

دولة الإمارات العربية المتحدة



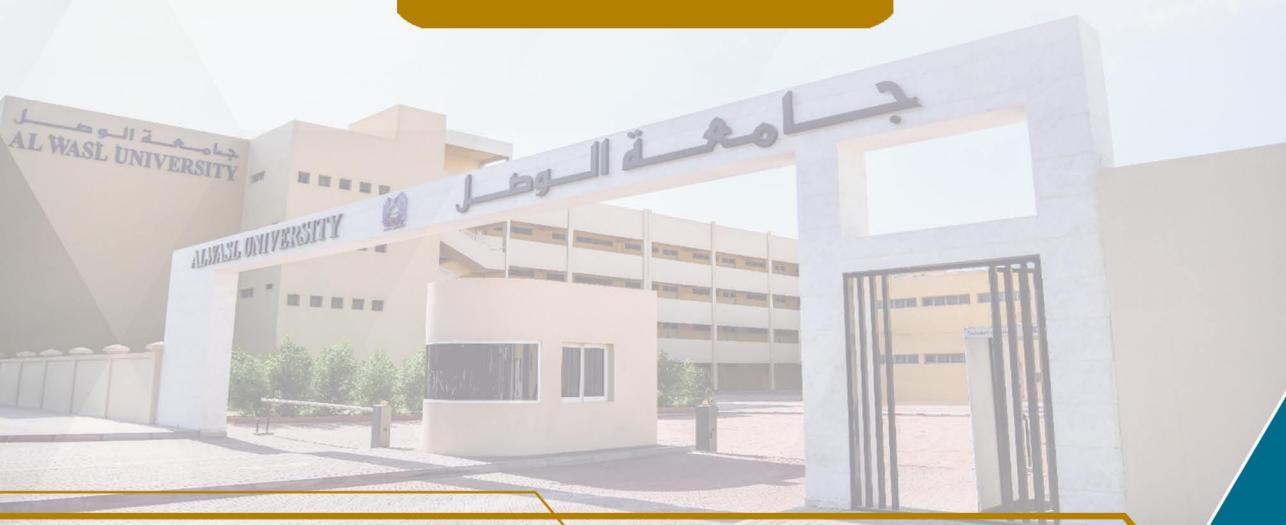
جامعة الوصل - دبي

كتاب

المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي
الموسوم بـ:

آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية رؤى نقدية بين الحداثة والتقليد

١٥ - ١٦ نوفمبر ٢٠٢٣



الإمارات العربية المتحدة



جامعة الوصل - دبي

كتاب
**المؤتمر الدولي الثالث
للدراسات العليا والبحث العلمي**

الموسوم بـ

**آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية
رؤى نقدية بين الحداثة والتقليد**

١٥ - ١٦ نوفمبر ٢٠٢٣

لجنة نشر الكتاب

إشراف:

أ.د. خالد توکال

نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي

رئيس لجنة النشر:

د. عبد الله طاهر الحذيفي

الأعضاء:

1- أ.د. سيد عبد الخالق إسماعيل

2- د. بهاء الدين شهوان

3- د. محمد سعيد القلبي

4- د. هدير عبد الله كامل

نؤمن في جامعة الوصل بأنّ البحث العلميّ يمثّل ركيزةً أساسية من ركائز التعليم العالي، لأنّه من الإنجازات العلمية التي تعتمدُ على استخدام الأسس المنهجية الرصينة، المؤدية إلى اكتشافِ الظواهر ودراستها، والتصديّ للمشكلات والتحديات، ومحاولة الوصول إلى فهمِ الحقائق، سعيًا إلى إنتاج معرفة جديدة، تقود إلى التطوير نحو الأفضل، بقصد الإسهام في بناء مقومات التنمية الوطنية وخدمة الإنسانية بشكل عام.

أ. د. محمد أحمد عبد الرحمن

مدير الجامعة

كلمة الرئيس التنفيذي للمؤتمر الدكتور إبراهيم ربابعة

الحمد لله رب العالمين، والصلوة والسلام على سيدنا محمد الرسول الأمين، وبعد

لقد جاء المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي الموسوم بـ «آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية - رؤية نقدية بين الحداثة والتقليل» وفق رؤية علمية سعت إلى تحقيق استثمار علمي دقيق لتمكين العلاقة بين العلوم الإنسانية ومنهجيات التفكير الناقد؛ فقد مثل القرن الحادي والعشرين تميّزاً واضحاً في إعادة الاعتبار لتمكين العلاقة المنطقية بين اللغة والتفكير الناقد، وقد جاء ذلك طبق منهج علمي قوامه أنّ اللغة هي التفكير ذاته، ولتأسيس ذلك وفق رؤية علمية صارمة فقد تأسست قراءات علمية جديدة تعلي من إجراءات التفكير الناقد في كل المسائل المعرفية في العلوم الإنسانية.

أمّا اليوم فإنّ علوم الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا قد فتحت الباب على مصراعيه وأدخلت ذاتها في صميم التفكير الناقد في البحث اللغوي، إذ إنّ المعالجات الآلية للغة (بوصفها وجه الورقة الآخر من التفكير) تعدّ منطلقاً رئيساً لأي عمليات نقدية وبحثية معاصرة، ولم يعد الفصل بين اللغة والتفكير والتكنولوجيا مقبولاً وفق تصورات الأجيال المعاصرة، وقبل ذلك كانت مثل هذه العلاقة مسرحاً لجدل لم يقد إلى نتائج صحيحة، فقد وصلت الأبحاث العلمية المعاصرة إلى خلاصة مفادها أنّ العلاقة بين اللغة والتفكير والذكاء الاصطناعي علاقة وثيقة لا يمكن إنكارها، إذ إن التفكير الناقد محرك رئيس لعمليات إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها، وخير دليل على ذلك من أنّ الخطاب الاتصالي يقوم أساساً على عمليات تفكير ناقدة عميقية، فنحن عندما نخاطب مع الآخرين نفكّر معهم ونقبل نقدهم، ونعود فنفكّر في خطابنا وننقدّه، إنّ عمليات التفكير الناقد المستمرة هذه تقود إلى تنقية الخطاب الاتصالي والارتقاء به إلى أعلى مستويات الرقي الإنساني.

إنّ المؤتمر الدولي العلمي «آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية - رؤية نقدية بين الحداثة والتقليل» مثل محاولة علمية جادة سعت إلى تقديم مقاربات جديدة لفهم العلاقة بين التفكير الناقد والعلوم الإنسانية، وقد ورد إلى هذا المؤتمر واحد وتسعمون ملخصاً بحثياً من إجمالي مائة وستة تم التقدم بها، وانتهى إلى خمسة وثلاثون بحثاً علمياً محكماً شاركت في المؤتمر، من إجمالي ستة وخمسين بحثاً، من أربع عشرة دولة منها إمارات والجزائر والمغرب وتونس ومصر والعراق والأردن وسلطنة عمان والكويت.

وجاء ذلك وفق محاور رئيسة هي:

1. ضوابط وروافد التفكير الناقد في العلوم الإنسانية: منطلقاته النظرية وتطبيقاته.
2. النقد بين توظيف الذكاء الاصطناعي وتنوع مصادر المعرفة.
3. أصول الاجتهاد ونقد الاستدلالات في التراث الإنساني.
4. التفكير الناقد في العملية التعليمية.
5. التفكير الناقد وعلوم المكتبات والمعلومات.

وقد خلصت مقاربات المؤتمر وأبحاثه إلى نتائج علمية تمثلت في الآتي:

- تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج التعليمية فيما قبل الجامعة باعتبارها أساساً للعملية التعليمية.
- تشجيع البحوث التي تعنى بالتفكير الناقد في الموروث الثقافي العربي.
- استثمار الذكاء الاصطناعي في المسائل الفقهية وخدمة السنة النبوية.
- ابتكار أدوات قياس التفكير الناقد في العلوم الإنسانية لرصد فرص التحسين.
- تجديد الطرائق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.
- إعداد المعلمين عن طريق دورات متخصصة لاستثمار قدراتهم في تنمية التفكير الناقد عند طلابهم.
- استثمار مهارات التفكير الناقد في النقد اللغوي المعاصر.
- استثمار الذكاء الاصطناعي في تحليل وتقدير وتوظيف البنى المعرفة في العلوم الإنسانية.
- تدارس الأصول المنهجية الإجرائية التي يقوم عليها التفكير الناقد في العلوم الإنسانية.
- تحديث الناقد التربوي مادياً ومعنوياً.

إن هذه النتائج العلمية الدقيقة تقود إلى فتح مجالات جديدة في إجراء البحث المعرفي لتمكين العلاقة بين التفكير الناقد والعلوم الإنسانية، وهو ما نأمله من خلال جهود العلماء والباحثين في أن يستثمروا معطيات التكنولوجيا المعاصرة لرفد العلوم الإنسانية بمسارات جديدة من أنماط التفكير الناقد والبحث العلمي.

والحمد لله رب العالمين.

مِبَادِئُ نَمَوِ التَّفْكِيرِ الْإِبْدَاعِيِّ مِنْ مَنْظُورِ التَّدْلِيلِ الْفَسَلِيِّ

أ. شهيدة جبار

جامعة وهران ٢ وجامعة رنيه ديكارت-السوربون

أ. فايزة صدراوي

جامعة محمد بن أحمد وهران ٢

ملخص

التفكير الناقد الإبداعي، مهارات معرفية تتضمن القدرة على تحليل المعلومات والخبرات بموضوعية، في تعرّف العوامل التي تؤثر في موقف أو سلوك أو معلومة وتقييمها، وهذا يبدأ من قدرة الأنّا على التقييم الذّاتي واحتواء المعلومة، من إدراك القيم والمواقف والمعايير والمعتقدات والعوامل التي تتناول هذه المعلومة، فالتفكير النّاقد هو محصلة التفكير الإبداعي، الذي يساهِم في اتخاذ القرار وحل المشكلات من خلال السماح بإدخال المعلومة كموضوع، واستكشاف البدائل الممكنة والعواقب المختلفة لها، إلى ما هو أبعد من التجربة أو الخبرة الخاصة بالأنّا. وفي هذا البحث، سُنسلط الضوء على نشأة السيرة و العمليّة البنيّائية للتفكير الإبداعي ومبادئه، في تقاطع لجميع محصلات النّمو النفسي لذلِك، ترکيّزاً على إسهامات أهم التنظيرات النفسيّة التحليلية، من «سيغموند فرويد» حول طبيعة نمو الأنّا والعلاقة بالأم (النّهد الأمومي) كأول موضوع نفسي خارجي للطفل، نحو أهمية القدرة على التّرميز لـ«ميلازي كلاين» من خلال استمرارية الموضوع الوجدي (النّهد الأمومي)، ونشأة الفضاء النفسي الانتقالي لـ«فينيكوت»، كمجال للفكر الإبداعي له عوامله ومبادئه في كيفية استثمار الموضوع كمعلومة من طرف الأنّا وضبطها كقدرة واعية ومتّحّمة.

الكلمات المفتاحية: نمو التفكير الإبداعي، الأنّا، الموضوع النفسي، الفضاء النفسي الانتقالي- التحليل النفسي.

Abstract

The creative critical thinking is cognitive skills that include the ability to analyze information and experiences objectively, to identify factors that influence a situation, behavior or information and evaluate it, and this starts from the ego's ability to self-assess and contain information, from realizing values, attitudes, standards, beliefs and factors that deal with this information. The critical thinking is the outcome of creative thinking, which contributes to decision-making and problem-solving by allowing the introduction of information as a subject and exploring possible alternatives and their various consequences, beyond the experience or expertise of the ego. In this research, we will shed light on the genesis of the constructive process of creative thinking and its principles, at the intersection of all the outcomes of psychological growth for that, focusing on the contributions of the most important theories of analytical psychology, from «Sigmund Freud» on the nature of ego growth and the relationship with the mother (maternal breast) as the first subject External psychological of the child, towards the importance of the ability to code for «Melanie Klein» through the continuity of the affective theme (the maternal breast), and the emergence of the transitional psychological space of «Finnicott», as a field of creative thought, it has its factors and principles in how to invest the subject as information by the ego and control it as a conscious and controlling ability.

Keywords: the growth of creative thinking, ego, psychological subject, transitional psychological space- psychoanalysis

مقدمة: في أهمية التفكير والتفكير الإبداعي

تحوز مسألة التفكير في الحياة عموماً وفي علم النفس خصوصاً أهمية قصوى لكون التفكير يمثل عملية جوهرية في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع باستمرار، مما يدفعه للبحث دوماً عن طرق وأساليب تفكير جديدة تمكّنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز أمامه مما يتاح له فرص التقدم والارتقاء. فالتفكير يعّد عنصراً أساسياً في البناء العقلي-المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي الذي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالأدراك والتصور والذاكرة وبجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية والاجتماعية، وبالتالي يمثل التفكير نوعاً معقداً من أنواع السلوك البشري الذي يأتي ترتيبه في أعلى مستويات النشاط العقلي، فهو عملية معرفية تنقسم إلى ثلاثة مستويات رئيسة هي: المستويات الدنيا والمستويات الوسيطة والمستويات العليا. وتشمل هذه الأخيرة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التأملي واتخاذ القرار وحل المشكلات. ولعل التفكير الإبداعي هو إحدى أنماط التفكير التي ينبغي العمل على تعميقها لدى الأفراد لكونها مدخلات مواكبة التطور والتقدم في عصرنا الحالي⁽¹⁾.

