

التربية على الإبداع
قراءة في أدب بحثي سابق

عمر الجملي
طالب دكتوراه
جامعة قرطاج / تونس
Jemliamor2014@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/01/01 تاريخ القبول: 2022/05/23 تاريخ النشر: 2022/06/01

Education for Creativity

A literature Review

Amor Jemli

PhD Student

Carthage University – Tunisia

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى إنجاز قراءة تحليلية في خمس دراسات كتبت باللسان الإنجليزي وتناولت علاقة التربية بالإبداع. وحرصنا على حداثة تلك الدراسات، وعلى قيمتها العلمية في ذات الوقت. وتوصلنا في هذا التحليل إلى أن التربية على الإبداع ممكنة. وإلى حصول اتفاق بين تلك الدراسات، على أن الإبداع ضروري للمجتمعات وكذلك للمؤسسات الاقتصادية. وأن العمل على تنميته لدى الأفراد يبدأ منذ السنوات الأولى في المدرسة. إلا أن أغلب تلك الدراسات اكتفت بالتنظير ولم تتطرق إلى الجانب العملي من المسألة. وهو ما دعا الباحث إلى الوقوف بنفسه على ما يحدث في أرض الواقع، وبين أن مجموعة من العراقيل يمكن أن تقف حائلا دون تحقيق التربية على الإبداع لأهدافها. فقد تبين أن أغلب المدرسين لا يساهمون بفاعلية في التربية على الإبداع لأسباب أوضحها الباحث في نهاية هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الإبداع؛ التربية على الإبداع؛ الحل الإبداعي للمشكلات؛ تصورات المدرسين؛ بيداغوجيا الإبداع

Abstract:

This study aimed to achieve an analytical reading in five studies written in English and dealing with the relationship of education and creativity. We made sure that these studies are new, and that they have a scientific value at the same time. In this analysis, we concluded that education for creativity is possible. And that there is agreement that creativity is necessary for societies as well as for economic institutions. And that working, on developing it, among individuals, since the early years of school. However, most of these studies were theorized only and did not address the practical side of the issue. This is what called the researcher to stand on what is happening on the ground, and showed that a group of obstacles can stand in the way of achieving education on creativity for its goals. It has been found that most teachers do not contribute effectively to education for creativity, for reasons explained by the researcher at the end of this study.

Keywords: Creativity; Creativity Education; CPS; Teacher's representations; Creative Pedagogy.

مقدّمة

يعتقد الكثير من الباحثين في أنّ مفهوم الإبداع ما زال يقاوم التحديد والتعريف. بل أن منهم من يرى أن الإبداع واحد من أكثر المفاهيم العلميّة غموضاً ومرآغة في مجال العلوم الانسانيّة (Ripple,1999). وثمة اتّجاهات نظرية حديثة نحو اعتبار مفهوم الإبداع مفهوماً متعدّد الأبعاد. وهو ما يدعو إلى تبني مقاربة تعدّدية لتعريفه، كما فعل ليبار Lubart وفريقه. فقد رأى ليبار (2003) أن الإبداع هو القدرة على تحقيق منتج جديد ومتلائم في ذات الوقت مع السياق الذي يظهر فيه. ولعلّ ذلك يوافق الرأي القائل أن الإبداع يشمل قدرات ومهارات متعدّدة، وبالتالي فالحديث عن إبداعات بدل إبداع وحيد يصبح منطقيّاً (Ripple,1999).

إن اختلاف الباحثين حول تحديد مفهوم الإبداع وتعريفه، لم يمنعهم من الاتفاق حول وجود شواهد تعود إلى العصر الاعريقي، تشير إلى أنّ السعي إلى تطوير الأفكار وأصالة المنتجات كانت منذ ذلك العصر مداراً للنقاش والجدل بين الناس (Ryhammar, L. & Brolin,1999). ولقد اهتمت الحضارات الانسانيّة على اختلافها بمسألة الإبداع باعتباره ظاهرة اجتماعيّة (Cropley,2004) خاصّة بالإنسان وحده، ساهمت في انتقاله من الطبيعي إلى الثقافي. وما همّنا في هذا التحليل لبعض الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث ظاهرة الإبداع، هي علاقته بالمجال التربوي. ولكن هل يُمكن تنمية الإبداع بالتدريب والتعليم، انطلاقاً من التقنيات والبرامج والمناهج؟ وقد يُطرح السؤال بشكل آخر، هل التربية على الإبداع ممكنة؟ يرى البعض أن مثل تلك التربية ممكنة. ويرى البعض عكس ذلك، وأنّ علاقة التربية بالإبداع تقتصر على وجوب العمل على المحافظة عليه عند المبدعين، وعدم السعي إلى تثبيطه عندهم بالتربية (Ripple,1999).

