الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 – قالمة
Ministry of Higher Education and Scientific Research, University May 8, 1945 Guelma

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب و اللّغات
قسم اللّسان و الأدب العربيّ

University of May 8, 1945 Guelma
Faculty of Letters and Languages
Arabic language and literature section

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر
التّخصصُ اللّسانياتِ التّطبيقيّة

دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِنْ خلالِ الاختباراتِ الكتابيّةِ: جامعة قالمة أُنموذجاً

إعدادُ الباحث: رافع شويني
إشرافُ الدّكتورة: حمايديّة أسماء

تاريخ المناقشة: 2021/09/09

الاسم و اللّقب	الرّتبة	الصّفة
السّعيد مومني	أستاذ محاضر – أ–	رئيسا
أسماء حمايدية	أستاذ محاضر – ب–	مشرفا و مقررا
لطيفة روابحيّة	أستاذ محاضر – ب–	ممتحنا

السّنة الجامعية : 2020م – 2021م / 1442هـ – 1443هـ.

قال تعالى :

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ **التوبة (105)**

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

هود (88)

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾

آل عمران (159)

﴿وَقُل لَّهُمْ فِي أَنفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا﴾ **النّساء (63)**

صدق الله العظيم

الشّكر

عملاً بقول رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : "مَنْ لم يشكر النّاس لم يشكر الله" وجب أنْ نشكر هؤلاء :

الأستاذة المشرفة : أسماء حمايدية

والأساتذة:

السعيد مومني	عبد الناصر درغوم	الطاهر عفيف	عبد الحليم مخالفة
وليد بركاني	علي طرش	سوسي أسماء	روابحية حدة
روابحية لطيفة	بن قيراط حنان	معلم فريدة	سهيلة سلطاني

فهؤلاء درسونا بجهد، وزودونا بما يعين من المصادر والتوجيه.

وشكر خاص: لمشرف التّربص: عبد السّلام حداد وللأستاذ محمد ساري (جامعة سوق أهراس)، و الأستاذ محمد عبد الفتّاح مقدود (جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف) والأستاذ الامام قويدر مشاعلة(مسجد الزبير بن العوام عنابة)

عمال مكتبة الجامعة:

خليدة بو الرّيش	سامية بورنان	سعدية بلعبدي	صونيا هميسي
سمير بايع راسو	حسان بلمخ	ناجي خلاف	شفيقة قدور
حياة بوروينة	ياسين غلوج		

و عمال مكتبة البلدية بارة عبد الرحمن.

هؤلاء عاملونا بلطف، وبفضلهم تيسرت لنا عملية البحث، والحصول على المراجع والكتب.

وزملائي الطّلبة:

رباب موساوي	آية نعيجة	إلهام بخاخشة	أمال بودالية
محمد علي معيزي	لخضر عالية	شريفة إيمان ولباني	مريم هدى كريبس

عزّ الدّين ماوني ومن جامعة الجزائر 3 حمزة مطيبع

وهؤلاء شاركونا بنقدهم الانطباعي أحياناً، والأكاديمي حينا آخر.

وليد بوذراع 'cyber la lycéenne' الّذي لولاه ولولا جهده معنا، لمّا أخرجنا مذكرتنا كما نحب ونرضى. وشريف عز الدين صاحب مكتبة 'الفتح'. فيصل مسيل صاحب 'Cyber Inet' .

ومِن لبنان الأستاذ: أدهم الدمشقي الذي ساعدني بشروحات وتوجيهات.

والشّكر مِن قبل ومِن بعد لله سبحانه وتعالى.

الإهداء

إلى مَنْ في حُضورها جنّة، وفي رضاها الفردوسُ الأعلى

إلى الأغلى أمّي

إلى عمتي إلى عائلتي وجميع صَحْبِي (ف،م)🍁

إلى كلِّ مَنْ عاملني بحب

إلى كلِّ مَنْ دعا لي في الغيب

إلى كلِّ أستاذ علمني بقلب

إلى كلّ مَنْ ساندني في مسيرةِ درب

إلى كلّ مَنْ أحب هذا البلد

إلى كلّ من آمن بمبدعي العرب

إلى كلّ هؤلاء أُهدي: دورُ الأستاذِ الجامعيّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ مِنْ خلالِ الاختباراتِ الكتابيّةِ.

وأرجوها واحاتٍ خصبةً بالفكرةِ المُعبرة، والرّسالة التّعليميّة الهادفةِ الغنيّة.

رافع

المقدمة

المقدّمة:

الثّورةُ البَشريّةُ هي الثّروةُ الحقيقيّةُ لأيّة دولةٍ مِنْ دُوَلِ العالَمِ، لكنْ ليستْ كلُ نسمةٍ بشريّة في الحقيقةِ هي ثروةٌ بلْ فقط، تلكَ الّتي تَحوزُ أفراداً نوعيّين، قابضينَ على أسبابِ التّعلّمِ والتّعلّيمِ، الصّانعِ للإجابيّةِ والكفاءةِ والتّميّزِ، ولاسيمَا وقدْ أصبحنَا نحيَا في عالمٍ يَموجُ بتغيراتٍ مُتسارعةٍ ومُتلاحقةٍ في كافةِ ميادينِ الحياةِ، تَتَطَلَبُ مِنَ المجتمعاتِ امتلاكَ استراتيجياتٍ ومهاراتٍ؛ ليسَ فقط لركوبِ موجةِ تلكَ التّغيراتِ، وإنّما أيضاً للمساهمةِ في إحداثِها، وبعثِ دبيبٍ وطنينٍ وسطَ ضجةِ هذهِ الحياةِ الّتي لا تَهدَأُ.

وعليهِ فإنَّ أُولى خطواتِ مشروعِ التّقدُمِ هيَ العنايَةُ بالعلمِ والتّعلّمِ، وإنَّ إطلالَةً استكشافيّةً في نتائجِ البحوثِ الّتي أُجريَتْ على التّعليمِ الجامعيّ، تؤكِدُ أغلبُها سيادةَ أساليبِ التّعليمِ والتّعلمِ التّقليديّةِ، للدّرجةِ الّتي جَعلتْ مِنها مُؤسساتٍ تعليميّةٍ تَتماثلُ أدوارُها، ولاسيمَا في ميدانِ العلومِ الإنسانيّةِ عامةً، واللّسان العربيّ خاصةً والّذي اخترناهُ نَموذجاً لهذه الدّراسةُ المعنونةُ بـ:

دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِنْ خلالِ الاختباراتِ الكتابيّةِ:

جامعة قالمة أُنموذجاً.

في ظلِّ الشّكوى العَامةِ مِنَ العمليّةِ التّعليميّةِ، الّتي ما تَزالُ تَعتمدُ على ثقافةِ الذّاكرةِ، لَا ثقافةَ التّفكيرِ والإبداعِ، ولأنّهُ لَا يَصِحُ بأيّةِ حالٍ مِنَ الأحوالِ، الإصرارُ على إبقاءِ مَا كانَ على مَا كانَ، فالعلاقةُ بينَ تطويرِ مَنَاهِجِ التّعليمِ وبَينَ التّقدُمِ هيَ علاقةُ السّببِ بالنّتيجةِ، تَطويرٌ مِنْ شأنِهِ الانتقالُ بمتعلمٍ غيرِ قادرٍ على شيءٍ سوى على التّطابقِ إجابةً معَ كراريسِ المعَلّمِينَ –وهوَ مَا يبعثُ على أجواءٍ تعليميّةٍ راكدةٍ، تجتّر الفكرِ والممارسةِ– إلى مُتعلمٍ نَمُوذجيٍّ يَتناسبُ وعصرَ المعرفةِ، مِنْ خلالِ تَفعيلِ مهاراتِ التّفكيرِ العُليا لديهِ، فيغدُو قادراً على النّقدِ والابتكارِ والإبداعِ، ومَا إلى ذلكَ مِمَا يَقعُ تحتَ خانةِ مهاراتِ التّعلّمِ مدى الحياةِ، قصدَ استثمارِها في إعدادِه لِمواجهةِ مُستقبلٍ مُتزايدِ التّعقيدِ، واللّحنُ المميَّزُ لبحثِنا، أنّه يَبحثُ في جدوى تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ الاختباراتِ الكتابيّةِ، في حين الدّراساتِ السّابقةِ اهتمتْ بتفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِنْ خلالِ طرائقِ التّدريسِ.

ورُبَّ سائلٍ يسألُ: لمَ قصدْنا إلى مُتعلّمي اللّسان العربيِّ؟ ولِمَ المرحلةُ الجامعيّةُ دونَ غيرِها مِنَ مراحلِ التّعليمِ؟ نُجيبُ: لأَنَّ ضَعفَ مُتعلميِّ اللّسان العربيِّ يَكادُ يَكونُ شامِلًا لجميعِ المراحلِ التّعليميّة، وهُو مَا يَنعكسُ سَلباً على باقي الموادِ الدّراسيّة، فاللّسان العربيّ أَساسٌ في تَعلُّمِها، كمَا أنَّ التّقدُمَ في تَعلُّمِه يُعدّ باباً للتَطوّر في شتّى مَجالاتِ الحياةِ، فاللّسان العربيِّ تواصلٌ؛ فبه تُؤدَى العِباداتُ، وبه التّخاطبُ، والكِتابةُ والأدبُ، وهو قيدُ صُيودِ العلومِ والثّقافةِ، والوسيلةُ الأبلغُ لحفظِها ونَقلِها، وليسَ أفضلُ مِنْ م مُتعلّميه –إذَا تلقوْ تَعليماً نموذجياً– للقيامِ بِهذهِ المهَمةِ، فَيغدُو معهم الرّهانُ رابحاً.

أمّا عنْ سببِ اختيارِ موضوعِ **دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِنْ خلالِ الاختباراتِ الكتابيّةِ:جامعة قالمة أُنموذجاً**، فقدْ صدَقَ فيه المثلُ الجزائريّ : "سَلْ مُجرِباً ولَا تسألْ طبيباً" وهنا، لا تسأل خبيراً، بل سلْ مُتعلّماً؛ فبعدَ مسارٍ علميٍّ خَبِرْتُ فيه للتّعليمِ وجهاً مُظلماً في أغلبِ صفوفِ الجامعةِ، توَّلدَتْ لديّ إشكاليّةٌ سَعى البحثُ –إنْ لمْ يَكنْ لعلاجِها– فإلى إلقاءِ الضّوءِ عليها، فنتساءل:

كيفَ للأستاذِ الجامعيّ أنْ يُفعِلَ مهاراتِ التّفكير الإبداعيّ لدى مُتعلّميه، مِن خلالِ مهاراتِه في التّقويم، ولاسيما مهارتِه في صياغةِ أسئلةِ الاختباراتِ الكتابيّة؟ وهل يَعِي جميعُ أساتذةِ تخصصِ اللّسانياتِ العامة والتّطبيقيّة العربيّة في قسم اللّغة العربيّة، هذا الدّورَ فيُوظّفون ويُغلّبون –لأجلِ ذلك– الأسئلةَ التّباعديّة وأسئلةَ التّقويمِ على حسابِ الأسئلةِ الّتي تَقيسُ الذّاكرة؟.

ويَرجِعُ سَببُ اختيارِ الاختبارات الكتابيِّة أُنموذجاً للدراسةِ، لأنّه –السّؤالُ الكتابي– البَوصلةُ الّتي يَتضِحُ معها الاتجاهُ المنتَهجُ في العمليّةِ التّعليميّةِ، اتجاهٌ سَيُفَعِّلُ، أوْ سوفَ يُعطِّلُ التّفكيرَ عندَ المتعلِّمِين، بحَسبِ طبيعةِ نصِ السّؤالِ، وهو ما يفتَحُ البابَ واسعاً أمامَ الرّاسبينَ –ولاسيمَا مِنْ صُفوفِ الذّكورِ– لِترْكِ مقاعدِ الدّراسةِ بعدَ أنْ أثقلَ الخيارُ الثّاني كاهلَهم.

وإيماناً مِنَا، بأنَّ المنهجَ الصّالحَ يقودُ البحثَ إلى نتيجةٍ صالحةٍ، اتبعنا في هذهِ الدّراسةُ مَنهجاً وهو المنهجُ الوصفيّ؛ فهوَ الأنسبُ في دراسةِ الظّاهرةِ كما هي موجودةٌ في الواقعِ، ثمّ يَتخطى –بواسطةِ التّحليلِ– قراءةَ المعطياتِ المجمعةِ، إلى تَحليلها مِن خلالِ الرّبطِ والشّرح والتّفسيرِ، حتّى نستخلصَ

نتائجَ زمنِ الدّراسةِ طلباً لاستشرافِ مُستقبلٍ مُثمرِ التّعليمِ. وقدْ جاءتْ المذكرةُ مُنتَهِجةً مخططاً بحثياً يرسمُ الرؤيّا المعرفيّةَ العامةَ لها، فتمَ بحمداللّه تَقسيمُ العملِ إلى فصلينِ يَسبقُهما مُقدمةٌ ومدخل وتَتلوهُما خاتمةٌ.

• **أمّا المُقدمةُ**: فالحديثُ فيها عنْ إشكاليةِ البحثِ وعنوانِهِ، وسببُ اختيارِهِ موضوعاً، والأهدافُ الّتي يَتطلّعُ إليها، والمنهجُ المتبعُ في إنجازِهِ، وكيفَ قُسِّمَ البحثُ، ونَظرةٌ عنْ كلّ قِسمٍ، والصّعوباتِ الّتي واجهتِ الباحثَ وقدْ تُواجِهُ كلَّ باحثٍ مِنَ الجزائرِ، ومِنْ ولايةِ قالمة على وجهِ التّحديدِ.

أمّا المدخل: يَقتفي أثرَ التّفكيرِ مِنْ مهدِ الإنسانيّةِ، وعبرَ حضاراتِها المتعاقبةِ؛ مِنْ حضارةِ بلادِ الرّافدين، إلى حضارةِ بلاد المسلمين.

الفصل الأوّل: جاءَ بعنوان: **'**في التّفكيرُ الإبداعيُّ**'**: بدأنا فيهِ ككلِّ بحثٍ أكاديميٍّ بالعتبةِ الأُوّلى؛ فبعدَ التّمهيدِ للمذكرةِ مِنْ خلالِ المقدمةِ، بسطنا بالفصلِ النّظريّ للفصلِ التّطبيقيِّ، بتناولِه المصطلحاتِ الّتي جاءَ بها عُنوانُ الدّراسةِ، وذلكَ في عنوانين:

الأوّل: في تحديدِ المصطلحينِ **'**التّفكيرُ والإبداعُ**'** لغةً واصطلاحاً، ثمّ مصطلحُ **'**التّفكيرِ الإبداعيِّ**'** في كتبِ أهلِ الاصطلاحِ باعتبارِه مِفتاحُ الدراسةِ.

الثّاني: في طبيعةِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، حوى عديد العنوانات الّتي تصبّ في ماهيّته

الفصلُ الثّاني: وهو الهدفُ الّذي قامَ لأجلِهِ البحثُ، أُستُهِلَ بتمهيدٍ، ثمّ الوقوفُ على مطلبِ تفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ في التّعليمِ الجامعيّ للقرنِ الواحدِ والعشرين، ثمّ رهاناتُ التّعلّيمُ الجامعيّ الحديثِ عموماً، والتّعليم الجامعيّ العربيّ ولاسيما في ميدانِ العلومِ الإنسانيّةِ وتَعليمِ اللّسان العربيّ على وجهِ الخصوص، ثمّ أهميّةَ تَفعيلِ التّعليم الجامعيّ، من خلالِ تفعيل ديناميّة أقطابِ العمليّةِ التّعليميّة في ضوءِ نظريّات التّعليمِ الحديثة، ودورُ الأستاذِ الجامعيِّ عن طريقِ مهارةِ التّقويم، وبالتّحديدِ عن طريقِ الاختباراتِ الكتابيّة، لِيقفَ البحثُ مع شرحِ تصنيفاتِ **'**جيلفورد**'** لأنواعِ الأسئلةِ، الّتي اتخذَها البحثُ غربالاً لدراستِه التّحليليّةِ النّقديّةِ لعينة مِن اختباراتِ اختصاصيْ اللّسانيّاتِ العامةِ واللّسانياتِ التّطبيقيّة.

• وكانتِ الخاتمةُ آخرَ محطاتِ البحثِ، حاولَ أنْ يَخلصَ فيها، إلى آخرِ ما تَوصلَ إليهِ مِنْ نتائجَ وأحكامٍ، مشفوعةً –بناءً على مَا تَقدمَ– بِبعضِ الاقتراحاتِ والحلولِ الّتي وَجدناها مُناسِبةً.

• ملحقٌ لعينة البحث.

• مكتبةُ البحث مُبوبةٌ حسبَ طبيعةِ المصدرِ والمرجعِ، مُرتبةً ترتيباً (أَلفاً بَائِيّاً).

• فهرس للأشكال و الجداول.

• فهرسٌ لعناوينِ الموضوعاتِ الّتي تَناولَها البحثُ.

اعتمدنا كثيراً مِنَ المصادرِ والمراجعِ، حتّى نَرمي الشّبكَ بعيداً حيثُ العمقُ، فحاولنا أنْ لا نَغفلَ أيَّ رافدٍ يَصبُ في مَوضوعِ البحثِ، مَهمَا بَدا بسيطاً؛ فإلى جانبِ الكُتبِ، رَجعنا إلى الدّورياتِ مِنَ الصّحفِ والمجلاتِ، وما نَشرتْهُ مِنْ أبحاثٍ ومقالاتٍ في شأنِ مَوضوعِ البحثِ، وإلى برامجَ تلفزيّةٍ كان موضوعُ البحثِ أحدَ أعدادِها، كما مَثّلتْ الشّبكةُ العنكبوتيّةُ مَرجعاً ببعضِ مواقعها، الّتي رَأينا أنّها تَرقى لِتكونَ مرجعاً علميّاً يُضيفُ، ولولَا جملةُ هذهِ المراجعِ الّتي زَوّدتْ البحثَ بمادةٍ علميّةٍ خدَمتْهُ، لَمَا قامتْ لَهُ قائِمةٌ، إلَا أنَّ المقامَ لَا يَتسعُ إلى ذِكرِها جَميعِها، فذكرنا المركزيَّ مِنها فقط:

المراجع المركزيّة في المدخل والفصل الأوّل:

• عباس محمود العقاد، التّفكير فريضة إسلاميّة.

• فؤاد زكريا، التّفكير العلمي.

• ول وايرل ديورانت، نشأة الحضارة.

• حلمي المليجي، سيكولوجية الابتكار.

• سيسي احاندو، معوّقات تنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كوت ديفوار (ساحل العاج) من وجهة نظر مديرها ومعلميها.

• ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداع في التّربيّة المدرسية.

• أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلام.

المراجع المركزيّة في الفصل الثّاني:

- أحمد السّيد أحمد، أَثرُ استخدامِ أسئلة التّفكيرِ التّباعديّ في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل ثانوي.
- رشدي أحمد طعيمة، الأوراق الامتحانيّة في الجامعة دراسة تحليليّة تقويميّة.
- عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة: الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس.
- فيروز رشام، تخلف العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في العالم العربيّ: الأسبابُ وأساليبُ التّطوير.
- وليد بركاني، بناء السّؤال في كتب اللّغة العربيّة للتعليمِ الثّانويّ–شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً– دراسة تحليليّة نقديّة.

وكأيِّ عَملٍ عِلميٍّ في بلدٍ عربيّ، فإنّهُ لا يَخلو مِنْ صعوباتٍ، ومِنَ الصّعوباتِ الّتي واجهتْنا قلّةُ ما تَوفرَ لنا مِنْ مصادرَ ومراجعَ ورقيّةٍ، وعَدَمُ شُمولِ هذهِ القلةِ لدقائقِ البحثِ؛ ذلكَ لأنَّ روافدَ العلمِ بمدِينتِنا تَشِحُ، ولَاسيمَا إذا تَعلقَ الأمرُ بالكتبِ بوجهٍ عامٍ، والتّعلميّةِ مِنها على وجهٍ خاصٍ، ولَا عَجبَ في ذلكَ، مادمنَا نَقطنُ في ولايةٍ تَحوزُ على درجةِ امتيازٍ في التّهميشِ على المستوى الوطنِي، نَتحدثُ يا سادة، عن 'قالمة' سلّةُ الجزائرِ بمَا حَباهَا اللّهُ مِنْ خيراتٍ وخيرات، ...والسّؤالُ المطروحُ هنا: لماذا؟ وإلى متّى هذا التّهميشُ؟.

ومِنَ الصّعوباتِ أيضاً، ما يقعُ في خانةِ المضحكِ المبكي؛ وهو أنْ يُطالبَ طالبٌ جامعيّ، بإنجازِ مُذكرةٍ في وقتٍ أقلُ مَا يُوصفُ بهِ أنّهُ وقتٌ قياسيّ، إذْ فُرِضَ إنجازُهَا في ثلاثِي، في حينِ المتعاهدِ عليه إنجازُ مُذكرةِ الماستر يَكونُ في سُداسيٍّ، إلَا إذَا زَهدَ الطّالبُ في السّداسيّ الأوّلِ فيتغيّبُ ولَا يُنجِزُ بُحوثَهُ. ضِفْ إلى ذلكَ تربصاً مُدَتُه (20) ساعةً، ليسَ هذا فحسبْ، بلْ وتقريرٌ يَتبعُهُ.

ممَّا لا شكَّ فيهِ أنّ الطّالبَ سَيجدُ نفسَهُ أمامَ خيارينِ لَا ثالثَ لهما في الأغلبِ:

الأوّلُ: الاعتمادُ على كتاباتِ غيرِهِ في نفسِ مَوضوعِ بحثِهِ، اعتماداً يُشبِهُ النّسخَ، وهذا ،طبعاً، مَا يَدخلُ في بابِ الخيانةِ العلميّةِ، إذْ هو تَعدٍّ على حقوقِ الغيرِ وذلك ما لن يُجنَى منه أيُّ نفعٍ علميٍّ.

الثّاني: وهذا ما اختارهُ الباحثُ أنْ يكونَ مسؤولاً فينطلقُ كثورٍ ساقيّةٍ في حلقةٍ مُفرغةٍ يُسابقُ فيها الوقتَ، فيَأخذُ مِنْ وقتِه وراحتِه وأعصابِه وجيبِهِ، ليُنجزَ مُذكرةً تَبعثُ فيهِ الرّضى، وتَستحقُ القراءةَ لِما تَحملُهُ مِن فائدةٍ ومُتعة.

ولولَا سندُ صفوةٍ مِنْ أَساتذَتنا الكرام، لَمَا جاءَ البحثُ بِصورتِه هذِه، لذلكَ فإنّي أَحفظُ لهم الجميلَ، وأَتقدمُ لهم بالشّكرِ الجزيلِ، وأَخصُ منهم الدّكتورةَ المشرفة 'حمايديّة أسماء' لِمَا أَظهرَتْه مِنْ صبرٍ وعلمٍ، جعلَاها تَنعمُ بمحبةِ الطّلبةِ وتقديرِهم لها.

وبهذه العقولِ النّيرةِ تَتقدَمُهم الأستاذةُ المشرفةُ، تَتَشرفُ الرسالة بأنْ تَتَصفى في بَوتقةِ توجيهاتِهم، فَهمْ مَنْ سدّدَ العثراتِ، وأنارَ المتاهاتِ، ومِنهم كانتْ بعضُ الإضافاتِ، وهم مَنْ مَنحنَا مَا نُقصِرُ عن وفائِه بغيرِ الدّعاءِ، فجزاهم اللّه خيرَ الجزاء.

والصلاةُ والسّلامُ على أشرفِ المرسلينَ، وعلى آلهِ وصحبِهِ أجمعين، والحمدُ للّه ربِ العالمينَ، و﴿ذَٰلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾.

المدخل : التّفكيرُ الإبداعيّ في الفكرِ القديم.

أولا: التّفكيرُ الإبداعيُّ عندَ الإنسانِ البُدائِيِّ.

ثانيا: التّفكيرُ الإبداعيُّ في الحضاراتِ القديمةِ.

ثالثا: التّفكيرُ الإبداعيّ فريضةٌ في الحضارة الإسلاميّة.

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

يُحيلُ مُصْطَلَحُ 'القديم' إلى الجذورِ الضّاربةِ في عُمقِ الزّمنِ، في عالمٍ يُفيدُ تحديدُ معالمِه التّموقعَ بشكلٍ ملائمٍ؛ حيثُ يَسْهُلُ عرضُ الأفكارِ بقدرٍ مِنَ المنطقِ والمنهجيّةِ، ومِنْهُ يُمكنُ رسمُ التّساؤلاتِ الّتي تفتحُ أبوابَ البحثِ وتُحدّدُ زواياهُ ومجرى تَناولِهِ، وهي تساؤلاتٌ موجزةٌ في استفهام مِحورٍ، مَفادُه: **هلْ كانَ التّفكيرُ الإبداعيُّ حجرَ الأساسِ في حياةِ وحضاراتِ الإنسانِ القديمِ؟** ذلك هو المفتاحُ الفكريُّ الّذي نحتاجُ إليه، لبناءِ رؤيتنا، وهوَ ما نُحاولُ عرضَهُ بشيءٍ مِنَ الاختصارِ والتّحديدِ، "فالتّاريخُ وَصْفٌ لتَطوُّرِ الحَضَارَةِ: إِنَّهُ صُورَةٌ لِلْحَيَاةِ الإِنْسَانِيَّةِ، إِنَّ عَمَلَ التّاريخِ أَنْ يُسَجِّلَ حَرَكَاتِ الإِنْسَانِ فِي هَذَا العَالِمِ الفَسِيحِ، وَلَكِنَّ التّارِيخَ لَا يُسَجِّلُ جَمِيعَ حَرَكَاتِ الإِنْسَانِ المكرّرَةِ المعَادةِ، والَتّي لَا هَدَفَ لَهَا فِي خَارِجِ نَفْسِهَا"[1]، فحينَ يُحسِنُ الإنسانُ يُسجِّلُ لهُ التّاريخُ مَا أَحسنَهُ، وحينَما يُسِيءُ الإنسانُ يُسجلُّ عليهِ، كشأنهِ فِي الحُروبِ ومَا أكثرَ حروبه! فَسِجلُّ الإنسان حافلٌ بِها، والتّفكيرُ بإبداعٍ إحسانٌ وإضافةٌ يُحصيها التّاريخُ ويُسجّلُهَا في أعلى خانةٍ مِنْ خاناتِ الإيجابيّاتِ للحضاراتِ الإنسانيّةِ على اختلافها.

والحديثُ عنِ الإبْداعِ حديثٌ لَا تَنْتَهِي فصُولُهُ، ولاسِيمَا أنَّهُ لَا يُمكنُ الإحَاطَةُ بأَسْرارِ خَلقَهِ سُبحَانهُ وَتَعَالَى، ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ﴾ البقرة (117). فيكفي أنْ يتأملَ الإنسانُ في ذاتهِ، وفي الكونِ المحيطِ بهِ، أوْ في تلكَ العوالمِ البَعيدةِ عنهُ، حتّى يُدركَ تمامَ الإدراكِ أنّ اللّهَ سبحانه و تعالى مُتعالٍ فِي صِفاتهِ؛ ذلكَ أنَّ فَضاءاتِ الكونِ مليئةٌ بالأسرارِ الّتي تَخفَى عن الإنسانِ، ويظلُّ أمامَها أَسيرَ الدّهشةِ، إذْ "تُؤَكّدُ الدّراساتُ العلميّة أنّ الكونَ يحتوي على البَلايينِ مِنَ المجرّاتِ، وأنَّ كلَّ هذه المجرّاتِ تَسيرُ بنظامٍ مُحكمٍ وبَديعٍ، بِحيثُ لا يُمكنُ أنْ يتطرقَ إلى الذِّهنِ البشريِّ أنَّ نظريَّةَ الصُّدْفَةِ* هي الّتي أَنْتَجَتْ هذَا النّظامَ الكَوْنيِّ "[2] فما أعظمَ الخالقَ!.

---

(1) عمر فروخ، الحضارة الإنسانيّة وقسط العربُ فيها، دار لبنان للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط2، 1980، ص: 51.

* نظريّة تحتلُ المركزَ الأوّل في التّيارات التّكفيريّةِ، أبرزُهَا أنصارُ (نظريّة التّطور، والماديونُ والداروينيون)، وهي استخدامٌ غيرُ بريءٍ، يُقدِمُ بديلًا عنِ التّفسيرِ الخَلقي لوجودِ الكونِ، فينكرون وجودَ الخالقِ والحياةِ، والموجوداتُ ظهرتْ عندهم عن طريقِ الصّدفةِ؛ نتيجةَ تفاعلٍ لبعض العناصرِ الكيميائيّةِ، في ظروفٍ جويّة مُعينةٍ.

(2) آلاء جرار، إبداع اللّه في الكونِ، موضوع، 23 : 6، 5 أوت Mawdoo3.Com2018

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

وفي ذاتِ المعنى يقولُ الشّاعر المخضرم لَبيد بن ربيعة:[1] (البحر المتقارب)

فَيا عَجَباً كَيفَ يُعصى الإلهُ أمْ كيفَ يجحَدهُ الجَاحِدُ

وفي كـــلِّ شـــيءٍ لـــهُ آيةٌ تـدلُ عَلَى أنّـــهُ وَاحِـــدٌ

والإنسانُ جزءٌ مِنَ هذه المنظومةِ الكونيّة، بلْ إنّهُ مِحورها، بعد أنْ أَوجَدهُ سُبحانهُ وتعالى مِنَ العدمِ، وخلقهُ في أحسنِ تقويمٍ، وزوّدهُ بالعقلِ الّذي يُمثلُ التّفكيرُ الإبداعيّ أعلى مراتبهِ، وإذا كانَ الحيوانُ يُبدِعُ "مِنْ أجلِ التّكيّفِ مع الطّبيعةِ، ومواجهةِ الظّروفِ الصّعبةِ، فالطّائرُ يبني عُشَهُ ليحتميَ به، والنّحلةُ تصنعُ خليتها لتضعَ فيها عسلَها، والفأرُ يحفرُ جحرهُ ليعيشَ فيهِ، ويعني هذا أنَّ الحيوانَ كائنٌ حيٌّ مُبدعٌ ومُتقنٌ (النّمل) مثلاً [2]، فإنّ إبداعه يَظلُّ إبداعاً –مهمَا ارتقى– غريزيّاً يفتقدُ الأهدافَ الوَاعيةَ، ويَفتقدُ الوسائلَ الّتي مِنْ شأنِها أنْ تدفعَ بهِ إلى الاستمرارِ في تقدّمٍ، فهوَ مثلاً لا يُخطِّطُ ولا يُقَوِّمُ مَا أبدعَهُ. أمّا الإنسانُ الّذي ميّزَه اللّه وكرَمهُ بالعقل (مناطُ التّكليفِ) فبعقله كانَ التّفكيرُ الّذي سادَ به على باقي الكائناتِ، وسخّرَهَا لخدمةِ حاجاتهِ واتجهاتهِ، فنشأتْ وارتقتْ بهِ الحضاراتُ الإنسانيّة وانتقلَ معه الإنسانُ مِن عصورِ الظّلامِ إلى عصورِ المعرفةِ والتّطويرِ العلميّ، فالإنسانُ هو باني الحضارَة بتفكيرهِ وعقلهِ المبدع.

(1) إحسان عباس، شرح ديوان لَبيد بن ربيعة العامري، ، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت العاصمة، الكويت، (د ط)، 1962، ص: 363.

(2) جميل حمداوي، البيداغوجيا الإبداعيّة، دار الرّيف للطبع والنّشر الإلكتروني، تطوان، المغرب، ط1، 2020، ص: 19.

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

أولا: التّفكيرُ الإبداعيُّ عندَ الإنسانِ البُدائِيِّ:

إذَا كانَ هناكَ بدٌّ مِنْ بدايةٍ للحديثِ عنِ التّفكيرِ الإبداعِيِّ، فهذهِ البدايةُ تَكونُ بالفعلِ معَ الإنسانِ البدائِيّ أو الإنسانِ الأوّلِ، ومِنْ بَينِ الأفكارِ الكثيرةِ الّتي وَردتْ في هذا الشّأنِ، نقفُ عِندَ ما كتبَهُ 'العربي فرحاتي' في كتابهِ: 'تاريخُ الفكرِ التّربوي للمجتمعاتِ مَا قبلَ الميلادِ'، لأنّهُ يَحملُ الكثيرَ مِنَ الوُضوحِ والتّركيزِ، حيثُ نقرأُ: أنّ "أهمَ مَا اتّسمَ بهِ التّفكيرُ لدى الأقوامِ البيدائيّةِ، تلكَ الأقوامُ الّتي نجدُ نماذجَ لها فيمَا تَبَقّى مِنْها لَدى الشّعوبِ البيدائيّةِ الّتي تعيشُ بيْنَنَا، حيثُ الهَدفُ الوحيدُ في حياتِهم أنْ يُقلدَ النّاشِئُ عاداتِ مُجتمعِهِ، وطرازَ حياتهِ تقليداً عُبودياً خاصّاً، فتَكوينُ النّاشئةِ في تلكَ المجتمعاتِ، تكوينٌ غريزيٌّ آليٌّ، يقتصرُ على إعدادِهمْ إعداداً، يُمكّنُهمْ مِنْ إشباعِ الحاجاتِ الماديّةِ، فالطّفلُ فيها يَتدَرّبُ شَيئاً بعدَ شيءٍ، على مُختلفِ الأعمالِ الّتي تُمارسُها القبيلةُ، مِنْ مثلِ أعمالِ الخدمةِ المنزليّةِ، وصِناعةِ الأدواتِ الضّروريّةِ، وحياكةِ الأقمشةِ المختلفةِ، والتّمرسِ بالصّيدِ، والتّدربِ على أمورِ الحربِ والسّلاحِ، ورعيِّ الماشيةِ، والقيامِ بالأعمالِ الزّراعيّة"[1]، يُمكنُ التّعليقُ على هذَا القولِ، بالقولِ إنَّ التّفكيرَ الإبداعيَّ بَدأَ مِنْ مبدإِ 'الحاجةُ أمُّ الاختراع'؛ فحَاجةُ الإنسانِ للتّعايشِ معَ عالمِهِ، وتلبيّةِ حاجاتهِ الطّبيعيّةِ، تلكَ الحاجاتُ الّتي تَدعُو إليها الأسبابُ الضّروريّةُ للحياةِ الإنسانيّةِ نَفسِها؛ مِنْ مأكلٍ ومشربٍ وملبسٍ وتنقّلٍ، ويُقالُ مِثلُهُ أو قريبٌ مِنه، عنِ الحركاتِ الاجتماعيّةِ والتّحولاتِ الإصلاحية... وتلكَ الحاجاتُ دفعتهُ لابتكارِ سُبُلِ العيشِ والتّواصلِ والتّقدمِ، ثمّ أخذَ يَأخذُ منحىً توريثيّاً، مِنَ الآباءِ والأجدادِ إلى الأبناءِ والأحفادِ، حياةٌ أصبحَ مِنَ الإمكانِ وصفُ التّفكيرِ الإبداعِيّ فيها، بأنّهُ تفكيرٌ غيّرَ مَسارَهُ الأوّلَ (الإبداع)، وَتحوَّلَ إلى تقليدٍ ومُحاكاةٍ، مادامَ جوْهرُهُ التّدريبُ الآليُّ والتّدريجيُّ المرحليُّ، أيْ أنّها باختصارٍ؛ حياةٌ لَا دورَ للنشْءِ فيها، ولَا إضافةَ، مادامَ عقلُه -بسببِ عاداتِ قبيلتهِ- في راحةٍ وخمولٍ دَائميْن في أغلبِ الأحيانِ.

(1) عبد القادر لورسي، المرجع في علومِ التّربيّة، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط2، 2018، ص: 21، 22.

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

ولأنَّ الحضاراتِ والثّقافاتِ تطورٌ وليستْ ابتداعاً؛ باعتبارِها مجموعَ تراكماتٍ في جميعِ مَناحِيها، إذِ الحَياةُ بكلِّ مَا فِيها تَأبى الطّفرةَ، بِمَا في ذلكَ التّفكيرُ الإبداعيّ، فقد تطورتْ، والإنسانُ- كمَا يقولُ ابن خلدون-: "إذَا استوفى حظَّهُ مِنَ الحاجاتِ الماديّةِ، ومِنْ ضرورياتِ الحياةِ التفتَ إلى الأمورِ الكماليّةِ، تأنقَ فِي طعامِهِ وشرابِهِ ولباسِهِ وفي بناءِ بيوتِهِ وفي مسيرِهِ وقيامِهِ وقعودِهِ وفِي حديثِهِ"[1]، كذلكَ وبعدَ أنْ توقّفَ الإنسانُ البدائيُّ عندَ حدودِ أبسطِ ضرورياتِ البقاءِ، بلْ واتبعَ منهجاً توريثيًّا يَضمَرُ معهُ العقلُ ودَورُهُ، ويَغيبُ فيه الإبداعُ وإنتاجُهُ، ظلَّ حِقباً يُراوِحُ مكانَهُ، حتّى زمنٍ لاحقٍ أخذتْ فيهِ البدائيّةُ تَتخلصُ مِنْ قُيُودِها وتَعرفُ سبيلهَا إلى التّمدنِ والتّحضرِ، "وكما نعلمُ فإنَّ أقدمَ الحضاراتِ الإنسانيّةِ قدْ ظهرتْ فِي الشّرقِ... في أوديّةِ الأنهارِ الكُبرى كالنّيلِ والفراتِ وإلى الشّرقِ منها في أنهارِ الهندِ والصّينِ، وتدلُّ الآثارُ الّتي خَلَّفَتها هذهِ الحضاراتُ المجيدةُ، على أنّها كانتْ حضاراتٌ ناضجةٌ كلَّ النّضجِ بالقياسِ إلى عصرِهَا"[2]، ذلكَ أنّها عرفتْ نشاطاً عقليّاً قادَها إلى مجالاتٍ شتَى، فشيَّدُوا ما ظلَّ يُعدُّ مِنْ أعاجيبِ الزّمانِ، وأَنْتجُوا فنوناً كانَ بَعضُهَا رفيعاً، وعَرَفُوا العقائدَ والشّرائعَ، وكوَّنُوا لأنفسِهم نُظُمًا في الحُكْمِ، فاصْطُلِحَ على كلِّ ذلكَ بالحضاراتِ الإنسانيّة، "والحضارةُ خِلافُ الباديّةِ؛ فالحضارةُ الإقامةُ في الحَضرِ، وهي ضِدُ البَداوةِ، والحَضارةُ نِظامٌ اجتماعيٌّ يُعينُ الإنسانَ على الزّيادةِ مِنْ إنتاجِه الثّقافِي، وتتألّفُ الحضارةُ مِنْ أربعةِ عناصرَ هي: الموادُ الاقتصاديّة، والنّظمُ السّياسيّةُ، والتّقاليدُ الخلقيّةُ، ومُتابعةُ العلومِ والفنونِ، وهي تبدأُ حيثُ يَنتهي الاضطرابُ والقلقُ، لأنّهُ مَا آمنَ الإنسانُ مِنَ الخوفِ، تحرَّرَتْ في نَفسِه دوافعُ التّطلّعِ وعواملُ الإبداعِ والإنشاءِ"[3] فَبِفضلِ العقلِ كانَ التّفكيرُ الإبداعيُّ، الّذي بفضلهِ تخلصَ الإنسانُ من بدائِيته، وأَسّسَ أَركانَ حَضاراتِهِ الأُولَى.

---

(1) عُمر فروخ، الحضارةُ الإنسانيّة وقسط العربِ فيها، ص: 44.

(2) فؤاد زكريا، التّفكير العلميّ، مؤسسة هنداوي سي أي سي، لندن، المملكة المتحدة، (دط)، 2018، ص :86.

(3) وِل وَايرل ديورَانت، نشأة الحضارة، ج1، مج 1، تر: زكي نجيب محمود، دار الجيل للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، (دت)، ص: 3.

ثانيا: التّفكيرُ الإبداعيُّ في الحضاراتِ القديمةِ:

نَتدرجُ في عَرضِ حضاراتِ بني الإنسانِ، مِنَ الأقدمِ زمانا إلى الأحدثِ، ونقتفي أثناءَ كلَّ ذلكَ أَثَرَ التّفكيرِ الإبداعيِّ فيها.

1. العِراقُ القديمُ:

حوالي (4000) عام قبلَ الميلادِ، كانَ قيامُ الحضارةِ في بلادِ مَا بينَ النّهرينِ؛ أيْ بلادِ الرّافدينِ، وقدْ ظهرَتْ هذهِ الحضارةُ على مراحلَ مُتعاقبةٍ، بعدَ أنْ نَشأتْ على أرضِها مجموعةٌ مِنَ الممالكِ العظيمةِ ومِنْ أبرزِ هذهِ الممالكِ:

1.1. المَمْلكةُ السّومريّةُ:

ظهرتْ على سهولِ نَهريْ دجلةَ والفراتِ، الحضارةُ السّومريّةُ، فيما يُعرفُ الآن بـ : 'جنوب العَراقِ'، ويَتّفِقُ أَغلبُ المؤرّخينَ على أنّها كانتْ أَوَّلَ حضارةٍ نشأتْ على وجهِ الأرضِ. "فقد كانتْ بلادُ الرّافدينَ مهداً لأَقدمِ الحَضاراتِ والشّرائعِ، وسَاهمتْ في صُنعِها سُلالاتٌ بشريّةٌ مُختلفَةٌ، ويُعدُّ السّومريونَ مِنْ أقدمِ الشُّعُوبِ العريقةِ، الّتي استطاعتْ وضعَ لبناتِ الحضارةِ الأُولى في القسمِ الجنوبيِّ في العراقِ القديمِ قبلَ حوالي (3500) ق، م"[1]، وبإسقاطٍ بسيطٍ لمفهومِ 'وِل ديورَانتْ' الّذي سبقَ وَأوردَهُ البحثُ عنِ الحضارةِ على هذا القولِ، نَجدُها أيْ حضارةُ السّومارييّن وقدْ استوفتْ وحَققتْ للحضارةِ أُسَها وشُرُوطَهَا، فَفِي الوَقتِ الّذي انتَهَى الاضطرابُ والقلقُ، تحرَرتْ في نفسِ السُّومريِّ كوامِنُ الإبداعِ والإنشاءِ، بعدَ أنْ تَجمّعَتْ على ضِفافِ النّهرين سلالاتٌ بشريّةٌ مُختلفةٌ، عاشتْ في ظِلِّ قوانينَ وشرائعَ سَنَّتْهَا، ومَارَسَتْ اقتصادَهَا الزّراعِي، واحتاجَتْ لاختلافِ مشاربِها لغةً جَامعةً، واحتاجَتْ معَ تلكَ اللّغةِ المبتكرةِ، الكتابةَ لِحفظِهَا وتَرْسِيخِهَا، ولمتباعةِ عُلومِها بِتدوينِها، "واللّغةُ المسماريّةُ أقدمُ لغةٍ في حضارةِ وادي الرّافدين دُونتْ بالخطِ المساريّ في ألواحِ الطّين"[2]، واستمرَ التّفكيرُ الإبداعيُّ، واستمرتْ معهُ عَمارةُ وحضارةُ تلكَ الأرضِ، ولكنْ على أَيْدِي شُعوبٍ أُخرى.

(1) أحمد خالد، قانون حامورابي، (دد)، (دب)، (ط1)، 2015، ص: 32.

(2) طه باقر، مقدمةٌ في تاريخِ الحضاراتِ القديمةِ، دار الوّراق للنّشر والتّوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2012، ص: 78.

1.2. المملكة الأشوريّة:

تنسب للأشوريّينَ "وهمْ أقوامٌ هاجرتْ مِنْ شبهِ الجزيرةِ العربيّةِ، ويُعتقدُ أيضاً أنّهم قَدِمُوا مِنْ جنوبِ العراقِ، واسْتَقَرُوا في المنطقَةِ الشّماليّةِ مِنْ بلادِ الرّافدين، ومِنْ أهمِ مُلوكِ الدّولةِ الأشوريّة، أشور بانيال: الّذي تميَّزَ بثقافتهِ، فقدْ كانَ مُحباً للمعرفةِ والأدبِ، حيثُ قامَ بجمعِ الكُتبِ مِنْ جميعِ أنحاءِ البلادِ، ووضعِها في دارٍ خاصةٍ بالكُتبِ بَنَاهَا بالقربِ مِنْ نِينَوى"[1]. وإنَّ المتأمِّلَ لحضارةِ بلادِ الرّافدينَ، لَيَقفُ مَوقِفَ المتعجبِ، مِن تفكيرِها الّذي دفعَهُ اهتمامُهم بالثّقافةِ إلى ابتكارِ سُبلٍ في خِدْمَتِها، وجعلِها محفوظةً مُتاحةً، ولكنْ لِنُبلاءِ القومِ، وكذلكَ فعلَ 'أشور بانيال' الذّي أثرى مكتبةَ الأشوريّينَ بما جلبهُ إليها مِن كتبِ العالمِ، فالتّفكيرُ بإبداعٍ هوَ الّذي يُميّزُ القائدَ مِنَ التّابعِ.

1.3.البابليُّونَ:

بابلُ اسمٌ لَهُ وقعٌ خاصٌّ على تاريخِ الحضارةِ الإنسانيّةِ، وقد "قامتْ الدّولةُ البابليّةُ القديمةُ حوالي (2006) ق.م، على إثرِ سقوطِ سُلالةِ أورْ الثّالثة السّومارِيّةِ على يدِ العموريّينَ. وهمْ فرعٌ مِن الأقوامِ العربيّةِ القديمةِ الّتي هَاجرتْ مِنْ شبهِ الجزيرةِ العربيّة، مُتجهةً نحوَ بوادِي الشّامِ والعراقِ، ثمّ توغّلتْ جماعاتٌ منهم في بلادِ بابلَ مُنذُ أواخرِ الألفِ الثّالثةِ قبلَ الميلادِ، حيثُ اسْتطاعُوا السّيطرةَ على المدنِ التّابعةِ لإمبراطوريّةِ أُورْ الثّالثةِ، وتكوينِ دولةِ بابلَ الأُولَى، وانْتَهَى حُكمُ هذهِ السّلالةِ عامَ (1595) ق.م، على إثرِ سقوطِ دولتِهم على يدِ الجيوشِ الحثيَّةِ الغازيَّةِ"[2] ولقدْ ملأتْ شهرةُ الحضارةِ البابليّةِ العالمَ، وإنّما ذلكَ بِسببٍ مِنْ حدائقِ بابلَ المعلقةِ، وأيضا قانونِ حامورابِي الّذي"يُعدُّ أشهرَ قانونٍ مُكتشفٍ على وجه الأرض حتّى الآن، فضلاً عنْ كونهِ أكملَ القوانينَ وأنْضَجِها، وعلى الرّغمِ مِنْ أنّ قانونَ (أورنمو، ولبت عشتار، وأشنونا) أسبقُ مِنْ قانونِ حَمُورابِي، فإنَّ حمورابِي يظلُّ المحورَ الأساسيَّ لأيةِ دراسةٍ تاريخيّةٍ قانونيّةٍ عنِ القانونِ في العُصورِ القديمةِ، بِوَصْفِهَا أكملَ القوانينِ وأكثرِهَا مواداً فهو

(1) كريم أحمد، حضارة بلاد الرّافدين، موقع موضوع، 6 جويلية، mawdoo3. Com.2019

(2) عبد القادر لورسي، المرجع في التّربيّةِ، 2018، ص: 25.

برغمِ نُصوصِهِ القليلةِ، تَضمَّنَ مُعظمَ فُروعِ القانونِ المختلفةِ"[1]، وبذلك يُعتبرُ المجتمعُ العراقيُّ القديمُ، أوّلَ مُجتمعٍ إنسانيٍّ عاشَ في ظلِّ القانونِ وتركَ لنا بفضلِ الكتابةِ على ألواحِ الطّينِ، بعضَ معالِم تلكَ القوانينِ.

هكذَا في وادِيْ الرّافدينِ، حققتْ البشريّةُ بفضلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ أُولَى خُطواتِها الحَضاريّةِ الجبّارةِ؛ فبفضلِهِ -أيْ التّفكيرِ- ظهرتْ المدينةُ والقصورُ والجنائِنُ، والكتابةُ والقانونُ، ودولةُ المدنيّةِ، والمكتباتُ والمدارس، ... ولأنّ دوامَ الحالِ مِنْ قضايَا المحالِ، آذنَ الزّمنُ بتعاقبِ حضاراتٍ أُخرى، تَقتربُ مِنْ حضارةِ بلادِ الرّافدينَ مكاناً وزماناً.

2. مصرُ القديمة:

ظَلّتِ الأنهارُ بمياهِها وضفافِها، عاملَ جذبٍ للإنسانِ القديمِ، وعلى ضفافِ أطولِ أنهارِ العالَمِ قامتْ واحدةٌ مِنْ أعرقِ الحضاراتِ، "فمصرُ كما قالَ هيردوتس أبو التّاريخِ: هِبَةٌ مِنَ النّيلِ"[2]، وإنّهُ لقولٌ حقٌ، فمِنَ ماءِ النّيلِ كانتِ الحياةُ، وعلى ضِفافهِ مُزِجَ الطّينِ بمائِه فكانتِ الأهراماتُ وظلّتْ، شاهداً على واحدةٍ مِن أعرقِ الحضاراتِ وأطولها، حيثُ "يُقَسَّمُ تاريخُ مِصرَ إلى ثلاثة عهودٍ، يتمثلُ العهدُ الأوّلُ في الدّولةِ القديمةِ، الّتي تَتميزُ بِعصرِ بُناةِ الأهرامِ وفَنِّ التّحنيطِ، والدّولةُ الوُسطى وقدْ ازدهرتْ فيها الزّراعةُ والفنونُ في عهدِ الأسرةِ الثّانيةِ عَشْرَة، وبلغتْ درجةً كبيرةً مِنَ الإتقانِ، وعصرِ الدّولةِ الحديثةِ أو عصرِ الامبراطوريّةِ الّتي كانَ على رَأْسِها المَلِكُ الإلهُ ذو السّلطةِ المطلقةِ المقدسة، يُعاونُهُ طَبقةُ الكهنةِ والنّبلاءِ والقادةِ، وهمْ يكوّنونَ الطّبقةَ الاستقراطيّةَ، ثمّ تَليها طبقةٌ مِنْ كِبارِ التّجارِ وأصحابِ المِهنِ والأثرياءِ، وهؤلاءِ يُكوّنُونَ الطّبقةَ المتوسطةَ، ويَلِي ذلكَ الحِرفيّونَ والفلاّحونَ والعبيدُ، وهم السّوادُ الأعظمُ مِنَ السّكان"[3]. وفي ظلِّ هذا البناءِ المتينِ -وإنْ كانَتْ تَسودُهُ الطّبقيّةُ كدأبِ

(1) أحمد خالد عبد المنعم، قانون حامورابي، ص: 143.

(2) شارل سنيوبس، تاريخ حضارات العالم، تر: محمد كرد علي، العالميّة للكُتبِ والنّشر، الجيزة، مصر، ط1، 2012، ص: 11.

(3) عبد القادر لورسي، المرجع في علومِ التّربية، م.ن، ص: 23.

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

حضاراتِ الإنسانِ- وفي خلالِ هذَا النَّسيجِ المتعدّدِ الاتّجاهاتِ والوظائفِ والصّنائعِ، استلزمتْ الحَياةُ المصريّةُ القديمةُ، تَنْشِئةً خاصةً تَستدعِي تَعلُّمَ الكثيرِ مِنَ المبادِئ، وبعضِ المهاراتِ، "وفِي ظروفٍ مُعيّنةٍ كانتْ تمنحُ تربيّةً فكريّةً أوليّةً، تَنحصرُ في القراءةِ والكتابةِ والحسابِ البسيطِ والهندسةِ، وهي مُمارسةٌ تتطلّبُها الحياةُ، وبالأخصِّ تثبيتُ حدودِ الملكياتِ الّتي يُصيبُها التّلفُ جرّاءَ فياضاناتِ النّيلِ"[1]، فالشّعبُ المصريُّ شعبٌ زراعيّ، لأنَّ هذه الحضاراتِ -كما سبقَ الذِّكرُ- ظهرتْ على ضفافِ الأنهارِ، وكانتْ عمليّةُ الزّراعةِ تَتطلّبُ لإنجاحِها معلوماتٍ فلكيّة كثيرة؛ إذْ مِنَ الضّروري اختيارُ وقتٍ دقيقٍ لعمليّاتِ وضعِ البذورِ، وريِّ الأرضِ وجنيِ المحصولِ، فضلاً عن معرفةِ حالةِ الطّقسِ ومواعيدِ فيضانِ النّهرِ، "وكانتْ أدقُ التّقويماتِ الفلكيّةِ هي الّتي عَرِفَتْها حضاراتٌ زراعيّةٌ عريقةٌ كالحضارةِ المصريّةِ القديمةِ"[2]، وإلى جانبِ الزّراعةِ الّتي قادتِ الحضارةَ المصريّةَ لرصدِ الأفلاكِ، هناك المعتقدُ الدِّينيِّ الّذي قادَها لفنِ الهندسةِ والعمارةِ، "كانَ للمعتقداتِ والأديانِ الشّعبيّةِ تأثيرَهَا في نموِّ معارفَ علميّةٍ كثيرةٍ، وحَسُنَ أنْ نذكرَ في هذا الصّددِ أهميّةَ العقيدةِ الدّينيّةِ عندَ الفراعنةِ في عمليّةِ البناءِ الهائلةِ، الّتي تَحققتْ تلبيّةً لمطالبَ دينيّةٍ، كالأهراماتِ والمعابدِ الضّخمةِ، وكذلكَ الحاجةُ إلى تخليدِ الإنسانِ، والرّغبةِ في قهرِ الإحساسِ بفنائهِ، الّتي حَفّزتْهم إلى اكتسابِ المقدرةِ الخارقةِ عَلى التّحنيطِ، ومِنْ قِصَرِ النّظرِ أنْ نَتصوَّرَ أنَّ تلكَ المعلوماتِ الكيميائيّةِ الّتي مكنتْهم مِنْ تَحنيطِ جُثَثٍ، ظلتْ سليمةً لمدةٍ تقربُ مِنَ الأربعةِ آلافِ عامٍ، لا تَستحقُ اسمَ العلمِ التّجريبيِّ"[3]، وقدْ ظلّتْ عَمليّةُ التّحنيطِ -على غِرارِ الأهراماتِ-، مُحاطةً بهالةٍ مِنَ الأسرارِ لدَى العلماءِ الباحثينَ، بعدَ أنْ عاشتْ وماتتْ سِرّاً معَ فئةٍ قليلةٍ مِنَ الكهنةِ والمختصينَ، وذَلكَ لا يُنْقِصُ مِنْ كونهِ علماً تجريبيّاً يُفصح عَنْ تَفكيرٍ إبداعيٍّ فريدٍ، والغريبُ، أنَّ مَبعثَهُ اعتقادُهم لمفهومِ الحياةِ الأُخرى، آملين في حياةِ ما بعدَ الموتِ؛ ولكي يَتحقّقَ هذا الاعتقادُ، فإنَّ أحدَ أهمِّ شُروطِهِ أنْ يَبقى جِسمُ المَلوكِ سليماً، ومُحاطاً بخَدَمِهِ وكُنوزِهِ وأدواتِهِ، فهمْ

(1) عبد القادر لورسي، المرجع في علومِ التّربيّةِ، ص : 23

(2) فؤاد زكريا، التّفكيرُ العلميّ، ص: 92.

(3) م.ن، ص: 14.

صَنعوا كلّ ذلك خِدمةً لمعتقدِهِمْ الوضعيّ الّذي يَرى في بعضِ البشرِ آلهة، فماذا يستطيعُ أنْ يَصنعَ منْ كانَ مُعتَقدُهُ وحياً مِنَ السماءِ؟!

هكذا دبّتْ الحَياةُ تفكيراً وابتكاراً في ضفافِ النّيلِ، "على حينِ كانتِ الأمَمُ النّبيهةُ، وهمْ الفرسُ واليهودُ واليونانُ والرّومانُ، في حالةٍ مِنَ الهمجيّةِ مأثورةٍ مذكورةٍ"[1]، غيرَ أنّ بعضَ هذهِ الهمجيّةِ لمْ تَلبثْ أنْ تحولَتْ إلى حضاراتٍ، في مَشارقِ الأَرضِ ومَغاربِها.

3. حضارةُ الفِنيقِ:

في بلادِ الشّامِ، في شَريطها السّاحليّ، بالتّحديدِ ساحلِ لبنان، وَاصلَ الإنسانُ القديمُ بناءَ حضَارتِهِ وإنَّ "كلَّ حضارةٍ في التّاريخِ تُؤلِّفُ مَوكباً طويلاً، سَارتْ فيهِ كلُّ أمّةٍ شوطاً مِنْ أشواطِ تاريخِهَا الحَضَارِيِّ، وإنَّ فضلَ كلِّ أمّةٍ إنّمَا هو القسطُ الّذي يقومُ بهِ في بناءِ هذهِ الحضارةِ الإنسانيّةِ"[2]، هَذَا وقِسطُ كلِّ حضارةٍ -وإنْ كانَ وليدَ تفكيرِهَا الإبداعيِّ- فهو يَرتبطُ بالضّرورةِ في أغلبِهِ بإملاءاتٍ تُحدِدُهَا خُصوصيّةُ ذلكَ المكانِ، بلْ وحتّى إملاءاتُ الزّمانِ الّذي تَحيَا فِيهِ، وقدْ "عاشَ الفنيقيونَ بالتّجارةِ لازدحامِ أَقدامِهم في بقعةٍ ضيقةٍ مِنَ الأرضِ، ولمْ يَكنْ لسائرِ شعوبِ الشّرقِ مِنْ مصريّنَ وكلدانيّينَ وأشوريّنَ، ولا قبائلِ الغربِ البربريّةِ (الاسبان، والغاليّن والطّاليان)، عهدٌ بركوبِ البحارِ وشقِ العبابِ، والفنيقيونَ وحدَهُم جرؤا في تلكَ الأيامِ على تَجَشُمِ البحرِ، بعدَ أنْ بَنَوْ بخشبِ أرزِ لبنانَ المتِينِ، قواربَ بأشرعةٍ ومجاذيفَ حَمَلُوا عليها مَتاجِرَهُم البحريّةِ"[3]، وعادوا إليها بأسباب الحياةِ.

والمدعاةُ للذّكرِ والفخرِ، ليسَ -فقط- تَفكيرُهم الإبداعيُّ الّذي ابتكرَ قواربَ اِتّسعتْ بِفضلِها تَحَرّكَاتُهم، بلْ مَا يَدعو لذلكَ أيضاً؛ أنَّ قواربَ الفنيقيّينَ بَلغتْ الآفاقَ فِي رَحالاتِها، بعدَ أنْ اهتدتْ بنّجومِ علومِ الفلكِ الّتي عَرِفتْها حضارةُ بلادِ الرّافدينَ، "ومَا مَسَتْ حاجتُهم أنْ يَكونُوا أبداً على مقربةٍ مِنَ الشّواطئِ فِي رُكوبِهم البحرَ، إذْ كانُوا يَتّجهونَ حيثُمَا أَرَادُوا، بجعلِ نجمةِ القُطبِ قيدَ نَواظرِهِم، بعد

(1) فؤاد زكريا، التّفكيرُ العلميّ، ص: 14.

(2) عُمر فروخ، الحضارةُ الإنسانيّةُ وقسطُ العربِ مِنها، ص: 9.

(3) شارل سنيوبس، تاريخ حضارات العالم، ص: 34.

أنْ نشأتْ علومُ النّجومِ في بلادِ الكلدانِ، ومِنها عَرفْنَا منطقةَ البُروجِ، وتَألّفَ الأسبوع مِنْ سبعةِ أيامٍ إكراماً للسياراتِ السّبعِ، وتقسيمَ السّنةِ إلى اثني عشرَ شهراً، واليومَ إلى أربع وعشرينَ ساعةً، والسّاعةِ إلى ستينَ دقيقةٍ، والدّقيقةِ إلى ستينَ ثانيّةٍ"[1]، وكَانُوا يَستدِلُونَ بِها -أيْ الفنيقيونَ بالنجومِ- عَلى الشّمالِ، "فَصَّحَ أنْ يُدْعُوا مِنْ أَجْلِ هَذَا عُملاءَ تِجارةِ العالمِ القديمِ"[2]، تجارةٌ جابتْ بفضلِ إبداعِ تفكيرِهم العالمَ القديمَ، فكانتْ مُستحكمةَ الصّلاتِ معَ الشّرقِ براً، والغربِ بحراً.

4. حضارةُ الهندِ القديمة والصّينِ والفرس:

الحضارةُ ليستْ عُمراناً مُرتفعةً، وطُرقاً مُعبّدةً، ومُدناً مُزدهرةً فحسب، وإنْ كانَ كلُّ ذلكَ نتيجةً لها، فالمدنيّةُ وحدَها مَنْ تَتحقّقُ بالرّقيّ الماديِّ، أمّا الحضارةُ فإنّها تحتاجُ معَ جانِبها الماديِّ جانباً روحيّاً، لأنّها فِكرٌ وإنتاجٌ وروحٌ، و"مِنَ المؤكّدِ أنَّ الوعيَ، والتّفكيرَ العقليَّ، والنّشاطَ الرّوحيَّ، لمْ تتوقفْ لحظةً واحدةً طَوالَ تاريخِ الإنسانِ، بلْ إنّها تكادُ تكونُ مرادفةً لهذَا التّاريخِ؛ فمنذُ أَبعدِ العُصورِ أنتجَ الإنسانُ فنوناً كانَ بعضُها رفيعاً، كمَا أنتجَ أشعاراً وحِكماً، وعَرفَ العقائدَ والشّرائعَ وكوَّنَ لِنفسهِ نُظماً اجتماعيّةً وأخلاقيّةً"[3]، ومِنَ الحضاراتِ الّتي اشتغلتْ عُقولُها، وأبتدعَ تفكيرُها فنوناً وحكماً وعقائدَ وشرائعَ، نجدُ الحضاراتِ: الهنديّة والصّينيّة والفارسيّة.

1.4. الهندُ القديمةُ:

تُؤيّدُ الكُشوفُ التّاريخيّةُ قيامَ حياةٍ ثقافيّةٍ متنوعةٍ وبالغةِ الرّقيِّ في وادِي السّندِ، حيثُ كانَ "النّمطُ الثّقافيُّ في المجتمعِ الهنديِّ القديمِ فِعلاً واعياً مقصوداً، وَهوَ مِنْ اختصاصِ المؤسّسةِ الدينيّةِ، مُمثّلةً فِي الكُهان، في ضوءِ التّجربةِ النّفسيّة المنفصلةِ عنِ الواقعِ للنّاسكين والكهانِ، أو في ما جاءتْ به تجربةُ الكبارِ الموروثةُ في نطاقِ الانتماءِ الطّبقيِّ"[4]، إذ تظلُّ الطّبقيّةُ موجودةً – ولو كانَ النّمطُ الثّقافيُّ مِنْ

(1) شارل سنيوبس، تاريخ حضارات العالم، ص : 29، 34.

(2) م. ن، ص: 35

(3) فؤاد زكريا، التّفكيرُ العلميّ، ص: 85.

(4) عبد القادر لورسي، المرجع في علومِ التّربية، ص24.

ابتداعِ المؤسسةِ الدينيّةِ المتمثلةِ في الكُهانِ- لأنَّ العقلَ البشريَّ مهمَا اِرتقى تفكيرُه الإبداعيُّ يظلُّ غيرَ مُخوّلٍ، وعاجزٍ أمامَ ابتداعِ شريعةٍ عادلةٍ لا يَتخللُها النّقصُ، وهيَ هُنا أيضاً -أيْ في النّموذجِ الهنديِّ- تعزلُ الحواسَ وآلياتِ التّواصلِ، لاسيما آليةَ التّفكيرِ مادامتِ الثّقافةُ الهنديّةُ القديمةُ ثقافةً تقومُ على تمكينِ الطّفلِ مِنْ تقليدِ خبرةِ المدرسةِ الكهنوتيّةِ الّتي تَتماهى فيها الذّاتُ الفرديّةُ، وتَسوقُها للماورائياتِ، ومِنْ بينِ النّساكِ، وأبرزِ الأسفارِ الهنديّةِ القديمةِ، "تُفيدُكَ وتَعلو بكَ دراسةُ أسفارِ يوپاتشاد،.. فلو استثنيتَ النّتفَ الّتي خَلفَها لنَا 'فتاح حوتب' (المصري في الأخلاق)، كانتْ أسفارُ اليوپانشاد أقدمَ أثرٍ فلسفيٍّ ونفسيٍّ مَوجودٍ لدى البشرِ، فَفِيها مجهودٌ بذلهُ الإنسانُ دقيقٌ دَءُوبٌ، يُدهشكَ بدقّتِه وما اقتضاهُ مِنْ دَأبٍ، مُحاولاً أنْ يَفهمَ العقلَ، وأنْ يَفهمَ العالمَ ومَا بينهما مِنْ علاقةٍ؛ إنَّ أسفارَ اليوپانشادْ قديمةٌ قِدمَ 'هُومر'، ولكنَّها كذلكَ حديثةٌ حداثةَ 'كانتْ'"[1]، وهذا التّغريدُ -خارجَ نمطِ المؤسّسةِ الدينيّةِ الهنديّةِ- جعلَ أسفارَ 'اليوپانشاد' رُغمَ قِدَمِها مَعيناً مُتجدّداً للفلسفةِ الغربيّةِ الحديثَةِ.

2.4.حضارةُ الصّينِ:

في الشّرقِ القديمِ تَتجاورُ الحضاراتُ القديمةُ، وتتشابهُ ثقافاتُ شُعوبِها، "فكما كانَ الهندُ أَرقى بلادِ العالمِ في الأديانِ، وعلمِ ما وراءَ الطّبيعةِ، فكذلكَ الصّينُ أرقاهَا في الفلسفةِ الإنسانيّةِ غيرُ الدينيّةِ[2]، فحاجةُ الإنسانِ لقوانينَ وشرائعَ تُنَظِمُ حياتَه وصِلاتِه بغيره، دَفعتهُ لابتكارِ نظامٍ اجتماعيٍّ يّتميزُ نسبيّاً بالصّلابةِ، "لقدْ أخرجتْ الصّينُ القديمةُ أكملَ صورةٍ مِنْ صُوَّرِ الإنسانيّةِ، وكانتْ فيها صورةً مألوفةً عاديَّةً، وأنشأتْ أعلى ثقافةٍ عامةٍ عُرِفَتْ في العالمِ كُلِّهِ"[3]، وَيُعدُّ كونفوشيوس (Confisssius) أكثرَ مُفكريِّ الصّينِ القديمةِ تأثيراً في تَطورِ الفكرِ الصّيني القديمِ، "فجمعَ في الشّوجنج، أيْ كتابِ التّاريخِ،

(1) وِل وايْدل ديورَانت، قصة الحضارة، ص: 43.

(2) وُل وايرل ديورانت، قصة الحضارة، ج4، مج1، تر: محمد بدران، دار الجيل للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت) ص: 26.

(3) م. ن، ص: 10.

أهمَ وأرقى مَا وَجدَهُ في حِكمِ الملوكِ الأوّلينَ مِنَ الحوادثِ أو الأقاصيصِ الّتي تَسمو بها الأَخلاقُ، وتَشرفُ الطّبائعُ، ولمْ يكنْ وهو يَعملُ في هذه الكُتبِ يرى أنَّ وظيفتَهُ وظيفةُ المؤرّخِ، بلْ كانَ فيها مُعلّماً ومُهذِّباً للشبابِ، ومِنْ أجلِ هذا اختارَ عنْ قصدٍ مِنْ أحداثِ الماضي مَا رَآهُ مُلهماً لتلاميذِه، لا مُؤنساً لَهُ، بعدَ أنْ أضافَ إلى الحوادثِ الواقعيّةِ خِطباً وقِصصاً مِنْ عندِهِ، صبَّ فيها أكثرَ ما يَستطيعُ مِنَ الحضِّ على الأخلاقِ الكريمةِ والإعجابِ بالحكمةِ"[1]، و ما أدراك ما الحكمة! فتظلُّ الفطرةُ الإنسانيّةُ نزّاعةً للقيّمِ، وكلّما أجادَ الحكيمُ تمثيلَ القيّمِ في حكمهِ، أَمكنَهُ ذلك الفوزَ بولاءِ جمهرةٍ ساحقةٍ مِن شعبهِ، وهوَ مَا جعلَ 'كونفوشيوس' يَنالُ إعجابَ وولاءَ الصّينيينَ لآجيالٍ وأجيال.

3.4. الفرسُ:

على غرارِ حضارتيْ الهنودِ والصّينيينَ، وعلى نَهجِ الدياناتِ الوضعيّة الّتي نشأتْ على يدِ حكماءِ كلّ حضارةٍ، نَشأت الديانةُ الزّرادشتيةِ، فبعدَ أنْ "عبد الإيرانيون قوى الطّبيعة وخصوصاً الشّمس 'ميترا '، قام بينَ أظهرِهم حكيمٌ اسمُه 'زردشت' (Zarathustra) وأصلحَ هذا الدّينَ [2]، فعمل على تقوية وتعزيزِ القيَّمِ الأخلاقيّةِ، مِنْ خِلالِ تَعاليمِه الّتي تَعتمدُ على الصّراعِ بين مِبدَأَيْ الخيرِ والشّرِ"[3]، وإنّما ذلك خدمةً للمصلحةِ العامّةِ، والحاجةِ للرّوحِ القتاليّةِ اللّتينِ عملتَا على تعزيزِ القيمِ الأخلاقيّةِ.

هكذَا ظلّتِ الحكمةُ ضالّةُ حُكماءِ الحضاراتِ القديمةِ، وظَلّوا يَرُومُونَ بها القيّمَ الإنسانيّةَ، فظلّتْ عاملَ جذبٍ للإنسانِ القديمِ، هذا وإنْ لم يكنْ مِن الحكمةِ أنْ يتبعَ الإنسانُ غيرَ ديانةِ السّماءِ، وهذا ما سَتتميّزُ بهِ الحضاراتُ المتأخرةُ زمناً في تَفكيرِها الرّوحيِّ.

5. الحضارةُ اليُونانيّةُ:

مِمَا لا جِدالَ فيه، أنّ المصريّينَ القُدامى، أصحابُ حضارةٍ إنسانيّةٍ عريقةٍ، تَشهدُ بذلكَ آثارُهم، تَتقدمُها الأهراماتُ، إلَا أنَّه غالباً ما تَكونُ نقطةُ الضّوءِ الّتي تَنطلقُ مِنها الأبحاثُ العلميّةُ هي الحضارةُ

(1) وُل وايرل ديورانت، قصة الحضارة، ص: 50.

(2) شارل سنيوبوس، تاريخ حضارات العالم، ص: 48.

(3) عبد القادر لورسي، المرجع في علم التّربيّة، ص: 27.

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

اليُونانيّـةُ، "ذلـكَ لأنّ هـذهِ الشّـعوبَ الّـتي عاشـتْ في الشّـرقِ القـديمِ، كانـتْ بارعـةً في الاسـتخدامِ ' العلميّ' للمعارفِ الموروثةِ، لكنّها لم تكنْ تملِكُ نَفسَ القدرةِ مِنَ البراعةِ في التّحليلِ العقليّ 'النّظري' لهذِه المعارفِ، كانـتْ لدَيها خبراتٌ تُتيحُ لها أنْ تُحقّقَ إنجـازاتٍ علميّةً هائلةً، ولكنّهـا لمْ تتوصّلْ إلى النّظرياتِ الكامنةِ وراءَ هذهِ الخبراتِ"[1]، فهي تَكتفي بالبحثِ عن الفائدةِ العلميّة أو الإنجازِ النّاجحِ، ولكنّها تَسعى إلى إرضاءِ حُبِّ الاستطلاعِ الهادفِ، الّذي يبحثُ في أسبابِ الظّواهرِ، وكانـتْ نتيجةُ ذلكَ، يَقولُ حسن عبد الباسط في مُؤلفِه 'أصولُ البحثِ الاجتماعيِّ': " لـمْ يتركوا لنا قوانينَ علميّةً تُفسّرُ الظّـواهرَ المختلفـةَ، فلـمْ يُنَظِّمـوا معلومـاتِهم تنظيمـاً منهجيـاً سـليماً"[2]، فلـمْ يكتسـبِ البحـثُ العلميُّ سماتِه الّتي مَكّنتْهُ بلوغَ نتائجِه النّظريّةِ والتّطبيقيّةِ، إلّا بعدَ تَراكميّةٍ شاسعةٍ، ومعَ اليونانِ عرِفَ البحثُ العلميُّ المبادِئَ العامةَ الّتي تَقومُ خلفَ كلِّ تطبيقٍ، "أمّا الحضارةُ الّتي توصلتْ إلى هذهِ المعرفةِ النّظريّة، والّتي توافرتْ للإنسانِ فيها القدرةُ التّحليليّةُ الّتي تُتيحُ له كشفَ 'المبدأِ العام' مِنْ وراءِ كلِّ تطبيقٍ عقليٍّ، فهي الحضارةُ اليونانيّةُ"[3]، فهي بفضلِ الملاحظةِ والاستنتاجِ، وصلتْ إلى مرحلةِ التّعميمِ النّظريِّ، فَلا يكونُ النّشاطُ العقليُّ للإنسانِ علماً، إلّا إذا كانتْ غايتُهُ فَهمَ الظّواهرِ وتعليلِها، ولبيانِ أثرِ البحثِ النّظريِّ يَستشهدُ البحثُ بمثالٍ بليغٍ طريفٍ، أبدعَهُ الأستاذُ فؤاد زكريا، يقولُ: يُمكنُ تشبيهُ العلاقةِ بينَ حضاراتِ الشّرقِ القديمِ، والحضاراةِ اليونانيّة –فيما يخصُّ نشأةَ العلمِ– بالعلاقةِ بينَ المقاولِ والمهندسِ؛ فالمقاولُ هو –في مُعظمِ الأحيانِ– شخصٌ اكتسبَ قدراً هائلًا مِنَ الخَبراتِ العلميّةِ، سواءً عنْ طريقِ التّلقينِ أوِ الممارسةِ.. أمّا المهندسُ فهو إلى جانبِ إلمامِهِ ببعضِ الخبراتِ العلميّةِ –يَمتلكُ 'العلمَ النّظريّ' الّذي يُتيحُ لهُ معرفةَ 'أُسُسِ عمليّةِ البناءِ'، ويُمكنهُ التّصرّفَ بحريّةٍ والخروجَ عنِ القواعدِ المألوفةِ في حالةِ وُقوعِ أيِّ طارئٍ، ولو قَارَنَا بينَ المقاولِ والمهندسِ مِنْ حيثُ النّتائجِ العمليّةِ للجهدِ الّذي يقومانِ بهِ، لما كانَ الفرقُ بَينهما كبيراً؛ لأنّ كلًا مِنهما يستطيعُ –في الغالبِ– أنْ يُشيِّدَ بناءً مُتماسكاً متيناً، أمّا الاختلافُ بينَهُما فهوَ في نوعِ المعرفةِ الّتي يعملُ وِفقَها كلٌّ مِنهمَا، وهلْ هي معرفةٌ

(1) فؤاد زكريا، التّفكير العلميّ، ص : 87.

(2) آمنة بلّعلى، أسئلة المنهجية العلميّة، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، (د، ط)، (د، ت)، ص : 22.

(3) م.س، ص.ن.

