جـــــامــعــة وهـــــران

كليـة الـعـلـوم الاجتمـاعيـة
قسم علم النفس وعلوم التربية

تنمية الإبداع لدى المتربصين التقنيين السامين في التكوين المهني

دراسة تتبعية

رسالة ماجستير في علم النفس العمل

إعداد : ديدة الهواري إشراف : أ. د. مزيان محمد

السنة الجامعية 2006 - 2007

جـــــامــعــة وهـــــران

كليـة الـعـلـوم الاجتمـاعيـة
قسم علم النفس وعلوم التربية

تنمية الإبداع لدى المتربصين التقنيين السامين في التكوين المهني
دراسة تتبعية

رسالة ماجستير في علم النفس العمل

إعداد : ديدة الهواري

لجنة المناقشة: الرئيس : أ. د. معروف أحمد
المـقرر: أ. د. مزيان محمد
المناقش : د. بن طاهر بشير
المناقش : د. بولجراف بختاوي
المناقش : د. منصوري مصطفى

الإهداء

إلى المرحومين أمي وأبي،
إلى أسرتي الصغيرة،
إلى كل أفراد العائلة من أخوات وإخوة،
إلى كل من علمني حرفا أو وجهني إلى الصواب.
إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

الشكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أ. د. مزيان محمد الذي أكن له الاحترام والتقدير، على تقبله الإشراف على عملي هذا وصبره علي. وإلى الأساتذة الأصدقاء الذين أعزهم: د. بشير بن طاهر وأ. د. تليوين الحبيب وأ. بوقصارة منصور وأ. فراحي فيصل على توجيهاتهم وتنويرهم لي؛ وأ. أحمد مكي ود. مصطفى منصوري على نصحهم المستمر لي؛ وأ.د. أحمد معروف ود. بختاوي بولجراف على تقبلهم مناقشة هذه الالرسالة.

أتقدم بالشكر كذلك إلى زوجتي العزيزة على تفانيها في تقديم العون لي.

أشكر كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد.

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي الكشف عـن تنميـة مسـتوى الإبـداع و أثر التكوين المهني عليه في المدة. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بدراسة ميدانية تتبعية في المعهد الـوطني المتخصـص فـي التكـوين المهني، وهران، بناء.

وتتمثل أهداف الدراسة في التعرف على:

1. مدى تأثير التكوين المهني كخبرات ومعارف وأنشطة، على مستوى الإبداع لدى المتربصين التقنيين السامين، من حيث المدة،
2. مدى تأثير عمليات التقييم المتبعة على مستوى الإبداع،
3. مدى تأثير المكانة الاقتصادية والاجتماعية للمتربصـين علـى مستوى الإبداع.

ولهذا الغرض، صيغت الفرضيات التالية:

1. يوجد فرق بيـن درجـة الإبـداع قبـل تلقـي التكـوين و درجـة الإبداع بعد تلقي التكوين لدى المتربصين الذين تابعوا تكوينا حسـب مدة.
2. هنـاك ارتبـاط بيـن التحصـيل الدراسـي فـي نهايـة التكـوين ومستوى الإبداع.
3. هناك ارتباط بين المكانة الاقتصـادي والاجتمـاعي ومسـتوى الإبداع.

وللتأكد من صحة هذه الفرضيات، قام البـاحث بتطـبيق اختبـار الإبداع لتورانس واستمارة المكانة الاقتصادية والاجتماعيـة لليزيـدي

كريمـة وجمـع بيانـات كشـوف النقـاط لكـل المتربصـين. أما عينـة الدراسة فشملت 168 متربصا، توبعوا مدة أربع سداسيات.

أسفر البحث علـى نتائـج رفضـت الفرضـية الأولـى والفرضـية الثانية، وحققت الفرضية الثالثة. مما يرجح فكرة أنـه ليـس للتكـوين أثر على مستوى الإبداع. لقد فسـر البـاحث ذلـك بإمكانيـة أن يرجـع ذلك إلى تأثير العامل البيداغوجي والديداكتيكي في عمليـة التكـوين، كون أن التكوين المهني الحالي لا يتوفر على جوانب وممارسات في إمكانها أن تسمح للقدرة الإبداعية على النمـو. فالشـروط التكوينيـة الحاليــة تبــدو أنهــا لا تســاهم بالقــدر الكــافي علــى تفتــح التفكيــر المتشعب divergent thinking الذي ينطبـق مـع مواصـفات العمليـة الإبداعية.

الفهرس

الإهداء...ا
الشـــكر..ب
ملخـــــــــــــــــــــــــــــــــــص البحث.. ..... ج
الفهـرس...ه
قائمـــــــــــــــــــــــــــــــــــة الجداول...ح
قائمـــــــــــــــــــــــــــــــــــة الأشكال..ح
الفصل الأول: تقديم البحث
مقدمــة..3
الإشـكالية...7
الفرضــيات..7
أهـــــــــــــــــــداف الدراســـــــــــــــــــــة وأبعادها..8

دواعي الاختيـار.....
8
التعاريف الإجرائية.....
9
صعوبات البحـث.....
11

الفصل الثاني: أدبيات البحث

تحديـــد
المفاهيم.....14
تعريف الإبــداع.....
17
اتجاهـــــــــــــــــــــات دراســـــــــــــــــــــــات
الإبداع..... 19
مراحـــــــــــــــــــــــل العمليـــــــــــــــــــــــــــة
الإبداعية.....22
مؤشرات الإبداع.....
26
التحصـــيل
الدراسي.....30
نظريـات الإبـداع.....
37

مـــدخل.....
37
نظريـــــــــــــــــــــــــــــــة الإلهـــــــــــــــــــــــــــــــام
والعبقرية.....38
التفســـير
الحدسي.....40
النظريــة الاجتماعيــة.....
44..
نظرية التحليل النفسي.....
46...
النظريــة العقليــة.....
50...
نظريـــــــــــــــــــــــــــــــة بنـــــــــــــــــــــــــــــــاء
العقل.....51
ســـــــــــــــــمات المبـــــــــــــــــدعين وتنميـــــــــــــــــة
الإبداع.....58
تحديــد مفهــوم الســمة.....
58.....
ســـــــــــــــــــــــــــــــمات ذوي الإنتـــــــــــــــــــــــــــــــاج
الإبداعي.....59
الســـــــــــــــــــــــــــــــــمات المميـــــــــــــــــــــــــــــــــزة
للمبدعين.....69

تنمية الإبداع ....
71
الأســرة.. .
72
المدرسة... .
78
التكـــوين
المهني..86
لمحة تاريخيــة..
86
مفهـــــــــــــــــــــــــوم التكـــــــــــــــــــــــــوين
المهني..88
مجـــــــــــــــــــــــــالات التكـــــــــــــــــــــــــوين
المهني...91
أنـواع الحـرف..
93
المعهـــــــــد الـــــــــوطني المتخصـــــــــص فـــــــــي التكـــــــــون
المهني..................................95
مكونـــات
البرامج...96

الفصل الثالث: طريقة البحث

الدراســـة
الاستطلاعية...100
الدراسة الأساسية..
118

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

عرض و تفسير النتائــج...
124
تحليـــــــــــــــــــــــــــــــــل النتائـــــــــــــــــــــــــــــج
ومناقشتها..128
توصيات واقتراحات
المراجع
الملاحق

قائمة الجداول:

الرقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح حساب درجة الأصالة	107
2	يوضح المستوى الاجتماعي للمهنة	111
3	يوضح تصنيف معاملات السكن	112
4	يوضح تصنيف متوسطات الدخل	113
5	نتائج اختبار "ت" بين الذكور والإناث من حيث مستوى الإبداع	115
6	نتائج معامل الارتباط "لبيرسون" بين مستوى الإبداع والتحصيل	116
7	يبين الفرق بين مستوى الإبداع قبل وبعد تلقي التكوين	117
8	يبين نتائج تحليل التباين بين مستوى الإبداع قبل وبعد تلقي التكوين	124
9	يبين نتائج اختبار "ت" بين فئتي السن	125
10	يبين نتائج اختبار "ت" بين الذكور والإناث من حيث مستوى الإبداع	125
11	يبين نتائج تحليل التباين بين التخصصات الأربع من حيث مستوى الإبداع	126
12	يبين نتائج معامل الارتباط "لبيرسون" بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية	127
13	يبين نتائج معامل الارتباط "لبيرسون" بين مستوى الإبداع والتحصيل	127

قائمة الأشكال:

الرقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح النموذج النظري لمجموع البنية العقلية	52

2	يوضح بناء العقل عند غيلفورد	53

الفصل الأول

الفصل الأول: تقديم البحث

مقدمة

الإشكالية

الفرضيات

أهداف البحث

دواعي اختيار البحث

تعاريف إجرائية

صعوبات البحث

مقدمة

لقد كثرت الأبحاث والدراسات النظرية والميدانية في مجال التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. ولكن المجتمع كان في حاجة ماسة إلى دراسة المداخل المختلفة لتنمية هذه القدرة ورعايتها. ويرى الباحث أنه من الواجب محاولة إيجاد علاقة وظيفية بين مجال التكوين المهني وتنمية هذه القدرة الخلاقة، حيث يعتبر التكوين المهني في المراكز بالجزائر من العمليات الأساسية للتغيير، لغرض التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي يطمح إليها المجتمع. وهذا يتطلب إدماج الآلاف من الشباب الذين يريدون التكون والتخصص في المهن المختلفة.

