصة عن موضوع الدرس.	ليس هناك قبّعات حقيقية، ولكن على رئيس الفريق تذكير فريقه بنمط التّفكير، ولونه بين الحين والآخر.

	يُبدأ أولّا بالقبّعة البيضاء لجمع المعلومات، ويستحسن أن ينتقل إلى الصّفراء للبحث عن الجوانب الإيجابية.
	دور رئيس الفريق سيكون تحديد متى يتمّ الانتقال من نمط إلى آخر، ليس هناك ترتيب ملزم للتّنقل بين الأنماط، ولكن يُفضّل الابتداء بالأبيض ثمّ الأصفر، ويُترك الأخضر والأزرق في النّهاية، وعند التّفكير بالأزرق يكون التّركيز فقط على التأكّد من شمولية عملية التّفكير لجميع الأنماط.
	يستمّر العمل حتّى انتهاء الوقت المحدد أو استكمال جميع الأنماط والأفكار المطروحة، وكلّ نمط يتمّ جمعه في ورقة منفصلة.

(ينظر، شادية عبد الحليم تمّام، 275)

و-دلالة قبّعات التّفكير السّت:

2- القبّعة البيضاء:White Hat

ترمز للتّفكير الحيادي (Neutral Thinking) القائم على أساس التّساؤل، من أجل الحصول على حقائق، «ويُركّز أصحاب هذه القبّعة على طرح المعلومات أو الحصول عليها، والتّجرّد من العواطف، وإعطاء الرّأي، كما يهتّم بالوقائع والأرقام والإحصاءات، إضافة إلى كونه منصت ومستمع جيّد» [1].

2-القبّعة الحمراء: Red Hat

تشير إلى التّفكير العاطفي (Emotional Thinking)، «يقوم على ما هو كامن في أعماق الفرد من عواطف ومشاعر، وكذلك يقوم على الحدس من حيث هو رؤية مفاجئة أو فهم خاطئ لموقف معيّن [2]. »كما «تتوقّف قوّة تأثير المشاعر على التّفكير على مدى قوّة خلفية العواطف واستثارتها بإدراك معيّن، واحتوائها وإظهارها دون الاهتمام بصحة الحقائق والمعلومات، فيظهر الجانب غير العقلاني للفرد، وتتميّز بالتّحيّز

[1]- طارق محمّد السويدان: مبادئ الإبداع، ص103.

[2]- خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ص16.

لتخمينات لا يصلح منها أن تكون فرضيات» [1]، أي أن الفرد من خلال هذه القبّعة يميل إلى استخدام عواطفه وجانبه الوجداني في المواقف الّتي يتعرّض لها.

3-القبّعة السّوداء: Black Hat

هي رمز التّفكير النّقدي(Critical Thinking) ،« الخاص بالحذر والحيطة، وتلمّس الخطر قائم على النّقد والتّشاؤم والسّلبية، سواء في تصوّراته أو في تقييمه للمواضيع يركّز على أدقّ التّفاصيل بسبب عدم الرّضا، ونقد الآراء باستخدام المنطق»[2] ، من خلال البحث عن نقاط الضّعف ومصادر الخطر والفجوات والهفوات، مع توضيح الأسباب الّتي أدّت إلى الفشل من عوائق ومشاكل وتجارب فاشلة.

4-القبّعة الصّفراء: Yellow Hat

ترمز إلى التّفكير الإيجابي(Positive Thinking) ، «وهو عكس التّفكير النّقدي السلبي، يعتمد على التّقييم الإيجابي، كما أنّه خليط من التّفاؤل والرّغبة في رؤية الأشياء تتحقّق للحصول على المنافع»[3]،«وهناك فئة قليلة من النّاس يتّبعون هذا النّمط من التّفكير لأنّه يتماشى مع أفكارهم، وتفاؤلهم يُؤدّي أحيانا إلى اتّخاذ قرارات مبالغ فيها»[4] ، وهذا نتيجة نظرتهم التّفاؤلية للمواقف وعدم تقديمهم لنقاط الخلل في الفكرة.« مجالاته الأساسية هي حلّ المشكلات مع التّركيز على احتمالات النّجاح والفشل، ودعم الآراء الّتي تُؤدّي إلى نجاح الفكرة، واغتنام الفرص المتاحة واستغلالها في تفكيك المشكلة، مع التّشجيع على التّقدّم في الإنتاج والإنجاز، وتعزيز الأفكار الإبداعية وتقييمها» [5]، وبالتّالي فهذا النّوع من التّفكير يرمي إدراج الأفكار الإبداعية لتحصيل نتاجات إبداعية ناجحة.

[1]- خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ص16.

[2]- طارق محمّد السويدان: مبادئ الإبداع، ص108.

[3]- المرجع السّابق، ص21.

[4]- المرجع السّابق، ص111.

[5]- المرجع السّابق، ص24.

5-القبّعة الخضراء: Green Hat

تُعبّر عن التّفكير الإبداعي(Creative Thinking) ،«كون اللّون الأخضر يُمثّل نموّ النّبات والتّغيّر والخروج من الأفكار القديمة وتجاوز التّفكير الاعتيادي مع التّغاضي على إصدار الأحكام القبلية »[1] ، يحرص أصحابها على تجريب أفكار أصيلة والاستعداد لممارستها واستخدام الوسائل الجديدة مع استغراق الوقت والجهد لتعديل الأفكار وتطويرها حتى تُصبح جاهزة لإعمالها.

6-القبّعة الزّرقاء:Bleu Hat

تدلّ على التّفكير الموجّه(Holistic Thinking) « أي الشّمولي نحو النّظرة العامة للفكرة للوصول إلى أحسن نتيجة، من خلال القدرة على توجيه التّفكير بشكل محدّد نحو المسألة المطروحة، مع الانتباه إلى أيّ انزلاق أو ابتعاد عن الموضوع الّذي يدور حوله الإشكال »[2] ، وذلك من خلال برمجة خطوات التّنفيذ وترتيبها ثمّ تحليلها للخروج باقتراحات عملية فعّالة ومناسبة.

والجدول الآتي يوضّح باختصار دور كلّ قبّعة خلال المواقف التّعليمية الّتي يُواجهها المتعلّم والطّريقة الّتي يسير وفقها تفكيره.

جدول (05) يمثّل أنماط قبّعات التّفكير السّت، وكيفية سير الحصّة بانتهاج هذه الاستراتيجية

القبّعة البيضاء	تمثّل التّفكير الحيادي، وهي محطّة النّظر في المعلومات والحقائق المتاحة المتعلّقة بالمشكلة أو الموضوع الّتي يجمعها المتعلّم للإجابة عن الأسئلة، والتّعرّف على مزيد من التّعلّمات الّتي يحتاجها والمصدر الّذي يُوفّرها.
القبّعة الحمراء	تُشير إلى التّفكير العاطفي، يصف المتعلّم خلالها شعوره أو شعور الآخرين حول الموضوع أي أنّها تتبلور حول الجوانب العاطفية.
القبّعة السّوداء	تدلّ على التّفكير السّلبي، حيث يُركّز المتعلّم في الجوانب السّلبية للمشكلة مثل المعوّقات واحتمالات الفشل والنّتائج المترتّبة عن ذلك.

[1]- خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ص26.

[2]- المرجع نفسه، ص27.

القبّعة الصّفراء	تتمحور حول التّفكير الإيجابي، يتمّ في هذا النّمط من التّفكير مناقشة الجوانب الإيجابية للموضوع المدروس، وعوامل نجاحه، والآمال المرجوة منه والآفاق المخطّط تنفيذها، والفوائد الّتي سيتّم تحصيلها.
القبّعة الخضراء	يتبلور خلالها التّفكير الإبداعي، من خلال توليد الأفكار الابتكارية، وتوليد حلول إبداعية للمشكلات الواقعة.
القبّعة الزّرقاء	ترمز إلى التّفكير الموجّه، وذلك بالتّدبّر فيه وضبطه من خلال وضع خطّة محكمة لحلّ المشكلة المتعلّقة بالموقف التّعليمي، والتّمكّن من ضبط سير العملية بالنّحو المثالي، وتقييم النّتائج المتوصّل إليها لاتّخاذ القرار اتّجاهها.

محمّد خضر عبد المختار(ص31)

و–مزايا استراتيجية قبّعات التّفكير السّت:

➢ عند المتعلّم[1]:

❖ تخصّص مساحة وزمنا للتّفكير الإبداعي.

❖ تسمح بالقيام بعمليات الاستقصاء لجمع المعلومات، وبعمليات التّفكير الإيجابي والتّفكير النّقدي والتّعبير عن المشاعر.

❖ تسمح للمتعلّم بالمشاركة في جميع مراحل الدرس

❖ تتيح الفرصة لاستكشاف موضوع ما بعمق وتفحّص.

❖ البعد عن الصّراع والجدل نتيجة ارتداء كلّ متعلّم قبّعة معيّنة في وقت واحد.

❖ تسمح بتقديم أنشطة متنوّعة مرتبطة بأنماط التّفكير المختلفة.

❖ تعطي المتعلّم المرونة في التّفكير.

❖ يتم في ظلّها ممارسة الخطوات العلمية الصّحيحة للتّفكير: البحث عن المعلومات (القبّعة البيضاء)، التّعبير عن المشاعر (القبّعة الحمراء)، المقترحات والبدائل (القبّعة الخضراء)، البحث عن إيجابيات

[1]– شادية عبد الحليم تمّام، صلاح أحمد فؤاد صلاح: الشّامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، مركز دي بونو لتعليم التّفكير، عمّان الأردن، ط1، 2016، ص260.

(القبّعة الصّفراء)، التّحذير من السّلبيات (القبّعة السّوداء)، الضّبط والتّنظيم والتّنفيذ (القبعة الزرقاء).

- ❖ تشجّع مساهمة التعبير دون حساسية (النقد، الإبداع، التفاؤل، التشاؤم، السلبية...، الخ)
- ❖ كل متعلّم يتدرّب حسب القبّعة الّتي تساعده على فهم أفضل وسماع كل الحساسيات.
- ❖ يتمّ تحفيز الطّاقة الإبداعية من خلال المناخ الودّي المتبادل بين الأعضاء.
- ❖ يُسمح للمتعلّم بقول أشياء دون التّعرّض لخطر السّخرية.
- ❖ يتم إنشاء الوعي بوجود وجهات نظر متعدّدة حول موضوع أو مشكلة.

➢ عند المعلّم[1]:

- ❖ ابتعاد المعلّم عن أسلوب الإلقاء والشّرح التّفصيلي لموضوع الدّرس.
- ❖ مشاركة التّلاميذ في جميع المناقشات المطروحة بفاعلية.
- ❖ اختفاء السلبية من المتعلّمين، وتقليل الجهد على المعلّم، بحيث يُصبح المتعلّم المنشّط للحصّة التّعليمية.
- ❖ تحقيق مبدأ تدارس وفهم الموضوع المطروح بوعي وفهم عالٍ.
- ❖ عدم إغفال المعلّم ما يتوجّب عليها من نشاطات لتنفيذ الدّرس.
- ❖ عدم تأثير القبّعات على ما يجب تنفيذه، بل تُساعد على تنظيم المعلومات والحوار.
- ❖ تحقيق مبدأ التّفكير المتوازي، بحيث أنّ الجميع يفكّر في ذات الفكرة وفي نفس الوقت.

ز-عيوب استراتيجية قبّعات التّفكير السّت[2]:

- ✓ قد ينشغل المتعلّمون بفكرة القبّعات في حدّ ذاتها عن موضوع الدّرس الأصلي.
- ✓ تحتاج إلى تدريب المعلّم كي يتمكّن من إدارة الصّف، وكذلك تدريب المتعلم خصوصا في الالتزام بالوقت لكل قبّعة.

[1]- شادية عبد الحليم تمّام، صلاح أحمد فؤاد صلاح: الشّامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، ص 276.

[2]- المرجع نفسه، ص277_278.

- ✓ الاستغراق في بعض القبّعات عن غيرها خاصّة القبعة الحمراء، لأنّها تشغل الجانب العاطفي لدى المتعلّمين ممّا يُودّي إلى تضييع الوقت الكثير خلالها دون تحقيق أهداف الدّرس.
- ✓ صعوبة توفير الوقت اللاّزم للتّدريس بهذه الاستراتيجية.

تعتمد استراتيجية قبّعات التّفكير السّت على الحوار والمناقشة بين الأفراد حول القضايا والمشكلات المطروحة، لإيجاد أفكار مستجدّة تُمكّن من التّوصّل إلى الحلّ المثالي، وبالتّالي تنوّع التّفكير وتعدّده يفتح المجال للإبداع، حيث يُدرك فيها الفرد أنّ هناك مناحٍ عدّةٍ لفهم المشكلة، وتوليد آراء مُجدية لحلّها، وتعزيز فعالية الاتّصال والتّواصل الّذي يُعتبر عنصرا بالغ الأهمّية في نجاح العملية الإبداعية.

خلاصة الفصل الأول:

يتّضح من خلال ما سبق أنّ الإبداع قدرة كامنة لدى الإنسان وخاصية تحتاج إلى استثمار من قبل الفرد والبيئة. ومن هذا القبيل فإنّ الدّراسات المعاصرة تدعو إلى إدراجه في ميدان الدّيداكتيك، وذلك بجعل كلّا من المعلّم والمتعلّم والمنهاج الدّراسي والبيئة التّعلّمية عناصر إبداعية، وإدراج الأسرة كأولّ مؤسّسة تربوية في هذا المجال يُلزم وعيها بالتّربية الإبداعية الحديثة، لكي يصبح الفرد قادراً على الإبداع بنفسه ومع الجماعة إما إبداعاً تعبيرياً، أو ابتكارياً، أو تجدّيدياً، أو تخيّلياً، متمكّنا من مهارات التّفكير الإبداعي، قادراً على الإحساس بمشكلات العصر.

ولكي يكون الفرد مبدعاً لا بدّ من تهيئة بيئة تعليميّة إبداعية تحتوي على كل متطلّبات العصر، تشمل معلّمين قادرين على التّدريس بالاستراتيجيات الحديثة كحلّ المشكلات والعصف الذهني وقبّعات التّفكير السّت وغيرها ومنهاجا يُسطّر الإبداع كهدف رئيسي للعمليّة التّعليمية. وبالّتالي نتوصّل إلى أنّ الإبداع ميزة بشرية تتوفّر لدى كلّ البشر، وليست حكراً على ذلك النّفر من العباقرة تحتاج إلى من يُثيرها ويُحفّزها. ويمكن الارتقاء بواقعنا إلى أعلى مستويات التّفكير لبلوغ ذروة الإنتاجات الأصيلة وهو التّفكير الإبداعي.

الفصل الثّاني:

دراسة ميدانية حول تجلّيات الإبداع في المنظومة التّربوية الجزائرية

دراسة في الماهية والآفاق. السّنة الثّالثة متوسّط مادّة اللّغة العربية.

-منهجية البحث وإجراءاته الميدانية.

-عرض وتحليل نتائج الدّراسة. (الاستبيان والدّراسة الاستطلاعية).

-ماهية التّفكير عند محاور العملية التّعليمية بين الإبداعية والنّمطية ومظاهره في مادّة اللّغة العربية.

-آفاق التّطوير من الواقع التّعليمي في المنظومة التّربوية الجزائرية (اللّغة العربية أنموذجاً).

تمهيد:

ميّز الله تعالى الإنسان وكرّمه عن باقي المخلوقات الأخرى، بالتّفكير النّافع له ولمجتمعه وللبشرية. وتُعدّ تنمية الإبداع ومهاراته مسؤولية المؤسّسات التّربوية والاجتماعية، واعتباره عملية متكاملة لابدّ منها في الحاضر، ونقطة تغيير في مستوى التّعليم الجزائري؛ وتمهيداً لمقاربة بيداغوجية تحسّن من واقعنا. وذلك لإعداد جيل مختلف عمّا سبقه، يمتاز بإعمال تفكيره في أعلى مستوياته أي مستوى التّفكير الإبداعي.

تتجلّى أهمّية دراستنا في معرفة واقع التّعليم انطلاقا من مرحلة المتوسّط " السّنة الثّالثة" في مدى امتثال الإبداع لدى كلّ أطراف العمليّة التّعليمية التّعلّمية، والعوامل المؤثّرة في ذلك. وهل يمكن للنّظرية الإبداعية أن تصبح مقاربة للغد.

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية في مجريات الدّراسة الميدانية، الّتي تسمح بتحويل المعطيات النّظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الّذي أُجريت من أجله هذه الدّراسة، وهو اختيار الأطر النّظرية ضمن سياق تطبيقي، يكشف عن مدى توافق آراء المعلّمين حول الإجابة عن إشكالية البحث، والتّأكّد من مدى تبنّي النّظرية الإبداعية في المنهج الدّراسي والبيئة التّعليمية.

والهدف المنشود من هذا البحث، يتطلّب عدة إجراءات إحصائية وتدابير عملية تتحدّد في ضوئها آليات المعاجلة المنهجية لموضوع الدّراسة بكّافة مراحلها، ويعتمد على المنهج التّجريبي، والأدوات المستخدمة في قياس البيانات، وتحديد العيّنة الّتي تمّ إخضاعها للدّراسة، إلى جانب الوسائل الإحصائية اللّازمة لتحليل البيانات المستقاة من الواقع والميدان، ويمكن أن نلخّص محتوى هذا الفصل في:

1) منهجية البحث وإجراءاته الميدانية.

2) أهداف الدّراسة.

3) منهجية الدّراسة.

4) حدود الدّراسة.

4-1 المجال المكاني.

4-2 المجال الزّمني.

4-3 المجال البشري.

5) أدوات الدّراسة.

5-1 الاستبيان.

5-2 الدّراسة الاستطلاعية.

6) الوسائل الإحصائية.

أوّلا: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية:

1-منهجية البحث:

تسعى المنظومة التّربوية الجزائرية من خلال المدرسة إلى التّغيير في طبيعة تفكير المتعلّمين، وإعداد أفراد يمتازون بقدرات إبداعية وظيفية، بغية تحقيق أهداف المجتمع والفرد معاً. من هذا المنطلق كانت إشكالية دراستنا حول واقع الإبداع في المنظومة التّربوية الجزائرية في مادة اللّغة العربية. وتجسّدت صياغتنا لها في الطّرح التّالي: ما مدى حضور الإبداع في الواقع التّعليمي لدى المعلّمين والمتعلّمين وفي المنهاج الدّراسي؟ وكيف تتجسّد صوره في الواقع؟ وهل يمكن التّأمّل بأن يصبح مقاربةً للغد؟

2-أهداف الدّراسة:

تهدف دراستنا الميدانية إلى التّعرّف على عيّنة الدّراسة، ومراقبة ظاهرة الإبداع في المؤسّسة التّربوية وأطرها، وحجم توفّر مهارات التّفكير الإبداعي عند المعلّم والمتعلّم في مادّة اللّغة العربيّة، كما أردنا التّحقّق من درجة إسقاط الجانب النّظري للمقاربة البيداغوجية السّارية "البنائية الاجتماعية" في الميدان التّعليمي وتحقيق أهداف المنهاج على أساس أنّها ترمي إلى تنمية التّفكير بشكل عام والتّفكير الإبداعي بنحو خاص لدى المتعلّمين للتّكيّف مع المشكلات والقدرة على حلّها بمرونة، ومدى استخدام المعلّم لاستراتيجيات التّدريس الحديثة الّتي تجعل من المعلّم الّذي يستخدمها مقبلا على مواكبة تطوّرات التّربية الحديثة وأيضا قادرا على تحقيق مطالب التّعليم الحديث في جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية وتحفيز التّفكير الإبداعي وتنمّيه لدى المتعلّمين.

3-منهجية الدّراسة:

يعتبر المنهج المنارة الّتي ينطلق منها كلّ بحث، والسّبيل الّذي يهتدي به الباحث ولا يمكن أن يتمّ أيّ بحث من دون منهج، ويختلف من بحث إلى آخر حسب نوعه وطبيعته وغايته. وتوظيفه حسب توجّه الباحث. ولقد اقتضت طبيعة دراستنا توظيف المنهج التّجريبي، بآلياته المختلفة الملاحظة والاستنتاج من خلال الدّراسة الاستطلاعية والاستبيان لمعرفة آراء وأفكار الأساتذة حول الإبداع في المؤسّسة التّربوية.

4-حدود الدّراسة:

- **المجال المكاني:** تمّ توزيع الاستبيانات في متوسّطتين بولاية تيارت متوسّطة آيت عمران آمنة، ومتوسّطة رحّو عبد القادر.
- **المجال الزّمني:** أُجريت الدّراسة الميدانية في فترة زمانية قدرها شهر، امتدّت من شهر جانفي إلى شهر فيفري خلال السنة الدّراسية 2023- 2024.
- **المجال البشري:** اشتملت هذه الدّراسة على عيّنة من الأساتذة بمتوسّطتين، ويبلغ عددهم 10 أساتذة للّغة العربية، للإجابة على الاستبيان. أمّا الدّراسة الاستطلاعية شملت أستاذا للّغة العربية يُدرّسُ قسمين مستوى السّنة الثّالثة متوسّط، و71تلميذا من قسمين، القسم الأوّل عدد التّلاميذ35 والقسم الثّاني 36 تلميذ.

5-أدوات الدراسة:

فرضت طبيعة الدّراسة الاعتماد على أداتين: الاستبيان والدّراسة الاستطلاعية.

وتمثّلت فيما يلي:

أ-الاستبيان:

وهو أداة للكشف عن الآراء المختلفة ووجهات النظر المتعدّدة للأساتذة، وقد تضمّن أسئلة محدّدة، وأسئلة مختلفة الاختيارات، وأخرى مفتوحة حتّى نتحصّل على إحاطة شاملة بالموضوع من مختلف جوانبه.

- **محور البيانات الشّخصية:**

طُرحت فيه مجموعة من الأسئلة على الأساتذة حول الجنس وسنوات العمل.

- **محور العوامل المساهمة في تنمية الإبداع:**

وقد قُدّمت فيه أسئلة حول المنهاج الدّراسي ومدى إسهامه في تنمية الإبداع والتّفكير الإبداعي، وإن كان هنالك اهتمام بالفئة المبدعة وتوصيات للاهتمام بهم، وهل هيكل المدرسة بمرافِقه البيداغوجية يسمح بالإبداع.