من هذا المنطلق، ومع الاعتراف المتزايد بضرورة تعزيز الإبداع والتفكير الإبداعي باعتبارهما نتائج ذات قيمة للتعليم، إما في حد ذاتها، أو كجزء من مجموعة ما يسمى بـ«مهارات القرن الحادي والعشرين»⁽²⁾، يولي علماء النفس عناية خاصة وكبرى بمسألة تحسين وتطوير مستوى وأداء التفكير الإبداعي بين أوساط الأفراد وال المتعلمين، وبالتالي، تمثل أسئلة من قبيل: هل هناك نمط منتظم في عملية الإبداع؟ وهل هناك مراحل محددة تنمو من خلالها الفكرة الإبداعية؟ وما هي تلك المراحل؟ وكيف تتشاً وتنمو الفكرة الإبداعية؟ كنه القضايا الأساسية التي ينطلق منها علم النفس في مجال تحليل نشأة ومسار الأفكار الإبداعية. وقد استطاع الجهد المنظم منذ فترة مبكرة أن ينجح بالفعل في وضع إجابات حاسمة على كثير من تلك الأسئلة، حيث يجد السيكولوجيون أن متابعة نشأة الأفكار الإبداعية وتفسير عملياتها ونموها عمل على درجة كبيرة من الأهمية. فهي تطلعنا على

-1- بيان كمال الدين وسماح حسن رمضان، «التفكير الإبداعي: تعريفه، مراحله والعوامل المؤثرة في تعميته»، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، المجلد 2، العدد 6، 2022، ص.102.

2- Dara Ramalingam & Others, «Creative Thinking: Definition and structure», Report. Australian Council for Educational Research, 2020, p.1.

كثير من الشروط الهامة المتعلقة بنشأة الأفكار، كما تطلعنا بنفس الدرجة من الأهمية على الشروط التي تساعده على التقدم بتلك الأفكار بعد نشأتها إلى أهدافها الأساسية⁽¹⁾.

بناءً على ما تقدم، وبالنظر إلى جدوى وأهمية المتغير النفسي في عملية التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة، نحدد الإشكالية الرئيسية لدراستنا هذه في التساؤل البحثي الآتي:

- فيم تمثل الأطر النظرية المعرفية الأساسية لمبادئ نمو التفكير الإبداعي وفقاً لمنظور التحليل النفسي؟

وللإجابة عن الإشكال المطروح والإلمام بموضوع البحث والدراسة، سنتطرق في هذا الإطار إلى العناصر البحثية التالية:

1. مفهوم التفكير الإبداعي
2. نمو التفكير من المنظور النفسي التحليلي
3. سيرورة التفكير من منظور التحليل النفسي
4. مبادئ التفكير الإبداعي من المنظور النفسي التحليلي
5. مراحل النشاط الفكري الإبداعي

1- مفهوم التفكير الإبداعي:

من خلال مراجعة أدبيات التفكير والتفكير الإبداعي اتضح لنا أنه لا توجد حدود فاصلة بين التفكير والإبداع، فكلاهما عمليتين متراقبتين ومتكمالتين إلى حد كبير، وبالتالي، فإذا ما أردنا أن نحدد المفهوم الدقيق للتفكير الإبداعي فإن ذلك يتطلب أولاً وقبل كل شيء ضبط مفاهيم التفكير والإبداع قبل الخوض في تعريف مفهوم التفكير الإبداعي في حد ذاته.

التفكير (Thinking):

لغة، جاء في لسان العرب لابن منظور أن الفكر (بالفتح) والفكير (بالكسر) هو إعمال الخاطر في الشيء، وال فكرة كال الفكر، وقد فكر في الشيء وأفker فيه وتفكر بمعنى⁽²⁾. وفي

-1 صلاح الدين وصيف العمري، التفكير الإبداعي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ودار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط.1، 2015، ص.45.

-2 ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعرفة، د.س.ن.ص.3451.

المعجم الوسيط، فكر في الأمر، يفكر فكرا: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، وفكـر في الأمر مبالغة في فـكر وهو الأكثـر شيـوعاً في الاستـعمال، وهو إـعمال العـقل في مشـكلة للـتوصل إلى حلـها⁽¹⁾. وورد في التنـزيل الـكـريم: «قـل لـأـقـول لـكـم عـنـدي حـرـائـن اللـه وـلـأـعـلـم الـغـيـب وـلـأـقـول لـكـم إـنـي مـلـك إـنـ آتـيـع إـلـا مـا يـوـحـي إـلـيـ قـل هـل يـسـتـوـي الـأـعـمـن وـالـبـصـير أـفـلـا تـتـفـكـرـون»⁽²⁾.

أما اصطلاحاً فيشار إلى التـفكـير على أنه «ـمـهـارـة ذـهـنـيـة كـلـيـة يتم عن طـرـيقـها معـالـجـات ذـهـنـيـة للمـدـخـلـات الـحـسـيـة والمـعـلـومـات المـسـتـرـجـعـة لـتـكـوـين الـأـفـكـار أو اـسـتـدـلـلـها أو الـحـكـم عـلـيـها، وـتـضـمـنـ الإـدـرـاك وـالـخـبـرـة السـابـقـة الـتـي عـن طـرـيقـها تـكـتـسـبـ الـخـبـرـة مـعـنـيـ»⁽³⁾. وـيـعـرـفـه «ـأـبـو الـمـعـاطـيـ» بـأـنـه «ـعـمـلـيـة عـقـلـيـة مـعـرـفـيـة رـاقـيـة تـنـطـوـي عـلـى إـعـادـة تـنـظـيمـ الـمـوـقـفـ بـطـرـيقـة جـدـيـدة تـسـمـحـ بـإـدـرـاكـ الـعـلـاقـاتـ أوـ حـلـ الـمـشـكـلـاتـ، وـتـضـمـنـ التـفـكـيرـ إـجـرـاءـ الـعـدـيدـ مـنـ الـعـمـلـيـاتـ الـعـقـلـيـةـ وـالـمـعـرـفـيـةـ كـالـأـنـتـبـاهـ وـالـإـدـرـاكـ وـالـتـذـكـرـ وـغـيـرـهـ»⁽⁴⁾. كـمـاـ يـعـرـفـ التـفـكـيرـ أـيـضـاـ عـلـىـ أـنـهـ «ـاسـتـخـدـامـ الـوـظـائـفـ الـنـفـسـيـةـ لـحـلـ مـشـكـلـاتـ حـيـثـ تـصـاغـ لـهـ عـدـدـ حـلـوـلـ مـحـكـمـةـ ثـمـ يـفـاضـلـ بـيـنـهـ الـعـقـلـ لـاختـيـارـ الـحـلـ الـنـهـائـيـ»⁽⁵⁾. وـعـمـومـاـ يـرـىـ عـلـمـ الـنـفـسـ الـمـعـرـفـيـ أـنـ التـفـكـيرـ يـشـيرـ إـلـيـ «ـالـمـعـالـجـةـ الـعـقـلـيـةـ لـلـوـارـدـ الـحـسـيـ بـهـدـفـ تـكـوـينـ الـأـفـكـارـ وـالـاستـدـلـالـ حـولـهـ أوـ الـحـكـمـ عـلـيـهـ»⁽⁶⁾.

-1 أمل زهير صوالحة، «ـمـهـارـاتـ التـفـكـيرـ الإـبـدـاعـيـ وـعـلـقـتـهـ بـأـنـمـاطـ الـاتـصالـ لـدـيـ مدـيـريـ المـدارـسـ الـحـكـومـيـةـ فيـ مـحـافـظـاتـ شـمـالـ الـضـفـةـ الـغـرـبـيـةـ مـنـ وـجـهـةـ نـظـرـ الـمـعـلـمـيـنـ وـالـمـعـلـومـاتـ»، أـطـرـوـحةـ مـاجـسـتـيـرـ مـقـدـمـةـ إـلـىـ جـامـعـةـ النـجـاحـ الـوـطـنـيـةـ، كـلـيـةـ الـدـرـاسـاتـ الـعـلـيـاـ، تـخـصـصـ إـلـيـ الـإـدـارـةـ الـتـرـبـوـيـةـ، نـابـلـسـ، 2014ـ، صـ12ـ.

-2 القرآن الكـريمـ، سـوـرـةـ الـأـنـعـامـ، الآيةـ 50ـ.

-3 نـانـسـيـ مـحـمـدـ جـمـيلـ الـخـرابـشـةـ، «ـأـثـرـ اـسـتـخـدـامـ بـعـضـ مـهـارـاتـ التـفـكـيرـ الإـبـدـاعـيـ فيـ تـحـصـيلـ طـلـبـةـ الـصـفـ الـثـالـثـ الـأـسـاسـيـ وـالـاحـفـاظـ بـالـمـعـلـومـةـ فيـ تـدـرـيـسـ مـادـةـ الـعـلـمـوـنـ فيـ الدـارـسـ الـخـاصـةـ فيـ الـعـاصـمـةـ عـمـانـ»، رسـالـةـ مـاجـسـتـيـرـ مـقـدـمـةـ إـلـىـ جـامـعـةـ الـشـرـقـ الـأـوـسـطـ، كـلـيـةـ الـعـلـمـوـنـ الـتـرـبـوـيـةـ، قـسـمـ الـإـدـارـةـ وـالـمـنـاهـجـ، تـخـصـصـ الـمـنـاهـجـ وـطـرـقـ الـتـدـرـيـسـ، عـمـانـ، نـيـسـانـ 2018ـ، صـ12ـ.

-4 المرـجـعـ نـفـسـهـ.

-5 نـفـسـ الـمـرـجـعـ.

-6 محمد عبد السلام، التـفـكـيرـ الإـبـدـاعـيـ: بـيـنـ الـنـظـرـيـةـ وـالـتـطـبـيـقـ، دـبـ.ـنـ.ـدـدـنـ.ـ2020ـ، صـ11ـ.

الإبداع (Creativity)

لغة، الإبداع مصطلح مشتق من الفعل «بدع»، وبدع الشيء بيعده بدعًا، وابتدعه أي أنشأه وبدأه، والبداع والبدع (بالكسر): الشيء الذي يكون أولاً⁽¹⁾، وأبدع الشيء أي ابتكره وأوجده على غير مثال بمعنى جاء بشيء بداع⁽²⁾. وفي القرآن الكريم ورد: «قُلْ مَا كُنْتُ بِدُعًا مِّنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يُفْعَلُ بِي وَلَا يَكُنْ إِنْ أَتَيْتُ إِلَّا مَا يُوَحَّى إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُّبِينٌ»⁽³⁾ أي ما كنت أول من أرسل. ويرى «جون يونغ» John Young أن مصطلح الإبداع يرجع أصله إلى الاصطلاح اللاتيني *Créativité*، بمعنى يصنع To make أو إلى الكلمة اليونانية *Kainein* بمعنى ينجذب أو يتحقق *Fulfill*⁽⁴⁾.

وأصطلاحاً يعرف «تورانس» الإبداع على أنه «تحسّس المشكلات وإدراك لمواطن الضعف والقوة والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول جديدة»⁽⁵⁾. كما يعتبر «سيد خير الله» الإبداع بأنه «قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميّز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة بالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير»⁽⁶⁾. بينما يرى «سميث» أن «العملية الإبداعية هي التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات»⁽⁷⁾.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

يمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه مجموعة كاملة من الأنشطة المعرفية التي يستخدمها الأفراد وفقاً لموضوع أو مشكلة أو حالة معينة، أو نوع من الجهد تجاه حدث

- 1 ابن منظور، مصدر سبق ذكره، ص.229.
- 2 بيان كمال الدين وسماح حسن رمضان، مرجع سبق ذكره، ص.102.
- 3 القرآن الكريم، سورة الأحقاف، الآية:.
- 4 بن حميدة يوسف، «التفكير الإبداعي وعلاقته بالأداء المهاري والتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لطلبة ليسانس تخصص كرة القدم للسنة الجامعية 2018 - 2019 - ورقة)»، مذكرة ماستر مقدمة إلى جامعة ورقة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية، 2018 - 2019، ص.9.
- 5 أمل زهير صوالحة، مرجع سبق ذكره، ص.13.
- 6 بن حميدة يوسف، مرجع سبق ذكره، ص.9.
- 7 عبد الله محمد هناء، «مهارات العصف الذهني ودورها في تطوير التفكير الإبداعي عند الطلاب»، دراسة، 2008، ص.3.

معين ومشكلة معينة بناءً على قدرة الأفراد. يحاولون استخدام خيالهم وذكائهم وبصيرتهم وأفكارهم عندما يواجهون مثل هذه المواقف. بالإضافة إلى ذلك، يحاولون اقتراح تصميم أصيل وجديد، وتوليد فرضيات مختلفة، وحل المشكلة بمساعدة اكتشاف وإيجاد تطبيقات جديدة، حيث يدرك كل فرد عجزه المعرفي ويحاول سد هذه الفجوة مع الحصول على وجهات نظر جديدة من خلال النظر إلى المشكلة من وجهات نظر متعددة بمساعدة إجراء اتصالات غير عادية والمحاكاة بناءً على رؤاهم لإنتاج حلول بديلة تجاه المشكلة أو الموقف بصبر وتصميم كبيرين⁽¹⁾.