لو نظرنا إلى التقدم الذي أحرزته دول الشمال فالكل يرجعه إلى هذا الزخم من الاختراعات والاكتشافات والإبداعات والتجديدات الناتجة عن النشاطات الذهنية لدى أفراد هذه المجتمعات. بدء المتخصصون الأمريكيون يعيدون النظر فيما لديهم من طاقات بشرية، ويفكرون فيما يمكنهم القيام به للاستفادة بهذه الطاقات إلى أقصى حد ممكن. بل ظهر من ينادي مثل "توينبي"، بأن "إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الابتكارية، هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات" (1962).

"فالقوة الحديثة هي القدرة على الاختراع" هذا ما قاله ألان بودو Alain BEAUDOT..

وصدر في الدورية الموسومة:

Archives de sciences sociales de la coopération et du développement

كما توصلت إليه اليونسكو فـي المـؤتمر الـدولي الرابـع حـول تعليم الكبار بباريس في 19- 20 مارس 1985.

"أنه أكثر من أي وقـت مضـى، الاعـتراف بحـق التعلـم، يمثـل رهان عظيم للإنسانية". وحق التعلم هو:

الحق في القراءة وفي الكتابة.

الحق في السؤال وفي التفكير.

"الحق في التخيل وفي الخلق creation."

الحق في قراءة وسطه و كتابة التاريخ.

"الحق في تنمية مهاراته الفردية والجماعية".

"فمؤتمر باريس حول تعليم الكبار يصمم على التـذكير بأهميـة هذا الحق".

وهذا الحق الذي هو حق التعلم يحتوي في الواقع على حقوق، منها الحق في السؤال والتفكير والتخيل والإبـداع وتنميـة المهـارات الفردية والجماعية.

يعد الإبـداع مـن أهـم متغيـرات الشخصـية، هـذا المتغيـر كـان مهملا منذ زمن بعيد ولم يلقـى اهتمـام أجيـال مـن السـيكولوجيين. يشـير غيلفـورد إلـى قلـة عـدد الدراسـات حـول الموضـوع. "ففـي 121000 نص، خلال 23 سنة نجد 183 نص فقـط تعالـج موضـوع الإبداع". حتى سنة 1950 تركز الاهتمام خاصة علـى تحليـل عمليـة الاخـتراع باعتبارهـا كظـاهرة نـاذرة، أي لا توجـد إلا لـدى نخبـة مـن الباحثين وكبار المبدعين لا غيـر. مـع نهايـة الحـرب العالميـة الثانيـة وعواقبهـا ظهـر الإبـداع كضـرورة اجتماعيـة واقتصـادية. فـالتطور

السريع للمجتمع الصناعي، ونمو المنافسة، وسـرعة تحـول المناهـج والتقنيات والصفقات، إلى غير ذلـك مـن متطلبـات النظـم الجديـدة في السير نحو العولمـة أو الكوننـة، يفـرض البعـد النـوعي كأسـاس للتكيف والنمو الاقتصادي. فالاهتمام انتقل إذا مـن المخـترعين إلـى المبدعين. بمعنى الانتقال من الاهتمام والدراسة لنخبـة ضـيقة إلـى مجتمع أوسع.

مفهــوم الإبــداع اكتســب نظامــا مســتقلا بالنســبة لمفهــوم الاختراع. ولقد اهتم عدد كـبير مـن السـيكولوجيين بهـذا الموضـوع، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

يمكن التأريخ لبداية هذا الاهتمام بالبحث الـذي ألقـاه غيلفـورد في "جمعية علم النفس الأمريكية"، ونشر فـي أفريـل 1951 تحـت عنـوان "قـدرة الإبـداع". وبلـغ الاهتمـام بهـؤلاء العلمـاء أن عقـدوا مؤتمرا خاصا بهذا الموضوع سنة 1955 في ولاية يوتاه Utah إحدى الولايات المتحدة الأمريكية، ألقيت فيـه عـدة بحـوث نشـر منهـا 21 بحثا، هذا حسب بودو (1969) BEAUDOT..

التكـوين المهنـي بمثابـة قاعـدة أساسـية لتأهيـل المتربصـين للحياة العملية مع الاهتمام ببنيته الشخصية كي تساعده علـى إبـراز إمكانياته الطبيعية، منها الإبداع، ليساهم في تطوير مجتمعه. ممكـن للمتربص أن يصبح قادرا على التكيف مع المواقف الجديـدة. خاصـة ونحن نعيش في عصر يتسم بالتغير والتطور السريعين الذين يتطلبا من الفرد أن يكون راضيا عن التغير من جهة، ومستعدا للتكيـف مـع هذا التغير من جهة أخرى.

تستهدف الدراسة موضوع التكوين المهني ومدى تـأثيره علـى ظـاهرة الإبـداع لـدى المتربصـين التقنييـن السـامين. لتحقيـق هـذا الغـرض يهتـم البحـث فـي الفصـل الأول: بتقـديم البحـث، بطـرح إشكالية موضوع الدراسة وفرضياته. بعدها يتم التطرق إلى دواعــي وأهداف وأهمية البحث ثم التعاريف الإجرائية للمفهوم.

يلي ذلك الجانب النظري في الفصـل الثـاني: أدبيـات البحـث، فأعطى اهتماما كبيرا لمفهوم الإبداع وكل ما يتصل به مـن عناصـر. كمـا يطـرق للنظريـات الـتي حـاولت تفسـير الإبـداع. كمـا يتنـاول بالدراسة خصائص المبدعين وتنمية الإبداع. ثـم فـي الأخيـر فيتنـاول التكون المهني.

أما الفصل الثالث: طريقة البحـث، فيخـص الجـانب التطـبيقي للبحث ويتضمن الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

أما الفصل الرابع: فخصص لعرض النتائـج الـتي توصـلت إليهـا الدراسة ومناقشتها، حيث يتم تحليلها وتفسيرها متبوعـة باقتراحـات وتوصيات.وكذا الملاحق.

الإشكالية

من الملاحظ اليوم أن العلوم في عالمنا المعاصر تقدمت بشكل منقطع النضير، فكل يوم يخرج فيه إلى الوجود فيض غزير من المعرفة نتيجة ثورة البحث العلمي التي نعاصرها، ورغم هذا التقدم فهناك من لا يزال يتبع، في التدريس، نفس الطريقة المتبعة منذ عشرين عاما، وهي الطريقة التقليدية التي تقوم على استخدام المدرس للسبورة والطباشير والمناقشة العادية والاعتماد على الحفظ والتذكر للتحصيل على العلامات في نهاية السنة، وتهمل جوانب أخرى أساسية في العملية التربوية منها التفكير والإبداع والميول والاستعداد.

تجيب هذه الدراسة على الأسئلة التالية:

- هل هناك علاقة بين تنمية مستوى الإبداع والتكوين لدى المتربصين التقنيين السامين من حيث المدة، حسب السن والجنس ونوع التخصص والمكانة الاقتصادية والاجتماعية؟

- هل هناك علاقة بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي؟

الفرضيات

و للإجابة على التساؤلات السابقة يقترح البحث الفرضيات التالية :

يوجد فرق بين فترات مدة التكوين لدى المتربصين التقنيين السامين من حيث تنمية مستوى الإبداع.

يوجد فرق بين فئتي السن من حيث مستوى الإبداع.

يوجد فرق بين الذكور والإناث من حيث مستوى الإبداع.

يوجد فرق بين أنواع التخصصات من حيث مستوى الإبداع.

هناك علاقة بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية.

