تربية التفكير الابداعي في المرحلة الابتدائية

السيدة نسرين العمر
كلية الآداب ـ جامعة بغداد

هل نستطيع تنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الصفوف الابتدائية ؟ وكيف نميز المبدعين عن غيرهم في الصف ؟ وما مدى انتشار القدرة الابداعية بين الاطفال ؟ وهل نستطيع تنمية الابداع بين الكثير من الطلبة ؟ وما هي الطرق التدريسية والتربوية التي يجب ان نمارسها لاثارة الابداع وتنميته ؟

ولغرض الاجابة عن هذه الاسئلة لابد لنا ان نبين أولا طبيعة العملية الابداعية ومكوناتها العقلية والشخصية ثم العمر الذي يمكن فيه ان تبدأ تربيـة الابـداع •

طبيعـة الابـداع :

يعرف التفكير الابداعي « بأنه ذلك النمط من التفكير الذي يتميز بأكتشاف علاقات جديدة تؤدي اما الى حل مشكلات قائمة أو معرفة طبيعة المشكلات أو طرح اختراعات أو انجازات علمية أو فنية جديدة » •
(Silverman, 1974, p. 378)

وتتراوح القدرة الابداعية بين الدرجات الدنيا والعليا عند كافة ألافراد ولكنها لا تظهر عن طريق الانجاز المبدع الا عند فئة قليلة لاتتجاوز ١٪ من الذين يحصلون على درجـات ذكاء عاليـة (Kagan, 1972 p. 184) مما يجعلنا نتساءل عن الاسباب والمعوقات • ويهتم علماء النفس في الوقت الحاضر بمحاولة اثارة القدرة الابداعية وتنميتها عند الشخص العـادي • ويعتقد كثير من المربين بضرورة قيام المدرسة بتنمية الابداع وتربيته عنـد

كل طفل ، ويعتبرون المدرسة مسؤولة في حالة احباطه ومنع ظهوره • وما سنحاول توضيحه في هذا البحث هو كيفية اثارة الابداع وتنميته عند الاطفال في المرحلة الابتدائية بأتباع بعض الطرق التدريسية الخاصة •

مكونات العملية الابداعيـة :

أن أهم من تناول طبيعة العملية الابداعية وقام بدراستها بصورة علمية ومسهبة هو العالم كيلفورد (Guilford) • لقد بين كليفورد ان هناك نوعين من التفكير فالنوع الاول هو التفكير المجمع (Convergent Thinking) والذي يؤدي الى ظهور جواب صحيح واحد للمسألة الواحدة ويرتبط أرتباطا كبيرا مع الذكاء كما هو الحال في حل المسائل الحسابية • والتفكير المفرق (Divergent Thinking) وهو الذي يؤدي الى انتاج استجابات متنوعة • ويشكل التفكير المفرق وعملياته مجموعة العوامل التي تهيء الفرد للتعبير عما يمتلكه من قدرات ابداعيه • ومن هذه العوامل الطلاقة (Fluency) والمرونة (Flexibility) والاصالة (Originality) • ويؤكد كليفورد على أن هذه العوامل عامة وهي لا تنحصر في ميادين خاصة بل تشمل شتى الميادين والاعمال والنشاطات •

والمقصود بالطلاقة عدد استجابات المفحوص خلال وقت محدد • اذ يستطيع المبدع عندما يطلب منه مثلا قائمة من المعلومات من نمط معين أن يصدر كمية كبيرة من هذه المعلومات بدرجة تفوق ما يستطيعه الاخرون • وبما أن هذا العدد من الاستجابات كبير فأن الاحتمالات كبيرة في أن يكون بعضها من نمط التفكير المفرق كتسمية استخدامات شيء ما كالطابوق واعطاء مترادفات لكلمة الظلام وتقديم أكبر عدد ممكن من الالفاظ الذي تبدأ بحرف معين أو التي تحتوي على حرف معين أو حرفين وهكذا •
(Guilford, 1962, pp 157—158)