تطبيقيّةٌ مُستمدةٌ مِنْ خبراتٍ مُتراكمةٍ، أمْ معرفةٌ نظريّةٌ تعتمدُ على التّحليلِ والبراهينِ المقنعةِ للعقلِ؟[1]، ومِنَ الفلاسفةِ الّذين بَرعوا في التّساؤُلِ، بَحثاً عَن أسبابِ الظّواهرِ، الفيلسوفُ أرسطو بلْ "ولعلَّ أولَ منهجٍ وُضِعَ للبحثِ العلميِّ هوَ مَنهجُ أرسطو الّذي سمَّاهُ المنطقَ، بحيثُ وضعَ لهُ قواعدَ تنظيميّةً تسيرُ وِفقَ قانونٍ مَنطقي قياسي"[(2)]، ومَعَهُ اهتدى الإنسانُ –لأوّلِ مرةٍ– إلى منهجِ البرهانِ المنطقيِّ على قضايَاهِ، "فلو نظرنَا إلى الإنجازاتِ العلميّةِ الّتي حَققَها اليونانيونَ، وإلى الآثارِ الماديّةِ الّتي خلفوهَا، لمِا وجدنَاها تَمتازُ كثيراً منْ تلكَ الّتي تَركْتها لنا الحضاراتُ الشّرقيّةُ الأقدمُ منها عهداً؛ أيْ في المعارفِ العلميّةِ بمعناها 'العقليّ' البحت؛ فقدْ كانتْ لدى اليونانييّن قدرةً هائلةً على التّعميمِ، جَعلتْهُم لا يهتمُّونَ بالأمثلةِ الجزئيّةِ لأيَّةِ ظاهرةٍ، وإنّما يُركِّزونَ على أعمِّ جَوانبِها، أو على قانونِها العامِ؛ فهم –على سبيلِ المثالِ– لا يَبحثونَ في ذلكَ المربعِ الّذي يُكوّنهُ سقفُ بيْتٍ مُعيَّنٍ أوْ حقلٌ مَزروعٌ، بلْ كانَ ما يَهمُهم خصائصُ 'المربعِ بشكلٍ عام' أيْ المربعُ في حدِّ ذاتهِ، بغضِ النّظرِ عنِ الجزئيّاتِ الّتي يتحققُ فيها، بلْ حتّى ولو لمْ يَكُنْ مُتحقّقاً في الواقعِ على الإطلاقِ"[(3)]، فالعلمُ لا يكتفي بحقائقَ مفككةٍ وإنْ تراكمتْ عبرَ الزّمنِ، وإنّما يحرصُ أنْ يكونَ مُنظماً تَحكمُهُ قوانينَ نظريّةٌ عامةٌ، تُساعدُ الباحثينَ على فهمِ وتفسيرِ القضايَا والظّواهرِ المختلفةِ، ثمّ القياسُ عليها، وهوَ ما يُحسبُ للتفكيرِ الإبداعيِّ في حضارةِ اليونانِ، حيثُ صنعَ الحدَّ الفاصلَ بينَ الفكرِ اليونانيِّ، وكلِّ تفكيرٍ سابقٍ لهُ، وهو ما كانَ لَه بالغَ الأثرِ، إذْ أحدثَ تأثيراً بادياً للعيانِ، دلّ عليه المدُ الذّي اجتاحَ الحضاراتِ اللّاحقةِ والمجاورةِ لحضارةِ اليونانِ.

6. الحضارةُ الرّومانيّةُ:

عجلةُ الزّمنِ لا تتوقفُ، وتعاقبُ الحضاراتِ سُنّةُ الكونِ، وكثيراً ما تقتاتُ حضارةٌ وتنهضُ على أنقاضِ حضارةٍ أُخرى، و"إذا كانَ الأمنُ والسّلامُ أكثرَ ملاءمةً لإنتاجِ الآدابِ والفنونِ مِنَ الحروبِ والقلاقلِ، فإنَّ الحَربَ والهزّاتِ الاجتماعيّةَ العنيفةَ تُزيلُ الثّرى مِنْ حولِ نباتِ الفِكرِ؛ وتُغذّي البذورَ

(1) فؤاد زكريا، التّفكير العلميّ، ص: 87.

(2) أمنة بعلى، أسئلةُ المنهجيّةِ العلميّةِ، ص: 22.

(3) م. س، ص: 94.

المدخل

الّتي تَنضجُ في أوقاتِ السّلمِ"[1]، وروما الّتي لم تكنْ تأمنْ على دولتِها مادامَتْ مِنْ ورائِها حضارةٌ عظيمةٌ لا يَفصلُها عنها إلَا بحرٌ ضيّقٌ، بَادرتْ بحروبِها وغزتْ بلادَ اليونانِ، وفيها تحركتْ نزعةُ روما الاستعماريّةُ في التّملّكِ، غيرَ أنَّ السّحرَ انقلبَ على السّاحرِ، حينَ انهزمتْ حضارةُ القوةِ، أمامَ قُوةِ الحضارةِ، حيثُ "طَغى هذا الغزوُ على الفّنِ الإيطاليِّ، فنبذَ صفاتِهِ الأصليّةَ، وطرازَهُ الوطنيَّ، واستسلمَ إلى الفنانينَ اليونانِ وإلى الموضوعاتِ والأشكالِ اليونانيّة"[2]، إلَا أنّ ذلكَ لا يَمنعُ مِنَ القولِ، أنّ للرومانِ صنيعَهم الحضاريّ الماديّ والمعنويّ، فعلى نقيضٍ مِن بلادِ الرّافدين الّذين اهتموا بالمباني الخاصةِ، أو مِن الفراعنةِ الّذين اهتموا بمدنِ الموتى، اهتمَ الرّومانُ بالبناء الدنيويِّ العامِ منه أكثرَ مِن الخاصِ، فازدهرتْ صُروحُ المسارحِ والمعابدُ والطرقاتُ والسّدودُ والخزاناتُ والحماماتُ... وكثيرٌ منها بقيّ صالحاً حتّى اليومَ، وكان لهم أثرُهم أيضاً في مجالِ الفنونِ، وإنْ "لمْ يكنْ الرُومانُ بالطّبعِ أمةَ فنونٍ، وقدْ أصبحُوا كذلكَ مُقتفينَ أثرَ اليونانِ فَأخذُوا نَموذجاً مِنْ فاجعتِهم وقصصِهم الهزليّةِ، ومَلاحِمِهم وأناشيدِهم وأشعارِهم الفلسفيّةِ، والعاميِّةِ، والتّاريخيِّةِ، ومَزجُوهَا بِما فيهم من صفاتِ الصَّبرِ والشّهامةِ، فنبغَ فيرجيل، وهوراس، وأُوفيد، وتيبول، وبربروس، وتيت ليف، وشيشرون أخطبُ خطيبٍ..."[3] وأيّا كان، فالحضارتانِ اليونانيّةِ والرّومانيةِ مُتقاربتانِ مكاناً وزماناً، ومُتشابهتانِ عمراناً وفنوناً... غير أنّ الأصلَ يظلّ صاحبَ الفضلِ، فالأولى إبداعٌ، والثّانيّة تقليدٌ في أغلبها، وشتّانَ بينَ الاثنتينِ.

(1) وِل وَايرِيْل ديورانت، قصة الحضارة، ج2، مج 3، تر: محمد بدران، دار الجيل للطبع والنّشر، بيروت، لبنان، (د،ط)، (د،ت)، ص: 48.

(2) وِل وايْرل يورانت، قصة الحضارة، ج1، مج 3، تر: محمد بدران، دار الجيل للطبع والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ص: 193

(3) شارل سنيوبوس، تاريخ حضارات العالم، ص:216.

ثالثا: التّفكيرُ الإبداعيّ فريضةٌ في الحضارة الإسلاميّة.

يستدعي الحديثِ عنِ الحضارةِ الإسلاميّةِ والفكرِ الإسلاميِّ، أنْ يَتحدثَ عنْ حالِ العربِ قبلَ مجيءِ الإسلامِ، قصدَ الإلمامِ بحالِ البلادِ الّتي انطلقتْ منها الحضارةُ الإسلاميّةُ، وبحالِ العالمِ الّذي كانَ يُحيطُ بها، فلَا مناصَ مِنْ حدوثِ تجاوبٍ بينَ القديمِ والحديثِ في هذه الحالِ، فلكلِّ إمرِىء مِنْ دَهرِهِ ما تَعودَ، لاسيمَا؛ وهذه العاداتُ تُغذّيها العصبيّةُ الجاهليّةُ،"على أنّه كانتْ للعربِ في الجاهليّةِ صفاتٌ طيبةٌ حميدةٌ، كالشّجاعةِ والنّجدةِ وإقراءِ الضّيفِ، واحتمالِ الشّدائدِ، إلى جانبِ الفصاحةِ"[1]، وإنّمَا قولُهُ: 'علَى أنّهُ'؛ إشارةٌ إلى أنّ هذَا الجَانبَ المشرقَ في خِلالِهم، يَتنازعُهُ جانبٌ مُظلمٌ؛ بعدَ أنْ "تَوزَعَتْهمْ الأديانُ المختلفةُ، وعدَّدُوا الأربابَ، وعَقلُوا عُقولَهم عنِ التّفكيرِ، واسْتصْحَبوا العَمَى علَى الهُدى"[2]، فَعبدُوا مَا عبدَ آباؤُهُمْ وأجدادهم، شَأْنُهُمْ في ذلكَ شأنُ كلِّ إمّعةٍ، اتّبعَ مَا وجدَ عليهِ ناسَ زمانهِ.

هذا عنْ حالتِهم الدِّينيّةِ، أمّا عنْ أحوالِهم الاجتماعيّةِ، "فلمْ تكنْ بأحسنِ مِنْ حالتِهمْ الدّينيّةِ، فإنَّنَا إِذَا نَظرْنَا إلى مَا وراءَ أبناءِ العمِّ دَنِيًا، وَجدْنَا قَرابةً مَهتوكةَ السِّترِ، ورَحِماً مُقطّعةَ الأسبابِ،[...] وقبائِلَ مُتنافرةً مُتدابرةً يَتربصُ بَعضُهَا لِبعضٍ الدَّوائرَ، وقدْ بدتْ تَفشُو فِي فَريقٍ مِنهمْ فاشيةَ سوءٍ؛ مِنْ قَتْلِ الأَولادِ خِشيةَ الإملاقِ، وَأَوْدِ البناتِ أنفةً مِنَ العارِ"[3]، فِي الشّاهدِ مِنْ سوءِ الحالِ، مَا لا يحتاجُ معَهُ البحثُ شرحاً أو إضافةً، هذَا، وحَالتُهم السِّياسيَّةِ ليستْ بأفضلِ حالٍ "فليستْ لهمْ وراءَ أبناءِ العمِ رابطةٌ تُؤلّفِ بينَ قُلوبِهم، أو حكومةٌ تَجمعُهم تحتَ رايةٍ واحدةٍ؛ فكانَ مِنهمْ الخاضعُ للفرسِ كاليمنِ والمناذرةِ، ومِنهم الخاضعُ للرّومِ كالغساسنةِ، ومِنهم مَنْ لمْ يكنْ خاضعاً لحكومةٍ عامةٍ، وهمْ الأغلبيِّةُ والسّوادُ الأعظمُ، وهؤلاءِ كانُوا يَدينونَ لرؤساءِ قبائِلهم ويستنصرونَ بعصبياتِهم"[4]، ومِن هذا

(1) أبو زيد شلبي، تاريخ الحضارة الإسلاميّة والفكر الإسلاميّ، مكتبة وهبة، القاهرة مصر، (د، ط)، 2012، ص: 32.

(2) م،ن، ص: 31.

(3) م.ن، ص: 31.

(4) م. ن، ص : 32.

المدخل

تبدتْ سوءُ حالِهم، ووقوعِهم تحتَ الاستعمارِ الرُّومانيِّ والفارِسيِّ، وحَمِيّةُ نَزْعتِهم العصبيّةِ لِقبيلتِهمْ، فأيُّ دينٍ سينتزِعِهم مِن هكذا مُستنقعٍ، وبأيّ فكرٍ سَيفعل؟

ولأنَّ جوهرَ الدّينِ يَتناسقُ معَ وصاياهِ، وجوهرُ الإسلامِ المعرفةُ، فقدْ أسسَ الإسلامُ للعقلِ، ومَكَّنَهُ أنْ يبلغَ وُسعَهُ مِنَ التّفكيرِ لاكتسابِ وتَحصيلِ المعارفِ والعُلومِ، و"القرآنُ الكريمُ لا يَذكرُ العقلَ إلّا فِي مقامِ التّعظيمِ والتّنبيهِ، إلى وُجوبِ العملِ بهِ، والرُّجوعِ إليهِ، ولا تأتِي الإشارةُ إليهِ عارضةً ولا مُقتضبةً في سياقِ الآيةِ، بلْ هي تأتي فِي كلِّ موضعٍ مِنْ مواضِعِها، مُؤكدةً جازمةً باللّفظِ والدّلالةِ[1]، لقدْ جاءتْ الدّعوةُ إلى التّفكرِ في القرآنِ الكريمِ صريحةً ومقصودةً، في كثيرٍ مِنْ آياتِه، فوردَ لفظُ التّفكرِ ومَا يُشتَقُ مِنهُ تِسع عشرةَ مرةٍ"[2]، ومِنْ خصائصِ العقلِ الإنسانيِّ أنَّ وظائفَهُ تَتعدّدُ تَعدُّداً يَتناسبُ ومَا تُمليهِ عليه سُنّةُ وُجودِهِ، مِنْ أجلِ ذلكَ لمْ يَنحصرْ خطابُ العقلِ في القرآنِ الكريمِ، بلْ يَعم لكلّ ما يَتسعُ بهِ الذّهنُ الإنسانيُّ، فنجد:

• العقلُ مناطُ تشريفٍ وتكليفٍ، قالَ تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ الإسراء (70) وإنّما التّفضيلُ بالعقلِ الّذي هو عُمدةُ التّكليفِ.

• خِطابَهِ إلى العقلِ الوازعِ "ليستجيشَ فيهِ الاستجابةَ والتّسليمَ"[3]، قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (164) الإسراء، فيَكتشفُ مِن خلالِ إثارةِ تفكيرِهِ سُننَ بناءِ الكونِ، فيفهمَ إذّاكَ واجبَهُ في الاستخلافِ والعمارة.

(1) عباس محمود العقاد، التّفكير فريضة إسلاميّة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 6، 2007، ص : 3.

(2) ناصر محمود إسليم، توظيف نمط التّفكير الإبداعيّ في ضوءِ القرآن الكريمِ في تَدريس التّربيّة الإسلاميّة، مجلة كليّة التّربيّة، ج 1، ع 176، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، ديسمبر 2017، ص: 46.

(3) علي جريشة، منهج التّفكير الإسلاميّ، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط1، 1988، ص : 13.

• بالعقلِ يَربطُ القرآنُ الواقعَ بالمثالِ: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾ (43) العنكبوت.

• الإسلامُ جعلَ التّفكيرَ فرضَ كفايةٍ، حينَ الحاجةِ للاجتهادِ ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ التوبة (122).

• مِنَ العباداتِ مَا لَا يَتحقّقُ إلَا مَعَ حُضورِ الذِّهنِ: ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ (1) الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ(2)﴾ المؤمنون، فشتانَ بينَ صلاةِ خُشوعِ حضرَ فيها الذّهنُ، وبينَ صلاةِ رياضةٍ لمْ تَتحركْ فيها إلَا العَضلاتُ.

• عقلٌ مُدركٌ يُطالِبُهُ الإسلامُ التّبصرَ بالتّأملِ والتّدبرِ، يقولُ جَلَّ وعلَا: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ﴾ الأنعام (50)، ويقولُ سبحانَه وتعالى: ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ﴾ الأنعام (191).

هذا غيضُ آياتٍ مِنْ فيضِ القرآنِ، تَبدو فيها جليّا عنايةُ الإسلامِ بالعقلِ المفكرِ، و"بِهذهِ الآياتِ ومَا جرَى مجرَاهَا، تقررتْ ولَا جرمَ فريضةُ التّفكيرِ في الإسلامِ، وتَبيَّنَ مِنها أنَّ العقلَ الّذي يَعصِمُ الضّميرَ، ويُدرِكُ الحقائقَ، ويُمَيِّزُ بينَ الأمورِ، ويُوازِنُ بينَ الأضدادِ، ويَتدبرُ، ويُحسِنُ الأدكارَ والرَويَّةَ، وأنّهُ هوَ العقلُ الّذي يُقابلُهُ الجمودُ والعنتُ والضَّلَالُ"[1]، ولهذَا تَتجلّىَ عنايةُ الإسلامِ بالعقلِ مِنْ خلالِ مظهرين: الأوّلُ جلبُ المنافعِ إليهِ، والثاني درْءُ المفاسدِ عنهُ، فبعدَ أنْ كانتْ "مظاهرُ الحياةِ العقليَّةِ في الجاهليّةِ هي اللّغةُ والشِّعرُ والأمثالُ والقصصُ، وهيَ فقط مَظاهرُ عقلِهم، أمَّا العِلمُ والفلسفةُ فلا أثرَ لَهمَا عندَهم،[...] نعمْ كانَ عندَهَم معرفةٌ بالأنسابِ، ومعرفةٌ بالأنواءِ والسّماءِ، ومعرفةٌ بشيءٍ مِنَ الأخبارِ، ومعرفةٌ بشيء مِنَ الطّبِ، ولكنْ مِنَ الخطأِ البَيِّنِ أنْ تُسمَى هذِه الأشياءُ عِلماً، فإنَّ مَا كانَ عندَهم مِنْ هذا القبيلِ لَا يَتعدى معلوماتٍ أوّليةٍ ومَلحوظاتٍ بسيطةٍ، لا يَصحُ أنْ تُسمى علماً"[2]،

(1) عباس محمود العقاد، التّفكير فريضة إسلاميّة، ص: 11.

(2) أحمد أمين، فجرُ الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت)، ص: 57.

فهي تَفتقدُ خاصيّةَ التّعميمِ في العُلومِ، وقدْ سبقَ وأتينا على بيانِ أهميتِها، في محطةِ حديثنا عنْ حضارةِ اليونانِ وكيفَ أحدثَتْ -بفضلِ امتلاكِها القدرةَ على التّحليلِ النّظريّ- الفارقَ بينَ الحضارةِ اليونانيّةِ وباقي الحضاراتِ، ولأنَّ العلومَ والمعارفَ حَجَرُ زاويةٍ في بناءِ الحضارةِ، كلِّ حضارةٍ، فقدْ جَعلَ الإسلامُ العلمَ السّبيلَ الأوَّلَ الّذي يَسلكُهُ العقلُ في جلبِهِ لمنافعهِ، معَ تنوعِ وُجوهِ الإفادةِ مِنهُ، "جاءَ الإسلامُ فأفادَ الحركةَ العلميّةَ مِنْ وجوهٍ:

الأوّلُ : أنّ نشرَ الدّينِ كانَ يَستتبعُ الحاجةَ إلى القارئينَ الكاتبينَ، فقدْ كانتْ آياتُ القرآنِ تُكتَبُ، ويَتلوهَا مَنْ يعرفُ القراءةَ على مَنْ لمْ يعرفْ.. وقدْ وردَ، أنّهُ في غزوةِ بدرٍ "كانَ فِداءُ بَعضِ الأَسرَى الّذينَ يَكتبونَ، أنْ يُعلِّموا عشرةً مِنْ صبيانِ المدينةِ الكتابةَ"[1] ، فالتَّعليمُ وسيلةٌ للدعوةِ، وهو أوّلُ مَا نُصَّ عليهِ فِي القرآنِ الكريمِ، يَقولُ شوقي في نَهجِ بُرْدَتِهِ:[2] (البسيط)

ونُودِيَ اقرأْ تعالى اللَّهُ قائلُها ... لم تتصلْ قبلَ مَن قيلتْ له بفمِ

فمدحُ شوقي لرسالةِ طلبِ العلمِ، إنّمَا هوَ مَدحٌ لنهجِ الإسلامِ واقتباسٌ مِنْ قولهِ سُبحانَهُ وتعالى : ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ العلق (1)، على أنّ الآيات الّتي جاءتْ في الحثِ على العلمِ كثيرةٌ.

ومِنْ مظاهرِ مُمارسةِ ذلكَ "حثَّ النَّبيُّ -صلى اللّه عليه وسلم- بعضَ أَصحابِهِ أنْ يَتعلمُوا لغةً غيرَ اللّغةِ العربيّةِ، لما دعتْ الحاجةُ إلى ذلكِ بعدَ انتشارِ الإسلامِ"[3]، لهذا وردتْ 'إقرأ' في القرآن الكريمِ بالمطلق، دونَ تَخصيصٍ لعلمٍ مُفيدٍ على حِسابِ آخر.

أمّا الوجه "الثّاني: "فمِمَا أَثَّرَ بِهِ الإسلامُ فِي الحركةِ العلميّةِ أنَّهُ نَشرَ بينَ العربِ كثيراً مِنَ التَّعاليمِ،[...] فَرفعتْ مِنْ مُستواهُم العَقليِّ، كمَا نشرَ بينَهم كثيراً مِنْ أحوالِ الأُممِ الأُخرى وتاريخِها"[4]، ومَا جاءَ بهِ الإسلامُ مِنْ قصصِ الأولينَ، فعلى سبيلِ الاعتبارِ.

(1) أحمد أمين، فجرُ الإسلام، ص: 163.

(2) أحمد شوقي، الشّوقيات، ج1، دار الكتاب العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص: 165.

(3) م.س، ص.ن.

(4) م. ن، ص: 164.

أمّا الوجه "الثّالثُ : فهو شيءٌ آخرَ للإسلامِ، كانَ لهُ أثرٌ كبيرٌ في الحياةِ العقليّةِ، وهُوَ أنَّهُ سَلكَ في دَعوتِهِ إلى الإيمانِ باللّهِ وصِفاتِهِ مِنْ علمٍ وقدرةٍ ووحدانيّةٍ مسلكاً يُثيرُ العقلَ، وهُوَ الدّعوةُ إلى النّظرِ إلى مَا فِي العالمِ مِن ظواهرٍ"[1]، إنّها معادلةُ الإسلامِ، أَطرافُها :عقلٌ مستثَارٌ مُفعّلٌ بالتّفكيرِ، يُوَجِهُه علمٌ نافعٌ نحوَ العبادةِ السّليمةِ، ونحوَ البنّاءِ في إتقانٍ وإبداع.

وقدْ كانَ لذلكَ أَثرُهُ البعيد، فبينَما "افتقدَتْ أُوروبَا لفترةٍ مِنَ الزّمنِ المعارفَ وطرائقَ البحثِ بعدَ انهيارِ الإمبراطوريّة الرّومانيّة، كانَ العربُ في هذه الفترةِ المظلمةِ مِنْ تاريخِ الغربِ، هُمْ حَمَلَةُ مِشْعلِ العلمِ والبحثِ العلميِّ إلى أوروبا، والفضلُ في ذلك عادَ إلى النّصِ القرآنيّ، الّذي بَهرَ القلوبَ وثَوّرَ العُقولَ بمنهجِه الرّبانِي الشّاملِ"[2]، فبعدَ اتساعِ دولةِ الإسلامِ، واتصالِ العربِ بغيرِهم مِنَ الأممِ، أفادوا مِنَ الحضاراتِ الّتي اطلعوا عليها، لاسيمَا الحضارتينِ اليونانيّةِ والفارسيّةِ وأضافوا إليها، حينَ "اتبعوا في إنتاجِهم العلميِّ أساليبَ مُبتكرةً في البحثِ، فاعتمدُوا على الاستقراءِ والملاحظةِ والتّدريبِ العلميِّ للوصولِ إلى النّتائجِ العلميّةِ، فنبعَ في العلومِ الخوارزميّ وابنُ الهيثم، والرّازيّ وابن سينا وغَيرُهم"[3]، فقادَ العربُ في عصورِ نُورِهم مَوكبَ الحضارةِ، إذِ امتثلُوا لتعاليمِ الإسلامِ وقيمِهِ، فأخذُوا بأسبابِ الحضارةِ يَتقدمُها التّفكيرُ الإبداعيُّ.

في ضوءِ مَا تَقدَمَ؛ مِنْ استعراضٍ لأبرزِ محطاتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وتَجلياتهِ في العُصورِ القديمةِ، ومَا شهدتْهُ هذه العصورُ مِنْ حضاراتٍ سادتْ وبادتْ، أَوحى ذلكَ لنا بعديدٍ مِنَ النّقاطِ المهمة تَقعُ تَحتَ خانةِ الملحوظاتِ الّتي تَخدِمُ مَوضوعَ البحثِ، لعلَّ أَبرزَهَا:

• كانَ التّفكيرُ سبيلَ الإنسانِ البدائيِّ، حينَ دَفعتْهُ الحاجةُ إلى إبداعِ مَا يُعينُهُ على البقاءِ حيّاً، إذْ وجدَ نفسَهُ وسطَ عالمٍ يَعجزُ عن تَفسيرِ وفهمِ أغلبِ ما يَتحرّكُ فيه مِنْ أحداثٍ حولَهُ، فلمْ يَجدْ إلا التّفكيرَ مُفسّراً، ليحسَّ أمامَ عالمِه بالأمانِ.

(1) م أحمد أمين، فجرُ الإسلام، ص: 164.

(2) أمنة بعلى، أسئلة المنهجيّة العلميّة في اللّغة والأدب، ص: 23.

(3) م ن، ص.ن.

التّفكيرُ الإبداعيُّ في الفِكْرِ القديمِ

المدخل

• في حياةِ الإنسانِ البدائيِّ درسٌ على قدرٍ بالغٍ مِنَ الأهميّةِ، تدلُ عليه نماذجٌ مِنَ القبائلِ البدائيّة الّتي تحيا بَيننَا اليومَ في أحراشِ إفريقيا، وغاباتِ الأمازونِ، ففي حينِ تَوقفَ إبداعُ شُعوبِها، واكتفتْ بحياةٍ يُقدسُ ويُقلدُ فيها النّاشئةُ عاداتِ القبيلةِ، تقليداً يَفصلُهم عنِ التّفكيرِ والإبداعِ وعن العالمِ الخارجيّ، الّذي ظلَّ يَتقدمُ مِنْ أَوّلِ عَهدِ الإنسانِ القديمِ بالحضاراتِ إلى اليومِ، ظلَّ الإنسانُ البدائيُّ بدائيّاً، وكأنَّ ساعةِ الزّمن ظلّتْ مُتوقفةً عندهُ، فقط لأنّهُ قتلَ التّفكيرَ بتحفيظِ العاداتِ وتَقليدِها.

• لا تقومُ الحضارةُ إلّا وقدْ استوفتْ حظَّها مِنْ الأُمورِ المعنويّةِ، فلمْ تقصِرْ وتوجِه تفكيرَها الإبداعيِّ خدمةً لِنِتاجَها الماديِّ فقط، بل أولتْ اهتمامَها أيضاً وصَرفتْه نحوَ جانبِها الرّوحيّ.

• كسرتْ بلادُ الرّافدينَ عصى السّبقِ، حينَ أقامتْ أوّلَ حضارةٍ إنسانيّة في تاريخِ العالم، وإنّما ذلكَ لأنّها كانتْ السّباقةَ للتّفكيرِ والإبداعِ.

• لأنّ التّفكيرَ عندَ الإنسانِ جوهرٌ لا يتوقفُ، ظلّ الإنسانُ القديمُ يُضيفُ ويَتميَّزُ في كلّ حضارةٍ عن الأخرى، فإنْ سبقوهُ في مجالٍ عادَ وأضافَ إليه، وإنْ لم يسبقوهُ ابتدعَ من ميادينِ العلمِ ما يتناسبُ وخصوصيّة ظروفِهِ وحياتِه، كذلكَ كانَ بناءُ المصريينَ القدامى للأهراماتِ، ولممارستِهم علمَ الكيمياءِ بغرضِ تَحنيطِ مَوتاهِم مِنَ الملوكِ.

• التّفكيرُ الإبداعيُّ معَ الفنيقيينَ أَبحرَ بهم مِن سواحلِهم الضيّقةِ، إلى واسعِ البلادِ وراءَ المحيطاتِ تُجاراً فاتحين مُستكشفينَ.

• مِن خلالِ تَتبعِ سيَّرِ حضاراتٍ، على غرارِ حضارةِ الهندِ والصّينِ والفرسِ، يَجدُ الباحثُ أنّها اعتازاتْ في بناءِ كيانِها الحضاريِّ، تَشريعاتٍ تُنَظِمُ حياةَ شُعوبِها، فاجتهدَ حُكماؤُها وَوضعُوا مَا اعتبرُوها دياناتٍ، اعتنقتْها شُعوبُها وقدَستْها، وإنْ لمْ تَرقَ لتُغنيَّ عن دياناتِ السّماءِ، وما كانَ لها ذلكَ!.

• أثبتَ غزوُ الرّومانِ لليونانِ وتأثرَ الغازِي بالمغزوِ على غيرِ العادةِ –حتّى كادتْ تتحولُ حضارةُ الرّومانِ إلى نسخةٍ يُونانيّة– أنَّ التّفكيرَ الإبداعيَّ قوةُ الحضارةِ وجوهرُها، وأنَّه أَهزمُ لحضارةِ القوةِ، فحضارة اليونان أَهزمُ لقوة الرومان.

• مَنهجُ الشّريعةِ الإسلاميّةِ المستمدُ مِنَ الكتابِ والسّنةِ، زاخرٌ بدلالاتٍ واضحةٍ وصريحةٍ، تُوجِهُ العقلَ المسلمَ للتّفكيرِ والإبداعِ، وتَقيهِ مَزالقَ التّقليدِ والجمودِ، في جميعِ جوانبِ الحياةِ، قال المولى تبارك وتعالى: ﴿مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ﴾ الأنعام (38).

وهنا نتساءلُ: كيفَ هو واقعُ والتّفكير في أمّةِ 'إقرأ'؟ أمَّةٌ كفلَتْ لها رسالةُ الإسلامِ أسسَ العنايّةِ بالعقلِ، مِن خلالِ مَنهجٍ تعليميٍّ، دعامتُه الأساسُ تفعيلُ التّفكيرِ الإبداعيِّ، سَنُجيبُ عن هذا السّؤالِ حين التّعرفِ في الآتي مِنَ البحثِ، على التّفكيرِ الإبداعيِّ في الحضارةِ المعاصرةِ.

الفصل الأوّل : في 'التّفكيرُ الإبداعيّ'

أوّلا: 'التّفكيرُ والإبداعُ' فِي مَعَاجمِ اللّغةِ، وكُتب أهلِ الاصطلاحِ.

ثانياً: التّفكيرِ الإبداعيّ بينَ المكوّناتِ الدّاخليّةِ والمؤثراتِ الخارجيّة.

أولا: في 'التّفكيرُ الإبداعيُّ'.

مِنْ منطقةِ المعجمِ الّذي يُتابعُ الدّوالَ في أصلِ المواضعةِ أولاً، ثُمَّ سياقاتِ التّعاملِ ثانياً، يَتحركُ البحثُ للاتصالِ بالدّرسِ المصطلحيِّ، وذلكَ لتحديدِ حيِّزِه الدّلاليِّ المعرفيّ.

1. 'التّفكيرُ' و'الإبداعُ' في معاجمِ اللّغةِ.

لغةُ العربِ هي لغةٌ اشتقاقيّةٌ، بلْ إنَّها لغةُ الاشتقاقِ الأُولى، والنّظرُ في المعجمِ العَربيّ يُزودُنَا بالكثيرِ عنْ مُصطلحِ 'التّفكيرِ الإبداعيِّ'، فالتّحديدُ المعجميُّ هُوَ أقربُ السُّبلِ للدخولِ إلى المجالِ البحثيّ في المجملِ، إذّاكَ، يَبدأُ البحثُ في تحديدِ وحدة 'التّفكيرِ' ثمّ 'الإبداعِ' لغةً.

والتّفكيرُ، في 'الصّحاح' وردَ في مادةِ 'فكر'، "التَّفَكُّرُ: التّأَمُّلُ، والاسمُ الفِكْرُ والفِكرةُ. والمصدرُ الفَكرُ بالفَتحِ. قالَ يعقوبُ: والفتحُ فيه أَفصحُ مِن الكَسرِ، وأَفْكَرُ في الشّيءِ وفَكَّرَ فيه، وتَفَكَّرَ بمعنًى، ورَجُلٌ فكّيرٌ كثيرُ التّفكرِ"[1]، الفَكرُ أفصحُ مِنَ الفكرِ، غيرَ أنَّ ذائقةَ الاستعمالِ اختارتْ الفِكرَ بالكسرِ للتّعبيرِ عَنْ تَردُدِ العقلِ لطلبِ المعاني، وفكيرٌ صيغةُ مُبالغةٍ لِمَنْ زاولَ عقلُه التّدبرَ والتّفكرَ.

وفي المادةِ نَفسِها ' فَكَرَ' جاءَ في لسانِ العربِ:

"إعمالُ الخاطرِ في الشّيءِ، قالَ سيبويه: ولَا يُجمعُ الفِكْرُ ولَا العِلْمُ ولَا النَّظرُ"[2]، والفِكرُ لَا يُجمعُ لأنَّهُ يَتضمنُ معنى الجمعِ دالًا على الجنسِ، ولَه مُفردٌ يُشارِكُه في لفظِهِ ومعناهِ، ويَتميَّزُ عنه بزيادةِ تاءٍ مربوطةٍ، ومِنْهُ "الفِكرُ والفكرةُ"[3].

وبالوصولِ إلى 'المعجم الوسيط':

يُقال "(فَكَرَ) في الأَمْرِ فِكْراً: أعملَ العقْلَ فيه، وَرتَّبَ بعضَ مَا يَعلمُ ليصِلَ بِهِ إلى مَجهولٍ،... ولي في الأمرِ فِكْرٌ: نَظَرٌ ورويَّةٌ.

(1) الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: إميل بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص: 501.

(2) ابن منظور، لسانُ العرب، مج8، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص: 76.

(3) م.ن، ص: 77.

والتّفكيرُ: إعمالُ العقلِ فِي مشكلةٍ للتّوصُّلِ إلى حلّها"[1]، فمِنْ بديعِ العربيّة وثَرَائِها، ليسَ تعدّدِ دلالةِ اللّفظِ الواحدِ فَحَسْبُ، وإنّما خروجُ المفردةِ مِنْ خطِّ سيرٍ مُحدّدٍ، حينَ تَتطورُ فترسمُ لنَفسِها ظلالَ معانٍ جديدةٍ، فقدْ تَجاوزَ التَّفكيرُ كونَهُ عمليّةً ذهنيّةً، بِقصدِ التّدبرِ والوصولِ إلى مَجهولٍ، إلى تفكيرٍ يبحثُ عنْ حلولٍ لِمَا يَعتَرِضُ الحياةَ البشريّةَ مِنْ مشاغلَ ومشاكلَ، في صورةٍ مِنَ الإبداعِ.

الإبداعُ لغةً:

جاءَ 'بَدَعَ' وما اشتُقَ مِنه في معاجمِ التُّراثِ العربيِّ بمعانٍ عديدةٍ، غيرَ أنَّ البحثَ سَينتقي منها مَا يَجري مَجرى مَوضوعِ البحثِ، **فجاءَ في 'الجمهرةِ':**

"بَدَعْتُ الشّيءَ: إذا أنشأتُه، واللّه عزّ وجلّ بديعُ السّمواتِ والأرضِ أيْ مُنشِئُها، وتقولُ العربُ: لستَ بِبِدْعٍ فِي كذَا وكَذَا، أيْ لستَ بأوّلِ مَنْ أصَابَهُ هذا؛ وهوَ مِنْ قولِه عزَّ وجلَّ: ﴿قُلْ مَا كُنتَ بِدْعاً مِن الرُّسلِ﴾ الأحقاف (9)، واللّهُ أعلمُ بكتابِه"[2]، فلمْ يَكنْ أوّلَ مُرسَلٍ، ولكنْ كانَ خاتمَهم.

وفي لسانِ العربِ في وحدة ' بدع':

"البديعُ مِنْ أسماءِ اللّهِ تعالى لإبداعِه الأشياءَ وإحداثِهِ إيّاهَا، وهو البديعُ الأوّلُ قبلَ كلِّ شيءٍ، بمعنى مُبدعٌ أَو بَدَعَ الخَلْقَ أَيْ بَدَأَهُ، واللّهُ تَعالى ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ البقرة (117) أيْ خَالِقُهما ومُبدِعُهُما، قالَ أبو إسحاق: يَعني أنْشأَهُما على غيرِ حِذاءٍ ولَا مثالٍ، إلَا أنَّ بديعاً مِنْ بَدَعَ لَا مِنْ أَبْدَعَ، وأبدعَ: أكثرَ في الكلامِ مِنْ بَدعَ، ولو استعملَ بدَعَ لَمْ يَكنْ خَطَأً، فَبديعٌ فعيلٌ بمعنى فاعلٌ، مِثلَ قديرٍ بمعنى قَادِرٌ"[3]، غيرَ أنَّ بَينهما فروقٌ؛ فَفي بديعٍ مُبالغةٌ ليستْ في أبدعَ ومُبدعٌ، وهو البديعُ سُبحانَهُ وتَعالى، وهُنا أيضاً تُفرِّقُ المعاجمُ بينَ أبْدعَ الإنسانُ وتَبدَّعَ، "وأبدعَ الشّاعرُ جاءَ بالبديعِ"[4]، وكلّما أبدعَ الشّاعرُ تَحققَتْ فيه فحولةُ الشّعرِ، وابْتَدَعَ وتبدَّعَ: أَتَى بِبِدْعةٍ و منه قوله

(1) إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، دار الأمواج، ط1، بيروت، لبنان، ص:698.

(2) ابن دُريد، جمهرةُ اللّغة، ج2، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص: 297

(3) ابن منظور، لسانُ العرب، ص: 7.

(4) الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، ص: 37.

تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا﴾ الحديد (27)[1]. 'فرهبانيّةً' ليستْ منصوبةً لأنّها معطوفةٌ على (رحمةً)، بلْ لأنَّ قبلَها فعلٌ محذوفٌ تقديرهُ ابْتدَعوا؛ وإنْ كانَ هذا الابتداعُ منهم، مَرَدُّهُ خوفُهم مِنْ عصيانِ اللّهِ، فَالزمُوا أنفسَهم بِمَا لمْ يُلزمْهم بهِ سبحانه وتعالى، فابتدعُوا بذلكَ ما ليسَ في الدّين.

ومِنه قولُ رؤيّة (الرّجز) :[2]

إنْ كُنتَ للّهِ التّقِيَّ الأَطْوعَا ... فليسَ وجْهَ الحَقّ أنْ تَبَدَّعَا

فشتانَ بينَ الإبداعِ والتّبدعِ، فالأوّلُ في الإسلامِ محمودٌ مطلوبٌ، والثّاني مذمومٌ مَتروكٌ، ولاسيمَا في أمورِ الدِّين، لأنَّ مِنهُ البِدع؛ "والبِدْعةُ: الحدثُ في الدّينِ بعدَ الإِكْمَالِ"[3]، فالشّيءُ إذَا جاوزَ حَدَّهُ انقلبَ إلى ضدّهِ.

هذا وقدْ جاءَ في كتابِ التّعريفاتِ للشّريفِ الجرجانيّ: "وبينَ الإبداعِ والابتداعِ أنَّ الإبداعَ عبارةٌ عنْ الخُلوِّ عنِ المسبوقيّةِ بمادةٍ، والابتداعُ عبارةٌ عنِ المسبوقيّةِ بمادةٍ"[4]، فأبدعَ اللّهُ وابتدعَ بفضلهِ الإنسانَ، يقولُ محمد النّابلسيِّ في كتابهِ 'أسماءُ اللّهِ الحسنى': "إنّ طريقةَ الخلقِ أو تَصميمَهُ يُفسِحُ المجالَ للإنسانِ أنْ يَبتدعَ"[5]، وبنعمةِ العقلِ كانَ إبداعُ الإنسانِ مقصوداً، فكانَ التّفكيرُ الإبداعيُّ.

(1) ابن منظور، لسانُ العرب، ص: 7.

(2) م.ن، ص.ن.

(3) الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، ص: 438.

(4) ربى ناصر المصري الشّعرانيّ، الإبداعُ في التّربيّةِ المدرسيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (دط) 1430هـ، ص: 21.

(5) م.ن، ص.ن.

2. 'التّفكيرُ الإبداعيُّ' في كُتبِ أهلِ الاصطلاحِ:

لَا يكفي الوقوفُ على مُصطلحِ ' التّفكيرِ الإبداعيِّ' في مَعاجمِ اللّغةِ، للكشفِ عنْ دلالتِهِ، وضَبطِ مفهومِه، باعتبارِهِ ضرورةً مُلحةً، لتحديدِ وجْهَةِ البحثِ، ورسمِ مَعالمِهِ رسماً دقيقاً، لأنَّ[1]:

الكلمة

في صفحة القاموس مثل وردة ملثمة

عطورها خفية مطلسمة

ألوانها مستورة مثلَ الظّلال المبهمة

ويَرفعُ البحثُ اللِّثامَ عنْ مُصطلحِ التّفكيرِ، إذِ "المصطلحُ ليسَ مُجردَ وحدةٍ مُعجميّةٍ اعتياديةٍ، وإنّما مسألةٌ مَعرفيّةٌ مُجمعٌ عليها في الأغلبِ، فهو 'أبجديّةُ التّواصلِ'"[2]، إنّه مِفتاحٌ في مَجالِه، وقد تَعدَدَتْ تَعريفاتُ التّفكيرِ، سواءً في الفكرِ العربيِّ، أو في الفكرِ الغربيِّ، باعتبارِهِ عمليّةً ذهنيّةً تُمثِلُ أعلى مراتبِ النّشاطِ العقليِّ، إذْ يُعَدُّ أَعقدَ أنواعِ السّلوكِ الإنسانيِّ، فما حققتْهُ الإنسانيّةُ مِنْ تطورٍ –هو ببساطةٍ– نِتاجُ التّفكيرِ.

أ/ مصطلح التفكير:

وفيه "يَفترضُ دي بونو (De Bono) أنَّ التّفكيرَ : مَهارةٌ عمليّةٌ يُمارسُ بِها الذّكاءُ نَشَاطَهُ اعتماداً على الخبرةِ"[3]، أيْ أنّ هناكَ تفاعلٌ بينَ ذكاءِ الفردِ الفطريّ في أغلبِهِ، وبينَ خِبرتِه المكتسبةِ، وهو ما جعلَ 'خير اللّه'، يُؤكد "أنَّ التّفكيرَ هو(العمليّة الدّيناميّة) الّتي يُنظّمُ بها العقلُ خبراتِه بطريقةٍ جديدةٍ، لحلِّ مُشكلةٍ مُعينةٍ، أو هوَ إدراكُ علاقةٍ جديدةٍ بينَ مَوضوعينِ، أوْ بينَ عدةِ موضوعاتٍ، بغضِ النّظرِ عنْ نوعِ هذهِ العلاقةِ، وكذلكَ إدراكُ العلاقةِ بينَ المقدّماتِ، وبينَ العلّةِ والمعلولِ، أو السّببِ

(1) نازك الملائكة، الأعمال الشّعريّة الكاملة، مج 2، دار العودة، بيروت، (دط)، 2008، ص: 136.

(2) يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطابِ النّقدي العربيّ الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص: 43.

(3) ناصر محمود إسليم، توظيفُ نمطِ التّفكيرِ الإبداعيِّ في ضوءِ القرآنِ الكريمِ في تدريسِ التّربيّةِ الإسلاميّة، ص: 625.

والنّتيجةِ"[1]، وفي هذا التّعريفِ تأكيدٌ لفكرةِ التّفاعلِ شرطاً لحدوثِ التّفكيرِ، وبيانٌ لأهدافِ إثارةِ التّفكيرِ، الّتي يَعودُ ويُفصِلُ فيها 'إدوارد دي بونو'، فيقولُ: "أنّهُ استكشافٌ مُتبصِّرٌ للخبرةِ للوصولِ إلى الهدفِ، وهذا الهدفُ قدْ يكونُ الفهمَ، أو اتخاذَ القرارِ، أو التّخطيطَ، وحلِ المشكلاتِ، أو الحُكم على شيءٍ ما، وبالطّبعِ يأتِي مِنْ خلالِ تَفاعلِ الفردِ مع بيئتِهِ وتَأثُرِهِ بها"[2]، ومَا تَبصّرَ المرءُ في أُمورِهِ إلَا وقدْ سَلِمَ.

وكتعريفٍ إجرائِي يُورِدُ البحثُ هذا التّعريفَ المصيبِ فكراً، والممتازِ أسلوباً، "إنَّ التّفكيرَ مفهومٌ افتراضي يُشيرُ إلى عمليّةٍ داخليّةٍ، تُعزى إلى نشاطٍ ذهنيٍّ معرفيٍّ تَفاعليّ انتقائِي قصدي، مُوجّهٌ نحوَ صياغةِ حلٍّ لمسألةٍ مَا، أو اتّخاذِ قرارٍ مُعيّنٍ، أو إشباعِ رغبةٍ في الفهمِ، أو إيجادِ معنى أو إجابةٍ شافيّة لسؤالٍ مَا، ويَتعلّمُه الفردُ مِنْ ظروفِهِ البيئيّةِ المتاحةِ، ولَا يُمكنُ ملاحظةُ هذهِ العمليّةِ، بلْ يُستدَلُ عليها مِنْ خلالِ مَا يُلاحظُ مِنْ سُلوكٍ داخليٍّ أو ظاهريٍّ،.. والعملياتُ العقليّةُ تَتضمنُ الملَاحظةَ، والاندهاشَ، والإحساسَ، والإدراكَ، وتكوينِّ المفاهيمَّ، والتّذكرَ، والتّخيلَ، والتّفسيرَ، والتّمييزَ والفهمَ، واللّغةَ والإدارة"[3]، أيْ أنَّ التّفكيرَ عمليّةٌ ذهنيّةٌ، كنوعٍ مِنَ الحوارِ الدّاخليِّ، يتولّدُ من إحساسهِ بما يَلحظُهُ، ضمنَ دائرةٍ يَملكُ فيها الحريّةَ، وتُوجهُهَا قدرتُه على استحضارِ الواقعِ في عالمِ مُتَخَيّلِهِ، ثمّ بعدَ ذلك يُجرِبُ سُبلاً مُختلفةً مِنَ الأفكارِ والأقوالِ والأفعالِ، وذلك مِن مُقتضياتِ الإبداع حتّى يتّوصل إلى حلولٍ إبداعيّة.

ب/ مصطلح الإبداع:

لَا يَختلفُ مُصطلحُ الإبداعِ في تَعريفِه اللّغويِّ، عنْ تعريفِهِ الاصطلاحيِّ في شكلِه العام، فهو -حسبَ الموسوعةِ الفلسفيّةِ العربيّةِ-: "إنشاءُ شيءٍ جديدٍ أو صياغةُ عناصرَ موجودةٍ، بصورةٍ جديدةٍ

(1) محمد عبد السلام، التّفكيرِ الإبداعيِّ بينَ النّظريّة والتّطبيقِ، مكتبة نور، القاهرة، مصر، (دط)، 2020 ص :16.
(2) أمَاني ألبرت، الإبداع في الإعلان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2017، ص: 13.
(3) عصام نجيب محمود عبد الحليم، التّفكير الإبداعيّ لدى طلبةِ كليّاتِ المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه في الأدب والتّربيّة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانية فرع الآداب العربيّة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان، (د.ت)، ص: 6، 7.

في أحدِ المجالاتِ كالعلومِ والفنونِ والأدبِ"[1]، بمعنى؛ هو إبداعٌ على غيرِ مثالٍ، أو انطلاقٌ مِن موجودٍ لإيجادِ ما ليسَ موجوداً، بغضِ النّظرِ عن مجال الابتكارِ، علوماً كانَ مجالُه، أمْ فنوناً وآداباً، غيرَ أنّ "جتزلس 'Getzels' في بُحوثِه الّتي استمرتْ أكثرَ مِنْ عشرينَ عاماً، يَرى أنَّهُ لَا يُوجدُ تعريفٌ مُتفقٌ عليهِ خاصٌ بالإبداعِ، فَتعريفُ الإبداعِ يَتسمُ بالمرونةِ والسّعةِ[2]"، وهذا مَا يُفّسرُ كثرةَ التّعريفاتِ، الّتي مِنها مَا يُرّكزُ على شرطِ الخلقِ عبرِ الإتيانِ بالجديدِ، ومِنها مَا يَكتفي بشرطِ الإضافةِ قصدَ التّجديدِ.

ففي الاتجاهِ الأوّلِ يُعرِّف 'علي حمادي' الإبداعَ في كتابِه'شرارةُ الإبداعِ': بقولهِ "والإبداعُ مُصطلحٌ عامٌ يُشيرُ إلى أيِّ جُهدٍ مُتميِّزٍ، وفكرةٍ مُختلفةٍ وفِعلٍ فريدٍ، وهو غالباً مَا يُعبِرُ عنْ مُحصِّلةِ العملِ، ويُميِّزُ الفعلَ أكثرَ مِنَ الفاعلِ نفسِهِ"[3]، لِهذَا نَتعلقُ بكثيرٍ من الأفكارِ، والعاداتِ، والمنتجاتِ، والأجهزةِ الّتي نَستعملُها يومياً، ونحنُ لَا نَدرك مُبدعيها، لتَميّزِ الفعلِ على الفاعلِ، أو بالأحرى لاهتمامِنَا بالأوّلِ على حسابِ الثّانِي لأنَّ لنا في الأوّلِ مآربَ، وفي المنحى ذاتِه يُعرفُ 'شتاين' (Stein) الإبداعَ بأنّه "عمليّةٌ يَنتجُ عنها عملٌ جديدٌ، يُرضي جماعةً مَا، أو تَقبلُه على أنّه مُفيدٌ"[4]، يُضيفُ أبو زيدٍ (1985) حيثُ "الإبداعُ هو القدرةُ على التّعاملِ بطريقةٍ سهلةٍ ومُريحةٍ معَ المشكلاتِ الغامضةِ أو غيرِ المحددةِ، وإيجادُ مداخلَ جديدةٍ، وأصيلةٍ، وتجريبُ أساليبَ وتطبيقاتٍ جديدةٍ تماماً"[5] يَتجهُ التّعريفُ اتجاهَ سابقيهِ، ولكن أضافَ رَبطَهُ بالمشكلاتِ الحياتيّةِ، لأنّها تُحَفِّز شرارةَ الإبداعِ، لذلكَ عُرِفَ الإبداعُ أيضاً: "بأنّهُ العمليّةُ الّتي يَمُرُّ بها الفردُ عندما يُواجهُ مواقفَ يَنفعلُ بها ويَعيشُها ثمّ يَستجيبُ لها بِما يَتَفّقُ

(1) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد، التفكير النمطي والإبداعي، مركز تطوير الدراساتِ العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص: 6.

(2) م.ن، ص.ن.

(3) عبد الوهاب دفع اللّه علي إلياس، التّفكير الإبداعيِّ مِن منظور إسلامي، مجلة الشّريعة والقانون، ع.21، جامعة إفريقيا العالمية، كلية الشريعة والقانون وكلية الدراسات الإسلاميّة، ص: 273

(4) حلمي المليجي، سيكولوجيّة الابتكار، دار النّهضة العربيّة للطباعةِ والنّشر، بيروت، لبنان، ط5، 2000، ص: 124.

(5) عبد الحكيم محمود السّيد، نحوَ جامعةٍ تُنمي قدراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ والنّاقدِ، المجلة المصريّة للدراساتِ النّفسية، مج11، ع31، أبريل 2001، ص: 4.

وذاتِه، مِمَا يُؤدِي إلى تَحسينِ وتَطويرِ آدائِه، ويُعبِرُ عن تَفردِه"[1]، حيثُ العُنصرُ الأساسيّ في الإبداعِ، تُوَلدِهُ مُشكلاتِ الحياةِ، فَيطرحُ السّؤالَ الّذي يَرمي إلى حلٍّ جديدٍ.

أمّا الاتجاهُ الثّاني فَيرى الإبداعَ يَقتصرُ على توليدِ جديدٍ مِن قديمٍ، حيثُ يُشيرُ كلٌّ مِنْ 'جيري وشابلن' (Jerry & Chaplin) إلى أنَّ الإبداعَ هو " تَوليدُ أفكارٍ مُفيدةٍ تَجمعُ بينَ الأنماطِ القديمةِ، وبينَ المفاهيمِ بطرائقَ مُختلفةٍ"[2] فما يُضفي عليه طابعَ الإبداعيّةِ، ليسَ الخلقُ بلْ إنّهُ يَتجاوزُ النّمطيّةَ حينَ يَبعثُها وقدْ أضافَ إليها وجَدّدَ فيها، وفي نفسِ السّياق يَذهبُ أبو زيدٍ (1985) حيثُ "الإبداعُ هو القدرةُ على التّعاملِ بطريقةٍ سهلةٍ ومُريحةٍ، معَ المشكلاتِ الغامضةِ أو غيرِ المحدّدةِ، وإيجادِ مداخلَ جديدةٍ، وأصيلةٍ، وتجريبِ أساليبَ وتَطبيقاتٍ جديدةٍ تماماً"[3]، لذلكَ نَستطيعُ القولَ أنَّ كافةَ تعريفاتِ الإبداعِ "تَرتكزُ على أربعةِ عواملَ هي: العَلاقةُ بينَ العناصرِ والصّراعِ الذّهنيّ، وحلِّ المشكلاتِ والبيئةِ" [4]، ممّا تَقدَمَ يَتبيَّنُ لنَا أنّ الإبداعَ على تعدّدِ مَجالاتِهِ وتَبايُنِهَا، يُحافظُ على جوهرِ تعريفٍ تَشتركُ فيه هذه المجالاتِ، فهو عمليّةٌ ذهنيّةٌ فرديّةٌ يُمارسُها الذّكاء في تفاعلِه معَ الخبراتِ السّابقة حينَ استشعارِه الحاجةَ لحلولٍ في مواقفِ الحياةِ ومُشكلاتِها، في حالةٍ يَغلبُ عليها الإنتاجُ والصّياغةُ والابتكارُ لأمرٍ يُفيدُ الفردَ والمجتمعَ.

ومِنْ وجهةِ النّظرِ العلميّةِ يُشارُ إلى الإبداعِ على أنّهُ نواتجُ للفكرِ الإبداعيِّ -الّذي يُشارُ إليهِ في بعضِ الأحيانِ بالفكرِ التّبايني- Divergent Thought وعادةً ما يَجمعُ بينَ الأصالةِ والمواءمة. فالإبداعُ هو عمليّةٌ دوريّة مستمرةٌ، يبنى مِنْ خلالِها المعرفةُ على معرفةٍ مُسبقةٍ بأفضلِ الأفكارِ الّتي تَمَّ استيعابُها، وتَجاهلُ الأفكارِ السّيئةِ في عمليّةٍ شبيهةٍ بعمليّةِ التّطورِ[5]، أيّ أنّ أساسها تراكم معرفي.

(1) عبدُ النّاصر راضي محمد، دورُ جامعة القصيمِ في رعايّة الإبداع وتنميّة التّفكير للطلاب، مجلة الثّقافة والتنميّة، ع89، جمعية الثقافة من أجل التنمية، فبراير 2015، ص: 129.

(2) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد عدوي، التّفكيرُ النّمطيّ والإبداعيّةِ، ص: 7.

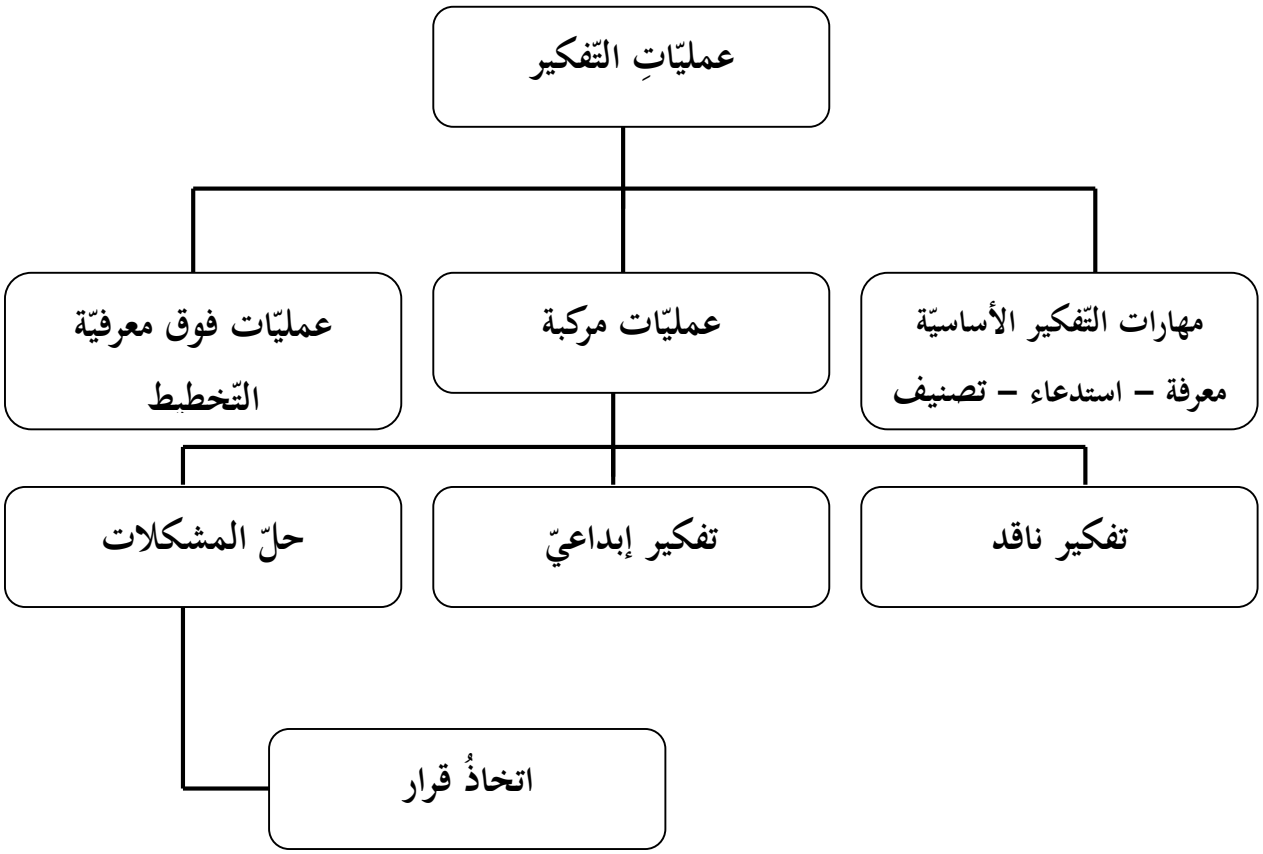
(3) عبد الحكيم محمود السّيد، نحوَ جامعةٍ تُنمي قدراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ والنّاقدِ، ص: 4.

(4) عصام نجيب محمود عبد الحليم، التّفكير الإبداعيّ لدى طلبةِ كليّاتِ المجتمع الأردنيّ في الأدبِ والتّربيّة، أُطروحة دكتوراه، بيروت، لبنان 1996، ص: 24.

(5) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد عدوي، التّفكيرُ النّمطيّ والإبداعيّةِ، ص: 7.

تَقتربُ هذِه التّعاريفاتُ للإبداعِ مِنَ تعريفاتِ التّفكيرِ، إلَا أنّ هناك فارقٌ جوهريّ بينهما، فالإبداعُ هو ثمرةُ التّفكيرِ، بينما التّفكيرُ هو العمليّاتُ الذهنيّةُ المركبةُ الّتي أَوصلتْ إليهِ، وذلكَ مَا أوجدَ مُصطلحاً يَجمعُ بينهما هو مصطلحُ 'التّفكير الإبداعيّ'.

ليسَ بغريبٍ حينَ ذاكَ أنْ تكون الإبداعيّةُ أحدَ أبرزِ المطالبِ التّعليميّةِ، لأنّ الإبداعَ تطورٌ والتّطورُ في التّعليم جوهرٌ، هذا مَا يُفسرُ ارتباطَ الإبداعِ بالتّفكيرِ، فالتفكيرُ آلة التّعليم وآداته، كما يُوضِحُه المخططُ الآتي[1]:



شكل رقم (01): نَموذجٌ يُبِّينُ التّفكيرَ الإبداعيَّ كعمليّةٍ مِن عمليّاتِ التّفكيرِ.

مِن خلالِ المخططِ، التّفكيرُ في عملياتِه المركبةِ يَستلزِمُ الإبداعَ ويَستدعِيهِ، فجاءَ مِنها مُصطلحُ 'التّفكيرُ الإبداعيُّ'.

(1) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد عدوي، التّفكيرُ النّمطيّ والإبداعيّةِ، ص: 8

ج/ التّفكيرُ الإبداعيُّ: (Creative Thinking):

التّفكيرُ الإبداعيُّ مَوضوعٌ شيّقٌ وشائِكٌ، شائِكٌ؛ شَأنُه شأنُ أغلبِ مفاتيحِ العلومِ، فمفاهيمُ التّفكيرِ الإبداعيِّ تَتَنوعُ، ومَراحلُه وأبعادُه والنّظريّاتُ المفسّرةُ لهُ كثيرةٌ، وتَتمايزُ مِنْ مجالٍ إلى مجالٍ، لذلكَ "تعدّدتْ التّعريفاتُ لِمُصطلحِ التّفكير الإبداعيّ باعتبارِهِ أحدَ المفاهيمِ المهمّةِ الّتي حظيَّتْ باهتمامٍ بالغٍ في مُمارساتِ المؤسّساتِ المختلفةِ، لكّنه يُستَخدمُ كمرادفٍ للإبتكارِ، والموهبةِ، والذّكاءِ والتفوقِ"[1]، وإنْ كانَتْ مصطلحاتُ الابتكارِ والموهبةِ والذّكاءِ والتّفوقِ ليستْ مكافِأةً للتّفكيرِ الإبداعيِّ، إلَا أنَّ لها معه كثيراً من التّقاطعاتِ، ولَاسيمَا معَ مُصطلحِ الابتكارِ، الّذي استعملَتْهُ كثيرٌ مِنَ الأبحاثِ مُرادفاً للإبداعِ.

أمّا عن كونِ موضوعِ التّفكيرِ الإبداعيِّ شيّقٌ؛ فذلكَ لِمَا له مِنْ أهميّةٍ، وحُضورٍ في حياتِنا، ويُركِزُ البحثُ على التّفكيرِ الإبداعيِّ التّعليميِّ، فتَفعيلُ مهارتِه هي هَدَفُ البحثِ ومَوضوعُه.

حيثُ لَا يَبتعِدُ مُرَكّبُ 'التّفكيرِ الإبداعيّ' عنْ مُصطلحَيْ 'التّفكيرِ' و'الإبداعِ'، فيُعرفه 'جراون' "بِأنّهُ نَشاطٌ عقليٌّ مُركبٌ هادفٌ، تُوجهُه رغبةٌ قويّةٌ في البحثِ عنْ حلولِ، أو التّوصلِ إلى نتائِجَ أصيلةٍ لموقفٍ مُعيّنٍ أو مُشكلةٍ مَطروحةٍ"[2]، وإنّما قَولُهُ نتائجَ أصيلةٍ لايَنفي أنّها تَبني آفاقَها على "المستوى الرّاقي للمعرفةِ السّابقِ لها، ولَا يُمكنُ أنْ يَتِمَّ دونَ التّراكمِ الأوليّ للمَعارفِ. فاكتشافُ الجديدِ مُمكنٌ فقط باستيعابِ كلِّ المعارفِ الّتي قَدْ تَّمَ الحصولُ عليها في المجالِ الرّاهنِ، وإلَا سَيصارعُ الإنسانَ باباً مفتوحاً"[3] إذ يظّلُ عنصرُ التّراكميّةِ حاضراً في جميعِ مجالاتِ المعارفِ والعلومِ، فما مِنْ معرفةٍ أو علمٍ إلا ولهما تَناصٌ وثيقُ العُرى والصّلاتِ معَ بحوثٍ علميّةٍ ومعرفيّةٍ سابقة، إذّاكَ مِنَ المفيدِ القولُ: "التّفكيرُ الإبداعيّ هو النّظرُ إلى المألوفِ بطريقةٍ أو مِن زاويةٍ غيرِ مألوفةٍ، ثُمَّ تَطويرُ هذا النّظرَ لِيتحولَ

(1) سيسي احاندو، معوقات تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كُوت ديفوار من وجهة نظر مديرها ومُعلميها، المجلةُ الدّوليّة لِتطويرِ التّفوق، مج8، ع15، 2017، ص:70.

(2) شموع نبهان مصطفى عمر، أثر استخدام مدخل العصف الذهنيّ في تنميّة التّفكيرِ الإبداعيِّ والتّحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات السّابع في محافظة شمال قطاع غزة، رسالة ماجستير، تخصص المناهج وطرائق التّدريس، كلية التّربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2012، ص: 15.

(3) ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداعُ في التّربيّةِ المدرسية، في التّعليم الأساسيّ، ص: 27.

إلى فكرةٍ، ثمَّ إلى تَصميمٍ ثُمَّ إلى إبداعٍ قابلٍ للتّطبيقِ والاستعمالِ"[1]، فلَا يُوسَمُ تَفكيرٌ بالإبداعِ، إلَا وكانَ لَه مِنَ الاختلافِ والجِدّةِ نصيبٌ، فيُخطِطُ التّفكيرُ الإبداعيُّ ويُنتجُ مَا يفيدُ نَظريّاً أو تطبيقياً في ميدانِ التّجريبِ، لهذا فهو أكثرُ مَا يَرتبِطُ بالمشكلاتِ، يقول قطامي وآخرون: "التّفكيرُ الإبداعيّ: هو نشاطٌ إنسانيٌّ ذهنيّ راقٍ ومُتميّز ناتِجٌ مِنْ تَفاعلِ عواملَ عقليّةٍ لدى الفردِ، بحيثُ يُؤدي هذا التّفاعلُ إلى نتاجاتٍ أو حلولٍ جديدةٍ مُبتكرةٍ للمُشكلاتِ النّظريّةِ أو التّطبيقيّةِ في أيّ مجالٍ" [2].

ويُعرفه الخطيب "هو تَفكيرٌ مُتشعبٌ لديهِ القدرةُ على تَعدّدِ الاستجاباتِ، عندما تُوجدُ المؤشراتُ الّتي تُثيرُ الفردَ، وتَجعلُهُ يُخرِجُ ما لديهِ مِنْ قُدراتٍ في مجالِ التّأملِ والاختراعِ والابتكارِ بِما هو جديدٌ أو بحلٍ ظريفٍ"[3]، فابتكارٌ جديدٌ ذلكَ ما يُرجى ويَدُلُّ على تَحقّقِ ونجاحِ عمليّاتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وقد يدلُّ عليه أيضاً الخروج بحلّ ظريف قد لَا يَتسمُ إلَّا بِشيءٍ مَنَ الجماليّةِ، على سبيلِ تَقديمِ البديلِ ولو بتَحسينِ الموجودِ، لذلكَ يَرى منسي في التّفكيرِ الإبداعيِّ: "قُدرةَ الفردِ على التّفكيرِ الحُرِّ الّذي يُمَكِنُهُ مِن اكتشافِ المشكلاتِ والمواقفِ الغامضةِ، ومِن إعادةِ صياغةِ عناصرِ الخبرةِ في أنماطِ جديدةٍ؛ عنْ طريق تَقديمِ أَكبرِ عددٍ مُمكنٍ مِنَ البدائلِ؛ لإعادةِ صياغةِ هذه الخبرةِ بأساليبَ مُتنوعةٍ ومُلائمةٍ للموقفِ الّذي يُواجِهُهُ الفردُ، بحيثُ تَتَميّزُ هذه الأنماطُ الجديدةُ النّاتجةُ بالحداثةِ بالنّسبةِ للفردِ نَفسِهِ وللمجتمعِ الّذي يَعيشُ فيه. وهذه القدرةُ يُمكنُ التّدريبُ عليها وتَنميتُها"[4] في القولِ إشارةٌ صريحةٌ إلى أنّ التّفكيرَ الإبداعيَّ ليسَ فطريّاً بقدرِ ما هو مُكتسبٌ يَزيدُ التّدريبُ مِن تَفعيلهِ ثمّ ارتقائِه، وهو ما يُؤكِدُه أبو حطب وصادق حينما يُعرفانِ التّفكيرَ الإبداعيَّ بأنَّه: "فئةٌ مِنَ سُلوكِ حلّ المشكلةِ، ولَا يَختلفُ عن غيرهِ مِن أنماطِ التّفكيرِ إلَا في نوعِ التّأهبِ أو الإعدادِ الّذي يَتلقاهُ الفردُ"[5]، ويُسقِطُهُ

(1) شريف عبد الغني، مهارات التّفكير الإبداعيّ، الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، (دت)، ص: 40.

(2) شموع نبهان مصطفى عمر، أثر استخدام مدخل العصف الذهنيّ في تنميّة التّفكيرِ الإبداعيّ والتّحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالباتِ السابع في محافظة شمال قطاع غزة، ص: 15.

(3) م ن، ص: 16.

(4) صبا حسين أحمد محمد هادي، برنامج مقترح عن بعض الاختراعات العلميّة لتنميّة المفاهيم العلميّة ومهاراتِ التّفكيرِ الابتكاري لدى أطفال الرّوضة،(رسالة ماجستير)، كليّة التّربيّة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية، (د،ط)، 2015.ص: 62.

(5) م ن، ص.ن.

اللّقائي والجمل على العمليّةِ التّعليميّةِ فيُعرّفانِه "بأنّهُ عمليّةٌ عقليّةٌ يَمُرُ فيها المتعلمُ بمراحلَ مُتتابعةٍ بهدفِ إنتاجِ أفكارٍ جديدةٍ لمْ تكنْ موجودةٌ مِن قبل مِن خلالِ تفاعلهِ معَ المواقفِ التّعليميّةِ المتعمقةِ في المناهجِ، ويَتمُّ في مَناخٍ يَسودُه الاتّساقُ بينَ مُكّوناتِهِ"[1]، أيْ أنَّ تنميةَ التّفكيرِ الإبداعيِّ في ميادين التّعليمِ يَستلزمُ مُناخاً تَتَسِقُ مُكوناتُه حتّى تَتفاعلَ عملياتُ التّفكيرِ بتفاعلِ المتعلّمين في المواقف التّعليميَّةِ.

ويُمكِنُ مِنْ خلالِ ما أَوردَهُ البحثُ مِنْ تعريفاتٍ عن التّفكيرِ الإبداعيِّ استنتاجَ المعالِمِ الأساسيّةِ لهُ حيثُ:

• يَتطلبُ التّفكيرُ الإبداعيُّ نواةً صلبةً في ذاتِ المبدعِ، حتّى تَرتقيَ عملياتُ التّفكيرِ الذّهنيّةِ فتَتفاعلَ معَ المواقفِ الّتي تُثيرُ حساسيةَ العقلِ وحدسهِ اتجاهَ أمرٍ مَا في مُحيطِه الخارجيّ، غالباً ما يَتمظهرُ هذا الأمرُ في مُشكلةٍ.

• التّفكيرُ الإبداعيُّ تَفكيرٌ خارجَ الصّندوقِ، إذِ الحريّةُ شرطٌ يَستدعِي الخيالَ لاكتشافِ روابطَ جديدةٍ بينَ الأشياءِ، لم تكنْ هذه الرّوابطُ معروفةً مِن قبلُ، وذلكَ حتّى يُنشِيء صيغةً أو صيغاً جديدةً لمعالجةِ الفكرةِ أو مجموعةِ الأفكارِ الّتي تَتراءى وتَتبادر إليهِ.

• ثمرةُ التّفكيرِ الإبداعيِّ هي الوصولُ إلى نتائجَ أصيلةٍ، تَحملُ في ذاتِها قيمةً وفائدةً لصاحبها المفكرِ المبدعِ، وللمجتمعِ الإنسانيّ، وتلكَ أَسمى غاياتِهِ.

• لَا يَخلو التّفكيرُ الإبداعيُّ مِنَ مكوناتٍ جماليةٍ إلى جانبِ المعاييرِ العلميّةِ، وذلكَ ما يُعزِزُ مبدأَ الأصالةِ فيه، فمتى وُجِدَ المضمونُ انصاعَ الشّكلُ.

• التّفكيرُ الإبداعيُّ ضرورةٌ ملحةٌ لأنّهُ يُحقِقُ التّوازنَ بينَ تفكيرِ البشرِ وتكنولوجيا العصرِ، ولا مكانَ يضمنُ ارتقاءَ عمليّاتِ التّفكيرِ أكثرَ مِنَ مناخٍ تعليميّ يَتفاعلُ فيهِ المتعلمونَ معَ المواقفِ التّعليميّةِ، وتَشتغِلُ فيه مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيّ.

(1) شموع نبهان مصطفى عمر، أثر استخدام مدخل العصف الذهنيّ في تنميّة التّفكيرِ الإبداعيّ والتّحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالباتِ السابع في محافظة شمال قطاع غزة، ص: 15.

ثانياً: التّفكيرِ الإبداعيّ بينَ المكوّناتِ الدّاخليّةِ والمؤثراتِ الخارجيّة

1/ **مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيِّ (Skills of Creative Thinking)**:

مِنْ خلالِ مُراجعةِ مَا تَقدمَ عنْ مُصطلحِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، نَجِدُ أسماءَ باحثينَ وعُلماءَ قدْ تَكررَتْ، لارتباطِها مِنْ خلالِ أَبحاثِها بالتّفكيرِ والعقلِ، ومِنْ هؤلاءِ: جيلفورد، تورانس، إدوارد دي بونو، شتاين، وآخرين، ويُعَدُ 'جيلفورد' أوّلهم ذكرا مِنْ خلالِ "نظرياتِ بناءِ العقلِ، ويَتضمنُ تَخطيطُ 'جيلفورد' للعقلِ حالياً مَا يَقربُ مِنْ خمسينَ عامِلاً، [...]، وهذه العواملُ مُصنفةٌ تَحتَ خمسة أنواعٍ مُختلفةٍ مِنَ العمليّاتِ العقليّةِ"[1]، هذه العمليّاتُ مَثّلَتْ مَرجِعاً لاختباراتِ قياسِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، فيما أَصبحَ يُعرَفُ بمهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ. "إنَّ مِنْ أَهمِ المهاراتِ الّتي اهتمَ العُلماءِ بدراستِها هي مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيّ، وأكثرُ الاختباراتِ شيوعاً الّتي تَناولتْها اختباراتُ تورانس (Torrance,1966) واختباراتُ جيلفورد (Guilford,1967)"[2]، وسببُ اعتمادهم هذه المهاراتِ مِقياساً لاختباراتِهم عنِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، لأنّهُ مِنها نَشأَ وبِها يَتَميَّزُ، يقولُ محمد البغدادي: "ويَتميَّزُ الإنتاجُ في التّفكيرِ الإبداعيِّ بخصائصَ فريدةٍ، تَجعلُه يَتمتّعُ بالجدّةِ المبتكرةِ 'الأصالة'، أو بالتّنوعِ الثّريِّ للأفكارِ 'المرونةِ'، أو بالتّعددِ الشّاملِ للأفكارِ المتصلةِ بالموقفِ 'الطّلاقة'، أو بالتّحسينِ والتّطويرِ والتّوسيعِ'الإفاضةِ'"[3]، وهذا بيانٌ للمهارات المكوِّنةِ للتّفكيرِ الإبداعيِّ:

أ/ **الطّلاقةُ (Fluency)**:

"الطّلاقةُ هي سيلٌ مُتّصِلٌ مِنَ الأفكارِ المترابطةِ[4] ويُقصَدُ بها القُدرةُ على استدعاءِ أَكبرِ عددٍ مُمكنٍ مِنَ الاستجاباتِ المناسبةِ تجاهَ مُشكلةٍ أو مُثيرٍ مُعيَّنٍ خلالَ فترةٍ زمنيّةٍ محددةٍ[5] أيْ القدرةُ على

(1) حلمي المليجي، سيكولوجية الابتكار، ص: 131.

(2) شموع نبهان مصطفى عمر، أثرُ استخدام مدخل العصف الذهنيّ في تنميّة التّفكيرِ الإبداعيّ والتّحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالباتِ السّابع في محافظة قطاع غزة، ص: 17.

(3) داود عبد الملك الحدابي وآخرون، مُستوى مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى طلبة الجامعة المعلمين في الأقسام العلميّة في كليّة التّربيّةِ والعلوم التّطبيقيّةِ، ص: 37.

(4) أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلانِ، ص: 21.

(5) صلاح الدين عرفة محمود، تفكيرٌ بلا حدود، رؤى تربويّة مُعاصرة في تعليم التّفكيرِ وتعلمه، ص: 94.

