



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2022/07/13
تاريخ القبول: 2022/11/05

Printed ISSN: 2352-989X
Online ISSN: 2602-6856

إبداع الأطفال : مقارنة لعبية

قراءة في بحث أدبي سابق

*Children's Creativity: a Playful Approach
Review of literature*

د. عمر الجملي

¹ متفقد أول للتعليم الابتدائي / مدرّس عرضي بجامعة قفصة (تونس)،

jemliamor2014@gmail.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الإبداع عند الأطفال انطلاقاً من مقارنة لعبية. ولتحقيق هذا الهدف عمدنا إلى تحليل مضمون خمس دراسات تدور حول العلاقة الممكنة بين اللعب والإبداع. وقد اتفقت الدراسات على أنّ من الممكن تنمية الإبداع عند الأطفال انطلاقاً من تنمية التفكير التباعدي لديهم، وتحفيز عمليّة التخيّل لديهم بالاستناد إلى جعل البيئة التي يعيشون فيها حاضنة لأنشطة تقوم على اللعب.

الكلمات المفتاحية: الإبداع، التفكير التباعدي، الخيال، الأنشطة اللعبية

ABSTRACT

This research aims to study children's creativity based on a playful approach. To achieve this goal, we analyzed the content of five studies talking about a possible relationship between play and creativity.

Studies have agreed that it is possible to develop children's creativity by developing their divergent thinking, and stimulating their imagination process based on making the environment in which they live an incubator for play activities.

Keywords: creativity, divergent thinking, imagination, play activities

1. مقدمة:

لم يعد الارتباط بين الإبداع واللعب محل نقاش في المجتمع العلمي المهتم بدراسة الإبداع. ففي مجال البحث النظري كما في المجال الامبريقي، يُشار بوضوح إلى وجود علاقة وطيدة بينهما. وتكون العلاقة أوضح ما يكون حين يتعلّق الأمر بالتفكير التباعدي أو ما يُطلق عليه كذلك بالتفكير الافتراضي Divergent Thinking . ويعتبر رونكو (Runco,2006) التفكير التباعدي من أهمّ عناصر السيورة العرفانية ذات العلاقة بالإبداع. ولكن ومنذ البداية، وجب التنبيه إلى أنّ الكثير من الأنشطة التي يعتبرها البعض لعباً، لا علاقة لها في واقع الأمر بالإبداع. فالألعاب التي تخضع لمنظومة من القواعد الصارمة، لا تترك مجالا كبيرا لانبثاق مواقف لعبية من خلالها، وبالتالي فإنّ الأفق الذي تفتحه صوب الإبداع لا يكون واسعا. إلا أنّ بعض الألعاب كالشطرنج على سبيل المثال، تتطلب من ممارستها توظيف قدر كبير من الخيال، وتكون بذلك على علاقة بالإبداع، باعتباره سيورة على الأقل. (Dansky,1980) ذلك أنّ الأنشطة اللّعبية تقطع مع ما هو معتاد ومستهلك ومألوف. وكذلك الشأن بالنسبة للأنشطة الإبداعية. إنّ الأنشطة اللّعبية التي ترتبط بالإبداع، هي تلك التي تترك الحرية للأطفال لتغيير الواقع وتحويله، بهدف تجربة إمكانيّات لا يسمح بها العالم الحقيقي .

ولعلّ تلك العلاقة التي تجمع الإبداع باللّعب قد بدأت مع روسو Rousseau ، في كتابه إميل Emile الذي بيّن فيه أهمية اللّعب باعتباره سيورة تساعد على تنمية الجانب العقلائي والأخلاقي والاجتماعي في شخصية الطفل. كما يُمكن الانتباه إلى الإسهامات الحديثة التي أثّرت في تلك العلاقة، والتي برزت من خلال الفلسفة وعلم نفس النمو، خاصة في أعمال كلّ من ديوي Dewey وبياجيه Piaget وفيغوتسكي Vygotsky وبرونر Bruner . وقد كان السؤال المحوري الذي وقع الاشتغال عليه من طرف هؤلاء هو: هل أنّ اللّعب إبداعي بطبعه، أم أنّ الإبداع لعبي بالضرورة؟

ويُعتقد أنّ الطفل يتمكّن أثناء اللّعب، من التوصل إلى بناء جسر بين عالمين: عالم مدرك موضوعيا، والآخر يقع إدراكه ذاتيا. (Demirkan,2004) وتحيلنا علاقة ما هو موضوعي عند الطفل، بما هو ذاتي إلى مسألة الخيال. فلقد رأى فيغوتسكي أنّ وظيفة الخيال تتمثّل في الزخم الضروري لكلّ نشاط إبداعي بشري. أما في ما يخصّ الأطفال، فالخيال استبطان لأنشطتهم اللّعبية. (Smolucha & Smolucha, 1986)

وبناء على ما تقدّم، فإنّنا نأمل في إنجاز قراءة نقدية لبعض الدراسات التي تطرّقت إلى الإبداع في علاقته باللّعب وبالخيال عند الأطفال. ولتحقيق ذلك رأينا أن نتطرّق إلى العلاقة التي تربط الإبداع بالخيال، ثم إلى ما يمكن أن يجمع بين اللّعب والإبداع، انطلاقا من خمس دراسات نجملها في الجدول التالي:

(الجدول 1: بيانات الدراسات السابقة)

سنة النشر	الباحث	عنوان الدراسة	
2003	SANDRA W. RUSS	Play and Creativity: developmental Issues	1
2004	Murat Demerikan	Le rôle du jeu dans le développement de la créativité chez l'enfant	2
2006	Maite Garaigordobil	Intervention in Creativity With Children Aged 1à and 11 Years : Impact of Play Program on Verbal and Graphic-Figural Creativity	3
2008	Pentti Hakkarainen & Milda Bredikyte	The zone of proximal development in play and learning	4
2013	Sandra Russ & Claire Wallace	Pretend Play and Creative Processes	5

2 الإبداع: التمشي الإبداعي والمنتج الإبداعي والتفكير التباعدي

لطالما ارتبطت تعريفات الإبداع بالسياقات التي ترد فيها. إلا أنها تكاد تجمع على وجود فروق بين المنتج الإبداعي وبين التمشيات Processes الإبداعية التي أفضت إلى ذلك المنتج. فالمنتج لا يكون إبداعيا إلا إذا توفرت فيه شروط الأصالة، أي أن يكون جديدا وغير مسبوق بالوجود. ويجب على ذلك المنتج أن يكون ذا فائدة، ومتلائم في ذات الوقت مع المجتمع الذي يظهر فيه. (Lubart,2003) أما بالنسبة للتمشي الإبداعي فقد وضع له Wallas أربع مراحل: الإعداد، الاحتضان، الإشراق والتحقيق. (Wallas, 1926) وقد استوحى Meadow & Parnes من فكرة المراحل هذه، نموذجا لحل المشكلات. (Meadow & Parnes, 1959) ونأتي هنا على ذكر حل المشكلات، نظرا إلى أن أغلب الدراسات التي تناولناها بهذه القراءة النقدية، تعتبره مكونا من مكونات العملية الإبداعية، ذلك أن في وضعية حل المشكلات يجد الفرد نفسه أمام حاجز يفصل بين الوضعية الحالية والوضعية المراد الوصول إليها. ويتطلب منه تجاوز ذلك الحاجز المرور بمراحل عديدة، تذكرنا بمراحل التمشي الإبداعي. وتحيلنا التمشيات الإبداعية على ارتباط فعل إبداعي بلحظة التحول التي يظهر فيها المنتج الإبداعي إلى الوجود. (Runco,2004)

ويعتقد أن التفكير التباعدي يرتبط مباشرة بالإبداع. كما يرتبط التفكير الانشائي التقاربي بالذكاء. ويعود الفضل إلى غيلفورد Guilford في الاشتغال على أول الأدوات التي تقيس هذا النوع من التفكير. ونذكر أن التفكير التباعدي أو الافتراضي، وعلاوة على أنه، وكما أسلفنا يرتبط بالإبداع، فإنه يعكس القدرة لدى الفرد على إنتاج أكبر ما يمكن من الحلول البديلة لمشكلة ما. ويعتقد غيلفورد أن التفكير الافتراضي ضروري لحصول الإبداع بما أنه يقوم على إنتاج أفكار تبعد عن النمطية وتتوسل تمثيلات غير مسبقة، وهو ما يزيد من احتمال الوقوع على فكرة أصيلة وإبداعية.