اما المرونة فهي القدرة على تنويع الافكار في مدى واسع وليس فقط ضمن اطار ضيق • ومن الامثلة على هذه القدرة اختبار كليفورد المسمى بأختبار الاستخدامات غير العادية (Unusual uses test) • ويطلب في هذا الاختبار من المفحوص مثلا ان يعدد في دقائق فقط ، جميع استخدامات الطابوق في مجالات مختلفة • فالتلميذ الذي يستجيب كما يلي : بناء بيت ، بناء مخزن ، بناء مدرسة ، بناء جامع ، بناء موقد ، بناء ممشى تصنف استجاباته على أساس انها تقع ضمن نفس المجال • اما التلميذ الذي يتصف بالمرونة فأنه قد يقدم الاستجابات التالية للسؤال اعلاه : يستخدم الطابوق لمنع غلق الباب ، كثقل للاوراق ، لابعاد الكلب ، لعمل مكتبة ، كمطرقة أو لاستخراج مسحوق أحمر أو أصفر • (Guilford, 1962, p. 158)

وتعرف الاصالة بأنها توليد استجابات جديدة أو غير معروفة • وتتضح الاصالة في الاجابة على اختبار كليفورد المسمى بأختبار عنوان القصة (Plot Title Test)

ففي هذا الاختبار تعرض على المفحوص قصة قصيرة ويطلب منه ان يعدد أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لهذه القصة • تدور احدى هذه القصص الخيالية حول قيام قبيلة من آكلة لحوم البشر بأسر احد المبشرين • ولكن اميرة القبيلة عرضت عليه الزواج منها مقابل اطلاق سراحه • الا أنه رفض ذلك وقام المتوحشون بطبخه حيا • الاختيار في هذه القصة واضح بين الموت أو الزواج من الاميرة • وقد قدم أحد التلاميذ العناوين التالية : هزيمة الاميرة ، أكلهُ المتوحشون ، الاميرة ، المبشر ، المبشر الذي سلقه المتوحشون • أما التلميذ المبدع فقد استجاب كما يلي : القدر قدره ، زوجة اسوأ من الموت ، دعوة على مبشّر ، شوربة المبشر ، أبتلى أو إنقلى ، ثمن الحرية الساخن ، أتملح بالقدر أو أتفلفل بالزواج • ويرى كليفورد ان استجابات التلميذ الثاني أكثر اصالة من استجابات التلميذ الاول (Guilford, 1962, p. 159)

علاقة الذكاء بالابداع :

بعد ان تحدثنا عن طبيعة التفكير المفرق وعملياته نواجه الآن سؤالا عن علاقة الابداع بالذكاء ، وبمعنى اخر هل الذكاء العالي شرط ضروري للابداع ؟ وهل كل من يحصل على درجات عالية في الذكاء يكون مبدعا ؟

لقد دلت جميع الدراسات التي تناولت المبدع تميزه بذكاء عال ويتبين ايضا انه ليس من الضروري أن يكون المبدع ذكيا أو متفوقا في التحصيل المدرسي (Krech and Cruchfield, 1969) فالمبدع الذي يأتي بالاصيل والجديد لابد ان يتميز بدرجة ذكاء عالية اذ أن هذا الشرط لازم ولكنه غير كاف اذ لابد من وجود العوامل العقلية التي أشرنا اليها سابقا اضافة الى بعض الخصائص النفسية التي سنشير اليها في الجزء التالي من هذا البحث . وتجدر الاشارة أيضا الى أن مكونات الابداع العقلية غير مقتصرة على الاذكياء فقط وهي تتوفر كما ذكرنا سابقا بدرجات متفاوتة عند عامة الناس. ومن الممكن اثارتها وتنميتها ولو بدرجة قليلة عن طريق اتباع بعض الطرق التربوية الخاصة .

مميزات الشخصية المبدعة :

لكي يظهر الابداع لابد من توافر سمات نفسية معينة اضافة للعوامل المذكورة في أعلاه . فقد بينت الدراسات النفسية حول المبدعين في الماضى والحاضر وفي جميع الميادين صورة واحدة وغير متناقضة نوعا ما عن شخصية المبدع . وعندما تمت مقارنتهم مع اشخاص اقل ابداعا ولكن من نفس درجة الذكاء ظهرت فوارق كبيرة بينهم في الشخصية وأكثر هذه الفوارق أهمية جمع المبدع لخليط من سمات النضج اضافة الى بعض السمات الطفولية . فالمبدع شديد الثقة بالنفس ، ويتميز بقوة الدافعية ويكون مسيطرا في تعامله مع الاخرين ، وهو سريع المبادرة ، ومثابر وغير منصاع ، كما أنه يظهر أحيانا اللامبالاة واللا مسؤولية وهو مستقل التفكير عند اصداره الاحكام بدرجة قد تصل احيانا الى الخروج عن التقاليد بصورة

