القصص الرقمية والتفكير الإبداعي

أ.د. حسن شحاته
أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس

المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي

معرف البحث الرقمي DOI: 10.21608/EAEC.2022.120905.1070

المجلد العاشر - العدد الأول – مسلسل العدد (19) - يونيو 2022

رقم الإيداع بدار الكتب 24388 لسنة 2019

ISSN-Online: 2682-2601 ISSN-Print: 2682-2598

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري http://eaec.journals.ekb.eg

العنوان البريدي: ص.ب 60 الأمين وروس 42311 بورسعيد – مصر

تاريخ الإرسال	2022-02-09 00:20:49
تاريخ القبول	2022-02-09 00:22:19
عرض المقال المنشور	المجلد 10، العدد 1 ، مسلسل العدد 19 https://eaec.journals.ekb.eg/article_218319.html

CC BY NC ND

القصص الرقمية والتفكير الإبداعي

إعداد

أ.د. حسن شحاته

أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس

المقدمة:

القصة جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان، حيث تعد واحدة من أقدم أشكال الفنون ذات الطابع الشعبي، وتستخدم في تقديم معلومات تاريخية وعلمية ودينية واجتماعية وثقافية، وتغرس القيم الأخلاقية والمجتمعية، إضافة لذلك فهي تثري المخزون المعرفي والمهارات الحياتية والاجتماعية وهي على الرغم من قدمها إلا أنها من أهم الأساليب اللغوية التي تساعد الفرد على التعبير عن الخبرات التي مر بها، وتسمح له بأن يعبر عن خياله، فالكثير من القصص التي تناقلتها الأجيال على مر العصور والأزمان، منها ما وجد طريقة في التوثيق ومنها ما زال يروي مشافهة، إلا أن حاجة الإنسان إلى تلك القصص لا تنتهي بانتهاء مرحله من مراحل حياته بل تبقى ملاصقة له.

واحتلت القصة النثرية الشفوية قديما مكانة مرموقة في المجتمع حيث كانت تنقل تجارب الآخرين. فالقصص قد تخاطب العقل فتقوم بتصوير تلك العلاقات الإنسانية المتسمة بالخلق السامي والمثل الرفيعة، أو قصص تتناول القضايا الاجتماعية تتحدث عن حياة المجتمع، أو قصص تهتم بالخيال العلمي الذي يرسم عالماً بأبطاله، وكائناته، وأدواته الخيالية (صالح أبو جادو، 2003، 22).

وبناء على ذلك فإن للقصص دوراً مهماً في حياتنا، تم استخدامه على مدار التاريخ في عمليتي التعلم والتعليم، فالقصص تساعد المتعلمين على جعل خبراتهم في الحياة ذات معنى وبناء الروابط بمعرفتهم السابقة.

1 – مفهوم القصة الرقمية ومكوناتها Digital Story:

تعرف القصص الرقمية بأنها: "مجموعة من الحكايات المؤلفة التي تعمل على وسيط إلكتروني (أقراص مدمجة CD) من خلال إضافة بعض التقنيات المتعلقة بالصوت والصور واللون والرسوم المتحركة، والمؤثرات الموسيقية، وتعتمد هذه الحكايات على الوقائع والأحداث، والحبكة القصصية، والأشخاص والخط الدرامي، والعقدة ولها زمان ومكان وتهدف إلى التعليم والتثقيف والإمتاع والتسلية" (محمد موسى؛ ووفاء سلامة، 2004، 467)، أو هي مجموعة المواقف التعليمية للقصة التقليدية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية والثلاثية، (أحمد نوبي، 2013، 7)، كما أنها عملية تصميم وتطوير فيلم قصير يربط بين أحداث قصة ما مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة، مثل الصور والفيديو والموسيقى والسرد (Jakes, 2006).

وقد عرفها كل من جاكار وثومبسون (Gakhar & Thompson, 2007, 1) بأنها: تتضمن أخباراً ومشاركة المعلومات من خلال الوسائط المتعددة، فهي وسيط يحسن القدرات في ترك انطباع دائم لدى الأطفال باستخدام المرئيات مثل: (الصور، الرسومات، الأشكال، النصوص، والخلفيات) وباستخدام الصوت مثل: (صوت السرد، صوت الموسيقى) ومن وجهة نظر نورمان (Norman, 2011, 1) فإن القصص الرقمية عملية تشمل الدمج بين السرد اللفظي للقصة، وعدد من المرئيات والموسيقى التصويرية، والتقنيات الحديثة لتحرير القصة ومشاركتها.

وتعرف فرزل (Frazll, 2011, 9) القصة الرقمية بأنها: "تلك العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية والصور المتحركة ومهارات الفن الروائي مستهدفة في ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق وإثـارة تناسـب مهارات القرن الحادي والعشرين المتطورة، بينما يحصر روين (Robin, 2008, 221) مفهوم القصة الرقمية بأنها سرد القصص باستخدام أشكال متعددة من الوسائط والفيديو والموسيقى والنصوص، ويحاول دوجان (Dogam, 2009, 58) إبراز السمة الشخصية للقصص الرقمية حيث يعرفها بأنها "عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب أو نص قصة أو خبرة أصيلة مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة، مثل: الصور والفيديو والموسيقى والسرد، وغالباً ما يكون التعليق المصاحب لسرد القصة بصوت ينتج القصة، وهذا بدوره يتفق مع ما تذهب إليه فيرازيل (Frazil, 2010, 44) التي تسلط الضوء على الجانب التعليمي والواقعي للقصص الرقمية، حيث تنظر لها على أنها عملية مزج الوسائط المتعددة مع الفن القصصي لإثراء وتعزيز فهم الكلمات المنطوقة أو المكتوبة عن طريق توظيف التطبيقات الرقمية المتعددة من الصورة والفيديوهات والرسوم المتحركة والخلفيات الموسيقية مما يجعل التقديم القصصي أكثر واقعية.

وتعرف على أنها برنامج وسائط متعددة يجمع ما بين النص والصوت والصورة والحركة والتفاعل معروض في شكل قصصي بغرض دعم عمليتي التعليم والتعلم وعرفها حسين عبد الباسط (2014، 2) وأنها عملية الجمع المنظم بين القصص التقليدية وتوظيف التكنولوجيا الرقمية، أو السرد الشفهي والمحتوى الرقمي، والذي يشمل: الصوت الصورة، الفيديو، وذكر بانازويسك (Banaszewskm, 2014, 33) أن القصة الرقمية تدور حول فكرة الجمع بين فن سرد القصص مع مجموعة من الوسائط المتعددة مثل الصوت والصور والنصوص والفيديو والسرد المسجل والموسيقى لتقديم معلومات حول موضوع معين، وجاء تعريف نورمان (2011) متكاملاً ومعبراً لمفهوم القصة الرقمية من حيث وصفها كعملية بين العديد من المكونات الأساسية والفرعية للقصص الرقمية مراعياً ما بينها من تراكيب وعلاقات مع التقنيات الحديثة لانتاجها ومشاركتها.

وخلاصة ما سبق أن القصة الرقمية تتألف من الصور، والرسوم المتحركة، والنصوص، بالإضافة إلى الأصوات والموسيقى فهي مجموعة من القصص التي أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة بحيث تشمل الصوت، والصورة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الكرتونية المتحركة، لإنتاج قصص رقمية بأسلوب شائق بغرض توظيفها في العلمية التعليمية.

وهناك مجموعة من المكونات التي ينبغي توافرها في القصة الرقمية لضمان إنتاج قصص مثيرة للاهتمام وضحها جولامبرت (Joe Lambert, 2007, 19) في العناصر السبعة الآتية:

- **وجهة النظر Point of view**: وتتمثل في تحديد وجهة نظر كاتب القصة، ولا تقدم بطريقة مجردة مثل سرد الوقائع، ولابد من مراعاة وجهة نظر الجمهور حتى لا يحدث صدام في وجهات النظر.
- **سؤال درامي مثير Dramatic Question**: وهو سؤال افتتاحي، يجذب انتباه المتعلم وتتم الإجابة عليه في نهاية القصة.
- **المحتوى العاطفي Emotional Content**: وهو تفاصيل القضايا والأحداث والظواهر التي تجذب انتباه ومشاعر الجمهور (ضحكات، دموع، تعبيرات، سرور) نحو موضوع القصة.
- **الاقتصاد Economy**: القصة الرقمية المؤثرة هي التي تستخدم المعلومات والصور والرسوم والأصوات اللازمة فقط لمحتوى القصة، ودون تحميل مشاهد القصة بمعلومات وتفاصيل فوق المعدل المطلوب.
- **السرعة Pacing**: وذلك من خلال عرض تسلسل الأحداث في القصة وفق معدل تقدم مناسب لطبيعة كل مشهد من مشاهد القصة ؛ وذلك للمساعدة بفاعلية في توضيح القصة للمتعلم، ولابد من وجود وتيرة واضحة في عرض رواية القصة الرقمية تعمل على انتقال الجمهور من حالة وجدانية إلى أخرى.
- **الموسيقى التصويرية The Soundtrack**: تدعم محتوى القصة وتضفي جاذبية على مشاهدها، فهي تعبير صادق عن المشاعر المراد طرحها في القصة ولذلك يجب توظيفها بشكل جيد حتى لا تأتي بنتائج سلبية.
- **الصوت Voice**: يسهم في إضفاء الطابع الشخصي على القصة، كما يساعد المتعلمين على تفهم أحداث ومحتوى القصة، وعادة ما يتم تسجيل الصوت أكثر من مرة ثم يتم الاستقرار على أفضل المحاولات.

أوضحت نشوى رفعت (2011) أن هناك عناصر من الضروري تحديدها أثناء كتابة القصة الرقمية وهي:

- الشخصيات: فيجب تحديد شخصيات القصة الرقمية سواء الرئيسة أو الثانوية.
- العقدة: وهي عبارة عن مشكلة القصة الرقمية، أو الهدف من كتابة القصة وما سيكتسبه المتعلم من متابعة القصة الرقمية.
- الأحداث والإجراءات: عادة تبدأ القصة الرقمية بحدث يثير المتعلم لمتابعتها، ثم تتوالى الأحداث والإجراءات التي تربط مراحل القصة الرقمية ببعضها، وتوضح تفاصيلها.
- الذروة: وهي عبارة عن حل المشكلة، أو الدروس المستفادة من رواية القصة الرقمية.
- نهاية القصة الرقمية (الخاتمة): عادة ما تنتهي القصة الرقمية ببيان ختامي يعكس النقاط الرئيسة للقصة الرقمية أو موجز يلخص ما تم فيها من أحداث.

