المفهوم الشامل للإبداع

The Comprehensive Concept of Creativity

عبد الناصر الحسيني

المكتبة الالكترونية

www.gulfkids.com

التمهيد:

لغويا تعني كلمة الإبداع الإنشاء والابتداء، والإحداث، وفي لسان العرب يقول ابن منظور: *"بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه أي أنشأه وبدأه، والبديع أو البدع هو الشيء الذي يكون أولاً"*. أي إنّ الإبداع يدور حول الخلق والإيجاد، كما في اللغة الإنجليزية تعود كلمة الإبداع Creativity or Creativeness إلى كلمة الخلق Creation، والفعل Create أصله اللاتيني Creare ومعناه القاموسي يخرج إلى الحياة، أو ينشئ ويصمم ويخترع، أو يكون سببا، وبعبارة أخرى فإن الإبداع بشكل عام نقيض الإتباع (ورد في: إبراهيم، 2005؛ السويدي والنور وعبد الحميد، 2002؛ عبد العال، 2005؛ عبد العزيز، 2006؛ الخضراء، 2005؛ الصافي، 1997).

إلا أنّ الإبداع كمفهوم مر بالكثير من مراحل التطوّر التاريخية، والتي يمكن تصنيفها إجمالا في ثلاث مراحل رئيسة: تأطيراً للجهود البشرية المبذولة في تحديد معالم هذا الميدان، فالمرحلة الأولى: تمتد منذ العصر الإغريقي وصولا إلى عصر النهضة الأوربية، وأبرز ما أفرزته تلك المرحلة هو الخلط الواضح بين المفاهيم المرتبطة بالإبداع، كما كان الاعتقاد السائد في تلك المرحلة أنّ ما يقف خلف الظاهرة الإبداعية ويحركها قوى خارقة، إلا إنّ أبرز ما يميز تلك المرحلة هو الاحترام والتقدير النسبي للشخص المبدع مع تفاوت بين الأمم والثقافات حول المنجزات التي يمكن أن توصف بأنها إبداعية. والمرحلة الثانية: بدأت مع نهايات القرن التاسع عشر تقريبا وصولا إلى النصف الأول من القرن العشرين، في الفترة التي احتدم فيها النقاش بين أنصار البيئة والوراثة، وظهور علم النفس كعلم مستقل على يد فونت Wundt، وأبرز ما أفرزته تلك المرحلة ظهور عدد من النظريات التي حاولت أن تفسر الظاهرة الإبداعية، بالإضافة إلى حدوث تمييز طفيف بين بعض المفاهيم النفسية وانحسار عملية الربط بين الإبداع والقوى الخارقة، فضلاً عن تطوير بعض الأدوات التي تعنى به. والمرحلة الثالثة: بدأت منذ منتصف القرن العشرين وامتدت حتى عصرنا الحالي وفي هذه المرحلة أصبح ينظر إلى الإبداع من زوايا مختلفة، وأبرز ما أفرزته هذه المرحلة هو التمييز بين المفاهيم النفسيّة، وظهور نظريات متعددة تفسّر الظاهرة الإبداعية؛ فضلاً عن تطوير عدد من الأدوات والمقاييس التي تقيسه، وتطوير عدد من البرامج التربويّة والتدريبيّة التي تنمّيه، وصولاً إلى اتساع دائرة مجالات العمل الإنساني التي تعترف فيها المجتمعات بالمنجزات الإبداعيّة (ورد في: جروان، 2002؛ السرور، 2005؛ عبد العزيز، 2006؛ الصافي، 1997).

وعلى الرغم من هذا التطور الذي نلحظه خلال العصر الحالي في ميدان الإبداع إلا أنّ كثيراً من الباحثين والمختصين مثل ديفس وريم Davis and Rimm (2003) ، وايزاكسن ودروفال وتريفينجر Isaksen (1994), Droval and Treffinger أكدوا على أنّ مفهوم الإبداع ـ حتى الآن ـ يعد من المفاهيم الشائعة والمستخدمة عالميا على نطاق واسع، وفي المقابل يعد مفهوماً معقداً في ظل عدم وجود تعريف إجرائي ومحدد له، وفي هذا السياق حاول الباحثون صياغة تعريف لمفهوم الإبداع يراعي الإنتاجيّة الإبداعيّة وصفات ذلك المنّتج فقط، على حساب السمات الشخصيّة الإبداعية، والعملية الإبداعيّة نفسها.

ويشير الحسيني (2006) إلى جهود الكثير من الباحثين والمهتمين في صياغة تعريف موحد لمفهوم الإبداع، ويخلص إلى أنّ السمة الغالبة على قسم كبير من تلك الجهود، هي التباين الملحوظ أو عدم الاتساق بين العلماء، وقد يكون ذلك ناتج عن تعدد المدارس الفكريّة أو النظريات العلمية التي تناولت الظاهرة الإبداعية أو الأوجه التي تم من خلالها دراستها. ورغم الفشل في تحديد تعريف موحد لمفهوم الإبداع، إلا أن جميع الباحثين والمختصين أجمعوا على أن الإبداع قابل للدراسة والفهم، ومنهم تورانس Torrance وجلفورد Guilford وغيرهم من العلماء، حيث قاموا بتطوير العديد من التصورات التي تفسره وتوضح مفهومه وتحدد معالمه. وفي هذا السياق يشير سعادة (2003) إلى أنّ الإبداع ظاهرة مركبة إلا أنها قابلة للدراسة والفهم والبحث

والتمحيص، كما أن الإبداع ظاهرة إنسانيّة طبيعيّةٌ لدى جميع البشر ـ وإن كانت بنسب متفاوتة ـ أي أنها ليست مقتصرةً على الأشخاص المبدعين دون سواهم.

وفي هذا الصدد تؤكد الأعسر (1999) أنّه على الرغم من كون الإبداع ظاهرة مركبة ولا يوجد تعريف محدد لها إلا أنّها قابلة للفهم؛ حيث خضع مفهوم الإبداع على مدى الـ(50) عاما الماضية للدراسة والبحث والتنظير، ونتيجة لذلك ظهرت الكثير من النظريات التي تساعد على فهم هذه الظاهرة. ويؤكد جاردنر Gardener 1985 على أنّ الذكاء والإبداع ظواهر إنسانية لا يمكن فهمها من خلال وجهة نظر واحدة، كما أن دراستها كمفاهيم تحتاج إلى المزيد من المداخل والأساليب، نظرا لطبيعتها المعقّدة (ورد في: عبد العزيز، 2006).

ومن هنا سنعرض أبرز تلك الأوجه التي درس من خلالها الإبداع، في محاولة منا للوصول إلى مقاربة أو مفهوم علمي واضح يقدّم تفسيراً مقنعاً لهذه الظاهرة الإنسانيّة الفريدة، إذ سيتم تناول مفهوم الإبداع كسمات شخصية، ثم مفهوم الإبداع كناتج إبداعي، ثم مفهوم الإبداع كعملية إبداعية، ثم مفهوم المناخ والبيئة الميسرة للإبداع، ثم مفهوم الإبداع كمهارات تفكير، وصولا إلى الإبداع بمفهومه الشامل The Comprehensive Concept of Creativity (Model of CCC) والذي نحاول من خلاله احتواء أبرز الجهود البحثيّة العالميّة التي تناولت هذه الظاهرة من ناحية، فضلا عن تسليط الضوء على الظاهرة الإبداعيّة بجميع جوانبها المختلفة من ناحية أخرى.

1) الإبداع كسمات شخصيّة Creativity as Personality Trait:

نرى أن دراسة هذا المفهوم قامت على افتراض أن الأشخاص المبدعين يتميزون عن غيرهم في بعض السمات الشخصية، وهذا ما ساعد على تطوير بعض الأدوات والمقاييس التي تحاول التعرف عليهم من خلال السمات الشخصيّة الإبداعيّة.

وهذا ما يؤكده تورانس Torrance إذ يشير إلى أهميّة دراسة الأفراد الذين أظهروا بعض القدرات الإبداعيّة والاستفادة منها في معرفة تلك السمات الخاصة بهم؛ بما يساعد على معرفة الأفراد الذين قد يكون لديهم الاستعداد للإبداع؛ لكي يتسنى مساعدتهم على ترجمة تلك الاستعدادات إلى أداء إبداعي فعلي (ورد في: الحسيني، 2007).

وفي هذا السياق يشير الطريري 1996 إلى عدم كفاية الأدوات المستخدمة حاليا في قياس الإبداع، ويقترح في هذه الأثناء استخدام وسائل أخرى كالسمات الشخصية، والسير الذاتية للفرد، بالإضافة إلى خبرات وتجارب الفرد الحياتية، والمقابلات الإكلينيكيّة، والمقاييس الاجتماعيّة التي تطبق على الزملاء والأصدقاء والمعارف والأقارب (ورد في: الأسد، 2004).