أفضل وصف للإبداع هو القدرة على التوصل إلى أفكار أصلية ذات قيمة. ومن وجهة نظر تربوية، يمكن النظر إلى الإبداع على أنه مزج بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد Critical Thinking⁽²⁾، إذ يشير التفكير الإبداعي إلى توليد أفكار جديدة وعادة ما يقتربن بعض التفكير الناقد حيث يقوم المبدع بتقييم ما إذا كانت الفكرة لها قيمة أو لا⁽³⁾. لقد تم دحض التخمين القائل بأن فئات معينة فقط من الناس يمكن أن يكونوا مبدعين بفضل التطورات التعليمية لأن التفكير الإبداعي لا يعتمد فقط على الأنشطة القائمة على الفن مثل: الرقص والموسيقى والدراما وما إلى ذلك، كما كان مفترضاً سابقاً.

1- Bengi Birgili, «Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments», Journal of Gifted Education and Creativity. 2(2), Genç Bilge Publishing, December, 2015, p.72.

2- يعرف «عصر» التفكير الناقد على أنه «الحكم على موثوقية شيء وقيمه ودقتة، والشيء المراد الحكم عليه قد يكون نوعاً من المعلومات أو نوعاً من الجدل أو تأكيد من التأكيدات أو مصدر من مصادر المعلومات». وبشكل عام، التفكير الناقد هو نوع من القدرة على النظر إلى الأحداث أو الظروف أو الأفكار بعين ثاقبة وإبداء التعليلات والقرارات ودراسة موثوقية وصحة المعرفة وفقاً لمعايير المنطق والعقل. توفر قدرة التفكير العليا هذه الفرصة للتفكير في المعرفة أو الموقف الموجود لتصحيح الأخطاء واستكمال العجز من أجل الوصول إلى المواقف المناسبة. في الواقع، تتضمن مهارات التفكير الناقد تحديد مصادر المعلومات وتحليلها من أجل المصداقية، مع الإشارة إلى المعرفة السابقة وإقامة الروابط والاستنتاجات. وباختصار، يمكن سرد الخصائص العامة للتفكير الناقد في: الاستدلال والشك، النظر إلى المواقف من وجهات وأبعاد نظر متعددة، الانفتاح على التغييرات والابتكارات، النظر إلى الأفكار دون أحکام مسبقة، التفكير التحليلي والاهتمام بالتفاصيل. انظر في:

3- مختار بروال، «دور تعليم التفكير الناقد ومهاراته في تجويد العملية التربوية»، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. المجلد 04، العدد 02، ديسمبر 2021، ص. 686.

- Bengi Birgili, Op-cit. p.74.

3- Edith Cowan University (ECU), Centre for Learning and Teaching, «Creative Thinking», Version 1, 01/05/2018, p.1.

في السنوات الأخيرة، تم تقييم الإبداع باعتباره قدرة عالمية يمكن تطبيقها في مواقف الحياة اليومية، يتم تفسيرها على أنها قدرة الذكاء البشري بدلاً من الموضوع. يُعرف «ستيرنبرغ» الإبداع بأنه عمل خيالي تم تصميمه لإنتاج نتائج أصلية وذات قيمة في نفس الوقت، مع ذلك إن الجدّة ضرورية بدلاً من الأصالة بمعنى أن «فكرة شخص ما لا يجب أن تعكس تفكيرًا لم يفكر فيه أحد من قبل»، وينبغي أن يكون هذا التفكير جديداً بالنسبة لهذا الفرد، وليس بالضرورة بالنسبة للمجتمع ككل⁽¹⁾. إن التفكير الإبداعي لا يقتصر فقط على عملية خلق شيء ما. ويمكن استخدامه أيضًا في التوصل إلى طرق جديدة للعمل. على سبيل المثال، طريقة جديدة للنظر إلى الوضع؛ طريقة جديدة لحل المشكلة؛ تحديد التفسيرات البديلة؛ عملية جديدة لتحقيق شيء ما؛ أو طريق جديد نحو هدف معين. وبالتالي، قد يتخذ التفكير الإبداعي أشكالاً مختلفة في سياقات مختلفة⁽²⁾.

بشكل عام، يرتبط التفكير الإبداعي بالتفكير النبدي وحل المشكلات. وفي الواقع، هناك ثلاثة أبعاد للتفكير الإبداعي، وهي التوليف والتعبير والخيال. 1) التوليف: يتضمن هذا بعد أنشطة مختلفة مثل الاستفادة من التفكير المماثل، واستنباط النتيجة الأصلية من أجزاء صغيرة، وتقديم اقتراحات جديدة وحقيقة لحل المشكلة. 2) التعبير: يتضمن تكوين المعرفة القديمة والجديدة أو توسيع المعرفة الحالية بمساعدة المعرفة الجديدة، وبناء علاقة غير عادية لإنتاج حلول أصلية وجعل الأفكار ملموسة بمساعدة الخيال واستخدام المواد. 3) الخيال: يتكون هذا بعد من بناء علاقة بين الأفكار الصحيحة والموثوقة، وتقديم طرق تفكير مرنة بمساعدة الخيال، للتوصول إلى رؤى مختلفة أثناء عملية إنتاج الفكرة. وبناء على أبعاد التفكير الإبداعي يمكن حصر خصائصه العامة في عدّة عناصر أساسية أهمها: المرونة، والأصالة، والتفكير المتعدد، والتساؤل، والتفكير بسرعة واستقلالية، والانفتاح على النقد، والعلقانية، والشك، والتوصول إلى حلول مختلفة، وإدراك المشكلة وتحديدها، واقتراح الحلول الممكنة⁽³⁾.

يتم تعريف الإبداع على أنه طريقة للنظر إلى المشكلات وحلها من منظور فردي، وتجنب الحلول التقليدية والتفكير خارج الصندوق. تتيح لنا هذه العملية الإبداعية اكتشاف الروابط ومواجهة التحديات الجديدة والبحث عن حلول غير شائعة ومبتكرة وجديدة. علينا

1- Bengi Birgili, Op-cit. p.73.

2- Edith Cowan University (ECU), Centre for Learning and Teaching, Op-cit. p.1.

3- Bengi Birgili, Op-cit. pp.72-73.

أن تكون جاهزين لكسر الأنماط وطريقة التفكير التقليدية لنكون مستعدين لبدء التفكير بطريقة إبداعية. تسهل علينا هذه الطريقة إنشاء نهج جديد تماماً لموقف أو مشكلة محددة. إذن التفكير الإبداعي هو: طريقة لمراقبة المشكلات أو المواقف من منظور جديد، مما يعني حلولاً غير تقليدية (والتي قد تبدو مقلقة في البداية). غالباً ما يتم تحفيز التفكير الإبداعي من خلال عملية غير منظمة مثل العصف الذهني، ومن خلال عملية منظمة مثل البرنامج الإرشادي. علاوة على ذلك، قد يعني ذلك ملاحظة شيء ما بطريقة جديدة. إنه تعريف «التفكير خارج الصندوق». في كثير من الأحيان، يتضمن الإبداع بهذا المعنى ما يسمى بالبرنامج الإرشادي، أو القدرة على إدراك الأنماط غير الواضحة. يستخدم المحققخيالي «شيرلوك هولمز» برنامجاً إرشادياً في إحدى القصص الشهيرة عندما يدرك أن عدم نباح الكلب يعد أمراً مهمّاً للغاية يوحى بقضية قتل⁽¹⁾.

غالباً ما تعني كلمة «الإبداع» خلق وابتكار شيء لم يكن موجوداً من قبل. مع ذلك، ما ينبغي إدراكه هو أن كلمة «الإبداع» تشتمل مجموعة كبيرة من المهارات المتنوعة، أي المهارات الإبداعية اللازمة للتغيير المفاهيم والتصورات. في معظم أوصاف حل المشكلات، عادة ما تكون هناك خطوة تسمى «البحث عن بدائل». وهذا يشير إلى أن الإبداع مطلوب خلال هذه الخطوة. إن الإبداع ليس مفهوماً بشكل جيد ويصعب إظهاره، ولكن هناك تقنيات إيجابية يمكن للجميع تعلمها. يشير «إدوارد دي بونو» إلى التقنيات الإبداعية مثل التدريز والتحدي والبدائل والمفاهيم وما إلى ذلك. يجب أن يأخذ الإبداع مكانه إلى جانب أساليبنا الأخرى في التعامل مع المعلومات. الشخص الذي يجلس بنية متعمدة لتوليد مفهوم في منطقة معينة للغاية ثم يشرع في استخدام أسلوب تفكير بارع بشكل منهجي يجب أن يمثل حالة تقليدية. التفكير الإبداعي سيجعل الفرد يتحرك «جانبياً» للقيام بتصورات مختلفة ومفاهيم مختلفة ونقطات دخول مختلفة. سوف يستخدم أساليب مختلفة بما في ذلك الاستفزازات لحل المشكلات. يرتبط التفكير الإبداعي بشكل كبير بالإدراك لطرح وجهات نظر مختلفة. وجهات النظر المختلفة لا تستمد كل منها من العكس ولكنها تنتج بشكل مستقل. في هذا المعنى، يجب أن تتعلق القدرة بالاستكشاف، كما يجب أن يتعلق الإدراك بالاستكشاف⁽²⁾.

- 1- Ola W. A. Gafour & Walid A. S. Gafour, «Creative Thinking skills - A Review article», May, 2020, pp.2-3.
- 2- Ibid. pp.3-4.

وفقاً لمجموعة من المهارات يتميز التفكير الإبداعي عن التفكير التحليلي والعملي. ومع ذلك، يتم إجراء الاختيارات والتقييمات النقدية من قبل المشاركين والمراقبين كجزء من عملية الإبداع. ويشير رايت أيضاً إلى أن الإبداع يدمج كلاً من مهارات تحديد المشكلات وحل المشكلات مع حلول ذات معنى. بالإضافة إلى ذلك، وفقاً لـ«نيوبيل» وـ«باوم» بالنسبة لعالم اليوم المليء بالمشاكل والمعتمد على التكنولوجيا، تعد مهارات التفكير الإبداعي والنقدية أمراً حيوياً للطلاب الذين يواجهون مواقف. في هذا الغرض، هناك حاجة إلى توليد الأفكار، والحكم التأملي، والتنظيم الذاتي، والتصرف في المواقف، وهي أمور بدائية وقابلة للتعليم. على سبيل المثال، في مرحلة توليد الأفكار، يمكن للأطفال الحصول على فرصة للنظر إلى فكرتهم من وجهات نظر مختلفة وتوسيعها حول موضوع ما. في الحكم التأملي، يتم استخدام تحليل وتوليف وتقدير الأفكار من مرحلة توليد الفكرة بما يتواافق مع قدرة التفكير العليا. إنه يوسع قدرة المشاركين على التفكير الإبداعي خارج منطقة الراحة الخاصة بهم. بينما في مرحلة التنظيم الذاتي يتم تقدير المراقبة والتفكير في التقدم والمنتج، خلال جزء التصرف في الموقف، يقدم شخص ما الفكرة بينما لا يستمع الآخرون فحسب، بل يضيفون إلى الفكرة أيضاً⁽¹⁾.

2- نمو التفكير من المنظور النفسي التحليلي:

إن الفكر الإنساني لا يتواافق بأي حال من الأحوال مع صورة الإنسان الآلي أو الذكاء الاصطناعي الذي يسجل ويحسب ويرسم؛ إنه، على العكس من ذلك، هو عمل نفسي للتحريف بمعنى التغيير المسجل، كما ذكر كلود لو جون Claude Le Guen: «يتم تعريف التحليل النفسي على وجه التحديد من خلال تشويه الذاكرة في الذاكرة، من خلال إخفاقاتها ونسيانها. لا يتركز اهتمامه على النص المحتفظ به، بل على المحو والمحذف والتغييرات؛ فهو لا يركز كثيراً على النص الأولى المحتمل بقدر ما يركز على الأسباب التي أدت إلى تحريف هذا النص: فإذا فرضنا وجود كتابة، فإن المعنى ليس في الكتابة، بل في تحريفاتها⁽²⁾. فحالات الجهل، وحتى الإنكار، هي جوهرية مع الفكر، فيما يتعلق بالعلوم المعرفية، وهذا يعد انقلاباً جذرياً لوجهة النظر: إذا كان على الجهاز النفسي أن يعرف الواقع، فهذه ليست وظيفته الأساسية ولا هدفه النهائي؛ بل من الضروري فقط إشباع الرغبة، وهو ما أصر عليه المحللون النفسيون من خلال تقديمهم كأطروحة أساسية في التحليل النفسي.

1- Bengi Birgili, Op-cit. pp.73-74.

2- Le Guen Claud. (1981), «Quand je me méfie de ma mémoire, Bloc magique», Revue française de psychanalyse. Paris, PUF, p.1121.

ويشير جرين (Green 1995 A)، أن الجهاز النفسي ليس في الأساس جهازاً للتعرف وتسجيل إدراكات الواقع، بالقدر ما هو قادر على الحلم، الخيال والإبداع: [النفس اللاوعية] ليست مسؤولة فقط عن الأخطاء والأوهام التي يمكن أن تؤثر في الوعي، لأنها أيضاً أحد المصادر المهمة لإبداعه⁽¹⁾. لذلك، لم يعد من الممكن دراسة الإدراك، التفكير الإبداعي الناقد وآليات الاكتشاف والاختراع، ناهيك عن الإبداع الفني، مع إهمال دور الجهاز النفسي ومتاسيكولوجيته في انشاق النمو الفكري.