2 - فوائد القصص الرقمية:

تحقق القصة عامة والقصص الرقمية بخاصة العديد من الفوائد التربوية والمميزات، ومن هذه الفوائد التربوية في مجال التعليم ما أورده صادق (Sadiq, 2008) ونادر شيمي (2009) في دراسة كل منهما، وهي كالآتي:

- نموذج لتفعيل التكنولوجيا: حيث تعد القصص الرقمية نموذجاً تربويا واضحا لتفعيل التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية التربوية.
- تنمية الإبداع والنقد البناء: حيث تهدف القصص الرقمية إلى تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي وبالأخص مهارتي الطلاقة والمرونة، بالإضافة إلى أنها تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد.
- التخلص من الإنطوائية والخجل: حيث إن استخدام القصص الرقمية في مجال تعليم مهارات اللغة العربية، يساعد الطلبة الخجولين على التفاعل الإيجابي بطرح ما يدور في عقولهم والتعبير بحرية تامة عن آرائهم وما يخطر لديهم من قصص مشابهة.
- تحسين وتطوير مهارات الاتصال والتواصل سواء أكانت سمعية أو بصرية أو كتابية.
- رفع مستوى الكفايات؛ كالكفايات الإلكترونية الناتجة عن استخدام تطبيقات الوسائط المتعددة في بناء القصص الرقمية، إضافة إلى الكفايات الأخرى ككفاية التحدث والتعبير والاستماع.
- دعم التمثيل الذاتي؛ حيث إن للقصص الرقمية دوراً في دعم التمثيل الذاتي، وذلك من خلال المشاركة والتعبير عن الرأي.

ويشير "إنجل" (Engle, 2010) إلى وجود عدة أسباب مهمة تدفعنا لاستخدام القصة الرقمية في عمليتي التعلم والتعلم، يمكن إيجازها في الآتي:

- تدفع المعلم للتفاني في عمله، وتشجعه على الإبداع والابتكار.
- تحفيز الجو التعليمي المناسب في الصف، وتطوير المهارات في حل المشكلات.
- جذب انتباه الطلبة، وحثهم على العمل التعاوني.
- تفعيل الأساليب التعليمية التعلمية المتنوعة واحتضانها.
- ملاءمتها لكافة أنواع الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.

وبذلك يمكن القول إن سرد القصص الرقمية تعد وسيلة من وسائل التعبير والتنفيس العاطفي المغلف بسياق مشوق ومثير، وتساعد في تنمية مهارات البحث والاستقصاء، وتنمي الإحساس بالمشكلة، وتحسن المهارات الاجتماعية والأنماط السلوكية المرغوبة.

3 - مراحل إنتاج القصص الرقمية:

ومن خلال دراسة وتحليل الأدب التربوي لمراحل إنتاج وتصميم القصص الرقمية في صادق (Sadiq, 2008)، وشنج (Chung, 2008)، وحسين عبد الباسط (2010)، يمكن استخلاص مراحل إنتاج القصص الرقمية في الخطوات الآتية:

- تحديد مجال القصة أو اتجاهها العام: فلابد من تحديد مجال القصة سواء أكان مجالاً دينيا أم ثقافيا أو خيالياً أو علمياً، ولعل تحديد هذا الإطار لموضوع القصة يعكس الأهمية، وتنتهي هذه المرحلة عند بداية التفكير الذهني في كتابة النص.
- كتابة نص القصة: وفي هذه الخطوة يتم تحديد الفكرة الرئيسة للقصة، ويسمح للكاتب إعادة الكتابة أكثر من مرة حتى يصل إلى الصيغة النهائية.
- إعداد السيناريو: حيث يساهم السيناريو في تحديد الشكل الأساسي لرواية القصة، وعناصر الوسائط المتعددة المستخدمة في العرض؛ حتى تصبح أكثر إثارة للمتلقي.
- إعداد السيناريو المصور: في هذه الخطورة يتم تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة، وبتفاصيل دقيقة تساهم في تسهيل تنفيذ الخطوة التالية.
- الحصول على المصادر: حيث إنه في هذه الخطوة يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء من خلال الانترنت أو من خلال الكمبيوتر الشخصي، أو من خلال الأجهزة المساندة مثل: المساح الضوئي، كاميرا التصوير الرقمية.
- الإنتاج: في هذه الخطوة يتم إنتاج رواية القصة وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك، مثل: برنامج Movie Maker وبرنامج Photo Story وغيرها من البرامج.
- التشارك: ويتم التشارك في هذه المرحلة الإجرائية عند تعاون الطلبة في المساهمة في بناء القصة منذ مراحلها الأولى، والثانية هي مشاركة القاعدة العريضة من المستهدفين والجمهور وذلك من خلال النشر على الانترنت أو تسجيلها على أسطوانات مدمجة.

وترى الباحثة أن مراحل إنتاج القصص الرقمية تشبه في خطواتها السبع مراحل إبداع القصص الورقية التي يتناولها القراء، إلا أن تلك القصص الرقمية تحولت من صيغتها التي هي عليها إلى الصيغة الإلكترونية على الأقراص الضوئية أو أقراص الليزر أو تبث عبر القنوات الفضائية أو عبر الشبكة العنكبوتية، إلا أن عملية التحويل هذه تحتاج إلى إعادة كتابة النص القصصي مرة أخرى بحيث يتلاءم مع الإمكانات الإلكترونية الضخمة، فقد يحتاج الأمر إلى نوع من الحركة أو الرسوم المتحركة، والسيناريو والحوار الخفيف، والإضاءة والإظلام والديكور وغيرها من العناصر الدرامية، وهنا يكون الأمر أشبه بتحويل القصص والروايات المكتوبة إلى أعمال درامية.

4 - أنواع القصص الرقمية:

تتعدد أنواع القصص الرقمية وقد صنفها سمير عبد الوهاب (2005) في الآتي:

- قصص الأخلاق والمثل العليا: تهدف هذه القصص إلى غرس القيم الحميدة في نفوس الطلبة وتوجيههم لعمل الخير والدعوة إليه.
- القصص الاجتماعية: هدفها إلقاء الضوء على أنماط الحياة الاجتماعية المختلفة في مجتمع الطلبة وتعريف الطلبة على الأساليب المختلفة للتعامل مع المجتمع بكافة نواحيه وطبقاته.

- القصص التاريخية: تهدف إلى عرض شخصيات مشهورة في العالم، تميزت أعمالهم بإيجاد علامات فارقة قديما وحديثا ، تخليدا لأسمائهم في عقول الطلبة، وتشجيعهم للسير على خطى هؤلاء.
- قصص المغامرات: هدف هذه القصص تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف في نفوس الطلبة، وتشويقهم لمتابعة مجريات الأمور من خلال عرض حياة بعض الرحالة والمكتشفين.
- القصص الفكاهية: وهدفها تقديم المتعة للطالب، وتنشيط حيويته ومساعدته على تلوين حياة بألوان المرح والسعادة.
- القصص الرمزية: هدفها تقديم العظة والعبرة، وتوجيه المستمع أو القارئ إلى السلوكيات الحميدة أو الإيجابية، والتنفير من السلوكيات السيئة عن طريق الإيحاء والتمثيل، لا عن طريق الإرشاد والوعظ المباشرين، حيث تقدم على ألسنة الطيور أو الزواحف أو غيرها.

نستنتج مما سبق أن القصص الرقمية تتعدد أنواعها، ومرجع هذا التعدد هو اختلاف الهدف أو الاتجاه من رواية القصة الرقمية؛ الأمر الذي يجعل استهداف تنمية بعض القيم والاتجاهات الإيجابية من الأهداف التي يمكن أن تأتي بنتائج تعليمية مهمة في تدريس المواد الدراسية عامة واللغة العربية بخاصة.

5 - معايير القصص الرقمية الفعالة:

هناك مجموعة من المعايير الخاصة بتقييم القصص الرقمية الفعالة قام بتلخيصها لامبرت (Lambert, 2002) في الآتي:

- أن تشتمل القصة الرقمية على عدد مناسب من الصور والأصوات ولقطات الفيديو والنصوص والرسوم المتحركة، بحيث تتكامل تلك الوسائط مع بعضها وبشكل مناسب لتحقيق الهدف من القصة.
- أن تحقق لدى المشاهد الانسجام بين المكونات السمعية والبصرية، وقدرتها على حث المشاهد على التأمل والتفكير، وابتعادها عن النغمات الصوتية ذات الوتيرة السريعة والعرض الخاطف للصور.
- أن تكون الخلفيات الموسيقية الموجودة فيها مناسبة، وكذلك الابتعاد عن تزامن التعليقات الصوتية من الخلفيات الموسيقية، مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه المشاهد.
- أن يتم فيها اختيار الحركة بحيث تجذب تركيز المشاهد لأحداث القصة، وكذلك أن تختار الصور التي تعين على نقل المشاعر والعاطفة عند المشاهد.
- أن تتضمن تعليقاً صوتياً لمؤلف القصة بسرده الشخصي لها، حيث إن ذلك يعطيها مزيداً من المصداقية والموضوعية، أضف إلى ذلك أن يتم مراعاة التمهل والتآني في التعليق، والتحدث بأسلوب الخاطب. وأن يكون هناك انسجام بين التعليق الصوتي والصور المتحركة والخلفية الموسيقية.

- أن تتضمن إيقاعاً سريعاً مناسباً في سرد الأحداث التي تتطلب إثارة عاطفة المشاهد، وفي المقابل أن تتضمن إيقاعاً بطيئاً أو عادياً في سرد الأحداث في المشاهد التي تتطلب الاسترخاء والتأمل.
- أن تحافظ على وتيرة عالية في سرد المشاهد التي تتطلب المحافظة على اهتمام الجمهور وجذب انتباههم، فالقصة الناجحة هي تلك القصة التي توازن عند عرض المشاهد ذات الوتيرة العالية؛ لأن الوتيرة السريعة المستمرة أو البطيئة المستمرة تفقد المشاهد قدرة التحمل وسرعان ما ينصرف انتباهه عنها.

ثانياً ـ التفكير الإبداعي:

1 - المفهوم والدلالة:

مصطلح الإبداع من المصطلحات التي تتداول بشكل قد يتداخل مع تسميات، ومصطلحات أخرى متعددة في التعريف؛ وتناوله على أنه الابتكار، أو التفوق عما يوجد في النمط العادي والتفكير الإبداعي لغوياً، ويشير إلى الحياة، والخلق على غير مثال، وإيجاد الشيء من العدم (ابن منظور، 1979، 299)، وفي قاموس ويبستر (Webster's Dictionary, 1995) "وردت كلمة الإبداع بمعنى: "القدرة على الخلق، أو الإيجاد"، وفي المعجم الوجيز "الإبداع" يأتي من بدع: أي أوجد الشيء من العدم، أو النشأة من غير مثال سابق (معجم اللغة العربية، 2002، 40)، وفي كل ما سبق يتضح أن محك الحكم على مستوى الإبداع في إنتاج الفرد هو الأصالة، وهي الجدة والطرافة والتفرد أي تقديم شيء جديد مفيد.

وقد فصل العرب، وأوضحوا عدة أمور تلتصق بالإبداع، تتمثل في: أن الإبداع يعني وجود شخص مبدع، وفعل للإبداع هو عملية الإبداع ذاتها، وناتج عن هذا النشاط الإبداعي، يطلق عليه الباحثون اسم: الناتج الإبداعي (مصري حنورة، 11،2003).