ويورد ايزاكسن وتريفنيجر (1991) Isaksen and Treffinger أطروحات جليفورد Guilford 1950 الذي يرى أن الشخصيّة المبدعة هي تلك الشخصيّة التي تمتلك الكثير من السلوك المبدع. كما يشير تورانس Torrance 1979 إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في السلوك المبدع وهي: المهارات، والدافعية، والقدرات.

وحول السمات الشخصية التي يتحلى بها الأطفال المبدعون يشير تورانس Torrance 1971 إلى جملة منها كالجرأة، والإقناع، وحب الاستطلاع، والحكم المستقل، والمثابرة أثناء إنجاز المهمات، والحدس، والمغامرة، وخصوبة الخيال التي تتجلى بالقدرة على تخمين المشكلات المستقبلية واقتراح حلول لها (ورد في: الطيطي، 2004؛ الكناني، 1990).

ويرى عدد من الباحثين أن أبرز السمات الشخصية التي يتمتع بها الأشخاص المبدعون كالتالي: الوعي الشخصي بالإبداع، والثقة بالقدرات، وامتلاك روح المغامرة، وعدم إتباع الأساليب الروتينيّة، وحب الاستطلاع، والمثابرة، وامتلاك روح المرح والدعابة، وتحمل الغموض، والحدس، والطلاقة اللفظية، وعدم الاضطراب عند مواجهة المشاكل، وسعة الخيال، والحيوية

والنشاط، وتحمل المسؤولية، وتحمل المضايقات، والتسامح، ومجابهة الصعوبات، والمبادرة، والميل إلى القيادة، وسرعة البديهة، والاستقلال عن الآخرين، وتفضيل التعقيد، والميل لإعطاء التخمينات، ومقاومة الإحباط، والاتصاف بالمرونة، وسرعة التكيف مع الخبرات الجديدة، والاتصاف بتعدد الأفكار، وممارسة مهارات التفكير العليا، وتعدد الميول، ودوام التساؤل، وتفضيل التنافس، والعيش مع المجموعة (In: Davis and Rimm, 2003; Eysenek, 1997) و(ورد في: السرور، 2002؛ جروان، 2002؛ السويدي وآخرون، 2002؛ عبد العال، 2005؛ عبد العزيز، 2006).

ويشير ويستبيرغ Westberg (1996) إلى دراسة روسمان Rossman حول أبرز السمات المميزة للأشخاص المبدعين وهي: المثابرة، والخيال، والمعرفة والذاكرة، القدرة على العمل، والأصالة. وفي هذا السياق يورد العتوم والجراح وبشارة (2007) أبرز السمات التي تميز الأشخاص المبدعين من خلال مجموعة من الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا الشأن ونورد منها ما يلي:

1. يميلون إلى تحمل المسؤوليّة عن أعمالهم، ويرون في الفشل طريقة لتنقيح ومراجعة الفكرة (تعديل الأفكار وإعادة التوازن).
2. القدرة على تحمل الغموض، والنهايات الواسعة، أو الأسئلة غير المجابة.
3. مرنون في تفكيرهم، ويغامرون إلى أبعد من الحلول المألوفة والشائعة.
4. لا يرضخون لاستراتيجيات حل المشكلات المألوفة.
5. لديهم مستويات عالية من الثقة بالنفس، أي الثقة في تنفيذ ما يريدونه.
6. الفضول وحب الاستطلاع، وسعة الأفق والخيال، ودوام التساؤل لاختبار الأشياء ومعالجتها، والطموح والدافعية الداخلية.
7. لا يخافون من المخاطرة أو الخطأ ومستعدون لقبول النقد.
8. يقيمون سلوكاتهم بمعايير عالية.

ويوكد إيربان Urban (1997) على أنّ السمات الشخصية التي تتوافر لدى الشخص المبدع هي: الانفتاح على الخبرات الجديدة، والمغامرة، وقوة الأنا، والتقدير الذاتي للنفس، وتفضيل التعقيد، وتحمل الغموض، بالإضافة إلى الدافعية من أجل الإبداع، والمثابرة والصبر والتحمل، وإنجاز المهمات.

ويشير الحسيني (2007) إلى أن خير الله 1984 قام بمراجعة للدراسات والأبحاث التي جرت في أكثر من بيئة وتناولت السمات الشخصية للمبدعين، وخلص إلى أهمية (37) سمة قد تميز الشخص المبدع عن غيره من أفراد المجتمع، وفي المقابل فقد قام الكناني 1988 بدراسة السمات الوجدانية والدافعية للأشخاص المبدعين في البيئة المصرية وخلص إلى أهمية (42) سمة قد تميز المبدعين عن غيرهم.

ويؤكد أبيريل Eberle (1996) على جملة من السمات الشخصية المرتبطة بالأداء الإبداعي بشكل مباشر وهي كالتالي:

1. حب الاستطلاع Curiosity: وهو سلوك استكشافي أولي موجه نحو اكتساب المعرفة، ويتضمن استخدام كل الحواس في البحث والاختبار والتأكد من صحة التخمينات، والاندفاع نحو المجهول أو غير المألوف؛ لتحقيق الرغبة القوية في معرفة الشيء.
2. الاستعداد للتعامل مع المخاطر المتوقعة Willingness to Take a Calculated Risk: وهو نشاط يشتمل على التأمل، والتنبؤ، والحكمة، والبصيرة، وحساب احتمال

النجاح والفشل قبل وقوع الحدث، ويتميز من يتحمل المخاطر بالإرادة والاستعداد ووضع الأهداف للمكاسب والفوائد، كما يتميز بحساب عوامل الصدفة والحظ وحب المجهول والمغامرة وتحمل القلق.

3. o تفضيل التعقيد Preference for Complexity: وهو الرغبة والاستعداد لقبول التحدي، ويمثل الرغبة في العمل أو التعامل مع التفاصيل، والميل للتمحيص، والبحث عن الأفكار المعقدة والمشكلات الصعبة، ويمكن أن تظهر التحديات في شكل أفكار معقدة يصعب حلها أو مشكلات صعبة أو رسومات وتصميمات معقدة أو نظريات معقدة.
4. o الحدس Intuition: وهو الإدراك الذي يتطلب نفاذ البصيرة وسرعة البديهة، وفهما وتمييزا مباشرا للحقيقة أو الواقع مستقلا عن العمليات المنطقية. إذا: فهو الإدراك والفهم السريع والمباشر للمعرفة الجديدة غير المتعلّمة.

ومن هنا نخلص إلى أنّ مفهوم الإبداع كسمات شخصية ورغم كل هذا التطور الذي طرأ عليه، إلا أنّه لا يزال موضوعاً جدلياً قائماً بين العلماء، إذ لم يتمخض عنه تحديد دقيق أو إجماع على أهم السمات الشخصية الواجب توفرها في الشخص المبدع، وفي المقابل فإنه ليس من المعقول توفر كل تلك السمات الشخصية أو أغلبها في شخص واحد. وفي هذا السياق يرى الحمادي (2006) أنّ استعراض مفهوم الإبداع كسمات شخصية، والحماس الزائد له؛ سيقود في النهاية إلى البحث عن شخص غير واقعي وغير حقيقي يمكن أنّ يوصف بأنّه خارق أو (سوبرمان) وهذا غير ممكن. ومن هنا نرى أنّ مفهوم الإبداع كسمات شخصيّة ـ حتى الآن ـ لا يزال قاصراً في تقديم تفسير وضح وشامل للظاهرة الإبداعية، وهذا ما يبرر ضرورة إيجاد مفاهيم أخرى تتكامل وترتبط معه لتفسيرها وتقديم مفهوم أكثر شمولية لها.

2) الإبداع كناتج إبداعي Creativity as Product:

نرى أن هذا الجانب أهم الجوانب التي درس من خلالها الإبداع، بل وأكثرها جدلا، فهو قابل للملاحظة، ومؤثر في الحياة، فضلاً عن أنّه الدافع الأساسي الذي دفع الإنسان منذ وقت مبكرة لدراسة وتناول ظاهرة الإبداع بشكل عام.

إذ أن مفهوم الإبداع كناتج هو الأكثر وضوحا فهو يعكس الجانب المادي أو الملموس للإبداع. ولكن المشكلة تكمن في نظرة المجتمع للمنتج نفسه ومحكات أو معايير الحكم عليه، ولعل السمة البارزة في الماضي هي اختلاف الأمم البشرية وتباينها حول المنتج الذي يمكن وصفه بأنّه إبداعي وهذا عائد إلى طبيعة تلك الأمم وثقافاتها واحتياجاتها، ورغم الاتفاق النسبي حول معنى كلمة إبداع Creativity لغويا، وما تنطوي عليه من مفاهيم ـ قد تتباين فيما بينها ـ إلا أن العامل المشترك الذي يجمعها في الغالب هو الإشارة إلى الناتج الذي يتسم بالأصالة Originality.