إنتاجِ أكبرِ عددٍ مِنَ الأفكارِ الإبداعيّةِ، وتُقاسُ هذه القُدرةُ بهذا المعنى بِحسابِ كميّةِ الأفكارِ الّتي يُقدِّمُها الفردُ عن موضوعٍ مُعيَّنٍ في وحدةٍ زمنيّةٍ ثابتةٍ بالمقارنةِ معَ آداءِ الآخرينَ"[1]، وبهذا كلّما زادتْ طلاقةُ الشّخصِ زادَ إنتاجُه الإبداعيُّ لإنتاجِه عدداً أكبرَ مِنَ الأفكارِ غيرِ المألوفةِ، "وهناكَ عددٌ مِنَ القُدراتِ المرتبطةِ بالطّلاقةِ، مَا جعلَ للطّلاقةِ عدةَ أنواعٍ مِنها: الطّلاقةُ اللّفظيّة، وطلاقةُ الأشكالِ، وطلاقةُ الرّموزِ، وطلاقةُ المعاني، والطّلاقةُ التّعبيريّة"[2]، وهي أكثرُ ما تَرتبِطُ، تَرتبِطُ بميدانِ التّعليمِ، ويَأخذُ البحثُ كمثالٍ على أنواعِها :الطّلاقةُ الفكريّة، والطّلاقةُ التّعبيريّة.

"**الطّلاقةُ الفكريّةُ (Associational Fluency)**: أو طلاقةُ المعاني والأفكارِ، وتَعني القدرةَ على إنتاجِ أكبرِ عددٍ مُمكنٍ مِنَ الأفكارِ ذاتِ العلاقةِ بموقفٍ مُعيَّنٍ، يَكونُ المتعلّمُ قادراً على إدراكِه"[3]، مثالُها؛ اقتراحُ عناوينَ قصصٍ في زمنٍ محددٍ مِنْ عرضِها عليهم، ويَتميّزُ -خلالَ هذا الموقف- المتعلمُ الأكثرُ امتلاكاً للطّلاقةِ الفكريّةِ، حينَ يَجودُ تَفكيرُهُ بأكبرِ كمٍّ مِنَ العناوين المناسبةِ للقصةِ المقترحة.

"**الطّلاقةُ التّعبيريّة (Expressional Fluency)**: وتَعني القدرةَ على التّفكيرِ السّريعِ في تَكوينِ كلامٍ مُترابطٍ ومُتّصلٍ، وصياغةُ التّراكيبِ اللّغويَّةِ المميّزةِ"[4]، وأكثرُ مَا تَظهرُ هذه الطّلاقةُ حينَ الإجابةِ عن الأسئلةِ داخلَ الصّفِ، فالموقفُ التّعليميُّ حينها يَتطلبُ سُرعةً في تركيبِ جملٍ سليمةٍ، وحتّى إبداعيّة؛ لَا مِنْ حيثُ الفكرةِ فحسبْ، بلْ مِن حيثُ الأسلوبُ كذلكَ.

ج/ المرونةُ (Flexibility):

وهي " القُدرةُ على تَغييرِ الحالةِ الذّهنيّةِ بتَغيير الموقفِ، إذْ تُمثِلُ المرونةُ الجانبَ النّوعيَّ للإبداعِ"[5]، حيثُ "يُشيرُ (Guilford) و (Fruchter) إلى أنّ المرونةَ تَهتمُّ بالكيفِ، وتَنوّعِ الاستجاباتِ وهي

(1) سيسي احاندو، معوقات تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدارس كوت ديفوار (ساحل العاج) من وجهة نظر مديرها ومعلميها، ص: 71.

(2) م.ن، ص.ن.

(3) صلاح الدّين عرفة، تفكير بلا حدود، رؤى تربويّة مُعاصرة في تعليم التّفكيرِ وتَعلّمِهِ، ص: 94

(4) م.ن، ص.ن.

(5) صبا حسين أحمد محمد هادي، برنامج مقترح عن بعض الاختراعات العلميّة لتنميّة المفاهيم العلميّة ومهاراتِ التّفكيرِ الابتكاري لدى أطفال الروضة، ص: 68.

بعكسِ الطّلاقةِ الّتي تَهتمُ بالكمِ المتَمثلِ في عددِ الإجاباتِ وسُرعةِ صُدورِها"[1]، والمرونةُ بذلكَ هي عكسُ التّصلبِ العقليِّ، الّذي يَتعصّبُ صاحبُه إلى أَنماطٍ فكريّةٍ واحدةٍ فلا يَستعينُ إلّا بها، مهما تَنوعتْ بهِ المواقفُ.

وتأخذُ المرونةُ صورتين:

• **المرونةُ التّلقائيّة (Spontaneous Flexibility)**: وهي القدرةُ على إنتاجِ استجاباتٍ مُناسبةٍ لمشكلةٍ مَا، وتَتّسِمُ بالتّنوعِ وغيرِ النّمطيّةِ.

• **المرونةُ التّكيفيّة (Adaptive Flexibility)**: وتُشيرُ إلى القدرةِ على تَغييرِ أسلوبِ التّفكيرِ، والاتجاهِ الذّهنيّ بسرعةٍ لِمواجهةِ المواقفِ الجديدةِ والمشكلاتِ المتغيِّرةِ،[2] وكلّما زادَتْ قدرةُ الشّخصِ على تَغييرِ استجابَاتِهِ لكيْ تَتَلاءمَ معَ المشكلةِ، زادَتْ لديهِ المرونةُ التّكيفيّةُ الإبداعيّةُ"[3]، لذلكَ نجدُ الإسلامَ يَعتنِي بالصّحةِ النّفسيّةِ مِن خلالِ مبدأِ المرونةِ، فهي من أهمِ ما يُحصِّنُ المؤمنَ مِنَ القلقِ والاضطرابِ، بل إنَّ الشّريعةِ الإسلاميّةُ في العمومِ تجمعُ بينَ الثّباتِ والمرونةِ، وليسَ ذلكَ مِنْ بابِ التّساهلِ، وإنَّما من بابِ الصّلابةِ حتّى يكونَ المسلمُ قادراً على مواجهةِ التّطورِ الحاصلِ في جميعِ ميادينِ الحياةِ، كذلكَ في الموقفِ التّعلميِّ، تَأتي المرونةُ كمهارةٍ مِنْ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

د/ الأصالةُ (Originality):

تُعدُّ "الأصالةُ مِنْ أَبرزِ صُوَرِ الإبداعِ والابتكارِ، وأرقى مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وتَعني التّميّزَ في التّفكيرِ، والنّدرةَ، والقدرةَ على النّفاذِ إلى ما وراءَ المباشرِ والمألوفِ مِنَ الأفكارِ[4] وكلّما قَلّتْ درجةُ شيوعِ الفكرةِ زَادتْ درجةُ أصالتِها"[5]، فالأصالةُ ضدُّ التّقليدِ، فمِن خلالِها تَنطبعُ الأفكارُ بشخصيّةِ صاحبِها، فلَا يُكرِّرُ أفكارَ غيرِه، تَقولُ الرّوائيّةُ الإنجليزيّةُ جورج إليوت: "التّكرارُ مِثلهُ مِثلَ الاحتكاكِ،

(1) سيسي احاندور، معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدارس كوت ديفوار (ساحل العاج) من وجهة نظر مديرها و معلميها، ص: 71.

(2) م.ن، ص.ن.

(3) أماني ألبرت، الإبداع في الإعلان، ص: 23.

(4) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد عدوي، التّفكير النّمطيّ والإبداعيّ، ص: 19.

(5) م.س، ص.ن.

غالباً مَا يُوَلِدُ حرارةً بدلاً مِنَ التّقدمِ"[1] فالتّكرارُ بذلكَ نَقيضُ الأصالةِ، الّتي تُعتبَرُ أهمَ مُكوّناتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وذلكَ واضحٌ مِنْ خلالِ تركيزِهِ على عُنصرَيْ الجِدَّةِ والأصالةِ، وذلكَ "في ضوءِ أحدِ مَحكيْنِ هما: المحكُ الاجتماعيّ والمحكُ السّيكولوجيّ، ويَعني المحكُ الاجتماعيّ أنْ يَكونَ الانتاجُ جديداً بالنّسبةِ للمجتمعِ الّذي يَحدثُ فيه، بينما يَعنِي المحكُ السّيكولوجي أنْ يَكونَ الإنتاجُ جديداً بالنّسبةِ للفردِ نفسِه الّذي أنتجَهُ"[2]، وإنْ كانَ المحكُ الاجتماعيُّ هو الأساسُ في تَقبُلِ وتَثمينِ إبداعِ الأفرادِ مِنْ عدمِهِ، لأنّهُ قدْ يُصادِفُ مُجتمعاً مِنَ المجتمعاتِ له عهدٌ سابقٌ بذلك الإبداعِ، فيقفُ ويَشهدُ على انتفاءِ عُنصرِ الجِدَّةِ فيه، فيكتشفُ صاحبُ الإبداعِ أنَّ إبداعَهُ جديدٌ فقط بالنّسبةِ إليه، وحينئذٍ قدْ يَتأثرُ قليلاً، لكنَّ الأكيدَ أنّ ثِقتَهُ بنفسِهِ سَتتعزّزُ، لأنَّ مَحكَّهُ السّيكولوجيَّ يَدري أنّه أبدعَ مِنْ ذاتِه، ولمْ يُقلدْ غيرَهُ عن درايّةٍ، وكثيراً ما تَحدثُ مع الأشخاصِ مَواقفَ مُشابهةٍ، فيحدِثُ نَفسَهُ بأفكارٍ إبداعيّةٍ ثمَّ يَكتشفُ فيما بعد، أنَّ هناكَ مَنْ سَبِقَهُ إليها في قرونٍ خلتْ.

ويُفرِقُ العلماءُ والباحثون بينَ مهارةِ الأصالةِ، ومهارتيْ الطّلاقةِ والمرونةِ، حيثُ:

• "الأصالةُ لَا تُشيرُ إلى كميّةِ الأفكارِ الإبداعيّة الّتي يُعطيها الفردُ، بلْ تَعتمِدُ على قيمةِ ونوعيّةِ تلكَ الأفكارِ، وهذا ما يُميِّزُ الأصالةَ عن الطّلاقةِ.

• الأصالةُ لَا تُشيرُ إلى نُفورِ الشّخصِ مِن تَكرارِ أفكارِهِ هو شخصياً كما في المرونةِ، بل تُشيرُ إلى النّفورِ مِن تَكرارِ ما يَفعلُه الآخرونَ، وهذا ما يُميِّزُها عنِ المرونةِ"[3] رغمَ اختلافِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ عن بعضِها، إلَا أنَّها مُتكاملةٌ في ما بينَها، وإنّما الاختلافُ هنا، سببُه تَشَّعبُ عملياتِ التّفكيرِ نفسِها بحيثُ تَدفعُ الشّخصَ فيفكرُ في أكثرِ مِنْ اتجاه وإطارٍ.

هـ/ التّوسيعُ والإفاضةُ: Elaboration:

يَرى جراون أنَّ الإفاضةَ "تَتَمّثلُ في القُدرةِ على إضافةِ معلوماتٍ وتَفاصيلَ، وعناصرَ جديدةٍ، ومُكوّناتٍ للأشكالِ الأوليّةِ، مثلَ تَوسيعِ فكرةٍ مَا، أو تَوضيحِ موضوعٍ غامضٍ، أو زيادةِ بلاغةِ نَصٍ

(1) زيوي يحي، قطوفٌ مِن أقوالِ المشاهيرِ، دار تلانتيقيت، بجاية، الجزائر، (دط)، 2015، ص: 107.

(2)ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداعُ في التّربيّةِ المدرسية: في التّعليم الأساسيّ، ص: 38.

(3) أماني ألبرت، الإبداع في الإعلانِ، ص: 23.

بإضافةِ معلوماتٍ ومُحسناتٍ بديعيّة جديدةٍ"[1]، أيْ أنَّها شكلٌ مِنْ أشكالِ التَّوسيعِ في المعنَى والمبنَى، منْ خلالِ إثراءِ المعنى فكراً، والتّحسينِ في المبنى لغةً وأُسلوباً.

و/ الحساسيّةُ للمُشكلاتِ (Sensitivity to Problems):

هي قدرةُ الفردِ على إدراكِ مَا لا يُدركِهُ غيرُهُ، مِن مُشكلاتِ أو مواطنِ القوّةِ والضَّعفِ في المواقفِ والموضوعاتِ المختلفةِ الّتي يَتفاعلُ معها الإنسانُ في مُحيطهِ العامِ"[2]، وهنَا الحدسُ* سَيصنعُ فارقاً بينَ التّفكيرِ الإبداعيِّ الأصيلِ، وبينَ غيرِهِ، فكلّما زادَتْ قوةُ الحدسِ لدى المبدعِ، زادَتْ حساسيّتُهُ للمشكلاتِ الجديدةِ الّتي لم تُرَ مِنْ قَبلُ، معَ أنَّ الموقفَ نَفسَهُ قدْ مَرَّ بِغيرِهِ، ولمْ يَتحسسْ جهتَهُ أيّةَ مُشكلةٍ جديدةٍ.

مِنْ خلالِ هذِهِ المهاراتِ يَمتلكُ المبدِعُ القدرةَ على "النّفاذِ Penetration وقدْ يُسمى بالاختراقِ أو الاستشفافِ. وهذه القدرةُ تَعني تمكنَ المبدعِ مِنَ النّظرِ البعيدِ، إنّها تَعني القدرةَ على اختراقِ العقلِ الإبداعيِّ لكلِّ حواجزِ الزّمانِ والمكانِ ورؤيةُ ما يَكمنُ خلفَهمَا، ثمّةَ مناطقٌ مجهولةٌ مِنَ المعرفةِ الإنسانيّةِ تُخفيها الظّواهرُ السّطحيّةُ للأشياءِ، والقدرةُ على الذّهابِ إلى تلكَ المناطقِ البَعيدةِ، والامتدادِ بشكلٍ إبداعيٍّ مِنَ المعلومِ إلى المجهولِ، ومِنَ الظّاهرِ إلى الكامنِ، ومِنَ الحاضرِ إلى الغائبِ بشكلٍ يَتجاوزُ الحواجزَ والقيودَ هو ما يقصدُه العلماءُ باسمِ النّفاذِ"[3]، ويُمكنُنا، تَلخيصُ ما جاءَ فيه عن مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، بذكرِ مَربطِ الخيلِ عنْ كلّ مهارةٍ، وذلكَ على سبيلِ التّركيزِ في الشّكلِ الآتِي:[4]

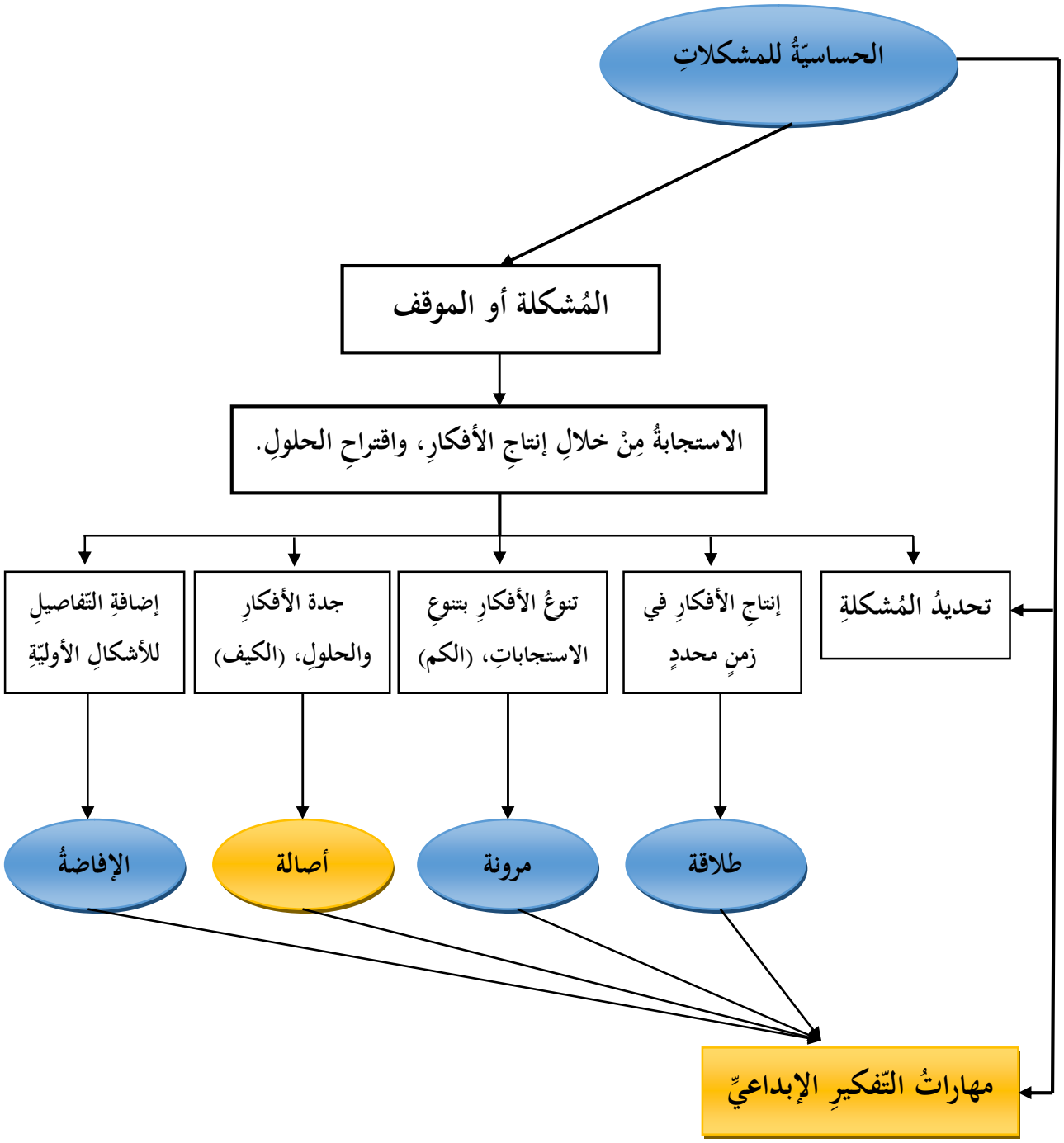
(1) سيسي احاندور، مُعوّقاتُ تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كوت ديفوار ساحل العاج من وجهة نظر مديرها ومعلميها، ص: 71.

(2) أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلان، ص: 24.

* الحدسُ: يُقصدُ به 'الإدراك العقليّ المباشر' لموضوعٍ في حقيقتِه الفرديّةِ، وهو يَتميّزُ عن 'الإدراكِ الحسيِّ المباشر' الّذي يعني 'المشاهدةَ'. ويُعرِفُ وارن (Warren) الحدسَ بأنّهُ حُكمٌ بدونِ تفكيرٍ سابقٍ معروف مِنَ الشّخصِ. (حلمي المليجي سيكولوجية الابتكار، ص: 16).

(3) شاكر عبد الحميد، العمليّةُ الإبداعيُّ في فنِ التّصويرِ، عالم المعرفة، الكويت، الكويت، العاصمة، (دط)، 1987، ص: 79.

(4) المخطط اجتهاد مِنَ الباحثِ.



شكل رقم (02): مهارات التفكير الإبداعي.

فالمبدِعُ يَنطلقُ مِنَ مهاراتِ الطلاقةِ، والمرونةِ، والأصالةِ، والإفاضةِ، مُتحسساً المشكلات، مستجيباً للمثيراتِ، نافذاً في آفاقها البَعيدةِ غيرِ الظّاهرةِ، مُتدرجاً في مراحلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

2/ مَراحلُ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

الحياةُ في كلِّ تَفاصيلِها تُشبِهُ حياةَ الفَرَاشِ؛ مِنْ دودةِ قزٍّ إلى شرنقةٍ في غصنٍ، إلى فراشةِ حقلٍ، فالتّطورُ مِنَ الجزءِ إلى الكلِّ، أو مِنَ الأدنى إلى الأعلى، أو مِنَ السّابقِ إلى اللّاحقِ...سُنةُ الحياةِ، كذلكَ الحالُ في عمليّةِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وقدْ "كانَ جراهام ولاس (1926) Wallas مِنَ الأوائلِ الّذينَ وَصفوا عمليّةَ الإبداعِ بأنّها عبارةٌ عن مراحلَ مُتباينةٍ...، تَتولدُ أثناءَها الفكرةُ الجديدةُ"[1]، حيثُ يَرى أنّها تَتِمُ مِنْ خلالِ أربعِ مراحلَ هي:

أ/ المرحلةُ الأولى: "مرحلةُ الإعدادِ (Preparation):

وهذه المرحلةُ تَتضمّنُ البحثَ الدقيقَ للمشكلةِ[2] وفيها يَتمُّ [...] الحصولُ على المعلوماتِ، والمهاراتِ، والخبراتِ، والقراءةِ الواعيّةِ والمنظمةِ، ومِنْ تَنظيمِها لِتوظيفِها في فهمِ الموضوعِ المطروحِ وتَحليلهِ إلى عناصرَ لاستنباطِ أفكارٍ جديدةٍ مِنه[3]، فاستكشافُ البيئةِ المعرفيّةِ المحيطةِ والتّأملُ فيها يُثيرُ ويَستدعي أفكاراً جديدةً، يَقولُ فتحي مصطفى الزّيات، في كتابِه 'الأسسُ المعرفيّةُ للتّكوينِ العقليّ وتجهيزِ المعلوماتِ' :"فالمبدِعُ يَكونُ أكثرَ وعياً، وهوَ يُعيدُ تَرتيبَ وصياغةَ هذا الماضي، لكيْ يَتواءَمَ معَ مُحدداتِ الحاضرِ، ومِنْ ثَمَّ تُصبحُ المعرفةُ القديمةُ والتُّراثُ أساساً لوحيِ الحاضرِ وإبداعِهِ"[4]، لاسيمَا لتراثٍ غنيّ مثلَ التّراثِ العربيّ، الأكيدُ أنّهُ سَيعلو بالمعدِّ نحوَ آفاقِ الجديدِ، "فهذه المعرفةُ الّتي يَتلقّاها الفردُ في ميدانٍ مُعيّنٍ، تُعتبَرُ إعداداً للتّفكيرِ المبدعِ في هذا المجالِ، وتَبدأُ بإدراكِ الفردِ النّقصَ الّذي يَعتري مَعرفتَهُ، ويَتطلبُ عاملَ الحساسيّةِ للمُشكلاتِ، وعدداً مِنَ العواملِ العقليّةِ، مثلَ التّعرفِ والإدراكِ والتّقويمِ"[5]، فالشّواهدُ تُشيرُ إلى أنّ لحظةَ التّفكيرِ الإبداعيِّ، لاتَتأتّى إلّا بعدَ الإعدادِ الجيّدِ والتّأملِ العميقِ. وفي ميدانِ التّعليمِ، مِنَ الضّروريِّ أنْ يَمتلكَ الباحثُ معرفةً عنِ مجالِ بحثِه، ففاقدُ

(1) حلمي المليحي، سيكولوجية الابتكارِ، ص: 113.

(2) م.ن، ص.ن.

(3) أماني ألبرت، الإبداع في الإعلان، ص: 17.

(4) ربى ناصر المصري الشعراني، الإبداع في التّربيّةِ المدرسية في السابع الأساسي، ص:41.

(5) م.ن، ص.ن.

الشّـيءِ لَا يُعطيـهِ إلا أحيانـا، يقـولُ يُسـري مصـطفى السّـيد في كتابِـه 'الإبـداعُ في العمليّـةِ التّربويّـةِ': "وتُشيرُ بعضُ البحوثِ إلى أنَّ الطّلابَ الّذينَ يُخصصونَ جزءاً أكبرَ مِنَ الوقتِ لِتحليلِ المشكلةِ وفَهمِ عناصرِها قبلَ البدءِ في حلِّها، هـم أكثرَ إبداعاً مِن أولئكَ الّذينَ يَتسرعونَ في حلِّ المشكلةِ"[1]، فالإعدادُ يَعنِي الفهمَ الجيّدَ العميقَ، ويَعني الاستعدادَ الجادَ، وكلُّ ذلكَ يَستدعِي الاشتغالَ الجيِّدَ لآلياتِ التّفكيرِ، وقد يَنجرُ عن كلّ ذلك خمولٌ وكمونٌ، ثمَّ وَميضٌ وإشراقٌ.

المرحلةُ الثّانيّةُ : "مرحلةُ الاختمار Incubation:[2]

ويُطلق عليها أيضاً مرحلة الحضانةِ"[3]، والكمون[4] وهي مرحلةٌ وُسْطَى بينَ الاستعدادِ والإلهامِ (التّفكير)، وتَتضمنُ هضماً أو تَمثيلاً عقلياً، شعورياً ولا شعورياً، وامتصاصاً لكلِّ المعلوماتِ المكتسبةِ الملائمةِ[5]، وهنا يَحدثُ التّمثيلِ الذّهنيِّ Ideation [...] وتُعتَبَرُ أَصعبُ مراحلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ"[6]، الإبداعيِّ"[6]، فمِنْ خلالِ هذهِ المرحلةِ الجِسرِ تَدخلُ المعلوماتُ والخَبراتُ الّتي قد جَمعَها الشّخصُ في مرحلةِ الإعدادِ -بعدَ غربلتِها- وفي حالةِ مِنَ الكمونِ؛ حيثُ يَحتضنُها اللَاوعيُّ العميقُ فتَنصهرُ وتَتفاعلُ في غفلةٍ مِنه تُشرِقُ "ويُسميها 'ثرستون' بلحظةِ ما قبل الاستبصارِ"[7].

كذلكَ "يَرى كراتشفيلد (Crutchfield 1951) أنّ الكمونَ ربما يَقودُ -دونَ أنْ يَفطِنَ الفردُ- إلى رموزِ جديدةٍ أكثرَ فائِدةٍ مُستمدةٍ مِنَ البيئةِ، كما يَسمحُ لنموِ التّمثيلِ الذّهنيِّ Ideation، بينما يَكونُ الفردُ مُنغمساً، في نشاطٍ آخرٍ، وقدْ وضَحَ مِنْ إحدى التّجاربِ أنّ أداءَ الفردِ في عملٍ سابقٍ، ربما

(1) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد علوي، التّفكيرِ النّمطيّ والإبداعيّ، ص: 16.

(2) أماني ألبرت، الإعلانُ في الإبداعِ، ص: 17.

(3) سيسي احاندور، مُعوِّقات تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كوت ديفوار ساحل العاج من وجهة نظر مديرها ومعلميها، ص: 71.

(4) حلمي المليجي، سيكولوجية الإبتكار، ص: 113.

(5) م.س، ص.ن.

(6) أماني ألبرت، الإبداع في الإعلان، ص: 17.

(7) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مهارات التّفكيرِ والإبداعِ لدى طفل الرّوضة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 2012، ص: 106.

يُسّهِلُ الاستبصارَ في عملٍ لاحقٍ، حتّى لو كانَ لَا يَفطِنُ للارتباطِ بينهما"[1] فما يَتِمُ في العقلِ الباطنِ قد لايُدركهُ الشّخصُ، لكنْه يَنعكسُ بالضّرورةِ في السُّلوكِ الظّاهرِ، ولوْ بعدَ حينٍ.

فالباحثُ عنِ الفكرةِ الإبداعيّةِ في مرحلةِ الاختمارِ، كالباحثِ عن حجرِ الحكمةِ في مثالٍ ضَرَبَهُ 'هاينزرا يبورتس' (Haynzra yoburts) في كتابِه 'التّدريبُ نحوَ النّجاحِ' إذْ "قالَ أحدُ العاملينَ في الكمياءِ القديمةِ، والّذي كانَ يَبحثُ عنِ حجرِ الحكمةِ: لنْ يَجدَ هذا الحجرَ إلَا مَنْ تَعِبَ مِنَ البحثِ، وهو الآن لا يَبحثُ، إنّكَ تَبحثُ جاهداً ولنْ تَجدَ شيئاً. أوقِفْ بحثَكَ وسوفَ تَجِدُ الحجرَ"[2]، فلنْ يَجِدَ الفكرةَ الإبداعيّةَ إلَّا مَنْ تَعِبَ مِنَ الجمعِ والبحثِ في مرحلةِ الإعدادِ، وأَوقَفَ بَعدَها البحثَ والجمعَ بعدَ أنْ تَهيأَ لَهُ أنْ لنْ يَجِدَ شيئاً. وفجأةً تَتراءَى لَهُ الأفكارُ والحلولُ، فرغمَ تَهيُّئِهِ أنّه لم يَعد يُفكرِ في المسألةِ الّتي أَثارتْهُ، "إلَّا أنَّ الواقعَ يُشيرُ إلى أنَّ ديناميّةَ التّفكيرِ فيها، سواءٌ على المستوى الشّعوريِّ أو اللّاشعوريِّ لَا تَتوقفُ، حيثُ يَظلُّ تَفكيرُ الفردِ مَوصولاً باللّاوعيِّ فتُصهرُ المعلوماتُ، وتَخمرُ الأفكارُ، وتَتَنامى بَعضُ الإرهاصاتِ الفكريّةِ[...] ويَترأى الحلُّ والفكرةُ أمامَ الوعيِّ الذّي يُمهِّدُ للمرحلةِ التّاليّةِ"[3]، فمِنْ بَذرةِ الإعدادِ إلى عمقِ الكمونِ، يَشدُ التّفكيرُ الإبداعيُّ العمقَ إلى وَميضِ الإشراقِ.

المرحلة الثّالثة: "مرحلةُ الإشراقِ أو الوميضِ(Illumination):

ويأتي الإشراقُ عَقِبَ الرُّكودِ الّذي يَلي الإجهادَ الذّهنِيَّ[4] الّذي يَتضّمنُ انبثاقَ شرارةِ الإبداعِ (Creative flash) وهي اللّحظةُ الّتي تَنبثقُ فيها الفكرةُ الجديدةُ،[5] وتُعرَفُ بمرحلةِ "اها ..Aha أو.. أيروكا "Eureka وكلتاهما تَعنيانِ وَجدتُها...وهو تَعبيرٌ عن الشّعورِ بالسّعادةِ والدّهشةِ لِحلّ المشكلةِ[6] كما وصفَها عبد العلي الجسماني، في كتابهِ 'سيكولوجيّة الإبداع في الحياةِ'، وإنّما قولُهُ 'أَهَا' لدَهشتِهِ

(1) حلمي المليجي، سيكولوجية الإبتكار، ص: 113، 114.

(2) ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداعُ في التّربيّةِ المدرسية، في التّعليم الأساسيّ، ص: 43.

(3) م.ن، ص.ن.

(4) م.ن، ص: 44.

(5) أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلان، ص: 17

(6) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد عدوي، التّفكير النّمطيّ والإباعي، ص: 17.

أنّ غُيومَ الإعدادِ، تمخّضتْ بعد سكونٍ عن وميضٍ خاطفٍ، دونما سابقِ إنذارٍ، وهو "ذروةُ العمليّةِ الإبداعيّة، وإنْ كانَ خطوةً غيرَ مُستمرةٍ، يَتناوبُ فيها النّهوضُ والرّكودُ والهبوطُ، ولكنّ الأكيدَ –كما يقولُ فتحي مصطفى الزّيات في 'الأسس المعرفيّةِ للتّكوينِ العقليّ'– : أنّهُ مرحلةٌ تَتلاشى فيها كثيرٌ مِنَ التّداخلاتِ الّتي تَعوقُ تَقدُمَ الفردِ نحوَ الحلِّ، وتَبدو إمكانيّةَ إعادةِ صياغةِ المعلوماتِ والأفكارِ ومُعطياتِ الموقفِ المشْكِلِ بصورةٍ جديدةٍ مُحكمةً، ويَشعرُ الفردُ بأقلِّ قدرٍ مِنَ الجهدِ، وأكبرِ قدرٍ مُمكنٍ مِنَ التّوازنِ المعرفيّ والنّفسيّ"[1]، لذلكَ يُمَثَّلُ لها برمزِ المصباحِ في الرّسومِ المتحركةِ، فالشّخصيّةُ الكرتونيّةُ تَبتسمُ وتَفرِكُ إصبعيْها، ليظهرَ على جانبٍ مِن رأسها مصباحٌ مُضيءٌ، إنّه مشهدٌ خياليٌّ طالما رافقَ هذه المواقفَ المتشابهةَ في الرّسومِ المتحركة على تعدّدِ الشّخصياتِ، لكنّهُ يُجَسِّدُ بِبراعةٍ واقعَ المبدِعِ وسيكولجيتِه أثناءَ لحظةِ الإشراقِ، "إنّ شرارةَ الإبداعِ ليسَت بدعةً، بل أثبتتْ الخبرةُ وجودَهَا ورسوخَهَا بثباتٍ. وقدْ أكدَ كثيرٌ مِنَ الرّجالِ العظماءِ، وُجودَ هذهِ اللّمحاتِ الوضّاءةِ مِنَ البصيرةِ، وقد استنتجَ كثيرٌ مِنَ الكُتّابِ أنَّ الانكبابَ العنيفَ على المشكلةِ مِنَ المستلزماتِ في الرّئيسيّةِ لتوليدِ 'شرارةِ الإبداعِ'، الّتي تبدو كأنّها تلقائيّةٌ حتماً، أو أنّها حدثتْ دونَ أيِّ ارتباطٍ بأفكارٍ سابقةٍ، ودليلُ هذا هو أقوالُ بعضِ العلماءِ النّابهين مثلَ جوس (Gauss) وباستير (Pasteur) وغيرهما، فيقولُ جاوس: عندي النّتيجةُ، ولكني لَا أَعرفُ كيفَ حصلتُ عليها"[2]، والتّاريخُ بأمثلتِهِ الواقعيّةِ يُؤكدُ هذه الخطوةَ ويَشهدُ بأهميتِها، يقولُ ابن سينا–الطّبيبُ المشهورُ–: أنّه إذا استعصتْ عليهِ مسألةٌ فإنّه يُطيلُ النّظرَ فيها قبلَ النّومِ، ولرّبَما أَشرقتِ الأمورُ وتوَّضحتْ له في الأحلامِ، مثلَ الشّاعر كولردج (Kolredg)، الّذي أَخذتْهُ سِنةٌ مِنَ النّومِ فشاهدَ أو لعلَّهُ سمعَ أبياتَ قصيدتِه المشهورةِ، فاستعادَ بعدَ اليقظةِ أبياتِ تلكَ القصيدةِ، وحاولَ أن يزيدَ بيتاً واحداً فما استطاعَ، والأمثلةُ في هذا المضمارِ كثيرةٌ بدءاً من قفزةِ أرشميدس (Archimede) مِن حَمَّامِهِ صائِحاً وَجدتُّها، إلى تُفاحةِ نيوتن (Newton) الّتي بلورتْ فكرةَ الجاذبيّة"[3]، والنّماذجُ كثيرةٌ يَحفلُ بها تاريخُ الإنسان العربيّ والغربيّ على حدٍ سواء، وخلاصةُ القولِ،

(1) ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداع في التّربيّةِ المدرسية في التّعليمِ الأساسي، ص: 44، 45.

(2) حلمي المليجي، سيكولوجيا الابتكار، ص:116، 117.

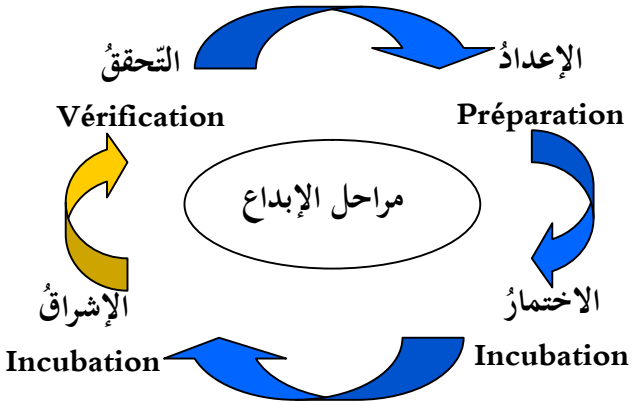
(3) م.س، ص: 45.

أنّه "كلّما انطلقتْ شرارةُ الحدسِ مِن كمونِها، بعدَ تهيئةِ الجوِّ الّذي تَضطرمُ فيهِ نارُ الإلهامِ، انكشفَ ستارُ الغيبِ وتَفتّحتْ بصيرةُ العبقريِّ المبدعِ"[1]، فيُذهلُنا بقدرِ ما تَزيدُ شرارةُ إبداعِه وتَتَحقق.

المرحلةُ الرّابعةُ: "مرحلةُ التّحققِ (Verification):

وتَتضّمنُ الاختبارَ التّجريبيِّ للفكرةِ المبتكرةِ وتَقييمِها. وهي مرحلةُ الحصولِ على النّتائجِ[2]، فبعدَ إشراقِ الفكرةِ تَنزلُ ميدانَ التّطبيقِ للتّحققِ مِن جديّةِ الفكرةِ ومواءمتِها للاستعمالِ وللواقعِ، لهذا يقولُ: 'أسامة أمين الخولي'، في كتابهِ 'العلمُ والعطاءُ العلميّ'، عن مرحلةِ التّحققِ: "وفي الحقيقةِ إنّ هذهِ الخطوةَ غالباً مَا تَبدو مرهقةً مليئةً بالتّوترِ والقلقِ، إذْ أنّها حقيقةٌ، قدْ تَستغرقُ مدةً زمنيَّةً طويلةٌ تَثقلُ كاهلَ المبدعِ، ولكنْ لَا مَفرَ مِنها، إذْ أنّهُ لا بُدَّ مِنْ أن يَجتازَ الحلُّ الإبداعيُّ اختباراتِ المنهجِ العلميِّ القاسيّةِ للصحةِ والدّقةِ والعموميّةِ، بل وأحياناً الكلفة، واستعداد الذّوقِ العامِ لِقبولِ الحلِّ"[3]، وهنا مِنَ الجديرِ بالذّكرِ، أنّ ارتباطَ الإبداعِ بميدان الاختبارِ والتّطبيقِ ليسَ معناهُ أنّ التّفكيرَ الإبداعيَّ مقصورٌ على ميدانِ العلومِ فحسب، فالأفكارُ والنّظرياتُ العلميّة والفلسفيّة والأدبيّة لاسيما النّقديّة،.. قابلٌ للتّجريبِ والتّقويمِ والنّقدِ.

كانَ هذا عرضاً سريعاً لخطواتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مُنفصلةً، يُمكنُ تَمثيلُها في المخططِ الآتِي[4]:



شكل رقم (03): مراحلَ التّفكيرِ الإبداعيّ.

(1) حلمي المليجي، سيكولوجيا الابتكار، ص: 117.

(2) أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلان، ص: 18.

(3) ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداع في التّربيّة المدرسيّ في التّعليم الأساسي، ص: 46.

(4) محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد عدوي، التّفكيرُ النّمطيّ والإبداعيّ، ص: 16.

ويُمكنُ إثراءَ ما تقدمَ بِلفتِ الانتباهِ إلى نقاطٍ مهمة، أبرزُها:

• وبالحديثِ عن مراحلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ الملاحظُ أنّ البحثَ أَسهبَ في مرحلةِ الإشراقِ، ولذلكَ مُبرارتُه؛ فهنا نتساءلُ: **إلى أيِّ مدًى يَعتمدُ التّفكيرُ الإبداعيُّ على هذا الوميضِ أو الشّرارةِ إذا قُورِنَ بالخُطواتِ الأُخرى؟**

في الحقيقةِ مرحلةُ الإشراقِ هي مرحلةُ الذّروةُ في مراحلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، لدرجةٍ "لَا يَعترفُ 'فوكس' مُطلقاً بوجودِ أيّ خطواتٍ لعمليّةِ الخلقِ أو الإبداعِ، ومَا تلكَ الخطواتُ إلَا تَعبيراً فقطْ عمَا يَحدثُ قبلَ وبعدَ لحظةِ الخلقِ. فإذا رجعنا إلى الخطواتِ الّتي اقترحَها (ولاس)، فإنّ خطوتَيْ الإعدادِ والكمونِ، تُعتبرانِ خُطوتانِ مبدئيتانِ لَا تَدخلانِ أصلاً في الابتكارِ ذاتِه. فإنّ التّجميعَ، والتّمثيلَ، والامتصاصَ لأيِّ نوعٍ مِنَ المعلوماتِ يَحدثُ يومياً في العملِ الرّوتيني لآلافٍ لَا تُحصى مِنَ النّاسِ، دونَ إنتاجِ فكرةٍ مُبتكرةٍ، أمّا خطوةُ التّحقيقِ، فهي بالضّرورةِ يَجبُ أنْ تَعقبَ حقيقةَ الخلقِ أو الابتكارِ، ولكن ليسَ لها دورٌ بالمرةِ في الخلقِ ذَاتِه"[1]، إنّ خطوةَ الإشراقِ تُعتبرُ حقاً بؤرةَ عمليّةِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، حتّى أنَّ 'فوكس' لمْ يعترفْ مُطلقاً بوجودِ خطواتٍ غيرَها، هو مُصيب مِنْ جهةٍ، فهي أيْ مرحلةُ الإشراقِ الّتي تَملكُ فصلَ الخطابِ، بينَ المبدعِ وغيرِ المبدعِ، إلَا أنّ المبدعَ لا غنًى له عنِ خطوتيْ الإعدادِ والاختمارِ، حتّى يُومِضَ ويُشرِقَ، ثمّ هو بعدَ ذلكَ بحاجةٍ لاختبارِ التّحققِ لأنّ كلّ فكرةٍ أو إنتاجٍ إبداعيٍّ بحاجةٍ لتقويمٍ، ولَا يتضحُ الحُكمُ على الفكرةِ والإنتاجِ، إلَا إذا دخلَ الوميضُ موشورَ الاستعمالِ والتّقويم.

• نلاحظُ مِنْ خلالِ المخططِ الّذي يُجسِدُ مراحلَ العمليّةِ الإبداعيّةِ، أنّها تظلُّ في عمليّةٍ تَعاقبٍ، مِنَ مرحلةِ الإعدادِ إلى مرحلةِ التّحقيقِ، فهي لَا تَتوقفُ عندها، أيْ عندَ مرحلةِ التّحققِ بل تَستَمرُ فتَتحولُ مرحلةُ التّحققِ عندَ المبدعِ السّابقِ، إلى مرحلةِ إعدادٍ عندَ المبدعِ اللَاحقِ، وهذا ما يُعززُ شرعيّةَ وأهميّةَ مرحلةَ الإعدادِ، و أهميّة التّفكير الإبداعيّ في حدّ ذاته.

(1) حلمي المليجي، سيكولوجية الإبتكار، ص: 115.

3/ أهميةُ التّفكيرِ الإبداعيِّ وفوائدُه:

أَحصى الباحثونَ عديدَ الفوائدِ الّتي يَجرُها تَفعيلُ التّفكيرِ الإبداعيِّ، فَذكرُوا لَهُ أهميةً في الحياةِ بصورةٍ عامةٍ، وفي التّعليمِ بصفةٍ خاصةٍ، لدرجةٍ لَا يَتّسعُ المقامُ معَها إلَا لِذكرِ بعضٍ منها:

أ/ استخداماتُ وفوائدُ التّفكيرِ الإبداعيِّ على المستوى العام:

يَذكرُ 'إدوارد دي بونو' أنّ هناك حاجةً إلى التّفكيرِ الإبداعيِّ، الّذي يُحاوِلُ طرحَ مُستقبلاتٍ بديلةٍ، والّتي يُمكنُ أنْ نَعيشَ ونَعملَ في إطارِها، إثرَ ذلكَ يُحصِي له 'دي بونو' أربعَ فوائدَ أساسيّةٍ عامةٍ للتّفكيرِ الإبداعيّ:

- **التّجويدُ والتّحسينُ:**

حيثُ يَهدِفُ التّفكيرُ الإبداعيُّ لِتَجويدِ الاستخدامِ للتّفكيرِ وتَحسينِه، والوصولِ إلى طرائقَ وأساليبَ للقيامِ بأشياءٍ غيرَ مألوفةٍ"[1]، وذلكَ مطلبٌ قديمٌ قِدَمَ الإنسانيّةِ نفسِها، حتّى يُواكِبَ الإنسانُ حاجاتِه بأفضلِ الأساليبِ وأَيسرِها، وحتّى يَصنعَ تَقدُمَه مِن خلالِ اتقانِ صناعةِ حياتِه، وارتيادِ غيرِ المألوفِ فيها، إذْ يقولُ أفلاطون: "لَا تَطلبْ سُرعةَ العملِ بلْ تَجويدَهُ، لأنَّ النّاسَ لَا يَسألونَكَ في كمْ فَرغتَ مِنهُ، بلْ يَنظرونَ إلى إتقانِه وجودةِ صُنعِه"[2]، وإن كانَ التّفكيرُ مِنْ أجلِ الإبداعِ مطلباً قديماً، فهو اليومَ أَلزَمُ، فكما قالَ الأديبُ الأيرلندي 'أوسكار وايلد': "العاديّةُ تُعطي للعالمِ حَجمَهُ، أمّا التّفردُ فَيُعطيهِ قيمتَهُ"[3]، فقيمةُ الأممِ بما تُحسِنهُ، واهتمامُ الإنسانِ العربيّ بالإتقانِ خُلقٌ مُتأصِلٌ، وفي ديوانِ العربِ ما يُشيرُ إلى ذلكَ يَقولُ الحُطيئةُ:[4] (البسيط)

يا باري القوس برياً ليسَ يُحسِنُه ... لَا تُفسِدِ القوسَ اعطِ القوسَ باريها

أرادَ القولَ؛ يَا صانعَ عملٍ لَا يُجيدُه دَعْهُ لمِنْ يُحسنْهُ.

---

(1) صلاح الدّين عرفة، تفكير بلا حدود، رؤى تربويّة مُعاصرة في تعليم التّفكيرِ وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (دط)، 2006، ص: 92.

(2) زيوي يحي، قطوف من أقوال المشاهير، ص: 14.

(3) م.ن، ص:17.

(4) www.pinterest.com

ولما جاءَ الإسلامُ جعلَ الإتقانَ والتّجويدَ شرطاً، يَلزمُ عملَ المسلمِ، قالَ محمد صلى اللّه عليه وسلم،: "إنَّ اللّه -تبارَكَ وتعالى- يُحبُ إذا عَملَ أحدُكم عملاً أنْ يُتقنَهُ"[1]، فالاتقانُ والتّجويدُ والتّحسينُ مطلبٌ، والتّفكيرُ الإبداعيُّ وسيلتُهُ.

• **حلُّ المُشكلاتِ**: "يُساعدُ التّفكيرُ الإبداعيُّ على فهمِ المشكلةِ وتَحديدِها، وتَحديدِ الحلولِ المناسبةِ واختيارِها، واختيارِ الأفضلِ مِنْ بينها، وفي كلِّ ذلكَ يُمارسُ المفكرُ تَفكيراً ابتكارياً"[2]، فالمشاكلُ الإنسانيّةُ تمتازُ غالباً بنهاياتِها المفتوحةِ، وقدْ يُمثِّلُ التّغلبُ على إحداهَا مسألةَ حياةٍ ووجودٌ، "ومِنَ الطّبيعيِّ أنْ يَكونَ استخدامُ الإنسانِ عقلَهُ بالشَّكلِ الإيجابيّ المطلوبِ سبباً مُهما مِنْ أجلِ نَجاحِه في هذهِ الحياةِ والتّغلبِ على تَحدياتِها المختلفةِ، ولعلَّ ما يُؤكِدُ ذلكَ هوَ ردُّ أحدِ اليابانيين عندما سُئِلَ عن سرِّ تَفوقِ بلادهِ، فأجاب: إنَّ مُعظمَ دولِ العالمِ تَعيشُ على ثرواتٍ تَقعُ تحتَ أقدامِها وتَنضَبُ بمرورِ الزّمنِ، أمّا نَحنُ فَنعيشُ على ثروةٍ فوقَ أرجلنَا وتُعطينَا بِقدرِ مَا نَرعاها"[3] في القولِ ودليلِهِ، دليلٌ على أنَّ عصا الحلولِ السّحريّةِ هي بِيدِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، فالإنسانُ الياباينُّ تجاوزَ بعقلِهِ المفكرِ مُشكلتينِ، مُشكلةَ فَقرِ أَرخبيلِه، ومُشكلةَ نَفاذِ الثّرواتِ الطّبيعيَّةِ شأنُ الدّولِ المعتمدةِ عليها.

• **القيمةُ والفرصة**: "يُلخصُ هذهِ الفائِدةَ مَقولةَ لماذا نَنتظرُ أنْ يَقومَ الآخرونَ بِمَا يُمكِنُ أنْ نَقومَ به نحنُ قبلَهم؟ وهذا يَتطلَّبُ مِنّا إضافةَ أو خلقَ قيمةٍ أو تَصميمَ فُرصةٍ مُتاحةٍ"[4]، فكما قالَ الأديبُ الأيرلندي 'أوسكار وايلد' : "العاديّةُ تُعطي للعالمِ حَجمَه، أمّا التّفردُ فَيُعطيهِ قيمتَهُ"[5]، فكلّما تَفردَتْ أمةٌ مِنَ الأُممِ في نمطِ مَعيشتِها تَفرُداً إيجابياً نافعاً، أو حتّى جذّاباً، حركَ التّنميّةَ داخلَها، ومدّ لها آفاقاً في الأسواقِ الدّوليّةِ، وأَثرى كلُّ ذلكَ خزائِنَها، وعززَّ قوتَّها إقليميّاً ودوليّاً.

---

(1) الإمامُ البيهقيّ، كتابُ شعب الإيمان، ج4، تح: حمدي الدّمرداش محمد العدل، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص:1867.

(2) صلاح الدين عرفة، تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التّفكيرِ، ص:92.

(3) هشام سعيد الحلاق، التّفكير الإبداعيّ مهارات تستحق التّعلّمَ، منشورات الهيئة العامة السوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، سورية، ط1، 2010، ص: 48.

(4) م.ن. ص.ن.

(5) زيوي يحي، قطوف من أقوال المشاهير، ص: 17.

• **المُستقبليّةُ:** "المفكرُ المبدِعُ حينما يَبتعِدُ عنِ الأفكارِ والنّظرياتِ التّقليديّةِ في التّعاملِ معَ الواقعِ الجديدِ، فإنّهُ يَحتاجُ الاعتمادَ على الابتكارِ والإبداعِ في التّعاملِ معَ الواقعِ الجديدِ"[1]، فالأمّةُ الّتي تُفعِّلُ تَفكيرَها الإبداعيَّ في تَعاملِها معَ واقعِ العالمِ الجديدِ، تُعَزّزُ سيادتَها، وتَبقى مُواكبةً لمسارِ التّقدمِ، بل إنْ تفّوقَ تَفكيرُها وأبدعَ، تَزَعّمَتْ، فكما توقعَ 'ونستن تشرشل' رئيسُ الوزراءِ البريطاني السّابق: "إمبراطوريّاتُ المستقبلِ هي إمبراطوريّاتُ العقلِ"،[2]، فالعقلُ بتفكيرِهِ يُبدعُ والإبداعُ يقولُ ممدوح كناني: وسيلةٌ فعالةٌ لِتقليصِ الفجوةِ الحضاريّةِ و العلميّةِ بينَ الأُممِ، وهو أيضاً عامِلٌ حاسِمٌ في تَقدِمِ المجتمعاتِ في كلِّ مجالاتِ النّشاطِ الإنسانيِّ"[3]، وأيُّ بحثٍ يَستطيعُ أنْ يُحصيَ للتّفكيرِ الإبداعيِّ فوائدَهُ.

ب/ أهميّةُ التّفكيرِ الإبداعيِّ في العمليّةِ التّعليميَّةِ:

يَكادُ يكون الاهتمامُ بتنميّةِ مهارةِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، شأناً تربوياً تعليميّاً خالصاً، لذلكَ حازَ خصوصيّةً عاليّةً في العمليّةِ التّعليميّةِ لعُمقِ تَأثيرِهِ فيها، ومِن مظاهرِ تأثيرِهِ ما يُحصيه الخبراءُ مِنْ فوائدَ يَعودُ بها على التّعليمِ والمتعلمينَ على وجهِ التّحديدِ، إذْ "يذكر 'بيرنارد و زانج (Bernardo and Zhang)' مجموعةَ مُبراراتٍ تُؤكِدُ على فوائد أهميّةِ التّفكيرِ الإبداعيِّ وتَدعو للاهتمامِ بهِ:

• "أنّهُ يأتِي تَلبيّةً لحاجةٍ مُهمةٌ عندَ الأفرادِ المبدعينَ، مثلَ النّزوعِ للاستقلاليّةِ، والاستطلاعِ والفضولِ وارتيادِ المجهولِ، والاكتشافِ والتّجريبِ"[4]، فعادةً، كلُّ ما هو عظيمٌ ومُلهمٌ صَنعَه إنسانٌ عَمِلَ في حريّة، لأنّ الخيالَ أساسٌ في الإبداعِ، والخيالُ يستدعي ويَستلزمُ الحريّةَ حتّى يُبدعَ، فهوَ كما يَقولُ مجدي إبراهيم: "يُمثلُ شكلاً راقياً للنّشاطِ الإنسانيّ، ويُساعدُ على تَحقيقِ الذّاتِ، وتَنميّةِ الشّخصيّةِ،

(1) صلاح الدين عرفة، تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التّفكيرِ، ص: 93.

(2) زيوي يحي، قطوف من أقوال المشاهير، ص: 135.

(3) داود عبد الملك الحدابي، مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المعلمين في الأقسامِ العلميّة في كليّة التّربيّةِ والعلوم التطبيقية، المجلة العربيّة لِتطويرِ التّفوق، مركز تطوير التّفوق، ص37.

(4) فخري رشيد خضر، أثرُ توظيفِ الأنشطة الإثرائية في تنميّةِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ لدى طلبة الصّف الثّامن الأساسيّ في مبحث الجغرافيا، دراسات العلوم التّربويّة، مج42، ع3، 2015، 874.

ويُساعدُ على تكوينِ العديدِ مِنَ العلاقاتِ والأفكارِ"[1]، فيُزوّدُ المتعلمين بدافعٍ داخليٍّ يَفوقُ في نوعيّتِهِ وفاعليّتِهِ جميعَ الدّوافعِ الخارجيّةِ"[2] ومتى انطوتْ شخصيّةُ المتعلمِ على الدّافعِ، كانَ الإقبالُ مِنها على التّعليمِ عالياً، وهو ما تُؤكدُه نايفة قطامي، الّتي تَوصلَتْ في كتابها 'تعليم التّفكير للأطفالِ' أنَّ "اكتسابَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ أحدُ أهمِ المجالاتِ المهمّةِ في تَكوينِ شخصيّةِ المتعلمِ؛ لِيُصبحَ أكثرَ قُدرةً على تلبيّةِ مُتطلباتِ مراحلِ العُمرِ المختلفةِ، وحينما يُدّرَّبُ المتعلِمُ على إدارةِ عجلةِ ذهنِهِ، وزيادةِ سُرعةِ هذهِ العجلةِ، لكيْ يَستطيعَ مواكبةَ التَّطوُّرِ المعرفيَّ والتّقنيِّ، فإنّ ذلكَ يُسهِمُ في تَشكيلِ شخصيَّةٍ مُتزنةٍ تَشعرُ بالثّقةِ والأمنِ"[3]، والمتعلمُ الّذي يشعرُ بالثّقةِ والأمنِ، يطمئنُ فيُبدِع.

• "يُسهِمُ في تَحسينِ صحتِهم النّفسيّةِ لأنَّ مُمارسةَ النّشاطِ الإبداعيِّ، يُساهِمُ في سَدِ بعضِ حاجاتِهم، وإشباعِ النّزعاتِ المتأصلةِ فيهم"[4]، فيبعث في المتعلمِ الشّعورَ بالإيجابيّةِ، "إذ يجعلهُ سعيداً حراً غيرَ متوترٍ أو مكبوتٍ، ويُنمي تفكيرَهُ وإحساسَه بنفسه وبيئته"[5]، إذَاكَ كانَ الاهتمامُ بإيجادِ مُقوماتٍ تَدفعُ عمليّاتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، حتّى يَتخطى كلَّ معوقاتٍ قدْ تُعرقِلُهُ.

4/ الإبداعُ بينَ المُقوِّماتِ والمُعيقاتِ:

ذَكرنا في محطةٍ سابقةٍ أنَّ مجالَ التّعليمِ أَوْلى بتفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وبأنَّهُ المسئولُ الأوّلُ عنه، وعن رعايتِه، لكْن "في الواقعِ ليستِ المدرسةُ وحدها مسئولةً عنِ العواملِ الّتي تُؤدِي إلى تَسهيلِ أو إعاقةِ (كفِ الإبداعِ)، فهناكَ قوًى مُتعددَةً في المجتمعِ، تُؤثِرُ في النّموِّ الإبداعيِّ[6]، وهذه العواملُ تُشَكِّلُ في مُجملِها ما يُسمَّى بالبيئةِ المثيرةِ للتّفكيرِ الإبداعيِّ، مِنْ خلالِ إطارِها العامِ، ومُناخِها المحفزِ

(1) داود عبد الملك الحدابي، مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المعلمين في الأقسامِ العلميّة في كليّة التّربيّةِ والعلوم التطبيقية، المجلة العربيّة لِتطويرِ التّفوق، ص: 37.

(2) م.س، ص.ن.

(3) سيسي احاندو، مُعوّقات تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كوت ديفوار ساحل العاج من وجهة نظر مديرها و معلميها، ص:66.

(4) فخري رشيد خضر، أثر توظيف الأنشطة الإثرائيّة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى طلبة الصّف الثّامن الأساسي في مبحث الجغرافيا، دراسات العلوم التّربويّة، ص: 874.

(5) ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداع في التّربيّةِ المدرسيّة في التّعليمِ الأساسيّ، ص: 64.

(6) حلمي المليجي، سيكولوجية الابتكار، ص: 379.

أو المعوِّقِ لعمليّةِ الإبداعِ"[1]، فالعديدُ مِنَ العواملِ الدّاخليّةِ والعواملِ الخارجيّةِ، تُؤثِّرُ –بحسبِ فعلِها وتَوجُهِها– في إذكاءِ أو كبتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ لدى المتعلمينَ، ومِنْ هذهِ العواملِ:

أ/ **العواملُ الشّخصيّةُ**: وهي عواملٌ داخليّةٌ، فالإنسانُ مِنْ نفسِه نَواةُ كلِّ أمرٍ في أفعالِه ومُنطلَقٌ، فالدافعُ للفعلِ يبدأُ منه، كما قدْ يُكبَتُ ويَنتَهِي عندهُ، وهذا ما يُعرَفُ في ميدانِ التّعليمِ بمصطلحِ 'الدّافعيّةِ'، يقولُ 'فيو (viau)': الدّافعيّةُ للمتعلمِ هي حالةٌ داخليّةٌ، تُحرِّكُ أفكارَ ومعارفَ المتعلمِ ووعيَّهُ وانتباهَهُ، وتَحُثُه على مواصلةِ الأداءِ للوصولِ إلى حالةِ تَوازنٍ مَعرفيٍّ"[2]، وشّخصيّةُ المتعلِّمِ من خلالِ الدّافعيّةِ شخصيتان؛ فهي إمّا شخصيّةٌ تَمتلكُ دافعيّةً تَدفعُ صاحبَها نحوَ البناءِ، وإمّا شخصيّةٌ تَفتقِدُ الدّافعيّةَ، فتُعيقُهُ وتُثَبِّطُهُ.

• **أمّا الأُولى؛ الشّخصيّةُ الدافعةُ**: فصاحبُها "حيويّ ولَهُ اعتزازٌ بنَفسِه كبيرٌ، مرِنٌ سريعُ التّكيُّفِ معَ المواقفِ الجديدةِ، يُطلِقُ لخيالِهِ وتَصوّراتِهِ العنانَ"[3] فشخصيّتُهُ الدّافعةُ تَخلقُ وتُحفِزُ خيالَه المجنحَ، ما يُؤدِي –عادةً– إلى اشتغالِ آلياتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ لديهِ، إذْ ترى"النّظريّةُ الإنسانيّة* أنّ الإبداعَ مِنَ الصّحةِ النّفسيّةِ السّليمةِ والجوهريّةِ للإنسانِ، فالإبداعُ يُمثِّلُ محطةَ التّطورِ العقليِّ الكاملِ، وأنّ الإبداعَ ليسَ مَقصوراً على العباقرةِ والنّابغينَ كنمطٍ، بلْ يَظهرُ كذلكَ لدى الأشخاصِ العاديينَ"[4]، أيْ يَكفي يَكفي أنْ يَمتلكَ المتعلمُ الدّافعيّةَ الّتي تَدفعُ بعقلَهِ نحوَ التّطوّرِ، حتّى يكونَ مشروعَ مُتعلمٍ مُبدعٍ، دُونَما حاجةٍ لأنْ يكونَ مُبدِعاً بالفطرةِ.

• **والثّانيّة؛ الشّخصيّة المُثبِطةُ**: يَقولُ عنها زيد الهويدي :"هي تلكَ العواملُ المعوّقاتُ المتعلقةُ بالمتعلّمِ نفسِهِ، فيَتِمُ تَطويرُها لديهِ بِفعلِ خبراتِهِ الذاتيّةِ مع مُحيطِهِ الأُسريّ، والمدرسيّ، والاجتماعيّ، وتَشتملُ على ضُعفِ الثّقةِ بالنّفسِ، والافتقارِ للتّوقدِ الانفعالي، والميلِ للمجاراةِ، والحماسِ المفرطِ، والتّشبعِ،

(1) صلاح الدّين عرفة محمود، تفكير بلا حدود، رؤى تربويّة مُعاصرة في تعليم التّفكيرِ وتعلّمه، ص: 98.

(2) عبد القادر لورسي، المرجع في علم التّربيّةِ، الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علمِ التّدريسِ، ص: 259.

(3) م.س، ص: 98.

* واحدةٌ مِنَ بينِ النّظريّاتِ المفسرةِ للتّفكيرِللإبداعيِّ، مثلَ نظريّةِ التّحليلِ النّفسيّ، النّظريّة الارتباطيّة، النظريّة الجشتطالتيّة، النّظريّة العامليّة، النّظريّة العبقريّة...

(4) أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلان، ص: 25.

والتّفكيرِ النّمطيّ السّلبيّ للإبداعِ، والخوفِ مِنَ الفشلِ"[1] فهي إمّا ستَصنعُ مِنهُ مُتعلماً فاقدَ الثّقةِ، وإمّا مُتحمّساً زيادةً، والأمرُ يكادُ يكونُ سيَّان في كلتَا الحالتينِ؛ فالشّيءُ إذا زادَ عن حدّهِ، انقلبَ إلى ضدّهِ، وفي كلتَا الحالتينِ لنْ يُراوِحَ مكانَه، هذا في أحسنِ الأَحوالِ، إذْ قدْ يَجعَلُه ذلكَ، يَنتكسُ ويَهجرُ العلمَ والتّعليمَ، بلْ ويَهجرُ مُزاولةَ كلّ فعلٍ إيجابِيٍّ جميلٍ في حياتِه، ويُحجِم عنهُ ويَستكين، وهنا إذَا تَدخلتْ البيئةُ الّتي تُعنى بهِ باعتبارِهِ شَخصاً مُتعلّماً، فقدْ تَنجحُ في تَخليصِه مِن سِلبيتِه، وتُعيدُ إليهِ دافعيتَه شيئاً فشيئاً، ولاسيمَا إذا كانَ التّدخلُ مِنْ بيئتهِ الأسريّةِ.

ب/ العواملُ الأُسريّة:

يَقولُ إبراهيم فؤاد أحمد في مقالِهِ 'الكفاءاتُ الإبداعيّة': "لَا يَخفَى على عاقلٍ أهميّةُ دَورِ الأسرةِ في تربيّةِ المبدعِ، إذْ أنَّ الفردَ يَقضي جلَّ طفولتِه وسطَ هذه الخليّةِ الصّغيرةِ، حيثُ يَترعرعُ ويَشتدُ عودُهُ، وتُرسَمُ معالمَ شخصيّتِه، وتَتأصلُ قدراتُه الذّهنيّةُ، ومَهاراتُه السّلوكيّةُ"[2]، وإنّهُ لقولٌ حقٌ يكفيهِ دليلًا قولُه – صلى اللّه عليه وسلّم–: «ما مِنْ مَولودٍ إلا يُولَدُ على الفطرةِ، فَأَبواهُ يُهوِّدانِهِ أو يُنَصِّرانِهِ أو يُمَجّسانِه»[3]، وبحسبَ تكوينِ العائلةِ يكونُ التّاثيرُ، فهناك:

• **تأثيرُ الأسرةِ الإيجابيِّ على المُتعلمِ**: تَقولُ عنه رجب شيماء في مقالِها 'في بيتِنَا مُبدعٌ' "يَستدعي تَوفيرَ بيئةٍ إبداعيّةٍ تُؤمِّنُ احترامَهُ واحترامَ آرائِه وتَقديرَها، وتَصقِلُ شخصيّتَه على الإيمانِ بالذّاتِ والثّقةِ بالنّفسِ، مِن خلالِ القبولِ بمبدأ المجازفةِ، لتجريبِ أَفكارِهِ الجديدةِ في جوٍ داعمٍ للتّفكيرِ والتّأملِ، والتّجربةِ والحوارِ والقراءةِ والإطلاعِ"[4]، نسوقُ مثالًا على ذلكَ، حيثُ "يَذكرُ 'إزيدور رابي' (Ezidor Rabi) –الفائزُ بجائزةِ نوبل للفيزياء سنة 1944–، كيفَ تَعلَّمَ أَنْ يُلقيَ أسئلةً مُنذُ كانَ صبياً صغيراً، إذْ أنَّ أُمَّهُ كانتْ لَا تَسألُهُ عندَ عودتِهِ مِنَ المدرسةِ(مثلَ مُعظمَ الأُمهاتِ الأُخرياتِ)، ماذَا

(1) سيسي احاندو، معوّقات تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس (كُوت ديفوار) ساحل العاج من وجهة نظر مديرها ومعلميها، ص: 71، 72.

(2) ربى ناصر المصري الشّعراني، الإبداع في التّربيّةِ المدرسيّة في التّعليمِ الأساسيّ، ص: 62.

(3) البخاري، صحيح البخاري، تح: صدقي جميل العطار، دار الفكر، ط1, 2008, بيروت لبنان، كتاب الجنائز، رقم الحديث 1359، ص:321.

(4) م.س. ص: 65.

تَعلمتَ في المدرسةِ هذَا اليومَ، وإنّما كانتْ تَسألُه: ما هي الأسئِلةُ الجيّدةُ الّتي أَلقيتَها على أَساتِذتِكَ هذا اليومَ؟ ويَذكر رانِي أنَّ هذا التّشجيعَ اليوميّ مِنْ أُمِّهِ لإلقاءِ الأسئِلةِ، كانَ لهُ عميقَ الأثرِ في تكوينِ عقلِه على صورةِ عقلِ باحثٍ يُثيرُ الأسئلةَ"[1]، فعلاً الأمُ مدرسةٌ، ومِنْ مهدِها الرجال الصالحون وتَخَرّجَ العباقرةُ.

• **تأثيرُ الأسرةِ السّلبيّ على المتعلمِ**: يُلخِصُه أحمد عيسى لمطيري في قولِه: "وتُعدُّ الأسرةُ مِنْ أهمِّ عواملِ التّنشئَةِ الاجتماعيّةِ للمُتعلمِ، وهي الأقوى تَأثيراً في شخصيتِهم، وهناكَ بعضُ العواملِ الأُسريّةِ الّتي قدْ تَحُدُّ مِنْ تنميّةِ التّفكيرِ لدى المتعلمِ مِنْ أهمِها: تَدني المستوى الاقتصادي للأسرةِ، والمستوى الثّقافي للوالدين، وإهمالِها لاهتماماتِ الأبناءِ وحاجاتِهم"[2]، وإنْ كانتِ العواملُ الأسريّةِ؛ مِنْ فَقرِ الأهلِ وأُميتَهم، له بالغَ أثرِهِ السّلبيّ على أبنائهم المتعلّمينَ، فشتانَ بينَ أسرةٍ تعيشُ في رغدٍ، وبَينَ أُخرى تَحيَ في عوزٍ، لكنْ كانَ ليكونَ التّأثيرُ السّلبيّ أخفَ -إنْ لم يُلتغَ- إذا وَجدَ المتعلمُ نفسَهُ بينَ أحضانِ أسرةٍ مهتمةً، فذلكَ مِنْ شأنِه أنْ يُنسيَهِ عَوزها، ويَدفَعهُ ليحققَ طموحهُ وطموحَها، فتُظيفُ المدرسةُ بذلكَ، إلى سجِّلِها أَحدَ المتعلمينَ المفكرينَ المبدعينَ.

ج/ العواملُ المدرسيّةُ:

• **تعدّ المدرسةُ أحدُ مُقوّماتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ**: بوصفها الحاضنة "للعمليّةِ التّعلّيميّةِ، الّتي تَنصبُ أساساً على تَرقيّةِ وعيّ الإنسانِ وبناءِ شخصيتِه، وتَهذيبِ مشاعرِه، وتَهيئتِهِ للحياةِ والتّكيفِ معها، وتقويّةِ شعورِهِ بِدورِهِ في المشاركةِ في تعليمِ نَفسِه، ومواصلةِ البحثِ عنِ المعرفةِ"[3]، فدورُ المدرسةِ ليسَ نقلُ المعرفةِ؛ فالمعرفةُ ليستْ معلوماتٍ علميّةٍ يَتلقاها المتعلمونَ، وإنّما عمليّاتٌ عقليّةٌ تعملُ على تَفعيلِ مهاراتِ التّفكيرِ العليا، واستثمارِ أقصى طاقاتِ المعلّمينَ والمتعلّمينَ.

(1) عبد الحليم محمود السّيد، التّفكير الإبداعيّ مفهومُه والحاجةُ إليه وأساليبُ تَنميّتِه في المجتمعاتِ الإسلاميّة، إسلاميّة المعرفة، المعهد العالميّ للفكرِ الإسلاميّ، مج11، ع41، عمان، الأردن، 2005، ص: 52.

(2) سيسي احانور، معوّ قفات تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدارس كوت ديفوار ساحل العاج من وجهة نظر مديرها ومعلميها، ص: 72.

(3) عبد القادر فضيل، نظام التّعليم في الجزائر: بين مظاهر التّدني ومستويات التّحدي، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2016، ص: 17.

و"**تَشتمِلُ المُعوّقاتُ الخاصةُ بالمدرسةِ**، على المعلمِ ومَا يَحمِلُهُ مِن ثقافةٍ وأساليبَ تَدريسٍ واتجاهاتٍ نحوَ مِهنةِ التّعلّيمِ وعلاقتِه بالمتعلمينَ، وتَعاملِهِ الأَمثلِ معهم، وكذلكَ الأنشطةُ الّتي تُنظمُها المدرسةُ وفاعليّةُ الإدارةِ المدرسيّةِ وسياسيتِها وأساليبِها القياديّةِ، ودورُها في تحفيزِ المتعلّمين على اكتسابِ مهاراتِ التّفكيرِ"[1]، يُضيفُ إليها فتحي مصطفى الزّيات، في 'الأسسُ المعرفيّةِ للتّكوينِ العقليّ وتجهيز المعلوماتِ' المناهجَ الجامدةَ الّتي تَفتقدُ مهاراتِ الإثارةُ حيثُ "تَأتِي القواعدُ والأنظمةُ المدرسيّةُ وصلابةُ المناهجِ لِتشجيعِ الأفكارِ القديمةِ، وتنميطِ أساليبِ معالجةِ المثيراتِ"[2]، فالمدرسةُ بهذا الشّكلِ الّذي يَفتقدُ مُقوّماتِ التّعليمِ الحديثِ، أبرزُها المعلم المنمّي والمثيرِ لمهاراتِ التّفكير، ومِن خلالِ هذهِ المناهجِ، ستَستثمرُ الحدَّ الأدنى لطاقاتِ المتعلمينَ، في حين المطلوبُ مِنها أنْ تكونَ بيئةً مُحفّزةً للبحثِ والمعرفةِ، مِنْ خلالِ إثارةِ عمليّاتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

هذا وتجدرُ الإشارةُ أنَّ "هناكَ مَنْ هم على عكسِ ذلكَ تماماً، ممّنْ يَعتقدونَ أنَّ التّفكيرَ الإبداعيَّ يَنبعُ مِنْ قلبِ الظّروفِ الصّعبةِ، الّتي تَجعلُ الفردَ المبدعَ قادراً على ابتكارِ الأساليبِ والوسائلِ للتّخلصِ مِن تلكَ الظّروفِ، أو للتّكيفِ معها بِطرائِقَ مُدهشةٍ"[3].وقدْ صَدَق ظنُّهم، فعلى سبيلِ الدّليلِ، "حينَ أُصيبَ 'رون هبارد' بالشّللِ التّامِ وشبهِ العمى، قرّرَ أَطبّاؤُهُ أنَّه حالةٌ يائسةٌ لا يُمكنُ شفاؤُها. وبأنَّ الشّيءَ الوحيدَ الّذي ظَلَّ سالماً مِن جسدِه هو عقلُهُ "رَفضَ 'رون هبارد' الاستسلامَ لتقاريرِ الأطباءِ، وراحَ يُفّكرُ بالطّرائقِ الّتي تُساعدِه على الشّفاءِ مِنْ مرضِه، واستمرَ في القراءةِ والبحثِ –رغمَ ضُعفِ نظرِه الشّديدِ– إلى أن استطاعَ أنْ يُساعدَ نفسَهُ على الشّفاءِ مِنَ العاهتين المستعصيتين: الشّلل، وضُعفِ النّظرِ"[4]، إنّه قرارُ الإرادةِ لَا قرارَ الأطباءِ، وفي ذلكَ إنجازٌ عظيم، وأجرٌ كبيرٌ. ويَستشهدُ البحثُ بمثالٍ آخر "إذْ كلّنا يَعرفُ أنَّ 'بيتهوفن' أبدعَ سيمفونيتَهُ التّاسعةَ بعدَ أنْ فَقدَ حاسّةَ

(1) سيسي احاندو، معوّقات تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كُوت ديفوار ساحل العاج من وجهة نظر مديرها و معليميها، ص: 72.

(2) ربى ناصر المصريّ الشّعراني، الإبداع في التّربيّةِ المدرسيّة في التّعليمِ الأساسيّ، ص: 69.

(3) شريف عبد الغني، مهارات التّفكيرِ الإبداعيِّ، كيف تَرتقي بمستوى تفكيرك، ص: 117.

(4) م.ن، ص.ن.

السّمعِ"[1] في المثالِ مِنَ الغرابةِ ما يُؤكدُ أنَّ الدّافعيّةَ لدى صاحبِها قدْ تَصنعُ المعجزاتِ، ففي حين لَا يتذوقُ الإنسانُ الموسيقى إلَا بحاسةِ السّمعِ، 'بتهوفن' أبدعَ وهو يَفتقدُها، ليثبتَ أنَّ فاقدَ الشّيءِ قدْ يُعطيهِ أحيانا.

وتبقى النّماذجُ كثيرةٌ، عند العربِ وعند الغربيين، إذْ ليسَتْ حكراً على المبدعينَ العالميينَ، بلْ إنَّ في مُحيطِ أغلبِ البشرِ نماذجٌ مِنَ النّاسِ البسطاءِ، مِمَنْ تَحدّوا ظروفَهم المعيقةِ وتَخطُوها، ليُحققُوا إنجازاً لم يَكنْ يَتوقعُه منهم أحَدٌ، وكلّ ذلكَ بما أودَعَهُ اللّهُ في النّفسِ البشريّةٌ مِن الدّافعيّة.

مِمَا تَقدمَ في الفصلِ النّظريّ عن التّفكيرِ الإبداعيِّ، يُمكِنُ للبحثِ القولُ أنَّ التّفكيرَ الإبداعيَّ هو مُهندسُ مَا وصلتْ إليهِ الحضاراتُ القديمةُ مِنْ رقيّ، والمهندس لما تُحَققُهُ البشريّةُ اليومَ مِن تقدمٍ، فلولا مُبدعو البشريّةِ وأفكارِهم، لظلّتْ حياةُ الإنسانِ بدائيّةً، فليسَ غريباً أنِ اعتبرَ الإسلامُ التّفكيرَ فريضةً إسلاميّةً. وأن تُنادي بعدها أصواتُ الباحثينَ إلى الاهتمامِ بالإنسانِ كثروةٍ يَنبغِي تَطويرُها، وأفضلُ صُوَّرِ استثمارِه، الاهتمامُ بتعليمِه.

