

فاعلية التفكير الإبداعي في تعليم اللغة العربية (تعليم لامية العرب أنموذجاً)

آفرين خليل زارع راضية رمضان كريمي

جامعة شيراز

dr.afarin.zare@hotmail.com

الخلاصة

اللغة العربية بخصائصها المتميزة وطاقتها المهمة فقدت اليوم جانباً من الطلاوة والحلاوة لدى متعلميها من الطلبة والناشئين، فبدأت الأقلام تجري على السطور ونشرت مقالات وقامت مهرجانات لتسد هذه الثغرة بين حقيقة هذه اللغة وبين رؤية المتعلمين إليها؛ وقامت البراعات تترشح والأذهان تغوص في محيط الأفكار للكشف عن أحسن الطرائق للحصول على أفضل مناهج التدريس. وفي سبيل ذلك حاول بعض الباحثين تقديم أصول منتظمة وجديدة للتدريس تتلاءم مع موهبات المتعلمين المختلفة، ومن هذه المحاولات برامج اقترحتها مختلف الباحثين تسعى إلى تنمية المهارات لدى المتعلمين، تدعى مهارات التفكير الإبداعي التي تقوم على عدة دعائم ينمي كل منها جانباً من وعي التلاميذ ويزيد رغبتهم في متابعة الدروس.

تهدف هذه المقالة التي تعالج مهارات التفكير الإبداعي في تعليم اللغة العربية إلى تطبيق عدد من البرامج التي تساهم في تنمية هذه المهارات على لامية العرب وهي من النصوص الأدبية القديمة الزاخرة بمفردات تبدو عسيرة الفهم، بمنهج تحليلي تطبيقي عسى أن يفيد هذا المقال تنمية مؤهلات الطالب، وتطوير نظرة الأساتذة، وسدّ بعض الفجوات التي تحول دون تقويم المناهج الدراسية، فيفتح أمام كل من المعلمين والمتعلمين نافذة من الأفكار الجديدة في هذا المجال إن شاء الله.

ومما توصلت إليه أهمية دور المعلم وبراعته في نجاح مناهج التدريس الحديثة ولزوم إكسابه مهارات الإبداع والتفكير الإبداعي، واختيار أساليب عملية وسهلة تتلاءم مع مواهب المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، الطلاقة، الأصالة، المرونة، لامية العرب

Abstract

Arabic with its exclusive characteristics shines as a unique jewel amongst all the other languages worldwide. However nowadays it has lost some of its elegance, charm and sweetness to the learners including students and beginners. Consequently, plenty of pens are writing and numerous articles and conferences are published and hold in order to overcome the difference between the reality of this language and the way learners look at it. Boundless ideas and thoughts are generated in order to reach the best approaches in teaching the language. In this regard some scholars try to submit orderly and new principles for teachers to visit the learners' diverse talents. Including them are the suggested programs by various researches which are trying to improve specific skills amongst the learners. The previous mentioned skills are called creative thinking skills and are based on contents help to increase students' awareness and raise their willingness and pursuit lessons.

The present article which attends to study creative thinking skills in teaching Arabic, tries to introduce some efficient programs for developing such skills, as well as comparing them with 'lamia – al – Arab' which is one of the oldest literary texts and full of unfamiliar words. It is hoped this paper will be efficient in increasing students' abilities, refining professors' views and bridging the gaps in the road of evaluating and implementation of teaching methods by means of descriptive-comparative approach, besides opening a door of new thoughts in front of students and teachers.

Necessity of notifying teachers, role and their skills in employing new teaching methods, their enjoying from creating skills and creative thinking, besides choosing practical and easy methods according to students' talents.

Keywords: creative thinking, fluency, flexibility, originality, lamia – al –Arab ode

المقدمة

مشكلة البحث

ثمة مناهج حديثة وثرية وجدت نتاج الجهد الجهد الذي بذله كثير من الأساتذة والباحثين في سبيل تعليم اللغة، لكننا ما وصلنا إلى غايتنا المنشودة وما استطعنا أن نغيّر دأبنا إلا ضئيلاً، فلا يزال ينقصنا شيء كبير وهناك حلقة مفقودة في المناهج التي تم وضعها حديثاً سواء أكانت ممتازة في حدّها أم غير ممتازة أو لم تكن الحلقة المفقودة في إطار مناهج التدريس المختلفة، فإنّ هذه الحلقة المفقودة والمشكلة المحورية تظهر عند النظريات التي بقيت مجرد حبر على الأوراق، لأنها لم تتمكن بعد من اجتياز جسر التعبير إلى مرحلة التطبيق ولم تقدر بعد أن تسوّي بين المناهج العلمية والمناهج العملية.

وللوصول إلى مرحلة التطبيق يلزم أن نكون على وعي بهذه النظريات أولاً ثم نعرّفها الباحثين والمدرسين في مختلف مجالات الدراسة العلمية، كما يلزم اقتراح أساليب علمية وعملية وصالحة للتطبيق، ولا يكون ذلك إلا بتقديم مختلف الأمثلة التطبيقية، من مختلف المواد الدراسية التي يواجهها الطلبة اليوم. فنقطة الانطلاق هي أول ما يراه المتعلم صعباً، أو غير ممتع، أو غير جدير بالتعلم في اللغة العربية.

وبما أنّ المعلم أو المدرس أحد الأركان الرئيسية للنظام التعليمي ولهما دور مهم في تكوين نظرة التلاميذ والطلاب إلى اللغة العربية، فإن معرفة المعلم بطريقة التدريس ووبراعته في توظيف استراتيجيات التعليم المتنوعة، تساعد في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، حيث تجعل عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة، مناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، وحاجاتهم ورغباتهم (بولنسان وبلوم، د.ت: ٥٤٩). فمن الواضح حاجة المعلم والمتعلم والمجتمع إلى أساليب تدريس تحرك تفكير التلاميذ، وتحرضهم على النشاط، مما يؤدي إلى ترسيخ التعليمات في أذهانهم.

ونواجه في هذا المسار نظريات حديثة كالتفكير الإبداعي ترشدنا إلى حلول ما للوصول إلى مناهج تدريس عملية ومفيدة، فما هو التفكير الإبداعي وما هي المجالات التي يسير فيها؟

- أيعد منهج التفكير الإبداعي حلّاً جديراً ومناسباً لرفع السدود التي حالت دون تطبيق الآراء الحديثة، السدود التي حالت دون التطور والانفتاح الفكري والتي أدّت إلى انكماش الأذهان الناشئة وجمودها؟

- هل لهذه النظرية فاعلية تيسّر السبيل لمعلمي مختلف الدروس في التعليم وتحرض الطلاب على مواصلة التعلم بشوق متزايد؟

- ماهي إرشادات التفكير الإبداعي لتنمية مختلف قدرات المتعلمين؟

تتحدد مشكلة البحث خلال محاولة الإجابة عن أسئلة كهذه.

أهمية البحث: تبدو لنا الأهمية القصوى للتفكير الإبداعي إذا رأينا الطالب يقعد قعود الجدار ويستمتع إلى ما يقوله الأستاذ وعليه أن يتابعه، وهذا إن لم يكن العائق الوحيد فهو من أكبر العوائق التي يشاهدها الجيل الجديد، وهو الذي يعوق دون التفكير العلمي الصحيح ويخمد الانتعاش تحت ظل الاتجاهات القديمة التي لا تلائم والروح الجديدة.

وإن لم يكن هذا المنهج وما يشبهه متجذراً لكنه محاولة جديرة استطاعت إلى حد ما من ربط العلم بالعمل والمناهج النظرية بالأساليب التطبيقية وجعلت الحب والنشاط يجريان في شرايين الإطار التعليمي الذي

كان بحاجة إلى الحيوية والنشاط. وبذلك يوضح لنا جانباً من ضرورة معرفة هذا النوع من التفكير الخلاق، وتعليمه الأساتذة والطلاب كليهما، وذلك من خلال تقديم مناهج دراسية تطبيقية وعملية.

فإنّ تعليم التفكير من خلال المحتوى الدراسي يسهل عملية تعريف مهارة التفكير وتقويمه في المنهج وليس في المحتوى فحسب، فضلاً عن أنّ هذه الطريقة تنمّي التفكير وتدرس المحتوى في الوقت نفسه (طامي، ٢٠١٣: ٦٤).

وإذا تساءلنا عن كيفية الدخول في أساليب جديدة تزيد اللغة العربية بهاءً وجمالاً وتمحو الشكوك من الذين لمسوا الفواصل البعيدة بين مانقوله وبين ما نفعله أجبت أنّ هذه الأساليب تبدأ بعدة ممارسات جديدة تخرج الطالب من السكوت والاستظهار إلى الإبداع والإنتاج وتجعله يفكر بما عنده حتى يصل إلى خلق جو انقراضي غير معهود.

يمكننا أن نشاهد هذه المحاولات عند العالم الشهير تورانس (Torrance) في كتابه «مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والحساسية للمشكلات» كما نرى ثمار هذه المحاولات لدى تلاميذ عدد كبير من علماء الإبداع نحو: جيلفورد (Guilford)، وولك (Wallach)، وكوجان (Kogan)، وجيتزل (Getzels) ولم نكن نبالغ إذا قلنا بأنّها ظلّت تدور في فضاء واحد ولاسيما في تدريس النصوص الأدبية (أبوجبين، ٢٠١١: ٢١ و٢٢). ولا ملام، لأن النصوص هي التي تمثل الثقافة والحضارة، وهي التي نراها تزدهر، وسرعان ما تزدهر بازدهار العقول وسرعان ما تجمد وتتكمش بانكماش الأفكار والعقول.

وقد اتّسعت دائرة الدراسات الإبداعية على يد مختلف الباحثين إذ قام كل منهم بإلقاء دلوه بين الدلاء في مسار التحدث عن الإبداع وما يتعلق به، منهم دراسة روشكا (Rosca) (١٩٨٩) في تبين أنواع الإبداع وأبعاده، وعملية الإبداع، والمناخ الإبداعي، ومما تناوله جديداً قضية الإبداع الجماعي، والعلاقة بين الإبداع والعمر.