وانطلاقاً من أعمال غيلفورد ظهرت أول اختبارات التفكير الافتراضي التي تتسم بالصدق والثبات، ومصممة وفق مواصفات القياس النفسي، وذلك على يدي كل من والاش وكوغان Kogan Wallach & Lubart, 1965) وتتمحور تلك الاختبارات حول مطالبة الخاضعين لها بانتهاج التفكير التباعدي لإنتاج الأفكار. وقد أصابت اختبارات التفكير التباعدي الكثير من النجاح منذ مطلع الستينات من القرن المنصرم حتى السبعينات منه لتترك الريادة بعدها لنوع جديد من الاختبارات، هو اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وهو ما يُعرف اختصاراً بـ TTCT :

ولقد أفردت الدراسات التي تناولناها بالقراءة، مساحات تكبر أو صغر، لمسألة تعريف الإبداع. فقد رأى Demirkan أن الإبداع يُفهم على أنه نقيض للتكرار، ولكل ما هو معتاد ومألوف، بقدر ما يكون فيه التمشي الإبداعي قادراً على خلق منتج جديد. (Demirkan, 2004) وهو يذهب إلى أن محاولة تعريف الإبداع، تقول في أغلب الأحيان إلى الخلط بينه وبين الذكاء. ولكنه يعود ليؤكد على الاختلاف بينهما، حتى وإن ارتبطا واشتركا في بعض المظاهر. وللخروج من مأزق التعريف، يورد Demirkan تعريف Abric الذي يعرف الإبداع على أنه تمشي يتخذه الفرد أو الجماعة انطلاقاً من وضعية معينة، للحصول على منتج جديد وأصيل. وفي النهاية يعتمد الباحث حلاً متمثلاً في التعامل مع مفهوم الإبداع انطلاقاً من ستة معايير وضعها Debyser وهي كالتالي: الطلاقة اللغوية، المرونة، الأصالة، القدرة على تفريق العناصر المجمعة، القدرة على تجميع العناصر المتفرقة والقدرة على إعادة الهيكلة والابتكار.

أمّا دراسة Russ فتري أنه من الطبيعي في مجال البحث في الإبداع، تجنّب الخلط بين المنتج الإبداعي والتمشي الإبداعي. فالمنتج الإبداعي حسب Russ يتمثل في المخرج الفردي، والذي يُحكم عليه، انطلاقاً من مقدار الإبداع الذي يمثل. كما تُشير دراستها إلى التوافق الحاصل في مجال أبحاث الإبداع على أن المنتج لا يكون إبداعياً إلا إذا كان أصيلاً وجيداً. وتشترك دراسة Russ مع دراسة Demirkan في ما يتعلق بضرورة الفصل بين المنتج الإبداعي والتمشي الإبداعي. وفي كل الأحوال، ترى Russ أن الخبراء في كل مجال من مجالات الإبداع هم من يقرّون إن كان منتج ما يستجيب لشرطي الأصالة والجودة أم لا. وفي ذات الوقت تتفق مع ما جاء به والاس Wallas من أن إنجاز منتج إبداعي يحترم شرطي الأصالة والجودة في مجال ما، يتطلب الإلمام بالأسس المعرفية لذلك المجال. ويبدو أن فكرة والاس هذه لا تنصف الأطفال، حيث أنّها تجعلهم خارج دائرة الإبداع إذا تعلّق الأمر بشرط الأصالة خاصة. ولعل ذلك ما يبرز، انطلاقاً من الجانب النظري على الأقل، ضرورة الفصل بين عنصري المنتج الإبداعي والتمشي الذي يؤدي إلى ظهور ذلك المنتج. ويبدو أن هذه الإشكالية قد مرت بذهن Demirkan، فنجد أنه يميل إلى الرأي القائل بأن الإبداع ليس قدرة ولا استعداداً فردياً يظهر تلقائياً. وينادي بأن ذلك التعريف يبقى منقوصاً وسطحياً لتحليل التمشي

الإبداعي الذي يشتمل على مراحل عديدة، ومظاهر مختلفة. وهو بذلك يمهد في دراسته لإبداع خاص بالأطفال وقابل للتربية. ويستشهد في ذلك ببودو Baudot الذي كان من أوّل المنادين ببيداغوجيا الإبداع. ويعتبر Demirkan أن الإبداع في هذا الاتجاه، لا يمكن أن يقتصر على اعتباره مفهوما ينتمي إلى علم النفس، ولكنه كذلك تمسّ يجمع بين الفردي والاجتماعي، من الممكن الاشتغال عليه، وتنميته لدى الأطفال في المدرسة. ثمّ يتساءل بعد ذلك عن أقوم السبل التي تمكّن المرتين من تنمية الإبداع لدى الأطفال. والإجابة عن ذلك السؤال تتمثل حسب Demirkan في أنّ تنمية الإبداع عند الأطفال ممكنة عن طريق الأنشطة اللّعبية، والألعاب الدرامية والعمل في ورشات. من جهتها وجدت Russ في مفهوم الإبداع اليومي مخرجا لها من مسألة الشكّ في أصالة المنتج الإبداعي لدى الأطفال. وانطلقت في ذلك من تعريف Richards لهذا المفهوم. فهو يرى أنّ الإبداع اليومي هو الإبداع الذي يُنجز في الحياة الواقعية، في العمل أو أثناء ممارسة أنشطة ترفيهية. (RICHARDS, 1999) وإبداع الأطفال على علاقة كبيرة بهذا النوع من الإبداع انطلاقا من الأنشطة التي يمارسونها، وخاصة اللّعبية منها.

يتفق كل من Russ و Demirkan على أن اللعب عند الأطفال يُساهم في تنمية الإبداع لديهم. وفي نفس السياق فإنّ Garaigordobil (2006) تذهب مذهبا في الدراسة التي أنجزتها مع أطفال تتراوح أعمارهم بين 10 و11 سنة (الدراسة 3 في الجدول). وهي دراسة امبريقية تجريبية، توصّلت فيها، انطلاقا من خلفية نظرية تقوم على الارتباطية في تنمية الإبداع، إلى الإقرار بأهمية الدور الذي تلعبه العوامل الاجتماعية والوجدانية المشتركة بين اللعب والإبداع، في نموّ الطفل. وترى أن العديد من الباحثين أولوا أهمية كبيرة للأواصر القويّة التي تجمع الإبداع باللّعب، وإلى تلازم المفهومين في دراسة لعب الأطفال. وتعتقد أن اللّعب هو أوّل نشاط إبداعي يقوم به الطفل. ونودّ أن نشير هنا إلى أن دراسة Garaigordobil انفردت باستعمال مفهوم اللّعب الإبداعي، وتقول إنّّه يكتسي في أشكاله المختلفة، أهمية كبيرة في نموّ شخصيّة الطفل، لأنّه يثير لديه الفضول والمرونة والارتجال، ويهيئه لحل المشكلات. وتؤمن الباحثة في هذه الدراسة بأنّه يمكن تنمية الإبداع لدى الأطفال من خلال تدريبهم على ذلك. وهي بذلك تقترب إلى حدّ بعيد من فكرة التربية على الإبداع، والتي لا تتحقّق حسب ظنّها، إلا انطلاقا من الأنشطة اللّعبية. وقد نجحت في الاستدلال على ذلك بعد تطبيق البرنامج الذي صمّمته، قصد إثارة الإبداع لدى الأطفال. فقد قام ذلك البرنامج على ثلاثة عناصر: اللّعب، المشاركة والإبداع. وبيّنت النتائج التي تحصّلت عليها أن أطفال المجموعة التجريبية الذين مارسوا الألعاب التي شملها البرنامج التدريبي، كانت نتائجهم أفضل إحصائيا، من أطفال المجموعة الضابطة، في اختبارات تورنس لروز المهارات الإبداعية.