هناك علاقة بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى دراسة:

1- بيان مدى تأثير مدة التكوين المهني في التخصص على نمو القدرة الإبداعية و مكوناتها.

2- بيان علاقة الإبداع بالمكانة الاجتماعية.

3- بيان علاقة الإبداع بالتحصيل الدراسي.

دواعي الاختيار البحث

تتلخص دواعي اختيار موضوع البحث هذا فيما يلي:

- فالإبداع يمثل اهتماما متزايدا، إنه موضوع الساعة.

- عدم كفاية مداخيل مصادر الطاقة في تلبية الحاجة الاقتصادية للبلاد.

- الإبداع يمكن من تقليص الهوة التي تفصلنا عن الدول المتقدمة، علميا وتكنولوجيا.

- حاجة الإنسان إلى تطوير وسائل الحياة اليومية، التي لا تتحقق إلا بالتجديد، الاختراع والإبداع والابتكار...

التعاريف الإجرائية

الإبداع:

الإبداع هو ذلك التفكير أو السلوك المتميز بالحساسية والإدراك للمشكلات، وإعادة تنظيمها وتحديدها لإيجاد حلول تتميز بالطلاقة، المرونة، الأصالة والتوسيع.

ونقصد بالحساسية والإدراك للمشكلات: أن أشخاص يرون مواقف تنطوي على مشكلات تحتاج إلى حلول، بينما يرى آخرون أن الأمر واضح لا يطرح أي تساؤل.

إعادة التنظيم والتحديد: يقصد بها إعادة التصميم. فكثيرا من المخترعات جاءت عبارة عن تصوير لشيء قائم يحول إلى شيء آخر ذا تصميم أو وظيفة أو استعمال مختلف.

الطلاقة:

القدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة للمشكلة في زمن معين.

المرونة:

تنوع الاستجابات وعدم تنظيمها.

الأصالة:

القدرة على إنتاج استجابات أصلية أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي (داخل الجماعة)، فكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت أصالتها.

التوسيع:

يشمل ست مؤشرات هي: التفاصيل، المنظورات غير العادية، الشفافية، الإنتاج الفكاهي، الإنتاج الحركي، التعبيرية.

التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي يعني بلوغ مستوى معين من الكفاءة في التكوين المهني بالمقارنة مع منهج تلقي مضمونه بطرق تكوينية معينة، و يتم تقدير ذلك المستوى من الأداء (معلومات، قدرات فكرية، مهارات...) باختبارات يعدها الأساتذة المباشرون للعملية التكوينية.

واعتمد البحث على درجات أفراد العينة المبينة على تقديرات المدرسين في مختلف المواد باعتبارها درجات رسمية تتم من خلال توجيه المتربصين نحو الدراسات اللاحقة.

و كان ذلك على النحو التالي: اعتبار الدرجة الكلية المبينة في كشوف نقاط المتربصين الذين طبقت عليهم بطارية الإبداع مجموع عام تحصيل المسار الدراسي.

المكانة الاقتصادية- الاجتماعية:

يقصد بالمكانة الاقتصادية- الاجتماعية المستوى أو الوضع الذي يحتله المتربص من خلال أسرته في النظام الاجتماعي. وتم تقييم ذلك باستخدام استمارة تبين مستويات تعليم الوالدين ومهنهم ومستوى دخل الأسرة ومعامل السكن.

صعوبات البحث

تكمن صعوبة البحث في نقص المراجع والكتب الخاصة بالتكوين المهني، وكذلك عدم عثور الباحث على دراسات سابقة خاصة بالموضوع.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: أدبيات البحث

1. تحديد المفاهيم
2. نظريات الإبداع
3. سمات المبدعين وتنمية مستوى الإبداع
4. التكوين المهني

1. تحديد المفاهيم

إشكالية مفهوم الإبداع:

من المفاهيم المتقاربة من مفهوم الإبداع والتي يستعمل بعضها للدلالة عليه: الخلق، الاختراع، التجديد، التفكير الخلاق، التخيل، الابتكار، الاكتشاف، إلخ.

برونوسكي BRONOWSKI يميز بين الاكتشاف والاختراع والخلق. فكريستوف كولومب اكتشف أمريكا، وبل غراهام Bell Graham اخترع الهاتف وأما شكسبير خلق أوتيلو Othello (ألان بودو، BAUDOT A.، 1974 : 15). بالنسبة إليه، الفصل يكتشف والنظرية تخترع والتحفة تخلق، ويشاطره عبد الحليم محمود السيد الرأي (1977 : 8) فيرى أن الاختراع عبارة عن إنتاج مركب من الأفكار، أو بإدماج جديد لوسائل من أجل غاية معينة مثل اختراع "بل" للتلفون. أما الاكتشاف فيطلق على اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود من قبل...

أما التجديد innovation هو إدخال بعض التجديدات. تغيير خلق وتجديد: إدخال شيء جديد في مكان شيء قديم. تستعمل هذه الكلمة كثيرا في الصناعة والتكنولوجيا ويقصد بها الإبداع والاختراع (Le Petit Larousse Illustré، 1981: 529).

أما الابتكار فلا يفرق العلماء بينه وبين الإبداع، إلا أن البعض يرى أن الابتكار يخفي المجال العلمي. أما الإبداع فهو أشمل من الابتكار، حيث أنه يطلق على الفن، العلم والتكنولوجيا (BERLOQUIN P.، 1980 : 38).

أما عن علاقة بين الخيال والإبداع، فكان كانت Kant أول من ميز بين الخيال الإنتاجي والخيال الإبـداعي (بـودو، 1974 ، BEAUDOT A. 15 :) كما أبدى باشلار Bachelard نفس الموقف من هذا الفرق. في حين سارتر Sartre وأغلبية السيكولوجيين يميلون إلى الخلـط بينهمـا. ففي مؤلفيه التخيل (1936) l'imagination والخيال (1940) l'imaginaire، وضع سارتر SARTRE J. P. قواعد سـيكولوجيا التخيـل l'imagination لأول مرة وصفت على أنها عفوية إبداعية حقيقيـة (محمـد غلام اللـه، 1984 : 1 ، GHALAMALLAH M.).

أمـا فـي الشـعر فيـبرز الخيـال الإبـداعي بشـكل أوضـح، ففـي الأحلام الشاعرية يوجد في نفس الوقت العفوية الإبداعيـة والخضـوع للواقع، تعاون وضيفتي الواقع والخيال.

فالتخيل يلعب دور المحرك لعمليـات الإدراك ومعطيـاته وليـس فقط دور الاستعادة بـل يتعـداه إلـى ابتكـار صـور جديـدة لـم يـدركها الحس من قبل في التركيب التي يعطيه لها الخيـال وإن كـانت أجـزاء تلك الصورة مستمدة من الحس.

ولا يختلف أبي حامد الغزالي في هذا المفهوم للمتخيلة ودورهـا في الإبداع عن الفرابي وابن سينا اللذان يتفقان مع أرسـطو علـى أن التخيل يقوم بوظيفتين أساسيتين هما: التفريق بين الصـور والمعـاني والتأليف بينهما على هيئة جديدة لم تكن قائمة فـي الحـس مـن قبـل (حمانة بخاري، 1992 : 85).

بل أن الخيال قد يتعدى في بعض الأحيان في عملياته الإبداعية تلك المعطيات الحسية ذاتها كما هو الحال بالنسبة للشعر ومختلف الفنون.

النظريات الحديثة والمعاصرة للإبداع ترى أن الخيال لا يمكن أن يكون خيالا ابتكاريا بالمعنى الشائع للكلمة، ولكن الشيء المبتكر فهي تلك التركيبات والتأليفات الجديدة التي يدخلها الفكر على المعطيات الموجودة. والدليل على ذلك أن كثيرا من الابتكارات والاختراعات، كما يلاحظ جيلفورد Guilford جاءت نتيجة لتحويل شيء قائم فعلا إلى شيء آخر، ذي تصميم أو وضيفة أو استعمال مختلف (روكات، ROUQUETTE M. L. ، 1976 : 78) أو صياغة جديدة لنفس المشكلة وحلها من جديد، كما يؤكده تورمسون (حمانة بخاري، 1992 :ـ 88) وهناك من يربط الإبداع والاختراع بالخيال. أما بيرون Perron فيعرف الإبداع في معجم علم النفس على أنه: وضيفة اختراعيه للخيال الإبداعي منفصلة عن الذكاء وذلك في أعمال جيتزلس Getzels & Jackson (بودو، BEAUDOT A. ، 1974 : 16).

