منظومة السلوك الإبداعي في مرحلة الطفولة

أ.د. مصري عبد الحميد حنورة
قسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص:

اهتمت هذه الدراسة بنقص جوانب العلاقة بين السلوك الإبداعي ومظاهر النمو خاصة في مرحلة الطفولة. وقد تم في البداية استعراض ماهية الإبداع وخصائصه وقدراته من حيث أنه في مفهومه العام هو "الخلق على غير مثال" كما أشارت الدراسة إلى خصائص المبدعين الذهنية والوجدانية والتعبيرية والاجتماعية، من أجل الكشف عن الظروف المثلى التي يمكن أن يزدهر فيها الإبداع.

وقد أبرزت الدراسة الطبيعة الارتقائية الدينامية لفعل الإبداع باعتباره إفرازاً للعديد من العوامل والخصائص ومن ثم فلا يمكن الزعم مع البعض باعتباره مجرد خاصية مفردة قد توجد أو لا توجد بذاتها عند الفرد، ولكنها كما ذكرنا إفرازاً يتحقق عندما تتوفر جميع المهيئات والعوامل المحققة له ومن أهمها:

أ- استعدادات كامنة في الفرد.

ب- بيئة مواتية.

ج- تدريبات ورعاية.

د- إرادة ذاتية راغبة وقادرة على الفعل.

هـ- ممارسة والحاح على الاستمرار فيها.

كذلك حرصت الدراسة على تقديم تصور لتنمية الإبداع من خلال منظور تكاملي قائم على تصور الاستمرارية من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل سواء لدى الفرد أو لدى القائمين على أمر رعايته ومعتمد أيضاً على تنشيط الطاقة النفسية الكاملة عند الفرد وليس مجرد الاهتمام فقط بالخيال أو الإبداع اللذين ينبغي الاهتمام بهما كمركز للتنمية يرتبطان بغيرهما من العوامل وليس باعتبارهما هما كل النشاط المطلوب تنميته.

أولا: مقـــدمـــــــــة

أصبح موضوع الإبداع عند الأطفال هو الشغل الشاغل لقطاع كبير من الباحثين في النصف الثاني من القرن العشرين، بعد أن تبين أن الباحثين المتخصصين في مجال دراسات العقل قد قصروا جهودهم في النصف الأول من القرن حول الاهتمام بالذكاء من المنظور التقليدي الذي يهتم بدراسة الأنشطة العقلية التي يتم من خلالها استخلاص نسبة الذكاء I..Q وهو نوع التفكير الذي سماه جيلفورد بالتفكير التقاربي Convergent Thinking في مقابل التفكير التباعدي Divergent Thinking (Guilford, 1979, P. 128-129) وقد جاء هذا الاهتمام بالسلوك (أو التفكير الإبداعي) خصوصاً بعد أن طرح ج.ب جيلفورد تصوره لطبيعة بناء العقل في خطابه الرئاسي الذي ألقاه عند توليه رئاسة جمعية علم النفس الأمريكية سنه ١٩٥٠ ونبه العلماء إلى أنه من الضروري الاهتمام بهذا الجانب من العقل، في إطار ما أطلق عليه نموذج بناء العقل (Guilford, 1950; 1979, P.22) Structure of Intellect Model.

وقد انطلقت على أثر الدعوة التي أطلقها جيلفورد سنة ١٩٥٠ الجهود في اتجاهات متباينة، وكان نصيب دراسة الإبداع عند الأطفال من هذه الجهود كثيفاً، خاصة بعد أن تم الوقوف على أهمية الاهتمام بالتفوق العقلي المبكر من خلال البحث الطولي المتميز الذي قام به لويس تيرمان، ومعاونوه وتم نشر نتائجه اعتباراً من المجلد الأول الذي صدر سنه ١٩٢٥ بعنوان دراسات تكوينية (وراثية) في العبقرية: الخصائص البدنية والعقلية لألف من الأطفال الموهوبين، وكان مقدمة لاهتمام متصل من قبل تيرمان بطبيعة النمو النفسي للموهوبين بدءً من مرحلة الطفولة امتداداً إلى الأعمار المتقدمة (Terman 1925; Terman & Oden, 1947, 1959).

ولا نريد أن يتطرق إلى الأذهان أن جهود الاهتمام بالإبداع (أو التفوق عموماً) عند الأطفال قد برزت فحسب مع جهود تيرمان وجيلفورد، فقد كانت هناك جهود على مدار التاريخ، اهتمت بدراسة ورعاية الموهبة والإبداع، حدث ذلك عند قدماء المصريين، وعند الصينيين والفرس واليونانيين والرومان وفي جزيرة العرب، حتى قبل مجيء الإسلام وامتداداً مع تقدم الزمن في القرون الوسطى. وفي الدولة العثمانية في عهد سليمان القانوني كان يتم إرسال الباحثين إلى شتى أنحاء الإمبراطورية بحثاً عن المبدعين من أجل رعايتهم والاستفادة منهم (جروان ١٩٩٩، ص.ص ٥-٣٩)، واستمرت الاهتمامات بهذه

الفئة من البشر حتى الآن.

وإذا كانت الجهود ظلت مستمرة في الاهتمام بالموهوبين والفائقين منذ بدء الخليقة إلا أنها كانت جهوداً متقطعة فردية ولا تعبر عن ظاهرة مستمرة، كما حدث منذ أطلق جيلفورد دعوته وألح عليها هو والعاملون معه ومن تحمسوا لدعوته منذ سنة ١٩٥٠، حيث أنه منذ هذا التاريخ مضت الدراسات التي اهتمت بالإبداع عموماً في مسارات متنوعة، وكان نصيب الطفولة منها ضخماً ومتنوعاً سواء في ذلك دراسات مراحل نمو الإبداع (البعد الارتقائي) أو الدراسات التفاعلية (علم النفس الاجتماعي للابداع) أو الدراسات السيكومترية (خصائص القدرات الإبداعية عند الأطفال).

ثانيـــا: تعـــريف الإبـــداع

حظي مفهوم الإبداع باهتمام كثير من المؤلفين وقد قدمت له تعريفات متعددة. وفي الفصل الإفتتاحي الذي كتبة كل من هينيسي وأمابيل يتساءلان عن أصل أو أساس الإنتاج الإبداعي، هل هو عائد إلى قدره محددة أو إلى تجمع أو تآلف (Constellation) من سمات الشخصية التي يملكها المبدع؟ أم أن هناك مكونات أخرى مكافئة ذات قيمة جوهرية لهذه العملية؟ ويذكر الباحثان أن العوامل الاجتماعية والبيئية تلعب أدواراً جوهرية في الأداء الإبداعي، ويضيفان أنهما وجدا علاقة إيجابية قوية بين الحالة الانفعالية للفرد أو توجهه الدافعي وإبداعية الأداء الخاص بهذا الشخص. (Hennessey & Amabile, 1996).

وعلى وجه العموم فإن هناك اجماعاً فيما يرى ستيرنبيرج وتارديف على أن الشخص المبدع يمتلك العديد من الصفات والتي يسهم كلٌ منها في بلورة السلوك الإبداعي (Tardif & Sternberg, 1995).

وقد يكون من المناسب قبل المضي مع جهود الباحثين الغربيين - النظر في تراثنا العربي في محاولة للعثور على معنى هذا اللفظ، خصوصاً وأنه قد دار حوله جدل كثير، ليس في لغتنا العربية فحسب، بل كذلك لدى غيرنا من الدارسين في الخارج. من ذلك مثلاً ما يشير إليه جو خاتينا (١٩٧٣) من أن تعريفات الإبداع، أصبحت من الكثرة والتداخل بحيث يصعب علينا اختيار واحد منها للعمل بمقتضاه.

ويذكر ابن منظور في لسان العرب: "بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه أولاً"، وفلان بدعة في هذا الأمر، أي أول لم يسبقه أحد. والبديع: المحدث العجيب، والبديع: المبدع وأبدعت الشيء: اخترعته لا على مثال، وأبدع الشاعر: جاء بالبديع". (ابن منظور، ١٩٧٩، ج٣، ص.ص ٢٢٩-٢٣١). وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم (ج٣ ص٨٣): "أبدع الشيء،

كمنعه، بدعاً وأبدع وابتدعه: أنشأه وبدأه على غير مثال سابق".

ويستخدم البعض لفظ "ابتكار" في اللغة العربية، مكان لفظ إبداع، ولكن يبدو أن لفظ إبداع أكثر دلالة على النشاط والسلوك المتعلق بالتفوق والحذق في الصنعة من لفظ "ابتكار" الذي يقتصر معناه على السبق وإتيان الأمر أولاً، على خلاف لفظ "إبداع" الذي يكاد يقترب من مفهوم لفظ الخلق، على نحو ما نقرأ في القرآن الكريم: "بديع السماوات والأرض". مع ملاحظة أن الإنسان لا يخلق من العدم بل يخلق من عناصر ومواد موجودة، سواء في عقله أو تكون مطروحة أمامه، ولا يهم بعد ذلك أن يأتي الخلق أو الإبداع على مثال أو على غير مثال، أو يأتي ناقصاً أو يصل إلى حد الكمال، وهو ما يحدد مستوى أو درجة الإبداعية عند هذا المبدع أو ذاك، هذا عن الإبداع، كما ورد في اللغة العربية. فما هو الإبداع عند الباحثين الأجانب؟.

يذكر خاتينا أن أصل كلمة إبداع (Creativity) (Khatena, 1973) وكما ورد في قاموس ويبستر ١٩٦٢ ,Webester إلى المقطع اللاتيني "Kere" والذي يعني: النمو أو سبب النمو. والفعل الإنجليزي يبدع Create أي يسبب المجيء إلى الوجود، وهو يعني أيضاً "يصنع، ويؤصل Originate، والصفة مبدع Creative تركز الإنتباه على القدرة الإبداعية Creative Ability، أي أن من يتصف بهذا الوصف يكون مالكاً للقوة والدافع والخيال. والإسم -Crea tivity، يشير إلى خاصية أن يكون الشخص مبدعاً، أو هي القدرة على الخلق The Ability to Create.