- **محور المعلّم وكفاءته، ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي:**

عُرضت فيه أسئلة تتعلّق بإبداع المعلّم وانعكاسه على المتعلّمين، وأين يتمظهر إبداعه، وإن كان يسعى إلى إحداث تغيير في تفكيره وتطويره إلى مستوى التّفكير الإبداعي من خلال التّنويع في الأنشطة، واستخدام أساليب، أسئلة واستراتيجيات حديثة تُسهم في تنمية الابداع والتّفكير الإبداعي.

- **محور المتعلّم:**

طُرحت فيه أسئلة حول المتعلّم وتتعلّق بمواطن تمظهر الإبداع لدى المتعلّمين، وهل يعتبر التّحصيل الدراسي مقياس لاكتشاف إبداعهم؟ إن كان هنالك تلاميذ يتميّزون بالتّفكير الإبداعي، وفيما يتجلّى ويظهر إبداعهم؟

ب–الدّراسة الاستطلاعية:

وذلك للّتقرب من الوسط التّعليمي، والتّطلع عن قرب لمعرفة مستوى الإبداع، وإن كان يوجد في الوسط التّعليمي والإحاطة بكلّ العوامل الّتي تنمّيه.

جدول (06) الوسط التّعليمي الّذي تمّت فيه الدّراسة الاستطلاعية

البيانات	الذّكور	الإناث	النّسبة المئوية للقسم الأوّل	النّسبة المئوية للقسم الثّاني	المجموع
القسم الأوّل	13	22	%37.14	%62.86	%100
القسم الثّاني	18	18	%50	%50	%100

من إعداد الطّالبتين

– التّعريف بالمؤسّسة:

متوسّطة **آيت عمران آمنة**، الواقعة بحي الإخوة قيطون، فُتحت أبواب التّدريس فيها سنة 1417هـ-1996م. تتكوّن من قسم الإدارة الّذي يحتوي على5 مكاتب. 12 قسم، 04 مخابر، ومكتبة، مخبر إعلام آلي، قاعة أساتذة، ويقوم على الإشراف عليها 22 أستاذاً من بينهم 12 امرأة و10 رجال، منهم 04 أساتذة للّغة العربية، وكذلك 05 مشرفي تربية، مستشار توجيه، 02 مساعدين تربويّين، و09 عمّال مهنّيين، أمّا عدد التلاميذ فيبلغ 432 تلميذاً.

6–الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استلزمت طبيعة البحث مجموعة من الأدوات الإحصائية لتحليل نتائج الدّراسة، وهي:

–الدّائرة المئوية لتحليل أجوبة المعلّمين حول الاستبيان المقدّم كحساب عدد التّكرارات مثلا.

–جدول النّسب المئوية لتمثيل نسبة مهارات التّفكير الإبداعي عند المتعلّمين والمعلّمين في القسم.

–أعمدة بيانية تعكس النّسب المئوية لكلّ مهارة من مهارات التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستبيان والدّراسة الاستطلاعية:

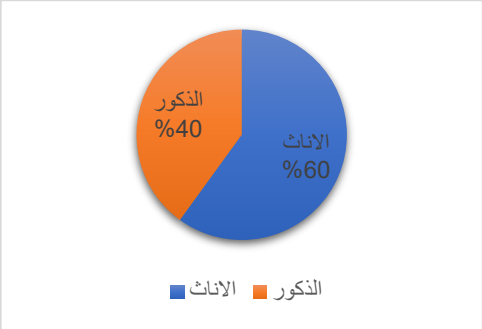
أ- عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

-محور البيانات الشخصية : تضمنّت الاستبيان الذي اعتمدناها كأداة لدراستنا على أسئلة يبلغ عددها (21) سؤالا، وذلك لمعرفة آراء الأساتذة حول الإبداع و النّظرية الإبداعية في الواقع التّعليمي، باعتباره موضوعاً جديدا، لم يتم التّطرق إليه بتوسّع، وكذلك تصحيح مفهوم الإبداع لدى المعلّمين الّذي يتمّ حصره فقط في الجانب الفنّي.

الجنس:

الجدول رقم06:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئوية
الذّكور	4	%40
الإناث	6	%60
المجموع	10	%100



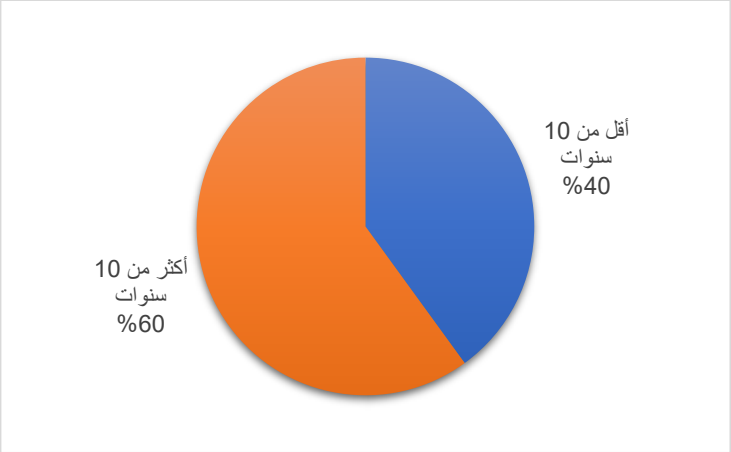
المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

يبيّن الجدول مع الشّكل أعلاه أنّ عيّنة الدّراسة من حيث الجنس تكوّنت من 40% من الذّكور 60% من الإناث، وذلك يعود إلى عدد الأساتذة في كل متوسّطة.

– الخبرة في التّدريس:

الجدول رقم 07:

الخبرة	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	4	%40
أكثر من 10 سنوات	6	%60



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

يبيّن الجدول والشّكل أنّ عينة الدّراسة تتمتّع بخبرات عملية عالية إذ شملت على 60% لمن عمل أكثر من 10 سنوات و 40%لمن عمل أقل من 10 سنوات.

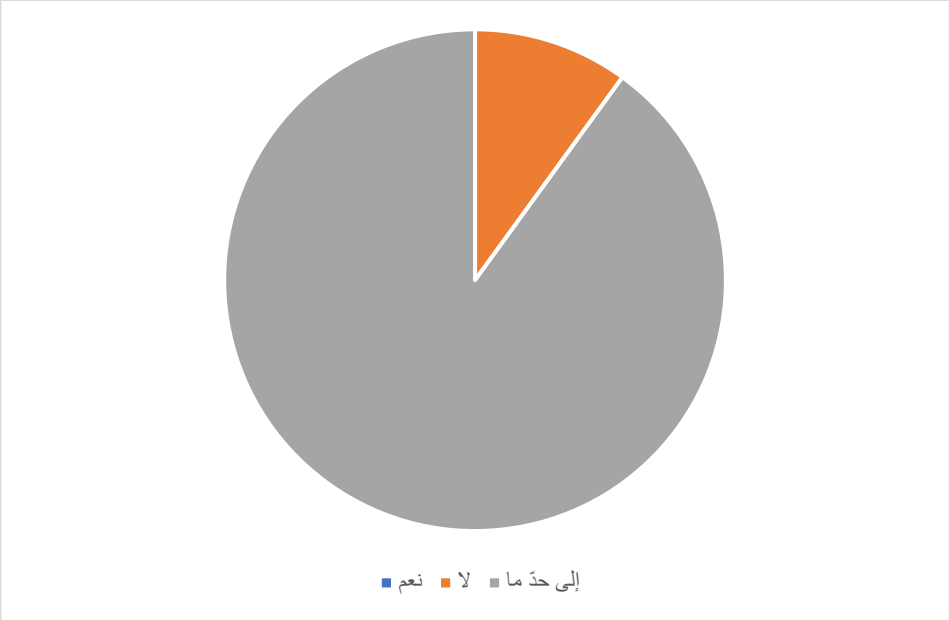
من خلال ما سبق نتوصّل إلى أن لخبرة الأساتذة دور كبير في تنمية التّفكير الإبداعي، فالمعلم الّذي تكون لديه سنوات عمل كثيرة يكون متحكّما في زمام الأمور، أو عكس ذلك فقد يكون مرهقاً أو غير قادر على التّكيّف مع متطلّبات التّعليم الحديثة نظراً إلى أنّ التّعليم ليس بالأمر الهيّن.

2–محور العوامل المساهمة في تنمية الإبداع:

السّؤال الأوّل: هل المنهاج الدّراسي يعطي أهمّية للإبداع؟

الجدول رقم 08:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	1	%10
إلى حدّ ما	9	%90



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

نتوصّل من خلال الجدول والشّكل أنّ المنهاج الدّراسي لا يعطي أهمّية كبيرة للإبداع فقد بلغت عدد الإجابات إلى حدّ ما 90%، رغم أنّه هدف مسطر في المنهاج وكذلك تُرسّخ ذلك المفهوم الخطأ للإبداع في أذهان كلّ من المعلّمين والمتعلّمين على أنّه تلك القدرة خارقة.

السّؤال الثّاني: هل هيكل المدرسة يسمح بالإبداع؟

الجدول رقم09:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	4	%40

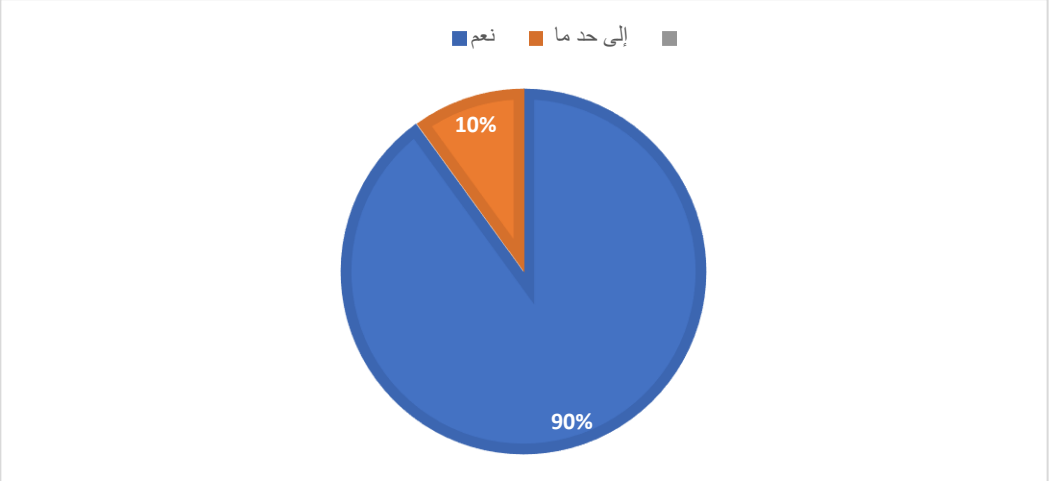
لا	3	%30
الى حدّ ما	3	%30

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم المدرّسين غير راضين بهيكل المدرسة، فكانت نسبة الإجابة بلا 30% وإلى حد ما 30% والنسبة الباقية نعم 40%. توضّح عدم تقبّلهم لهيكل المدرسة لما فيه من قصور في الوسائل التّعليميّة وفي طبيعة الأقسام وغيرها....

السؤال الثالث: هلّ للبيئة المدرسية تأثير على التّفكير الإبداعي للمتعلّم؟

الجدول رقم10:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	0	%0
إلى حدّ ما	1	%10



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

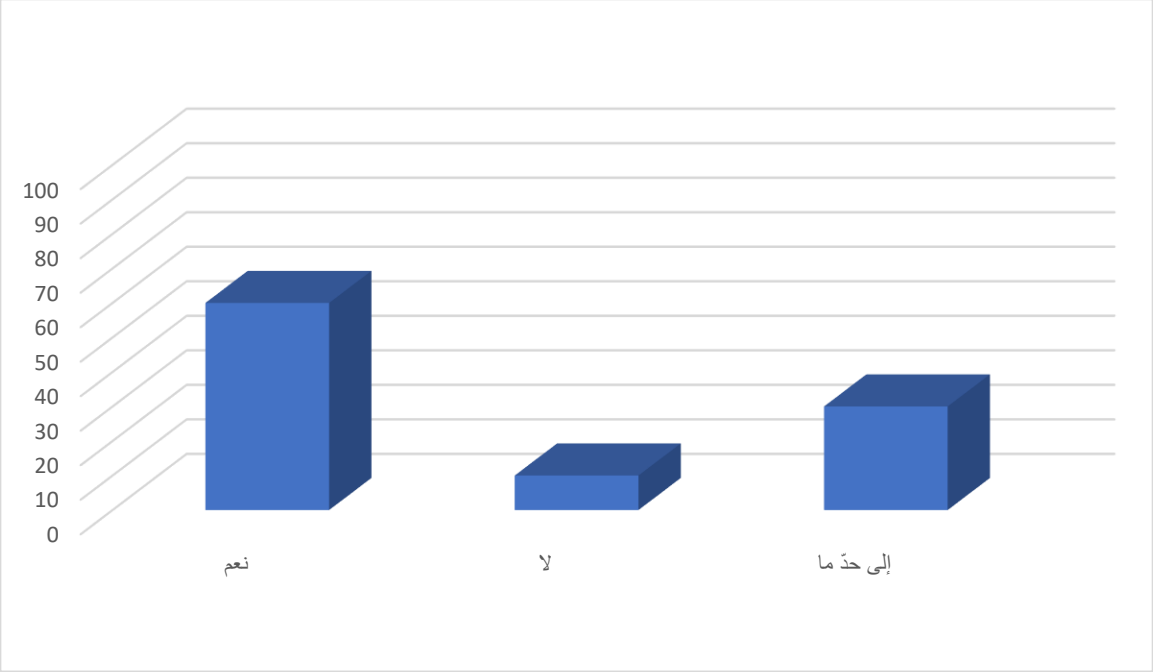
يتّفق جلّ المدرّسين على أنّ للبيئة أثراً كبيراً على تفكير المتعلّم، فقد بلغ عدد الإجابات بنعم 90%. وعليه يجب إعادة النّظر في نظام المدارس من حيث النّظام والهيكل.

السّؤال الرّابع: هل يمكن ربط التّكوين المهني بالتّعليم المتوسّط خاصّة للتّلاميذ الّذين لديهم ميولات حرفية علمية لضمان استمرار التّعليم؟

الجدول رقم 11:

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	6	%60
لا	1	%10
إلى حدّ ما	3	%30

أعمدة بيانية توضّح نسبة تكرار الجواب



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

يتبيّن لنا من خلال ما سبق أنّه يمكن تبنّي هذه الفكرة كطرح جديد إذ أنّ نسبة قبول هذا الاقتراح كانت 60%، وذلك لضـــمان اســـتمرارية التّعليم وعدم الانقطاع عنه، فالمتعلّم في حالة الانقطاع يجب توجيهه مباشرةً إلى التّكوين، وخاصةً أنّ هذه المرحلة العمرية حرجة وتتأثّر بمختلفة العوامل.

السّؤال الخامس والسّادس: هل تعطي المنظومة التّربوية الجزائرية أهمية للمبدعين والموهوبين في التّعليم؟

وهل تفتح لهم آفاقا لتجلّي الإبداع في الواقع؟

الجدول رقم 12:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	2	%20
لا	3	%30
إلى حدّ ما	5	%50

الجدول رقم 13:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	2	%20
لا	3	%30
إلى حدّ ما	5	%50

لم تختلف إجابات الأساتذة حول السّؤالين، إذ يرون أنّ التّعليم في الجزائر لا يُبدي أهمّية كبيرة للمبدعين فلقد كانت نسبة نعم 20%، ولا يتمّ فتح الآفاق لهم لظهوره في الواقع. وقد سبق وأن أشرنا إلى أهمية البيئة التّعليمية في تنمية الإبداع والتّفكير الإبداعي.

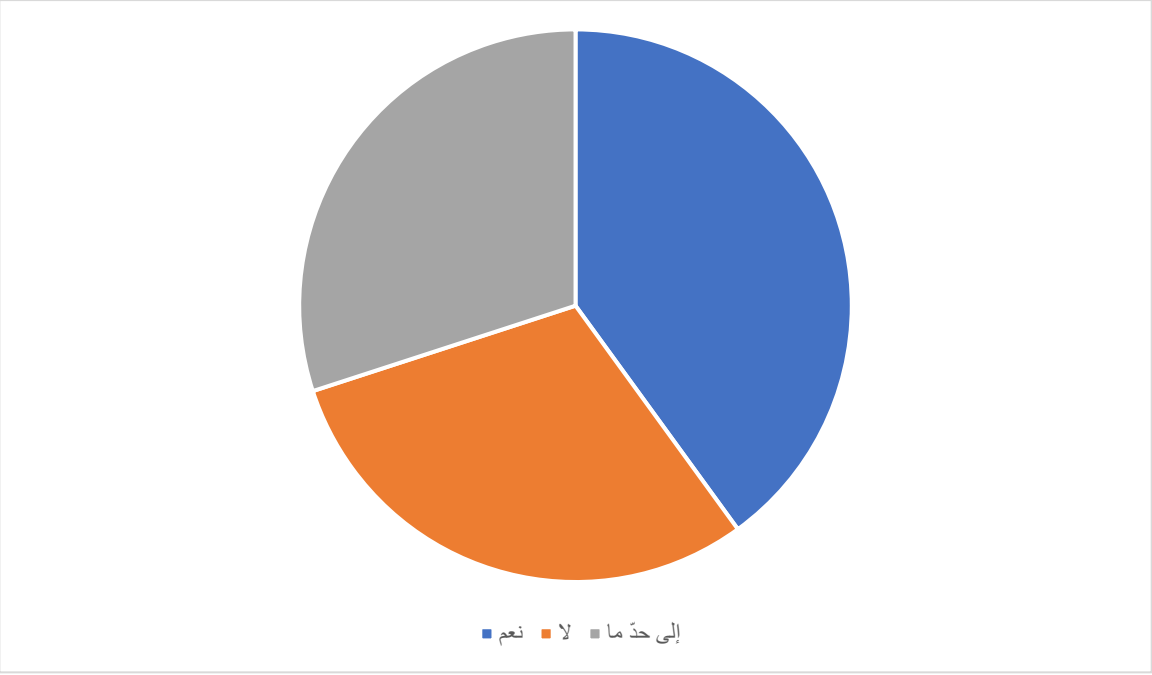
3_محور المعلّم وكفاءته، ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي:

السّؤال الأوّل: هل الوسائل التّعليمية المتوفرة في المدرسة تسمح للمعلّم بالإبداع والتجديد في تقديم الدّروس؟

الجدول رقم14:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	4	%40
لا	3	%30
إلى حدّ ما	3	%30

دائرة مئوية تعكس النّسب المئوية للجدول



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

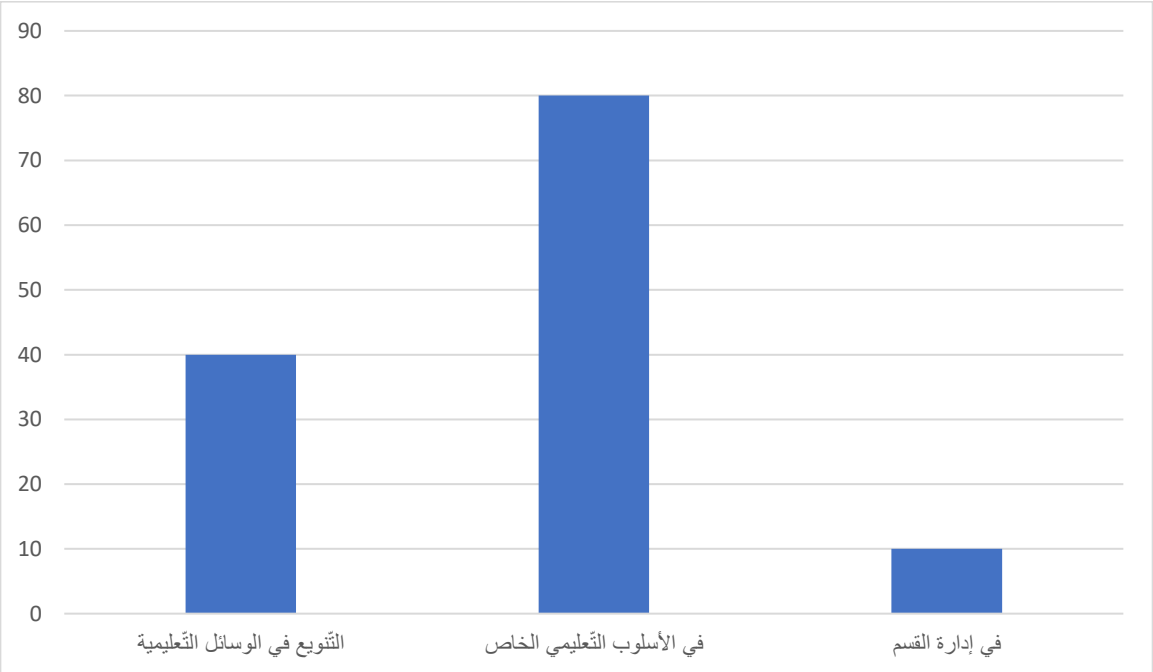
نلاحظ من خلال الجدول أنّ الوسـائل التّعليمية هي جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّعليمية، وعنصـرا مرافقا للمعلّم ومساعدا. فقد كانت الإجابات متباينة بين من يرى أنّ الوسائل في المدرسة تسمح للمعلّم بالإبداع بنسبة 40%، وبين من يرى أنّها غير كافية بنسبة 30%.

السّؤال الثّاني: فيما يتمثّل إبداعك كمعلم؟

الجدول رقم 15:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
التّنويع في الوسائل التّعليمية	4	%40
في الأسلوب التّعليمي الخاص	8	%80
في إدارة القسم	1	%10

أعمدة بيانية توضّح النّسب المئوية لأجوبة الأساتذة



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

إنّ هذا السّـؤال مفتوح يحتمل اختيارات متعدّد حسـب أسـلوب المعلّم وتنويع في الوسـائل التّعليمية وحسب إدارته للقسم، نلاحظ ارتفاع الخيار الثّاني ب 80%، فكل معلّم يرى نفسه مبدعاً في الأسلوب الّذي يدّرس به، وفي طريقة تعامله مع المادّة التّعليمية لكي تصـل إلى المتعلّمين بسـهولة. أما الخيار الأوّل فكان بنسبة40%.