ودراسة دي بونو (De Bono) (٢٠٠١) في تقديم نموذج قيعات التفكير الست والتميز بين مختلف أبعاد التفكير بهذا النموذج. ذهب المؤلف إلى أن التفكير المركز أكثر فاعلية من التفكير المتشعب والجدل المتشعب، وهذا ما يسوق الإنسان إلى مدخل منظم رسمي ورشيق لإدارة النقاش والاجتماعات. فتحدث دي بونو في كتبه عن مكانة المعلومات في التفكير، ومكانة العواطف والمشاعر، وضرورة الالتفات إلى مواضع كل من التفاؤل الإيجابي والتشاؤم والسلبيات عند التفكير، وأهمية الفصل بينهما في اتخاذ القرارات، وكذلك النظر إلى جانب الإبداع في كل مشكلة لينتهي ذلك كله باتخاذ قرار سديد.

وعالج أحمد عيسى (١٩٧٩) عملية الإبداع ومفهومه على مرّ العصور، ودوافع الإبداع التي تحرك وتحرض المبدعين إلى إنتاج إبداعي، وشخصية المبدعين والخصائص العقلية للإبداع ليصل بعد ذلك إلى تبين ميزات الإبداع في الشعر والنثر والعلم، فحاول المؤلف تطبيق الأسس التي تحدث عنها على نماذج من الإبداع في الشعر والنثر، وفي الفن التشكيلي والعلم؛ حيث قام المؤلف بعرض ما عرف قديماً وحديثاً من مظاهر الإبداع في قصائد أشهر الشعراء، وكيفية وصول الشعراء إلى المفاهيم الإبداعية، ويساق في هذا المجال إلى تقديم التجربة الشعرية التي تحدث عنها بعض الشعراء العرب المحدثين، وهذه المحاولة هي التي يتبعها المؤلف في دراسة أشهر الآثار المنثورة من قصص أو روايات ويبين خصائص الإبداع في جميعها، وكذلك دراسة كيفية إبداع الفنان في رسم لوحة، وكيفية إبداع النظريات العلمية في دائرة الفنون جميعها.

وكثر بعد ذلك كتب مختلف المؤلفين تناول كل منها نوعاً من التفكير ومهاراته الإبداعية، نحو كتاب *الحيزان* (٢٠٠٢) حاول أن يبين القضايا العامة عن التفكير الإبداعي ومهاراته، وطرق تنمية هذه المهارات، أو كتاب *فرج* (٢٠٠٥) الذي ركّز فيه المؤلف على طرق التدريس الحديثة في مختلف أنحاء العالم، فعلى سبيل ذلك قام بدراسة ٢٤ استراتيجية أو طريقة مقدّمة للتعليم والتدريس.

ويعد مؤلف الباحثين *أبوجادو ونوفل* (٢٠٠٧) دراسة جامعة في تعريف التفكير وتعليم مختلف مهاراته، وقضية التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير ما وراء المعرفي وذلك عبر توظيف نماذج تطبيقية، ومحاولة الجمع بين النظرية والتطبيق. وقدّم *أبوجبين* في كتابه (٢٠١١) مختلف استراتيجيات التفكير الإبداعي وتطبيقات عملية عن البرنامج المقترحة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية.

فيبدو من هذه الدراسات أنّ استراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية هي تطبيقات عملية يحاول الشخص باستعمالها أن يضع دليلاً مرشداً يسدّ الثغرة القائمة بين مناهج تدريس اللغة العربية. كما يسعى في إدماج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهاج الدراسي المقرر باستعمال أساليب التدريس المناسبة (*أبوجبين*، ٢٠١١: ١٢).

هدف البحث وأسلوبه: وما تقدّمه هذه المقالة، محاولة وضع خطوات توصيفية وتطبيقية في مسير تدريس النصوص الأدبية القديمة التي يصعب غالباً تعليمها للطلبة، باستعمال برامج تنمّي مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وتمنحهم فرصة التفكير، والتأمل والتروي في هذه النصوص وما تزخر به من مفردات متنوعة، ومعاني تكون نسيج وحدتها.

فجعلنا النقاط التالية أهداف رئيسية لبحثنا:

- تيسير السبيل إلى توظيف مناهج التفكير الإبداعي في تدريس النصوص الأدبية.
- تبين طرق تدريس تطبيقية تسهم في زيادة وعي الطلاب بما يدور حولهم وتؤدي إلى نشاطهم في الصف.
- تقديم إرشادات تساعد المعلمين على الكشف عن طرق تدريس إبداعية لجميع المواد الدراسية كالنصوص الأدبية القديمة مثلاً.

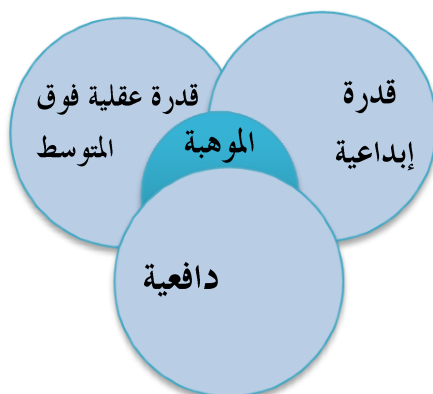
الإبداع، والموهبة، والذكاء: قضية الإبداع ليست من القضايا الحديثة التي اهتم بها المعاصرون فحسب، بل هي من أقدم القضايا البشرية التي تجلّت في اليونان، والروم، والصين، وحتى عند العرب الجاهليين. وما هو الإبداع؟ الإبداع لغة هو اختراع شيء على غير مثال وإحداثه إياه (لسان العرب، مادة بدع)، وقدم الباحثون تعاريف مختلفة للإبداع بالمعنى المصطلح، يركّز كل منها على محور خاص، منها ما هو محوره النواتج الإبداعية والحكم عليها على أساس الأصالة والملاءمة، منها ما يُعنى فيه بالعملية الإبداعية ومراحلها، منها تعريفات محورها الإنسان المبدع، ومنها ما يركّز على المناخ الذي يقع فيه الإبداع (آل عامر، ٢٠٠٩: ٥٤)، فإنّه ظاهرة ذات وجوه وأبعاد متعددة، ولذلك يُعرّف بالاستعداد على إنتاج شيء جديد، وأصيل، وذو قيمة، أو عملية يتحقق من خلالها النتاج الذي يتضمن حلاً جديداً لمشكلة ما، والأمر المشترك الذي يتفق عليه معظم الباحثين هو لزوم اتصاف كل إبداع أو عملية إبداعية بالجدة والأصالة، والقيمة من أجل المجتمع (روشكا، ١٩٨٩: ١٧١٦).

والمنتج الإبداعي قد يكون ملموساً يتملّ في كل ما يمكن تسويقه أو الإمساك به، وقد يكون غير ملموس مثل: التعلم، أو النمو الشخصي، أو تنمية الخدمات (الأعسر، ٢٠٠٠: ١٤)، فضلاً عن أنّ كل نوع من أنواع الإبداع لا يحدّد في إطار مادي كما يظن، بل أنّه يلعب بقسميه المادي والمعنوي.

هناك مصطلحان يقتربان من مصطلح الإبداع من حيث المفهوم وهما: مصطلحا الموهبة والذكاء، والذي يُطرح غالباً ولا بدّ من تبيينه هو: هل الإبداع والموهبة والذكاء مصطلحات مترادفة في معناها أم هي متميزة كل التمييز ويعرف كل منها بنوعيتها الخاصة؟

ظل كثير من الباحثين يعتقد بأنّ هذه المعاني الثلاثة (الإبداع والموهبة والذكاء) مرتبطة ارتباطاً وشيخاً إذ لم نتمكن من التمييز بينها. لكن كل من الموهبة، والذكاء، والإبداع يقع في تعريف خاصة من دون الآخر، فالذكاء لغة حدة الفؤاد وسرعة الفهم والفتنة (لسان العرب، مادة ذكي)، وفي الاصطلاح القدرة على التكيف والتعلّم والتفكير المجرد (أبوجيبين، ٢٠١١: ٥٦)، ويشمل الذكاء في اللغة الإنجليزية والفرنسية كلا من الفهم والحكمة والعقل والذهن. فالذكاء يختلف عن الإبداع؛ إذ يمكن أن يكون الإنسان ذكياً من دون أن يكون مبدعاً، كما يمكن لصاحب الذكاء العادي أن يكون مبدعاً (الحمادي، ١٩٩٩: ٤١-٥٢)، فالمبدع يحتاج في عمليته الإبداعية إلى حد من الذكاء لكنه لا يشترط أن يكون المبدع عالي الذكاء.

والموهبة لغة الهبة والعطية (لسان العرب، مادة وهب) وفي الاصطلاح هي «الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه» (أبوجيبين، ٢٠١١: ٥٦)، وقد تعرّفنا على مفهوم الإبداع سابقاً ويظهر من دراسات العلماء والأخصائيين بأنّ العلاقة بين هذا الثالوث لا تزال موجودة ولا أحد يستطيع إنكارها، وهذا التشابك يتجلى تماماً لدى النموذج الذي رسمه رنزولي (Renzulli):



فالموهبة والذكاء يكونان الحجر الأساس أو الطاقة اللازمة للإبداع، وقد رأى بعض الباحثين إنّ الإبداع لا يتم بناؤه إلا بوساطة الموهبة و الذكاء، فالفصل القاطع بين هذه المفاهيم ليس بصحيح. مفهوم التفكير والتفكير الإبداعي: للتفكير لغة معنيان أحدهما: القوة المودعة في مقدمة الدماغ، والثاني ما يترتب من هذه القوة وهو ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علماً أو ظناً (طريحي، ١٣٧٥، ج٣: ٤٤٤).

وليس للتفكير اصطلاحاً تعريف واحد مُرضٍ عند الجميع؛ لأنّ كل باحث ينظر إلى هذه الظاهرة من منظاره، وهذا شأن أكثر المفاهيم غير المادية، لكن هناك تعاريف أكثر انتشاراً وقبولاً للتفكير مثلما يشير إليه ديبونو بأن التفكير هو: العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، فيقدر على اكتشاف متبصر أو متأنّ من أجل الوصول إلى الهدف، ويعرف جروان التفكير بأنه: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، وبعد القطامي التفكير: عملية ذهنية يتطور فيها المتعلّم من خلال التفاعل الذهني الذي يجري بين الفرد وما يكتسبه من خبرات (أبوجادو، ونوفل: ٢٠٠٧: ٢٧ و٢٨).

فبذلك يعد التفكير عامة عملية ذهنية، أو نشاطاً دماغياً، أو قدرة عقلية يشترك فيه الخبرة والذكاء لتحقيق هدف ما، ويبدو أنه مقدرة تجري في الذهن على استمرار، ولا يخلو منها الإنسان في أية لحظة من حياته. والتفكير نوعان:

١- التفكير الأساس، البسيط أو التقاربي الذي لا يحتاج إلى بذل جهد كبير، والمشكلة التي تحلّ بهذا التفكير تتطلب إجابة بسيطة غالباً.

