

دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق

أ. د. مصري عبدالحميد حنورة

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

يحتاج تنمية الإبداع ورعاية المبدعين من خلال المدرسة الحديثة إلى تبني منظور دينامي تكاملي مستقبلي في التربية، ورعاية الطلاب المتفوقين وأصحاب المواهب الخاصة ليست اختراعاً مستحدثاً، بل كانت هي الهدف الأساسي الذي سعت إليه البشرية منذ وجد الإنسان على هذه الأرض، وبدأ يشق طريقه نحو تحقيق أهدافه وتجاوز العقبات التي تواجهه، وابتكار الأساليب التي تساعد على الوصول إلى تحقيق أهدافه بما في ذلك إعمال الفكر وتشغيل الخيال وتنشيط الدافعية، كان هذا هو حال الإنسان وظل كذلك عبر الحقب الزمانية المتتالية إلى يومنا هذا.

وفي ظل عصر العولمة والتنافس العنيف الذي لم تشهد له البشرية مثيلاً في التاريخ أصبح من الضروري العمل من أجل استحداث وتطوير الأساليب التي ترقى بطاقة الإنسان لكي تصبح طاقة فعالة مبدعة تسابق الزمان وتتجاوز الواقع لاحتضان المستقبل المأمول.

وقد تم بذل الكثير من الجهود المتتالية خاصة في النصف الثاني من القرن العشرين لرسم الخطط وبناء البرامج التي يمكن الاعتماد عليها لرعاية المتفوقين والموهوبين، ومن ذلك ما توصلنا إليه عبر رحلة استمرت لأكثر من ٣٠ عاماً من العمل والتجريب والتطوير حتى استقر وتبلور النموذج التكاملي متعدد الأبعاد Multi-Dimension Integrative Model لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وهو النموذج الذي يعتمد على إطار مرجعي متعدد الأبعاد يعتبر بمثابة المنظم الأعلى للكفاءة والفعالية ويعمل من خلال ثلاثة محاور هي: الإرادة والوعي والتوجه نحو المستقبل، ومن خلال خمس دوائر هي الفرد والأسرة والمدرسة والمجتمع والعالم المحيط به.

وتتطلب تنمية الإبداع الوعي بالحاضر واسترجاع الماضي والانطلاق إلى المستقبل من خلال تجسيد إرادة المبدع وتنشيط خياله وتشجيعه على ممارسة الإبداع، وقد قمنا بتجربة هذا النموذج التكاملي الدينامي المستقبلي في البرنامج الإثرائي بمدارس دولة الكويت، وكشفت التجربة عن فعالية النموذج في تحقيق أهدافه في اكتشاف المبدعين ورعايتهم ببرامج إثرائية بإدارة تربوية واعية ومعلمين على درجة عالية من الإبداع.

The Role of Modern School in Raising Creativity and Caring for Superiority

Prof. Mesri A. Hannurah

College of Education - Kuwait University

Abstract

In the modern school, boosting creativity and caring for creative students implies adapting a dynamic integrative futuristic perspective in education. Such trend is not a newly invented one. It is the main goal pursued by humanity ever. Pushing hard to better his life, man exerts a lot of creative efforts; through reasoning, enhancing imagination and activating motivation. The highly violent waves of competition, newly experienced in the globalization era, necessitate taking innovative measures for developing man's capabilities for better prospects.

Action has been lately taken to plan, design and develop reliable programs for promoting innovatory competence of the gifted. Through 30 years of hard work, experimentation and elaboration, we came up with Multi-Dimension Integrative Model (MDIM) for mentoring the gifted and the outstanding. The multi-dimensional frame of reference acts as a superior organiser of competence and effectiveness. It functions through 3 pivotal areas, viz. will, awareness, future orientation. This is actualised in five extended circles: person, family, school, society, and the surrounding world.

An important precondition for the effectiveness of any project for boosting creativity, is emphasizing full awareness of the present, retrieval of the past and breakthrough in the future. For creative persons, this can be only done through the embodiment of their will, enhancing their imagination and encouraging creative process. The MDIM has been implemented in the enrichment programs in schools of Kuwait, recruiting highly motivated innovative members. Positive results have been reported.

دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق

مقدمة :

تبلورت في السنوات الأخيرة عدة أهداف للعملية التربوية من أهمها الأهداف المعرفية، التي جاء في مقدمتها تربية الإبداع أو تنمية التفكير الإبداعي، الذي جعلته التربية الحديثة هدفاً أساسياً وليس ثانوياً في العملية التربوية، وأصبح من مهام المدرسة الحديثة في جميع مراحل التعليم تطوير أنشطتها الصفية واللاصفية من أجل الكشف عن المبدعين وتربية التفكير الإبداعي عند المتعلمين.

وقد أخذت مجتمعات عديدة بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعم دور المدرسة في تشجيع المعلمين على الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند المتعلمين، فطور رجال التعليم في تلك المجتمعات مناهج مدارسهم وأنشطتها وإداراتها وطرق التدريس فيها بما يجعلها مدارس فعالة effective schools في رعاية طلبتها، وتحقيق أهداف التربية الحديثة في تنمية الذكاء والإبداع والإنجاز وحب الاستطلاع وغيرها من خصائص المبدعين والمتفوقين.

ومن الملاحظ أن دور المدرسة الحديثة في تنمية الإبداع ورعاية المبدعين في البلاد العربية عموماً تواجهه صعوبات أو معوقات عديدة، تُهمّش هذا الدور وتضعفه بسبب سيطرة الاتجاهات التربوية التقليدية، التي تحصر دور المدرسة في التحصيل الدراسي، وتجعله الهدف ذا الأسبقية في أهدافها التربوية، وتركز على التلقين والحفظ أكثر من تنمية القدرات والمهارات ومنها التفكير الإبداعي.

وبالرغم من وجود بعض الجهود في رعاية الإبداع والمبدعين في بعض البلاد العربية لكنها لا تزال جهوداً محدودة، وغير كافية لتحقيق الرعاية المطلوبة

للإبداع والمبدعين. ومع هذا فما نشهده من جهود مخرصة في تطوير التعليم تجعلنا متفائلين بإمكانية تحويل مدارسنا - قريباً إن شاء الله - من مدارس تقليدية إلى مدارس فعالة، يجد فيها كل تلميذ الرعاية التي تناسب قدراته واستعداداته وميوله وتسهم بدور فعال في رعاية المبدعين والمتفوقين.

من هنا جاءت فكرة هذا المقال عن دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية المبدعين، والذي نحاول فيه إلقاء الضوء على هذا الدور المهم من خلال التراث المتراكم عن الإبداع وتربيته، وخبرات بعض المجتمعات في تفعيل دور المدرسة في هذا المجال.

ونبدأ هذا الموضوع بقضية لا تزال موضع خلاف بين الباحثين حول مفاهيم التفوق والذكاء والإبداع والموهبة وهو خلاف مستمر منذ بداية الاهتمام بدراسة التفوق في منتصف القرن التاسع عشر وبدراسة الموهبة وعلاقتها بالبيئة والوراثة (Galton, 1869)، ثم الاهتمام المكثف بدراسة الظاهرة الإبداعية في خمسينيات القرن العشرين على يدي جيلفورد (Guilford, 1950, 1979) ومن هنا نحو، وكان السؤال عن علاقة الإبداع بالذكاء والذي تجاوزه جيلفورد عندما أشار إلى أنه لا تعارض ولا تناقض بين الأمرين، فالذكاء إذا نظر إليه من منطلق «بروفيلي» يتضمن العديد من الأنشطة العقلية بما فيها الإبداع، ويصبح الذكاء وفق هذا البروفيل جزءاً من النشاط العقلي يظهر في التفكير التقريري أو ما يمكن أن نطلق عليه التفكير في نسق مغلق (Thinking in Closed System) حيث النشاط العقلي أوسع من هذا النمط من التفكير التقريري وينطلق إلى مستويات أعلى وآفاق أوسع تضم ما يعرف بالتفكير في نسق مفتوح (Thinking in Open System) أو ما يعرف باسم التفكير التشعبي وهو الإبداع أو التفكير التغيري (Guilford, 1977, 108).

وظهرت أسئلة أخرى عديدة على نسق السؤال السابق عن علاقة الإبداع بالذكاء وعن العلاقة بين التفوق وكل من الإبداع والذكاء، والعلاقة بين الإبداع والموهبة وبين التفوق والموهبة، وهل ثمة فروق في الدلالة بين كل تلك المفاهيم الذكاء، والتفوق، والموهبة، والإبداع؟

وقد كان من نتائج الخلاف حول هذه المفاهيم أن تباينت الرؤى حول دور

المدرسة في رعاية الإبداع والمبدعين، ومع هذا فالرأي الراجح الآن هو أن مفهوم التربية الحديثة يجعل من المدرسة في التعليم العام ليست مجرد وعاء مكاني يضم مجموعة من العناصر على أسس بنائية أو حتى وظيفية لكل منها موقعه ووظيفته وبينها مجموعة من العلاقات التفاعلية، وهذا أمر مهم في سياق التخطيط لبرمجة الواقع التربوي، ولكن الأهم منه هو تبني منظور تكاملي دينامي نمائي متحرك في اتجاه المستقبل في رعاية الطلاب مرتبط في الوقت نفسه بالإطار القيمي الإيجابي الموجه لخطاه وحركته.

وقد اجتهدت الدراسة الحالية في تقديم منظور تكاملي متطور لدور المدرسة التي يمكن وصفها بالمدرسة الفعالة في تنمية الإبداع ورعاية المبدعين، وهو ما سوف نعالجه من خلال النقاط التالية:

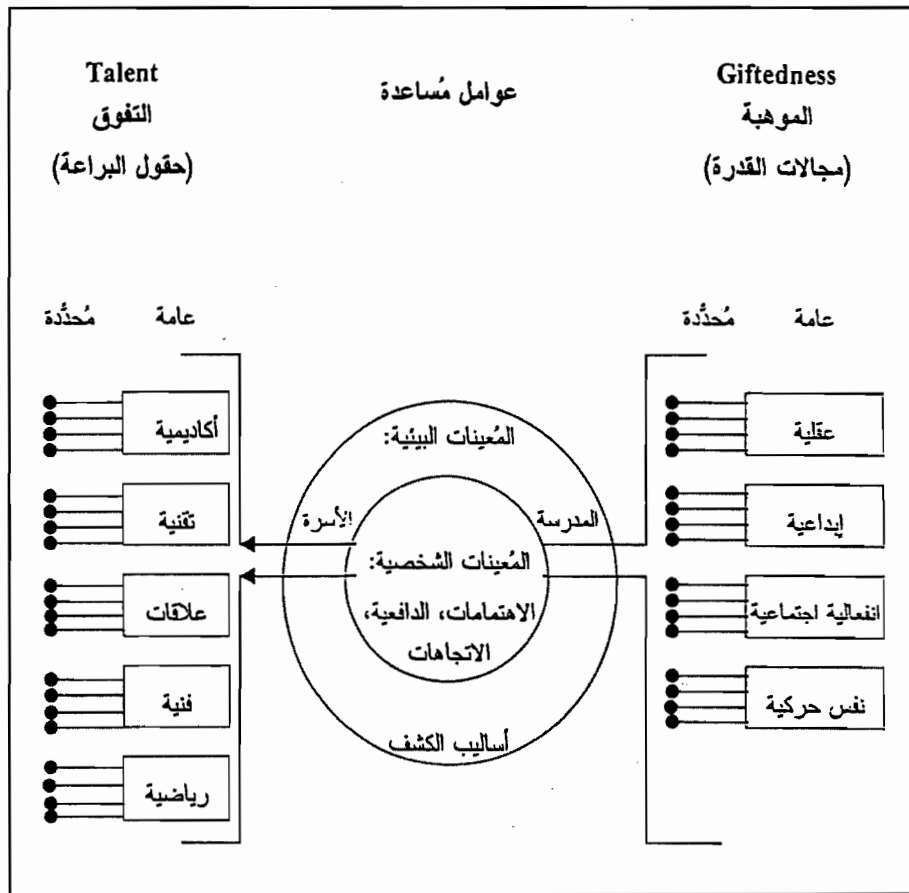
- تعريف الإبداع والتفوق.
- رعاية الإبداع والتفوق بين المدرسة والمجتمع.
- إطار مرجعي موجه لرعاية الإبداع والتفوق.
- نموذج متعدد الأبعاد في رعاية الإبداع والمبدعين في المدرسة.
- خاتمة.