عدائية • وهو منفتح نحو التجارب الجديدة ولا يتهرب من الخبرات غير السارة • كما انه يدرك ذاته وذات الاخرين بصورة دقيقة • وهو قادر على الجمع بين الخيال والبراءة المميزة للاطفال مع المهارات المعرفية والنضج والواقعية المميزة للكبار • وهذه الصورة تنطبق على جميع المبدعين وفي الميادين كافة •

(Krech and Cruchfield, 1969 stein, 1974)

الطرق التدريسية في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالابداع

تبدأ العملية الابداعية في مراحل الحياة الاولى أي في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية • وهناك مراحل متعددة يمر فيها التفكير الابداعي قبل أتمام الانجاز المبدع • وتتلخص هذه المراحل بأربعة خطوات تتداخل بعضها مع البعض الاخر • وهذه الخطوات الاربعة هي المرحلة التحضيرية ومرحلة بناء الفرضيات ومرحلة اختبار الفرضيات ثم مرحلة عرض النتائج • تبدأ المرحلة التحضيرية بجمع المعلومات وتتضمن الخبرات التي يحصل عليها الشخص أو التي يمر بها والتي تؤثر في اتجاهاته النفسية نحو الابداع والاختراع وتؤثر ايضا في درجة تقبله للافكار التي تتضمن الحل المبدع •

ومرحلة بناء الفرضيات هي مرحلة الدراسة المكثفة التي تؤدي بالمبدع الى توليد أفكارا متنوعة وقد لا يقوم المبدع احيانا اثناء هذه المرحلة بعمل شعوري اذ قد يستمر العمل في اللاشعور •

اما مرحلة اختبار الفرضيات فهي المرحلة التي يقوم فيها المبدع بأختبار الفكرة التي اختارها للحل المبدع من بين الافكار التي تولدت في المرحلة الاولى • فعليه هنا أن يقيم الفكرة وينظمها بعد ان ترك التقييم والتنظيم في المرحلة الاولى •

والمرحلة الاخيرة هي مرحلة عرض النتائج وفيها توضع النتائج بصورة مترابطة ودقيقة لغرض تقبل وفهم الاخرين لها (Stein, 1974)

تبدأ المرحلة الاولى (المرحلة التحضيرية) في مراحل الحياة الاولى أي في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية : ففي هاتين المرحلتين يكون الاطفال مطواعون ولذا فمن الممكن عمل الكثير لتيسير اثارة ابداعهم واظهاره • فخبرات الافراد الحياتية تؤدي بهم اما الى الاستعداد أيجابيا للمعلومات والبيانات التي تستخدم بصورة مبدعة أو الى عدم القدرة على استخدام نفس المعلومات بصورة مبدعه عند التعرض اليها • وهذا ينقلنا الى أثر الطرق التدريسية وتكوين الاتجاهات النفسية نحو المعلومات عند الاطفال مما قد يهيئهم للتفكير الابداعي •

التهيؤ النفسي والاتجاهات نحو المعلومات السابقة :

وقبل ان نبدأ بتلخيص بعض التجارب والدراسات التي توضح أثر الطرق التدريسية المختلفة المتبعه في الابداع علينا أولا ان نلقي الضوء على أثر التهيوء النفسى والاتجاهات نحو مختلف المعلومات التي يتلقاها الطفل في المدرسة الابتدائية •

أن أثر التهيوء والاتجاهات النفسية في السلوك الانساني بديهية في علم النفس • فالتعليمات التي تعطى للتلميذ في تجربة سيكولوجية تهيوءه للاجابة بطريقة معينة اذ أنه سيستجيب من خلال تهيوءه أو اتجاهه النفسي وسوف يهمل الاستجابات غير المسايرة لهذا التهيوء ويحمل كل واحد منا عددا من الاتجاهات والتهيوءات التي تحدد ما سنختاره ونستجيب اليه في البيئة •

وتتكون الاتجاهات النفسية والتهيوءات من خلال خبرات حياتية متنوعة وتبدأ بذورها في المدرسة وذلك من خلال الطرق التدريسية المتبعة ومن طريقة القاء الاسئلة ومن نوعية المعلومات التي يطلب من التلاميذ البحث عنها والاستجابة اليها ومن طريقة تقويم أجابات التلاميذ ومعلوماتهم•
(Stein, 1974, p. 162)