وفي هذا المجال بالذات: مجال علاقة التربية بالإبداع، حاولنا تقصي طبيعة تلك العلاقة في خمس دراسات يمكن إجمالها في الجدول التالي:

(جدول 1: بيانات الدراسات التي وقع اعتمادها في القراءة التحليلية)

سنة النشر	الباحث	عنوان الدراسة	ع/ر
2010	Robina Shaheen	Creativity and Education	1
2012	Arthur Cropley	Creativity and Education: An Australian Perspective	2
2012	Tina Ortiz	Creativity and Arts Education	3
2012	Rashmi	Fostering Creativity: A Four Elemental Model of Creative Pedagogy	4
2014	Matilde Martinez Casanovas	Improving Creativity Training	5

وسعينا إلى تحقيق قراءة لتلك الدراسات التي حاولنا أن تكون حديثة نسبياً، وتمتّع في نفس الوقت بتقدير أكاديمي. واعتمدنا في ذلك على منهجية تحليل المضمون، ورأينا أنه من الممكن في نظرنا الاعتماد على فئات التحليل التالية: الإبداع والمجتمع، الإبداع والتربية، الإبداع والمدرسة، الإبداع والتربية الفنية، الإبداع والعملية التعليمية / التعلّمية، بيداغوجيا الإبداع ومعوّقات التربية على الإبداع. ثم قمنا بمقابلة المفاهيم ببعضها، بالاعتماد على ما جاء في مختلف الدراسات. وخلصنا إلى المختلف والمشارك بينها، وكذلك إلى ما سكتت عنه تلك الدراسات.

الإبداع والمجتمع

تكتسب دراسة علاقة التربية بالإبداع من الأهمية ما يجعلها جزء من ظاهرة الإبداع في حدّ ذاتها. ولقد أشارت روبينا شاهين Robina Shaheen في دراستها Creativity and Education المنشورة في سنة 2010، إلى أنّ الاهتمام بالإبداع شهد في سنة 1957 من القرن

الماضي، زلزالا لا زلنا نشهد ارتداداته إلى اليوم (Shaheen, 2010). وقد ذكرت شاهين أنّ نجاح الاتحاد السوفييتي في تلك السنة، في إطلاق أول قمر صناعي في التاريخ، في مدار حول الأرض، شكّل صدمة علمية للولايات المتحدة والدول الغربية. فقد أدركت السلطات الأمريكية أنّ غياب العمل على تنمية الإبداع في مناهجها الدراسية، كان سببا رئيسيا في فشلها في معركة التنافس على غزو الفضاء. وهو ما دعاها إلى مراجعة مناهجها من الصفر، وإعادة النظر في مفهوم الإبداع باعتباره ضروريا لازدهار المجتمعات وبقائها.

ولربما كان ذلك الحدث سببا لارتباط الإبداع بالتربية في المجتمعات الغربية. فقد رأى كروبلي Cropley في دراسته Creativity and Education الصادرة سنة 2012 أن النظام التربوي في الولايات المتحدة دأب على تكوين خريجين يحملون شهادات مرموقة، ولكن أغلبهم لا ينجح في توظيف ما تعلّمه إلا في حدود ما تلقاه من تدريب، وبطريقة تخلو من التجديد. وذلك في الوقت الذي كان المجتمع الأمريكي يشهد تحولات، تتطلب فاعلين على درجة معقولة من الإبداع للتمكن من مسaire تلك التحولات. ويعتقد كروبلي Cropley أن الإبداع هامّ وضروري إن على المستوى المجتمعي، أو بالنسبة للأفراد أنفسهم. وأن العمل على تنميته، وخاصة ما تعلق منه بالتفكير التباعدي divergent thinking ممكن. ويأتي تأكيده على هذا النوع من التفكير، نظرا إلى أنه كان غائبا عن المنظومة التربوية وقتها. وبالتالي فهو يؤمن أن المدرسة بما هي عماد أي منظومة تربوية يجب أن تلعب دورا في هذا الاتجاه، أي اتجاه تنمية الإبداع والتربية عليه، حتّى وإن لم يقتنع المدرسون بذلك في بداية الأمر.

أمّا دراسة Casanovas وهي رسالة دراسة دكتوراه عنوانها: Improving Creativity Training، نوقشت سنة 2014 في جامعة Ramon Lull الاسبانية، فتتفق مع الدراستين السابقتين في أهمية الإبداع بالنسبة للمجتمع. بل وتتطرق إلى نوع من الإبداع تعتبره هي إبداعا مخصوصا، وتطلق عليه الإبداع التنظيمي Organizational Creativity. وهو في نظرها ذلك الإبداع الذي يجب أن يتحلّى به الفاعلون في مجال الاقتصاد وريادة الأعمال، داخل المؤسسات الاقتصادية والشركات الصناعية. فهي ترى في هذا الشأن أنّ المؤسسات الاقتصادية تواجه تحديات كبيرة ومتسارعة، يتطلب التعامل معها إيجاد حلول سريعة ومناسبة، حتى تتمكن تلك الشركات من البقاء والازدهار. فالاقتصاد في زمن العولمة حسب ظلّها، يقوم على واقع متحرك وأسس هشّة، والحقيقة الوحيدة الثابتة فيه أنّه لا وجود لثوابت. ففي ظلّ العولمة الاقتصادية، تشهد الأسواق تنافسا ضروسا بين الشركات. وتصبح