أولاً - تعريف الإبداع:

يستطيع المتبع للدراسات التي اهتمت بموضوع التفوق والموهبة Giftedness و Talent أن يدرك التباين الشديد في وجهات النظر حول تعريف كل منهما وتحديد الملامح والعناصر المكونة لهما أو المؤثرة فيهما. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك اختلافاً غير محسوم حول طبيعة وخصائص المفهومين، وإن كان هذا الخلاف لم ينكر وجود استعدادات (وراثية) تخص الموهبة (Giftedness) وعوامل شخصية وبيئية تساهم في بناء التفوق (Talent)، وهو ما أيده النموذج الذي اقترحه جانيه في عدة دراسات (1985, 1991, 1993) والذي يعرض له الشكل رقم (١).

ومن الضروري الإشارة إلى أن هناك باحثين يوحّدون ما بين Gift و Talent ويعاملون المصطلحين باعتبارهما يشيران إلى معنى واحد يفيد التميز والتفوق في مجال من المجالات، وإن كان هناك من يربط هذا التفوق في مجال

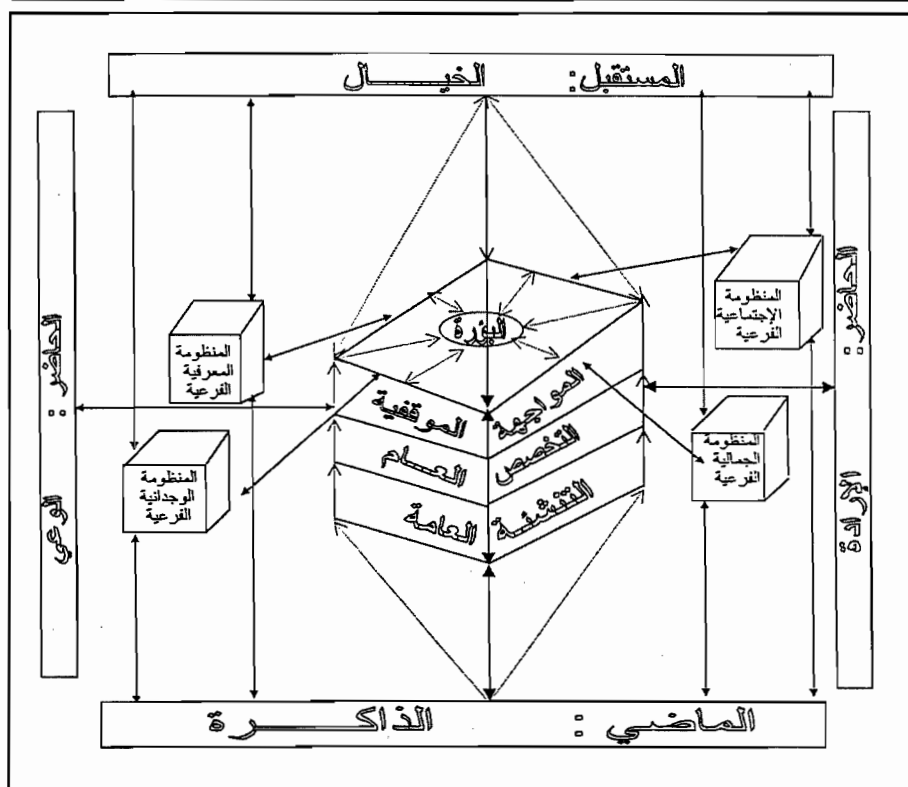
التحصيل والعلوم والرياضيات بالموهبة بمعنى Gift ويربط التفوق في مجال الآداب والفنون بالموهبة بمعنى Talent. وقد رأينا من جانبنا أن Gift و Talent يشيران إلى التفوق الاستثنائي المبدئي في أي مجال، وأن هذا التفوق Outstanding أو Superiority يصل إليه الفرد من خلال العديد من العوامل بعضها وراثي أو ولادي أو بيئي أو اجتماعي.. إلخ؛ أنظر (حنورة، ٢٠٠٠: ٣١٧-٢٦٣؛ ١٩٩٧: ٤٢٥-٤٢٨) وأيضاً (Winner, 1996, 3).



شكل رقم (١) نموذج فرانسوا جانبيه لمنظومة الإبداع والتفوق
عن (جروان ١٩٩٩ أ ص ٦٦)

وحين نطالع النموذج الذي اقترحه جانيه نجده افترض أن الإبداع هو أحد المكونات الخاصة بالقدرة Giftedness وأنها توجد كاستعداد ضمن متغيرات أخرى تنتمي إلى العوامل التكوينية Genetic Factors بينما يصف التفوق على أنه نتاج تلك المكونات بعد مرورها برحلة تتعرض فيها لتأثيرات في المدرسة والأسرة والمجتمع.

والحقيقة أن هذا النموذج وإن كان له قدر كبير من الوجاهة والقبول إلا أن هناك ملاحظات حول خاصية فيما يتعلق بالإبداع الذي هو من وجهة نظر كثير من الباحثين يكاد يكون هو المحصلة النهائية لكل العناصر الوراثية والبيئية، وهو ما أبرزناه في أكثر من دراسة (حنورة، ١٩٩٧، ٤٢٥-٤٢٨؛ ١٩٩٨؛ ١٩٩٩؛ ٢٠٠٠: ٣١٧-٣٦٣) وانتهينا إلى تبني نموذج متعدد يضم العوامل التي تتبلور من خلال رحلة ارتقائية تبدأ مرحلتها الأولى منذ الولادة مزودة بالاستعدادات الولادية، (Genetic Factors) وتمضي في درب التنشئة والتدريب والتربية إلى أن ترتقي إلى المستوى الثاني حيث تبدأ وحدات السلوك تتبلور في مكونات أكثر تخصصاً، ثم تمضي بعد ذلك ارتقاء حتى يمكن لها ممارسة السلوك الفعال في مواقف المواجهة المباشرة (المستوى الثالث) وفي هذا المستوى الثالث - مستوى الفعل المباشر - تتأزر كافة العناصر في سلوك تكاملي لتفرز مقطعاً فريداً من السلوك في (البؤرة) حيث تتحدد درجة فعاليته بدرجة المواتاة الإيجابية في كافة المنظومات الفرعية المشار إليها (معرفية ووجدانية وتعبيرية جمالية واجتماعية). ومن خلال حركة جدلية صاعدة وهابطة ومتماوجة في صيغة بندولية لاستحضار مشهد الفعالية، يتم تحقيق حالة التوحد الزماني (ماضي وحاضر ومستقبل) من خلال الجمع بين الماضي والحاضر والمستقبل بفعل (إرادي واعٍ يتحرك في اتجاه المستقبل) وهو ما يعرض له الشكل رقم (٢) عن المنظومة العامة للسلوك الإبداعي.



شكل رقم (٢) المنظومة العامة للسلوك الإبداعي:
المكونات والوظائف والرعاية والفعالية

والإبداع عموماً كسلوك، لا يختص به فقط الفائقون في الممارسة الإبداعية في مجال أو آخر، بل الأحرى القول أن الإبداع سلوك يتصف به جميع أفراد المجتمع بدرجات متفاوتة. ومن هنا كان من الضروري الإشارة إلى أننا يجب أن ننظر إلى الإبداع - سواء اعتبرناه حالة أو خاصية أو سلوكاً أو فعلاً أو نشاطاً أو نتاجاً - نظرتنا إلى متصل Continuum له طرفان: يقع على أحد الطرفين مَنْ وصلوا إلى الذروة في الإبداع ويقع على الطرف الثاني مَنْ لديهم القدر اليسير منه، وفي نقطة المنتصف يوجد غالبية الناس.

ونحن نقصد بالإبداع في هذا المقام الإبداع العالي الذي يؤدي إلى إنتاجات تتميز بخصائص من قبيل الأصالة والطلاقة والمرونة. وقد يوصف بالإبداع:

الفرد المبدع Person، أو الفعل Process أو الناتج الإبداعي Product. (حنورة، ١٩٩٧: ٢٢-٣٥؛ وحنورة، ٢٠٠٠ج). وقد استخلص تارديف وستيرنبرج أبرز الخصائص أو السمات للمبدعين والتي كشف عنها العديد من الدراسات وهو ما يعرض له الشكل رقم (٣).

ثانياً - رعاية الإبداع بين المجتمع والمدرسة:

لا بد من الاعتراف بأن السلوك الإبداعي، شأنه في ذلك كأي سلوك إنساني، هو سلوك فردي وهو أيضاً سلوك اجتماعي. وكلما كان عدد أفراد المجتمع المبدعين متزايداً كان ذلك دليلاً على شيوع ظاهرة الإبداع، وعندما يتناقص المبدعون الأفراد في المجتمع فمن المتوقع ألا تكون هناك ظاهرة إبداعية. وفي تقديرنا أن العصر الذي نعيش فيه لم يعد يحتمل ترك رعاية الإبداع للجهود الفردية بل لا بد أن تكون هذه الرعاية بمثابة السياسة الثابتة للدول والمجتمعات، بما يساهم في بناء المناخ الاجتماعي العام للظاهرة الإبداعية، حتى يمكن مواكبة ظروف العولمة واللاحق بقطار التاريخ، وهو ما تنبّهت له الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وغيرهما من بلاد أولت الإبداع أهمية خاصة ووضعت في قلب خريطة العملية التربوية كاستراتيجية مستقبلية (حنورة، ١٩٩٩ب؛ ٢٠٠٠ب؛ Soliman & Torrance, 1986) (كلنتون، ٢٠٠١).