ميتاسيكولوجية الجهاز النفسي والتوظيف النفسي:

يولد الطفل البشري عاجزاً نفسياً، وجذانياً وفكرياً، مقارنة بما يحدث في الأنواع الأخرى من الكائنات، فهو يحتاج بالتأكيد إلى وجود خصائص البالغين كمساعدين له في سلسلة كاملة من وظائفه الأساسية. وهذا واضح بالنسبة للحاجات الجسدية: فهو يحتاج إلى أمه لتوفير غذائه وسلامته ونظافته وصحته وما إلى ذلك من الأمان والحب والاحتواء النفسي، وشيئاً فشيئاً، في محاولة الانفصال والاستقلال، سوف يستوعب هذه الوظائف المختلفة ويتولى مسؤوليتها حتى يتمكن في النهاية من تفيذها بنفسه.

الشيء نفسه ينطبق على التفكير. في البداية، يحتاج الطفل إلى شخص آخر يفكر في تصوراته الخاصة، شخص آخر يعيره، إذا جاز التعبير، «جهاز التفكير في الأفكار» بمفرده، سيكون عارياً ويواجه العالم المحيط به مباشرةً، ومن وجة النظر هذه، تنمو القدرة على التفكير موازاة مع نمو الجهاز النفسي.

وكما هو معروف في التحليل النفسي الفرويدي، قدم س. فرويد (1923) تحليله لعناصر تكون **الجهاز النفسي**، سماها بمتاسيكولوجية هذا الجهاز، والتي حددها حسب ثلاثة نواحٍ، كالتالي:

من الناحية الموضعية، يتكون من ستة أركان نفسية أساسية: اللاوعي، ما قبل الوعي والوعي في مقابل الهو، الأنما والأنا الأعلى.

بحيث يمثل اللاوعي، موضع ومكان النزوات والمحتويات النفسية التي تخضع لمبدأ اللذة، في سيرورات أو عمليات نفسية أولية، بينما الوعي هو مكان تسجيل المعلومات

1- Green A. (1995), *La Causalité psychique. Entre nature et culture*, Paris, Odile Jacob, p.317.

القادمة من الواقع الداخلي للفرد أو الخارجي وهو يخضع لمبدأ الواقع، أما ما قبل الوعي فهو مكان تحول المكونات والمحتويات اللذاعية التي تقع تحت الرقابة censorship والذي لا يجوز مرورها إلى الوعي، إلا بعد تحويلها.

أما الهو؛ فهو مستودع النزوات والرغبات اللاوعية، التي ما دامت تخضع لمبدأ اللذة، تعتبر سيرورات نفسية لا واعية، بينما يمثل الأنماط العليا، المتطلب الأخلاقي والضمير الذي يفترض أن يراقب النزوات والرغبات، وإذا تحقق ذلك، تعتبر هذه العمليات أو السيرورات، ثانية باستدلالها لمبدأ الواقع الذي يعيش فيه الفرد، أما الأنماط فهو ممثل للجهاز النفسي، فهو الأنماط المتحدث والمعايش للواقع الداخلي لذاته ولواقعه النفسي.

من الناحية الديناميكية:

في حال نتج الصراع النفسي، كمحصلة لوجود التسوية بين قوى الأركان النفسية للجهاز النفسي، كواحد داخلي أو مع الواقع الخارجي العلائقي مع الآخر؛ يتدخل الأنماط خلال الآليات الدفاعية التي من شأنها تخفيف التوتر النفسي الناتج عن الصراع النفسي الداخلي، وأو العلائقي.

من الناحية الطاقوية والاقتصادية:

الجهاز النفسي للفرد، يحتاج إلى طاقة، يستمد منها جميع نشاطاته؛ الوجدانية، الفكرية والاجتماعية. اعتبر سigmوند فرويد (1923)، كل نشاطات الفرد أو الجهاز النفسي الإنسانية؛ هي نشاطات نزوية جنسية، كمحصل أولى للفرد بالمفهوم العام، فالنزوة في نظره؛ ذات مصدر جسدي، ولكن هدفها نفسي إنساني، يسعى لها من خلال وسيلة أو كما سماها س فرويد (1923) الموضوع؛ الذي عن طريقه يخفض الإثارة النزوية التي يثيرها الدافع. فمثلاً: نشاط الأكل عند الإنسان هو إنساني، فمن خلال الجوع كدافع؛ يفرز إثارة نزوية، مصدرها جسدي للجهاز الهضمي، سيبعث الفرد عن وسيلة أو الموضوع الذي يبلغ به هدفه وهو خفض إثارة الجوع، والأنا كركن نفسي، هو المكلف باختيار الوسيلة أو الموضوع لتحقيق المدف.

وفي أدبيات التحليل النفسي، للطاقة النزوية قسمين؛ قسم خاص بالأن، وتسمى بالنرجسية أو للبيدو الأن، وقسم خاص بالموضع أو الآخر، وتسمى باللبيدو الموضع، وحدّد معيار توجه الطاقة اللبيدية بمفهوم الاستثمار.

نمو ونشأة النرجسية:

اشتق مصطلح النرجسية من أسطورة الفتى نرجس الذي وقع في حب ذاته، وهي السبب وراء تسمية النرجسية التي تعتبر إحدى مراحل النمو التي يمر بها جميع الأفراد في السنة الأولى نجد الطفل الصغير متمنكاً حول ذاته، وبعد عدة سنوات ينتقل ليتمرّكز حول الآخرين، أي يبدأ بحب ذاته ثم جهه للآخرين، كما يوصف الشخص النرجسي مندّمج مع الآخرين، ويعاملهم كما لو كانوا امتداداً له، وتنقسم حسب س فرويد (1914)، إلى:

النرجسية الأولية:

يصفها بالحالة البدائية، فهي النرجسية الأولية لبداية وجود الفرد حيث تتميز بالغياب الكلي للعلاقة مع المحيط وبحالة من اللاتمييز التام مابين الأنما وله، وتجد هذه الحالة نموذجها الأول في الحياة الرحيمية التي يمثل النوم استعادة لها. فالنرجسية الأولية تمثل في رأيه مجالا يطغى فيه تلاقي بين النرجسية المتولدة لدى الطفل والنرجسية الصادرة عن الآباء وفي هذا المجال تسجل الصور والأحاديث الأبوية ويقول عن نرجسية الآباء، إنها تظهر في اتجاه حبهم نحو الطفل.

فرجسية النمو أو التطور، كما يسميه فرويد (1914)، تمثل محتوى التوظيف النفسي، حيث يكون الأنا مستعداً لنشاط الاجتياف⁽¹⁾-introduction- قبل أن تسجل أي علاقة بالموضوع، أي قبل أن يستثمر الطفل أمه (النهد الأمومي) كآخر، حيث يكون في حالة ثنائية للذات-Trans-narcissism- وهنا يعتبرها فرويد كحركة ذات طبيعة نرجسية وشهوانية ذاتية Narcissistic and auto- erotic في البعد الاقتصادي للطاقة، دائم النشاط، أساس كل التوظيف النفسي، فمفهوم للبيدو الأنا، يعني النرجسية، في شكلها السوي، يعبر استثمارها عن قدرة تمييز الأنا عن الأم كموضوع خارجي (التعرف على أن النهد الأمومي منفصل عن ذاته)، وقدرته على حب الذات واحترامها، كما أن جزءاً منها يصبح نمطاً لا شهوانياً Desexualization track، حيث يخص نشاط التفكير والتسامي.

-1 آلية دفاعية، تمثل في استدماج النهد الأمومي، كدلالة على الغذاء للإشباع الفيسيولوجي والامتلاء والأشياء النفسية العاطفية الوحدانية لأنّا الطفل.

النرجسية الثانوية:

وتتميز بعودة الليبيدو الموضوع نحو الأنماط، وانسحاب الطاقة النفسية من الموضوع نحو الذات، بعد اجتياح واستدماج موضوع الحب «النهد الأمومي» كرمز في الفضاء النفسي للفرد، لكن في حالة فشل اجتياح الرمزي لهذا الموضوع (نظراً لعدم تحقيقه للأمان)، يعبر عن استعادة الليبيدو أنا ضعيف ومتتصدع، ليعبر عن الشكل المرضي للنرجسية فهي تعبّر عن سحب الاستثمار النرجسي، كشكل من أشكال التصدع النرجسي أو تهديم جزئي أو كلي للذات، كما أن الإفراط في الاستثمار النرجسي قد يعبر عن الشذوذ النرجسي أو حالة من حالة البرانوبيا.

بناء العلاقة بالموضوع: بناء فكري:

ونشير في هذا السياق التحليلي، حسب رودينسكيو (Rondinesco E. 1997)، أن الموضوع مفهوم استعمل من طرف س. فرويد وأتباعه لتحديد النماذج الاستهامة الخيالية لعلاقة الفرد مع العالم الخارجي، وهو مفهوم أساسي لنمو الفرد كما أشرنا سابقاً، فالأم في استقبالها لطفلها كائن بحاجة نفسية إلى التعرف إلى ذاته ومحبيه، سوف تستثمر الأم ذاتها كموضوع، تبدأ رمزيته ودلالته النفسية، انطلاقاً من النهد الأمومي، كأول موضوع نفسي، يفترض أن يؤسس الطفل علاقة معه، ابتداء من إمكان توفير الأم الرعاية والاهتمام، وقدرات الطفل للاجتياح والاحتفاظ بهذا الموضوع كجزء من نرجسيته وذاته، في الفترة الأولى من نموه المبكر، حيث يكون أنا الطفل غير واع ولا يميز بين جسده وجسده أمه.

ويり س. فرويد أن الليبيدو موضوع، يعبر عن العلاقة بالموضوع أو الآخر، كشخص، شيء أو وضعيّة ما مادية، أو كتصور واع أو غير واع للآخر، أي أن هذا الموضوع قد يتضمن في الفضاء الخارجي أو في الفضاء النفسي الداخلي للفرد كتصور نفسي، أو خيال بفضل تطور قدرات الاجتياح والإسقاط إلى إمكان الإدخال والإدماج. وفي حال للبيدو موضوع مستثمر، يعبر هذا عن أوجه حب الموضوع في شكله السوي، كما قد يعبر عن حالة مرضية عندما يكون إفراطاً في استثمار الليبيدو موضوع، كشكل من أشكال التبعية الوجودانية والتعلق المرضي بالآخر، أو عن سحب استثمار الموضوع، من طرف أنا ضعيف في حالات فقدان، الانفصال والحزن المرضي.

ويري أيضاً (1923) أن مسألة العلاقة بالموضوع تتبع المراحل التطورية للفرد

حسب التنظيم المتتابع للعلاقة النزوية والجنسية مع الموضوع، الذي يقوم على أساس نمط الإشباع، كأمثال النزوة الفمية؛ حيث يشكل علاقة الموضوع الفمية، فالموضوع هنا ما يغذى، بمعنى يقوم نشاط الإدماج، وخلال النزوة الشرجية؛ يكون أنا الطفل علاقة اتكالية مع هذا الموضوع، بازدواج الصور الإستهامية، والنزوة التناسلية؛ أين يستدخل موضوع الآب، كرمزية سلطوية، ويكون بذلك علاقة تناسلية، حيث يكتب رغباته اتجاه الموضوع الأول المتمثل في الأم نتيجة قلق الخصاء.

أما المحلة النفسية البريطانية، ميلاني كلين، (M. Klein 1943) فتعتبر أن علاقة الطفل بالنهد الأمومي، تتميز بالاجتياف كموضوع طيب يحقق الإشباع، وكذلك بالإسقاط كموضوع سيء يسقط الطفل عليه عدوانيته وإحباطاته في حدود المرحلة الفمية النشطة (بظهور الإسنان)، وفي هذه الفترة التي تتميز بانشطار الموضوع، يعيش الطفل الوضعية الاكتئابية التي يتجاوزها بإمكان توحيد الموضوع للدخول في الوضعية الشبه-فصامية-برانوبيدية، وبعد تحقيق مفهوم استمرارية الموضوع الوجداني استهامتاً، بمعنى أن حضور الأم كناء عن النهد الأمومي موجودة في فضاءه النفسي بالرغم من غيابها، يسمح للأنا بتجاوز والإعداد النفسي لهذه الوضعية.

وبالنسبة للمحلل النفسي البنوي، جاك لاكان Lacan. J. فيرى أنه لا بد من البحث في أعمق الشخصية الإنسانية، حيث الذات كصورة أو كعلاقة مع الآخر، فالموضوع بكونه مستدماً، مسقاً، مضطهداً، أو على العكس من ذلك مشبع، يطرح مسألة العلاقة بالموضوع في مفاهيم النقص، فقدان، وبأسلوب قياسي أعطى لمفهوم العلاقة بالموضوع نماذج علائقية -الحرمان، الإحباط، الإخفاء- المتسلسلة حسب ثلاث أصناف السجل الواقعي، والخيالي والرمزي، فالحرمان يعرفه كنقص واقعي - حقيقي للموضوع، والإحباط كنقص خيالي للموضوع الحقيقي، أما الإخفاء فيعرفه كنقص رمزي للموضوع الخيالي.

ومما سبق ذكره، نلاحظ أن كل من الاتجاه الكلامي واللاكاكي، نقطة مشتركة في التركيز على الحياة الاستهامية واللاشعورية للفرد؛ لإعطاء الأولية لدور الأم في تكوين الموضوع لدى الطفل.