المنتجات غير مواكبة لعصرها بعد مدّة وجيزة من طرحها في الأسواق. ويكمن الحل حسب كازانوفاس Casanovas، في تبني ثقافة الإبداع من طرف المؤسسات الاقتصادية، وذلك بسعها الدائم إلى خلق معرفة جديدة، تشكّل أساسا للسياسة الابتكارية فيها، وتظهر من خلال المنتجات والخدمات التي تقدّمها. وبناء على ذلك فالدراسة تقترح مقارنة تقوم على التأهيل، تهتمّ بوضع خطط لتدريب العاملين في المؤسسات على الأداء الإبداعي. ويشمل ذلك التدريب على طرح الأفكار التجديدية ونقدها والتحقّق من فاعليتها. وهي مقارنة تقوم على اعتبار العمليّة الإبداعية سيرة تتضمّن ميكانيزمات محدّدة، أكثر منها مجموعة من المراحل. وتستند الدراسة في ذلك إلى إسهامات كلّ من أمابيل Amabile وودمان Woodman اللذان قدّما بديلا للنموذج الخطّي الذي كان والاس Wallas قد اقترحه في سنة 1926 (الإعداد - الاحتضان - الإشراف - التحقّق). وهو ما يشكّل في نظر كازانوفاس اعترافا بعمق التعقيد الذي يكتسبه التمشي الإبداعي، وتداخل العوامل المؤثّرة فيه. وتختلف هذه الدراسة عن سابقتها في أنّها تخصّصت في مجال الإبداع التنظيمي، ذلك الفرع من الإبداع الذي خصّص له كلّ من ساوير Sawyer وغريفين Griffin اهتماما من أعمالهما التي أفضت إلى مقاربتهما الخاصة للإبداع والتي أطلقا عليها المقاربة التفاعليّة للإبداع interactionist approach to creativity. إنّها المقاربة التي تبنتها كازانوفاس في دراستها تلك. وهي تزعم بذلك أنّها المقاربة الأقدر على الإحاطة بمفهوم الإبداع في علاقة بالمؤسسات وبريادة الأعمال.

الإبداع والتربية

أمّا دراسة أورتيز Ortiz الصادرة في سنة 2012 بعنوان Creativity and Arts Education في جامعة إيراسموس Erasmus University Rotterdam، وهي دراسة ميدانية، اعتمدت فيها الباحثة على منهجية مزدوجة: كميّة وكيفيّة، وأثبتت فيها إمكانيّة تنمية الإبداع لدى الأطفال في المدارس الابتدائية، باعتماد التربية على الفنون. وهي تنطلق في مقارنة العمليّة الإبداعية من نموذج 3 P's (الفرد Person، المنتج Product والتمشي Prosses). ولقد قسّمت الجزء النظري من دراستها على هذا الأساس. حيث خصّصت لكل عنصر من العناصر المذكورة حيّزا ضمن سعيها إلى تعريف الإبداع. ولعلّ ما يلفت الانتباه في هذه الدراسة، هو ما ذهب إليه عند تناولها لمسألة الفرد المبدع. فبعد حديثها عن تاريخية البحث في الإبداع، أوردت ما أطلقت عليه هي الجدل حول علاقة الإبداع بالذكاء. وخلصت إلى أن هناك إجماعا من طرف المنتمين إلى حقل علم النفس، على أن الذكاء المرتبط بالإبداع، يجب

أن يُلاحظ ويُقيّم بعيدا عن ذلك الذكاء التقليدي الذي تعودنا على تقويمه باستعمال اختبارات بينيه Binet، والحصول إثر ذلك على مُعامل الذكاء QI. وأوردت أورتيز في سياق ذلك ما ذهب إليه غيلفورد Guilford الذي يرى أنّه يُمكن اعتبار الإبداع نوعا من الذكاء المخصوص الذي يُحيل على التفكير التباعدي divergent thinking. والتفكير التباعدي أو التفكير الافتراقي هو الذي يسمح للفرد بإنتاج عديد الحلول لمشكل معيّن. أي أنه على النقيض من التفكير التقاربي convergent thinking الذي يتطلب الاكتفاء بحل وحيد لحل مشكل مطروح.

الإبداع في المدرسة

لقد جاء تركيز الباحثة أورتيز Ortiz على اعتبار الإبداع نوعا من التفكير التباعدي، مبرّزا لها في طرحها لفكرة التربية على الإبداع في المدرسة ولدى الأطفال بالذات. وذكرت العديد من الدراسات التربوية التي أكّدت على الإبداع يصل إلى أبعد مدى له لدى في سنوات تدرسهم الأولى. وهي ترى أنّ ذلك ممكن انطلاقا من جعل التفكير الإبداعي مكوّنا من مكوّنات المناهج الدراسية. وتؤكّد على أن التقارير الدولية المتعلقة بالتربية الصادرة طيلة السنوات العشرة الأخيرة، تشير إلى إمكانية العمل على تنمية الإبداع لدى الأطفال المنتمين إلى المدارس الابتدائية في علاقة بالتربية الفنيّة على وجه مخصوص.

إنّ المتأمل في الدراسات الثلاثة الأولى المذكورة سابقا، ليخلص إلى أنّها تتفق في إمكانية تنمية الإبداع عند الأفراد والجماعات وتربيته. وأن التربية التي تسعى إلى تنمية الإبداع لدى الأطفال لا يجب أن تهدف إلى خلق عباقرة (Cropley, 2004). ولا يجب أن يُطالب المدرسون الذين يهتمون بتطوير الإبداع انطلاقا من أقسامهم، بتغيير ممارساتهم المهنيّة التي اعتادوا عليها، فالمسألة حسب كروبي لا تتطلّب أكثر من القيام ببعض الخطوات في الاتجاه الصحيح، وذلك ببذر بذور الإبداع، وإعداد تربة صالحة لنموّه. فقد أثبتت العديد من الدراسات أنّ ظهور المواهب الإبداعية لدى المبدعين، يعود في أحيان كثيرة إلى الدور المحوري الذي لعبه المدرّس في طفولة أولئك المبدعين (Cropley, 2004). وتتفق هذه الدراسات على أنّ تربية الإبداع ممكنة سواء تعلّق الأمر بالتدريب كما ذهبت إلى ذلك دراسة كازانوفاس Casanovas عندما يتعلّق الأمر بالبالغين، أو بالتعلّم في بيئة مدرسية كما هو الشأن بالنسبة لدراستي كل من كروبي Cropley وشاهين Shaheen. وتكتسب الدراسات الأخرتان أهميّتهما لدينا انطلاقا من توجّههما بشكل صريح نحو الاهتمام بتربية الإبداع عند الأطفال، في بيئة

تعليمية مدرسية أساسا. ومع ذلك فقد جعلتا أمر اكتساب مهارات التفكير الإبداعي من طرف الأطفال لا يرتبط بمادة تعليمية معينة، ولا حتى بتخصص علمي محدد.