وعلى الرغم من أن هناك من يرى عدم جدوى تخصيص برامج أو مقررات تخصص لها ساعات محددة لتدريب الإبداع عند المتعلمين إلا أن هذه القضية قد حسمت منذ وقت مبكر وثبت أن تنمية الإبداع سواء في المدرسة أو خارجها أمر ممكن سواء لدى المتفوقين (المبدعين) أو لدى غيرهم، بل قد اتضح من دراسات عديدة إمكانية تنمية الإبداع حتى لدى الفئات غير الموهوبة، أي التي لا تملك درجة عالية من القدرات الإبداعية، فقد أشار تورانس وهو حجة في هذا المجال - إلى إمكانية الوصول بمعظم أفراد المجتمع إلى مستوى متفوق من الأداء، يتسم بدرجة عالية من الإنجاز الإبداعي (Torrance, 1980) فقد اكتشف في إحدى دراساته أن اليابان حققت تقدمها من خلال تنفيذ سياسة تعليم

سلسل	الباحثون المفاهيم النفسية	بارون	شاكز نتميهالي	فيلدمان	جاردنر	جروبر ودافيس	هنزلي وآماييل	جونسون وليرد	لانجلي وجونز	بركنز	شانك	شيمتتون	ستير نبيرح	تيلور	تورانس	والبورج	وينزيرج
١	الأصالة	•	•												•	•	•
٢	دقة وطاوة لفظية															•	
٣	ذكاء مرتفع															•	
٤	خيال جيد	•														•	
٥	مبتدع في مجال معين		•													•	
٦	يفكر بالاستعارة	•														•	
٧	يستخدم قنات وصور عريضة واسعة																
٨	موزن وماهر في اتخاذ القرار	•															
٩	يقوم بعمل أحكام مستقلة	•															
١٠	يتصرف بجدارة مع الشهرة																
١١	يفكر بطريقة منطقية																
١٢	الانفلات والخصائص من التوجه الإدراكي	•															
١٣	يشقى آنية جديدة	•															
١٤	يستخلص النظام من الفروض	•															
١٥	يسأل : لماذا ؟																
١٦	يبحث عن المعايير والقروض	•															
١٧	واهي بالحدة والتغيرات في العروة	•															
١٨	يستخدم العروة الموجودة كقاعدة لآنية جديدة		•														
١٩	يقفل الاتصال غير اللفظي																
٢٠	يخلق أو يبدع تصورات داخلية																

(شكل رقم ٣) عناصر السلوك الإبداعي وفق تصور بعض الباحثين (Tardif & Sternberg, 1995)

استهدفت بناء الإنسان من جميع النواحي والاستفادة بما لديه من قدرات إلى أقصى كفاءة ممكنة ومن بينها القدرات الإبداعية وهو الأمر الذي تبنته بعض الجامعات الأمريكية فأعدت برامج لتدريب الإبداع وأثبتت النتائج تحقيق نمو في شخصية وعقلية وإبداعية الدارسين (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢١٠).

والتربية في تقديرنا هي نقطة البداية في رعاية الإبداع وينبغي النظر إليها باعتبارها منظومة متعددة الأطراف والعناصر والعلاقات والتفاعلات، وهي ليست منظومة مغلقة على نفسها بل ينبغي النظر إليها كجهاز متكامل يعمل في علاقة دينامية مع باقي الأجهزة في السياق الاجتماعي والنظام العالمي، وهو ما يتطلب تخطيط وبرمجة السياسة التربوية لكي تتضمن الأبعاد التالية:

- ١ - الاهتمام بالفرد وخصائصه النوعية.
- ٢ - النظر إلى هذا الفرد باعتباره منظومة نوعية لها علاقة بمنظومات نوعية أخرى (في مقدمتها الأسرة) وبمنظومة أكبر تستوعبه مع غيره من منظومات هي المجتمع.
- ٣ - اعتبار المدرس منظومة نوعية أيضاً لها علاقة بمنظومات أخرى وتنضوي مع تلك المنظومات الفرعية في المنظومة الأكبر التي ينضوي التلميذ في إطارها.
- ٤ - البحث عن الموهوبين (المبدعين) والمتفوقين وتحديد ملامح تفوقهم وأوجه القصور لديهم منذ فترة مبكرة (بالاشتراك مع الأسرة على وجه الخصوص) وتبنى توجهات تربوية فعالة في رعاية استعداداتهم.
- ٥ - استخلاص الاحتمالات والشواهد الدالة على الاستعداد للتفوق والإبداع لدى الطلاب العاديين لإغرائهم واستدراجهم إلى التحمس للانضمام إلى طائفة الأفراد المتميزين.
- ٦ - تطوير البرامج الدراسية ليكون هدفها استدراج وعي وإرادة الفرد العادي والمتفوق سواء بسواء، للانخراط في عملية إنتاج المعرفة من خلال الإبداع وليس فحسب مجرد استهلاك المعرفة أو اجترارها.

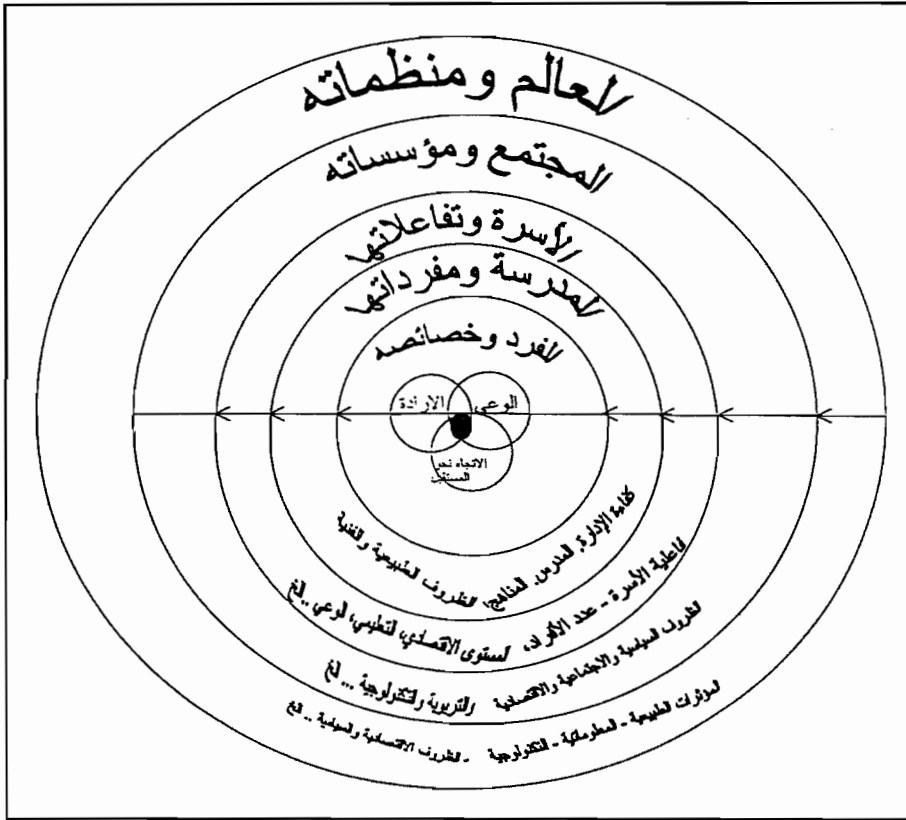
٧ - التأكيد على أهمية استدراج السياق الاجتماعي الكلي للمجتمع إلى الاهتمام بقضية الإبداع والتفوق، وليس فحسب الاهتمام بالمتفوقين في التحصيل الدراسي، بداية من الأسرة ومروراً بالمؤسسات ذات العلاقة. فالمجتمع لا بد أن يسعى ككل لأن يكون مجتمعاً متقدماً من خلال الرصد الموضوعي لإمكاناته (وأهم هذه الإمكانيات هو الإنسان الفرد المبدع) وتنمية تلك الإمكانيات وحسن استثمارها، والمحافظة عليها من أجل التنمية ومواجهة التحديات الخارجية والداخلية.

٨ - تطوير مدارس التعليم العام لتكون منظومة فعالة ضالعة بشكل جوهري في بناء الإنسان المبدع من خلال الآتي:

- أ - تطوير أهداف تربوية يكون الإبداع هو جوهرها.
- ب - ممارسة الأداء التدريسي المتناغم مع الإدارة المبدعة.
- ج - تقديم خبرات تربوية صفية ولا صفية وفق برنامج إبداعي.
- د - إعداد المعلم المبدع في تفكيره وسلوكه وتعامله.
- هـ - تطبيق برنامج تقويمي متسق مع الأهداف التربوية الإبداعية.

ثالثاً - إطار مرجعي موجه لرعاية الإبداع والتفوق:

لقد ركزنا في دراساتنا السابقة على ضرورة تبني منظومة الفاعلية ذات المحاور الثلاثة: (الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل). وأبرزت هذه الدراسات أهمية محاور هذه المنظومة ذات الأطر الحاكمة لتنمية ورعاية الأفراد ليصبحوا مبدعين ومتفوقين، تلك الأطر التي يمكن تشبيهها بالحسور أو المسارات التي تساهم في توجيه حركة الفرد بأكبر قدر من الكفاءة والاقتصاد في الجهد والنفقات، ونعتقد أن الوعي هو الدائرة الأولى المنشطة للدائرتين الأخرتين في إطار الدائرة الأكبر على نحو ما يظهر في الشكل رقم (٤) الذي تضمن خمس دوائر رئيسة هي العالم والمجتمع والأسرة والمدرسة والفرد. ويوجد بدائرة الفرد ثلاث دوائر صغيرة متداخلة تمثل محاور منظومة تنمية الإبداع الثلاثية وهي الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل. وتعمل هذه المنظومة على مستوى جميع الدوائر المحيطة بها وتؤثر فيها وتتأثر بها.



الشكل رقم (٤) دوائر التأثير والتأثر بين الفرد وعناصر الواقع المحيط به

نعود إلى محاور منظومة تنمية الفاعلية في الإبداع والتفوق بمحاورها الثلاثة: الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل، وهنا نسأل ماذا نقصد بالوعي؟ Consciousness & Awareness؟ وما علاقته بدائرتي الإرادة والتوجه نحو المستقبل في منظومة رعاية التفوق والإبداع؟ يشير ريبير (Reber, 1995: 79, 154) إلى أن الوعي هو حالة عقلية تتضمن يقظة في الإحساس والإدراك... إلخ، بما يفيد توفر حالة تبأور عقلي وتآهب ذهني للإرادة والتوجه نحو المستقبل في رعاية التفوق والإبداع.