أما التعريفات الاصطلاحية للتفكير الإبداعي فقد تعددت؛ حيث اختلف الباحثون في تفسيرهم إياها باختلاف منطلقاتهم النظرية، وبسبب الدرجة العالية من التعقيد، والتداخل في العمليات الذهنية المستخدمة في النشاط الإبداعي:

أ) فقد عرف الإبداع أنه أساس عملية تحقيق إنتاج جديد، وله قيمة في المجتمع، ويعد فئة من سلوك حل المشكلات، يعرف فيه المبدع أسئلة جديدة، بصورة منتظمة في مجال ما بطريقة جديدة، وتشمل تقويم هذا الإنتاج، ويتأثر المجال الذي يمكن للفرد أن يكون مبدعاً فيه بالفرص المتاحة، كما يختلف عن غيره من أنماط التفكير في نوع التاهل، أو الإعداد الذي يتلقاه الفرد؛ فعملية الإبداع عملية تنظيمية في جوهرها بين الأفراد، وبعضهم، وبين أنفسهم بوصفهم مبدعين، وأن التعامل مع النشء من هذا المنظور، يتطلب التركيز على العملية ذاتها؛ لتطوير الأفكار الإبداعية، وتخليقها؛ من منطلق أن عملية الإبداع هي أساس الإبداعية الكامنة (Gardener, 1993, 34)؛ (أحمد صالح وآخرين، 2002، 220)؛ (Jose G. Gomaz, 2007, 32-43).

ب) في حين أكد من تبني زاوية البيئة الإبداعية دورها في تنمية التفكير الإبداعي؛ بوصفها العامل الرئيس في تفتح القدرات الإبداعية؛ حيث ذكر فتحي جروان (1998، 22) أن: الإبداع

مزيج من القدرات، والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة، يمكن أن ترقي بالعمليات الذهنية؛ لتؤدي إلى نتاجات أصيلة، ومفيدة؛ سواء فردياً أو اجتماعياً.

ج) وعرف الإبداع على أنه منتج وهو ظاهرة ذهنية متقدمة يتفاعل فيها الفرد، من خلال قدرته على التفكير الحر، الذي يمكنه من معالجة الأشياء، والمواقف، ومن إعادة صوغ عناصر الخبرة والمشكلات؛ بحيث تمتاز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة، والأصالة بالنسبة للفرد نفسه، وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها، وتنميتها، ومن ثم فهو التفكير الذي يؤدي إلى التغيير نحو الأفضل، وينفي الأفكار المقبولة مسبقا، وأنه يتضمن الدافعية، والمثابرة، والاستمرارية في العمل، والقدرة العالية على تحقيق أمر ما (صفاء الأعسر، 2000، 14)؛ (زينب حبش، 2005، 11012)؛ (محمود منسى، 2005، 17).

2 - **ومن منطلق التركيز على سمات الشخص المبدع نفسه:** جاء التعريف بأنه الشخص المبدع ذو طلاقة، ومرونة، وأصالة في الأفكار، منفتح على الخبرة، مستجيب للجديد حتى إن كان غير منطقي، سواء في منتجاته، أو منتجات الآخرين، ومحب للاستطلاع، وتأملي، لا يخشى المخاطرة في أفكاره، ولا في أفعاله إلى الحد الذي لا يمكن فيه كبح المخاطر، حساس للتفاصيل، يقدر الجمال في الأفكار، والأشياء، يمتلك استجابات فعالة للمثيرات الخارجية، سواء أكانت أفكاراً، أم مشكلات (رينزولي، 2004، 130)؛ (جودت سعادة، 2008، 282).

ومن كل ما سبق، يتضح للباحثة أن الإبداع عملية مركبة ذات قدرات متعددة لا تنحصر في مجال معين من مجالات النشاط الإنساني؛ وإنما تتنوع بتنوع المجالات الإنسانية، وتمتد عبرها، وأنه يمكن استخلاص عدة ملامح رئيسة للتفكير الإبداعي هي:

- عرف البعض التفكير الإبداعي، انطلاقاً من التركيز على الإبداع كعملية في ذاتها، في حين عرف آخرون التفكير الإبداعي؛ انطلاقاً من التركيز على الإبداع كإنتاج، كما أن هناك من عرفه، من خلال التركيز على دراسة سمات المبدع، بيئة تخلق الإبداع أو تخنق الإبداع، وكذلك هناك من رأي أن البيئة هي التي تربي الإبداع، وتشجعه، أو تقضي عليه، وهي المحك الرئيس في ظهور القدرات الإبداعية، أو انطفائها، فالبيئة تخلق الإبداع أو تخنق الإبداع.
- الإبداع يتضمن إيجاد اشياء جديدة، أو اكتشاف علاقات لم تكن واضحة، وإدراكها، كما يرتبط بتقديم حلول أصيلة للمشكلة، بصرف النظر عن نوع المجال الذي توجد فيه سواء أكان مجالا عملياً، أو أدبيا ، أم فنياً.
- التفكير الإبداعي يعني القدرة على التوحيد بين الأشياء التي لا يتوقع أحد أن يكون بينها اي تآلف أو ارتباط.
- تعريفات التفكير الإبداعي تتفق – في أغلبها – على أن معيار العمل الإبداعي والمحك لتقديره، هو مدى ما يقدمه من أفكار أصيلة، وغير مألوفة، فضلاً عن وجود قيمة لهذا المنتج للفرد، أو المجتمع، أي إنتاج شيء جديد مفيد.

- بالرغم من الأطر المتباينة وراء التعريفات العديدة للباحثين؛ إلا أن السمة البارزة في الأمر هي الاتفاق على أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي Divergent thinking، يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات.
- ولذلك فاختبارات الذكاء التقليدية هي مقاييس ضعيفة تعجز عن قياس القدرات الإبداعية، كما أن الإبداع الحقيقي لا يعني التكيف مع البيئة؛ وإنما أن نكيف البيئة حسب رغباتنا، واحتياجاتنا، كي يكون الإنسان مبدعاً، فعليه أن يحلم أحلاماً خيالية واسعة.
- إنه عند مناقشة موضوع الإبداع؛ لابد من الأخذ بعين الاعتبار جوانبه كلها؛ الفكرة، والنتاج الإبداعي، وميول الشخصي المبدع، وقدراته، والبيئة التي تنمي الإبداع، إذ العمل الإبداعي سواء أكان فكرة، أم عملاً فنياً، أم علمياً يكون أصيلاً، ومميزاً، ولا يعد أي عمل أعيد إنتاجه عملاً إبداعياً.
- ضرورة التمييز بين نوعي الإبداع؛ الإبداع الفعلي: وهو المتحقق في صورة نواتج إبداعية (فنية، أو أدبية، أو علمية، أو تكنولوجية...)، وبين ما يعبر عنه باسم: "الإبداع الكامن"، الذي يتجلى في صورة استعداد للإبداع لدى الشخص، وإمكانية أن يصير مبدعاً. كما ينبغي – دائماً – تأكيد أن التفكير نوعان: الأول متشعب؛ يتجاوز حدود الحقائق، أو المعلومات المقررة من قبل، وينظم عددًا من القدرات التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع، كالطلاقة الفكرية، والمرونة التكيفية، وإعادة التحديد، وهذه تسمى عوامل التفكير الإبداعي، في حين يوجد النوع الثاني من التفكير أحادي الاتجاه، ويقصد به: التفكير الذكي القائم على قدرات الذكاء العام، وهو يقوم على إعمال الذاكرة، واستخدام المعلومات الجاهزة، وحل المشكلات في ضوء الحلول المحددة سلفاً.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن استخلاص أن البحث عن عبارة واضحة محددة منضبطة، تلخص موضوع التفكير الإبداعي، وتكشف عن طبيعته وتؤدي إلى نتيجة حاسمة، بسبب التباين الهائل بين النظريات التي تعرضت للتفكير الإبداعي، حيث أن استراتيجيات حل المشكلة إبداعياً هي نظرة واقعية ذهنية تؤكد إمكان تعليمه، وتنميته لدى الجميع، على نقيض النظرية التقليدية، التي ترى أن الإبداع لا يمكن تعليمه، ولا قياسه، لأنه نتاج قوي خارجية خارقة، ولكن يمكن استخلاص كون التفكير الإبداعي عملية معقدة متشعبة ينتج عنها حلول، أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي للفرد؛ سواء اكان ذلك بالنسبة للمعلومات التي يفكر فيها، أم الساندة حوله في البيئة، لظهور الجديد من الأفكار، وعلى وجه الاختصار: الإبداع هو النظر إلى الأشياء المألوفة من زوايا غير مألوفة.

2 - النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي:

من أبرز هذه النظريات ما يأتي:

- **نظرية العبقرية**: التي ركزت على دراسة الإبداع، من خلال السير الذاتية للمبدعين، منطلقة من فكرة مفادها أن للعبقري قدرة على استبصار المشكلات، وتجاوز حدود المعرفة الحالية؛ فيتمكن المبدع من خلال الحساسية الذهنية لديه، ومرونة التفكير من

التعامل مع المشكلات المهمة، واستخدام لرؤية مالا يدركه الأخرون، بما يؤدي في النهاية إلى اكتشافه قانوناً، أو نظرية جديدة (فتحي جروان، 2002، 77).

- **التحليل النفسي**: فسرت هذه المدرسة كل صور النشاط الإنساني في ضوء الدوافع، والصراعات النفسية؛ ومن ثم فالإبداع نتيجة للتعبير عن محتويات لا شعورية مرفوضة يحولها، ويعيد توجيهها في اتجاه المشكلات، التي يحاول المبدع إيجاد حل لها، وهو تفسير يثير تساؤلات كثيرة حول أسلوب دراسة الحالة الذي تم انتهاجه في تفسير التقارير الذاتية التي تحمل أكثر من معنى (عبد السلام عبد الغفار، 1977، 179-180؛ ألكسندر وروشكا، 1989، 24)، واستناداً لهذا التصور، ففكرة واحدة تلتقي عندها تفسيرات هذه المدرسة، هي: افتراض وجود علاقة تجمع بين الإبداع، والصراع؛ فالأفكار الإبداعية نتاج إعادة تشكيل المحتويات اللاشعورية؛ كنوع من الإبداع، وهذا التفسير يُعد محدوداً علمياً، لعدم استناده إلى دراسات تجريبية، كما أنه يتعارض مع النتائج العلمية التي توصل إليها الباحثون فيما بعد؛ من أن المبدع يمتاز بمستوى عال من الصحة النفسية، والثقة بالذات، وكذلك إمكانية تصميم برامج لتنمية مهارات الإبداع؛ بما يؤدي من ناحية أخرى إلى تحسين مستوى الفرد نفسياً.
- **نظرية الجشطالت**: أكدت أن الاستبصار جوهر فهم عملية التفكير الإبداعي، حيث يبدأ عادة مع مشكلة تتمثل في جانب غير مكتمل، وعند صياغة المشكلة، والحل فالتركيز يكون على الكل، أما الأجزاء فتحص ضمن إطار الكل ومن ثم فالإبداع هو نوع من الاستدلال: إما ذهنيا، بالتعامل مع المفهومات المجردة، أو إدراكيا، نتاج تفاعل بين تأمل الفرد للأشياء، وبين العمليات العقلية، كالاستدلال، والتجريد، والإدراك (شاكر عبد الحميد، 1995، 45)، ومن ثم، فتفسير الجشطالت يمضي في منحى إعادة تنظيم الموقف بعد تحليله في وحدات جديدة، والرؤية الكلية كأساس للحل، ولم يقدم معلومات عن كيفية إنتاج المعرفة في الذهن، وتطويرها.
- **النظرية السلوكية (الارتباطية)**: قدم ميدنيك (1962) تصوراً عاما عن الإبداع – في ضوء الإطار العام للنظريات الارتباطية – وكلما تباعد إدراك الأفراد للعلاقة بين العناصر، دل على ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي، شرط أن يكون للتكوين الجديد فائدة، ليعد إبداعيا، وتتمثل أصالة الاستجابة في مدى ندرتها بين الناس (حيدر طراد 2012، 232)، ومن ثم اختزل الإبداع في معادلة الارتباط (م س)؛ مما أفقده إنسانيته، وقننه في إطار محدود.
- **المذهب الإنساني**: ركز هذا المذهب على دافع تحقيق الذات في النشاط الإبداعي؛ حيث إن "استثمار الفرد قدراته الإبداعية هو تحقيق لذاته، كما ميز نوعين من الإبداع: الأول، يؤدي إلى الإنتاج الإبداعي المتعارف عليه، والأخر لا يرتبط بإنتاج إبداعي معين؛ ولكنه اتجاه نحو الحياة، وهو إبداعية تحقيق الذات" (سناء حجازي، 2001، 31)، وموقف هذا المذهب كمذهب التحليل النفسي، من حيث التركيز الشديد على الدوافع التي تقابل الغرائز عند التحليليين، وإن امتازوا عنهم بتأكيد دور البيئة، والتعامل مع مفهوم الإبداع لا بوصفه دال على عملية ذهنية معينة تؤدي إلى ناتج معين؛ ولكن لما يحققه للفرد من تأكيد ذاتيته.