ويضيف في هذا السياق، المحلل النفسي البريطاني، دونالد واب فينيكوت، (D.W. Winnicott 1971)، مفهوم الموضوع الانتقالي، وهو موضوع ملموس يختاره الرضيع (ما بين 6 أشهر و10 أشهر)، خاصة عند لحظة النوم، قد يتمثل في؛ قطعة قماش، جزء من

غطاء- منشفة- حيث يمتلكه الرضيع كبديل عن النهد كموضوع أصلي، للإشباع النفسي؛ يقوم من خلاله بالعديد من الحركات ومن النشاطات الفميه كالمناغاة مثلا، إذ يقول⁽¹⁾ : «أما من الناحية الليبидية فيأخذ هذا النشاط ذو الطابع الفمـي مفهوم الابتكار الأولي؛ إذ خلال النشاط الفمـي المبكر مع النهد يعيـد خلق هذا النهد، بمعنى تأسيـس علاقـته بهـذا الموضوع».

كما يوضح (1971) وضعـية الموضوع هي وحدـها التي تتـغير، فـامتلاـكه كبـديل عن النـهد، يـكون فـترة مرورـ الطفل من حـالة أـين يـكون مـوحدـاً مع جـسم الأمـ إلى حـالة إـدراكـ الأمـ كـموضوع مـتمـاـيز، ويفـتـرق عنـها مـنـتـقـلاـ منـ العـلاقـةـ التـكـافـلـيـةـ لاـ أناـ إلىـ المـرـحلـةـ الرـمزـيـةـ لـلـوـاقـعـ المـوـضـوعـيـ، حيثـ يـشـكـلـ أناـ وـتـبـقـيـ قـيـمةـ هـذـاـ المـوـضـوعـ مـهـمـةـ لـاحـقاـ فيـ نـوـعـ الـظـواـهـرـ وـالـمـسـاحـةـ الـاـنـتـقـالـيـةـ، إـذـ تـعـطـيـ قـدـرـةـ الـفـرـدـ عـلـىـ التـمـوـضـعـ فيـ مـجـالـ الـوـهـمـ، بـاتـمـائـهـ الـظـواـهـرـ وـالـمـسـاحـةـ الـاـنـتـقـالـيـةـ، إـذـ تـعـطـيـ قـدـرـةـ الـفـرـدـ عـلـىـ التـمـوـضـعـ فيـ مـجـالـ الـوـهـمـ، بـاتـمـائـهـ الـمـزـدـوجـ إـلـىـ الـخـيـالـ وـالـوـاقـعـ، خـاصـةـ فـيـ نـشـاطـاتـ الإـبـدـاعـ الـثـقـافـيـةـ، الـفـنـيـةـ، الـدـينـيـةـ وـالـعـلـمـيـةـ، كـماـ نـلـاحـظـ أـنـ بـداـيـةـ تـشـكـلـ أناـ تـوـافـقـ بـداـيـةـ تـشـكـلـ التـفـكـيرـ الأولـيـ، كـإـمـكـانـ تـرـمـيزـ المـفـقـودـ أوـ لـشـيـءـ كـأـوـلـ إـبـادـاعـ.

وـخـلـاصـةـ القـوـلـ أـنـ كـلـ مـنـ النـرـجـسـيـ وـالـعـلـاقـةـ بـالـمـوـضـوعـ تـحدـدـ القـطـبـ النـفـسـيـ الدـاخـلـيـ وـالـعـلـائـقـيـ لـلـتـوـظـيـفـ النـفـسـيـ كـبـنـيـةـ نـفـسـيـةـ وـدـيـنـامـيـكـيـةـ وـاـقـتـصـادـيـةـ لـلـفـرـدـ، وـلـاـ يـمـكـنـ إـشـارـةـ لـأـحـدـهـمـاـ دـوـنـ الـآـخـرـ، لـتـوـضـيـحـ وـشـرـحـ نـمـوـ التـفـكـيرـ لـلـأـنـاـ كـنـوـاـ أـسـاسـيـةـ يـتـحدـدـ عـلـىـ أـسـاسـهـاـ، كـلـ نـشـاطـاتـ التـفـكـيرـ الإـبـدـاعـيـ الـاـنـقـادـيـ.

3- سـيـرـوـةـ التـفـكـيرـ مـنـ منـظـورـ التـحـلـيلـ النـفـسـيـ:

تـكـوـينـ التـصـورـاتـ وـالـتـرـابـطـاتـ:

يـرـىـ فـرـويـدـ (1980) أـنـ الإـدـرـاكـاتـ تـسـجـلـ الـأـثـارـ الـذـاـكـرـةـ فـيـ الـجـهـازـ النـفـسـيـ، لـتـسـتـخـدـمـهـاـ آـلـيـاتـ نـفـسـيـةـ مـخـتـلـفـةـ لـبـنـاءـ «ـالـتـصـورـاتـ»ـ، وـالـشـيـءـ المـهـمـ هـوـ أـنـ التـصـورـاتـ تـكـوـنـ دـائـمـاـ نـتـيـجـةـ لـلـعـلـمـ النـفـسـيـ لـلـتـحـولـ. وـهـذـاـ مـاـ يـعـرـفـ بـ «ـمـيـتـاـسـيـكـوـلـوـجـيـةـ»ـ أوـ عـلـمـ مـاـ وـرـاءـ النـفـسـ»ـ الـفـرـويـديـ، الـذـيـ يـرـىـ أـنـ الـظـواـهـرـ النـفـسـيـةـ، تـتـكـوـنـ حـصـرـيـاـ مـنـ الـزـيـادـاتـ وـالـتـحـولـاتـ وـالـنـقـصـانـ فـيـ طـاقـةـ التـصـورـاتـ، وـأـنـ هـذـهـ طـاقـةـ الـلـاـوـاعـيـةـ فـيـ حـدـ ذـاـتـهـاـ، تـصـبـحـ تـأـيـيـرـاتـ وـاعـيـةـ فـقـطـ فـيـ مـقـابـلـ إـلـهـاسـ بـالـمـعـنـعـةـ وـالـلـذـةـ أـوـ الـأـلـمـ وـالـاـسـتـيـاءـ الـذـيـ تـولـدـهـ، بـحـيـثـ يـقـولـ؛ـ «ـالـوعـيـ، هـوـ نـوـعـ مـنـ أـعـضـاءـ الـحـسـ لـفـهـمـ الصـفـاتـ النـفـسـيـةـ، يـمـكـنـ أـنـ يـخـضـعـ فـيـ حـيـاةـ الـيـقـظـةـ، لـنـوـعـيـنـ مـنـ

1- Winnicott, D. W. (1971), Playing and reality. New York: Basic Books, p.65.

الإثارة: من ناحية، وقبل كل شيء، الإثارة الطرفية؛ إثارة الجهاز الإدراكي الحسي ومن ناحية أخرى، فإن إثارة اللذة والألم، والتي تبين أنها تقرّبًا الصفات النفسية الوحيدة التي تميز تحول الطاقة داخل الجهاز⁽¹⁾. لذلك، يمكن للتصور أن يجد نفسه مشحونًا مؤقتًا بالطاقة؛ والتي يُطلق على تأثيرها الوعي للمتعة أو الاستياء اسم «الأثر الوجداني» أو «العاطفة». ولكن، وفقًا لمبدأ الحتمية، فإن هذا الحدث، على الرغم من أنه لحظي، فإنه ليس صدفة، بل وجد نفسه يحمل الطاقة فقط لأنه كان في وضع يسمح له بتلقيها من تصور آخر.

ولتوضيح هذا المبدأ الترابطي المطروح وظيفيًّا، استخدم فرويد مفهوم «التوالد»، وهو تكوين اتصال، لدعم التنظيم التقدمي للجهاز النفسي، وهو التنظيم الذي يسمح بالاحتفاظ بالذكريات واستحضارها. يذهب فرويد، في هذه الحالة، إلى حد اقتراح الآلة التي يتم من خلالها إنتاج هذه الروابط الترابطية، وقبل كل شيء تعزيزها. هذه الآلة هي آلية تكرار الارتباط، حيث يقول: «أثناء مرور الكمية (Q)، تتم إزالة المقاومة ثم إعادة إنشائها - ولكن فقط إلى مستوى معين يتناسب مع الكمية (Q) التي مرت، بحيث يمكن في المرة القادمة أن تعبّر كمية أصغر وهكذا»⁽²⁾.

ومع ذلك، فقد اقتصر فرويد (1980) مرة أخرى على الجانب الوظيفي للارتباط، تاركًا ربطها بدليل مادي، حيث يقول: «سوف نرى قريباً بوضوح ما هو الجهاز النفسي. ولكن من فضلك لا تسأل مما هو مصنوع، وهذا ليس له أهمية نفسية، ويظل غير مبال بعلم النفس كما هو الحال بالنسبة للبصريات سواء كانت جدران التلسكوب مصنوعة من المعدن أو الورق المقوى»⁽³⁾.

الرغبة كأساس وداع نزوي للتفكير ونظام واقٍ للإثارة النزوية:

يتطلب الأمر بعض التعلم، لمعرفة كيفية إشباع الرغبة؛ التعلم الذي يسمح بالرضا والإشباع، بمجرد عودة الرغبة، ليبدأ الإدراك، فحسب فرويد (1980)، وضع خطة عمل مناسبة، هي مسؤولية الفكر، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال أثر تجارب الماضي، لكن الرغبة وحدها هي التي تتمكن من تحريك الجهاز؛ إذ لا يوجد فكر بدون رغبة، ولا رغبة بدون جسد. ولائي محاكاة ظواهر النفسية، حتى المحاكاة الحاسوبية. يتمتع مثل هذا الجهاز النفسي

1- Freud S. (1980), *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris, Payot, p.488.

2- Ibid. p.335.

3- Ibid. p.109.

بخصوصية تمثل في أن إنتاجاته لا يمكن تمييزها تماماً عن بنائها: فهي بالضرورة فردية، تاريخية وديناميكية، من وجهاً نظر تصوراتها، في مقابل وجهاً نظر شبكة الارتباطات التي تنسجها فيما بينها.

وفي الواقع، وحسب رأي فرويد هذه هي سمة أي جهاز «مصمم للارتباط»، طالما أن لديه القدرة على جمع واستغلال تجارب جديدة باستمرار، مما سيثري ما تم الاحتفاظ به من التجارب السابقة. ومن منطلق خاصية التحسين الدائم للتنظيم النفسي للفرد، أطلق فرويد عليها اسم أي التكاثر الذاتي، في نمذجة الجهاز النفسي، بشكل منظم، وإلا فإنه سيكون غير قادر على الاستجابة لتاريخية تطوره.

كما لاحظ أن حقيقة تعديل معرفة الفرد وأفعاله لتحقيق هدف أفضل وأفضل، يمكن مقارنتها بآلية التغذية الراجعة، وهكذا نعود إلى المجال الذي هو أصل العلوم المعرفية: علم التحكم الآلي *cybernétics* في الأربعينيات.

والجديد الذي يقدمه فرويد هو أنه يشير إلى سبب هذه التغذية الراجعة البناءة المتمثلة في التفكير، لا تؤدي في رأيه، إلا إلى إشباع الرغبات النزوية. بعبارة أخرى؛ النزوة تتضمن شقين، شق وجداني، يختزل للرغبة، الانفعال والعاطفة، يتطلب شق التصور، كصورة أو خيال لهذا الوجود والرغبة، فالارتباط بينهما هو ارتباط فكري أولي (لا واعي)، يشكل في سياقه العام، بارتباطاته مع نزوات أخرى ما يسمى بالتفكير الذي يأخذ معناه في مقابل الواقع. وهذه السيرونة ذاتها تشكل ما يسمى بنظام حماية الإثارة النزوية للوجودان الرغبة.

في نظر المحلل النفسي والطبيب العقلي بارنارد غولس (Bernard Glose 2010)، يتكون نظام حماية الإثارة لدى الطفل من شقين: جزء واحد يتم الاعتناء به من قبل الشخص البالغ الذي يضمن وظيفة الأئمة (الإمساك، والحماية، وما إلى ذلك) بينما يتم الاعتناء بالجزء الآخر على الفور من قبل الطفل نفسه من خلال تنظيم حركته؛ وحالات اليقظة، وذلك بفضل عمليات التعود التي أظهرها بوضوح مقياس التقييم الوليدي لبرازيلتون (Brazelton¹، من خلال قدرات «التفكير» هذه، وأيضاً من خلال قدراته المبكرة على التصور النفسي الأولي الذي يضمن مواجهة وسيطة مع الواقع.

1- Brazelton TB. Echelle d'évaluation du comportement: néonatal. Neuropsychiatrie de l'enfance, 1983.

قدرة الآنا على الترميز والاحتواء الوج다اني-المعرفي:

وأشار فرويد (1923) إلى مفهوم فور-دا، بمعنى حضور-غياب، للترجمة الألمانية؛ For Da، في ملاحظة طفل في مسرحية بألمانيا، سنة 1920، يلعب بالبكرة the coil، تتمثل في أن الطفل، من خلال سحبه للخيط، تظهر البكرة تارة ليصرخ الطفل «دا» ثم تختفي تارة أخرى، ليسمع فرويد «0-0-0-5» الذي يفهمه على أنه «اختفى بعيداً». ربط فرويد هذه المسرحية بلحظات حضور وغياب الأم، التي يعيشها الطفل، على شكل تخلٍ وضيق مما يعكس وضعية اللعبة، من خلال البكرة؛ فيتخيل أن الأم الغائبة لا تزال موجودة في مكان ما وستعود. فحالة فقدان النقص هذه هي التي تؤدي إلى تطوير وظيفة الترميز.