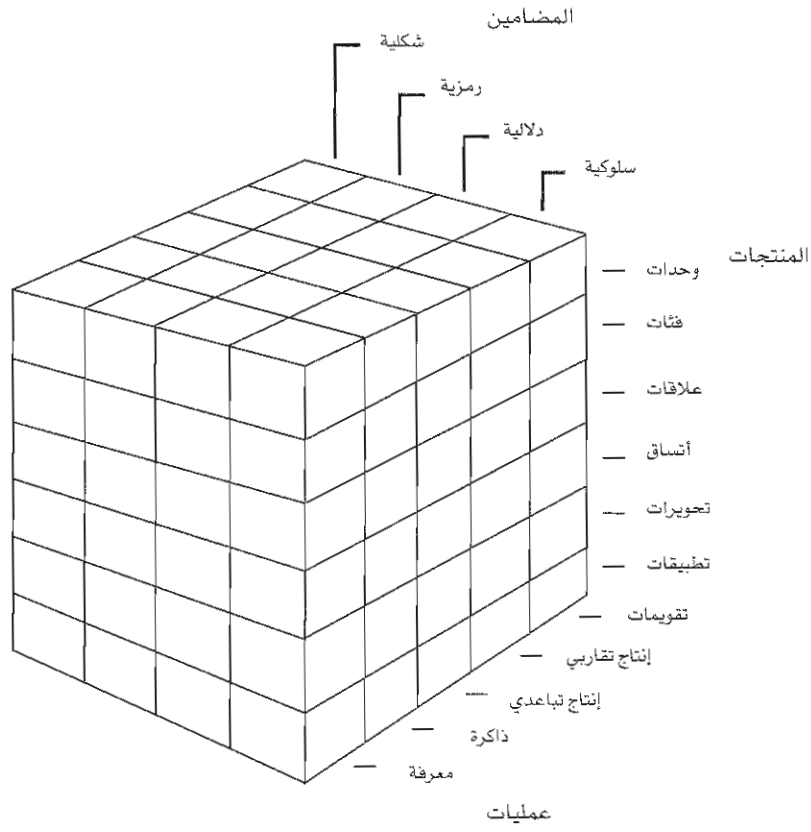
وقد حاول باحثون كثيرون تقديم تعريفات إجرائية لمفهوم الإبداع. ويورد تيلور، فيما يذكر خاتينا، أكثر من مائة تعريف للمفهوم، ذلك في دراسة نشرها عن عملية الإبداع (Khatena 1973) وسوف نقف عند معنى واحد للإبداع لجيلفورد، هو في تقديرنا من أكثر المعاني العلمية التي تنظر للسلوك الإبداعي نظرة تتفق مع الواقع.

يرى جيلفورد أن الإبداع ليس منطقة منعزلة من السلوك، حيث أن الطاقة الإبداعية تعتمد على توافر درجات متفوقة مما يطلق عليه قدرات الإنتاج التنويعي Divergent Production Abilities والتفوق في هذه القدرات يؤدي إلى تفوق الطاقة الإبداعية، بشرط الاستحواذ على قدر معقول من قدرات الإنتاج التقريري Convergent Thinking (الذكاء العادي) (Guilford, 1971, P. 161; 1979, P. 128).

ومن الواضح، أن جيلفورد، ينظر إلى الإبداع باعتباره مفهوماً متعدد الأبعاد. والمفهوم بأبعاده التي يقدمها جيلفورد، يختص بالعقل البشري، أي بتلك الاستعدادات العقلية، سواء كانت ذات خصائص تقريرية Convergent أو ذات خصائص تنويعية Divergent. (الشكل رقم ١).

وعلى الرغم من أن النموذج النظري الذي قدمه جيلفورد كتخطيط لقدرات العقل البشري، لا يقدم لنا طبيعة التفاعل بين هذه القدرات في أثناء السلوك الإبداعي، بما ينطوي عليه هذا السلوك الدينامي من جوانب وجدانية، وطاقات استكشافية جمالية وتضمينات اجتماعية، إلخ.، إلى أن ميزة هذا النموذج النظري أنه قدم أسلوباً جديداً في النظر إلى الطاقة الإبداعية.

شكل (١) مكعب جيلفورد



نموذج بناء العقل عن جيلفورد Guilford, 1979 p22

ثالثـــاً: خصـــائص المبدعـــين

أورد تاراديف ويستيرنبيرج جدولاً يلخص فيه خصائص المبدعين يعرضها جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

م	اسم البند	بارون	شاكز نتميهالي	فيلدمان	جاردنر	جروبر وداڤيس	هنزلي وأمابيل	جونسون وليرد	لانجلي وجونز	بركنز	شانك	شيمنتون	ستيرنبيرج	تيلور	تورانس	والبورج	ويزبيرج
١	الأصالة	•										•			•	•	
٢	دقة وطلاقة لفظية	•										•			•	•	
٣	ذكاء مرتفع	•														•	
٤	خيال جيد								•				•		•		•
٥	مبدع في مجال معين		•		•			•	•	•			•	•		•	•
٦	يفكر بالاستعارة	•															
٧	يستخدم فئات وصور عريضة وواسعة					•					•						
٨	مرن وماهر في اتخاذ القرار		•							•		•	•	•	•		
٩	يقوم بعمل أحكام مستقلة	•										•			•	•	
١٠	يتصرف بجودة مع الخبرة													•			
١١	يفكر بطريقة منطقية	•								•							
١٢	الانفعالات والتخلص من التوجه الإدراكي	•												•	•		
١٣	يتبنى أنية جديدة	•															
١٤	يستخلص النظام من الفوضى					•											
١٥	يسأل: لماذا؟																
١٦	يبحث عن المعايير والفروض	•								•			•				
١٧	واعي بالجدة والثغرات في المعرفة	•										•	•				
١٨	يستخدم المعرفة الموجودة كقاعدة لأنية جديدة			•		•		•	•	•	•	•	•		•	•	•
١٩	يفضل الإتصال غير اللفظي		•										•		•	•	
٢٠	يخلق أو يبدع تصورات داخلية					•											

ويتضح من الجدول الذي أورده تارديف وستيرنبيرج أن الخصائص المميزة للمبدعين يمكن اختزالها إلى ثلاث فئات هي:

١- السمات: وتتضمن خصائص من قبيل:

- الذكاء المرتفع نسبياً
- الأصالة
- الدقة
- الطلاقة اللفظية
- الخيال الجيد

٢- القدرات وتتضمن:

- التفكير بالاستعارة
- المرونة ومهارة اتخاذ القرار
- استقلال الحكم
- التعامل بجودة مع الجدّة
- مهارات منطقية متفوقة
- تصورات داخلية
- الإنشغال بالأفكار الغريبة
- البحث عن النظام داخل الفوضى

٣- أساليب المعالجة التي يستخدمها المبدعون أو يملكونها وتتضمن:

استخدام فئات عريضة وصور ذات آفاق واسعة

تفضيل الإتصال غير اللفظي

تفضيل تبني أبنية جديدة، على استخدام ما هو موجود

يسألون لماذا؟ ما هي المعايير أو المحكات؟

يكونون واعين بالجديد والثغرات في المعرفة المتوفرة

استخدام معارفهم الحالية كقاعدة لأفكار جديدة

والخاصية المميزة أو السائدة لدى الأفراد المبدعين، عموماً، هي الاستعداد للتذوق الجمالي (Aesthetic Ability) التي تجعلهم قادرين على تمييز الأمور ذات القيمة في مجالهم، وتجعلهم ينخرطون فيها ويهملون ما عداها بالإضافة إلى تميزهم بخصائص عملية من قبيل:

- الميل إلى المخاطرة برغم محاذيرها.
- الانفتاح على ا لخبرات الجديدة.

- حب الاستطلاع.
- الاستمثال Assimilation.
- الميل إلى النظام والتآلف.
- الدافعية الداخلية.
- التركيز على العمل.
- تحرير الروح من إملاءات الآخرين.

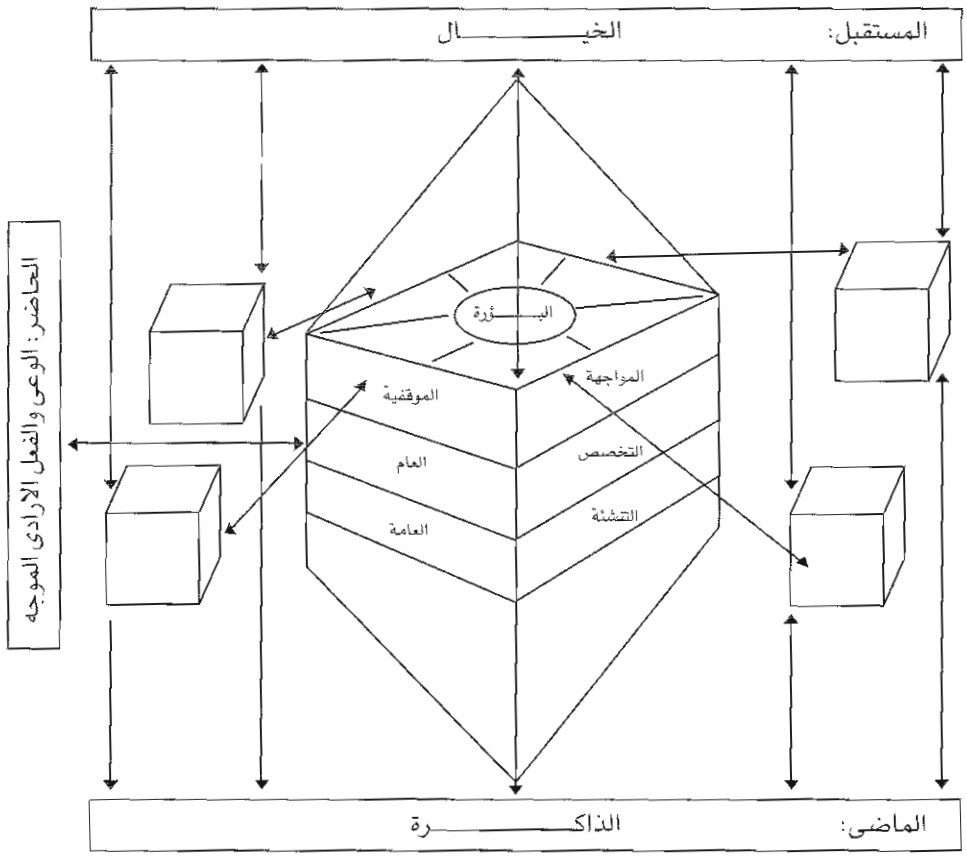
رابعـــاً: تكامليـــة السلـــوك الإبـــداعي:

مما سبق يمكن القول بأن الإبداع لا يمكن أن يوصف بأنه متغير بسيط ولا هو بالفكرة أحادية البعد، بل الأدعى إلى الصحة الإقرار بأنه سلوك مركب، والسلوك المركب لا يمكن أن ينهض اعتماداً على خاصية فريدة أو صفة واحدة، فهناك العديد من المكونات التي تساهم في بنائه وتفعيله. وربما يكون النموذج التكاملي لتفسير السلوك الإبداعي يساهم في بلورة طبيعة السلوك الإبداعي وهو النموذج الذي يعرضه الشكل رقم (٢).
ويمكن ملاحظة أن النموذج الذي يصوره الشكل يعرض للفكرة في إطارها المنظومي الذي يعتمد على ما يلي:

- **نظرة ارتقـــائية** (من الماضي إلى الحاضر، واستشرافاً للمستقبل).
- **نظرة التقـــائية** (تفاعلية) سواء بين متغيرات المجال الواحد(معرفي أو وجداني أو جمالي أو اجتماعي ثقافي)، أو بين كل المجالات بعضها والبعض الآخر أو بين المستويات الثلاثة للزمان السيكولوجي للفرد (الماضي والحاضر والمستقبل) بما يعنيه هذا الزمن من تذكر (ماضي) ووعي وإدراك (حاضر) أو تخيل (استشراف المستقبل).