- **النظرية العاملية**: استمراراً لجهود "سبيرمان" فسر "جيلفورد" عملية الإبداع، بوصفها تصوراً نظرياً من خلال نظريته العامة عن التكوين الذهني؛ فحدد نوعين من الحلول: حلول تقع في إطار ثقافة المجتمع، وتنتج من "التفكير المحدد"، وأخرى تخرج عن نطاق ما يعرفه الناس؛ فهي "تفكير منطلق"، وحدد عشرة عوامل ذهنية تسهم في التفكير الإبداعي، أبرزها: عوامل الطلاقة الأربعة، الطلاقة اللفظية والارتباطية، والتعبيرين، والفكرية، وعامل المرونة بنوعيه، التلقائية، والتكيفية، ثم عامل الأصالة (عبد السلام عبد الغفار، 1977، 198)، ويلاحظ هنا – التفرقة بين الإبداع، وإنتاجه، وتأكيد انتشار قدراته بين الناس، مع اختلاف مستوياتها؛ ومع الاختلاف، في القدرات الذهنية المسببة للإنتاج الإبداعي؛ ولذلك يختلف نوع الإبداع في مجال، مثل: الرياضيات عن العلوم الطبيعية، وعنه في اللغة، أو الفنون الأخرى.
- **النظريات المعرفية**: تشكل عمليات الإدراك، والطرائق المعرفية محوراً مهماً لدى علماء النفس المعرفيين في تعاملهم مع الظواهر السلوكية، ومنها ظاهرة الإبداع، ذلك أن: الأفراد الأكثر حرية في أساليبهم المعرفية، للبحث عن المعلومات، هم الأكثر قابلية لأن يصيروا من المبدعين، وأن: المبدعين يعطون استجابات أكثر في البيئة الغنية بالمنبهات، كما أن فهم الظاهرة الإبداعية لا يتم إلا بفهم العمليات الذهنية؛ فهي أساس للإبداع، كما أن بعضها قد تنفذ بطرق إبداعية، وبعضها بطرق أقل إبداعاً؛ اعتماداً على درجتي: الأصالة، ونوعية التنفيذ (فتحي جروان، 2002، 97).

وبناء على ما سبق يمكن إبراز عدة مستخلصات، تتمثل في تعدد، واختلاف تفسيرات عملية الإبداع، بتعدد زوايا رؤى الباحثين؛ حيث:

- ركز التحليليون على أن الغرائز – بعامة – هي المحرك الدافع للإبداع، وبرغم ما بينهم من تناقض – في مدى سيطرتها قوة، وضعفا؛ فإن تفسيرهم لعملية الإبداع هو تفسير غامض.
- اختزل الارتباطيون العملية الإبداعية حين فسروها – في إطار محاولتهم العامة؛ لتفسير النشاط الإنساني ككل – في أنها مجرد تنظيم وحدات، من مثيرات مرتبطة بعدد من الاستجابات.
- موقف المذهب الإنساني من الإبداع – بوصفه ظاهرة إنسانية، وأسلوب حياة – هو تحقيق طاقات الفرد الإبداعية، تحقيقاً لإنسانيته، وبرغم عدم تركيزه على المسائل الإجرائية، إلا أنه امتاز بالإشارة إلى دور المواقف الاجتماعية، ومساعدة الظروف البيئية.
- رأت النظريات العاملية – برغم ما يشوبها من انتقادات في تناولها مشكلة الذكاء، وعلاقته بالإبداع – أنه عملية ذهنية من الدرجة الأولى ، وقدمت معلومات عن عوامل التفكير المنطلق التي أعلنها "جيلفورد" بوصفها العوامل الرئيسة في التفكير الإبداعي، وصاغ لها اختبارات قيمة في هذا المجال، ثم صاغ "تورانس" على غرارها عددا من الاختبارات؛ لقياس القدرات الإبداعية التي رأوا أنها تنتشر بين الناس جميعا، مع اختلافهم في الدرجة.

- فسرت النظريات المعرفية الإبداع في إطار نشاطات الفرد، واستخدامه الاستراتيجيات المعرفية لتفسير الأشياء، والوقائع.

3 - مهارات التفكير الإبداعي:

برغم من اختلاف بعض الباحثين عند الحديث عن مكونات التفكير الإبداعي –في تسميتها بـ: مهارات، أو عوامل، أو مكونات، أو قدرات، وبرغم توسيع بعضهم دائرة هذه القدرات أمثال بارون (1988) ليجعلها تضم قدرات؛ مثل: إدراك النماذج، عمل الارتباطات، تحدي الافتراضات، النظر بطرائق جديدة، وكذلك القدرة على التأليف، التي تعني دمج أجزاء مختلفة في وحدات جديدة غيرها (ليلى الصم، 2014، 6)، إلا أن المتفق عليه في أغلب الدراسات وفقا لتصنيف جيلفورد Guilford- أن القدرات، أو المهارات التي يتكون منها التفكير الإبداعي تنضوي تحت فئات ست تبعا لترتيب حدوثها في عملية الإبداع، هي:

أ) **الطلاقة Fluency:** تؤدي الطلاقة دورًا مهمًا في أغلب أشكال التفكير الإنساني، وبخاصة الإبداعي منها، ويقصد بها: " القدرة على إنتاج عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو الاستعمالات إبداعياً عند الاستجابة لمثير معين في سرعة، أو وقت قصير نسبياً، وبسهولة، وهي – في جوهرها – عملية تذكر، واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفهومات سبق تعلمها (زينب حبس، 2005، 8؛ عبد ربه السميري، 2006، 40)، وهذا يعني أن الشخص المبدع لديه درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة إنتاجها، وانسيابها – بحرية- في ضوء عدد من الأفكار المرتبطة، كالقدرة على وضع الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، وقد توصلت خلاصة بحوث "Guilford" إلى وجود أربعة عناصر، أو عوامل للطلاقة، وتفصيل ذلك في الآتي:

- **الطلاقة اللفظية Verbal Fluency**: ويقصد بها – قدرة الفرد المبدع على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ، أو المعاني المتوافر فيها شروط معينة، مثل: القدرة على إنتاج عدد من الكلمات التي تحتوي مجموعة من الحروف، أو النهايات المتشابهة، وتوجد بشكل واضح لدى مبدعي الفنون، والعلوم الإنسانية، وهذه القدرة تشير إلى مدى توافر الحصيلة اللغوية لدى المتعلم.
- **الطلاقة الفكرية**: وتشير إلى قدرة المبدع على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محدد، وهي من السمات عالية القيمة في مجالات الفنون، والآداب، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار، لتلبية متطلبات معينة، ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من المفحوص أداء نشاطات معينة (رمضان القذافي، 2000، 42).
- **الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency**: هي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة، والملائمة لموقف معين، أو صوغ أفكار بشكل سليم (ليلى الصم، 2014، 10)، ويمكن تعرف هذه القدرة، عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات، أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين، أو في نسق معين، لتلبية متطلبات عملية تكوين الجمل، أو التعبيرات.

- **الطلاقة الترابطية** – أو طلاقة تداعي المعاني: وتعني – التفكير السريع في إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص محددة في المعنى، مثل: علاقة تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف، يتطلب أقل قدر من التحكم، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد (خليل معوض، 1995، 52؛ محمد ترتوري، 2006، 4).
- **الطلاقة الشكلية**: وتتصل بالتفكير الإبداعي في الفنون التشكيلية، كالقدرة على الرسم السريع لعدد من الأشكال، أو تقديم بعض الإضافات إلى اشكال معينة، لتكوين رسوم حقيقية إذا كانت بصرية، وطلاقة الأشكال السمعية، وتتصل بالموسيقى، وطلاقة الرموز، وتتصل بالتأليف الأدبي في الشعر، والسجع، ومن خلال التحليل العاملي لأنواع الطلاقة السابقة، فهذه القدرة تشترك في معظم مجالات التفكير الإبداعي الإنساني، لأنها قد تعني الطلاقة في الأشكال، أو الرموز التي تبرز في الإبداع الفني، كالنحت، والرسم، وطلاقة المعاني، والرموز تبرز في الإبداع العلمي، والأدبي.

ب) المرونة Flexibility: وتمثل القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف، وتوحيد مسار التفكير، أو تحويله مع تغيير المثير، أو متطلبات الموقف بعيدا عن الجمود الذهني، والنظر إلى الأشياء من زوايا متعددة (انتصار صبان، 2006، 12؛ حيدر طراد، 2012، 231)، وتتمثل أهمية تدريس قدرة المرونة في زيادة الخيارات، عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية، أو السماح للطلاب بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، بما يجعل الطالب قادراً على أن يزيد من عدد أنماط الاستجابات المطروحة، وتشير البحوث النفسية إلى وجود عاملين للمرونة – هما:

- **المرونة التكيفية Adaptive Flexibility**: وتشير إلى قدرة الفرد على سرعة تغيير الوجهة الذهنية، لمواجهة مُتطلبات جديدة داخل الموقف، أي: أنه يحدث تعديلاً مقصودا في السلوك، يتفق مع الحل السليم، أو الممكن للمشكلات بشكل يبتعد عن النمطية المعتادة، ويمكن الكشف عن مدى وجود هذه القدرة لدى الفرد، من خلال وضعه في موقف المشكلة، ثم يُطلب إليه إيجاد حلول واستجابات متنوعة لها.
- **المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility:** وتشير إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأنواع المختلفة من الاتجاهات، والأفكار التي ترتبط بمشكلة، أو مواقف مثيرة بعيداً عن وسائل الضغط، أو التوجيه، أو الإلحاح، أو القصور الذاتي، ويتطلب الاختيار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بفكره حراً في اتجاهات متشبعة، في حين يتوقف ذو التفكير المحدد، أو الجامد عند فكرة، أو اثنتين، في الوقت الذي يقدم فيه المبدعون عشرات الأفكار للموقف الواحد، ولا تنتمي إلى فئة معينة، أي الإبداع في أكثر من اطار، أو فئة، وتقاس درجة المرونة "بعدد الأفكار المتنوعة، والبدائل، أو المواقف، والاستخدامات، أو الاستجابات التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين، أو مشكلة ما". (سميرة عطية، 1995، 193)

ويمكن ملاحظة هذه القدرة لدى العباقرة المبدعين في أكثر من مجال، أو شكل وخاصة لدى الفناني، والأدباء الذين ينجحون في مجالات إبداعية متنوعة، ولا تقتصر على إطار واحد، كالشاعر الذي يبدع في كتابة الرواية ، والمسرحية.