ومُنذُ خمسيناتِ القرنِ العشرين أصبحَ التّعليمُ مِنْ أَجلِ التّفكيرِ مِنْ مشكلاتِ البحث العلميِّ، بعدَ أنْ أظهرَت دراساتٌ أَبرزُها دراسةُ 'جليفورد' 'وتوراتس' على أنّ مهاراتِ التّفكيرِ لَا تَنمو مع النّضجِ والتّطّورِ الطّبيعيِّ وحدِهما، ولَا تَتأتّى مِنَ تَراكمِ المعرفةِ والمعلوماتِ فحسبْ، بلْ مِنْ خلالِ تَطويرِ القدراتِ الإبداعيّةِ عندَ المتعلمينَ، فتَبدأُ بمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، وتَتدرجُ إلى عمليّاتِ التّفكيرِ العليا، فتُدركُ طبيعةَ التّفكيرِ الإبداعيِّ، وتَستوفِي مهاراتِهُ وتَتبعُ مراحلَهُ، هذا وتُشيرُ الباحثة عفاف عويس إلى أنّ "الابتكارَ هو أكثرُ القدراتِ الإنسانيّةِ حاجةً إلى بيئةٍ مُدعّمةٍ، وأنّ مثلَ هذه البيئةِ لَا بُدَّ أنْ تَسعى إلى التّخلصِ مِنَ العواملِ الّتي تُعيقُ الإبداعَ الإنسانيَّ، وتَعملُ على تَهيئةِ الفرصِ لِتنشيطِ العواملِ الميسّرةِ للإبداعِ"[2]، ومِنْ نافلةِ القولِ، إنَّ البيئةَ الأنسبَ لِتهيئةِ فُرصِ تَفعيلِ الابتكارِ الإبداعيّ، هي مجالُ التّعليمِ عموماً، والتّعليمُ الجامعيِّ خصوصاً، فهذا الأخيرُ هو قاطرةُ التّنميّةِ

(1) شريف عبد الغني، مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيِّ، كيفَ ترتقي بمستوى تفكيرك، ص: 118.

(2) صبا حسين أحمد محمد هادي، برنامج مقترح عن بعض الاختراعات العلميّة لتنميّة المفاهيم العلميّة ومهاراتِ التّفكيرِ الابتكاري لدى أطفال الرّوضة، ص: 64

المجتمعيّةِ المستدامةِ والمتجددةُ في الوقتِ نفسِه، فالرّهانُ عليهِ مِنْ أوّل الأولوياتِ، فهو قادرٌ على تفجيرِ طاقاتِ المتعلّمين الإبداعيّةِ، لتوظيفِها في مواقفِ حياتِهم اليّوميّةِ العلميّة والعمليّة، وهذا ما نَرومُ بيانَه في الفصلِ الآتي.

الفصل الثّاني: مهاراتُ الأستاذِ الجامعيِّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيِّ: التّقويمُ أُنموذجاً.

أوّلاً: تَفعيلُ التّفكيرِ الإبداعيِّ مطلبٌ استراتيجيّ في التّعليمِ الجامعيّ للقرنِ الواحدِ والعشرين.

ثانياً: تفعيلُ الأستاذِ الجامعيّ للتّفكيرِ الإبداعيّ من خلالِ الأسئلةِ الكتابيّة.

ثالثاً: الاختباراتُ الكتابيّةُ في قسم اللّغة العربيّة: دراسةٌ تحليليّة نقديّة.

نَصِلُ إلى الفصلِ التّطبيقيّ، وقدْ أَسَسَنا رؤيتَنا على مباحثِ الفصلِ النّظريّ، وأخذَنا بِزادِنا منها؛ إذْ أَدركنا كيفَ مارسَ الإنسانُ التّفكيرَ مُنذُ وُجودِه على سطحِ الأرضِ، بأشكالٍ مُتعدِّدةٍ، وقدْ صَنعَ تفكيرُهُ الفارقَ بينَ حضارةٍ وأُخرى، وكانتْ الشّريعةُ الإسلاميّةُ مِن بينَ الشّرائعِ الأكثرِ عنايّةً بالعقلِ البشريِّ، وتوجيهِهِ نَحوَ التّفكيرِ السّليمِ، ثمّ كيفَ أَخذَ التّفكيرُ يَتطَوّرُ مِنْ تَفكيرٍ بنمطِ الاكتشافِ والتّجريبِ، لإيجادِ أدواتٍ تُعينُه على الصّيدِ والسّكنِ طلباً للعيشِ والبقاءِ، إلى التّفكيرِ الخرافيّ بُغيةَ تَفسيرِ ظواهرِ الطّبيعةِ لِبَعثِ الأمنِ واستدبابِهِ في نفسِهِ، والتّفكيرُ مِن خلالِ عُقولِ الفلاسفةِ والاحتكامِ إلى مَنطقِهم إلى التّفكيرِ العلميّ الّذي أَخذَ يَرتقِي شيئاً فشيئاً، على أنَّ الاهتمامَ بتعلّيمِ مهاراتِ التّفكيرِ ازدادَ في العقودِ الأخيرةِ، وازدادَ الاهتمامُ بهِ، وبمهاراتِه ومراحلِه وبخلقِ بيئةٍ ثريّةٍ تثيرُهُ وتَرعاهُ، فكما "يقولُ الفيلسوف 'ديكارت': أنا أُفكِرُ، إذنْ أنا موجودٌ، وكأنّهُ أرادَ أنْ يَقولَ بكلماتٍ أُخرى، إنَّ الّذي لَا يُفكِرُ هو شخصٌ غيرُ موجودٍ، ولذا رَبطَ التّفكيرَ وأهميتَهُ بالوجودِ، أيْ بالحياةِ في هذا العالمِ"[1]، وهي حالٌ تَجري على الأُمَمِ كما الأفرادِ، مَا جعلَ السّباقَ محموماً في اكتسابِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

لهذا "أدى الاهتمامُ بموضوعِ التّفكيرِ إلى وُجودِ حركةٍ مُعاصرةٍ تُعرَفُ بحركةِ تَعليمِ مهاراتِ التّفكيرِ، وهي حركةٌ تَنطَلِقُ مِنْ افتراضٍ مفادُهُ أنَّ التّفكيرَ يُمكِنُ تَعليمُه وتَعلُّمَه"[2]، **والسّؤال المَطروحُ الآن هل التّفكيرُ عموماً، والتّفكيرُ الإبداعيُّ على وجهِ التّحديدِ، قابلٌ للتّعلّيمِ والاكتسابِ، أمْ أنّه مَلكةٌ فطريّةٌ لن يزيدَ فيها التّعلّيمُ شيئاً؟**

يُجيبُ البحثُ: تُجمِعُ أغلبُ الدّراساتِ الّتي تمتْ في ميدانِ التّفكيرِ وتَعليمِهِ، على أنَّ التّفكيرَ بمهاراتِه الدّنيا والعُليا الّتي منها التّفكيرُ الإبداعيُّ ملكةٌ بالإجبارِ في كلّ إنسانٍ طبيعيّ، وليستْ حكراً على إنسانٍ دونَ غيرِهِ، "ويَجدرُ بنا أنْ نُشيرَ أولاً إلى أنَّ كلَّ فَردٍ منا لديهِ الاستعدادُ للابتكارِ والإبداعِ في داخلِهِ، وهذا الاستعدادُ يُمكنُ أنْ يَنموَ ويَزدهرَ في صورةِ إنتاجٍ فنيٍّ أو علميٍّ، أو في شكلِ اختراعٍ لم يَسبِقْ إليه أحدٌ إذا أُتيحَتْ لنا الفُرصُ المناسبة، لأنَّنا جميعاً نَمتلِكُ هذه القدراتِ الخلّاقةِ، ولكنْ

(1) شريف عبد الغني، مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيّ: كيفَ تَرتقي بمستوى تفكيرك؟، ص: 90.

(2) عامر إبراهيم علوان وآخرون، الكفاياتُ التّدريسيّة وتقنيات التّدريس، ص: 218

بدرجاتٍ مُتفاوتةٍ ويَقومُ على عناصرَ أساسية"[1]. والتّفاوتُ في قُدراتِ الإبداعِ راجعٌ إلى الاختلافِ في هذه العناصرِ الّتي قدْ سَبقَ وأَتى البحثُ على التّفصيلِ فيها، وبيانِ كيفية أنَّ (الأصالة، المرونة، الطّلاقة، ..) لها قابليةٌ للتّعلّيمِ والتّدريبِ، "فكلُّ فردٍ منا يُولَدُ مزوّداً بدماغٍ الكترونيّ حيّ، ذي إمكاناتٍ لا حدودَ لها، وكلّ اختراعٍ أو اكتشافٍ، ما هو إلا نتيجةٌ لدراساتٍ تأمليّةٍ مِن أحدِ الأفرادِ أو مجموعةٍ مِنَ الأفرادِ، الّذين لهم القدرةُ على الإبداعِ، أمّا السّرُ الحقيقيّ، فإنّه يَكمنُ في التّربيّةِ والتّعلّيمِ، فالّذين أَبدعوا، تَعلموا مُسبقاً كيف يَفكرونَ، وهذا مَكمنُ الإبداعِ"[2]، بِذلكَ التّفكيرُ الإبداعيُّ حَبةٌ هي في جيبِ التّعلّيمِ.

إذن "ممّا سَبقَ يُمكنُ القولُ أنَّ تَعليمَ العمليّاتِ العقلية المعرفيّةِ والّتي مِنها مهارات التّفكيرِ، هي عمليّةٌ مُمكنةٌ مِن خلالِ تدريبِ المتعلّمينَ عليها ضمنَ مُحتوًى أو مقرّرٍ دراسيٍّ معيّنٍ، ومِن ثمَّ يُمكِنُ للفردِ أنْ يُنمِيَّ قدراتِه العقليّةِ ويَعملَ على تَطويرِها باستمرارٍ، مِن خلالِ الثّراءِ المعرفيِّ الّذي يُحيطُ به، وكذلكَ خبراتِه الّتي يَمرّ بها في حياتِه"[3]، وهذا ما تُؤكِدُه الدّراساتُ الحديثة، "فالإبداعُ عندَ علماءِ النّفسِ التّربويين (99٪) مِنهُ مُثابرةٌ واجتهادٌ، و(1٪) فقط إلهامٌ. ولكنْ ما يحولُ دونَ الإبداعِ، التّسليمُ بأنَّ هذا الأخيرَ ليسَ مِنْ شأنِ العوامِ وإنَّما مِن شأنِ علماءَ ومُفكرينَ مُختصينَ، علماً أنَّ جُلَّ العظماءِ والمفكرينَ والمبدعينَ والعلماءِ... هم مُتساوونَ معَ البشرِ في نسبةِ ذكائِهم، وقدْ أكدَتْ ذلكَ الدِّراساتُ التّربويّةُ والنّفسيّةُ الحديثةُ، مُستندةً إلى التّجاربِ والأبحاثِ، حيثُ يَقولُ 'جين ماري ستاين' في كتابِه 'القدرةُ الذّهنيّة الخارقة: ستةُ مفاتيحَ للكشفِ عن عبقريتِكَ الكامنةِ': جميعُ البشرِ مُبدعونَ وذلكَ لكونِهم قادرينَ على الحُلمِ والتّخيلِ، ويَقومونَ دائماً بالمناوبةِ بينَ عالمِهم الدّاخليّ والخارجيِّ"[4]، فلا مُبرِّرَ حينئذٍ إلَا لِتعلّيمِ التّفكيرِ، **فكيفَ نُعلِّمُ ونَتعلُّمُ التّفكيرَ ومهاراتِهِ؟**

(1) باديس بوخلوة، فريدة يلة، أثر التّفكير الإبداعيّ للمديرين على جودة الخدمة في التّعليمِ العاليّ دراسة ميدانيّة، ص: 46.

(2) شريف عبد الغني، مهاراتُ التّفكير الإبداعيّ: كيف تَرتقِي بمستوى تفكيرِك، ص: 123، 124.

(3) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مهارات التّفكير والإبداع لدى طفل الرّوضة، أساليب تعلمها- تنميتها، ص: 33.

(4) ربى ناصر المصريّ الشّعرانيّ، الإبداع في التّربيّة المدرسية: في التّعليمِ الأساسيّ، ص: 31.

يُجيبُ عن ذلكَ العلماءُ والباحثونَ فلقدْ "أشارَ أبو جادو ونوفل (2010)، إلى أنّ هناكَ ثلاثةُ تَوجهاتٍ لتعليمِ وتَعلُّمِ التّفكيرِ:

• **التّوجهُ الأوّلُ**: تعليمُ وتعلّمِ التّفكيرِ كموضوعٍ مُستقلٍ بذاتِه، إذْ أنّ الدّروسَ المستقلةَ أو الصّريحةَ تَكونُ أكثرَ قوةٍ في إكسابِ مهاراتِ التّفكيرِ، ومِن مُنظّري هذا التّوجهِ 'دِي بُونو'.

• **التّوجه الثّاني**: دمجُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ في المحتوى الدّراسيّ، ويُشيرُ أصحابُ هذا التّوجِه وفي مُقدمتِهم 'روبرت سوارتز (Robert Swartz)'، إلى أنّ تَعليمَ التّفكيرِ مِن خلالِ المقرّراتِ الدّراسيّةِ يُمكّنُ المتعلّمين مِنْ تَطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ بطريقةٍ سهلةٍ وواضحةٍ.

• **التّوجهُ الثّالث**: التّوجهُ التّوفيقيّ في تعليمِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ ويَرى أنصارُ هذا الفريقِ وعلى رَأسِهم 'فريز (Frase) 'رأياً وسطاً، بحيثُ يَتمُ المزجُ بينَ التّوجهينِ السّابقينِ"[1]، وجميعُها تَوجهاتٌ مُفيدَةٌ، والأخذُ بواحدٍ منها كفيلٌ بِتحقيقِ آثارِه الطّيبةِ على العمليّةِ التّعليميّةِ، غيرَ أنّنا نَجدُ التّوجَهَ الثّاني الّذي تَزعمَه 'روبرت سوارتز'، هو التّوجُهُ الأنسبُ مِن بينِ هذه التّوجهاتِ، فتعلّيمُ التّفكيرِ دروسٍ خاصةٍ به، بدلَ تعلّيمهِ مِن خلالِ المقراراتِ الدّراسيّةِ يَجُرُّ زيادةً في الحجمِ السّاعي، وزيادةَ كثافةِ المقاييسِ وبالتّالي زيادةٌ في الدّروسِ، وذلكَ مِن شَأنِه تحويلُ تَعلّيمِ التّفكيرِ إلى عبءٍ، في حينِ دَمْجُ مهاراتِ التّفكيرِ مع الدّروسِ ضربٌ لِأكثرِ مِن عصفورٍ بحجرٍ، فهو تعلّيمٌ وتَطبيقٌ لها في نَفسِ الوقتِ، وكسبٌ للجهدِ والوقتِ.

وتَأتي كثيرٌ مِنَ طرائقِ التّدريسِ كاستراتيجيّاتٍ فاعلةٍ في تعليمِ التّفكيرِ ومهاراتِه وإثارتِها في المواقفِ التّعليميَّةِ؛ لذلكَ "فإنَّ النّظامَ التّعليميّ الحاليّ يَتطلّبُ معرفةَ الاستراتيجياتِ الّتي اهتمَتْ بتنميةِ التّفكيرِ الإبداعيّ، لدى الطّلبة تماشياً مع التّوجهاتِ العالميّةِ بأهميّةِ الابتكاراتِ وتدريبِ المتعلّمينَ على تلكَ الاستراتيجياتِ في سنٍّ مبكرةٍ، وفي سبيلِ البحثِ عن تلكَ الاستراتيجيّاتِ، فإنّنا سَنذكرُ بعضاً منها على سبيلِ المثالِ لا الحصرِ: الاستراتيجياتُ المستندةُ إلى نظريّةِ تريز (TRIZ)، استراتيجيّةُ العصفِ

(1) خالد بن جمعة بن خميس الشدى، أثر استخدام إستراتيجيّة Scamper في تنمية التّحصيل في مادة الرّياضيات والتّفكير الابتكاري لدى طالبات الصّف التاسع في سلطنة عُمان، قسم الإدارة والمناهج، كليّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط، 2018، ص: 18، 19.

الـذّهنيّ، القبعـاتُ السّـت، اسـتراتيجيّة سـكامبر (Scamper)، تـآلفُ الأشـتاتِ..."[1]، وجميعُهـا استراتيجيّاتٌ لاقتْ صدًى لأنَّها أجدتْ نَفعاً سواءً في التّعلّيمِ بشكلٍ عامٍ، وتعلّيمِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ على وجهٍ خاصٍ، ولو كانتْ موضوعَ البحثِ، لَكانَ اختارَ البحثُ إستراتيجيّةَ 'تآلف الأشتاتِ' أُنموذجاً، لأنَّها مثيرةٌ للتّفكيرِ، وبديعة، ولأنَّ أَغلبَ الدّراساتِ العربيّةِ تَناولَتْ أكثرَ ما تناولَتْه إستراتيجيّةَ العصفِ الذّهنيّ، وأَهملَتْ باقي الاستراتيجيات.

وربما يَتبادرُ إلى الذّهنِ هنا، أنّ هذه الاستراتيجياتِ لتعلّيمِ التّفكيرِ موجهةٌ للمراحلَ الأولى للتّعليمِ، إذْ تَعليمُ التّفكيرِ يَكونُ مطلوباً في مراحلِ الطّفولةِ، **ومُوجهاً إليها دونَ سواهَا؟!**، صحيحٌ أنَّ أغلبَ الباحثينَ يَرونَ "أنّه كلّما بكّرنا في اكتشافِ الطّفلِ المتفوّقِ، أو الموهوبِ، أو المبتكرِ، وهو مَازال في مرحلةٍ عمريّةٍ قابلةٍ للتّشكيلِ، كانَ ذلك أفضلَ كثيرًا مِن الانتظارِ إلى سنٍ مُتأخرةٍ، قد يَصعبُ فيها تَوجيهُ المخترعِ الموهوبِ الوجهةَ المرجوّةَ؛ نظراً لما يَكونُ قد اكتسبَه من أساليبَ وعاداتٍ، تَجعلُ مِن الصّعب عليه التّوافقَ مع نظامٍ تربويّ أو تعليميٍّ مُكّثفٍ، يَعتمدُ صيغاً وممارساتٍ حديثةٍ لم يَعهدْها سابقاً"[2]، وذلكَ ليسَ فقطْ مِن بابِ التّعلمُ في الصّغرِ كالنّقشِ على الحَجرِ، أو مِن بابِ لكلّ إمرىءٍ مِن دَهرِهِ ما تَعوَّدَ، وإنْ كانَ ذلكَ على قدرٍ كبيرٍ مِنَ الأهميّةِ؛ لأنّ متى زاولَ الطّفل أمراً أَصبحَ مِلكَهُ وسجيّةً فيه، بل أيضا إنّ تَعلّيمَ مهاراتِ التّفكيرِ يُمثّلُ تراكميّة تخدِم المرحلةَ الأولى مِن مراحلِ التّفكيرِ، وهي مرحلةُ الإعدادِ*، وكلّ ذلكَ لا يَنفي زبدةَ الدّراساتِ والأبحاثِ الّتي "تُشيرُ إلى أنَّ سماتِ الإبداعِ تَظهرُ لدى الأطفالِ قبلَ المرحلةِ الثّانويّةِ، ثُمّ تَقوى وتَزدهِرُ في المرحلةِ الجامعيّةِ"[3]، سلّم البحثُ -مّمَا تَقدَّمَ- أنّ مفتاحَ تعليمِ التّفكيرِ ومهاراتِه أكثرُ ما يُمسِكُ بزمامِه هو التّعليمِ الجامعيّ.

(1) خالد بن جمعة بن خميس الشدى، أثر استخدام إستراتيجيّة Scamper في تنمية التّحصيل في مادة الرّياضيات والتّفكير الابتكاري لدى طالبات الصّف التاسع في سلطنة عُمان، ص: 19، 20.

(2) صبا حسين أحمد محمد هادي، برنامج مقترح عن بعض الاختراعات العلميّة لتنميّة المفاهيم العلميّة ومهاراتِ التّفكيرِ الابتكاري لدى أطفال الروضة، ص: 87

* أتى البحثُ على بيانِها وباقي المراحلِ في القسم النّظري، ص: (40 -45).

(3) شريف عبد الغني، مهارات التّفكير الإبداعيّ: كيف ترتقي بمستوى تفكيرك، ص:103.

أولا: تَفعيلُ التّفكيرِ الإبداعيّ مطلبٌ استراتيجيٌّ في التّعليمِ الجامعيِّ للقرنِ الواحدِ والعشرين.

ازدادَ الاهتمامُ بالتّعلّيمِ مِن أَجلِ التّفكيرِ، حتّى أَصبحَتْ تُوصَفُ مهاراتُ التّفكيرِ بِأنّها مهاراتُ القرنِ الواحدِ والعشرين، وبناءً عليه أصبحتْ عمليّةُ تَنميةِ التّفكيرِ الإبداعيِّ هدفاً استراتيجيّاً تَسعى النّظمُ التّعليميّةُ الحديثةُ إلى تَحقيقَهِ، فهي تَعلمُ أنَّ الإنسانَ المتعلِّمَ المبدِعَ عَصبُ الحياةِ المعاصرةِ، ومَصدرُ الفعلِ في بناءِ المستقبلِ.

1. رهاناتُ التّعليمِ الجامعيّ الحديث.

المرحلةُ الهرمُ في النّظامِ التّعليميّ، هي مَرحلةُ التّعليمِ الجامعيِّ أو التّعليمِ العاليّ، يَلتقي في رِحابِها -مِنَ المفروضِ- صفوةُ المتعلّمينَ كلٌّ في اختصاصِهِ، لِيحظو بِتكوينٍ أكاديميٍّ يَصقِلُ العقولَ ويُمَرِّنُها، ويُفَعِّلُ التّفكيرَ ويُطلقُ مهاراتِه، لمواكبة عَصرِهم، يَقولُ 'مايكل شاتوك' في مقالهِ 'المهدداتُ الدّاخليّةُ والخارجيّة لجامعةِ القرنِ الحادي والعشرين': "ونَجدُ التّأكيدَ على هذه السّماتِ مُتواتراً على ألسنةِ عددٍ مِنَ المفكرينَ والباحثينَ -قديماً وحديثاً- فَهمبولدت يَرى أنَّ الجامعةَ هي القمةُ الّتي يَلتقِي لدَيها كلُّ شيءٍ مُباشرٍ لصالحِ الحضارةِ الأخلاقيةِ للأمةِ، حيثُ يَزدهرُ التّعليمُ في معناهِ الأعمقِ للكلمةِ"[1]، ولكيْ يَظلَّ التّعلّيمُ الجامعيُّ بذلكَ الشُّموخِ، كانَ لزاماً عليه أنْ يُواكبَ سُنةَ الكونِ، فيتطور.

وعنْ ضَرورةِ تَطويرِ التّعليمِ العاليّ يُدلِّلُ أحمد إسماعيل حجي، في عنوانِه 'التّربيّة المقارنة': "ومِنْ هنا اهتمَتْ الدّولُ المتقدمةُ بِتجويدِ تعليمِها، حيثُ أنّها دوّلٌ دائمةُ النّقدِ لِنُظمِها التّعليميّةِ ومشكلاتِهِ فيها، ومِن أمثلةِ ذلكَ تَقريرُ 'أمّةٌ مُعرضةٌ للخطرِ (Anation at risk) '، الّذي انتقدَ الأمريكيونَ فيه نظامَهم التّعلّيميِّ نقداً مُراً، وهذا النّقدُ هو السّرُ وراءَ تَطويرِ التّعليمِ في هذهِ الدّولِ، لأنّهم يُريدونَ دائِماً أنْ يَرَوْ تعليمَهم في صورةٍ مُثلى"[2]، ولأنَّ تَطويرَ التّعلّيمِ غايةٌ، هناكَ العديدُ مِنَ العواملِ الّتي فرضتْ ضرورةَ البحثِ عنْ صِيّغٍ غيرِ تقليديّةٍ للتّعليمِ الجامعيّ مِنها:

(1) يوسف سيد محمود، رؤى جديدة لتطويرِ التّعليمِ الجامعيّ، سلسلة آفاق تربويّة جديدة، الدار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص: 22.

(2) أميرة رمضان عبد الهادي، نظم تعليم المتفوقين خبرات عالميّة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، ط1، 2012، ص:12، 13.

• "التّحوّلُ إلى عصرِ اقتصادياتِ المعرفةِ، لقدْ بَاتَتْ المعرفةُ هي المسيطِرُ الآنَ على حركةِ حياةِ الفردِ والمجتمعِ، وسوفَ يَفرضُ عصرُ اقتصادِ المعرفةِ علينا البحثَ عن بُنًى أخرى مِنَ التّعلّيمِ الجامعيِّ، نظراً لأنَّ ماهو قائمٌ الآن ظهرَ في عصرِ الصّناعةِ، وتَشكَّلَ في فلسفتِه وتَخصّصاتِه وِفقَ نمطِ الإنتاجِ المادِيّ"[1]. والتّعلّيمُ مِنْ أجلِ المعرفةِ؛ "يَتطلبُ مِنَ الفردِ الإلمامَ بإمكاناتِ وقدراتِ اكتسابِ المعرفةِ وفهمِها واستقراءِ واستخدامِ ما يَصلُ إليهِ مِنها، وكذلكَ قُدراتُ الرّبطِ بينَ عناصرِها المختلفةِ، بما يُمَكِّنُهُ أنْ يُكوّنَ لنفسِهِ صورةً كليّةً عنِ الأحداثِ والمواقفِ والمشكلاتِ الحياتيّةِ والاجتماعيّةِ الّتي يُعايِّشُهَا"[2]، ومتّى تَكّونتْ بِفضلِ التّعلّيمِ تلكَ الصّورةُ عمّا يُحيطُ به مِن مظاهرِ حياتِه الحاضرةِ، مُدَّتْ لَه السّبلُ لاستيعابِها، وتراءَتْ لَه الحلولُ المناسبةُ لِتجاوُزِ مشاكلِها.

• تَبلورُ العديدِ مِن التّياراتِ الفكريّةِ والتّربويةِ والّتي تُؤكِدُ على أهميّةِ التّعلّيمِ مدى الحياةِ، والّذي يُعدُّ المدخلَ المناسبَ للقرنِ الحادي والعشرينَ، فكثرةُ مُتغيّراتِ العصرِ تَتَطلّبُ مَنَ الفردِ ضَرورةَ المواءمةِ المستمرةِ، وهذهِ بِدورِها تُؤكدُ على حاجةِ الفردِ للعودةِ للتّعلّيمِ والتّعلّمِ مِنْ أجلِ هذه المواءمةِ، ومِنْ أجلِ إمكانيّةِ تعاملِه معَ الأوضاعِ الّتي تَستَجِدُ في حياتِه الشّخصيّةِ والعمليّةِ، مِنَ المفيدِ تَوضيحُ فكرةِ القولِ بذلكَ التّشبيهِ العميقِ، الّذي يَعقِدُ بينَ الدّراجةِ والحياةِ، فراكبُ الدّراجةِ لكيْ يُحافظَ على توازنِه، يَجبُ أنْ يَستمرَ في الحركةِ وإلّا..، فإمّا أنْ يَتقدمَ وإمّا أنْ يَتأخرَ، فلا خياراً وسطاً، كذلكَ الحياةُ تُسْقِطُ مِنْ رَكْبِها، مَنْ اعتزلَ المضِيَّ قُدُماً.

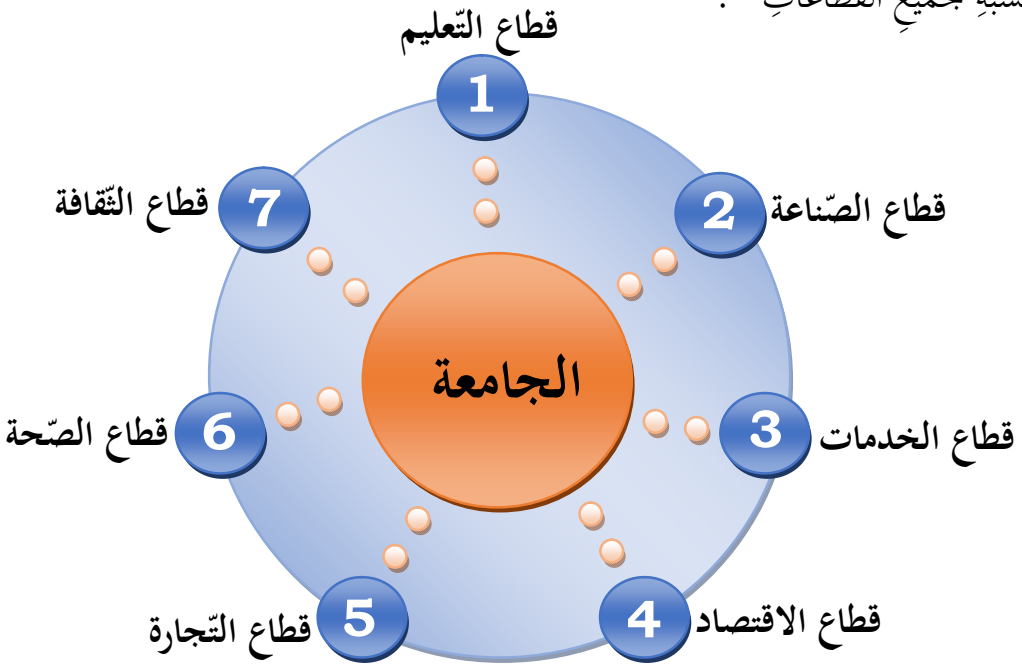
• "أنّ نظامَ التّعلّيمِ في جميعِ دوَلِ العالمِ، يَتولى مسؤوليةَ إعدادِ الموارِدِ البشريّةِ اللازمةِ، للعملِ في جميعِ المجالاتِ المهنيّةِ الصّناعيّةِ والتّجاريّةِ والحرفيّةِ، فهو يُعدُّ المنهلَ الّذي تَنهلُ مِنهُ جميعُ المهنِ، وعندما تَكونُ إدارةُ الجودةِ الشّاملةِ حاجةً ملّحةً للمؤسّسةِ، فهي مِنْ بابِ أولى أنْ تَبدأَ مِنَ المؤسّساتِ التّعلّيميَّةِ، لأنَّ مُخرجاتِها ستكونُ بالضّرورةِ للمؤسّساتِ الأُخرى مُدخلاتٌ"[3]، وهو ما يُبرِرُ قَولَ محمد

(1) يوسف سيد محمود، رؤى جديدة لتطويرِ التّعليمِ الجامعيّ، سلسلة آفاق تربويّة جديدة، ص: 85.

(2) م،ن، ص: 86.

(3) باديس بوخلوة، فريدة بلة، أثر التفكير الابداعي للمديرين على جودة الخدمة في التعليم العالي، دراسة ميدانية في جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلة الجزائريّة للتنميّة الاقتصاديّة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر 2018/02/05، ص: 48.

طه حنفي: "إنّ قضيّةَ التّطويرِ والتّجديدِ والتّحديثِ المستمرِ في مجالِ التّعليمِ الجامعيِّ، لم تَعدْ محلَّ جدلٍ أو مناقشةٍ، بل أصبحتْ مَطلباً مُلِحاً، ليسَ فقط مِنْ جانبِ رجالِ التّربيّةِ، بل ومِنْ جانبِ رجالِ السّياسةِ والاقتصادِ والاجتماعِ، وذلكَ نتيجةً لِمَا يَمُرُ بهِ العالمُ اليومَ مِنْ تَغيّراتٍ تَستوجبُ تطويرَ نُظمنا التّعلّيميّةِ، وحفزِ الأداءِ المتميِّزِ ورعايةِ الموهبينَ والمتفوقينَ"[1]، وهذا الشّكلُ يَوضِّحُ فكرةَ مركزيّة الجامعة بالنّسبةِ لجميعِ القطاعاتِ[2]:



شكل رقم (04): مخرجاتُ الجامعةِ مدخلاتُ لباقي القطاعاتِ.

فكلُّ مجالٍ يَسعى إلى استقطابِ مَن يَدفعُ بِهِ إلى امتلاكِ زمامِ الأُمورِ، وقيادةِ مجالِ نشاطِه، ليسَ فقط ليستمرَ، بل أيضاً ليَتأصّلَ وُجودُه وتزيدَ أرباحُهُ ويُسيطرَ ويَقود.

4. لقدْ أَضحى الاهتمامُ بالمبدعينَ والمبتكرينَ ورعايتِهم حاجةً إنسانيّةً واجتماعيّةً وسياسيّةً واقتصاديّةً، تَتحكّمُ بها مجموعةٌ مِنَ المؤشراتِ، وباتَ مِنَ المؤكدِ تَماماً أنَّ الثّروةَ الماليّةَ مهما تَنوعتْ وتَعدّدتْ مَصادرُها، فإنّها لا تَكفي لوحدِها لِتحقيقِ تَقدُّمِ ونُهوضِ المجتمعاتِ البشريّةِ ورفاهيتِها، وأنَّ الثّروةَ الحقيقيّةَ هي الثّروةُ البشريّةُ، فهي أفضلُ فائدةً وأكثر نفعاً، إذَا ما أُحسِنَ إعدادُها وأُحسِنَ

(1) أميرة رمضان عبد الهادي، نظم تعليم المتفوقين خبرات عالميّة، ص: 15.

(2) الشكل اجتهاد من الباحث.

استثمارُها"[1]، هـذهِ النّقطـةُ الأخـيرةُ هـي نتيجـةٌ للمُعطيـاتِ السّـابقةِ، فالتّجـاربُ الإنسـانيّةُ جميعُهـا بشكلٍ لَا لُبسَ فيه، أَثبتَتْ وتُثبتُ؛ أنَّ الصّانعَ الحقيقيّ لتقدُمِ الأممِ هو العنصرُ البشريّ الّذي هو مِن مُخرجاتِ التّعلّيمِ، ولكنْ ليسَ كلَّ تَعلّيمٍ، إذّاك كانتِ الحاجةُ إلى تَعليمٍ نَوعيٍّ يَهدِفُ إلى تَنميّةِ مهارتِ التّفكيرِ.

كانتْ هذهِ بَعضُ النّقاطِ والتّدليلاتِ، الّتي تُبرِّرُ الاهتمامَ بتطويرِ ميدانِ التّعلّيمِ الجامعيِّ، باعتبارِهِ خياراً استراتيجياً مُلِحّاً، ويدعمُ هذا الاعتقادِ ويُرسِخُه أنْ؛ "أصبحَ المتفقُ عليه إلى حدٍّ كبيرٍ الآن بينَ المفكرينَ، أنّ الفروقَ بينَ الأممِ المتقدمةِ والأممِ المتخلفةِ أو النّاميّةِ، هي فروقٌ في مدى امتلاكِ هذه الأممِ، و عدمِ امتلاكِها للعقولِ المبدعةِ، فقد أصبحَ الإبداعُ هو المحكُ الحاسمُ في الإسراعِ بتقدُمِ شعبٍ مِنَ الشّعوبِ، أو تَخلفِ شعبٍ آخرٍ وَوقوفِهِ عندَ هاويّةِ التّخلفِ والجهلِ"[2]، لذلكَ أولتْ الكتاباتُ التّربويّةُ في الفترةِ الأخيرةِ اهتماماً ملحوظاً بالتّعليمِ الجامعيِّ، مِن خلالِ خلقِ مناهجَ تَنتقلُ بالجامعةِ مِن حالةٍ تَقوقعَتْ فيها على نفسِها، إلى جامعةٍ تَنفتحُ على مُحيطِها بفاعليّةٍ تَقولُ تفيدة سيد أحمد: "أصبحَ هدفُ المناهجِ الدّراسيّةِ تَحقيقَ تَعلُّمٍ مِنْ نوعٍ خاصٍ يُوفِرُ للمتعلّمِ كلّ ما يَحتاجُه مِنْ مهاراتٍ عقليّةٍ واجتماعيّةٍ، حتّى يكونَ قادراً على التّفكيرِ وتَوظيفِ كلِّ مَا أَلمَ بهِ مِنْ مبادئ وأساليبَ وقوانينَ ومُعطياتٍ في المشكلاتِ الّتي تَعترضُهُ، وأمامَ هذا الواقعِ تَبرزُ أهميّةُ تَعلّمِ مهاراتِ التّفكيرِ الّتي تَبقى صالحةً مُتجدّدةً مِنْ حيثُ فائدتُها، واستخداماتُها في مُعالجةِ المعلوماتِ مهما كانَ نَوعُها، فالمعارفُ رغمَ أنّها تَنمو وتَتَجدّدُ، إلَا أنّ مهاراتِ التّفكيرِ تَبقى حيّةً، فَتُمكّنُنَا مِنْ اكتسابِ أنواعٍ مِنَ المعارفِ واستدلالِها، بِغضِ النّظرِ عنِ المكانِ والزّمانِ الّذي يَتّمُ فيه ذلكَ"[3] وما أحوجَ زمانَ العربِ اليومَ إلى تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ في نظامِها التّعليميّ! حتّى يقومَ بها مِن تحتِ الرّكامِ.

(1) فريد سالم أبو حامد، وآخرون، التّفكير العلميّ الإبداعيّ ودورُه في المعرفة الإنسانيّة، مجلة جامعة أم درمان الإسلاميّة، ع7، السودان، جويلية 2004، ص: 96.

(2) شاكر عبد الحميد، العمليّة الإبداعيّة في فن التّصوير، عالم المعرفة، الكويت العاصمة، الكويت، (د،ط)، 1987، ص: 9.

(3) أسماء زكي محمد الصّالح، تنميّة التّفكيرِ الإبداعيِّ للطلاب في ضوء استراتيجيات التّعاملِ البنائيّ، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، (دط)، 2011، ص: 4.

2/ التّعليمُ الجامعيّ العربيّ واقعٌ وتَحدّياتٌ:

يَتبايَنُ التّعلّيمُ الجامعيّ العربيّ مِنْ دولةٍ عربيّةٍ إلى دولةٍ أخرى، غيرَ أنَّ الصّورةَ العامةَ للتّعليمِ، فإنَّ "المتتبعَ لِتاريخِ الفكرِ التّربويِّ، يَلحظُ ثباتاً وتَماثلاً في مضمونِ النّظريّة التّربويَّةِ الّتي سَيطرَتْ على العملِ التّربويِّ في مُعظمِ مُجتمعاتِ عالمِنا، للدّرجةِ الّتي جَعلتْ مِنَ الأنظمةِ التّعليميَّةِ، مؤسّساتٍ تَتماثلُ أدوارُها وأداءاتُها وتَتَشابَهُ مُشكلاتُها وأداؤُها، ورُغمَ أنَّ المناهجَ التّعليميّةَ العصريّة تَدعو إلى الاهتمامِ بتشجيعِ المتعلّمينَ ولاسيما طلبةَ الجامعةِ على الاستنتاجِ والتّحلّيلِ والنّقدِ، ومِن ثمَّ الإبداعُ أكثرَ مِن تكديسِ المعلوماتِ ثمّ تَكرارَها، إلّا أنّ السّائدَ في الجامعاتِ، يقولُ 'فهيم مُصطفى' في كتابِه 'مهاراتُ التّفكيرِ في مراحلِ التّعليمِ العامِ رؤيّةٌ مُستقبليّةٌ التّعلّيمِ في الوطنِ العربيّ: "يُمثِلُ نَموذجاً لِنقلِ المعرفةِ حيثُ يَتسمُ بفصولٍ دراسيّةٍ يَتجلى فيها مظهرٌ واحدٌ هو المعلمُ، وتَعتبرُ المعرفةُ سلعةً، تَنتقلُ مِنْ عقلِ المعلّمِ لعقولِ المتعلَمين بشكلٍ سلبيٍّ، مما جعلَ التّعلّمَ لَا يَتعدى حفظَ الحقائقِ الّتي لَا تَقبلُ المناقشةَ، وتكوينِ طالبٍ غيرَ قادرٍ على شيءٍ سوى التّطابقِ معَ المناهجِ الدّراسيّةِ، واستعادةِ أمثلةِ المحاضراتِ، وتَرديدِ رأيِّ المعلِّمِ، وبالتّالي تَمركزُ العمليّةِ التّعلّيميّةِ حولَ المعلّمِ ودَورِهِ السّلطويِّ، وغلبتْ على الطّالبِ السّلبيَّةِ والاتكاليّةِ"[1]، ولم يَعدْ غريباً في هذه الظّروفِ أنْ يَكونَ الإجماعُ حولَ خصائِصِ المؤسساتِ التّعليميّةِ، ومِنْ أَشهرِها المقولةُ المعروفةُ للجميعِ، أَلَا وهي أنَّ المؤسساتِ التّعلّيميّةِ لَا تَستجيبُ إلى التّغييرِ والتّطويرِ، بلْ هي بِطبيعتِها مُقاومةٌ لأيّةِ مُبادرةٍ في هذا الاتجاهِ أو ذاكَ"[2]، ففي حينِ تَمَتْ للدّولِ الغربيّةِ مُراجعةُ مناهجِ التّعلّيمِ بِشكلٍ جذريٍّ في العقودِ الأخيرةِ، لَا يَزالُ العربُ يَتعلّمونَ ويُعلِّمُونَ بطرائقَ سيِّدُ الموقفِ فيها تّمطيّةٌ أَوجدتْها رتابَةُ المناهجِ التّقليديّةِ، "فتلكَ حقيقةٌ يَتأكدُ وجودُها كلَّ يومٍ رغمَ بعضِ الجهودِ النّقديّةِ الّتي حَاولتْ وتُحاوِلُ التّبصيرَ بأوهامِ الكهفِ*"[3]، فليسَ غريباً

(1) أسماء زكي محمد الصالح، تنميّة التّفكيرِ الإبداعيِّ في ضوء إستراتيجيات التعلم البنائي، ص: 4.

(2) عبد الفتّاح تركي، النّظريّة التّربويّة وجدل الأفكار والتّحديات، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص: 19.

* مصطلح 'لِفرانسيس بيكون' حينما جعلَ التّخلصَ مِن هذه الأوهامِ إحدى الرّكائزِ الخمسِ، الّتي تَنتقلُ بفضلِها مِنَ التّفكيرِ الخرافي إلى التّفكيرِ العلميّ. (عبد الفتاح تركي، النّظريّة التّربويّة وجدل الأفكار والتّحديّات، ص: 63).

(3) عبد الفتاح تركي، النّظريّة التّربويّة وجدل الأفكارِ والتّحديّات، ص: 64.

حينَئذٍ وأنتَ تُفتشُ عن جامعاتٍ عربيّةٍ، بينَ قوائمِ أفضلِ جامعاتِ العالمِ، أنْ تَكتشفَ أنَّ: "مِنَ المؤسفِ جداً، بلْ مِنَ المخجلِ حقاً، أنَّهُ في كلِّ إحصاءٍ سنويٍّ لأفضلِ الجامعاتِ في العالمِ، لَا تَظهرُ في القائمةِ جامعةٌ جزائريّةٌ أو عربيّة!"[1]، وليسَ بغريبٍ أيضاً حينذَاك، أنْ يكونَ لذلكَ بَالغَ آثارِهِ على المجتمعِ العربيِّ، حيثُ "مجموعُ براءاتِ الاختراعِ المسجلةِ للعالمِ العربيِّ في (20) عاماً، مَا بينَ عاميْ (1980) وعام (2000)، فإنّ التّقاريرَ تُفيدُ بأنَّ العربَ حَصلوا مُجتمعينَ على (836) براءةَ اختراعٍ، بينماَ سجّلتْ كوريا الجنوبيّة وحدها (57968) براءةَ اختراعٍ"[2]، البَوْنُ شاسعٌ شَساعةَ ما بينَ الأرضِ وزُحلٍ، وما هذه المقارنةُ بينَ العربِ مُجتمعينَ وكوريا الجنوبيّة إلَا مثالٌ بسيطٌ، هذا في الجانبِ العلميِّ التّقنيّ، أمّا جانبُ العلومِ الإنسانيّةِ والعلومِ الإجتماعيّةِ فإنّ" تَخلّفُ العلومِ الإنسانيّةِ والاجتماعيّةِ ليسَ سوى جزءاً مِنْ تَخلُفِنَا العلميّ والمعرفيِّ بشكلٍ عامٍ، والإحصاءاتُ تَدُلُ على ذلكَ، كتلكَ الّتي وَجدتْ أنَّ "إنتاجَ العالمِ العربيِّ مِنَ المعارفِ الإنسانيّةِ لَا يَتجاوزُ 0,0002٪ مِنْ إنتاجِ العالمِ!"[3]، لسانُ حالِ العربيّ يقولُ: أُفٍ! إنّهُ رقمٌ يقتربُ مِنَ الصّفرِ! والإحصاءاتُ الجديدةُ عنِ التّعلّيمِ عموماً عندَ العربِ ليستْ أفضلَ حالٍ مِنْ سَابقاتِها، إلَا في بعضٍ مِنْ دُوّلِ الخليجِ الّتي أَحرزَتْ تقدّماً على مستوى التّعلّيمِ لَابأسَ بهِ*، أمّا الجزائر وفقاً لآخر تَصنيفٍ لسنة 2021، "تَصدرَتْ (50) جامعةً ومعهداً جزائرياً التّرتيبَ، المحليّ لأحسنِ الجامعاتِ لسنة 2021، فيما برزَتْ) جامعاتٍ منها، ضمنَ التّصنيفِ العربيّ بدايةً مِن الرّتبةِ (48) حتّى (100)، ونفسُ الجامعاتِ بزيادةِ جامعةٍ واحدةٍ، احتلتْ المراتبَ مِنَ (43) حتى (78) إفريقياً، أمّا دولياً فلمْ تَظفرِ الجامعاتُ الجزائريّةُ إلا بالمراتبِ الأخيرةِ بعدَ الألفِ، وأظهرتْ نتائجُ التّصنيفِ الّذي أَصدرَهُ موقع (Ranking Web of Universities)

(1) فيروز رشام، ضمان جودة التّعليم العاليّ مِن خلالِ التّفكيرِ الإبداعيّ، مجلة الحكمة للدّراسات الأدبيّة واللّغويّة، م5، ع9، الجزائر العاصمة، الجزائر، مارس 2017، ص: 83.

(2) محمد صالح ربيع العجيلي، التّعليم العاليّ في الوطن العربيّ، الواقع واستراتيجياتُ المستقبل، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص: 167.

(3) م.ن، ص: 191، 192.

* للتوسع ينظر عدنان مهدي، التّعليم في الجزائر: أصول وتحديات، المثقف للنّشر والتّوزيع، باتنة، الجزائر، ط1، 2018، ص: 76-78.

في شهرِ جويلية 2021، احتلالَ جامعةِ هواري بومدين للعلوم والتّكنولوجيا باب الزوار العاصمة، المرتبةَ الأولى محلّياً، فيما احتلتْ المرتبةَ (48) عربياً و(43) إفريقيا، وجاءَتْ في المرتبةِ 1913 دولياً"[1] مراتبٌ متأخرةٌ احتلتها الجامعةُ الجزائريّة، ومِن قِصَرِ النّظرِ، أنْ تَأتيَ الآدابُ والفنونُ والعلومُ الإنسانيّةُ والاجتماعيّةُ آخرُ اهتماماتِ العقليّةِ العربيّة، "فعصرُ العولمةِ يَجِبُ أنْ يَكونَ عصرَ الإنسانِ أيضاً، ففيما تَنفعُ البشريّةَ التّقنيّةُ إذا كانت مُشتتةً وحزينةً!؟ والدّورُ الّذي يُنتَظرُ مِنَ العلومِ الإنسانيّةِ أنْ تُؤديهِ في ظلِّ التّحوّلاتِ الكثيرةِ والسّريعةِ الّتي تَعرِفُها البلدانُ العربيّةُ اليومَ هو إعادةُ بناءِ المجتمعاتِ فكريّاً، وثَقافيّاً، واجتماعيّاً، ومُحاولةُ فهمِ التّحوّلاتِ الرّاهنةِ في بنيتِها وحتّى في بِنيةِ شخصيّةِ الإنسانِ العربيّ، لأنّ غيابَ هذهِ العلومِ أو تَراجُعَها، سَيوجِهُ المجتمعاتِ العربيّةَ نَحوَ مَصيرٍ أسوأَ مِمَا هي عليهِ اليومَ"[2]، فبناءُ الحضاراتِ يَبدأُ ببناءِ الإنسانِ قبلَ بناءِ العمرانِ، كما سَلفَ بيانُ ذلكَ في الفصلِ النّظريّ، غيرَ أنَّ السّائدَ هو أنّ العنايّةَ بالآدابِ والفنونِ وبالعلومِ الإنسانيّةِ والعلومِ الاجتماعيّةِ في تراجع وغيابٍ، بلْ في تغييبٍ في أغلبِ الأحيان، مادامتِ "النّظرةُ السّائِدةُ للعلومِ الإنسانيّةِ، هي أنّها علومٌ مِنَ الدّرجةِ الثّانيّةِ، لَا تَنفعُ المجتمعَ إلّا بِمقدارٍ ضئيلٍ، ولَا تَلعبُ دَوراً مُهماً في حركةِ التّنميّةِ الاقتصاديّةِ، وأنّها تَخَصُصُ ضَعفييِّ المستوى مَحدودِي التّفكيرِ! هذه هي مُشكلتُنا الكبيرةُ الّتي أَنهكَتْ الإنسانيّاتِ في جامعتِنا، فكيفَ تَتطوَّرُ هذه العلومُ في بيئةٍ لَا تَراها ذاتَ جدوى، بلْ وتَحتقِرُها أشدَ الاحتقارِ؟ ألمْ تَقُمِ النّهضةُ الأوربيّةُ الحديثةُ -الّتي تُعَدُّ أَهمَ نهضةٍ في التّاريخِ الحديثِ- على أَيدِي الأُدباءِ والفلاسفةِ والفنانينَ؟"[3]، فأغلبُ المتعلّمِينَ العربِ مثلَ جُلِّ أسرِهم، يُعانونَ مِنْ عُقدةِ تَخصُصِ الطّبِ، فمنْ فازَ بِتخصُصِ الطّبِ في نَظرِهم هو المتعلّمُ الحقيقيُّ، ويَحِقُ للأسرِ أنْ تَتباهى بهِ، ثمّ تَأتِي بعدَه باقي التّخصصاتِ العلميّةِ كالهندسةِ والإعلامِ الآلي، وغيرِها مِنَ التّخصصاتِ التّقنيّةِ، الّتي هي حسبَ

(1) إلهام بوثلجي، لا جامعة جزائرية قبل المرتبة الألف دولياً!؟ 2021/08/30.
/https://www.echoroukonline.com.

(2) فيروز رشام، تخلف العلوم الإنسانيّة والاجتماعية في العالم العربي، الأسبابُ وأساليبُ التّطويرِ، مجلة معارف، ع14، كليّة الآداب واللّغات، جامعة البويرة، ديسمبر 2013، ص: 94.

(3) م.س، ص: 96.

مَذهبِهم أرفعُ شأناً مِن كلّ تخصصٍ إنسانيّ أو اجتماعيّ، إنّها نظرةُ المجتمعِ الماديّة الّذي تُعلي ماهو ماديٌّ، وتَسمو به فوقَ كلّ أمرٍ روحيّ، وهي أبرزُ الأسبابِ الجوهريّةِ الّتي تَقِفُ وراءَ تَراجعِ التّعلّيمِ عموماً والعلومِ الإنسانيّةِ والعلومِ الاجتماعيّةِ على وجهٍ خاصٍ، ..وبالتّالي تَراجعُ الإنسانِ نفسهِ، ولكّنها ليستْ السبَبَ الوحيدَ " فليستْ مشكلةُ العلومِ الإنسانيّةِ في الجامعةِ الجزائريّةِ مستقلةٌ عن السّياقِ العام للبلادِ وللعالمِ العربيِّ، إذْ يَمُرُ البحثُ العلميّ بأزمةٍ حقيقيّةٍ في البلدانِ العربيّة، ويَعودُ ذلكَ لجملةٍ مِنَ المشكلاتِ أهمُها: نُقصُ الهياكلِ والتّمويلِ*، وانشغالُ الباحثينَ بالتّدريسِ وإنجازُ البحوثِ اللّازمةِ للتّرقيّةِ عِوَضَ التّفرغِ للبحثِ العلميِّ الفعليِّ، وإهمالِ التّدريبِ على البحثِ العلميِّ، وتَدنيّ مستوياتِ التّعليمِ، ويُضَافُ إلى ذلك ضَعفُ التّواصلِ بينَ الجامعاتِ والمجتمعاتِ، وعُزوفُ المجتَمعِ والبيئةِ عن طلبِ البحثِ العلميّ [1]، ولَا يَحتاجُ البحثُ هنا إلى تَفصيلِ القولِ في مضمونِ المشكلاتِ لسببينِ؛ الأوّلُ لأنّها ليستْ مضمونَ البحثِ والثّاني –وهذا الأهمُ– أنّ البحثَ يَتبنى نظرةً تفاؤليّةً تُثمّنُ مَا مِنْ شأنِهِ أنْ يُحقق أثراً إيجابياً على العمليّةِ التّعليميّةِ، ومِنهُ مِنَ المفيدِ القولُ أنَّ جامعاتِ الغدِ "هي تلكَ الّتي تَقومُ على أَسسِ أَقطاب التّميّزِ المتعدّدةِ الاختصاصاتِ، وليسَ على المراكزِ الجامعيّةِ أُحاديّةِ الاختصاصِ"[2]، فالعالمُ الّذي أصبحَ قريّةً صغيرةً، هو عالمٌ رَحبٌ بتنوعِ مجالاتِ العلومِ وميادينِ الآدابِ والفنونِ فيه، فأصبحَ لِزاماً التّسليمُ بِتَعدُدِ الاختصاصاتِ، وأهميّةِ كلّ اختصاصٍ، وتكاملَها في ما بينها، ولاسيما اللّغات، "وتَلعبُ اللّغةُ دوراً عظيماً في حياةِ الأممِ مهما كانتْ هذه

* "يُقدَّرُ إنفاقُ الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيّة واليابان والاتحادِ الأوربيِّ على البحثِ والتّطويرِ ما يُقاربُ (417) بليون دولار، وهو مَا يَتجاوزُ ثلاثةَ أرباعِ إجمالي الإنفاقِ العالميّ بأسرِهِ على البحثِ العالميِّ، فالولايات المتحدة وحدَها تُنفقُ سَنوياً على البحثِ العلميّ أَكثرَ مِنْ (168) بليون دولار، أيْ حوالي 32%، وتَأتِي اليابان بعدَ الولايات المتحدة الأمريكية بـ (130) بليون دولار، أيْ مَا يُوازي أكثرَ مِن 24% مِنْ إنفاقِ دُوَلِ العالمِ، ثمّ الدّولِ السّبعِ (ألمانيا، فرنسا، بريطانيا، إيطاليا، كندا،) تنفق مجتمعةً أَكثرَ مِنْ (420) بليون دولار.

(1) أحمد إسماعيل حجي وحسام حمدي عبد الحميد، الجامعة والتّنميّة البشريّة: أصول نظريّة وخبرات عربيّة وأجنبيّة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص:46.

(2) باسكال بوريس وأرنو فيسييه، الجامعة والبحث العلمي كمحرك لتأسيس الشّركاتِ: التّجربة البريطانيّة أنموذجا، تر: جساس أنعم، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص:32.

اللّغةُ؛ لأنّها أَوثقُ العُرى الّتي تَربطُ بينَ أفرادِ الأُمةِ أو الجماعةِ، وهي دائماً برهانٌ على ما بينهم مِنْ صلةٍ دائمةٍ، وأيّةُ وسيلةٍ أَقوى مِنَ اللّغةِ في توطيدِ وُجودِ الأُمةِ ودوامِها واستمرارِها؟"[1] ولأنّ -يقولُ عبد السّلام لمسدي-: "اللّغاتِ البشريّةَ تَتولدُ وتَحيا وتَموتُ، وقدْ يَبلغُ بِها الاحتضارُ مَشارفَ الفناءِ فَيقيّضُ لَها التّاريخُ مَا يَنفخُ في أَنفاسِها فَتنبعِثُ انبعاثاً جديداً، فَيَشتدُ عُودُها، وتَستقيمُ هَامتُها، ولكنْ كانَ الأصلُ في اللّغاتِ أنْ تعيشَ بفطرتِها، وأنْ تَفنى بفعلِ الزّمنِ فيها، فإنّ التّاريخَ لَقّننا مِنَ الدّروسِ ما به نُسلِّمُ أيضاً، بأنَّ اللّغاتِ قدْ تُقتَلُ قَتلًا فَتُبادَ، أو تُبعثُ بعثاً كأنَّما هو الإحياءُ بعدَ المماتِ [2]"، وأوّلُ خُطوةٍ مِنْ أجلِ ضمانِ الجودةِ في التّعلّيمِ العاليّ بشكلٍ عامٍ، والآدابِ والعلومِ الإنسانيّةِ والاجتماعيّةِ بشكلٍ خاصٍ هي" تَحفيزُ الطّلبةِ الباحثينَ على التّفكيرِ الإبداعيِّ، ومنحِهم مساحةً كافيَّةً مِنَ الحريّةِ لِطرحِ بُحوثِهم، والاهتمامِ بإنتاجِ الأفكارِ والإبداعِ والابتكارِ"[3]، لهذا تعالتْ أصواتٌ في العصرِ المعاصرِ تنادي إلى فَهمِ العملّيةِ التّعلّيميّة فهماً تواصلياً؛ "لقدْ أَثبتتْ الدّراساتُ أنَّ 85٪ مِنَ مِنَ النّجاحِ يُعزى إلى مهاراتِ التّواصلِ، و15٪ مِنهُ فقط تُعزَى إلى إتقانِ مهارةِ العملِ، ولكيْ نَتواصلَ معَ الآخرينَ بِبراعةٍ لَا بُدَّ لنَا مِنْ إتقانِ أساسيّاتِ التّواصلِ"[4]، و على هذا الأساسِ يَعزُو الباحثونَ نَجاحَ العمليّةِ التّعليميّةِ في الجامعةِ العربيّةِ، إلى مدى مَا يَجري فيها مِنْ تَواصلٍ وتَفاعِلٍ.

(1) ضياء عبدالله أحمد التيميمي، مستوى التّفكير الإبداعي لطلبة قسم اللّغة العربيّة في كلية التربية ابن رشد، مجلة كليّة الآداب، بغداد، العراق، أوت 2006، ع: 78، ص: 03.

(2) عبد السّلام لمسدي، التّخطيطُ اللّغويُّ والأمن اللّغوي، مركزُ الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، الرياض، السعودية، ط1، 2015، ص: 10.

(3) فيروز رشام، تخلف العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في العالم العربيّ: الأسبابُ وأساليب التّطوير، ص: 101.

(4) علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، وزارة التّربيّةِ الوطنيّة المعهد الوطني، الجزائر، العاصمة، الجزائر، (دط)، 2009، ص: 10.

3. التّواصلُ والتّفاعلُ في التّعليمِ الجامعيّ.

أ/ إسقاطُ خطاطةِ التّواصلِ على العمليّةِ التّعليميّةِ:

تَتوجّهُ العلومُ التّطبيقيّةُ جميعُها، إلى أهدافٍ خارجَ الحدودِ الحقيقيّةِ للعلومِ نَفسِها، وهذا يَسري على اللّسانياتِ التّطبيقيّةِ "فعلمُ اللّغةِ التّطبيقيّ (اللّسانيّاتِ التّطبيقيّةِ)، يَستثمرُ نتائجَ علومٍ أخرى كثيرةٍ تَتّصلُ باللّغةِ مِنْ جهةٍ ما؛ لأنّهُ يُدركُ أنّ تَعليمَ اللّغةِ يَخضعُ لعواملَ كثيرةٍ، لغويّة، ونفسيّةٍ، واجتماعيةٍ، وتربويّةٍ"[1]، إذْ ظلّتِ اللّسانياتُ التّطبيقيّةُ في حركةٍ ترديديّةٍ بينَ النّظرياتِ العامةِ، الّتي تُقدِمُها اللّسانياتُ العامةُ -باعتبارِها الأسبقُ نشأةً فهي الأصلُ، وأيضاً باعتبارِها المَنظِرُ- وبينَ نتائجِ اللّسانيّاتِ التّطبيقيّةِ نفسِها؛ ويُمثّلُ التّلاقحُ البارزَ الّذي حصلَ بينَ اللّسانيّاتِ، ونظريّةِ التّواصلِ خطوةً مِنَ الخُطواتِ الرّائدةِ الّتي اجتازَها الباحثونَ في التّخصصينِ معاً.

فقدْ أصبحَ مَوضوعُ التّواصلِ في اللّسانيّاتِ العامةِ والتّطبيقيّةِ -ولاسيمَا ما تَعلّقَ بخطاطةِ التّواصلِ عندَ 'جاكبسون'- مِنَ الموضوعاتِ المحوريّةِ في اللّسانيّاتِ، "لَقدْ حدَّ رومان جاكبسون اللّغةَ والمحيطَ اللّغويَّ -مِنْ أوّلِ رؤيةٍ- إلى حقلِها، وهو يَرسمُ خطوطَ نظريّتِهِ التّواصليّةِ بِحدودٍ تَتَّسِمُ في مُجملِهَا بالارتساماتِ الشّموليّةِ، عندمَا رَفضَ إبعادَ كلّ ما لهُ علاقةٌ بالعاملِ اللّغويِّ عنِ الدّرسِ اللّسانيِّ"[2]، إذِ اللّسانُ ظاهرةٌ اجتماعيّةٌ مهمّةٌ في حياةِ الإنسانِ، وظيفتُه المركزيّةُ هي التّبليغُ في إطارِ عمليّةِ التّخاطبِ، حيثُ المخاطبةُ مُفاعلةٌ؛ لا تُستَخدمُ إلَا بينَ نفسينِ، يَصِّحُ لكلِّ واحدٍ منهما أنْ يُخاطبَ ابتداءً، ويُجيبُ الثّاني عن الأوّل، فتَتكونَ بينهما دورةٌ تخاطبيّةٌ، تَقتضي شرطيين:

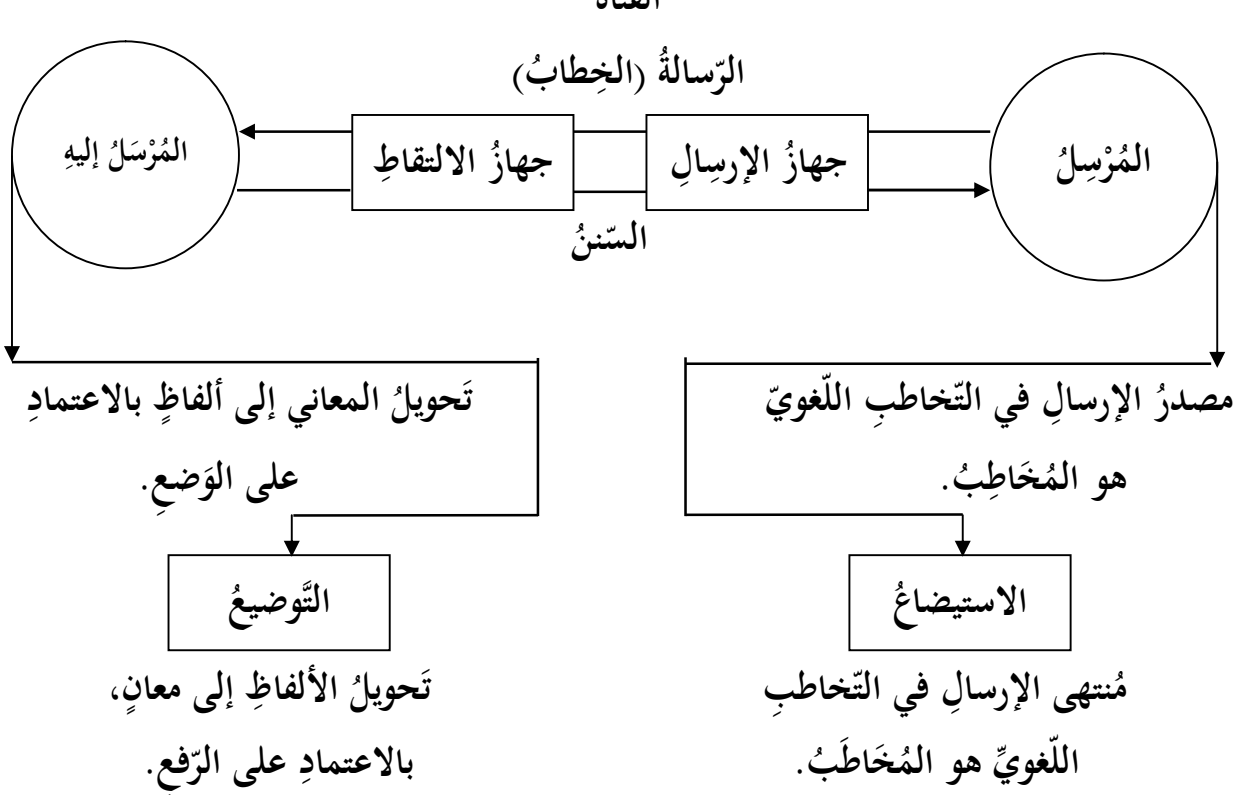
أمّا الأوّلُ: يَجبُ أنْ يكونَ جميعُ الأفرادِ المشاركين في التّواصلِ على نفسِ السَّنَنِ (اللّغة المستعملة).

أمّا الثّاني: فيَتمثلُ في العلاقاتِ الزّمنيّةِ والفضائيّةِ الّتي تربطُ بينهما، وتَتلخصُ هذه العلاقاتُ في مقولةِ (أنَا، هنا، الآن)، ويُمكنُ تَجسيدُ دَورةِ التّخاطبِ في المخططِ الآتِي:[3]

(1) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغةِ العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص: 8.

(2)خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر العاصمة، الجزائر، (د، ط)، 2000، ص: 28.

(3)الطاهر بومزبر، التّواصلُ اللّسانيّ والشّعريّة: مقاربة تحليليّة لنظريّة رومان جاكبسون، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2007، ص: 13.



شكل رقم (05): خَطاطةٌ عامةٌ للتّواصلِ.

في الخطاطةِ تَوضيحٌ لِمّا يَتِمُّ بينَ الطّرفينِ أثناءَ دَورةِ التّخاطبِ؛ إذِ (**المُرسلُ**) -يُعدُّ العنصرَ الأوَّلَ والأساسيَّ في عمليّةِ الاتصالِ، ويَأخذُ المرسلُ أشكالاً أو أدواراً كثيرةً منها المؤلفُ، المعلّمُ، الإمامُ، الإعلاميُّ، الزّميلُ، الأبُ، الأخُ، الصّديقُ... حيث بالعودةِ إلى مخزونِ المرسل الفكريِّ واللّغويِّ- يَقومُ بعمليّةِ الاستيضاعِ إذْ يُحوِّلُ الأفكارَ والمعاني الّتي تُرَاودُ فِكرَهُ إلى كلماتٍ (**رسالةٌ**)، بحيثُ تَكونُ هذه الكلماتُ دالةً على المعاني المتحققةِ في الخارجِ، فاللّغةُ تقومُ بوظيفةِ الرّمزِ إلى تلكَ الموجوداتِ، إذْ يُرسِلُها المرسلُ على شكلِ سلسلةٍ صوتيّةٍ مُتواضعٌ عليها معَ المستَقْبِل، بواسطةِ جهازِ إرسالٍ هو (جهازُهُ النّطقيّ)، يَستقبِلُها (**المُستقبِلُ**) بواسطةِ جهازِ الاستقبالِ (الجهاز السّمعيّ)، فيقومُ بعمليّةِ (التّوضيعِ)، وهي تَحويلُ الألفاظِ إلى معانٍ وأفكارٍ، بالاعتمادِ على الوضعِ (مَا هوَ مُتواضَعٌ عليهِ)، وتَبادلُ الدَّورِ بينهما هو سببُ تَسميتِها بدورةِ التّخاطبِ، حيثُ يُصبِحُ المرسِلُ إليهِ مُرسِلاً، والمرسلُ مُستقبلاً. على أنَّ هذه الدّورةَ لا تَتحقّقُ، إلَا إذَا استوفَتْ عواملُ الاتصالِ وعناصرِهِ شروطاً، لا يَتسِعُ مقامُ البحثِ إلى التّفصيلِ فيها، لكنْ يُمكنُ الإشارةُ إليها، فالمرسِلُ أو المتحدِثُ أو الباثُ أو النّاقلُ

أساسُ العلميّةِ التّخاطبيّةِ، فلولاهُ لَما وُجِدَتْ العمليّةُ التّخاطبيّةُ،[1]، أمّا المرسلُ إليهِ فليسَ كلُّ مُستقبلٍ يَصلحُ أنْ يكونَ مُرسلاً إليهِ، لأنَّ الاستقبالَ هو عمليّةٌ فيزيائيّةٌ، بينما المرسلُ إليهِ يَتخطى تلكَ العمليّةَ بأنْ يكونَ مُدركاً للرسّالةِ فاهماً لها، مُؤهلاً لحمل دلالاتِ الخطابِ، "إنَّ كلَّ فَردٍ مُحاورٍ يَتمتعُ بكفاءةٍ تَواصليّةٍ وتَداوليّةٍ، بإمكانِهِ المساهمةُ في التّواصلِ والبرهنةِ والحوارِ والتّفاعلِ"[2]، وأمّا الرّسالة لكيْ تكونَ فاعلةً، فلَا بُدَّ أنْ تُحيلَ إلى مرجعٍ مُشتركٍ بينَ طرفيْ العمليّةِ التّواصليّةِ، هذا وتُعدُّ الرّسالةُ الرّكنَ الثّاني في العمليّةِ الاتصاليّةِ، وتَتمثلُ بالمعاني والكلمات الّتي يُرسلها المصدر إلى المستقبلِ، فحينما نَتحدثُ يَكونُ الحديثُ هو الرّسالةُ، وحينما نَكتبُ فالكتابةُ هي الرّسالةُ، وحينما نَرسمُ فالرّسمُ أو الصّورةُ هي الرّسالةِ، وحينما نُلَوِّحُ بأيدِينا فإنَّ حركاتِ ذراعنَا هي الرّسالةُ[3]، أمّا **السَّنَنُ** فيقصدُ بها أنْ يكونَ هناك اشتراكٌ كلّيّ، أو حتّى جزئيّ بينَ نظامِ التّرميزِ الخاصِ بالمرسلِ والمرسلِ إليهِ، أمّا **قناةُ الاتصالِ** هي الأصلُ في التّواصلِ، فهي الّتي تَسمحُ بنقلِ الرّسالةِ مِنَ المرسلِ إلى المرسلِ إليهِ، وإنْ كانتِ قناةُ الاتصالِ في اللّسانياتِ اللّغويّةِ هي الهواءُ النّاقلُ باعتبارِ أنّ أَصلَ الخطابِ كلامٌ ملفوظٌ، إلّا أنَّ قنواتِ الاتصالِ تَتَعدّدُ، مِنَ المشافهةِ والمذياعِ والتّلفازِ والأنترنت، وغيرها مِنْ قنواتٍ، بلْ قدْ تكونُ هدهداً، قالَ تعالى : ﴿قَالَ سَنَنظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ (27) اذْهَب بِّكِتَابِي هَٰذَا فَأَلْقِهْ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ (28) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ(29)﴾ **النّمل**، فالمرسِلُ هو سيدنا سليمان -عليه السّلام-، والمستقبِلُ بلقيس ملكةُ سبأ، والهدهدُ هو القناة، والغرض الظّاهر هو اختبار صدق الهدهد، أمّا الغرضُ الخفيّ فإسلام بلقيس وقومها، إذْ لكلِّ رسالةٍ وظائفٌ تُؤدِيها.

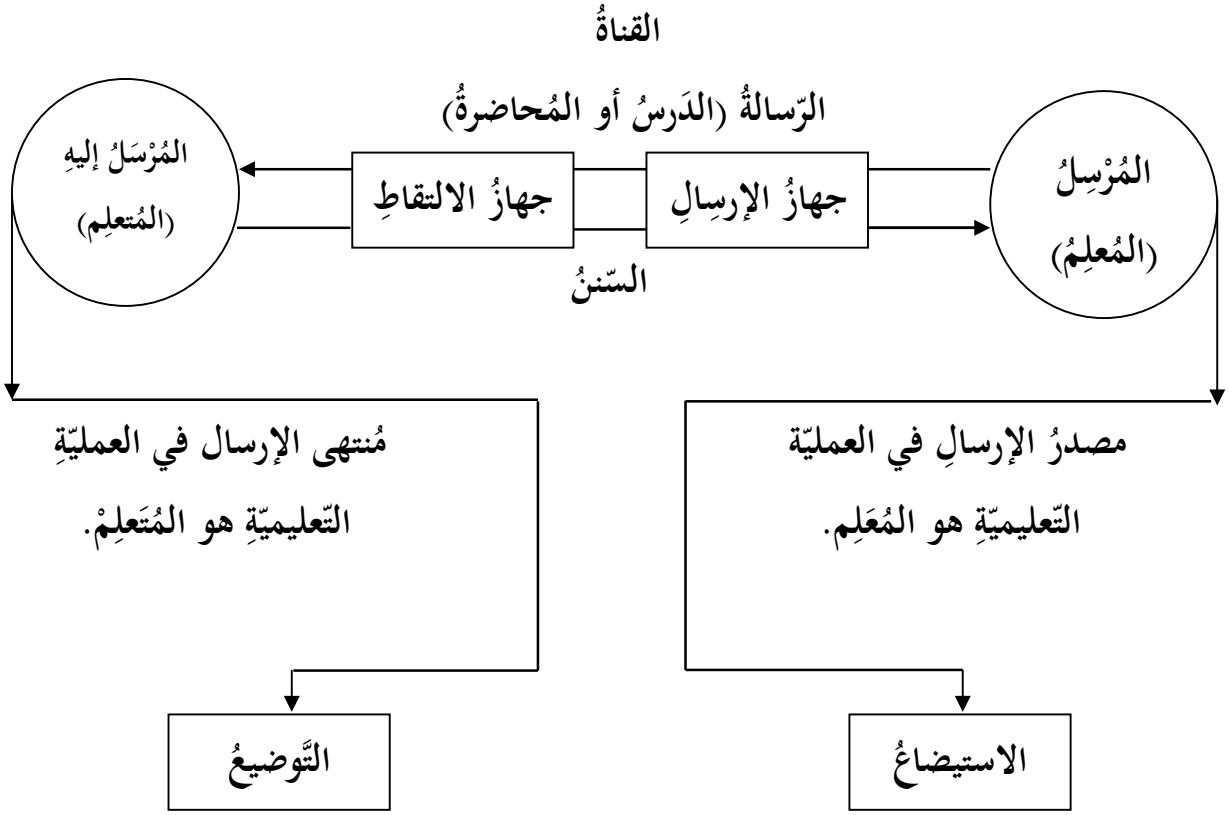
لهذا "قدْ حاولَ جاكبسون أنْ يُؤطّرَ الوظائفَ اللّغويّةَ، ويحصرَها على وَفقَ العواملِ المكونة للتّواصلِ اللّفظي، فذكرَ ستّ وظائفَ، وهي: (1. الوظيفةُ التّعبريّة، 2. الوظيفة الإفهاميّة، 3. الوظيفة

(1) يحي محمد نبهان، مهارة التّدريس، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د،ط)، 2012، ص: 225.

(2) مصابيح محمد، تواصليّة الخطاب التّعليميّ الجامعيِّ في الجزائر، الخطاب التّعليميّ التّفاعليّ ووسائلُه، الخطاب والتّواصل، ع1، عين تموشنت، الجزائر، ديسمبر 2015، ص: 152.

(3) يحي محمد نبهان، مهارة التّدريس، ص: 228.

الانتباهيّة، 4. الوظيفة المرجعيّة، 5.الوظيفة التّعريفية (وظيفة ما وراء اللّغة، 6. الوظيفة الشّعريّة)، وقدْ وضحَ جاكبسون خطاطة صغيرة موضحة لهذه الوظائف"[1]، ولأنّ عمليّةَ التّواصلِ تَختلفُ باختلافِ الحقولِ الاجتماعيّةِ الّتي تجري فيها، فالتّواصل في شركاتِ الاستثمارِ، ليسَ نفسهُ في ملعبِ كرةِ القدمِ، والتّواصلُ في ثكنةِ الجيشِ، ليسَ نفسُه في المشفى، وليس نفسه في المساجدِ وفي المدارسِ، فقدْ تُؤدِي العمليّةُ التّواصليةُ جميعَ هذه الوظائفِ، كما قدْ تَقتصِرُ على بعضٍ منها، وقدْ تَزيدُ في أحيانٍ أُخرى، لاسيما إذَا تَعلقَ الأمرُ بميدانِ التّعليم، نتحصل على الخطاطة الآتية:[2]



شكل رقم (06): خَطاطةٌ عامةٌ للتواصلِ والتّفاعلِ التّعليميِّ.