وفي هذا الصدد يرى مورجان Morgan 1953 و كوستا Costa 1985 أن الإبداع هو الإتيان بالجديد من الأشياء (ورد في: قطامي، 2005). كما يشير عبيدات وأبو السميد (2005) إلى أن الإبداع هو الإنتاج الذي يتجسد في عمل ملموس كلوحة، أو فكرة، أو نظرية، أو قانون، أو حل جديد. كما تشير قطامي (2005) إلى أن الإبداع هو عملية تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة، والقيمة للمجتمع، أو أيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات. وفي هذا الصدد يرى بيرنر Burner 1962 أنّ الإبداع ما هو إلا إنجاز الشيء المدهش والمذهل، مما يعني انتشار المنتج بحكم جدته وفاعليّته. وقد تطور هذا المفهوم في العصر الحالي إذ يرى إينجل وماه وسادري Engle, Mah and Sadre 1997 وجروديث Grodith 1990 أهمية الحس الأخلاقي في المنتج بما يحقق له الرقي والرواج (ورد في: الأسد، 2004).

وتشير الأعسر (1999) إلى أن المنتجات الإبداعيّة لها مستوياتٌ وأشكالٌ مختلفةٌ وليست قاصرةً على العلم والفن فقد يتسع مفهوم الإبداع كمنتج ليشمل جميع أوجه النشاط الإنساني، كما تطورت

النظرة للمنتج الإبداعي نفسه، حيث يمكن أن يكون ناتجاً عن جهد فرد واحد، أو جهد جماعة بشرط أنّ يتصف بالمنفعة والجدة.

وقد وصف فوكس ووالاس وموري وبارون Fox, Walls, Morray and Barron 1986 المنتج الإبداعي أنّه الإتيان بشيء جديد وأصيل، وينطوي على أفكار ذات قيمة عالية (ورد في: عبد العزيز، 2006؛ عبيدات وأبو السميد، 2005). وفي هذا السياق يشير ويستبيرغ Westberg (1996) إلى أنّ الإبداع هو القدرة على توليد شيء جديد وإظهاره إلى حيز الوجود.

إذا فالإبداع هو إنتاج الجديد ذي القيمة الذي يتسم بالواقعية، والقابلية للتحقيق والتطوير، ويتصف بالفائدة، وعدم التقليد، ويحوز على رضا واعتراف المختصين بالإضافة إلى القبول الاجتماعي، والاستمرارية، وذي البعد الأخلاقي (ورد في: الحسيني، 2006؛ الحسيني، 2007).

و يشير غانم (1995) إلى المعايير الواجب توفرها في المنتج الإبداعي وهي: أنّ يحتوي على فكرة نادرة من الناحية الإحصائية، بالإضافة إلى أنه يحقق هدفاً معيناً أو يشبع احتياجاً معيناً، ولا يحتمل فكرة الصواب والخطأ بل هو حل أو فكرة أو سلوك قابل للتجريب والتطوير والمراجعة، كما أنّه يجب أن يكون مبنياً على معرفة متخصصة.

ويورد بسمر وترفينجر Treffinger 1981 Besemer and المعايير الواجب توفرها في المنتج الإبداعي، بعد محاولة قياس الإبداع من خلالها في مصفوفة تسمى مصفوفة تحليل المنتج الإبداعي Analysis Matrix Creative Product فيعتبر المنتج إبداعياً من خلال تقييمه في ضوء ثلاثة محاور وهي: توفر الجدة Novelty ويقصد بها جدة المنتج الإبداعي من حيث التقنيات أو العمليات أو المفاهيم، ومدى قدرة المنتج على إنتاج المزيد من الأعمال المستقبلية، فضلاً عن قدرته على خلق تحولات قد تكون جذرية في مجاله، والمنفعة Resolution ويقصد بها المدى الذي يحققه المنتج الإبداعي في إشباع الحاجات أو حل الموقف، والتفاصيل Elaboration ويقصد بها ما ينطوي عليه من أناقة وجذب، ثم أضيف إليها لاحقا التركيب Synthesis ويقصد به المدى الذي يجمع فيه المنتج الإبداعي عناصر غير متشابهة في شكل كلي واحد (Westberg, 1996 :In)، و(ورد في: الأعسر، 1999؛ عبد العزيز، 2006).

ويشير ويستبيرغ (1996) Westberg في دراسته التي هي بعنوان The Effects of Teaching Students How to Invent، إلى جهود أمابلي Amabile في تطوير معايير للحكم على المنتج الإبداعي من خلال حكام محايدين ومعروفين كل في مجاله (فن، شعر، قصص، علوم...الخ) على الرغم من أن هذا الأسلوب قد لا يكون فعالاً في بعض التخصصات الأخرى، ويتم تقييم المنتج وفقا للنقاط التالية:

1. أولاً، تحديد الأبعاد الأساسية والضرورية والواجب توفرها في المنتج كالأصالة، والجودة الفنية، والتفاصيل...الخ.
2. ثانياً، تطبيق تلك الأبعاد على المنتجات المعروضة قيد التحكيم.
3. ثالثاً، الحصول على تقديرات الحكام حول تلك المنتجات المعروضة.

ونرى أنّه إذا كانت معايير تقويم المنتج الإبداعي هكذا فلا توجد أي مشكلة بالنسبة للمبدعين الكبار، إذ أنّ مراكز تسجيل براءات الاختراع متوفرة عالميا، وفي العالم العربي على وجه الخصوص، بل أنّها في بعض الدول الخليجيّة تقدم خدماتها بشكل مجاني أو برسوم رمزية، وفي المملكة العربيّة السعوديّة على سبيل المثال: تكفي زيارة واحدة من قبل الشخص المبدع لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، أو لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، إذ سيجد المبدع آلية للبحث حول الفكرة التي توصل إليها، والنظر فيما إذا كانت مسبوقة أو غير مسبوقة من خلال بحثهم الفوري في قواعد البيانات العالمية، بالإضافة إلى دعم الشخص المبدع علمّياً من خلال بلورة فكرته، ومن ثم تسجيل براءة الاختراع له، ودعمه ماليا لصناعة الأنموذج

الأول منها، فضلاً عن تسويقها داخلياً وخارجياً. أما بالنسبة للإبداع الفني والأدبي فهنالك خبراء ومحكمين في جمعيات الثقافة والفنون، بالإضافة إلى أندية أدبية وفنية ومجلّات متخصصة ومعارض، وهنالك دعم حكومي رفيع المستوى، وما ينقص تلك الجهود المبذولة حالياً بالنسبة للكبار هو تركيز البرامج التوعوية حول القوانين والتشريعات التي تقود في النهاية إلى تسجيل براءة الاختراع وآلية ذلك.

ونرى أن المشكلة تكمن في الأطفال وتلاميذ المدارس؛ لارتباط هذا الموضوع بجملة من التساؤلات التي يجب الإجابة عليها قبل الخوض في مسألة الإنتاج الإبداعي لديهم وهي: هل نقيم إنتاجية الطالب وفقا للآلية المتبعة مع الكبار؟ أو من خلال مقارنة إنتاجية الطالب بالتلاميذ المناظرين له في المرحلة؟ أو في العمر؟ أو من خلال مقارنة إنتاج الطالب الحالي مع إنتاجه السابق؟ ثم من سيحكم على أصالة وجدة ذلك الإنتاج هل هو المعلم؟ أم مجموعة معلمين؟ أم أولياء الأمور؟ أم الأقران؟ وفي هذا الشأن يشير كرافت Craft 2000 إلى دراسة أجريت على ألف معلم لمعرفة رأيهم في طرق الحكم على إنتاج التلاميذ، وكانت نتائج تلك الدراسة تشير إلى ضرورة تقييم عمل الطالب بناءً على أدائه السابق، وفي المقابل فإنه يؤكد على أهمية إشراك الطالب نفسه في عملية التقييم Self Assessment، على أن تكون عملية التقييم أقل صراحة وشدة Stringent، لأن الهدف الأهم ليس تقييم الإنتاج نفسه، بل العملية الإبداعية إجمالا بكل ما تحويه من أبعاد ومضامين وتعزيز تلك العملية؛ لكي تكون سلوكاً دائماً لدى الطفل (ورد في: الحسيني، 2007).