السّؤال الثّالث: هل ينعكس إبداع المعلّم على المتعلّمين؟

الجدول رقم 16:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	0	%00
إلى حدّ ما	2	%20

ويتضّح لنا أنّ أغلب الأساتذة يؤيّدون انعكاس إبداعهم على التّلاميذ فكانت النّسبة 80%، وخاصّة في هذه المرحلة العمرية الّتي يبدأ فيها الشّخص بتكوين معالم الشّخصية والتّأثّر بما حوله بشكل مباشر.

السّؤال الرّابع: إلى أي درجة نستطيع تبنّي التّدريس الإبداعي أو النّظرية الإبداعية كمقاربة جديدة في مدارسنا في مختلف المراحل؟

الجدول رقم 17:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من 20%	2	%20
ما بين 20%إلى 50%	6	%60
فوق 50%	2	%20

نلاحظ أن أغلب الإجابات كانت على الاختيار الثّاني وهو ما بين 20%إلى 50% حيث بلغت نسبتها 60%، أنّ تبنّي التّدريس الإبداعي لابدّ من توفير بيئة تعليمية صالحة لتطبيقه من متطلّبات مادية وبشرية. لكي يتمكّن كلّ أطرافها من الإبداع.

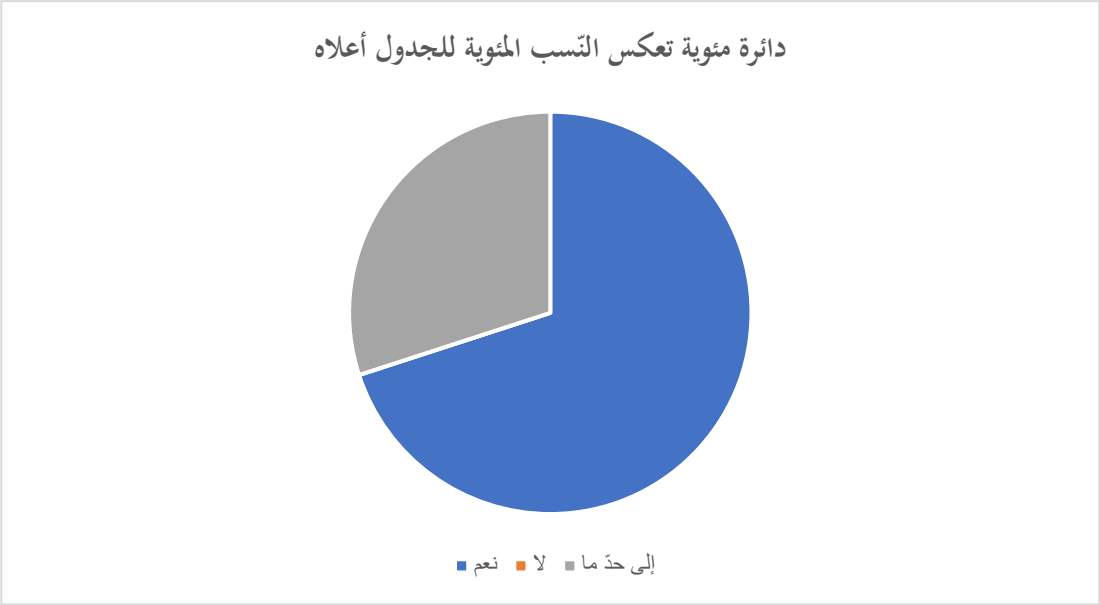
السّؤال الخامس والسّادس: هل تستخدم أو تستخدمين النّشاطات الدّراسية الّتي تثير أفكارهم وطاقاتهم الإبداعية؟ هل تطّلع أو تطّلعين على طرائق التّدريس الحديثة وتستثمرها في الواقع؟

الجدول رقم 18:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	4	%40
لا	0	%00
إلى حدّ ما	6	%60

الجدول رقم 19:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	7	%70
لا	0	%00
إلى حدّ ما	3	%30



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

إنّ تطلّع المعلّم وبحثه الدّائم في الاستراتيجيات الحديثة وتطبيقها يؤدّي بلا شك إلى الإصلاح والتّغيير. فقد كانت نسبة الّتي تؤكّد على استخدامهم للنّشاطات الدّراسية المنمّية للتّفكير الإبداعي بنسبة 40%، وتطلّعهم إلى الطّرائق الحديثة بنسبة 70% إلى أنّ الواقع يعكس غير ذلك وهذا ما سنتعرّف إليه فيما هو قادم.

السّؤال السّابع: هل يمكن للنّظرية الإبداعية التّلاؤم مع المنظومة التّربوية الجزائرية؟

الجدول رقم 20:

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	2	%20
لا	1	%10
إلى حدّ ما	7	%70

أغلب الإجابات كانت إلى حدّ ما بنسبة 70%، وهذا ما يؤكّد تردّد وتخوّف الأساتذة من إدراجه كمقاربة جديدة أو هدف، لأنّه ومع الأسف لم يتم تحقيق وتوفير حتّى متطلّبات المقاربات السّابقة ومازالت المدرسة هي العائق الأول أمام التّفكير.

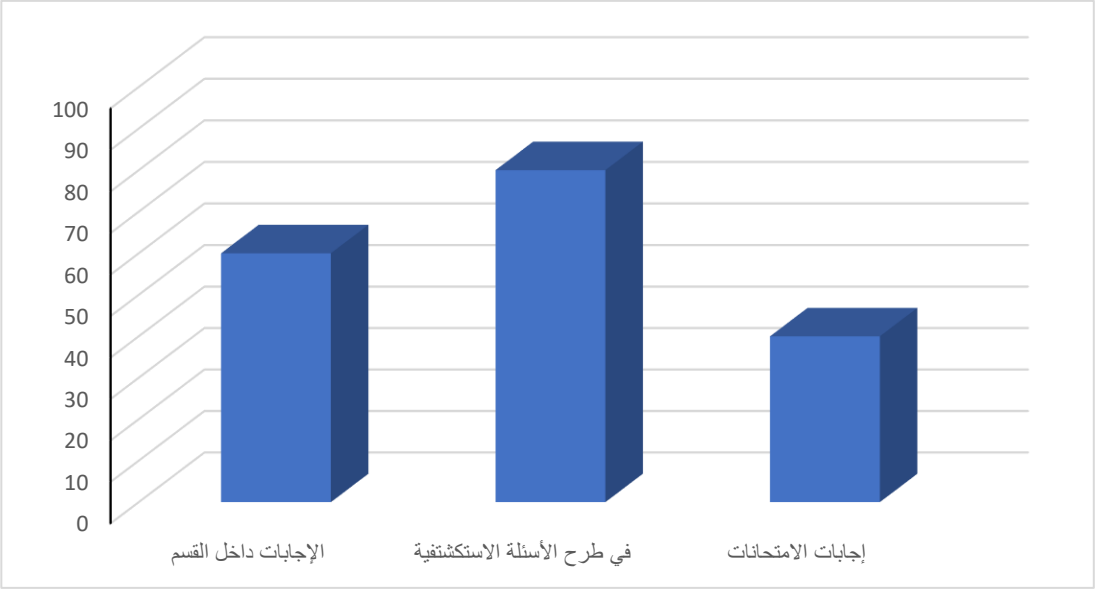
4-محور المتعلّم:

السؤال الأول: أين يتمظهر إبداع المتعلّم؟

الجدول رقم21:

الإجابة	التّكرار	النّسبة
الإجابات داخل القسم	6	%60
في طرح الأسئلة الاستكشافية	8	%80
إجابات الامتحانات	4	%40

أعمدة بيانية توضّح تكرار الجواب في السّؤال 01



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

إنّ هذا السّــؤال يتحمّل العديد من الاختيارات، وذلك لأنّه لكلّ متعلّم مجاله الخاص للإبداع وإظهار قدراته، وقد ربط الأساتذة إبداع المتعلّمين في طرح الأسئلة الاستكشافية داخل القسم وكانت قد بلغت نسبة هذا الاختيار 80%، والخيار الثّاني كانت الإجابات داخل القسم بنسبة 60%، أمّا الخيار الثّالث فكان في إجابات الامتحانات بنسبة 40%. ويمكن القول إنّ الامتحانات الّتي تسطّر من قبل المعلّمين في الامتحانات أو داخل القسم أسئلة تعتمد فقط على المراقي الدّنيا الحفظ والفهم والتّذكر وأسئلة لا تمدّ بأي

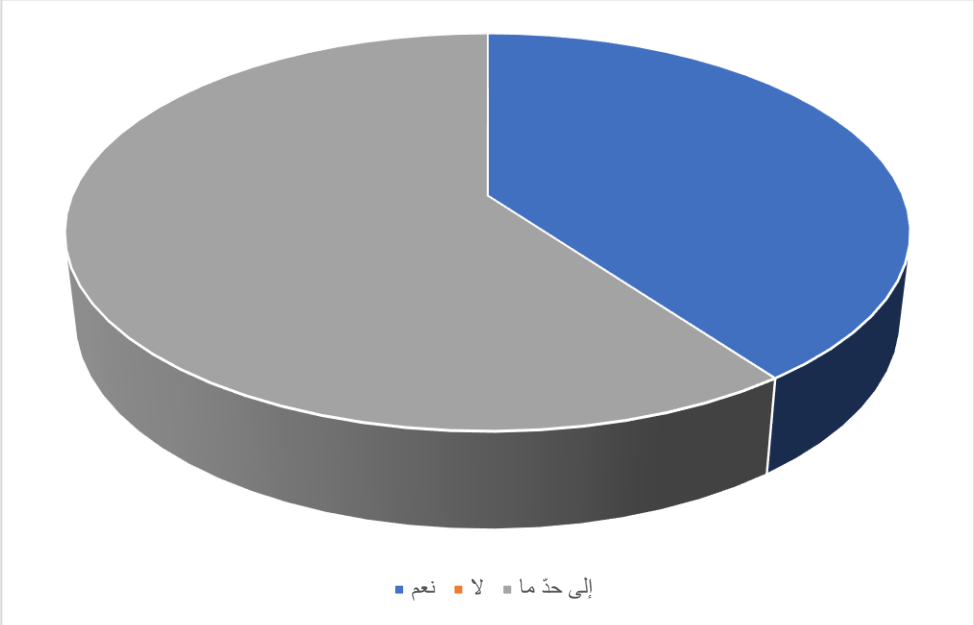
صلة بالإبداع. فقد سبق الذكر أنّ الأسئلة المتشعّبة والأسئلة المفتوحة هي من تساهم في تنمية التّفكير الإبداعي.

السّؤال الثّاني: هل التّحصيل الدّراسي للمتعلّم مقياس لاستكشاف الإبداع والمبدعين؟

الجدول رقم 22:

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	4	%40
لا	0	%00
إلى حدّ ما	6	%60

دائرة مئوية تبيّن النّسب المئويّة في الجدول



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

يتّضح لنا من خلال أجوبة الأساتذة أنّ التّحصيل الدّراسي بالنّسبة لهم هو مقياس لاستكشاف الإبداع و المبدعين فقد بلغت نسبة نعم 40%، وإلى حدّ ما 60%. وهذا ما يؤكّد لنا أنّهم يعتبرون أصحاب المعدّلات و النّقاط العالية مبدعين. إلاّ أنّ التّحصيل الدّراسي لا يُعتبر مقياسا للإبداع فقد يكون التّلميذ

يعتمد فقط على الحفظ و الاســتظهار ولا يقدّم أي من الإضــافات ولا تغيير في المحتوى المعرفي الّذي قدّم إليه.

السؤال الثالث: ماهي نسبة تمظهر التّفكير الإبداعي من قبل المتعلّمين؟

الجدول رقم 23:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من 20%	2	%20
ما بين 20%إلى 50%	6	%60
فوق 50%	2	%20

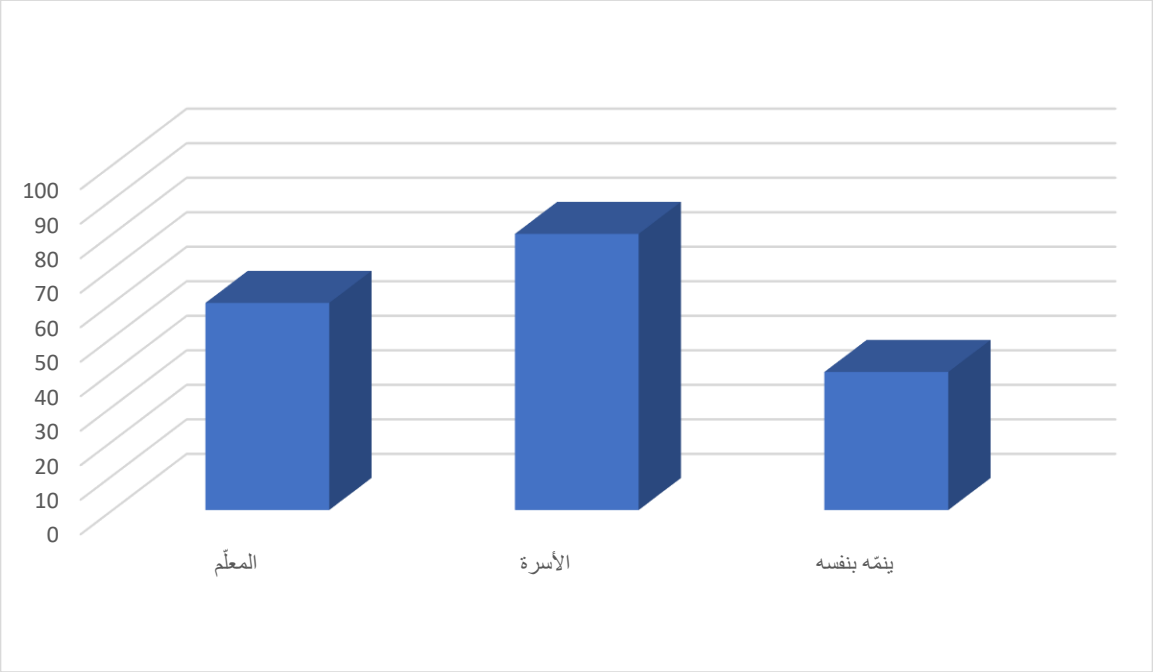
لقد كانت الإجابات حول هذا السّؤال متباينة بين من يرى أنّه أقل من 20%، وبين من يرى أنّه فوق 50% بنســبة 20%، أما أغلب الإجابات فكانت ما بين 20%إلى 50%. وهذا ما يظهر نقصــا هذا عنصر في الواقع التّعليمي.

السؤال الرابع: تنمية التّفكير الإبداعي الإنتاجي للمتعلّم تكون من قبل: المعلّم- الأسرة- ينمّه بنفسه.

الجدول رقم 24:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
المعلّم	6	%60
الأسرة	8	%80
ينمّه بنفسه	4	%40

أعمدة بيانية توضّح نسبة تكرار الجواب في السّؤال 04



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

هذا السّـــؤال يقبل اختيارات متعدّدة، لقد أكدّت جلّ إجابات الأســـاتذة على أنّ الأســـرة هي من تتحمّل عاتق تنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلّم بنســـبة 80%، ثم المعلّم بنســـبة 40%، إلاّ أن تنميته تكون من كلّ العوامل المحيطة به من الأسـرة والمعلّم والمدرسـة، ثم عند بلوغه لسـنّ معيّن هنا يتمكّن هو من الإكمال والتّطوير وإبرازه في ميادين مختلفة، إلّا أنّ الأساس والبذور الأولى تكون من قبل الأسرة والمعلّم.

السّؤال الخامس: في أي المواد الدّراسية يتجلّى الإبداع عند المتعلّمين؟

الجدول رقم25:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
في المواد الأدبية	6	%60
في المواد العلمية	5	%50
في النّشاطات الفنية: الرّسم، الموسيقى، رياضة.	6	%60

هذا السّؤال يتحمّل اختيارات متعدّدة، فلكلّ أستاذ وجهة نظر مختلفة، وكلّ يفسّره حسب خبرته واحتكاكه بميدان التّعليم.

-نتائج الدّراسة وتحليل الاستبيان:

من خلال استقرائنا لنتائج الاستبيان وتحليلها استنتجنا وجهة نظر المعلّمين حول الإبداع والتّفكير الإبداعي، فيرى أغلبهم أنّه سمة خاصّة بذلك النّفر المحدود من المتعلّمين المتفوّقين دراسياً، الّذين يستطيعون الإجابة عن الأسئلة في الامتحانات وداخل القسم وفيما يخصّ مادّة اللّغة العربية فإنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ المتعلّمين يحفظون ما يُقدّم لهم من معارف كالوضعيات الإدماجية والقواعد النّحوية حتّى كيفية صياغة الأجوبة المتعلّقة بفهم النّص فهي مكرّرة في الامتحانات. وأنّ المعلّم المبدع هو القادر على تحقيق أعلى نسبة انتقال للمتعلّمين من طور لآخر. وكانت إجابتهم نابعة من احتكاكهم بالوسط التّعليمي ومعرفتهم الخالصة به، وأنّ هذه الأفكار نتيجة الواقع. وتبقى هذه النّتائج مجرّد افتراضات ووجهات نظر أساتذة اللّغة العربية.

ب-عرض وتحليل نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

الميدان: قواعد لغوية

المحتوى المعرفي: أفعال المقاربة

الدّراسة المتعلّقة بالأستاذ:

يبدأ الأستاذ درسه بتقويم تشخيصي للمتعلّمين حول المحتوى المعرفي السّابق من نفس الميدان _قواعد لغوية_، للتّعرّف على الموضوع الجديد، ثمّ يكتب الأمثلة المتمحورة حوله ليبدأ التّفاعل بين الأستاذ وتلاميذه، ليطلب منهم أوّلا قراءتها ثمّ يبدأ بطرح الأسئلة لشرح الدّرس وتوضيحه.

وقد قمنا ملاحظة ما إذا تتوفّر في المعلّم مهارات التّفكير الإبداعي خلال إلقاء الدّرس وأسلوبه التّدريسي والاستراتيجيات الّتي يعتمدها، وإذا كانت تنمّي التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين في القسمين.

المهارة	تتوفّر/لا تتوفّر	التّعليل والملاحظة
الطّلاقة	تتوفّر	يتحدّث الأستاذ بلغة عربية فصيحة، ولا يسمح للمتعلّمين باستخدام العامية، ويقوم بتوزيع الأسئلة بشكل فردي رغم عدم تفاعل كلّ القسم مع الحصّة، أو عدم رغبتهم في ذلك. كما يطرح الأستاذ أسئلة تسمح بإعمال تفكيرهم للإجابة عنها مع إعطائهم الوقت الكافي لذلك. إلّا أنّ الأستاذ يغيب عنه توجيه الأسئلة للتّلاميذ غير المنتبهين لإعادتهم إلى جوّ الحصّة.
المرونة	تتوفّر	يتكيّف الأستاذ مع طبيعة درسه ويحاول جذب انتباه المتعلّمين قدر المستطاع، رغم عدم تفاعل أكثر من نصفهم في كلا القسمين، يتقبّل خلال الحصّة كلّ أجوبة المتعلّمين سواء صحيحة أو خاطئة، مع طلب إعادة النّظر في الخاطئة منها وتعديلها بأسلوب لبق لا يسبّب الإحراج لصاحبها وإضافة أسئلة مبسّطة لفهم المراد من السّؤال الأصلي، وتعزيز الصّحيحة منها.
الأصالة	لا تتوفّر	تغيب عند الأستاذ مهارة الأصالة سواء في طريقة تقديم الدّرس أو خلال شرحه، أيضا في كيفية مساعدة المتعلّمين على كشف أساليب تفكيرهم، فهو يتعامل مع نفس الفئة غير ذلك لا يطلب منهم المبادرة بطرح الأسئلة. كما نلاحظ أنّ الأسئلة الّتي يطرحها الأستاذ تركّز على المستويات الدّنيا التفكير فقط (التّذكّر، الفهم والاستيعاب)، ولا تعلو إلى المراقي العليا للتّفكير، وهذا يُرسي الروتينية على الحصّة التّعليميّة.
الحساسية للمشكلات	تتوفّر	تحسّس الأستاذ لوجود خطأ في الكتاب المدرسي في فعل المقاربة "كرَب"، فقد جاءت مضمومة الرّاء "كرُب"، فطرح سؤالا للمتعلّمين أيّهما أصحّ مع تعليل إجابتهم، وقد قام بإرجاء تقييمهم حتّى نهاية

		الحصّــة، وفي حال عدم إيجاد المتعلّمين للإجابة الصّــحيحة يُقدّمها الأستاذ مع إعطاء مبرّر لإقناعهم.
التّفاصيل والتّوسّع	لا تتوفّر	طبيعة الدّرس وقصــره، وتحضــير المســبق له من كلا الطّرفين، جعل الأستاذ يكتفي بالأمثلة فقط وإعرابها.

جدول (27) من إعداد الطّالبتين

يستخدم الأستاذ طريقة الشّرح والإلقاء خلال الدّرس، والحوار والمناقشة القائم بين الأستاذ وتلاميذه حول المحتوى المعرفي، مع اســتعمال اســتراتيجية حلّ المشــكلات في عنصــر واحد من الدّرس فقط في هذا الميدان التّعليمي_، لجذب انتباه المتعلّمين وتنشيط الحصّة وتحفيزهم لتوليد أكبر قدر من الحلول.

-الدّراسة المتعلّقة بالمتعلّمين:

القسم الأوّل:

يبدأ تفاعل المتعلّمين مع الحصّــة التّعليمية مع التّقويم التّشــخيصــي حول الدّرس السّــابق من نفس الميدان، ثمّ كتابة الأمثلة المتعلّقة بالدّرس المبرمج، وقراءتها (تُستخدم نفس الطّريقة في كلا القسمين مستوى الثّالثة متوسّط).

قامت الدّراســة على ملاحظة وقياس مهارات التّفكير الإبداعي عند المتعلّمين (الطّلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التّوسّع والتّفاصيل) في مادة اللّغة العربية.