ووفقاً لبياجيه (Piaget 1960)، في خلال النمو المعرفي الطفل، يتم الوصول إلى التصور والترميز خلال السنة الثانية من الحياة. في الواقع، يجب أن تكتمل الفترة الحسية الحركية للسماح للطفل بالوصول إلى التصور بفضل الصورة التي أصبحت ذهنية، بالمفهوم التجريدي، بفضل القدرة على استمرارية الموضوع المدرك؛ أي أن غياب الموضوع المدرك لا يعني انعدامه، فمثلاً عندما يرمي الطفل كرة تحت الطاولة، فسيتوقع انتظارها من الجهة المقابلة ولا يعني غيابها أنها انعدمت، ثم يدخل الطفل في فترة تعرف بالذكاء الرمزي ما قبل العملياتي، ليصبح الطفل قادرًا على التعامل مع الصور كبدائل للموضوع وسيكون قادرًا على التفكير من خلال إنشاء روابط بين الصور. سوف يتصرف مع الصور بنفس الطريقة التي يتصرف بها مع الأشياء في المرحلة الحسية الحركية.

وتبني الصورة الذهنية على حسب إدراك الفرد وفهمه، كما تعتمد على ما أدمجه الطفل من الواقع واستوعبه. مثل أي بناء في مجال الذكاء، بحيث يشير بياجيه (1960) أن الصور الذهنية تنتج عن تقليد مدخل، وقياسها مع الإدراك لا يشهد على البنوة المباشرة، بل على حقيقة أن هذا التقليد يسعى إلى تقديم نسخة نشطة من الصور الإدراكية. وبالتالي فإن القدرة على التصور النفسي تصبح تدريجياً جزءاً من نفسية الفرد. نفس المثال، قدمته ميلاني كلاين، للاستدلال على القدرة على استمرارية الموضوع الوجدااني (القدرة على الترميز)، بالنسبة لغياب النهد الأمومي، كموضوع استهامي؛ غيابه لا يعني انعدامه بل سيستمر استهاماً في ذهن أو في الفضاء النفسي للطفل، كما أن هذه القدرة على الترميز تمت بفضل إمكان التقمص الاجتيافي؛ أي التماهي المستدخل للموضوع الأمومي الطيب، (يقابله المفهوم البياجي للتقليد المدخل).

ويجدر الإشارة إلى أن العلاقة مع الأم أساسية في هذا الاتساب، فجودة اللقاءات المبكرة جداً مع الأم ومن حولها ستسمح للطفل بدمج قدرات الأم الرمزية داخل نفسه.

كما يؤكد فينيكوت (1971) على دور المرأة البدائية التي يقدمها وجه الأم في كل حضورها كأنعكاس لطفلها، وفي نفس السياق، يشير المحلل النفسي البريطاني ويلفرد بيون (1967 Wilfred Bion)، إلى وظيفة «حلم الأمومة» وقدرتها على استقبال وإزالة مخاوف الطفل البدائية، التي تساعد فيما بعد على تحمل الإحباط والفقدان، إذ يعبر بيون (1962-1967)، أن الطفل لا يبدأ التفكير إلا حينما يتحمل الإحباط، وبهذا التحمل فهو يشكل أنا الحاوي، الذي يحتوي المعلومة، يدخلها، يفحصها ويتطور منها، وفي هذه المناسبة يتحدث عن جهاز الفكر، كمحصلة للجهاز النفسي، من خلال علاقته بالأم كحاوي أولي للطفل، يعكس آثاره على أنا الطفل. بيون (1967، 1962) الذي أوضح نشوء الفكر من التجارب الجسدية والعاطفية اعتماداً على العلاقة مع الأم.

وفي نفس المنوال، يمثل أنزيو (1985)، أنا الطفل الحاوي بمفهوم أنا جلد، مع استهان الجلد المشترك بين الأم والطفل في بداية العلاقة، الذي يسمح له بفهم كيف يجب على الأم أن تحافظ على الإثارة التي يتلقاها الطفل عند مستوى مقبول، وبالتالي ممارسة وظيفة الحماية ضد الإثارة، لدى الطفل في العلاقة المبكرة، ليستطيع التماهي بها، إلى أن تصبح جزءاً من ذاته، بتشكيل أنا جلد مقاوم للإثارة النفسية النزوية.

الأنا كفاعل متصارع للتفكير:

«الأنا» بتمثيله للجهاز النفسي، والمسؤول عن توظيفه النفسي، هو تلك السلطة، الأساسية فيما يتعلق بالعلوم المعرفية؛ فهو الذي له دور تجنب الألم والاستياء والبحث عن كيفية إشباع الرغبات من خلال عمل الفكر، فهو مسؤول عن اختبار الواقع، لاختيار أسلوب الإشباع، وعلى هذا النحو، يحقق الأنا المفكر مكان للصراع:

- الصراع مع الرغبات غير الملائمة، وبالتالي المكبوتة، ولكنها تستمر في المشاركة في عمل الفكر من خلال تصورات بديلة، وأكثر قبولاً من الناحية الأخلاقية.
- الصراع بين متطلبات الرغبات المقبولة أخلاقياً والقيود التي يفرضها الواقع لإشباعها.

على هذا النحو، نلاحظ أن نمو التفكير يتطلب أنا قادر على حل صراعات دائمة،

لعمليات التفكير؛ يتكون التفكير بالتأكيد من اتباع الارتباطات الموجودة، ولكن من خلال الاختيار الاختياري بين هذه الارتباطات: «[...] في التفكير، علاوة على ذلك، هناك نقد وهذا النقد يلغى بعض الأفكار التي تظهر بعد الإدراك، ويقطع مسار ترابط إدراكي حتى لا يمكن حتى من تجاوز عتبة الوعي ويتم قمعه قبل إدراكه»⁽¹⁾.

ومن ثم، فإن التفكير في ظل هذه القيود يعد مهمة صعبة، وله تأثير للتبسبب في أخطاء الاستدلال والتي يمكن أن تظهر في شكل الأخذ بالوعي (من قبل المتحدث أو المحاور) بعدم الاتساق في تسلسل الأفكار، وعدم الاتساق بسبب التأثير الطفيلي للتصورات أو الارتباطات اللواعية. ومع ذلك، يجب على الأنا أن يأخذ مسافة وبعدهاً مع مكوناته النفسية، في بعد فكري نceği، يكون قادرًا على استغلال جميع الذكريات الازمة للتنفيذ السليم لمبدأ الواقع، بما في ذلك تلك غير السارة أو غير المناسبة. بحيث يكون لدى الأنا القدرة على أن يأخذ في الاعتبار التطور المحتمل للاستياء والألم، ثم التصرف بناءً على تصور مصدر الاستياء، من أجل منع هذا التطور، وهذا ليس جوهراً آلية القمع فحسب، بل جوهراً كل آليات الدفاع. ولهذا تستغل الأنا، هنا مرة أخرى، فكرة التطهير: إنها مسألة خلق ارتباطات من شأنها تحويل الطاقة عن التصورات التي إذا تم شحنها، من شأنها أن تولد الاستياء.

ولهذا هناك مصيران محتملان للمادة النفسية:

- النسيان التدريجي والعادي، والذي يحدث بسبب عدم استخدام مسارات الارتباط المتعلقة بالتصور.
- النسيان الدفاعي، عندما تمنع عملية الدفاع الاتصالات.

4- مبادئ نمو التفكير الإبداعي من المنظور النفسي التحليلي:

تخضع العملية النفسية الأساسية للتفكير الإبداعي إلى خصائص فردية. فبعض الأفراد لديهم قدرات إبداعية أكثر وضوحاً بينما يجد آخرون صعوبة في ذلك، إطارهم المرجعي محدد وصارم للغاية بحيث لا يشجع على ظهور الأفكار الأصلية أو الإبداعية من إيجاد حلول ممكنة بالإضافة شيء جديد لما يمارسونه من أفكار وسلوكيات فنية مثمرة أو اتجاهات، من شأنها احتواء وضعية معينة وضبطها بالأسلوب الذي يطور التفاعل معها.

1- Freud S. Op-cit. p.95.

لهذا الغرض، يعتبر النهج الديناميكي النفسي إطاراً ومرجعاً هاماً في توضيح وشرح عملية الإبداع، انطلاقاً من مبادئ النمو الخاصة بها، فهو يعتبر التفكير الإبداعي، وظيفة نفسية ثابتة على حسب طريقة تحديد التنظيم النفسي للشخصية. وجل مؤسسي مؤلفي الديناميكي النفسي للتوظيف النفسي للفرد اهتموا بالكشف عن طبيعة نمو العمليات أو السيرورات النفسية الكامنة وراء الإبداع، باعتباره وظيفة إنسانية تميز الفرد بتفريده كائن مفكر عن بقية الكائنات. بحيث تدعم المقاربة النفسية-تحليلية، فكرة تأثير الأركان النفسية للجهاز النفسي المختلفة في تفاعلاتها مع بعض آليات التكيف، المشاركة في الإنتاج والتفكير الإبداعي، والتي سيأتي ذكرها، توضيحاً وتحديد وظيفتها نحو التفكير الإبداعي.

القدرة على التوازن النرجسي:

يتفق المحلل النفسي الأمريكي هانز كوهوت (Hanz Kohut 1974-1991) مع رأي فرويد، في أهمية الدور الأساسي للنرجسية في الإنتاج الإبداعي. كما يصر على عدم توافق الإفراط النرجسي نحو العملية الإبداعية التي لا تظهر إلا بعد تجاوز الأنماط للوضعية النرجسية، حيث يشير إلى أن «القدرة على التعاطف، بعد تجاوز الإفراط النرجسي، من شأنها إيقاظ الإبداع الحقيقي»⁽¹⁾.

من جهته، أرتيريه (1984) يتبنى موقف كل من فرويد (1914) وكوهوت (1974) من خلال توضيح العلاقات بين الأنماط والنرجسية والعملية الإبداعية. ويؤكد أن الإبداع والخلق خيار نفسي يضطر الفرد إلى اتخاذها للحفاظ على توازنه عندما تتأذى نرجسيته. فهو يجمع ويربط بين الإنتاج الإبداعي سواء كان فكريّاً أو سلوكياً مع آلية التكيف والتعويض، ويشير إلى إمكان استخدامها بفعالية أكثر أو أقل، حسب توازن أو قصور بنية شخصية الفرد، كما لا حظ أن المبدعين أكثر قدرة في السيطرة على اكتساح نرجسيتهم، خلال الصدمات النفسية، قائلة:

Creatives have this possibility, that everyone who has suffered trauma»
narcissist does not share, to invest a search or an Object on which the libido
.(2)» goes to be able to reinvest

- 1- Kohut, H. (1974/1991), *Le Soi*. (2ème éd.) Collection le Fil Rouge. Paris: PUF, p.332.
- 2- Artière, M. (1984), *Menace d'objet et saisie du motif: Essai psychanalytique sur l'oeuvre de Cézanne*. Paris, Topique Revue Freudienne, p.35.

من ناحيته، مورهайн (Morhain 1991) يدعم فكرة أرتير، أن للعملية الإبداعية بعدًا علاجيًّا، يقدم إمكان إعادة تشكيل وبناء الموضوع، الذي يساهم بعد ذلك في ترميم التصدع النرجسي المتأصل في التجربة البدائية للفرد، وفي هذا، يعتبر الإبداع جزءًا أساسياً فيما يتعلق بخصوصيات أسلوب تنظيم النرجسيّة. فمن المعقول جدًّا، القول بأنّ الذات أو التنظيم النفسي للفرد مرهون وبشكل مفرط، بقوّة أو ضعف النمو النرجسي الذي بدوره مقيد بإمكان الإبداع. فالتوازن النفسي النرجسي، يحفّز الآنا على الإنتاج الإبداعي المرتفع.

القدرة على التسامي:

يُصر العديد من المحللين النفسيين، على التقارب بين مفهوم الإبداع والتسامي. في هذا الصدد، قدّم مؤسس التحليل النفسي، سigmوند فرويد في كتابه «الحياة الجنسية» (1914-1957) فكرة أنه هناك علاقات وثيقة بين عملية التسامي والإبداع، بحيث يصوغ الفرضية القائلة بأن التسامي يسمح للفرد بإدراك وتحقيق الاحتمالات الممكّنة حتى نحو تثبيط نزواته أو جعلها كامنة كطريقة مناسبة لإشباع رغباته، مضيّقًا أن هذا التحول التكيفي يسمح بظهور بقايا التأثيرات العدائية وآثار المقاومة لتسامي الدوافع والرغبات النزواتية الجنسية.

يرى فرويد (1923-1989) أن العملية الإبداعية تنتظم في داخل اللاوعي من خلال التسامي، حيث يتطلب الإنتاج الإبداعي انسحاب الرغبة الجنسية من الآنا، لتنفصل هذه الطاقة عن الرغبة النزوية والجنسية للمضي قدماً نحو أنشطة منزوعة الجنس (activi-ties)، بمعنى متسامي. وبالتالي فإن العملية الإبداعية تعدل وتغيير مسار وهدف النزوة، من طاقة لبيدية نحو موضوع نزوي، نحو طاقة فكرية ثقافية، فالشخص المبدع، من خلال عملية التسامي، يعطي تخيلاته نمط و قالب جديد، موازاة مع واقعه الذي يعيش فيه. وبالتالي فإن الإبداع والتسامي يجعل من الممكن: إعادة تنظيم تصور الواقع لبناء وهيكلة صلة وعلاقة جديدة تعزز تكيفه الإيجابي مع البيئة. وهذا ما نشاهده عادة في ميول الأطفال للعب من خلال صنع و تهديم أشياء ثم تركيبها حسب تصورهم الخاص الذي يخدم تكيفهم.