وقد توصلنا في عدة دراسات سابقة عن عملية الإبداع (حنورة، ١٩٧٩: ٢١؛ ١٩٨٦؛ ١٩٩٠: ٢٩٣) إلى أن أهم ما يميز هذه العملية في لحظة تحققها

هو تلك الحالة من التركيز العقلي العميق المتمثلة في الانهماك العقلي Mental Immersion، الذي يشير إلى حالة التوحد الواعي مع العمل الإبداعي من خلال رحلة متصلة من الجهد العقلي المكثف الدؤوب، الذي يصر على مواصلة العمل رغم العقبات والصعوبات إلى أن يصل إلى تحقيق هدفه، الذي يتميز بالإبداع والتفوق. وينبغي علينا أن نلاحظ هنا العلاقة الوثيقة بين الوعي من ناحية وكل من قوة الإرادة (المتمثلة في الإصرار على استمرار الممارسة) ومواصلة التوجه نحو المستقبل من ناحية أخرى، ونعتقد أن هذه المنظومة الثلاثية، تتجسد بفاعليتها في مواصلة التوجه نحو العمل الإبداعي الذي لا يمكن أن يستمر إلا من خلال تفاعل منظومة الطالب المبدع مع المنظومات الأخرى التي ترعى الإبداع والتفوق في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ومواصلة الاتجاه Maintaining of Direction ليست مجرد استعداد أحادي - كما ورد لدى تارديف وستيرنبرج - ولكن بالأحرى هو عبارة عن عملية مركبة، يشار بها إلى مجموعة متنوعة من العوامل المتفاعلة لدى الفرد والأسرة والمدرسة والمجتمع، التي تحدد بوعي له هدف، وتتجه بجهد إرادي نحو تحقيق هذا الهدف في المستقبل وبالتالي يستطيع المبدع أن يقاوم أي معوقات أو صعوبات قد تقف في طريقه وتمنعه من الوصول إلى الهدف. وربما تستطيع منظومات الإبداع لدى الفرد والأسرة والمدرسة والمجتمع من التغلب على العقبات بجهد حدسي Intuition Effort أو تلتف حولها أو تتعامل مع مفردات الموقف من خلال سلوك حل المشكلات Problem Solving Behavior، الذي يحلل الموقف إلى مفرداته للوقوف على أصل المشكلة ثم يجرب عدداً من الفروض (الحلول) التي تقود إلى الحل المنشود.

وقد تمكنا في عدد من دراساتنا من رصد العديد من العوامل الفرعية التي تشكل أو تساهم أو تدخل في بناء هذا العامل النفسي المركب (مواصلة الاتجاه) والذي يمثل نهر التدفق في السلوك الإبداعي المتدفق وهي المواصلة الخيالية والمنطقية والوجدانية والبدنية والتاريخية والزمنية (حنورة، ١٩٧٧: ٢٠؛ ١٩٧٩: ٢٢١؛ ١٩٩٠: ٣١٧؛ ١٩٩٧: ١٠٠).

وعندما يتم النظر في مكونات هذا البعد (مواصلة الاتجاه نحو الإبداع) سوف نلاحظ أنه يتمحور حول الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل والتي تعمل كأطر مرجعية موجهة للسلوك عموماً والسلوك الإبداعي على وجه الخصوص. ويقوم هذا التمحور على خمسة أبعاد أساسية نلخصها في الآتي:

أ - المواصلة الخيالية: بما في ذلك، بالطبع، الجهد الحدسي الاستبصاري التنبؤي.

ب - المواصلة العقلية: من خلال القياس والاستدلال والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية المنطقية.

ج - المواصلة الوجدانية: في الجانب الدافعي الذي يحفظ على المرء حيويته ويقاوم الإحباط ويدفعه إلى المواصلة بفعل الإرادة القوية.

د - المواصلة البدنية: وهي مرتبطة بالمواصلة الوجدانية (الدافعية) حيث يظل الفرد قادراً من الناحية البدنية على العمل على الرغم من الإرهاق الذي قد يواجهه.

هـ - المواصلة الزمنية: أي القدرة على حمل الموضوع بكل تعريفاته وتناقضاته بشكل متسق لأطول فترة ممكنة (أي وضع مسلمة الزمن في الاعتبار) وفي هذا السياق تتحدد ملامح المتصل الزمني Time Continuum من الماضي إلى الحاضر فالمستقبل.

ومن الواضح أن سلوك مواصلة الاتجاه يتضمن مهارات فرعية متعددة تتبلور في السمة (أو القدرة) أو المهارات الكبيرة التي يقوم عليها التفوق والإبداع، وتحكم وتنضبط السلوك الإبداعي أثناء فعل الإبداع (Csikszentmihalyi, 1996)، ومن أبرز تلك المهارات الآتي:

- المهارات المنطقية بمعنى الوصول إلى النتائج من خلال المقدمات.
- المهارات الاستبصارية في حل المشكلة من خلال إدراك العلاقات بين عناصر المجال.
- المهارات الخيالية (Imagery Skills) والتي تتضمن ما سوف يكون في المستقبل.

- المهارات الأدائية المتعلقة بالممارسة الدؤوبة والإصرار بإرادة موجهة تقاوم الملل والتعب.

- مهارات الوعي الزماني (الإحاطة الزمانية).

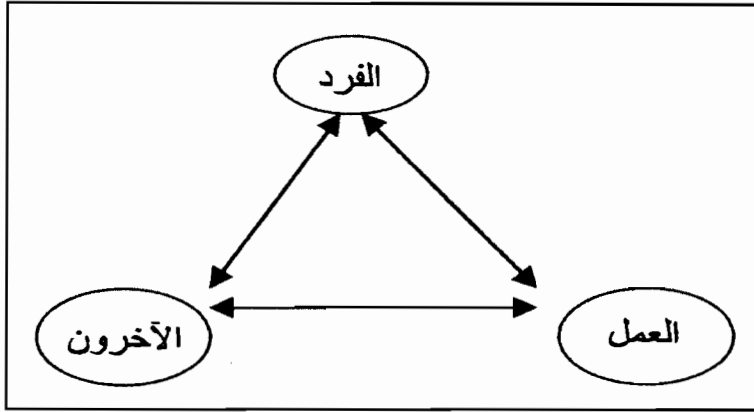
ويشير الوعي الزماني إلى الإمساك بتفصيلات الأحداث عبر الزمن المتحرك من خلال تقوية قبضة التثبيت الخيالي إن جاز التعبير، وهي قدرة أو سمة لم يتم فحصها حتى الآن، في حدود علم الباحث، تلك القدرة أو السمة التي تجعل الفرد قادراً على أن يستحضر الماضي مع تمثل الحاضر وتخيّل المستقبل في اللحظة نفسها. وهو الأمر الذي يجعله قادراً على أن يدرك الزمان باعتباره مساحة ممتدة أمام وعيه تماماً مثلما يتصور المكان ذا المسافات والأبعاد الشاسعة في ومضة بصرية خيالية مستوعبة. وربما يتصور البعض أن العنصر الفاعل في هذه الخاصية هو عنصر التخيل فقط، والحقيقة أن الأمر أعقد من مجرد التخيل، إذ أن هناك العديد من الأمور التي تلعب دوراً مهماً في تكريس تلك السمة، سمة الإحاطة الزمانية أو الوعي الزماني الذي يتضمن ممارسة التذكر والدراية Awareness والتخيل، كلها في لحظة واحدة ممتزجة بسلوك الفعل الإرادي الموجه المتعمد، الذي يكون في كثير من الحالات بمثابة المسير لتلك الحالة النفسية المركبة والمدفوعة بالرغبة في تحقيق هدف معين متأزر مع الوعي ومع التوجه نحو المستقبل إلى أن يتحقق الهدف المنشود من العمل المبدع.

والإضافة التي نبرزها في الموضوع الحالي هي ضرورة تحويل هذه الخاصية (الوعي الزماني) من مجرد سمة أو قدرة فردية إلى إطار منظم وموجه للسلوك الفردي والسلوك الجماعي، يتبناه الأفراد كأفراد وتبناه الأسرة والمدرسة والمجتمع والنظام السياسي الذي يدير حركة هذا المجتمع أو بمعنى آخر الإصرار على تحقيق المناخ النفسي الاجتماعي المنظومي لسلوك مواصلة الاتجاه بمفرداته المتعددة وبمحاوره الثلاثة والوعي والإرادة والاتجاه نحو المستقبل على مستوى الفرد والأسرة والمدرسة والمجتمع.

رابعاً - نموذج متعدد الأبعاد في رعاية الإبداع والمبدعين في المدرسة:

هناك العديد من المتغيرات الضالعة في تحديد وتوجيه مسار التفوق والإبداع في المدرسة أشارت إليها الدراسات التي أجريت في الثقافة العربية أو الثقافات الأجنبية (درويش، ١٩٨٣؛ السيد، ١٩٨١؛ حسين، ١٩٨٣؛ حنورة، ١٩٩٩؛ العمر، ٢٠٠٠)، منها ما هو متعلق بوسائل الاتصال ومنها ما هو متعلق بالمناخ الاجتماعي والثقافي (الحضاري) العام، ومنها - وهذا هو الأهم - ما هو متعلق بالصيغة السياسية في المجتمع وتوجهاتها نحو قضية الإبداع وأهميته في المجتمع.

وتعدد المتغيرات الضالعة في توجيه الإبداع والتفوق يجعل من الصعب تربية الإبداع والتفوق في معزل عن هذه العوامل أو المتغيرات المتعددة (العمر، ٢٠٠٠؛ جروان، ١٩٩٩؛ ٢٣٣-٢٩١ و ١٩٩٩؛ حنورة، ٢٠٠٠: ٢٢٣-٣٣٣) ويجعل أي جهد يوجه إلى تربية الإبداع والتفوق في ضوء متغير واحد من تلك المتغيرات جهداً ضائعاً محكوماً عليه بالفشل. ومن الضروري أن نضع في الاعتبار الوزن النسبي لكل متغير لأن تأثير هذه المتغيرات يختلف من حضارة إلى حضارة ومن موقف فرعي إلى موقف فرعي آخر فتأثير الجنس أو العمر أو ترتيب الولادة أو عدد أفراد الأسرة، أو مستوى تعليم الأب والأم، أو وجود الطفل معهما أو مع أحدهما، أو مستوى الدخل ونوعية البرامج الدراسية ونظم الرعاية التربوية وشيوع مناخ الحرية والتيسير والعدالة والديمقراطية وغيرها من العوامل ليس تأثيراً واحداً في كل المجتمعات والعصور والمواقف. وبالتالي عندما نفكر في إعداد برنامج لرعاية الإبداع والمبدعين في المدرسة يجب مراعاة هذه العوامل والتفاعل بينها فترية الإبداع تتم في إطار منظومة من العوامل المتفاعلة والمتكاملة على مستوى المجتمع وعلى مستوى المؤسسات الاجتماعية المتصلة بالفرد وعلى مستوى الفرد نفسه، وربما كان مثلث الإبداع في الشكل رقم (٥) الذي يقدمه هوارد جاردنر (Gardner, 1993a: 38) معبراً عن هذا التلاحم التفاعلي بين العديد من المتغيرات (العمل والفرد والآخرين) لإفراز وبزوغ الإبداع.



الشكل رقم (٥) مثلث الإبداع (Gardner, 1993a: 38)

ويقرر جاردنر أن دائرة الآخرين (المجتمع وما به من جماعات ومؤسسات ونظم) تلعب دوراً مهماً في بزوغ وارتقاء الكفاءة والفاعلية، ويضرب جاردنر في سياق آخر (Gardner, 1993b: 379) مثلاً بالنموذج الياباني وكيف أن اليابانيين حققوا المعادلة الخاصة بهم من خلال نموذج متفرد يضع في الاعتبار الكفاءة الفردية وظروف الجماعة والمجتمع.