ونعتقد أن التمييز بين التمشي الإبداعي والمنتج الإبداعي، كان ضروريا للحديث عن إبداع الأطفال. ولا يقف الإبداع عند الأطفال عند هذا التمييز الذي اتفقت عليه الدراسات الثلاثة المذكورة، بل يتعدّاه إلى وجوب التعاطي في هذا النوع من الإبداع مع مفهوم التفكير التباعدي. ويتعلّق تعريف مفهوم التفكير التباعدي في رأينا، بمفهوم الإبداع في حدّ ذاته. والتفكير التباعدي كما سبق ذكره، هو على العكس من التفكير التقاربي المرتبط بالذكاء. ويستند Demirkan إلى فكرة أوردها تورنس Torrance، تقول إنّ ممارسة الأطفال للّعب الدرامي (الرمزي) تعمل على تنمية أبعاد الإبداع، ذات العلاقة بالتفكير التباعدي. ويشير في ذات الوقت إلى أنّ تورنس يعرف الإبداع على أنّه تمسّ

يلجأ إليه الفرد الذي يجد نفسه أمام مشكل، أو صعوبة، أو وضعية بمعطيات ناقصة أو غير متجانسة، فيقوم بتجاوز تلك الوضعية، وحلّ المشكل المطروح. ويتطلب الحل حسب Demirken وضع فرضيات، والربط بين عناصر لا روابط ظاهرة بينها. كما ترى Russ أنّ اللعب يُساعد الأطفال على اكتساب مهارة الاستبصار، وفي ظهور التفكير التباعدي لديهم. وأنّ استعمال اللعب والأشياء، ولعب الأدوار من طرف الأطفال، لتمثّل المواقف، والأفكار والتعبير عن مشاعرهم أثناء اللعب، هي ممارسة معتادة، ولكنها على علاقة وطيدة باكتساب مهارات التفكير الإبداعي.

وتشارك الدراسات الثلاثة الأولى في الاعتقاد بوجود إبداع خاص بالأطفال، وأنّ هذا النوع من الإبداع لا يجب أن يتمحور حول المنتج الإبداعي بقدر ما يهتم بالتمشيّ الإبداعي الذي أدّى إلى ذلك المنتج. ذلك أنّ من شبه الاستحالة أن يكون المنتج الإبداعي الذي ينتجه الأطفال أصيلاً بالنسبة للمجتمع الذي يظهر فيه. وبناء على ذلك فإنّ هذا التمشي الإبداعي الذي يُمكن ملاحظته عند الأطفال انطلاقا من أنشطتهم اللّعبية، يرتبط حسب Russ بالتفكير التباعدي. وأنّ الكثير من الدراسات خلصت إلى وجود علاقة ميدانية empirical بين اللعب وهذا النوع من التفكير، أي التفكير التباعدي. وحتى تتّضح هذه العلاقة، نقول أنّها تندرج ضمن شبكة تجمع ما هو عرفاني بما هو وجداني لدى الأطفال. ويظهر ذلك أثناء ممارسة اللعب الرمزي Pretend Play خاصّة. (Russ, & Kaugars, 2000) والتفاعل بين اللعب والإبداع في هذه الشبكة، يتميّز بالثبات، ويساعد على تنمية التفكير التباعدي في اتجاه الحلّ الإبداعي للمشكلات.

كما تشارك الدراسات الثلاثة المذكورة في الانطلاق من المفهوم الواسع للّعب إلى التعامل مع نوع معيّن منه هو اللعب الرمزي. ولعلّ لذلك التخصيص ما يبرّره. فقد وقع الاجماع على أنّ الخيال بما هو محرّك لكل نشاط إبداعي، يظهر عند الأطفال أثناء ممارستهم لأنشطتهم اللّعبية، خاصة ما اقترن منها باللّعب الرمزي، أو اللّعب الإيهامي Pretend Play وهو المصطلح الذي أوردته الدراسات حرفيا. وفي هذا السياق يورد Vygotsky الخيال من وجهة نظر النموّ على أنّه نتيجة للّعب في فترة الطفولة. (Vygotsky, 1930/2004) ويؤكد Dansky على أنّ اللّعب الحرّ يعمل على تنمية التفكير التباعدي عند الأطفال، خاصّة الذين يمارسون اللّعب الرمزي القائم على الخيال. (Dansky, 1980) أي أنّ الخيال والتخيّل يلعبان دور الوساطة بين اللّعب والتفكير التباعدي.

3 الخيال والإبداع

ترى Russ & Wallace أنّ فهم العلاقة بين الخيال والإبداع يتطلّب التعامل مع حقيقة تحمل في باطنها تناقضا. والأمر عندهما يتعلّق بالتوظيف التربوي للّعب في علاقته بتنمية الإبداع، وبفهم الفروق الفردية في ممارسة الأطفال للّعب. وظاهريا يكون الأطفال الذين تثبت معاناتهم من غياب القدرات التخيلية هدفا للدراسات التي تستهدف تجاوز تلك المشكلة. وفي ذات الوقت، تؤكّد بعض الدراسات على أنّ التأثير الحقيقي للّعب في تنمية المهارات الإبداعية، يحدث مع الأطفال الذين يبدون استعدادا واضحا لتوظيف الخيال. والتناقض المذكور يتمثّل في السؤال: مع أي فئة من الأطفال يقع التدخل في اتجاه تنمية القدرة على التخيّل؟ مع الأطفال الذين يشكون من غياب القدرات التخيلية، وتصبح المسألة بذلك تدخّلا علاجيا؟ أم مع الذين يتمتعون أصلا بتلك القدرات؟ وعلى كلّ حال

فإنّ السعي نحو تنمية التفكير التباعدي يتطلب العمل مع الأطفال الذين يتمكنون بطبعهم من توظيف الخيال في ألعابهم. (Dansky, 1980)

أما دراسة Garaigordobil (2006) فقد انطلقت في مقاربتها للعلاقة الممكنة بين الإبداع والخيال من أعمال فيغوتسكي Vygotsky الذي رأت أنّه كان واضحا في تحديد طبيعة تلك العلاقة في عمله الذي نشره في سنة 1933 تحت عنوان " الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة " Imagination and Creativity in Childhood. وفيه طرح وجهة نظره حول ما أطلق عليه هو التمشي الإبداع الواعي، وعلاقته بالوجدان والتفكير، ودور الخيال في تشكيل تلك العلاقة. كما أكد فيغوتسكي في هذا الطرح على أنّ لعب الأطفال ليس مجرد استعادة لتجارب سابقة، ولكنه صياغة إبداعية تُدمج مشاعرهم، وتطلقها في شكل حقائق جديدة تستجيب لحاجياتهم. فمن خلال ألعابهم يطور الأطفال خيالا تركيبيا combinatory ويساهم هذا الخيال التركيبي في حدوث الإبداع العلمي والفني. وترى Garaigordobil (2006) أنّ فيغوتسكي لا يرى تعارضا بين الخيال والواقع. فالخيال عنده، قدرة على التركيب، وشكل من أشكال الوعي يرتبط بالواقع بأكثر من طريقة .