وفي هذا يشير س فرويد، أن العمليات الإبداعية والتسامي تحقق الرضا والإشباع للآنا، ما يحول دون إثارة الانحراف المرضي لمسار النزوة والرغبات في مجال الواقع. هذا ما قاله

سيغموند فرويد من خلال ما رواه «فوسي»⁽¹⁾: «وهكذا بطريقة معينة، هل يصبح حَقّاً البطل، والملك، والخالق، والمفضل الذي أراد أن يكون، دون المرور عبر المنعطف الضخم الذي يتطلب تحويل فعلي للعالم الخارجي». وفي نفس السياق، يعتبر كل من براكونييه ومارسيلي (1988) أن التسامي يربط بين البعد النزوي والبعد النفس-معرفي للشخصية، بحيث يوضح أن التسامي، يتضمن تحول الطاقة الليبية من الأهداف الجنسية-النزوية، إلى الأهداف الفكرية والمعرفية، حيث يرتبط هذا الفضول الفكري الجديد بالإبداع، وبالتالي ستسمح عملية التسامي بالوصول إلى الطاقة الجديدة المتاحة لتفكير المبدع.

كما يرى ديدي أنيو (1995) أن هذه الطاقة النزوية الجديدة النشطة والمتحركة، تسير عادة نحو الأنشطة الإنسانية-البشرية، كسلوكيات إبداعية، بدلاً من تفريغها النزوي عبر المرور إلى الفعل دون إتاحة فرصة إرصانها وإعدادها النفسي؛ عندما يكون أنا الفرد مرتنة قادرة على صد الإثارات النزوية الداخلية للفرد أو الخارجية المتعلقة بواقعه الخارجي.

وهذا يعني؛ أنه بدلاً من توجّه التفريغ النزوي نحو المرور إلى الفعل، بشكل عشوائي، يضع التسامي الدافع النزوي، موضع التنفيذ، ويوجهه من خلال إنشاء نشاط فكري أو عملي ملموس و حقيقي. كما يرى أن لاستخدام قدرات التسامي والإنتاج الإبداعي دوراً رئيساً في عملية النضج حيث يمكن للطفل أن يخرج اندفاعاته، وغضبه، ومعارضاته وتوتره النفسي وحتى أحلامه ونقلها وتحويلها من خلال التسامي إلى طاقة إيجابية مثمرة.

ومن هذا المنطلق نجد أنيو (1995) يؤيد رؤية فرويد، أن التسامي هو آخر آليات التكيف التي يتم إعدادها النفسي، خلال التطور النفسي الجنسي. باعتبارها آلية ما بعد أوديبية تنشأ من خصوصيات الاقتصاد التناسلي، مما يعني تحقيق إنجازات كبيرة على الأبعاد العاطفية والاجتماعية والعلاقية، خلال مرحلة الطفولة ويصبح أكثر وضوحاً خلال فترة المراهقة. ويدعم بيرجيري (1985) هذا الموقف من خلال تقديم مفهوم سمات الشخصية للتسامي، وهو مفهوم يربطه بإشباع الدوافع النزوية عن طريق تجنبها باللجوء إلى الكبت، بحيث تعزز سمات وطبع الشخصية المتسامية، التكيف بربط بنياتها بأسلوب متوازن ووظيفي. فالتسامي بمفهوم آخر هو قدرة الأنما على الدمج بين مجموعتين من الدوافع النزوية، الليبية والعدوانية للفرد، ويرى أيضاً أن الفضول يصبح مرتبطاً بالتسامي من خلال إثارة الاهتمامات المتعلقة بالمجالات الاجتماعية أو الثقافية أو الفنية، بعدما

1- Fossi, G. (1985). «Psychoanalytic theory and the problem of creativity», International Journal of Psycho-Analysis. p.216.

كان تناصلياً في المرحلة الأوديبية الأولى. هذا الفضول يمكن أن يرتبط بمفهوم الحساسية للمشاكل التي قد يتعرض إليها الطفل في مراحل نموه النفسي-الاجتماعي، والتي تم تطويرها كواحدة من المهارات الثمانية الأساسية للإنتاج الإبداعي، حسب جيلفورد-Guild (1973).

إمكان النكوص لخدمة الأنماط:

يرى المحلل النفسي، كريس (1952)، أن الإنتاج الإبداعي، يرتبط بشكل مباشر بالتفاعل ما بين السيرونة الأولية والسيرونة ثانوي، فهو يربط الإبداع بحالة من تراجع ونكوص للأنماط، بمعنى تراجع نمو بنية الشخصية بالتركيز على تنقلية ودينامية الأركان النفسية للجهاز النفسي. فهو يلاحظ بأن الأفراد المبدعين هم أكثر قدرة على التناوب بين العملية الأولية والعملية الثانوية، وبالتالي فالإنتاج الإبداعي في نظره، هو مزيج من مراحلتين: الإلهام والإعداد النفسي. تتضمن المرحلة الأولى من الإلهام التراجع والنكوص إلى حالة الوعي الخاصة بالعملية الأولية؛ حيث يسمح الطابع الترابطي، للعملية الأولية باكتشاف تركيبات عقلية جديدة. ولذلك فإن الفرد المبدع لديه الأمان والتوازن النفسي للتعامل مع المجال اللاوعي دون التعرض لاكتساح أو لهيمنة السيرونة الأولية. وفي المرحلة الثانية من الإعداد النفسي، يصبح الوصول إلى المادة النزوية لللاوعي، سهلاً دون رقابة ويصبح الأنماط مسؤولة عن تنظيمها، من خلال العملية الثانوية، بصياغة روابطها في طابع اجتماعي، بربط وإدماج مبدأ الواقع، الذي يسمح في النهاية بالتواصل بإنتاجية إبداعية.

وباختصار لهذا الطرح، قدرة النكوص والتراجع لخدمة الأنماط هو طريقة وأسلوب وظيفي للأنماط، يسمح لها بالوصول إلى مكونات الهوية مع الحفاظ والسيطرة على العمليات الأولية. هذا النكوص لا يخدم الهروب من الواقع بل بالأحرى إثرائه، بآفاق جديدة. كما أن العديد من الباحثين والمحللين النفسيين، من المجتمع العلمي من أمثال (شيفر، 1958؛ شنتوب، 1981؛ فيرو، 1978)، يدعم هذه الرؤية التحليلية النفسية التي طورها كريス (1952).

وفي نفس سياق المنظور الديناميكي النفسي، نجد المحلل النفسي كوي (1958، 1967) الذي يقبل مفهوم النكوص ولكنه يستبعد المفهوم الفرويدي ومفهوم كريس لترابط الإبداع مع البنية النفسية، مشيراً إلى أن الإبداع يحدث في مجال ما قبل الوعي، بدلاً من اللاوعي كما تصورها فرويد (1914-1957، 1923-1989). فوفقاً له، محتوى اللاوعي من (الصراعات، المواقف، الأهداف، الدوافع غير المقبولة) صارم للغاية ونمطي

بالنسبة للفرد، ولا يمكن حدوث التمثيل الرمزي في خلاله. ومن جانبه، فإن ما قبل الوعي هو قسم إبداعي في بناء الشخصية، حر في التراكم، التجمع، والمقارنة وخلط الأفكار، ويرى كوي (1958)، أن العقل الباطني عبارة عن أرض غنية بقدر ما هي مرنة، مواتية نحو ظهور الإمكانيات الإبداعية.

ويحافظ أريتي (Aritie 1976, 1980)، على الفكرة الأساسية المتمثلة في النكوص لخدمة الأنا بين السيرورة الأولية والسيرورة الثانوية ولكنه يضيف مفهوم السيرورة الثالثة، والتي تتشابه مع العقل الباطن أو ما يسمى بما قبل اللاوعي الذي قدمه كوي (1958) وفوسي (1985)، بحيث تعتبر السيرورة الثالثة: بمثابة فضاء انتقال، يتم فيها تحويل التجربة الذاتية إلى تجربة موضوعية من خلال تدخل كل من العمليات الأولية والثانوية. في حين تؤيد شنتوب (Shentoub 1981) نظرية النكوص لخدمة الأنا في شرح العملية الإبداعية، وهي تؤكد بشكل خاص على شرطين أساسيين إلزاميين لنشاء الإنتاج الإبداعي، يتمثلان في القدرة على النكوص والتراجع نحو المكونات الدواعية، والقدرة على الاستههام والتخيل؛ هذه الحركة المزدوجة، التي تتم في خدمة الأنا، تلعب الدور الرئيسي في العملية الإبداعية، فهي تتطلب استقراراً ثابتاً نسبياً للبنية العاطفية والوجدانية، ما دام توجد في مخاطر علائقية خاصة بالموضوع.

كما تحدد مفهوم التسامي بنفس أسلوب عمل الإبداع⁽¹⁾: «إمكان التراجع والنكوص، قد تواجهه خطر أن تصبح غير منظمة أو مضطربة، أو ما إلى ذلك من إعادة تنظيم باستخدام الآليات فعالة وذات امتياز؛ قادرة على الغوص إلى أعمق ما يمكن في المحتوى الكامن للصورة لإيجاد في الاستههام؛ الحافز والتناغم، والعودة بهذه المواد لتحويلها نحو الآخرين».

وتشير شنتوب (1981)، مرة أخرى، إلى أن الأنا تلعب دوراً حاسماً لتحويل المواد الأولية إلى نشاط فكري إبداعي، ليتم نقله وتحويله إلى الآخرين، فالوظائف الدافعية والتكاملية للأنا في الواقع، تسمح بحدوث طفرة في المحتويات الدواعية لمجال الأحلام وأحلام اليقظة أو الوهم في مجال التواصل بين الأشخاص. وبهذا الصدد، نجد شنتوب (1981)، تتفق مع رأي كرييس (1952) على مستوى تفاعل السيرورة الأولية (للمحتوى الكامن) والسيرورة الثانوية (الإنتاج الفكري أو الاتصال في مجال الواقع العلائقى للفرد).

1- Shentoub, V. (1981). TAT: Test de créativité. Psychologie Française, Paris, p.67.

5- مراحل النشاط الفكري الإبداعي:

يرى أنزيو (1995) أن الإنتاج الإبداعي يمر بخمس مراحل متمايزة، تتمثل في الصدمة الإبداعية، يليها الوعي النفسي، ووضع الكود أو الرمز، التكوين وأخيراً الإظهار الخارجي.

تتوافق المرحلة الأولى من الصدمة الإبداعية مع أزمة داخلية محفوفة بالمخاطر، للتوازن الليبيدي، مما يؤدي إلى النكوص الجزئي والتفكك المؤقت، هذا الأخير يكون أقل تدميراً من ذلك الذي يؤدي إلى الانتظام المرضي. وفي الواقع، هذه الأزمة هي تتويج للعمل التحضيري المكثف (الحضانة)، فخلال هذه المرحلة يتم تخصيص جزء من الأنما للسيرورات التراجعية أو النكوصية لتنقل في السيرونة اللاوعية الأولية، بينما يبقى الجزء الآخر واعياً، ويظل نشيطاً من خلال ضمان الحفاظ على الانتباه، والإدراك والملاحظة والحدود بين ما طبيعي ومرضى للأنما، تظل هشة ومتعرجة خلال هذه المرحلة، إلى أن يساهم الفعل الإبداعي في الحفاظ على التوازن النفسي، بحيث يقول «أنزيو»⁽¹⁾: «يمكن للعمل الإبداعي أن يسمح للأنما بتجنب الاضطراب النفسي، العضوي أو السلوكى الأكثر خطورة؛ لكن يكون هذا إلا على شكل تأخير مؤقت للنشأة النهائية للاضطراب». وبهذا يؤيد أنزيو موقف كوهوت (1991-1974)، الذي عززه مورهابن (1991) الذي يرى في العملية الإبداعية تأثيراً تكيفياً وترميمياً في مواجهة هيكلة وبنية النرجسية.

وفي خلال المرحلة الثانية، لأخذ الوعي النفسي بالتصورات النفسية اللاشعرية؛ الجزء المنقسم من الأنما والمكلف بمراقبة الذات، يبقى واعياً أثناء عملية النكوص والتفكك، ويدمج التصورات النفسية اللاوعية، التي تم قمعها وكتها وبالتالي تعبيتها، ومن تم إزاحتها في ما قبل الوعي، باستخدام تغيير موضعى ثابت.

وبذلك يرتبط الإنتاج الإبداعي بالقدرة على إحالة كبت الذات ليصبح واعياً بالمحظى اللاوعي مع السماح لما قبل الوعي، بتقديم هذا المحظى وإخضاعه للتدمير.

أما المرحلة الثالثة لأنزيو (1995)، فتتمثل في وضع الكود وجعله يأخذ حيز ومجلاً للإنجاز، ففي هذه المرحلة، يمارس تفكير ما قبل الوعي نشاطاً الرابط؛ بتحويل المنتجات النفسية الأولية (التصورات اللاوعية) في قلب التنظيم المركزي للإبداع المحتمل. تعمل هذه النواة التنظيمية كرمز من خلال السماح لفك تشفير بيانات معينة بطريقة جديدة من الواقع الخارجي أو الداخلي، ولا يمكن تحقيق الكود أو الرمز، إلا من خلال وجود الأنما الحاوي

1- Didier Anzieu. (1995). *Le Moi Peau*. Paris, Dunod, p.95.

لتسلم المحتوى.