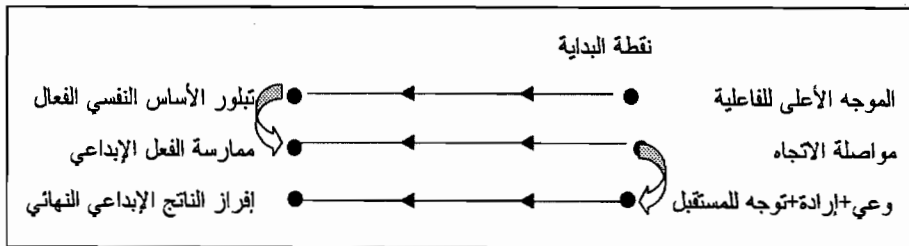
والنقطة الجديرة بالاهتمام - التي يبرزها جاردنر استناداً إلى العديد من التقارير التي اهتمت بالتجربة اليابانية (Easley & Easley, 1982) هي فتح القنوات التفاعلية بين الفرد والآخرين حتى في إطار التعلم في الفصول الدراسية حيث من الممكن تنقل الطلاب عبر مستويات دراسية مختلفة للعثور على حلول للمشكلات التي تواجههم في مناخ تيسيري إبداعي منفتح بالنسبة للمعلمين والمتعلمين.

وفي ضوء التجربة اليابانية وغيرها من التجارب العالمية يمكن تحديد عناصر المنظومة التربوية في تنمية الإبداع والتفوق على مستوى المدرسة في أربعة عناصر أساسية وجوهرية هي: الطالب، والمعلم، والبرامج (المناهج) الدراسية، والإدارة المدرسية، وفيما يلي كلمة موجزة عن أركان هذه المنظومة المتآزرة.

١ - الطالب والسلوك الإبداعي:

حين ندرس عوامل الإبداع لدى الطالب فإننا نحاول أن نكتشف طبيعة تلك العوامل وعلاقتها بالكثير من المتغيرات كعلاقة الإبداع بالوراثة وعلاقته أيضاً بالجوانب الشخصية (المزاجية الشخصية) وعلاقته بالذكاء العام أو القدرات العقلية العامة التي تتشكل منها درجة الذكاء المركبة أو ما يعرف باسم نسبة الذكاء Intelligence Quotient: I.Q إلى غير ذلك من متغيرات يلخصها النموذج الذي يقدمه جانبه والمعرض في الشكل رقم (١) السابق.

والهدف بالطبع من هذا النموذج هو محاولة رسم بروفيل تكاملي للشخص المبدع يساهم في تحديد المسار المناسب له، بداية بتفعيل الإطار المنظم والموجه للسلوك الفعال (الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل) وتقدماً نحو تنمية ما لديه من سمات واستعدادات لتصبح قدرات ومهارات للوصول إلى الأساس النفسي الفعال للسلوك Psychic Functional Constitution والذي ثبتت أهميته كمفهوم يشار به إلى ذروة الفاعلية الشخصية، وهذا بالطبع هو ما تهدف إليه العملية التربوية في رعاية الطلاب بشكل عام ورعاية المتفوقين بشكل خاص، سواء على المستوى الرسمي أو على المستوى غير الرسمي من قبل المؤسسات الاجتماعية الأخرى (غير التربوية) كالأسر والجماعات الخاصة ومراكز الرعاية النفسية والاجتماعية والسياسية والإدارية.. إلخ. وهو ما يبرز من خلال مسار الفاعلية في الشكل رقم (٦).



الشكل رقم (٦) متصل مسار تنمية الفاعلية للإبداع

وقد ظلت الاهتمامات إلى وقت قريب بعيدة إلى حد ما عن اعتبار الإبداع أحد أهم المحاور المطلوب وضعها في الحسبان عند التخطيط للعملية التربوية، خاصة مع تبني منظومات تربوية كلاسيكية مثل منظومة «بلوم» (Bloom et al., 1956)، والتي تركز إلى حد كبير على التفكير التقريبي التقاربي (Convergent Thinking) ولكن مع توالي الاكتشافات المتعاقبة لخصائص الإبداع (كسلوك تكاملي) وإمكانياته غير المحدودة (حنورة، ١٩٩٧: ١٥٨) بدأت توجهات جادة تدعو إلى الاهتمام بتنمية الخصائص الإبداعية من أجل بناء الإنسان الفعال القادرة على الإنجاز والإبداع.

وتبني الدراسة الحالية منظومة مقترحة لرعاية الإبداع والتفوق تعتمد على خريطة النتائج التي أشار إليها تارديف وستيرنبرج والتي أشرنا لها من قبل (في الشكل رقم ٣).

والمنظومة المقترحة لرعاية الإبداع التي تم بلورتها من خلال الكثير من الجهود البحثية والتطبيقية يعرضها الشكل رقم (٧). ونجد فيه أن هذه المنظومة تتكون من خمسة أعمدة؛ عمودان عن خصائص الفرد المبدع وما لديه من استعدادات وقدرات، والعمود الثالث عن الفعل الإبداعي وما يرتبط به من معالجات الفعل الإبداعي وما يرتبط به من معالجات وممارسات، والعمود الرابع عن نتيجة الفعل الإبداعي ومخرجاته، والعمود الخامس عن التواصل والتعامل مع الطالب المبدع وما يجده من تغذية راجعة.

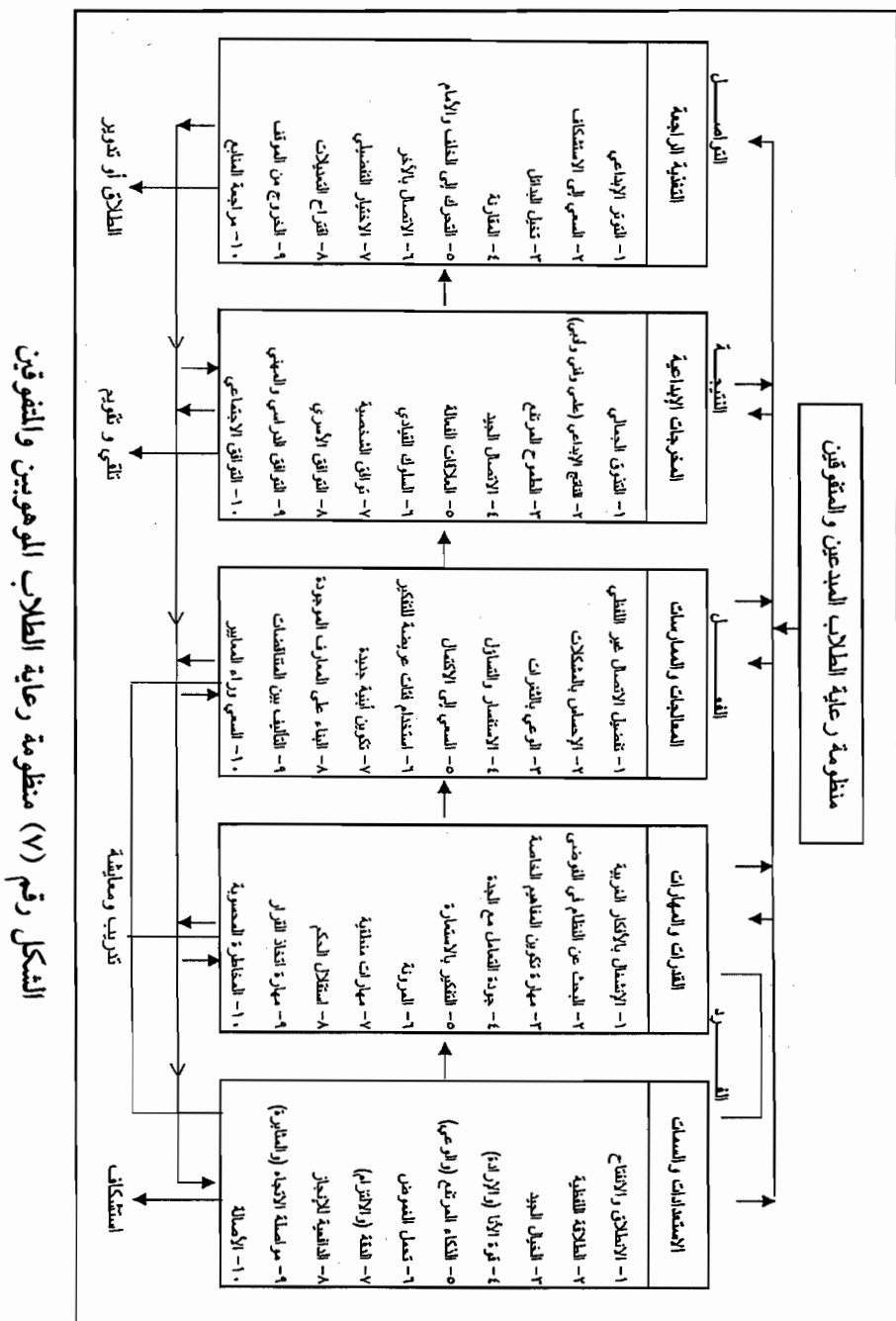
والمنظومة المقترحة متعلقة بالموقف التربوي ككل لكننا في هذا الموضع من المقال نركز على الطالب وخصائصه وأفعاله الإبداعية ومع هذا ندرك أن الطالب المبدع جزء من كل في منظومة الإبداع الكبيرة لتوضيح مطالب نموه ورعايته، والتي نلخصها في الآتي:

أ - اكتشاف وتنمية الاستعدادات: إن اكتشاف السمات والاستعدادات هو الخطوة الأولى التي ينبغي أن ينهض بها المدرس في الفصل، أو الجهة التي يناط بها الكشف عن إمكانيات الطلاب لتصنيفهم واكتشاف

الموهوبين منهم وغير الموهوبين، سواء كانوا عاديين أو متأخرين عقلياً حتى يمكن القيام بعملية التوجيه والإرشاد والتخطيط للاحتياجات، ووضع البرامج المناسبة وتفعيل تلك البرامج. ويشار بالسمات والاستعدادات في هذا السياق إلى المكونات الأساسية التي ينبغي أن تكون متوافرة في الفرد بدرجة معقولة (ليست أقل من المتوسط بالنسبة للجماعة التي ينتمي الطالب إليها) من قبيل الذكاء المرتفع والطلاقة اللفظية والانفتاح على الخبرة والخيال وقوة الأنا والدافع للإنجاز والأصالة وتحمل الغموض... إلخ، وتشير النتائج المتوافرة إلى أن هذه السمات والاستعدادات هي مكونات توجد بدرجات متفاوتة لدى جميع الناس، ولا بد من العمل على اكتشافها بالأدوات والإجراءات المناسبة منذ وقت مبكر في سن ما قبل المدرسة، وذلك من أجل وضع البرامج المناسبة لتنميتها لتصبح قدرات ومهارات ملائمة لممارسة الأداء الإبداعي في مراحل العمر التالية (حنورة، ٢٠٠٠: ٣٥٤).