ونخلص إلى أن مفهوم الإبداع كمنتج إبداعي، وعلى الرغم من كل التطور العلمي الذي طرأ عليه إلا أنّه لا يزال محل جدل علمي بين الباحثين، وعلى أية حال فإنه لا يسعنا إلا أن ننتظر ما ستسفر عنه نتائج البحث العلمي في هذا الميدان، وفي المقابل نؤكد على أنّ مفهوم الإبداع كناتج إبداعي لا يزال قاصرا عن تفسير الظاهرة الإبداعية فهو لم يقدم مفهوماً واضحاً وشاملاً لها؛ وهذا ما يبرر ضرورة البحث عن مفاهيم أخرى تتكامل معه لتفسير هذه الظاهرة الإنسانية الفريدة.

3) الإبداع كعملية إبداعية Creativity as Process:

نرى أن المقصود بالعمليّة الإبداعيّة هي مراحل المعالجات العقليّة وسياقاتها حيث يمر الفرد المبدع بعدد من المراحل قبل التوصل إلى الناتج الإبداعي. ويشير قطامي (2007) إلى أنّ المقصود بالعملية الإبداعية هي كافة النشاطات التي تحدث داخل الفرد، بما يمكنه من الوصول إلى الإنتاج الإبداعي. أي إنّ الإبداع وفق هذا المفهوم عبارة عن عمليّة معرفيّة، ومن المبررات على ذلك أن المبدع يتميز بنشاط وحيوية وفعالية، كما أنه يقوم بدور المنظم لما لديه من خبرات ومعلومات، ويربطها بما لديه من متغيرات ومستجدات للوصول إلى الحل الأمثل، كما أن مكونات التفكير الإبداعي من أصالة ومرونة وحساسية للمشكلات وإدراك للتفاصيل تتطلب نشاطا عقليا معرفيا عالي المستوى، فضلا عن أن التفكير الراقي الذي يتطلبه الإبداع وخصوصا التفكير التباعدي يتطلب خبرات معرفيّة مهمة للوصول إلى الحل الجيد أو الفكرة الجديدة أو الوصول إلى عدة بدائل جديدة.

وفي هذا السياق يشير جروان (2002) إلى أنّ أول من نحى هذا المنحى لدراسة مفهوم الإبداع هم علماء النفس المعرفيون، وخصوصاً علماء الجشتالت، إذ كانت دراساتهم ترتكز حول الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات، وأنماط معالجة المعلومات فمنهم من وضع مؤلفات تعكس هذا الاتجاه مثل كويستلر Koestler عام 1964 الذي ألف كتاباً بعنوان The Creative Process.

وسنورد أبرز النماذج المفسرة للعملية الإبداعية Models For Creative Process كما أشار إليها صبحي 2003 حيث أنّ أبرز تلك النماذج وأوسعها انتشاراً وقبولاً لدى المختصين وهو أنموذج والاس Wallas عام 1926 التي حاولت من خلاله توضيح مراحل العملية الإبداعية، إذ تمر وفق المراحل التالية:

1. مرحلة التهيئة والإعداد Preparation: وفيها يتم تحديد المشكلة، والملاحظة التي تنطوي على جمع البيانات، ثم دراسة تلك البيانات والمعلومات بغرض فهم المشكلة.
2. مرحلة الاحتضان Incubation: وهي فترة احتضان للمشكلة موضع المعالجة لفترة من الزمن حيث تتاح لها فرصة التفاعل مع موجودات البنية المعرفية في الدماغ، ويمكن أن توصف بأنّها مرحلة التفكير المعمق والمستمر بالمشكلة.
3. مرحلة الإشراق Illumination: وهنا تنبثق شرارة الإبداع، ويمكن أنّ توصف هذه المرحلة بأنّها لحظة ولادة الفكرة أو المنّتج أو الحل الإبداعي.
4. مرحلة التحقق Verification: وهنا يتم التحقق من دقة المنتج من حيث توافر كافة العناصر الخاصة بالمنتج الإبداعي، كالتحقق من أهميته وقيمته، وصولاً إلى تقييمه بمقارنته مع غيره من المنتجات في ضوء معايير يعتمدها الشخص نفسه أو المجتمع.

ويشير صبحي 2003 إلى ما يراه تورانس Torrance 1988 من أن أنموذج والاس Wallas يشكل الأساس لغالبية البرامج التي تدرب على الإبداع في عصرنا الحالي، كما يرى أنّ هذا الأنموذج يدحض الرأي الذي يشير إلى دور اللا شعور في العمليّة الإبداعية، إذ أنّ الفترة الزمنية بين مرحلة الاحتضان Incubation ومرحلة الإشراق Illumination قد تطول، وهذا ما يجعل البعض يعتقد خطأ أنّ العملية الإبداعية هي عملية لا شعورية (ورد في: الحسيني، 2007).

ومن النماذج الشهيرة أنموذج روسمان Rossman 1931 والذي قام بتوظيف أنموذج والاس Wallas في تطوير استبيان طبقه على مجموعة من المخترعين بلغوا 710 شخصاً مخترعاً، وفي ضوء البيانات المجمعة طور روسمان Rossman أنموذج والاس Wallas، حيث قام بتقسيم المرحلة الأولى التهيئة والإعداد Preparation إلى ثلاث مراحل وهي: (مرحلة ملاحظة الحاجة أو المشكلة، ومرحلة تحليل الاحتياجات، ومرحلة مسح كافة المعلومات والبيانات المتاحة بغية الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة)، كما قام بتقسيم المرحلة الثانية مرحلة الاحتضان Incubation إلى مرحلتين وهما: (صياغة بدائل الحلول الممكنة، التحليل النقدي لبدائل الحلول بغرض تحديد إيجابياتها وسلبياتها) فيما بقيت المرحلة الثالثة مرحلة الإشراق Illumination، والمرحلة الرابعة مرحلة التحقق Verification كما هما دون تعديل أو تقسيم (ورد في: الحسيني، 2007).

ومن تلك النماذج التي تصف مراحل العملية الإبداعية أنموذج أوسبورن Osborn 1953 ويتألف هذا الأنموذج من سبع مراحل هي: مرحلة التهيئة Orientation وخلال هذه المرحلة يتم تحديد المشكلة أو الإشارة إليها، ثم مرحلة التحضير Preparation وخلال هذه المرحلة يتم جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة، ثم مرحلة التحليل Analysis وخلال هذه المرحلة يتم تفسير وتصنيف المواد ذات العلاقة، ثم مرحلة خلق وتشكيل بدائل الأفكار Ideation وخلال هذه المرحلة يتم تشكيل الأفكار والتصورات ووجهات النظر وتوفير البدائل، ثم مرحلة الاحتضان Incubation وخلال هذه المرحلة يتم تهيئة الظروف المناسبة والإمكانيات لولادة الفكرة الإبداعية، ثم مرحلة التركيب Synthesis ويتم خلال هذه المرحلة تركيب وتجميع المعطيات، ثم مرحلة التقييم Evaluation وخلال هذه المرحلة يتم التقييم والحكم على الفكرة. ويرى هاريس Haris 1968 في أنموذجه أن العملية الإبداعية تتم في ست مراحل، وهي: وجود الحاجة لحل مشكلة ما وجمع المعلومات، ثم التفكير في المشكلة، ثم تمثيل الحلول، ثم التحقق من

الحلول، ثم تجربتها، وصولا إلى تنفيذ الأفكار. ومن النماذج أيضا أنموذج تايلور Taylor 1970 الذي يرى أنّ مراحل العملية الإبداعية تبدأ بمرحلة العمل العقلي Mental labor، ثم مرحلة الاحتضان Incubation وما تمثله من استغراق واندماج عميق في المشكلة، ثم مرحلة الإشراق Illumination، ثم مرحلة التفاصيل Elaboration، وصولا إلى مرحلة تنقية الفكرة Refinement of an idea (ورد في: الحسيني، 2007).