كما يركز الخيال على عناصر واقعية، أي أن النشاط الإبداعي يعتمد مباشرة على خبرات الفرد، ويمدى ودرجة التباين في تلك الخبرات. (Vygotsky,1990) ونعتقد في هذا الاتجاه أن دراسة Garaigordobil تهمل كثيرا من أعمال فيغوتسكي لتبين علاقة الإبداع بالخيال، فزاهيا تتبني فكرته القائلة بوجود مكونين اثنين، يرتبطان فيما بينهما، ويمثلان أهم خصائص اللعب. يتعلّق المكون الأول بالوضعية الخيالية. أما المكون الثاني فهو القواعد الضمنية التي تحكم تلك الوضعية. والوضعية الخيالية حسب نفس الدراسة، هي سمة مميزة لا تخصّ اللعب الرمزي فقط، وإنما تتعدّها إلى اللعب المقنّن، وفي هذه الحالة يمكن لتلك الوضعية أن تكون حاضرة بشكل خفي .

ويبدو أن تأثير فيغوتسكي كان كبيرا في مجال ربط الخيال بالإبداع. فقد تناولت دراسة Hakkarainen & Bredikyte تلك المسألة كذلك بالرجوع إليه، من منطلق أنّ الطفل في نظره، يخلق واقعا رمزيا أثناء ممارسته للعب. وهو تماما ما يلجأ إليه الفنّان. وأنّ اللعب ما هو إلّا الوجه لتطبيقي للخيال، والنموذج الأولي لكلّ إبداع فني. وتعتقد الدراسة أنّ ارتباط الخيال بالإبداع من هذا المنظور، يقوم على الخاصية الشمولية holistic للعب، وهي نفس الخاصية الضرورية للإبداع الفني. وحديث الدراسة عن إبداع مخصوص، هو الإبداع الفني لا ينقص من قيمة سعيها إلى التدليل على ضرورة التكامل بين الخيال والإبداع في شكله الأكثر عمومية.

ونعتقد أنّ دراسة Hakkarainen & Bredikyte تميّزت في تناولها للعلاقة المحتملة بين الإبداع والخيال، بانطلاقها من تساؤلها حول الوظيفة النمائية للعب. فإن كان اللعب يُقبل في مختلف المجتمعات والحضارات على أنّه نشاط طبيعي وضروري للأطفال، فإنّ مسألة ارتباطه بالنمو لا ينطوي على نفس القدر من الوضوح والفهم لدى تلك المجتمعات. وتبقى الأسئلة التي تستهدف الكيفية التي يحدث بها ذلك النمو معلقة. وهنا تعود الدراسة مرّة أخرى إلى فيغوتسكي، وذلك بإطلاق دعوة إلى فهم تأثير اللعب في النمو انطلاقا من الخاصيات الإبداعية للتمشي اللّعي. واعتبرت الدراسة أنّ التحدي الحقيقي، سيتمثل وقتها في ربط ذلك التأثير بمنطقة النمو الوشيك ZPD التي تُعتبر من

أهم المنجزات الفكرية لفيغوتسكي، الذي طالما اعتبر أنّ الإمكانيات النمائية للعب ترتبط في المقام الأول بتنمية الخيال والكفاية الرمزية عند الأطفال. والكفاية الرمزية عند فيغوتسكي تستهدف توظيف الأطفال للرموز. وهو ما يُحيلنا مرة أخرى على مفهوم اللعب الرمزي .

وتتساءل الدراسة في هذا الصدد عن وظيفة اللعب الرمزي. وتمثل الإجابة في ما ذهب إليه Carruthers من أنّ تلك الوظيفة تقوم على ممارسة التفكير الخيالي الضروري للأنشطة الإبداعية عند البالغين مستقبلاً. وأنّ العلاقة بين هذين الشكّلين من السلوك، تتجسّد في أن كلاهما ينطوي أساساً على نفس الأسس المعرفية، أي القدرة على وضع فرضيات أصيلة، أو سيناريوهات خيالية وتوظيفها في عملية التفكير. (Carruthers, 2002) وتبرز على اثر ذلك أهمية العاملين الذين ما عدا مثارا للشك فيهما، ونعني القدرة على توليد الأفكار الجديدة من ناحية، والقدرة على توظيف تلك الأفكار وتقومها من ناحية أخرى. كما تشير الدراسة بوضوح إلى رأي فيغوتسكي القائل بأنّ الأطفال في أثناء أنشطتهم اللّعبية، يبتدعون واقعا رمزياً، مثلما يفعل الفنانون تماماً. ويخلص إلى أنّ اللعب ما هو في حقيقة الأمر إلا خيال في شكل فعل .

ولقد سبق لراس Russ الخوض في طبيعة العلاقة التي تجمع بين اللعب الرمزي والتمشي الإبداعي عند الأطفال. فهي ترى أن اللعب الرمزي يمثّل المجال الذي يقع فيه التعبير عن الإبداع، وبالتالي فهو يُساهم في تسهيل ظهوره لدى الأطفال. ومن الناحية النظرية تستند Russ على أعمال Fein الذي أكّد على أنّ اللعب يعمل على تنمية التمشيات العرفانية والوجدانية الضرورية للفعل الإبداعي. (FEIN, 1987) وتتفق معه في أنّ اللعب الرمزي باعتباره سلوكاً، يقوم على التعامل مع الرموز وتوظيفها، كما يقوم على إضفاء دلالة رمزية على شيء موجود لإدراكه رمزياً على أنّه شيء آخر. وهو ما يمثّل الخيال في ابرز تجلياته. وذلك بالضبط ما يقوم به الطفل الذي يجعل عصا بين ساقيه، ثم يبدأ في التظاهر بأنّه يركب حصاناً. إنّ تحوّل العصي إلى حصان لا يمكن أن يستقيم عند الطفل إلا إذا تمكّن من توظيف الخيال الذي أوصله إلى ذلك.

ويتحدّث Demirkan عن ما يسمّيه هو بالخيال الإبداعي، فيقول عنه إنّّه ضروري للإبداع، ويكتسبه الأطفال أثناء ممارستهم للأنشطة اللّعبية. وهو في هذا المجال يعتمد على ما طرحه المحلّل النفسي Anzieu الذي يرى أنّ التعليم والنضج والعقلانية واللاوعي والحذر من العفوية قد تتسبّب في منع الخيال الإبداعي من الظهور لدى الأطفال. (Anzieu, 1974) وحتى لا نقع في هذا المأزق فإن Demirkan وبالرجوع إلى Anzieu يقترح فكرة التراجع regression التي يراها فيها قدرة لازمة لكلّ مبدع. ويتمثل التراجع في القدرة على إعادة تقييم الموقف، وتكييف السلوك بالسرعة التي تتوافق مع نتيجة ذلك التقييم. وفكرة التراجع هذه يحركها الخيال، وتحيلنا على التفكير التباعدي، الذي ينفرد به المبدع، في الوقت الذي يلجأ فيه معظم الأفراد إلى التفكير التقاربي، أثناء عملهم على نفس الوضعية المشكل.