٢- التفكير المركب، أو المتقدم، أو التباعدي، الذي ينطوي على ثلاثة أشكال: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير فوق المعرفي (أبوجين، ٢٠١١: ٦٤، وروشكا، ١٩٨٩: ٤٥).

فالتفكير الناقد هو الذي يجعل الأفكار الإبداعية في وعاء تفاسير خاصة لحل المشاكل المطروقة، وهذا ما يحتاج إليه التفكير الإبداعي فلا بد أن يمرّ التفكير الإبداعي من مسير التفكير الناقد.

هنا يطرح سؤال نفسه: ما هو التفكير الإبداعي خاصة؟ ظهرت تعاريف كثيرة لهذا المصطلح، يستنتج منها أن التفكير الإبداعي عملية تحسّس المشاكل، وإعادة صوغها والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها لإنتاج طرائق جديدة لحل تلك المشاكل، حتى وإن كانت الحلول غير مألوقة (أبوجادو، ونوفل، ٢٠٠٧: ٣٣ و١٣٤)، فهو عملية ذهنية يتم فيها رؤية المواد والخبرات والمعلومات في أبنية وتراكيب جديدة (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩: ١٣٩)، ليؤدي ذلك إلى أفكار ورؤى متشعبة، ومتنوعة، وجديدة، ويتسبّب في توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة، وبذلك يمكن التأليف والدمج بين الأفكار أو الأشياء التي تُعدّ سابقاً أنها غير مترابطة (الحيزان، ٢٠٠٢: ٢٤).

هذه التعاريف تذكرنا بمفهوم الإبداع وتعريفه؛ لأنّ الإبداع والتفكير الإبداعي مفاهيم متشابهة، إلا أن الفرق بينهما هو أنّ الإبداع يمثل ناتج التفكير الإبداعي وثمرته، والتفكير الإبداعي هو العمليات والطريقة المستعملة في التفكير (عبد المختار، وعدوي، ٢٠١١: ٩).

مهارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skills)

يتفق غالبية الباحثين والدارسين في مجال التفكير الإبداعي على ثلاث مهارات رئيسية هي:

١- الطلاقة (Fluency) ٢- المرونة (Flexibility) ٣- الأصالة (Originality)

هذا ما تشير إليه غالبية اختبارات التفكير الإبداعي، وهي اختبارات تورانس، وجيلفورد (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩: ١٤٠-١٤١)، ويشمل بعض الاختبارات هذه، دراسات عن الإبداع تفرض عوامل ومهارات أخرى للتفكير الإبداعي، منها دراسة قام بها عالم النفس الأمريكي جيلفورد ومجموعة من تلامذته ومعاونيه سنة ١٩٥٠، وقسموا عوامل التفكير الإبداعي على قسمين:

١- عوامل ترتبط بالقدرات المعرفية، وهي تشمل عامل الحساسية تجاه المشكلات، وعامل إعادة تحديد المشكلة

٢- عوامل ترتبط بالقدرات الإنتاجية، التي تشمل الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وهي المكونات الرئيسية للإبداع (أحمد عيسى، ١٩٧٩: ٨٥).

أما الطلاقة فهي القدرة على إنشاء أو توليد عدد كبير من التصورات، أو الأفكار أو البدائل أو الحلول للمشكلات في مدة زمنية محدّدة، وتؤدي هذه القدرة والمهارة إلى الفهم الجيد للمعلومات التي تعلمها الفرد (أبوجادو، ونوفل، ٢٠٠٧: ١٥٩). وقد توصلت دراسات الإبداع إلى استخلاص أربعة أنواع للطلاقة:

- أ. **الطلاقة اللفظية:** وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الألفاظ بشرط أن يتوفر في تركيب اللفظ خصائص معينة، نحو: (اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف الميم وتنتهي بالحرف نفسه).
 - ب. **طلاقة التداعي:** يشير هذا العامل إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى، نحو: (اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتضمن معنى الحرية)
 - ج. **طلاقة الأفكار:** هي القدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محدد، ولا يؤخذ في الاعتبار نوع هذه الأفكار، نحو: (اذكر أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة)
 - د. **الطلاقة التعبيرية:** ويشير إلى القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين، وصياغة الأفكار في عبارات مفيدة، نحو: (اذكر جميع الاستخدامات الممكنة للعلب المعدنية الفارغة أو الأكياس البلاستيكية) (أحمد عيسى، ١٩٧٩: ٨٨-٨٩، وأوجيبين، ٢٠١١: ٦٨)، ويمكن قياس هذه المهارة بدرجة سهولة صياغة أفكار معينة وسرعة تعبير المتعلم عنها.
- ويتحدث بعض الباحثين عن أنواع أخر من الطلاقة منها:
- **طلاقة الأشكال:** تشير هذه المهارة إلى قدرة المتعلم على تصميم أكبر عدد من الأمثلة أو الأشكال أو الرسوم أو التعديلات عند التعرض إلى مثير وصفي أو بصري، نحو: (كوّن أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستعمال الدوائر المغلقة).
 - **الطلاقة الترابطية:** تتمثل هذه المهارة في القدرة على إكمال العلاقات، نحو الإتيان بالمعنى المعاكس لمفاهيم معينة (الحلاق، ٢٠١٠: ١٩٩، والعتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩: ١٤٢).
 - فتبدو الطلاقة في جوهرها «عملية تذكر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها» (عبد المختار وعدوي، ٢٠١١: ١٩)، ومن الضروري مراعاة بعض الأصول عند تعليم الطلبة مهارة الطلاقة، منها:
 - يتطلب تعليم هذه المهارة عدداً كبيراً من الإجابات.
 - لا يوجد رقم صحيح للإجابات، وجميع الإجابات المطروحة مقبولة.
 - يفضل ممارسة هذه المهارة بأسلوب شفهي (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩: ١٤٢، نقلاً عن حسين، وفخرو، ٢٠٠٢).
- فلا تنحصر فاعلية عامل الطلاقة في تحقيق الغاية المنشودة من دراسات التفكير الإبداعي وهي تنمية الإبداع في تفكير الطلاب، إذ إنه يساعدهم قبل ذلك على استعمال المفردات والمفاهيم التي تعلموها توظيفاً يرجوعهم إليها مرة بعد أخرى مما يؤدي إلى ترسيخ المعلومات في أذهانهم، وهذا ما يلزم تحققه للوصول إلى أغراض أبعد وأنفع.
- وتتمثل مهارة المرونة في القدرة على توليد أفكار متنوعة غير متوقعة من دون أيّ تعصّب ذهني محدد (أوجيبين، ٢٠١١: ٦٨)، وذلك بالتمكّن من تغيير الحالة الذهنية إثر تغيير الموقف، وهي قسمان:
- **المرونة التلقائية أو المعنوية (Spontaneous Flexibility):** يطلب من المتعلم في تدريب هذا القسم من المرونة أن يأتي بعدد متنوع من الاستجابات تلقائياً فهي الإبداع في أكثر من إطار أو شكل (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٥)، نحو: (اقترح عناوين بديلة متنوعة لهذا الدرس).

- المرونة التكيفية (Adaptiv Flexibility): يحاول المتعلم في هذا النوع من المرونة تغيير وجهته الذهنية بتغيير فئة الاستعمال، أو طريقة الاستعمال، أو بناء أساليب جديدة في التعامل مع المشكلة وحلها (الحيزان، ٢٠٠٢: ٣٢-٣٣)، نحو:

(غير في صياغة هذه القصة بحيث لا تتضمن أي فعل ماضٍ أو جملة فعلية)، أو نحو: (استبدل كلمة فلان بفلان وانظر ماذا سيحدث).

والمرونة عكس جمود التفكير والبقاء في إطار المشكلات المرتفعة مسبقاً دون البحث عن جديد، وهي ترتبط بالمثابرة والبحث عن الحلول المتنوعة، وكل موضوع إبداعي يخلو من المرونة يعد سطحياً وضعيفاً (روشكا، ١٩٨٩: ٥٠).

وتختلف الطلاقة عن المرونة بأن الطلاقة تتحدد بكمية الاستجابات وعددها، وسرعة الإتيان بها، أما المرونة فهي تعتمد على تنوع هذه الاستجابات، وتركز على الكيف ولا تتحدد بالكم (طامي، ٢٠١٣: ٦٢).

وأما المقصود من الأصالة فهو قدرة المتعلم على خلق أفكار جديدة، ومدهشة، وأنادرة، وإبداع ما هو غير مألوف لم يسبق إليه أحد، وتزداد درجة الأصالة بقدر ما يقل شيوع الفكرة، وتتميز الاستجابات الأصيلة بالطرافة (السويدان، والعدلوني، ٢٠٠٤: ٥٧)، فيمكن قياس درجة الأصالة وجدتها وطرافتها عن طريق الاستجابات غير الشائعة أو غير المألوفة حال كونها تعدّ أفكاراً مقبولة لمشاكل محددة (أحمد عيسى، ١٩٧٩: ٨٧)، وذلك نحو: (اقترح أسلوباً جديداً أونهاية طريفة وغريبة لهذه القصة). فالمهم في تحقيق عامل الأصالة درجة طرافة الفكرة وجدتها أولاً، ثم درجة منفعة الفكرة التي يقترحها المتعلم ثانياً، فمن الضروري أن لا تبعد الأصالة المتعلم عن الأفكار المقبولة التي يمكن إنجازها أو الاعتماد عليها.

ويختلف عامل الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة من حيث إنّ الأصالة لا تعتمد على كمية الأفكار الإبداعية بل تركّز على قيمة الأفكار ونوعيتها، وجدتها مما يميّزها عن عامل الطلاقة، ولا تشير إلى نفور الشخص من تكرار تصورات أو أفكاره، بل تهتم بعدم تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميّزها عن عامل المرونة (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٧).