وتبقى المرحلة الرابعة من النشاط الإبداعي، التكوين الفعلي، لعمل الأنما المبدع، حيث يتم فيها؛ الإعداد النفسي للمكونات النفسية وإعادة تشكيل الإنتاج الإبداعي، وهذا لا يمنع من حدوث اكتساح لا واعٍ، لكن من الممكن التغلب عليه بالدعم المستمر من الأنما العليا، كمتطلب أخلاقي اجتماعي.

أما المرحلة الخامسة والأخيرة فتتكون من إنتاج النشاط والعمل الإبداعي خارجيًّا، والملحوظ أن في هذه الفترة الأخيرة؛ تدخلًا شديد للمقاومة اللاواعية في بعض الأحيان، وتبقى مهمة الإعلان عن انتهاء الإنتاج الإبداعي من خلال إخضاعه للأحكام الخارجية. وفي هذا السياق، يرى أنزيو (1995) أن المبدع يجب أن يتغلب على مواضعه النهائية ومشاعر الخجل أو الذنب لتجاوز هذه المرحلة الأخيرة.

ويضيف أيضًا، أن القدرات الإبداعية تختلف من فرد إلى آخر، فالإبداع يتطلب ديناميكية ومرنة في تناوب سجلات التوظيف خلال تطور الإنتاج الإبداعي. بحيث يرى أن المرحلة الأولى للصدمة الإبداعية، هي الأكثر تحديدًا، ومع ذلك تحقق الأقل سهولة في الوصول إليها لبعض تنظيمات الشخصية، حيث يقول «أنزيو»⁽¹⁾: «يتم إبطاء وكبح النكوص الإبداعي بسبب الصلابة الدفاعية والطبع الشديدة، من خلال الدرع العصبي للموضوع (...). مقاومة النكوص هو شكل من أشكال مقاومة التغيير: الخوف من المجهول، من الغرابة المزعجة ومن التحول». فالشخصيات ذات الطبع العصبي، وحتى ذات الطبع النرجسية، من المرجح أن تعاني من قصور في القدرة على النكوص الإبداعي، فالنكوص من دون شك يجر الشخص على التفاوض بشكل فعال مع تصوراته النفسية اللاواعية، لتجنب أي من الكبت (فشل النكوص الإبداعي) أو اكتساح الأنما نحو التجزؤ.

1- Ibid. p.98.

الخاتمة

يعتقد كثير من الناس أن التفكير الإبداعي الناقد، يتطلب عقلانية فائقة تقتضي البعد عن الخيال وتجنب الغوص في الأحلام؛ لأن هذا يجعله غير عملي ووهمي، ومع ذلك، فإن ملكة الخيال والتصور مقدسة في كليتها النفسية، فالحلم إبداع؛ يعطي الرغبة للواقع الذي نعيش فيه والأشياء التي نرغب فيها ونأملها، فرؤيتنا للواقع ليست مجرد معلومات مستهلكة على مستوى الأنماطين بأسلوب عقيم. في الواقع، كل ما تم إنجازه في الحقيقة كان حلمًا وتصورًا في بدايته، بل هو الموضوع الذي يحتمل أن يجد أنا حاوياً ليعيد هضمه وصياغته من جديد حتى يبتدر مهمة الأنماط التفكيرية والنقدية.

في هذا الصدد، وجدنا أن المنظور النفسي التحليلي، من خلال محاولة فهم الجهاز النفسي وميتاسيكولوجية توظيفه النفسي، قد وضح مسار نمو التفكير الإبداعي ومبادئه، لنقول؛ إن الإنسان مفكر بفطرته، وأول بوادر فكره الإبداعي نمو الأنماط النفسية، ما دام قد جبل أن يتصور غير المتصور ذهنياً، ليرتقي عن الموضوع الملموس بتصوره الذهني الإبداعي، فالأنا النفسي؛ لا يمكن أن تنسب له مهمة الربط بين المدركات ومسؤولية الترميز إلا أنه وجد لذلك حتى وإن أجبر على العمل في بيئة غير سارة أو غير مواتية.

بناءً على ذلك، فمهمة الأنماط التفكيرية الإبداعية والنقدية، ليست إلا لتنمية مهارات إدخال الواقع أو اجتيافه، فينفتح على الأفكار والمعلومات الجديدة ويدرك الأشياء من وجهات نظر مختلفة، تساعد في تمحیص معطياته ونقدها لحل مشكلاته، حتى يكون أكثر إنتاجية بمنحة الثقة بالنفس، فيتعمق في فهم واستيعاب عالمه وفهم علاقته مع الآخر.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، د.س.ن.

ثانياً: المراجع:

أ. باللغة العربية:

- أمل زهير صوالحة، «مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات»، أطروحة ماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، تخصص الإدارة التربوية، نابلس، 2014.
- بيان كمال الدين وسماح حسن رمضان، «التفكير الإبداعي: تعريفه، مراحله والعوامل المؤثرة في تنمويته»، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. المجلد 2، العدد 6، 2022.
- بن حميدة يوسف، «التفكير الإبداعي وعلاقته بالأداء المهاري والتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لطلبة ليسانس تخصص كرة القدم للسنة الجامعية 2018 - 2019 - ورقلة)»، مذكرة ماستر مقدمة إلى جامعة ورقلة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية، 2018 - 2019.
- صلاح الدين وصيف العمري، التفكير الإبداعي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ودار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط.1، 2015.
- عبد الله محمد هنانو، «مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب»، دراسة. 2008.
- محمد عبد السلام، التفكير الإبداعي: بين النظرية والتطبيق. د.ب.ن. د.د.ن. 2020.
- مختار بروال، «دور تعليم التفكير الناقد ومهاراته في تجويد العملية التربوية»، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. المجلد 04، العدد 02، ديسمبر 2021.

• نانسي محمد جميل الخرابشة، «أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في الدارس الخاصة في العاصمة عمان»، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، تخصص المناهج وطرق التدريس، عمان، نيسان 2018.

ب. باللغة الأجنبية:

- Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. New York: Basic Books Publishers.
- Arieti, S. (1980). *New psychological approaches to creativity*. Contemporary Psychoanalysis.
- Artière, M. (1984). *Menace d'objet et saisie du motif: Essai psychanalytique sur l'oeuvre de Cézanne*. Paris, Topique Revue Freudienne.
- Bengi Birgili. (2015). «Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments», *Journal of Gifted Education and Creativity*. 2(2), Genç Bilge Publishing, December.
- Bergeret, J. (1985). *La personnalité normale et pathologique*. Paris: Dunod.
- Bergeret, J. (1985). *La personnalité normale et pathologique*. Paris: Dunod.
- Bernard Glose. (2010), *le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris, Masson, 4ed Masson.
- Braconnier, A., Marcelli, D. (1988). *Psychopathologie de l'adolescent*. Paris: Masson. universitaires de France.
- Dara Ramalingam & Others. (2020). «Creative Thinking: Definition and structure», Report. Australian Council for Educational Research.
- Didier Anzieu. (1995), *Le Moi Peau*. Paris, Dunod.

- Edith Cowan University (ECU), Centre for Learning and Teaching, «Creative Thinking», Version 1, 01/05/2018.
- Elisabeth Roudinesco et coll. (1997), Dictionnaire de psychanalyse. Fayard, Paris.
- Green A. (1995), La Causalité psychique Entre nature et culture. Paris, Odile Jacob.
- Lacan J. (1978), «Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse», Le Séminaire livre II. Paris, Le Seuil.
- Fossi, G. (1985). «Psychoanalytic theory and the problem of creativity», International Journal of Psycho-Analysis.
- Freud S. (1980), Psychopathologie de la vie quotidienne. Paris, Payot.
- Freud, S. (1914/1957). La vie sexuelle. In: S. Freud (Éd.), Pour introduire le narcissisme. Paris: PUF.
- Freud, S. (1923/1989). Le Moi et la ça. In: S. Freud (Éd.), Essais de psychanalyse. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Guilford, J. P. (1973). La créativité. In A Beaudot (Éd.) La créativité: Recherches américaines. Paris: Dunod.
- Kohut, H. (1974/1991). Le Soi. (2ème éd.), Collection le Fil Rouge. Paris: PUF.
- Kris, E. (1952). Psychoanalytic exploration in art. New York: International Universities Press.
- Kubie, L. S. (1967). Blocks to creativity. In: R. L. Mooney & T. A. Razik (Eds), Explorations in creativity. New York: Harper.
- Le Guen Claud. (1981), «Quand je me méfie de ma mémoire, Bloc magique», Revue française de psychanalyse. Paris, PUF.

- Melanie Klein (1943), la psychanalyse de l'enfant. Puf, Paris.
- Morhain, Y. (1991). L'adolescence à l'épreuve du Rorschach. Marseille: Éditions Hommes et Perspectives.
- Ola W. A. Gafour & Walid A. S. Gafour. (2020). «Creative Thinking skills - A Review article», May.
- Piaget Jean. (1960), Le développement des perceptions chez l'enfant. In: Bulletin de psychologie. tome 13 n°171, Paris.
- Schafer, R. (1958). Regression in the service of the ego: The relevance of a psychoanalytic concept for personality assessment, In G. Lindzey (Ed.). Assessment of human motive, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shentoub, V. (1981). TAT. Test de créativité. Psychologie Française, Paris.
- Wilfred Bion. (1967), Aux sources de l'expérience. Paris, Puf.
- Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. New York: Basic Books.

فهرس الموضوعات

الصفحة	عنوان البحث	اسم الباحث	م
7	التفكير الناقد بين جذوره التاريخية وضوابطه (اللغوية والتقدمية) الحديثة- دراسة تحليلية مقارنة	د. إيناس نظمي الزيتاني	1
37	خمسة أنساق نقية لتأطير المشكلة المصطلحية في النظريات اللسانية العربية من تشخيص الواقع إلى إعمال التوقع.	أ. د. يوسف مقران	2
83	الأدب الرقمي العربي في محل الرصد التجنisi؛ تأملات ومقارنات	أ. د. بلقاسم الجطاري أ. عبيد البريكي	3
101	توظيف الرحلات المعرفية Web Quest في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب أقسام المكتبات والمعلومات: أنموذجًا مقترنًا	أ. د. محمد محمد النجار د. أميرة أحمد مصطفى	4
131	أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل والتفكير الناقد لدى طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة	د. جيهان رشوان	5
169	التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي	أ. زينب جميلي أ. عادل صيد	6
193	دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبيتهم	د. محمد خالد محمد الزعبي	7
231	التفكير الناقد في منهج التربية الإسلامية - في دولة الإمارات العربية المتحدة - (الصف الثاني عشر أنموذجًا)	د. عائشة مبارك أ. أمل الشحي	8
255	الذكاء الاصطناعي ومستقبل التفكير الناقد في علم الفقه بين الإمكانيات التكنولوجية والضوابط الشرعية	أ. د. أسماء فتحي عبد العزيز شحاته	9
289	التفكير الناقد وتدريس العلوم الإسلامية	د. مريم المنصوري	10
323	مناهج المستشرقين في دراسة الإسلام: قراءة تأويلية	د. لبنى المفاتحى	11
349	الاستدلال بالمقاصد الشرعية وأثره في الاجتهاد في القضايا المعاصرة	أ. د. حسيبة حسين	12
377	توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية	أ. م. د. رحاب محمود نذير م. د. ميسون يونس محمود	13
401	النقد الفقهي بين التنظير والتطبيق	أ. د. إبراهيم رشاد	14

441	الإسهامات التطبيقية للتدخل السيكولوجي في تنمية التفكير الناقد: دراسة مقارنة بين البرامج التدريبية والإرشادية في البيئة العربية باستخدام منهجية التحليل البعدى	د. سليمان عبد الواحد يوسف د. أمل محمد غنام	15
471	المناهج النقدية وتأثيرها في نظريات العلوم الإنسانية قديماً وحديثاً	د. بلقاسم مارس	16
503	التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية ومهارات التعلم في عصر التكنولوجيا	د. عبد الفتاح محفوظ	17
539	الخلفيات الإبستمولوجية للمناهج النقدية ودورها الثقافي في إثراء العلوم الإنسانية قديماً وحديثاً	د. قردان ميلاد	18
563	مبادئ نمو التفكير الإبداعي من منظور التحليل النفسي	أ. شهيدة جبار أ. فايزه صهراوي	19
599	المناهج النقدية الغربية والشعر العربي من الشك إلى الهدم والتقويض	د. محمد رندي	20
637	صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالجزائر	د. مخلوفي اسعيد د. ساعد صباح	21
681	الاستدلال الأصولي بين الاجتهد والتقليدي: دراسة في بيان نقي الأصوليين للاستدلال المنطقي الأرسطي	د. أنس القزباص	22
709	صناعة التفكير الناقد في الدرريل اللغوي عند عبد الرحمن الحاج صالح (1927- 2017م)	د. عمر بو شنة	23
745	توظيف التمثيل في العلوم الإسلامية بين الاجتهد والجمود	د. لحسن أبو القاسم	24
777	الضابط السياسي في الدراسات التحوية التراثية وأثره في التطور الدلالي وتعيين المعنى	د. شفاء مأمون ياسين	25
807	منطق النقد، أسسه ومفترضاته وتطبيقاته	د. يونس الخميسي	26
833	تلافي النقد الأدبي العربي المعاصر للنظريات اللسانية والنصية الغربية	د. عمار حلاسة	27

شارع زعبيل - دبي - الإمارات العربية المتحدة
هاتف: +97143961777، فاكس: +97143961314، ص.ب: 50106
البريد الإلكتروني: info@alwasl.ac.ae
موقع الجامعة: www.alwasl.ac.ae