ومن النماذج التي اشتهرت مؤخراً وتحاول أن تصف مراحل العملية الإبداعيّة من جهة، كما تقدم برامج تدريبية جادّة من جهة أخرى، هو أنموذج ترفنجر وزملائه Traffinger 1985 ويصطلح على تسمية هذا الأنموذج بالحل المبدع للمشكلات Creative Problem Solving ويختصر بـ(CPS) ويتألف هذا الأنموذج من ست مراحل، فالمرحلة الأولى هي الإحساس والشعور بالمشكلة والفوضى Objective Finding Mess- Finding or، ويتم خلال هذه المرحلة جمع المعلومات حول المشكلة تمهيداً للانتقال إلى المرحلة الثانية Data- Finding or Fact Finding، ويتم خلال هذه المرحلة البحث عن المعلومات والبيانات بما فيها الحقائق المتصلة بالمشكلة موضع الحل تمهيداً للانتقال إلى المرحلة الثالثةProblem- Finding ، ويتم خلال هذه المرحلة صياغة المشكلة ونقدها بطريقة تساعد على الحل تمهيداً للانتقال إلى المرحلة الرابعةIdea- Finding ، ويتم خلال هذه المرحلة اقتراح أفكارا لحل المشكلة ووضع جملة من البدائل تمهيداً للانتقال إلى المرحلة الخامسة Solution- Finding، ويتم خلال هذه المرحلة التوصل إلى حل للمشكلة موضع البحث تمهيداً للانتقال إلى المرحلة السادسة Acceptance- Finding، ويتم خلال هذه المرحلة تقبل الحل وإبرازه وإقناع المجتمع بأهميته. ولتسليط الضوء على هذا الأنموذج يشير قطامي وعدس 2002 إلى أنّ العلاقة بين الإبداع وأسلوب حل المشكلات تكمن في كون الفرد المبدع أكثر حساسية للمشكلات من جهة، كما أنه يبذل المزيد من التفكير بهدف إيجاد حلول أصيلة لها من جهة أخرى. كما ترى نولر Noler 1979 أن الإبداع هو وجود عناصر جديدة أو غير مألوفة، أما المشكلة فهي أي موقف يشكل حلّه تحدياً، وبذلك يتكامل حل المشكلات مع الإبداع في عملية حل المشكلات بطرق إبداعية (ورد في: الأسد، 2004).

ومن هنا جاء الربط بين الإبداع وأسلوب حل المشكلات إذ يعرّف تورانس Torrance 1963 التعليم الإبداعي بأنّه عملية تساعد المتعلم على أنّ يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، ثم البحث عن حلول لها، والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل لنتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين، ويؤكد صبحي 2004 إلى أنّ الحل المبدع للمشكلات هي عبارة عن عملية إجرائية متسلسلة بشكل منطقي، وتلك المراحل مرتبة بشكل هرمي بمعنى أن كل مرحلة متطلبٌ ضروريٌ لما بعدها من مراحل وصولا إلى المرحلة الأخيرة التي توفر الحل الإبداعي (ورد في: الحسيني، 2007).

ويشير صبحي 2004 إلى أن من النماذج التي راجت مؤخرا أنموذج بارون Barron 1988 الذي أعطى أهمية كبرى للاشعور، والصدفة. ويلخص بارون أنموذجه في خمس مراحل هي: مرحلة بناء المفهوم Conception، ثم مرحلة التنظيم Gestation، ثم مرحلة المعاناة Parturition، ثم مرحلة الولادة Baby، ثم مرحلة ما بعد الولادة Bringing Up The Baby (ورد في: الحسيني، 2007).

ونخلص من جميع تلك النماذج إلى وجود تباين واختلاف في وجهات النظر، فمن العلماء من يرى أهمية اللاشعور في العملية الإبداعية، ومنهم من يرى أنها عملية شعورية واعية، وعلى أية حال فإن مفهوم الإبداع كعمليّة إبداعيّة لا يزال مطروحاً للبحث العلمي، كما أنّه لا يزال قاصراً ـ حتى الآن ـ في تفسير الظاهرة الإبداعية بشكل شامل، وهو بحاجة إلى مفاهيم أخرى تتكامل معه لتفسيرها وتقديم مفهوم دقيق لها.

4) البيئة الميسرة للإبّداع Environment Creativity as Facilitative:

ونقصد بالبيئة الميسرة للإبداع ذلك المناخ الإبداعي الذي يمثله جميع مكونات المجتمع من أسرة، ومدرسة، ومسجد، ونادٍ، وشارع، وأقران، وصحافة، ووسائل اتصال، ومراكز معلومات، وحكومة وغيرها، إذ قد تكون تلك المكونات (مجتمعة أو متفرقة) معيناً وداعماً ومعززاً للإبداع عند الأفراد.

ويشير جروان (2002) إلى أن أول من تبنى هذا المنحى هم علماء الاجتماع وعلماء الأنثربولوجيا فهم يرون الإبداع ظاهرة اجتماعية وذات محتوى ثقافي، وللبيئة الاجتماعية دورا بارزا فيها من خلال المواقف والظروف المختلفة التي توفرها للشخص بما ييسر له الأداء الإبداعي.

وفي هذا السياق يرى كاميرير وسيجل Keammerer and Siegel 1968 أنّ المناخ عبارة عن مجموعة من الخصائص التي تميز جماعة ما، ويتشكل ذلك المناخ في الاتجاهات والتوقعات الخاصة بالأفراد تجاه الجماعة، ويجب أنّ يتسم هذا المناخ بالاستمرار مع مرور الوقت، وأنّ يؤثر في سلوك أفراد الجماعة ويتأثروا به، وتتميز البيئة الإبداعية في أنها توفر الأمن، وتخلو من النقد السريع، وتحث على المغامرة، وتسمح بارتكاب الأخطاء، كما تسمح بالتعددية (ورد في: الكناني، 2005؛ عبيدات وأبو السميد، 2005؛ أبو جادو، 2004).

ونؤكد على أهميّة دور الأسرة في كونها أول مؤسسة اجتماعية تستقبل الفرد بعد دخوله معترك الحياة، وتسهم بدورها في تنمية شخصيته السوية كما تخلق لديه الاتجاهات الإيجابية، فضلاً عن أنّ العلاقات الأسرية تلعب دوراً هاماً لدى أعضائها وإنتاجيتهم. كما تمثل البيئة الأسرية وما يتلقاه الأبناء من رعاية أسرية تنطوي على توافق أسري وتنشئة صحيحة تتيح لهم روح الحرية والديمقراطية واحترام الآراء كل تلك أمور من شأنها أنّ تعزز الإبداع لدى سائر أعضائها.

وفي هذا الصدد يؤكد تورانس Torrance على أنّ انخفاض التعبير الإبداعي عند الأطفال يمّكن أنّ يعزى إلى ممارسات الكبار الذين يحاولون مساعدة الأطفال على النمو ومواجهة الواقع، وهذا يؤدي إلى إخماد شعلة الإبداع لديهم، كما يشير ستودارد Stoddard إلى أن الإبداع، هو الحاجة الملحة للتساؤل والبحث والإنّتاج والأداء، وهذا ما يفتقر له ملايين الأطفال الذين لم يتجاوزوا تعلم الأدوار. وبذلك يؤكد تورانس Torrance على أنّ المجتمع ـ بشكل عام ـ قد يهضم حقوق الأطفال من خلال دفعهم إلى تجاهل وإهمال قدرات قيمة يمكن أن تساعدهم في تحقيق ذواتهم، فضلاً عن تحقيق الإنتاجية التي تضمن لهم السعادة عندما يكبرون (In: Eberle, 1996).

وبشكل عام يمكن تصنيف معيقات الإبداع بالتالي: معيقات شخصية ويندرج تحتها، الخوف من السلطات، وضعف الثقة بالنفس، والخوف من الفشل، والميل للمجاراة، والحماس المفرط، والقناعات الداخلية السلبية، والتشبع، والتفكير النمطي، وعدم الحساسية أو الشعور بالعجز، والتسرع وعدم احتمال الغموض، والقناعة بالواقع. ومعيقات أسرية ويندرج تحتها، تدني المستوى الاقتصادي، ونقد الفكرة عند ميلادها، والنسب المرتفعة للأمية، وأحادية المسؤولية في تربية الأبناء. ومعيقات مدرسية ويندرج تحتها، النظام التعليمي التقليدي الذي يركز على حرفية المعلومات، وطرق التدريس التلقينية، والمناهج التقليدية، وأساليب التقويم المعتمدة على الحفظ، ونقص الإمكانيات التربوية، والمناخ التقليدي السائد، والمعلم المتسلط. ومعيقات مجتمعية ويندرج تحتها، الحرمان البيئي، وغياب الحوافز، والاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع وما تتضمنه من قيم الطاعة والخضوع والامتثال والاقتداء، وعدم وجود القوانين والتشريعات الخاصة بالإبداع ورعايته أو عدم تفعيلها، وغياب الحرية الفكرية، والمبالغة في تقدير الماضي، والنظم الدكتاتورية أو البيروقراطية، بالإضافة إلى التمييز بين الجنسين والتحديد الصارم لأدوار كل

منهما، وعدم وجود دعم مادي للمشاريع الإبداعية، والتدهور الاقتصادي والاجتماعي، والعنف السياسي والاضطرابات الأمنية، والحروب (ورد في: السويدي وآخرون، 2002؛ جروان، 2002؛ السرور، 2002؛ الأسد، 2004؛ الطيطي، 2004؛ الكناني، 2005؛ قطامي، 2005؛ الخضراء، 2005؛ الصافي، 1997).