ويفترض النموذج الذي يقدمه الشكل رقم (٢) أن هناك عدة مسلمات تمارس دورها في توجيه هذا السلوك وهي:

شكل رقم (٢)



المنظومة العامة للسلوك الفعال:
المكونات والوظائف والرعاية والفعالية

١- مستوى الوعي (القبض على جماع الخبرة واستحضارها في وضع منظم جاهز للاستخدام).

٢- مستوى الخيال والإبداع (التوجه نحو المستقبل).

٣- مستوى الإرادة (تفعيل السلوك) وذلك من أجل خلق شيء لم يكن موجوداً (في الماضي) اعتماداً على ما كان موجوداً ومتحققاً في المجال الراهن (الآن) المتطلع إلى الاكتمال (في المستقبل) بشكله الجديد.

ونلاحظ على هذا النموذج Model الآتي:

- أنه يفترض أن الإبداع ظاهرة اجتماعية.
- أنه يفترض وجود متصل زمني تتحقق فيه الإبداعية.
- افتراض أن المستقبل يلعب دوراً مهماً في تشكيل السلوك الإبداعي جنباً إلى جنب مع الحاضر ومع الماضي أيضاً.
- افتراض أن هناك سلسلة من التفاعلات على عدد متنوع من المستويات هي:
- تفاعلات مع الذات ومع الآخرين.
- تفاعلات بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- تفاعلات داخل كل مكون من مكونات السلوك الأربعة.
- تفاعلات بين المكونات الأربعة للسلوك.
- افتراض أن الإبداع يتحقق إذا ما توفرت مستويات معينة من الخصائص (كالتي أشار إليها ستيرنبيرج وتارديف) وإذا ما وجدت تفاعلات إيجابية كالتي أشار إليها بارون (١٩٩٦) وموريس شتاين Stein, 1975, A.b.

وعلى كل فمن الواضح أن الإبداع بهذا الشكل ليس خاصية (أو حتى عدة خصائص) مفردة، بل هو سلوك متكامل يعتمد على العديد من الخصائص والشروط والمناخات والتفاعلات والسياقات، وعلينا أن نكون قادرين على:-

١- رصد السياق المناسب للإبداع واستثماره على النحو الأمثل.

٢- اكتشاف الخصائص المهمة للإبداع.

٣- رصد التفاعلات الأساسية الموصلة للإبداع (حنورة ١٩٩٧أ، ص ٤٢١-٤٣٩، ١٩٩٨ب ص١-١٢).

خامساً: العلاقة بين الإبداع ونسبة الذكاء

يقرر جيلفورد أن نسبة الذكاء IQ التي يرى البعض أنها تقدم تقريراً شاملاً عن ذكاء الفرد لا تستطيع أن تمدنا بصورة تفصيلية تغطي كل الاستعدادات أو المواهب العقلية

(Guilford, 1977, P. 153) والتي تصل إلى ١٢٠ وحدة عقلية (شكل ١)، كل وحدة تشير إلى جانب من جوانب البناء العقلي، وهو ما لا يتوفر في جميع المقاييس المعروفة التي تقدم لنا تقديراً لنسبة الذكاء.

وقد يكون من الأفضل فيما يرى جيلفورد أن نقدم للشخص بروفيلاً يحتوي على درجات في مختلف الاستعدادات المائة والعشرين بحيث يمكن للفاحص المدقق أن يرى أين تقع درجة الشخص في قدرة معينة على هذا البروفيل الذي يمكن أن يشبه خريطة، ولكنها خريطة لبناء العقل، فقد يكون الشخص متفوقاً في استعدادات ومتخلفاً في أخرى. ونعود مرة أخرى إلى التذكير بأنه ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوقاً في جميع الاستعدادات العقلية من أجل أن يكون عبقرياً مبدعاً، فكثير من المبدعين كانوا ضعافاً في الاستعدادات الحسابية مثلاً ولكنهم نبغوا في فنون أخرى كالتصوير أو الشعر وهو الأمر الذي يدعم سلامة النموذج البنائي الذي قدمه جيلفورد لبناء العقل باعتباره نموذجاً ينظر إلى العقل باعتباره نظاماً يضم الكثير من الوحدات التي ليس من الضروري أن تكون جميعها متماثلة من حيث القوة.

والنموذج في شكله الذي أوردناه من قبل يشير إلى أنه يمكن تصنيف العوامل (أو القدرات) العقلية وفقاً لثلاثة أسس هي: نوع العملية Operation، ونوع المضمون (المحتوى) Content، ونوع الناتج Product. (أبو حطب، ١٩٦٨، ص ٣٧١).

وسوف نعرض بإيجاز فيما يلي لأهم خصائص العوامل في نموذج جيلفورد:

أ- عوامل العمليات:

وهي عوامل تتضمن خمس مجموعات كل مجموعة منها تتضمن عددا من العوامل، فهناك مجموعة خاصة بالمعرفة - أي بما يحقق اكتشاف المعرفة أو التعرف عليها أو إعادة اكتشاف المعرفة، وهناك مجموعة الذاكرة وهي خاصة بالعوامل المسؤولة عن تخزين المعلومات، وهناك مجموعة الإنتاج التغييري (أو التباعدي) أي ذلك النوع من التفكير الذي يطلق عليه اسم التفكير في نسق مفتوح Open System مثل الإجابة عن سؤال يسأل عما يحدث إذا توقفت الأرض عن الدوران، أو ماذا يحدث إذا استغنى الإنسان عن الطعام أو إذا لم يوجد في العالم غير مجموعة من (الإناث).. إلخ، وهناك مجموعة من العوامل الخاصة بالتفكير التقريري Convergent أو التفكير في نسق مغلق Closed System مثل الإجابة عن سؤال يسأل عن ناتج المسألة (٢X٢=؟) أو ما هو لون البرتقالة؟ أو هل الذهب معدن أو نبات؟

وهناك مجموعة من عوامل التفكير التقويمي Evaluation وهي العوامل المسئولة عن اختبار صحة المعلومات المتوفرة وسلامتها. هذا عن بُعد العمليات.

ب- عوامل الإنتاجات Products والتي تنقسم إلى ستة عناصر هي:

١- وحدات Units مثل كلمة (رجل) كوحدة للكلام.

٢- فئات Classes وهي مجموعة وحدات.

٣- العلاقات Relations وهي ما يقوم بالربط بين الوحدات (ربط الكلمات لتصبح جملة وربط الجمل لتصبح فقرة ذات معنى).

٤- الأنساق Systems، والنسق عبارة عن مجموعة عناصر منظمة وفقاً لمنطق معين (جدول الضرب مثلاً).

٥- التحويرات Transformations التي يمكن أن تطرأ على معنى أو سلوك مثل تحوير جملة (الرجل جميل) بإدخال كلمة (كان الرجل جميلا)، أو إدخال أصبح (أصبح الرجل جميلاً).

٦- التعيينات (أو التطبيقات) وهي ما يمكن أن تحتويه وحدة المعلومات من إمكانات.

ج- عوامل المحتويات Contents وتضم خمسة عناصر وهي:

١- المحتوى السلوكي (مثل شكل يشبه الإنسان أو تعبيرات وجهه الانفعالية).

٢- الدلالة أو المعنى مثل معنى الكلمة أو الجملة أو معنى رنة الصوت.

٣- ثم المحتوى الرمزي مثل التهديد بقبضة اليد أو التحية برفع اليد.. إلخ.

٤- ثم المحتوى السمعي للكلام أو الأصوات غير الكلامية.

٥- المحتوى البصري لما نراه من وقائع وأحداث.

وعلينا أن نعترف بأنه ليس من الضروري أن يكون هذا النموذج هو النموذج الوحيد السليم، ولكنه مع ذلك نموذج منطقي ومثمر من حيث ما يمكن أن يوحي به امكانات بحثية واستكشافية لمجاهل العقل البشري.

ولعل أبرز ما قدمه جيلفورد هو تفرقته بين أنواع متعددة من العمليات العقلية بما أدى إلى الكشف عن عمليات للتفكير (أو الإنتاج) التقريري وهو ما كان يعرف فيما سبق بنسبة للذكاء IQ حيث أن هذه النسبة كانت تتضمن فقط عوامل الذكاء غير الإبداعي (عوامل التفكير في نسق مغلق) وحين أضاف جيلفورد التفكير المخاطر (أو الإنتاج التغييري أي التفكير في نسق مفتوح) فقد فتح الطريق واسعاً لكي نرى الذكاء في ثرائه وعدم تجانسه وهو ما حدا به إلى الإشارة كما ذكرنا في ثرائه وعدم تجانسه وهو ما حدا به إلى الإشارة كما ذكرنا من قبل إلى أهمية النظر إلى الذكاء من منظور البروفيل المتعدد المستويات والأبعاد، وليس من منظور الدرجة الواحدة المعروفة بنسبة الذكاء حتى وإن كانت هذه النسبة، كما هو الحال في اختبار ويكسلر مثلاً، تعتمد على نوعين من الذكاء

هما الذكاء اللفظي والذكاء العملي، فقد اتضح وجود قدرات أخرى واستعدادات لا بد من أن توضع في الإعتبار، مثل الأصالة والطلاقة والمرونة (وهي عوامل تتبع منطقة القدرات الإنتاجية).