ففي سنة ١٩٦٥ قام تورانس (Torrance) بدراسة التفاعل بين

التلاميذ والمدرسين • وتبين له في هذه الدراسة ان المعلمين يؤكدون على الاتجاهات الانتقادية والتقيمية وليس الابداعية عند التلاميذ اذ يلقون عليهم اسئلة تهدف الى انتقاد عمل معين وتقويم نواقصه وليس الاضافة الى خصائصه الايجابية اذ ان الطلب من التلاميذ الاضافة الى الخصائص الايجابية لعمل ما يشجع التفكير الابداعي اما الانتقاد والتقويم فيؤدي الى أعاقه هذه العملية •

ان غرس الاتجاهات الانتقادية عند التلاميذ من خلال خبرتهم التعليمية ينتقل اثره الى المواقف الاخرى مما يؤدي بهم الى سرعة رؤية النواقص والاخطاء وعدم الاضافة الى ما هو موجود ولا يؤدي ذلك الى الانجاز الابداعي (Stein, 1974, p. 162)

لقد اجريت بعض الدراسات في القطر العراقي عن التفاعل اللفظي بين التلاميذ والمعلمين في مرحلة الدراسة الابتدائية • وتشير تلك الدراسات كافة الى هبوط مبادرة التلاميذ أي تعبيرهم عن ارائهم الخاصة كطرح موضوع جديد أو ابتداع اراء وأفكار جديدة أو تخطي التنظيم السائد في الصف • ويحبط هذا الاجراء التفكير المبدع • اذ تتم أثارة الابداع عن طريق تشجيع التلاميذ على طرح الاراء والافكار الجديدة كما تبين ايضا تركيز المعلم الكلي على محتوى المادة وعدم الخروج عنها وعلى الحفظ الاصم والاعتماد على طريقة الالقاء اي تفسير المادة الدراسية التي يحتويها الكتاب ثم سؤال التلاميذ عنها ثم استجاباتهم لاسئلته •

قرياقوس ، ١٩٦١ ــ د • باقر وجماعته ، ١٩٧٥ ــ و • باقر وجماعته ، ١٩٧٤) •

ومن الوسائل التعليمية التي تستخدم في المدارس الابتدائية هي طريقة تقويم اجابات التلاميذ وانجازاتهم • والهدف من ذلك تنمية قدراتهم في التفكير الانتقادي واصدار الاحكام وابقاء التلاميذ ضمن المجموعة • ولكن تبين ان تقويم كل ما يقوم به الطفل يؤدي الى ابعاده عن فرص اللعب والاكتشاف وأشباع حاجته للاستطلاع • كما يتدخل في سلوك الطفل ويؤدي الى تقييّد

فعالياته اذ يحتاج الطفل الى فترات يقوم فيها بتجارب متعددة ويستكشف طرق متعددة لحل المشاكل دون خوف من التقويم والفشل عند ارتكاب الاخطاء .

وقد قام تورانس ايضا بدراسة في سنة ١٩٦٥ حول أثر التشجيع دون التقويم والتقويم الايجابي البناء . فأختار عينة من الاطفال تتراوح مرحلتهم الدراسية بين الصف الاول الابتدائي والصف السادس وبينت نتائج هذه الدراسة أن الاطفال من الصف الاول والى الرابع يتأثرون بتقويم الكبار أكثر مما يفعل الاطفال الاكبر سنا من الخامس والى السادس اذ أنتج الاطفال الصغار في هذه التجربة اعمالا ابداعية اكبر بعد فترة تحرروا فيها من الخوف من ارتكاب الاخطاء والتقويم على العكس من الاطفال الاكبر سنا . ويرى تورانس انه تحت ظروف غير تقويمية يسلك الاطفال الصغار سلوكا ابداعيا أكبر مما يحدث في ظل افضل الظروف التقويمية الايجابية البناءة . (Stein, 1974, pp. 169—170)

وفي دراسة اخرى لتورانس في سنة ١٩٦٤ تبين أن المعلمين الذين يشجعون التلاميذ على بناء الفرضيات ويصدرون تقويما أقل سواء كان هذا التقويم عن طريق المديح أو الانتقاد يتوصل تلاميذهم الى انجازات أفضل من تلاميذ المعلمين اللذين يتبعون طرق تقويمية (Stein, 1974, p. 171)