ب - تنمية القدرات والمهارات **Abilities & Skills**: بعد أن يتم تصنيف الأفراد على حسب استعداداتهم في وقت مبكر يتم تقديم الخبرات التربوية المناسبة لهم لتنمية استعداداتهم وخصائصهم الكامنة وتحويلها إلى قدرات ومهارات فعالة في سياق السلوك الإبداعي، ومع استمرار التدريب واكتساب الخبرات تنمو هذه القدرات والمهارات وتصل حتى تعمل بأقصى وسع لها، عندئذ يظهر الإبداع والتفوق في التفكير والعمل والإنتاج في مراحل الحياة التالية. ويبدو أن هناك اتفاقاً بين كثير من علماء التربية وعلم النفس المعرفي على ضرورة بناء برامج مستقلة لتعليم التفكير وتنمية الإبداع، وهذا ما أخذنا به في البرنامج الإثرائي بوزارة التربية بدولة الكويت (حنورة، ٢٠٠١).

ج - ممارسة عملية الإبداع **Creative Process**: أكدت الدراسات النفسية الحديثة في مجال عملية الإبداع أن توفر الاستعدادات الإبداعية مهم للتفوق والإبداع ولكن الأمر الأهم هو ممارسة عملية الإبداع أو الفعل



الشكل رقم (٧) منظومة رعاية الطلاب الموهبين والمتفوقين

الإبداعي ممارسة مستمرة، حيث إن السمات والاستعدادات تظل مجرد إمكانيات إلى أن تتحرك من خلال التعليم والتدريب والممارسة والرعاية حتى تكتسب المهارات وتبرز القدرات. فالتعليم والممارسة والتدريب هي التي تحول الاستعدادات إلى قدرات ومهارات، وتجعل ممارسة الإبداع عادات شبه ثابتة عند الطلاب، لها بداية ونهاية محكومة وموجهة بإطار مواصلة الاتجاه، وهي وإن كانت عادات شبه مستقرة إلا أنها تصبح من خلال التدريب عملاً خلافاً، تزداد فاعليته من خلال إنتاج أعمال إبداعية ملموسة ومطروحة على عقل المبدع وعقول الآخرين، وتخضع للفحص والتجريب والتطبيق. وهذا يعني أن تدريب العملية الإبداعية في المواقف العملية هو الذي ينتقل بالسلوك من مستوى النية المضمرة إلى مستوى المشاركة النشطة في الواقع، (سوف، ١٩٧٠، حنورة، ١٩٧٩؛ ١٩٨٦؛ ١٩٩٠).

د - التدريب على تذوق وتقويم النواتج الإبداعية: قبل أن يتبلور الناتج الإبداعي عند المبدع فإن عليه أن يمر بالعديد من المراحل التي تُكوّن عملية الإبداع، والتي انتهينا إلى اعتبارها سلوكاً متواصلًا (من خلال مواصلة الاتجاه) يبدأ بالاستعداد والتحضير، ويمر بالتحقق والممارسة والإنتاج، وينتهي بالمراجعة والتوصيل والاستقبال. وهذا يعني أن التعامل مع عملية الإبداع ومخرجاتها يتضمن تنوعاً ما بين سلوك التذوق ومنتجات الإبداع، وتحقيق حالة من الطموح.

إن العائد من الممارسات المتعلقة بالسلوك الإبداعي تحتاج إلى التعامل معها باستبصار يتيح استثمار مفرداتها بما يرسخ، ويدعم أبعاد سلوك الإبداع، وهو الأمر الذي لا يكتمل إلا من خلال الانتباه إلى أهمية تدريب وتنمية الآليات الفردية المناسبة للتفاعل مع الناتج الإبداعي Creative Product من حيث المراجعة والفحص والتحسين والتقويم والتذوق... إلخ، وهو ما يقود إلى المرحلة الأخيرة مرحلة التغذية الراجعة التي تعمل بمثابة المحرك والموجه لدينامية السلوك الإبداعي.

هـ - المراجعة والمتابعة: تلعب التغذية الراجعة دوراً بارزاً في التعامل مع العملية الإبداعية وعواملها ومراحلها المتتالية حتى يمكن سد الثغرات وإدخال التحسينات أو إلغاء الزوائد وتعديل المسارات.. إلخ. وهنا لا بد من بلورة زيادة الإنجازات في هذه المرحلة المهمة، والتي لم تحظ باهتمام الباحثين حتى الآن بالرغم من أهميتها في أي نموذج من نماذج تنمية الإبداع ورعاية التفوق. ففي مراجعة العملية الإبداعية ومتابعتها تتوافر تغذية راجعة تلعب دوراً حيوياً في تنشيط المبدعين والمتفوقين وتشجيع الراعين لهم والمشرفين عليهم مما يدفعهم إلى مواصلة الإبداع والتفوق والمثابرة على الإنجاز والإنتاج وبدون هذه المراجعة والمتابعة فإن عملية الإبداع تخبو وتنطفئ. فقد أشارت دراسات عديدة إلى أن كثيراً من الإنجازات الإبداعية تجمدت وسقطت لأنها لم تحظ بالمراجعة والمتابعة. وهذا ما جعلنا نؤكد على ضرورة وضع آليات لمراجعة ومتابعة العملية الإبداعية عند إعداد أي برنامج لرعاية الإبداع والتفوق لتوفير التغذية الراجعة لتحسين منظومة الإبداع والتفوق على المستوى البنائي أو النمائي أو الوظيفي عند المتعلمين.

٢ - المعلم المبدع أو المتطور:

المعلم بدون شك هو أحد أهم محاور العملية التربوية، ويجب أن نعترف بأنه إذا توقف عن تنمية إمكاناته فسوف يكون في مأزق حرج، لأن كثيراً من طلابه ربما يحصلون على أفكار ومعلومات وأساليب للتفكير أفضل مما لديه من أفكار ومعلومات، ومن ثم فعليه في هذا العصر الكوكبي العولمي (حنورة، ٢٠٠٠ ب؛ ١٩٩٩ ب) التزود بالمعرفة الجديدة واكتساب المهارات المتقدمة حتى يكون قادراً ليس فحسب على التدريس والتقويم، ولكن ليكون كذلك قادراً على إدارة العملية التربوية والتعامل مع دينامياتها بأسلوب المعلم المبدع Mentor Creative Teacher، الذي يدير جماعة الفصل بعلم العالم، وبصيرة الأب، وحكمة الخبير، وتصرفات المبدع المثابر، فيكون قدوة حسنة لطلابه في حب

الإبداع وتقدير المبدعين، وفي الجِد والاجتهاد في طلب العلم واكتساب الخبرات والمهارات وفي طاعة الله وحسن الأخلاق. والمعلم المبدع هو: المعلم الناصح القائد المحرك والمحفّز الصديق الموجه والمرشد النفسي في آن واحد، أو ما يطلق عليه المنتور "Mentor" أو الراعي الناصح الموجه، والصديق القائد، والأب العالم الخبير بالخصائص المطلوب تنميتها عند الطلاب (حنورة، ١٩٩٧: ٢٣٩-٣١٦، (Torrance, 1980, Furlong & Maynard 1995: 178-195).

ودور المعلم المنتور هو الدور الذي كان يقوم به المعلم على مر العصور منذ وجدت مدارس الحياة في مصر القديمة ومعابدها، ومنذ كان هناك تلاميذ في المدارس الفلسفية لدى الإغريق، ومنذ عهد الخلفاء الأمويين والعباسيين الذين استدعوا المؤدبين لتربية أو لتأديب أبنائهم، ومنذ اهتمام الفلاسفة والمفكرين العرب بإرساء العلاقة الإبداعية بين المعلمين والمتعلمين على نحو ما مارسه ونبه إليه الإمام أبو حامد الغزالي في كتابه الثمين «أياها الولد» (الغزالي، ١٩٨٢) ثم في العصور اللاحقة للعصر العباسي على نحو ما نرى لدى ابن جماعة والزرنوجي وغيرهما من علماء التربية المسلمين (عبدالعال، ١٩٨٥: ١٠٧؛ مرسى ١٩٨١: ١٧١-١٧٥).

وقد قدم كمال مرسى عدداً من الخصائص اللازمة لمدرسي النابغين من أهمها: التفوق في الذكاء؛ ونضوج الشخصية وسعة الاطلاع والخبرة والدافع القوي للتدريس والتعرض للتدريب (مرسى، ١٩٩٣: ١٩٧-١٩٨) وهي خصائص تحمل في مضمونها خصائص المعلم المنتور.

وربما كانت المنظومة المقدمة للعلاقة التفاعلية بين التلميذ الفرد وما يحيط به ويتفاعل معه من مكونات (شكل رقم ٧) وبين المدرس وتلاميذه توضح دور المعلم المنتور في تفعيل معطيات المنتورية Mentorism في رعاية التفوق والإبداع في مدارسنا، ويدعونا إلى إعداد المعلم المنتور بحيث يكون مؤدباً مبدعاً وصديقاً للمتعلم. إن هذا المعلم المبدع ليس من الضروري أن يكون حافظاً لكل أطراف الحكمة والمعرفة والدراية، كلا، إنه بالأحرى قائد صديق «لديه المنهج» ولديه العلم أيضاً.

ويقصد بالمنهج لدى المعلم المتطور طريقة التفكير وتنمية مهاراته حيث يحرص هذا المعلم على تعليم مهارات التفكير وأساليبه، ويجعل له الأولوية في العملية التعليمية ويقود المتعلم لكي «يبتج» المعرفة ولا يكتفي بحفظها أو استهلاكها، فإنتاج المعرفة عملية إبداعية مستمرة، وعلى ذلك فليس مهماً أن يحفظ الطالب المبدع معلومة معينة لأنها ستكون بمثابة السمكة التي نعطيها للجائع دون أن نعلمه «الصيد»، أما عندما نعلمه مهارات التفكير وأساليبه فنكون كمن علم الجائع صيد السمك كلما رغب في أكله. فتعليم الطالب مهارات التفكير يكسبه القدرة على الحصول على المعرفة كلما أرادها ويجعله قادراً على إنتاجها بنفسه ولا يقف عند حفظها واستهلاكها. وهو ما لا نستطيع تحقيقه إن لم نكن قادرين كمدرسين على تبني تفعيل منظومة تنمية الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل، وهذا التفعيل يحتاج إلى قيادة واعية تتمثل في المدرس المتطور المؤهل.

وإذا رجعنا إلى الشكل (رقم ٤) وأمعنا النظر في الدوائر الثلاث الصغيرة داخل دائرة الفرد وتمثل محاور الوعي والإرادة والاتجاه نحو المستقبل، سوف نجد أن المدرس المتطور يسهم من خلال علاقته بطلابه في تنشيط دائرة الوعي بكل أبعاده المعرفية، وفي تقوية دائرة الإرادة بأبعادها الوجدانية والمزاجية والنزوعية، وفي تشجيع التوجه نحو المستقبل بكل ما يتضمنه من طموح ودافعية وتخييل وتخطيط وتنبؤ للمشاركة في بناء واقع إبداعي جديد.