وهناك عوامل غير رئيسية أشار إليها بعض الباحثين كعامل الحساسية تجاه المشكلات الذي يعني الوعي بوجود المشكلات وتحسّسها، وإدراك طبيعتها، والمبدع المتمتع من هذه المهارة يلاحظ أنّ هناك شيئاً خاطئاً أو غير مألوف لا يراه الآخرون، وهذا ما يسوقه إلى إثارة تساؤلات حول المشكلة وإيجاد الحل المناسب لها. وعامل الإفاضة أو التوسع (Elaboration) والمقصود منه القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما أو حل مشكلة ما، مثلما يقوم الطالب بتوسيع مفهوم الجهاد بالإتيان بمعاني متنوعة لهذا المفهوم (البلوشي، ٢٠١٠: ٢٦-٢٧)، وعامل إعادة تحديد المشكلة الذي يتحدد بإثبات صياغة المشكلة نفسها، ثم حل المشكلة الجديدة (أحمد عيسى، ١٩٧٩: ٨٦).

يجدر استعمال مهارة الحساسية تجاه المشكلات في الدروس التي ترتبط بالعلوم الحسية. فإذا اهتم المعلم بهذه المهارة في صف العلوم مثلاً وطلب من تلاميذه أن يجدوا في كل موضوع أخطاءه أو مشاكله التي تحتاج إلى حل إبداعي وأثار تساؤلات حول الموضوع الدراسي ببراعته، فإنه بذلك يسري مهارة الحساسية تجاه المشكلات إلى أبعاد متنوعة من حياتهم ويجعل هذه المهارة ملكة أذهانهم ليكونوا حساسين تجاه موضوعات الحياة اليومية جميعها، مما يؤدي إلى ازدياد النتاجات الإبداعية في المستقبل.

مراحل التفكير الإبداعي

- للتفكير الإبداعي مراحل مختلفة، أشهرها المراحل الأربعة التي اقترحها والاس (wallas) (١٩٢٦):
١. الإعداد أو التحضير (Preparation): ترتبط هذه المرحلة بتعريف المشكلة وتحديدها، وجمع الأفكار والمعلومات والشواهد.
 ٢. الاحتضان (Incubation): يتم في هذه المرحلة التخلص من الأفكار والمعلومات غير ذات صلة بالمشكلة، وتنظيم الأفكار الرئيسية ذات العلاقة بالمشكلة، وتقديم اقتراحات غير نهائية لحلها يتم العثور عليها إثر جهد جهيد يبذله المتعلم (الحيزان، ٢٠٠٢: ٣٠، والبلوشي، ٢٠١٠: ٢٤).
 ٣. الإلهام أو الإشراق (Illumination): تظهر الأفكار في هذه المرحلة بطريقة مفاجئة وغير متوقعة، وتشرق الفكرة كوميضة فورية دون تخطيط مسبق، وتسمى هذه المرحلة باللحظة الإبداعية وتؤدي إلى إنتاج المزيد والجديد من القوانين العامة التي لا يمكن التنبؤ بها.
 ٤. التحقق (Verification): وهي مرحلة تجريب الأفكار التي تم التوصل إليها، واختبارها، والتحقق من فائدتها للوصول إلى صياغة دقيقة يقدمها المتعلم إلى الآخرين بوصفها فكرة مقترحة فريدة (حسن سليم، ٢٠٠٨: ٣٥-٣٦).

برامج تنمية التفكير الإبداعي

يعالج البحث في هذا القسم أهم البرامج التي قامت بتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين، مبيّناً ميزات كل برنامج:

١. نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving)

يتضمن هذا النموذج مراحل ستة، وهي: التوصل للمأزق، جمع البيانات والمعلومات، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، التوصل إلى الحل، قبول الحل. ويمكن من خلال هذا النموذج توليد الأفكار غير العادية، وتقييم الحلول الممكنة وتنفيذها، كما يسمح النموذج لجميع توظيف التفكير التقاربي، وكذلك توظيف مهارات التفكير التباعدي نحو الطلاقة والمرونة والأصالة خير توظيف، ووضع الخطة لتنفيذ أفضل الحلول (عكاشة، وسرور، والمدبولي، ٢٠١١: ٢٣).

ويقترح بعض الباحثين لهذا النموذج مراحل أخرى، هي: الشعور بالمشكلة بطرح الأسئلة التفكيرية، تحديد المشكلة بكتابتها وصياغة بعض الجمل والتساؤلات حولها، جمع المعلومات والبراهين المتعلقة بالمشكلة واقتراح المراجع، صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة عبر متابعة بعض التفسيرات، اختيار أنسب الفرضيات التي تبدو أنها تقود إلى حل المشكلة ورفض الفرضيات الأخرى، الاستنتاجات والتعميمات الأخرى من خلال مناقشة الطلبة والحوار والتلاحق العلمي للأفكار المختلفة، تطبيق التعميم الذي تم التوصل إليه على جميع مواقف الحياة اليومية (فرج، ٢٠٠٥: ١٢٨).

٢. نموذج تأليف الأشتات (Synectics): يتميز هذا النموذج باستخدام المجاز، والتماثل، وأشكال من الاستعارة، ويرتكز على آليتين أساسيتين، هما: جعل الغريب مألوفاً، وجعل المألوف غريباً. يتم في هذا النموذج التعرف على المشكلة التي ينبغي أن تتخذ طابعاً مألوفاً، وذلك عبر تحليل المشكلة، والوقوف على أجزائه للوصول إلى حلول مبتكرة، وإذا كانت المشكلة بسيطة أو مألوفاً فينبغي عند ذلك استعمال الآلية الثانية فتصبح المشكلة غريبة وغير مألوفاً، ليتمكن المبدع أن ينظر إليها من زوايا مختلفة، حتى يصل إلى حل سهل وإبداعي (أبوجادو، ونوفل، ٢٠٠٧: ١٩٨-١٩٩).

٣. نموذج التفكير الجانبي لدي بونو (De Bonos Lateral Thinking): يعد هذا النموذج اتجاهاً عقلياً يتضمن القدرة على النظر إلى الأشياء بطرق متعددة وأشكال متنوعة، ويلزم فيه فهم الكيفية التي يقوم فيها العقل بتوظيف النماذج، وإدراك مدى الحاجة للتخلص من النماذج المؤطرة في التفكير، والتحول إلى نماذج حديثة ومتنوعة (آل عامر، ٢٠٠٩: ٦٣).

٤. برنامج القبعات الست (Six Thinking Hats): الغرض من هذا النموذج اتباع طريقة للتفكير تُجنّب المتعلم عن المزج بين أبعاد تفكيره المختلفة عند تعرضه لمشكلة، وتتيح له الفرصة لتغيير تفكيره من موضع إلى آخر كقبة يرتديها الإنسان أو يخلعها بحسب طريقة تفكيره. وتكمن أهمية القبعات بأنها تقسم التفكير إلى أدوار ستة، لكل منه ميزة خاصة:

- **القبة البيضاء:** يتم في هذه المرحلة جمع الحقائق، والأرقام، والمعلومات، وتمثل هذه القبة النظرة الحيادية.

- **القبة الحمراء:** تستعمل للتعبير عن المشاعر والعواطف، والحدس، وتمثل الانفعالات ووجهة النظر العاطفية.

- **القبة السوداء:** هذه القبة موضوع لإصدار الأحكام السلبية، ووضع أسباب الفشل.

- **القبة الصفراء:** تعني التفاؤل الإيجابي، وإيحاء الفرص، والآراء البناءة، والاقتراحات، فهي رمز للتفاؤل والأمل.

- **القبة الخضراء:** ترمز إلى الخصوبة، والإبداع، والحركة، والاستفزاز كالنباتات الخضرة التي تنمو من البذور.

- **القبة الزرقاء:** تخص التفكير حول التفكير، وتلعب دور التحكم بعمليات التفكير، واتخاذ القرارات (دي بونو، ٢٠٠١: ٢٦٣-٢٦٦).

فيقوم هذا البرنامج بتنظيم التفكير ويجعل المتعلم يتعرف على جوانب تفكيره المختلفة ويميّز بينها ليكون قادراً على اختيار أفضل الطرق لحل المشكلات أو تناول القضايا المطروحة، وذلك لأنه يهتم بكل من المراحل على حده، يعرف الحقائق والمعلومات أولاً، ثم ينظر إلى مشاعره وأحاسيسه تجاه المشكلة، يهتم بالجوانب السلبية، والإيجابية، والجوانب المنطقية، وبالتالي يركّز على الحلول الإبداعية ليتخذ قراره بعد ذلك بتوظيف كل ما تم تعرّفه عليه.

٥. برنامج الكورت

يعد الكورت من البرامج الحديثة والسهلة وقابلة للتطبيق وكلمة (Cort) هي اختصار لمصطلح مؤسسة البحث المعرفي Cognitive Research Trust. يتكون هذا البرنامج من ست وحدات، كل وحدة تتكون من عشرة دروس، والوحدات هي:

أ. التوسيع: يتم عن طريق توسيع إدراك المتعلمين.

ب. التنظيم: يقوم بتنظيم انتباه المتعلمين.

ت. التفاؤل: يعني بإثبات الأدلة والبراهين.

ث. الإبداع: يتم في هذه المرحلة توليد أفكار جديدة.

ج. المعلومات والشعور: يركّز في هذه المرحلة على أهمية المشاعر والانفعالات التي تؤثر على التفكير.

ح. الفعل: هي مرحلة تقديم معالجات للمشكلات المطروحة (أبوجادو، ونوفل، ٢٠٠٧: ٤٤٥).

٦. برنامج «الماستر ثنكر» (Master Thinker)

يشبه دي بونو في هذا البرنامج نظام التفكير بالنظام الجسدي، ويجعل للنشاطات الفكرية أسماء خاصة بأجزاء الإنسان. نحو:

أ. العظام: تدريبات تعين الشخص على بناء أو تقييم الأفكار الرئيسية في موضوع ما وتمييز الأفكار الفرعية.

ب. العضلات: تدريبات تقمّ الجانب القوي في الفكرة ثم يبين قوة المعلومات والمنطق والمشاعر.

ت. الأعصاب: ترنو إلى كيفية ربط الأفكار ببعضها.

ث. الدهن: تدريبات تبين كيفية الحفاظ على الفكرة المتباعدة.

ج. الجلد: تتجلى الفكرة فيه وهو المحل الذي يعبر الشخص عن نفسه للآخرين.

ح. الصحة: تساوي تقييم الفكر الناتج وتعيين ضعفه وقوته (أبوجيبين، ٢٠١١: ١٠٩).