وقد أبرز المنظور الذي قدمه جيلفورد لبناء العقل أهمية عدد من القدرات والاستعدادات نقدم فيما يلي كلمة موجزة عن أهمها:

١- الأصالة: Originality

الأصالة من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي وهي تعني القدرة على إنتاج الجديد غير المكرر. وهناك عدة خصائص يتميز بها الإنتاج الأصيل، من قبيل الجدة والندرة وعدم التكرار. والأصالة تشير إلى الأصل Origin وعندما تكون الصورة أو العمل أو الفكرة (أصيلة)، فهذا معناه أن أحداً لم يصل إلى مثلها من قبل، أو على الأقل لم تنتشر بين الناس.

٢- الطلاقة: Fluency

تشير الطلاقة إلى الإنتاج الوفير للأفكار أو الصور أو الأنماط السلوكية، وهناك اختبارات متعددة للطلاقة أمكن تصميمها لقياس أربعة عوامل وهي العوامل التي أشار إليها جيلفورد باعتبارها عوامل نوعية تشكل فيما بينها عاملاً عاماً للطلاقة وهي:

أ- الطلاقة اللفظية لإنتاج أكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها خصائص معينة (مثلاً التي تبدأ (بحرف ع).

ب- طلاقة التداعي وهي النشاط الذي يفرز استجابات تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى. من قبيل ذلك، أسماء الحيوانات مثلاً.

ج- الطلاقة الفكرية، ذكر أكبر عدد من الأفكار في زمن معين.

د- الطلاقة التعبيرية، ويشار بها إلى القدرة على التفكير السريع في كلمات متصلة وملائمة لموقف معين، أو هي القدرة على صياغة الأفكار في عبارة مفيدة. ويمكن وفقاً لجيلفورد أن تظهر تلك العوامل في صيغ أخرى غير الصيغ اللفظية، في الأشكال والأصوات والتصرفات مثلاً وتقاس الطلاقة بمقاييس تتطلب من الشخص أن يعطي أكبر قدر ممكن من الكلمات أو الأفكار أو يرسم أكبر قدر ممكن من الرسوم أو الصور أو يمارس أداءات جسمية كثيرة. فالكم هو أساس تقدير درجاتها.

٣-المرونة: Flexibility

وتعني القدرة على تغيير الوجهة العقلية أو التنويع في الأفكار أو الصور أو التصرفات، وهناك عاملان للمرونة هما:

أ- المرونة التكيفية: Adaptive Flexibility

وهي قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة، ويمكن النظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي، فالشخص المرن (من حيث التكيف العقلي) مضاد للشخص المتصلب عقلياً.

ب- المرونة التلقائية: Spontaneous Flexibility

وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين، على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة.

وكما هو واضح فإن القدرات الإبداعية ليست قدرات تعمل في وعاء غريب عن العقل، ذلك الوعاء الذي، فيما يرى جيلفورد، يتسع للقدرات التي اصطلح على تسميتها بالقدرات الإبداعية، كما يتسع أيضا ليتضمن القدرات الأخرى التي اصطلح على تسميتها بقدرات الذكاء العام والتي يستخلص منها ما نطلق عليه اسم نسبة الذكاء IQ. ومنذ أن طرح جيلفورد نموذجه المقترح لبناء العقل أجريت دراسات متعددة تفحص طبيعة العلاقة بين الإبداع والذكاء.

ومن الدراسات التي تعرضت لهذا الموضوع دراسة جتزلز وجاكسون التي خصصت لدراسة العلاقة بين كل من الإبداع والذكاء. (Jetzels & Jackson, 1962).

وقد اتضح من هذه الدراسة أن العلاقة بين الذكاء والإبداع علاقة ضعيفة، بمعنى أنه ليس من الضروري أن يكون الشخص الذكي (في نسبة الذكاء) (مبدعا)، فقد يكون الشخص متفوقا في القدرات التي تقيس الفهم اللفظي وطلاقة الألفاظ والحساب والاستدلال والقدرة المكانية (وهي قدرات الذكاء العام كما توصل إليها ثرستون) ولكنه مع ذلك يكون ضعيفا في الاستعدادات الإبداعية التي تتعامل مع التهويم والخيال والتحرر من المنطق والمعادلات الرياضية، ولكن مع ذلك فقد أشارت بعض الدراسات التي تحدثت عن العلاقة بين الإبداع والذكاء إلى أن الشخص المبدع أي الذي يتمتع بدرجة مرتفعة في أدائه على مقاييس الابداع لا بد أن يكون مستحوذا على حد أدنى في مقاييس الذكاء لا يقل عن نسبة ذكاء ما بين (١٠٠-١٢٠) أي يكون شخصا متوسط الذكاء وليس متخلفا عقليا، وقد يكون بالطبع متفوقا أي أن درجاته فوق ١٢٠ درجة ولكن هذا ليس بالشيء المهم. فهناك كثير من المبدعين، يبدعون أعمالاً متفوقة ولكنهم مع ذلك متوسطون في درجاتهم على مقاييس الذكاء العام. (حنورة، ١٩٩٧، ص٥٣).

وفي دراسات حديثة ظهر أنه في الأعمار المبكرة في المجتمع العربي توجد علاقة بين الذكاء والقدرات الإبداعية ولكنها ليست علاقة مرتفعة (بدر العمر، ١٩٩٦).

ويذهب كثير من الباحثين (الهاشم وحنورة ١٩٨٩، حنورة والهاشم ١٩٩١) إلى أن تميز الفرد بالسلوك الإبداعي أو تميزه بالتفكير الرياضي أو المنطقي يرجع إلى سيادة أو سيطرة جانب أو آخر من جانبي المخ حيث أشارت دراسات متعددة إلى أن الجانب الأيمن من المخ مسئول عن النشاط الإبداعي على حين يتخصص الجانب الأيسر في قدرات الذكاء العام خاصة القدرات اللغوية والحسابية والمنطقية.

ولكن الدراسات الأحدث كشفت عن أن التكامل بين جانبي المخ يؤدي إلى إفراز إنجاز متفوق يتميز به العباقرة (أي الأذكياء المبدعون) (حنورة ١٩٩٧ أص ٥٤-٥٨-٢٣٠).

ولا حاجة للإشارة مرة أخرى إلى أنه من الصعب تصور أن يكون العالم المبدع أو كاتب الرواية المبدع أو الموسيقار المبدع أو الشاعر المبدع شخصا ضعيف الذكاء، كما أنه لا يمكن تصور أن يكون شخصا مختل العقل لأنه كما ثبت عبر العديد من الدراسات فإن الإبداع يحتاج إلى درجة عالية من التركيز العقلي والتخطيط والربط بين العناصر المتباعدة والتغلب على المشكلات والاستبصار بما سوف يحدث في المستقبل القريب أو البعيد، وكل ذلك يتم من خلال تبني إستراتيجية ذات عناصر ومفردات متنوعة، والشخص المبدع يعمل وهو قادر على أن يتعامل مع كل تلك العناصر والمفردات، هذا فضلا عن اهتمامه بأن يجيء عمله ذا أبعاد متوازنة من حيث الشكل ومن حيث المضمون، وعلى ذلك فإنه من الضروري الإقرار بأن المبدع شخص على درجة متوسطة من الذكاء العام على الأقل، ولكن علينا أن نعترف بأن مقاييس الذكاء التي كانت تستخدم في الدراسات التي حاولت أن تكشف العلاقة بين الإبداع والذكاء مقاييس ربما كانت قاصرة عن أن تحيط بكل مفردات الذكاء، ولابد من النظر إلى الذكاء باعتباره وحدات متنوعة تشكل فيما بينها ذلك البناء المتعدد الأبعاد الذي أشار إليه جيلفورد، بما يساعد على التغلب على الثنائية المفتعلة بين جانبين متكاملين في البناء العقلي واعتبرنا القدرات العقلية (سواء كانت مما يمت إلى الذكاء العام أو إلى الاستعدادات الإبداعية) بمثابة مفردات أو عوامل جزئية في كل له تكامله الفعال.

سادسا: نمو الإبداع

لما كان الأطفال الموهوبون هم الذين كما يذكر طوماسون، يمكن تميزهم في أعمار مبكرة في سن ما قبل المدرسة (Thomason, 1981) فقد أصبح من الضروري الاهتمام بالكشف عن طبيعة نمو الإبداع والموهبة لدى هؤلاء الأطفال، وعلى الرغم من كثرة الكتب

والدراسات التي كتبت حول موضوع الإبداع، إلا أن القليل منها هو الذي اهتم بمعالجة موضوع نمو الإبداع منذ بداية الطفولة وحتى المراحل المتأخرة من العمر.

ويذكر مايكل لويس وليندا ميكالسون (1985, P.35) أنه من الناحية التاريخية كان هناك اتجاه يذهب إلى أنه لا يمكن الكشف عن الموهوبين قبل سن الثالثة ولكن مع تقدم أدوات القياس بدأت النظرة تتغير إلى إمكانية الكشف عن النبوغ في وقت مبكر ربما منذ الميلاد، ومنذ سنة ١٩٦٠ بدأ الإهتمام بدراسة بروز الموهبة لدى الأطفال المولودين حديثا من ذلك على سبيل المثال ما قامت به جانيت براون حين نشرت سنة ١٩٦٤ و ١٩٧٠ دراستين عن النبوغ لدى الأطفال المولودين حديثا New Born فقد تمت دراسة سلوك الطفلة فاليسيا منذ ولادتها وحتى سن الثامنة حيث بدأت تبرز مهاراتها الإبداعية وقد رصدت جانيت براون خصائص الطفلة مقارنة بزميلاتها ممن لم يتطور سلوكهن إلى حد ظهور الموهبة لديهن وكانت هناك أربع خصائص هي:

١- استجابة حسية عميقة وواسعة.

٢- بطء النمو في اتجاه الوظائف السلوكية المركبة الكبيرة.

٣- توجه داخلي (سلوك تعبيري بالوجه والعينين).

٤- استقلال الاستجابة للمنبهات الخارجية.

وقد أورد سويف ❖ في وقت مبكر ملاحظاته حول سلوك طفلته. (سويف، ١٩٧٠ ب) وكان من الملاحظات التي ذكرها عن ابنته على مدى عامين خصائص كتلك التي أشارت إليها جانيت براون بالاضافة إلى سرعة ودقة الإدراك والتفهم الوجداني والتعبير الانفعالي المناسب وحب الإستطلاع.. إلخ.