ويُلاحظ الفرق بين المرونة، والطلاقة في أن الأولى يتركز تأثيرها على تنوع الأفكار، والاستجابات ، بمعنى: تغيير مسار الأفكار، أو اتجاهها، في حين يبرز تأثير الطلاقة، وبخاصة الفكرية، في كثرة هذه الأفكار، أي: ترتكز الطلاقة على الكم من الكيف، والتنوع.

ج) الأصالة Originality: هي أهم قدرات التفكير الإبداعي، وتعني: إنتاج أفكار، أو أشكال، أو صور جديدة مميزة، وفريدة بالنسبة لمجالها، أو إطارها الذي توجد فيه (فتحي جروان، 1998، 84؛ جودت سعادة، 2003، 82)، كما تعتمد على نوعية الناتج الإبداعي ضمن أفراد المجموعة الواحدة، وكلما قلت درجة شيوع الفكرة، زادت درجة أصالتها، ولذلك فهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية، كمحك للحكم على مستوى الإبداع، ويلاحظ أن الأصالة ليست صفةمطلقة، ولكنها تتحدد في إطار الخبرة الذاتية للفرد، وتختلف عن قدرتي: الطلاقة، والمرونة، من حيث إنها: "لا تشير إلى كمية الأفكار المطروحة أو تنوعها من الفرد، ولكن تقاس، من خلال معرفة عدم شيوعها بين من ينتمي صاحبها إليهم، أي: عدد استجاباته غير المألوفة بالنسبة لمن مثله، ولا هي مما يتركز في أعمال الآخرين، ولكنها تعد مقبولة لأسئلة اختبار تداعي الكلمات، أو إعطاء ارتباطات، ومعانٍ بعيدة، أو غير مباشرة بالنسبة لمفردات النتائج البعيدة، وكلما زاد تواترها، فهذا مؤشر لقلة درجة أصالة الإبداع، والعكس صحيح، فكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالته"، وللأصالة ثلاثة محكات أساسية، هي:

- ندرة الاستجابة.
- تباعد الارتباط: وتقاس بقدرة الفرد على الربط بين كلمتين أو جملتين، أو الربط بين الأشياء، أو الربط بين الموضوعات، حيث تعطي شيئا جديداً.
- المهارة : وتقاس بقدرة الفرد على استنباط عناوين لموضوعات متعددة، أو وضع عنوان لأبيات شعرية، أو شكل هندسي، يضع له اسما مبتكرا.

واستنتاجاً من ذلك، فالأصالة تختلف عن قدرتي: المرونة، والطلاقة، من حيث إن الأصالة تعتمد على قيمة الأفكار ونوعيتها، وخبرتها وليس كميتها، وكذلك تشير إلى الابتعاد، والانحراف عن تكرار ما يفعله الآخرون، وليس نفور الفرد من تكرار تصوراته، وأفكاره هو نفسه، كما في المرونة.

د) الإفاضة Elaborations: تتضمن هذه القدرة الإبداعية "تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محددة، وتوسيع فكرة ملخصة، أو تفصيل موضوع غامض" (محمد عوض ترتوري، 2006، 5)؛ بحيث يكون من شأن هذه التفاصيل المساعدة على تطوير الفكرة، وإغنائها، ونلاحظ ذلك في اللغة عند: إضافة المبدع محسنات بديعية، وصور من شأنها توسيع الفكرة، وتوضيحها، والامتداد في الصور الخيالية، من خلال تراكيب النحو، والبلاغة.

ه) **الحساسية للمشكلات Sensitivity of Problems:** ويقصد بها: الوعي بوجود مشكلات، أو عناصر ضعف في الموقف، فبعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة، والتحقق من وجودها (فتحي جروان، 1998، 32)؛ أي: أن المبدع يُعني بنواحي النقص، والقصور بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوفة، بخلاف الأخرين، ويعتمد اكتشاف المشكلة، واستشعارها – كذلك – على الحالة الوجدانية للفرد، وبقدر درجة الوعي بوجود حاجات، يكون استشعار المشكلة، واكتشافها، ومن ثم فالمهم أن المبدع لديه القدرة على رؤية كثير من المشكلات في الموقف الواحد. (صالح أبو جادو، 2003، 61)

و) الاحتفاظ بالاتجاه، ومواصلته:

بمعنى: أن المبدع لديه القدرة على التركيز على هدف معين، وتخطي أي معوقات تبعده عنه، وتشتته، وكذلك تعديل أفكاره، ليحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنه. (مجدي عبد الكريم، 2003، 120)، ويلاحظ أن المبدع – في العلم – يكون مقيداً بممارسات، ونظريات، وقوانين عملية، أما عن القيود في الإبداع الفني، فإنه – بمرور الزمن – تميل العملية الإبداعية فيه إلى أن تصير أكثر حرية، وقد تنكسر في الأساليب الفنية.

واستنتاجا مما سبق، يتضح للباحثة أن للإبداع قدرات نوعية خاصة، والإبداع ذاته ليس شيئا واحدا، بل تتنوع مجالاته، كما يقوم على عدد من القدرات المختلفة، والتي تسهم في الأداء الإبداعي – على اختلاف صوره – ومن ثم ينبغي تصميم اختبارات تتفق ونوع المجال الإبداعي، الذي يقيسه.

4 - خصائص التفكير الإبداعي:

وفقاً لتصنيف (روجرز وشوميكر Rogers & Shoemaker) يمكن عرض خصائص التفكير الإبداعي مما يأتي:

- **الميزة النسبية**: وهي المدى الذي يرى فيه الناس الشئ المبتكر أفضل من الفكرة التي يحل محلها والأداء الذي يخلفه، وقد تتمثل الميزة في تخفيض التكلفة، أو توفير الوقت، أو المجهود، أو تقليل المشقة، ولكن في التعليم عادة ما يكون الاهتمام من أجل تحسين تعلم التلاميذ, وتمكن إحدى المشكلات المرتبطة بالإبدعات التعليمية في صعوبة إظهار الإبداع في بعض أبعاده، فقد يكون سهلاً – إلى حد ما – إذا تبين أن الإبداع سوف يوفر المال أو حتى الوقت، ويكون من المستحيل إذا استهدف مقدما تحسين تعلم تلاميذ.
- **الملاءمة**: تعني ملاءمة المدى الذي يتصور فيه المستخدمون المحتملون الشيء المبتدع متوائماً ومتسقاً مع قيمهم الحالية وخبراتهم الماضية وحاجاتهم الحاضرة، ومن المحتمل جداً أن تولد شعوراً بالأمن وتقضي إلى خطورة أقل، وأن تجعل الفكرة ذات معنى أفضل للمستخدم، إن المعاني المتضمنة لهذه الصفة المميزة بالنسبة لمديري الإبداع هي بيان حاجاتهم إلى الإدراك الواعي لفلسفة التعليم ولقدرات المشاركين في الإبداع.
- **التعقيد**: يعرف التعقيد بأنه الدرجة التي يتصور فيها الناس الشيء المبتدع صعباً نسبياً على الفهم والاستعمال، فبعض الإبداعات تتميز بوضوح معناها للمستخدمين

المحتملين، والبعض الآخر يتصف بغير ذلك، وقد تحدث صعوبة الفهم لأن الشيء المبتدع شديد التعقيد، أو لأنه لم يشرح بعناية كافية، أو بسبب استخدام لغة تعليمية غريبة أو غير مفهومة، أو لوجود معانٍ مشتركة ومتداخلة في التعبيرات المستخدمة، إن تعقد الشيء المبتدع يرتبط سلبياً بمعدل اتخاذه واستخدامه، لذلك يجب أن يكون مفهوم الإبداع واضحاً في أذهان مقترحي الإبداعات، وينبغي عليهم أن يشرحوا هذا المفهوم بدقة وببساطة – قدر الإمكان – للذين سوف يشاركون.

- **القابلية للاختبار والتجريب**: وتعني هذه السمة الدرجة التي تتيح اختبار وتجربة الشيء المبتدع على أساس محدد، ويقال إن تلك الإبداعات التي يمكن اختبارها بهذه الطريقة من المحتمل أن يقبلها الناس طواعية لأن المخاطرة فيها قليلة، وغالباً ما يعتبر ذلك مشكلة لا ميزة في المدارس، وفي الحقيقة إن بعض الإبداعات لا يمكن تقسيمها، ويجب استخدامها ككل أو على غير أساس.
- **القابلية للرؤية والملاحظة**: يعرف روجرز وشوميكر القابلية للرؤية بأنها "الدرجة التي تكون عندها نتائج الشيء المبتدع مرئية للأخرين، بينما يصعب وصف بعض الإبداعات ، ويعتقد أن إمكانية الملاحظة ترتبط إيجابياً بتبني الشيء المبتدع، كما أن الإبداع لا ينمو من فراغ، بل في إطار اجتماعي ... فهناك عوامل تعمل على حدوث الإبداع، من أهمها: الوسط البيئي الذي يجعل المبدع متشبعاً بأنماط من السلوك والقيم والاتجاهات التي تشكل شخصيته، فالإبداع هنا يوضح العلاقة بين الفرد والبيئة المشجعة، والمهيئة له ليكون مبدعاً. (أماني عبد المقصود، 2004، 37)

ومن العوامل المهمة التي تعمل على حدوث الإبداع:

- إثارة انتباه الطلاب ودفعهم إلى التفاعل والمثابرة والتعامل مع الواقع ومواجهته من أجل تغييره.
- دفع الطلاب إلى الاهتمام بالمهمة والمثابرة.
- إثارة حب الاستطلاع والمخاطرة والتعامل مع التناقض والغموض.
- دفع الطلاب على الاستقلال وعدم المسايرة.
- تعزيز ثقة الطلاب بالذات والرغبة في المخاطرة.
- إثارة دافعية الإنجاز الداخلية والبحث عن تفسيرات بديلة.
- تخفيض مستوى الضبط لتقليل درجات الضغط على الطالب داخل حجرة الدراسة وإشاعة جو من الصداقة والدفء والطمأنينة والألفة والحرية وذلك لتشجيع الطلاب على المواجهة، لتحملهم مزيدا من تبعات رفض المألوف ونقده.
- إشاعة جو من الديموقراطية، والبعد عن الاستبداد وسيطرة الشائع والمألوف، والتصدي لقوى الهيمنة التي من شأنها تحطيم إرادة المواجهة، وشجاعة النقد والإبداع من خلال إتاحة فرص المواجهة والتصدي.
- توفير المواقف التي تساعد الطلاب على تحديد مشكلات حقيقية جيدة تثير تفكيرهم الدقيق والصحيح.

- تبني مشكلات غير محددة البنية، بحيث تكون واقعية وحقيقية، ويتم اختيارها من تلك التي يواجهها الطلاب في حياتهم اليومية.
- توفير المثيرات والمواقف البيئية التي تساعد الطلاب على عمل الأشياء بطريقة تقوم على التفكير الفعال.