عدد التّلاميذ في القسم: 35

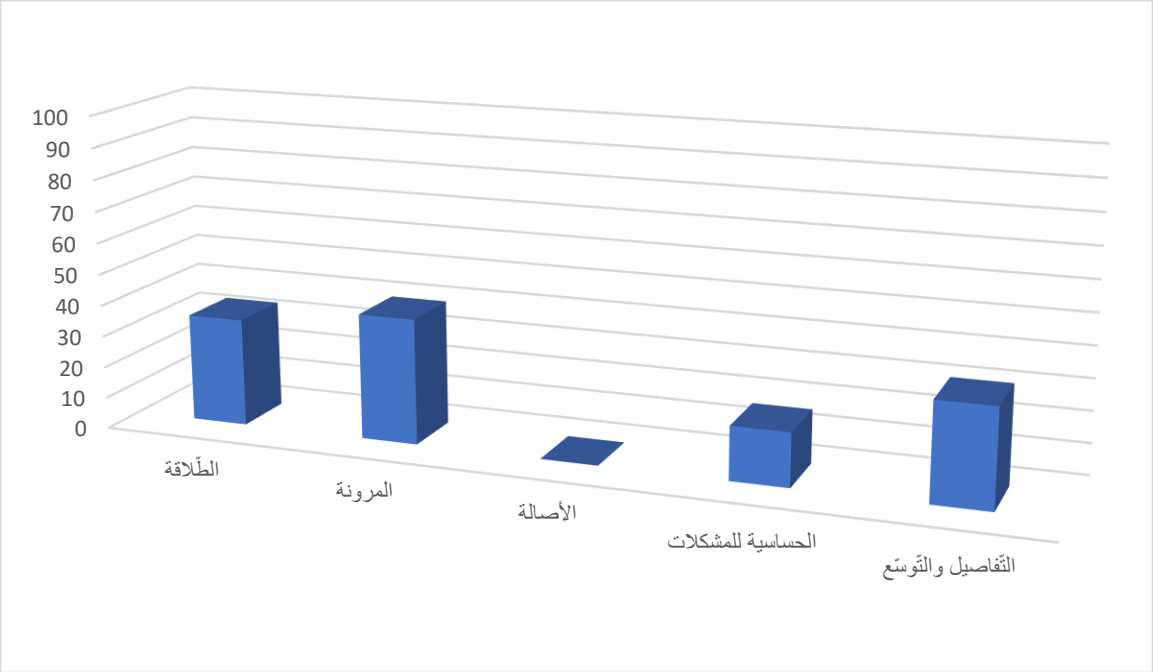
المهارة	عدد التّلاميذ الّذين تتوفّر فيهم	نسبة توفّرها	ملاحظة
الطّلاقة	12	%34.28	نلاحظ أنّ نسبة الطّلاقة عند المتعلّمين قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي لهم، ويعود ذلك لعدم تفاعلهم مع المعلّم خلال الدّرس، إلّا أنّ الفئة المتفاعلة تمتلك طلاقة تعبيرية يتمكّن من خلالها المتعلّمون التّعبير بحرّية واستقلالية، من خلال إعطاء أمثلة حول موضوع الدّرس فطبيعته تتطلّب صياغة أمثلة لتبيين فهمهم له، أمّا اللّغة فكانت مزيجا بين التّحدّث بالفصحى تارة والعامية تارة أخرى.
المرونة	14	%40	تغيب المرونة عند المتعلّمين خلال الدّرس خاصّة عند طرح الأستاذ للأسئلة السّابرة أو الّتي تتعلّق بموضوع سابق او غير المتضمنة في الكتاب المدرسي، وذلك لغياب تفكيرهم، فالمتعلّم يستند بالدّرجة الأولى في تحضير دروسه على مواقع الأنترنت دون بذل جهد لفهم الدّرس والإجابة على الأسئلة المتعلّقة به بأسلوب شخصي. فنسبة المتعلّمين الّذين يتمتّعون بمهارة المرونة لا تبلغ نصف عددهم، رغم التّحضير المسبق للمحتوى من قِبل كلّ القسم، وإلمامهم بالأجوبة المطروحة في سياق الكتاب المدرسي، ويعود ذلك غالبا إلى الخوف من إبداء الرّأي أو الملل من الحّصة، إلّا أنّ نسبة 40% تتفاعل مع الأستاذ بشكل إيجابي، هذا ما يجعل الأستاذ يتعامل مع نفس الفئة خلال الحصّة التّعليمية.

الأصالة	00	%00	تغيب مهارة الأصالة في القسم بشكل كلّي عند المتعلّمين، فالأفكار مكرّرة بينهم، وذلك يعود للمصدر الموحّد بينهم لجلب المعلومات(الأنترنت)، طبيعة الدّرس كانت تستوجب طرح أسئلة كثيرة على الأستاذ لتوليد أفكار جديدة.
الحساسية للمشكلات	6	%17.14	نسبة التّلاميذ الّذين تتوفّر فيهم هذه المهارة ضئيلة جدّا، رغم وجود أخطاء في الكتاب المدرسي بخصوص الدّرس إلّا انّهم لم ينتبهوا لها، حتّى أشار لها الأستاذ، وفتح مناقشة حول الصّيغة الصّحيحة للفعل "كرب" ما إذا يُكتب بضمّ الرّاء "كرُب" أم بفتحها "كرَب" وما الفرق بين الفعلين، والتّحاور لإيجاد الصّيغة الصّحيحة بين مؤيّدين للكتاب وآخرين للأستاذ مع إعطاء تعليل للإجابة، إلّا أنّ التّلاميذ فشلوا في إيجاد الإجابة الصّائبة وطلبوا تعليل الأستاذ.

التّفاصيل والتّوسّع	11	%31.42	ترتفع نسبة هذه المهارة كون الدّرس يتطلّب صياغة أمثلة متعدّدة والبناء على منوالها وتعديل الخاطئة منها، لتبيان إلمام المتعلّمين بالدّرس.

جدول (28)

أعمدة بيانية تبيّن النّسب المئوية لتوفّر مهارات التّفكير الإبداع



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ مهارات التّفكير الإبداعي نسبتها ضئيلة عند المتعلّمين، فتنعدم مهارة الأصالة، إضافة إلى نسبة مهارة الحساسية للمشكلات فهي أيضا ضئيلة بشكل كبير، أمّا مهارتي الطّلاقة والمرونة فتُعتبر نسبتهما غير مقبولة مقارنة بمهارة التّفاصيل والتّوسّع الّتي ارتفعت نسبتها نظرا لطبيعة الدّرس.

القسم الثّاني:

نفس الطّريقة مع القسم الثّاني، تشمل إجابة على التّقويم التّشخيصي، وكتابة للأمثلة ثمّ قراءتها من طرف المتعلّمين والإجابة على أسئلة الأستاذ.

أُنجزت الدّراسة على نفس الهدف، وهو قياس وملاحظة مهارات التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين.

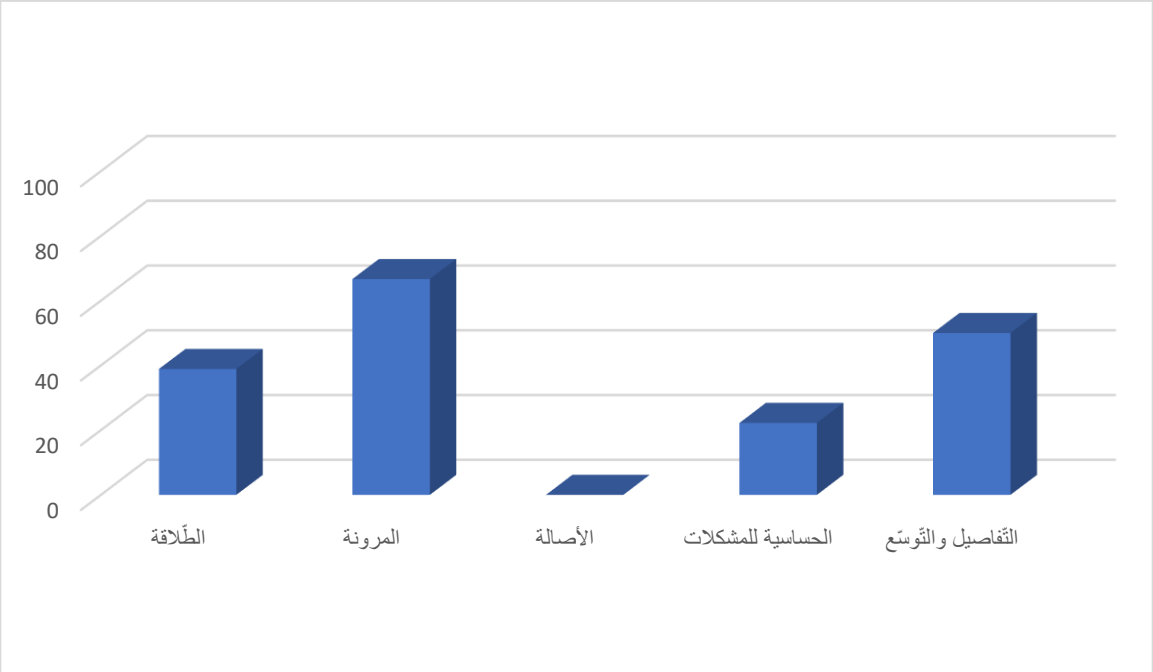
عدد التّلاميذ في القسم :36

المهارة	عدد التّلاميذ المتوفّرة لديهم	نسبة توفّرها	ملاحظة
الطّلاقة	14	%38.88	نلاحظ أنّ نسبة الطّلاقة لا تتوفّر في عدد كبير من المتعلّمين، مقارنة بالعدد الإجمالي لهم، وهذا لغياب تنشيط التّلاميذ من طرف المعلم وعدم جذبهم نحو موضوع الدّرس وبالتّالي يتشتّت انتباههم ويركّزون على أشياء أخرى. أمّا التّلاميذ المتفاعلين يتميّزون بطلاقة فكرية وتعبيرية تجعلهم يولّدون عددا كبيرا من الأفكار والأمثلة مصاغة بلغة عربية فصيحة للإجابة على أسئلة الأستاذ.
المرونة	24	%66.66	افتقار الحصّة التّعلّمية لمرونة المتعلّمين في الطّرح الانسيابي للأمثلة، وذلك لأنّ المتعلّمين يعتمدون بشكل أوّلي على الأستاذ حتّى في صياغة الأمثلة فإنّهم يأخذون المثال الّذي وضعه الأستاذ كمنوال تُصاغ عليه أمثلتهم. إلّا أنّ أغلبيتهم يتكيّفون مع الأستاذ والدّرس، ويتفاعلون معه ويُشكّلون أفكارا متعدّدة للمشاركة في الدّرس والإجابة على أسئلته وإقناعه من خلال تعليل سبب اختيار أجوبتهم. كما لاحظنا أنّ الدرس يُحضّر بشكل مسبق في إطار الواجب المنزلي.

الأصالة	00	%00	ينعدم التّجديد عند المتعلّمين، رغم المشاركة الإيجابية خلال الدّرس، إلّا أنّ نفس الفكرة تتكرّر ونفس الأمثلة مع اختلاف المعنى والألفاظ، إلّا أنّ الحصّة تحول دون طرح أسئلة على الأستاذ حتّى وإن كان هناك نقاط غير واضحة بخصوص الدّرس.
الحساسية للمشكلات	8	%22.22	انتبه مجموعة من التّلاميذ لوجود خطأ في الفعل «كرُب"، وأنّه ليس فعل مقاربة وإنّما يتضمّن معنى آخر وهو الحزن، وسؤال الأستاذ حول الصّيغة الصّحيحة للفعل.
التّفاصيل والتّوسّع	18	%50	سهولة الدّرس بالنّسبة للمتعلّمين وتفاعل أكبر عدد منهم مع الأستاذ لفهم الدّرس والإلمام به، والتّحسّس للمشكلات جعلهم يتوسّعون في الموضوع ويربطونه بأفكار بعضهم وإعطاء أمثلة ومحاولة إعرابها بشكل صحيح.

جدول (29)

أعمدة بيانية توضّح النّسب المئوية لتوفّر مهارات التّفكير الإبداعي



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

نلاحظ أنّ نسبة مهارات التّفكير الإبداعي في القسم الثّاني مرتفعة مقارنة بالقسم الأوّل، رغم اتّباع الأستاذ لنفس طريقة التّدريس في كلا القسمين، وبالتّالي نفسية المتعلّمين ومدى استعدادهم وتأهبّهم للدّرس يلعب دورا كبيرا في تنشيط الحصّة التّعلّمية، إلّا أنّ مهارة الأصالة غائبة في هذا القسم أيضا.

النموذج الثاني:

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي: التّلوث المائي.

طرح طريقة عرض الأستاذ:

-في بداية الدّرس قام الأستاذ بكتابة تاريخ اليوم بشكل عادي مع العنوان، وكذلك تدوين التّلاميذ معه.

– قراءة الأستاذ للنّص الّذي لا يوجد في الكتاب المدرسي، واستماع التّلاميذ، وتدوين رؤوس أقلام. القراءة الأولى كانت ببطء أما القراءة الثّانية فسريعة.

–طرح أسئلة متعلقة بالنّص، وتتمثّل فيما يلي :

- ما هي الرّكائز الثّلاثة النّاجحة من أجل التّحكم في التّلوّث؟
- ما نوع التّلوّث المقصود في هذا النّص؟
- طرح الكاتب حلول وطرق لحماية مصادر البيئة. أذكرها؟
- كيف يمنع التّلوّث حسب الكاتب؟

–النّشاط الثّاني يتمثّل في الإنتاج الشّفهي:

- تلخيص النّص بأسلوب المتعلّم.
- تدخّل التّلاميذ بإبداء آرائهم، تنفيذ رأي وتصويبه والحكم عليه من قبل المتعلّمين.

الأستاذ: استخدام طريقة الحوار والمناقشة والتّغذية الرّاجعة.

أسلوب التّدريس القائم على استعمال أفكار المتعلّم.

تدوين إجابات التّلاميذ على الصّبورة.

المهارة	تتوفّر/ لا تتوفّر	التّعليل والملاحظات
الطّلاقة	تتوفّر	يتمتّع الأســـتاذ بالطّلاقة التّعبيرية والطّلاقة الفكرية، وذلك من خلال تمكّنه من محتوى الدّرس وتحضيره له.
المرونة	تتوفّر	تكيّف الأستاذ مع المادّة المدرّسة وكذلك جعل المتعلّمين يتفاعلون مع النّص، وكذلك استجابته للأسئلة المطروحة من قبل التّلاميذ.
الأصالة	لا تتوفّر	يعتمد فقط على المقرّر الدّراسي ولا يجدّد في أسلوبه.

التفاصيل	لا تتوفر	لا يقدم أفكاراً جديدة والاعتماد فقط على المحتوى الدراسي.
الحساسية للمشكلات.	لا تتوفر	رغم أنّ النص يستدعي ذلك ويمكنه ادراج مشكلة في عرض الدّرس.

جدول (30)

ما تمّت ملاحظته أنّ الأستاذ لا يبدع في تقديمه للدّرس، وأنّ طريقته روتينية، حتّى الأسئلة الّتي يطرحها لا تشغل تفكير المتعلّم ولا تعتبر أسئلة تباعدية ولا تحتمل عدّة إجابات، فالمعلّم المبدع لابدّ أنّ تتوافر فيه صفات المرونة والحرّية والانطلاق بالخيال الإبداعي.

طرح طريقة تفاعل التّلاميذ مع الأستاذ:

1. الدّراسة المتعلّقة بالقسم الأوّل:

-إجابات التّلاميذ أغلبها بسيطة وساذجة فلا نجد فيها أصالة أو توسيعا، حتّى أنّهم لا يتمتّعون بالطّلاقة التّعبيرية أو الفكرية.

أما فيما يخص تلخيص النّص، فقد قام تلميذان بالتّلخيص ونستنتج الملاحظات التالية:

التّلميذة الأولى: لخّصت مضمون النّص كما هو ولم تغير حتّى في طبيعة الطّرح وقد لاحظنا الارتباك والخوف.

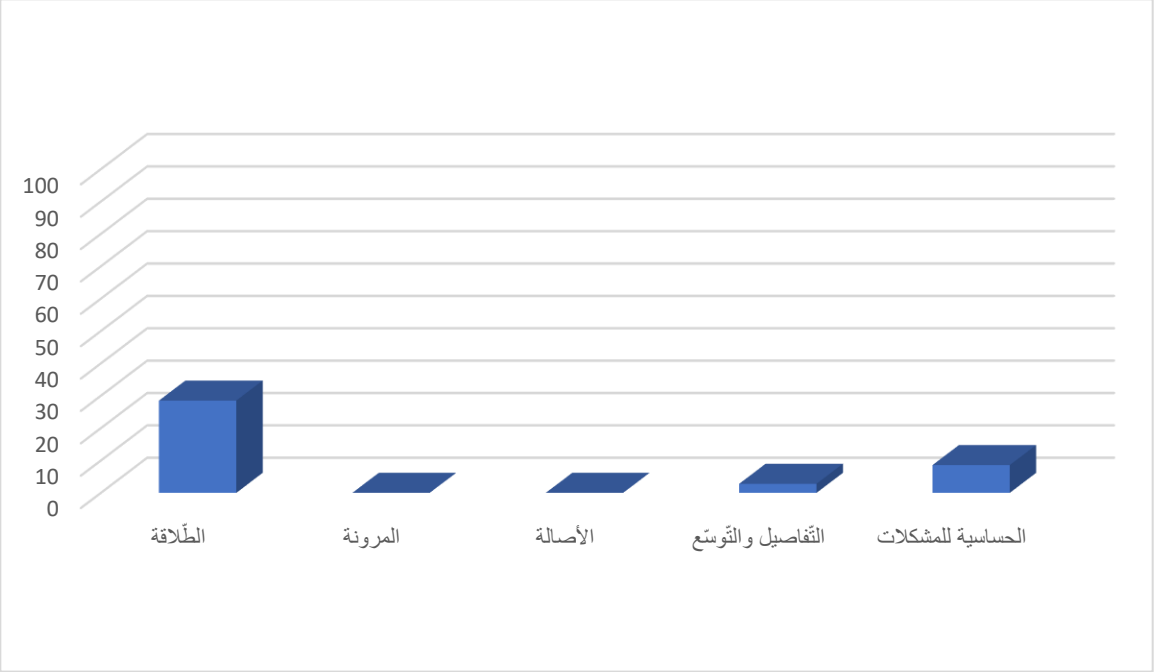
وقد طلب منهم المعلّم آراءهم حول عرض زميلتهم، إلاّ أنّ أغلبها آراء ذاتية. فقط إجابة واحدة مختلفة وهي أنها قلصت مضمون النّص ولم تلخصه.

التّلميذ الثّاني: لقد لاحظنا الأريحية في إلقائه، إلا أنّه وقع في بعض الأخطاء الصرفية والنحوية، وقد قدّم نفس الأفكار المطروحة في النّص ولم يقدّم أي فكرة أصيلة أو توسّع فيها.

المهارة	عدد التلاميذ الّذين تتوفر فيهم المهارة	النسبة	الملاحظات
الطّلاقة	10	%28.5	نلاحظ أنّ نسبة الطّلاقة منخفضة بالنّسبة لعدد التّلاميذ، وغياب التّفكير التّرابطي التّشعّبي الّذي يمكن استدعاءه وخاصة أنّ الموضوع ليس بالجديد أو الغريب، بل هو وضع نعيشه.
المرونة	00	%00	نسبة المرونة منعدمة، فقط الأفكار الموجودة في النّص تتكرّر من قبلهم.
الأصالة	00	%00	لا تتوفر، لأنّ الأسئلة الّتي يطرحها المعلّم لا تستدعي ذلك، وحتّى ضيق الوقت وكثرة الدّروس لا يسمح للمتعلّم بالتّفكير.
التّوسع	01	%2.8	تلميذة واحدة قدمت فقط قدمت فكرة مختلفة عن زملائها وتمثّلت فيما يلي: استثمار المياه الجوفية وذلك بتنظيم خطوط توزيع بين المياه السطحية والمياه الجوفية لكي يكون هنالك نظام بيئي وصحي.
الحساسية للمشكلات.	03	%8.57	وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة وهي كالتالي: هل هنالك حلول للتّخلّص من هذه الظّاهرة؟ لماذا لا يوجد حملات توعوية؟ ما هي أخطار هذه الظّاهرة على المستقبل؟

جدول (31)

أعمدة بيانية تبيّن النّسبة المئوية للتوفّر مهارات التّفكير الإبداعي في القسم1



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

يتّضح لنا أنّ مهارات التّفكير الإبداعي شبه منعدمة في القسم، رغم أنّ الدرس يستدعي ذلك من حيث الطّلاقة التّعبيرية والفكرية والمرونة والأصالة في طرح الأفكار والتّوسع فيها والحساسية اتّجاه هذا الموضوع وخطورته.

2. الدّراسة المتعلّقة بالقسم الثّاني:

- بالنّسبة للمعلّم نفس الأسلوب والطّريقة الّتي قدّم بها الدّرس في القسم الأوّل.
- إجابات التّلاميذ وتجاوبهم مع الدّرس أحسن نوعاً ما من القسم الثاني.

التّلميذة الأولى: لقد لاحظنا أنّ التّلميذة كانت محضّرة للدرس من قبل، فلقد أعادت إلقاء النّص كما هو، رغم أنّه غير موجود في الكتاب المدرسي، وعند سؤال الأستاذ لها لماذا حفظت النص؟ قالت: لكي لا أشعر بالخوف أو الارتباك.

التّلميذة الثّانية: ألقت التّعبير بشكل يوحي بعدم خوفها، وبأسلوبها الخاص، وأضافت أفكارا جديدة ومختلفة عمّا يوجد في النّص. وفي الأخير قرأت بعض الآيات القرآنية الّتي تبيّن أهمية الماء.