(1) جميل حمداوي، التّواصل اللّسانيّ والسّيميائيّ والتّربويّ، موقع الألوكة، Https://www.alukah.net، ط1، 2015، ص:43.

(2) المخطط اقتباس من الباحث.

فالتّواصلُ التّعليميِّ على قدرٍ بالغٍ مِنَ الأهميّة، وبإسقاطِ هذهِ الخطاطةِ على ميدانِ التّعليمِ، "تَتَطلبُ عمليَّةُ التّعليمِ والتّعلمِ مجموعةً مِنَ العناصرِ والمكوناتِ التّي تَتطلبُها عمليّةُ الاتصالِ، وهي على النّحوِ الآتي:

المُعلّمُ: وهو المرسلُ أو مَصدرُ المعلوماتِ.

المُتعلِّمُ: وهو المستقبِلُ.

مُحتوى الدّرسِ أو المُحاضرةِ: وهي الرّسالةُ.

اللّوحُ أو الكتابُ المدرسيّ أو الفيلم التّعليميّ: وهي قنواتُ الاتصالِ.

مُشاركةُ وتَفاعلُ المُتعلّمينَ: وهي التّغذيّةُ الرّاجعةُ "[1]، وهذه الأخيرةُ أيْ تَفاعلُ المتعلّمينَ هي عنصرٌ مُهمٌ في عمليّةِ الاتصالِ التّعلميِّ، لأنَّها عمليّةُ قياسٍ وتقويمٍ مُستمرٍ لفاعليّةِ العناصرِ الأُخرى، فمِنْ خلالِها يَتعرفُ المرسلُ على مدى التّأثيرِ الّذي أَحدثتْهُ رِسالتُهُ في المستَقبلِ، كما أنَّ لها دوراً في نجاحِ عمليّةِ الاتصالِ عامةً، وفي نجاحِ عمليّةِ الاتصال التّعليميّ على وجهِ خاصٍ، "ولَا ينجحُ الدّرسُ الدّيداكتيكي إلَا إذَا أُخَضِعَ للتّشخيصِ والتّقويمِ والتّغذيّةِ الرّاجعةِ (Feed Back) مِنْ أجلِ دعمِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ"[2]، لأنّها تُحدِثُ مُفاعلةً بينَ المرسلِ والمرسلِ إليهِ، وهذا ما أَصبحَ يُعرَفُ بمُصطلحِ التّفاعلِ التّعليميِّ.

ب/ التّفاعلُ التّعليميُّ في الجامعةِ.

بعدَ أنْ شَدَّ الخبراءُ والباحثون –منذُ عقودٍ– العزمَ نَحوَ تَطويرِ التّعليمِ الجامعي، عَرِفتِ العمليّةُ التّعليميّةُ مُصطلحاتٍ جديدةً، مثلَ الحمام اللّغويّ، العصف الذّهنيّ، التّعليم التّعاوني، التّفاعل التّعليميِّ،... " ولقدْ أَجمعتْ العديدُ مِنَ الدّراساتِ أنَّ التّعلّمَ التّفاعليِّ هو أسلوبُ تَعلّمٍ فَعَّالٍ مُقارنةً بالتّعلّمِ التّقليديِّ، لذلكَ نَجِدُهُ مَطلبَ كُلِّ القائمينَ على تَطوّيرِ المنظومتينِ التّربويّةِ والجامعيّةِ"[3]، وقدْ تَعدّدَتْ التّعريفاتُ الدّقيقةُ لمفهومِ 'التّفاعلِ التّعليميّ'، ومِنهُ مَا طَرحَهُ لورنزن" :(Lonzerzen) حيثُ

(1) يحيّ محمد نبهان، مهارةُ التّدريسِ، ص: 234، 235.

(2) جميل حمداوي، التّواصل اللّساني والسّيميائيّ والتّربويّ، ص: 43.

(3) مصابيح محمد، تواصليّة الخطاب التّعليميّ الجامعيِّ في الجزائر الخطاب التّعليميّ التّفاعليّ ووسائله، ص: 153، 154.

يَرى أنّهُ طريقةٌ لِتعليمِ المتعلّمينَ بشكلٍ يَسمحُ لهم بالمشاركةِ الفاعلةِ في الأنشطةِ الّتي تَتّمُ داخلَ الحُجرةِ الدّراسيةِ، بحيثُ تَأخذُهم تلكَ المشاركةُ الفاعلةُ في الأنشطةِ المختلفةِ الّتي تَتّمُ معَ زُملائِهِ، على أنَّ يَتمثّلَ دُورُ المعلّمِ هنا في أنْ يُحاضرَ بدرجةٍ أقلّ، وأنْ يُوَجّهَ المتعلّمينَ إلى اكتشافِ الموادِ التّعليميّةِ، الّتي تُؤدّي إلى فَهمِ المِنهاجِ الدّراسيّ"[1]،وتَحصرُ أغلبُ التّعريفاتِ التّفاعلَ التّعليميَّ في حجرةِ الدّرسِ وذلكَ الأصلُ، فيُعَرِّفَهُ إبراهيم وحَسَبَ اللّه: "بأنّهُ كلُّ مَا يَصدرُ عنِ المعلِّمِ والمتعلّمين داخلَ الصّفِ الدّراسيِّ، بينَ المعلّمِ والمتعلّمينَ مِنْ كلامٍ وأفعالٍ وإشاراتٍ وحركاتِ التّواصلِ لِتبادلِ الأفكارِ والمشاعرِ، بِهدفِ إثارةِ دافعيّتِهم نحوَ الدّرسِ، ورَفعِ كفاءةِ العمليّةِ التّدريسيّةِ الّتي يُمكنُ مُلاحظتُها وتَسجيلُها وتَحليلُها"[2] غيرَ أنّ التّفاعلَ التّعليميَّ أبعدُ غوراً، وأوسعُ أُفقاً، إذْ "هو حدوثُ اقتناعٍ وتَجاوبٍ نفسيّ بين طرفيّ العمليّةِ التّعليميّةِ، لاستجابةِ الطّرفِ الثّاني المعرفيّةِ والسّلوكيّةِ للطرفِ الأوّلِ وللتأثّرِ بهِ، ويُمثّلُ التّفاعلُ التّعليميُّ عُنصراً مُهماً في العمليّةِ التّعليميّةِ حيثُ يَعكسُ العُمقَ والحيويّةَ الّتي تَكتسبُها المعلوماتُ والخبراتُ المنقولةُ للمتعلّمِ ويَعكسُ المدى البعيدَ لأثرِ المربّي استيعاباً، وتطبيقاً"[3]، بحيثُ يَمتدُ هذا التّفاعلُ التّعليميُّ مِنْ حُجرةِ الدّرسِ إلى خارجِها، إلى أينما وُجِدَتْ المعارفُ والعلومُ، ومتى استطاعَ إليها سبيلاً، فَنجِدُ مِنْ مظاهرِ وأثارِ تَحَقُّقِ تَفاعلِ المتعلّمينَ مع العمليّةِ التّعليميّةِ، إقبالُهم على مطالعةِ الكُتبِ، والسّؤالِ وحبِّ المعرفةِ، والتّفكيرِ في الإضافةِ وإيجادِ الحلولِ، فيَتحققُ التّعليمُ الحقيقيُّ الّذي يَرتقِي بقدراتِ المتعلّمينَ.

وعلى سبيلِ تعريفٍ يَحصِرُ ما تَقدّمَ، دائرةَ مفهومِ التّفاعلِ التّعليميِّ ويختزلُه في سطورٍ، إذِ التّفاعلُ التّعليميُّ فلسفةٌ تربويّةٌ يُحرّكُ فيها المعلّمُ دافعيةَ المتعلّمِين نحوَ الإيجابيّةِ في الموقفِ التّعليميِّ، فتَسمحُ لهم بالإصغاءِ والتّأملِ العميقِ، ثمَّ الحوارِ البنّاءِ والمناقشةِ الثّريّةِ والتّفكيرِ بإبداعٍ في كلّ مَا تَتمُّ قراءَتُه أو كتابتُهُ أو عَرضُه، أو ما يَهمُهُ مِن مُحتوًى مَعرفيٍّ.

(1) نجاح عودة خليفات، كيف نَصلُ للطالبِ الّذي نُريدُ، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2013، ص: 284.

(2) يحي محمد نبهان، مهارةُ التّدريسِ، ص: 95.

(3) تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص:101.

ويَضمُ التّفاعلُ التّعلميّ نوعينِ مِنَ التّفاعلِ همَا:

- **"التّفاعلُ اللّغويّ:** ويُغطي أحياناً (70٪) مِنَ وقتِ النّشاطِ الصّفيّ الإجمالي أو أكثرَ"[1]، وأنْ يُسيطرَ التّواصلُ اللّغويّ على العمليّةِ التّعليميّةِ ذلك أمرٌ طبيعيٌّ، "فاللّغةُ وسيلةُ التّعليمِ والتّعلّمِ، وتَتقدمُ على جميعِ الوسائلِ الأُخرى في ذلكَ، حتّى أنَّ الدّراساتِ أَثبتَتْ وُجودَ علاقةٍ بينَ القدرةِ اللّغويّةِ والذّكاءِ، لأنّها تُعتبرُ مَدخلاً وظيفيّا للنّموِ العقليّ، فهي تُعبِّرُ عنِ الفكرِ"[2]، فيَكفي أنْ نَتخيّلَ العمليّةَ التّعليميّةَ دونَ اللّغةَ لندركَ أهميّةَ هذهِ الأخيرة.
- **"التّفاعلِ غير اللّغويّ:** تَقومُ القناةُ البصريّة بدورٍ أساسيٍّ في التّواصلِ والتّفاعلِ بصفةٍ خاصةٍ، فلَا يُوظّفُ الفعلُ التّفاعليّ نَسقاً لُغوياً منطوقاً فحسب، بل إنّه يَستعملُ نظاماً مِنَ الإشاراتِ والحركاتِ والإيماءاتِ والّتي بفضلِها تُبَلَّغُ معلوماتٌ"[3] ورُبَّ إشارةٍ، أَبلغُ مِن أَلفِ عبارةٍ.

ونقترحُ نوعاً ثالثاً مِنَ أنواعِ التّفاعلِ التّعليميّ، هو **التّفاعلُ الكتابِيّ** مِن خلالِ تفاعل المتعلّمين مع أسئلةِ الاختباراتِ الكتابيّةِ بأنواعِها، سيكونُ للبحثِ معها وقفةٌ في محطّةٍ لاحقةٍ، باعتبارِها المعيارُ لقِياسِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

وللتّفاعلِ التّعليميّ أنماطٌ: حيثُ "يرى كارين وصند (Carin & Sund) أنَّ هناكَ نمطينِ مِنَ التّفاعلِ يظهرانِ في مستويينِ مِنَ الاستقصاءِ والاكتشافِ هما:

مستوى مُنخفضُ مِنَ الاكتشافِ والاستقصاءِ بواسطةِ المُتعلّمِ:

وقدْ أَطلقا على هذا النّمط اسم نمط المناقشة المشابه للعبة تنس الطّاولة، ونرى ضرورة ابتعاد المعلّم عن استخدام مثل هذا النّمط ما أمكن، لأنّهُ يُمثِّلُ مستوًى منخفضاً من التّفاعلِ الّذي يُؤدّي إلى مزيدٍ مِنَ النّمو، ولكنّه لمجردِ التّأكدِ مِنْ وصولِ الحقائقِ والمعارفِ إلى عقولِ المتعلّمينَ، كما في المخطّط"[4]:

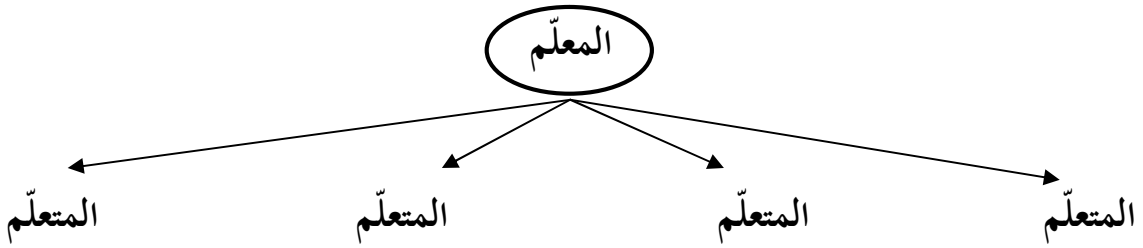
---

(1)يحي محمد نبهان، مهارةُ التّدريسِ، ص: 106

(2) محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغويّ وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص: 24.

(3) م.س، ص.ن.

(4) تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص: 102.

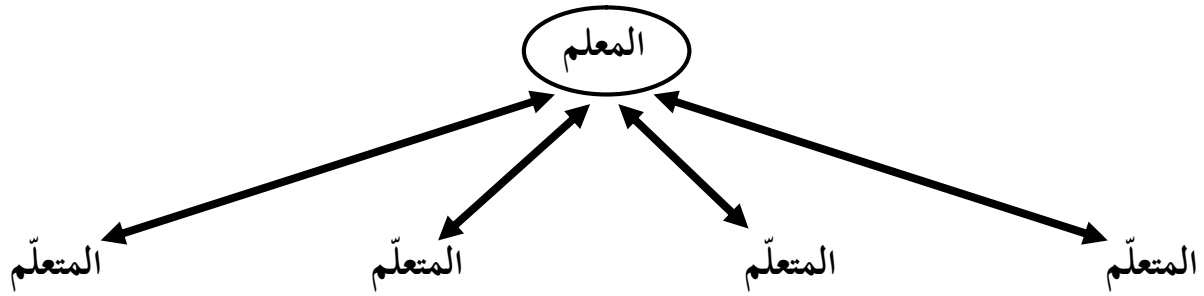


شكل رقم (07): نمط أحادي الاتجاه.

وتَشبيهُ عمليّةَ التّعليمِ والتّعلم هنا بلعبةِ تنسِ الطّاولةِ، تَشبيهٌ مُصيبٌ؛ لأنّ المتعلمَ ليسَ مَنوطٌ به إلّا إعادةَ ما سَبقَ وأرسلَهُ إليه المعلّمُ مِنْ معرفةٍ.

2. "مستوى مُرتفعٌ مِن الاكتشافِ والاستقصاءِ بواسطةِ المُتعلّمِ:

وقدْ أَطلق على هذا النّمطِ اسمَ نمطِ المناقشةِ المشابهِ لكرةِ السّلّةِ، ويُمثِلُ هذا النّمطُ مُستوًى مرتفعاً من التّفاعلِ بينَ المعلّمِ ومُتعلّميه، فالمعلّمُ يُتيح هنا فرصاً أكبر للمتعلّمين بالتّفاعلِ وهو بهذا يُساهمُ في تَعلّمِهم عن طريقِ تبادلِ الخبراتِ والآراءِ، كما في المخطّطِ:[1]



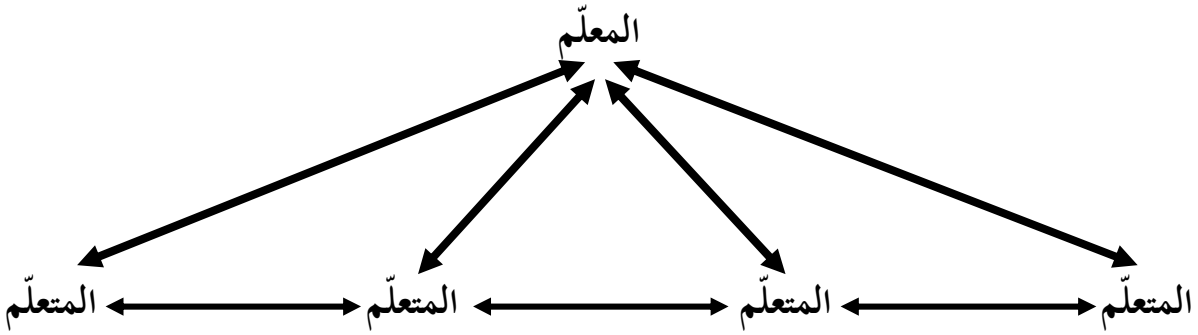
شكل رقم (08): نمط ثنائي الاتجاه.

فكلّما زَادَتْ حُريَّةُ المتعلّمِ زادَ تَفاعلُ المتعلّمِ وسطَ العمليّةِ التّعليميّةِ، وزادَ مَردودُه مِنَ التّحصيلِ المعرفيِّ. وتُضيفُ فارعة حسن إلى النّمطينِ السّابقينِ مِنَ التّفاعلِ **النّمطُ المُتعدِدُ الاتجّاهاتِ**؛ ويُتيحُ هذا النّمط فُرصاً عديدةً للمتعلّمينَ للتّفاعلِ فيما بينهم، فضلاً عنْ تفاعلهم مع المعلّمِ، ويُلاحظُ أنّ هذا النّمط يُعدُّ أكثرَ الأنماطِ تَطوراً، إذْ تكونُ الفرصُ متاحةً بشكلٍ أفضلٍ للتّفاعلِ وتبادلِ الخبراتِ بينَ الجميعِ،[2] ويُوضح الشّكلُ الآتي هذا النّمط:[3]

(1)تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص: 102، 103.

(2) م.ن، ص :104.

(3) الشّكل اجتهاد من الباحث.



شكل رقم (09): نمط متعدّد الاتجّاهات.

وكما قيلَ: يُوجَدُ في النّهرِ ما لَا يُوجَدُ في البحرِ، فواردٌ أنْ يَتعلّمَ المتعلّمونَ مِنْ بعضِهم كما يَتعلّمونَ مِن مُعلّمِيهم، ولو بِقدرٍ يَسيرٍ، وتلكَ واحدةٌ مِنْ فوائدِ التّفاعلِ التّعليميِّ.

ج/ أهميّةُ التّفاعلِ التّعليميِّ:

للتّفاعلِ التّعليمِيِّ أهميتُه الّتي بَرهنتْ عليها نواتِجهُ، التّي تَعدّدَتْ كمّاً وكيفاً، ويَذكرُ البحثُ منها:

• للتّفاعلِ التّعليميّ أهميّةٌ تحوّلتْ بالمعلّمِ؛ فبعدَ أنْ كانَ مُلقّناً، صاحبَ معروفٍ وحيدٍ على عاتقِه تَقعُ عليهِ مَهمة التّعلّيمُ أصبحَ مُوجّهاً ومُنظّماً ومُرشداً، أمّا المتعلّمُ فقدْ أصبحَ مُشاركاً بعدَ أنْ كانَ مُتلقّياً فقط.

• يُطوِّرُ المتعلّمينَ في عمليّةِ التّفاعلِ التّعليميِّ أفكارَهم وآراءهم بعنايةِ المعلّمِ الّذي يَحرصُ على رفعِ مُستواها وارتقائها.

• يزيدُ مِن حيويّةِ المتعلّمين في الموقفِ التّعليميِّ، إذْ يَعملْ على تَحريدِهم مِن حالةِ الصّمتِ والسّلبيّةِ والانسحابيّةِ إلى حالةِ البحثِ والمناقشةِ وتبادلِ وجهاتِ النّظرِ في القضايا الّتي تَهمُّهم.

• يُساعدُ المتعلّمينَ على تطويرِ اتّجاهاتٍ إيجابيّةٍ نحوَ الآخرينَ ومواقفِهم، وآرائِهم فيستمعونَ للرأيِّ الآخرِ ويَحترمونِه.[1]، وهذا يُؤدّي إلى ذاكَ، فهذهِ النّتائِجُ المفيدةُ المرجوةُ تَجُرُ خلفَها بالضّرورةَ نتائجَ أُخرى، منها:

• أنّ التّعلمَ التّفاعليَّ يُفسحُ المجالَ واسعاً لمشاركةِ وانخراطِ المتعلّمِ في عمليّةِ التّعلّمِ، وهذا ما يُتيحُ لهُ تَعلُّماً أَعمقَ ليسَ عنْ طريقِ الإصغاءِ والتّلقّي ثُمَّ الحفظ والتّكرار، حيثُ يَجعلُهُ كلُّ ذلكَ لَا يَتعدى

(1) تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص: 98.

مرحلةَ التّذكّرِ، بينما يُشجِّعُ المتعلّمين على التّفاعلِ معَ الأنشطةِ وَيُؤدي بهم إلى المناقشةِ وطرحِ الأسئلةِ، وبالتّالي تَنميّةَ قُدراتِ التّفكيرِ لديهم، فالهدفُ مِنَ التّعليمِ النّشطِ يَتمثلُ أَساساً في إثارةِ عاداتِ التّفكيرِ وإنماءِ القُدراتِ العقليّةِ لدى المتعلّمِ[1].

• يُعوّلُ على التّفاعلِ التّعليميِّ في التّخطيطِ للتّعليمِ والتّعلّمِ، وفي تنفيذِ وتَقويمِ مَا خُطّطَ له.[2]

• التّعلمُ النّشطُ يُشَجِعُ على التّعاملِ مع الكَمِّ اللَاّمحدودِ مِنَ المعارفِ –ميزةَ هذا العصرِ– بِهدفِ الدّراسةِ لأجلِ الدّراسةِ، وليسَ لأجلِ الامتحانِ، وهي غايّةٌ في حدِّ ذاتِها وليستْ وسيلةً، وبالتّالي تَتكوّنُ لديهم القدرةُ على التّحليلِ والتّركيبِ والملاحظةِ والتّجريبِ وُصولاً إلى الاستنتاج[3]، وجميعُ هذهِ النّتائجُ للتّفاعلِ التّعليميّ هي مِنْ مطالبِ التّعليمِ الحديثِ الّذي يُحقِقُ التّعليمَ الإبداعيِّ.

وخلاصةُ القولِ في هذا السّياقِ: إنَّ أيَّةَ معرفةٍ تَبقى بمعزلٍ عنْ بقيّةِ العناصرِ تَموتُ وتَندثرُ"[4]، لهذا يَعتبرُ كثيرٌ مِنَ الخبراءِ موضوعَ التّفاعلِ التّعليميِّ مِنْ أهمِ الموضوعاتِ التّي يجبُ أنْ أقطاب ثالوثُ العمليّةِ التّعليميّةِ.

(1) مصابيح محمد، تواصليّة الخطاب التّعليميّ الجامعيِّ في الجزائر الخطاب التّعليميّ التّفاعليّ ووسائله، ص: 154.

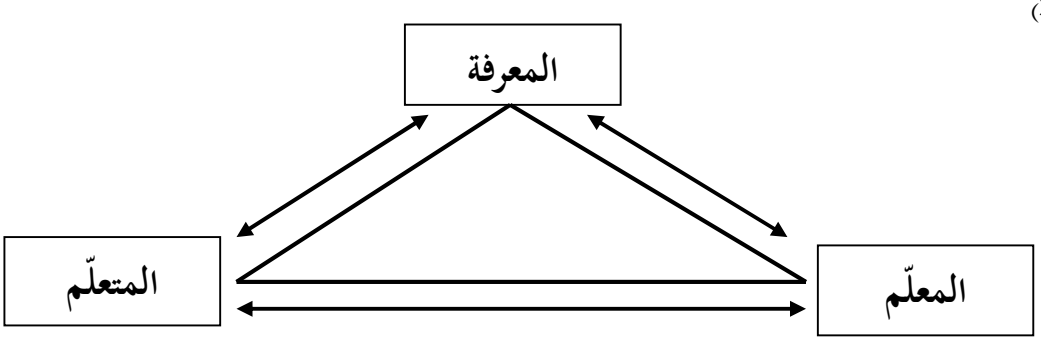
(2)تاعوينات علي ، ص: 98.

(3) م.س، ص: 154.

(4) روبرت ستيرنبرج، الويكس (wics) توليفة تكامل الحكمة والذّكاء والإبداعِ، تر: محمد عبد الهادي حسين، دار العلوم للنّشرِ والتّوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2011، ص: 24.

4. أَدوارُ أقطابِ التّعليمِ الجامعيِّ في ضوء نظريات التّعليم الحديثة.

الحياةُ تَعلُّمٌ والتّعليمُ حياةٌ، ولَا تعليماً جامعيّاً ناجحاً في الجامعةِ مِنْ دونِ علاقةٍ وثيقةٍ تَتَجاذَبُهَا أَطرافُ العمليّةِ التّعليميّةِ الثّلاثةِ؛ (المعلّمُ، المتعلّمُ، المعرفةُ)، المصطلَحُ عليها بالمثلّثِ الدّيداكتيكيّ أو المثلّثِ البداغوجيّ،* (Le triangle pédagogique/ ou didactique) لذلكَ يقول –عن العلاقاتِ التّفاعليةِ النّاشئةِ بينَ مُكوناتِ المثلّثِ الدّيداكتيكيّ– بوهادي عابد في كتابهِ 'تحليل الفعل الدّيداكتيكي مقاربة لسانيّة بيداغوجيّة': "ويُعدُ المثلّثُ الدّيداكتيكيّ هيكلاً عاماً لوضعيّةٍ جِدُّ مُعقدةٍ، تَتعدّدُ فيها التّفاعلاتُ في قطبِ مِنَ الأقطابِ الثّلاثةِ، لكونِها تَشتغِلُ كُليّاً وبشكلٍ مُترابطٍ ومُنسجمٍ، فلَا يُمكنُ الفصلُ بينَهما مهما كانتِ الوضعيّةُ الدّيداكاتيكيّةُ، إذْ تَتبادلُ التّفاعلاتُ بينَ قطبينِ، وفي الوقتِ ذاتهِ بين الأقطابِ الثّلاثةِ، بشكلٍ كلّيٍّ مُتعددِ الاتجاهاتِ، فإذا أَخذْنَا المتعلِّمَ كمثالٍ فلا يُمكنُ عَزلُه دونَ أنْ نَأخذَ بعينِ الاعتبارِ القطبيْنِ الآخرَيْنِ"[1]، ويُمكنُ التّمثيلُ للمثلثِ التّعليميِّ بالشّكلِ الآتِي:[2]



شكل رقم (10): تفاعل المثلّث الدّيداكتيكيّ.

* إذا كانتِ البداغوجيا (la pédagogie) تخصّصاً نظرياً عاماً، يَتحكمُ في العلاقةِ الّتي تَكون بينَ المعلّمِ والمتعلّمِ، فإنّ الدّيداكتيك (la didactique) هو تَخصصٌ علميّ تطبيقيّ يَتعلقُ بتدريسِ مادةٍ معينةٍ؛ إذْ نَقولُ ديداكتيك العربيّة، وديداكتيك الفرنسيّة، وديدكتيك الرياضيّات، وديدكتيك العلوم،...

وللتّمييزِ بينَ البداغوجيا والديدكتيك، فالأولى عبارةٌ عن نظريّةٌ عامةٌ تُعنى بتربيّةِ الطّفلِ. في حين، تَهتمُ الثّانيّةِ بالتّدريسِ، وتَتخذُ طابعاً تَطبيقياً خاصاً. (جميل حمداوي، البداغوجيا الإبداعيّة، ص:10، 11).

(1) سليمة قاسي، المثلث الدّيداكتيكي وأبعاده على الفعلِ التّربوي: مقاربة مفاهميّة، المجلة الجزائريّة للأبحاث والدّراسات، م4، ع1، جامعة العربيّ بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، جانفي 2021، ص: 58.

(2) حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرّحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، مجلة الموروث، مج7، ع1، أكتوبر 2019، ص:161.

والفعلُ الدّيداكتيكيّ داخلَ هذا الهيكلِ العامِ، تَستَمِدُ مِنه العمليّةُ التّعليميَّةُ أهميتَها مِن انسجامِ العلاقاتِ التّفاعليّةِ النّاشئةِ بينها، "وقد حَدّدَ 'لجاندر (legender) 'العلاقاتِ الثّنائيّةِ الّتي تَربِطُ بينَ أقطابِ المثلّثِ الدّيداكتيكي كما يأتي:

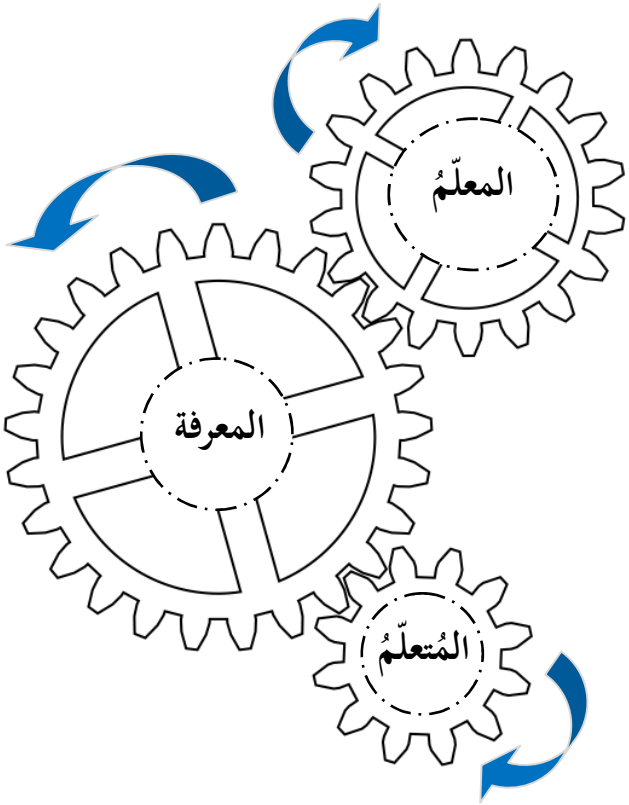
- المعلّم والمتعلّم: علاقة تعليم.
- المتعلّم والمعرفة: علاقة تعلّم.
- المعلّم والمعرفة: علاقة ديداكتيكية"[1]، فالمعلّمُ قطبٌ تعليميّ بيداغوجيّ مِنْ خلالِ مدى فاعليتِه في بناءِ المعرفةِ لدى المتعلّمين، والمتعلّمُ قطبٌ سيكولوجيٌّ مِنْ خلالِ استعدادهِ النّفسيّ وخصوصيّتِه الفرديّةِ، يَتَجِهُ نحوَ إشباعِ الحاجاتِ النّفسيّةِ لديهِ بالتّعلّمِ، والمعرفةُ قطبٌ معرفيٌّ يُمثِّلُ المرجعيّةَ المعرفيّةَ المنتقاةِ والّتي يَستنِدُ إليها المعلّمُ في تفاعلِهِ مع المتعلِّمِ، وتَداخلُ أقطابِ هذا المثلثِ في علاقاتٍ ثنائيّةٍ بينَ كلِّ قطبينِ منها، هي علاقةُ تَفاعلٍ تُحدِّدُ الأدوارَ والمكاناتِ لكلِّ قُطبٍ، "**فعلاقةُ المُعلّمِ والمُتعلّمِ** يُطلَقُ عليها بالعقدِ الدّيداكتيكيّ* بالنّظرِ إلى أهميتِها، ولأنّها بمثابةِ التزامٍ يَربِطُ بينَ الطّرفينِ للقيامِ بمَا يَخدِمُ العمليّةِ التّعليميّةِ ويَعملُ على تَنشيطِها، **وعلاقةُ المُتعلّمِ والمعرفةِ** يُطلقُ مُصطلحُ التّمثلاتِ، والمقصودُ بها الكيفيّةُ الّتي يُوظِفُ بها المتعلِّمُ مَعارِفَه السّابقةَ لمواجهةِ مُشكلٍ مُعيَّنٍ في وضعيّةٍ مُعيّنةٍ، **وعلاقةُ المُعلّمِ والمعرفةِ** يُصطلَحُ على تَسميّتَها بالنّقلِ الدّيداكتيكيّ، وهو مفهومٌ أساسيّ في تعليميّةِ الموادِ، يَدُلُ على العمليّةِ الّتي يَتِمُ بها نَقلُ المعارفِ مِنْ مستوى المعارفِ العلميّةِ الدّقيقةِ، إلى معرفةٍ قابلةٍ للتّعليمِ والتعلّمِ"[2]، مصطلحاتُ العقدُ الدّيداكتيكيّ، والتّمثلات، والنّقلُ الدّيداكتيكيّ، كلّها مُصطلحاتٌ تَعكِسُ تَطوُّرَ فهمِ العمليّةِ التّعليميّةِ، لأنّها مصطلحاتٌ لم تَكنْ مُحددَةٌ مِن قبلٍ، غيرَ أنَّ الثّابتَ أبداً هو المثلّثُ التّعليميُّ؛ فلا غنَى لِأيِّ عمليّةٍ تعليميّةٍ عنه منذُ أنْ مارسَ الإنسانُ فعلَ

(1) سليمة قاسي، المثلث الدّيداكتيكي وأبعاده على الفعلِ التّربوي: مقاربة مفاهميّة، المجلة الجزائريّة للأبحاث والدّراسات، م4، ع1، جامعة العربيّ بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، جانفي 2021، ص: 52.

* العقدُ التّعليميُّ هو في الواقعِ مجموعةٌ مِنَ القواعدِ تَتحكمُ في العلاقاتِ ما بينَ شركاءِ الوضعيّةِ التّعليميّةِ، فهو الّذي يُحدّدُ مكانةَ المتعلِّمِ ومكانةِ المعلّمِ وحتّى المعرفةِ خلالَ الفعلِ التّعليميِّ. (عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية: الزّاد النّفيس و الزّند الأنيس في علم التّدريس، ص: 282).

(2) حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، ص: 168.

التّعليمِ إلى اليومِ، وهذا المثلّثُ مرتبطٌ ببعضِه أيّما ارتباطٍ، ولتوضيحِ ديناميّةِ هذا التّرابطِ نقترحُ المخطّطَ الآتِي: [1]



شكل رقم (11): ديناميّةُ العلاقةِ بينَ الأقطابِ: (المعلّمُ، والمتعلّمِ، والمعرفةِ).

فهوَ يَعكسُ عُمقَ هذهِ العلاقةَ بينَ هذه الأقطابِ، وضَرُورةَ عَمليّاتِ التّواصلِ والتّفاعلِ بينها، وهي لكيْ تَتواصلَ وتتفاعلَ تَستدعي العلاقاتِ التّفاعليَّةِ المتداخلةِ الحاصلةِ فيما بينها، أنْ يَكونَ لكلٍّ مِن هذهِ العناصرِ المكوّنةِ للمثلثِ الدّيداكتيكيّ خصائصُه ومِيزاتُهُ وأبعادُهُ [2]، وقدْ حدّدَتْ النّظريّاتُ التّربويّةُ الحديثةُ على تَعدُّدِها صفاتٍ جديدةً في أقطابِ العمليّةِ التّعليميّةِ، ليستْ هي ذاتُها الّتي بالأمسِ، لأنّ الأدوارَ المرجوةُ مِنها تختلفُ باختلافِ العصرِ.

أ/ المعلّمُ:

كانَ وما يزال المعلِّمُ هو حَجرُ الرّحى في العمليّةِ التّعليميّةِ، فالتّعليمُ النّاجحُ يَتوقفُ على المعلِّمِ النّاجحِ، فهو -كما تَقولُ 'مناع آمنة'-: "طاقةُ الإبداعِ في العمليّةِ التّعليميّةِ، وأَهمُ العناصرِ المدخليّةِ

(1) جميل حمداوي، البيداغوجيا الإبداعيّة، ص: 10.

(2) سليمة قاسي، المثلث الدّيداكتيكي وأبعاده على الفعلِ التّربوي: مقاربة مفاهيميّة، ص: 52.

في المنظومةِ التّربويّةِ، تَصلحُ بصلاحِه وتَضعفُ بِضعفِه"[1]، وعلى سبيلِ التّخصيصِ، نقتربُ مِن أدوارِ أستاذِ اللّغةِ العربيّةِ الّتي أصبحَ يُؤدِيها اليومَ، فقد "تَغيَّرَ دَورُ المعلّمِ في المقاربةِ الجديدة (المقاربةِ بالكفاءاتِ)، الّتي تَبنتها وزارةُ التّربيّةِ والتّعليمِ، حيثُ دورُهُ يَكمنُ في التّنشيطِ والتّنظيمِ والتّوجيهِ، خلافاً لما كانَ عليه في المقاربةِ السّابقةِ (المقاربة بالأهدافِ)، أينَ كانَ المعلّمُ هو الدّعامةُ الأساسيّةُ والمحورُ في العمليّةِ التّعليميّةِ، والمميّزِ للصحيحِ من الفاسدِ، وقد حصرَ منهاج اللّغة العربيّة دورَ المعلّمِ في نقاطٍ هي:

- تَسهيلُ عمليّةِ التّعلمِ والتّحفيزِ على الجهدِ والابتكارِ
- إعدادُ الوضعيّاتِ وحثُّ المتعلمِ معها.
- متابعةُ مسيرةِ المتعلّم من خلالِ تَقويمِ مجهوداتِه"[2]، هذه الأدوارُ الجديدةُ الّتي أُضيفَتْ إلى مهامِ مُعلّمِ اليومِ، وابتعدَتْ بهِ عن مُعلّمِ الأمسِ، لنْ تنفيَ عنه دورَ الملّقنِ، فهو دورٌ –وإنْ أحلَّتْهُ مِنه المناهجُ الحديثةُ– ولا يَزالُ متأصِلًا في المعلّمِ، وما يَفتَأُ أنْ يَطفوَ على السّطحِ في غرفةِ الصّفِ، ثمّ إنّ المتعلّمَ نفسَهُ يَنتظِرُ في أغلبِ الأحيانِ مِن معلّمِهِ أنْ يَكونَ مُلقناً بالدّرجةِ الأولى، ومُوجهاً ومُرشداً بدرجةٍ أقلٍ، على أنَّ أساسَ كلّ ذلكَ علاقةٌ متينةٌ، يقولُ 'جيمس كومر':" ليسَ هناكَ تَعليمٌ عظيمٌ مِن دونِ علاقةٍ عظيمةٍ"[3] فهي أُسُّ التّعاملِ بينهما..

ويَقترِحُ الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح ثلاثةَ شروطٍ للأستاذِ النّاجحِ: هي الملكةُ اللّغويّةِ الأصيلة والزّاد المعرفيّ في اللّسانيّاتِ العامة، والملكة التّعليميّةِ الّتي لا يحصل عليها إلا بالاضطلاع على الأبحاثِ العلميّة والتّربوية،[4]، فصفاتُ الأُستاذِ الجامعيِّ الحديثِ متاعٌ علميّ مشتركٌ بينَ جميعِ الاختصاصاتِ،

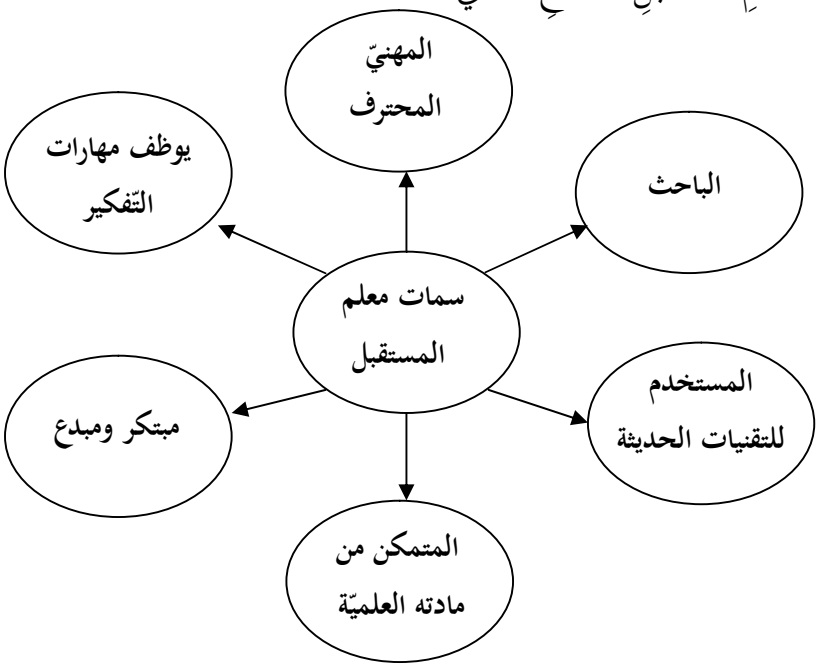
(1) درويش راضية، مكونات المثلث (الفعل) الدّيداكتيكي ودوره في العمليّةِ التّعليميّةِ، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج7، ع1، 16 أفريل 2019، ص: 6.

(2) حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، ص: 161، 162.

(3) عبد اللّه السّعدون، المعلّم والتّعليم المتميّز، جريدة الرّياض، 27 يناير 2018.
http://www.alriyadh.com/1657458

(4) مدخل إلى علم اللّسانيات الحديث: أثرُ اللّسانيات في النّهوضِ بمستوى مُدرسي اللّغة العربيّة، ع4، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، الجزائر العاصمة، الجزائر، 1973، ص:41، 42.

على أنْ يَتَحصّنَ كلُّ معلّمٍ جامعيّ ويَتزوَّدَ بصفاتٍ يَستدعِيها اختصاصُه بالذّاتِ، ومِن هنا يُمكنُ تَوضيحُ بعضَ سماتِ معلّمِ المستقبلِ النّاجحِ كالآتي:[1]



شكل رقم (12): يُعدِّدُ سماتِ مُعلّمَ المُستقبلِ النّاجحِ

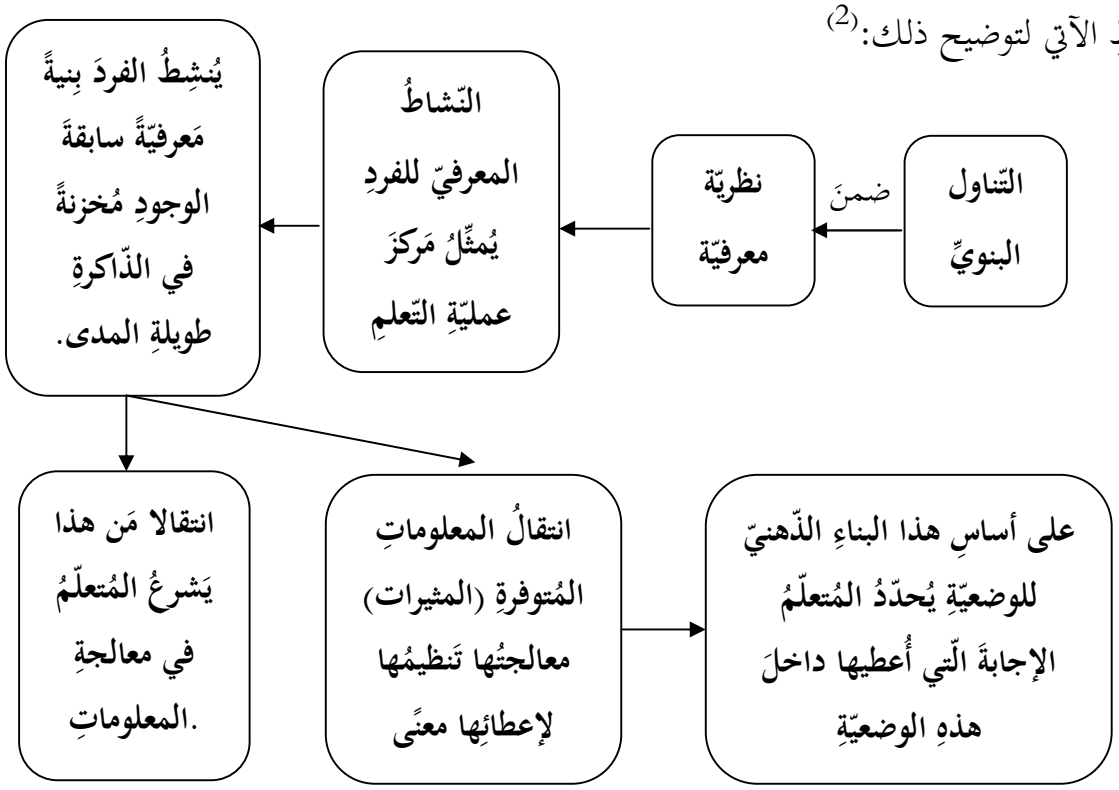
ب/ المُتعلّمُ:

أمّا المتعلّمُ في ظلَّ التّقنياتِ والمناهجِ والاستراتيجيّاتِ الحديثَةِ للتّدريسِ والتّعليمِ، فقد امتازَ بقيامِهِ بأدوارٍ ومهَامٍ، تَختلِفُ كثيراً عن دَورِهِ السّابقِ السّلبيِّ الّذي أَضحى فيه كائِناً خارجيّاً يَستقبِلُ فيه المعرفةِ ويُبقيها عِندَهُ كوديعةٍ إلى آخرٍ إيجابيٍّ يَشهدُ مِنْ خلالِه التّعليمُ حركةً في الاتجاهينِ، أو في اتجاهاتٍ مُختلفةٍ، فيَنتجُ شَكلاً مِنَ المحاورةِ والإثراءِ والنّقدِ، حيثُ يَقولُ أنطوان الصّباح: "لقد تَرافقَ بُروزُ مُصطلحِ تَعلُّميّةٍ معَ مجموعةِ تَحولاتٍ، على رأسِها انتقالُ المحوّرُ في التّربيّةِ والتّعليمِ مِنَ المعلِّمِ إلى المتعلِّمِ، الّذي أصبحَ مِحورَ العمليّةِ التّعليميّةِ، ففي الماضي كانتْ هذه المعارفُ بضاعةً يَمتلِكُها المعلّمُ، ويَجتهدُ في نَقلِها بفنٍ ووضوحٍ، إلى المتعلِّمِ الّذي كانَ عليهِ أنْ يُعيدَ إنتاجِها مُثبتاً أنّه تَلقنَّها"[2]، وهو دورٌ

(1) عيد أبو المعاطي الدّسوقي، في قضايا التّعليم، ج3، معلم المستقبل والتّعليم، المكتب الجامعي الحديث، الجيزة، مصر، (د،ط)، 2011، ص: 9.

(2) م.ن، ص:164.

إيجابيّ يَدفَعُه للتّفاعلِ وتَوظيفِ مهاراتِه في الموقفِ التّعليميِّ، عبرَ نشاطِهِ الواعيّ الّذي مَبعثُه الاقتناعُ الدّاخليّ وسعيُّهُ تَغييرَ شخصيّتِهِ نحوَ مُستوياتٍ أفضلَ تنمو فيها ذاتُه وترتقي. "ولفهمِ هذا التّحوّل الجذريّ بَدلًا مِن إدراكِ التّغييرِ الّذي طَرأَ على نَظريّاتِ التّعلمِ، فلقدْ جاءَتْ البنائيّةِ* Constructivisme، لتَكشَّفَ لنا أنَّ المتعلّمَ لَا يَتعلّمُ المعارفَ إلَا إذا أَعادَ بناءَها بِنفسِهِ، في تَفاعلٍ معَ رفاقِه ومُعلّمِه، وأنَّ المعرفةَ ليستْ بِضاعةً جاهزةً تُلَّقنُ وتُمرَّرُ، مِنْ مُرسلٍ هو المعلِّمُ إلى مُتلَّقٍ هو المتعلّمُ، استناداً إلى التَّكرارِ والتّدريبِ والتّرويضِ كما في النّظريّةِ السّلوكيّةِ"[1]، و ليس أفضل من المخطّطِ الآتي لتوضيح ذلك:[2]



شكل رقم (13): التّناول البنويّ للتعلّم.

* التّعليمُ البنائي هو مفهوم مُستوحى من النّظريّة البنائيّة؛ حيثُ يَقومُ الأفرادُ مِنَ المتعلمينَ بإعدادِ نماذجَ عقليّةٍ يَستطعونَ مِن خلالِها فهمَ العالمِ الّذي يُحيطُ بهم. ومعَ ذلكَ، يَنصُ معنى البنائيّةِ على أنّ التّعلمَ يُمكنُ تَحقيقهُ بِفاعليّةٍ أكبرَ عندما يكونُ الأشخاصُ نشطينَ كذلكَ في تَحقيقِ أشياءَ ملموسةٍ في العالمِ الحقيقيِّ، وفي إطارِ هذا المعنى، يَتبيَّنُ أنَّ مصطلحَ البنائيّةِ يَرتبطُ بالضّرورةِ بالتّعلمِ التّجريبيّ، كما يَستنِدُ إلى النّظريّةِ المعرفيّةِ للبنائيّةِ الخاصةِ بالعالمِ جان بياجيه.(حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، ص:169).

(1) حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرّحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، ص:164.

(2) عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، ص: 157.

ج/ المعرفةُ:

أيُّ تَعريفٍ قدْ يُحيطُ بالمعرفةِ، إذا كانتِ العناصرُ المشكلةُ لها وحدَها تَأبَى أنْ تُحصَى أو تُعَدُّ؟ لذلك يَكتفِي البحثُ بالحديثِ عنِ المعرفةِ في مجالِ التّعليمِ، حيثُ يَصِفُ محمد الدريج المعرفةَ في'تحليل العمليّة التّعليميّة': بالمحتوى التّعليميِّ ويَقصِدُ به كُلُّ الحقائقِ والأفكارِ الّتي تُشَكِّلُ الثّقافةَ السّائدةَ في مُجتمعٍ مُعيّنٍ وفي حقيقةٍ معيّنةٍ، إنّها مُختلفُ المكتسباتِ العلميّةِ والأدبيّةِ والفلسفيّةِ والدينيّةِ والتّقنيةِ وغيرِها، ممَا تَتألّفُ منه الحضارةُ الإنسانيّةُ الّتي تُصنَّفُ في النّظامِ التّعليميِّ مثلَ: اللّغة، التّاريخ، الجغرافيا،... ببناءِ الغاياتِ والأهدافِ المتوخاةِ [1]، فلأنّه عصرُ الاختصاصاتِ، ولأنَّ الحضارةَ تَتعدَّدُ مكوناتُها بينَ ما هوَ معنويٌّ وبينَ ما هو ماديٌّ، فمِنها الفكريُّ والعلميُّ والأدبيُّ والفنّيُّ والفلسفيُّ... وغيرِها، اعتمدَ النّظامُ التّعليميُّ تَعليمَها في مُحتوًى دراسيٍّ مُوزَّعٍ في مقاييسَ يَذهبُ كلّ مِقياسٍ مِنها باختصاصٍ، كاختصاصِ الدراساتِ اللّغويّةِ.

ويَتمثَّلُ المحتوى في كلِّ ما يُمكِنُ تَعليمُهُ وتَعلُّمُهُ، وجملةُ المعارفِ العلميّةِ والفنّيةِ المكوِّنةِ لمحتوى البرنامجِ المقرّرِ، ويُعَدُّ محتوى التّدريسِ العمودُ الفقريّ للعمليّةِ التّعليميّةِ التّعلُّميّةِ، فهو مَجموعُ العناصرِ اللّغويَّةِ والّتي تُوّجَهُ لفئةِ المتعلّمينَ قصدَ تَعلُّمِها، فليستْ كلُّ معرفةٍ قابلةٍ للتّعلّمِ، ولذلكَ يقول صالح بلعيد في'دروسٌ في اللّسانياتِ التّطبيقيّةِ': يتّمُ ضبطُ المحتوى التّعليميِّ باعتبارِ معيارِ الانتقاءِ كمرحلةٍ أولى، ثمّ يُوّزَعُ المحتوى في وحداتٍ تعليميّةٍ تُشكّلُ الدّروسَ ويُراعى في ذلكَ تَدرجُ الدّروسِ، والقواعدِ الّتي يَخضَعُ لها نِظامُ اللّغةِ المستهدَفِ تَعليمُها، وكذا قُدراتُ الاستيعابِ الذّهنيّةِ لدى المتعلّمِ [2]، ويُضيفُ صالح ذياب هندي في 'تخطيط المنهجِ وتطويرُه' :"ويَجِبُ أنْ يَخضَعَ اختيارُ المحتوى لقيّمِ المجتَمعِ، وأفكارِهِ ومعتقداتِهِ، ولطبيعةِ المعرفةِ المرادِ تَقديمَها، معَ مراعاةِ سنِ المتعلّمِ، وقُدرتِهِ على الفهمِ والتّحليلِ ومدى ملاءمةِ المحتوى عقليّتِهِ. فوَضعُ المحتوى يَخضَعُ لشروطٍ مُتعدِّدَةٍ منها:

- الصّدقُ الاجتماعيّ: بمعنى أنْ يَكونَ المحتوى مُعبِّراً عن حاجاتِ المجتمعِ وأهدافِه وتَوجهاتِهِ.
- الصّدقُ السّيكولوجيّ: بمعنى أنْ يَكونَ المحتوى مُناسباً للمتعلّمينَ وقُدراتِهم النّفسيّةِ والعقليَّةِ.

(1) سليمة قاسي، المثلثُ الدّيداكتيكي وأبعاده على الفعلِ التّربوي: مقاربة مفاهميّة، ص: 53.

(2) حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرّحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي ، ص:165.

• أنْ يكونَ المحتوى مُلائماً للواقِعِ الثّقافيّ والاجتماعيِّ الّذي يَعيشُ فيه المتعلّمونَ"[1]، و"تُعد المعرفةُ موضوعاً معقّداً ومفتوحاً، فهي تَتراكمُ وتَتعمّقُ، وتَتوسعُ وتَتصحّحُ وتتجددُ، وعلى المعلِّمِ أنْ يضعَ مبدأَ التّحيّنِ (actualisation) في مقدمةِ نشاطِه التّعليميّ، فمَن لا يَستمِرُ في التّعلّمُ غيرُ جديرٍ بأنْ يُعلِّمَ مثلما يُؤكدُ ذلكَ باشلار

"qui ne continu pas d' apprendre est indigne d'enseigner" Bachelard"[2]

ولتدقيقِ التّحليلِ السّياقيّ لهذهِ العلاقةِ بينَ المعرفةِ والمعلِّمِ، فإنّهُ "استناداً إلى أعمالِ لابور 1995، (labort) أنّ ما يبدو ناقصاً في التّعليمِ عامةً، ليسَ المحتوى فهو مُستفيضٌ بل ما يَنقصُهُ هو البِنيةُ، فمِنْ غيرِ المفيدِ أنْ يَتعلّمَ الفردُ أكبرَ قدرٍ مُمكنٍ مِنَ الأشياءِ، إذا كانَ هذا الفردُ لَا يَعرِفُ كيفَ تَترابطُ هذهِ الأشياءُ فيما بينها"[3]، وهنا يَتجلّى دورُ المعلّمِ، سَفيرُ المعرفةِ إلى المتعلّمِينَ، فلهُ الدّورُ الأكبرُ في عمليّةِ التّعليمِ، فمهما كانَ المنهجُ شاملاً، ويَحتوي على خبراتٍ، ومهما كانَ المتعلّمُ يَمتلكُ مِنْ دافعيّةٍ ومؤهّلاتٍ، فإنّ الأثرَ الطّيّبَ للعمليّةِ التعليميّةِ، يكونُ أعمقَ إذا كانَ يَقِفُ خلفَهُ مُعلّمٌ مُستثيرٌ لمهاراتِ التّفكيرِ.

(1) حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، ص:165.

(2) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علمِ التدريس، ص: 120.

(3) م.ن، ص.ن.

ثانيا: دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ، الاختباراتُ الكتابيّةُ أُنموذجاً.

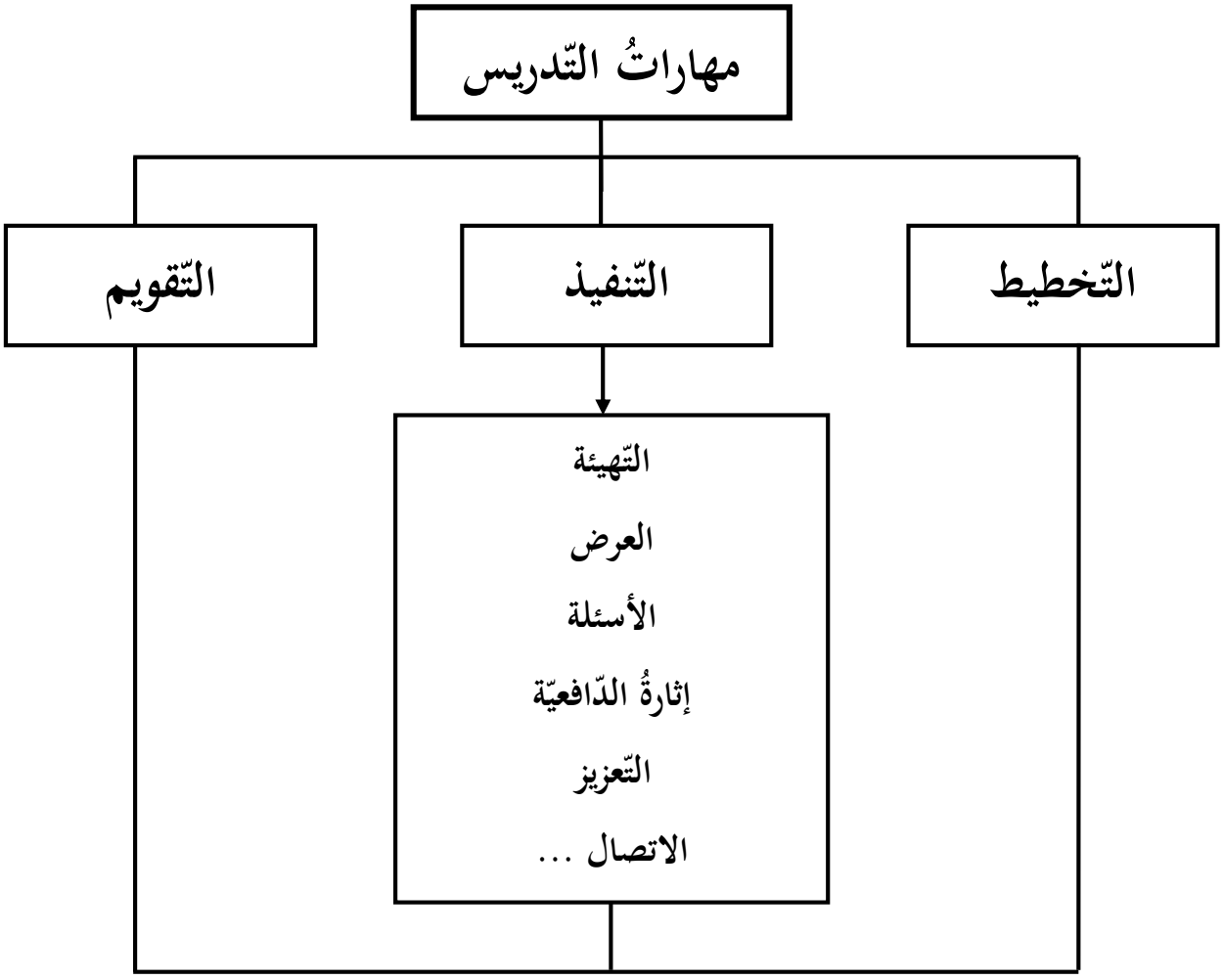
التّعلِيمُ مَثَلُهُ مَثَلُ شَجرةٍ مُمتدةٍ بِجذورِها في العُمقِ، مُرسلةٍ فروعَها في الزّمنِ الممتدِّ، فالتّعليمُ هو مَنْ أعطى ويُعطِي للعالِمِ معناهُ؛ فالدّينُ جوهرُه معرفةٌ، والبناءُ أساسُهُ معرفةٌ، والتّقدّمُ مرهونٌ باكتسابِ تلكَ المعرفةِ، ولأنّ المعارفَ بناءٌ لا تَكديسٌ، كانتْ عقولُ المتعلّمينَ بحاجةٍ لتفعيلِ مهاراتِ التّفكيرِ فيها، باعتبارِها ذاتُ فعاليّةٌ تَرصدُ ذلكَ وتَشْهدُ بِهِ التجاربُ الإنسانيّة، بحيثُ تَكونُ العمليّةُ التّعلّيميّةُ بكلِّ مراحلِها –ولَا سيما المرحلةُ الجامعيّةُ– عمليّةً إيجابيّةً، وليستْ مُجردَ ممارسةٍ وحُضورٍ سلبيٍّ، مَا يَجعلُ التّعليمَ في سيرورةٍ نوعيّةٍ، لذلكَ ظلّتْ نظريّاتُ التّعليمِ واستراتيجياتُهُ تَدورُ في إطارِ العنّايةِ بمحاورٍ ثلاثةٍ هي: المعلّمُ والمتعلِّمُ والمعرفة، ولإيجادِ سياقٍ يَجمعُها ويَجعلُها كلّها في فلكٍ تَتَفاعلُ، اعتنَتْ بالسّؤالِ الكتابِيّ ونماذجِ صِياغتِهِ، لِيكونَ ذا تَأثيرٍ رَجعيٍّ إيجابيٍّ في مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ.

1. الأستاذُ الجامعيّ ومهاراتُ تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

كانَ وما يَزالُ الأستاذُ هو القمةُ الّتي يَلتقِي عندَها التّعليمُ السّليمُ المفيد، فهو الممسكُ بعناصرِ العمليّةِ التّعليميّةِ والمحرِّكُ لخيوطِها، وهو المفعِّلُ لمهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ، في أَسمى صُوَّرِها، ولاسيما أَساتذةُ اللّغات، لحاجةِ اللّغاتِ إلى الجماليّة والإبداعِ في أغلبِ جوانبِها، وعبدُ القادر الجرجانيّ الّذي تَأصّلَ فيه أكثرُ فَهمُ الإبداعِ المعرفيّ، يَقولُ في كتابِهِ 'دلائلُ الإعجازِ': واعلمْ أنَّ مَثَلُ واضعِ الكلام، مَثَلُ مَنْ يَأخذُ قِطعاً مِنَ الذّهبِ والفضةِ، فيذيبُ بعضَها في بعضٍ حتّى تَصيرَ قطعةً واحدةً [1]، ومَثَلُ المعلّمِ والمعرفةِ، مَثَلُ الكيميائيُّ وسبائكِ الذّهبِ والفضةِ، فالمعرفةُ معزولةٌ عن عقولِ المتعلّمينَ، وإدخالُ بعضِهما في تَفاعلٍ معَ بعض، عملُ المعلِّم، مِثلَما عملُ الكيميائيِّ إذابةُ الذّهبِ والفضّةِ معَ بعضٍ – وإنْ كانَتْ في الأصلِ أن تُناسبَ الموادُ بَعضُها بعضاً حتّى تَتَفاعلَ– لكنّ الأمرَ لَا يَخلو مِن بعضِ الإضافاتِ مِنَ المعلّم، بلْ قدْ تكونُ تلكَ الإضافاتُ أساساً حتّى تَحدثَ عمليّةُ التّفاعلِ كما يَجبُ أنْ تَكونَ، كذلكَ عملُ المعلّم في العمليّة التّعليميّةِ، فهو الباعثُ الحقيقيُّ للتّفاعلِ التّعليميّ، وله مِنَ الاستراتيجياتِ والطّرائقِ ما لَا يَتمكنُ لغيرِهِ، "فامتلاكُ المعلِّمِ للمهاراتِ الأساسيّةِ، مِنَ المقوّماتِ

(1) السّعيد مومني، كيمياءُ الخيالِ وإبداعُ الخياليّ: التّأصيلُ والتّطبيق، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، التّواصلِ في اللّغات والآداب، ع 46، عنابة، الجزائر، جوان 2016، ص: 13.

الضّروريّةِ للمعلِّمِ الكفءِ الّذي يَحرِصُ على تهيئةِ الأسبابِ اللّازمةِ، لتَوفيرِ البيئةِ الصّالحةِ للتّعليمِ داخلَ الفصلِ وخارجَهُ، دونَ هدرٍ في الوقتِ والجهدِ"[1]، لأنّ امتلاكَ المهارةِ في أيِّ ميدانٍ، يَتَجسّدُ قوةً في الإنجازِ، لأنّها تُمثِّلُ الكيفيّةَ في الممارسةِ والتّطبيقِ، ولاسيمَا في مجالِ التّدريسِ، فلنْ يَتأتَى للمعلِّمِ إنجاحَ العمليّةِ التّعليميّةِ، إلَا مِن خلالِ تَمكنِه مِنَ مهاراتِ التّدريسِ الّتي يُلخِصها الشّكلُ الآتِي:[2]



شكل رقم (14): مخططٌ يُوضِحُ هندسةَ مهاراتِ المُعلِّمِ في عمليّةِ التّدريس.

(1) صلاح عبد السّميع عبد الرّزاق، تنميّةَ مهاراتِ صياغةِ الأسئلةِ التّحريريّةِ ووضعِ الامتحاناتِ لجميعِ مراحلِ التّعليمِ، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، مقدمة الكتاب، ص: هـ.

(2) الزّبير بلمامون، التّدريس هندسة ومهارات، ص: 39.

نتجاوزُ رُكنيْ هندسةِ العمليّةِ التّعليميّةِ (التّخطيط للتّدريسِ وتنفيذِ عمليّاتِه)* ليقِفَ البحثُ معَ الرّكنِ الثّالثِ التّقويمِ، حيثُ "أصبحَ المعلّمُ مُطالباً بِتنميّةِ مهاراتِ وأساليبِ التّعلمِ لدى المتعلمينَ، ولنْ يَتأتى له ذلكَ إلّا مِنْ خلالِ تَمكّنِهِ مِنْ تلكَ المهاراتِ، ومِن أبرزِ تلكَ المهاراتِ مهارتُه في صياغةِ الأسئلةِ بصفةٍ عامةٍ، والأسئلةِ التّحريريّةِ بصفةٍ خاصةٍ"[1]، والسّؤال التّحريريّ أو الكتابيّ صاحبُ أهميّةٍ قُصوى في العمليّةِ التّعليميّةِ- التّعلميّةِ، إذا أحسِنَتْ صيّاغتُهُ.

أ/ مفهومُ التّقويم (Evaluation) :

ذكرَ البحثُ في محطةٍ سابقةٍ، أنَّ الفرقَ بينَ إبداعِ الإنسانِ وإبداعِ الحيوانِ، أنَّ إبداعَ الأوَّلِ فِعلٌ واعٍ مقصودٍ، يَخضَعُ للتّقويمِ بُغيّةَ الوقوفِ على درجةِ التّأديّةِ، ثُمّ الاصلاحِ قصدَ رفعِ المردودِ، والتّقويمُ أساسٌ مطلوبٌ في كلّ ميدانٍ، فما بالكَ بميدانِ التّربيّةِ والتّعليمِ! إذْ هو ركنٌ مركزِيّ فيها، ونَجاعةُ العمليّةُ التّعليميّةُ مرهونةٌ بفاعليّةِ التّقويمِ.

- **التّقويم في مفهومِه الواسع:**

في صورتِه العامةِ "التّقويمُ هو مجموعةُ الإجراءاتِ العلميّةِ الّتي تَهدِفُ إلى تقديرِ ما يُبذَلُ مِن جهودٍ، لتحقيقِ أهدافٍ معيّنةٍ في ضوءِ ما اتُفِقَ عليه مِن معاييرَ، وما وُضِعَ مِن تَخطيطٍ مُسبَقٍ، والحُكمُ على مدى فاعليّةِ هذه الجهودِ، ومَا يُصادِفُها مِن عقباتٍ وصعوباتٍ في التّنفيذِ، بقصدِ تَحسينِ الأداءِ ورفعِ درجةِ الكفاءةِ الإنتاجيّةِ بما يُساعِدُ على تَحقيقِ هذهِ الأهدافِ"[2] مِن خلالِ هذا التّعريفِ يُمكِنُ القولُ: أنَّ التّقويمَ في مفهومِهِ الشّاملِ هو إصدارُ حُكمٍ على مدى تَحققِ الأهدافِ المسطرةِ، استناداً إلى معاييرَ مُعينةٍ وهي لَا تَقتصِرُ على إصدارِ حُكمِ قيمةِ (متوسط، ضعيف، جيد،...) بل تَتَعداهُ إلى اتخاذِ القراراتِ المناسبَةِ لِتجاوزِ أيِّ نُقصٍ أو خللٍ موجود.

---

* للتّوسع في مهاراتِ التّدريس (التّخطيط والتّنفيذ) ينظر الزبير بلمامون، التّدريس هندسة ومهارات، (مرجع سابق)، ص: 39_164.

(1) صلاح عبد السّميع، تنمية مهارات صياغة الأسئلة التّحريريّة ووضع الامتحانات لجميع مراحل التّعليم، ص: 129.

(2) مروان أبو حويح، وسمير مغلي، المدخل إلى علمِ النّفس التّربوي، دار اليازوري العلميّة، عمان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2004، ص: 261.

- **أمّا التّقويمُ في اصطلاحِ علومِ التّربيّةِ وأدبياتِها:**

فيوجِزُهُ القولُ: هو عمليّةٌ شاملةٌ وهادفةٌ مُستمرةٌ تَشتمِلُ على القياسِ والتّشخيصِ وإصدارِ الأحكامِ مِن خلالِ تحديدِ مُستوى الأداءِ الّذي وَصلَ إليهِ المتعلّمُ ومدى سلامةِ طرائقِ التّدريسِ والوسائلِ المعينةِ، والمناهجِ الدّراسيّةِ، للوصولِ إلى اقتراحِ العلاجِ الملائِمِ للتّصحيحِ، وتَعديلِ مسارِ العمليّةِ التّربويّةِ، وتَحسينِ نتائِجها [1]، فهو عمليّةٌ تَقصِي المعلوماتِ مِن خلالِ إعطاء قراءةٍ في النّتائجِ المحصلِ عليها ومقارنتِها بالأهدافِ المحددةِ بدايةً، ثمّ غربلتها بالاستنادِ إلى معاييرَ علميّةٍ، بهدفِ تَكوينِ أحكامٍ تُوجِهُ سيرَ العمليّةِ التّعليميّةِ- التّعلميّة، وتَتحكمُ فيها.

- **أمّا التّقويمُ في التّعليمِ الجامعيّ**

"فهو ركنٌ أساسٌ مِنْ أركانِ المنهج الجامعي (Curriculum)، ويُمثلُ الآليّةَ الّتي يُمكِنُ في ضوئِها الحكمُ على الأركانِ الأُخرى(الأهداف/المحتوى/ طريقه للتدريسِ والأنشطةِ)، وهو عمليّةٌ مستمرةٌ لَا تبدأُ حيثُ يَنتهي الطّالبُ مِن دراسةِ المقررِ وإنّما تبدأُ قبلَ ذلك بمراحلَ؛ قبلَ العمليّةِ التّعليميّةِ، وفي أثنائِها، وفي ختامِها، مُستهدِفاً في نهايةِ المطافِ بيانَ مدى تَحقيقِ ما يَزعمُه المنهجُ مِن أهدافٍ، مما يُسهِمُ في تَحسينِ التّعليمِ الجامعيّ"[2]، ارتباطُ التّقويمِ بالمنهاجِ في التّعليمِ الجامعيّ، ارتباطُ الجزءِ بالكلِّ؛ فَيتأثرُ بها ويؤثِرُ فيها، مِن خلالِ تغذيّةٍ راجعةٍ راجحةٍ تُشخِصُ عناصرَ المنهاجِ (الأهداف، المحتوى، الوسائل، ....) بلْ وتُقوِمُ المنهاجَ نفسَه، أي تقويمِ التّقويمِ.

- **أنواعُ التّقويمِ:**

يَنطلِقُ المختصونَ مِن عددٍ مِنَ المبادِئ لِتصنيفِ التّقويمِ التّربويّ، فهناكَ مَن يُقسِّمُ التّقويمَ حسبَ شموليتِه أو حسبَ أغراضِه، وما إلى ذلكَ، غيرَ أنّ أشهرَ أنواعِ التّقسيماتِ، هو التّقسيمُ الّذي يَعتمِدُ على البُعدِ الزّمنيّ، كما في الجدولُ الآتي:[3]

(1) الزّبير بلمامون، التّدريس هندسة ومهارات، ص: 145.

(2) رشدي أحمد طعيمة، الأوراق الامتحانيّة في الجامعة: دراسة تحليليّة تقويميّة، مجلة الجامعة، ع6 اتحاد جامعات العالم الإسلاميّ، المغرب،مج، 11مارس2008، ص: 43.

(3) عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التّربيّة، ص: 172.

نوعُ التّقويمِ	أهدافُه	مقتضياتُ الإنجازِ
القبليّ	تَحديدُ مستوى المتعلّمين والفروق الفردية. تَحديدُ نقطةِ انطلاق الدّرس الجديد. معرفةُ مدى استعدادِ المتعلِّمِ للمعلِّمِ. إثارةُ الدّافعيّةِ في المتعلِّمِ.	قبلَ الدّرسِ في بدايةِ الدّرسِ
التّكوينيّ	تَحديدُ جوانبِ الضّعفِ لتجنبِها، وجوانبِ القوّةِ لتأكيدِها. تصحيحُ المسارِ. مِن أشكالِه: الاختباراتُ اليوميّة، أسئلةُ المراجعةِ الشّفويّةِ.	عندَ الانتقالِ مِن مقطعٍ إلى آخرٍ، ومِن أهدافٍ تعليميّةٍ إلى أُخرى.
البعديّ أو التّحصيليّ	قياسُ الفارقِ بينَ الأهدافِ المتوخاةِ، والأهدافِ المحققةِ. قياسُ العلاقةِ بينَ عناصرِ الفعلِ التّعليميِّ. قياسُ مستوى المتعلمينَ وكتابةِ التّقاريرِ حولَ إنجازِهم. مِن أمثلتِه: امتحاناتُ نهايةِ الفصلِ، امتحاناتُ نهايةِ السّنةِ الدّراسيّةِ، امتحاناتُ الشّهادةِ الجامعيّةِ.	نهايةُ وحدة دراسيّة، فصلٍ دراسيّ أو مرحلةٍ دراسيّةٍ.

جدول رقم (01): تصنيف التقويم على أساس وقت إجرائه و أهدافه و مقتضيات الإنجاز.

يُمكِنُ أنْ نَخْلُصَ مِنَ الجدولِ أنَّ أنواعَ التّقويمِ تَختلفُ باختلافِ التّصنيفاتِ، وأنَّ مِن أهمِ أنواعِ التّقويمِ الاختباراتِ التّحصيليّةِ؛ لاعتباراتٍ أَبرزُها أنَّ الاختبارَ التّحصيليِّ الأكثرُ صدقاً في التّعبيرِ عنْ نتائجِ عناصرِ العمليّةِ التّعليميّةِ- التّعلميّةِ، فهو خلاصَةُ جهود الفصولِ الدّراسيّةِ، ولأنّهُ أيضاً مَحلُّ

- عامر إبراهيم علوان، منير فخري صالح، الكفايات التّدريسيّة وتقنيات التّدريسُ: مفاهيم وتطبيقات، ص: 164، 165.

اهتمامِ النّظمِ والمؤسساتِ التّعليميّةِ إعداداً، والمعلّمينَ صياغةً، والمتعلّمينَ تحضيراً ومُراجعةً، أيْ أنَّهُ أَرقَى صُوَرِ التقاءِ المعلّمِ والمتعلّمِ بالمعرفةِ.

ب/ الأسئلةُ التّحريريّةِ بينَ الواقعِ والمأمولِ.

قديمٌ السّؤالُ قِدَمَ التّعليمِ نفسِهِ، وعلى الرّغمِ مِن مُرورِ الزّمنِ، ظلَّ التّعليمُ عن طريقِ السّؤالِ مِنَ الوسائِلِ الّتي لَا غنًى عنها للعمليّةِ التّعليميّةِ- التّعلميّةِ، فالمعلّمُ لَا يَستطيعُ إلَا أنْ يَسألَ، والمتعلّمُ لَا يَستطيعُ أنْ لَا يَسألَ، إذِ السّؤالُ مُحرِكُ الحوارِ، وصائدُ المعرفةِ، فكما قيل: المعرفةُ خزائنٌ مفتاحُها السّؤالُ.

- **تَعريفُ السّؤالِ عموماً:**

مِنَ البديهيِّ أنْ يَتبادرَ إلى الأذهانَ عند البحثِ في السؤالِ، أنَّ السّؤالَ جملٌ تَسبِقُها أحدُ أدواتِ الاستفهامِ، جاءتْ تَبحثُ لها عن إجابةٍ، لذلكَ "عرفَ المفتي الأسئلةَ بأنّها عباراتٌ تَبدأُ بأدواتِ استفهامٍ، وتَتطلبُ إجابةً معيّنةً كردِ فعلٍ عليها، أو هي عبارةٌ تَبدأُ بِفعلِ أمرٍ مثلَ: أُذكر، أو اشرح، أو أَعِد صياغةَ، أو قارنْ، أو أُنقدْ أو أَصدِرْ حُكماً أو استنتجْ، وما إلى ذلكَ وتَستلزِمُ إجابةً مُتّسقةً معَ ما جاءَ مِنْ أمرٍ مُعيّنٍ"[1]، التّعريفُ يُضيفُ إلى الجملِ الاستفهاميّةِ، الجملَ الطّلبيّةَ مِن نوعِ الأمرِ الّتي تَتضمنُ الاستفهامَ وتَتطلبُ فعلَ الإنجازِ، وهو لم يُخصصْ مجالَ السّؤالِ، لأنّ مجالاتِه تَتَعدّدُ "فالسّؤال طلبٌ يَطلبُه السّائلُ، يَختلفُ فيه المطلوبُ باختلافِ المسألةِ، فهو إمّا طلبُ المعرفةِ، أو طلبُ الدّليلِ والحجّةِ، أو طلبُ الاعترافِ"[2]، غيرَ أنّ أكثرَ ما ارتبطَ بهِ السّؤالُ هو التّعليمُ.