وتشير الأعسر (1999) إلى أبرز نتائج دراسات مركز القيادة الإبداعي Center for Creative Leadership حول معيقات الإبداع في المؤسسات وأظهرت النتائج أنّ أبرز المعيقات ما يلي: نظام غير مناسب في المكافآت، والبيروقراطية الزائدة، والافتقار للتعاون، وغياب الحرية في اتخاذ القرار، وعدم الاهتمام بالإنجازات، وسوء الإدارة، ونظام التقييم غير المناسب، وفقر الموارد والإمكانيات، وضغط الوقت، والتأكيد على ما هو قائم في مقابل السعي للتجديد.

وحول المعيقات المدرسية يؤكد أبيريل Eberle (1996) ولیندا Linda (2005) إلى أن اهتمام التربويين وعلماء النفس منذ سنوات مضت بالإبداع عند الأفراد بشكل عام والأطفال على وجه الخصوص، لم يترجم بالشكل المأمول في المدارس والمنظومات التربوية، فمن الطبيعي أن تكون لدى الأطفال القدرة على التعبير عن الإعجاب وحب الاستطلاع والخيال والإبداع، ولكن يكتشف الأطفال في فترة مبكرة من حياتهم وجود عدد قليل من التعزيز والمكافآت في هذا النوع من النشاط.

كما يشير أبيريل Eberle (1997) إلى أنّ المدرسة عادة ما تعزز الأطفال وتشجعهم على تعلم ما تم تحديده مسبقاً، وتذكر ما يعرفونه، ثم المحافظة على تلك المعرفة المكتسبة. وفي المقابل إذا ما أردنا تنمية الإبداع يجب أنّ يتم تشجيعهم على استكشاف ما هو غير محدد وغير معروف، ثم مراجعة ما هو معروف، وصولاً إلى إبداع ما هو ممكن.

ويلخّص أبيريل Eberle (1996) جملة من القوى التي تسهم في إعاقة الإبداع بشكل عام لدى الأطفال وهي كالتالي:

1. الضغط على الأطفال للخضوع والامتثال (المسايرة).
2. الأنشطة المنتقاة، والأهداف الموضوعة من الكبار، والروتين المنزلي، والمدرسي، وضوابط الأندية والمؤسسات، والمنهج الدراسي غير المرن.
3. سيطرة الآخرين، والعلاقات التي تعمل على دفن الإجابة المبدعة، فعندما تسمع "هذه فكرة سخيفة" أو "لم لا تكبر؟" مثل هذه التعليقات تقضي أو تؤثر على مفهوم الذات وتعيق الإبداع.
4. إنّ الإبداع يتطلب التلاعب بالأفكار والعبث بالمسؤوليات، والتجول في عالم خيالي افتراضي غير حقيقي، ينطوي على عدم قبول الاتجاهات السائدة، وهذا الأمر غير متاح في المنظومات التربوية.

ويؤكد تورانس Torrance على خمسة مبادئ هامة تسهم في تعزيز الإبداع لدى التلاميذ، وهي: احترام أسئلة التلميذ، واحترام خيالاته، وإظهار أن أفكاره ذات قيمة، والسماح له بأداء بعض الأنشطة دون تهديد بالتقويم، ربط التقويم بالنتائج (ورد في: الخضراء، 2005). كما يوصف المنهج الملائم لتنمية الإبداع بأنه ينطوي على مفاهيم وعلاقات لا منهج حقائق، كما أنه يرتبط بالحياة الحقيقية ومشكلاتها، فضلا عن أنه يشجع على الممارسة والتجريب (عبيدات وأبو السميد، 2002).

ويشير جيري Jerry 1996 إلى ضرورة الاحتفاء بأي فكرة تنتج من التلاميذ، لكي تتعزز قدرة التلاميذ نحو الأداء الإبداعي، وهذا يتأتى من خلال أسئلة ذات نهايات مفتوحة وخيالية، كأن يقول المعلم للتلاميذ ارسموا صورة لرجل يبحث عن رزقه، أو اكتبوا (25) فكرة جديدة نستخدم فيها الصحف القديمة...وهكذا (ورد في: الحسيني، 2007).

ويؤكد فايك (1998) Vicki على ضرورة النمو الاجتماعي للطفل وأهميّة ذلك في تنمية الإبداع لديه، وهذا يمكن أنّ يتأتى من خلال العلاقات التي يبنيها المعلم مع تلاميذه، ويعزز التلاميذ على بنائها بين بعضهم البعض.

ونخلص إلى أن المبالغة في الحديث عن البيئة الميسرة للإبداع أو المناخ الإبداعي، سيقودنا في النهاية إلى جلد الذات والنظرة السوداوية التي يمكن أن تظهر من خلال استعراض قوائم طويلة بالمعيقات أو المعسرات التي قد تؤثر أو تعيق الأداء الإبداعي، وهذا سيقود بدوره إلى المبالغة والجنوح في الخيال إلى درجة (أفلاطونية) يصعب معها إيجاد تلك البيئة التي ننشدها لتعزيز الإبداع؛ وعلى أية حال فإن مفهوم البيئة الميسرة للإبداع ورغم كل التطور الذي حظي به إلا أنّه لا يزال قاصراً ـ حتى الآن ـ في تقديم مفهوم دقيق للإبداع أو تفسير شامل للظاهرة الإبداعية، وعليه فإنّه لا بد من وجود مفاهيم أخرى تتكامل معه وتدعمه.

5) الإبداع كمهارات تفكير Creativity as Thinking Skills:

يشير ريد (1990) Reid في كتابه المنشور بعنوان مهارات التفكير Thinking Skills والذي يستعرض فيه جملة من مهارات التفكير وتصنيفاتها إلى الإجماع الضمني بين العلماء والباحثين حول أبرز المهارات الأساسية المرتبطة بالأداء الإبداعي Creative Thinking Skills وهي: (الطلاقة Fluency، والمرونة Flexibility، والأصالة Originality، والميل إلى التفصيلات Elaboration).

وسنورد تلك المهارات كما سنستعرض أبرز المهارات الأخرى التي يرى بعض الباحثين الآخرين أهمية دورها في الأداء الإبداعي، إذ يشير أبيريل (1997) Eberle إليها بالتالي:

1. طلاقة التفكير Fluent Thinking: وهي توليد مجموعة من الأفكار أو الخطط أو النتائج، والهدف هو بناء مخزون كبير من المعلومات للاستخدام فيما بعد.
2. مرونة التفكير Thinking Flexible: وهي التعديل والتغيير والتنقل بين أنواع التفكير، كما يتضمن التحول في التفكير ليشمل الأسباب المتناقضة والآراء المختلفة والخطط البديلة والجوانب المختلفة للمواقف، والمفكر المرن يضع في اعتباره مجموعة من الأفكار المختلفة والمتنوعة.
3. الأصالة Originality: وهي إنتاج الإجابات غير العادية وغير المتوقعة، والتي تتميز بالجدة، والتفرد. ويمكن أن نعتبر الإجابات أصيلة إذا كانت غير عادية، ومبتكرة وإبداعية بطبيعتها.
4. التفكير الموسع (الميل إلى التفصيلات) Elaborative Thinking: وهو القدرة على إثراء الفكرة، أو الخطة، أو المنتج. وهذا يتطلب إضافة تفاصيل ضرورية إليه بهدف تحقيق التواصل التام، وتمثل التفاصيل استجابات أنيقة، لزخرفة الفكرة أو التوسع في وصفها والإضافة عليها.

كما أضاف إبيريل (1996) Eberle قائمة سكامبر SCAMPER لتوليد الأفكار Spurring Checklist التي اقترحها أوسبورن Osborn Alex عام 1963 وهي عبارة عن مجموعة من المهارات التي تسهم في إنتاج الأفكار الإبداعية، حيث قام بتوضيحها وتعريفها وفقا لاستخدامها داخل ألعاب وأنشطة برنامج سكامبر SCAMPER وهي كالتالي:

1. الاستبدال Substitute: هو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر. وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟ هل هناك وقت آخر؟...الخ.

2. التجميع Combine: هو تجميع الأشياء مع بعضها البعض لتكون شيئا واحدا. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعه؟ ما الذي يتقابل مع؟ ما هي الأهداف؟ ما هي الأفكار؟ ما هي المواد؟...الخ.
3. التكييف Adapt, Adjust : هو التكييف لملائمة غرض أو ظرف محدد. من خلال تغيير الشكل، أو إعادة الترتيب، أو الإبقاء عليه كما هو. وتتضمن التالي: إعادة التشكيل؟ الضبط أو التعديل؟ التلطيف؟ التسوية؟ الموافقة؟...الخ.
4. التطوير Modify: هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى، أو أصوات أخرى، أو حركة أخرى، أو شكل آخر، أو حجم آخر، أو طعم آخر، أو رائحة أخرى...الخ.