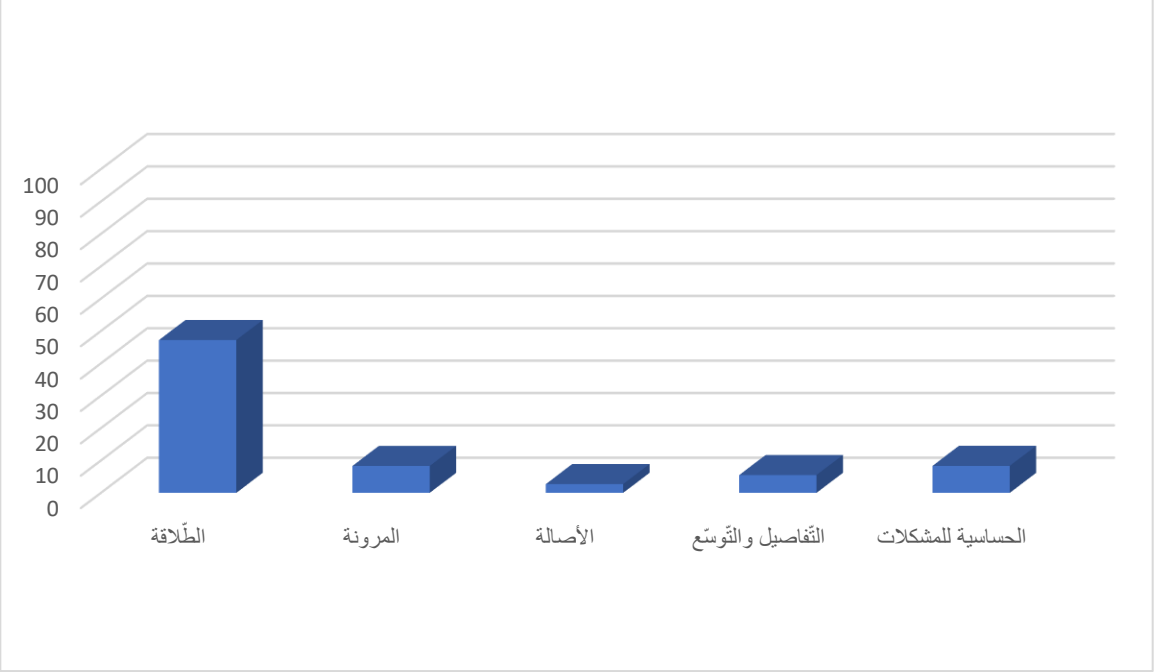
المهارة	عدد التلاميذ الّذين تتوفّر فيهم المهارة	النّسبة	الملاحظات
الطّلاقة	17	%47.2	لقد لاحظنا أنّ التّلاميذ في هذا القسم يتواصلون مع الأستاذ بكل أرياحية. وقد توفّرت فيهم الطّلاقة التّعبيرية والفكرية.
المرونة	03	%8.3	المرونة التّكيّفيّة، وذلك في قول المعلّم هل نقول ملوِثَةٌ أو ملوَثَةٌ؟ وذلك لاستحضار الدروس السّابقة اسم الفاعل، واسم المفعول. ومعرفتهم أيّهما الأصح.
الأصالة	01	%2.7	نجده في عرض التّلميذة وأسلوبها الخاص في الإلقاء والتحرك بكلّ أرياحية على الصّبورة. واستحضار آية من القرآن الكريم في قوله تعالى " وجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيءٍ حَيّ"[1]
التّوسع	02	%5.5	قدّمت التّلميذتين أفكاراً مختلفة وتفاصيل حول خطر التّلوّث المائي وهي: أنّ الحرب العالمية الثّالثة سوف تكون حول الماء. وجوب المحافظة عليه مسؤولية كلّ فرد. استحضار أفكار من الواقع حول أزمة مياه الشّرب.

[1] –سورة الأنبياء الآية 30.

			ذكر آية قرآنية.
الحساسية للمشكلات.	03	%8.33	وذلك من خلال طريقة طرح التّلميذة، وتحسيس من حولها بخطورة الوضع فلقد طرحت أفكاراً تؤكّد خطورة الظّاهرة، في قولها: أنّ الحرب العالمية ستكون حول الماء. وكذلك ذكرها للآية وتوجيه السّؤال لزملائها لماذا هذا الإسراف والتّهاون؟ وتجاوب التّلاميذ معها. ويتّضح لنا أنّ تفكير هذه التّلميذة مختلف يرتقي إلى مستوى التّفكير الإبداعي.

جدول (32)

أعمدة بيانية توضّح النّسبة المئوية لتوفّر مهارات التّفكير الإبداعي في القسم 2



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجيةExcel

ما يمكن التوصل إليه من خلال الاحتكاك بالواقع التعليمي عن قرب والتطلع إليه أنّ الدافعية والرغبة لدى المتعلمين اندثرت، وأحسب المدرسة بما فيها عبءً عليهم. وهذا ما يشكل خطراً على كلّ المجتمع.

1-3 نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

❖ **بالنّسبة للمعلّم:**

- التّفكير الإبداعي شبه منعدم عند محوري العملية التّعليمية، وذلك لأسباب عدّة ووجيهة.
- يعتمد الأستاذ طريقة التّلقين والإلقاء خلال الدّرس، فهو يفتقر الإلمام بالطّرائق الحديثة في التّدريس الّتي تنمّي التّفكير الإبداعي خلال الحصّة التّعليمية، ممّا يجعل المناقشة مملّة.
- عدم اعتماد الأستاذ على الأسئلة التّباعدية الّتي تعتمد على الإجابات المتعدّدة واقتراح البدائل.
- استعمال استراتيجيتي "العصف الذّهني" و"حلّ المشكلات" بطريقة غير صحيحة وذلك لعدم الإلمام بكيفية التّدريس بهما.
- مهارات التّفكير الإبداعي غير متوفّرة بشكل كبير عند الأستاذ، وذلك يعود إلى عدم الاطّلاع على محدثات التّعليم وقلّة التّكوين كسبب أولي، وضخامة المقرّر الدّراسي سبب آخر، وربّما إلى الإرهاق والتّعب من ضغط ساعات العمل.
- مازال المعلّم محور العملية التّعليمية التّعلّمية، وصاحب المعرفة خاصّة في ميدان الظّواهر اللّغوية وهذا عائد إلى استصعاب المتعلّمين لهذه المادّة وتعقيدها في أذهانهم.
- يشجّع الأستاذ تلاميذه على تقديم إضافات لأفكار بعضهم البعض.
- ضيق الوقت لا يسمح للأستاذ بفتح المجال للتّلاميذ من أجل مناقشة مختلف المواضيع المطروحة بشكل مطوّل.
- العدد الكبير للمتعلّمين داخل الحجرة التّدريسية يجعل المعلّم يُعطي الأهمية الكبرى لإدارة القسم، وتجنّب الفوضى بين المتعلّمين والحديث الجانبي.

❖ **بالنّسبة للمتعلّم:**

- التّفاعل في القسم غائب، تتراوح نسبته بين 20 %و50%، وهذا يعني عدم إلمامهم بالمحتويات المعرفية.

- الخوف من المواجهة وتعليل الخطأ ظاهرة شائعة عند المتعلّمين.
- المتعلّم خلال تعلّماته يؤدّي أنشـــطة روتينية ومتكرّرة، لا تســـتدعي تركيزا وإعمالا للفكر، وهذا يجعلهم لا يعطون البيئة التّعليمية قيمتها.
- شـــرود الأذهان وعدم التّفاعل مع الحصّـــة التّعلّمية يؤدّي إلى عدم الإجابة على الأســـئلة الّتي يطرحها الأستاذ بشكل مفاجئ.
- البيئة التّعليمية من حيث طبيعة البناء المدرسي وتصميم الأقسام لا تشدّ الانتباه، ولا تساهم في إثراء الإبداع سواء عند المتعلّم أو المعلّم.
- عدم الاهتمام بالتّلاميذ الموهوبين والمبدعين، وذلك لغياب الوسائل التّعليمية الّتي تكشف عنهم.
- الهدف الأوّل للمتعلّم هو التّحصـيل الدّراسـي سـواء كان مرتفعا أو متوسّـطا يضـمن الانتقال للمرحلة المقبلة.

❖ **بالنّسبة للمحتوى الدّراسي:**

- المحتوى المعرفي المقدّم في السّنة الثّالثة متوسّط مادّة اللّغة العربية، يتضمّن 8مقاطع تعليمية تُعادل حوالي 96 محتوى معرفي، وهو عدد كبير وتكديس معرفي.
- أشار بعض الأساتذة إلى أنّ المواضيع الدّراسية والقيم الموجودة في الكتاب المدرسي تتنافى مع قيم المجتمع وذلك نظراً لتبنّي مقاربات غربيّة لا تمدّ بأي صلة مع الواقع المعيشي، ولا تتناسب مع سنّ المتعلّمين، وأنّ الجيّل الأوّل أحسن من الجيل الثّاني.
- المحتوى الدّراسي المقدّم لا يتضمّن آليات لتنمية التّفكير الإبداعي، ولا يستدعي مهارات التّفكير العليا.
- لا بدّ من إعادة النّظر في أساليب صياغة الأسئلة المقدّمة في الكتاب المدرسي لأنّ أغلبها يعتمد على الحفظ والتّذكر والفهم فقط.

ثالثا:ماهية التّفكير عند محاور العملية التّعليمية بين الإبداعية و النّمطية ومظاهره في مادّة اللّغة العربية:

إنّ واقعنا التّعليمي يستدعي حملة جذرية للتّغيير فيه، بدءً من الأساس إلى الفرع. وخاصّة للمشاكل الّتي يعاني منها كلّ القائمين عليه بما فيه أهمّ عنصرين المعلّم والمتعلّم.

ولقد تغيّرت النّظرة للمتعلّم بين متلقّ للمعارف إلى محور يتعلّم ويبني وعارفا بنفسه، إلّا أنّ الواقع يعكس غير ذلك ويوضّح نمطًا من المتعلّمين متحجّرين فكرياً ومعرفياً؛ وخاصّةً في اللّغة العربية والّتي هي الأمّ والأصل والمادّة المرافقة للمتعلّم من بدايته إلى نهايته.

1-ماهية التّفكير لدى المتعلّمين ومظاهره في مادّة اللّغة العربية:

✓ لقد توصّلنا إلى أنّ اللّغة العربية أصبحت مادّة عصيّة على التّعلّم وصعبة، وعقبة أمام التّلاميذ في نظرهم، وذلك يعود إلى التّفكير الّذي اكتسبه المتعلّمون وهو أنّ اللّغة العربية مجرّد قواعد لغوية وقضايا إعرابية عصّية على الحلّ. وذلك يعود إلى:

- تلقّي الأفكار الجاهزة من قبل المعلم؛« اتّباع نهج معيّن يشكّل تكرارا دون الغوص في مبرّراته وأسبابه ويتّسم بالجمود الفكري.» [1]
- بقاء المتعلّمين على الأفكار الّتي يتلقّونها دون الغوص في مبرّراتها وأسبابها.
- قلّة الرّصيد اللّغوي والمعرفي وذلك يعود إلى غياب المطالعة والتّنقيب في الكتب.

✓ أغلبية التّلاميذ لا يقدّمون أي أفكار أصيلة وجديدة فمثلا في النّص المكتوب، عندما يوجّه إليهم الأستاذ أسئلة حول النّص تكون الإجابات بسيطة وسريعة لا يتم التّفكير حتّى في مضمونها. ومثال ذلك:

النّص المكتوب: دواء السّرطان.

الأستاذ: كيف يمكن للإنسان وقاية نفسه من مرض السّرطان؟

التّلاميذ: الأكلّ الجيد، النوم باكراً، الرياضة.

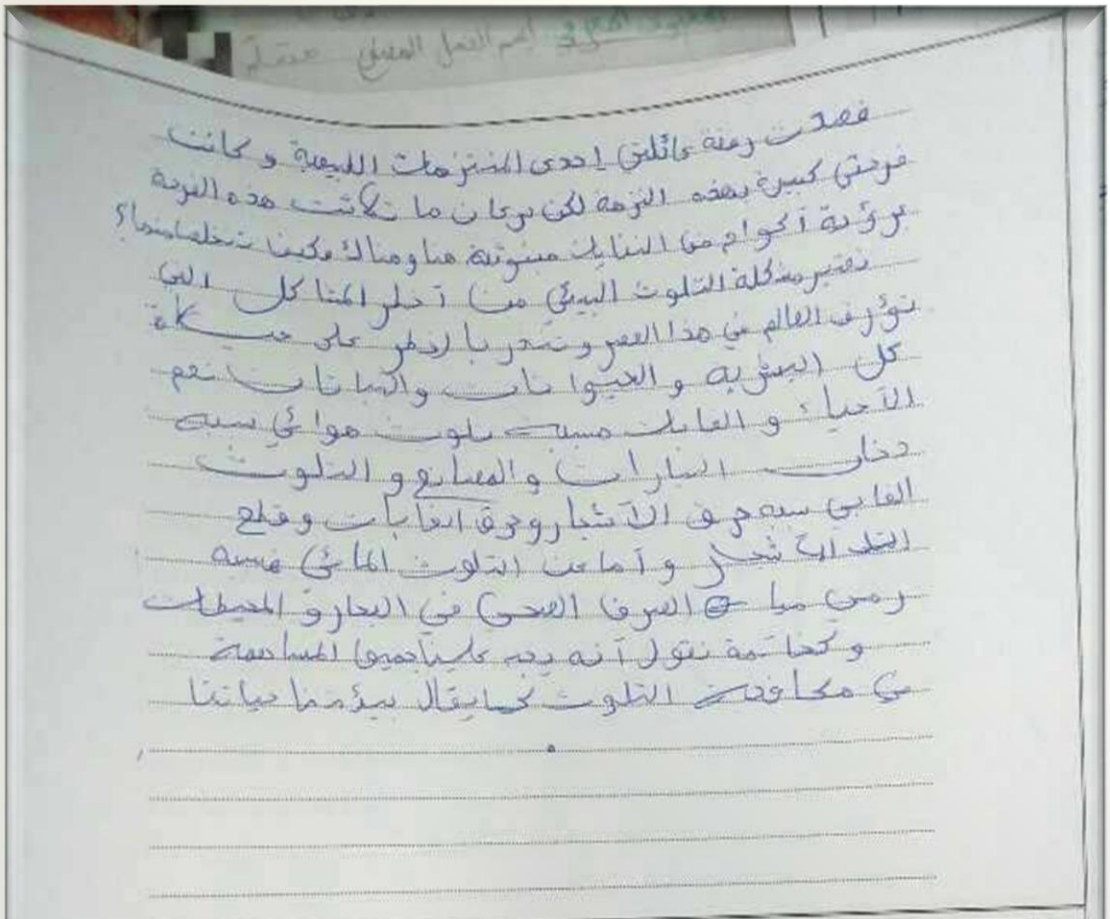
[1] – محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد العدوي. التفكير النمطي والابداعي ص5.

فنلاحظ أن الإجابات عشوائية دون صياغة. فيمكنه القول: يمكن للإنسان وقاية نفسه من مرض السّرطان عن طريق تجنّب الأكل غير الصّحي.

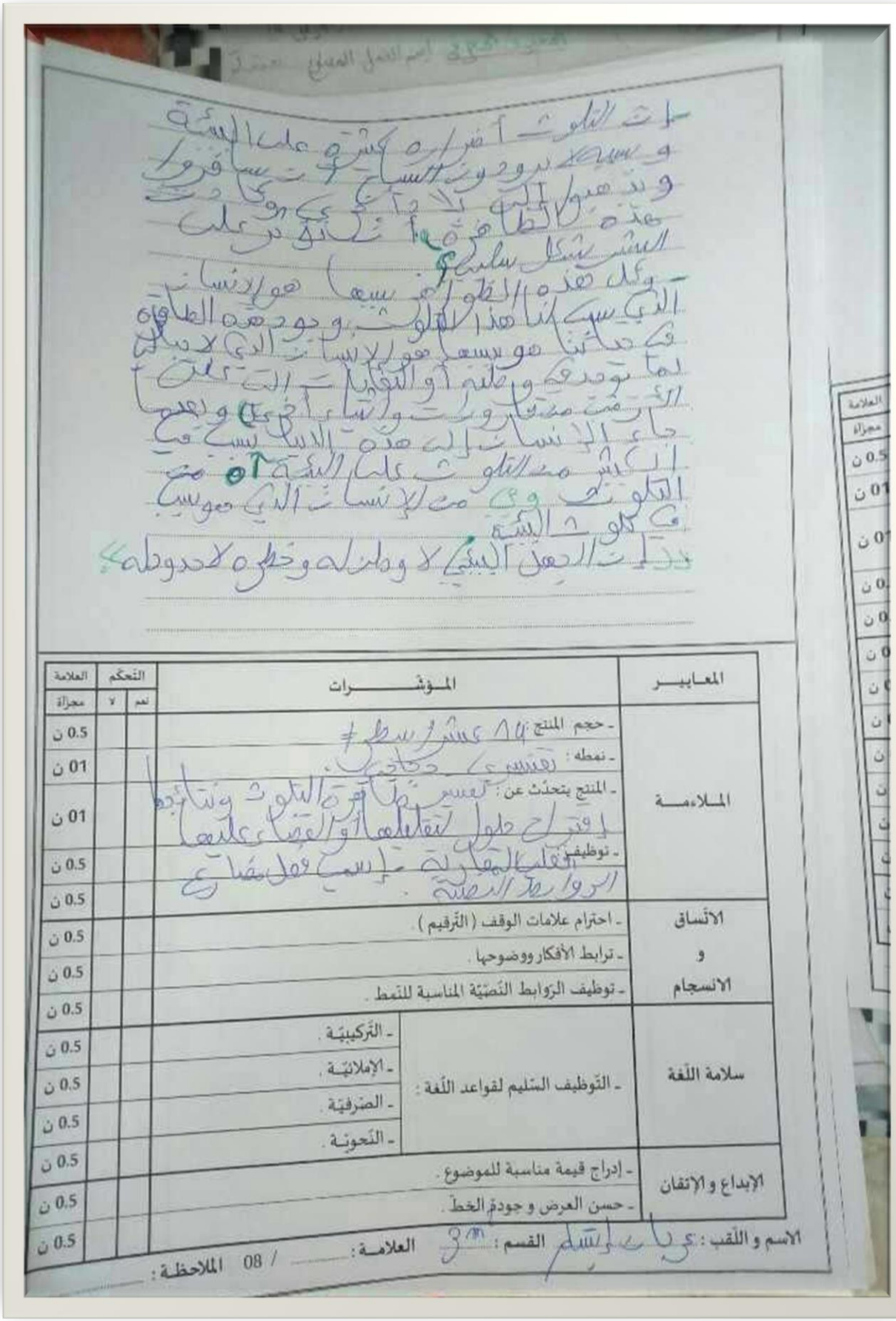
✓ الاعتماد على الانترنت في القيام بالواجبات المنزلية، وبالتّالي تكرار الأجوبة لدى كلّ التّلاميذ وعدم الخروج عن المألوف. وهذا ما أدّى إلى الجمود الفكري واللّغوي لدى المتمدرسين.

✓ الحيادية والجمود حيث لاحظنا ذلك في درس القواعد "أفعال المقاربة"، فلقد طرح الأستاذ السّؤال هل نقول -كرَبَ- أو -كرُبَ-، كلّ اختار الجواب حسب وجهة نظره. ولكن بعض التّلاميذ لم يختاروا أيّا من الإجابتين ولم يتجاوبُوا مع السّؤال المطروح وذلك لتجنّب سؤال الأستاذ: لماذا أخترت هذه الإجابة؟ برهن سبب اختيارك؟ .....

✓ اتّباع نسق واحد من التّفكير وعدم الخروج عمّا هو متعارف عليه، ففي حصة التّعبير الشّفهي والكتابي، يعيد التّلاميذ نفس الأفكار الّتي طرحت عليهم من قبل المعلّم، بل بعض التّلاميذ يحفظ النّص المنطوق من الإنترنت ويلقيه على السّبورة. وفي التّعبير الكتابي أعاد كتابة السّياق الّذي أسند إليهم كما هو ومثال ذلك النّماذج التّالية:



المعايير	المؤشرات		التحكم		العلامة
			نعم	لا	مجزأة
الملاءمة	- حجم المنتج: (14) أربعة عشر سطرا				0.5 ن
	- نمطه: تفسيري حجاجي				01 ن
	- المنتج يتحدّث عن: تفسير ظاهر التلوث ونتائجها واقتراح حلول لتفاديها والقضاء عليها				01 ن
	- توظيف: أفعال مضارعة				0.5 ن
	- ابن ولد مناع				0.5 ن
الاتساق و الانسجام	- احترام علامات الوقف (التّرقيم).				0.5 ن
	- ترابط الأفكار ووضوحها.				0.5 ن
	- توظيف الرّوابط النّصيّة المناسبة للنّمط.				0.5 ن
سلامة اللّغة	- التّوظيف السّليم لقواعد اللّغة:	- التّركيبيّة.			0.5 ن
		- الإملائيّة.			0.5 ن
		- الصّرفيّة.			0.5 ن
		- النّحويّة.			0.5 ن
الإبداع - الابتكار	- إدراج قيمة مناسبة [illegible]				



المعايير	المؤشرات		التحكم: نعم	التحكم: لا	العلامة مجزأة
الملاءمة	- حجم المنتج				0.5 ن
	- نمطه :				01 ن
	- المنتج يتحدث عن :				01 ن
	- توظيف				0.5 ن
					0.5 ن
الاتساق و الانسجام	- احترام علامات الوقف (الترقيم) .				0.5 ن
	- ترابط الأفكار ووضوحها .				0.5 ن
	- توظيف الروابط النصية المناسبة للنمط .				0.5 ن
سلامة اللغة	- التوظيف السليم لقواعد اللغة :	- التركيبية .			0.5 ن
		- الإملائية .			0.5 ن
		- الصرفية .			0.5 ن
		- النحوية .			0.5 ن
الإبداع و الإتقان	- إدراج قيمة مناسبة للموضوع .				0.5 ن
	- حسن العرض و جودة الخط .				0.5 ن

الاسم و اللقب : القسم : العلامة : / 08 الملاحظة :

✓ غياب الدّافعية والرّغبة في التّعلّم، والخوف من القواعد اللّغوية. فعند قيامنا بالدّراسة الميدانية سألت تلميذة الأستاذ: لماذا ندرس القواعد اللّغوية وهي لا تفيدنا؟

2-ماهية التّفكير لدى المعلّمين ومظاهره في مادّة اللّغة العربية:

في عصر يتّسم بالتّطوّرات المستمرّة في كلّ الميادين، بحيث يشمل هذا التّطور بطبيعة الحال ميدان التّربية والتّعليم، لا بدّ للمعلّم أن يتوافق مع هذه المتغيّرات ويتكيّف معها ليكون قادرا على الموازنة بين الواقع والبيئة التّعليمية، وطبعا التّعامل مع أنماط مختلفة من الشّخصيات وكيفيات التّفكير لدى التّلاميذ، فلا يُصبح مجرّد ناقل للمعرفة، بل ملهما للمتعلّمين ومحفّزا على الاستكشاف، وموجّها ومرشدا للتّعلّمات والخبرات الّتي يكتسبونها. وذلك من خلال القدرة على ربط المحتوى المعرفي الّذي يُقدّمه لهم بالواقع ليُصبحوا قادرين على التّعامل والتّصرّف الوجيه مع ما يواجههم من مشكلات وعوائق في حياتهم.