ويذكر ستيفن ليهان (Lehane, 1979, P.5) أن الإبداع يبدأ يبزغ كإمكانية حالة اعتبارا من عمر عامين ويبدأ النمو يأخذ مراحل متتالية بعد المرحلة الحالمة من أهمها مرحلتان هما: المرحلة الشعرية Poetic (٣-٥ سنوات) ومرحلة الاختراع (Invention) (٤-٦ سنوات).

وعلى وجه العموم فقد أمكن من خلال الدراسات المتنوعة استخلاص الأدلة التي تساهم في الكشف عن الأطفال المبدعين (الموهوبين) Talented والنابغين Gifted منذ سن مبكرة ربما بقدر معقول من الدقة. وبصرف النظر عن اختلاف الباحثين حول إمكانية أن يتم ذلك منذ الأيام الأولى بعد الميلاد إلا أن هناك دراسات متعددة أشارت بالفعل إلى أن عمر الثانية هو عمر مناسب يمكن البدء من عنده الكشف الموضوعي للسلوك المتميز (الموهوب) عند الأطفال النابغين بل هناك من أمكن رصد النبوغ لديهن في عمر ٨ شهور، كما تشير إلى ذلك إيلين وينر (Ellin Winner 1996, P.3).

❖ أصبحت الطفلة الآن هي الدكتورة أهداف سويف أستاذة الأدب الإنجليزي بجامعة القاهرة وكاتبة معروفة تكتب قصصا وروايات وتحرر الصفحة الأدبية في إحدى الجرائد الأنجليزية ولها كتابات نقدية ومن إبداعاتها بالانجليزية رواية "في عين الشمس" In the eye of the sun التي ترجمت إلى العربية.

وأيا ما كانت التوجهات نحو إمكانية تمييز بعض مظاهر النشاط الإبداعي في البدايات الأولى للعمر، فإنه من الضروري الإشارة إلى أن هناك دراسات تمكنت من رصد وتمييز مراحل واضحة في هذا النمو، وقد أشارت تلك الدراسات بشكل عام الى وجود شكل معين لطبيعة إرتقاء السلوك الإبداعي هو شكل الموجات ذات القمم والمنخفضات، من ذلك مثلا ما كشفت عنه دراسات ريبو عن بزوغ الخيال في عمر مبكر، ربما قبل نمو التفكير المنطقي.

وقد أشار أندروز Andrews, 1930 إلى أن ذروة الخيال تقع بين سن الرابعة والرابعة والنصف ثم ينخفض النشاط الخيالي في سن الخامسة، وهناك من رأى أن النمو يستمر حتى سن العاشرة ثم يبدأ ينخفض، وقد أشار تورانس إلى مضي حركة نمو الإبداع على النحو التالي:

- تزايد الإبداع بين سن ٣ وسن ٥ سنوات.
- إنخفاض الإبداع بين سن ٥ - ٦ سنوات.
- الارتفاع الإبداعي بين ٦ - ٩ سنوات.
- ثم انخفاض الإبداع في سن العشر سنوات.
- تحسس الإبداع بين ١١ و ١٢ سنة.
- العودة إلى الانخفاض بين سن ١٣ و ١٤ سنة.
- عودة إلى الارتفاع بعد ذلك حتى سن ١٧ و ١٨ سنة.

(عبد الحميد، ١٩٩٣، درويش ١٩٧٤).

ويمضي تفسير هذه الظاهرة، ظاهرة القمم والمنخفضات في اتجاهات متباينة، حيث أشار البعض إلى أن السبب ربما يكمن في التنشئة الاجتماعية أو ربما في أساليب التعلم أو النمو الفسيولوجي أو ربما يظهر التباين بسبب اختلاف أساليب القياس.

وفي الدراسات العربية التي أجريت على ارتفاع الإبداع والخيال تم الكشف عن أن الإبداع والخيال يمضيان في اتجاه مستقيم نحو الارتقاء، من ذلك ما جاء في دراسة شاكر عبد الحميد، حيث اتضح منها ارتقاء القدرات الإبداعية (الأصالة والطلاقة والمرونة) بارتقاء العمر، وقد كشفت المقارنات الإحصائية عن وجود فروق واضحة بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة الإبتدائية والسنة السادسة الإبتدائية، وهو نفس الأمر الذي ظهر بالنسبة لمتغير الخيال. أما عن العلاقة بين متغيرات الإبداع والخيال فقد ارتبطت درجة الخيال بدرجات الطلاقة والأصالة، ولم ترتبط بالمرونة لدى مجموعتي الدراسة (٣ إبتدائي ٨ سنوات و ٦ إبتدائي ١١ سنة) شاكر عبد الحميد، ١٩٩٣).

وفي دراسة قام بها كل من عبد الرحمن عليان وهشام عبد الله (١٩٩٦) تم اقتراح

تقسيم مراحل نمو الخيال على النحو التالي:

١- من ٣ - ٦ سنوات مرحلة اللعب الإيهامي والتقمصي والتصور الإرتسامي Eidetic Imagery، وفي هذه المرحلة تتشكل ظاهرة "الرفيق الخيالي" التي يلجأ من خلالها الأطفال إلى خلق رفيق انسان أو حيوان أو حتى جماد يتفاعلون معه وفقا للدور الذي يخلعونه عليه.

٢- التخيل في مرحلة الطفولة الوسطى من ٦-٩ سنوات وفيها يوجد ما يطلق عليه التخيل الاسترجاعي (استرجاع صور الواقع) وهو نوع من التخيل يمكن أن يسمى التخيل التركيبي، حيث يلجأ الطفل إلى إنشاء أبنية مستقلة، وتسيطر عليه أحلام اليقظة.

٣- مرحلة ٩-١٢ سنة، مرحلة التخيل الشامل ويقوم فيها الطفل باستخدام جميع أنماط التخيل التي مارسها في المراحل السابقة مثل الرفيق الخيالي والتركيب وأحلام اليقظة.

وبالنسبة لنمو التخيل عند نفس الباحثين في دراساتهما على عينة مكونة من مجموعتين (قطرية وأخرى غير قطرية) تبين عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغير الخيال، وكذلك لم تظهر فروق بين مجموعتي العمر: أطفال المرحلة الإبتدائية وأطفال المرحلة الإعدادية (المتوسطة) وإن ظهر وجود فروق مرتبطة بالعمر في متغيرات الإبداع في اتجاه نمو القدرة على الإبداع في أربعة مقاييس بشكل مطرد ودال.

وفي دراسة بدر العمر تم الكشف عن نمو الإبداع بشكل مطرد في متغيرات الخيال والإبداع والذكاء مع تفاوت في معدلات النمو سواء بالنسبة للمراحل العمرية التي تمت دراستها أو بالنسبة لأنماط السلوك الإبداعية أو الخيالية التي تم قياسها، فقد ظهر مثلا أنه في المقاييس الفرعية لمقياس الإستخدامات غير المعتادة لجيلفورد (طلاقة، مرونة، أصالة) ظهر أن الدرجات مالت إلى الارتفاع مع تقدم العمر بدءاً من ثانية متوسط، ١١ سنة، إلى رابعة متوسط، ١٣ سنة، إلى ٣ ثانوي، ١٦ سنة. ونفس الأمر حدث بالنسبة للمقاييس الفرعية لاختبار الدوائر لتورانس (طلاقة، أصالة، مرونة) حيث ظهر أن الدرجات المنخفضة ميزت المجموعتين الأصغر سنا.

أما بالنسبة للخيال فقد ظهرت الصورة بشكل مخالف نوعا ما حيث ظهر أن المجموعة الأصغر سنا (ثانية متوسط، ١١ سنة) حصلت على درجات أعلى من المجموعة الوسطى (رابعة متوسط، ١٣ سنة) ولكن المجموعة الأكبر سنا حصلت على أعلى الدرجات، وهو أمر يمكن تفسيره في إطار ما ذهب إليه تورانس من قبل، حين أشار إلى احتمال أن اسلوب التعليم هو المسئول عن هذه الموجات في نمو الخيال، وهو ما لم يظهر في نمو

الإبداع حيث استمر الإبداع ينمو بشكل مطرد، ولكن علينا أن نلاحظ أن دراسة بدر العمر لم تستخدم عينات ممثلة لجميع سنوات العمر (العمر ١٩٩٦).

وقد أبرزت نفس النتيجة الخاصة بارتقاء الإبداع والخيال بارتقاء العمر دراسة مصري حنورة ونادية سالم، عن العلاقة بين التعرض لوسائل الإتصال الجماهيرية ونمو الإبداع والذكاء والخيال لدى أطفال المرحلة الإبتدائية بمدينة القاهرة الكبرى والتي استخدمت ثلاث مجموعات هي: مجموعة ٥-٧ سنوات، مجموعة ٨-٩ سنوات، مجموعة ١٠-١١ سنة.

وبالمقارنة بين أداء المجموعات الثلاثة على مقاييس الخيال والإبداع وجد ما يلي:

١- أبرزت درجات مقياس عناوين القصص لجيلفورد (أصالة وطلاقة)، وجود فروق دالة باستخدام تحليل التباين في اتجاه نمو الإبداع مع تقدم العمر وبشكل مطرد في المقاييس الثلاثة المستخدمة (عناوين جيدة وعناوين رديئة والمجموع: (طلاقة عامة).

٢- مقياس النتائج البعيدة، المترتبات، (أصالة ومرونة) وقد ظهر نمو الإبداع بشكل مطرد عبر المراحل الثلاثة في اتجاه ازدياد المتوسطات مع تقدم العمر في المقياسين المستخدمين وجاءت قيمة (ف) دالة وكذلك قيمة (ت) بين المجموعات الثلاثة.

٣- مقياس الدوائر لتورانس (أصالة، طلاقة، مرونة) وقيمة (ف) دالة بالنسبة للمقاييس الثلاثة وأبرزت قيمة (ت) فروقا واضحة بين المجموعات العمرية الثلاثة حيث ظهر ازدياد في الدرجات مع تقدم العمر بشكل مطرد.

٤- مقياس الخطوط لتورانس، (أصالة، طلاقة، مرونة) ومضت فيه النتائج في نفس اتجاه نتائج مقياس الدوائر.