كما يجب تهيئة الظروف البيئية بشيء من الحرية والأمن النفسي، حتى يحدث الإبداع، الذي لا يتم إلا في غياب الكبت، أو عندما يكون الكبت في أقل درجاته، وأيضاً السماح للفرد المبدع بحرية الخطأ، وحرية التعبير عن أفكاره وخبراته. (سيد خير الله، 1973، 365)

والجدير بالذكر أن التلاميذ يمتلكون مهارات الإبداع وسمات المبدعين، ولكن بقدر يتفاوت من تلميذ إلى أخر، ومن جماعة إلى أخرى إن الفروق الموجودة بين الأفراد والجماعات هي فروق في الدرجة وليست في النوع، أو فروق كمية وليست كيفية، وهذا ما ينطبق على المبدعين؛ فالقدرات التي يتمتعون بها موجودة عند سائر الناس أيضاً، ولكن بقدر أقل من وجودها عند المبدعين، فلم يعد من الضروري أن يكون المرء مبدعا بذاته لكي يدرس الإبداع، كما لم يعد من المستحيل دراسة القدرات الإبداعية عند غير المبدعين، ما دامت هذه القدرات موجودة بقدر ما عند كل الناس، الذين يتدرجون على مقياس متصل الدرجات، ويوجد الموهوبون، والعباقرة على أحد طرفيه، كما يوجد الذين يملكون قدراً ضئيلاً من هذه القدرات على الطرف المقابل، بينما يتوزع سائر الناس بين هذين الطرفين. (حسن عيسى، 1979، 16)

وهو ما أكدت عليه فراير (Marilyn Fryer, 1996)، ففي دراستها على (1028) معلماً في بريطانيا، وجدت أن أعلى عشرة اتجاهات تميز الأكثر توجها نحو الإبداع بالمقارنة بمنخفضي هذا التوجه، الآتي:

- الرغبة في تعميق فهم المتعلمين للعالم.
- الاعتقاد بأن جميع الطلاب يمكنهم الإبداع.
- بذل المعلم لأقصى ما يستطيع من أجل أن يتمايز تعليم كل طالب.
- حث المتعلمين ليستجيبوا بالتعاطف والمشاعر.
- تقييم مدى تعبير الطلاب عن أنفسهم، وتعليمهم المهارات التي تسهل ذلك.
- حث الطلاب ليفكروا تفكيرا حدسياً.
- تقييم التعبير الحر للطلاب.
- بذل المعلم لأقصى ما يستطيع لتوسعة إدراك المتعلمين للعالم.
- الرغبة في جعل الطلاب قادرين على التعبير عن مشاعرهم.
- تقييم أفكار الطلاب وأسئلتهم عند تقدير الابتكارية. (مجدي حبيب، 2007، 165).

إنه لابد من احتضان بيئة إبداعية في المدارس تتوافر بها استراتيجيات ووسائل متعددة تتفق مع قدرات الطلاب المتفاوتة وأساليب التدريس. (ألان ستاركو، 2006، 12)

إن النظم للشعر والأدب لا يكون نظماً إلا إذا أعمل صاحبه فيه فكره، ورتب المعنى في نفسه، ثم اختيار النظم المناسب لأدائه، حتى يصنع نظما جميلاً متفرداً. (عبد القاهر الجرجاني، 1989، 76)

كما يرى دي سوسير أن دراسة اللغة تعني دراسة العقل البشري، فهي سلسلة من التصورات الذهنية المرتبطة بالأصوات وبالمفاهيم ذات المعنى، والفكر هو الذي يضفي على الألفاظ معانيها، فالألفاظ مجموعة أصوات لا قيمة لها، ولكن عن طريق تنظيم هذه الألفاظ وتلك الأصوات وربطها بمدولاتها ومعانيها عن طريق الفكر يستطيع المستمع لها أن يميزها عن غيرها ويفهم المقصود منها، فالإبداع عملية شعورية إرادية، تحدث نتيجة استثارة المبدع بفكرة ما، أو بسؤال ما، أو بأي مثير كان، فينتج عن هذه الاستثارة مجموعة من النشاطات التي تحدث داخل العقل، مثل: الإدراك، والتذكر، والتخيل، والفهم، والتذوق، والتفكير في اتجاهات مختلفة، والتخطيط وإصدار القرارات، وغير ذلك من النشاطات العقلية، التي يعكسها المبدع من خلال تنفيذه لأعماله الأدبية الإبداعية، والتنقل بين الأفكار الجديدة الأصيلة بمرونة وطلاقة؛ فيصعد بفكرته إلى أن يصل إلى تمام عمله.

وحيث أن الإبداع عملية شعورية إرادية يحدث استثارة الفرد بمثير ما، إذا يمكن العمل على استثارة التلاميذ بأساليب مقصودة ومدروسة، حتى تحدث العمليات العقلية المختلفة، والمتمثلة في قدرة الإبداع بكل أبعاده، فيحدث تفاعل بين قدرات التلاميذ الإبداعية الموجودة بالفعل ... بنسب مختلفة – مع المثير ومع سمات شخصيته – عواطفه ، خبراته ومشاعره – فإذا تهيأت بيئة تعليمية محفزة لتنمية الإبداع، استخدم التلاميذ أسلوباً لغويا راقياً للتعبير عن أفكارهم، وأنتج كتابات إبداعية جديدة ومتميزة، أن اللغة تنمي التفكير من خلال أساليب التعلم، فاللغة تعتمد على وجود تراكيب وقواعد فكرية وإتقان هذه التراكيب أساسي لاكتساب اللغة . ويمكن توضيح العلاقة بين اللغة والتفكير في مجموعة من النقاط على النحو الآتي:

- التعبير والتفكير عمليتان مترابطتان ناميتان – في الظروف العادية – تحتاج كل منهما إلى الأخرى.
- تتطور العمليتان بكيفية واحدة فتنموان وتستقران وتخبوان بخطوط متوازية – عادة – ولكن ذلك ليس – بالضرورة – دائم الصحة.
- الكتابة والإبداع يتطوران بالتدريب والممارسة بدعم أحدهما الآخر فالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتخيل مهارات ضرورية لكليهما، ومهارتهما تتأثران بالتدريب والتعلم وأساليب التعلم، فالحنكة والقدرة التعبيرية، والتسلسل المنطقي للأفكار والتنظيم الفكري والإبداع كلها تتحسن من خلال التدريب الجيد.
- الكتابة والإبداع يتأثران بحسن الاستقبال، والتفاوض الاجتماعي، والتقويم الذاتي، والتعزيز، والتغذية الراجعة وكذلك بالحصيلة اللغوية، والخبرات السابقة، ومن هنا فإن الفروق الفردية في ممارسة كل منهما تتضح بسهولة إن وجد التقويم الجيد.

5 - مستويات التفكير الإبداعي:

حدد تايلور (Tauler, 2000) – استناداً إلى أن الإبداع يختلف في العمق، وليس في النوع – خمسة مستويات للتفكير الإبداعي، هي:

- مستوى الإبداع التعبيري Expressive ereativity: ويضم نشاطات عفوية، وحرة مستقلة، والذي لا يكون للمهارة، ولا الأصالة فيه أهمية، مثل: رسوم الأطفال التلقائية.
- الإبداع الفني الإنتاجي Technieal Creativity: وهو التميز بكفاية في عمل منتج ما، ويحدث عندما تنمو قدرات الفرد، بحيث يصل إلى إنتاج أعمال متكاملة، ويتسم هذا المستوى بتعقد النشاط الحر، وضبطه، وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.
- الإبداع الخلاق Invintive Creativity: ويمتاز هذا المستوى بالاكتشاف الذي يتضمن المرونة، والبراعة في إيجاد مجموعة فريدة، أو نادرة من العلاقات الجديدة، وغير المألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل، مثل: اختراع "أديسون" المصباح الكهربائي.
- الإبداع الابتدائي (التجديدي) Innovative Creativity: ويتطلب هذا المستوى قدرة فائقة على التصور التجريدي، مما يجعله لا يظهر إلا عند قلة من الأفراد، ويتعلق هذا المستوى بعمليات التحسن المستمرة، من خلال إجراء تعديلات مهمة في الأسس، والمبادئ العامة التي تحكم ميدانا معينا، بالاستناد إلى أفكار، ونظريات وضعت من قبل آخرين.
- الإبداع البزوغي (المفاجئ) Emergentive Creativity: وهو أرقى المستويات، ويتعلق بافتراض، أو مبدأ جديد في أعلى مستويات التجريد، ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية، وتجريداً (عبد ربه السميري، 2006، 44؛ محمد ترتوري، 2006، 10؛ حنان عامر، 2009، 38).

كذلك اختلف الباحثون حول مراحل العملية الإبداعية، نظراً لاختلاف توجهاتهم الفكرية وأهدافهم من تناول موضوع الإبداع، والتفكير، حيث أن العملية الإبداعية تمر بثلاث مراحل هي: مرحلة تكوين الفرضية، ومرحلة اختبار الفرض، ومرحلة التوصل للنتائج (كمال زيتون، 1987، 26 ؛ عبد ربه السميري، 2006، 38).

وصنف كل من: (محمد عدس، ونايفة قطامي، 2001، 81؛ ناديا السرور، 2002، 151)، ما قدمه "ولس" (Walls) .

في تصنيف من أربع مراحل، تمر بها العملية الإبداعية، هي: ومرحلة الاستعداد، أو التحفيز (التحضير) Preparation، ومرحلة الاحتضان (الكمون) Incubvation، ومرحلة الإشراق (الإلهام) Illumination، ومرحلة التحقيق (إعادة النظر) Verification، وأضاف باستر Pasteur مرحلة خامسة (مرحلة الجهود)، وتقع بين مرحلتي الإعداد، والاحتضان، ويتم من خلالها إنتاتج عدد كبير من الأفكار المشوشة التي تؤدي إلى إنتاج أفكار مفيدة، ويطبق فيها التفكير التفريقي.

إن مراحل الإبداع – وإن اختلف تصنيف الباحثين في تقسيم مراحلها – ليست مراحل منفصلة، بل هي مراحل متداخلة، ومتفاعلة في صورة ديناميكية، من حيث إن كل مرحلة تهيئ لما

يتبعها من مرحلة أخرى، أو توجهها خطوة في طريق النشاط، وصولا إلى الإنتاج الإبداعي في النهاية.

وتأسيساً على ما سبق، ومع الرؤية المعاصرة لطبيعة المتعلم، والتغيير الحادث في النظر إلى ذهنه، من حيث لم يعد الحديث عن ذكاء واحد، وإنما ذكاءات متعددة، فالأمر يتطلب نظرة تطويرية، تنمي كل الذكاءات إلى مستويات مناسبة لديه، بل ويجعلها تعمل متكاملة.

6 - تقويم التفكير الإبداعي:

مفهوم الإبداع ما زال عصيا على قياسه، والتنبؤ الدقيق، بحيث تنوعت الاختبارات المعنية بقياسه تبعا لتنوع الاتجاهات (لطيفة تجار، 2009، 86) ومن أشهرها:

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "Torrance Test of Creative Thinking (TTCY).
- اختبارا جيلفورد The Guilford Tests.
- اختبارات والاش وكوجان Wallach & Kogan Tests.
- اختبارات جتزل وجاكسون Getzels & Jaskson Tests.