الإبداع والتربية الفنية

أما دراسة أورتيز Ortiz فقد حصرت مسألة تربية الإبداع عند الأطفال بمادة الفنون والفنون التشكيلية على وجه التحديد. وهي بذلك تستند إلى أعمال كل من لانيير Lanier وكرافت Craft، وعلى تقارير الوكالة التنفيذية للثقافة والسمعي البصري EACEA، التابعة للاتحاد الأوروبي. وقد أكدت تلك التقارير في نظرها، على إمكانية تطبيق مناهج تدمج التربية على الإبداع من خلال الفنون، في المنظومات التربوية الغربية (Ortiz,2012). بل أن أورتيز Ortiz ذهبت إلى أبعد من ذلك، فقد أوصت في دراستها تلك بضرورة مراجعة المناهج التعليمية الأوروبية، في اتجاه جعلها تتسع لمزيد من الأهداف التربوية التي تعمل على جعل الإبداع مرتبطا بالتعلم ارتباطا حقيقيا. ولأنها كانت مدركة للصعوبات التي ستحول دون تطبيق ذلك في الوقت الراهن، وخاصة على مستوى المدارس الابتدائية، فقد دعت إلى البدء فورا في جعل الإبداع مكونا من مكونات التربية انطلاقا من مادة الفنون التشكيلية، على اعتبار أن هناك نوعا من الإجماع بين الفاعلين التربويين الأوروبيين على نجاعة هذه المادة في أن تكون مدخلا مناسباً لإكساب التفكير الإبداعي للأطفال. إلا أنها تعتقد في أن الشقّة كبيرة بين التنظير ووضع التربية على الإبداع موضع التطبيق. وضربت أورتيز Ortiz مثلا على الفروق بين التنظير والممارسة، متمثلة في النظام التربوي الألماني. فالباحثة ترى أن المنهج الألماني المستعمل في التعليم الابتدائي، وبالرغم من أنه يوكد على أن التربية تهتم بالمجالات الوجدانية والذهنية لدى الأطفال، وتنمية الإبداع لديهم، وتحرص على اكتسابهم لمهارات اجتماعية وثقافية وبدنية، فإنه -المنهج الألماني- يكتفي بذكر كلمة الإبداع مرّة واحدة. وهو ما جعل الباحثة تستنتج أنّ القائمين على وضع هذا المنهج، يرون في الإبداع سمة من سمات شخصية الفرد أكثر منه نوعا من أنواع الذكاء. وهو بالتالي أقل مرتبة وأهمية من الكفايات التي يجب على الأطفال اكتسابها في الرياضيات وفي اللغات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعتقد الباحثة أن التربية التشكيلية في هولندا كما في بقية الدول أوروبا لم تجعل من تنمية الإبداع لدى الأطفال هدفا رئيسيا لها (Ortiz,2012). وتخلص أورتيز Ortiz إلى أنّ من أهم أسباب بعد الشقّة بين ما جاءت به الدراسات النظرية من أهمية الإبداع وضرورة تنميته لدى الأطفال منذ سنوات المرحلة الابتدائية، وبين العمل على تطبيق ذلك في الواقع، يتمثل حسب قولها في

المعوقات البيروقراطية التي تحول دون تحيين المناهج التربوية، وفي ندرة الدراسات التي تهتم بتنمية الإبداع عند الأطفال.

في علاقة الإبداع بالعملية التعليمية / التعلّمية

كانت دراسة اورتيز Ortiz واضحة الطرح في ما له علاقة بإمكانية تنمية الإبداع عند الأطفال انطلاقاً من بيئة مدرسية. ولكنها في الوقت نفسه عملت من خلال دراستها تلك على توجيه النشاط التعليمي المحقق لتلك التنمية نحو مادة تعليمية بعينها هي التربية الفنية. ولكن دراسة رشي Rashmi والتي عنوانها: رعاية الإبداع: نموذج رباعي العناصر لبيداغوجيا إبداعية *Fostering Creativity: A four Elemental Model of Creative Pedagogy*. لا تكتفي بمادة بعينها، وترى أنّ التعليم في حدّ ذاته يمكن أن يكون محدّداً من محددات تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وهو ما يشكّل في نظرنا دعوة إلى توظيف كل الموارد البشرية والمادية المتعلقة بالمؤسسات التعليمية، في العمل على رعاية نوع مخصوص من التفكير، هو التفكير الإبداعي. كما نسوق هنا ملاحظتين في ارتباط بالمفاهيم المستعملة من قبل الدراسة. تتمثل الملاحظة الأولى في حديث الدراسة عن رعاية للإبداع. وهو ما يفترض بالضرورة توقّره في حدّه الأدنى على الأقل عند الأفراد الذين سنتعامل معهم. ولعلّ الدراسة اعتمدت في ذلك على رأي كروبي Cropley الذي آمن بوجود (الإبداع اليومي)، ويصفه بالإبداع الأهم، حيث أن لكلّ الأفراد حظاً من هذا النوع من الإبداع (Eisner, 1965). وفي هذا الصدد تذكر الدراسة ما يلي:

«يتفق المربّون على أن الأطفال مبدعون بطبعهم، وعلى أنهم منفتحون على التجارب الجديدة، وتستهوهم الأشياء الخارقة للعادة. ولكن هذه الصفة الطبيعية سرعان ما تنحو إلى الزوال والانكفاء إذا لم يوقّر البالغون لهم البيئة المناسبة التي تساعد على تنميتها.» (Rashmi, 2012)

وتتفق هذه الدراسة في ذلك، مع دراسة شاهين التي تذكر صراحة أن الإبداع كامن في الأطفال، ولكنها تعتقد أن إخراج هذا الإبداع من حيز الكمون إلى حيز الواقع، يحتاج إلى أبعاد من الإلمام بالمعرفة كما تتناولها المناهج الدراسية. فمن الضروري حسب قولها عدم الاقتصار على المعرفة وحدها كمُخرج من مخرجات التربية (Shaheen, 2010). وترى أن ذلك يرتبط بالدور الذي يجب أن يلعبه المربّون. وأنّ هذا الدور على علاقة تامّة بثمين الإبداع والسعي إلى تنميته بما يعكس الاتجاهات الإيجابية التي يجب أن تتوقّر لدى هؤلاء المربّين نحو الإبداع

(Shahhen, 2010). ويلتقي كروبي مع شاهين في هذا الرأي، حيث أنه يعتقد أن الإبداع ينمو لدى الأطفال نموًا طبيعيًا إلى أن يقع قمعه، حيث يكتب معبرًا عن ذلك كما يلي:

«يؤمن العديد من الباحثين بأنّ الإبداع يتوقّر لدى كلّ الناس، وخاصّة الأطفال منهم، في حالة كمون على الأقل. ويبدأ في الظهور تلقائيًا إذا لم يقع تثبيطه أو قمعه.» (Cropley, 1999).

أما الملاحظة الأخرى فتتعلّق باستعمال الدراسة لمفهوم التفكير الإبداعي Creative Thinking، عوضًا عن الإبداع في مفهومه الواسع. بل أننا رصدنا استعمال مفهوم مهارات التفكير الإبداعي Creative Thinking Skills في بعض المواقع من الدراسة. ويأتي ذلك في محاولة منّا لتتبّع نقاط التمايز بين دراسة راشي Rashmi وبقية الدراسات الأخرى التي تطرّقنا إليها في هذا الباب. وتنطلق الدراسة من افتراضها وجود علاقة بين تنمية الإبداع في الأوساط المدرسيّة، وبين جودة التعليم الذي يهدف إلى تحقيق ذلك الإبداع. وفي هذا الصدد تتفق هذه الدراسة مع دراسة مارتيناز Martinez في مسألة قابليّة الإبداع للتدريب التي لاقت اهتمامًا من غيلفورد Guilford وتورنس Torrance وغيرهم من الباحثين السيكمومترين، والذين شرعوا في العمل على ذلك منذ منتصف القرن العشرين. لكن الدراسة المذكورة وجدت أنّ السيكمومترين (مستعملي القياس النفسي) اتفقوا على أن لمهارات التفكير الإبداعي حدودًا محكومة بعامل الوراثة. شأنها في ذلك شأن كل السمات البشريّة. وهي ترى أن ذلك سيسهل نوعًا من العقبات أمام المرّين الذي يعتقدون في أنه يُمكن إكساب التفكير الإبداعي للأطفال عن طريق التعليم والتعلّم. كما تتفق دراسة راشي مع بقية الدراسات الأخرى في أن تقنيات التدريب التي ذُكرت ومنها العصف الذهني لأزبورن Osborn، والقبعات الستة لديبونو De Bono، هي تقنيات أثبتت فاعليّتها سواء تعلّق الأمر بالتدريب أو بالتدريس. ولكن الدراسة تمدّنا بتقنية أخرى لتنمية الإبداع، هي الحلّ الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving أو ما يُعرف اختصارًا بـ CPS، والتي ترى دراسة راشي أنّها تقنية شديدة الارتباط بالبيئة المدرسية أكثر منها بالتدريب والتكوين.

وما يميّز دراسة راشي عن بقية الدراسات أنّها تؤكد على أن ارتباط الإبداع بالتربية يقوم أساسًا على إمكانية تعليمه وتعلّمه. وهي ترى بذلك وجوب توقّف ثلاثة عناصر لتحقيق النجاح في تلك العملية التعليميّة التعلّميّة، وهي:

1 عنصر التعليم: ويشتمل على الإجراءات المتخذة لتحقيق ممارسات إبداعية وتجديدية تهدف إلى تشجيع الأطفال على التفكير الإبداعي، وخلق الفرص والوضعيّات التي تدعوهم إلى توظيف المراقب العليا للتفكير وحلّ المشكلات.

2 عنصر البيئة: وتعني البيئة التعليمية أساسا. وترى الدراسة أن هذه البيئة بشقيها المادي والنفسي يجب أن تكون مشجعة على الدافعية نحو النشاط وعلى السلوك الإبداعي.

3 استعداد المدرس: ويشتمل على التحليّ بتفهم حاجات الأطفال والانفتاح على التجارب والأفكار الإبداعية والسلوك التجديدي، والتخلي عن كل الممارسات التسلّطية وذلك بتبني المرونة والسماح بالتفكير الحرّ والتشجيع عليه.