فبيرون يميز الإبداع عن الذكاء ويركز على عنصران في الإبداع هما الاختراع والخيال. مسألة العلاقة بين الذكاء والإبداع تمثل واحدة من النقاط الأساسية للبحث (Hellmuth Benesch،1999 : 199). ويقترح مكسيلي بأن الإبداع: كإنتاج فيما يخص الأفكار، الاختراع، توليد عضلي وخيالي (بودو، BEAUDOT A. ، 1974 :16). ويتبين من ذلك تجلي تقنية القصف الذهني Brainstorming لأوزْبورن و بارنس Osborn & Parnes. كما ظهر ما يسمى بالإبداع الاجتماعي والذي يعبر عنه براد

بالكفاءة على الخلق الجماعي الذي يغذي الـترابط الاجتمـاعي (بـراد جاك، 157 : 1995، PRADES Jacques).

بالنسبة للغة الفرنسية فإن كلمة créativité لم تكن موجودة في قاموس الأكاديمية الفرنسية (فوستيي ميشال،: 1988، FUSTIER M. 7). ولكن الفضـل يعـود للبـاحثين الأنجلوساكسـونيين الـذين اقـترحوا مفاهيم جديدة، في مقدمة هؤلاء، نجد أوزبـورن OSBORN باعتمـاده كلمــة "القصــف الــذهني أو العاصــفة الذهنيــة 1935 brainstorming" وغوردن اعتمد كلمة "1961، GORDON "la syneptique" وكذلك دي بونو DE BONO "التفكيـر الجـانبي 1970، la pensée latérale". السـتينيات عرفت في فرنسا بعدد من المحاولات التطبيقية: سـينابس ""Synapse (Aznar, Rapaille) وكـذلك " (Desmarets, Druel) la Créatique" و" l'inventique" (Kaufmann, Fustier, Drevet) و"Créargie" (Sol)، كلها جاءت لتندمج مع المقاربات النظرية لمول "la praxéologie" (Abraham Moles) و التفكيـر الفعـال "" la pensée efficace" (Bize) Goguelin, Carpentier (FUSTIER، 1988 : 23).

2. تعريف الإبداع

1.2. تعريف عام:

إن كلمة إبداع تطلق على الأشياء التي يستحسنها ويعجـب بهـا، ويصف الأمور التي ترضي ذوقه وتوافق ميـوله بالإبـداع أو الـتي تـأتي بحل لمشكل معين (حسن أحمد عيسى، 1989) ويبدو مـن التعريـف

العام أن الإبـداع يعنـي الشـيء الجميـل. وكمـا يقـول Wright (1978) يستخدم مفهوم الإبداع كي يشـير إلـى العمليـات العقليـة والمزاجيـة والدافعية والاجتماعية التي تؤدي إلـى الحلـول والأفكـار والتصـورات والأشكال الفنية والنظريات أو المنتجات الـتي تكـون فريـدة وجديـدة (شاكر عبد الحميد، 1995 : 303).

2.2. تعريف لغوي:

مـن معـاني الإبـداع الـتي تناولهـا كـل مـن "المعجـم الوسـيط" و"معجم مختار الصحاح" هي: أن إبداع الشيء هو إحداث على شـيء جديد غير مماثل للسـابق. البـديع عنـد العـرب يعنـي الشـيء الجديـد والبدع هو الشيء الـذي يظهـر لأول مـرة، مبـدع الشـيء إنـه مبـدعه بدعا، أي أنشأه وبـدأه. وأبـدع الشـيء أي أنشـأه فـي صـورة جديـدة (حسن أحمد عيسى، 1989 : 6).

إن الإبداعية في الأدب والفن هي الخروج عن الأساليب القديمة باسـتخدام أسـاليب جديـدة. أحـد الاختصاصـات الأساسـية للكفـاءة اللسانية، التي تمكن أي فرد يعرف لغتـه مـن التعـبير علـى عـدد غيـر محدود من "الأفكار الجديدة، مكيفة مع أوضاع جديـدة" شومسـكي (MOUNIN G.، 1974 : 91).

3.2. تعريف سيكولوجي:

التعاريف التي تؤكد على التفكير المتميز للإبداع عن غيره:

جيلفورد (1959): تفكيـر فـي نسـق مفتـوح يتميـز الإنتـاج فيـه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة الـتي لا تحـددها المعلومـات المعطاة.

سيمبسون (1922):ـ التفكير المغامر الذي يتميـز بالعـدل عـن الطريق المحدد المرسوم والتخلص من القوالب الموضوعة والانفتاح عن الخبرة وإتاحة الفرصة للشيء لكي يؤدى إلى غيـره (السـيد خيـر الله، 1981 آ: 3).

بالإضافة إلى نوعية التفكير يؤكـد البعـض علـى أصـالة المبـدع، فإلين (1959) ترى أن الإبداع: هو قدرة الفـرد علـى تجنـب الروتيـن العادي والطرق التقليدية فـي التفكيـر مـع إنتـاج جديـد أصـيل أو غيـر شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه.

وهنـاك مـن يركـز علـى إعـادة التنظيـم فيعرفـه مـوليس كـود: الإبداع هو قدرة العقل علـى إعـادة تنظيـم عناصـر المجـال الإدراكـي بطريقة قابلة لإيجاد حلول جديـدة للمشـاكل (محمـد خالـد الطحـان، 1982 : 18).

أما روجرز فيؤكد أهمية التعامل بين الفرد المبدع وبيئته فيعرف الإبداع على أنه: إنتاج جديد نسبيا نابع من فرديـة الشـخص مـن جهـة والمواد، الحوادث، النـاس أو ظـروف الحيـاة مـن جهـة أخـرى (سـيد صبحي، 1976).

3. اتجاهات دراسة الإبداع:

من خلال التعاريف السابقة للإبـداع يمكـن أن نسـتنتج أن هنـاك اتجاهات مختلفة في تنـاول هـذا الموضـوع و دراسـته. اسـتطاع عبـد السـلام عبـد الغفـار (1963) مراجعـة حـوالي مائـة تعريـف للإبـداع وقسمها إلى أربـع مجموعـات. ويـرى ثورنـدايك (1966) أن تعريـف ظاهرة الإبداع وحصرها لا يكون إلا في أربع فئات.

1.3. فئة تركز على العملية الإبداعية:

أمثال والاس الذي يعرف الإبداع مـن خلال المراحـل الأساسـية الـتي يمـر بهـا المبـدع ويحـددها فـي أربـع مراحـل وهـي: الاختمـار، الإشراق، الإعداد والتحقيق.

و يرى كل من موري (1959) وباتريـك (1949) أن الإبـداع يبـدأ بإدراك المبـدع للمشـكلة ليمـر بنفـس مراحـل الإبـداع الـتي وضـعها والاس. وقـد كـان أسـلوب هـؤلاء العلمـاء فـي إثبـات صـحة وجـود المراحل الأربع المذكورة تلك، عن طريـق إجـراء مقابلـة شخصـية أو تحليلا لما كتبه المبدعون عن أنفسهم (سير ذاتية) أو ما كتبـه آخـرون عنهم (تراجم).

2.3. فئة تركز على الإنتاج الإبداعي:

ويتصدر هذا الاتجاه ماكينون (1962) الذي يشترط لـزوم تـوفر خصائص أساسية للإنتـاج الإبـداعي مثـل الجديـة والملائمـة وإمكانيـة التطوير.

3.3. فئة تركز على سمات شخصيات المبدعين:

ويتعلق الأمر بخصائص المبدعين، فقد اعتمد الباحثون أساليب الاختبارات النفسية والاستخبارات ويرون أن هناك خصائص تصف بها المبدعون أكثر مما يتصف بها الأفراد العاديين، كالمخاطرة والمثابرة والانفتاح.

4.3. فئة تركز على الإمكانية الإبداعية:

كما تنكشف من خلال الأداء في الاختبارات النفسية التي تنهض بقياس القدرات الإبداعية المشكلة لإبعاد هذه الإمكانية.

أما جيلفورد (1950) (Guilford, J.P ،1967) فقد كان رائدا للاتجاه الرابع من التعريف فهو وزملاءه حددوا أربعة عوامل مبنية على التفكير الإبداعي وهي : الطلاقة، الأصالة، المرونة والحساسية للمشكلات وأضاف سويف (1959) عاملا خامسا سماه عامل الاحتفاظ بالاتجاه.