- **والسّؤالُ في التّعليمِ:**

مِن المفروضِ أنَّ السّؤالَ في العمليّة التّعليميّة يَتجاوز طلبَ المعرفةِ، إلى إثارةِ التّفكيرِ "فيَذكرُ كينجهام Cunningham أنّ السّؤالَ مجموعةٌ مِنَ الألفاظِ، أو جملةٌ لفظيّةٌ تَحتاجُ إلى استجابةٍ مُعيّنةٍ مِنَ الشّخصِ الموجَهِ إليه السّؤالُ، فهو وسيلةٌ لإيجادِ تَفسيرٍ للمعوماتِ بصفةٍ عامةٍ، وهو أكثرُ مِنْ مُجردِ

(1) صلاح عبد السّميع عبد الرّازق، تنميّة مهارات صياغة الأسئلة التّحريريّة ووضع الامتحانات لجميعِ مراحلِ التّعليمِ، ص: 24.
(2) سميّة بلحاج رحومة الشّكيلي، السّؤال البلاغيّ الإنشاء والتّأويل، دار محمد علي للنّشرِ، صفاقس، تونس، ط1، 2007، ص: 10.

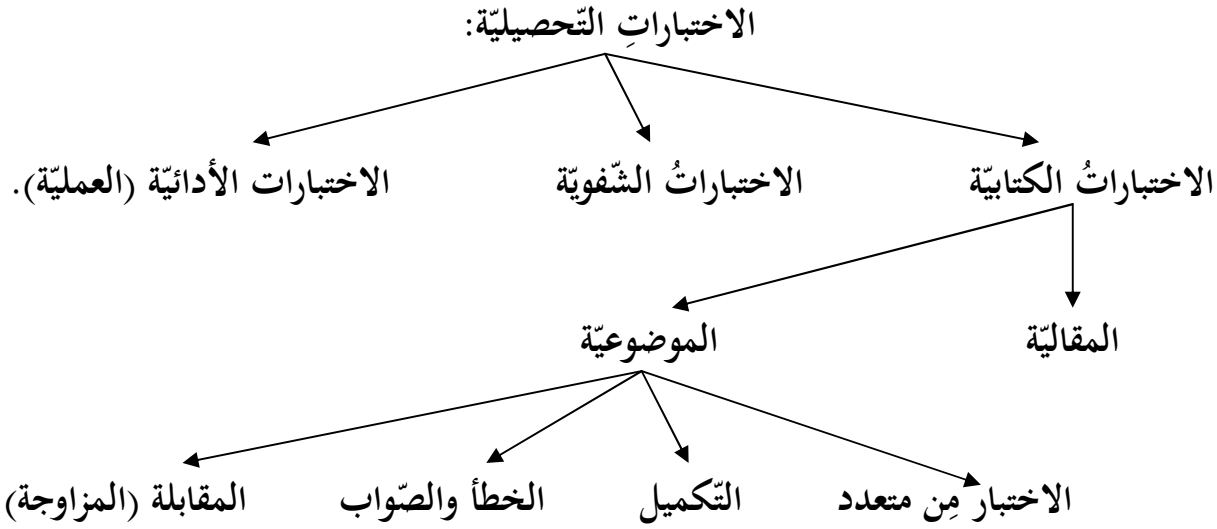
تَجميعٍ منطقيّ لكلماتٍ تَنتهي بعلامةِ استفهامٍ، بلْ يُعتبَرُ أَخذُ الأمورِ الّتي تُثيرُ التّفكيرَ لدى المتعلّمِ"[1]، مِنْ أيّةِ زاويّةٍ تَناولتَ التّعليمَ، من جهةِ السّؤالِ أو الجوابِ، أو مِن أيةِ جهةٍ شئتَ ذلكَ، وَجدتَ تَفعيلَ التّفكيرِ أو إثارتِهِ مطلباً وهدفاً مُداوِماً فيهِ.

- **الأسئلةُ التّحريريّة:**

أمّا موضوعُ البحثُ الأسئلةُ التّحريريّةُ" فيُعرِفُها رجاء أبو علّام بأنّها تلكَ الأسئلةُ الّتي تَهدِفُ مِن خلالِها إلى تَقويمِ تَحصيلِ المتعلّمين الدّارسين سواءً أَكانَ ذلكَ في نهايةِ الفتراتِ، أمْ في امتحاناتِ النّقلِ والشّهداتِ العامةِ، وقدْ يُطلِقُ عليها البعضُ أحياناً اختباراتِ الورقةِ والقلمِ، وتُعدُّ مِنْ أهمِ وسائِلِ تَقويمِ التّحصيلِ وتَحديدِ مُستوى المتعلمّين التّحصيليِّ"[2].

- **أنواعُ الاختباراتِ التّحصيليّة:**

تُقسَّمُ الاختباراتِ التّحصيليّةُ على ثلاثةِ أنواعٍ كما في الشكل الآتي: [3]



شكلٌ رقم (15): يُحدِّدُ أنواعَ الاختبارات التّحصيليّة وتقسيماتها.

ولأنّ السّؤال في العمليّة التّعليميّة على قدرٍ كبيرٍ مِنَ الحساسيّةِ أولَتْ الدّراساتُ التّربويَّةُ الحديثةُ اهتماماً كبيراً للأسئلةِ التّعليميّةِ، وكانتْ آراءُ جُلِّ التّربيون تُرَكِزُ على ما للأسئلةِ الجيّدةِ مِن دورٍ في

(1)صلاح عبد السّميع عبد الرّازق، تنميّة مهارات صياغة الأسئلة التّحريريّة ووضع الامتحانات لجميعِ مراحلِ التّعليمِ، ص: 24.
(2) ص.ن، ص: 35.
(3) عامر إبراهيم علوان، منير فخري صالح، الكفاياتُ التّدريسيّة وتقنيات التّدريسُ مفاهيم وتطبيقات، ص: 168.

تَحسينِ عمليّةِ التّعليمِ، واعتبروا أنّ التّدريسَ الرّاقي يَكمنُ في مهارةِ الأسئلةِ على اعتبارِها المنفذُ الأساسُ للفكرِ الحيِّ، وأجمعَتْ هذه الدّراساتُ على أنّ السّؤالَ هو كلُّ شيء، فهو روحُ العمليّةِ التّعليميّة ولُبّها [1]، وكانَ مِنَ الطّبيعيِّ أنْ يَكونَ للسؤالِ التّعليميِّ الجيّدِ سياجهُ المانعَ عن العشوائيّةِ في الصّياغةِ، فنجدُ الباحثةَ أفنان نظير دروزة في كتابِها 'النّظريّةِ في التّدريسِ وتَرجمتُها عمليّاً' الّتي قدّمتْ مواصفاتٍ السّؤالِ التّعليميِّ في شكلِ تساؤلاتٍ تكونُ الإجابةُ عنها بالإثباتِ بمثابةِ النّموذجِ والمعيّارِ يَحكمُ في ضوئه على جودةُ السّؤالِ وفعاليتِه، ومن بينِ هذه التّساؤلاتِ أو بالأحرى المواصفاتِ:

أ. هلْ قاسَ السّؤالُ مستوياتٍ عقليّةً مختلفةً، عليا، ومتوسطّة، ودنيا؟

ب. هلْ حَثَّ السّؤالُ على التّفكيرِ وتحدّي العقلِ؟

بهذه المواصفاتِ يَقيسُ واضعُ الأسئلةِ أسئلتَهُ، مِن حيثُ مدى الجودةِ والفاعليّة [2]، تَستَنِدُ الباحثةُ في تَساؤلاتِها على الأبحاثِ الّتي تَناولَتْ الأسئلةَ التّعليميّةَ، فجلُها اقترحتْ نماذِجَ تُنادِي بأنْ تُراعيَّ هذه الأسئلةُ تَفعيلَ التّفكيرِ وتوظيفَ مُستوياتِه العُليا.

(1)وليد بركاني، بناء السّؤالِ في كتبِ اللّغةِ العربيّةِ للتّعليمِ الثّانويّ، شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً: دراسة تحليليّة نقديّة، مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص اللّسانيات وتحليل الخطاب، قسم اللّغة العربيّة، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عنابة، الجزائر، 2008-2009، ص: 52، 53.

(2)م.ن، ص: 47.

2. الاختباراتُ الكتابيّةُ في الجامعةِ بينَ تكريسِ الحفظِ، وبينَ إثارةِ التّفكيرِ.

أسئلةُ الاختباراتِ الكتابيّةِ في جميعِ تخصصّاتِ الجامعة، مدخلٌ رئيسٌ للوقوفِ على مُخرجاتِ التّعليمِ الجامعيّ لدى الطّلبةِ المتعلّمين، وذلك مَا يَجعلُ مهارةَ صياغتِها أمراً على قدرٍ كبيرٍ مِنَ الأهميّة، لأنَّ "الأسئلةَ التّحريريّة المصَاغةُ صياغةً فنيّةً جيدةً مِن قِبلِ المعلِّمِ الّذي يحوزُ مهارةَ صياغةِ الأسئلةِ بأنواعِها المختلفة، تَكونُ وسيلةً فَعَّالةً لتنميّةِ الاتجاهاتِ المرغوبة، وتَجعلُ للتّقويمِ هدفاً وقيمة، كما أنَّ أهميتَها في تنميةِ القدرةِ على التّفكيرِ لَا يُمكنُ تَجاهلُها، فَنُمُوُ هذه القدرةِ يَعتمدُ إلى حدٍّ كبيرٍ على مهارةِ المعلِّمِ في صياغةِ الأسئلة"[1]، ومهارةُ صياغةِ الأسئلةِ الجيّدةِ شأنُها شأنُ التّفكيرِ فهي ليستْ موهبةً فطريّةً لا يمتلكُها إلا قِلّة مِنَ المعلّمين، بل هي مهارةٌ تُكتسَبُ بالممارسة، وقبلَ الممارسةِ، بالإطلاعِ على الأبحاثِ الّتي أُجريّتْ عنها في ميدانِ البحثِ، للإستفادةِ منها ومِنْ نماذِجِها، ومعرفةِ تقسيماتِها، قصدَ صياغةِ الأسئلةِ الّتي تَنضوِي تَحتَ خانةِ الأسئلة المثيرةِ لمهاراتِ التّفكيرِ العليا، باعتبارِ أنّها أصبحَتْ الهدفَ في التّعليمِ الجامعيّ الحديث –وقدْ سبقَ الحديثُ عن ذلكَ بالحجّةِ والدّليلِ– أو لمعرفةِ هذه التّقسيمات، مِن أجلِ التّنويعِ في طبيعةِ الأسئلة. فلَا يُركِزُ المعلّمُ على نوعٍ ويُهمِل نوعاً آخراً، وهذا ما دَفعَ الباحثين، في ميدانِ التّعليمِ والتّفكيرِ الإبداعيّ، اقتراحَ نماذجَ لقتْ صدًى وقبولا، وظلّتْ مرجعاً للاستزادةِ والتّبويب.

و"لمْ يَتوفرْ للباحثينَ حتّى منتصفِ الخمسينات أيّةَ أداةٍ لِتصنيفِ أسئلةِ الفصلِ، إلى أنْ وضعَ 'بلوم' (Bloom) نظامَهُ لِتصنيفِ الأهدافِ التّربويّةِ في الجانبِ المعرفيّ، وقدْ حدَّدَ 'بلوم' ستّةَ مُستوياتٍ رئيسةٍ للأهدافِ المعرفيّة، تَبدأُ بالقدراتِ والمهاراتِ العقليّةِ البسيطةِ وتَنتهي بِأكثرها تعقيداً"[2] وتَصنيفُ أو هرمُ بلوم كما يُطلَقُ عليه، مِن أكثرِ التّصنيفاتِ شيوعاً؛ لأنّه مِن أَكثرِها فائِدةً في مجالِ

(1) صلاح عبد السّميع عبد الرّازق، تنميةُ مهارات صياغة الأسئلة التّحريريّة ووضع الامتحانات لجميع مراحل التّعليم، مقدمة الكتاب، ص: هـ.

(2) أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّانويّ، دراسات في المناهج وطرق التّدريس، ع 67، كليّة التّربيّة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ديسمبر، 2000، ص: 12.

الأهـدافِ المعرفيّـةِ التّعليميَّـة، إذْ رَسـمَ السُّبلَ للمُختصـينَ مـن ميـادين التّربيّـةِ والتّعليـمِ، لقِيـاسِ نجـاحِ عمليّاتِ التّعليمِ مِن خلالِ تَقويمِها عبرَ مُستوياتِه السّتة، الّتي تَتطلبُ الأسئلةَ الخاصةَ بكلِّ مُستوًى منها، أنْ يستجيبَ المتعلِّمُ بتوظيفِ مستوًى مُعيّنٍ مِن أنواعِ التّفكيرِ كما يُوّضحِهُ الجدولُ الآتي:[1]

المستوى	صيغة السؤال
1. التّذكّر:	أينَ، متى، كم، عدّد، أُذكر، ما شروط...
2. الفهم:	قارِن، ميّز، علّل، صِف، أَعِدْ الصّياغة بأسلوبك، أشرح الفكرة الأساسيّة.
3. التّطبيق:	هـات مثـالاً لقاعـدةِ...، أيّ الإجابـاتِ التّاليّـة يناسـب القاعـدة...، في ضـوءِ تعريفنا لمبدأ (كذا) أيّ الدّول تعدّ مطبقةً له، حلّ هذه المسألةَ المكوّنة مِن...
4. التّحليل:	مـا الـدّوافعُ والأسـبابُ لغـزوة...، مـا النتـائجُ الّـتي يُمكـنُ أنْ نَسـتنتجَها مِـن موضوع...، علّل، حلّل، ما الشّاهد، لماذا؟
5. التّركيب:	صمّم، ركّب، كيف تَحل، أنشيء، أُكتبْ رسالة، طوّر.
6. التّقويم:	ما رأيكَ في، هل تُوافق على، هل مِنَ الأفضلِ، أيّ الحلينِ أفضل..."

جدول رقم (02) : المستوياتِ السّتة الّتي جاءِ بها بلوم.

في ضوءِ هذه المستوياتِ السّتة الّتي جاءِ بها بلوم، تَتغيّرُ الألفاظُ والتّراكيبُ، ليُعبِرَ السّؤالُ بعدَ كلّ تغييرٍ عن مستوى محدّدٍ مِنَ مستوياتِ التّفكيرِ السّتةِ الآنفةِ الذّكر.

ولأنَّ التّنافسَ والتّكاثُفَ في أبحاثِ العلومِ أمرٌ مرغوبٌ محمود، طلباً لتَحقيقِ التّكاملِ والارتقاء، فإننّا نَجِدُ "في نفسِ الوقتِ تَقريباً 'جيلفورد (Guilford) 'وقد أعدَّ نَموذجَهُ في البناءِ العقليِّ مُصنِّفاً العمليّاتِ العقليّةِ الّتي يُؤديها المتعلّمُ إلى خمسِ فئاتٍ هي: المعرفةُ (التّمييز)، التّذكر، التّفكيرُ التّقاربيّ، التّفكيرُ التّباعديّ، التّقويم، وبناءً على هذا النّموذج وضَعَ كلٌّ مِنْ 'جالفير وأشنر (Gallagher and Ascher)' نظاماً تَصنيفيّاً للأسئلة، معَ إجراءِ تعديلٍ على نموذجِ 'جيلفورد' بِضَمِ فئتيْ المعرفةِ والتّذكرِ في

(1) وليد بركاني، بناء السّؤال في كتب اللّغة العربيّة للتّعيم الثّانوي، ص: 73.

فئةٍ واحدة، لِتشابهِ العمليّاتِ العقليّةِ المطلوبةِ في كلٍّ مِنهما"[1] وهو النّموذجُ الّذي اعتمدَناهُ كمعيارٍ لِتصنيفِ عيّنةِ الاختباراتِ محلَّ الدّراسة، لأنّها الأنسبُ للاختباراتِ الكتابيّة، ولأنّ تصنيفَ جيلفورد المعدّلُ مِنْ قِبلِ 'جالفير وأشنر' أكثرُ النّماذجِ احتفاءً بمعيارِ التّفكير ومستوياتهِ كحدٍّ فاصلٍ بينَ اختبارٍ وآخر.

وحتّى لا نقعُ في بِئرِ الثّرثرة، فيما يَأتِي عرضٌ مُختصرٌ لأنواعِ الأسئلةِ حسبَ هذا التّصنيفِ معَ للتّطبيقِ والتّركيزِ على أسئلةِ التّفكيرِ التّباعديّ.

أ- أسئلةُ المعرفةِ أو التّذكر: وتَتطلبُ هذه الأسئلةُ إجاباتٍ قصيرةً لَها إجابةٌ واحدةٌ صحيحة، وتَعتمِدُ على الاسترجاعِ والتّذكر، وهذهِ الأسئلةُ تُمثِّلُ قاعدةً أو ركيزةَ التّفكيرِ بالرّغمِ مِنْ أنّها تُمثِّلُ أَدنى مَراحلِه، وتَتَضمنُ أسئلةً تَتَعلقُ بمعرفةِ المصطلحات، والحقائقِ، والتّعريفاتِ، والمبادِئ، والقواعدِ، والنّظريّات، والقوانين، ومُحاولةِ المتعلّمِ الإجابةَ عنها لَا تَتعدّى المعلوماتِ المتوفرةِ في الجملةِ أو العبارةِ أو الرّسم، حيثُ على أساسِها ومِن خلالِ معرفةِ الطّلاّبِ العامّةِ السّابقة، تَأتِي إجاباتُهم وردودُ أَفعالِهم"[2]، أيْ أنَّ أسئلةَ هذا النَّوعِ والّتي جعلَها 'جيلفورد' في المستوى الأدنى، هي أسئلةٌ هدَفُها قياسُ قدرةِ المتعلّمِ على الاسترجاع، لأنّ ما يُمتحَنُ فيها هي الذّاكرة*، "ويُمثلُ التّذكرُ للمعلوماتِ أَقلَّ مستوياتِ نواتجِ التّعلّمِ المعرفيّ"[3]، والتّمثيلُ لها متاحٌ؛ لأنّها الأسئلةُ المتعارف عليها لدى المعلّمينَ والمتعلّمين، وقليلٌ مَن يُغرِدُ خارجَ سِربِها، ومِن أمثلتِها:

اختبار في مقياسِ 'المدارسِ اللّسانيّة' وفيه:

اكتبْ مقالًا تَتحدثُ فيه عن المدرسةِ التّوزيعيّةِ مِن حيثُ:

---

(1) أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعديّ في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّانويّ، ص: 12.

(2) م ن، ص: 13.

* الذّاكرةُ هي مخزنُ تَلقي وتَسجيلِ وتَخزين المعلوماتِ واسترجاعِها عندَ الحاجة، وبدونِ ذاكرةٍ لَا تُوجدُ معلوماتٍ يَسترجعُها الشّخصُ عندَ الحاجةِ وبالتّالي لا يُوجدُ ما يُفكرُ به! (أماني ألبرت، الإبداعُ في الإعلان، ص:28).

(3) وليد بركاني، بناء السّؤال في كتب اللّغة العربيّة للتعليمِ الثّانويّ: شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً دراسة تحليليّة نقديّة، ص: 68.

- **النّشأة والتّطور**: رائد المدرسة والأفكار والمعطيات الّتي أسسَ عليها نظريّتهُ والّتي تَوصّلَ إليها.

مبادئ التّحليل التوزيعيّ: - مفهوم التّوزيع، إقصاء المعنى، التّحليل إلى مؤلّفات مباشرة.

(امتحان رقم: 1)

التّحليل:

• على الرّغم مِن أنّ هذا الاختبارَ مِنَ الاختباراتِ المقاليّة، والّتي مِنَ المعلومِ أنّ أسئلتَها " تُتيحُ المجالَ أمامَ المتعلّمِ لِيُعبِرَ عن أفكارهِ كتابة، وبقدرٍ كبيرٍ مِنَ الحريَّة"[1]، إلَا أنَّها جاءَتْ مُحددةً تَتطلّبُ إجابةً واحدةً لا ثَانيَّ لها.

• هذا النّوعِ منَ الأسئلةِ يَتوجَهُ رأساً إلى إلى الذّاكرةِ بما حَفظَتْ، فلا مجالَ لأنْ يَشتغلَ العقلُ فيُفكرَ، لأنّها أسئلةٌ لا تَتطلبُ تَفكيراً إبداعيّا.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ هذا السّؤالِ وأسئلةٍ مشابهةٍ له كالآتي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	X	لا حيلةَ للمتعلمِ مع هذا النّوعِ منَ الأسئلة، فلا أصالةَ ولا مرونةَ ولا طلاقة، ففي أفضلِ الأحوالِ قد يستفيد في المعلومات من خلال قراءت سابقة، وبهذا فهي إفاضةٌ حفظيّةٌ لَا إبداعيّة.
المرونة.	X	
الأصالة.	X	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	X	

جدول رقم (03): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

ومنْ أمثلةِ التّذكر والحفظِ أيضاً:

اختبار السّداسي الأوّل في مقياس تعليميّة النّصوص.

السّؤال الأوّل: أُذكر - مع التّوضيح- الوظائفُ الّتي يُؤديها النّص الأدبيّ.

(1) صلاح عبد السّميع عبد الرازق، تنميّة مهارات صياغة الأسئلة التّحريريّة ووضع الامتحانات لجميع مراحل التّعليم، ص: 37.

السّؤال الثّاني: ما الخطواتُ المنهجيّة الّتي يَتِم مِن خلالِها تَفحّص مقولتي الاتّساق والانسجام في ترتيب فقرات النّص؟

السّؤال الثّالث: تَكمنُ أهميّة تحليل النّصوص التّاريخيّة في ما يُستخلص من نتائج- بيّن في نقاط موجزة هذه الفوائد.

(امتحان رقم 2)

التّحليل:

• الملاحظُ أنّ جميعَ هذه الأسئلةِ تَبدأُ بعباراتٍ وضعها 'بلوم' في أدنى مُستوياتِه مثلَ: (أُذكر، ما الخطواتُ، بيّن في نقاطٍ..)، ومعنى ذلكَ أنّها بالضّرورةِ تُحيلُ إلى عناصرَ بعينها في المطبوعةِ.

• قدْ يَستطيعُ المتّعلمُ تَشغيلَ تَفكيرِه لاستنتاجِ بعضِ الإجابات، إلا أنّها قد لا تُحتسَبُ، فطبيعةُ هذه الأسئلةِ تُنبِيء في أغلبِ الأحيانِ أنّ صاحبَها لَا يَعترفُ بغيرِ الحفظِ وإلا ما اختارَ هذا التّوجهَ في الطّرح.

تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ اختبار 'تورانس' و'جيلفورد 'هذا السّؤالِ وأسئلةٍ مشابهةٍ له كالآتي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	يَستطيعُ المتعلّمُ أنْ يَكونَ مرناً ويُضيفَ في
المرونة.	✓	مرونة فكريّة وطلاقةٍ تعبيريّةٍ، غيرَ أنّها إضافةٌ
الأصالة.	✓	ضَعيفةٌ لأنّها أسئلةٌ تَستدعِي الحفظَ في المقامِ
الإفاضة.	✓	الأول.
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (04): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

ب. أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربي: التّفكير التّقاربيّ هو في الأساسِ تَفكيرٌ منطقيّ أو استدلاليّ، وتَتطلبُ أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربيّ مِنَ الطّالبِ أنْ يُنّظِمَ أَفكارَهُ المتعلِّقَةَ بأيّةِ مادةٍ تعليميّةٍ مُقدّمةٍ لَه، لكيْ يَنتهيَ إلى إجابةٍ واحدةٍ منطقيّةٍ صحيحة، وعادةً ما تَكونُ إجابةُ مثلَ هذه الأسئلةِ معروفةً للمعلِّمِ، والطّالبُ

يَنشغِلُ بالتّفكيرِ التّقاربيّ مِنْ أجلِ تَحديدِها، وكلُّ سؤالٍ مِن أسئِلةِ التّفكيرِ التّقاربيّ يَمتلكُ إجابةً مُحددةً واحدة، وتَنبُعُ هذه الإجابةُ مِنْ معلوماتٍ وحقائقَ معروفة، وما على الطّالبِ سوى استعادتِها، وربطِ مُعطياتِها الخاصةِ معاً لِيُنتِجَ لَديهِ الإجابةَ المطلوبة، وتَتَضمّنُ أسئلةُ هذا النّوعِ حالاتِ المقارنة، التّلخيصِ، التّعميمِ، استنتاجِ المبادِيء، الشّرحِ والتّوضيحِ[1]، مثالٌ:

اختبار في مقياس 'اللّسانيات العربيّة'

- أجبْ بِصحيحٍ أو خطأ مع التّعليل:

1. الاتّجاهُ الحديثُ هو الاتّجاه الّذي عُنِيَ أصحابُه بدراسة اللّغة دراسةً تُراثيّة، بعدّ الماضي هويّة الأمة الواجب الحفاظ عليها. (خ)

2. تحدّد نشأة اللّسانيات العربيّة بصدور أوّل كتابٍ تبنى المناهج اللّسانيّة الغربيّة، وهو كتاب' علم اللّغة مقدّمة للقارىء العربيّ' لمحمود السّعران. (خ)

3. صنّف' مصطفى غلفان' الكتابة اللّسانيّة العربيّة الحديثة بناء على ثلاثة معايير.(ص)

4. تعني الكتابة 'اللّسانيّة التّمهيديّة' بدراسة ظواهر اللّغة العربيّة وفق منهج حداثيّ. (خ)

5. تنوعَتْ مصادرُ البحثِ الصّوتي عندَ العربِ. (ص)

6. ارتبطَ 'الدّرس الصّوتي' عند 'الخليل بن أحمد الفراهيدي' بالدّرس المعجميّ. (ص)

7. الحرف 'المجهور' عند ' سيبويه' هو ' الّذي يَمنع الصّوت أنْ يجري فيه'. (ص)

8. تَرتبطُ لفظة 'حرف' عند 'ابن جني' بخمسةِ مفاهيم. (خ)

9. يعدّ' ابن جني' أوّلَ لغوي يُعطينا تعريفا للصوت، وهو جزء من اهتمامه بالكتابة وأولويّتها في التّحليل اللّغوي. (خ)

10. إنّ الفرق بين الاتّجاهين؛ الحديث والقديم إلى 'الصرف'، أنّ الثّاني كان يتناوله ضمن القواعد النّحوية ولم يكن يتناوله تناولا مستقلاّ بذاته، فغلبت عليه النّزعة المعياريّة، بخلاف الأوّل الذي كانت نظرته علميّة موضوعيّة. (ص)

---

(1) أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّاني، ص:13.

التّحليل:

• أسئلةُ هذا الاختبارِ مِن الأسئلةِ الموضوعيّةِ؛ بالتّحديدِ مِن نوعِ أسئلةِ 'الخطأ والصّواب'، وهي تَعتمدُ على الحفظِ والذّاكرةِ ولكنْ "يُمكنُ لها كذلكَ قياسُ قدرةِ المتعلّمِ على الفهمِ والتّفسيرِ، معَ العلمِ أنَّ هذا النّوع مِنَ الأسئلةِ غيرُ مناسبٍ لقِياسِ قُدرةِ المتعلّمِ في بعضَ أنماطِ ومهاراتِ حلِّ المشكلاتِ"[1]، وهي مناسبةٌ لطبيعةِ الأسئلةِ لأنَّ أسئلةَ التّفكيرِ التّقاربيّ، وإنْ دَفعَتْ المتعلّم إلى التّفكير، فهو تفكير يَقترب من أسئلة التّذكّر والحفظ، ولَا فضلَ لهُ إلَا في تَفكير تَقاربيّ غرضُه تَحديدُ خيار مِن مُتعدّد، قدْ يَلتبسُ فيه المتعلّمُ مع خياراتٍ أخرى مشابهة، في عمليّةٍ تُشبِهُ عمليّاتِ التّمويه.

• هنا تَظهرُ القدرةُ على الفهمِ نسبياً؛ فالمتعلّمُ يَتعِدُ خطوةً مِن مجردِ اجترارِ المادةِ العلميّةِ إلى الشّرحِ والتّعليل.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ هذا الأسئلةِ كالآتي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	هذا النّوعُ مِن الأسئلةِ لا يَخلو مِن عملياتٍ عقليّةٍ كالمقارنة، والاستناجِ والشّرحِ قصدَ التّوضيح، والتّعليل، وهنا يَتحسسُ المتعلّمُ مِنَ المشكلاتِ فيلحظُ الفخَ في كلّ سؤال، فينطلقُ كتابةً بطلاقتِه التعبيريّة، ويَتنقلُ بمورنتِه مِن اختيارٍ إلى اختيار، ولكن هنا تَنعدمُ مهارةُ الأصالة، فليسَ في وُسعِه الاتيانُ بجديدٍ، إذْ مقامُ السّؤالِ لا يَتطلبُ ذلكَ.
المرونة.	✓	
الأصالة.	✓	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (05): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

أ/ أسئلةُ التّفصيلِ:

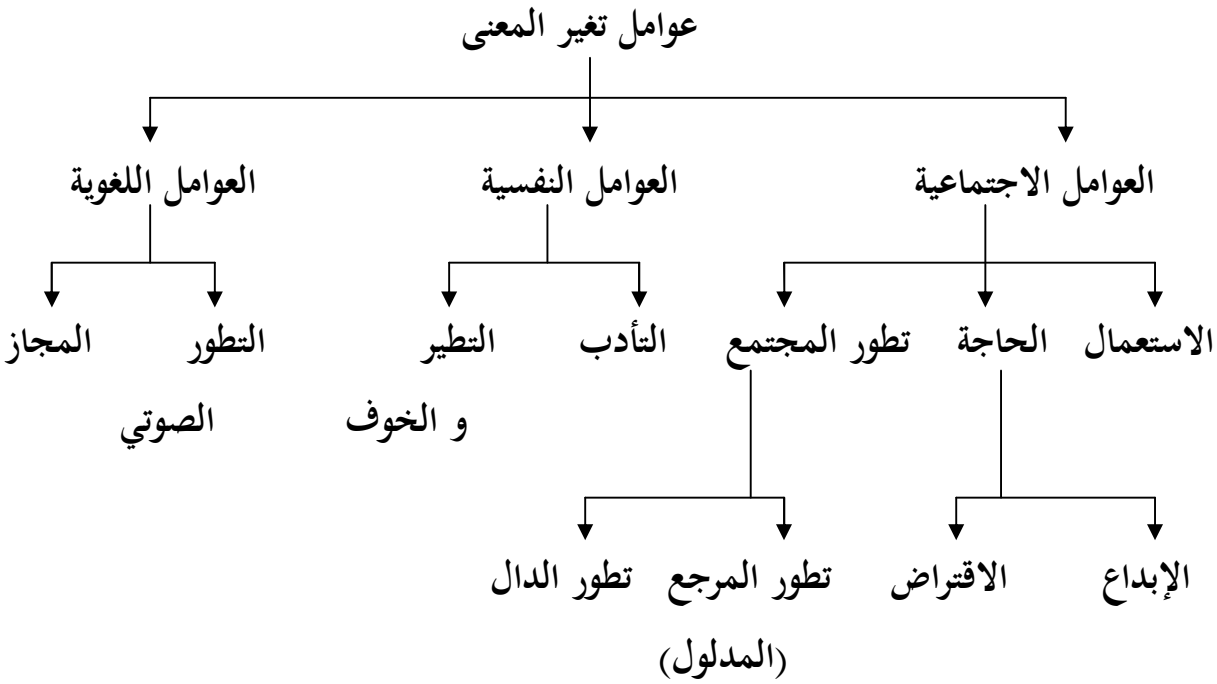
وتَعتمِدُ أسئلةُ التّفصيلِ على اقتراحٍ أو سؤالٍ مِنَ المعلّم، حيثُ يبني عليه الطّلّابُ وجهاتَ نظرِهم وإجاباتِهم المتنوّعة، ولكن في حدودِ مضمونِ الاقتراحِ أو السّؤالِ المعطى، كما تَتضمنُ هذه الأسئلةُ

(1) صلاح عبد السّميع عبد الرّازق، تنميّة مهارات صياغة الأسئلة التّحريريّة ووضع الامتحانات لجميع مراحل التّعليم، ص: 56

اقتراحَ عناوينَ جديدةٍ للنّصوصِ القرآنيّةِ أو لبعضِ الدّروسِ، غيرَ العنوانِ الأصليّ، أو تَكليفَ الطّلابِ ببناءِ فقرةٍ مُعيّنةٍ أو موضوعٍ انطلاقاً مِن عددٍ منَ الأفكارِ أو الجمُلِ الّتي تُعطَى لهم، أو قيامِ الطّلابِ بِتأليفِ قصةٍ أو موضوعٍ يَقومُ المعلّمِ بإعطاءِ بدايتِه أو نهايته "[1] ويُمكنُ التّمثيلُ لها مِن خلالِ الاختبار الآتي:

الامتحان الجزئي الأوّل في مادة علم الدلالة

السؤال:



المطلوب:

- اشرح المخطط مبرزا عوامل تغير المعنى مع الاستشهاد بأمثلة توضيحية.

(امتحان رقم 03)

التّحليلِ:

• للإجابةِ عن هذا الاختبارِ يَعتمدُ المتعلّمُ على معلوماتٍ أوليّةٍ يَستدعيها مِنَ الذاكرةِ عبرَ الحفظِ، غيرَ أنّ هذه المعلوماتِ جاءَ بها مخططُ السّؤال، فقطعَ عليه خيطَ الحفظ، ومدَّ به الجسورَ إلى التّفكيرِ، فلا

(1)أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ، ص: 14.

يَقفُ عند تلكَ المعلوماتِ، بل يَتخطاهَا إلى خبراتِه وثمرةِ اجتهادِهِ الخاصِ مِنَ المطالعاتِ وقدْ يُطلِق العنانَ للتّفكيرِ، يُمكنُ بيانَ ذلكَ منْ خلالِ جدول مهاراتِ التّفكيرِ:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	يَستعينُ المتعلّمُ في إجابتِه عن هذا النّوعِ مِنَ الاختبارات، بجميعِ مهاراتِ التّفكيرِ؛ لأنَّ أسئلتَهُ وإنْ كانتْ تُحدّدُ الانطلاقةَ، إلا أنّها تُقدِمُ نهاياتٍ مفتوحةً، ما يَجعلُ المتعلّمَ يَنتقِي مِن لغته ما يَصل إليه تفكيره، فيمثّلُ لكلِّ عنوانٍ جَاءَ في المخططِ بما يُناسبُه.
المرونة.	✓	
الأصالة.	✓	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (06): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

ب/ أسئلةُ المُقارنةِ:

"ويلجأُ إليها المعلّمُ بهدفِ توجيه الطّلاّبِ إلى إيجادِ العلاقاتِ بينَ الأفكارِ وتَفسيرِها، أو تَوضيحِ فكرةٍ رئيسيّةٍ مِنْ خلالِ تَشابهِها أو مُقارنتِها بأّخرى، وهي تندرجُ مِنَ المقارنةِ البسيطةِ إلى المقارنةِ المعقدّةِ"[1]، ومِن أمثلةِ سؤال في اختبار في تعليميّة النّحو العربيّ:

الأسئلة:

1. ما الفرق بين: النّحو العلمي، والنّحو التّعليميِّ؟ وضمن أيّ قسم يمكنُ أن يُصنَّفَ المحتوى النّحويّ الّذي دَرستَه في الجامعة؟

2. العلل القياسيّة من أهمّ ما دعا 'ابن مضاء قرطبي' إلى التّحليل عنه، ما علّة ذلك؟ وما البديلُ الّذي عدّه الأنسب إذا رفضنا قياس إعرابِ الفعل المضارع مثلاً بالأسماء؟

3. ممّا يُشهَد لابن مالك: تميّز ألفيته بالتّدرجِ في عرضِ موضوعات النّحو، بيّن ذلك.

(1) أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّاني، ص 14

4. ما تعليقك على محاولات التّيسير الحديثة، وإلى أيّ مدى يمكن استثمار نتائجها في عمليّة تعليم النّحو؟

5. أ. كذا نطقت به العرب.

ب- إنّ أشبهتِ الفعل فعملت عمله.

(أ،ب) هما إجابتان لسؤال سائلٍ عن سبب عمل إنّ النّصب في مثل قولنا: إنّ زيداً قائم، فأيّ الإجابتين تختار؟ ولِمَ؟

(اختبار رقم: 4)

التّحليلِ:

- السّؤال الأوّلُ مركبٌ مِن شقّين: الأوّل فيه مقارنةٌ بسيطة، بينَ النّحوين العلميّ والتّعلميّ، والثّاني فيه مقارنة معقدّة لأنّها تَستندُ إلى مقارنة ما يَجبُ أنْ يكونَ معَ ماهو موجودٌ، فتَشتغِلُ مهاراتُ التّفكيرِ لتُعززَ قدرةَ المتعلّمِ على التّشخيصِ، مِن خلالِ الرّبطِ وإدراكِ العلاقاتِ بينَ أجزاءِ المادةِ المتعلمةِ، وبين الواقعِ والمأمولِ.
- السّؤال الثّاني من نوع أسئلةِ التّذكر.
- السؤال الثّالث، مِن أسئلةِ التّنبؤ، سيتحدث عنه البحثُ في مرحلة لاحقة.
- السؤالان الرّابع والخامسِ، مِن نوعِ أسئلةِ التّفكير التّباعدي، بالتّحديدِ مِن أسئلةِ المقارنةِ وما يُقالُ عنها يُقالُ عن السّؤالِ الأوّل، فهي أسئلة تَتوسّلُ عملياتِ التّفكيرِ، لتستنتجَ الحُججَ والبراهين قصدَ التّقويم.

والملاحظُ على هذا الاختبارِ أنّه نوَّعَ في طبيعةِ الأسئلة، ولكنْ غلّبَ عليها الأسئلةَ الّتي تَستدعِي المهاراتِ العليا للتّفكيرِ، وهذا يُحسبُ له.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ، مِن خلالِ هذا السّؤالِ بالآتِي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	لأنّ الأسئلةَ مُصاغةٌ بطريقةٍ غيرِ نمطيّة، ويُمكن
المرونة.	✓	الإجابةُ عنها بأكثرِ مِنْ إجابةٍ واقتراحِ أكثرَ مِنْ
الأصالة.	✓	حل، ولَا سبيلَ معها إلَا لتشغيلِ المهاراتِ
الإفاضة.	✓	العُليا للتّفكيرِ مِن خلالِ المقارنةِ والاستنتاجِ
الحساسيّة للمشكلات.	✓	وإطلاقِ الأحكامِ بالحجةِ والدّليل.

جدول رقم (07): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

ج/ أسئلةُ التّنبُؤ:

"ومِن خلالِها يَصِلُ الطّلاّبُ إلى عموميّاتٍ أو معلوماتٍ أو آراءٍ، نتيجةَ تَفسيرٍ أو تفكيرٍ منطقيّ (كالمنطقِ الاستقرائيّ أو الاستنتاجيّ) للبياناتِ المتوفرة، ومع ذلك يَتخطى التّنبُؤُ عادةً البياناتِ المعطاة"[1]، والتّنبؤ لَا يَأتِي اعتباطاً بل هو وليدُ لحظةِ استبصارٍ علميّ، ومِنْ أمثلتِهِ:

امتحان السّداسي الثّاني في مقياس: اللّسانيات التّطبيقيّة.

- كيفَ تَتمظهرُ النّظريتانِ 'السّلوكيّة والمعرفيّة' في الواقعِ التّعليميّ؟

(اختبار رقم 5)

التّحليلُ:

- يَستندُ المتعلّمُ في إجابتِهِ عن هذا السّؤالِ، وعن أسئلةِ التنبُؤ عموماً، إلى معلوماتِه الّتي يَحفظُها أو الّتي يَتذكرُها ممّا شرحَه المعلّمُ داخلَ غرفةِ الصّفِ، أو في أحسنِ الأحوالِ مِن مُطالعاتِهِ في مراجعَ تَتصّلُ بالمقياسِ موضوعِ الاختبارِ، وذلكَ الأصلُ؛ لأنّه نوعٌ مِنَ التّعليمِ الذّاتِي، الّذي يقولُ عنه الأديبُ الأمريكيّ 'إسحاق عظيموف' : "التّعليمُ الذّاتيّ-كما أعتقدُ بصلابة- هو النّوعِ الوحيدِ الموجودُ مِنَ

(1) أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّاني، ص 14.

التّعليمِ"[1]، ليقومَ من خلالِ منطقٍ استقرائيّ باستنتاجِ مظاهرِ النّظريّتانِ'السّلوكيّة والمعرفيّة' في الواقعِ التّعليميّ.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ هذا السّؤالِ بالآتي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	تَحضرُ مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيّ؛ لأنّ السؤالَ لَا يَستدعِي تَذكرَ معلوماتٍ لمجردِ ذكرِها، بلْ لِتوظيفِها في الفهمِ الحقيقيِّ للموقفِ التّعليميِّ، فهي تمنحُ للمتّعلّمِ مِن خلالِ عملياتِ التّحليلِ والتّفسيرِ، الفرصةَ لإنشاءِ حلولٍ وآراءٍ وبناءِ لحظةِ استبصارٍ علميّة.
المرونة.	✓	
الأصالة.	✓	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (08): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

د. أسئلةُ الرّبطِ بينَ الأسبابِ والنّتائجِ:

وتَتطلبُ أسئلةُ هذا النّوعِ دمجَ الطّلابِ لفكرةٍ رئيسيّةٍ أو أفكارٍ مُتعددّةٍ معاً، نتيجةَ توفرِ علاقاتٍ منطقيّةٍ مُشتركةٍ فيما بينها، لِتعطي معنًى جديداً، أو حلاً أو تَفسيراً لمشكلةٍ معينّة، ومِن خلالِ هذه الأسئلةِ يَقومُ المتعلّمون بإدراكِ علاقاتٍ سببيّةٍ بينَ الأحداثِ وبينَ الأشخاصِ، أو الأشياءِ أو الأفكارِ أو الأحداثِ الأخرى"[2]، مثال: **اختبار** في مقياس فنيّات القراءة،

أجب في مقال علميّ محكم عن السّؤالين الآتيين:

- إلامَ تَعزو ضعف مستوى القراءة عند متعلّمي المرحلة الابتدائيّة؟

-كيف يمكن الارتقاء بمهارات القراءة لديهم؟

(امتحان رقم: 6)

(1) زيوي يحي، قطوف من أقوال المشاهير، ص: 52.

(2) أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تَدريس التّاريخ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّاني، ص 14.

التّحليل:

- السّؤالُ الأوّل يَبحثُ في أسبابِ، والثّاني يَتوسلُ الحلولَ، والمتعلّمُ في كلاهما يُنمي ويُمرِّنُ مهاراتِه في التّفكيرِ؛ فالسّؤال الأوّلَ يَضعُ المتعلّمينَ في مواجهة المشكلاتِ، أمّا السّؤال الثّاني، فيدفعُ المتعلّمين لاكتشافِ حلولٍ مُبدعةٍ لِتلكَ المشكلات.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ هذا السّؤالِ بالآتِي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	يَفتحُ السّؤالُ هنا نافذةً للأصالةِ؛ إذْ يُتيحُ للمتعلّمِ القدرةَ على النّفاذِ إلى أفكارٍ قد تَكون نادرةً وقيمةً، تَسدُ ثغراتِ مشكلاتٍ لم يَتحسسْ لها غيرُه، وهي ممارسةٌ فعليّةٌ للتعليمِ، يَشهدُ فيها المعلّمُ انتقالَ أثرِ التّعليمِ على مُتعلّميه، مِن خلالِ: • الوقوفِ على قدرتِهم في تَوظيفِ معارفِه في استعمالاتٍ جديدة. • والوقوفِ على قدرتِهم على الإبداعِ فكرةً وأسلوباً.
المرونة.	✓	
الأصالة.	✓	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (09): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

هـ. أسئلةُ الحذفِ أو الإضافةِ:

وتَقومُ على حذفِ أو إضافةِ عُنصرٍ مُعيَّنٍ أو عددٍ مِنَ العناصرِ إلى واقعٍ مُعيّنٍ، أو إحداثِ تَغييرٍ في هذا الواقعِ، ومِن ثمَّ التّفكيرُ فيما يَترتّبُ على الحذفِ أو الإضافةِ أو التّغييرِ مِنَ نتائجِ[1]، لهذا كان هناك السّؤالُ، وفنُ صياغةِ السّؤالِ، والأمران ليسا سيّان، لأنَّ أسئلةَ الحذفِ أو الإضافةِ لسيتْ بإمكانِ كلِّ معلّمٍ، بل فقط ذلكَ الّذي يَمتلكُ مهارةَ فنِّ صياغةِ السّؤال، ومِن أمثلته:

(1) م.ن، ص: 15.

اختبار في مادة السّياسة الشّرعيّة*

استعن باللّه، وخالف النّفسِ والشّيطانَ واعصمهما، ثمّ أجب بدقّة لا لغو فيها عمّا يأتي:

أيّها الأفاضل:

أنتم مقبلون على التّخرج بعد أيّام معدودات، وستتبوؤن في الأمة مقاما رفيعا، وتنزلون بها مقاماً طيّبا؛ تَعبرُون من بين ثنايَاها إلى إدراكِ واقعها الحلوّ والمرّ، وتعبِّرون في ربوع فسحتِها، عن آرائكم بحريّة تامة، وتنفقون فيها ثمين ما تلقيتموه من معارف وعلوم داخل هذه الكليّة العامريّة -بإذن اللّه- فمنكم المعلّم المربّي، والأستاذ المرشد، والإمام المصلح، والصّحفيّ الأمين، والأديب الأريب.

حاول استباق اللّحظة وأعدَّ سبع أسئلة موزّعة على محاضرات المادّة- سؤال واحد من كلّ محاضرة- واقترح إجابة نموذجية لكل سؤال أعدته؛ وأعلم -يرحمك اللّه- أنّه على قدر الدّقة والفصاحة يكون التّقييم.

سلّم التّنقيط: (1,25) لكل سؤال سليم الصّياغة_(1,5) لكل جواب صحيح_ (0,75) لتنظيم ورقة الامتحان.

(امتحان رقم: 7)

التّحليل:

- تحفيزُ المتعلّمينَ قبلَ المباشرةِ في طرحِ أسئلةِ الاختبارِ.
- خلقُ موقفٍ تعليميّ بديع، منَ النّادرِ جداً أنْ يَمر به المتعلّمين، فيه استشرافٌ وتَشريفٌ، وتَكليفٌ
- تظهرُ مهاراتُ التّفكيرِ مِن خلالِ القدرةِ على إدراكِ معنى المادّةِ العلميّةِ، وتَحقيقِ الأهدافِ التّعليميّةِ المرتبطة بالميولِ؛ فيبرهنُ المتعلّمُ-إذا أجادَ صياغةَ السّؤالِ، وألحقَ به الجوابَ المناسبَ له- أنّ لَه فهماً كافيا تظهرُ من خلالِ الأفكارِ والمعنى، وأنّ له لغةً سليمةً تؤدّي الغرض فيُحسنُ

* لانعدامِ هذا النّوعِ مِنَ الاختباراتِ في العيّنةِ المختارةِ، استعانَ الباحثُ بنموذجِ اختبارٍ في مقياسِ السّياسةِ والشريعة، لمستوى السّنة أولى ماستر: اللّغة العربيّة والدّراسات القرآنية، قسم اللّغة العربيّة والحضارة الإسلاميّة، كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة باتنة 1، الحاج لخضر.

السّكوتُ عنها معرفياً ولغوياً، ويَظهرُ ذلكَ مِن خلال المعنى، فتعليمُ اللّغاتِ استقصاء للمعنى، وتَحقيقٌ للبنيّةِ الملائمة لذلكَ المعنى.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ هذا السّؤالِ بالآتِي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	مِن مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ مهاراةُ البحثِ عن معلوماتٍ جديدةٍ بطرحِ الأسئلةِ، لهذا كانَ السّؤالُ نواةَ بناءِ العلومِ والمعارفِ، وعمليّة بناء السّؤال عمليّةٌ حساسةٌ ومعقدة تَستدعِي مهاراتَ عليا للتّفكيرِ، "إنّ أفضلَ طريقةٍ لِتلقينِ معرفةٍ ما، أنْ تُهيء للمُتلقِي وسائِل التّساؤلِ والسّؤال، الّذي يكون جوابُه تلكَ المعرفة، كيفَ لهاتِه المعرفةِ الّتي لم تُولد أصلاً إلا بسؤال، أنْ يَتمَ تَلقينُها قبلَ استخراجِ وتبيانِ السّؤالِ الّذي كانَ أصلاً في وجودها"[1]
المرونة.	✓	
الأصالة.	✓	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (10): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

4. أسئلةُ التّقويمِ:

هذا النّوعُ مِنَ الأسئلةِ يَتعلّقُ بالحُكمِ على الأشياءِ، وأسئلتُه تَدفَعُ المتعلّمَ إلى تَنظيمِ أَفكارِهِ ومعلوماتِهِ، للوصولِ إلى قرارٍ، واتخاذِ موقفٍ يكونُ قادراً على تَبريرِهِ والدّفاعِ عنه، والحكمُ الّذي يَتخذه الفردُ لَابُدَّ وأنْ يَقومَ على بعضِ الشّواهدِ والمستوياتِ والمعاييرِ، الّتي وَضعَها هو أو غيرُهُ مِن أفرادٍ أو جماعاتٍ[2]، منْ الاختباراتِ الّتي تُصنّفُ تحتَ هذا النّوعِ:

اختبار في أخلاقيّات المهنة

(1) اجبهلي أسامة، جدوى السّؤال في التّعليمِ، مقالات رأي، ساسةpost Sasa ، أكتوبر 2019، https://www.sasapost.com

(2) م.ن، ص: 15.

لماذا أخلاقيات المهنة؟

(امتحان رقم: 8)

التّحليل:

- يبتدأُ السّؤالُ باسم استفهام (لماذا)، وعلى الرّغم مِن ذلك فالسّؤالُ لا يَتوسّلُ مِنَ المتّعلمِ عمليّاتِ الاسترجاعِ والتّذكر، بلْ هو يسأل ليبحثَ عن تقويمٍ لقيمة الأخلاقِ في المهنِ، وهو ما سيعطي للمُتعلّمِ فرصةً للتحدّثِ وإبداءِ الرأيّ، وهو ما يَحتاجُ معه المتعلّمُ إلى الشّرحِ والتّمثيلِ والتّحليلِ والتّفسير.

ويُمكنُ تَمثيلُ وتَقييمُ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ مِن خلالِ هذا السّؤالِ، وأسئلةٍ مشابهةٍ له كالآتي:

مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ	حضورُها	التّعليل
الطّلاقة.	✓	مُستوى التّقويمِ لَا يتأتَى لأيٍّ كانَ، وفي التّعليمِ يَحتاجُ معه المتعلِّمُ إلى مستوًى عالٍ مِنَ التّفكيرِ، فهي مرحلةٌ تَدفعُ المتعلمينَ إلى ما وراءِ المعلوماتِ المعطاة، ليبنيَ فيها المتعلمون اتجاهاتٍ نقديّةٍ، وفقَ معايير محددة، قصدَ إعطاءِ قيمةٍ أو حكمٍ في أمرٍ أو مُشكل، ثمّ الدّفاعِ عنه، وتقديم ما امكن من الأدلّة و الشواهد قصد التدليل.
المرونة.	✓	
الأصالة.	✓	
الإفاضة.	✓	
الحساسيّة للمشكلات.	✓	

جدول رقم (11): يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.

كانَ هذا النّموذجُ الّذي اقترحَه 'جيلفورد'، في تصنيفهِ لأسئلة الاختباراتِ الكتابيّة، فجعلَ أدناهُ أسئلةَ المعرفةِ أو التّذكر، وأرفعُ منه قليلاً أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربي، أمّا أرقاهُ درجةً فهي أسئلةُ التّفكيرِ التّباعديّ، وأسئلةُ التّقويمِ، لأنّها أسئلةٌ تُنَمّي قدرةَ المتعلّمين على التّفكيرِ الإبداعيّ.

ثالثاً: الاختباراتُ الكتابيّةُ في قسم اللّغة العربيّة: دراسةٌ تحليليّة نقديّة.

نصلِ بالبحثِ إلى آخر محطّاتِه، والّتي نقفُ فيها على عينةٍ مختارةٍ مِن أسئلةِ الاختباراتِ الكتابيّةِ في جامعة قالمة 'قسم اللّغة العربيّة' فرعُ 'اللّسانيّات العامّة' في مرحلة 'اللّيسانس'، و'اللّسانيات التّطبيقية' في مرحلةِ 'الماستر'، وذلكَ على سبيلِ الابتّاهِ بالبحوثِ في تعليميّة اللّغة العربيّة نحوَ الواقعِ لمعاينّةِ مُختلفِ الظّواهرِ الّتي تُصادفُها، بالاستفادةِ مِن نتائجِ الدّراساتِ المتعددةِ الّتي قدمتْها الأبحاثُ في ميدان التّعليمِ عموماً، وفي مجال تعليمِ اللّغاتِ على وجهٍ خاصٍ، ويَختارُ الباحثُ ويُحددُ عيّنةً هي "العيّنةُ النّمطيّة: وتَتمُ عن طريقِ البحثِ عن عناصرَ تَكونُ بمثابةِ صُوّرٍ نمطيّةٍ لنفسِ مُجتمعِ البحثِ الّذي استخرجت منه، فإذا أردنا مثلاً معرفةَ درجةِ الاهتمامِ بالأدبِ عند طلبةِ الجامعةِ، يَكونُ طلبةُ الأدبِ هم مركزُ الاهتمامِ للاعتقادِ أنّ هولاء هم أكثرُ اهتماماً بالأدبِ مِن غيرِهم، فنحنُ إذن نوجّهُ اختيارَنا نحو عناصرَ لها خصائصٌ تَسمحُ لنا أنْ نقولَ عنها نَموذجًا"[1]، وعيّنةُ الاختباراتِ التّحصيليّة في الاختصاصِ المذكورِ سلفاً، هي النّموذجُ فكانتْ مجالاً للتّطبيقِ والتّقويمِ لرصدِ نوعِ الاختباراتِ التّي يَجتازُها المتعلّمونَ نهايةَ كلّ فصلٍ، أونهايةَ كلّ عام دراسيّ، وذلك وفقاً نموذج 'جيلفورد'؛ لأنّه النّموذج الّذي يَعتمدُ التّفكير الإبداعيّ مقياساً للتّقسيمِ، والتّفضيلِ بينَ أنواعِ الاختباراتِ، وهو ما أصبحَ يَدعو إليه التّعليمُ الجامعيُّ الحديثُ في العالمِ المتقدّمِ.

قراءةٌ في نتائجِ العيّنةِ:

تَجدرُ الإشارةُ -في البدايةِ-، إلى أنّ البحثَ اختارَ (70) اختباراً كتابياً، ويَستهدفُ إجراءَ دراسةٍ تحليليّةٍ تقويميّةٍ لهذه الاختباراتِ، والوقوفَ على الابتّاهاتِ العامّةِ لها مِن حيثُ تَوظيفِها للتّفكير الإبداعيّ، وتَحديدَ الإجابيّاتِ الّتي تميّزتْ بها، والتّنبيهَ على السلبيّاتِ الّتي تَشوبُها، واقتراحَ أنسبِ الأساليبِ في تقويمِها، ما يَجرُ أثرُهُ الطّيّبَ على العمليّةِ التّعليميّةِ، وقد اقتصرتْ الدّراسةُ على تَقويمِ الورقةِ الاختباريّةِ دونَ الدّخولِ في الأبعادِ الأُخرى، والجدول الآتي يبيّن توزيعهَا إحصائيًّا حسب نموذج 'جيلفورد'

(1) أمنة بعلى، أسئلةُ المنهجيّة العلميّة في اللّغة والأدب"، ص: 86.

السنة الدراسية	أنواع الأسئلة (حسب نموذج جيلفورد)						التقويم	مجموع الاختبارات
	المعرفة أو التذكر	التفكير التقاربي	التفكير التباعدي					
			التفصيل	المقارنة	التنبؤ	الربط بين الأسباب والنتائج	الحذف أو الإضافة	
سنة أولى ليسانس 2016-2017	7	5	2				0	14
سنة ثانية 2017-2018	8	5	5		1		1	20
سنة ثالثة 2018-2019	4	8	1				0	13
أولى ماستر 2019-2020	9	2				1	1	13
ثانية ماستر 2020-2021	5	3	1	1			0	10
المجموع	33	23	13		1		2	70

جدول رقم (12): توزيع عينة الاختبارات حسب أنواع الأسئلة (تصنيف جيلفورد)، لتخصّص اللّسانيات التّطبيقية 2016-2021.

نتائجُ التّحليلِ :

التّحليلُ اعتمدَ سّؤالاً رئيساً عندَ تَصنيفِه أوراقَ الاختباراتِ، مفادُه: **إلى أيِّ مَدى استوفَتْ ورقةُ الاختبارِ مهاراتِ التّفكيرَ الإبداعيَّ وفقاً لنموذجِ 'جيلفورد'؟**

تحليلُ الجدولِ الجامعِ للاختبارات عيّنةُ البحثِ:

يَتضمن الجدولُ الأوّلُ نتائجَ التّحليلِ العامِ لأوراقِ الاختبارِ، ويُلاحظ:

- اختيار تدريجيّ لعينةِ البحثِ مِنَ السّنة أولى ليسانس، إلى السّنة ثانيّة ماستر.
- مجموعُ جميعِ الاختباراتِ في السّنواتِ الخمسِ عيّنة الدّراسةِ هو (70) اختباراً.
- تباين في النتّائجِ مِن عامٍ دراسيّ إلى سنة دراسيّة أخرى، مع وجودِ فوارقَ بسيطةٍ في تَوزيعِ نِسبِ أنواعِ الاختباراتِ في كلّ سنةٍ دراسيّةٍ لَا تكادُ تَظهرُ.
- تَدرُجُ أنواعِ الأسئلةِ مِنَ الأدنى إلى الأعلى؛ مِنَ المعرفةِ أو التّذكر، إلى التّفكيرِ التّقاربيّ، إلى التّفكير التّباعديّ، إلى مرحلةِ التّقويمِ.
- تَميّزُ التّفكيرِ التّباعديّ عن باقي أنواعِ الأسئلةِ بأربعةِ أنواعٍ هي:(التّفصيلُ، المقارنة، التنبُؤ، الرّبطُ بينَ الأسبابِ والنّتائج، الحذفُ أو الإضافة).
- أسئلةُ التّفكيرِ التّباعديّ أغلبُها جاءَت مِن نوعِ أسئلةِ التّفصيل، بل وغيابٌ تامٌ لأسئلةِ الحذفِ والإضافة.
- الاستغناءُ في عينةِ الاختباراتِ عن بعضِ المقاييسِ مثل مقياسي 'الإنجليزيّة' و'الإعلام الآلي'، في عينة اختبارات السّنة أولى ليسانس لأنّها لا تَصبُّ في صميمِ اللّسان العربيّ، وإنْ كانَ للعربيّةِ حاجةٌ فيها، يَكفِي أنْ نَذكرَ قيمةَ الإنجليزيّةِ في الإطلاّعِ على الأبحاثِ والنّظرياتِ الغربيّة، ولاسيما أنّها رائدةُ مجالِ البحثِ، وقيمةَ الإعلامِ الآلي في دراسةِ اللّغةِ نَفسِها إذْ يَرتبطُ ارتباطاً وثيقاً بمقياسِ 'اللّغةِ والحاسوب' عدا قيمتَه في تخزينِ وعرضِ مواد البحثِ، غيرَ أنّ طبيعيةَ دراستِها تَختلفُ عن طبيعةِ دراسةِ اللّسان العربيّ، فاستثنَاها البحثُ مِنَ عيّنةِ الدّراسةِ.
- اعتمادُ اختبار الجزء التطّبيقي عيّنةً في اختباراتِ السّنةِ الثّانيّةِ ليسانس، كاختبارٍ منفصلٍ عن النّظريّ في نفسِ المقياس، لاختلافِ طبيعةِ أسئلةِ الاختبارِ بينَ أستاذِ النّظريِّ وبينَ أستاذِ التّطبيقيّ، لهذا

وَصلتِ العيّنةُ المختارةُ إلى(20) اختباراً، وهو الحدُ الأقصى باعتبارِ أنّ في كلّ سداسيّ دراسيّ –لغير سنوات الشّهادة– يَجتازُ المتعلّمونَ عادةً (10) مقاييس.

• اختباراتُ السّنةِ أولى ماستر لم تبلغْ عيّنتها (20) اختباراً، بسببِ جائحةِ 'كوفيد19' أينَ اجتازَ المتعلّمون في السّداسيّين (13) اختباراً فقط.

• هذا النموذج تَجمعُه أطرافُ معادلةٍ؛ طرفٌ أدنى وطرفٌ أعلى، الطّرف الأدنى يَضُمُّ أسئلةَ المعرفةِ أو التّذكر، وأسئلةَ التّفكيرِ التّقاربيّ، أمّا الطّرفُ الثّاني فيجمعُ بينَ أسئلةِ التّفكيرِ التّباعدي وأسئلةِ التّقويم.

• ويُمكنُ التّمثيلُ عدديّاً للجدولِ باعتبارِ المستوياتِ العُليا والمستوياتِ الدّنيا بالمعادلةِ الآتيّة:

المستويات الدّنيا التّفكيرِ **المستويات العليّا للتّفكيرِ**

(المعرفة أو التّذكر و التّفكير التّقاربيّ) **(التّفكيرُ التّباعديّ والتّقويم).**

(33 + 23) = 56

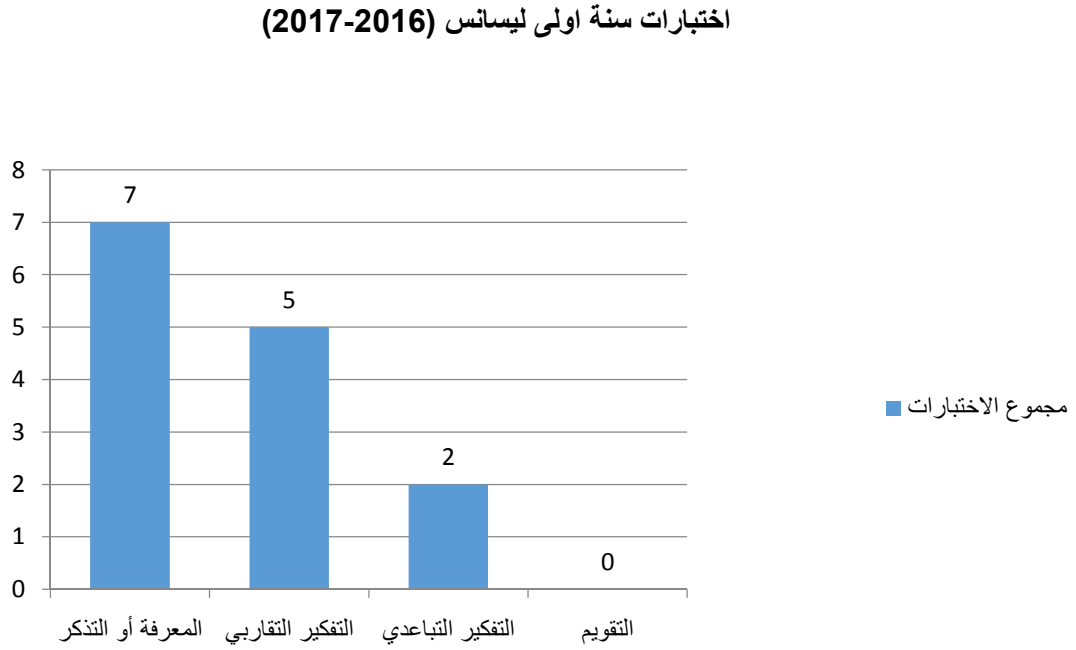
(12 + 2) = 14

< 70

ومنه كفةُ مستوياتُ التّفكيرِ الدّنيا، أرجحُ تواثراً من كفةِ مستوياته العليّا في أسئلةِ الاختباراتِ الكتّابيّةِ في السّنواتِ الجامعيّةِ الخمسِ، من الأولى ليسانس (جذع مشترك أدب ولغة)، إلى السّنة الثّانيّة ماستر (لسانيّات تطبيقيّة)، مِن سنة 2016 إلى سنة 2021.

قراءةٌ تحليليّةٌ في أوراقِ الاختباراتِ الكتابيّة، في كلِّ عامٍ دراسيّ على حدى:

أ/ السّنة أولى ليسانس جذعٌ مشتركٌ أدب ولغة:



الشكل رقم (16): التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة أولى ليسانس (2016–2017) حسب تصنيف 'جيلفورد' للاسئلة

• سَيطرةُ أسئلةِ المعرفةِ أو التّذكّرِ على نوعِ الأسئلةِ التّي اجتازها طلبة السّنة أولى جامعيّ، تَلتها أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربيّ، ثمّ حضورٌ يَقتربُ من العدمِ لأسئلةِ التّفكيرِ التّباعديّ، وانعدامٌ تامٌ لأسئلةِ التّقويم.

• يُبرزُ البحثُ سَيطرةَ أسئلةِ المعرفةِ أو التّذكرِ، كونَها المرحلةُ الأوّلى الّتي يَلتقّي فيها مُتعلّمو اللّسان العربيّ وتخصُصِهم، لاسيمَا وقدْ جرتِ العادةُ أنّ أغلبهم لا يَختارُها كرغبةٍ أولى، أو يَختارَها محبةً فيها كتخصّصٍ، بل يَربطونَه بسوقِ الشّغلِ، وفي هذه الحالةِ يَجدِ المعلّمونَ أنفسَهم أمامَ تقديمِ المعارفِ كضربٍ ابتدائيّ، لمتعلّمٍ خالي الذّهن.

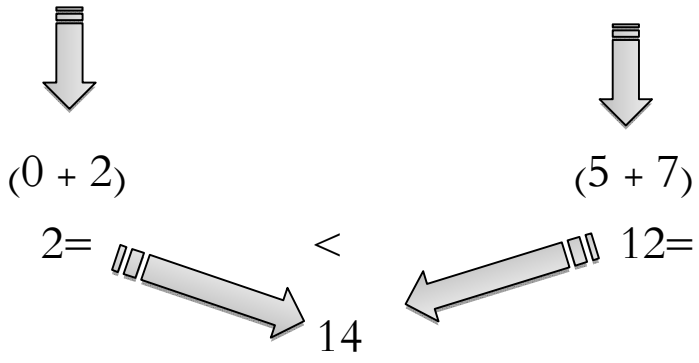
• السّياسةُ المعتمدةُ في التّعليمِ تَنظرُ نظرةَ انتقاصٍ للعلومِ الإنسانيّةِ، بما في ذلكَ اللّغاتِ، واللّغةُ العربيّةُ على وجهِ التّحديد، جَعلتْها مِنَ الاختياراتِ المتاحةِ لأغلبِ مُتعلّمي البكالوريا النّاجحين، ما جعلَ قسمَ اللّغةِ العربيّةِ يَكتضُ بأعدادِ الطّلبةِ، ويَعُجُ بأغلبيّة لا تَفقهُ مِن أبجدياتِ اللّغةِ العربيّةِ شيئاً،

ولاتَنوي أنْ تَفقهَ، كلُّ ذلكَ جعلَ مِن مقاييس أساسيّة ووحدات عموديّة تغيّر المنحى المنوطَ بِها في التّدريسِ، كمثالٍ على ذلكَ مقياسُ النّحو، فبدلَ تَدريسِ النّحو التّعليميّ أصبحتْ تُدرِسُ النّحوَ العلميَّ مراعاةً لأقدارِ المتعلمينَ الّتي أفرزَتها عقليّةُ النّظامِ التّعليميّ السّائد.

- **تمثيلُ خانةِ السّنةِ أولى ليسانس في الجدولِ، بالمعادلةِ العدديّةِ سالفةُ الذّكر:**

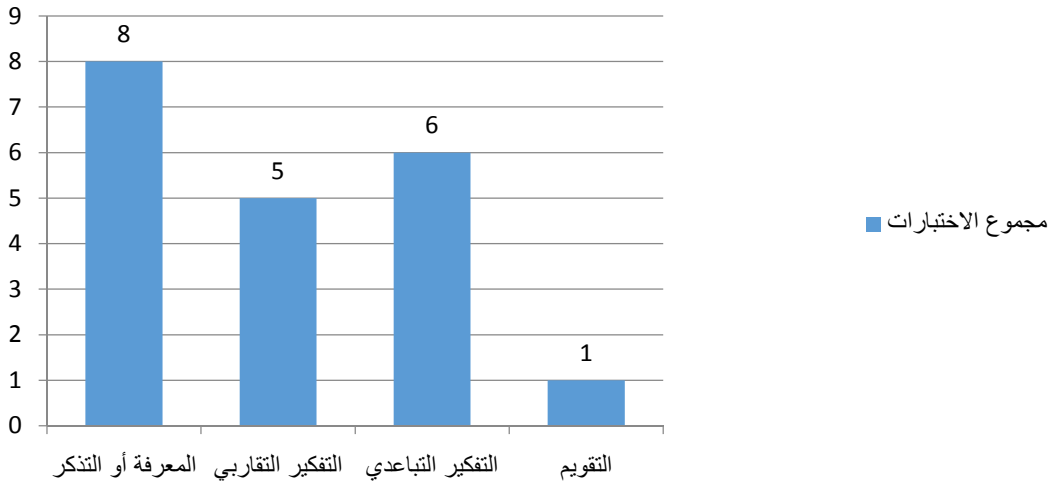
المستويات الدّنيا التّفكيرِ (المعرفة أو التّذكر و التّفكير التّقاربيّ)

المستويات العليّا للتّفكيرِ (التّفكيرُ التّباعديّ والتّقويم).



ب. السّنة ثانية ليسانس لسانيّات عامة:

اختبارات سنة اولى ليسانس (2017-2018)



الشكل رقم (17): التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة ثانية ليسانس (2017-2018) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).

نلحظُ في تحليلِها :

• تَحسّنٌ في نوعيّةِ الأسئلةِ بنسبة كبيرة مقارنةً بأسئلةِ السّنة أولى ليسانس، وذلك حسب نفس التّصنيف (تصنيف جيلفورد).

• على الرّغمِ مِن أنّ أسئلةَ المعرفةِ أو التّذكر لازلت حاضرةً بشكلٍ قويّ، إلا أنّ مؤشّرَ أسئلةِ التّفكيرِ التّباعديّ ارتفعَ إلى اختبارات مِن أصل (20) اختبارٍ.

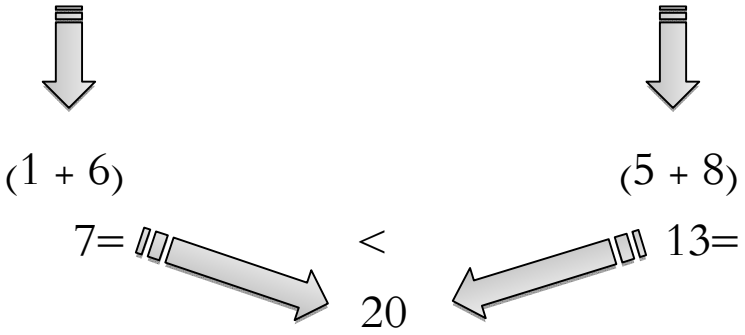
• الّذي يَجعل ثقافةَ أسئلةِ المعرفةِ أو التّذكرِ لا تَغيبُ عن النّظمِ التّعليميّةِ الجزائريّة، أنّها امتدادٌ لإرثِ المقاربةِ بالأهدافِ، الّتي ظلّتْ المعرفةُ فيها هي الهدفُ والمتعلّمُ مُلزمٌ فيها بحفظها واسترجاعها متّى طُلبَ منه ذلكَ، فيصعبُ إذّاكَ أنْ تَتغيّرَ كليّا إلى التّعليمِ عن طريقِ المقاربةِ بالكفاءاتِ، ولاسيما أنّ مُتعلّمُ الأمسِ هو معلّمُ اليومِ.

• قد يُقرأُ مِن وُجودِ اختبارٍ واحدٍ في خانةِ التّقويمِ بينَ اختباراتِ السّنةِ الثّانيّةِ ليسانس، بأنّه مؤشرٌ على أنّ المعلّمين لا يَثقونَ بعدُ بمستوى المتعلّمين، فيَتجنبون اختباراتِ مُستويّاتِ التّفكيرِ العليا لتجنبِ تغذيّةٍ راجعةٍ، قد تَحملُ إجاباتٍ صادمة.

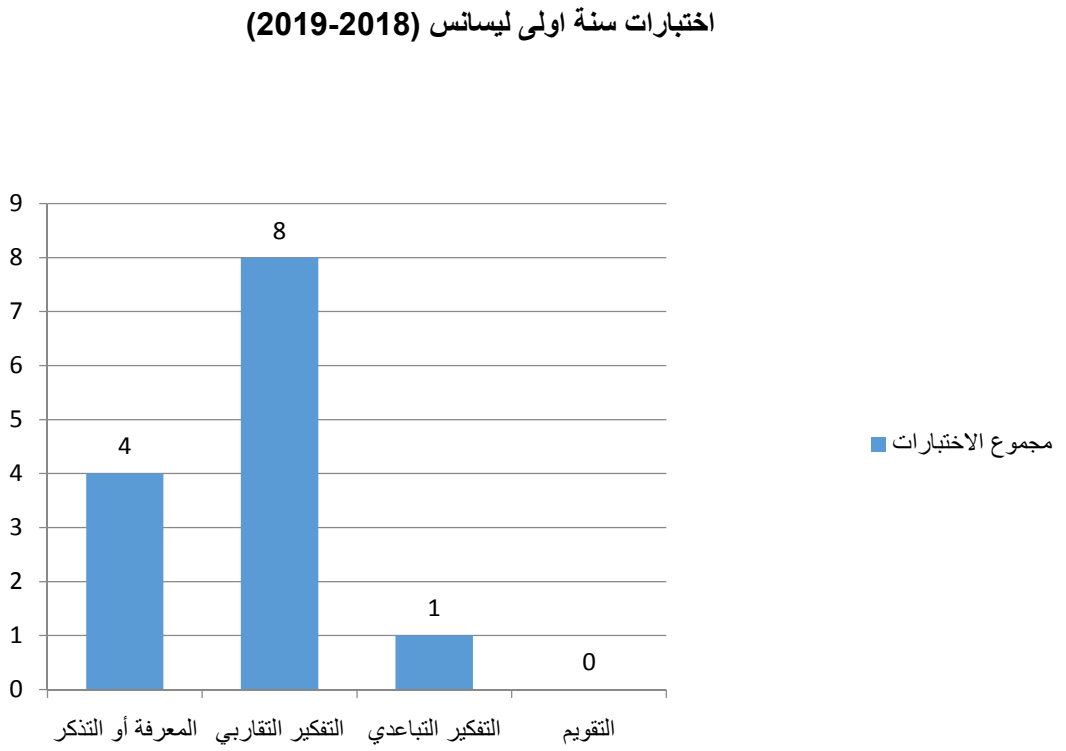
ونستطيعُ تمثيلُ خانةِ السّنةِ الثّانيّة ليسانس دراسات لغويّة بالمعادلةِ العدديّةُ بالآتي:

المستويات الدّنيا التّفكيرِ **المستويات العليّا للتّفكيرِ**

(المعرفة أو التّذكر و التّفكير التّقاربيّ) **(التّفكيرُ التّباعديّ والتّقويم).**



ج. تحليلُ بيانات السّنة ثالثة لسانيات عامة:



الشكل رقم (18): التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة ثالثة ليسانس (2018–2019) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).