يعتبر المعلّم أحد أهمّ محاور العملية التّعليمية، فهو يؤثّر بشكل كبير على تفكير المتعلّمين نحو المعرفة الّتي يُقدّمها لهم، وفي إطار الدّراسة الاستطلاعية الّتي قمنا بها حاولنا إلقاء نظرة حول واقع التّفكير الإبداعي عند المعلّم خلال الحصص التّعليمية في مادّة اللّغة العربية، وكيفية تقديمه للمحتويات المعرفية ومدى التّفاعل الإيجابي للمتعلّمين معها، ومدى تمكّنهم من الوصول إلى المعلومات دون أن يقدّمها الأستاذ جاهزة.

لكنّ الواقع المدرسي أرست عليه النّمطية في طرائق تقديم الدّروس، إذ لا يزال المعلّم يستخدم أسلوب التّلقين والإلقاء، وما تمّ ملاحظته هو:

❖ مثلا ميدان فهم المكتوب يُحضّر من طرف المتعلّمين من مواقع الأنترنت، رغم اعتراض الأستاذ لهذه الطّريقة إلّا انّهم لا يُبالون بذلك ويجدون صعوبة في تحليل النّص وفهمه والإجابة على أسئلة الكتاب دون مساعدة من الأنترنت، وهذا يجعل المعلّم لا يستخدم أفكارهم خلال الدّرس وإنّما يُدوّن ما حضّره هو.

- ❖ أمّا ميدان الظّواهر اللّغوية كما سبق الذّكر فهو حصّة صعبة لا يتفاعل فيها المتعلّمون إلّا خلال إعطاء الأمثلة أمّا نشاط الإعراب فيستصعبونه، وهذا نتيجة لاعتماد الأستاذ طريقة تدريسية تركّز على الحفظ عكس النّشاط المعرفي الّذي يوجب فهما وإلماما بكيفية الإعراب.
- ❖ المحتوى المقدّم في ميدان فهم المنطوق متوفّر عند الأستاذ وغير متوفّر في الكتاب، إلّا أنّه موجود على مواقع الأنترنت، وهذا يُغيّب مهارة المرونة التّلقائية عند التّلاميذ، حيث لا يتفاعلون مع النّص خلال الحصّة لأنّهم يحضّرونه مسبقا أيضا، وفي هذه الحالة تزول حالة التّشويق الّتي يجب أن يعيشها المتعلّمون مع المعرفة، فيقدّم الأستاذ الدّرس بطريقة تقليدية قائمة على إلقائه للسّؤال والإجابة عليه من طرف المتعلّمين.
- ❖ ميدان إنتاج المكتوب يستطيع من خلاله الأستاذ التّعرّف على مدى تطوّر مهارة التّعبير عند تلاميذه، ومدى استخدام تفكيرهم للخروج بأفكار جديدة من خلال الاستعانة لرصيدهم اللّغوي في إطار السّياق والتّعليمة المقدّمة، إلّا أنّ الأستاذ دائما ما يخيب ظنّه عند قراءة التّعابير فهي عبارة عن فكرة واحدة تتكرّر عند أكثر من 30 متعلّما.

ما تمّ استخلاصه هو أنّ المعلّم لا يستخدم طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة من شأنها تحفيز تفكير المتعلّمين وتنّميه لتوليد الأفكار الأصيلة والحلول المبتكرة وتساعدهم في التّغلب على المشكلات و الصّعوبات الّتي يواجهونها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية، وإنّما يتّجه لاستخدام أساليب تقليدية لا تتجاوز مستوى الحفظ وهذا يعتبر سببا لفشل العملية التّعليمية في تحقيق الهدف المنشود منها، كذلك اعتماد الأستاذ على التّحصيل الدّراسي كمقياس وحيد لقياس قدرات المتعلّمين هو خطأ، فتحصّل أغلبية القسم على نقاط تتراوح بين 40% إلى 70% فوق متوسّط المعدّل هذا لا يعني إلمامهم بالمادة المعرفية، ولا يجعل من المعلّم معلّما كفئا.

وما من شك أنّ طرائق ووسائل التّعليم الّتي تُنتهج في المدرسة لها تأثير مباشر على تعلّمات وخبرات التّلاميذ واتّجاهاتهم في العملية التّعلّمية، و عملية التّعليم كغيرها من العمليات تتأثّر بعوامل عدّة داخل البيئة التّعليمية من طرائق التّدريس، ووسائل التّقويم والمناخ الصّفي والعلاقة بين المعلّم والمتعلّمين، فهي تشجّع و تنمّي التّفكير الإبداعي لدى المتعلّم من حيث هو فرد له خصائصه الشّخصية الّتي تميّزه عن غيره نتيجة

التّفاعل بين الحيّز الّذي يتلقّى فيه معارفه ويطوّر فيه مهاراته وقدراته ويصـــقله ،فطرق التّدريس التّقليدية بطبيعتها تركّز على المراقي الدّنيا للتّفكير (التّلقين والحفظ والتّذكر)، وتهمل بقية العمليات العقلية الأخرى، لهذا يجب اعتماد استراتيجيات تدريسية حديثة تتلاءم مع المحتويات المعرفية وتسهم المتعلّم في الوصول إليها بمهاراته الذّاتية دون نقلها من مصادر أخرى، وبدون إهمال للحفظ والتّذكّر لا بد أن ينصبّ الاهتمام أيضا على قدرات التّحليل والتّركيب والتّطبيق والتّقويم، يستلزم هذا تكوينا مستمرّا للمعلّمين واطّلاعا دائما على مســتجدّات التّعليم، والتّدرّب على طرح الأســئلة الإبداعية التّباعدية ليتعمّق المتعلّمون في تفكيرهم خلال البحث عن أجوبتها، وبهذا يتمكّن المعلّم من تقييم سـير العملية التّعليمية بشـكل أفضـل،« فالمعلّم الفعّال عصـــب العملية الإبداعية، فهو من يزوّد التّلاميذ بمهارات التّفكير اللّازمة وتهيئة المواقف الّتي تســـتدعي التّفكير الإبداعي وتنفيذ كلّ التّطبيقات الممكنة لفكرة ما، ومحاولة الخروج بفكرة جديدة إلى حيّز التّنفيذ وإشعارهم بمتعة الفكرة الإبداعية الأصيلة، وتعريفهم بأهمّية الإبداع ومستلزماته، وتشجيعهم على النّهل من ميادين المعرفة بتثمين عملية الإبداع وتأصيلها»[1] .

- **خلاصة الدّراسة الاستطلاعية:**

ما يمكن التوصـلّ إليه من خلال ما سـبق أنّ الإبداع عنصـر قد اندثر من المؤسّسـات التّربوية، سـواء لدى المعلّم أو لدى المتعلّم. وأصـــبح التّعليم عبءً على كلّ من المعلّم والمتعلّم؛ فلا يمكن للأســـتاذ تحمّل مسؤولية الإصلاح والتّطوير بنفسه. ولا يمكن للتّلميذ الإبداع في بيئة تفتقر إلى أبسط المتطلّبات.

فما يمكن اســتخلاصــه أن العوائق والمحبّطات أكثر من المحفّزات للتّطوير، وتحمّل المســؤولية يجب أن يكون من كلّ القائمين على الوسط التّعليمي. من الدّاخل والخارج حتّى يتمكّن كلّ من له صلة بالمؤسّسات التّربوية بالإبداع.

[1]– ربى ناصر المصري الشّعراني: الإبداع في التّربية المدرسية في التّعليم الأساسي، د ط، دار النّهضة العربية، 2009، بيروت لبنان، ص350 351.

رابعا: آفاق التّطوير من الواقع التّعليمي في المنظومة التّربوية الجزائرية (اللّغة العربية أنموذجاً): (في المثلّث الدّيداكتيكي):

إنّ الإبداع وليد صراعات بين الفرد والمعوّقات الّتي أمامه، والفرد المتميّز هو الّذي لا يستمرّ في توبيخ تابعيه، بل الّذي يستطيع أن يحوّل الصّراع إلى إبداع. والحال ذاته بالنّسبة للقائمين على ميدان التّعليم وعلى رأسهم المعلّم. الّذي يعتبر حجر الأساس والمبدع الأوّل قبل المتعلّم والملهم الّذي به تُصنع الأجيال. وهذا ما يستدعي ضرورة التّغيير في أسلوبه وطريقته في تقديم المادّة المدرسة.

ومنه نطرح السّؤال التّالي: كيف يكون المعلّم مبدعاً؟ كيف يكون المتعلّم مبدعاً؟ كيف يمكن تصميم المحتوى الدراسي إبداعياً؟

أ-المعلّم:

أولاً: الإبداع في ترتيب وتنظيم الموضوعات الدراسية:

أسهل طريقة يمكن أن يتّبعها المعلّم وهي« التزامه بتدريس الموضوعات كما هي مرتّبة في الكتاب» [1]. فالمعلّم المبدع منْ ينقل الأحداث والواقع الاجتماعي إلى حجرة الصّف ويستثمرها بمرونة إبداعية، وهذا يخرج عن الرّوتين ويُحرّر من جمود الكتاب المدرسي.

مثال: نص محاورة الطّبيعة ص 122 من كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة متوسّط.

فهذا النّص يتحدّث عن الطّبيعة والأفعال الشّنيعة الّتي يُحدثها الإنسان فيها. فيمكن للمعلّم أن يستحضر أحداث من الواقع مثلا حرق الغابات، وماذا ينتج عنه من موت الحيوانات والنّباتات. وهكذا ننقل فكر المتعلّم من حجرة الصّف إلى الواقع باستعمال أسلوب تصوير الأحداث وقصصي يجذب انتباه المتعلّم ويجعله يتفاعل مع الدّرس.

[1] – أحمد أبو وائل أيمن عمير: كيف تصبح مبدعاً، ط1، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، القبة القديمة الجزائر، 1432هـ – 2011م ص89.

ثانيا: الإبداع في إثارة المشكلات وطرح الأسئلة:

فينبغي على المعلّم طرح المشكلات أو الأسئلة بشكل يُعمل فكر المتعلّم ويجعله يستخدم المراقي العليا للتّفكير، فكلّ متعلّم يرى المشـــكلة برؤية مختلفة. فعلى المعلّم أن يثير المشـــكلات بدرجات متفاوتة بحيث تستفزّ وتلبّي قدرات الطّلبة وتُفجّر طاقاتهم الإبداعية.[1] كذلك لتفادي تشابه الإجابات بين التّلاميذ ومعرفة مستوى تفكير كلّ متعلّم.

مثال: كإعادة صياغة أسئلة الكتاب المدرسي، صياغة متشعّبة. نص محاورة الطّبيعة ص 122.

-ما هو الوقت الّذي تحدّث فيه الكاتب مع الطّبيعة؟ ولماذا في هذا الوقت؟

-من المتسبّب في حزن النّسيم؟ إذا كنت تستطيع التّحدث معه فماذا يمكن أن تقول له لكي تخفّف من حزنه؟

-أفعال الإنسان اتّجاه الطّبيعة مؤذية، كيف يمكن أن تصبح ذات منفعة؟

-شبّه الكاتب نشيد الطّيور بالمرأة الّتي تبكي، لماذا؟ حدّد عناصر الصّورة البيانية؟ وبيّن أثرها في المعنى؟ استخرج من النّص عبارة أخرى مماثلة؟

ثالثاً: الإبداع في التّخطيط للدّروس:

يعتبر التّخطيط للدّرس عاملاً من عوامل نجاح المعلّم، وخطّة موجّهة لعمله، فهي وسيلة تتّسم بالمرونة والتّعديل والتّطوير والتّحسين في ضوء المتغيّرات، فعليه أن يبتعد عن الخطط التّقليدية ويجدّد في استخدام الاستراتيجيات لكسر الجمود. بحيث تتلاءم مع استعدادات الطّلاب العاديّين والمبدعين.[2]

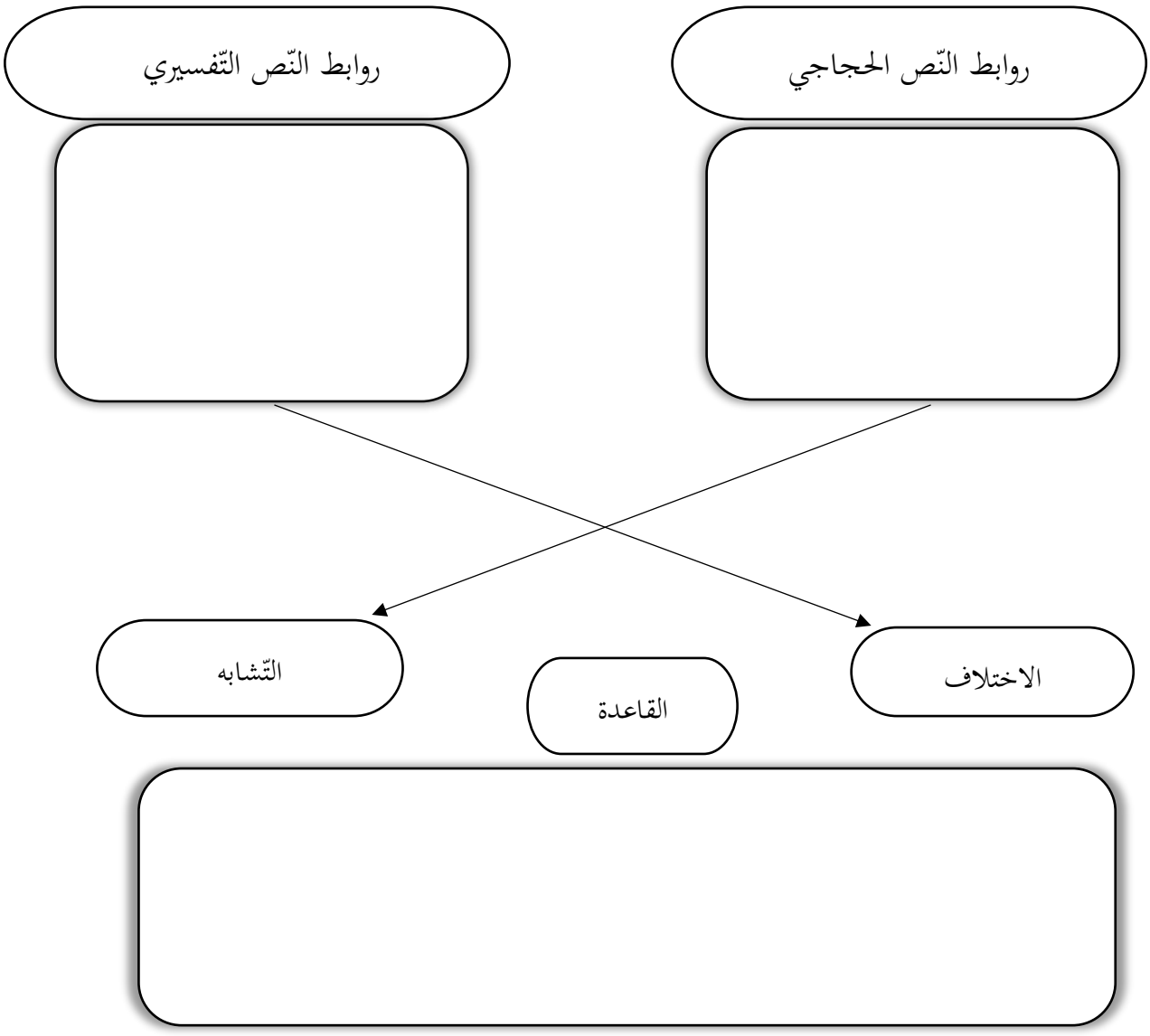
مثال: إنتاج المكتوب الرّوابط النّصية.

[1]- ينظر: أحمد أبو وائل أيمن عمير، كيف تصبح مبدعاً ص90.

[2] -ينظر: المرجع نفسه، ص91.

لقد كانت طريقة الأستاذ تعتمد على الكتاب المدرسي فقط. فلقد طلب منهم قراءة القاعدة الشّارحة للرّوابط النّصية، ثمّ قراءة القاعدتين الخاصتين بروابط النّص التّفسيري والنّص الحجاجي ص120_125. واستخراج أوجه التّشابه والاختلاف بين الرّوابط.

ممّا أدّى إلى ملاحظة الملل في طبيعة الدّرس فبدل هذا كان يمكنه أن يقوم بإحضار نصّين قصيرين أو نماذج من النّصوص المكتوبة السّابقة للتّلاميذ، يطلب منهم استخراج الرّوابط النّصية لكلّ نص ثم تحديد أوجه التّشابه والاختلاف من مثال حيّ أمامهم بدل التّقليب في صفحات الكتاب المدرسي. أو تصميمه على شكل خرائط ذهنية.



رابعا: الإبداع في سلوك التّدريس الصّفي:

سلوك المعلّم ينتقل إلى المتعلّم ويتأثّر به بشكل كبير وخاصّة انطباعاته وانفعالاته،« فالسّلوك التّدريسي للمعلّم يتطلّب إبداعاً في إدارة الصّف من جهة، ومرونة وحساسية للأنماط التّعليمية فرادى وجماعات[1]». وانتقال المعلّم من مسيطر ومتحكّم في كلّ الصّف، إلى عضو متفاعل ومرافق ومساعد للطّلبة وهذا ما يحتاجه الواقع التّعليمي. وذلك بكسر حاجز السّيطرة الّذي يفرضه الأستاذ والتّعامل معهم بلين وطيبة.

مثال: ففي بداية الحصّة التّعليمية يقوم المعلّم بتكليف أحد التّلاميذ بالصّعود إلى السّبورة والتّذكير بالدّرس السّابق. فيقوم باقي التّلاميذ بطرح الأسئلة على زميلهم والتّغيير من طبيعة التّقويم التّشخيصي وتعزيز ثقة المتعلّم بنفسه وكذلك كسر حاجز الخوف والارتباك ومنه الإلمام بالمادّة المعرفية المدرّسة.

خامساً: الإبداع في التّقويم:

يهدف« الإبداع إلى مقارنة أداء الطّلاب بالأهداف الإبداعية الّتي يسعى المعلّم إلى تحقيقها لدى الطّلاب، ولكي يكون التّقويم شاملاً ينبغي تقويم تعلّم الطّلاب، من جميع الجوانب وهذا يشمل تقويم مدى اكتسابهم للمعارف ومهارات التّفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي في حلّ المشكلات ومدى اكتسابهم للميول والاتجاهات الإبداعية والإيجابية.[2]»

فنلاحظ أنّ المتعلّمين غير متمكّنين من المادّة وغير قادرين على التّطبيق والتّحليل والتّركيب، وخاصّة في مادة اللّغة العربية وذلك يعود إلى تلقّي المعارف نظريًا فقط، وتوجيه الأسئلة الّتي تعتمد التّذكّر: ماهي؟ عرّف؟ أذكر؟ ... فلا بدّ من التّغيير ورفع مستوى الوعي لدى التّلاميذ بأنّ الحفظ ليس مقياسا للنّجاح.

فنلاحظ أنّ عدد المتخلّين عن الدّراسة في سنّ مبكّر أصبح يزداد سنة بعد سنة، وإكمال التّعليم الإجباري إلى سن السّادس عشر وفقط. الانتقال دون توجيه أو رقابة تربوية وهذا ما يشكّل خطراً على الفرد والمجتمع وتدنّي مستوى البلاد. فيتوجّب جعل التّعليم إجباريّا وذلك بربط التّكوين المهني مع التّعليم

[1] – أحمد أبو وائل أيمن عمير. كيف تصبح مبدعاً 91.

[2] – المرجع نفسه، ص 91.

المتوسّط. استنادا إلى توجيهات المدرسة وتحصيلات المتعلّم السّابقة وذلك لضمان الاستمرارية وفتح الآفاق للإبداع في ميادين مختلفة.

ب-المتعلّم:

يُعتبر الإبداع مزيجا بين الاستعدادات والقدرات الّتي إذا وجدت البيئة مناسبة ارتقت بالعمليّات العقلية، وحلقة في سماء الإبداع والابتكار. من عائلة وأشخاص ومؤسّسات. فتبدأ النّواة الأولى من الأب والأمّ ثمّ المؤسّسات التّعليمية بما فيها من أفراد وأساتذة. وما يهمّنا هو إعداد جيل مختلف يتماشى مع متطلّبات العصر والحاضر تنهض بالواقع وهذه بعض الاقتراحات:

- ✓ وضع فكرة "كلّ فرد مبدع" في أذهان المتعلّمين وأنّ كلّ شخص قادر على الإبداع.
- ✓ جعل أفكار المتعلّمين مهمّة من قبل المعلّم والتخلّص من رواسب المقاربات السّابقة الّتي تقصي دور المتعلّم.
- ✓ تشجيع التّعلم بالأقران والتّعاوني.
- ✓ استخدام الاستراتيجيات الحديثة وتوفير متطلّبات التّدريس الّتي تساعد على تطبيقها.
- ✓ إدراج الأنشطة اللّاصفية والاهتمام بها.
- ✓ الاهتمام بالأفراد المبدعين والموهوبين وفتح الآفاق لهم.
- ✓ تفعيل دور مجالس الأولياء واطّلاعهم على طرق التّدريس والتّربية الإبداعية الحديثة.