ولأنّ جلّ الدراسات التي استعرضناها تكاد تجمع على أهمية العمل النظري الذي أنجزه فيغوتسكي لمقاربة العلاقة التي تجمع الخيال بالإبداع، فقد رأينا من باب الحرص على مزيد الاستفادة، التطرّق إلى ما ذكره فيغوتسكي بنفسه حول

هذا الموضوع. فهو يرى بالأساس، أنّ التقارب الذي يحصل بين الخيال والقدرات المعرفية يمثل أحد أهم خصائص النمو في مرحلة المراهقة. (Vygotsky, 1930/2004) وأنّ ذلك التقارب يجعل البالغين أكثر قدرة من الأطفال على التجريد والإبداع عند توظيف الخيال. كما نبّه فيغوتسكي إلى حقيقة مفادها أنّه أثناء التحوّل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، يظهر نوعان من الخيال عند الفرد. النوع الأوّل، خيال تشكيلي (خارجي)، يستعمل الموارد الخارجية لبناء المنتج الإبداعي. والنوع الثاني، وجداني (داخلي)، وهو المسؤول عن تصميم ذلك البناء.

ولقد لخصّ Smolucha & Smolucha (1986) نظرية فيغوتسكي في أربع نقاط هي التالية:

- 1- الخيال استبطان للعب الأطفال.
- 2- الخيال وظيفة عقلية عليا، وهو كذلك عملية ذهنية يوجّهها الوعي.
- 3- يتطلّب التفكير الإبداعي تآزرا بين الفكر والخيال. ويبدأ منذ مرحلة الطفولة ليبلغ نضجه في مرحلة البلوغ.
- 4- يتطلّب كلّ من الإبداع الفني والإبداع العلمي الخيال والمعرفة.

4 اللعب والإبداع

انطلق فيغوتسكي من مفهوم الخيال في لعب الأطفال إلى المقارنة بين إبداعهم أثناء اللعب، بالتمثلي الإبداعي الذي يسعى فيه الفنّان المبدع إلى تجاوز التناقض بين المضمون الذي يُنتجه، والخامات التي يوظّفها للحصول على ذلك المنتج. لكن دور اللعب في علاقته بالثقافة، يبقى في حدّ ذاته حسب دراسة Hakkarainen & Bredikyte، مثارا للتساؤل. إلا أنّها تجد ضالتها في نظرية هويتزغا Huizinga حول اللعب، والتي تقول عنها إنّها من أكثر النظريات التي تعاطت مع اللعب، خصوصية. فقد عارض هويتزغا الفكرة السائدة وقتها، والتي كانت تعتبر اللعب انعكاسا للثقافة السائدة في المجتمع. وفي مقابل ذلك أكّد على أنّ اللعب أقدم من الحضارة البشرية، وبالتالي لا يمكن أن يكون نتاجا لها. بل ويذهب إلى أنّه، أيّ اللعب، واحد من المحركات التي تساهم في تقدم الحضارة البشرية، وتعمل على تطوير الثقافة ونموها. ولكن الدراسة مع ذلك لا تشير إلى اللعب في مطلق معناه، وإنما تنحو نحو التعامل مع اللعب الرمزي. وتعتبر هذا النوع من اللعب سلوكا، شأنه في ذلك شأن الإبداع. وتقرّر الدراسة بوجود علاقة بين هذين الشكلين من أشكال السلوك، تتمثّل في أنّ كليهما يقوم على نفس الأسس المعرفية، التي يمكن فهمها على أنّها القدرة على توليد وتوظيف مجموعة من الافتراضات أو السيناريوهات الخيالية. وتعتبر الدراسة تلك القدرة على توليد الأفكار واحدة من عاملين اثنين تمّ الاعتراف بهما في علاقة بالإبداع. أمّا العامل الثاني فيتمثّل في المهارات الضرورية لتبصّر وتطوير المعاني الكامنة في تلك الأفكار.

وتخلص الدراسة إلى أنّ اكتساب تلك القدرات وتطويرها هو نتيجة لسنوات طويلة من الخبرة في ممارسة اللعب. وفي هذا الصدد، تعود الدراسة إلى فكرة منطقة النموّ الوشيك ZPD التي ابتدعها فيغوتسكي، بأن تجعل ذلك الاكتساب يرتبط بسلسلة من مناطق النموّ الوشيك المتعاقبة. وهي بذلك تتفق مع فكرة لوساف Losev الذي تحدّث عن الفعل الإبداعي، باعتباره وحدة التحليل التي اعتمدها في محاولة دراسته لظاهرة النمو عند الإنسان. ويعتقد

Losev أنّ للفعل الإبداعي طاقة كامنة، وهو يشكّل محطة هامة في رحلة تمشي النمو. كما يرى أنّ الفعل الإبداعي الحقيقي يجب أن يستند إلى بناء مشترك للثقافة، وليس مجرد استهلاك لها ولمضامينها. (Losev, 1982) وهو بذلك يؤمن بأنّ الفعل الإنتاجي هو فقط ما يمكن وصفه بفعل النمو، وأنّ هذا النمو المرتبط بالإنتاج يُحدث تغييرا عميقا في بيئة النشاط وموضوعه بطريقة غير قابلة للانعكاس.

ولقد كان الهدف الأساسي من دراسة Hakkarainen & Bredikyte في نظرنا، يتمحور حول سعيها إلى فهم العلاقة بين منطقة النمو الوشيك من جهة، وبين اللعب والإبداع من جهة أخرى. ولتحقيق ذلك الفهم، قامت بدراسة امبريقية كان موضوعها على علاقة بظهور ما أطلقت عليه هي اللعب الإبداعي، لدى الأطفال في بيئة يقع تهيئتها لذلك. واعتمدت في ذلك على تصميم العديد من الأنشطة الإبداعية التي تُمارسها الأطفال في ما بينهم، وكذلك مع البالغين، في أركان خاصة وباستعمال أدوات معدّة لذلك. ثم قامت بملاحظة التفاعل الذي ينشأ أثناء القيام بتلك الأنشطة. وقد أكّدت بذلك أنّ دراسة منطقة النمو الوشيك في علاقة بإبداع الأطفال أثناء ممارستهم للأنشطة اللعبية، يتطلب التعامل مع مفهوم مخصوص لمنطقة النمو الوشيك يرتبط أساسا باللعب. وهو مفهوم يختلف عن منطقة النمو الوشيك المرتبطة بالتعلّم من جهة، وعن مفهوم الإسناد Scaffolding من جهة أخرى. أي أنّها ترى أن اللعب عند الأطفال يسمح لهم بإنشاء منطقة للنمو الوشيك مرتبطة بتوظيف الخيال، وأنّ هذا الخيال يلعب دورا حاسما في ظهور الإبداع لديهم.