٥- مقياس الصور الخيالية (مصري حنورة): أصالة، طلاقة، مرونة، وقد مضت فيه الدرجات في اتجاه الارتقاء مع تقدم العمر وقيمة (ف) دالة بما يدل على أن المجموعات الثلاثة تنتمي لمجتمعات متباينة من حيث القدرات التي يقيسها هذا الاختبار بمقاييسه الفرعية الثلاثة (حنورة وسالم ١٩٩٠، ص ٣٨).

وفي دراسة الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية، دولة الكويت (حنورة وآخرون، ١٩٩٩) تم استخدام عينة مكونة من ٨٩٥ تليمذا وتلميذه من تلاميذ المراحل التعليمية الثلاثة (٣ ابتدائي، ٣ متوسط، ٣ ثانوي) من جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت.

وتم استخدام مقاييس للخيال، الصور الخيالية (لمصري حنورة) وعناوين القصص (لجيلفورد) والدوائر لتورانس والترابطات البعيدة لسارانوف ميدنيك، واختبار المصفوفات المتدرجة لرافن لقياس الذكاء، واختبار للمعلومات العامة واستمارة كريشنباوم

لتقدير المدرس للسلوك الفعال لدى التلاميذ (العلاقة والوعي والاهتمام والخيال) بالإضافة إلى التحصيل الدراسي في مقرري اللغة العربية والرياضيات.

وقد تم إجراء تحليلات احصائية متعددة من بينها تحليل التباين للكشف عن الفروق بين المراحل العمرية الثلاثة (٩ سنوات و١٣ سنة و١٧ سنة). على جميع متغيرات الدراسة والتي ظهر فيها أن قيمة (ف) (تحليل التباين في اتجاه واحد) كانت دالة جميعها ما بعد ٠,٠١ وفي اتجاه تزايد درجات جميع المقاييس مع تقدم العمر إلا في متغير استمارة كريشنباوم التي ظهر فيها أن المجموعة الأصغر سنا حصلت على أعلى الدرجات تلتها المجموعة الأكبر سنا ثم المجموعة المتوسطة، وهذا المقياس هو المقياس الوحيد الذي اعتمد على تقديرات المعلمين بما يعنيه ذلك من احتمال الذاتية في التقدير.

وفي اطار نفس الدراسة تم اجراء تحليل عاملي على متغيرات الدراسة للكشف عن الأبنية العاملية التي تمحورت من حولها الخصائص الإبداعية والخيالية موضع القياس في كل مرحلة من المراحل الدراسية (العمرية) الثلاثة، وقد كشفت التحليلات عن إفراز أربعة عوامل حصلت على نفس الترتيب مع تفاوت ضئيل في نسب التباين المستوعبة لكل عامل. وهذه العوامل كانت بالترتيب:

١- عامل لتقدير المدرس لخصائص الفاعلية عند التلاميذ.

٢- عامل للخيال تشبعت عليه مقاييس اختبار الصور الخيالية.

٣- عامل ا لإبداع الشكلي (مقاييس اختبار الدوائر لتورانس).

٤- عامل الإبداع اللفظي (مقاييس اختبار عناوين القصص لجيلفور ومقايس الترابطات البعيدة لميدنيك) (حنورة وآخرون ١٩٩٩).

وعلى وجه العموم فإنه من الواضح أن الدراسات العربية وكذلك دراسات تورانس وغيره من الباحثين الغربيين أشارت إلى اطراد الارتقاء في درجات الأفراد سواء في الخيال أو في الإبداع أو في الذكاء هذا بصرف النظر عن احتمال وجود منخفضات أو قيعان في مسار اتجاه الارتقاء، وإن ظهر أحيانا أن الخيال يحدث له نوع من التدهور مع تقدم العمر.

ولكن لا بد لنا في هذا السياق من الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى تلعب أدواراً بارزة في تشكيل دينامية نمو الخيال والإبداع، من ذلك مثلا متغير الجنس، والمتغيرات المعرفية الأخرى مثل الذكاء (بدر العمر ١٩٩٦) وحب الاستطلاع (شاكر عبد الحميد، ١٩٩٣) وخليفة (١٩٩٦) وحنورة وآخرون (١٩٩٧) والمتغيرات الشخصية والدافعية وحب الاستطلاع خليفة (١٩٩٤)، شاكر عبد الحميد (١٩٩٣)، بدر العمر (١٩٩٧)، كمال مرسي (١٩٩٧)، عيسى جابر ومحمد الحوراني (١٩٩٧).

١٩٨٣، ص ٥٦).

وهناك العديد من المداخل التي تنهض بتنمية السلوك الإبداعي عند الأطفال، ولعل من الممكن في هذا السياق رصد جهود تورانس (١٩٨٦) وسيدني بارنس (١٩٩٢) واليكس أوزبورن (١٩٥٣) وجاري دافيس (١٩٩٦، ١٩٩٤)، وكلها جهود أثبتت أنها ذات عائد إيجابي في ترقية وتنشيط الإبداع.

وقد تم رصد عدد من الاهتمامات أو المحاور في تنمية الإبداع من أبرزها محوران: محور تهيئة المناخ المواتي لاحتضان الإبداع ومحور التركيز على تدريب امكانيات الإنسان. وفي محور المناخ المحتضن يتم التركيز على تهيئة المناخ الإجتماعي الميسر للإبداع بما يتضمنه ذلك من الظروف والمواقف التي تيسر الإبداع كالأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية وما يتصل بها من مؤثرات، وفي المحور الخاص بالتركيز على الإنسان يشير درويش (١٩٨٣، ص٢٠) إلى عدد من المداخل لتنمية السلوك الإبداعي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- مدخل الأساليب العملية (الإجرائية) وتتضمن تدريبات من قبيل العصف الذهني Brain Storming والتأليف بين الأشتات، Synthetic والتي تعتمد على التشبيه والاستعارة والربط بين المتباعدات، وربما كان النشاط الذي يتضمنه مقياس الترابطات البعيدة (Remote Associate Testl RAT) لسارنوف ميدنيك (١٩٦٢) مما يدخل في هذا المجال. كذلك فإنه من الأساليب المناسبة في تنمية الإبداع أسلوب الحل المبدع للمشكلات وهو أسلوب يعتمد على المضي في خطوات تبدأ بالإحساس بالمشكلة، وعملية الإحساس بها والحاجة إلى حلها ثم يمضي التدريب بدءاً من تحديد المشكلة وجمع الحقائق والتفكير في مختلف الحلول واختيار الحل المناسب واختبار كفاءة الحل المختار.

ب- مدخل الأساليب التربوية: ويتضمن استخدام طرق من قبيل التفكير المنتج وبرنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي لجاري دافيس وبرنامج التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات وبرنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل.

ج- مدخل الأساليب العلاجية: ويهتم هذا المدخل بالتركيز على الطرق المستخدمة في العلاج النفسي مثل التنويم المغناطيسي والتدريب على استثمار العائد الحيوي للتحكم في الانفعالات والوظائف الفسيولوجية.

ومن منظور واقعي يمكن تصنيف المداخل التنموية للسلوك الإبداعي إلى ما يلي:

١-تدريبات مفردة لاستعدادات معينة وأنشطة وظيفية ذات مهام محددة أو مهام عملية بعينها لدى أفراد معينين مثل تدريب قدرة المرونة أو الأصالة أو الطلاقة أو الإحساس

بالمشكلات أو المهارات المتضمنة في مرحلة التنفيذ في سياق مراحل عملية الإبداع.

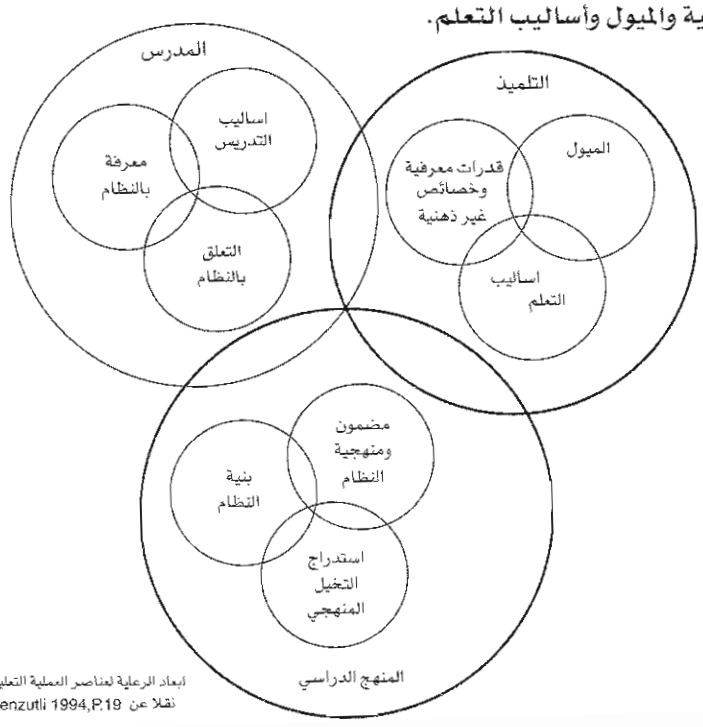
٢- تدريبات ذات توجه كلي مثل تدريب عدة مهارات في وقت واحد من خلال موقف معد بشكل تفاعلي مثل تدريب الطلاقة والأصالة وعملية الإبداع في مواقف القصف الذهني.

٣- تدريبات ذات توجه تكاملي مثل البرنامج المتكامل الذي يهتم بتدريب ورعاية وتنشئة السلوك الكلي للفرد من خلال:

- رصد الأهداف.
- تحليل المهام المناسبة لتحقيق الهدف.
- إعداد البرامج المناسبة.
- تهيئة المناخ الاجتماعي بمتغيراته المعقدة.

ومن ذلك مثلا البرنامج الذي يقدمه جوزيف ورينزولي في جامعة كونيتيكات Conneticut (شكل ٣) الذي يهتم بثلاثة محاور أساسية هي:

١- محور التلميذ بمتغيراته الثلاثة: القدرات والعمليات المعرفية والخصائص غير الذهنية والميول وأساليب التعلم.



ابعاد الرعاية لعناصر العملية التعليمية
نقلا عن Renzutli 1994,P.19

٢-محور المدرس بمتغيراته الثلاثة وهي: أساليب التدريب والمعرفة بالنظام والتعلق به.
٣- محور المنهج التدريبي بمتغيراته الثلاثة وهي مضمون ومنهجية النظام وبنية النظام واستدراج التخيل في الموقف التعليمي (Renzulli, 1994,P.19).