وهناك دراسة لتورانس وجماعته أيضا تظهر ان المكافأة توجه سلوك الاطفال في دروب الابداع . فقد طلب من التلاميذ في هذه الدراسة كتابة قصص خيالية . وفي الحالة الاولى كانت المكافأة الاساسية للاصالة والمكافأة الثانوية للحقائق الصحيحة . أما في الموقف الثاني فكانت المكافأة الرئيسية للحقائق الصحيحة والثانوية للاصالة . وقد تبين انه عندما كانت المكافأة الاساسية للاصالة كتب التلاميذ قصصا أكثر تشويقا وأصالة من زملائهم في الموقف الثاني وقد كانوا ميالين لكتابة قصص اطول وظهرت عندهم اخطاء أكبر . (Stein, 1974, p. 155

يتبين مما سبق ان تعويد الطلبة على الانتقاد والتقويم بدون تشجيعهم على الاضافة الى الخصائص الايجابية لعمل ما يعرقل العملية الابداعية • كما أن عدم تشجيع المبادرة والتركيز على محتوى الكتاب فقط وعرض هذا المحتوى والتأكيد على الحفظ الأصم يحبط العملية الابداعية عند الطلبة أما تقويم انجازات الطلبة الصغار في الصفوف الاولى فيؤدي كذلك الى عرقلة هذه العملية • وتؤدي مكافأة العمل الابداعي الى تنميته وتشجيعه •

اكتساب التفكير الابداعي :

هل من الممكن زيادة الاصالة عند التلاميذ عن طريق التمرين ؟ استطاع مالتزمان وجماعته (Maltzman etal) توضيح ذلك بعدد من الدراسات التي قاموا بها • في أحدى هذه الدراسات عرف مالتزمات الاصالة بأنها الاستجابات اللفظية غير العادية وغير المتداولة • وقد صمم مواقف تعليمية لغرض زيادة اصدار التلاميذ للاستجابات الاصلية • ثم وزع افراد العينة الى خمسة مجموعات • وبدأت التجربة بأعطاء افراد المجموعات الخمسة قائمة التمرين (Traing List) واثارت هذه القائمة في جلسة ترابطات حرة استجاب كل تلميذ فيها وبسرعة أول كلمة خطرت له عدد قليل من الاستجابات المختلفة عن كلمات القائمة الاصيلة • اذ كانت معظم الاستجابات التي جاء بها التلاميذ مشابهة لكلمات قائمة التمرين • وبعد هذه الجلسة تعرض تلاميذ المجموعات الخمسة لتدريب مختلف • وبعد التدريب اعطي كل منهم قائمة الاختبار (Tesing List) وكانت هذه القائمة تحتوي على نفس نوع وعدد الكلمات في قائمة التمرين لاكتشاف فيما اذا كان التمرين قد زاد من احتمال اصدار استجابات أصيلة • وبعد ذلك أعطى الجميع اختبار كيلفورد والمعروف بأختبار الاستعمالات غير العادية والمشار اليه سابقا •

اما التدريبات المختلفة والتي اعطيت للمجموعات الخمسة ونتائجها فقد كانت كما يلي : فالمجموعة الاولى أعطيت قائمة التمرين خمسة مرات اضافية وطلب من أفرادها اعطاء نفس الاستجابات في كل مرة وهي طريقة تتبع لمنع اصدار استجابات اصيلة • وكانت هذه المجموعة أقل المجموعات اصالة في استجاباتها عندما اعطي أفرادها قائمة الاختبار • أما المجموعة الثانية فقد أعطيت ايضا قائمة التمرين خمسة مرات اضافية ولكن طلب من أفرادها أصدار استجابات مختلفة في كل مرة • وقد حصل هؤلاء على أعلى الدرجات في الاصالة اذ اصدروا اكبر عدد من الاستجابات غير العادية لكلمات قائمة الاختبار • كما انهم نالوا أعلى الدرجات في اختبار كيلفورد • والمجموعة الثالثة (٣) اعطيت قوائم خمسة جديدة تتألف من كلمات مألوفة وطلب من أفرادها الاستجابة بأول كلمة تخطر لهم • وكانت نتائجهم في الاصالة أفضل من المجموعة الاولى ودون المجموعة الثانية • اما المجموعة الرابعة (٤) فقد استلمت خمسة قوائم متألفة من كلمات غير مألوفة وطلب منهم الاستجابة بأول كلمة تخطر لهم • وجاءت هذه المجموعة في المرتبة الثانية في الاصالة بعد المجموعة الثانية • والمجموعة الخامسة (٥) ـ المجموعة الظابطة لم تعطي أي نوع من التدريب وجاءت ـ في المرتبة الرابعة في الاصالة •