5.3. الإبداع قدرة أم استعداد؟

يتفق أغلب العلماء أن التعريف الإجرائي للقدرة العقلية هو ما ينتج عن الأداء الفعلي. أما ثورستون فيقول "أنها صفة تتحدد بما يمكن أن يؤديه الفرد أو يقوم به وهذا معناه أن القدرة تكون كامنة

في البداية أي أنها استعداد ولكن بعد عملية التدريب بأشكال مختلفة كالتربية والتعليم تصبح قدرة من القدرات أما قبل هذا فتبقى مجرد استعداد يمثل الجانب التنبؤ الفطري". القابلية الفطرية لاكتساب معرفة معينة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط الاستجابات بحيث يمكن للفرد الوصول إلى درجة من الكفاية أو القدرة إلى التمرين الكافي.

إن الدراسات التي تناولت موضوع الإبداع اختلفت في طريقة التناول، نستطيع تصنيفها إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول: يرى أصحابه ضرورة التركيز على دراسة الإنتاج الإبداعي من حيث هو إنتاج أشخاص اثبتوا فعلا قدرة إبداعية وبالتالي ينبغي دراسة طرق وأساليب هؤلاء الأشخاص المبدعين كالشعراء والمهندسين. مثل دراسة ماكينون للمهندسين المعماريين (1962) (بودو، BEAUDOT A. ، 1974 : 117). وأصحاب هذا الرأي يذهبون إلى أنه من غير المجدي دراسة الإبداع في حالته الكامنة استعداد وهم بهذا ينكرون إمكانية استعمال الاختبارات لكشف هذه القدرة.

الاتجاه الثاني: يرى ضرورة دراسة الإبداع كقدرة عقلية فطرية كامنة، استعداد يمكن الكشف عنه بالاختبارات ووسائل تصمم لقياسه. جيلفورد (1952) تورنس (1966). ويشير تورنس إلى أنه لا يمكن أن توجه اهتماماتنا إلى دراسة الأفراد الذين أظهروا فعلا بطريقة أو بأخرى قدرتهم على الإبداع، بل لابد من أن يكون لدينا بعض المؤشرات التي تساعدنا على انتقاء الأفراد الذين قد

يكون لديهم استعداد للإبـداع حـتى يـوفر لهـم الجـو الـبيئي والثقـافي والاجتماعي المناسب مم ا يس اعد علـى نمـو هـذا الاسـتعداد عنـدهم (سيد خير الله، 1981 ب: 42).

ونظرا لأهمية هذا الاتجاه الأخير فإن الباحث تبناه في بحثه هـذا، ذلك أنه بالإضافة إلى الأهمية الـتي يعطيهـا للتعليـم والعوامـل البيئيـة الأخرى فإنه يتفق مع نظريـة جيلفـورد والاختبـارات الـتي طبقهـا فـي دراسته. اختبارات تورنس للإبداع.

كمـا أن تبنـي الاتجـاه الأول هـو حرمـان شـريحة كـبيرة مـن المبـدعين فـي المجتمـع كمـا أن الإبـداع لا ينحصـر فـي الاختراعـات الجديدة فقط بل يمكن التماسه في التصـرفات اليوميـة العاديـة عنـد فآت المجتمع.

صيرورة الإبداع يمكن إنتاجها إراديا، يمكـن إذا تعليمهـا وتنميتهـا عند عدد كبير جدا من الأفراد.

4. مراحل العملية الإبداعية:

عند ظهور أي مشكلة للفرد يصـعب عليـه حلهـا والتغلـب عليهـا في ضوء خبراته ومعلوماته السابقة فإن الفـرد يقـوم بنشـاط فكـري ليصل إلى حل مناسب لهـذه المشـكلة. هـذا النشـاط الإبـداعي يمـر بعدة مراحل. قـد كشـف كـل مـن غراهـام ووالاش مراحـل العمليـة الإبداعية وبينا أن ميلاد الفكـرة الجديـدة يمـر بأربعـة مراحـل متتاليـة على النحو التالى:

1.4. مرحلة الإعداد أو التحضين:

هي تعني القراءة والبحث عـن المعلومـات "...فحـص الطبيعـة وتجسيد أولي بمختلف وسائله للوصول إلى تحديد معالم البنـاء الـذي سيتجه إلى تسييره..." (محمد البسيوني ، 1964 :ـ 62) وهذا يعنـي أن هذه المرحلة حاسمة في العملية الإبداعية بحيث يتم خلالها تحديـد المشكلة وإعدادها والبحث عن الخبرات اللازمة لحلهـا، وهـذه الأمـور تعد ضرورية لنبوغ الفكرة، وجملة وظائف هذه المرحلة:

ا \ بلورة الشروط الأساسية الأولية وتكوين الاتجاه الإبداعي.

ب \ تعيين جانب الاهتمام.

ج \ الاسـتعداد لجمـع الخـبرات والمعلومـات المناسـبة لمركـز الاهتمام.

د \ العمل على بناء دليل كاف لإثبات الفكرة.

وبهذا نستطيع أن نقول أن هذه العمليـة هامـة للعمـل الإبـداعي في جميع الميادين: الفنية، العلمية والأدبية. هذا ما يؤكـده برونـز فـي مقال له بعنوان "حركة الاكتشاف" حيث يرى أنه يوجد اكتشاف بدون قاعدة تعلم، يعني الاكتشاف يرتكز على مجال.

2.4. مرحلة الكمون (الحضانة):

وتعني هـذه المرحلـة عمليـة اختمـار الأفكـار والآراء والخـبرات القديمة والحديثة الـتي يمـر بهـا المبـدع "أن فـترة الحضـانة محاطـة بالأسرار وهي لغز حير المفكرين إذ أن من خلالها تثبـت الأفكـار بسـر خفي لا يستطاع تفسيره منطقيا" (محمود البسيوني ، 1964 : 66)

يستنتج أنها مرحلة تأملية باطنية للخبرات السابقة لذلك يصبح تفسيرها تفسيرا صعبا، أي دراستها كمظاهر خارجية قابلة للملاحظة بوسائل مختلفة.

3.4. مرحلة الإشراق:

وهي الحل الفجائي للمشكلة أو الفترة التي على إثرها تولد الفكرة المبدعة "...وهي المرحلة التي تتميز بظهور العمل الإبداعي" (سيد خير الله، 1981 ب: 427).

يمكن إدراج فكرة الاستبصار أو الحدس ضمن هذه المرحلة. لعل أهم ما يثيره التحليل لمراحل عملية الإبداع مقارنة بالمراحل السابقة هو ذلك الجدل الكثير حول الإشراق أو الإلهام وهل هو نشاط لا شعوري أم نشاط إيرادي وعن علاقته بما قبله من مراحل الإعداد والاحتضان.

4.4. مرحلة التحقيق:

بعد عملية الإشراق السابق ذكرها تبدأ عملية التحقيق التي تتضمن الجانب العملي للفكرة الجديدة، فهي تتضمن : الاختبار التجريبي للفكرة المبدعة (حلمي المليجي،1972 : 218).

يقوم المبدع في هذه المرحلة بتنظيم الفكرة المبدعة فيحاول إحكام الروابط بين العلاقات بالإضافة أو الحذف حيث يحتفظ بالعلاقات المناسبة فعلا في الفكرة المبدعة والتخلي عن العلاقات

الغير المناسبة. كما يشير إلى ذلك محمود البسيوني فـي قـوله "تتـم عملية التهذيب علـى أسـاس ابتعـاد العلاقـات غيـر الأساسـية وتأكيـد الأساسية منها..." (محمد البسيوني، 1964 : 73).

أما كاترين باتريك رأت في مقالين لها نشـرا فـي عـام 1935 و 1937 (علـي عبـد المعطـي محمـد، 1985 :ـ 134-135) أن فكـر المبدع يمر بأربع مراحل هي:

ا. مرحلة الاستعداد والتأهب:

حيـث يسـتقبل المؤلـف والفنـان وتتجمـع لـديه بعـض الأفكـار وتداعيات لكنه لا يسـيطر عليهـا، فهـي تَعبُـر بسـرعة وهـذه المرحلـة تقابلها مرحلة الإعداد عند والاس.

ب. مرحلة الإفراغ:

إذ تبرز فكرة عامـة وتكـرر نفسـها بطريقـة لا إراديـة مـن حيـن لآخر، وهذه المرحلة تقابل مرحلة التخمر (الكمون) عند والاس.

ج. مرحلة تبلور الفكرة العامة:

وهي تقابل مرحلة الإشراق.