تطبيق مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في دراسة النص الشعري

دراسة لامية العرب للشنفرى

الشنفرى لقب لثابت بن أوس الأزدي الذي كان يعد من الصعاليك وينسب إليه مقطعات متفرقة أشهرها قصيدة من البحر الطويل عرفت بلامية العرب. تتناول اللامية موضوعات كثيرة، شأن باقي الأشعار الجاهلية، إلا أنها تدور حول شخصية الشنفرى. تتضمن هذه القصيدة عتاب الشاعر قومه، وتفضيل وحوش البرّ عليهم، واستغناءه عن الجميع بقلبه وسيفه وقوسه، وفخره بنفسه، وصبره على الجوع والخوف في الليالي المظلمة، والأيام الشديدة الحرّ التي يصفها في شعره (البستاني، ١٤٢٩، ج ١: ٣-٤).

تمّ اختيار هذه القصيدة الجاهلية لاحتوائها على كثير من الموضوعات، والألفاظ غير المألوفة التي يستغرق تدريسها وقتاً طويلاً في كثير من الأحيان، مما يصعب لكثير من المعلمين والمدرسين لفت انتباه الطلاب إلى معانيها الكامنة، ومضامينها العميقة. فيقوم البحث بتقديم دراسات عملية لهذه القصيدة في إطار مهارات التفكير الإبداعي الذي يعد من مناهج التدريس الحديثة.

لامية العرب

١. أَقِيمُوا بَنِي أُمِّي صُدُورَ مَطِيئِكُمْ
٢. فَقَدْ حُمَّتِ الْحَاجَاتُ وَاللَّيْلُ مُقَمَّرٌ
- وفي الأرضِ منأى للكَرِيمِ عَنِ الْأَدَى
٤. لَعَمْرُكَ مَا بِالْأَرْضِ ضَيْقٌ عَلَى أَمْرِيءِ
٥. وَلِي دُونَكُمْ أَهْلُونَ : سَيِّدٌ عَمَلَسٌ
٦. هُمُ الْأَهْلُ لَا مُسْتَوْدَعُ السَّرِّ ذَائِعٌ
٧. وَكُلُّ أَبِي بَاسِلٌ غَيْرَ أَنْنِي
٨. وَإِنْ مُدَّتِ الْأَيْدِي إِلَى الزَّادِ لَمْ أَكُنْ
٩. وَمَا ذَاكَ إِلَّا بَسْطَةً عَنْ تَفَضُّلٍ
١٠. وَإِنِّي كَفَانِي فَقَدْ مَنْ لَيْسَ جَازِيًا
١١. ثَلَاثَةٌ أَصْحَابٌ : فُؤَادٌ مُشَيِّعٌ

- فَإِنِّي إِلَى قَوْمٍ سِوَاكُمْ لَأَمِيلُ
- وَشُدَّتْ لَطِيَّاتِ مَطَايَا وَأَرْحُلُ
- وَفِيهَا لِمَنْ خَافَ الْقَلَى مُتَعَزِّلُ
- سَرَى رَاغِبًا أَوْ رَاهِبًا وَهُوَ يَعْقِلُ
- وَأَرْقَطُ زُهْلُولٌ وَعَرَفَاءُ جَبَلُ
- لَدَيْهِمْ وَلَا الْجَانِي بِمَا جَرَّ يُخَذَلُ
- إِذَا عَرَضَتْ أُولَى الطَّرَائِدِ أَبْسَلُ
- بَأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْسَعُ الْقَوْمُ أَعْجَلُ
- عَلَيْهِمْ وَكَانَ الْأَفْضَلُ الْمُتَفَضِّلُ
- بِحُسْنِي وَلَا فِي قُرْبِيهِ مُتَعَلِّلُ
- وَأَبْيَضُ إِصْلَيتُ وَصَفْرَاءُ عَيْطَلُ

١٢. هُتِفَ مِنَ الْمُسِ الْمُنُونِ يَزِينُهَا
١٣. إِذَا زَلَّ عَنْهَا السَّهْمُ حَنَّتْ كَأَنَّهَا
١٤. وَأَغْدُو خَمِصَ الْبَطْنِ لَا يَسْتَفْرِئِي
١٥. وَلَسْتُ بِمَهْيَافٍ يُعَشِّي سَوَامَهُ
١٦. وَلَا جُبًّا أَكْهَى مُرَبِّ بَعْرَسِهِ
١٧. وَلَا خَرَقَ هَيِّقَ كَأَنَّ فَوَادَهُ
١٨. وَلَا خَالِفَ دَارِيَّةً مُتَغَزِّلَ
١٩. وَلَسْتُ بِعَلٍّ شَرُّهُ دُونَ خَيْرِهِ
٢٠. وَلَسْتُ بِمُخَيَّرِ الظَّلَامِ إِذَا انْتَحَتْ
٢١. إِذَا الْأَمْعَزُ الصَّوَانُ لَاقَى مَنَاسِمِي
٢٢. أَدِيمُ مِطَالِ الْجُوعِ حَتَّى أُمِيَّتِهِ
٢٣. وَأَسْتَفُّ تَرْبَ الْأَرْضِ كَيْ لَا يُرَى لَهُ
٢٤. وَلَوْلَا اجْتِنَابُ الذَّامِ لَمْ يُفْ مَشْرَبٌ
٢٥. وَلَكِنْ نَفْسًا مَرَّةً لَا تَقِيمُ بِي
٢٦. وَأَطْوِي عَلَى الْخَمِصِ الْحَوَايَا كَمَا انْطَوَتْ
٢٧. وَأَغْدُو عَلَى الْقُوتِ الزَّهِيدِ كَمَا غَدَا
٢٨. غَدَا طَاوِيًا يُعَارِضُ الرِّيحَ هَافِيًا
٢٩. فَلَمَّا لَوَاهُ الْقُوتُ مِنْ حَيْثُ أُمُّهُ
٣٠. مُهَلَّلَةً شَيْبُ الْوُجُوهِ كَأَنَّهَا
٣١. أَوْ الْخَشَرَمُ الْمَبْعُوثُ حَتَّحَتْ دَبْرَهُ
٣٢. مُهَرَّتَةً فَوْهَ كَأَنَّ شُدُوقَهَا
٣٣. فَضَجَّ وَضَجَتْ بِالْبَرَّاحِ كَأَنَّهَا
٣٤. وَأَغْضَى وَأَغْضَتْ وَأَتَسَى وَأَتَسَتْ بِهِ
٣٥. شَكَا وَشَكَتْ ثُمَّ ارْعَوَى بَعْدُ وَارْعَوَتْ
٣٦. وَفَاءَ وَفَاءَتْ بِأَدْرَاتٍ وَكُلُّهَا
٣٧. وَتَشْرَبُ أَسَارِي الْقَطَا الْكَدْرُ بَعْدَمَا
٣٨. هَمَمْتُ وَهَمَّتْ وَابْتَدَرْنَا وَأَسْدَلْتُ
٣٩. فَوَلَّيْتُ عَنْهَا وَهِيَ تَكْبُو لِعَقْرِهِ
٤٠. كَأَنَّ وَغَاها حَجَرَتِيهِ وَحَوْلَهُ
٤١. تَوَافَيْنَ مِنْ شَتَّى إِلَيْهِ فَضَمَّمَهَا
- رَصَائِعُ قَدْ نِيَطَتْ إِلَيْهَا وَمَحْمَلُ
- مُرَرَّةٌ تَكْلَى تَرْنُ وَتُعُولُ
- إِلَى الزَّادِ حِرْصٌ أَوْ فُؤَادٌ مُوَكَّلُ
- مُجْدَعَةٌ سَقْبَانُهَا وَهِيَ بُهْلُ
- يُطَالِعُهَا فِي شَأْنِهِ كَيْفَ يَفْعَلُ
- يَظْلُ بِهَ الْمَكَاءِ يَعْلُو وَيَسْفُلُ
- يَرُوحُ وَيَعْدُو دَاهِنًا يَتَكَحَّلُ
- أَلْفٌ إِذَا مَا رُعْتَهُ اهْتَنَاجٌ أَعْرَلُ
- هُدَى الْهَوَجْلِ الْعِسْفِ يَهْمَاءُ هَوَجْلُ
- تَطَايَرَ مِنْهُ قَادِحٌ وَمُفَلَّلُ
- وَأَضْرِبُ عَنْهُ الذِّكْرَ صَفْحًا فَأَذْهَلُ
- عَلَيَّ مِنَ الطَّوْلِ امْرُؤٌ مُتَطَوَّلُ
- يُعَاشُ بِهِ إِلَّا لَدَيَّ وَمَأْكَلُ
- عَلَى الضَّيِّمِ إِلَّا رَيْثِمًا أَتَحَوَّلُ
- خُيُوطَةٌ مَارِيٌّ تَغَارُ وَتَقْتُلُ
- أَزَلُّ تَهَادَاهُ التَّنَائِفَ أَطْحَلُ
- يَخُوتُ بِأَذْنَابِ الشَّعَابِ وَيَعْسِلُ
- دَعَا فَأَجَابَتْهُ نَظَائِرُ نَحْلُ
- قَدَاحٌ بِكَفِّي يَاسِرٌ تَتَقَلَّقُلُ
- مَحَابِيضُ أَرْدَاهُنَّ سَامٌ مُعْسَلُ
- شَفُوقُ الْعِصِيِّ كَالْحَاتِ وَبُسْلُ
- وَإِيَّاهُ نُوْحٌ فَوْقَ عَلَيَاءِ نُكْلُ
- مَرَامِيلُ عَزَاها وَعَزَّتُهُ مَرْمَلُ
- وَلَلْصَبْرِ إِنْ لَمْ يَنْفَعِ الشُّكُورُ أَجْمَلُ
- عَلَى نَكْظٍ مِمَّا يُكَاتِمُ مُجْمِلُ
- سَرَتْ قَرَبًا أَحْنَاوَهَا تَتَصَلَّصَلُ
- وَشَمَّرَ مِنِّي فَارِطٌ مُتَمَهِّلُ
- يُبَاشِرُهُ مِنْهَا ذُقُونٌ وَحَوْصَلُ
- أَضَامِيمُ مِنْ سَفْرِ الْقَبَائِلِ نُزْلُ
- كَمَا ضَمَّ أَذْوَادَ الْأَصَارِيمِ مَنَهْلُ