ج-المحتوى المعرفي:

إنّ تخطيط وتصميم المحتوى الدّراسي من أصعب مراحل تسطير المنهج الدّراسي، وذلك أنّه يراعي عوامل كثيرة تشمل التّطوّر الّذي يعيشه المجتمع وحجمه وسرعته في شتّى المجالات، وتلبية متطلّبات التّعليم الحاضر الّذي يرمي لمستقبل أفضل وأنجح في ظلّ الثّورة التّكنولوجية الّتي يشهدها العالم أجمع، مع مراعاة سنّ المتعلّمين وشخصياتهم، وتحديد بنية المعرفة واختيارها وتنظيمها بهدف تزويد المتعلّم بمعرفة علمية توجّه تفكيره وتحفّزه نحو الارتقاء بمستوى خبراته وتعلّماته ليُسيّر بها حياته وتساعده على التّكيّف مع الواقع، بحيث لا يقف عائق بينه وبين المعرفة الّتي يبنيها بغية تحقيق الأهداف التّربوية ومواكبة تنوعّ المعرفة وتفرّعها

في شتّى ميادين العلم، وهذه المعرفة تستلزم وسائل تعليمية وطرائق واستراتيجيات حديثة وبنّاءة تُساعد على إثارة التّفكير الإبداعي وتنميته، وهذا ما يدفع المتعلّم مستقبلا لأن يُصبح فردا مطوّرا في المجالات العملية من خلال القدرة على توليد أفكار أصيلة تؤدّي إلى نتاجات جديدة ونوعية تساهم في تطوّر المجتمع وتقدّمه.

تعتبر تنمية مهارات التّفكير بصفة عامة والتّفكير الإبداعي بصفة خاصة لدى المتعلّمين من أهمّ الأهداف الّتي يجب على المنظومة التّربوية الحديثة أن تسعى إلى تحقيقها، وذلك لانعكاساتها الإيجابية على مستوى الأداء لديهم، وهو ما أكّدته دراسات عديدة حول الموضوع، في هذا الإطار يتحتّم على الأنظمة التّربوية دمج تعليم مهارات التفكير الإبداعي كجزء أساسي من المقرّرات الدّراسية باعتبارها وسيلة تسمح بنقل الخبرات العلمية بشكل يُدعّم الأسس الصّحيحة لتلقّي التّعلّمات وينمّي قدرات المتعلّمين ويدفعهم لتقديم الأفضل، حيث لم تعد الموادّ الدّراسية كافية لتنمية مهارات التّفكير الّتي يحتاجها سوق العمل في المستقبل، فتعليم هذه المهارات يجب أن يحدث من خلال المحتوى الدراسي إمّا كمادّة معرفية مقدّمة من طرف أساتذة متخصّصون في مجال تعليم التّفكير، أو كمهارة أساسية ككلّ المهارات الأخرى، يجب تنميتها وتعزيزها تُقرّر ضمن المحتوى المعرفي في الموادّ الدّراسية المقدّمة، على أن يتمّ تكوين الأساتذة في هذا المجال بشكل مستمر يتوافق مع المستجدّات الحديثة له، بحيث يصبح شعار المؤسّسة التّعليمية "التّعليم من أجل التّفكير".

فالمحتوى الدّراسي يلعب دورا كبيرا في سير العمليات العقلية لدى المتعلّم، إذ يتوجّه تفكيره حسب ما يُقدّم له، فيصبح قادرا على إشغال تفكيره في مستوى عالي، وهذا يساعده في أن يصبح أكثر حسّاسية للمشكلات وجوانب النّقص في المعرفة والتّعلّمات الّتي يبنيها، والتّنبؤ بمواطن الصّعوبة، والبحث عن الحلول الجيّدة للوصول إلى نتائج جديدة ينقلها لغيره. وهذا لا يتمّ إلّا في وجود محتوى دراسي يدعم إعمال التّفكير.

ومن أجل هذا الهدف يجب أن يراعي المحتوى الدّراسي ما يأتي[1]:

- ✓ أن يتمّ تخطيط المحتويات الدّراسية بنحو يجعل المتعلّمين قريبين من تعلّم مهارات إنتاج العلم، والخروج من استهلاك المعرفة دون معرفتها.
- ✓ أن يكون الهدف من المحتوى المعرفي تنمية إحدى مهارات التّفكير الإبداعي إمّا الطّلاقة، أو المرونة، أو الأصالة، أو الحساسية للمشكلات، أو التّفاصيل والتّوسّع، حتّى يصبح المتعلّم قادرا على دمج كلّ هذه المهارات خلال المواقف التّعلّمية المختلفة.
- ✓ تزويد المتعلّم بالأدوات الّتي يحتاجها في اكتساب المعرفة والتّعامل بكفاءة مع مختلف التّعلّمات الّتي يتحصّل عليها، والقدرة عل التّكيف مع المتغيّرات الّتي قد تحدث في المستقبل ومواجهتها بفاعلية سواء عمليا أو اجتماعيا.
- ✓ برمجة محتويات دراسية تجعل المتعلّم قادرا على الاعتماد على نفسه في إطار التّعلّم الذّاتي.
- ✓ تعليم مهارات التّفكير الإبداعي يكون بشكلين حسب آراء المختصّين التّربويين إمّا بشكل مستقلّ عن محتوى المواد الدّراسية الأخرى أو بدمجه مع المحتوى الدّراسي لكلّ مادّة ويتوضّح بهذا النّحو:

1_ **تعليم مهارات التّفكير الإبداعي كمادّة تدريسية مستقلّة**: يذهب أصحاب هذا الاتّجاه إلى« تعليم التّفكير الإبداعي وفق منهج خاص كما هو الحال مع منهج أيّ مادة تدريسية أخرى، يحدّد اسمها بتعليم التّفكير الإبداعي بحيث يكون لكلّ مهارة دروسا خاصّة بها يتدرّج فيها المعلّم، خلال مدّة زمنية محدّدة يلتزم بها المدرّس »[2] بحيث يتوجّب لأن يكون أستاذ هذه المادّة خبير أو مختصّ في هذا المجال، حيث يرى دعاة هذا الرأي أن يتمّ تدريس المهارة أو العملية المطلوبة الّتي سيتمّ تناولها في تلك الحصة، وأن تكون طريقة التّدريس تنمّي التّفكير وألّا تعقّد المتعلّم اتّجاه هذه المادّة[3]، ففي كثير من الأحيان قد لا يوجد معلّم يجيد تعليم مهارات التّفكير الإبداعي خلال مادّته التّعليمية، فإنّ تعليمه كمادّة مستقلّة يكون أحسن. كما يجدر

[1]-يُنظر، هاجر عبد الدايم مهدي الحميري، محمد كريم فرحان الفتلاوي: مقدّمة في التّفكير رؤية تربوية معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 2022، ص36.

[2]- المرجع نفسه، ص31.

[3]- يُنظر، أسامة جبريل أحمد: تعليم مهارات التّفكير الاتّجاهات والبرامج، كلية التّربية، جامعة عين الشّمس، القاهرة مصر، 2009، ص04.

الإشـــارة إلى أنّ تضـــمين مهارات التّفكير الإبداعي للمحتوى يصـــعب على القائمين على إعداد المناهج اختيار النّصـوص المناسـبة أو بنائها، مع مراعاة جميع الأهداف التي تسـعى إليها كلّ مادة دراسـية، فيكون من الصّـــعب احترام جميع المعايير في الوقت ذاته، كما تكمن الصّـــعوبة أيضـــاً في التّطبيق، فالمعلّم مطالب بالتّحضـير الجيّد، وكذا الإبداع في تكييف النّصـوص، وفي إيجاد طريقةِ تدريس مناسـبة تسـمح للمتعلّمين باستيعاب هذه المهارات وممارستها، وهو الشـيء الّذي يعجز كثير من المعلمين عن القيّام به، كما أنّ دمجه مع المحتوى الدّراســـي قد يُشـــتّت انتباه المتعلّمين إلى المهارة أكثر من المحتوى المقدّم[1]، إضـــافة إلى أنّ تعليم التّفكير الإبداعي يتطلّب وقتا أطول.

2_ تعليم التّفكير الإبداعي مدمجا متكاملا مع المحتوى الدّراســـي: أمّا الدّعاة إلى إدراجه كمهارة تضـــمن الموادّ التّدريســـية، فيرون« أنّ العملية الإبداعية لا تحدث بشـــكل منفصـــل عمّا يُحيط بها، كما أنّ تعليم التّفكير الإبداعي مقرونا بالمحتوى المعرفي يجعل من المتعلّم يُفكّر ويُمارس ما تعلّمه» [2]، فيتمّ تحديد زمن تعليمها ضـمن المحتوى التّعليمي، وذلك بقصـد إشـباع الموضـوع الدّراسـي بهدف الوصـول إلى المعرفة بطريقة إبداعية، من خلال تطبيق مهارات التفكير على مواضـيع مختلفة تتيح للمتعلم تطبيق هذه المهارات في وضـعيات خارج الإطار التّعليمي وهو الهدف المنشود[3].

❖ الفرق بين أساليب تدريس التّفكير الإبداعي كمحتوى مستقل ومهارات مدموجة:

[1]- يُنظر، أسامة جبريل أحمد: تعليم مهارات التّفكير الاتّجاهات والبرامج، كلية التّربية، جامعة عين الشّمس، القاهرة مصر، 2009، ص04

[2]- هاجر عبد الدايم مهدي الحميري، محمد كريم فرحان الفتلاوي: مقدّمة في التّفكير رؤية تربوية معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، ص32

[3]-يُنظر: المرجع السّابق، ص05.

جدول (33)

الأسلوب المباشر (تعليم التّفكير الإبداعي كمحتوى مستقل)	أسلوب الدّمج والتّكامل (تعليم التّفكير الإبداعي مدمجا مع المحتوى الدّراسي)
يحتوي على عدد كبير من المهارات المتنوّعة.	يحتوي على مهارات محدّدة تندمج كلّ واحدة ضمن مقطع تعليمي.
غايته الرّئيسية تعليم التّفكير الإبداعي بصورة مستقلّة عن المحتويات الدّراسية الأخرى.	غايته تحقيق الشّمول والتّكامل في المحتوى الدّراسي، إذ يمثّل التّفكير جزء من الدّروس المعتادة.
يتمّ تحديد المهارة، ويعطى المصطلح الخاصّ بها في بداية الدّرس.	لا يتمّ التّركيز على المصطلح بصورة مباشرة.
يكون محتوى الدّرس بسيطا، حتى لا يتداخل أو يُعقّد تعلّم المهارة.	يتضمّن محتوى الدّرس الّذي يُصمّمه المعلّم المهارة الّتي يريد شرحها للمتعلّم.
المهارات الّتي يكتسبها المتعلّم تساعده بشكل كبير في مواجهة تحدّيات الحياة وتمدّه بالقدرة الفكرية الّتي يحتاجها.	المهارات الّتي يكتسبها المتعلّم تغنيه بشكل كبير في تحليل المحتوى المعرفي المقدّم وتوليد أفكار إبداعية خلاله، وتمدّه بالقدرة على متابعة التّقدّم العلمي الّذي يحدث في معظم المجالات.
برنامج تعليم التّفكير الإبداعي يتمّ الانتهاء منه في مدّة زمنية محدّدة تمكّن الانتقال لنمط آخر من التّفكير وتعليمه.	إدماج التّفكير الإبداعي مع المحتوى الدّراسي لا يتوقّف، وإنّما يستمرّ طيلة السّنوات الدّراسية

(هاجر عبد الدايم مهدي الحميري:33)

ويحدث تعليم التّفكير الإبداعي ومهاراته ضمن المحتوى الدّراسي على النّحو الآتي:

التّقديم للدّرس: تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة المتعلّمين لتعلّم كل من محتوى الدّرس ومهارة التّفكير موضوع التّعلّم، من خلال تعريفهم بنظرة عامة عن محتوى الدّرس ومهارة التّفكير المخطّط تعليمهما، إبلاغهم بأهداف الدّرس، وتنشيط الخبرة القبلية لهم، وتوضيح أهمية المهارة في حياتهم الواقعية.

عرض المهارة: يقوم المعلم بتطبيق عملي للمهارة أمام المتعلّمين، يوضّح من خلاله كيفية أداء المهارة بالاستعانة بالأسئلة المرشدة.

التّفكير النّشط: تبدأ هذه الخطوة بتعليم التّلاميذ المحتوى والتأكّد من فهمهم له، ثم يقومون بممارسة نشاط تفكيري (فرديا او جماعيا)، يتمّ فيه دمج تعليم المهارة بشكل مباشر مع محتوى الدّرس.

التّفكير في التّفكير: وفيها ينخرط المتعلّمون في نشاط تأملي (وراء معرفي) يقومون فيه بتأمّل تفكيرهم في خطوة التّفكير النّشط، وذلك من خلال الإجابة على بعض الأسئلة الّتي يطرحها المعلم عليهم والّتي تدعوهم إلى تصحيح أفكارهم وأسئلة أخرى يطرحها المتعلّمون على بعضهم في إطار التّفاعل والمشاركة وإبداء الرّأي اتجاه أفكار الآخرين.

تطبيق مهارة التّفكير: يمارس المتعلّمون أنشطة تفكير جديدة تستهدف نقل آثار تعلّمهم لمهارة التّفكير موقع التّعلّم، وتوسيع تطبيقاتها إلى مواقف جديدة لم يسبق لهم معرفتها من قبل.

تقويم التّفكير: يوجَّه المتعلّمون للقيام بأنشطة فردية تستهدف تقويم أداءهم لمهارة التّفكير الّتي سبق تعلّمها.[1]

[1]-يُنظر، صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التّفكير: النّظرية والتّطبيق: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1 عمان الأردن، 2007، ص1731

خلاصة الفصل الثّاني:

إنّ تعليم التّفكير ومهاراته أصـــبح أمرا جوهريا في العالم الحديث، فهي مهارات يحتاجها كلّ فرد في حياته اليومية، وقد أصبح أمرا إلزاميا في المنظومة التّربوية من خلال تبنّي الفلسفة التّربوية المناسبة، وتصميم المناهج التّعليمية والمقاربة البيداغوجية الّتي يسير وفقها المنهاج، والموادّ الدّراسية ومحتوياتها، وطرائق التّدريس واســـتراتيجياتها والوســـائل التّعليمية وأدوات التّقويم، وتكييفها مع التّطور الّذي يتعايش معه المتعلّم لتنمية تفكيره وصقل مهاراته بشكل يُسهم في تطوير ممارسته للعمليات العقلية بطريقة مرنة ومنظّمة في مختلف السّياقات، إلّا أنّ الواقع التّربوي لا يُلتمس تعليم التّفكير الإبداعي ومهاراته، فالدّروس الّتي يُفترض أنّها تعلّم التّلاميذ التّفكير لا تحقّق هذا أبدا، والاســـتراتيجيات الّتي من شـــأنها أن تنمّي هذا النّوع من التّفكير لا يســـتخدمها المعلّم ولا يتطلّع على كيفية التّدريس بها، إنّما ما هو واقع أنّ المعلّم مازال يعتمد الأســـاليب التّقليدية الّتي تركّز على التّلقين والحفظ، وهذا ما يجعل المتعلّم لا يتفاعل مع المادّة المدرّســـة ويعتمد على الأستاذ كمصدر أولّي للمعرفة، إذ أرست النّمطية على المؤسّسات التّعليمية وعلى القائمين عليها.

خـاتمـــــــة

خاتمة:

يُعتبر موضـوع النّظرية الإبداعية في المؤسّسـات التّربوية موضـوعا يسـتحقّ أن يسـتحوذ على اهتمام القائمين على مجال التّربية والتّعليم، والباحثين والدّارســين لمجال تعليمية اللّغة العربية، لأنّ جملة التّغيرات والتّطورات الجليّة والعديدة الّتي يشــهدها العالم في شــتّى ميادين الحياة أوجبت أن يمسّ التّغيير والتّطوير ميدان التّربية والتّعليم، فكان لابد للاستجابة لهذا التغيّر في الاتجاه نحو الإبداع التّربوي الذي يتضمّن توليد الأفكار والحلول الإبداعية في بناء المعارف والتّعلّمات لدى المتعلّم .بحيث باتت النّظرية الإبداعية ضــرورة في هذا المجال، وأحد أهمّ مصــادر تميّز ونجاح العملية التّعليمية التّعلّمية في المؤسّــســات التّربوية من أجل تحقيق الكفاءة وتحسين الأداء التعليمي، أضحى التّفكير الإبداعي سبيلا للمؤسّسات التّربوية حتى تُحقَّق الأهداف التّربوية المسـطّرة خلال المنهاج الدّراسـي، ومن هنا جاءت أهمّية الدّراسـة الّتي قمنا بها، وذلك لتوضــيح دور النّظرية الإبداعية في خلق ميزات خاصّــة داخل البيئة التّعليمية، حيث كان محلّ الدّراســة الميدانية الّتي قمنا بها من أجل إسـقاط الجانب النّظري على الجانب التّطبيقي الاسـتطلاعي ضـمن محيط تربوي بولاية تيارت.

1_نتائج الدّراسة:

خلُص البحث إلى جملة النّتائج في جزئيه النّظري والتّطبيقي، نوجزها في مجموعة النّقاط على الكيف الآتي:

- ←الإبداع ظاهرة متشـعّبة المعاني، فسّـرها العلماء حسـب وجهات نظرهم وخلفياتهم المرجعية في عدّة من النّظريات الّتي عالجت هذا الموضوع.
- ←مرّ الإبداع كمصــطلح بمجموعة من الإبدالات المعرفية للوصــول إلى معناه الحالي، وقد وُجدت جملة من التّعالقات الدّلالية بينه وبين مصطلحات أخرى.
- ←يُعالج الإبداع في أربعة جوانب: الشّــخصــية الإبداعية، العملية الإبداعية، البيئة الإبداعية والنّتاج الإبداعي في ثلاثة مستويات إمّا فرديا أو في مجموعات أو في المؤسّسات.
- ←الإبداع ليس حكرا على الفئة العبقرية من المجتمع، وإنّما طاقة كامنة لدى كلّ فرد تستوجب ظروفا معيّنة.

←يمرّ الإبـداع بجميع أنواعـه على مجموعـة من المراحـل يتوجّـب المرور بهـا لتحقيق الإنجـاز الإبداعي.

←تتميّز الشّخصية الإبداعية بجملة من الخصائص تبرز بها عن باقي الأفراد.

←التّفكير الإبداعي تفكير معقّد ومركّب يشـــكّل حالة منفردة ونادرة لصـــاحبها، كما هناك تداخل بين مصطلح التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد.

←يتّصـــف التّفكير الإبداعي بجملة من المهارات تميّزه عن غيره من أنماط التّفكير من مهارة الطّلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات والتّوسّع والتّفاصيل.

←هناك نوعان من التّفكير الإبداعي أحدهما افتراقي وآخر تقاربي.

←التّفكير الإبداعي من أبرز الأهداف الّتي تسعى المؤسّسات التّربوية لتحقيقها، وهذا لأهميته الكبيرة في مجال التّعليم والتّعلّم.

←يتأثّر التّفكير الإبداعي بمجموعة من العوامل الّتي تؤدّي إلى تنميته أو إعاقته أبرزها الأسـرة، المنهاج الدّراسي، البيئة المدرسية والمعلّم.

←أولى الباحثون التّربويون عناية كبيرة بالتّفكير بشـــكل عام والتّفكير الإبداعي خاصـــة، فخطّطوا اسـتراتيجيات تدريسـية من شـأنها تنمية هذا النّوع من التّفكير عند محوري العملية التّعليمية في المؤسّسات التّربوية أهمّها استراتيجية حلّ المشكلات، العصف الذّهني وقبّعات التّفكير السّت.

←تنمية الإبداع مسؤولية المؤسّسات التّربوية بصفة أوليّة ثمّ المؤسّسات الأخرى.

←ينظُر أساتذة المتوسّطتين إلى أنّ الإبداع خاص بالفئة المتفوّقة دراسيا من التّلاميذ.

←يرى أســـاتذة اللّغة العربية أنّ مســـتوى التّفكير لدى التّلاميذ لا يتعدّى المراقي الدّنيا من حفظ، تذكّر واستيعاب، ولا يرقى للمستويات العليا.

←المعلّم المبدع هو من يُحقّق نســـبة عالية في مادته للتّحصـــيل الدّراســـي في إطار وســـائل التّقويم(الاختبارات).

←نسبة التّفكير الإبداعي ومهاراته ضئيلة جدّا في المتوسّطة سواء عند المعلّم أو المتعلّم.

←إرساء النّمطية والتّقليدية على البيئة التّعليمية.

←عـدم الاطّلاع على مركّبـات التّعليم الحـديـث من مســـتجـدّات في طرائق التّـدريس واستراتيجياته الحديثة.

←قلّة التّكوين والبحث العلمي لدى الأساتذة سبب رئيسي في تدهور حالة التّعليم.

←اســـتلزام ضـــرورة إعادة النّظر في المناهج الدّراســـية وإعادة صـــياغة الكتب المدرســـية والمحتويات المعرفية المقدّمة ضمنها.

←يظهر للمتعلّمين أنّ مادّة اللّغة العربية مادة صـــعبة خاصّـــة ميدان الظّواهر اللّغوية، وهذا يعود إلى طريقة الأستاذ في تقديمه وشرحه.

←تكرّر الأفكار واتّباع التّفكير النّمطي لطرحها ظاهرة شائعة بين المتعلّمين في البيئة التّربوية.

←غياب وسائل الكشف على المبدعين والموهوبين.

←البيئة المدرسـية غير مصـمّمة بشـكل إبداعي وهذا أمر لا يُسـاهم في تنمية الإبداع لا عند المعلم ولا المتعلّم.

←مازالت الأســـاليب والطرائق التّقليدية مســـيطرة على المحيط التّربوي، ولا زالت المقاربات البيداغوجية القديمة سائدة في نمط التّعليم.

←ندرة محفّزات التّفكير الإبداعي، وتراكم معوّقاته.

←تطوير الواقع التّعليمي في المنظومـة التّربويـة بنـاء على فكرة التّعليم من أجـل التّفكير أمر ضـروري وحتمي لمواكبة التّطوّرات الّتي يشـهدها العالم بأسـره في شـتّى الميادين، وأمر إلزامي عند عناصر المثلّث الدّيداكتيكي.

←المعلّم قطب أسـاسي في تحسين العملية التّعليمية بنحو إبداعي، فالكيفية الّتي يُسيّر بوفقها الحصّة التّعليمية تُعتبر أهمّ خطوة لنجاح العملية الإبداعية.