ولكي ينهض المدرس المتطور بكل هذه المسؤوليات في تربية الإبداع ورعاية المبدعين والمتفوقين لا بد أن يكون مستحوذاً - على الأقل - على الحد الأدنى من خصائص المتوربة، والتي من أهمها الدراية والعلم والتفتح والانتباه والتيقظ (محور الوعي) وصاحب إرادة وعزيمة قوية في اقتناص الفكرة، والاستبصار بأهميتها وفهم مضمونها، وإجراء المقارنات اللازمة بينها وبين مفردات أخرى واتخاذ القرار بشأنها ومن ثم الانتقال إلى ممارسة الفعل (محور الإرادة).

كما يجب أن يكون هذا المعلم متبنياً لإطار متجه نحو المستقبل، متجاوزاً للمعطيات المستهلكة، أو التي لم تعد ملائمة للمتغيرات المتجددة في الحياة، وهو

ما يقتضي أن يستمر باحثاً عن الجديد، متجاوزاً القصور الموجود في بيئته، رغباً في تحقيق مستوى أفضل مما هو متوافر لديه أو لدى غيره (محور التوجه نحو المستقبل).

وتوفير المعلم المتطور يحتاج إلى انتقاء وتأهيل، بحيث تتوافر لديه الاستعدادات للتفوق والإبداع، وتقدير الإنتاج الإبداعي والسلوكيات الإبداعية، واحترام المتفوقين والمبدعين، ولديه الحس الفني والعلمي وحب العلم والعلماء، أما تأهيله العلمي التربوي فيجب أن يكون وفق برامج خاصة، تسهم في إكسابه مهارات المتتوية في التدريس والتقويم والتخطيط، وفي التعامل مع الطلاب، وإدارة الفصل بأساليب تربوية منفتحة على تربية الإبداع وتشجيع التفوق.

ويهدف انتقاء وتأهيل المدرس المتطور إلى تنمية الوعي والإرادة والتوجه نحو المستقبل عنده حتى يكون قادراً على تنمية هذه المحاور الثلاثة عند طلابه لا أن يكون معلماً تقليدياً يعمل بشكل آلي دون وعي، ولا إرادة ولا توجه نحو المستقبل فكما هو معروف فاقده الشيء لا يعطيه.

٣ - البرامج والمناهج الدراسية:

على مدى أكثر من خمسين عاماً ظل العاملون في حقل التربية يتحدثون عن عدد من الأهداف التربوية التقليدية، عرفت بالأهداف المعرفية والوجدانية والحركية (أو) التعبيرية (Bloom et al., 1956). ولكن النظرة المعاصرة لما جد من نتائج ومتحصلات، لم تعد تقنع بتلك الأهداف أو المجالات على النحو الذي صيغت به من قبل، وبات من الضروري إعادة النظر في كثير من المسلمات التي ظلت شبه مقدسة دون فحص لسنوات عديدة. وربما يكون منطق المنظومة الدينامية الجديدة التي اقترحناها لتنظيم العلاقة بين المدرس وتلاميذه، يقوم على تنمية الإبداع من خلال جعل الطالب مشاركاً في صناعة الخبرة التربوية وجعله قادراً على بناء المعرفة سواء من خلال تدريبه على الإبداع الأدبي في إطار مقررات اللغة والأدب أو من خلال استراتيجية البحث العلمي المنهجي في المقررات الأخرى التي تهدف إلى حل المشكلات.

وفي ظل التكامل النفسي الذي لا يمكن فصل محاوره أو أبعاده في أنساق فرعية إلا على مستوى التنظير فقط، أما الواقع العملي فهو يشير بوضوح إلى وحدة السلوك الإنساني، وعلينا أن نضع في اعتبارنا تقديم الخبرة التربوية من خلال برامج تخاطب تلك الوحدة السلوكية المتكاملة، وهو ما لا يمكن أن يتحقق إلا في سياق عملية إبداعية متكاملة وبرامج إبداعية مترابطة ومدرس مبدع يستثير الإبداع عند طلابه.

إن الخطوة الأولى في بناء المنهج هي جعله قادراً على إثارة وتعميق الوعي عند الطالب وتحريك إرادته لاستدراج عقله الإبداعي الواعي إلى الفعل وبذل الجهد الهادف والموجه نحو المستقبل (انظر المنظومات الفرعية المكونة لمنظومة السلوك الإنساني التي عرضناها في الشكل رقم ٧)، بمعنى آخر أن يقوم بناء المنهج على مخاطبة السمات والاستعدادات الشخصية عند الطالب لتحويلها إلى قدرات ومهارات متفوقة، واستدراجها إلى دائرة الفعل الإرادي المبدع لإفراز أنماط سلوكية إبداعية يمكن تقويمها والاستفادة منها وهذا يتطلب الآتي:

أ - أن يكون المنهج منشطاً لإرادة الطالب بمفرداتها المعرفية (الفهم والتميز والمعالجة العقلية والمقارنة والحكم واتخاذ القرار ومباشرة الفعل)، ومشجعاً على تنمية الطلاقة والحساسية والمرونة والانخراط في الفعل الإبداعي.

ب - أن يكون معتمداً على التراث بأصالته وعمقه (الذاكرة).

ج - أن يكون معتمداً على الوعي بالواقع الراهن بإمكانياته الإبداعية والناقدة في الوقت نفسه (الإدراك المستبصر العميق).

د - أن يكون معتمداً على التشوق إلى المستقبل من خلال الخيال الذي يخلق عالماً جديداً مستنداً إلى أرض صلبة، ومتفاعلاً مع واقع دينامي متحرك، وراصداً لما نتخيل أنه يتخلق في المستقبل.

وبإيجاز فإن البرامج أو «المناهج الدراسية» أو الخبرات التربوية، التي نتصورها ملائمة للتعامل مع الإبداع ورعاية المبدعين، ينبغي أن تكون برامج

ذات خصائص منظومية مرنة قادرة على الحركة الجدلية فيها عودة إلى الماضي ومعايشة للحاضر وانطلاق إلى المستقبل. بمعنى آخر قدرة على استيعاب القديم والانطلاق إلى الجديد الملائم، وهذا يتطلب أن يكون التلميذ والمدرس إضافة إلى عناصر المنظومة التربوية الأخرى في حالة تواصل فعال، وأن تكون البرامج المستخدمة لرعاية الإبداع والتفوق قادرة أيضاً على أن تشكل في وعينا وبإرادتنا معطيات تتناسب مع متغيرات العصر الذي نعيشه الآن.

وربما يكون من المناسب هنا الإشارة إلى أن البرامج الدراسية التقليدية في المدارس يمكن تطويرها سواء من حيث إعادة صياغتها أو من خلال إعداد كتب مختصرة للمدرسين تساعد على تقديم الدروس التقليدية من منظور إبداعي، يتضمن رفض التقليد وتشجيع الإبداع ورفض التلقين والحفظ وتشجيع المهارات والقدرات ويتضمن تقديم الدروس بطريقة تحفز التفكير والرغبة في التعليم عند الطلاب والتي تقوم على الآتي:

- أ - مقدمة قصيرة للدرس تستثير خيال وأسئلة الطلاب.
- ب - نموذج لمشكلة مطروحة معاصرة ومتعلقة بالدرس تجعل الطلاب يفكرون في حلها.
- ج - تكليف الطلاب بممارسة التفكير الإبداعي حول المشكلة المطروحة وتشجيعهم على تقديم أفكار جديدة في حلها.
- د - تخصيص وقت لممارسة نقد وتقديم الأفكار المطروحة.
- هـ - بلورة ما تم إقراره كأفكار جديدة ومناقشتها.
- و - تكليف الطلاب بإجراء بحوث مبتكرة تدور حول موضوع الدرس وترتبط بحياتهم اليومية.

من الواضح أن الطالب إن لم يمارس العمل الحر في دراسة مشكلة الدرس فلن يكون مبدعاً، وسوف يظل مجرد متلق ببعثي القدرة، والخطوة الأولى هي إعادة النظر في المناهج الدراسية وفي طريقة التدريس، حتى يكون هدف المناهج الدراسية - ليس مجرد تلقين معلومات جاهزة بل تزويد المتعلم بأساليب التفكير

وحل المشكلات بالإضافة إلى المضامين وحب الاستطلاع والإنجاز حتى يكتسب المهارات التي تمكنه من التعامل مع الواقع المحيط به ومع ما يحتمل أن يصبح واقعاً في المستقبل القريب، وحتى يكون قادراً على إنتاج المعرفة وليس فقط حفظها واستهلاكها وهذا هو طريق الإبداع والمبدعين (Broomhall & Gardner, 1996).

وفي تجربة ما زالت مستمرة شاركنا فيها بجهد متواضع في سياق تنفيذ البرنامج الإثرائي لرعاية الطلاب المتفوقين بوزارة التربية بدولة الكويت تم بناء برامج إضافية إبداعية تقدم للطلاب المتفوقين مع البرامج العادية في المدارس. وقد حرصنا على أن تكون البرامج الإثرائية مكملية للبرامج العادية في مقررات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، مضافاً إليها برنامج مستقل عن تعليم التفكير وتنمية الإبداع، وهي في مجملها مناهج تهدف إلى تنشيط السلوك الإبداعي الفعال (المشعان، ٢٠٠٠؛ حنورة وآخرون ٢٠٠٠-٢٠٠٢).

وربما كان من المناسب في هذا السياق إبراز أهمية بناء مقرر مستقل لتعليم التفكير وتنمية الإبداع يقدم لجميع طلاب المدرسة بعد أن أثبتت الدراسات استفادة الطلاب من هذه البرامج، وهو ما أشار إليه ثقة الباحثين الجادين من أمثال تورانس؛ وأوزبون؛ ودي بونو (حنورة؛ ١٩٩٧؛ ٢٠٠٠؛ ٢٠٠١؛ وسويف، ١٩٧٠؛ وإبراهيم، ٢٠٠٢؛ وجروان، ١٩٩٩؛ ٢٠٠٠).

٤ - الإدارة المدرسية ورعاية المبدعين:

قيادة العملية التربوية هي البوصلة الحساسة التي يقع على كاهلها عبء الإشراف على تنفيذ أي استراتيجية تربوية، وليس من الممكن بالطبع تنفيذ أي برنامج في أي مؤسسة تعليمية إلا من خلال جهاز إداري متفهم ومتحمس لإنجاز هذا البرنامج. والمقصود بالإدارة التربوية هو مجمل الأفراد والجهات الضالعة في تنفيذ فعاليات العملية التنظيمية والفنية التي تعمل بمثابة خيوط أو خطوط للاتصال بين جميع عناصر العملية التعليمية والتي تشمل العلاقات داخل الفصل بين التلاميذ بعضهم البعض الآخر، وبين التلاميذ والمدرسين وبين المدرسين

والمشرفين التربويين، وبين المدرسين والإدارة المدرسية ومواعيد الدراسة والراحة والعطلات، وتنظيم الأنشطة وتوجيهها والمواد التي يدرسها الطلاب، والتقويم التربوي وعلاقة الموجهين بمدرسيهم وإدارة المدرسة وبرؤسائهم، وعلاقة هؤلاء بالإدارة الأعلى، وبالموقف التنظيمي في مستوياته المختلفة من المسؤول الأول عن العملية التعليمية كلها إلى معاونيه ومرؤوسيه إلى علاقته بالدولة التي يعمل وفقاً لسياساتها، وبالمؤسسات الأخرى في المجتمع وفي الخارج أيضاً.