والأمر بذلك يستوجب إدخال أساليب جديدة، لتقييم إنجازات الإبداع لدى الطلاب، مثل: المحكمين، وتقييم الرفاق، والتقييم الذاتي، إذ لا يجب قياس نتائجها على طريقة "صواب وخطأ"، لأنها قد تتضمن عدة بدائل صحيحة للإجابة، وقد لا يكون إجابات صحيحة بالفعل، ومن ثم لابد من قياس مدى تقدم الطلاب فيها بأساليب غير تقليدية، واضافت "ناديا السرور" (2005، 71) مجموعة معايير، لتمييز الاختبارات الجيدة لقياس التفكير الإبداعي، منها: الاستناد إلى اساس نظري، الاستناد إلى سلوك إبداعي، مناسبة وحدات الاختبار للفئة المستهدفة، تمثيل الفقرات لمظاهر السلوك الإبداعي.

والملاحظ على المعايير السابقة أنها تقدم سمات، ومقترحات عامة لأي اختبار يقيس الإبداع، في حين أننا نحتاج مقاييس أشد تخصصا تبعاً لتنوع المواد التعليمية،ومن أجل المزيد من التحديد لقياس الإبداع اللغوي.

7 - معوقات الإبداع:

تم تصنيف معوقات الإبداع في مجموعتين هما:

أ) العقبات الشخصية:

- ضعف الثقة بالنفس، والاعتقاد في الأفكار التقليدية، وضعف الحساسية نحو المشكلات، والانشغال الزائد في الأعمال الروتينية المملة، والميل للبقاء في دائرة ردود الفعل، والتخلي عن المبادأة في استشراف أبعاد المشكلة.

- النزعة للامتثال إلى المعتقدات واستخدام التفكير النمطي، أي التفكير المقيد بالعادة Habit-Bound Thinking، وذلك بسبب ترسخ أنماط، وأبنية ذهنية معينة، حيث يتجاهل الفرد استراتيجيات أخرى أكثر جدة.
- الحماسة المفرطة لتحقيق الإنجازات ، قد يؤدي إلى استعجال النتائج، وكذلك التشبع، بمعنى الاستغراق الزائد كحالة مضادة للاحتضان، قد يؤدي لإنقاص الوعي بحيثيات الوضع الراهن، وعدم دقة المشاهدات، أو عدم احتمال المواقف المعقدة، والتهرب من مواجهتها، لاحتمال كونها غير واعدة بنتائج سارة، كرغبة جامحة في الحفاظ على شروط الأمن، والنظام الشخصي.

ب) العقبات الموقفية:

ويقصد بها تلك المتعلقة بالموقف ذاته في محيط الشخص من جوانب اجتماعية، أو ثقافية سائدة، تؤثر إيجابا في احتضان الأفكار، واستثمارها، وقد وجد عديد من الدراسات التي صنفت معوقات الإبداع، منها: دراسة أحمد عبادة (1986)، ودراسة حسن عيسى (1991)؛ ودراسة (Runco & Nomiro, 1998)؛ ودراسة (Akan, 2003)؛ وهي:

- معوقات خاصة بالأسرة: وهي التسلط والاستبداد والأوامر والنواهي والتفكير السلبي.
- معوقات خاصة بالمدرسة: كاتجاه المعلم نحو مهنة التدريس، والتفكير الإبداعي، وأسلوبه في التعامل مع طلابه، وطرائق التدريس التقليدية واكتظاظ المناهج، ومحتواها، وأساليب التقويم التقليدية.
- معوقات خاصة بالمجتمع، ومن أهمها: الاتجاهات والقيم السائدة، وتتلخص في عدة طرق تقتل إبداع المواهب، وتدمرها كقيم الامتثال، والخضوع، والاستنساخ، وكذلك سرعة النقد عند تحدث المبدع بلغة أو أفكار غير مألوفة، وتأثير جماعة الرفاق، واتجاهاتها السائدة المحبطة للإبداع ووجود النظم البيروقراطية، كما يؤثر التمييز بين الجنسين، والتحديد الصارم لأدوار كل منهما، فضلاً عن التدهور الاقتصادي والاجتماعي، الذي يؤدي بالدولة إلى خفض إمكاناتها في مجالات التعليم، وكذلك وجود الاضطرابات العامة كالعنف السياسي، والاضطرابات الأمنية كتهديد الأمن القومي أو الحروب.

8 - علاقة الإبداع ببعض المتغيرات:

- **الإبداع والذكاء:**

انقسم العلماء؛ فمنهم من رأى أن الإبداع هو مظهر من مظاهر الذكاء العام، في حين رأى آخرون: أنهما نوعان مختلفان من أنواع النشاط الذهني؛ إذ الذكاء لا يبرز قدرة خاصة بالإبداع، ومن ثم لا يمكن من خلاله التنبؤ بالقدرات الإبداعية عند المبدعين، فقد يوجد شخص مبدع، ولكنه لا يتمتع بمستوى رفيع من الذكاء، كما أنه يمكن أن يكون شخص آخر شديد الذكاء، لكنه ليس مبدعا

(علي التويجري، 1990، 50)، والأمر ذاته أكدته أبحاث العالم "جاردنر" (1993, 36) Gardner H.، و Jose G. Goma (2007, 32), من أن الدراسات الإبداعية ليست سمات شخصية عامة، وإنما يمكن أن تظهر في إطار مجال معين، ويتأثر هذا المجال بأنواع الذكاءات التي يمتلكها الفرد، وشخصيته، والتأييد الاجتماعي له، والفرص المتاحة في البيئة المحيطة، أننا لا نملك المقدرة الإبداعية نفسها في كل مناطق الذكاء، ولا الكمية نفسها منها، وكما نحظى بأنواع مختلفة من الشخصيات، فإن لنا أيضاً أنواعاً مختلفة من الذكاءات. (إبراهيم عبد الهادي، 2009، 24)

وقد علل فؤاد أبو حطب (1992، 356)، ومن بعده فتحي جروان (2002، 44)، ومحمود منسى (2005، 408) عجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية، بأن التفكير الإبداعي "تفكير تباعدي" يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات، واختباراته تتطلب إجابات عديدة متنوعة، قد يكون من بينها ما هو أصيل، وفريد، في حين أن اختبارات الذكاء مصممة لقياس القدرة على التفكير المتقارب، الذي تتطلب إجاباته استجابة واحد صحيحة، والعلاقة بين الذكاء، والإبداع ليست علاقة تطابق، وليست مطردة في جميع الحالات، ولكن يشترط في الفرد المبدع أن يتميز بقدر من متوسط الذكاء فحسب، وقد ذكر كل من: "راجي عنايت" (1995، 244)، و "مصري جنورة" (1999، 53) أن بمقدور كل فرد تعلم مهارات الإبداع، وليس من الضروري أن يحظى الفرد بنسبة ذكاء مرتفعة، أو يكون الفرد متفوقا في جميع الاستعدادات العقلية من أجل أن يكون عبقرياً، فكثير من المبدعين كانوا ضعافاً في الاستعدادات الحسابية مثلا، ولكنهم نبغوا في فنون أخرى كالتصوير، أو الشعر.

وفي هذا الإطار أظهرت نتائج دراسة "بدر العمر" (1996) وجود علاقة ضعيفة بين الإبداع، والذكاء في المراحل الدراسية المبكرة، وبرغم تضارب الآراء، فثم اتفاق بين الباحثين على أنه من أجل تحقيق نتائج إبداعية عالية فلابد من حد أدنى من الذكاء، يختلف من مجال إلى آخر من مجالات النشاط، إلا أنهم اختلفوا في هذا الحد.

- **الإبداع والتحصيل:**

تباينت نتائج الدراسات في إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع، والتحصيل الدراسي، فأشارت دراسات عديدة إلى وجود علاقة ضعيفة، أو سالبة أحيانا بينهما، وأشارت دراسات أخرى إلى ان المتعلمين الذي كانوا ضعافا في التحصيل العلمي، كان مستواهم عالياً في اختبارات الإبداع، والتفكير الإبداعي، كما وجدت علاقة ارتباطية ضعيفة بين مستوى التحصيل العلمي لعينة من العلماء، وإنتاجهم الإبداعي، مما يرجع القول إن الكفاية العالية في التحصيل العلمي ليس شرطاً أساسياً لتحقيق الإبداع (عايش زيتون، 1987، 46)، وكذلك تضاربت بعض الدراسات في ملاحظاتها على اختبارات "تورانس"، لكن الفحص الدقيق – لهذه الدراسات – يدل على أن لطرائق التدريس الإبداعية (الاكتشاف والتجريب) دوراً مهماً في تنمية الإبداع، وفي ضوء ذلك يمكن استنتاج أن العلاقة بين الإبداع، والتحصيل المدرسي ليست علاقة ارتباطية، كما أن لطرائق التدريس، وأساليب التفاعل أثراً كبيراً في إبراز الإبداع، أو تقييده، والقضاء عليه، حيث لا يمكن لأي إبداع أن ينمو، ويظهر إلا في مناسبة حاضنة له.

- **الإبداع ، والبيئة:**

اعتقد بعض الباحثين أن الأثر الكبير على الذكاء يكمن في البيئة، أي التربية، في حين يعتقد آخرون أن للوراثة أثراً كبيراً في الإبداع، حيث إن العديد من الأطفال يبدعون في المجالات التي يبدع فيها آباؤهم، وأمهاتهم، فالإبداع يحتاج إلى بيئة مشجعة، ومحفزة، كي ينمي الفرد إبداعاته في مجال، أو أكثر (زينب حبش، 2000، 529)، وتتضمن هذه البيئة المحفزة للإبداع الأسرة، والمدرسة، من خلال مراعاة أمور أساسية مثل: إيجابية المتعلم، وتوسيع دوره من مستقبل للخبرة إلى صانعها، ومبدعها، وكذلك "قبول الاختلاف في الرأي، تشجيع الأفكار الجديدة والخارجة عن المألوف". (Walter, F. Drew & BaJi Rankin, 2004, 52; Jay R. Howard, 2015, 48)، فضلاً عن استخدام استراتيجيات من شأنها تنمية الإبداع كالعصف الذهني، وطريقة حل المشكلات، وتضمين المنهج مبادئ الحل الإبداعي للمشكلات TRIZ، ومبادئ SCAMPER.

- **الإبداع، وحل المشكلات:**

لم تتعرض بحوث في مجال علم النفس لدراسة، أو تحليل علاقة ارتباطية مثل ما حدث بين الإبداع، وحل المشكلات، وكما كان تركيز بعضهم على أن الخبرة السابقة هي أساس قوى، تنطلق منه جميع محاولات حل المشكلات، ومع ما حدث من استعراض الأعمال الإبداعية في مجالات العلوم، والتكنولوجيا والفنون، والتي ركزت على هذا المفهوم، مثل: اكتشاف "أديسون" أنه عرض الصور المتحركة، واكتشاف "واتسون" و "كراك" نموذج تركيب جزئ ، (DNA) ورائعة، "بيكاسو" الفنية فكلها كإبداع كانت امتداداً لعمل سابق، بدأ به الشخص المبدع، أو انتهى إليه أخرون ممن سبقوه، أو عاصروه، ومن ثم يمكن استنتاج أن الحلول غير المألوفة، والجديدة للمشكلة هي – في الواقع – عملية تطوير تندرج من بدايات قد لا تكون مكتملة، والتحليل الدقيق لحالة المشكلة، والسير في حلها يبرز الطبيعة التراكمية للحل الإبداعي، ويوضحها، والتفسير السابق وإن كان يبدو مقنعا إلا "أنه أغفل أن نوع المشكلة هو الذي يحدد فيما إذا كانت تحتاج إلى التفكير الإبداعي لحلها، أو لا". (Chabin Pokhrel, 2013, 11).