د. مرحلة نسج وتفصيل هذه الفكرة:

وهي تقابـل مرحلـة التحقيـق. ولقـد انتهـت كـانوين بازيـك فـي مقالات ثلاث لها، ظهرت عام 1941 (علـي عبـد المعطـي، 1985 : 55) إلى أن الفكرة الكلية العامة تسـبق الأجـزاء فـي عمليـة الإبـداع وهذه النتيجة التي دعمتها الباحثة ببحث تجريبي، يتفق مع ما سبق أن

عرفته في بحثيها السابقين، على أن الفكرة إنما تظهر وتتبلور في مرحلتين سابقتين على اتجاه الصفات التي لا تظهر إلا في المرحلة الرابعة والأخيرة.

أما هاريس فيرى أن مراحل العملية الإبداعية ستة وهي: (حلمي المليجي، 1972 : 200).

آ \ وجود الحاجة إلى حل المشكلة.

ب \ جمع المعلومات.

ج \ التفكير في المشكلة.

د \ تخيل الحلول.

ه \ تحقيق أي إثباتها تجريبيا.

و \ تنفيذ الأفكار.

ويلاحظ أن هذه المراحل يتبعها الناس سواء كانوا مبدعين أو عاديين. غير أن هاريس يرى أن الفرق بينهما يتمثل في سرعة الانتقال من خطوة إلى أخرى. ويحددها من الخطوة (آ) إلى الخطوة (د). وهذا يعني اختصار الخطوات عند كبار المبدعين، بينما العاديين يمرون بجميع المراحل السابق ذكرها (ا ـ ب ـ ج ـ د ـ ه ـ و).

إذا كان والاش، باتريك وهاريس يقترحون خطوات ومراحل للعمل الإبداعي فإن بعض العلماء ينكرون وجود خطوات معينة للعمل الإبداعي، فيرى تركس TERKS (أحمد زكي بدوي، 1977 : 226) مثلا أن الخطوتين (1 و 2) من خطوات والاش ــ الإعداد و الكمون ــ لا تدخلان في عملية الإبداع بالمرة بل هما خطوتان نلخصهما في عملنا اليومي وعند آلاف الناس. أما مرحلة التحقيق

التي تعقب مرحلة العمل الإبداعي فإنها تعتبر ضرورية، ولكنها ليست من مكونات الإبداع وليس لها دور في عملية الإبداع.

5. مؤشرات الإبداع:

في إبريل 1951، نشر معهد علم النفس لجامعة كاليفورنيا الجنوبية تقرير حول التحليل العاملي للتفكير الإبداعي، يحتوي مجموعة الفرضيات المكونة، ووصف الاختبارات، النتائج المحصل عليها أخضعت للتحليل العاملي الذي أسفر عن استخراج ستة عشر عاملا، حقق منها أربع عشر (بودو، 20 : 1974 ،BEAUDOT). العوامل المميزة أكثر للتفكير الإبداعي هي:

1.5. الحساسية للمشكلات:

والمقصود بهذا العامل، الإشارة إلى قدرة أو إلى ميل إلى أن يرى الشخص في موقف معين أنه ينطوي على عدة مشكلات تحتاج إلى حل ويكشف هذا الميل عن نفسه في كثير من مواقف الحياة.

2.5. إعادة التنظيم وإعادة التحديد:

وهذا العامل لتفسير حقيقة هامة وهي : كثيرا من المخترعات جاءت عبارة عن تحويل لشيء قائم فعلا إلى شيء آخر ذي تصميم أو وضيفة أو استعمال مختلف (روكات، : 1976 ،ROUQUETTE M. L. 78). وقد لاحظ ثيرستون THURSTONE : أنه كثيرا ما ينحصر حل مشكلة ما إعادة صياغة المشكلة نفسها ثم حل المشاكل الجديدة

(حمانة بخاري، 1992 :ـ 88)، وكـذلك اعتـبر والـش WELCH إن القدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعـادة ربطهـا بسـهولة تبعـا لخطـة معينة، اعتبر هذه القدرة جوهرية لكل أنواع التفكير الإبداعي.

1.2.5. الطلاقة:

وهي قدرة الشخص على إنتاج عدد كبير من الأفكـار فـي وحـدة زمنية معينة، لتكون لديه فرصة أكـبر لإيجـاد أفكـار قيمـة. وقـد توقـع جيلفورد أن يسفر تحليله عن عوامل طلاقة متعددة، وهو ما يتفق مـع النتائج التي انتهت إليها بحوث سابقة. وقد توصـل جيلفـورد مـن خلال الدراسة المتتابعة إلى استنتاج ثلاث عناصر للطلاقة.

ا. الطلاقة اللفظية:

هي إمكانية إنشاء الطلاقة من لفض معين. عدة الفـاض، تتـوفر على نفس التركيب.

ب. الطلاقة الارتباطية:

هي عدد الكلمات المترادفة التي ينتجها الفرد في وحــدة زمنيــة محددة.

ج. الطلاقة الفكرية:

أن تكـون للفـرد أفكـار معينـة عـن موضـوع مـا، يحضـرها دون اهتمام بنوعيتها، ويعتقد جيلفورد أنه من الممكن ظهور هـذه العناصـر الثلاثة للطلاقة على شكل آخر غير شكلها اللفظي، عند الانتقـال إلـى مجالات أخرى غيـر لفضـية كـالفن التشـكيلي أو التـأليف الموسـيقي فتظهر طلاقة الصور عند المصور مثلا وطلاقة الأنغام عند الموسيقي.

2.2.5. المرونة:

وهذا للإشارة إلى درجة السهولة التي يغيـر بهـا الشـخص حالـة نفسية أو جهة عقلية معينة ويبدوا هـذا العامـل المفـترض، متفقـا مـع عامل إعادة التنظيم.

وقد توصل جيلفورد خلال عمليات التحليل العاملي إلى عـاملين اثنين وهما :

ا \ عامل المرونة التلقائية: وهو قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير متنوع من الأفكار التي ترتبط بموقف معين.

ب \ عامل المرونة التكَيفيـة: القـدرة الـتي تسـاعد الفـرد على حل المشكلات، وهي تتطلب تغيـر أسـاليب التفكيـر حينمـا يعبُـر الفرد لبعض المشاكل وهي عكس التصلب. الطلاقة تعني عملية إنتاج الأفكار، بينما المرونة تقيس القدرة التي يتميز بها الفـرد فـي سـهولة تغيير أساليب تفكيره.

3.2.5. الأصالة:

تعتبر القدرة على إنتاج أفكار طريفة، وهي عنصر أساسـي فـي تفكيـر المبـدع، ويمكـن اختبـار هـذه القـدرة علـى أسـاس أهميـة الاستجابات الغير الشائعة، والتي هي مـع ذلـك مقبولـة، الصـادرة ردا علـى بنـود معينـة فـي الاختبـار أو علـى أسـاس النـزوع إلـى الإدلاء بتداعيات لفضية نادرة. أثناء الفحص باختبار التداعي، أو على أسـاس درجة الاجتهاد، التي تكشف عنها استجابة معينة كما يقيمهـا عـدد مـن

المحكمين (مصطفى سويف، 1959) هذه المؤشرات تعتبر بمثابة شروط يعتمد عليها للحكم على فرد ما إذا كان مبدع أو الحكم بدرجة الإبداع عنده.

من خلال المؤشرات أو المكونات السابقة يمكن صياغة التعريف التالي: الإبداع هو السلوك المتميز بالحساسية للمشكلات، وإعادة تنظيمها لإنتاج حل يتميز بالطلاقة، المرونة والأصالة.

3.5. مميزات الإبداع:

من دراسة الإبداع نستخلص بعض المميزات التي يمكن اختصارها فيما يلي:

1.3.5. الإبداع نشاط عقلي مميز عن الذكاء المقيّم بمعامل الذكاء (Q. I.)، يقابل التفكير المتشعب الذي يعطي للخيال دورا خاصا يسمح بالتجديدات المتنوعة.

2.3.5. الإبداع يشارك مباشرة في العمل الخلاق. بداية متعدد الأشكال وبوفرة عند الطفل، ثم يتنوع بعد البناء، ويتخصص في الأخير ليصل إلى إنتاج عمل.

3.3.5. الإبداع ظاهرة عامة مشترك للجنسين، عند الطفل وعند الراشد، في كل الميادين، بشدة مختلفة، ونماذج متنوعة يستعملها علم النفس الفارقي بدقة كبيرة.

4.3.5. الإبداع غير محدود في النشاطات النفسية والأدبية، كما يعتقد عادة في المعنى العام، نجدها في كل النشاطات الإنسانية، تقنية، اقتصادية، علمية، الخ.