أمّا Russ فتذهب مباشرة صوب الهدف، وتدلي بما يفيد حسب رأيها، بأن الكثير من الدراسات أكّدت على وجود علاقة بين اللعب والإبداع. وأنّ التأسيس النظري لهذه العلاقة قد أصبح واقعا لا يمكن التغاضي عنه. (Russ, 2003) وأنّ اللعب الرمزي ضروري لنمو الإبداع، لأنّ العديد من التمشّيات العرفانية والوجدانية التي يقوم عليها الإبداع تحدث أثناء ممارسة ذلك النوع من اللعب. وهي تؤكّد في هذا المجال على وجود عمليتين وجدانيتين مهمتين لتحقيق الإبداع، وهما الوصول إلى الأفكار المشحونة عاطفيا، والقدرة على تقمّص الوضعيات الوجدانية. وتنطبق الحالتان في اعتقادنا، على وضعيات اللعب الرمزي، الذي ترى Russ أنّه يُساعد على تنمية التفكير التباعدي لأنّه يمثّل الميدان المناسب للطفل لإعادة بناء أحداث الماضي وتوظيف الاستعارات القديمة. ويمكن أن نفهم من خلال كلّ ذلك، أن المدخل الذي توسّلته Russ لمقاربة العلاقة بين اللعب والإبداع يتمثّل أساسا في التركيز على اللعب الرمزي، ومحاولة إبراز الجوانب الوجدانية فيه، وما أطلقت عليه هي تسمية الشحن العاطفي. وهي تؤمن بأن ما يُمكن أن يتولّد عن تلك الجوانب الوجدانية والارتباطات المحتملة بينها، يُساهم فعليّا في حدوث التفكير التباعدي، الذي يمثّل بدوره قاعدة مهمّة لحصول الفعل الإبداعي. ومن الناحية الإجرائية نعتقد أن الباحثة لا تختلف كثيرا، في هذا الطرح عن Isen (1999) الذين أكّد بدوره على أنّ اللعب يعمل على تنمية مهارات التفكير التباعدي لدى الأطفال، وذلك لأنهم وفي أثناء اللعب يمارسون هذا النوع من التفكير بطبعهم عن طريق استخدام الألعاب والوسائل لتمثّل الأشياء، وأداء مختلف السيناريوهات بتقمّص الأدوار والشخصيات.

ولم تكتف Russ بإثبات وجود علاقة أكيدة بين اللعب والإبداع، بل ذهبت إلى أبعد من ذلك عندما استثمرت هذه العلاقة عن تطويرها لمقياس يقيس الكمّ العاطفي في اللعب (APS (Affect in Play Scale وذلك

إيماناً منها بضرورة الاستناد إلى وسيلة مقيّسة standardized عند محاولة دراسة الشحن العاطفي الذي ينطوي عليه اللعب الرمزي. وهو في الحقيقة ما يعمّق اتّجاهها الذي نبّهنا إلى أنّ التمشّي الوجداني في اللعب لم يلق حظّه من الدراسات الأكاديمية، في مقابل الاهتمام الكبير الذي حظي به التمشّي العرفاني. ومن هنا جاء هذا المقياس الذي يهتم من وجهة نظر صاحبه بالجانب النوعي للفنطازيا والخيال الذي يوظّفهما الأطفال أثناء ممارستهم للّعب الرمزي.

لقد كان السؤال الذي طرحته Russ في بداية دراستها، يتمحور حول ما إذا كانت تمثيلات اللعب تقتصر فقط على التمثيلات العرفانية والوجدانية الضرورية والخاصّة بالإبداع، أم أنّها تساهم كذلك في المساعدة على اكتساب مهارة التفكير الإبداعي؟ وأجابت الباحثة عن هذا السؤال انطلاقاً من الدراسات التي اطّلت عليها، والتي أجمعت بحسب ما توصّلت إليه هي أنّ اللعب يساعد على حدوث الإبداع لدى الأطفال. ولكنّها مع ذلك تُشير إلى أن جلّ تلك الدراسات تفحصت اللعب انطلاقاً من نظرة شاملة، ولم تفصل بين التمشّي العرفاني والتمشّي الوجداني للّعب عند الحديث عن تلك العلاقة.

وتؤكّد Russ على أن دراستها كانت من ضمن الدراسات القليلة التي اهتمّت بالتمشّي الوجداني للّعب في علاقته بالإبداع. وفي نفس الوقت تبّهت إلى أنّ هذه العلاقة، هي علاقة تأثير موجب للّعب في الإبداع أكّدتها كلّ الدراسات التي اطّلت عليها. وهي بذلك تقرّ بأهمية ممارسة الأطفال للأنشطة اللّعبية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في ظل وجود علاقة سببية بينهما، قائمة على التأثير والتأثر. ولكن ما يلفت انتباهنا في دراسة Russ هو توصّلها إلى أن لا واحدة من تلك الدراسات التي اعتمدتها، حاولت فهم وتفسير الطرق التي بها يحدث ذلك التأثير، بالرغم من الإشارة بقوة إلى وجوده.

وفي دراسة Garaigordobil، وهي دراسة ميدانية انطلقت من خلفيّة نظريّة تقوم على الإيمان بقابليّة الإبداع للتربية، وأنّ هذا الإبداع يُمكن تنميته بالتدريب. وتعتقد أن من أهم المؤسسات التي يُمكن أن تلعب دوراً مهماً في التدريب على الإبداع هي المدرسة. وهي تشدّد على أنّ التدريب الذي تتعامل معه البيئة المدرسيّة يجب أن يتعلّق أساساً بالتفكير الإبداعي. ونلاحظ أنّ الدراسة قد اتّجهت إلى جعل الإبداع واللّعب والعمل التشاركي في بوتقة واحدة. ذلك أنّها رأت في ما قدّمه فيغوتسكي Vygotsky من عمل نظري، ما يبرز لها ربط اللعب بالإبداع بواسطة العمل التشاركي. واعتبرت اللّعب كما رآه فيغوتسكي، نشاطاً اجتماعياً رمزياً. وهو غالباً ما يجمع أكثر من طفل واحد، بحيث تأتي الأنشطة والأدوار والأحداث فيه تعبيراً على تشرّب الأطفال للمحدّدات الاجتماعيّة، ولعناصر الثقافة السائدة في مجتمعاتهم.

وكان لزاماً على الدراسة أن تعرض في شيء من الإيجاز النظرية الاجتماعيّة لفيغوتسكي، حتّى نفهم نشوء وتطوّر الوظائف العقلية العليا، والتي يُسند لها فيغوتسكي إلى الدور المحوري الذي تلعبه الثقافة وانتقالها بين الفاعلين الاجتماعيين. فلقد أكّد Vygotsky في توصيفه للّعب على وجود مكونين اثنين مرتبطين. يمثّل الأول الوضعية الخياليّة، بينما يمثّل الثاني القواعد الضمنية في تلك الوضعية. وبناءً على ذلك تختلف الدراسة مع سابقتها، في أنّ الوضعية الخياليّة لا ترتبط فقط باللّعب الرمزي، وإنّما هي كذلك، محدّد من محدّدات اللّعب المقنّن، حيث يمكن لهذه

الوضعية أنّ تكون حاضرة بأشكال خفية. (Nicolopoulou, 1993) وقد كان ذلك مدخلا للدراسة للإشارة إلى الطبيعة الاجتماعية للعب، في علاقة أكثر اتساعا، تربط اللعب بالثقافة في حد ذاتها. وتتجلى من خلال ممارسته، نمو أغلب التمشّيات العرفانية والوجدانية المتضمنة في الإبداع.

وقد اعتمد الجانب الامبريقي empiric من الدراسة، برنامجا تدريبيا قائما على اللعب، يهدف إلى تنمية الإبداع التشاركي لدى الأطفال. ويقوم هذا البرنامج بدوره على ثلاثة مكونات: اللعب والعمل التشاركي والإبداع. وقد جاء اعتماد هذه المكونات بعينها بعد الاطلاع على ما جاء في الأدب البحثي السابق، وبعد مقابلة الأطر الاستمولوجية لكل دراسة من الدراسات السابقة التي أكدت على أنّ اللعب يثير الإبداع لدى من يمارسه. وأنجز البرنامج في نطاق ورشات تدوم ساعتين أسبوعيا، وفي نفس التوقيت، وفي نفس الفضاء المادي. وحُصّصت هذه الورشات لأفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة. وقبل انطلاق تطبيق البرنامج خضع أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) لاختبار يتعلّق بأربع مهمات من المهام المطلوب إنجازها في النسخة الأولى من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي TTCT. وبعد انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي، وقع تمرير الاختبار البعدي على كلّ أفراد العينة (النسخة الثانية من اختبار تورنس). ولتحليل النتائج المتحصّل عليها قبلًا وبعديًا، استخدمت الدراسة الاختبارات الإحصائية المناسبة، لتتوصّل إلى أنّ البرنامج التدريبي القائم على الإبداع التشاركي ساهم في الرفع من مستويات أفراد العينة التجريبية في كلّ من أصالة الإبداع اللفظي، وطلاقة الإبداع المرتبط بالأشكال.