نحو بيداغوجيا الإبداع

يعتقد راشمي Rashmi في أنّ الحديث عن بيداغوجيا الإبداع ممكن إذا ما أمكن للبحث في مجال الإبداع التوفيق بين مختلف المقاربات، واعتبار اختلافاتها عناصر إغناء لا تشتيت. وتقرّر دراسته نموذجا رباعي العناصر يقوم على نظرة كليّة وشاملة للتعاوي مع التربية على الإبداع. وما يميّز هذه الدراسة كذلك تناولها لمفهوم البيداغوجيا المبدعة Creative Pedagogy. وتهتمّ هذه البيداغوجيا بالعلاقة المحتملة بين الإبداع والممارسات الإبداعية والبيئة النفسية والاجتماعية. وتقوم البيداغوجيا المبدعة حسب راشمي Rashmi على نموذج رباعي العناصر:

- التدريس الإبداعي: وهو حسب ما جاء في الدراسة المذكورة، على علاقة بتوظيف مقاربات غير مسبوقّة تجعل من التعلّم مشوّقا، وناجعا في ذات الوقت. وهي لا تختلف كثيرا عن المبادئ البيداغوجية التي تنادي بضرورة خلق فرص التفكير لدى الأطفال ما أمكن ذلك (Craft, 2005). وتمكّن تلك المبادئ من فهم الطرق التي يتوخّاها المدرسون لخلق البيئة المناسبة لنموّ الإبداع لدى الأطفال، انطلاقا من استراتيجيات تولي الأولوية لاكتساب الاستقلالية لديهم. كما يشجّع التدريس بطرق إبداعية الأطفال على الإبداع من خلال الاهتمام بخيالهم واثمين مبادراتهم، وتحفيز إمكانياتهم المختلفة.

- التدريس من أجل الإبداع: ويكون الهدف منه اكتشاف الميول الإبداعي لدى الأطفال والعمل على تشجيع مهاراتهم الإبداعية المبكّرة، وخلق فرص لظهور تلك

المهارات واستمرارها (Craft, 2005). ويهتمّ التدريس من أجل الإبداع بممارسات المدرّس، بينما يسلّط التدريس الإبداعي الضوء على الأنشطة التي يقوم بها الأطفال أثناء عمليّة الاكتساب. وترى دراسة راشي Rashmi أن التدريس الإبداعي مرتبط بالتدريس من أجل الإبداع في هذا النموذج. وقد تكون عمليّة الفصل بينهما في هذه الدراسة، قد حدثت لأسباب منهجيّة.

– **التعلّم الإبداعي:** ويستدلّ عليه في الدراسة بتحقيق الاستقلاليّة لدى الأطفال. فقد بيّن راشي Rashmi أن البيداغوجيا كانت إلى وقت غير بعيد تحيل إلى الممارسات المتعلّقة بالمدرّس، وتتوقّف عندها. ولكن تجاهل الدور الي يضطلع به الطفل في التفاعل مع تلك الممارسات، من شأنه أن يضع عديد العراقيل أمام تحقّق الإبداع لديه. فكلّ الأنشطة مهما تنوّع مصدرها يجب أن تستهدف استقلاليّة الأطفال. فاكتساب تلك الصفة سيساعدهم على إضفاء المعنى على ما يُقدّم إليهم من معرفة. لقد أشارت الدراسة بوضوح إلى أن اكتساب الاستقلاليّة وإضفاء المعنى يجب أن يكونا من أولى أولويّات البيداغوجيا.

– **البيئة النفسية الاجتماعية:** ترى الدراسة أن المكوّنات الماديّة لفضاء العمل تؤثر تأثيرا كبيرا في نوعيّة ذلك العمل وكذلك في المردوديّة المرتبطة به. وتقرّح تناول مسألة البيئة انطلاقا من مكوّنين: داخلي وخارجي. ويتعلّق المكوّن الخارجي بالجانب المادي للبيئة المذكورة. أما المكوّن الداخلي فله علاقة بالجانب النفسي للأفراد الذين يتواجدون في تلك البيئة. وتشدّد الدراسة على أن كلا المكوّنين يؤثّران في كل الأنشطة المنجزة في تلك البيئة، بما فيها الإبداع. وهو ما يجعل من البيئة النفسية والاجتماعيّة عنصرا لا غنى عنه، في كلّ المشاريع التي تهدف إلى تنمية الإبداع وتنميته لدى الأطفال. وفي هذا الصدد تستشهد الدراسة بعالم النفس سيكزنتميهالي Csikszentmihaly (2003)، الذي أشار إلى ضرورة ملاءمة المتطلبات البيئيّة لقدرات الأفراد ومهاراتهم، بهدف تمكينهم من الفعل فيها بما يخدم توفير فضاء عمل مثالي للإبداع وللتدفّق Flow .

ونلاحظ أنّ دراسة راشي Rashmi مرّت مرور الكرام على تقنية الحلّ الإبداعي للمشكلات أو ما تعرف اختصارا بالانجليزيّة CPS، فقد ذُكرت في معرض الحديث عن التقنيات الأخرى: العصف الذهني وتقنية القبعات السّتّة، في إشارة إلى أنّها من أكثر التقنيات

انتشارا في المدارس التي تعمل على تنمية الإبداع لدى الأطفال (Fryer, 1996). والحال أننا كُنّا ننتظر توسّعا للدراسة في اتجاه وصف التقنية وذكر أمثلة على تطبيقاتها، خاصّة وأنها أولت اهتماما ملحوظا للتدريس الإبداعي وللتدريس من أجل الإبداع، حيث أننا نعتقد أنهما كانا سيشكلان فرصة لتوظيف الحلّ الإبداعي للمشكلات.