وعلى أساس نتائج هذه التجربة نستطيع أن نستنتج عندما يطلب من التلاميذ أصدار استجابات مختلفة لنفس المثيرات فأن ذلك يؤدي الى زيادة الاصالة وهذا يؤدي بنا الى القول بأن الاصالة هي سلوك مكتسب يتعلمه الفرد من خلال التمرين والتجارب التعليمية (Dececco, 1968, pp. 456-457)

اما تعويد الطلبة على أصدار نفس الاستجابات وبمعنى اخر على الحفظ الاصم والاعمى فيؤدي الى احباط الابداع •

وفي دراسة أخرى لتورانس في سنة ١٩٦٤ قسمت العينة الى ثلاثة مجاميع واعطيت لكل مجموعة تعليمات مختلفة • فقد طلب من أفراد المجموعة الاولى حفظ الافكار والمعلومات التي يقرأونها وطلب من المجموعة الثانية تقويم المعلومات • أما المجموعة الثالثة فقد طلب منهم تحسين هذه المعلومات والاضافة اليها • ثم خضعت هذه المجموعات الثلاثة لاربعة اختبارات : (١) معرفية (٢) تذكر (٣) تقويم (٤) أبداع • وحصلت المجموعة المبدعة (الثالثة) على أعلى الدرجات في اختبار الابداع بينما حصلت المجموعة التقويمية (الثانية) على أعلى الدرجات في اختبار التقويم • اما المجموعة الاولى فقد حصلت على أعلى الدرجات في اختباري التذكر والمعرفة • نستطيع أن نستنتج مما سبق أن طريقة تهيوء الفرد لمعلومات جديدة ونوع هذا التهيوء يؤثر في كيفية تعامله معها • (Stein, 1974, p. 163)

استنادا الى ما طرحناه في أعلاه يمكن القول بأكتساب التفكير الابداعي وزيادته عن طريق التمرين والتجارب التعليمية التي تؤدي الى أصدار استجابات أصلية •

المعلمون :

يشكل المعلمون النماذج التي يقتدي بها التلاميذ أو يرفضونها • ان سلوك المعلمين وقيمهم وأساليبهم في الثواب والعقاب والمناخ الذي يوفرونه في الصف قد يؤثر في أتجاهات الطفل النفسية وقيمة وسلوكه • فقد ينمون قدراته وقابلياته أو يحبطونها • وهم بذلك يؤثرون مباشرة على العملية الابداعية للتلميذ ولهذا فمن الضروري التعرف على الكيفية التي ينظر منها المعلم لسلوك تلميذه وكيف يكافئه ويعاقبه في الامور ذات العلاقة بالابداع •

أجرى تورانس دراسة للتعرف على نظرة المعلمين للتلاميذ المبدعين بالمقارنة الى التلاميذ الاقل ابداعا • واستعمل تورانس درجات التلميذ في أختباره الخاص بقياس الابداع (وهو شبيه بأختبار كيلفورد للابداع) كمعيار للتفريق بين الاطفال المبدعين عن غيرهم • طبق تورانس اختباره في

٢٣ صف من ثلاثة مدارس تشمل الصفوف ١ ــ ٦ • واستنادا الى نتائج هذا الاختبار قسم الاطفال الى مجموعتين متوازيتين من جميع النواحي (الجنس ، الذكاء ، العرق ، الدرجات المدرسية والعمر) وتتباين في جانب واحد فقط هو الابداع في المجموعة الاولى وعدم الابداع في المجموعة الضابطة • وعند دراسة كل من افراد المجموعتين تبين لتورانس ان المجموعة الاكثر أبداعا تميزت بأن أفرادها أكثر ميلا للمزاح ولعوبين ومرنين ومسترخين أما من حيث سمعتهم عند المدرسين فقد ظهر أن المدرسين يعتقدون بأن هؤلاء يحملون أفكارا سخيفة وغريبة وخبيثة وشقية وقليلة الشأن بالرغم من أن هذه الافكار هي التي أدت الى أنجازهم الجيد في أختبار الابداع •

(Stein, 1974, pp. 152-153)