5.3.5. الإبداع استعداد أكبر أو أقل قوة، حسب الأفـراد. فـي نفس مستوى الذكاء. يوجـد أفـراد مبـدعون جـدا، مقابـل أفـراد أقـل إبداعا. والمربي لا يجـب أن يهملهـا لكونهـا مدمجـة جـدا فـي العامـل الاجتمـاعي للإنسـان إلـى درجـة أنـه يوجـد إبـداع الجماعـة الـذي قـد استعمل من قبَـل العمل الجماعي، والذي تطور اليوم بصـفة خاصـة، في وسائل ديناميكية الجماعة.

6.3.5. الإبداع ليـس ذلـك المعنـى التقليـدي للخلـق، الشـيء المخصص لنخبة من المبدعين. فهو يخص كـل المجتمـع. ديمقراطيـة الإبداع، الـتي يمكـن أن توازيهـا ظـاهرة أخـرى، ديمقراطيـة التعليـم، والتي هي الأخرى تمثـل سمـــة وقتنـا الحاضـر، إنهـا تناسـب ضـرورة اجتماعية.

الأهمية التربوية للإبداع جلية، هذا ما يـبين الآمـال الناتجـة عنهـا والجهود المبذولة كوسيلة لتجديد تكوين الإنسـان وكـذلك التحفظـات التي نثيرها عندما توضع في مصالح تقنية، ذات إعداد سيئ.

6. التحصيل الدراسي:

1.6. مفـاهيم التحصـيل: إن مفـاهيم التحصـيل متداخلـة ومختلفة، فيعد جملة المفـاهيم الـتي لـم تسـتقر علـى مفهـوم واحـد واضح. فهناك من يقصره على العمل الدراسي فقط وهناك من يرى أنه كل ما يتحصـل عليـه الفـرد مـن معرفـة، سـواء كـان ذلـك داخـل

المدرسة أو خارجها. ورغم تعدد مفاهيم التحصيل فإن أغلب البـاحثين يلجئون إلى التعاريف الإجرائية.

1.1.6. فيعرفه لافان LAVAN R.: المعرفة التي يحصل عليهـا الطفـل مـن خلال برنامـج مدرسـي قصـد تكيفـه مـع الوسـط والعمل المدرسي (لافان، 15 : 1973 ، LAVAN R.) يركز هذا التعريف على ما يحصل عليه المتعلم من معلومـات وفـق برنامـج معـد يهـدف إلـى جعـل المتعلـم أكـثر كيفـا مـع الوسـط بصـفة عامـة والوسـط المدرسي بصفة خاصة، غير أنه أهمل طريقة التقييم.

2.1.6. أما شابلين CHAPLIN : فكان أكثر تحديـدا : هـو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم مـن قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات أو عليهما (شـابلين، CHAPLIN G. P.، 1968 : 5) يركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على جانبين الأول مستوى الأداء أو الكفاءة و الثـاني طريقـة التقييـم، و يمكـن أن يكون عن طريق المعلم أو عن طريق الاختبارات.

3.1.6. و يحدد سيد خير الله (1981) التحصيل الدراسي تحليلا إجرائيا حيث يرى أن التحصيل هو التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبـارات التحصـيلية الحاليـة فـي المـدارس كامتحـان الشـهادة الابتدائية في نهاية العام الدراسي وهو مـا يعـبر عـن المجمـوع العـام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية (سـيد خيـر اللـه، 1981 : 76) هـذا المفهـوم يربـط بيـن التحليـل والاختبـارات الـتي تسـتعمل

القياس، غير أنه لم يحدد لنا الاختبارات التي تستعمل هل هي موضوعية مقننة أم من وضع مدرسي، كما أنه ركز على الاختبارات التي تقيسه دون تعريف التحصيل الدراسي ذاته. وإذا كان المفهوم السابق يفصل التحصيل على ما تقيسه الاختبارات فإن بعض المفاهيم تحدده بناءا على مستوى الكفاءة "...يعني بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل الدراسي أو تقديرات المعلمين أو الاثنان معا" (موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، 1978 :ـ 11)ـ إن المفهوم شامل لجميع المراحل التعليمية بالإضافة إلى ذلك فإنه يقبل تقديرات المدرسين كوسيلة من وسائل التقييم باعتبارهم مباشرين للعملية التربوية وهذا المفهوم قريب جدا من مفهوم شابلين السابق الذكر.

2.6. المفهوم الذي يأخذ به هذا البحث:

التحصيل هو مستوى الأداء الفعلي للمتعلم: معلومات، قدرات فكرية، مهارات، الخ. بالمقارنة مع منهج تلقي مضمونه بطرق تعليمية معينة ويتم تقدير ذلك المستوى من الأداء، باختبارات يعدها الأساتذة المباشرون للعملية التربوية، وهو ما يعبر عنه بالاختبارات التحصيلية، تأتي في شكل كشف نقاط (الملحق رقم 1 كنموذج).

3.6. الاختبارات التحصيلية:

قبل تحديد مفهوم الاختبارات التحصيلية، نميز نوعين من الاختبارات التحصيلية، إذ يقسمهما الباحث حسب درجة التقنين إلى قسمين رئيسيين هما:

1.3.6. الاختبارات التحصيلية غير المقننة ويقصد بها الامتحانات التقليدية والامتحانات المقابلة والإنشائية التي تتصف بقلة الموضوعية والصدق والثبات.

2.3.6. الاختبارات التحصيلية المقننة الموضوعية هي الاختبارات الحديثة التي تتصف بالموضوعية والصدق والثبات ومعايير الدرجات.

4.6. شروط بناء الاختبارات الموضوعية:

1.4.6. يجب أن لا يقتصر على قياس قدرة التلميذ على الحفظ وإنما يحاول إن يقيس المستويات العليا من التفكير مثل الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والحكم.

2.4.6. يجب أن يتناول جميع أهداف المنهج، المعلومات، المهارات، الميول، الاتجاهات والتفكير القيم.

3.4.6. أن يغطي أغلب المقرر.

4.4.6. أن تكون الصياغة واضحة.

5.4.6. أن تكـون الطباعـة واضـحة، ومكـان الإجابـة واضـح ومناسب.

6.4.6. أن تكون تعليمات الاختبارات واضحة.

7.4.6. أن تكن تعليمات الإجابة قبل إجـراء الامتحـان وتوزيـع الدرجات.

إن الدراسات التقليدية للامتحانات التقليدية أثبتت عـدم قـدرتها على تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها. وهنري بيـرون (1969)ـ أول باحث أثبت تجريبيا عـدم صـلاحية الامتحانـات التقليديـة وقام بوضع فرع جديد في علوم التربية وسماه "علم التباري" أو علم دراسـة الامتحانـات Docimologie ويتلخ ص هـذا العلـم فـي الدراسـة التحليلية للامتحانات بصفة عامة وسـلم التنقيـط وسـلوك الممتحنيـن بصفة خاصة. يقول بيرون "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم بالتنقيط". إن ما قاله بيرون ينطبق على كثير مـن الجـوانب علـى تكـوين المعلميـن والأسـاتذة والمفتشـين عنـدنا. إن التكوين الذي يُتلقى في دور المعلمين يجري على تزويده بمبادئ فـي علم النفس وعلوم التربية وكذا طرق التدريب، غير أنه ناذرا ما يترتب على تقنيات التقويم الحديثة التي تسمح له بتقـويم نتـائجه. فلا غرابـة أن نجـد الاعتمـاد الكـبير علـى الاختبـارات التقليديـة فـي بلادنـا. أمـا

استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة فلا يكاد يكون له أثر أبدا (سيد خير الله، 1981 ب : 199).

5.6. المواد الدراسية وعلاقتها بالإبداع:

نادى فليجلر وبيش (1959) حيث ذكرا بأن المتفوقين عقليا من التلاميذ هم "من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15% إلى 30% من المجموعة التي ينتمون إليها، وهم أصحاب المواهب..." (عبد السلام عبد الغفار، 1977 : 49).

إن المواد التعليمية أو الدراسية التي يتلقاها المتعلمون تلعب دورا فعالا وإيجابيا في تنمية القدرة على الإبداع. وفي هذا الصدد ذهب الباحث أحمد زكي صالح (1977) إلى القول بأن السلوك الإبداعي يظهر حينما يوجد الفرد في موقف فيه مشكلة يتعمد مجابهتها لحلها فيلجأ الفرد حصيلة من الخبرة والمعرفة وينتقي منها ما يناسب هذا الموقف الراهن ويحاول أن يُكَون تصورا لحل المشكلة في جزء منها أو كلها و أيضا يحاول أن يكون توقعا تصوريا ذهنيا إن هذا الحل الذي يظهر في السلوك كطريقة جديدة أو ترتيب جديد لمجموعتي عناصر الخبرة السابقة والخبرة الإدراكية الراهنة المستمدة من المشكلة وذلك بقصد حل هذه المشكلة. وهكذا يتطلب السلوك الإبداعي توفير ما يلي (أحمد زكي صالح ، 1972 : 434).