وقد تم تطوير برنامج تكاملي اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات السابقة وتم تنفيذه تجريبيا من خلال التلاميذ الفائقين بدولة الكويت، وهو ما نشير إليه بإيجاز في الفقرة التالية.

ثامنـــــا: التصـــور التكـــاملي المطـــور لتنميـــة الإبـــداع

على مسار المدخل التكاملي قمنا من جانبنا بتطوير وتنمية وتنفيذ تصور تكاملي خاص برعاية الإبداع لدى الطلاب الفائقين وقد تم تطوير وتطبيق هذا التصور من خلال البرنامج الإثرائي لرعاية الطلاب الفائقين بالأمانة العامة للتربية الخاصة بدولة الكويت، وتمضي مفردات هذا التصور على النحو التالي:

١- تنميـة السلوك ككل من حيث أن المبدع إنسان متكامل الوظائف ذو خصائص واستعدادات عقلية وعمليات معرفية وسمات وجدانية ودافعية وخصال تذوقية تعبيرية.
٢- يضاف إلى ذلك إنخراطه في ثقافة معينة يتشربها ويتفاعل معها منذ لحظة ميلاده حتى مماته.
٣- هذه الأبعاد لايعمل كل منها على انفراد، ومن الصعب إن لم يكن من المستحيل عزل كل منها إلا على المستوى النظري، وبالتالي فإن توجيه الاهتمام إلى وظائف معينة استنادا إلى افتراض عزله أو استقلال الوظائف هو مما يخرج عن نطاق المنطق والحكم العلمي السليم. من هنا جاء التوجه التكاملي الذي تم من خلاله القيام بتصميم البرنامج الموجه إلى تكاملية السلوك من خلال استثارة وتدريب كل الأبعاد الضالعة في تفعيل السلوك الإبداعي في مواقف تتسم بالتكاملية أي الإعتماد المتبادل فيما بينها والتفاعل الإيجابي التصاعدي (حنورة ١٩٩٨، ١٩٩٧ص٤٤١-٤٥٦).

وقد اعتمدنا في بناء وتطوير هذا التصور على النتائج التي اسفرت عنها الدراسات المختلفة في مجال السلوك الإنساني عموما والسلوك الإبداعي على وجه الخصوص، سواء كانت هذه النتائج متعلقة بالفرد كفرد ذي خصائص وامكانيات موروثة أو مكتسبة وسواء كانت خصائص وجدانية أو معرفية أو تعبيرية أو تفاعلية، خاصة وأنه قد اتضح أن الإبداع موجود في كافة المراحل العمرية وأن علاقته بالذكاء علاقة ايجابية ذات درجة

متوسطة على الأقل (العمر ١٩٩٦، حنورة وسالم ١٩٩٠، حنورة ١٩٩٧) أو هناك افتراضا مؤداه أن الذكاء والإبداع قد يوجد عند الفرد ولكن بدون دافعية، عندئذ فإنه لا أمل في تفوق أو نبوغ، ومن ثم يصبح الحديث عن الإبداع حديثا فارغا من المعنى، إذا كنا فقط نتحدث عن توفر استعدادات أو خصائص ذات أصل بيولوجي أو اجتماعي، فالإبداع كما تقرر ايلين وينر (Winner, 1996, P.3) يمكن أن يوجد ولكنه يظل بمثابة امكانية قابلة للنمو أو للذبول، وفي هذه الحالة يكون الحديث عن إبداع بحرف السي الصغيرة c creativity مجرد تهيؤ أو استعداد أما الإبداع بحرف السي (C) الكبيرة Creativity فهو ما يمكن الإعتداد به وهو الذي يتحقق من خلال توفر ١٠ متغيرات هي:

١- استعدادات عقلية عامة متفوقة (إبداع + خيال + ذكاء).

٢- استعدادات خاصة في مجال معين: الموسيقى أو الحساب أو القراءة أو الرسم.. الخ.

٣- ميول ايجابية تجاه موضوع إبداعي محدد.

٤- دافعية مرتفعة للإنجاز في المجال التربوي.

٥- خصائص شخصية مواتية، مثل حب استطلاع أو المبادءة والمخاطرة والثقة في النفس والاستقلالية وقوة الأنا.

٦- مناخ اجتماعي (أسري وتربوي وسياسي) مساند وغير معوق.

٧- توفر الإمكانيات المادية.

٨- وقت متاح للممارسة الهادفة والموجهة.

٩- عائد ايجابي، شخصي واجتماعي.

١٠- مواصلة نفسية واجتماعية ومثابرة.

وعندما يتم توفر هذه العناصر العشرة، فإن النمو الإبداعي والتحقق الإبداعي والخيالي أمر يجد الطريق أمامه مفتوحا.

وربما يتم التساؤل عن موضوع التدريب في هذا السياق والرد هو أن توفر هذه العناصر قد يضمن إلى حد كبير الأرضية المناسبة لنمو وتحقُق الإبداع، ولكن بدون ممارسة متعمدة وترشيد مقصود فإن شيئاً ما لا يمكن أن يتحقق، وقد تكون الممارسة تلقائية ولكن هذه الممارسة التلقائية وحدها قد لا تكفي، فلا بد من وضع كل هذه العناصر في السياق المناسب الذي قد يأخذ أحد الأشكال التنموية الآتية:

١- برامج تدريبية معدة في إطار العملية التعليمية وما يتصل بها من رعاية أسرية واجتماعية.

٢- برامج مستقلة لفترات محددة لمن يرغب من عامة الناس.

٣- برامج إثرائية إضافية، تقدم لفئات محددة كفئة المتفوقين من الطلاب أو مجموعة من

القادة في مجال معين أو مجموعة من المهنيين المتخصصين في سلوك معين يرغبون في تحسين آدائهم بشكل عام أو اكتساب مهارات معينة تساعدهم في آداء مهامهم مثل العاملين في مجال الدعاية والإعلان والتسويق أو العلاج النفسي .. الخ.

ومفردات أي برنامج لا بد أن تضع في الإعتبار، كما قدمنا، العناصر العشر السابق الإشارة إليها سواء توفرت جميعها أو توفر بعضها، المهم هو أن يكون هناك حرص من البداية على القيام بما يلي:

١- تحديد الأهداف.

٢- تحديد وبلورة المهام.

٣- إعداد المفردات والعناصر.

٤- جدولة البرنامج.

٥- تفعيل البرنامج.

٦- تقويم الأداء والتغذية الراجعة.

وبالنسبة للتصور الذي تم اقتراحه وتطبيقه لرعاية التفوق والإبداع في دولة الكويت فقد تم إعداد البرنامج ليتضمن المفردات الآتية:

١- تدريب التحصيل الدراسي الإبداعي للبرامج الدراسية من خلال مناهج مطورة تم إعدادها خصيصا للتعامل مع الإبداع والخيال وحل المشكلات وحب الاستطلاع والتذوق الفني.

٢- تقديم برامج مستقلة لتنمية الاستعدادات الإبداعية (الأصالة والطاقة والمرونة والخيال والحساسية للمشكلات والحساسية الاجتماعية).

٣- تقديم برامج لتنمية التفكير الناقد (القياس والتقويم والاستدلال.. الخ).

٤- تقديم فعاليات لتدريب التفاعل الإيجابي التصاعدي ولعب الأدوار والحساسية الاجتماعية (العصف الذهني، واستراتيجية المحاكمة والسيكودراما).

ويحاول هذا التصور التكاملي تنشيط الوظائف النفسية الجوهرية في موقف تفاعلي تكاملي تلقائي موجه، يحصل فيه الطفل من خلال المشاركة التلقائية على العائد المرتد (التغذية الراجعة) التي تمكنه من تعديل وتطوير سلوكه بالتدريج في مواقف شبيهة بمواقف الحياة الواقعية، إلى أن يتم الوصول بالتدريج إلى مواقف التفاعل الطبيعي سواء في الفصل الدراسي أو خارج الصف في مبنى المدرسة أو في البيئة الخارجية في لقاءات تفاعلية مخطط لها في واقع الحياة.

وقد تم تقديم هذا البرنامج التكاملي على مدى ٥ سنوات وتم إجراء عدة تقويمات

لمدى فعاليته، وتشير النتائج الميدانية إلى جدواه في ترقية وتنمية السلوك الإبداعي عند الأشخاص المستهدفين من تلاميذ المدارس (الابتدائية والمتوسطة) حتى الآن (حنورة والمشعان ١٩٩٧، حنورة ١٩٩٧أ، ١٩٩٧ج، ١٩٩٨أ، المشعان ١٩٩٨.

تاسعـــــا: خـــــاتمـــة

دراسة الإبداع في مرحلة الطفولة تطرح العديد من الإشكاليات، ربما كان من أهم ما يتعلق منها مباشرة بالسلوك الإبداعي ما يلي:

١- متى يبرز الإبداع؟

٢- متى يمكن الكشف عن الإبداع؟

٣- هل هناك أساليب مناسبة للكشف عن ظهور ونمو الإبداع؟

٤- ما هي خصائص نمو الإبداع؟

٥- ما هي مكونات الإبداع (الذكاء والإبداع والخيال)؟

٦- ما هي العلاقة بين مكونات الإبداع على المستوى الوظيفي وعلى المستوى البنائي وعلى المستوى الإرتقائي؟

٧- هل هناك إمكانية لتنمية الإبداع؟

٨- كيف يمكن تنمية الإبداع؟

هذا بالإضافة إلى أسئلة أخرى تخص أموراً خارج منطقة السلوك الإبداعي من قبيل:

- ما دور الأسرة في تنمية الإبداع؟
- ما دور المدرس في تنمية الإبداع؟
- ما خصائص البرامج الدراسية للأطفال الموهوبين؟
- هل هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والعائد الإبداعي؟
- هل توجد علاقة بين وسائل الإعلام (الاتصال) الجماهيري ونمو الإبداع؟
- هل تلعب الظروف الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع دوراً في نمو الإبداع؟

هذه وغيرها أسئلة مطروحة حول تنمية السلوك الإبداعي، وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة على بعضها ولم تجب على البعض الآخر، وإذا كنا قد طرحنا أسئلة بأكثر مما قدمنا من إجابات فذلك لأن القضية أوسع من أن تكون قد حسمت وأعمق من أن تكون البيانات الأمبيريقية المتوفرة عنها كافية لرسم خريطة متكاملة ودقيقة لمقومات ومكونات وعوامل نشأة ونمو وتنمية الإبداع.