←يُعتبر المتعلّم محور العملية التّعليمية فهو الّذي يجب أن يبني تعلّماته بنفســـه، لهذا يســـتلزم تنشـئته في بيئة إبداعية من خلال الاطّلاع على أسـس التّربية الإبداعية، بغية إعداد جيل يتكيّف مع متغيّرات العصر وتطوّراته، والنّهوض بالواقع وإصلاحه.

←المحتوى المعرفي المقدّم يجب أن يتضـمّن تدريس التّفكير الإبداعي إمّا بشـكل مسـتقلّ عن الموادّ الأخرى أو بدمجه مع المحتويات المقدّمة.

←الموادّ التّدريسية المقدّمة قاصرة على تنمية التّفكير لدى المتعلّمين.

ومن خلال هذا نستخلص أنّ النظرية الإبداعية في ميدان التّربية والتّعليم موضـوع يجب دراسته من قِبل القائمين على هذا الميدان ومحاولة دمجه في المناهج التّعليمية والمقرّرات التّدريسـية من أجل مواكبة مسـتحدثات التّعليم، وبناء جيل قادر على التّكيّف مع متغيّرات الواقع. وهذا أمر غير ملموس في بيئتنا التّربوية. فهل ما يتمّ تعليمه للتّلاميذ يُسـاعدهم على إعمال تفكيرهم في مسـتويات عالية؟ وهل حقا ما يُقدّم لهم من معارف يساعدهم على التّكيّف مع واقعهم وحلّ مشكلاتهم؟

وفي الأخير نرجو من الله أن نكون قد وُفّقنا في الكشـف عن أحد أهمّ المشـكلات العويصـة الّتي يعيشها واقعنا التّربوي والمنظومة التّربوية الجزائرية، وأن نكون قد ساهمنا في علاجها.

تيارت 2024/04/22.

الطّالبتان: قولالي سمية.

معاليم نورة.

الملحـــق

نموذج الاستبيان:

الاستبيان

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة- أساتذة المرحلة المتوسّطة- في إطار التّحضير لمذكرة التّخرج للحصول على درجة الماستر تخصّص تعليمية اللّغات، الموسومة ب: النّظرية الإبداعية وإسقاطاتها التّربوية دراسة في الماهية والآفاق -مرحلة المتوسّط أنموذجا-ارتأينا أن نستند فيها على أفكاركم وخبرتكم، باعتباركم المحرك والدّافع الأساسي نحو تحقيق الأهداف التّعليمية وتنمية الكفاءات وضمان نجاح مستقبل المتعلّمين، وكذلك باعتباركم الجرعة المعزّزة لتحقيق الأهداف التّعليمية التّعلّمية. واسهامكم يكون بالإجابة على الأسئلة التالية:

1 -الجنس: ذكر ☐

أنثى ☐

2 -الخبرة في التدريس: أقل من 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

3- هل المنهاج الدّراسي يعطي أهمية للإبداع؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

4- هل هيكل المدرسة يسمح بالإبداع؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

5- هل الوسائل التّعليمية المتوفّرة في المدرسة تسمح للمعلّم بالإبداع والتّجديد في تقديم الدّروس؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

6- فيما يتمثّل ابداعك كمعلّم: ☐التّنويع في استعمال الوسائل التعليمية.

☐ في الأسلوب التعليمي الخاص.

☐في إدارة القسم.

7- هل ينعكس ابداع المعلّم على المتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

8- أين يتمظهر ابداع المتعلّم: ☐ إجابات داخل القسم.

☐ في طرح الأسئلة الاستكشافية.

☐ إجابات الامتحانات.

9- هل التّحصيل الدّراسي للمتعلّم مقياس لاستكشاف الإبداع والمبدعين؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

10- هل للبيئة المدرسية تأثير على التفكير الإبداعي للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

11- ما هي نسبة تمظهر التفكير الإبداعي في القسم من قبل المتعلّمين؟

أقل من 20% ☐ ما بين 20%و 50% ☐ أكثر من 50% ☐

12- إلى أي درجة نستطيع ادخال وتبنّي التّدريس الإبداعي أو النّظرية الإبداعية كمقاربة جديدة في مدارسنا في مختلف المراحل؟

أقل من 20% ☐ ما بين 20%و 50% ☐ أكثر من 50% ☐

13- هل تستخدم أو تستخدمين النّشاطات الدّراسية الّتي تثير بها أفكارهم وطاقاتهم الإبداعية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

14- هل تطّلع أو تطّلعين على طرائق التّدريس الحديثة وتستثمرها في الواقع؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

15- تنمية التّفكير الإبداعي الإنتاجي للمتعلّم تكون من قبل:

المعلّم ☐ الأسرة ☐ ينمّه بنفسه ☐

16- هل يمكن للنّظرية الإبداعية التّلاؤم مع المنظومة التّربوية الجزائرية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

17- هل يمكن ربط التّكوين المهني بالتّعليم المتوسّط خاصة للتّلاميذ الّذين لديهم ميولات حرفية عملية لضمان استمرار التعلّيم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

18- هل تعطي المنظومة التّربوية الجزائرية أهمية للمبدعين والموهوبين في التّعليم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

19- هل تفتح لهم آفاق لتجلي الإبداع في واقع؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

20-أين يتجلى الابداع عند المتعلّمين؟ ☐ في المواد الأدبية.

☐ في المواد العلمية

☐ في النّشاطات الفنية (رسم، الموسيقى، رياضة).

21- هل يمكن للإبداع أن يصبح مقاربة الغد؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

قائمــة المصــادر والمراجــع

القرآن الكريم برواية ورش

الكتب:

1) ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قدميها وحديثها، ط1، دار المنهجية للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 1436هـ- 2015م.

2) ابراهيم بن أحمد الحارثي: تعليم التفكير، ط4، دار المقاصد للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2009م.

3) أحسن حسن الزيتون: استراتيجيات التّدريس رؤية معاصرة لطرق التّعليم والتّعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة مصر، 2003م.

4) أحمد أبو وائل أيمن عمير: كيف تصبح مبدعاً، ط1، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، القّبة القديمة الجزائر، 1432هـ – 2011م.

5) أحمد علا: التّربية الإبداعيّة وصعوبات التّعلّم، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2016.

6) أحمد مختار عمر: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ط1، عالم الكتب للنّشر، القاهرة، مصر، 2008، مج1.

7) إدوارد دي بونو: قبّعات التّفكير السّت، ترجمة خليل الجيوسي، (د ط)، المجمّع الثّقافي، أبو ظبي الإمارات العربية المتّحدة، 2001.

8) أسامة محمّد سيد، عبّاس حلمي الجمل: أساليب التّعلّم والتّعليم النّشط، ط1، دار العلم والإيمان، القاهرة مصر، 2012.

9) ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، ترجمة غسّان عبد الحي أبو فخر، ط1، دار الإعصار العلمي، دمشق، سوريا،2016.

10) بديع القساعلة: أساليب واستراتيجيات التّعلّم، ط1، المركز السّيكولوجي للنّشر الإلكتروني، فلسطين، 2021.

11) برهان محمود حمادنة: التّفكير الإبداعي، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد الأردن، 2014.

12) بلال خلف السكارنة: الإبداع الإداري، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان الأردن، 2011.

13) بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية. ط1 دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن، 1432هـ- 2011م.

14) تيسير صبحي ويوسف قطامي: مقدّمة في الإبداع والموهبة، ط1، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، عمّان الأردن، 1992.

15) تيسير صيحي: الموهبة والإبداع طرائق التّشخيص وأدواته المحوسبة، ط1، دار إشراق للنّشر، عمّان الأردن، 1992.

16) جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دط، دار الفكر الناشرون، عمان الأردن 1435هـ- 2014م.

17) جودت أحمد سعادة: عبد الله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط7، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان الأردن، .2014.

18) الجوهري أبو ناصر ابن حمّاد: تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق محمّد تامر وآخرون، (د ط)، دار الحديث للنّشر، القاهرة، مصر، 2009، مج1.

19) حمد أحمد البيومي، عفاف عبد العليم: علم الاجتماع العائلي. د ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2005م.

20) خير سليمان شواهين: قبّعات التّفكير السّت وتصميم المناهج المدرسية النّظرية والتّطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد الأردن، 2014.

21) ربى ناصر المصري الشّعراني: الإبداع في التّربية المدرسية في التّعليم الأساسي، د ط، دار النّهضة العربية، بيروت لبنان، 2009.

22) رمضان محمد القذافي: رعاية الموهوبين والمبدعين، دط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر 2004.

23) زيد الهويدي: الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتّحدة، 2008.

24) سعد محمد جير، ضياء عويد حربي العرنوسي: المناهج البناء والتطوير ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن، 1436هـ – 2017.

25) سليم بطرس جلدة، زيد منير عبوي: إدارة الإبداع والابتكار، ط1، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2006.

26) سناء نصر الحجازي: سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال، دط، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 2006.

27) سيد خير الله جمال: الإبداع الإداري، ط1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2008.

28) شادية عبد الحليم تمّام، صلاح أحمد فؤاد صلاح: الشّامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، ط1، مركز دي بونو لتعليم التّفكير، عمّان الأردن، 2016

29) شريف عبد الغني: مهارات التفكير الإبداعي. كيف ترتقي بمستوى تفكيرك ط1، دار الحرية للنشر والتوزيع. القاهرة مصر. 2013.

30) صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التّفكير: النّظرية والتّطبيق، ط1دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 2007.

31) صالح عبد الله عبد الكبير وآخرون. معوّقات تعليم مهارات التّفكير في مرحلة الأساسية، دط، مركز البحوث والتّطوير التّربوي، فرع عدن اليمن، 2008م.

32) طارق محمّد السويدان: مبادئ الإبداع، ط3، دار قرطبة للنّشر والتّوزيع، 2004.

33) عادل عبد الله محمد: سيكولوجية الموهبة، دط، دار الرشاد، القاهرة مصر2005.

34) عايش زيتون: أساليب التدريس الجامعي، دط، دار الشروق، عمان الأردن، 1995.

35) عبد الحليم محمود: الإبداع والشّخصيّة دراسة سيكولوجية، ط1، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981.

36) عبد الرحمن أحمد هيجان: المدخل الإبداعي لحل المشكلات، ط1 الرياض، 1420هـ- 1999م

37) عدنان يوسف العتّوم، عبد النّصر ذياب الجرّاح وآخرون: تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة، ط4، دار المسيرة، عمّان الأردن، 2013.

38) عماد عبد الرّحيم الزّغول: نظريّات التّعلّم، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2010.

39) عيسى أحمد حسن: سيكولوجية الإبداع بين النّظرية والتّطبيق، ط1، المركز الثّقافي في الشّرق الأوسط، طنطا مصر.

40) فاطمة أحمد العابد: العصف الذّهني والتّفكير المبدع، دط، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 2015.

41) فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع مفهومه معاييره مكوّناته، ط3، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، الأردن، 2013.

42) الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تحقيق نعيم العرقوسي، (د ط)، مكتبة تحقيق التّراث في مؤسّسة الرّسالة، عمان، الأردن، (د ت).

43) لانا المبيضين: التّفكير خارج الصّندوق، ط1، دار دي بونو للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2011.

44) ليلى بنت سعد بنت سعيد الصّاعدي: التّفوّق والموهبة والإبداع واتّخاذ القرار رؤية من واقع المناهج، ط1، دار الحامد للنّشر، عمّان الأردن، 2007.

45) مجمّع اللّغة العربيّة: معجم الوسيط، ط4 (منقّحة)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر2008.

46) محمّد جاسم ولي العبيدي: الإبداع والتّفكير الابتكاري وتنميته في التّربية والتّعليم، ط1، دار دي بونو للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2010.

47) محمّد حمد الطّيطي: تنمية قدرات التّفكير الإبداعي، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2004.

48) محمد خضر عبد المختار. دانجي صلاح فريد عدوي: التفكير النمطي والإبداعي، ط1، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث القاهرة، مصر، 2010.

49) محمّد عبد السّلام: استراتيجيات التّدريس الحديثة دليل المعلّم النّاجح، (د ط)، مكتبة نور، 2021.

50) محمّد عبد السّلام: استراتيجيات التّدريس الحديثة، دط، مكتبة نور، 2021.

51) محمّد عبد الغني حسن هلال: مهارات التّفكير الابتكاري، ط2، مركز تطوير الأداء والتّنمية، القاهرة مصر، 1997.

52) محمّد مسلم حسن وهبة: الموهوبون والمتفوّقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم، ط1، دار الوفاء لدنيا للطّباعة والنّشر، عمّان الأردن، 2006.

53) معز خليل عمر: علم اجتماع الأسرة، دط، دار الشروق للنشر وتوزيع. الأردن عمان 2000.

54) ابن منظور: لسان العرب، تح عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وآخرون، ط6، دار المعارف، القاهرة، مصر.

55) منى البحيري، صاحب الجنابي: التّربية الإبداعيّة، ط1، دار جهينة للطّبع والنّشر، عمّان الأردن، 2008.

56) نادية عبد عواض أبو دنيا، أحمد عبد اللطيف إبراهيم: سيكولوجية الإبداع د ط، د ت، حلوان مصر، 2000.

57) نايفة القطامي، نزيه حمدي وآخرون: تنمية الإبداع والتّفكير الإبداعي في المؤسّسات التّربويّة، ط1، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات، القاهرة مصر، 2007.

58) هاجر عبد الدايم مهدي الحميري، محمد كريم فرحان الفتلاوي: مقدّمة في التّفكير رؤية تربوية معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، 2022.

59) هشام سعيد الحلّاق: التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم ط1، الهيئة العامة السّورية للكتاب، دمشق سوريا، 2010.

60) هناء رجب حسن، التّفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه، ط1، دار الكتب العلمية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2014.

61) الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، وزارة التعليم الوطنية.

62) يحي محمد نبهان: العصف الذهني وحلّ المشكلات، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008م.

63) يوسف القطامي: تعليم التفكير لجميع الأطفال، ط1، دار المسي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1427هـ 2007م.

المجلّات العلمية:

1) أسامة جبريل أحمد: تعليم مهارات التّفكير الاتّجاهات والبرامج، كلية التّربية، جامعة عين الشّمس، القاهرة مصر، 2009.

2) بن عودة نصر الدين: دور المدرسة في تنمية التّفكير الإبداعي لدى التّلاميذ. مجلة الحكمة للدّراسات الفلسفية. جامعة حسيبة بن بو علي الشلف. الجزائر، تاريخ النشر 2023/03/05

3) حمزة بركات: التّعليم النّشط ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، المجلّد الرّابع، العدد الثّالث، جامعة محمّد بوضياف، مسيلة، الجزائر، سبتمبر2019، الرّقم التّسلسلي15

4) مباركة قمقام: طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية بين الواقع والمأمول في مرحلة التعليم المتوسط -دارسة وصفية تقويمية- جملة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري - بوزريعة – الجزائر المجلد 14-العدد3 -2022/10/01.

5) يوسف الجلال أبو المعاطي. أساليب التفكير المميزة لأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية جامعة المنصورة، مصر، المجلد15 العدد 49 أكتوبر 2005.

رسائل الدّكتوراه:

1) رايسي علي: التّفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبه، رسالة دكتوراه علم النفس التربوي، جامعة الجزائر2 2017-2018

2) الطاهر لوصيف: تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي برنامج السنة الأولى. جذع مشترك آداب نموذج دراسة وصفية تحليلية نقدية. رسالة دكتوراه الدولة في اللغة العربية. جامعة الجزائر 2007م.

فهـــرس المحتويـــات

فهرس المحتويات:

شكـر وعرفـــان

إهـــــداء

إهـــــداء

مقدّمـــة: أ

مدخـــل

الإبداع المفاهيم والمصطلحاتب

أوّلا: البعد الأنطولوجي للإبداع. 2

1–البعد اللّغوي: 2

2–البعد الاصطلاحي: 3

ثانيّا: مصطلح الإبداع وإبدالاته المعرفيّة. 5

المرحلة الأولى: 5

المرحلة الثّانية: 6

المرحلة الثّالثة: 7

ثالثا: النّظريّات المفسّرة للإبداع. 7

1–البعد الأنطولوجي للنّظرية: 8

-الإبداع من منظور التّحليل النّفسي: Psycho Analysis Theory 9

-الإبداع من منظور السّلوكيّة:Behavioral Theory 11

-النّظرية المعرفيّة ونظرتها للإبداع:Cognitive Theory 11

-نظريّة جيلفورد للإبداع: 12

النّموذج النّظري لبناء العقل الإبداعي: Theoretical Model of Mental Formation 12

-النّظريّة الجشطالتية ونظرتها للإبداع:Theory of Geschtalt 13

رابعا: التّعالق الدّلالي بين مصطلحات الإبداع، الذّكاء، الموهبة والتّفوّق الدّراسي 14

الفصل الأوّل:

الإبداع وتجلّياته في العمليّة التّربويّة التّعليميّة

تمهيد:..... 17

1.ماهيّة الإبداع 17

أوّلا: جوانب الإبداع 17

ثانيا: مستويات الإبداع..... 20

ثالثا: مراحل العمليّة الإبداعيّة 21

رابعا: خصائص المبدعين..... 23

خامسا: أنواع الإبداع. 26

2.التّفكير الإبداعي..... 27

أولّا: البعد الأنطولوجي للتّفكير الإبداعي: 28

ثانيا: مهارات التّفكير الإبداعي: 32

ثالثا –أنواع التّفكير الإبداعي: 38

رابعا: أهميّة تعليم التّفكير والتّفكير الإبداعي: 38

3.التّفكير الإبداعي والعوامل المؤثّرة في تنميته..... 39

أولاّ: دور الأسرة في تنمية التّفكير الإبداعي: 40

ثانيا: دور المنهاج الدّراسي في تنمية التّفكير الإبداعي: 43

ثالثا: دور البيئة المدرسية في تنمية التّفكير الإبداعي: 48

-مشكلات المبدعين والموهوبين داخل المؤسّسات التّعليمية: 51

رابعاً: دور المعلّم في تنمية التّفكير الإبداعي: 52

4.استراتيجيات تدريس التّفكير الإبداعي..... 56

أوّلا: استراتيجية حلّ المشكلات:The Problem Solving Strategy 56

ثانيّا: استراتيجية العصف الذّهنيBrain Storming Strategy 67

ثالثا: استراتيجية قبّعات التّفكير السّت Six Thinking Hats Strategy..... 74

خلاصة الفصل الأول: 84

الفصل الثّاني:

دراسة ميدانية حول تجلّيات الإبداع في المنظومة التّربوية الجزائرية في الماهية والآفاق. السّنة الثّالثة متوسّط مادّة اللّغة العربية.

أوّلا: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية 87

2–أهداف الدّراسة: 87

3–منهجية الدّراسة: 88

4–حدود الدّراسة: 88

5–أدوات الدراسة:..... 88

6–الوسائل الإحصائية المستخدمة: 90

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستبيان والدّراسة الاستطلاعية: 91

ثالثا:ماهية التّفكير عند محاور العملية التّعليمية بين الإبداعية و النّمطية ومظاهره في مادّة اللّغة العربية:..... 123

رابعا: آفاق التّطوير من الواقع التّعليمي في المنظومة التّربوية الجزائرية (اللّغة العربية أنموذجاً):130

(في المثلّث الدّيداكتيكي): 130

خلاصة الفصل الثّاني: 140

خاتمة: 141

الملحـــق 142

قائمــة المصــادر والمراجــع 146

فهــرس المحتويــات 149

ملخّص: 149

ملخّص:

تهدف هذه الدّراسة إلى رصد مدى إدراج النّظرية الإبداعية والاهتمام بها في المؤسّسة التّربوية بمرحلة المتوسّط، وقياس مستوى التّفكير الإبداعي في سيرورة العملية التّعليمية التّعلّمية، ومدى تحفيز المتعلّمين لتنمية قدراتهم العقلية والدّفع بهم لإعمال تفكيرهم في المستويات العليا من خلال تقديم محتوى تعليمي من شأنه أن يُحقّق هذا الهدف التّربوي.

تسعى المنظومة التّربوية في ظلّ التّطوّر التّكنولوجي الّذي يشهده العالم بأسره إلى تربية متعلّمين يتميّزون بتفكير إبداعي إنتاجي للقدرة على التّكيّف مع واقعهم، وذلك يستدعي تبنّي النّظرية الإبداعية لإمكانية تحقيق هذه الغاية، في إطار القيام بدراسة استطلاعية تدرس آراء أساتذة اللّغة العربية بالمؤسّسة من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة الّتي تتمحور حول موضوعنا، كما نلاحظ من خلالها مدى توفّر مهارات التّفكير الإبداعي لدى المعلّم والمتعلّم بناء على المحتوى المعرفي المقدّم في الحجرة الدّراسية، ودرجة تطبيق الاستراتيجيات التّدريسية الّتي تنمّي التّفكير الإبداعي، ومعاينة واقع التّعليم الحالي واقتراح آفاق لتطوير هذا الواقع المتوقّع تضمينها في العملية التّعليمية بداية من المثلّث الدّيداكتيكي (معلّم، متعلّم، محتوى معرفي).

الكلمات المفتاحية:

النّظرية الإبداعية، المؤسّسة التّربوية، مرحلة المتوسّط، العملية التّعليمية التّعلّمية، مستوى التّفكير الإبداعي، مثلّث ديداكتيكي، مهارات التّفكير الإبداعي، استراتيجيات التّدريس.

Summary:

The purpose of the study is to monitor the extent to which creative theory is included and taken care of in the medium-term educational institution, to measure the level of creative thinking in the teaching process, and to motivate learners to develop their mental capacities and to think at higher levels by providing educational content that achieves this educational objective.

In the light of the technological development of the entire world, the educational system seeks to raise learners who have the creative and productive thinking of the ability to adapt to their reality. This requires the adoption of the innovative theory of the possibility of achieving this goal, as part of an exploratory study that examines the views of teachers of the Arabic language in the institution by answering a series of questions that are centered on our subject. We also note the availability of creative thinking skills among teachers and students based on the knowledge content provided in the classroom, the degree to which teaching strategies that develop creative thinking are being applied, the fact of the current teaching and the proposal of prospects for developing this reality, which is expected to be included in the educational process. starting with the didactic trinity (teacher, learners, Knowledge Content).

Key Words:

Creative theory, educational institution, the educational learning process, the medium-term educational, level of creative thinking, didactic trinity, creative thinking skills, teaching strategies.