ولكن دراسة كروبي Cropley تذهب صوب الهدف مباشرة. فقد كان اهتمام الدراسة بالحاجة إلى تنمية الإبداع في المدرسة واضحا. ولم يحتج كروبي إلى إضاعة الوقت للدلالة على إمكانية تربية الإبداع، فقد كانت دعوته صريحة إلى تيسير اكتساب المهارات الإبداعية انطلاقا من عمليّتي التعليم والتعلّم مجتمعتين. وذلك في كل المواد الدراسية وفي كلّ المستويات. والاهتمام خاصّة بالدافعية والاتجاهات والخصائص الشخصية للأطفال. وهو يرى أن ذلك ممكن إذا أخذ المرثون النقاط التالية بعين الاعتبار:

- التعلّم بالاستكشاف: يمكن للطفل منفردا في مجموعة صغيرة، أن يتأمل المضامين المعرفية المقدّمة له، واكتشاف العلاقات غير الظاهرة في بنيتها، أو تلك التي لا ينتظرها أحد. وعلى المدرّس أن لا يكتفي بالأسئلة المغلقة. ففي درس الفيزياء مثلا يُمكن له أن يطرح السؤال التالي: ما هي أوجه الشبه بين المحرّك الكهربائي والموشور؟
- التعلّم القائم على اللّعب: يمكن اللعب من خلق بيئة آمنة للأطفال، بحيث يمكن لهم تجربة أفكارهم، وفرضياتهم حول مشكل مطروح عليهم. كما يمكنهم تجربة وضع قواعد جديدة للعبة وتجربتها. كما يسمح اللّعب للأطفال بالمخاطرة دون خوف من العواقب، كما هو الشأن بالنسبة للحياة الحقيقية.
- التعلّم عن طريق حلّ المشكلات: وينطلق النشاط فيه النشاط من وضعيّة مشكل، أو سؤال مفتوح. فالمشكل المطروح على الأطفال يتطلّب منهم البحث والتقصي وتجميع المعلومات، ووضع الفرضيات في اتجاه اقتراح حلول. ويحدث ذلك في بيئة لعبية.
- التعلّم عن طريق التحليل البنوي: ويُفترض في هذا النوع من التعلّم، أنّ الوضعيات المقدّمة للأطفال تخضع إلى عملية تفكيك لمكوّناتها. وهي العملية العكسية في حالة

التعلّم الاستكشافي. وتسمح عمليّة التفكيك تلك، للأطفال باكتشاف المبادئ التي تحكم البنية والقواعد المنطقيّة التي تقوم عليها.

معوّقات التربية على الإبداع

لقد اتّفقت الدراسات التي تناولناها بالتحليل على أنّ الإمكان الإبداعي يتوفّر عند كل الأفراد وإن بدرجات مختلفة. وأن التربية على الإبداع ممكنة، سواء تمثّلت تلك التربية في التدريب والتأهيل كما جاء في دراسة Casanovas، حيث يعود ذلك بالفائدة على المؤسسات الاقتصادية ومن ورائها المجتمع برمّته. وأحيان يتعلّق الأمر بالتربية عليه في المدارس والمؤسسات التربوية. ويصل الأمر إلى الدعوة إلى ضرورة إدراج التفكير الإبداعي في المناهج الموجهة إلى الأطفال في سنوات التمدرس الأولى. وهو ما نادى به دراسة Rashmi مثلا. وذلك في الوقت الذي بشرت فيه دراسة كروبي Cropley بممارسة جديدة تتمثّل في بيداغوجيا إبداعية تعمل على ضبط العلاقات بين المعلمين والمتعلمين في اتجاه نشاط مشترك يهدف إلى تدريس من أجل الإبداع.

ولكن ماذا يحدث بالفعل على أرض الواقع؟

نخشى أنّ ما يعترضنا في الواقع ليس كما تروّج له تلك الدراسات. فقد وقعت الإشارة إلى وجود نوع من التضارب في وظيفة الإبداع في مجال الأعمال وفي المؤسسات. ففي تلك المؤسسات يكون الإبداع مطلوباً ومنبوذاً في ذات الوقت. فقد بيّنت العديد من الدراسات الحديثة أنّ هناك تخوّفاً كبيراً من تبني سياسات إبداعية في الشركات الأمريكيّة، وخاصّة العملاقة منها (DeFilippi, Grabher and Jones, 2007). وبدا الأمر كما لو كان يتراوح بين الاعتقاد في الحلّ السحري الذي يقدّمه الإبداع والتجديد لتلك المؤسسات، وبين اعتباره سعياً لا طائل من ورائه (Staw, 1995). ولعلّ ذلك مرتبط في نظرنا بحقيقة مفادها أنّ المؤسسات الكبرى لا تتأقلم بسرعة مع التجديد، وأنّ القائمين عليها يقاومون كلّ نفس إبداعي بطريقة آليّة لا واعيّة. فالممارسة الإبداعية حسب هؤلاء، تفتح على المجهول. وأنّ ذلك المجهول يجعل جميع من في المؤسسة في وضعيّة غير مريحة.