وللتعرف على الانماط السلوكية التي يكافيء المعلم عليها طلبته أو يعاقبهم قام تورانس بدراسة في أنحاء مختلفة من العالم وهي المانيا والهند واليونان والفلبين والولايات المتحدة الامريكية • لقد وجد تورانس ان المعلمين يعاقبون ــ دون وجه حق ــ الطفل الذي يمتلك شجاعة الدفاع عن معتقداته والطفل المبادر في التفكير والذي يتكهن أو يتنبأ بصورة جيدة والحساس عاطفيا والذي ينتكس الى مراحل بدائية والثاقب البصيرة والذي لا يتقبل أي شيء دون دليل • وهذا السلوك الذي يعاقب عليه الطفل هو الذي يرتبط بالابداع واذ كان هذا هو السلوك الذي يعاقب عليه فما هو اذن السلوك الذي يكافيء عليه • ففي نفس الدراسة وجد تورانس ان الصفات التي تكافأ هي المجاملة وانجاز العمل في الوقت المحدد والطاعة والشعبية وتقبل أحكام السلطة واوامرها • وهذه هي صورة الطفل المتطبع أجتماعيا والمنصاع وغير المبدع •

(Stein, 1974, p. 153)

وبعد أن تعرفنا على الانماط السلوكية المرتبطة بالابداع مما يعاقب عليه التلميذ علينا ان نتساءل الآن فيما اذا كان للاطفال معرفة بأستجابة الاخرين لسلوكهم • لتورانس وجماعته دراسة تدل بصورة غير مباشرة على الاجابة للسؤال • ففي احدى الدراسات طلب من الاطفال ان يؤلفوا قصصا عن الحيوانات وعن الناس الذين يقومون بأعمال غير أعتيادية والذين لا يسايرون المجموعة بل يختلفون ويفترقون عنها • وعند تحليل هذه القصص اتضح أن نصفها يدل على أن الاطفال يشعرون بنوع من الضغط الاجتماعي ضد السمات التي تخرج عن النمطية • اذن فمن الواضح جدا أن الاطفال يشعرون بردود الفعل ضد سمات الابداع واذا كان هذا صحيحا فمن البديهي أنهم يترددون في أظهار فرديتهم واصالتهم وأبداعهم • أن مقاومة الضغط ضد الاختلاف عن الاخرين يحتاج الى شجاعة كبيرة ولا يمتلك تلك الشجاعة سوى القليل من الاطفال • وهذا يدعونا الى أن نتساءل فيما اذا كنا قد فقدنا وسنفقد عددا اضافيا من المبدعين نتيجة لذلك

(Stein, 1974, pp. 154-155)

يظهر مما سبق أن المدرسين لا يحبذون التلاميذ المبدعين ويقللون من شأن أفكارهم المبدعة ويجدونهم غير منصاعين وغريبين وسخيفين ويعاقبونهم دون استحقاق فهم يفضلون المتطبع اجتماعيا والممتثل وغير المبدع • كما تبين أن للاطفال معرفة بأستجابات الاخرين وهم يدركون الضغط الذي يتعرضون اليه نتيجة أفكارهم الاصيلة والمختلفة • وهذا قد يؤدي الى تردد الكثير في أظهار الاصالة والفردية والابداع •

الخلاصـــــــة

لقد تناولنا في هذه الدراسة أثر بعض الطـرق التدريسـية المتبعة في المدارس الابتدائية في التفكير الابداعي منطلقين من الافتراض المستند الى وجود القدرة الابداعية عند كافة الافراد وبمستويات مختلفة تتراوح بـين الدرجات الدنيا والعليا • فالقدرة الابداعية تتكون من عوامل لا تترابط مع مكونات الذكاء وبمعنى اخر أن الذكاء شرط غير كاف لظهور الابداع وهذه العوامل هي الطلاقة والمرونة والاصالة • وبالاضافة الى القدرة العقلية لابد ان تتوفر سمات نفسية معينة عند المبدع حتى يظهر الانجاز الابداعي ومنها الثقة بالنفس وقوة الدافعية والمبادرة والمثابرة وعدم الانصياع والاستقلال•

وتشير الدراسات التي لخصت في هذا البحث كافة الى أن ما يعرقل العملية الابداعية تعويد الطلبة على انتقاد المادة المعروضة وتقييمها فقط دون تشجيعهم على الاضافة الى الخصائص الايجابية والتركيز على محتوى الكتاب وعلى الحفظ الاصم وتقويم انجازات الطلبة في المراحل الاولى بين الصف الاول والرابع •