تعاطت دراسة Demirkan، ومنذ البداية مع نوع مخصوص من اللعب هو اللعب الرمزي، أو ما تسمّيه الدراسة، باللّعب الدرامي. وتذهب في ذلك إلى أنّ الدراما حسب تعريف Deleuze لها، تتمثّل في تحويل ما هو خائلي virtual إلى واقعي. (Deleuze, & Guattari, 1987) فالصّراعات الكامنة لا تشكّل دراما إلا عندما تظهر تماما، أي أنّها تتحوّل من الافتراضي إلى الواقعي، ومادامت تلك الصراعات لا تجد لها حيّزا لوجودها، فإنّها لا تصبح ذات طبيعة درامية. ويأتي ذكر الدراسة للصراع في اعتقادنا، نابعا من إيمانها بأنّه يثير الإبداع لدى ممارسي الألعاب الرمزية في مستويات عديدة: فالمواقف المفاجئة تجبرهم على استنباط ردود الأفعال المناسبة لتلك المواقف المستجدة .

وتعتقد الدراسة أنّ خصوصية اللعب الرمزي، بما هو لعب مرتبط في أصله، يتطلّب من ممارسيه تجاوزا مبتكرا في كلّ مرة، وحسب ما تمليه وقائع الأحداث وتعاقب الشخصيات. تلك الخصوصية هي ما يحقّق التأثير السبي للعب في تنمية الإبداع لدى من يمارس ذلك النوع من اللعب. ويرى Demirkan ، أنّ ذلك يحدث عن طريق استخدام الرموز اللغوية والجسدية، ممّا يحقّق قدرات اللاعبين على التعاطي مع الرموز. أي القدرة على إعادة بناء المعنى. والقدرة على إعادة بناء المعنى تشكّل حسب الدراسة، أهم الأسس التي تُساهم في تنمية الإبداع لدى الأطفال.

وتتساءل الدراسة في موضع آخر، إن كان من الممكن في حالة اللعب الدرامي، أن يتماهى اللعب بالإبداع؟ أو على الأقل أين تكمن الحدود التي تفصل أحدهما عن الآخر؟ ونظرا لأنه لا يمكن وضع كلّ الأنشطة البشرية في خانة اللعب. وعلى اعتبار أنّ اللعب لا يكون لعبا إلا إذا قطع مع الواقع بطريقة أو بأخرى، فإن الإجابة عن ذلك التساؤل

تكمّن في أنّ اللعب والإبداع، وإن كان من نفس الطبيعة، فهما لا يتماثلان. فاللعب ما هو إلّا نشاط من مجموع الأنشطة التي يُنجزها الإنسان، بينما يعتبر الإبداع ذلك النشاط أسلوباً لربطه بالحياة. ويمكن لهذا الأسلوب أن يتجلى في العديد من الأنشطة اليومية: العمل، الأدب، الفن... وبالتالي فدراسة Demirkan ترى أن ما يجمع اللعب بالإبداع، يتمثّل حصراً في الموقف الذهني الذي يتطلّبه كلّ منهما. ومع ذلك يُمكن القول إنّ ممارسة اللعب الدرامي أو الرمزي قد يُساهم في تنمية الإبداع، باعتباره تدريباً على التفكير الإبداعي ومهاراته المتمثلة في الأصالة والطلاقة والمرونة.

وفي نهاية دراسته يعود Demirkan إلى ما كان تورنس Torrance قد ذكره من أنّ ممارسة اللعب الرمزي ينمي الأبعاد الإبداعية ذات العلاقة بالتفكير التباعدي. وعلى اعتبار أن دراسة Demirkan كانت ذات امتدادات مدرسية، فقد توجّه في نهايتها بتوصيات إلى المربين المؤمنين بجذوى ممارسة اللعب الدرامي الرمزي في سبيل إكساب أطفالهم التفكير الإبداعي، أي تنمية الإبداع لديهم. ويمكن إجمال هذه التوصيات في ضرورة الابتعاد عن الممارسات البيداغوجية السلطوية، التي تقتصر على تمرير المعارف، لأن ذلك من شأنه أن يخنق مبادرات الأطفال، ويحدّ من توظيفهم للخيال. كما رأت الدراسة أنّه من الضروري تهيئة البيئة التعليمية التعلمية بحيث تكون مساعدة على الالتزام والمسؤولية تجاه ما يُنتجه الأطفال، وتشجيعهم على أخذ المبادرة، وعلى التخلص من الرقابة الذاتية.

تتفق دراسة Russ & Wallace مع دراسة Demirkan على وجود علاقة تأثير للعب على الإمكانيات الإبداعية. ولكنها مع ذلك تُشير ومنذ البداية إلى صعوبة إجراء دراسات تجريبية لإثبات ذلك. وتعزو ذلك إلى أسباب عديدة لم يقع بياؤها في الدراسة. كما تشترك الدراستان في التعامل مع اللعب الرمزي على وجه التحديد. وتنفرد دراسة Russ وزميلاتها، بوصف ذلك النوع من اللعب بأنّه لعب إيهامي pretend play ، وهي الدراسة الوحيدة التي استعملت هذا الوصف. وقد يعود ذلك إلى أنّها كانت أحدث دراسة في جملة الدراسات المعروضة .

تنطلق الدراسة من أن المهارات العرفانية والتمشيّات الوجدانية الضرورية للإبداع، تُكتسب عند الأطفال أثناء ممارستهم للعب الرمزي (الإيهامي). وأنّ ذلك يؤثّر في تطوّر الإبداع عندهم في مرحلة النضج. فاللعب الرمزي حسب هذه الدراسة هو فعل إبداعي. ومن خلاله يُمكن لنا ملاحظة تشكّل الإبداع خطوة بخطوة. وتشير كذلك إلى أن المهتمين بدراسة نموّ الأطفال، من منظّرين وباحثين، قد توصّلوا إلى نتيجة مفادها أنّ اللعب الرمزي والإبداع مرتبطين. وأن هؤلاء على يقين تام بأنّ هذا الارتباط قائم بسبب ما يوفّره اللعب الرمزي من فرص للتعبير عن التمشيّات المختلفة: العرفانية والوجدانية والبين شخصية. وهي تمشيّات ضرورية لحدوث الإبداع.

تعتبر دراسة Russ & Wallace أنّ الارتباط بين اللعب الرمزي والإبداع يتمثّل أساساً في أنّ التمشيّات المحقّقة لهما متشابهة، وأن كلاهما متعدّد الأبعاد. وتستند الدراسة في هذا الباب إلى ما جاء به غيلفورد Guilford من أنّ المهارات العرفانية مهمّة للإبداع، وأنّ العديد من هذه المهارات يميّز اللعب الرمزي والتفكير التباعدي في نفس الوقت. كما ترى أنّ العديد من الدراسات الحديثة تناولت بالبحث التمشيّات الوجدانية في علاقتها بالإبداع. وهي تتفق معها في أنّ تلك التمشيّات إضافة إلى المهارات العرفانية الضرورية لحدوث الإبداع، يُمكن اكتسابها من طرف الأطفال أثناء اللعب. وتعتقد الدراسة أن انخراط الأطفال في اللعب الرمزي، يسمح باكتشاف كمّ القصص والأفكار

التي أمكن لهم توليدها خلال مدة زمنية محدّدة. وهي بذلك ترى أن علاقة تأثير اللعب الرمزي في الإبداع حقيقة يمكن التثبت منها عن طريق قياس مهارات إنتاج السرد الكامن في لعبهم: الخيال والاستعارة والإيهام. ويحيل ذلك مرة أخرى في اعتقادنا إلى التفكير التباعدي، الذي يقوم بدوره على قدرة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة.