ونَقرأ فيها :

• تراجعُ في عددِ اختبارات أسئلةِ المعرفةِ أو التّذكرِ لحسابِ اختباراتِ أسئلةِ التّفكيرِ التّقاربيّ، فمِن بين (13) اختبارًا حازتْ أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربيّ على(8) أسئلة، ونصفَ العددِ لأسئلةِ المعرفة أو التّذكر.

• سيادةُ أسئلةِ التّفكيرِ التّقاربيّ وإن كانَ مؤشراً صحيّاً للعمليّةِ التّعليميّةِ، يَبقى غيرُ كافٍ، لأنّ أسئلةَ التّفكيرِ التّقاربي في جوهرِها تَعتمدُ على عملياتِ الاسترجاعِ والتّذكر.

• اختباراتُ التّفكيرِ التّباعديّ تَكادُ تَنعدِمُ، وهو أمرٌ يُكرّسُ لسيادةِ مُستوياتِ التّفكيرِ الدّنيا، في حين المطلوبُ منَ المتعلّمين في هذه المرحلةِ –وهم المقبلون على التّخرجِ– تَقديمَ مُذكراتٍ تحتاجُ إلى مهاراتِ

التّفكيرِ الأساسيّةِ، مثلَ الشّرحِ والتّعليل والتّفسيرِ والتّأويل، فكانَ الأولى تدريبَهم مِن خلالِ أسئلة التّفكيرِ التّباعديّ عليها

- **تمثيلُ خانةِ السّنةِ الثّالثة ليسانس لسانيات عامة بالمعادلةِ العدديّةُ الآتيّة:**

المستويات الدّنيا التّفكيرِ **المستويات العليّا للتّفكيرِ**

(المعرفة أو التّذكر و التّفكير التّقاربيّ) **(التّفكيرُ التّباعديّ والتّقويم).**

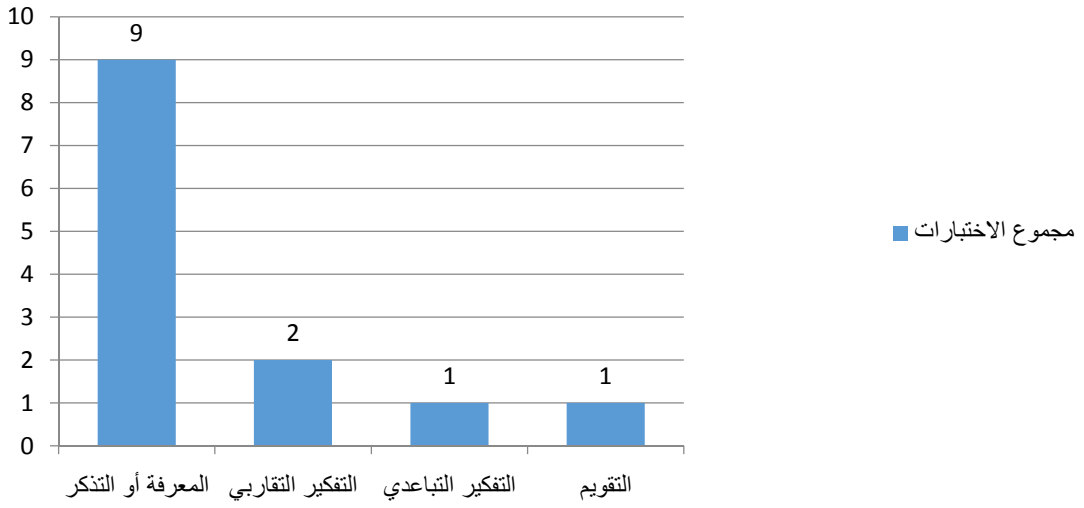
(0 + 1) (8 + 4)

1= < 12=

13

د. تحليلُ بيانات السّنة أولى ماستر ليسانيّات تطبيقيّة:

اختبارات سنة اولى ماستر (2019-2020)



الشكل رقم (19): التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة أولى ماستر (2019–2020) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).

• سيادةُ أسئلةِ المعرفةِ أو التّذكرِ في مرحلةٍ، كانَ المفروضُ فيها أنّ المتّعلمَ دخلَ فئةَ الصّفوةِ، والّتي أصبحَ مؤهلًا فيها لأدوارٍ أهم وأبعدَ مِن كونِه مُجردَ آلةٍ للحفظِ ثمّ الاسترجاعِ.

• **تمثيلُ خانةِ السّنةِ الثّانيّة ليسانس دراسات لغويّة بالمعادلةِ العدديّةُ الآتي:**

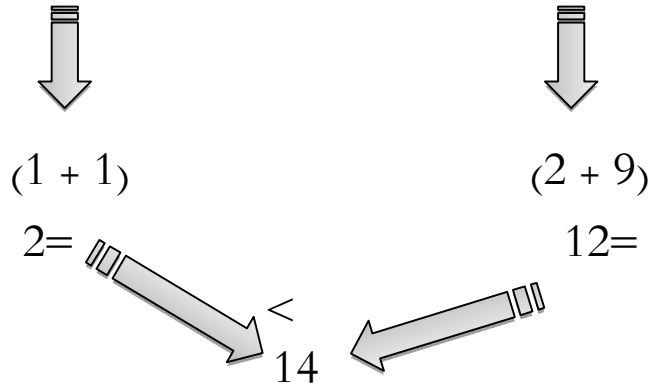
• طبيعةُ الأسئلةِ وإن كانت تَعكسُ تقصيرَ بعضِ المعلّمين، في صياغةِ أسئلةٍ تَحملُ السّمة الإبداعيّة، وتَنأى عن النّمطيّة، فإنّها أيضاً تُذكِرُ باختلاطِ النّابلِ بالحابل، في بلادٍ أصبحَ دخولُ الماستر مُتاحاً فيها للجميع، وهو الّذي كانَ في وقتٍ مضى-وهو الأجدى-، مُتاحاً فقط للأكفاءِ مِنَ المتعلّمين، الّذينَ تُغربلهم اختباراتٌ مسابقات تُنظم خصيصا لأجلِ انتقاء الأفضلَ بينهم.

• صياغةُ الأسئلةِ الكتّابيّةِ تُبرهنُ أنّ لكلِّ مُعلّمٍ أسلوبَه في التّعليمِ، فبينما نَجِدُ معلّمينَ يُكررونَ نفسِ أنواعِ الأسئلةِ، نُصادفُ في المقابلِ مَنهم من يُنوِّعُ في الأسئلةِ على مستوى الاختبارِ الواحد، وعلى مستوى الاخبارات، حتّى تَجدهُ قدْ صاغَ أغلبَ أنواعِ أسئلةَ المستوياتِ العليا الّتي تُثيرُ مهاراتِ التّفكيرِ.

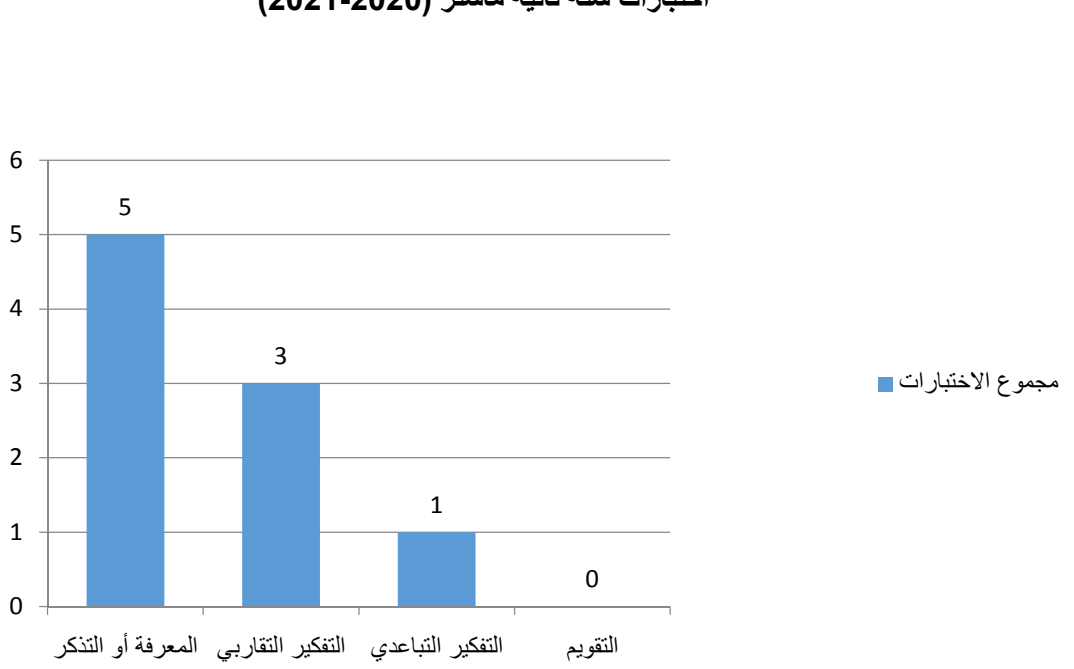
تمثيلُ خانةِ السّنةِ أولى ماستر لسانيّات تطبيقيّة بالمعادلةِ العدديّةُ الآتيّة:

المستويات الدّنيا التّفكيرِ **المستويات العليّا للتّفكيرِ**

(المعرفة أو التّذكر و التّفكير التّقاربيّ) **(التّفكيرُ التّباعديّ والتّقويم).**



تَحليلُ بيانات السّنة ثانيّة ماستر لسانيّات تطبيقيّة :



الشكل رقم (20): التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة ثانية ماستر (2020–2021) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).

• تُشيرُ نتائجُ هذهِ المرحلةِ أنَّ نمطَ الأسئلةِ الّتي يَستخدمُها المعلّمونَ في تَقويمِ مُتعلّميهم، يَغلبُ عليها طابعُ تَذكّرٍ واسترجاعِ الحقائق.

• مُتعلمُ هذه المرحلةِ مُقبلٌ على ثلاثةِ استحقاقاتٍ، الأوّل تقديمُ مذكرةِ التّخرجِ، الثّاني المشاركةُ في مسابقةِ الدكتوراه إذا –استوفى شروطَها– أمّا الاستحقاقُ الثّالثُ فهو النّزولُ إلى ميدانِ التّعليمِ، وهو في جميعِ هذه الاستحقاقاتِ يَحتاجُ لمهاراتِ التّفكيرِ ليفكرَ ويَفهمَ وليشرحَ ويُعلِلَ ويُمثّلَ، ويَحلّ المشكلاتِ، فيكونَ أهلاً لذلكَ الاستحقاقِ، فهو إذن يَحتاجُ ليمارسَ ذلكَ في الاختباراتِ، ولاسيما اختباراتِ التّفكيرِ التّباعديّ، لأنّها تؤدي إلى تَنميّةِ مهاراتِ التّفكيرِ وحلّ المشكلات.

• دائماً هناكَ منَ المعلّمينَ مَن يُغرِدُ خارجَ السّرب، فيقدِمِ مِنَ الاختباراتِ ما يُشرف بهِ نَفسه وقسمه، ويَصلُ فيهِ بمتعلميه إلى آفاق التفكيرِ وممارستهِ مِن خلالِ التّفصيلِ والمقارنة والتّقويمِ.

- **تمثيلُ خانةِ السّنةِ الثّانيّة ماستر لسانيّات تطبيقيّة بالمعادلةِ العدديّةُ الآتية:**

المستويات الدّنيا التّفكيرِ **المستويات العليّا للتّفكيرِ**

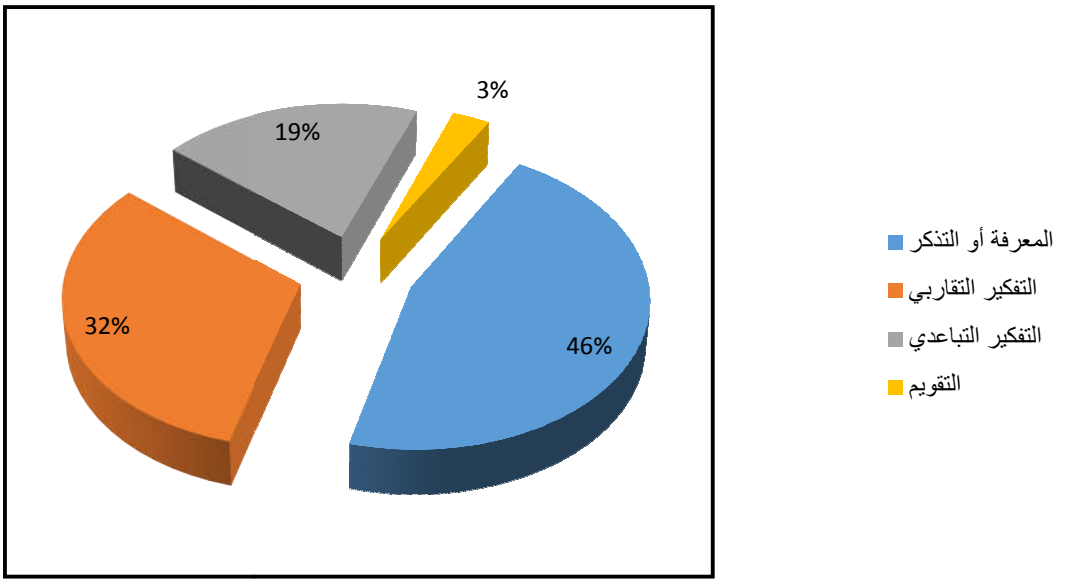
(المعرفة أو التّذكر و التّفكير التّقاربيّ) + (التّفكيرُ التّباعديّ والتّقويم).

(3 + 5) = 8

(0 + 1) = 1

9

تَحليلُ بياناتِ الدّائرةِ النّسبيّةِ لاختباراتِ الجامعة الكتابيّة، لسانيّات عامة وتطبيقيّة (مِنَ السّنة أولى ليسانس إلى السّنة ثانيّة ماستر):



الشكل رقم (21): التمثيل البياني لاختبارات المسار الدراسي (2016–2021) حسب نوع الأسئلة (نموذج جيلفورد).

يَتضحُ مِنَ الدائرةِ النّسبيّة :

• وُجودُ فروقٍ كبيرةٍ بينَ نصيبِ كلّ نوعٍ مِن أسئلةِ تَصنيفِ 'جيلفورد'، إذْ أنّ نَصيبَ الأسدِ حازتْهُ أسئلةُ المعرفةِ والتّذكر، فهي حاضرةٌ بنسبةِ(46%) تَليها أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربيّ بنسبة (32%)، وبعدهما بكثيرٍ نَجدُ أسئلةَ التّفكيرِ التّباعديّ بنسبة (19%)، ولمْ تَحزْ أسئلةُ التّقويمِ سوى نسبةَ (3%)، وهو رقمٌ لا يَكادُ يُذكَرُ.

• أنّ هذه النّسبُ تَجعلُ كفّةَ المستوياتِ الدّنيا للتّفكيرِ تَميلُ بأسئلةِ الاختباراتِ إلى توظيفِ الحفظِ على حسابِ التّفكيرِ، أيْ أنّها اختباراتٌ للذّاكرة لا الفِكر.

• صياغةُ التّعليماتِ لَا تَبدَأ بكلماتٍ أو عباراتٍ مثلَ قارِن، بيّن السّببَ، (وهو المستوى الأعلى)..وإنّما تبدأُ بكلماتٍ أو عبارات مثلَ: ماهو، ماذَا، أذكر، عرِف،...(وهذا هو المستوى الأدّنى للتّفكيرِ).

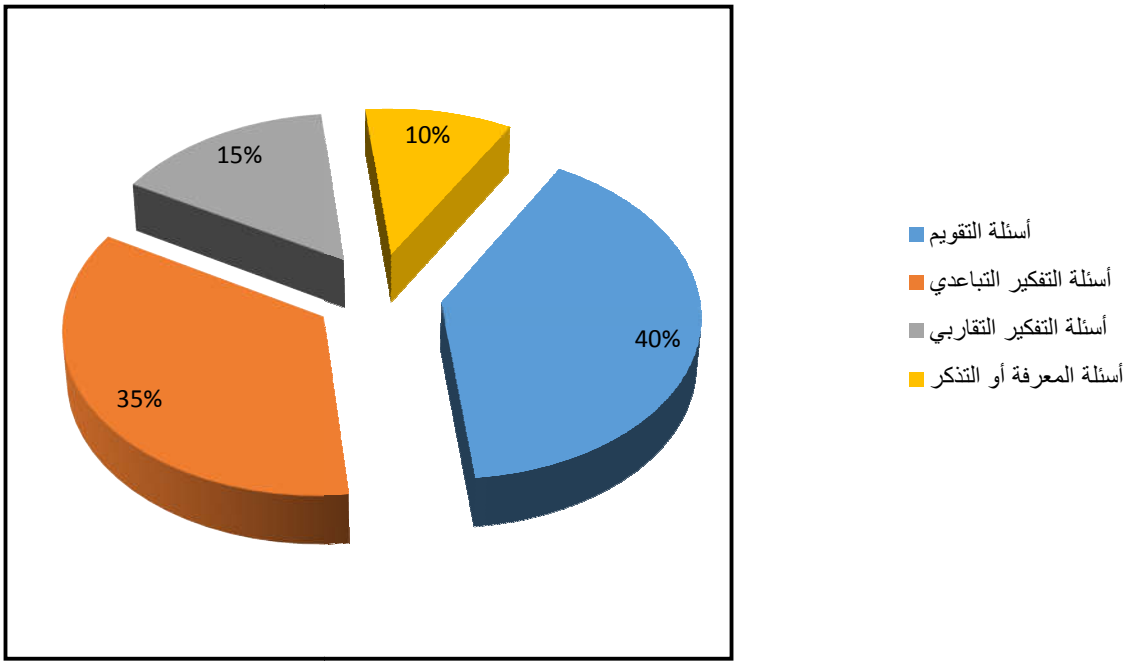
• الاختبارُ الجيّد هو الّذي تَتعدّدُ فيه مستوياتُ الأسئلة، حتّى تُلبي مُختلفَ الحاجاتِ، وتُراعي الفروقَ الفرديّةَ بين المتعلّمين (المتفوّق، والمتوسّط، والضّعيف).

• طغيانُ الأسئلةِ الّتي تَختبرُ الذّاكرة، على حسابِ الأسئلةِ الّتي تُثيرُ في المتعلِّم مهاراتِ التّفكير، مؤشرٌ واضحٌ عن سيادةِ الجانب التّنظيري، على حسابِ الجانبِ التّطبيقي، في مرحلةٍ يُفترضُ أنّها تُحضِّرُ متعلّميها إلى واقعٍ يَمتلكُ زِمامَه، مَنْ هو مُتمكنْ مِنْ مجالهِ تطبيقاً لا تنظيراً.

• التّفكيرُ الإبداعيّ مِنَ الأهدافِ الأساسيّة الّتي تَسعى الجامعةُ الحديثة إلى تحقيقها، وغيابُ الأسئلةِ الّتي تُنمي التّفكيرَ الإبداعيَّ لدى المتعلّمين يُؤثِرُ سلباً على تَحقيقه.

• نِسَبُ الأسئلةِ أظهرَتْ أنّ التّركيزَ فيها، لا يزالُ يُعنى بالمستوياتِ الأدنى مثلَ التّذكرِ، وهذا ومؤشّرٌ –في الأغلبِ– عن الوجهةِ والأسلوبِ الّذي سَيَتبعِه المتعلمُّ في تَدرجِه الجامعيّ.

الدائرة النسبية التي نقترحها لأنواع الاختبارات الكتابية ومبرّرات هذا الاختيار



الشكل رقم (22): نسبةُ الاختباراتِ الكتابيّة المقترحةُ حسبَ تَصنيف 'جيلفورد'.

الدّائرةُ النّسبيّة الّتي يَقترحُها البحثُ لأنواعِ الاختباراتِ الكتابيّة ومُبرِّراتُ هذا الاختيار.

يَتضِّحُ مِن الدائرةِ النّسبيّة :

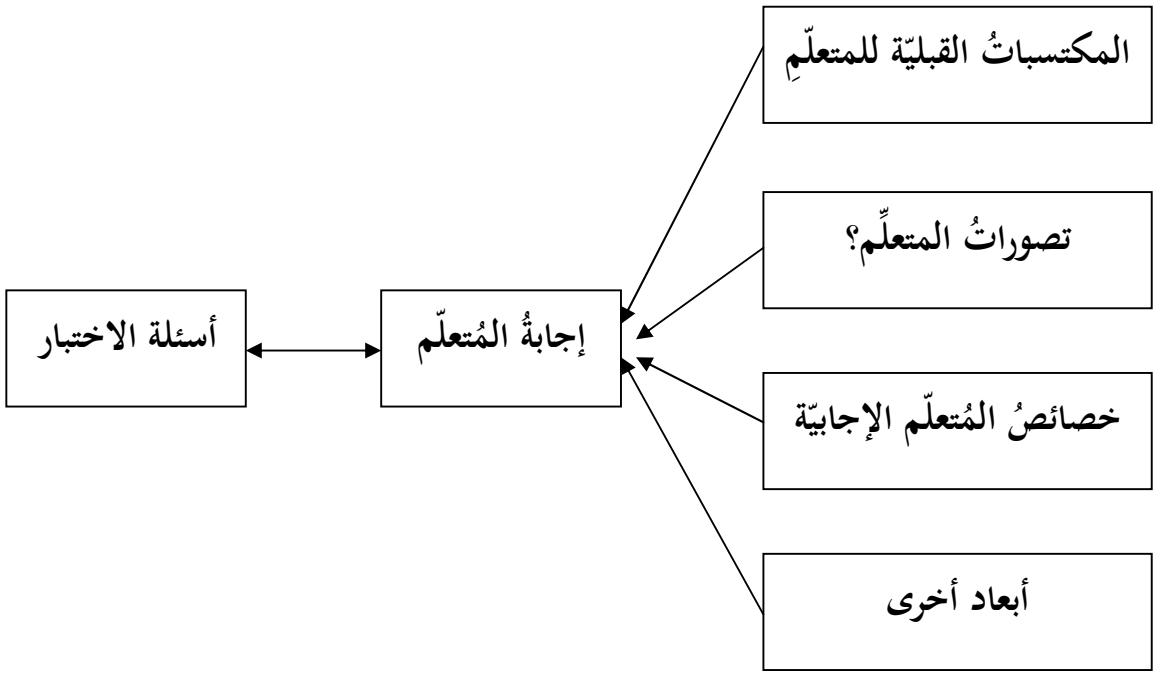
• تَبلغُ الأسئلةُ الّتي تَقيسُ المستوياتِ الأعلى لمهاراتِ التّفكيرِ مجتمعةً (75%)، أمّا الباقي (25%)، فهي للمستوياتِ الأدنى، إذْ هي في حدودِ (40%) لأسئلةِ التّقويم، كمَا تبلغ أسئلةَ التّفكيرِ الإبداعيِّ (35%). أمّا أسئلةُ التّفكيرِ التّقاربي فلا يُمثلها إلّا (15%) مِن النسبة العامّة، وأدنى نسبةٍ تَقعُ في مجالِ القُدرةِ على الحفظِ، إذْ تُمثلُ أسئلةُ المعرفةِ أو التّذكّرِ ما نسبتُه (10%) لا غير.

ونقدِمُ تَبريراتِنا لما قدّمَنا مِن نسبٍ تَختزلُ، وتُمثّلُ الرّؤيا الّتي نحدُها الأنسبُ لنشرِ ثقافةِ الجودةِ في التّعليمِ والتّقويم، مِن خلالِ أسئلةِ الاختباراتِ الكتابيّة.

التّبريرات:

• **مجتمعٌ لَا يَمنح في تعليمهِ مهاراتِ التّفكيرَ الإبداعيّ فرصةً كافيّةً هو مجتمع ميتٌ**؛ فلحظةٌ تفكيرٍ إبداعيّ قدْ تُؤدي إلى نتائجَ وحلول قد يَمتدُ أثرَها إلى أجيالٍ وأجيال.

• **المتعلّمُ في حدِّ ذاتِه مُتعددُ الأبعاد**؛ فمثلاً للمتعلّمِ مكتسباتَهُ القبليّة، لَه تَصوراتُه الخاصّة، هذا عدا أنْ ننسى الخصائصَ والأبعادَ الأُخرى، وأسئلةُ التّفكيرِ الدّنيا (المعرفةُ أو التّذكر، والتّفكيرِ التّقاربيّ)، تشكيلها وتَجعلُها تَتماهى، كما يُوضَح الشّكلِ الآتي:[1]



شكل رقم (23): ذهن المتعلِّم أثناء الاختبار.

لهذا " يقول 'أوزبيل' :(Ausbel) لو كانَ لي أنْ أُلخّصَ دورَ المدرسةِ لأجملتُه في عبارةٍ واحدة هي المكتسبات القبليّة"[2]، وأسئلة الذّاكرة لَا تَخدمُ ذلك.

(1) الشكل اجتهاد من الباحث.

(2) عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة، ص: 142.

• **رفضُ البروكرستيّة* في التّعلّيم**؛ فالخليّةُ الّتي هي جوهرُ الحياةِ تَتَصفُ بالتّفرّدِ، فلا تُوجدُ خليّتانِ مُتمثلتانِ تماماً، أيْ في كلّ إنسانٍ مجموعةٌ مِن الخلايا، لا تُشبه خلايا إنسانٍ آخرَ، كذلكَ إجاباتُ الاختباراتِ لَا تَكون ذاتَ قيمة، إلَا إذا تَفرّدَتْ، وفكّتْ سلاسل قُيودَ سرير الأستاذ 'بروكرست'، وذلكَ ما لَا يُمكنُ أنْ تُحقّقَهُ أسئلةُ التّفكيرِ الدّنيا ويَتحقّقُ مع أسئلةِ التّفكيرِ العليا.

ويُمكِنُ توضيح هذه الفكرة بهذا المثال:

• (30) متعلّماً + أسئلةُ اختبار في الذّاكرةِ والحفظِ، تَتوسلُ إجابةً واحدةً كان المعلّمُ قد قرَّرها = (1) إجابة لثلاثين متعلّماً.

• (30) متعلّماً + أسئلةُ اختبار في التّفكيرِ التّباعديّ تَتطلبُ = تَنوعٌ في الإجاباتِ والأفكارِ.

فحينَ يَفرِضُ المعلّمُ على الإجاباتِ توقعاتِه وتَحيّزاتِه المسبّقةُ والمنمّطة، فهو يُكبِّلْ عقولَ المتعلّمين، كما كبّل 'بروكرست ضحياه' يقولُ جوسدروف: " Gusdorf" التّعليمُ يَبدأُ عندما أنتَ أيّها المعلّمُ تَضعُ نفسكَ فيما فهمه وفي الكيفيّة الّتي تعلّمَ بها"[1] ولاسيما في تخصّصاتٍ مثلَ اللّغة العربيّة، فالقولُ بأحاديّة التّعبيرِ فيها، يُبطِن نظرةً أدائيّة تَرى اللّغة وعاءً جاهزاً، ومجموعةً من التّراكيبِ والمطلوبُ تَكرارُها، فيَتماهى فيها أسلوبُ المتعلّم، ويَتحوّلُ إلى آلةٍ للحفظِ والتّقليد، ويَفقدُ شيئاً فشيئا شخصيّتهُ العلميّة، في حين كان مِنَ المفروضِ أنّ التّعليمَ والتّقويمَ بابً لتنميتِها.

* 'بروكرست' هو رجل من أسطورة يونانية قديمة كان يعيش في غابات أثينا وكان يَنتظرُ المارة في مكان نائي كقاطّع طريق، كان يعتقد أنُ هو النموذج الأمثل للأنسانية المتكاملة، كان لديه سرير حديدي في منزله و يدعو كل من يمر في الطريق لقضاء اللّيلة عنده على سريره الحديدي و الّذي يبدو عادياً لمن لايعرفه جيداً كان من شدة جنونه يرى أنّ الأنسان يجب أن يتوافق حجمه و طوله مع حجم سريره الحديديّ الخاص به هو فمن ينام في سريره و هو أطول من السرير يبدأ 'بروكرست' بقطع جزءٍ من رجل الضّيف (الضّحية)، و إن كان الضحية أقصر كان يشد الضحية بأدواته ليناسب طول السرير بالقوة حتى تتمزق المفاصل و تتفكك من أجل أن يرضي جنونه في مقاييس سريره المطابقة لجسده هو.

هذه الأسطورة مع بساطتها إلا أنّها أنتجتْ مصطلح البروكرستيّة؛ الّذي يدل على الّذين يَتعاملون مع النّاس على أساس قالب واحدٍ، أو سريرٍ ثابت من غير أيّ اعتبارٍ لحالتهم أو ما يعتريهم من دواخلَ أخرى، وما يُناسبهم من قانونٍ او عقيدةٍ أو فكرة.

إيهاب محمد أبو سمرة، أفكارُنا وسرير بروكست، 2016/10/24، (aljazera.net).

(1) عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة، ص: 279.

• **الأسئلةُ التقويميّة تَوجهُ أسلوبَ المتعلّمين إلى اتجاهين مختلفين؛** يُحدّدُها مبدأ هلِ الحفظُ وسيلةٌ أمْ غاية؟ الاتجاهُ الأوّلُ الحفظُ وسيلةٌ يَقودُ : ذلكَ المتعلمين نحوَ تنميّةِ مهاراتِهم في التّفكير، أمّا الحفظُ غايةٌ، فيعطلُ عقولَ المتعلمين إذْ "يُعدُّ التّقويمُ السّيءُ أو غيابَهُ مَدخلاً لإفسادِ التّعليمِ، وذلكَ عندما يَتحوّلُ التّقويمُ نَفسُه مِن وسيلةٍ إلى غايةٍ، مِن أداةٍ لتحقيقِ هدفٍ مُعيَّنٍ، إلى هدفٍ في حدِّ ذاتِه تَتمحورُ حولَهُ مُختلفُ جوانبِ العمليّةِ التّعليميّةِ، فيصرُ مربطَ الفرسِ وقطبَ الرّحى، ويُحدّدُ بذلكَ طريقةَ المذاكرةِ وذلكَ حسبَ معيارٍ واحدٍ هو مدى اقترابِها مِنَ الأسئلةِ المتوقعّةِ في الامتحاناتِ، ولم يَعدْ الاختبارُ بذلكَ يَقيسُ ما أَنجزناهُ، بلْ ما أصبحنا لَا نُنجِزُ إلَا ما نَتوقّعُ أنْ نُمتحنَ فيه"[1]، إنّها 'براغمتيّةٌ' مُجبرٌ عليها أخوك المتعلّمُ لَا بَطلٌ، فقد خَبِرَ الحفظَ طريقَه المعبّدَ نَحوَ تَحصيلِ درجاتٍ مُرتفعةٍ تُؤهِلُه للنّجاحِ، فتعوّدَهُ سبيلاً، ومع هذا، لَا يَنبغي أنْ يُفهمَ أنَّ التّغذيّةَ الرّاجعةَ للذّاكرةٌ أمرٌ سلبيّ على العمليّةِ التّعليميّة، لأنّ الحافظةَ، تلكَ الملّكةُ الذّهنيّة، إذا أُحسِنَ تَنميتُها، تَكون الحارسَ المؤتمنَ على كنوزِ المعرفة، الّتي حصّلَها الطّالبُ الباحثُ، وخزّنها في ذهنِه،[...] فالقراءةُ الكثيرةُ لَا تَعني شيئاً كثيراً، ما لم يبقَ الأساسُ مِنَ المادّةِ في الحافظةِ"[2]. ولكن شتّانَ بينَ أنّ نُخزِنَ لنكدّسَ ونكرِّر، ونخزنَ لنبنيَ بالتّفكيرِ ونُبدع.

• **حاجتُنا إلى قادةٍ مُبدعين: وهذا ما تصنَعُه أسئلة التّفكيرِ؛** حيثُ "ميّزَ 'دروز(Drews) '، ثلاثةَ أنواعٍ مِنَ المتعلّمينَ: القادةُ الاجتماعيّون، المتفوّقونُ في التّحصيلِ المدرسيّ، المبدعون فكرياً"[3]وهنا نتساءلُ: عن تَرتيبِ المتعلّمين المبدعين فكرياً في النّظمِ التّعليميّة، بين الأنواعِ الثّلاثةِ الّتي ميّزها 'دراوز' مادامَ الواقعُ يَشهدُ بأنّ المبدعين هم حجرُ الرّحى في الحضارةِ المعاصرةِ، ومربطُ خيلِ تَقدُّمها، "ما يَحصلُ أنّ أدنى المراتبِ هي مِن نَصيبِ المبدعينَ فكرياً، ويُرجِعُ 'دروز' علّةَ ذلكَ؛ بأنّه حينما

(1) رشدي أحمد طعيمة، الأوراق الامتحانيّة في الجامعة: دراسة تحليليّة تقويميّة، مجلة الجامعة، مج 2008، ع 6، القاهرة، مصر، 11 مارس 2008، ص: 43.

(2) السّعيد مومني، دروس في تقنيات البحث العلميّ، مطبوعة بيداغوجيّة مُقدمة لنيل شهادة التّأهيل الجامعيّ في مقياس'ت-البحث' المستوى سنة أولى ليسانس نظام (ل، م، د)، مطبوعة غير منشورة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2017/ 2018، ص: 87.

(3) حلمي المليجي، سيكولوجية الابتكار، ص: 380.

يَقتربُ الامتحانُ المدرسيّ النّهائيّ، يَشرعُ القادة الاجتماعيّون في مذاكرةِ الأشياءِ الّتي تَكتسبُ درجاتٍ أكثرَ مِنَ المعلّمينَ، أمّا المبتدعون فكرياً، قد نجدهم يقرأون في كتابٍ خارج عن المقرّرِ الدّراسيّ في أيِّ ميدانٍ مِنْ ميادين المعرفةِ، وكلّ هذه القراءاتِ لَا تَنالُ درجاتٍ مِنَ المعلّم؛ ذلكَ لأنّ اختباراتِ المعلّمين لَا تَقيسُ التّحصيلَ العام في ميادين المعرفةِ المختلفةِ وإنّما تَقيسُ التّحصيلَ في نطاقٍ مُحدّد"[1]، فإنْ كانتْ جامعاتُنا تُشجّعُ الحفظَ اللّام، فعليها أنْ تُكافئ التّفكيرَ الإبداعيّ بدلَ –أو حتّى مثلما– تكافئ الذّاكرةَ، وإلّا فإنّها تُناقِضُ الواقعَ.

وهنا نَتساءلُ مع الكاتب أدهم الدمشقي في مقاله 'أ أستاذٌ أنا أم قلمٌ أحمر'؟: "نحنُ لا نَضعُ الأساتذةَ في موقع المتّهمّين. إذْ لا مَعرضَ هنا لجلادٍ وضحيّة*، إنّما مجرّدُ تساؤلٍ نَضعُهُ بين حاملي الأقلامِ الحمر :ماذا نُعلّم؟؟؟ هل سيبقى تلاميذُنا أسرى الغُرفِ الصّفّيّة، مع كُتبٍ مُحنّطة، ولغةٍ مُتَحفيّة، وامتحاناتٍ باليةٍ مفصولةٍ عن الواقع؟ وبعدُ، هل ستبقى وظيفةُ المعلّم – من دون أنْ نُعمّمَ– محصورةً في تعليمِ المتعلّمين كيف يَصطادون السّمكَ مِن علبِ السّردين، والحياةُ بحرٌ منقطعٌ عن واقعِنا الأكاديميّ؟"[(2)] إذْ سمةُ الحياةِ الحديثةِ هي خضوعُها للتّغييرِ السّريعِ، والمعارفُ والمهاراتُ الّتي يَحتاجُها المتعلّمون في المستقبل، قد لا تكون معروفةً ومُتداولةً وقت تعلّمِهم في الجامعة، حينها وجبَ على الجامعة تَشجيعُ المرونةِ والطّلاقةِ والأصالةِ.. للانفتاحِ على الجديدِ وغيرِ المتوقعِ، أي ببساطةٍ؛ ضرورةُ تعليمِ مهاراتِ التّفكير الإبداعيّ.

(1) حلمي المليجي، سيكولوجية الابتكار، ص: 380.

* وعليه فإنّ المجتمعاتِ الّتي تَطمحُ إلى التّقدمِ والتّطورِ باستمرارٍ، فإنّها تُمارسُ بشكلٍ دائمٍ عمليّاتِ الفحصِ والنّقدِ والتّطويرِ لمناهجِها التّربويّةِ والتّعليميّةِ..ولا نَجِدُ في هذه الممارسةَ أيَّ انتقاصٍ لأيِّ أحدٍ..لأنّ عمليّةَ التّطوير هي القانون الثّابت الّذي ينبغي أن يسودَ في إدارةِ العمليّةِ التّعليميَّةِ لكلِّ مُستوياتها (محمد محفوظ، التّعليمُ والتّقدمُ، جريدة الرّياض، ع15479، 10 نوفمبر، 2010)

(2) أدهم الدمشقي، أ أستاذ أنا أم قلم أحمر؟، جريدة الأخبار، 8 فيفري 2020al-akhbar.com .

خاتمة

الخاتمة:

أخيراً وبعدَ مُغامرةٍ معرفيّة، على امتدادِ فصيلنِ، سبقهما مدخل ومُقدمةٌ، رستْ سُفنُ هذهِ الرّسالة على شواطئِ الخاتمةِ، ولَا ندعي فيها أنَّنا استنفذنا مَا نريدُ قولَهُ عنْ 'دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ من خلال الاختباراتُ الكتابيّةُ '، فتلكَ مَهمةٌ لَا تَسعُها صَفحاتُ مذكرةٍ، غيرَ أنَّنا حاولنا قدرَ المستطاعِ، الإلمامَ بموضوعِ الدِّراسةِ حتّى انتهتْ على صُورتِها هذه، وقدْ أثارنا بعضَ القضايا، وأجابنا على مَا أثارَناهُ مِنْ أسئلةٍ، و نَرجو أنْ نَكونَ قدْ وُفِقْنا في الإجابةِ عنها، ولمْ يبقَ فيهَا سِوى أنْ نُسجِلَ أهمَ مَا تَوصلنا إليه مِنْ نتائجَ وأحكامٍ، يُمكنُ إيجازُها في:

نتائجٍ عامةٍ:

• أوّلُ تَحدٍ في إنجازِ رسالة تخرُجٍ –قدْ يَتحوّلُ إلى إشكاليّةٍ تُواجهُ الباحثَ– هوَ اختيارهُ لِموضوعِ رسالته، بحيثُ مِنَ الصّعبِ أنْ يجمعَ بينَ جِدَةِ الموضوعِ، وبينَ مُيولهِ العلميّةِ، ثمّ موافقةُ المشرفِ والإدارةِ عليها، وإنْ وُفِقَ في كلِّ ذلكَ، سَيصطدِمُ لا محالَ بضيقِ الوقتِ المتاحِ أمَامهُ، في إنجازِه لِمُذكرةٍ حقيقيّة تحملُ فائدةً علميّةً.

• مَشتْ الإنسانيّةُ والتّفكيرُ سميرُها، فكانَ التّفكيرُ سبيلَ الإنسانِ البُدَائيّ للحياةِ والبقاءِ، غيرَ أنَّ التّفكيرَ الإبداعيَّ لمْ يُؤسسْ للإنسانِ حضارتَه الأُولى إلَا في بلادِ الرّافدين، والتّفكيرُ الإبداعيُّ ليسَ حكراً على عصرٍ مِنَ العُصورِ، أو حضارةٍ مِنَ الحضاراتِ والّتي لا تَقومُ لها قائمةٌ إلا وقدْ راعتْ جانبين، جانبٌ ماديٌ وآخر روحيٌّ.

• أثبتتْ التّجربةُ اليونانيّة أنَّ حياةَ العقلِ بالعلمِ، بعدَ أنْ أدركوا العلاقاتِ الّتي تَربطُ الأشياءَ فيمَا بينهَا، فأبدعُوا في اكتشافِ القوانينِ وتَعميمِها، ما جعلَها تَتَميزُ بينَ باقي الحضاراتِ، وما جعلَها محطَّ تَقليدٍ منْ حضارةِ الرّومانِ في أغلبِ مَناحي العلومِ والفنونِ.

• العربُ الّذين عَاشُوا في جاهليتِهم قبائلَ مُتناحرةً، عرفوا –معَ مجيء الإسلامِ– عصورَ النّورِ، في حين كانتْ أوروبا تَرزخُ تحتَ سُدفةَ عصورِ الظّلامِ، والعقلُ الّذي شَرَّعَ مِن نفسِه شرائعَ وَضعيّةٍ، لتنظيمِ حياةِ أفرادِه في حضاراتٍ مثلَ حضارةِ الفرسِ والصّينِ والهندِ، جاءَ الإسلامُ بقيودٍ تَضبطُه، ولكنْ لَا

تُقيّدُه، فالتّفكيرُ في الإسلامِ هو بحقٍ طريقُ الإيمانِ والاعتقادِ الصّحيحِ باللّهِ عزَّ وجلَّ وبِآياتهِ وبِرسلهِ، فجاءتْ كثيرٌ مِنْ نُصوصِ الكتابِ والسّنةِ زاخرةً بمنهجيّةٍ تَرقى بالعقلِ، وتُحَفِزُهُ نَحوَ التّفكيرِ الإبداعيِّ، لحلِّ المشكلاتِ بطرائقَ إبداعيّةٍ مُبتكرةٍ مُتزنةٍ.

• تُجمِع المعاجمُ العربيّةُ في وحدتيْ 'التّفكيرِ والإبداعِ'، أنَّ التّفكيرَ والإبداعَ عمليّةٌ ذهنيّةٌ تَظهرُ آثارُها على الواقعِ، والإبداعُ إذا جاءَ بما لمْ يَسبقْ له مثالٌ فهو إبداعٌ، وهو ابتداعٌ، إذَا أضافَ جديداً لأمرٍ سبِقهُ وكِلاهما محمودٌ مطلوبٌ.

• التّفكيرُ الإبداعيُّ أعلَى مُستوياتِ التّفكيرِ درجةً، وهو مطلوبٌ لازمٌ في الحياةِ بشكلٍ عامٍ، وألزمَ في العمليّةِ التّعليميّةِ على وجهِ خاصٍ، فمِمَّا لَا شكَّ فيهِ أنَّ التّعليمَ نقطةُ الانطلاقةِ، وحجرُ الأساسِ في كلّ تقدمٍ، فهو الصّانعُ لأفرادٍ نوعيّين يَتدبرونَ واقعَهم، فيتصرفون مع مواقفِهم الحياتيّةِ بنجاحٍ وإبداعٍ.

نتائجٌ خاصة:

• التّفكيرُ الإبداعيُّ مطلبٌ في التّعليمِ الجامعيِّ الحديث، وتَنميتُه هدفٌ استراتيجيّ، يُراهِن عليه في ظلِّ نَظريّاتِ التّعليمِ الحديثة.

• نّظرةُ العقليّةِ العربيّة للعلومِ الإنسانيّة على أنّها عُلومٌ مِنَ الدّرجةِ الثّانيّة، أحطتْ بها، وأَعلَتْ مِنَ الاختصاصات العلميّة، وعادَ ذلكَ بأثرِه السّلبيّ على الاختصاصيين معاً.

• غيابُ التّفاعلُ التّعليميّ في الجامعةِ، إذْ نادرا ما يُفعِلُ فيها المعلّمُ الجامعيّ أقطابَ العمليّةِ التّعليميّة، ويُحفِزُ عُقولَ المتعلمين فيها عبرَ إثارةِ مهاراتِ التّفكير.

• امتلاكُ المعلّمِ للمهاراتِ الأساسيّةِ في التّدريسِ مِنَ المقوّماتِ الضروريّة للمعلّم الكفء، ومِنْ أبرزِ مهاراتِه مهارةُ صياغةِ الأسئلة، ما ينجرُّ عنه ضرورةُ دراية المعلّمين بالنّماذج العالميّة في تَصنيفِها، حتّى يتسنّ لهم تقويمَ المتعلّمين باختباراتٍ تتماشى والمقاييس العالميّة للسؤال التّعليميّ.

• أدهى ما في عمليةِ التّقويم، أنْ يَعتمدَ بعضُ الأساتذةِ الجامعيين في تصحيحِهم لإجاباتِ مُتعلّميهم عن أسئلةٍ مثيرةٍ لمهاراتِ التّفكيرِ، على مطبوعاتِهم فتفقدُ أسئلتُهم معناها ويُصبح لا اعتبار فيها لمهارات التّفكير مِن أصالةٍ ومرونة وطلاق..

• الأسئلةُ المستخدمة في جميع سنوات الدّراسةِ الجامعيّة في اختصاصِ اللّسانياتِ العامةِ والتّطبيقيّة، يَغلبُ عليها الجانب المعرفيّ، وتُركز على قياسِ قدرة الطّالبِ على تَذكرِ المعلومات، في حين تَقِلُ الأسئلةُ الّتي تَقيسُ مستوياتٍ عليا مِن التّفكير.

• أهميّةُ استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعديّ وأسئلة التّقويمِ كأحدِ أساليبِ تنميّة التّفكيرِ الإبداعيِّ.

• تَزيدُ أسئِلةُ التّفكيرِ التّباعديّ وأسئلةُ التّقويمِ المتعلّمينَ أثرَ التّعلّمِ، حيثُ يَتدرّبُ على الرّبطِ بينَ أجزاءِ المعرفة، وتَثبيتِ ما يَتعلّمُه في المواقفِ التّعليميَّةِ. واستعمالُ العقلِ في محاولةٍ جادة لإيجاد الحلول.

المقترحاتُ:

في ضوءِ ما تَوصلتْ إليه هذه الدّراسةُ مِن نتائج، يُمكِن تَقديمَ التّوصياتِ الآتيّة:

• الاهتمامُ بالتّفكيرِ الإبداعيّ وتفعيلِه في العمليّةِ التّعليميّة، وعدّه –وهو الحاصل في العالم،– خيارا استراتيجيا للنهوضِ بالعلوم الإنسانية ومِنها اللّسان العربيّ في الجامعة الجزائريّة.

• إعادةُ النّظرِ في طريقةِ التّقويمِ بما يَتماشى وتفعيلَ مهاراتِ التّفكير، لا ما يَتوسلُ الذّاكرة.

• تَنظيمُ دوراتٍ تَدريبيّة لفائدةِ أساتذةِ الجامعة– فَفوق كلّ ذي عامٍ عليم– لتّعريفِهم وتدريبهم على صياغةِ أسئلة التّفكيرِ التّباعديّ في المواقفِ التّعليميّة.

• الاهتمامُ باستخدام أسئلةِ التّفكيرِ التّباعديّ وأسئلةِ التّقويم، باعتبارهما من الاستراتيجيّات التّعليميّة المهمّة الّتي تُسهم في تنميّة التّفكير الإبداعيّ وإخراج جيلٍ منَ المفكرّين والمبدعين.

وفي الآخيرِ أراني –وقدْ كتبتُ هذهِ السّطورِ– مثلَ ذلكَ الطّفلِ الصّغيرِ الّذي رامَ نقلَ مياهِ البحرِ بصدَفةٍ، إلى حُفرةٍ في رمالِ الشّاطئ، وكأيِّ جهدٍ بشريٍّ، جاءَ هذا البحثُ قابلاً للتوجيهِ والنّقدِ، وبيننَا وبينَ النّاقدِ قولُ ابن رشد (الخفيف) :

إنْ تجد عيباً فَسُدَ الخللَا ... جلَّ مَنْ لَا عيبَ فيه وعلَا

وإنَّ أصدقَ الحديثِ كتابُ اللّهِ، وأحسنَ الهديِّ هديُّ محمدٍ، صلى اللّه عليه وسلم، وآخر دعوانا أنِّ الحمد للّه ربِّ العالمينَ.

مكتبة البحث

الكتب السّماوية:

المصحف الشّريف: برواية حفص بن عاصم.

المراجع العربية:

التراثية:

1. الإمامُ البيهقيّ، كتابُ شعب الإيمان، ج4، تح: حمدي الدّمرداش محمد العدل، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
2. البخاري، صحيح البخاري، تح: صدقي جميل العطار، دار الفكر، ط1, 2008, بيروت لبنان، كتاب الجنائز، رقم الحديث 1359.
3. شرح ديوان لَبيد بن ربيعة العامري، إحسان عباس، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت العاصمة، الكويت، (د ط)، 1962.

الحديثة:

1. أبو زيد شلبي، تاريخ الحضارة الإسلاميّة والفكر الإسلاميّ، مكتبة وهبة، القاهرة مصر، (د، ط)، 2012.
2. أحمد إسماعيل حجي وحسام حمدي عبد الحميد، الجامعة والتّنميّة البشريّة: أصول نظريّة وخبرات عربيّة وأجنبيّة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2012.
3. أحمد أمين، فجرُ الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت).
4. أحمد خالد، قانون حامورابي، (دد)، (دب)، (ط1)، 2015.
5. أحمد شوقي، الشّوقيات، ج 1، راجعه، يوسف الشّيخ محمد اليافعي.
6. أسماء زكي محمد الصّالح، تنميّة التّفكيرِ الإبداعيِّ للطلاب في ضوء استراتيجيات التّعاملِ البنائيّ، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، (دط)، 2011.
7. أمَاني ألبرت، الإبداع في الإعلان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2017.
8. آمنة بلّعلى، أسئلة المنهجية العلميّة، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، (د، ط)، (د، ت).

9. أميرة رمضان عبد الهادي، نظم تعليم المتفوقين خبرات عالميّة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، ط1، 2012.
10. جميل حمداوي، البيداغوجيا الإبداعيّة، دار الرّيف للطبع والنّشر الإلكتروني، تطوان، المغرب، ط1، 2020.
11. حلمي المليجي، سيكولوجيّة الإبتكار، دار النّهضة العربيّة للطباعةِ والنّشر، بيروت، ط5، 2000.
12. ربى ناصر المصري الشّعرانيّ، الإبداعُ في التّربيّةِ المدرسيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (دط) 1430هـ.
13. زيوي يحي، قطوفٌ مِن أقوالِ المشاهيرِ، دار تلانتيقيت، بجاية، الجزائر، (دط)، 2015.
14. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مهارات التّفكيرِ والإبداعِ لدى طفل الرّوضة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 2012.
15. شاكر عبد الحميد، العمليّةُ الإبداعيُّ في فنِ التّصويرِ، عالم المعرفة، الكويت، الكويت، العاصمة، (دط)، 1987.
16. شريف عبد الغني، مهارات التّفكير الإبداعيّ، الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، (دت).
17. صلاح الدّين عرفة، تفكير بلا حدود، رؤى تربويّة مُعاصرة في تعليم التّفكيرِ وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (دط)، 2006.
18. صلاح عبد السّميع عبد الرّزاق، تنميّةَ مهاراتِ صياغةِ الأسئلةِ التّحريريّةِ ووضعِ الامتحاناتِ لجميعِ مراحلِ التّعليمِ، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، مقدمة الكتاب، ص: هـ.
19. الطاهر بومزبر، التّواصلُ اللّسانيّ والشّعريّة: مقاربة تحليلّة لنظريّة رومان جاكبسون، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2007.
20. طه باقر، مقدمةٌ في تاريخِ الحضاراتِ القديمةِ، دار الوّراق للنّشر والتّوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2012.
21. عباس محمود العقاد، التّفكير فريضة إسلاميّة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 6، 2007.

22.عبد السّلام لمسدي، التّخطيطُ اللّغويُّ والأمن اللّغوي، مركزُ الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، الرياض، السعودية، ط1، 2015.

23.عبد الفتّاح تركي، النّظريّة التّربويَّة وجدل الأفكار والتّحديات، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

24.عبد القادر فضيل، نظام التّعليم في الجزائر، بين مظاهر التّدني ومستويات التّحدي، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2016.

25.عبد القادر لورسي، المرجع في علومِ التّربيّة، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، العاصمة، الجزائر، ط2، 2018.

26.عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغةِ العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص: 8.

27.علي تاعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، وزارة التّربيّةِ الوطنيّة المعهد الوطني، الجزائر، العاصمة، الجزائر، (دط)، 2009.

28.علي جريشة، منهج التّفكير الإسلاميّ، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط1، 1988.

29.عمر فروخ، الحضارة الإنسانيّة وقسط العربُ فيها، دار لبنان للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط2، 1980.

30.عيد أبو المعاطي الدّسوقي، في قضايا التّعليم، ج3، معلم المستقبل والتّعليم، المكتب الجامعي الحديث، الجيزة، مصر، (د،ط)، 2011.

31.فؤاد زكريا، التّفكير العلميّ، مؤسسة هنداوي سي أي سي، لندن، المملكة المتحدة، (دط)، 2018.

32.محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغويّ وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

33.محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح فريد، التفكير النمطي والإبداعي، مركز تطوير الدراساتِ العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

34.محمد صالح ربيع العجيلي، التّعليم العاليّ في الوطن العربيّ، الواقع واستراتيجياتُ المستقبل، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2013.

35.محمد عبد السلام، التّفكيرِ الإبداعيِّ بينَ النّظريّة والتّطبيقِ، مكتبة نور، القاهرة، مصر، (دط)، 2020.

36.مروان أبو حويح، وسمير مغلي، المدخل إلى علمِ النّفس التّربوي، دار اليازوري العلميّة، عمان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2004.

37.نازك الملائكة، الأعمال الشّعريّة الكاملة، مج 2، دار العودة، بيروت، (دط)، 2008.

38.نجاح عودة خليفات، كيف نَصلُ للطالبِ الّذي نُريدُ، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2013.

39.هشام سعيد الحلاق، التّفكير الإبداعيّ مهارات تستحق التّعلّمَ، منشورات الهيئة العامة السوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، سورية، ط1، 2010.

40.يحي محمد نبهان، مهارة التّدريس، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د،ط)، 2012.

41.يوسف سيد محمود، رؤى جديدة لتطويرِ التّعليمِ الجامعيّ، سلسلة آفاق تربويّة جديدة، الدار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

42.يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطابِ النّقدي العربيّ الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

المراجع المترجمة:

43.باسكال بوريس وأرنو فيسييه، الجامعة والبحث العلمي كمحرك لتأسيس الشّركاتِ: التّجربة البريطانيّة أنموذجا، تر: جساس أنعم، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2011.

44.روبرت سترينبرج، الويكس (wics) توليفة تكامل الحكمة والذّكاء والإبداعِ، تر: محمد عبد الهادي حسين، دار العلوم للنّشرِ والتّوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2011.

45.شارل سنيوبس، تاريخ حضارات العالم، تر: محمد كرد علي، العالميّة للكُتبِ والنّشر، الجيزة، مصر، ط1، 2012.

46.وِل وَايرل ديورَانت، نشأة الحضارة، ج1، مج 1، تر: زكي نجيب محمود، دار الجيل للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، (دت).

الموسوعات و المعاجم:

47. إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، دار الأمواج، ط1، بيروت، لبنان.

48. ابن دُريد، جمهرةُ اللّغة، ج2، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987.

49. ابن منظور، لسانُ العرب، مج8، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

50. الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: إميل بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

المجلات و الدوريات:

51.أحمد جابر أحمد، أثر استخدام أسئلة التّفكيرِ التّباعدي في تدريسِ التّاريخِ على التّحصيلِ وتنميّة التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّانويّ، ع:67، دراسات في المناهج وطرق التّدريس، الجمعيّة المصريّ للمناهج وطرق التّدريس، القاهرة، مصر، ديسمبر 2000.

52.باديس بوخلوة، فريدة يلة، المجلة الجزائريّة للتنميّة الاقتصاديّة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر 2018/02/05.

53.حمزة بوكثير، مِن قضايا التّعليميَّةِ عند عبد الرّحمن الحاج صالح المثلث الدّيداكتيكي، مجلة الموروث، مج7، ع1، أكتوبر 2019.

54.داود عبد الملك الحدابي، مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المعلمين في الأقسامِ العلميّة في كليّة التّربيّةِ والعلوم التطبيقية، المجلة العربيّة لِتطويرِ التّفوق، مركز تطوير التّفوق.

55.درويش راضية، مكونات المثلث (الفعل) الدّيداكتيكي ودوره في العمليّةِ التّعليميّةِ، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج7، ع1، 16 أفريل 2019.

56.رشدي أحمد طعيمة، الأوراق الامتحانيّة في الجامعة: دراسة تحليليّة تقويميّة، مجلة الجامعة، ع6 اتحاد جامعات العالم الإسلاميّ، المغرب،مج، 11مارس2008.

57.السّعيد مومني، كيمياءُ الخيالِ وإبداعُ الخياليّ: التّأصيلُ والتّطبيق، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، التّواصلِ في اللّغات والآداب، ع 46، عنابة، الجزائر، جوان 2016.

58.سليمة قاسي، المثلث الدّيداكتيكي وأبعاده على الفعلِ التّربوي: مقاربة مفاهميّة، المجلة الجزائريّة للأبحاث والدّراسات، م4، ع1، جامعة العربيّ بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، جانفي 2021.

59.سميّة بلحاج رحومة الشّكيلي، السّؤال البلاغيّ الإنشاء والتّأويل، دار محمد علي للنّشرِ، صفاقس، تونس، ط1، 2007.

60.سيسي احاندو، مُعوّقات تنميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس كُوت ديفوار من وجهة نظر مديرها ومُعلميها، المجلةُ الدّوليّة لِتطويرِ التّفوق، مج8، ع15، 2017.

61.ضياء عبد اللّه أحمد التيميمي، مستوى التّفكير الإبداعي لطلبة قسم اللّغة العربيّة في كلية التربية ابن رشد، مجلة كليّة الآداب، بغداد، العراق، أوت 2006، ع: 78.

62.عبد الحكيم محمود السّيد، نحوَ جامعةٍ تُنمي قدراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ والنّاقدِ، المجلة المصريّة للدراساتِ النّفسية، مج11، ع31، أبريل 2001.

63.عبد الحليم محمود السّيد، التّفكير الإبداعيّ مفهومُه والحاجةُ إليه وأساليبُ تَنميّتِه في المجتمعاتِ الإسلاميّة، إسلاميّة المعرفة، المعهد العالميّ للفكرِ الإسلاميّ، مج11، ع41، عمان، الأردن، 2005.

64.عبدُ النّاصر راضي محمد، دورُ جامعة القصيمِ في رعايّة الإبداع وتنميّة التّفكير للطلاب، مجلة الثّقافة والتنميّة، ع89، جمعية الثقافة من أجل التنمية، فبراير 2015.

65.عبد الوهاب دفع اللّه علي إلياس، التّفكير الإبداعيّ مِن منظور إسلامي، مجلة الشّريعة والقانون، ع.21، جامعة إفريقيا العالمية، كلية الشريعة والقانون وكلية الدراسات الإسلاميّة.

66.فخري رشيد خضر، أثرُ توظيفِ الأنشطة الإثرائية في تنميّةِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ لدى طلبة الصّف الثّامن الأساسيّ في مبحث الجغرافيا، دراسات العلوم التّربويّة، مج42، ع3، 2015.

67.فريد سالم أبو حامد، وآخرون، التّفكير العلميّ الإبداعيّ ودورُه في المعرفة الإنسانيّة، مجلة جامعة أم درمان الإسلاميّة، ع7، السودان، جويلية 2004.

68.فيروز رشام، تخلف العلوم الإنسانيّة والاجتماعية في العالم العربي، الأسبابُ وأساليبُ التّطويرِ، مجلة معارف، ع14، كليّة الآداب واللّغات، جامعة البويرة، ديسمبر 2013.

69.مدخل إلى علم اللّسانيات الحديث: أثرُ اللّسانيات في النّهوضِ بمستوى مُدرسي اللّغة العربيّة، ع4، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، الجزائر العاصمة، الجزائر، 1973.

70. محمد محفوظ، التّعليمُ والتّقدمُ، جريدة الرّياض، ع15479، 10 نوفمبر، 2010

71.مصابيح محمد، تواصليّة الخطاب التّعليميّ الجامعيِّ في الجزائر، الخطاب التّعليميّ التّفاعليّ ووسائلُه، الخطاب والتّواصل، ع1، عين تموشنت، الجزائر، ديسمبر 2015.

72.ناصر محمود إسليم، توظيف نمط التّفكير الإبداعيّ في ضوءِ القرآن الكريمِ في تَدريس التّربيّة الإسلاميّة، مجلة كليّة التّربيّة، ج 1، ع 176، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، ديسمبر 2017.

الرسائل الجامعية:

73.خالد بن جمعة بن خميس الشدى، أثر استخدام إستراتيجيّة Scamper في تنمية التّحصيل في مادة الرّياضيات والتّفكير الابتكاري لدى طالبات الصّف التاسع في سلطنة عُمان، قسم الإدارة والمناهج، كليّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط، 2018.

74.السّعيد مومني، دروس في تقنيات البحث العلميّ، مطبوعة بيداغوجيّة مُقدمة لنيل شهادة التّأهيل الجامعيّ في مقياس'ت- البحث' المستوى سنة أولى ليسانس نظام (ل، م، د)، مطبوعة غير منشورة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2017/ 2018.

75.شموع نبهان مصطفى عمر، أثر استخدام مدخل العصف الذهنيّ في تنميّة التّفكيرِ الإبداعيِّ والتّحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات السّابع في محافظة شمال قطاع غزة، رسالة ماجستير، تخصص المناهج وطرق التّدريس، كلية التّربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2012.

76.صبا حسين أحمد محمد الهادي، برنامج مقترح عن بعض الاقتراحات العلميّة لتنميّة المفاهيم العلميّة ومهاراتِ التّفكيرِ الابتكاري لدى أطفال الروضة.

77.عصام نجيب محمود عبد الحليم، التّفكير الإبداعيّ لدى طلبةِ كليّاتِ المجتمع الأردنيّ في الأدبِ والتّربيّة، أُطروحة دكتوراه، بيروت، لبنان 1996.

78.وليد بركاني، بناء السّؤالِ في كتبِ اللّغةِ العربيّةِ للتّعليمِ الثّانويّ، شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً: دراسة تحليليّة نقديّة، مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص اللّسانيات وتحليل الخطاب، قسم اللّغة العربيّة، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عنابة، الجزائر، 2009-2008.

المواقع الالكترونية:

79.aljazera.net

80.http://www.alriyadh.com/1657458

81.https://www.alukah.net،

82.https://www.echoroukonline.com./

83.Mawdoo3.Com

84.www.pinterest.com

85.al-akhbar.com

86.https://www.sasapost.com

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	نَموذجٌ يُبِّينُ التّفكيرَ الإبداعيَّ كعمليّةٍ مِن عمليّاتِ التّفكيرِ.	31
02	مهارات التفكير الإبداعي.	40
03	مراحلَ التّفكيرِ الإبداعيِّ في شكلٍ دائريًّ.	45
04	مخرجاتُ الجامعةِ مدخلاتُ لباقي القطاعاتِ.	64
05	خَطاطةٌ عامةٌ للتّواصلِ.	72
06	خَطاطةٌ عامةٌ للتواصلِ والتّفاعلِ التّعليميِّ.	74
07	نمط أحادي الاتجاه.	78
08	نمط ثنائي الاتجاه.	78
09	نمط متعدد الاتجاهات.	79
10	تفاعل المثلث الدّيداكتيكيّ.	81
11	ديناميكيّةُ العلاقةِ بينَ الأقطابِ: (المعلّمُ، والمتعلّمِ، والمعرفةِ).	83
12	يُعدِّدُ سماتِ مُعلمَ المستقبلِ النّاجحِ	85
13	التّناول البنويّ للتعلّم.	86
14	مخططٌ يُوضِحُ هندسةَ مهاراتِ المعلِّمِ في عمليّةِ التّدريس.	90
15	يُحدِّدُ أنواعَ الاختبارات التّحصيليّة وتقسيماتها.	95
16	التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة أولى ليسانس (2016-2017) حسب تصنيف 'جيلفورد' للاسئلة	117
17	التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة ثانية ليسانس (2017-2018) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).	118
18	التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة ثالثة ليسانس (2018-2019) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).	120
19	التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة اولى ماستر (2019-2020) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).	121

20	**التمثيل البياني لاختبارات مستوى سنة ثانية ماستر (2020–2021) حسب نوع الاسئلة (نموذج جيلفورد).**	123
21	**التمثيل البياني لاختبارات المسار الدراسي (2016–2021) حسب نوع الأسئلة (نموذج جيلفورد).**	124
22	**نسبةُ الاختباراتِ الكتابيّة المقترحةُ حسبَ تَصنيف 'جيلفورد'.**	126
23	**ذهن المتعلِّم أثناء الاختبار.**	127

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	تصنيف التقويم على أساس وقت إجرائه و أهدافه و مقتضيات الإنجاز.	93
02	يوضّح المستوياتِ السّتة الّتي جاءِ بها بلوم.	98
03	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	100
04	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	101
05	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	103
06	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	105
07	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	107
08	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	108
09	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	109
10	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ.	111
11	يَرصدُ حضورَ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيّ	112
12	توزيع عينة الاختبارات حسب أنواع الأسئلة (تصنيف جيلفورد).	114

الفهرس

الشّكر

الإهداء

المقدمة أ–و

المدخل 1-22

أولا: التّفكيرُ الإبداعيُّ عندَ الإنسانِ البُدائِيِّ 03

ثانيا: التّفكيرُ الإبداعيُّ في الحضاراتِ القديمةِ 05

ثالثا: التّفكيرُ الإبداعيّ فريضةٌ في الحضارة الإسلاميّة 16

الفصل الأول: 'التَّفكيرُ الإبداعيُّ' بسطٌ تاريخيٌّ لغويٌّ ومصطلحيّ 24-56

أولا: ' التّفكيرُ الإبداعيُّ' بسطٌ لغويٌّ ومصطلحيّ 24

1. 'التّفكيرُ' و'الإبداعُ' في معاجمِ اللّغةِ 24

2. 'التّفكيرُ الإبداعيُّ' في كُتبِ أهلِ الاصطلاحِ 27

ثانياً: التّفكيرِ الإبداعيّ بينَ المكوّناتِ الدّاخليّةِ والمؤثراتِ الخارجيّة 35

1. مهاراتُ التّفكيرِ الإبداعيِّ Skills of Creative Thinking 35

2. مَراحلُ التّفكيرِ الإبداعيِّ 41

الفصلُ الثّاني: دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ، الاختباراتِ الكتابيّةِ أُنموذجاً. 58-130

أولا: تَفعيلُ التّفكيرِ الإبداعيّ مطلبٌ في التّعليمِ الجامعيِّ للقرنِ الواحدِ والعشرين 62

1. رهاناتُ التّعليمِ الجامعيّ الحديث 62

2. التّعليمُ الجامعيّ العربيّ واقعٌ وتَحدّياتٌ 66

3. التّواصلُ والتّفاعلُ في التّعليمِ الجامعيّ 71

4. أَدوارُ أقطابِ التّعليمِ الجامعيِّ في ضوءِ نظريات التّعليم الحديثة 81

ثانيا: دورُ الأستاذِ الجامعيِّ في تفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ، الاختباراتُ الكتابيّةُ أُنموذجاً 89

1. الأستاذُ الجامعيّ ومهاراتُ تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعي 89

2. الاختباراتُ الكتابيّةُ في الجامعةِ بينَ تكريسِ الحفظِ، وبينَ إثارةِ التّفكيرِ 97

ثالثاً: الاختباراتُ الكتابيّةُ في قسم اللّغة العربيّة: دراسةٌ تحليليّة نقديّة 113
الخاتمة 132-134
قائمة المصادر و المراجع 136-143
قائمة الأشكال 145-146
قائمة الجداول 148
مكتبة البحث 150-151
الملاحق
الملخص

جامعة 8ماي1945قالمة .كلية الآداب واللغات.قسم اللغة والأدب العربي .الأستاذ: عبد الغاني خشه .السنة: الثانية ماستر لسانيات تطبيقية. المقياس: أخلاقيات المهنة.التاريخ: 2021/03/22. التوقيت: 14.30-16.00. الأفواج:1/2/3/4/5.الحجرات: 5/6/9/10/13.

اختبار السداسي الأول 2021/2020

السؤال: لماذا أخلاقيات المهنة ؟

بالتوفيق

جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب واللغات.

قسم اللغة والأدب العربي.

امتحان السداسي الأول في مقياس: المدارس النحوية.

السنة: الثالثة "لغة". يوم: السبت 26-01-2019 التوقيت: 10:30 ـــ 12:30

أولاً: أجب على سؤالين على الخيار.

1-اضبط الفوارق المنهجية لنَحْوَيْ الطبقة الأولى والطبقة الثانية من البصريين.

2-إلى أيّ مدىً يمكن عدّ تباين الموقع الاستراتيجي للبصرة والكوفة عاملاً في اختلاف هاتين المدينتين؟ وهل كان له أثر في اختلاف المدرستين؟

3-هل كان ظهور النحو البغدادي إيذانًا حقيقيًا بنهاية النحوين البصري والكوفي؟

4-إلى أيّ مدىً يمكن إثبات أو ردّ مقولة: إن النحو الكوفي بصري النشأة؟

ثانيا: أنسب هؤلاء الأعلام إلى مذاهبهم النحوية، مع تحديد نشاطهم العلمي.

يونس بن حبيب، أبو زيد الأنصاري، ابن مبرمان، المفضل الضبي، الزجاج، الزمخشري.

ثالثا: إليك الشواهد التالية:

1 - قال تعالى: " أَتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ **قِطْرًا**".

2 - وقال عزّ وجلّ:" والذَّاكِرِينَ **اللهَ** كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ".

3 - قال الرسول-صلى الله عليه وسلّم-:" الجَنَّةُ **تَحْتَ** أَقْدَامِ الأُمَّهَاتِ".

4 - قال شاعر: لَا تَنْهَ عَنْ خُلُقٍ **وَتَأْتِيَ** مِثْلَـــــــهُ عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيـــــــــــم.

*حدّد الموقع الإعرابي للكلمات التي تحتها سطر وعاملها النحوي على المذهبين البصري والكوفي، مع مراعاة الفوارق في الاصطلاح.

توفيقا ونجاحا أ. قريني.

االجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الاختبار الأول في مادة: نص أدبي حديث

السنة الثانية / نظام: ل م د/ الفصيلة (اللغوية: 1،2،3، 4) _(الأدبية :4) المدة: 02ساعة / جانفي 2018

السّؤال التطبيقي:

في ضوء ما درستَ، حاور النّص الشّعري الذي بين يديك محاوِلاً الوقوف على ملامح "التّجديد" أو ملامح " التّقليد" فيه :

"..أوراق الخريف..."

نَثر الخريفُ على الثّرى أوراقَهُ ... فتنـــاثرتْ كتنـــاثرِ العَبَـــرَاتِ

يَتْرُكْنَ أغصـــاناً أَلِفْنَ عِنـــاقها ... وَيقَعْنَ فـوْقَ الأرضِ مُضْطَرِبَاتِ

تَلهُو بِهِنَّ يَـدُ الهـــواءِ هُنَيْـهَةً ... وتعـــودُ تجمعُهُنَّ بعـدَ شَتَـاتِ

فكأنَّهُـنَّ وقـدْ خَفَقْنَ جـوانحي ... وَ حَفِـيفُهُنَّ.. كـأنَّهُ زَفَـــرَاتي....

زفرات مصدُورٍ تقـــاربَ يَومُـــهُ ... فحَيَـــاتُهُ معـــدودةُ السَّـاعَاتِ

وَجَـــمَ الطَّبِيبُ وَقَـدْ تَبَيَّنَ دَاؤُهُ ... وَمَضَى يَخَافُ تَسَاؤُلَ اللَّحظَـاتِ

فَتَنَـاثَرِي.. يَـا خَافِقَاتُ مَعَ الهَوَا ... فَحَيَـاتُكُنَّ قصيـــرةٌ كَحَيَـــاتِي

إنِّي رَمَيْتُ عَلى الطَّريـــق يَرَاعَـــتي ... وَتَلَّهَبَتْ فِـــي مُهْجَتِي نَفَثَـاتي

وَنَهَضْتُ أُنْشِدُ في الصَّباح قصائدي ... فإذَا الصَّباحُ يغوصُ في العَتَمَاتِ

وأَصَخْتُ للأَطْيَـــارِ أَسْمَعُ شَدْوَهَا ... فَإِذَا الطُّيُـــورُ سَـــكَتْنَ مُكْتَئِبَاتِ

وإذَا الطَّبِيـــعةُ وَجْهُـهَا مُتَجَـــهِّمٌ ... عَرِيتْ مِنَ الأزهـــارِ والبَسَمَاتِ

الشاعر: يوسف غصوب

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب و اللّغات
قسم اللّغة و الأدب العربي

الأربعاء 2018/01/17
المستوى: الثّانية
المدّة: 08:00 – 10:00

اختبار السّداسي الأوّل في: علم النّحو

السّؤال النّظري:

- حدّد معاني المصطلحات الآتية:

الإلغاء – التّعليق – الإعمال – ناقصة – نواسخ – مشبّهة بالفعل

- متى تعلّق أفعال القلوب المتصرّفة عن العمل؟
- متى تكون "كان" زائدة؟
- ما هو حكم الوصف إذا لم يخالف ما بعده تثنية و جمعا؟
- ما هو حكم الخبر المفرد إذا كان مشتقا؟
- متى يقع المبتدأ وصفا له مرفوع سادّ مسد الخبر؟

السّؤال التّطبيقي:

تناول بالإعراب الكلمات المسطرة، وبيّن محلّ إعراب الجمل الواقعة بين قوسين في ما يأتي:

قال تعالى: " وَاتَّخَذَ اللّهُ إِبْرَاهِيمَ خَلِيلاً" [النساء: 125]

و قال تعالى:" قُلْ أَفَأُنَبِّئُكُمْ بِشَرٍّ مِنْ ذَلِكُمُ النَّارُ" [الحج: 72]

قال الشّاعر:

مَا كَانَ أَحْسَنَ أَيَّامَ السُّرُورِ وَمَا
أَقَلَّهَا بَيْنَنَا وَ الدَّهْرُ ذُو غِيَرِ

و قال آخر:

وجدود (ألمح الدّهر على ذكرهم) يطوي جناحيه جلالا

وقال آخر:

وكلّ امرئ (يولي الجميل) محبّب وكلّ مكان ينبت العزّ طيّب

جامعة 8 ماي 1945 قالمة كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

الامتحان المتوسط المدى الأول المقياس: **مناهج النقد الأدبي** السنة الثانية (ل م د)

التاريخ:2018/01/14 التوقيت: 10:00/08:00

السؤال النظري: جميع الأفواج (الفصيلتين اللغوية والأدبية).

يقول (**فولفغانغ إيزر**) في كتابه (**عملية القراءة**) الصفحة (48): « **إنّ التّفاعل بين بنية النصّ ومتلقّيه، إنّما يتمّ عند فعل القراءة، وهذا التّفاعل جوهري في كلّ عملٍ أدبيٍّ**».

* **المطلوب**: **حلّل هذا القول وناقشه، مبرزا: مفهوم نظرية القراءة، ودور المتلقّي فيها. مستحضرا أراء المناهج السّابقة.**

السؤال التطبيقي: خاص بالأفواج: (1، 2، 3، 4 لغة)، (2، 3 أدب).

يقول **محمود درويش** في قصيدته "**أنا يوسف يا أبي**" من ديوان "**ورد أقل**":

أنا يوسف يا أبي، يا أبي إخوتي لا يحبّونني،

لا يريدونني بينهم يا أبي

يعتدون عليَّ، ويرمونني بالحصى والكلام

يريدونني أن أموت لكي يمدحوني

وهُمْ أوصدُوا باب بيتِك دُوني، وهمْ

طردوني من الحقل، همْ سمّمُوا عِنبي يا أبي

وهمْ حطّموا لُعبي يا أبي

حين مرّ النّسيم ولاَعبَ شعري، غاروا وثاروا عليَّ وثاروا عليك

فماذا صنعتُ لهم يا أبي

الفراشات حطّتْ على كتفي، ومالتْ عليّ السّنابل

والطّير حطّت على راحتي، فماذا فعلت أنا يا أبي

ولماذا أنا؟ أنتَ سمّيتَني يوسفًا، وهم أوقعوني في الجبّ،واتّهموا الذّئبَ

والذّئبُ أرحم من إخوتي...

أبتِ!

هل جنيتُ على أحدٍ عندما قلتُ إنّي: رأيتُ أَحَدَ عشر كوكبًا، والشّمس والقمر،

رأيتُهم لي ساجدين؟؟

***المطلوب**: **اقرأ وتذوّق القصيدة، وادرسها وفق المستويين الإيقاعي والتركيبي من المنهج البنوي؟**

بالتوفيق، أساتذة المقياس: د. بعداش/ د. بودروعة/أ. شاوي

جامعة: 08 ماي 1945

كلية: الآداب واللغات.