- التكبير Magnify: هو تكبير في الشكل أو النوع من خلال الإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعا، أو أكثر قوة، أو أكثر سمكا، أو أكثر طولا...الخ.
- التصغير Minify: هو تصغير الشيء ليكون أصغر أو أقل من خلال جعله أصغر، أو أخف، أو أبطأ، أو أقل حدوثا وتكرارا، أو أقل سماكة...الخ.

1. الاستخدامات الأخرى Put to Other Uses: استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلا. وتتضمن التساؤلات الآتية: ما هي الاستخدامات الجديدة؟ ما هي الأماكن الأخرى التي يمكن أن يستخدم بها؟ متى سيستخدم؟ وكيف سيستخدم؟...الخ.
2. الحذف Eliminate: وهو الإزالة أو التخلص من النوعية. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟...الخ.
3. العكس Reverse: وهو الوضعية العكسية أو التدوير. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأسا على عقب؟ ما الذي يمكن قلبه (الداخل للخارج والعكس)؟ ما الذي يمكن تدويره 180 درجة؟...الخ.

- إعادة الترتيب Rearrange: وهو تغيير الترتيب أو التعديل أو تغيير الخطة أو الشكل، أو النمط، أو إعادة التجميع، أو إعادة التوزيع...الخ.

كما يضيف ديفس وريم (2003) Davis and Rimm مجموعة أخرى من المهارات الأخرى التي يروا أهميتها في الأداء الإبداعي بالإضافة إلى ما تم عرضه آنفا وأهمها ما يلي:

1. الحساسية للمشكلات Problem Sensitivity: ويقصّد بها قدرة الفرد على اكتشاف المشكلات وتحري المعلومات الناقصة فيها، إذ يقوم الفرد بالتركيز على اختبار أنواع كثيرة من المعلومات والحقائق والمعلومات والانطباعات والمشاعر، بغية إنتاج طرق عديدة للتعبير عن المشكلة.
2. التصور Visualization: ويقصد بها قدرة الفرد على رؤية الأشياء بعين العقل وتكوين صور وأفكار عقلية، ومن ثم القيام بمعالجتها.
3. القدرة للرجوع إلى الطفولة Ability to Regress: ويقصد بها القدرة على التفكير بعقلية الطفل المتحررة من العادات والتقاليد والقوانين، إذ يجب التفكير بروح اللعب والمرح.
4. التفكير المنطقي Analogical Thinking: ويقصد بها القدرة على استنتاج الأفكار من منظور ما، واستخدامها في مكان آخر أو ربط مشكلة ما (جديدة) مع مشكلة أخرى مشابهة لها (قديمة).

5. التحليل Analysis: ويقصد بها قدرة الفرد على تحليل التفاصيل وتحليل الكل إلى أجزاء صغيرة ومتفرعة.
6. التركيب Synthesis: ويقصد بها القدرة على رؤية العلاقات، والقدرة على ربط الأجزاء، والقيام بالعمل بشكل كامل.
7. التقويم Evaluation: ويقصد بها القدرة على الفصل بين الاعتبارات المهمة ذات العلاقة بالموضوع وبين الاعتبارات غير المهمة، والقدرة على التفكير بشكل حاسم وناقد.
8. الخيال Imagination: ويقصد به عملية تكوين صور ذهنية لما هو موجود بالفعل، ومن ثم تعريضه للمعالجة والتغيير بغرض التوصل إلى نتائج جديدة.

وفي هذا السياق يشير فخرو (2005) إلى تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy for Cognitive Objectives الذي وضع أهدافا تعكس ستة مستويات للمعرفة والتعلم الجيد وهي: المعرفة، ثم الاستيعاب، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقييم.

ونخلص إلى أن مفهوم الإبداع كمهارات تفكير لا يزال قاصرا ـ حتى الآن ـ في تقديم مفهوم شامل وواضح للإبداع أو تفسير الظاهرة الإبداعية بجميع جوانبها، فبالرغم من الاتفاق الضمني بين الباحثين حول أهمية مهارات التفكير التي يمكن أن ينسب إليها الأداء الإبداعي، وهي: (طلاقة، مرونة، أصالة، تفاصيل)، إلا أننا في المقابل نرى الكم الإضافي من المهارات التي أضيفت إليها لاحقاً، وكانت محل خلاف وجدل علمي لا يزال مستمراً حتى اليوم في انتظار ما ستسفر عنه حركة البحث العلمي مستقبلاً، وعليه فإنه لا يسعنا إلا أنّ نقدم مفهوماً أكثر وضوحا تتكامل فيه جميع تلك الأبعاد التي ثبت دورها في تفسير الظاهرة الإبداعية وهذا ما سيأتي الحديث عنه لاحقا.

6) الإبداع بمفهومه الشامل Creativity Concept of Comprehensive The:

نقصد بالإبداع بمفهومه الشامل Model of CCC عرض مفهوم الإبداع بجميع الجوانب المتعددة والمختلفة التي تتكامل وتتفاعل وترتبط فيما بينها لتفسيره، وهو تصور نرى أنه يقابل الإبداع بمفهومه الضيق وهو أخذ أحد تلك العوامل بغية تفسير الظاهرة الإبداعية.

إذ يشير السليماني (1996) إلى أنّ الإبداع تم تناوله من أكثر من زاوية فهنالك تعاريف تركز على العمليات العقلية التي يمر بها الشخص المبدع، وتعاريف تركز على مواصفات ومعايير المنتج الإبداعي، وتعاريف تركز على جملة من السمات الشخصية للمبدعين، وتعاريف تركز على مجموعة القدرات العقلية التي ينسب لها الأداء الإبداعي، ويخلص إلى أنه لا يمكن إيجاد تعريف أو مفهوم واحد للإبداع.

وفي هذا السياق يرى إيزاكسن وتريفنيجر Isaksen and Treffinger (1991) أنّ الإبداع يمكن النظر إليه من خلال أربعة أبعاد هي: السمات الشخصية للمبدعين، والإبداع كعملية لها مراحل معينة، والإبداع كطريقة تفكير، والإبداع كناتج إبداعي. وفي المقابل يشير ستيرنبرج ولابورت Sternberg and Labort 1995 إلى أن الإبداع يمكن أن يكون مزيج من المعرفة والدافعية والسمات الشخصية (ورد في: الأسد، 2004).

كما يؤكد السويدي وآخرون (2002) على أنّ مفهوم الإبداع تم تناوله من خلال عدة محاور هي: الشّخص المبدع، أو العمليّة الإبداعيّة، أو المنتج الإبداعي، أو الشروط الاجتماعية الواجب توافرها؛ وفي هذا السياق فقد أشار تورانس إلى التعبير الذي استخدمه رودس Rods والذي يلخّص تعريفات الإبداع بالتالي: The Four P s of Creativity ويقصد بـ(P s) الشخص

Person، والعملية Process، والناتج Product، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية للإبداع Press.

وفي المقابل يقترح جوندي Gundy 1984 مدخلاً عاما لفهم الظاهرة الإبداعية من خلال مجموعة من العوامل التي تحدد بيئة الإبداع وهي: البيئة الخارجية، والبيئة الداخلية للفرد، ونوعية التفاعل بين البيئة الداخلية والخارجية (ورد في: الأعسر، 1999).

وترى الخضراء (2005) أنّ مفهوم الإبداع ينطوي على ثلاثة مكونات وهي: العمليات المعرفية المعقدة، ثم المعرفة الخاصة بمحتوى موضوع معين، ثم الاستعدادات والعوامل الشخصية. وفي هذا السياق تقدم الأعسر (1999) رؤيتها لتفسير الظاهرة الإبداعية، من خلال الشخص المبدع وما يتسم به من خصائص، ثم النشاطات أو العمليات التي يقوم بها أثناء الإبداع، ثم المنتج الإبداعي. ويشير الصافي (1997) إلى أنّه يمكن ينظر إلى الإبداع من خلال الخصائص الشخصّية، والعمليات العقليّة، والناتج الإبداعي، وأسلوب الحياة. وفي المقابل يؤكد تايلور 1993 أن هنالك أربعة مكونات عامة للإبداع وهي: البيئة الإبداعية The Creative Environment، والمنتج الإبداعي Creative Product، العملية الإبداعيةCreative Process ، والشخص المبدع Creative Person (ورد في: أبو جادو، 2004).