٤٢. فَعَبَّتْ غَشَاشًا ثُمَّ مَرَّتْ كَأَنَّهَا
مَعَ الصُّبْحِ رَكْبٌ مِنْ أَحَاظَةٍ مُجْفَلُ
٤٣. وَأَلْفُ وَجْهٍ الْأَرْضِ عِنْدَ افْتِرَاشِهَا
بَاهْذًا تُتْبِيهِ سَنَاسِنُ قُحْلُ
٤٤. وَأَعْدِلُ مَنْحُوضًا كَأَنَّ فُصُوصَهُ
كَعَابٍ دَحَاهَا لَاعِبٌ فَهِيَ مُثْلُ
٤٥. فَإِنْ تَبْتَسُّ بِالشَّنْفَرَى أَمْ فَسْطَلُ
لَمَّا اغْتَبَطْتُ بِالشَّنْفَرَى قَبْلُ أَطُولُ
٤٦. طَرِيدُ جَنَابَاتٍ تَيَاسَرْنَ لَحْمَهُ
عَقِيرَتُهُ لِأَيِّهَا حُمٌ أَوَّلُ
٤٧. تَتَامُ إِذَا مَا نَامَ يَقْطِي عُبُونَهَا
حِثًّا إِلَى مَكْرُوهِهِ تَتَغْلُغُلُ
٤٨. وَالْفُ هُمُومٌ مَا تَزَالُ تَعُودُهُ
عِيَادًا كَحُمَى الرَّبْعِ أَوْ هِيَ أَثْقَلُ
٤٩. إِذَا وَرَدَتْ أَصْدَرْتُهَا ثُمَّ إِنَّهَا
تَتُوبُ فَتَأْتِي مِنْ تَحِيَّتٍ وَمِنْ عَلُ
٥٠. فَإِمَّا تَرَيْنِي كَابِنَةَ الرَّمْلِ ضَاحِيًا
عَلَى رِقَّةٍ أَحْفَى وَلَا أَتَعَلُّ
٥١. فَإِنِّي لَمَوْلَى الصَّبْرِ أَجْتَابُ بَرَّهُ
عَلَى مِثْلِ قَلْبِ السَّمْعِ وَالْحَزَمِ أَنْعَلُ
٥٢. وَأُعْدِمُ أَحْيَانًا وَأَغْنِي وَإِنَّمَا
يَنَالُ الْغِنَى ذُو الْبُعْدَةِ الْمُتَبَدِّلُ
٥٣. فَلَا جَزَعٌ مِنْ خَلَّةٍ مُتَكَشَفٍ
وَلَا مَرَحٌ تَحْتَ الْغِنَى أَتَخَيَّلُ
٥٤. وَلَا تَزْدَهِي الْأَجْهَالُ حِلْمِي وَلَا أَرَى
سَوْوًا بِأَعْقَابِ الْأَقَاوِيلِ أُنْمِلُ
٥٥. وَلَيْلَةٌ نَحْسٍ يَصْطَلِي الْقَوْسَ رَبُّهَا
وَأَفْطَعُهُ اللَّاتِي بِهَا يَتَنَبَّلُ
٥٦. دَعَسْتُ عَلَى غَطَشٍ وَبَغَشٍ وَصُحْبَتِي
سُعَارٌ وَإِرْزِيزٌ وَوَجَزٌ وَأَفْكَلُ
٥٧. فَأَيَّمْتُ نِسْوَانًا وَأَيَّمْتُ وَلَدَةً
وَعُدْتُ كَمَا أُبْدَأْتُ وَاللَّيْلِ أَلِيلُ
٥٨. وَأَصْبَحَ عَنِّي بِالْغُمُيَصَاءِ جَالِسًا
فَرِيقَانِ: مَسْؤُولٌ وَآخَرُ يَسْأَلُ
٥٩. فَقَالُوا: لَقَدْ هَرَّتْ بَلِيلُ كِلَابِنَا
فَقُلْنَا: أَذِنْتُ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ
٦٠. فَلَمْ تَكْ إِلَّا نَبَأَةٌ ثُمَّ هَوَمَتْ
فَقُلْنَا: قَطَاةٌ رِيْعٌ أَمْ رِيْعٌ أَجْدَلُ
٦١. فَإِنْ يَكُ مِنْ جِنٍّ لِأَبْرَحَ طَارِقًا
وَإِنْ يَكُ إِنْسًا مَا كَهَا الْإِنْسُ تَفْعَلُ
٦٢. وَيَوْمٍ مِنَ الشَّعْرَى يَذُوبُ لُعَابُهُ
أَفَاعِيهِ فِي رَمْضَانِهِ تَتَمَلَّمُ
٦٣. نَصَبْتُ لَهُ وَجْهِي وَلَا كُنْ دُونَهُ
وَلَا سِتْرَ إِلَّا الْأَتْحَمِي الْمُرْعَبِلُ
٦٤. وَضَافٍ إِذَا طَارَتْ لَهُ الرِّيحُ طَيَّرَتْ
لِبَائِدٍ عَنْ أَعْطَافِهِ مَا تَرَجَّلُ
٦٥. بَعِيدٌ بِمَسِّ الدُّهْنِ وَالْفَلْيِ عَهْدُهُ
لَهُ عَبَسٌ عَافٍ مِنَ الْغَسْلِ مُحُولُ
٦٦. وَخَرَقَ كَظْهَرِ التَّرْسِ قَفَرٍ قَطَعْتُهُ
بِعَامِلَتَيْنِ ، ظَهْرُهُ لَيْسَ يُعْمَلُ
٦٧. فَالْحَقْتُ أَوْلَاهُ بِأَخْرَاهُ مُوفِيًا
عَلَى قُنَّةٍ أَقْعِي مِرَارًا وَأُمُثِّلُ
٦٨. تَرُودُ الْأَرَاوِي الصُّحْمَ حَوْلِي كَأَنَّهَا
عَذَارَى عَلَيْنَهُنَّ الْمَلَاءُ الْمَذِيلُ
٦٩. وَبِرُكْدُنٍ بِالْأَصَالِ حَوْلِي كَأَنِّي
مِنْ الْعَصْمِ أَذْفَى يَنْتَحِي الْكِيحَ أَعْقَلُ

نأتي بنماذج من الأسئلة التي تنمّي مهارات التفكير الإبداعي من دون انتباه لجانب التعليم اللغوي المحض، أو دراسة المعاني بطريقة مباشرة:

أسئلة مقترحة في الطلاقة: على المعلم أن يسمح للطلاب الحرية في التفكير والتعبير، وأن يشجع كل طالب في رأيه.

١. أذكر أكبر عدد من الاحتمالات التي يمكن أن تكون السبب من التجاء الشاعر إلى أهالي كالدنب، والنمر، والضبع (طلاقة الأفكار وطلاقة التعبيرية).

٢. أذكر جميع الصفات التي يكرها الشاعر، ويريد أن يبرّر نفسه منها (الطلاقة اللفظية).

٣. أذكر جميع صفات الذنب التي أعجبت الشاعر (الطلاقة اللفظية).

٤. أذكر جميع استراتيجيات الشنفرى النفسية لتحمل العطش والجوع في الصحراء (طلاقة الأفكار وطلاقة التعبيرية).

٥. ماهي الصفات الجسدية التي يذكر الشاعر لنفسه في القصيدة؟ (الطلاقة اللفظية)

٦. أكتب كل المترادفات التي تجد في القصيدة لمعنى الصحراء، واذكر أكبر قدر من المترادفات لهذه الكلمة مما لم يستعملها الشنفرى في لامية العرب (الطلاقة اللفظية).

٧. أذكر أكبر عدد من الكلمات التي تدل على خفة اللحم في القصيدة (الطلاقة اللفظية).

٨. أذكر جميع الكلمات التي تدل على الخوف في القصيدة (الطلاقة اللفظية).

٩. أذكر جميع الكلمات التي تدل على معنى الجوع في القصيدة (الطلاقة اللفظية).

١٠. أعط أكبر قدر من الدروس المستفادة من الأبيات (٥٠) إلى (٥٤) (الطلاقة التعبيرية).

١١. أذكر كل الصفات التي تنطبق على الشاعر من خلال القصيدة هذه (الطلاقة اللفظية وطلاقة الأفكار).

١٢. أذكر أكبر عدد من الترادفات لكلمة (جبال) (الطلاقة اللفظية وطلاقة الأفكار).

١٣. أعط تصويرك الذهني من البيت (٦٥) (الطلاقة التعبيرية وطلاقة التداعي).

١٤. أعط تصويرك الذهني من البيت (٦٨) (الطلاقة التعبيرية وطلاقة التداعي).

١٥. أذكر جميع الحيوانات التي كرهاها الشاعر (الطلاقة اللفظية).

١٦. ماهي دعاوي الشكوى لدى الشنفرى؟ (طلاقة الأفكار وطلاقة التعبيرية).

١٧. قارن بين ثلاثة أهالي الشنفرى في البيت (٥)، وثلاثة أصحابه في البيت (١١) (الطلاقة التعبيرية).

١٨. أذكر أكبر عدد من التدايعات لكلمات «مهياف» في البيت (١٥)، و«الهُوجْل» في البيت (٢٠)، و«أطحل» في البيت (٢٧) (طلاقة التداعي).

١٩. ماهي الكلمات التي تدل على لون ما في القصيدة؟ أذكر جميعها (الطلاقة اللفظية).

٢٠. ماهي الأسئلة الافتراضية في ذهنك بعد قراءة القصيدة؟ (طلاقة الأفكار وطلاقة التعبيرية).

إذا دققنا في هذه الأسئلة المقترحة لطلاقة الأفكار ومختلف إجابات الطلاب المحتملة وجدنا أنها تساهم في تنمية مهارات التفكير المتنوعة نحو مهارة التفكير المنتظم، ومهارة التعبير عن الأفكار، ومهارة التفكير في التفكير وطريقة نقل الفكر من معنى إلى معنى آخر، فضلاً عن أنّ هذه الأسئلة تحثّ المتعلم على قراءة القصيدة مرة بعد أخرى وتجعله يتابع المعاني بمتابعة مختلف الألفاظ وبذلك تجعل الألفاظ غير المألوفة مألوفة ومعروفة لديه عبر محاولته للكشف عن الإجابة، وكذلك عبر الأجوبة المتعددة التي يقدمها كل طالب.