9 - تنمية التفكير الإبداعي:

القدرات الإبداعية مثل سائر جوانب التفكير، ومهاراته، لا تنمو بالنضج، والتطور الطبيعي وحده، ولا تكتسب عبر تراكم المعلومات فحسب، وإنما تتم من خلال وجود تعليم منتظم، وتدريب عملي متتابع، وهو ما يكاد يكون اتفاقاً عاماً بين الباحثين، ونعلم أن إقدار الطلاب على التفكير الإيجابي، وإعمال أذهانهم، ومن ثم تنمية التفكير الإبداعي – بمختلف قدراته – يمثل أهم أهداف التربية بعامة، بل إن البعض يرى أن الغاية النهائية للتربية تتمثل في قدرة الطلاب على التفكير بطريقة تعينهم في التغلب على مشكلات الحياة التي تواجههم، حتى إن أحد الخبراء بالتعليم "كريستين دور هام" (2004، 41) تصف التفكير بأنه أشبه بالتنفس ، أو أي شيء نقوم به ببساطة وتلقائية ، ومن ثم فالعمل على تنمية الإبداع هو ما تحققه طريقة التدريس المناسبة ، والمناهج

المصوغة بما يحقق هذا الهدف ، بحيث تكون موائمة لبناء المعرفة الإنسانية، وتركز على تنمية التفكير المبدع.

وتنبع قيمة التفكير الإبداعي من كونه يؤدي إلى مرونة الاختيار، فما ينقصه في السرعة، يكسبه في نوعية القرار فهو قادر على تحطيم المفهومات، والعادات المألوفة، وجعل العقل يفكر باتجاه أفكار، واحتمالات جديدة.

وفي هذا المجال أعد معهد "وايتمان" في سان فرانسيسكو المشروع الرئيس للتفكير، "وهو مشروع صمم لتنمية النماذج التربوية، والتعليمية التي ستسهم في إعداد الأفراد للتفكير بطريقة إبداعية في المستقبل، وفي العالم" (مجدي حبيب، 2003، 71).

وإذا كان الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للاستقصاء، والاكتشاف، وإيجاد روابط بين المعلومات، والمدركات أمامهم، فإنهم يصطدمون بما نعودهم عليه من عادات سلبية تمثل هدما، حين نتصدى لمواجهة أسئلتهم، وجهودهم – للتخمين – بالرفض، ونعودهم كذلك توجيه الأسئلة للكبار، بدلاً إيجاد الروابط والإبداع في الإجابات عن أسئلتهم المطروحة منهم من خلال أنفسهم، ومن ثم يبدأ اعتمادهم على الأخرين، وما يلقونه إليهم من معلومات جاهزة، ومن ثم فقد تكون بيئة المعلم مساندة تعمل على الكشف عن طاقاته الإبداعية، وتنميتها، وقد تكون بيئة غير مساندة لا تعمل إلا على تجاهل هذه الطاقات، بل وربما تدمرها، سواء بعدم الرعاية في البيئة، أو المدرسة بشكل خاص، أو بتوجيهها في مسارات تقليدية.

ومصممو، ومعدو برامج تعليم التفكير ليسوا بالضرورة أفضل المفكرين، فالإبداع هو مسألة دافعية، والتزام بالتفكير كمهارة آلية، التي يتم التوصل – من خلالها – إلى أشياء جديدة وقيمة (De Bono. E., 1991, 61) ، وقد ذكر John Dewe (1950, 47-48) أن: جزءاً كبيراً من التعليم يكمن في جعل صعوبة المشاكل الجديدة كبيرة، لدرجة تكفي لتحدي الفكر، وصغيرة لدرجة أنه إضافة غلى الارتباط – الذي يصاحب عادة العناصر الجديدة لها -، فإنه سيكون هناك جوانب مشرقة تنبثق منه الاقتراحات المفيدة.

وكل ذلك يمكن تحقيقه من خلال إتاحة الفرصة لكل متعلم، كي يمارس التفكير الفعال عبر المناهج، بل والتحرر من محدودية الكتاب المقرر، والمواد التعليمية المدرسية، مع الاستمتاع فيما يقومون به (صفاء الأعسر، 2000، 12؛ 21؛ عبد الإله الحيزان، 2002، 25) ، كما أن لتنظيم البيئة الفيزيقية، والانفعالية دور في تدعيم مهارات التفكير (صفاء إبراهيم، 2003، 204).

خلاصة وتعقيب:

ويمكن تحديد الخصائص الأساسية لعملية التعلم الإبداعي الواجب مراعاتها، في:

- العناية بإحداث تغييرات أساسية في العمليات المعرفية للفرد، وفي اتجاهاته النفسية، وقيمه الخاصة، ودوافعه، بما يعينه على شحذ طاقاته الخلاقة، واستخدامها بكفاية أعلى.
- جعل التعلم ذا معنى للمتعلم، بخلق روابط بالحاجات الحقيقية له (شخصية، واجتماعية).

- تصميم التعلم الفعال بناء على الخبرات المباشرة، وغير المباشرة مع التركيز على الخبرة الأقرب للواقع، وكون التعلم قابلاً للاستخدام في الحياة اليومية (Judy Harris, 2015, 99).
- تنمية التعلم من خلال إشعار الفرد بقدراته على الإبداع، وزيادة ثقته بنفسه بوصفه مفكراً خلاقا، ويكون التعلم معززا، أو مثيرا لدافعية للتعلم.
- تضمين التعلم معلومات، ومهارات، واتجاهات قابلة للبقاء، ومتناسبة مع إمكانيات كل متعلم (Bernadette Duffy, 2010, 168).
- تكامل التعلم الإبداعي، بالربط بين جوانبه، النظرية، والعملية بشكل مستمر ما دامت الحياة.
- التركيز على الأهداف والمحتوى معا لتنمية الإبداع (Dennis Sale, 2015, 167).
- السعي نحو إمكانية قياسه ، وتقويمه، بهدف تحديد مداه، ودرجته.

ويحتاج الطلبة في العصر الرقمي إلى تعليمهم التفكير الإبداعي ، ليتم إعدادهم إعداداً قادراً على مواجهة متطلبات عصر المعلوماتية والتكنولوجيا، مما يوجب على المعلمين وخاصة معلمي المرحلة الابتدائية تشجيع الإبداع لدى طلبتهم، ليكونوا مفكرين مستقلين، وتشجيع الأفكار الإبداعية التي تلبي متطلبات عصر التكنولوجيا والعولمة (Plefrey, 2001).

لقد تنوعت أدوار المعلم في تنمية قدرات الطلبة الإبداعية في إتاحة فرص الاستثارة والدهشة والاستغراب، وتحفيز الطلبة على طرح الأسئلة والتساؤل، وتوفير مناخ يسوده، الاحترام المتبادل، وكذلك من بين الأدوار الأخرى للمعلم، تشجيع الاختلاف البناء، وتنمية الدوافع والقيم النبيلة، كدوافع الاستقلال في الحكم والتفكير، ودوافع تحمل الغموض، وحب الاستكشاف. وأن يتقبل الطالب المبدع أوجه القصور أكثر من تركيزه على جوانب القوة، ومساعدته على استغلال الفرص المتاحة لتنمية الإبداع (حجازي، 2009).

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

1. أحمد عبادة (2005). قدرات التفكير الابتكاري ، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
2. صالح أبو جادو (2003). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، رسالة دكتوراه، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
3. عبد الإله بن إبراهيم الحيزان (2002). لمحات عامة في التفكير الإبداعي، المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.
4. حسين محمد عبد الباسط (2012). حكي القصص الرقمية، جامعة جازان ، المملكة العربية السعودية.
5. إبراهيم أحمد الحارثي (1999). تعليم التفكير، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية التربوية، القاهرة ،عالم الكتب.
6. أحمد عبادة (2005). قدرات التفكير الابتكاري ، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
7. ألسكندر روشكا (1989). الإبداع العام والخاص ، الكويت، عالم المعرفة، عدد (144).
8. إيمان عبد الله أحمد (2003). برنامج لتنمية الإبداع اللغوي من خلال قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعداد، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.
9. راجح حسين تميم (2007). الكتابة الإبداعية، العين، دار الكتاب الجامعي.
10. ألان جوردان ستاركو (2006). الإبداع في الفصل الدراسي متعة مثيرة للفضول، ترجمة هالة الجرواني وانشراح المشرفي، مؤسسة حورس الدولية.
11. حسن حسين زيتون (2004). تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة)، القاهرة، عالم الكتب.
12. رامي اسكندر (2013). رواية القصة الرقمية في التعلم الالكتروني، لماذا وكيف، مجلة التعليم الالكتروني، العدد العاشر.
13. رعد مصطفى (2008). أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عمان، عالم الكتب الحديث.
14. سلوى حسن المعز (2005). المناشط التعليمية المصاحبة واثرها على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق – كلية التربية.
15. مجدي عبد الكريم حبيب (2007). تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي، ط (2).
16. مجدي عزيز إبراهيم (2005). التدريس الإبداعي وعليم التفكير، القاهرة، عالم الكتب، ط (1).
17. مجدي عزيز إبراهيم ومحمد السيد السايح (2010). الإبداع والتدريس الصفي التفاعلي، القاهرة، عالم الكتب.

18. محمد حسن المرسي (2006). قراءة الصور وتنمية التفكير التأملي والإبداعي، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: حث كل طفل أن يكون قارئا متميزا، القاهرة.
19. نادر سعيد شيمي (2009). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر، العدد (3).

ثانياً – المراجع الأجنبية:

20. Campbell, Terry A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond – entertainment, International Conference on Education and Educational Psychology, Proscenia Social and Behavioral Sciences 69, Retrieved.
21. Chung, S. (2008). Digital Storytelling in Integrated Arts Education: The International Journal of Arts Education, 4, (1), 33-50.
22. Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of digital story telling in the room by teachers trained in a digital storytelling workshop, in K. McFerrin, R. Weber, R. Weber, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.), Proceeding of society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008, pp. 902-907.
23. Hung, Chun-Ming & Hwang, Gwo-Hen & Hyang, Lwen (2012). A Projectbased Digital Storytelling Approach fot improving Studeny's Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Avhievenebt, International for of Educational Technology & Society (IFETS), 15 (4).
24. Pieterse, Gaye & Quilling, Rosemary (2011). The impact of digital storytelling on trait Emotional Intelligence (EI) amongst adolescents in South Africa: a case study, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 28, doi: 10.1016/j.sbspro.
25. Randolph, S. (2007). Digital Storytelling and Giffed Students. Little Riverliver Elementary School.
26. Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. Paper Presented at Proceeding of society, for

Information Technology & Teacher educational conference, Chesapeake, VA: AACE.

27. Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A meaningful technology – integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research and Development, 56 b(4), 487-506.
28. Wu, W., & Y. (2008). The Impact of Digital Storytelling and of thinking styles on Elementary School Students' Creative Thinking, Learning Motivation, and Academic Achievement.