ولا تكاد المؤسسات التربوية تتجنّب هذه الوضعيّة. فقد تبيّن أنّ الشريحة الغالبة من المدرّسين يحملون اتجاهات سلبية نحو الإبداع، ويفشلون في التعامل مع الأطفال الذين تظهر عليهم سماته. فقد بيّنت دراسة أنجزها ونترل Wentzel في سنة 1994 حول التصورات التي يحملها المدرّسون عن تلاميذهم، والتي بيّنت فيها أنّ التلميذ المثالي بالنسبة للمدرّسين هو ذلك التلميذ الذي يظهر أكبر قدر من الطاعة والامتثال عوضاً عن الاستقلالية والسعي

الذاتي إلى اكتساب المعرفة. وفي نفس الاتجاه يحدّد أولئك المدرّسون الأطفال الذين يلتزمون بما يُطلب منهم، ولا يطرحون إلاّ الأسئلة التي تتعلّق بالفهم فقط، ويقضون بقيّة الوقت صامتين ساكنين (Wentzel,1994). ويرى ليبار Lubart أنّ هذا النوع من العلاقة البيداغوجيّة لا تسمح للتلميذ بمناقشة المدرّس فضلا عن تحدّيه. وأنّ ملامح التلميذ المطلوبة من المدرسين لا تسمح بظهور حدّ الأدنى من التعبير الإبداعي لديه (Besançon & Lubart,2015). ومن جهة أخرى، تلتبس تصوّرات المدرسين للإبداع في مجملها، بالخرافات والأساطير، وترى فيه موهبة خارقة لا تكون متاحة إلاّ لقلّة من التلاميذ. ويرى المدرسون ممارساتهم وتصوراتهم في هذا الموضوع، نابعة أساسا من أنهم يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان في مواجهة مفهوم ضبابي. ويُمكّن إجمال أسباب سلبية اتجاهات المدرّسين نحو الإبداع فيما يلي:

- غياب تعريف واضح وجليّ لمفهوم الإبداع لديهم. ممّا يؤدّي إلى فشل في ترجمته إلى ممارسات تعليميّة وأنشطة بيداغوجيّة.
- الإدراك السيّئ لمواصفات الطفل المبدع.
- الفشل في إدراك وظيفة الإبداع، وفي أهميّة تربية الأطفال على التفكير الإبداعي.
- عدم تكوين المدرّسين على تنمية الإبداع والتربية عليه وتوظيفه في القسم.

خاتمة

حاولنا في هذه القراءة لبعض الدراسات التي تناولت التربية على الإبداع، الوقوف على وجهات النظر الواردة فيها، والمتعلّقة بإمكانية التربية على الإبداع. وقد وضعنا لأنفسنا ضوابط لذلك التحليل، تمثّلت في فئات استنبطناها بعد قراءة طوليّة، وأخرى مستعرضة لتلك الدراسات. وقد جعلنا بعد ذلك من تلك الفئات عناوين فرعيّة للدراسة الحاليّة. وقد بيّنا أنّ كلّ الدراسات المشار إليها أجمعت على أنّ تربية على الإبداع ممكنة. وأنّ طبيعة تلك التربية تتراوح بين التدريب والتأهيل داخل المؤسسات الاقتصادية، وبين الممارسة المخصوصة حين يتعلّق الأمر بنشاط تعليمي تعلّمي في قسم من أقسام المدرسة الابتدائية وفي علاقة بالأطفال. كما اشتركت أغلب الدراسات في أنّ التربية على الإبداع تتطلّب توظيف تقنيّات معيّنة. وهي تقنيات معروفة في مجال تدريب الأفراد على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي: (العصف الذهني، القبعات الستّة...). ولكن البعض من تلك الدراسات زعم أنّ تقنية الحلّ الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving هي الأكثر التصاقا بالمجال

المدرسي.

إلا أن الدراسات التي اجتهدنا في قراءتها التزمت الصمت في ما يتعلق بوضع التربية على الإبداع على أرض الواقع. وهو ما دعانا إلى التنبيه إلى أن هذا الواقع لا يتناسب مع حقيقة أنّ هذا النوع من التربية ممكن. وقد اكتفينا في عملية التشخيص براهن نعرفه من خلال ممارساتنا في مجال تمهين المدرّسين، وأشارنا إلى بعض النقاط التي تتطلّب التركيز عليها أثناء إعداد المدرّسين ومتابعة تكوينهم المهني المستمرّ.

المراجع الأجنبية

- Besançon Maud, & Lubart, T. I. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Bruxelles (B): Mardaga.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. In: M. Fryer (Eds.), *Creativity and Cultural Diversity* (pp.13-23) . England: The Creativity Centre Educational Trust Press.
- Czikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Viking.
- DeFillippi, R., Grabher, G., & Jones, C. (2007). Introduction to paradoxes of creativity: managerial and organizational challenges in the cultural economy. *Journal of Organizational Behavior*, 28(5), pp. 511–521.
- Eisner, E. (1965) Children's creativity in art: A study of types. *American Educational Research Journal*, 2 (3): 125-136
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chap-man Publishing Ltd.
- Lubart, Todd (2003). *Psychologie de créativité de*. Ed. ARMAND COLIN.
- Ortiz, T. (2012). *Creativity and arts education*. Master thesis art and cultural science not published, Erasmus University, Rotterdam.
- Ryhammar, L. & Brolin, C, 'Creativity research: historical considerations and main lines of

- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. In: Creative Education. 2010. Vol.1, No.3, 166-169
- Staw, B. M. (1995). Why no-one really wants creativity. In Ford, C. & Gioia, D. (Eds.), Creative action in organizations, ivory tower visions and real voices (pp. 161-166). Los Angeles, CA: Sage.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.