أسئلة مقترحة في المرونة:

١. في البيت الخامس احذف أهالي الشنفرى (سيد عملس، أرقط زهلول، عرفاء جيأل) وضع مكانهم آخرين وغيّر المعاني حسبها (المرونة التكيفية).
٢. يقول الشاعر في البيت (١٠): «إني كفاني فقد من ليس جازياً بحسني» ما حُسن الشنفرى أو محاسنه التي بها يستحق الجزاء أو المكافأة؟ (المرونة التلقائية).
٣. قارن بين مختلف صفات الذئب في أبيات (٢٧) إلى (٣٦) وصفات الشاعر في القصيدة كلها (المرونة التلقائية).
٤. ما الفرق بين الشاعر والقطا في أبيات (٣٧) إلى (٤٢)؟ (المرونة التلقائية).
٥. أكثر الشنفرى من مقارنة نفسه مع الحيوانات بأصنافها، هل هناك موضع فضل الشنفرى نفسه على شجعان القوم بدل الوحوش؟ ما وجهة نظرك حول هذا الموضوع؟ (المرونة التكيفية).
٦. أيمتلك الشاعر فرساً أم لا؟ ماذا كان يحدث لو كان يمتلك فرساً؟ (المرونة التكيفية).
٧. ما هي الأبيات التي تدل على أن الشنفرى لم يكن يمتلك فرساً؟ (المرونة التلقائية).
٨. أين تجد مظاهر الظرافة في شخصية الشنفرى رغم الصفات الخسنة التي يعدها لنفسه؟ (المرونة التلقائية).
٩. بعد تصوير الشنفرى بمختلف الأوصاف التي يذكرها لنفسه أين تجد مساوئه؟ (المرونة التكيفية).
١٠. ما الذي يعاني منه الشنفرى برأيك؟ (المرونة التلقائية).
١١. أية ميزة من ميزات الشنفرى تعجبك؟ (المرونة التلقائية).
١٢. أذكر مختلف الأعمال التي كان يتجنبها الشنفرى لو كان مسلماً مؤمناً؟ (المرونة التلقائية).
١٣. استبدل كلمة (عيطل) بكلمة (الفرس) في البيت (١١) ثم اشرح ما يحدث ونظم البيت (١٢) و (١٣) على أساس هذه الكلمة الجديدة (المرونة التكيفية).
١٤. لماذا شبه الشاعر نفسه بولد الذئب لا الذئب نفسه في البيت (٥١)؟ (المرونة التكيفية).
١٥. ماهي جوانب التفاؤل في هذه القصيدة؟ (المرونة التلقائية).

فبمثل هذه الأسئلة يقوم المعلم بتنمية مهارات التفكير عند الطلاب، ويساعدهم على تنمية الوعي بالعمليات المعرفية التي تتم خلالها الإجابة عن الأسئلة عندما يطلب منهم أن يصفوا ما يدور في أذهانهم، وحين يستمع الطالب إلى وصف زملائه تنمو لديه مرونة التفكير، ويمكن أن يستدل المعلم بمرونة تفكير الطالب عندما يراه يستطيع شرح أفكار الآخرين بلغته الخاصة، وعندما يحاول أن يجيب عن الأسئلة بأكثر من طريقة أو إجابة واحدة بقدرته على تحويل فكره من مسار إلى مسار آخر (حسن سليم، ٢٠٠٨: ٤٠).

ويلزم للمعلم أن يجعل لكل سؤال يطرحه هدفاً خاصاً - نحو تعليم معاني المفردات، أو تعليم مهارة التعبير في المكالمات أو صياغة الجمل، أو تعليم الموضوعات الأخلاقية- ويختار أسئلة الطلاقة والمرونة والأصالة بعد تبين أغراضه من التدريس، ليكون على علم بادئ الأمر أنه ماذا ينوي من الأسئلة، وما المقصد الذي يريد توصيل المتعلم إليه. وهذا ما يتطلب براعة المعلم وقدرته الإبداعية في إعداد أسئلة مناسبة، فالمعلم هو الشخص الأول الذي يلزم له التعرف على مهارات التفكير الإبداعي واكتسابها.

أسئلة مقترحة في الأصالة:

١. كيف كان يدافع الشنفرى عن قصيدته إذا أراد أن يحاضر في ندوة ؟
٢. أترفض قصيدة الشاعر أم تؤيدها ولماذا؟

٣. كيف تنقد قصيدة الشنفرى؟
 ٤. ماذا كان يفعل الشنفرى لو كان يعيش بكل خصائصه النفسية وميزاته السلوكية في عصرنا هذا؟ وماذا كان يفضل؟ أين كان يعيش؟ ومن الذين كان يختارهم لنفسه كأهالي وأصحاب؟ من الذين كان يكرههم في عصرنا؟
 ٥. نظم البيتين الخامس والعاشر كما كان الشنفرى ينظم لو كان يعيش في عصرنا.
 ٦. أية مهنة كان يختارها الشنفرى لنفسه لكسب المعاش لو كان يعيش في عصرنا؟
 ٧. ماذا كان يفعل الشنفرى لو كان أحداً من رجال السياسة في عصرنا؟
 ٨. لو كنت صديقاً للشنفرى ما النصائح التي كنت تقدمها إليه؟
 ٩. ما الفرق بين «البراح» و«الفلاة» في البيت (٣٢)؟ ولم لم يستعمل الشاعر كلمة الفلاة في هذا البيت؟
 ١٠. ما الفرق بين «أغضى» و«صبر» في البيت (٣٣ و ٣٤)؟ ولم لم يستعمل الشاعر كلمة صبر في هذا البيت؟
 ١١. هل يختلف «الكن» و«الستر» في البيت (٦٣)؟ ما الفرق بينهما؟
 ١٢. عن ماذا لم يتحدث الشنفرى في لامية العرب برأيك وتحب أن تضيفه؟
 ١٣. ماذا تقترح لإنقاذ الشنفرى من همومه التي لا تزال تعود كما يذكر في البيت (٤٧)؟
 ١٤. يقول الشاعر في البيت (٥٣) «فلا جَزَعُ مِنْ خَلَةٍ مُتَكَشِّفٍ / ولا مَرَحٌ تَحْتَ الْغَنَى أَتَخِيلُ» لماذا اختار الشاعر هذا السلوك برأيك؟ ناقش مع زملائك.
 ١٥. افترض أن الشنفرى كيف كان ينجي نفسه و من أية ميزة من ميزاته كان يستعين لو كان يعيش في حالة الحظر الاقتصادي؟ في أي بيت تجد هذه الميزات؟
 ١٦. ماذا كان يحدث لو كان الشاعر صديقاً حميماً لامرئ القيس؟
 ١٧. ما النصائح التي كان يقدمها الشنفرى لامرئ القيس وما هي نصائح امرئ القيس له برأيك؟
- هذا الأسلوب أي توظيف مهارة الأصالة في التدريس يسوق المتعلم إلى الرجوع إلى كل ما قرأه وعرفه مرة أخرى ليتمكن من الحصول على أجوبة إبداعية لهذه الأسئلة، لأنها تستدعي تفكير المتعلم بطريق أعمق وأبعد، وذلك عبر إعادة صياغة بعض الأفكار أو التعمق في معنى بعض المفردات والفروق التي تميز أحدها عن الآخر وهذا ما يسوقه إلى الكشف عن أغراض الشاعر من كل اختيار لغوي، وبالتالي الفهم الأعمق والأجدر بالنسبة إلى مقدرات اللغة العربية المتنوعة مما يجعل الطالب العربي يعرف قيمة لغته، ويتابع تعلم اللغة بدافع أكثر.
- ومما يستنتج من توظيف مهارات التفكير الإبداعي عند التدريس يمكن الإشارة إلى هذه النقاط:
- زيادة وعي التلاميذ بما يدور حولهم، وزيادة حيويتهم ونشاطهم في تنظيم المواقف والتخطيط لها.
 - تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف والبحث عن المعاني.
 - تنمية قدرة التركيز والاهتمام بالموضوع.
 - تنمية مهارة الملاحظة والوصف والتشخيص.
 - إكساب مهارات الاتصال وتقييم الذات وإدراك المسؤوليات وقوة المعرفة.
 - تنمية قدراتهم القيادية واحترام آراء الآخرين، وإدارة الوقت (طامي، ٢٠١٠: ٥٨ والبلوشي، ٢٠١٠: ٣٤).

تدريس لامية العرب بتوظيف نموذج الحل الإبداعي للمشكلات

يفيد هذا النموذج مادة التعبير شفويًا وتحرييرًا أكثر من غيرهما. وإذا أراد المعلم دراسة قصيدة كقصيدة الشنفرى ونقدها بهذا النموذج فعليه أن يحدث مأزقاً في القصيدة، أو أن يختار من القصيدة أبياتاً تتضمن مشكلة تطلب الحل، ويمكن خلالها نقد شخصية الشاعر، أو أفعاله أو ميزاته الأخلاقية. وفي لامية العرب يمكن أن يكون كل من تشرّد الشنفرى، وجنایاته، أو همومه، أو فقره أو جوعه وعطشه مشاكل جاهزة للدراسة والنقد:

١. إيجاد المأزق: ما هي مخاطر جرائم الشنفرى؟ ما هي عيوب تشرّد الشنفرى في الصحراء؟
 ٢. جمع المعلومات: ما هي جنایاته؟ وما أسباب هذه الجنایات؟ ما أسباب تشرّده في الصحراء (أذكر أبياتاً تقدم معلومات عن كيفية تشرّده).
 ٣. اكتشاف المشكلة: ما المشاكل التي تحدث إثر تلك الجنایات؟ أذكر مشاكل الشنفرى الناتجة عن تشرّده ووحشته ووحشته. في أي بيت أو أبيات تجد هذه المشاكل؟
 ٤. توليد الأفكار: اقترح حلولاً محتملة لتخلص الشنفرى من ارتكاب الجرائم، وتشرّده، أو من همومه، وفقره، ووحشته. هل الشنفرى نفسه يرغب في التخلص عن هذه مشاكل، وبعبارة أخرى هل هو يعد الأمور المشار إليها مشاكل لابد من التخلص عنها؟ أذكر شواهد من أبيات القصيدة لكل إجاباتك.
 ٥. اكتشاف الحل: قم بتحليل جميع الاقتراحات واختر أفضل الاحتمالات الممكنة، بعد مناقشة الحلول الأخرى.
 ٦. قبول الحل: كيف يمكن توظيف هذه الحلول المختارة؟
- وبإمكان المعلم أن يكلف الطلاب إيجاد المأزق والمشكلة، ويتيح لهم فرصة للغوص في معاني القصيدة وموضوعاتها.