ويورد كرويلي وإيربان (2000) Urban Cropley and أطروحات إيربان Urban في أنموذج الإبداع الذكي المسؤول Createlligence Responsible، إذ أنّ ذلك الأنموذج يحاول أنّ يستعرض مفهوم الإبداع بشمولية وتوسع، كما يمهد لصياغة تعريف متعدد المعايير لمفهوم الإبداع Creativity Conception of، ويستعرض هذا الأنموذج عوامل التأثير المتصلة بالفرد والمجتمع على الصعيدين المحلي والعالمي من جهة؛ كما يصف مراحل العملية الإبداعيّة وتفاعلاتها وجملة المتغيرات المؤثرة فيها، وينطوي على جملة من التطبيقات التربوية من جهة أخرى. وأنموذج إيربان Urban يشتمل على ستة عناصر: فالعنصر الأول هو التفكير التباعدي أو الافتراقي، والعنصر الثاني هو قاعدة التفكير والمعرفة العامة، أما العنصر الثالث فهو قاعدة معرفية متخصصة ومهارات خاصة، والعنصر الرابع الالتزام والمثابرة والقدرة على التركيز، والعنصر الخامس الدافعية وعوامل الحث، ثم العنصر السادس وهو الانفتاح والتعامل مع الغموض واقتحام آفاق المجهول. وهذه العناصر تتفاعل في ثلاثة مستويات هي: المستوى الفردي، والمستوى المحلي، والمستوى العالمي.

ومن هنا نؤكد على أن تحديد مفهوم الإبداع من خلال دراسة أحد أبعاده، لا يكفي لتفسير الظاهرة الإبداعية ولا يسهم في تقديم مفهوم شامل وواضح لها، لأن الإبداع عبارة عن جملة من العوامل/ الأبعاد التي تتفاعل وتتكامل وترتبط فيما بينها لتفسير هذه الظاهرة الإنسانية الفريدة، وهذا يقود في النهاية إلى المفهوم الذي نسعى لطرحه في الأوساط التربوية لمناقشته وإثرائه نظريا وتطبيقيا وهو (الإبداع بمفهومه الشامل The Comprehensive Concept of Creativity)، والذي يمكن تصوره على شكل نجمة خماسية، كما يوضحها الشكل التالي:

الشكل رقم (1)
الإبداع بمفهومه الشامل (Model of CCC)

يتضح من خلال الشكل السابق أن مكونات الإبداع تتفاعل وتتكامل وترتبط فيما بينها، ونرى أن هذه النجمة تقدم تلخيصا أكثر وضوحاً وشمولية لهذا المفهوم بأبعاده المختلفة، فعلى سبيل المثال لا الحصر: البيئة من خلال ما تتيحه للشخص من مؤثرات وخبرات ودعم...وغيرها، تسهم في إبراز تلك الشخصية الإبداعية بسماتها وخصائصها الفريدة، كما أن البيئة ممثلة في جمهور المتلقين هي من يمنح المنتج الإبداعي قيمته النهائية، وفي المقابل فإن ذلك المنتج يمكن أن يمثل احتياجاً فعلياً لتلك البيئة ويراعي ثقافتها وتقاليدها، كما أن السمات الشخصية تعتبر مزيجاً من الظروف البيئية، والعوامل الوراثية، وفي المقابل فإن السمات الشخصية يمكن أنّ تعزى إلى مدركات وأفكار عقلية، كما أن العمليات العقلية التي ينسب إليها الأداء الإبداعي بحاجة إلى جملة من السمات الشخصية كالمثابرة والدافعية وغيرها، وهي أيضا بحاجة إلى مهارات تفكير تعززها وتدعم دورها، كما أنّ مهارات التفكير بحاجة إلى عمليات عقلية توظفها وتصقلها وهي أيضاً تترجم نفسها من خلال المنتجات الإبداعية الملموسة، والمنتجات الإبداعية لا تتحقق إلا من خلال توظيف مهارات التفكير لتطويرها وتقييمها...وهكذا.

ووفقا لهذه الرؤية فإن كل بُعد يؤثر ويتأثر بالبُعد الآخر وجميع تلك الأبعاد مهمة في تفسير الظاهرة الإبداعية. ومن هنا نؤكد على أننا لا نستطيع أنّ نجزم ونحدد أهم تلك العوامل (الخمسة) التي تشكل الإبداع بمفهومه الشامل، فقد أثبتت الدراسات والأبحاث دور وأهميّة كلٌ منها في تفسير الظاهرة الإبداعية، إلا أنّنا رأينا ضرورة تكاملها وترابطها وتفاعلها معا كما هو موضح في الشكل السابق لكي تقدم تصوراً واضحاً حول الإبداع بمفهومه الشامل.

ومن هنا نؤكد على أننا كتربويين يجب أنّ لا نتوقف عند التنظير السابق للإبداع بمفهومه الشامل، أو البحث عن تلك الأبعاد التي تتكامل وتتفاعل فيما بينها لتوضيحه وتفسيره، فالهدف من ذلك التنّظير ليس التنّظير بحد ذاته، إذ أن الهدف الأهم هو ترجمة ذلك التنّظير، حيث نرى أنّ ظاهر ذلك التنظير هو تلك العوامل الخمسة كما سبق توضيحها، وفي المقابل فإنّ جوهر ذلك التنظير هو التفكير الإبداعي وهو ما نسعى إليه بكل قوة وإصرار بغية فهمه ومن ثم تنميته وتطويره لدى التلاميذ.

المراجع والمصادر:

إبراهيم، مجدي (2005). تربية الإبداع وإبداع التربية في المجتمع المعرفة. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.

الأسد، نهلة (2004). أثر استخدام أسلوب الحل المبدع للمشكلات في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم وتنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الأعسر، صفاء (1999). في التربية السيكولوجية - الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2002). الإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جروان، فتحي (2004). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي(2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحسيني، عبد الناصر (أغسطس، 2006). تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج سكامبر. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي الموهبة. جدة، المملكة العربية السعودية.

الحسيني، عبد الناصر (2007). تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية باستخدام برنامج سكامبر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الحمادي، علي (مارس، 2006). تنمية التفكير الإبداعي. ورقة مقدمة إلى منتدى جدة للموهبة التأصيل والريادة. المملكة العربية السعودية، جدة.

الخضراء، فادية (2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (2002). مقدمة في الإبداع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

سعادة، جودت (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.

السليماني، محمد حمزة (1996، مارس). قضايا حول التفكير الابتكاري ووسائل قياسه. ورقة مقدمة إلى ندوة دور الأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. الدوحة، قطر.

السويدي، خليفة والنور، أحمد وعبد الحميد، شاكر(2002) مهارات التفكير. العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الصافي، عبد الله (1997). التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق. جازان: نادي جازان الأدبي.

الطيطي، محمد (2004). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد العال، حسن (2005). التربية الإبداعية ضرورة وجود. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، سعيد (2006). المدخل إلى الإبداع. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2005). الدماغ والتعليم والتفكير. عمان: مركز ديبونو للنشر والطباعة والتوزيع.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

غانم، محمود (1995). التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعلميه. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فخرو، عبد الناصر (2005). مختصر مهارات التفكير للأباء والمعلمين. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

قطامي، نايفة (2005). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الكناني، ممدوح (1990). الأسس النفسية للإبتكار. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ليندا، سلفرمان. (2005). إرشاد الموهوبين والمتفوقين (ترجمة سعيد حسيني). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع (لم يوضح سنة نشر العمل الأصلي).

Cropley, A. J., and Urban, K. K. (2000). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In k. A. Heller, F. J. Monks, R. J, Sternberg and Subtonic (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp485-495, USA: Pergamon

Cropley, A. J., and Urban, K. K. (2000). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In k. A. Heller, F. J. Monks, R. J, Sternberg and Subtonic (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp485-495, USA: Pergamon

Davis, G. A, and Rimm, S. (2003). *Education of the Gifted and Talented.(5th. Ed)* USA: Allyn and Bacon.

Eberle, B. (1996). *Scamper on: mor Creative Games for imagination development.* Waco. TX: Prufrock Press.

Eberle, B. (1997). *scamper: Creative Games and activities for imagination development*. . Waco. TX: Prufrock Press.

Eberle, B. (1997). *scamper: Creative Games and activities for imagination development*. . Waco. TX: Prufrock Press.

Eyseneck, H. T. (1997). Creativity and Personality. In M. A. Runco (Ed), *The Creative Research Handbook.* USA: Hampton Press, California.

Isaksen, S. G. and Treffinger, D. J. (1991). Creative Learning and Problem solving.In A. L. Costa (Ed)*, Developing Minds Problem for Teaching Thinking,* PP89-49, USA: Library of Congress.

Isaksen, S. G., Droval, R. B., and Treffinger, J. (1994). C*reative Approach Problem solving.* USA: Kend Hut

Reid, Lorene (1990). *Thinking Skills Resource Book.* USA: Creative Learning Press, INC.

Urban, A. J. (1997). Fostering Creativity. In M. A. Runco (Ed). *The Creative Hanbook Research*. USA, California, Hampton Prss.

Vicki Whiblley. (1998). A Template for a Differentiated Educational Program. *Gifted Child Today Magazine.* 72, 907-912.

Westberg, K. L. (1996). The effects of teaching students how to invent. *Jounal of Creative Behavior*.30,4,249-267.