لقد سعت الدراسة إلى إثبات العلاقة السببية بين اللعب والإبداع. ولكن ذلك السعي اقتصر في نظرنا، على اللعب الرمزي باعتباره نوعا خاصا من اللعب من جهة، وعلى التفكير التباعدي كمكوّن من مكونات الإبداع من جهة أخرى. وهو ما اتفقت فيه مع بقية الدراسات. وهي تتفق كذلك معها في أنّ تلك العلاقة السببية وإن وقع إثباتها تجريبيا في دراسة Graigordobil ، ونظريّا في بقية الدراسات، ما زالت تثير لدينا العديد من الأسئلة. ولعل أهمّها في هذه الدراسة يتعلّق بالكيفية التي يقع بها تأثير الإبداع بلعب الأطفال. لم يكن ذلك التساؤل صريحا في هذه الدراسة، ولكننا استطعنا الإمساك بالمؤشرات التي توحى بوجوده، ومنها: حديث الدراسة عن معضلة تتعلّق بالخطاب الذي سنوّجه به إلى المربين وإلى القائمين على رعاية الأطفال، حول تنمية الإبداع في المؤسسات التربوية، في ظل غياب بروتوكول معترف به لتحقيق ذلك. في الوقت الذي نوّكد لهم فيه أنّ ممارسة اللعب تُساعد الأطفال على تطوير إبداعهم. وفي هذا المجال تكتفي الدراسة بالدعوة إلى مزيد إجراء المزيد من الدراسة التجريبية، في محاولة للحصول على إجابة مقنعة وضافية للسؤال: كيف يعمل اللعب على تنمية الإبداع لدى الأطفال.

5 خاتمة

حاولنا ونحن نستعرض هذا الأدب السابق، أن نقف على طبيعة العلاقة التي تربط بين اللعب والإبداع. وتخيّرنا لذلك خمس دراسات تناولت تلك العلاقة من الجانب النظري (أربع دراسات)، بينما حظي الجانب التجريبي بدراسة وحيدة. وبعد قراءة متأنّية لتلك الدراسات، رأينا أنّه من المناسب تناول ما جاء فيها انطلاقا من ثلاثة مفاهيم: التمشي الإبداعي والمنتج الإبداعي والتفكير التباعدي. وبينّا من خلال تلك المفاهيم أنّ ما عرضناه من دراسات، تشدّد على وجود فروق بين إبداع البالغين وإبداع الأطفال. وأن إبداع الأطفال يجب أن يُفهم في علاقة بالتمشي الإبداعي، وليس انطلاقا من المنتج الإبداعي الناتج عن ذلك التمشي. ذلك أنّ من شبه الحال أن يكون إنتاج الأطفال أصيلا، وهي الخاصية المطلوبة في إبداع البالغين. كما تتفق الدراسات التي تناولناها بالقراءة على اختصار الإبداع في التفكير التباعدي، وذلك لأن الباحثين رأوا أن هذا النوع من التفكير هو الأكثر التصاقا بإبداع الأطفال.

ولقد انطلقت أغلب الدراسات من خلفيات نظرية على علاقة بأعمال فيغوتسكي. وخاصّة نظريته حول الخيال عند الأطفال في ارتباطها بمنطقة النموّ الوشيك ZPD عند الأطفال. ودور اللعب في إنشاء تلك المنطقة الضرورية لنموّ التفكير التقاربي أثناء التعلّم، والتفكير التباعدي أثناء ممارسة اللعب. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ كلّ الدراسات أفرّت باللّعب الرمزي ودوره في تنمية التفكير التباعدي عند الأطفال. أي أنّها عمدت إلى الحديث عن نوع مخصوص من اللّعب هو اللّعب الرمزي، بدلا عن اللّعب في مفهومه العام. ولم تُستثنى من ذلك حتى الدراسات التي كان موضوعها اللّعب بصفة عامة.

وأجمعت الدراسات على أنّ اللعب يؤثر إيجابيا في الإبداع. ولكنها اكتفت بذلك ولم تقدّم ما يُمكن أن يفيد حول الكيفية التي يحدث بها ذلك التأثير. ولئن كانت الدراسات الأربعة الأولى قد تساءلت بصفة ضمنية عن ذلك، فإن دراسة Russ & Wallace كانت الأكثر صراحة في طرح السؤال: كيف يعمل اللعب الرمزي في تنمية التفكير المتباعدي عند الأطفال؟ ورأت أن هذا السؤال سيبقى إشكالياً، وخاصة في المجال المدرسي، إلى أن تبذل الأوساط العلمية مزيداً من الدراسات التجريبية التي تهدف إلى تناول العلاقة بين اللعب والإبداع تناولاً كفيّاً

من جهتنا، وفي علاقة بالهدف الذي وضعناه لهذه القراءة النقدية للأدب البحثي المتمثل في الدراسات المذكورة، نرى أن دراسة العلاقة بين اللعب والإبداع يجب أن تُستثمر استثماراً تربوياً بالأساس، ذلك أنّ تنمية الإبداع عند الأفراد والجماعات وتربيته ممكنة (الجملي، 2022)، وأنّ من السهل تحقيق ذلك بالاعتماد على أنشطة لعبية، يقع إدماجها ضمن المسار التعليمي التعلّمي.

المراجع العربية

الجملي، عمر (2022). التربية على الإبداع، قراءة في أدب بحثي سابق. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية. 6(1). ص.ص 76-92.

المراجع الأجنبية

- Anzieu, D. (1974). *Psychanalyse du génie créateur*. Paris: Dunod.
- Carruthers, P. (2002). Human Creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution, and its Connections with Childhood Pretence. *The British Journal for the Philosophy of Science*. Volume 53, Issue 2, June 2002, Pages 225–249
- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576–579.
- Debyser, F., Care, J.M. (1991). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. London: Continuum.
- Demirkan, M. (2004). LE RÔLE DU JEU DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ CHEZ L'ENFANT. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1 (2004), 161-171.
- FEIN, G. (1987). Pretend play: creativity and consciousness. In P. GORLITZ & J. OHLWILL (Eds) : *Curiosity, Imagination, and Play*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Losev, A. F. (1982). *Dialektika tvorcheskogo akta (kratkyi ocherk) [Dialectics of creative act]*. Moscow: Kontekst.

-
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Ed. ARMAND COLIN.
- Meadow, A., & Parnes, S. J. (1959). Evaluation of training in creative problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 43, 189-194.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36, 1–23.
- RICHARDS, R. (1999). Four Ps of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of*
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. A. (2006). Reasoning and personal creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 99-116). New York: Cambridge University Press.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47.
- Russ, S. W., & Kaugars, A. (2000). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 13, 211-219.
- Smolucha, L., & Smolucha, F. C. (1986, August). L.S. Vygotsky's theory of creative imagination. Paper presented at 94th Annual Convention of the American psychological Association. Washington, DC.
- Taylor, I. A. (1974). Developing creativity in gifted young adults. *Education*, 94, 266-268.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.