قسم: اللغة والأدب العربي.

امتحان السداسي الأول في مقياس: المدارس النحوية.

السنة: الثالثة "لغة". يوم: الاثنين15-01-2018 التوقيت:10:30 ـــ 12:30

أجب بدقة وإيجاز عمّا يأتي:

أولا: ما الفرق بين: 1- عمل اللّغوي وعمل النّحوي 2- منهج أبي عمرو بن العلاء ومنهج عيسى بن عمر الثقفي في النحو 3- الخلاف المذهبي وخلاف الأفراد 4- السّمة المميّزة لكل من المدرسة البصرية والمدرسة الكوفية والمدرسة البغدادية ؟.

ثانيا: أجب على أحد السؤالين:

1- هل يمكن التسليم بصحة هاته المقولة:" اختلاف الأحكام بين المدرستين البصرية والكوفية أدّى إلى اختلاف المنهج، ممّا أدّى إلى اختلاف المادة اللغوية"؟ أثبت ذلك.

2- ما رأيك في قول بعضهم:"النحو الكوفي منقطع الصلة عن النحو البصري" ؟ علّل ما جاء هناك .

ثالثا: أنسب الأعمال والأحداث إلى أصحابها: نقط الإعجام، أوّل من ارتحل إلى البادية، المناظرة الزنبورية، احتدام الخلاف والتمهيد لظهور مدرسة نحوية جديدة، موجّه الكسائي للارتحال إلى البادية

رابعا: إليك الشواهد التالية:

قال شاعر: إِصْبِرْ عَلَى مَضَضِ الحُسُودِ فَإِنَّ صَبْرَكَ قَاتِلُهْ فَالنَّارُ تَأْكُلُ بَعْضَهَا إِنْ لَمْ تَجِدْ مَا تَأْكُلُهْ.

وقال آخر: لَا تَنْهَ عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِيَ مِثْلَهُ عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيمُ.

1- سمّ ما تحته خط على المذهبين.

2- أعرب ما تحته خطان على المذهبين كذلك.

توفيقا ونجاحا أ. قريني.

جامعة 8 ماي 1945
كلية الآداب، واللغات
قسم: اللغة، والأدب العربي

بتاريخ: 17/01/24

السنة الثالثة: (لغة)

امتحان السداسي الأول في مقياس:
المدارس النحوية
الأفواج: 01، 02، 03

الأسئلة: أجب بدقة، وإيجاز عما يأتي:

أولاً: هل ظهور الخلاف النحوي، متعلقٌ بالمرجعية، أم دوافع شخصية وضح، ومثل إن احتجت إلى ذلك.

ثانياً: وَفِّقْ بين هذين الرأيين المتناقضين:

أ- كانت أولية النحو الكوفي بصرية.

ب- خصائص المذهب الكوفي تختلف إلى حدٍّ كبير عن خصائص المذهب البصري

ثالثاً: أنسب هؤلاء الأعلام إلى مذاهبهم النحوية، مع ذكر أهم عمل اشتهر به واحد منهم: ابن كيسان، الأخفش الأوسط، الكسائي، الجرمي، المبرد، ثعلب، يونس بن حبيب، عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي.

رابعاً: إليك الشواهد التالية:

1- قال تعالى: ﴿ومن يتق الله يجعل له مخرجا﴾ ﴿الطلاق - 2-

2- وقال عز وجل: ﴿فلا تقل لهما أف، ولا تنهرهما، وقل لهما قولا كريما﴾ ﴿الإسراء - 23-

3- قال شاعر:

لا خير في الدنيا إذا لم يكن بها ... صديق صدوق صادق الوعد منصفا

4- وقال آخر:

النفس تبكي على الدنيا وقد علمت ... أن السعادة فيها ترك ما فيها

أ: عبّر عن الكلمات التي تحتها سطر بالمصطلحين البصري، والكوفي.

ب: حدّد العامل النحوي في الكلمات التي تحتها سطران عند المذهبين.

توفيقا، ونجاحا

أ. [illegible]

جامعة 8 ماي 1945 – قالمة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

اختبار السداسي الأول في مقياس : المعجمية

السنة الثالثة دراسات لغوية التوقيت: 10:30- 12:30

السؤال النظري:

اقتضى بناء المعجم العربي زمنا فسيحا وتضافر جهود أجيال من الرُّواة والعلماء والمحققين حتى استوى واكتمل على شكله الراهن.

1- حدد مفهوم المصطلحات التالية مع كتابة مقابلها باللغة الأجنبية:
المعجم ، علم المعاجم ، علم صناعة المعاجم .

2- ظهر التأليف المعجمي عند العرب في ظروف معينة ولعدة أسباب،
كيف تشكلت النواة الأولى لنشأة المعجم العربي؟ وضح ذلك.

3- تَحَدَّث عن أهم المدارس المعجمية العربية التراثية ومَثِّل لها بأشهر روادها ومعاجمهم.

السؤال التطبيقي: جميع الأفواج 1،2،3،4

1-أجب بـ: (صحيح) أو (خطأ) ، مع التعليل في كلتا الحالتين:
1- تُعد مدرسة الترتيب الألفبائي أول مدرسة معجمية عربية خ
2- يعد الترتيب الأبجدي ترتيبا عربيا خالصا خ
3- قسَّم الخليل معجمه إلى كُتُب وأبواب ص
4- اكتفى الخليل في حصر مواد معجمه بأخذها من أفواه رواة اللغة خ

2- صنف في جدول الكلمات التالية حسب نظام الخليل في معجمه "العين":
استغفر ، موازين ، تدحرج ، عدَّاد .

بالـتـوفيـق

بسم الله الرحمن الرحيم
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

المستوى: السنة الثالثة (لغة) الأفواج:1،2،3،4

اختبار السداسي الأول في مقياس

" منهجية البحث اللغوي"(نظري)

الموضوع:

قيل:" إن الباحث الأكاديمي يمر –خلال إنجاز بحثه- بمرحلة أطلق عليها مرحلة اللاقيد و اللاشرط إلا قيد الأمانة العلمية، وشرط استلهام شيء موجود أمامه"

اشرح ذلك مبرزا ما يأتي:

أ-كيف يتم اختيار إشكالية موضوع مذكرة؟

ب-كيفية التمكن من وضع خطة محكمة لموضوع مذكرة؟

ج- كيفية التعامل مع الاقتباسات المختلفة؟

د- ما ثمرة التوثيق الجيد في رأيك؟

بالتوفيق

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللّغات
السنة الثّالثة/ لغة

قسم اللّغة والأدب العربي
الفوج: 04.

اختبار السداسي الأول في مقياس ترجمة المصطلح.

السّؤال الأول: (03 نقاط)

- تحدث عن أهمية التّرجمة في تطوير الآداب والعلوم بإيجاز.

السّؤال الثّاني: حدّد نوع التّرجمة في كل مثال مع التّعليل.**(05 نقاط)**

1_ donner sa voix (انتخب). الـــتـــصـــويـــت

2_ un homme est bon s ' il rend les autres meilleurs (سيّد القوم خادمهم). تكافؤ ديناميكي

3_ Guitar (قيتار). دخيـــل

4_ ce n ' est pas tous les jours fête (يوم لك ويوم عليك).

5_ il a du pain sur la table (لديه خبز على الطاولة). ترجمة حرفية

السّؤال الثّالث: قم بترجمة النّص. **(12 نقطة)**

La linguistique est une science qui a pour objet l' étude des phénomènes linguistique en général ; c' est une science des langues.

Les domaines traditionnels de la linguistique, aussi appelés domaines « interne» de la linguistique :

• Sémantique : « étude du langage considéré du point de vue du sens. »
• Phonétique : « étude de la substance des unités vocales utilisées dans les langues humaine. »
• Phonologie : « Science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique ».

• Morphologie : « Étude des formes des mots. »

• Syntaxe : « Étude des règles qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases, dans une langue»

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات
المستوى: السنة الثالثة
تاريخ الاختبار: 2019/01/30

قسم اللغة والأدب العربي
التخصص: لسانيات عامة
التوقيت: 10.30سا – 12.30سا

اختبار في مقياس المصطلحية

اجب عن الأسئلة الآتية بدقة وإيجاز:

1- فرّق بين هذه المفاهيم: (الكلمة، والمصطلح)، (علم المصطلح والمصطلحية)، (المصطلح المعرّب، والمترجم، والدخيل).

2- بذل علماء الحديث جهودا في صناعة المصطلح حتّى عُرف هذا العلمُ الشّريفُ بـ" علم المصطلح". ابسط القول في هذه الفكرة.

3- سطّر كلّ مجمع لغويّ عربي أهدافا يسعى إلى تحقيقها، والمتأمل فيها يجدها تشترك في كثير من هذه الأهداف. حدّد الأهداف المشتركة التي نصّت عليها كلّ المجامع.

4- بمَ تفسّر قلّة النّحت في اللغة الاصطلاحية؟ مثّل لكل نوع منه.

بالتوفيق والسّداد

د/ عبد الرحمن جودي

جامعة قالمة/كلية الآداب/ قسم اللغة والأدب العربي /2018/2017

السنة الثانية / **الفوج : 4لغـــة**

اختبار السداسي الثاني في النقد المعاصر

السؤال التطبيقي

يقول الدكتور عبد الحميد بورايو: " لقد ظل رشيد بن مالك شديد الوفاء للمدرسة الفرنسية في السيميائيات ولم يحد عنها قيد أنملة، ولم يهتم بأي منهج آخر .هذا خياره وله الحق في ذلك.ولم يلتفت إلى المدرسة الأمريكية... ".

اشرح هذا القول مبرزا الرؤية المنهجية عند رشيد بن مالك.

بالتوفيق / أ : عفيف

جامعة 8ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

السنة الثانية: جميع الأفواج

الدراسات الأدبية واللغوية

الامتحان السّداسي في نظرية الأدب

السّؤال:

"...وفي القرن الثامن عشرَ نجد نزعة فلسفية واضحة تمتد لا لتجرف الأدب في تيارها، بل تتعدى ذلك إلى البحوث الذوقية الجمالية الصرف. ومنذ أواخر هذا القرن، وفي القرن التاسع عشر، تظهر "الرومانتيكية" وتنتشر، وكان بعض النقاد يصفها بأنها "مرض العصر" وهو مرض لم يتأثر به الأدب وحده، بل كان طابعًا عامًّا للعصر كله.

وعلى الإجمال, من الممكن الكلام عن الأدب الكلاسيكي بوصفه أدب العقل، والصنعة الماهرة، وجمال الشكل، واتباع الأصول الفنية القديمة للأدب، وعن الأدب الرومانتيكي بوصفه أدب العاطفة والخيال والتحرر الوجداني، والفرار من الواقع، والتخلص من ربقة الأصول الفنية التقليدية للأدب، والأدب الرومانتيكي يمثل "روح" الثورة، والتمرد، والانطلاق, والحرية.

وقد استمرت الرومانتيكية تحتل الميدان حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر، ففي الربع الثالث من هذا القرن ينشط اتجاه آخر هو الاتجاه "الواقعي". وكما كانت الرومانتيكية رد فعل الكلاسيكية، فكذلك كانت "الواقعية" رد فعل الرومانتيكية.

والواقعية هي تصوير الحياة على ما هي عليه, ولكن ليس هذا هو التحديد الدقيق للواقعية من حيث هي مذهب أدبي؛ لأن الواقعية في الحقيقة تؤكد بعامة جانبًا خاصًّا من الحياة، هو أقل الجوانب تمدحًا بالنبل الإنساني. وقد فصل "جورج مارلييه" في بحث ألقاه في المؤتمر الدولي لتاريخ الفن الذي عقد في بروكسل سنة 1930 بين الواقعية التي تفهم من حيث هي معاناة حرفية للواقع، والواقعية كما تفهم من حيث هي تصوير لمناظر من الحياة المنحطة".**عز الدين إسماعيل: الأدب و فنونه،ص:30.**

*المطلوب:

- اقرأ النص جيدا، ثم تلمّس ظلال أهم النظريات الأدبية المؤثّرة في الأدب الأوروبي حسب الكاتب.

والله الموفق

أساتذة المقياس.

بكداش

شاوي

قسم اللغة والأدب العربي

امتحان السداسي الثاني / السنة الثانية لغة / الأفواج 01-02-03-04

مقياس: مستويات التحليل اللساني / تاريخ الامتحان 17-05-2018

الأسئلة:

* حدّد بدقة مفهوم المصطلحات الآتية:

(الحرف - الصّوت - الخطّ - تجنيس التصريف - تجنيس التحريف - Morphologie-phonème - phonologie)

* ما الفرق بين:

علم صناعة المعاجم وفن صناعة المعاجم.

* وضّح بدقة (في شكل عناصر) كيفية دراسة مدوّنة ما دراسة صوتية مع التمثيل.

بالتوفيق.

الأستاذة: بوشحدان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الاختبار الأول في مادة النّص المعاصر

السنة الثانية/ نظام ل م د/ الفصيلة اللغوية / الأفواج:01،02،04 ، / المدة :.02ساعة/ ماي 2018

السّؤال التطبيقي: " يغامر الشّاعر المعاصر أحيانا فيطوّع شخصيّة تراثيّة أو حدثا تاريخيا داخل نصه تطويعاً (حادًا)، لكي يتناسب مع موقف أو حدث راهن أراد التّعبير عنه..."

– حاور هذا النّص الشعري في **ضوء المعطى السّابق**، محاولا الوقوف على مكامن شعريّته.

(...خـــارجيٌّ قبل الأوان...)

لـ: ممدوح عدوان

" : أنا من جند (**عليْ**)
فارسٌ لم يرهب الموت ولم يحفل بمغنمْ
معه في أُحُدٍ قاتلتُ وحدي
وبكفيَّ رددتُ السّيف عن صدر النبيْ
وشهرتُ السّيف لما ..عضني الجوع وآلمْ
باحثا عن (جنة الله) على الأرض بأبواب (عليْ)
مرة كنتُ بوسط المعمَعَهْ
حينما نادى **عليٌّ**: كل باب تتوخاه إلى الجنة
قد يودي إلى نار جهنمْ
إن سرَّ الدين باقٍ.... فتعلَمْ
كيف تبقى عنده (حيا)... لتسلمْ
فإذا الحلم الذي جاهدت حتى أصنعَهْ
بين كفي تحطَّمْ
وخيول الروم تغزوني بداري ...
و(علي) قابع في الصومعَهْ
وإذا فتياننا حول المجالس ..
تركوا السيفَ.. إلى التسبيح والذكر الحكيم

و(**عليٌّ**) أغلق الجنة باباً إثر باب وتعممْ
وأنا ما عدت أفهمْ
فيمَ أهرقنا دمانا ...ووقفنا في الطريقْ...!؟
وتركنا نسوة الحي على الدرب رقيقْ...؟
حينها صحتُ بهمْ:
"لا تبدِلوا بالحربِ.. أخبار الحروبِ"
قيل لي: "إن لم تجد ماءً تيممْ"
قلتُ: "مولاي تطلَّع نحوهم"... لم يتكلمْ
قلتُ: (أمَا قلت لنا: إن الجهادَ..)
قطع الحاجب بالسيف النداءْ
و(**عليٌّ**) صامت لا يتكلمْ...
حمل الحاجب صوتي في إناءْ
و(**عليٌّ**) صامت لا يتكلمْ
ولذا أعطيتُ سيفي **لابن ملجمْ**....

عبد الرحمن ابن ملجم: أحد زعماء فرقة الخوارج وفارس من فرسانهم وهو الذي قتل الإمام علي (كرم الله وجهه) حين طعنه على رقبته بالسيف غيلة وغدرا..

أستاذ المادة: عبد الحليم مخالفة

جامعة 8ماي195 قالمة — السنة الثالثة "لغة": جميع الأفواج

كلية الآداب واللغات — التاريخ: 29- 01-2019

قسم اللغة والادب العربي — التوقيت: 10:30-12:30

امتحان السداسي الأول في مقياس " اللّسانيات العربيّة"

- أجب بصحيح أو خطأ مع التعليل:

1-**الاتّجاه الحديث** هو الاتّجاه الّذي عُنِيَ أصحابه بدراسة اللّغة دراسة تراثيّة، بعدّ الماضي هويّة الأمة الواجب الحفاظ عليها. خ

2- تحدّد **نشأة اللّسانيات العربيّة** بصدور أوّل كتاب تبنى المناهج اللّسانية الغربيّة، وهو كتاب "**علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ**" لمحمود السعران. خ

3- صنّف "**مصطفى غلفان**" الكتابة اللّسانية العربيّة الحديثة بناء على **ثلاثة معايير**. ص

4- تعنى الكتابة "**اللّسانية التّمهيدية**" بدراسة ظواهر اللّغة العربية وفق **منهج حداثي**. خ

5- تنوّعت **مصادر** البحث الصّوتي عند العرب. ص

6- ارتبط "**الدّرس الصّوتي**" عند "**الخليل بن أحمد الفراهيدي**" بالدرس **المعجمي**. ص

7- الحرف "**المجهور**" عند "سيبويه" هو" **الذي يمنع الصوت أن يجري فيه**". ص

8- ترتبط لفظة "**حرف**" عند "**ابن جني**" بخمسة **مفاهيم**.

9- يعدّ "**ابن جني**" أوّل لغوي يعطينا تعريفا للصوت، وهو جزء من اهتمامه **بالكتابة وأولويتها في التحليل اللّغوي**. خ

10- إنّ الفرق بين الاتجاهين: **الحديث والقديم** إلى "**الصرف**"، أنّ **الثاني** كان يتناوله ضمن القواعد النّحوية ولم يكن يتناوله تناولا **مستقلا** بذاته، فغلبت عليه **النزعة المعيارية**، بخلاف **الأوّل** الذي كانت نظرته **علميّة موضوعيّة**. ص

وفقكم الله

أستاذة المقياس: حدّة روابحية

جامعة 8ماي 1945 قالمـــة
كليـــــة الآداب و اللغـــــات

قسم اللغة و الأدب الـــــعربي

الاختبار السداسي الثاني في مادة :قضايا اللسانيات التطبيقية — تاريـــــخ الاختبار : 2020/01/28

السنة الأولى ماستر ، تخصص لسانيات تطبيقية — كل الأفواج.

السؤال: أستاذ المادة :ع/عمياز

أوردَ العلامة الجزائري الراحل عبد الرحمان الحاج صالح في مقال له بعنوان "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير " ما نصه (إن لغة المشافهة هي عند جميع الأمم أسرع تحولا وتطورا عبر الزمان؛إذ ألسنة الناس هي أكثر عرضة للخطإ بخلاف لغة التحريرفإنها أميل إلى المحافظة على النمط اللغوي الذي تعود الناس عليه وورثوه عن أسلافهم .وهذا ما يفسر أن جميع لغات الدنيا إذا ما تبنى أصحابها نظاما من الكتابة وصاروا يحررون بها انشقت مع مرور الزمان إلى شقين اثنين : التعبير الشفاهي العفوي المتعرض للتحول السريع لا من حيث مدلولات الألفاظ فقط ، بل أيضا من حيث البنية والنظام الصوتي والنحوي الصرفي ،والتعبير الكتابي الذي هو بطيئ التحول) .

المطلوب : حلل القول وناقشه من خلال تتبعك لمسار تطور الدرس اللغوي مبينا الوضع الذي هي عليه اللغة العربية في شقيها الشفهي والكتابي، وكذا المواصفات التي تميزت بها عربية التحرير من عربية المشافهة.

مع ضرورة تحري سلامة اللغة، وضبط المنهج.

وفقكم الله

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الاختبار الأول في مادة النّص المعاصر

السنة الثانية/ نظام ل م د/ الفصيلة (أدبية+اللغوية) / كل الأفواج / المدة:02 ساعة/ماي 2018

السّؤال النّظري:

" قد يكشف زخم حضور التّراث الأسطوريّ داخل النّص الشّعري العربي المعاصر عن عمق ثقافة المبدع واتّساعها، ولكنّ الرّهان على توظيف الأساطير لخلق شعريّة النّص المعاصر، يظلّ مهمّة إبداعيّة أعقد بكثير من مجرّد استحضار أسماء أسطوريّة داخل نص شعري..."

حاول أن تشرح ــ بدقّة وإيجاز ــهذا القول، موضّحا أهمّ الشّروط **(التي ترى)** أنها كفيلة بأن تجعل توظيف الشّاعر العربي المعاصر للأسطورة في نصه توظيفا ناجحاً. **(أستاذ المادة : عبد الحليم مخالفة)**

جامعة 8 ماي 1945 قالمة كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي	اختبار في مقياس صناعة المعاجم	المستوى: 2 ماستر / لسانيات تطبيقية المدة: 1.30 سا 2021/03/29

يقول "هاي وود" (***Heywood***) كبير أساتذة الدراسات العربية في جامعة "درهام" الانكليزية:" إن العرب في مجال المعجم يحتلون مكان المركز، سواء في الزمان أو المكان، بالنسبة للعالم القديم أو الحديث، وبالنسبة للشرق أو الغرب".

أكد أحقية هذه الشهادة بتتبع مظاهر تطور الصناعة المعجمية العربية في مستوى الجمع والوضع، مع التمثيل.

الاثنين 2017/01/16

السنة الأولى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 45 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

اختبار السداسي الأول
في مقياس الصرف

السؤال النظري: أ- يبحث علم الصرف في المفردات العربية من حيث كيفية صياغتها لإفادة المعاني، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة وإعلال ونحوهما

المطلوب: وضح ذلك

ب- نص ابن جني على أن الفعل يختلف عن الاسم من حيث عدد أصوله. اذكر ذلك مع الشرح.

السؤال التطبيقي: أ- يجمع علماء الصرف على أن أنواع الفعل (صحيحه ومعتله) ثمانية أنواع. اذكرها مع التمثيل لكل نوع.

ب- قال تعالى: "أَوْفُوا الْكَيْلَ وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُخْسِرِينَ وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ" سورة الشعراء الآيات 181، 182، 183

ب- "قَالُوا رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا اثْنَتَيْنِ فَاعْتَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِنْ سَبِيلٍ" سورة غافر، الآية: 10

المطلوب: ادرس الأفعال الواردة في الآيات السابقة من حيث الصحة والاعتلال والتجرد والزيادة

ملحوظة: السؤال التطبيقي خاص بالأفواج: 1، 2، 3، 4، 5، 6.

بالتوفيق

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
امتحان السداسي الثاني في مقياس: فقه اللغة
السنة الثانية ل م د (فصلة كاملة)
تاريخ الامتحان: 27/05/2017
التوقيت: 13.30 - 15.30

أجب بدقة عن الأسئلة الآتية:

س1: يرى كثير من الدارسين أن المصطلحين: فقه اللغة وعلم اللغة غير مترادفين، وضح ذلك؟

س2: هل كان موقف ابن جني من نشأة اللغة هو موقف ابن فارس بين ذلك بأدلة مقنعة؟

س3: ماذا يقصد أبو علي الفارسي حين عقب على أبو خالويه بقوله: "وكان النسخ لا يفرق بين الاسم والصفة"؟

الأسئلة التطبيقية موجهة للفوجين: (03 - 07)

- س1- أرجع هذه المنحوتات إلى أصولها:
الطليقة - الجعدة - الحيلة - الدمعزة.

س2- أنظر إلى الألفاظ الآتية بعين العسكري وسجل ملاحظاتك:
- "قعد، جلس - شرعة، منهاج
مدح، أثنى!
- س3: الوائدة، الكعبة، القلم - الكأس
حدد دلالة هذه الألفاظ أو طلاقا من رأي الثعالبي؟

"اللهم أعل العقد وأت بالمدد"

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الامتحان السداسي الأول في علوم القرآن

السنة الأولى

أجب عن الأسئلة التالية:

1- لماذا أعيدت كتابة المصحف الشريف بعد أن جمع وكتب في عهد الصديق؟
2- اشرح كيف حفظ القرآن الكريم من التحريف والتغيير في حين لم يتحقق ذلك مع الكتب السماوية الأخرى .
3- أجب بصحيح أو خطأ مع التعليل:

1- يعمل المفسرون بالرأي على الاجتهاد للوصول إلى مختلف الروايات الممكنة بما فيها الروايات التي تستند إلى المصادر اليهودية أو النصرانية.
2- يعد ابن عباس و ابن مسعود من أكثر الصحابة ممارسة للتفسير المعروف بالتفسير الاجتهادي .
3- تتميز السور المكية بطول مقاطعها، وبأسلوبها في التهديد والترهيب والوعيد.
4- يجوز نسخ القرآن بالسنة مطلقا وفي كل المذاهب.
5- السور التي تحتوي على حروف التهجي في فواتيحها هي سور مدنية.
6- التفسير بالمأثور يقيس الأحكام ويقارنها خاصة إذا تعلق الأمر بالقضايا الجديدة التي لم تظهر في عهد الرسول الكريم (ص) .

جامعة 08 ماي 45 1 - قالمة -

كلية الآداب واللغات .

قسم اللغة العربية وآدابها .

التاريخ : 16 - ك - 2017 التوقيت : 13:30 - 15:30

اختبار السداسي الثاني في مقياس :

مصادر اللغة والأدب .

السؤال النظري : (جميع الأفواج)

في مقال موجز تحدث عن أهم القضايا التي عالجها ابن رشيق القيرواني في كتابه : العمدة في محاسن الشعر وآدابه .

السؤال التطبيقي : (خاص بالأفواج : 01 ، 02 ، 04 ، ك 05)

رتّب الكلمات الآتية ترتيبا صوتيا [وفق معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي] ، ثم بيّن كيفية البحث عنها :

سماء ، ميقات ، خطاب ، هدى ، وقى ، مدّ ، أعطى ، استجل

8 7 6 5 4 3 2 1

حظّا موفّقا

جامعة 08 ماي 1945.
كلية: الآداب واللّغات.
قسم: اللّغة والأدب العربي.
السنة الثانية "لغة" امتحان السداسي الأول في مقياس: أصول النحو.
يوم: الأحد 21-01-2018. التوقيت: 08:00-10:00

- السؤال النظري: (8ن)

ذكر أبو البركات الأنباري في لمع الأدلة (أن أصول النحو: هي أدلة النحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله كما أنّ أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملة وتفصيلا).

المطلوب: فصل القول في العلاقة الجامعة بين أصول النحو وأصول الفقه من حيث الأسس المعرفية والمنهجية مع التمثيل والتحليل.

- السؤال التطبيقي: (10ن)

1- حدد المعايير الزمنيّة والمكانية للفصاحة عند الأصوليين. (4ن)

2- عرف ما يأتي: (3ن)

- السماع.
- المنقول إليه.
- المقيس عليه.

3- وضح بالأمثلة ضربان من السماع (3ن).

بالتوفيق.

يوم السبت 20 جانفي 2018

الاختبار الأول في مادة:
الأدب المقارن
السنة: الثانية

السؤال:
بيّن أنّ لكلّ حقلٍ معرفي مجالاته وحدوده الأدبية فإنّ الأدب المقارن لكونه أحد فروع المعرفة، له هو الآخر مجالات يتناولها بالدراسة والمتابعة.
تحدث عن هذه المجالات مبرزًا دور الأدب المقارن في تنميتها.

السؤال التطبيقي (ع ح-3)
توجب على كلّ دارسٍ متصدٍّ للدرس المقارن، أن يتزود بجملة من الأدوات التي بواسطتها يمكن أن يقترب من النص الأدبي المراد مقارنته بغيره.
عدّد هذه الأدوات.

2018/05/23

جامعة 8 ماي 1945
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

السنة الثانية ليسانس
الفصلان (3 / 4)

امتحان السداسي الثاني
في مقياس : اللسانيات التطبيقية

الأسئلة : (المحاضرة)

1/ - بيّن - في نقاط - أهم المبادئ التي تأسّس عليها النظريتان : السلوكية و المعرفية في تعليم اللغات .

2 - حدّد مأخذ كل منهما .

3 - كيف تتمظهر هاتان النظريتان في الواقع التعليمي .

التطبيق : الأفواج : 1 أدب / 2 لغة /

- قارن بين المنهجين : التقليدي و التواصلي في تعليم اللغات .

موفقون

أ/ عايدة

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

السنة الثالثة لغة الأفواج: (3، 4).

المقياس: أدب جزائري أ. وردة ملاسي

السؤال 1:

إن الرقي إلى مستوى الفن والإبداع يكون بالانطلاق من التعبير مع الوفاء للتراث الأصيل.

المطلوب:

اشرح القول مبرزاً أهم الروافد (المصادر) التي استقى منها الأديب الجزائري مادته الأدبية لنسج نصه الحداثي مع التمثيل.

السؤال 2:

- يقول الشاعر أبو اليقظان:

هيّا بنا يا عندليب لنسعدَه ** صوتُ الحروبة من ربى الصحراء

و لنغالي نزفّ للجزائر ذكرها ** ولواءها ورسالة الشعراء.

- يقول الشاعر أبو القاسم خمار

لحسنك أسلمت قلبي
وروحي
فإن شئت أسلمت روحي إليك.
وكوني جميعًا يوجبي قربك
سأرمي بنفسي لتحرق فيك.

- يقول الشاعر الأمير عبد القادر:

أودّ بأن أرى ظبي الصحاري ** وأرقب طيفه والليل سار

بنيه بدله، ويصول عمدًا ** عني بالجهال، فلا يداري.

جامعة 08 ماي 1945م
كلية الآداب واللغات.
قسم اللغة والأدب العربي.

السنة الثالثة لغة.
جميع الأفواج.

امتحان السداسي الأول في مقياس: نظرية النظم.

- يقول إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو:

" لقد آن لفكر عبد القاهر أن يحيا، وأن يكون هو سبيل البحث النحوي؛ فإن من العقوق ما أفاق لحظه من التفكير والتحرر، وإن الحس اللغوي أخذ ينتعش، ويتذوق الأساليب، ويزنها بقدرتها على رسم المعاني والتأثر بها من بعد ما عاف الصناعات اللفظية، وسئم زخارفها ".

السؤال:
حلّل القول تحليلا موجزا، ودقيقا.

موفقون.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات **الاثنين 2018/05/21**

قسم اللغة والأدب العربي **السّنة الثانية**

اختبار السداسي الثاني

في مقياس الصرف

السؤال النظري:

1- تجمع بعض الأسماء في اللّغة العربيّة بإضافة واو ونون أو ياء ونون في آخرها بحسب حالتها الإعرابية.

سم هذا النّوع من الجمع مبيّنا: (04)

- ✓ حكمه.
- ✓ أبرز شروطه.

2- ما هي شروط صياغة اسمي المرّة والهيئة ؟ وما الفرق بين وزنيهما عند صوغهما من الفعل الثلاثي ؟ (04)

3- الأصل في مصادر الأفعال الثلاثيّة السماع.

علّق على هذه القاعدة موردا الاستثناءات التي ترد عليها مع التّعليل. (04)

السؤال التطبيقي:

1 ▪ ما أصل همزة الممدود في الأسماء الآتية:

اجتراء – حسناء – بكاء – رجاء. (01)

2 ▪ صغّر الأسماء الآتية:

كميت – شعيب – مهيمن – جسيم – أفراس – موسر. (1.5)

3 ▪ هات اسم الهيئة من الأفعال الآتية، وعيّن ما لايصّح أن تأتي منه واذكر السّبب:

انتبه – استعاد – مشى – وقف. (01)

4 ▪ هات اسم المرّة من الأفعال الآتية:

أفاق – استحسن – دعا – غضب. (01)

5 ▪ هات المصادر الميمية للأفعال الآتية واضبطها بالشّكل، واذكر السّبب:

وعد – ركب – انطلق – اقتحم. (01)

6 ▪ ما الوظيفة النّحوية للاسم المنسوب؟ (01)

7 ▪ علّل لما تقول:

عدم جمع "جريح" جمع مذكر سالما. (1.5)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الاختبار الأول في مادة النّص المعاصر

السنة الثانية/ نظام ل م د/ الفصيلة (أدبية+اللغوية) / كل الأفواج / المدة:02 ساعة/ماي **2018**

السّؤال النّظري:

" قد يكشف زخم حضور التّراث الأسطوريّ داخل النّص الشّعري العربي المعاصر عن عمق ثقافة المبدع واتّساعها، ولكنّ الرّهان على توظيف الأساطير لخلق شعريّة النّص المعاصر، يظلّ مهمّة إبداعيّة أعقد بكثير من مجرّد استحضار أسماء أسطوريّة داخل نص شعري..."

حاول أن تشرح ــ بدقّة وإيجاز ــ هذا القول، موضّحا أهمّ الشّروط **(التي ترى)** أنها كفيلة بأن تجعل توظيف الشّاعر العربي المعاصر للأسطورة في نصه توظيفا ناجحاً. **(أستاذ المادة : عبد الحليم مخالفة)**

جامعة 8 ماي 1945 . قالمة

كلية الآداب واللغات ---------- قسم اللغة والأدب العربي

السنة: الثانية – لغة – ---------- مقياس: فلسفة اللغة ------ الفوج: 04

اختبار السداسي الثاني

اجب على أحد السؤالين (على الخيار)

– السؤال الأول (10 ن) :

– فلسفة اللغة مصطلح يربط بين الفلسفة واللغة تبلور في القرن العشرين؛ إلا أن هناك من يرى أن جذوره تعود إلى العصور القديمة، ثم تطور مع الحضارات الإنسانية بما في ذلك علماء وفلاسفة الحضارة الإسلامية .

ناقش هذا القول مبرزا ماهية فلسفة اللغة، ونشأتها، وتطورها، مع بيان إسهامات العلماء والفلاسفة المسلمين في مناقشة قضاياها؛ مع التمثيل والتعليل؟

– السؤال الثاني:

تعد الفلسفة التحليلية أبرز الاتجاهات الفلسفية في القرن العشرين التي أبدت عنايتها البالغة بالتحليل اللغوي؛من خلال تحليل العبارات اللغوية وربطها بالمنطق الحديث؛ وهو ما يعد إثراء لفلسفة اللغة وتأسيسها في ثوب جديد؛ بل هناك من يعتبرها الميلاد الحقيقي لفلسفة اللغة.

ناقش هذا القول معرفا بهذا الاتجاه الفلسفي ودوره في ازدهار المقاربة الفلسفية اللغوية وتطورها في العصر الحديث؛ مبرزا أهم الفلاسفة الذين اثروا بإسهاماتهم الدرس اللغوي المعاصر.مع التمثيل والتعليل؟

نقطتان للعرض والأسلوب

تمنياتي بالتوفيق

أستاذ المقياس

جامعة 8 ماي 1945 - قالمة

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

قالمة في 08 ماي 2018

اختبار السداسي الثاني

المقياس: الآداب العالمية السنة: ثالثة ليسانس الوقت: 01 سا

السؤال:
تحدث في مقال عن التوجهات النقدية التي شهدها الأدب العربي خلال القرن التاسع عشر.

بالتوفيق

جامعة قالمة . كلية الآداب واللغات . قسم اللغة والأدب العربي .

الامتحان متوسط المدة الأول.(الثلاثاء:23-01-2019 /10:30) السنة الثالثة الفصيلة اللغوية. مقياس علم الدلالة.

الأسئلة: أجب بصحيح أو خطأ مع التعليل في الحالتين:

1- علم الدلالة هو أحد فروع اللسانيات التطبيقية. خ
2- تجلّت جهود الإمام الشافعي الدلالية في تأسيسه لعلوم تفسير القرآن الكريم. خ
3- تجلّت جهود الجاحظ الدّلالية في دراساته الطبية العلمية لأمراض النّطق والكلام. خ
4- غالبا مايكون التّطوّر اللغوي بشكل أوضح في المستوى الدّلالي. ص
5- من سمات التطور الدلالي أنه عملية متعمّدة مقصودة. خ
6- في العلاقات الدلالية هناك فريق لغوي ينكر تماما وجود علاقة الترادف في اللغة. ص
7- تقوم نظرية السياق الحديثة على فكرة قديمة أساسها هو: "لكلّ مقام مقال". ص
8- السياق الثقافي هو كلّ مايحيط بالكلمة من ظروف وملابسات وعناصر لغوية. خ
9- لم يكن للغويين العرب القدماء أي فكرة عمّا يسمى بنظرية الحقول الدلالية. خ
10- تقوم نظرية التحليل التكويني على أساس واحد هو التّمييز الدّقيق بين معاني الكلمات المكوّنة

جامعة 8 ماي 1945 - قالمة -
كلية: الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي

سنة: أولى، فوج: 02
التوقيت: 10:30 - 12:30
الحجرة: مدرج (أ)

الامتحان المتوسط المدى الأول في النص القديم

السؤال التطبيقي:

قال حسان بن ثابت:

بِطَيْبَةَ رَسْمٌ لِلرَّسُولِ وَمَعْهَدٌ ∴ مُنِيرٌ وَقَدْ تَعْفُو الرُّسُومُ وَتَهْمُدُ
وَلَا تَنْمَحِي الْآيَاتُ مِنْ دَارِ حُرْمَةٍ ∴ بِهَا مِنْبَرُ الْهَادِي الَّذِي كَانَ يَصْعَدُ
عَرَفْتُ بِهَا رَسْمَ الرَّسُولِ وَعَهْدَهُ ∴ وَقَبْرًا بِهِ وَارَاهُ فِي التُّرْبِ مُلْحَدُ
أَطَالَتْ وُقُوفًا تَذْرِفُ الْعَيْنُ جُهْدَهَا ∴ عَلَى طَلَلِ الْقَبْرِ الَّذِي فِيهِ أَحْمَدُ
فَبُورِكْتَ يَا قَبْرَ الرَّسُولِ وَبُورِكَتْ ∴ بِلَادٌ ثَوَى فِيهَا الرَّشِيدُ الْمُسَدَّدُ

- ما الغرض الذي نظم فيه الشاعر، ولماذا؟
- أرصد أهم الظواهر الصوتية التي عوّل عليها حسان في توضيح معاني هذه الدالية، وإبراز رضا منها؟ (مع التمثيل والتعليل)

والله ولي التوفيق.

قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
جامعة 8 ماي 45
قالمة

السنة الأولى:
الفوج: (2)

إمتحان السداسي الأول
في مقياس تقنيات البحث

السؤال:

للبحث العلمي مجموعة من الخصائص الأساسية.

- عدد هذه الخصائص وبين مناهج الشرح والمناقشة.

بالتوفيق

عن أستاذة المقياس:
سهيلة زرزار

الاختبار السداسي الأول
في مقياس النص الأدبي القديم
السنة الأولى
جميع الأفواج
سؤال المحاضرة: 1 ← 9

النقائض فن من فنون الشعر القديمة، فقد كان شعراء القبائل المتحاربة يتراشقون بالشعر كما يتراشقون بالسهام، وكان يهجو بعضهم بعضاً، وينقض بعضهم بعضاً. على أن فن النقائض لم يرتق ولم نزدهر إلا في العصر الأموي الذي استيقظت فيه العصبية القبلية.

المطلوب:

1- عرّف فن النقائض؟
2- تتبع نشأة هذا الفن منذ الجاهلية حتى العصر الأموي؟
3- العوامل التي أدت إلى نمو هذا الفن وازدهاره في العصر الأموي؟
4- خصائص شعر النقائض؟

موفقون

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المستوى: السنة الأولى
الأفواج: 1، 2، 3
تاريخ الامتحان: 2017/01/22

الامتحان الأول في مقياس تقنيات التعبير

الأسئلة:

1. يقوم التعبير الشفوي على ركائز أساسية. أذكرها مع الشرح. 4/4

2. أذكر الفروق الأساسية بين التعبير الإبداعي والتعبير الوظيفي. 3/3

3. بيّن كيف تساهم عيوب النطق والكلام في عرقلة العملية التواصلية؟ 4

4. ما المقصود بالتواصل غير اللفظي؟ وما أهميته في عملية التواصل الشفوي؟

1

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

السنة الأولى
الأفواج : 1 -2-9

امتحان في فقه اللغة

السؤال التطبيقي

س1 / هات وزن الكلمتين الآتيتين، مبرزا دلالة وزن كل منهما:

مَقْنَأَة، تداعى.

س2/

قال ابن جني: " ... وذهب بعضهم أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات، كدوي الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس، ونزيب الظبي ونحو ذلك، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد، وهذا عندي وجه صالح، ومذهب متقبل. "

المطلوب: حلل النص تحليلا لغويا دقيقا

بالتوفيق

جامعة 08 ماي 1945 - قالمة -

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية و آدابها .

اختبار السداسي الأول في مقياس :

العروض و موسيقى الشعر

التاريخ : 11 . 01 . 2017 التوقيت : 10:30 - 12.30

السؤال التطبيقي (خاص بالأفواج : 2 - 4 - 5) .

قطع الأبيات الشعرية الآتية تقطيعا عروضيا ، مع استخراج الزحافات والعلل ، وتسمية البحر الذي تنتمي إليه .

1 - قال طرفة بن العبد :

سَتُبْدِي لَكَ الأَيَّامُ مَا كُنْتَ جَاهِلًا ... وَيَأْتِيكَ بِالأَخْبَارِ مَنْ لَمْ تُزَوِّدِ .

2 - قال المتنبي :

وَمَنْ لَمْ يَعْشَقِ الدُّنْيَا قَدِيمًا ... وَلَكِنْ لَا سَبِيلَ إِلَى الوِصَالِ .

3 - قال عنترة بن شداد العبسي :

هَلَّا سَأَلْتِ الخَيْلَ يَا ابْنَةَ مَالِكٍ ... إِنْ كُنْتِ جَاهِلَةً بِمَا لَمْ تَعْلَمِي .

4 - قال أحمد شوقي :

وَالشِّعْرُ إِنْ لَمْ يَكُنْ ذِكْرًى وَعَاطِفَةً ... أَوْ حِكْمَةً فَهُوَ تَقْطِيعٌ وَأَوْزَانُ .

بالتوفيق

جامعة 08 ماي 1945 - قالمة -

كلية الآداب واللغات .

قسم اللغة العربية وآدابها .

التاريخ : 17 . 01 . 2017 التوقيت : 10:30 - 12:30

اختبار السداسي الأول في مقياس :

العروض وموسيقى الشعر .

الأسئلة (جميع الأفواج) : 12 نقطة .

1 - تقوم الكتابة العروضية على مبدأين أساسيين . وضحهما ، ثم اذكر ما يترتب على ذلك . 2ن

2 - أذكر الفرق بين المصطلحات الآتية مع التمثيل : 6ن

أ - الاضمار و الوقص .

ب - الخبن و الخزل .

ج - الكشف و الوقف .

3 - من عيوب القافية (الإبطاء) . ما المقصود به ؟ أورد مثالا له . 1ن

4 - كيف يُكتب البيت المجزوء ؟ 1ن

نظافة الورقة و سلامة اللغة : 2ن

جاهدي

بالتوفيق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة باتنة1 ـ الحاج لخضر
كلية العلوم الإسلامية
قسم اللغة والحضارة الإسلامية

السنة الأولى ماستر اللّغة العربية والدّراسات القرآنية
18 جانفي 2020 ـ الساعة 10.30

امتحان مادة السّياسة الشّرعية

استعن بالله، وخالف النّفس والشّيطان واعصهما، ثمّ أجب بدقة لا لغو فيها عمّا يلي:

أيها الأفاضل:

أنتم مقبلون على التّخرج بعد أيّام معدودات، وستبوّؤون في الأمة مَقاما رفيعا وتنزلون بها مُقاما طيّبا؛ تَعبُرون من بين ثناياهما إلى إدراك واقعها الحلوّ والمرّ، وتُعبُرون في ربوع فسحتها عن آرائكم بحرية تامة، وتنفقون فيها ثمين ما تلقيتموه من معارف وعلوم داخل هذه الكلية العامرة ـ بإذن الله ـ ؛ فمنكم المعلم المربّي والأستاذ المرشد والإمام المصلح والصّحفي الأمين والأديب الأريب.

حاول استباق اللّحظة وأعدَّ سبع أسئلة موزعة على محاضرات المادة ـ سؤال واحد من كل محاضرة ـ واقترح إجابة نموذجية لكل سؤال أعددته؛ واعلم ـ يرحمك الله ـ أنه على قدر الدّقة والفصاحة يكون التّقييم.

سلم التنقيط: (1.25) لكل سؤال سليم الصياغة ـ (1.5) لكل جواب صحيح ـ (0.75) لتنظيم ورقة الامتحان.

. وفقَ الله كلّ جَاد مُجتهدٍ .

الأستاذ رضا شعبان

كلية الآداب واللغات التاريخ: 21-03-2021

قسم اللغة والأدب العربي السّنة: الثّانية ماستر" لسانيات تطبيقيّة" ف1 إلى5

اختبار في مقياس "قضايا اللّسانيات التّطبيقيّة":

أجب عن سؤال واحد

- السؤال الأول:

" تسعى اللسانيات القضائية إلى استثمار منجزات البحث اللّساني للتّعرف على وجوه الممارسة اللّغوية في المجتمع، مما يؤدي إلى استثمار التداخل بين اللّغة والجريمة ولاسيما الأدلة اللغوية المكتوبة والمنطوقة وما يترتب على ذلك من أحكام قضائية مختلفة".

-حلّل هذا القول وناقش أفكاره مبرزا كيفية استثمار الأدلة اللّغوية لتبرئة شخص ما أو إدانته.

السؤال الثّاني:

"تعتمد اللّسانيات القضائيّة في كشف الجرائم على مجموعة من العلوم اللّسانيّة؛ كأن يستخدم التّحليل الأسلوبيّ للتّعرّف على السّرقات النّصية، ونسبة النّصوص إلى أصحابها الأصليين، كما يمكنها أيضًا تحديد ما إذا كان كاتب الرّسالة متحدّثًا أصيلاً باللّغة التي كتب بها، أم أنّه من غير أهلها، فضلاً عن قدرتها على تحليل المكالمات الطارئة وطلبات الفدية وحالات الاعتراف الزائفة".

-حلّل هذا القول وناقش أفكاره مبرزا.

- السؤال الثالث:

"استعاضت لغة الخطاب القانوني عن صيغ الأمر والنهي في تحديد الواجبات وفرض الالتزامات وحظر الأعمال باستعمال "الفعل الإنجازي"، وهو فعل يتصدر النّص القانونيّ ويحمل مضمون الحكم التشريعيّ ويمثّل القوة المقصودة بالقول، ولما تعدّدت مقاصد الإنشاء الأصلي- الأولي- كان لا بد للغة من أن تنزع نحو تدقيق المضمون وتوضيح دلالته، وليس استعمال الإنشاء الصريح سوى تطور يحقق هذا الهدف".

- حلّل هذا القول وناقش أفكاره مبرزا: خصائص الفعل الإنجازي في لغة الخطاب القانوني.

وفقكم الله

جامعة 8 ماي 1945 قالمـة
كليـــة الآداب و اللغـــات
قسم اللغة و الأدب الـــعربي

السنة الأولى ماستر/تخصص لسانيات تطبيقية

التاريخ: 2020/10/25
التوقيت: 9سا- 10سا
أستاذالمادة :ع/عمیار

اختبار السداسي الثاني في مادة : قضايا اللسانيات

السؤال الأول:

"اكتساب اللغة لا يُعنَى بالكم المعرفي المُحصَل، وإنما بالعمليات العقلية التي تُعَد هي المسؤولة عن البصر بالمعرفة ، وأسلوب الاحتفاظ بها، ثم أسلوب استعادتها".

المطلوب: 1- اشرح مضمون القول في سطرين فقط.....**04** ن

2- اهتم السلوكيون "باليد واللسان وهَمَشوا العقل" ،ما معنى ذلك؟. أوجز إجابتك في سطرين فقط.....**04** ن

السؤال الثاني: تحاول بيداغوجية الإدماج تفادي تجزئة التعلّمات وتعمل على إدماج المكتسبات كيف ذلك؟ ، أوجز إجابتك في سطرين فقط. ..... **04 ن**

السؤال الثالث:

ترجم المصطلحات الآتية إلى العربية :

1- **Cognitivisme**.....**02** ن

2- **compétence**.....**02** ن

3- **structuralisme**.....**02** ن

سلامة اللغة وحسن الخط والتنظيم.....**02** ن

وفقكم الله.

جامعة 8ماي 1945 قالمـــة
كليـــــة الآداب و اللغـــــات

قسم اللغة و الأدب الـــــعربي

الاختبار السداسي الأول في مادة :التصحيح اللغوي تاريـــــخ الاختبار : 2021/03/28

التوقيت :10-11.30

السنة الثانية ماستر ، تخصص لسانيات تطبيقية كل الأفواج :1،2،3،4،5

أجب عن أحد الموضوعين الآتيين على الخيار:

الموضوع الأول

التصحيح اللغوي عمل علمي قائم على حماية اللغة من مختلف الأخطاء التي قد يقع فيها مستعملها .

المطلوب :

1- حلل التعريف السابق وناقشه مبينا ما انطوى عليه من حقائق .

2- ما أهمية التصحيح اللغوي ؟.

3- ما فوائده؟ (يكفي ذكر أربع منها فقط).

4- اذكر أهم الشروط التي ينبغي توافرها في المصحح اللغوي ؟(يكفي ذكر أربع منهافقط).

5- أبرز حدود العلاقة بين المصطلحين الآتيين :التصحيح اللغوي/التحرير اللغوي .

الموضوع الثاني :

"إن الكشف عن الأخطاء اللغوية – أيا كان نوعها – وتصنيفها ودراستها، ومن ثم تقويمها يجعلنا قادرين على أن نقدم للمتعلمين من مستعملي اللغة – في شكلها المنطوق والمكتوب – تفسيراً يهيئ لهم (وعيا نظرياً مقنعاً)، كما نكون قادرين على أن نأخذ بأيديهم إلى تدارك أخطائهم اللغوية عن بينة ".

حلل القول وناقشه متحريا الدقة والإيجاز.

وفقكم الله

قسم اللّغة والأدب العربي/ماستر اللّسانيات التّطبيقيّة/س2/مقياس اللّسانيات العربيّة/ امتحان الفترة الأولى(مارس 2021).

الأسئلة:

س1-نقد الوصفيون العرب التراث النّحوي العربي على المستويين النّظري و الإجرائي و بنوا هذا النّقد على تأثر النّحاة العرب بالمنطق والفلسفة ،لِمَ ركّزوا على هذا الجانب؟ وهل وُفّقوا في نقد التّراث؟ ولماذا؟

س2-إنّ مواكبة الكتابة اللّسانيّة التوليديّة العربيّة لمستجدات النّظريّة التّوليديّة، جعلها تخضع لتعدّد النّماذج اللّسانيّة؛ و هو تعدّد له إيجابياته المشوبة ببعض الصّعوبات. بيّن ذلك؟

س3-تتّسم كتابات المتوكّل بوحدة الرّؤية النّظرية والمنهجيّة المحددة بأصول اللّسانيات الوظيفيّة وتكييفها مع معطيات اللغة العربية،لهذا تجلى جهد المتوكل في ثلاثة محاور بيّنها؟

س4-حدّد الفرق بين:

-اللّسانيات العربية ولسانيات العربيّة.

-الملكة المنطقيّة والملكة المعرفية.

-الوظيفة بوصفها علاقة والوظيفة بوصفها دورًا.

-الأصالة في الفكر العربيّ والأصالة عند عبد الرّحمن الحاج صالح.

س5- لماذا تعتبر مسألة اللّسانيات العربيّة مسألة حضاريةً.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات — السنة ثانية ماستر

قسم اللغة والأدب العربي — الأفواج: 1، 2، 3، 4، 5.

اختبار السداسي الأول في مقياس تعليمية النصوص

الأسئلة:

السؤال الأول: أذكر – مع التوضيح الموجز – الوظائف التي يؤدّيها النص الأدبي.

السؤال الثاني: ما الخطوات المنهجية التي يتم من خلالها تفحّص مقولتي الاتساق والإنسجام في ترتيب فقرات النص؟

السؤال الثالث: تكمن أهمية تحليل النصوص التاريخية في ما يُستخلَص من نتائج – بين في نقاط موجزة هذه الفوائد.

"بالتوفيق إن شاء الله"

الأستاذة: وردة بوران

المقياس: نظريات لسانية معاصرة.

المستوى: السنة الثانية ماستر/ لسانيات تطبيقية.

شكّلت النظرية التوليدية التحويلية منعرجا حاسما ومؤثرا في الفكر اللساني الحديث والمعاصر، إذ تجاوز تأثيرها حدود اللسانيات إلى آفاق العلوم الإنسانية والتطبيقية، (كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا، وعلم الأسلوب، وعلم أمراض الكلام، وعلوم الحاسوب، والترجمة الآلية، وعلوم الاتصال، وعلم الأعصاب، والبيولوجيا، والرياضيات، والطب...). وقد ارتسمت معالم النظرية على مراحل تطورية انتهت بها إلى هذا المستوى من الانشغال.

المطلوب:

- في مقال موجز ودقيق، تحدّث عن أثر النظرية التوليدية التحويلية في الدرس اللساني العربي والنحوي على وجه التحديد، مركزا على أبرز المبادئ والفرضيات التي تم تعديلها وفق مقتضيات هذا التطور النظري وآلياته.

توفيقا وسدادا بإذن الله

جامعة 08 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها
الأستاذ: طاهر بلعز

السنة الأولى ماستر
الأفواج:1، 2، 3 ،4
مقياس: تعليمية النصوص

اختبار السداسي الأول

أجب بدقة وإيجاز عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: أقم موازنة بين الحوار والمناظرة والمناقشة والجدل مبينا أوجه التشابه والاختلاف وكذا العلاقة الجامعة بينها في النص الحواري. (04 ن)

السؤال الثاني: بين بالشرح والتمثيل وظيفة الوصف الفنية في البنية السردية. (04 ن)

السؤال الثالث: بين مع التمثيل مواصفات الشخصيات في النص السردي. (04 ن)

السؤال الرابع: ما خصائص النمط السردي (حددها في نقاط). (04 ن)

ملاحظة: (04 ن) أربع نقاط للمنهجية والاتساق والانسجام وسلامة اللغة ونظافة الورقة.

وفقكم الله

السنة الجامعية: 2019 . 2020م

قسم اللغة والأدب العربي (كلية الآداب واللغات . جامعة 8 ماي 1945 قالمة)

اختبار السداسي الأول يوم: الأربعاء/22/01/2020

المادة: تقنيات الكتابة العلمية

المستوى: ماستر1 (لسانيات تطبيقية) (جميع الأفواج)

الأسئلة: أجب بإيجاز ودقة عما يأتي:

تُعرَّف الكتابة الإقناعية بأنها: " إحدى أنواع الكتابة الوظيفية، حيث يكون الطالب قادرا على معالجة إحدى القضايا الخلافية من خلال تبنيه لرأي ما وتدعيم هذا الرأي بالحجج والأدلة التي تثبت صحة وجهة نظره والربط بين الرأي والحجج، لتكوين الحجة الشخصية، ثم عرض وجهة النظر المضادة لرأيه ودحضها بالبراهين والأدلة التي تثبت ضعفها، وتقود الطالب إلى إقناع القراء بوجهة نظره التي تبناها والاتفاق معها، وذلك من طريق تنظيم أفكاره وترتيبها تبعا لترتيب عناصر البنية التنظيمية للنص الإقناعي"

اشرح ذلك مبرزا الآتي:

أ ـ علاقة الإقناع بالحجاج .... (4ن)

ب ـ الخصائص الأسلوبية للكتابة الإقناعية ..... (4ن)

ب ـ أهم الفروق بين النص الحجاجي والنص التفسيري ..... (4ن)

ج .كيفية وضع مخطط للدفاع عن وجهة نظر، وآخر للتعقيب عن رأي ما ..... (6ن)

ملحوظة: (2ن) لسلامة اللغة وكيفية المعالجة.

وفقكم الله وسدد خطاكم

أ.د بوزيد ساسي هادف

République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique Université 8 Mai 1945 Guelma		الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

اختبار في مادة (القياس و الاشتقاق)

المستوى : ثانية ماستر (جميع الأفواج)

التخصص (لسانيات تطبيقية)

أستاذ المادة : بوزيد ساسي هادف

السؤال : أجب بإيجاز و دقة عما يأتي :

لقد نظر المحدثون إلى القياس من زاوية تختلف عن زاوية النحاة الأوائل ، فالقياس لدى النحاة المحدثين عمل يقوم به المتكلم لا النحاة ، والمقيس عليه هو النظم اللغوية العرفية التي تختزن في ذهن المتكلم و شعوره دون مجهود وليس القواعد المحفوظة المقررة ، والمقيس هو الحدث الكلامي الذي يتحقق فعله وليس إخضاع ما ورد من كلمات للقوانين.

اشرح ذلك مع التمثيل مبرزا :

أ . القياس بين القدماء والمحدثين..... (4 ن)

ب ـ الفرق بين القياس اللغوي و القياس النحوي ... (4 ن)

ج . الفرق بين نظرة القدماء ونظرة المحدثين إلى القياس الخاطئ...(4 ن)

د . الطابع المحافظ والمجدد في العملية القياسية عند فرديناند دي سوسير ...(4 ن)

ملحوظة: 4 نقاط للشرح والتنظيم والسلامة اللغوية

وفقكم الله وسدد خطاكم

جامعة 8 ماي 1945 - قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

السنة: أولى ماستر ---- الشعبة: لسانيات تطبيقية ---- مقياس: عربية التخصص ---- جميع الأفواج

اختبار السداسي الثاني

أجب على أحد السؤالين (على الخيار)

- السؤال الأول (10 ن) :

لغة التخصص مصطلح يربط بين جانبين في استعمال اللغة؛ **الاستعمال** على وجه الخصوص؛ وهو ما يرتبط بلغة العلوم والمعارف، **والاستعمال** على وجه العموم؛ وهو ما يشترك فيه الخاصة من الناس وعامتهم. والفارق بين هذه وتلك إنما يكمن في طبيعة التوظيف اللغوي لأبنية اللغة ومصطلحاتها، كما أن القواسم المشتركة لا تكاد تعدم بينهما.

ناقش هذا القول مبرزا ماهية لغة التخصص بنية ودلالة لا سيما ما تعلق بسماتها المعجمية والتركيبية، ومبرزا العلاقة بين اللغة الخاصة واللغة العامة مع مناقشة قضاياهما بالتمثيل والتعليل؟

- السؤال الثاني:

تعد لغة القانون أبرز التجليات الفعلية للغة التخصص؛ بما تتصف به من استعمال مخصوص في توظيف النظام اللساني للغة صوتا وتركيبا ومعجما ودلالة؛ فلا يخلو أي نص قانوني سواء أكان مادة قانونية، أو محضرا قضائيا، أو دعوى قضائية، أو مرافعة قانونية أو سواهم...من تركيب مخصوص وتوظيف مميز للغة ومصطلحاتها. ولذلك كانت العناية الواضحة والبالغة بالتحليل اللغوي للنصوص القانونية.

ناقش هذا القول معرفا بهذا النمط من اللغة الخاصة - لغة القانون- لا سيما ما تعلق بطبيعة هذه اللغة وسماتها اللسانية، مبرزا مكانتها في الدرس اللغوي المعاصر.مع التمثيل والتعليل؟

نقطتان للعرض والأسلوب

تمنياتي بالتوفيق

أستاذ المقياس

جامعة قالمة .

كلية الآداب واللغات .

قسم اللغة والأدب العربي .

ماستر اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية- السنة الأولى ـ الفوجان : 1 و 2 .

مقياس اللغة العربية والحاسوب | (الأستاذ عبد الباسط ثماينية)

الامتحان متوسط المدة الأول.(الخميس:23-01-2020 / 13:30)

الأسئلة:

1 – ما هي المشكلات الّتي تواجه معالجة اللّغة العربيّة حاسوبياً وكيف يمكن تجاوزها ؟

2 – جاءت معالجة النّحو العربي آليّاً ذات جانبين، بيّنهما ثم قدّم أمثلة عن الدّراسات الّتي اعتنت بذلك.

3 – تمّت المعالجة الآليّة للصّرف العربيّ في ضوء أهميّة هذا الأخير بالنّسبة لنظام اللّغة ككلّ. وقد تناولت هذه المعالجة الآليّة بعض جوانب الصّرف العربيّ، كالخاصيّة الثّلاثيّة للجذور العربيّة، وأصل الاشتقاق، والأنماط الصرفيّة، وثنائيّة الصيغة الصرفيّة والميزان الصرفيّ، والإنتاجيّة الصرفيّة، والفائض الصرفيّ، واللّبس الصرفيّ ... إلخ. ومن بين البرامج المنجزة لهذا الغرض (المعالج الصرفي المتعدّد الأطوار). تحدّث عنه باختصار .

4 – ما هي الخصائص الّتي يتميز بها المعجم الحاسوبي ولا تتوافر في المعاجم التقليديّة ؟

5 – يعدّ المستوى الدلاليّ من أعقد الأنظمة اللّغويّة، وأشدّها تعصّياً على جهاز الحاسوب؛ بيّن لماذا؟

6- كان للباحثين في اللّسانيات الحاسوبيّة دوافع هندسيّة وأخرى علميّة،تحدّث عن ذلك في خمسة أسطر.

7-أيّ برامج الترجمة الآلية أفضل؟علّل ومثّل.

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كليـــة الآداب واللغـــــات
قســم اللغة والأدب العربي
أستاذ المادة: أنيس قرزيز

التاريخ: 2018/05/22
المستوى: الثانية
تخصص: لغة + أدب

الاختبار المتوسط المدى الثاني في مقياس: المدارس اللسانية

السؤال النظري : اكتب مقالا تتحدث فيه عن المدرس التوزيعية من حيث :
- النشأة والتطور: رائد المدرسة والأفكار والمعطيات التي أسس عليها نظريته والتي توصل إليها.
- مبادئ التحليل التوزيعي: - مفهوم التوزيع ، إقصاء المعنى ، التحليل إلى مؤلفات مباشرة.

بالتوفيق

جامعة 8 ماي 1945 - قالمة -
كليـــة الآداب واللغـــــات
قســم اللغة العربية وآدابها
الأستاذ: أنيس قرزيز

التاريخ: 2018/01/22
المستوى: السنة الثانية
التخصص: لغة + أدب

الاختبار الأول في: الأسلوبية (نظري)

السؤال: تحدث في مقال عن الدراسة التي أسسها " شارل بالي". (12 ن)

بالتوفيـــق

امتحان السداسي الأول في الأدب المقارن:
الفوج الأول لغة (سؤال تطبيقي):

س1: إن الإخلاص في العاطفة والانقطاع في حب المحبوب والهيام في الصحراء وألفة الوحوش في سبيله، هي المعاني التي لا تخلو منها قصص المجنون في الأدبين العربي والفارسي.
اشرح ذلك ومثل له بشواهد مما تحفظ.

س2: ما الفروق بين الشعر العربي والإفرنجي مسألة وصل البيتين والشطرين.
اشرح ذلك ومثل له.

أ. بن قيراط

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات – قسم اللغة والأدب العربي

السنة: أولى ماستر لسانيات تطبيقية　　الأفواج: 01، 02 ، 03، 04　　المقياس: لسانيات نفسية

اختبار السداسي الأول

– **السؤال:** ذهب العلماء في العصر الحديث إلى التأكيد على أهمية الرسائل المتبادلة بين المتحدثين والمقاصد والنوايا، أو الحالة العقلية والنفسية للمتكلمين؛ ليبرز تأثر اللغة بالجانب العقلي والنفسي للفرد؛ ومن هنا فإن الحاجة الماسة إلى فهم ودراسة اللغة ينبع من كونها المفتاح أو البوابة لفهم السلوك البشري الخاص بالأفراد.

– **المطلوب:** فصل القول في الاتجاه اللساني النفسي مبينا أسسه المعرفية والمنهجية؛ وعلاقاته البينية بالمعارف الإنسانية المجاورة له مع التمثيل والتعليل وبإيجاز.

ملاحظة: نقطتان للعرض والأسلوب

تمنياتي بالتوفيق والسداد

أستاذ المقياس

جامعة 8 ماي 1945 قالمة　　المستوى: السنة الأولى ماستر

كلية الآداب واللغات　　**المقياس: تعليمية النصوص**

قسم اللّغة والأدب العربي　　**الأفواج: 01، 02، 03، 04**

الاختبار السّداسي الثاني

- **أجب بدقة وإيجاز عن الأسئلة الآتية:**

1. ما مقومات وآليات النص "الشارح" أو "التفسيري"؟، وكيف تتبدى في تنامي إنتاج النص؟، وضح ذلك بخطاطة. **(6ن)**
2. ما الخصائص الأساسية التي يتميز بها النص العلمي؟ **(6ن)**
3. عرّف النص الثقافي مركّزًا على نظرة: "رولان بارت" **(5ن)**

ملاحظة: تمنح ثلاث نقاط (3ن) للمنهجية وسلامة اللغة ونظافة الورقة.

وفقكم الله

الأستاذ: بلعز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945-قالمة — كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي — السنة الجامعية: 2020/2019

امتحان السداسي -1-مقياس علم المصطلح(ماستر-1-لسانيات تطبيقية)

-نص السؤال:

لقد أدرك علماء اللغة العرب القدماء قيمة المصطلح وأهميته في تثبيت المفاهيم ونقلها للمعرفة، فبادروا إلى **توليد** المصطلحات في شتى المجالات **وتعريب وترجمة** أخرى بحكم تلاقح حضارتهم مع حضارات أخرى ، وخَلَفَهُم اللغويّون المعاصرون والمحدثون؛ الذين انقسموا عموما إلى فريقين: فريق يفضّل **التنقيب في التراث المصطلحي** والاستلهام منه ، وآخر يفضّل **المصطلح الأجنبي وإخضاعه للتعريب والترجمة** ، وبين هذا وذاك بُذلت جهودٌ حثيثة لاستقرار حال البحث المصطلحي والمصطلح.

على ضوء هذا التقديم الوجيز:

تحدّث عن جهود هؤلاء في **تنميط** المصطلح ، مبرزا **خصائصه وخطواته**، ثمّ اُذكر لنا في نقاط معدودات **الخطوات الإجرائية** التي حدّدها اللسانيّون لعملية **التعريب** خصوصا ، ومقترحاتهم لحلّ **مشكلات المصطلح** عموما.

في:2020/01/18أ-بوعمامة (بالتوفيق)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945-قالمة — كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي — السنة الجامعية: 2019/2018

امتحان السداسي الثاني -مقياس الصوتيات (السنة الثالثة-لغة)(13.30-15.30)

-نص السؤال:

يعترف الكثيرون من اللسانيين الغربيين بأنّ العرب كانوا سباقين للدرس الصوتي عن الأمم الأخرى،وأنّ مجهوداتهم كانت متطورة مقارنة بما توفر لهم من إمكانات.

على ضوء هذا الاعتراف تحدّث عن **الإرهاصات الأولى** للمباحث الصوتية عند العرب **ودوافعها** ، وعن **المجالات والاتجاهات العلمية والفكرية التي تجلت فيها** هذه المباحث، ذاكرا أهم **التصانيف وأصحابها** .مبرزا أهم ما ميّز كل اتجاه(مدرسة)، ومستخلصا في شكل **نقاط مجمل القضايا الصوتية المطروقة** عندهم.

ملاحظة: يجب على الطالب أن يتسلسل في الطرح ويوجز في الشرح(الأولوية لرصف المعومات وتنظيمها).

- أتمنى لكم التوفيق-

جامعة 8 ماي 1945قالمة
قسم اللّغة والأدب العربي

كلّية الآداب واللّغات
السّنة أولى ماستر: ل/تطبيقية

تاريخ الامتحان:الأربعاء 2020/10/28 من 09سا إلى 10 سا

امتحان السّداسي الثّاني في مقياس تحليل طرائق

تهدف العملية التّعليمية التّعلمية إلى خلق مدرسة منفتحة على محيطها، من خلال استحضار المجتمع في قلب المدرسة، وخلق مدرسة مُفعمة بالحياة، بالانتقال من التّدريس السّلبي إلى التّدريس الفعّال، ومن التّلقي إلى التّعلم الذّاتي والجماعي.

- كيف يمكن لطرائق التّدريس أن تساهم في تحقيق هذه الأهداف؟ مَثِّلْ بطريقة من اختيارك.

ملاحظة: الإجابة بدقّة وإيجاز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الاختبار الأول في مادة نص أدبي حديث

السنة الثانية / نظام : ل م د/ الفصيلة : (لغة) و (أدب) / المدة : ..2.. ساعة / جانفي 2018 .

السؤال النظري : **(10 نقاط)**

" لاشك أن نظرة التيّار الرُّومانسي ــ في أدبنا العربي الحديث ــ وأنصاره، للشّعر وقضاياه تختلف اختلافا بيّناً عن نظرة المدرسة الاتّباعيّة (**الكلاسيكيّة**) وأنصارها، خاصة فيما يتعلّق

(باللّغة الشّعريّة ــ الصورة الشّعريّة ــ وظيفة الشّعر)"

ــ اشرح هذا القول، بإيجاز موضّحاً أوجه الاختلاف بين النّظرتين..(مركّزاً على القضايا المذكورة)

بالتوفيق أستاذ المادة : ***عبد الحليم مخالفة***

جامعة 8 ماي 1945 - قالمة -
كليـــة الآداب واللغـــــات
قســم اللغة العربية وآدابها
الأستاذ: أنيس قرزيز

التاريخ: 2018/01/22
المستوى: السنة الثانية
الأفواج: 1،2،3 أدب + 3،4 لغة

الاختبار الأول في: الأسلوبية (تطبيقي)

الأسئلة:

أ- بيّن القيمة التعبيرية والجمالية في الأصوات في قول المتنبي :

الخَيْلُ واللَّيْلُ والبَيْداءُ تَعْرِفُني والسَّيْفُ والرُّمْحُ والقِرْطاسُ والقَلَمُ

ب - استخرج العدول اللغوي في قول إمرئ القيس، وبين الغرض الجمالي والدلالي منه:

مِكَرٍّ مِفَرٍّ مُقْبِلٍ مُدْبِرٍ مَعاً كَجُلْمودِ صَخْرٍ حَطَّهُ السَّيْلُ مِنْ عَلِ

ج - حلل ما يلي وفق منهج الأسلوبية البنيوية لرومان جاكبسون:

- قال الله تعالى:{ وَلا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إلى مَا مَتَّعْنا بِهِ أَزْواجاً مِنْهُمْ زَهْرَةَ الحَياةِ الدُّنْيا لِنَفْتِنَهُمْ فيهِ وَرِزْقُ رَبِّكَ خَيْرٌ وَأَبْقَى } (سورة طه 131)

- قال حسان بن ثابت: لِسانِي صارِمٌ لا عَيْبَ فيهِ وَبَحْرِي لا تُكَدِّرُهُ الدِّلاءُ

بالتوفيق

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات — المستوى: ماستر 1 ل

قسم اللغة والأدب العربي — الأفواج: 4/3/2/1

امتحان السداسي الأول في مقياس: فنيات القراءة

أجب في مقال علميّ محكم عن السؤالين الآتيين:

- إلامَ تعزو ضعف مستوى القراءة عند متعلّمي المرحلة الابتدائية؟
- كيف يمكن الارتقاء بمهارة القراءة لديهم؟

توفيقا وسدادا

اختيار في النقد الحديث

السؤال التطبيقي

يقول رمضان حمود : "على الشعراء أن يتنازلوا إلى مخاطبة الطبقة الوسطى والسفلى من الأمة، أي العامة التي هي هيكل الشعوب ومرجعها الوحيد عند المدلهمات ... فالشعر الذي لا يحرك نفوس العامة، ولا يذكرها في واجبها المقدس ووطنها المفدى فهو خيانة كبرى "

1 عرف بالناقد تعريفا موجزا

2 ماهي وظيفة الشعر حسب الناقد؟

بالتوفيق

عفيفة

وزارة التعـــليم العالي والبـــــحث العـــــلمي

جامعة الثامن ماي ١٩٤٥– قالمة – كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

امتحان في مقياس: النـــقد الحديـــث (نـظـــــــري)

السنة: الثانية جمـــيع الأفـــــــــواج

السؤال:

اذكر أهـــم القضايا النقـــدية التي عالجتها مدرسة الإحياء ومدرسة الديوان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المستوى:ليسانس سنة-2-أدب ولغة

امتحان متوسط المدّة الأول- لسانيات عامة -بتاريخ:2018/01/24

-السؤال النظري(12 نقطة):

تكتسي نظرية التواصل عند "رومان جاكوبسن" أهمية بالغة في الدراسات اللغوية الحديثة على جميع إسقاطاتها الحياتية التي تُستعمل فيها اللغة لغرض أساسي هو التواصل.

-بعد أن تبرز لنا **الإطار التاريخي والجغرافي والمعرفي** الذي نشأت فيه النظرية ، قدّم لنا **خطاطة دورة التخاطب** عند "رومان جاكوبسن" معرّفا **عناصرها** ، ومبرزا **وظائف اللغة المرتبطة** بكل عنصر، وموضّحا أهم **العمليات** التي تحدث خلال دورة التخاطب.

-السؤال التطبيقي(08 نقاط): للأفواج(1-لغة،و3-لغة،و4-لغة،و3-أدب،و4-أدب).

1-أذكر **أنواع المورفيمات** (الوحدات الصرفية) ، ثم **عرّفها** ، و**مثّل** لها.

2-**عرّف** مفهومي **الاستبدال والتركيب، ومثّل لهما** .

بالتوفيق والنّجاح–عن الأستاذ: بوعمامة عبد الغاني.

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الأربعاء: 26 / 06 / 2019
المستوى: الثالثة - لغة -
المدة : 13.30 ـــ 15.30

اختبار السداسي السادس في :
النحو الوظيفي

أجب على ما يأتي:

س1: إلى أي مدى يصدق ربط ظهور النحو الوظيفي في الدراسات الحديثة بسيمون دايك؟

س2: يقصد بالوظائف في النحو الوظيفي تلك الأدوار التي يأخذها كل محل من محلات الموضوعات بالنسبة للواقعة التي يدل عليها المحمول.

استعن بهذا التذكير في حديثك عن الوظائف التداولية.

س3: هات مقابل هذه المصطلحات في النحو التقليدي.

- محمول حدود
- محمول موضوعات
- محمول لواحق

بالتوفيق إن شاء الله
أستاذ المقياس

الملخص:

يَهدِفُ هذا البحثُ إلى إلقاءِ الضّوءِ على الدّورِ الفعّالِ الّذي قدْ يُؤديهِ الأستاذُ الجامعيّ في تَفعيلِ التّفكيرِ الإبداعيّ لدى المتعلّمين، باعتبارهِ الاحتمالَ الوحيدَ والخيارَ الاستراتيجيّ حتّى يَكونَ مساهماً في ما يَموجُ به العالمُ مِن مُتغيّرات، وذلكَ مِن خلالِ أسئلةِ الاختباراتِ الكتابيّة، إذا تَحققَتْ فيها المعاييرُ الّتي تَعالتْ بها أصواتُ الباحثين، أَبرزُهم تَصنيفُ 'جيلفورد' للأسئلةِ، الّذي تَمَّ مِن خلالِه دراسةُ عيّنةٍ مِن الاختباراتِ الكتابيّة الّتي اجتازَها طلبةُ دفعةِ اللّسانياتِ التّطبيقيّة لقسم اللّغة العربيّة في جامعة قالمة، خلالَ مسارِها الدّراسيّ مِن (2016/ 2021)، تَبيّنَتْ مِن خلالِها جملةٌ مِنَ المقاصِد الّتي تَشي بأسلوبِ تَقويمٍ كتابي يَصلحُ أنْ يَكونَ نموذجاً في صياغةِ أسئلةِ الاختبارات.

الكلماتُ المفتاحيّة: التّفكيرُ الإبداعيّ، الأستاذُ الجامعيّ، المتعلّمين، تَصنيفُ 'جيلفورد' للأسئلة، الاختباراتُ الكتابيّة، اللّسانياتُ التّطبيقيّة.

ABSTRACT:

This research aims to highlight the effective role that a teacher might have in enabling the creative thinking for students, because it is considered to be the only possibilty and strategic choice for that the student can contribute in a variant world, and this depends on the written questions in exams if they fulfill the criteria made by researchers, specially the questions' classification of "Gilford", that was used to study a sample of written exams conducted by students of Applied Linguistics in the university of Guelma between 2016 and 2021, and the study arrived to a conclusion that shows the method that could be a good model for writing exams' questions.

Keywords: creative thinking, university teacher, Students,Gilford's classification of questions, written exams, applied linguistics.