أما الطرق التي يجب ان تتبع لتنمية هذه القدرة وأثارتها فهي تشجيع المبادرة عند الطلبة وتشجيع الاضافة الى الخصائص الايجابية للمادة المعروضة وعدم تقويم الانجازات في المرحلة الاولى بين الصف الاول والرابع ومكافأة الابـــداع •

كذلك ظهر أنه من الممكن اكتساب وزيادة التفكير الابداعي عن طريق التمرين والخبرات التعليمية وتبين أيضا ان المدرسين لا يحبذون التلاميذ المبدعين ويقللون من شأن أفكارهم المبدعة ويجدونهم غريبين وسخيفين وغير ممتثلين وهم يعاقبونهم دون استحقاق • وهؤلاء المعلمين يفضلون المتطبع اجتماعيا والممتثل •

وقد ظهر أيضا أن للاطفال معرفة لاستجابات الاخريين وهم يدركون الضغط الذي يتعرضون اليه نتيجة أفكارهم الاصيلة والمختلفة مما قد يؤدي الى تردد الكثير منهم في أظهار الفردية والاصالة والابداع •

ويقترح جيتزل عددا من المواقف التعليمية التي قد تنمي وتربي الابداع ومنها عرض المشكلة دون تبيان طريقة أو طرق حلها وأعطاء أقل ما هو ممكن من المعلومات عن موقف المشكلة • كما أكد تورانس على أنه من الضروري أحترام ما يطرحه التلاميذ من اسئلة غير عادية واحترام الافكار والحلـول غير العادية والتي يقترحونها • كما يجب على المدرس أن يشعر التلاميذ بأن الافكار التي يطرحونها قيمة ويوفر الفرص لمبادرتهم ومكافأتهم عليها ويتيح للتلاميذ أن يتعلموا بأنفسهم وأن يفكروا ويكتشفوا دون تهديد بالتقويم المباشر

(Dececco, 1968, pp. 461-462)

قائمـــة المصادر العربية

١ ـ د . باقر ، صباح ، د . شـــهاب ، ابراهيم والناصري ، فائزة ، **تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الانكليزية والتلميذات في بعض المدارس الاعدادية للبنات في مركز محافظة بغداد** ، وزارة التعليم العالـــي والبحث العلمي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٥ .

٢ ـ د . باقر صباح ، د . فرنا ندز ، هرمان ولفتة ، سعدي ، **تحليل التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب في بعض مدارس مركز محافظة بغداد** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٤ .

٣ ـ قرياقوس ، ابتسام فرج ، **التفاعل اللفظي في الصفوف المتباينة الاحجام في مادة العلوم والتربية الصحية للصف الخامس الابتدائي** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، ١٩٧٦ .

المصـــادر الانكليزية

1. De Cecco, John p. **The Psychology of Learning and Instruction; Educational Psychology,** U.S.A. Prentice-Hall, INC. 1968.
2. Guilford, J.P. and Christensen, P.R. the Measurement of Individual Differences in Originality, in sidney J. Parnes and Harold P. Harding (eds.) **A source Book of Creative Thinking. New** York; charles Scribner's sons, 1962.
3. Guilford, J.P. Creativity; Its Measurement and Development, in sidney J. Parnes and Harold F. Harding. **A source Book of Creative Thinking,** New York : Charles Scribner's sons. 1962.
4. Kagan, Jerome, and Havemann, Ernest, **Psychology An Introduction,** U.S.A. Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
5. Krech, David, Crutchfield, Richards and livson, Norman, **Elements of psychology,** U.S.A. Alfred A. nopf, INC. 1969.
6. Silverman, Robert E. **Psychology-Second edition,** U.S.A. Prentice Hall INC. 1974.
7. Stein, Morris I. **Stimulating Creativity: Vol I, Individual Procedures** U.S.A. : Academic press, 1974.
8. Stein, Morris I. Creativity As An Intra and Inter-Personal Process In Sidney J. Parnes and Harold F. Harding, **A Source Book of Creative Thinking,** New York: Charles Scribner's Sons, 1962.
9. Torrance, E. Paul, Developing Creative Thinking Through School Experiences, In Sidney J. Parnes and Harold F. Harding **A source Book of Creative Thinking.** New York : Charles Scribner's sons, 1962.