تدريس لامية العرب بتوظيف برنامج الكورت (التوسيع)

كما أشير آنفاً يحتوي برنامج الكورت على ستة أقسام، والجدير بالذكر أن لكل قسم منها عشرة دروس، فالقسم الأول من هذا النموذج أي الإدراك يحتوي على هذه الدروس: الإيجابيات والسلبيات والجوانب المثيرة، اعتبار جميع العوامل، القوانين، النتائج، الأهداف العامة والخاصة، التخطيط، الأولويات، البدائل والخيارات، اتخاذ القرار، وجهات نظر الآخرين (أبوجبين، ٢٠١١: ٢٠٢-٢٠٨).

يفيد توظيف هذا البرنامج لتدريس دروس كمختبر اللغة العربية والبلاغة، حيث يمكن بعد سرد حكاية أو قراءة نص ما في المختبر، أن يناقش المعلم الطلاب في إيجابيات موضوع ما في النص، أو سلبياته، أو عند تعليم دروس البلاغة بإمكان المدرس أن يطلب من الطلاب البحث عن الإيجابيات والسلبيات لأسلوب بلاغي معين، أو الأهداف التي تكمن وراء النص مثلاً، أو أهداف المؤلف من كل اختيار بلاغي أو يختار المعلم موضوعاً من النص ويجري عليها مهارة وجهات النظر، ومهارة اعتبار جميع العوامل ومهارة البدائل والاحتمالات والخيارات ...

نقف هنا على دروس ومهارات الجزء الأول من برنامج الكورت أي توسيع مجال الإدراك وذلك بتقديم تطبيقات عملية على لامية العرب:

١. مهارة الإيجابيات والسلبيات: ما هي الإيجابيات والسلبيات في معتقدات الشنفرى وسلوكه؟ أذكر أبياتاً تشير إليها.

مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد ٢٦، العدد ٣: ٢٠١٨

٢. مهارة الأهداف: ما الأهداف التي ساقطت الشنفرى إلى اختيار أهاليه الذئب والنمر والضبع؟ وما هدفه عن تفضيل أصحابه المذكورة في البيت (١١)؟ ما أهداف الشنفرى للعيش في الصحراء وعدم مخالطة قومه؟
٣. مهارة اعتبار جميع العوامل: ما العوامل التي يأخذها الشنفرى بنظر الاعتبار لأن يكون إنساناً متشرداً كثير الجناية؟ أذكر جميع العوامل التي ساقته إلى هذا التشرد.
- لو كنت مكان الشنفرى ما العوامل التي كنت تأخذها بنظر الاعتبار قبل أن تبدأ بعتاب القوم؟
٤. مهارة البدائل والاحتمالات والخيارات: أعد كتابة البيت (٤٨) أو (٤٩) بحيث يكون مليئاً بالتفاؤل والأمل. أذكر كل البدائل التي يمكن أن يقوم بإنجازها قوم الشنفرى آنذاك لصدا الشنفرى عن ارتكاب الجرائم.
٥. مهارة التخطيط: افترض نفسك مكان الشنفرى كيف كنت تخطط لتطيق الجوع والعطش في الصحراء؟
٦. مهارة القوانين: ما القوانين التي تفرضها على الشنفرى لتحول دونه عن ارتكاب الجرائم؟
٧. مهارة وجهات النظر: ما حالات الشاعر النفسية؟ من وجهة نظرك؟ صفها.
٨. مهارة الأولويات: ما أولويات الشاعر في حياته؟
٩. مهارة النتائج: ماذا سترتب على أفعال الشاعر المذكورة في البيت (٥٧)؟
- نقد قصيدة لامية العرب بتوظيف برنامج القبعات الست
١. القبة البيضاء: ما القدوات التي يختارها الشاعر لنفسه ويصفها ويقارن نفسه بها؟
٢. القبة الحمراء: أذكر الصفات التي يكرهها الشاعر؛ أذكر الصفات التي يحبها الشاعر وتعجبه. ما الذي يغضب الشاعر؟ في أي بيت تجد هذه الأمور؟
٣. القبة الصفراء: ماهي نقطة الأمل في الحياة من وجهة نظر الشنفرى؟
- ما الجوانب الإيجابية التي ترى في سلوك الشنفرى؟ - ما الجوانب الإيجابية للحياة مع الذئب، والنمر، والضبع من وجهة نظر الشاعر ومن وجهة نظرك أنت؟
- يذكر الشاعر في البيت (٥٧) أنه قتل كثيراً من الرجال، ما الطريق الذي يمكن أن يسلكه الشنفرى لتدارك أخطائه وجنایاته برأيك؟
٤. القبة السوداء: أذكر العيوب التي ترى في سلوك الشنفرى. ما الجوانب السلبية للحياة من وجهة نظر الشنفرى؟ عمّ تحدث الشاعر أكثر مما يلزم؟
٥. القبة الخضراء: اقترح حلولاً لتغيير سلوك الشنفرى في قتل القوم وجعل الأولاد يتامى. بعد الجنایات التي ارتكبها الشنفرى ما الخيارات التي توجد أمامه لمواصلة الحياة؟
٦. القبة الزرقاء: ماذا يلزم للشاعر أن يقوم بإنجازها لأن يعيش سعيداً، وماذا عليه فعله لأن يموت سعيداً.
- ما النتائج المحتملة لعاقبة سلوك الشنفرى؟
- لنموذج قبعات التفكير الست فاعليات:
- تبسيط التفكير.
- تجنب تزامن العواطف والمعلومات والآمال والمنطق جميعها في آن واحد.
- نقل التفكير وتحويله بسهولة.
- سهولة توظيف هذا البرنامج وملائمتها للمواقف المختلفة (دي بونو، ٢٠٠١: ٢٦٣).

النتائج

- لمهارات التفكير الإبداعي الطلاقة، والمرونة، والأصالة فاعليات واسعة لتنمية بواعث الطلاب وحثهم على النشاط الصفي، ورفع مستوى مقدرتهم على التفكير الإبداعي ببسط الفكر وتوسيع الوعي. كما تسهل للمعلمين تعليم المفردات والموضوعات الضرورية وذلك لما تيسر استراتيجيات التفكير الإبداعي للمعلمين من فرص لتوجيه تركيز الطلاب على كل ما يقصدون ويرغبون في تعليمه.
- تعود إحدى مشاكل مناهج التدريس المختلفة إلى عدم اجتيازها من جسر التعبير إلى التطبيق، وعدم تقديم دراسات منتظمة عن كيفية تدريس كل مادة دراسية بهذه المناهج الحديثة. فمن الواضح اليوم حاجة النظام التعليمي إلى طرق تدريس جامعة وتامة وعملية تعمل على رفع المستوى العلمي والإبداعي للطلاب لتفيد المعلم، والمتعلم، والمجتمع جميعاً.
- يجدر توظيف بعض البرامج واستراتيجيات التفكير الإبداعي لدروس خاصة كالمكالمة، أو التعبير مثلاً، وترجع درجة إفادتها ونجاحها إلى درجة براعة المعلم وقدرته على إعداد أسئلة إبداعية تحرك تفكير التلاميذ، وتحرضهم على النشاط، ليؤدي إلى ترسيخ التعليمات في أذهانهم، وبذلك يمكن نعد المعلم أحد الأركان المهمة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

المراجع

- آل عامر، ح. (٢٠٠٩) نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز TRIZ. ط١. عمان: مركز دبيونو للنشر والتوزيع. صص ٥٤-٦٣.
- إبراهيم، ع. (٢٠٠٢) الإبداع قضاياها وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. صص ٢٥-٢٧.
- ابن منظور، م. (١٤١٤) لسان العرب. ط٣. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبوجادو، ص. وم. بكر نوفل (٢٠٠٧) تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. صص ٢٧-٤٤٥.
- أبوجبين، ع. (٢٠١١) إستراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية تطبيقات عملية. ط١. أردن: دار حنين للنشر والتوزيع. صص ١٢-٢٠٨.
- أحمد عيسى، ح. (١٩٧٩) الإبداع في الفن والعلم. الكويت: عالم المعرفة. صص ٨٥-٨٩.
- الأعسر، ص. (٢٠٠٠) الإبداع في حل المشكلات. ط١. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. صص ١٤.
- البستاني، ف. (١٤٢٩) المجاني الحديثة. ج١. ط٤. قم: منشورات ذوي القربى. صص ٣-١٢.
- البلوشي، م. (٢٠١٠) واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريسي طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير. جامعة مؤتة. صص ٢٤-٣٤.
- بولنسان، فريدة، واسمهان بلوم (د.ت) طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس. ملنقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة المسيلة. الجزائر.
- حسن سليم، إ. (٢٠٠٨) برنامج مقترح لمعالي العلوم على استخدام الأنشطة الإثرائية بمساعدة الكمبيوتر وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير. جامعة الزقازيق. صص ٣٥-٤٠.
- الخلّاق، ع. (٢٠١٠) المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب. ص١٩٩.
- الحمادي، ع. (١٩٩٩) شرارة الإبداع. ط١. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع. ص ٥٢.
- الحيزان، ع. (٢٠٠٢) لمحات عامة في التفكير الإبداعي. ط١. الرياض: مجلة البيان. صص ٢٤-٣٣.
- دي بونو، إ. (٢٠٠١) تقنيات التفكير الست. ترجمه خليل الجيوسي. أبوظبي: المجمع الثقافي. صص ٢٦٣-٢٦٦.
- روشكا، الك. (١٩٨٩) الإبداع العام والخاص. ترجمه غسان عبد الحي أبو فخر. الكويت: عالم المعرفة. صص ١٦-٥٠.
- السويدان، ط. وم. أكرم العدلوني (٢٠٠٤). مبادئ الإبداع. ط٣. لا مكان. ص ٥٧.
- طامي، ث. (٢٠١٣) «تربية الإبداع ودورها في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين». مجلة ديالى. العدد الثامن والخمسون. صص ٥٠-٧٥.
- طريحي، ف. (١٣٧٥) مجمع البحرين. ط٣. طهران: مرتضوي. ج٣. ص ٤٤٤.

مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد ٢٦، العدد ٣: ٢٠١٨

- عبد المختار، م. وإ. فريد عدوي (٢٠١١) التفكير النمطي والإبداعي. ط١. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث. صص ٩-١٩.
- العتوم، ع. وع. ذياب الجراح، وم. بشارة (٢٠٠٩) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. صص ١٣٩-١٤٢.
- عكاشة، م. وس. سرور، ور. المدبولي (٢٠١١) «تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم». المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد الثاني. صص ٢٢-٢٣.
- فرج، ع. (٢٠٠٥) طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص ١٢٨.