لقد أظهرت دراسات متعددة دور الأسرة في تنشئة الإبداع (مرسي ١٩٩٣، السيد، ١٩٨٠) وأظهرت دراسات أخرى أهمية دور وسائل الإعلام في تنمية الإبداع (حنورة وسالم ١٩٩٠،

حنورة ١٩٩٧أ، ص٢١٧) وهناك دراسات اهتمت بالظروف السياسية والإبداع (حنورة ١٩٩٧أ ص ١٢٧، Martindale, 1996, P. 159-197؛ الشرقاوي ١٩٩٩أص. ٤٩٧-٤٦٨).

وهناك دراسات أشارت إلى العملية التعليمية وتأثيرها على الإبداع بحكم ما تطرحه من أساليب تعليم وقضايا للفهم والاستكشاف وموضوعات تستنير الطاقة أو تعوق الخيال. (الشرقاوي ١٩٩٩أص. ١٧٧-٢٨٤).

وما يهمنا رصده وتقريره في السياق الحالي، ونحن نقترب من نقطة الختام في هذه الدراسة أن الإبداع في الطفولة هو مفتاح الفاعلية عندما يصل الإنسان إلى سن الرشد وإننا لكي نجني ثماراً إبداعية مثمرة وجيدة فعلينا أن نسعى إلى تحقيق معادلة الإبداع والحرية في مرحلة الطفولة بالنسبة للطفل أو للآباء والأمهات أو للمدرسين والعاملين عموماً في مرحلة حقل العملية التربوية، أو للعاملين في مجالات الثقافة والفنون والبحث العلمي، أو أولئك الذين يرسمون ويخططون ويوجهون شئون البشر في أي مجال من المجالات والمقصود بالمعادلة السحرية بين الإبداع والحرية هو تحويل الطاقات الكامنة إلى إمكانيات متحررة واعية وفريدة، متجهة نحو المستقبل راغبة في الحياة السعيدة. وعندما يتوفر مثل هذا المناخ فمن المؤكد أن أطفالنا سوف يكونون في وضع ملائم يسمح لهم بالنمو الفعال والإنجاز الإبداعي المرموق.

المراجـــــــع

١- ابن منظور (١٩٧٩) لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.
٢- أنور الشرقاوي (١٩٩٩أ) الإبتكار وتطبيقاته، الجزء الأول مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣- بدر العمر (١٩٩٧) دافعية الإنجاز كأحد الأبعاد المحورية في النمو النفسي وارتقاء الشخصية، ندوة توفير المناخ العملي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، دولة الكويت، ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

٤- بدر العمر (١٩٩٦) علاقة الإبداع بالخيال والذكاء، دراسة قدمت في ندوة دور المدرس والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر الدوحة، ٢٥-٢٨ مارس ١٩٩٦.

٥- دلال المشعان (١٩٩٨) جهود دولة الكويت في رعاية الطلاب الفائقين بمدارس التعليم العام، المؤتمر العلمي العربي حول تعليم المتفوقين والموهوبين، جامعة الإمارات العربية المتحدة العين، ١٦-١٨ مايو ١٩٩٦.

٦- زين العابدين درويش (١٩٨٣) تنمية الإبداع، دار المعارف، القاهرة.
٧- زين العابدين درويش (١٩٧٤) نمو القدرات الإبداعية، دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي، رسالة ماجستير، كلية الآداب بجامعة القاهرة.

٨- شاكر عبد الحميد سليمان (١٩٩٣) الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، دراسة قدمت إلى المؤتمر العلمي الثاني، الطفل العربي مبدعا، كلية التربية النوعية، بورسعيد ٢٨-٣٠ ديسمبر ١٩٩٣.

٩- عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠) الأسرة وإبداع الأبناء، دار المعارف، القاهرة.
١٠- عبد الرحمن سليمان، وهشام عبد الله (١٩٩٦) التخيل والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من الأطفال في المجتمع القطري، ندوة دور المدرسة والأسرة

والمجتمع في تنمية الإبتكار، كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، ٢٥-٢٨ مارس ١٩٩٦.

١١- عبد اللطيف خليفة (١٩٩٤) علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة العربية التربوية، ١، ٤٢-٨٣.

١٢- عبد الله الهاشم ومصري حنورة (١٩٨٩) السيطرة المخية والإبداع، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٥، ص ص ١٤٩-١٦٤.

١٣- عيسى جابر ومحمد الحوراني (١٩٩٧) دور المؤسسات التعليمية والتربوية في تنمية المهارات والقدرات الفردية، مجلة أعمال ندوة توفير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الكويت ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

١٤- فتحي جروان (١٩٩٩) الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

١٥- فؤاد أبو حطب (١٩٦٨) القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٦- كمال مرسي (١٩٩٧) مسئولية الأسرة والأندية وجمعيات النفع العام في تنمية القدرات النفسية والاجتماعية، ندوة توفير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الكويت، ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

١٧- كمال مرسي (١٩٩٣) رعاية النابغين، دار القلم، الكويت.

١٨- مصري حنورة (١٩٩٨أ) تصور تكاملي لرعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي حول تعليم المتفوقين والموهوبين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ١٦-١٨ مايو ١٩٩٨.

١٩- مصري حنورة (١٩٩٨ب) الشخصية والصحة النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٠- مصري حنورة (١٩٩٧أ) الإبداع من منظور تكاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢١- مصري حنورة (١٩٩٧ب) الإبداع حاجة فردية وضرورة اجتماعية، ندوة توفير المناخ

العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الكويت ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

٢٢- مصري حنورة (١٩٩٧ج) الرعاية النفسية وتنمية الإبداع، دراسة قدمت إلى مؤتمر الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة الكويت، ٥-٨ ابريل ١٩٩٧.

٢٣- مصري حنورة وآخرون (١٩٩٩) السلوك الإبداعي وعلاقته بكل من الشخصية والذكاء والخيال والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم العام بدولة الكويت - دراسة استطلاعية، الأمانة العامة للتربية الخاصة ولجنة رعاية النشاط الابتكاري بمدارس التعليم العام بدولة الكويت (تحت الطبع).

٢٤- مصري حنورة ودلال المشعان (١٩٩٧) تنمية الخيال والإبداع من منظور تكاملي لدى مجموعة من التلاميذ المتفوقين بدولة الكويت، مؤتمر كلية التربية بجامعة دمشق، ١٨-٢١ مايو ١٩٩٧.

٢٥- مصري حنورة وعبد الله الهاشم، (١٩٩١) السلوك الإبداعي ونشاط نصفي المخ، دراسات نفسية، ١، ١ ص ص ٩٧-١٠٩.

٢٦- مصري حنورة ونادية سالم (١٩٩٠) نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال الجماهرية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

٢٧- مصطفى سويف (١٩٧٠أ) الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، ط٣ دار المعارف، القاهرة.

٢٨- مصطفى سويف (١٩٧٠ب) الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دار المعارف القاهرة.

٢٩- معجم ألفاظ القرآن الكريم (د.ت) مجمع اللغة العربية، القاهرة.

30- Barron, F. etal (1996) Creators on Creating: Introduction, PP 1 - 21 Jeremy Tarcher Putnam Book, New York.

31- Boden, M. ed. (1996) Dimensions of Creativity. A Bradford Book, Cambridge

Mass. U.S.A.
32- Davis, G. (1996) Measuring and Predicting Creativity: Issues and Strategy, Conference on the Role of the School, the Family and Society in Development of Creativity, University of Qatar, Doha, 26 - 28 March, 1996.

33- Davis, G. (1994) Education of the Gifted and Talented. M.A Allyn & Bacon, Need ham Heights, U.S.A.

34- Freeman, J. (1985) The Psychology of Gifted Children. John Wiley, New York.
35- Guilford J.P. (1979) Cognitive Psychology. Edits Publishers, San Diego, California, U.S.A.

36- Guilford, J.P. (1977) Way Beyond The I.Q. Creative Education Foundation, Buffalo, U.S.A.

37- Guilford, J.P. (1971) The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill, New York.
38- Guilford, J.P. (1950) Creativity. American Psychologist. 5, 444 - 454.
39- Hennessey, B & Amabile, T. (1995) the Conditions for Creativity, (in Sternberg, ed. 1995 PP 11 - 38).

40- Jetzels, J.W & Jackson P.W. (1962) Creativity and Intelligence: Exploration with Gifted Students, John Wiley. New York.

41- Khatena, J. (1973) Creativity, Concept and Challenge. Educe. Trends, 8, 1 - 4PP. 7 - 18.

42- Lehane, S. (1979) The Creative Child. Prentice Hall. Englewood, New Jersey.
43- Lewis, M, & Mechalson, L. (1985) The Gifted Child, In Freeman,(ed.) 1985, PP. 35 - 57.

44- Martindale, C. (1996) How Can we Measure a Society's Creativity in (Boden, 1896 PP 159 - 197).

45- Mednick, S. (1962) The Associative Basis of the Creative Process, Psychological. Review., 64, 220 - 232.

46- Osborne, A. (1953) Applied Imagination, Scribner, New York.
47- Parnes, S. (1992) Source Book for Creative Problem Solving, the Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York.

48- Renzuilli, J. (1994) Schools For Talent Development, Creative Learning Press Inc. Mansfield Center, U.S.A.

49- Stein, M. (1975a) Stimulating Creativity, V.I, Academic Press, New York.
50- Stein, M. (1975b) Stimulating Creativity, V.2, Academic Press, New York.
51- Sternberg R.J. ed (1995) The Nature of Creativity, Cambridge University Press, Cambridge.

52- Tardif, T. & Sternberg, R. (1995) What do We Know about Creativity, (in: Sternberg, ed. 1995 PP 429-440).

53- Terman, L. & Oden, M. (1959) The Gifted Group at Mid-life, Stanford University Press, Stanford, U.S.A.

54- Terman L. (1925) Genetic Studies of Genius, V.L, Stanford University Press, Stanford, U.S.A.

55- Terman, L. & Oden, M. (1947) Genetic Studies of Genius, V.4, Stanford University Press, Stanford, U.S.A.

56- Thomason, J (1981) Education of The gifted, Exceptional. Child. 48, 101 - 103.
57- Torrance E.P. (1986) Teaching Creative and Gifted Learners (In M.C. Wittrock, ed., 1986, PP. 630-647).

58- Winner, W. (1996) Gifted Children, Basic Books, Harper, New York.
59- Wittrock, M.c. de., (1986) Hand Book of Research on Teaching, Macmillan, New York.