إننا أمام شبكة معقدة من العلاقات، ومطلوب إدارة هذه الشبكة بالأسلوب الإبداعي، حيث ينبغي لإدارة المدرسة لكي تكون فعالة وقادرة على التعامل مع معطيات المعرفة المتغيرة محلياً وعالمياً، أن تعتمد على الفكر المستنير والأسلوب الديمقراطي وإتاحة الفرصة للآخرين، وممارسة الحرية، وتشجيع الابتكار ومكافأة التجديد (بالطبع في إطار الالتزام بالثوابت والأصول). ويمكن قول الأمر نفسه بالنسبة لإدارة باقي المحاور التي أشرنا إلى بعضها في شبكة العلاقات المتبادلة بين مفردات المنظومة التربوية، مما يؤدي إلى أن تتلاشى أسباب التردد والخوف أو التسلط والتسيب. في مثل هذا المناخ يزدهر الإبداع في نفوس كل المشاركين أو المتصلين بالواقع التربوي. بمعنى آخر في ظل الإطار المنظومي الإبداعي في إدارة العملية التربوية - القائمة على تخطيط وتقديم المدخلات وإجراء المعالجات وتقويم المنتجات ومراجعة العناصر والمعطيات بتغذية راجعة حصيفة وبشكل فعال - في ظل ذلك سوف تقل أو تزدوب الأخطاء، وسوف يكون هناك ضمان للتيسير والتسيير الذاتي من خلال التغذية الراجعة التربوية Educational Feedback. ولكن كيف يتم تفعيل هذا التصور الإبداعي للإدارة التربوية؟

الخطوة الأولى هي تبني سياسة تربوية تضع في الاعتبار خصائص العصر القادم وليس مجرد العصر الذي نعيش فيه، وهو ما عرضنا له بشيء من التفصيل عند تناولنا لواقع رعاية الإبداع بين المدرسة والمجتمع، ثم يأتي بعد ذلك تفعيل المنظومة التكاملية للإبداع التي تنظر إلى الفرد باعتباره لبنة (فعالة) في بناء دينامي متنامي قادر على التوجه الذاتي نحو المستقبل بوعي وإرادة.

ولقد تمكنا خلال السنوات الثمان الماضية من تجربة هذا النموذج في مواقف تربوية فعلية من خلال البرنامج الإثرائي لرعاية الطلاب المتفوقين بوزارة التربية بدولة الكويت. وقد كشفت التجربة عن نتائج طيبة لا تزال موضع تقويم ودراسة حتى الآن ونعتقد أنها كأي تجربة جديدة تحتاج إلى صبر وتشجيع على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع حتى تأخذ حلقها من الحضانة والرعاية والمتابعة والتقويم الجاد لمعرفة إيجابيات وسلبيات هذا البرنامج وتحديد أساليب تطويره وتعديله. (لمزيد من التفصيل حول البرنامج الإثرائي لرعاية الطلبة المتفوقين بدولة الكويت، انظر: الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٩٩٨؛ المشعان، ٢٠٠٠، ٢٠٠١؛ حنورة، ١٩٩٧، ٢٠٠٠؛ العمر، ٢٠٠٠).

الخلاصة:

نخلص من هذه التحليلات والمناقشات إلى أن تربية الإبداع في المدرسة الحديثة تقوم على أساس من فكر منظومي له مفرداته وعلاقاته وعائده، وليس مجرد ذرات متناثرة لا رابط بينها. وفي هذا الإطار قدمنا برنامجاً مقترحاً لرعاية الإبداع والتفوق لدى الطلاب من خلال منظومة متعددة المحاور والعناصر، مع عدم إهمال قضية التفوق لدى غير الموهوبين، حيث أنه من وجهة نظرنا لا يوجد إنسان إلا ولديه قدر من الموهبة يمكن بحسن الاستثمار والتوجيه والرعاية الوصول به إلى آفاق على درجة عالية من الفاعلية والإنجاز، وقد رأينا أن عناصر هذه الرعاية لا تهمل دور الأسرة أو المجتمع، ولكن في مجتمعاتنا الناهضة وفي ظل ظروف انصراف الأسرة لشؤون متعددة - ليس من بينها في الواقع الراهن رعاية الإبداع عند الأبناء - يبرز دور المؤسسة التربوية كضرورة حاکمة وأصيلة في رعاية الإبداع والموهبة.

المراجع

- ١ - إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٢). الإبداع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - بن جماعة، بدر الدين محمد (١٣٥٤هـ). تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٣ - بن درويش، زين العابدين (١٩٨٣). تنمية الإبداع. القاهرة: دار المعارف.
- ٤ - جروان، فتحي (١٩٩٩أ). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٥ - جروان، فتحي (١٩٩٩ب). تعليم التفكير. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٦ - حسين، محي الدين (١٩٨٣). قيم المبدعين. القاهرة: دار المعارف.
- ٧ - حنورة، مصري (١٩٧٧). الخلق الفني. القاهرة: دار المعارف.
- ٨ - حنورة، مصري (١٩٧٩). الأسس النفسية للإبداع الفني في الرواية. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- ٩ - حنورة، مصري (١٩٨٦). الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر المسرحي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- ١٠ - حنورة، مصري (١٩٩٠). الأسس النفسية للإبداع الفني في المسرحية. القاهرة: دار المعارف.
- ١١ - حنورة، مصري (١٩٩٧). الإبداع من منظور تكاملي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٢ - حنورة، مصري (١٩٩٨). الشخصية والصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٣ - حنورة، مصري (١٩٩٩أ). منظومة السلوك الإبداعي في مرحلة الطفولة. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، العدد الصفري، ٧٥-٤٢.

- ١٤- حنورة، مصري (١٩٩٩ب). الإبداع في عصر العولمة. مجلة التقدم العلمي، الكويت: ٢٨، ٥٦-٦١.
- ١٥- حنورة، مصري (٢٠٠٠أ). علم نفس الفن وتربية الموهبة. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- ١٦- حنورة، مصري (٢٠٠٠ب). أهمية الإبداع في عصر العولمة. ورقة قدمت في المهرجان العلمي والثقافي الأول للإبداع والتفوق، الكويت ٢٦-٢٨ مارس، وزارة التربية.
- ١٧- حنورة، مصري (٢٠٠٠ج). نموذج متعدد الأبعاد لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين. المؤتمر الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن، ٣١ أكتوبر - ٢ نوفمبر.
- ١٨- حنورة، مصري (٢٠٠٢). علم نفس الآداب وتربية الموهبة الأدبية، ج ٢ دروب العبقريه وعطايا الموهوبين. القاهرة: دار غريب.
- ١٩- حنورة، مصري وآخرون (٢٠٠٠-٢٠٠٢). تعليم التفكير وتنمية الإبداع، أربعة كتب للصفوف الدراسية الثانوية الأربعة. الكويت، وزارة التربية.
- ٢٠- الحوراني، محمد (١٩٩٩). تجارب عالمية في رعاية الإبداع. الكويت: دار الفلاح.
- ٢١- الزرنوجي، برهان الدين (١٩٨٥). تعليم المتعلم في طريق التعلم. دمشق: دار بن كثير.
- ٢٢- السيد، عبدالحليم محمود (١٩٨١). الأسرة وإبداع الأبناء. القاهرة: دار المعارف.
- ٢٣- سويف، مصطفى (١٩٧٠). الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة. القاهرة: دار المعارف.
- ٢٤- عبدالعال، حسن إبراهيم (١٩٨٥). فن التعليم عند بدرالدين بن جماعة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٢٥- العمر، بدر (٢٠٠٠). التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لرعاية

- المتفوقين والموهوبين، المجلس العربي للموهوبين، عمان ٣١ أكتوبر - ٢ نوفمبر.
- ٢٦- الغزالي، أبو حامد (١٩٨٢). رسالة أيها الولد، تحقيق علي محي الدين. القاهرة: دار الاعتصام.
- ٢٧- كليتون، عبدالرحمن (٢٠٠١). أساليب في رعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم، ندوة دور المدرسة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وسبل تنميتهم في الدول الأعضاء، وزارة التربية بدولة الكويت ٢٣-٢٤ ديسمبر.
- ٢٨- مرسي، كمال (١٩٨١). الطفل غير العادي من الناحية الذهنية، ك٢ الطفل النابغة. القاهرة: دار النهضة.
- ٢٩- مرسي، كمال (١٩٨١). رعاية النابغين. الكويت: دار القلم.
- ٣٠- المشعان، دلال (٢٠٠٠). مسيرة رعاية المتفوقين بدولة الكويت. الكويت، وزارة التربية.
- ٣١- واينبرنر (١٩٩٩). تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية، ترجمة عبدالعزيز الشخص وزيدان الصرطاوي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- 32 - Bloom, B. S. et al. (1956). **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domains**. New York: Longman.
- 33 - Broomhall, E. & Gardner, J. (1996). Technology in the First Years of School: A plea for a child centered approach, Paper presented at the Australia and Newzeland Conference on the First Year of School, Tasmania, Australia, 9-12 Jan.
- 34 - Csikszentmihalyi, M. (1996). **Creativity**. Cambridge, U.S.A: Harper.
- 35 - Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1989). **Education of the Gifted and Talented**. Englewood Cliffs, N.J. U.S.A: Prentice-Hall.
- 36 - Furlong, J. & Maynard, T. (1995). **Mentoring Student and Teaching**. London: Routledge.
- 37 - Galton, F. (1896). **Hereditary Genius, An Inquiry to its laws and consequences**. London: Macmillan.

- 38 - Gardner, H. (1993a). **Creating Minds**. New York: Basic Books, Harper.
- 39 - Gardner, H. (1993b). **Frames of Mind**. New York: Basic Books.
- 40 - Guilford, J.P. (1950). Creativity. **American Psychologist**, 5, 444-454.
- 41 - Guilford, J.P. (1977). **Way Beyond The I.Q.** N.Y.; Creative Foundation Education, Buffalo.
- 42 - Guilford, J.P. (1979). **Cognitive Psychology**. Santiago, California, U.S.A: Edits Publishers.
- 43 - Oden, M.C. (ed) (1994). **Dimensions of Creativity**. Cambridge, Mass, U.S.A: Bradford Books, MIT.
- 44 - Reber, A. (1995). **Dictionary of Psychology**. London: Penguin.
- 45 - Soliman, A.M. & Torrance, E.P. (1986). Styles of learning and thinking in The Japanese, United States and Kuwait Cultures. **The Creative Child & Adult Quarterly**, 11, 4, 196-204.
- 46 - Sternberg, R.J. (ed) (1995). **The Nature of Creativity**. Cambridge: Cambridge University Press.
- 47 - Tardif, T. & Sternberg, R. (1995). What do We Know about Creativity, In: R.J. Sternberg (ed), 429-440.
- 48 - Torrance, E. P. (1980). **Mentor Relationship**. Buffalo, New York, U.S.A: Bearly Limited.
- 49 - Winner, E. (1996). **Gifted Children**, Cambridge, U.S.A: Basic Books, Harper.