1.5.6. توفير قسط معين من الدافعية في الموقف.

2.5.6. الجهد المستمر لفترة ما من الزمن.

3.5.6. قسط معين م ن المعرفـة والخـبرة والمهـارة فـي موضوع المشكلة.

4.5.6. إدراك واضـح للقيمـة الوظيفيـة الـتي يـؤدي إليهـا استخدام الحل المقترح.

وعليه فإن المبدع عندما تـواجهه مشـكلة مـا فـإنه يرجعهـا إلـى مـذكراته السـابقة الـتي تلقاهـا مـن المـواد الدراسـية ويكيفهـا مـع المثيرات التي تعترضـه، فيخلـص إلـى حـل جديـد أو أصـيل يـثري بـه المجال الذي يستلزم الإضافة ويستلزم الإبداع ويعطي نظـرة جديـدة للمشكلة سواء بحل جزء منها أو كلها ويبرز إلى الوجود كعنصر جديـد من أجل دفع عجلة التجديد.

فحسب هذا الرأي فإن استيعاب المواد الدراسية يـثير نـوع مـن الدافعية نحو إيجاد عناصر أصـيلة لمشـكلة معينـة عـن طريـق كسـب المهارات للتوجه نحو الإنتـاج الإبـداعي الـذي ينـال الإعجـاب ليحظـى بمجال أكبر من حيث الاهتمام والفائدة وهناك حلول للمشكلات تكون أكثر روعة وأعلى منزلة من حلول أخرى ولابد أن يتوجه الاهتمام إلـى إيجادها.

يعتقد كثير من الباحثين أمثال أحمد زكي صالح (1972) بأن إتباع طراز مختلف من التدريب المنظم قد يعزز العادات التي تنشئ و تشكل الإنجاز الإبداعي.

كما يعتقدون أن استراتيجيات الفصل المدرسي التي تقلل إلى أكبر حد ممكن من الإحباط، التنافس، الإكراه، تتعهد الإبداع بالرعاية والتنشئة.

يتضح من هذا أن الأسلوب المتبع في تبليغ الرسالة المدرسية يتطلب التركيز على نشاطات المتعلم ومراعاة ميوله واهتماماته من التعليم القائم على الشعور وبالعمل من أجل النجاح قصد إشباع ميوله واكتساب نزعة التوجه نحو التحرر من القيود والتوجه نحو البحث عن الجديد.

ويرى بركنز د. ن. PERKINS N. D. "...أن تأثير التعليم المدرسي على التفكير الإبداعي تأثير مختلط. ومعظم المشاكل تعود إلى ممارستين شائعتين: أن التعليم المدرسي يقدم العلم كأمر مفروغ منه (معطى) وليس كنتائج لجهد إبداعي لإنجاز شيء ما. كذلك فالتعليم المدرسي يقدم للتلميذ أعمال لا تسمح بممارسة الجهد الإبداعي" (بركنز د. ن.، 1997 : 82).

ويرى ألكس أوسموند ALEX OSMOND أن عملية الإبداع في جميع المجالات تكون عن طريق تدريب الطلبة على عملية التفكير المتشعب أو ما يسميه بالقصف الذهني Brainstorming ويتم ذلك عن طريق تشجيع الأفراد أو الجماعات على إنتاج عدد كبير من الأفكار حول موضوع معين وعادة ما يطلب من المشتركين حل مشكلات

واسعة النطاق. مثلا، كيف يمكـن إدخـال تحسـينات علـى المدرسـة؟ ويطلب من المشتركين كيفية إرجاع إصدار جميع الأحكـام أثنـاء إنتـاج الأفكار. بمعنى آخر لا يقوم أي فرد بالنقد أو التقـويم فـي بـدء عمليـة الإنتاج قصد استبعاد عملية الكف.

مـن الممكـن أن تـدرس وتعـزز مهـارات التفكيـر التشـعبي ــ الطلاقة والمرونة ـ بصورة مشابهة في الفصل الدراسي، إلا أن تقويم المعلـم للجهـود الإبداعيـة والضـبط المحكـم للواقـع علـى مثـل هـذه الجهود قد تكون له عواقب سيئة.

2. نظريـات الإبداع

1.2. مدخل:

إن التفسـيرات النظريـة لعمليـة الإبـداع متداخلـة، سـيتطرق الباحث لبعضها حتى يكتمل بذلك، الإطار النظري للبحث. ومن جملـة أصحاب هذه التفسيرات نجد فرويد وأدلر ويونـغ. كلهـم ينتمـون إلـى مدرسة التحليـل النفسـي ومـع ذلـك فـإنهم اختلفـوا فـي تفسـيراتهم لمنشأ العملية الإبداعية. فنجد فرويد يرجعها إلى الصراعات الأوديبية. بينما أدلر يرى أنها تعود إلى عقدة القصور، أما يونـغ فأرجعهـا إلـى ألا شعور الجماعي، في حين أرجعها العقليين إلى فكر المبدع.

وسبيرمان قد تعرض إلى العملية الإبداعيـة أثنـاء تحليلـه لنتائـج تجاربه وبناء نظرية العـاملين، وجـاء بمجموعـة مـن القـوانين سـماها "قوانين إبداعية" التي اعتبرها ضمن العامل العام.

أمـا برغسـون فيـرى أنهـا عمليـة حدسـية. وقبلهـم نجـد أقـدم التفاسير التي تكلمت عن الإبـداع. اصـطلحنا علـى تسـميتها بنظريـة الإلهام أو العبقرية، المتسمة بالتفسير الفلسفي، بحكم امتـدادها فـي جذور الفكر الفلسفي بدءا بأفلاطون إلى الأفلاطونية الجديدة.

إن ظاهرة الإبداع، خاصة الإبداع الفني تعود جذورها إلى بـواكير الفكر الفلسفي، حيث نجد كل من هوميروس وهيراقليـس وسـقراط وأفلاطون وأرسطو وغيرهم، كانوا أول من تحدث عن هذه الظـاهرة، كل حسب نضج مرحلته وفكره وحسب مـوقفه الميتـافيزيقي. ولعـل أول بادرة اختلاف هي تلك التي قامت بين نظريتي أفلاطون وأرسطو ثـم ازدادت ثـراء بفضـل إضـافات ونقـد مـن الفلاسـفة والمفكريـن والفنانين في فترات متلاحقة ومتعاقبة. إلا أن الأمـر لـم يقتصـر علـى ذلـك. إذ سـرعان مـا قـدم رجـال الفـن والفلاسـفة والعلـم نظريـات وإسهامات مبتكرة وأصيلة تعبر أغوار تلك الظاهرة وتقـدم تفسـيرات جديدة، على أساس فلسفي أحيانا وعلى أساس علمي أحيان أخرى.

ولأهمية هذه الظـاهرة وتعقـدها، تناولها الباحثون وسـال مـداد المفكرين والفلاسفة والفنانين حولها وتشعبت الآراء والمواقف حـول طبيعتها، فمنهم من ذهب إلى أن عمليـة الإبـداع ترجـع إلـى نـوع مـن الوحي والإلهام، ومنهم من عاد بها إلى قوة العقل و الفكر ومنهم مـن تلمس أصولها في ثنايا المجتمع والسوسيولوجيا، ومنهم من ربط بيـن

هـذه الأصـول والسوسـيولوجيا أو ألا شـعور علـى وجـه خـاص. كمـا نلتمس ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي.

2.2. نظرية الإلهام أو العبقرية:

تفسر هذه النظرية ميلاد العمل الفني، أو عملية الخلـق الفنـي، وهي في ذلك ترتكز على الإبداع الفني: الشعراء والروائيين والكتاب، حيث يكون الإنتاج تعبيرا واضحا عن الحالات الداخلية للمبدع وحـاجته ومـدركاته ودوافعـه الشـعورية...، بإرجاعهـا إلـى نـوع مـن الـوحي أو الإلهام. فالفنان لا يستلهم عمله الفني لا من عقل واع أو شعور ظاهر أو مجتمع معين أو تاريخ فن سابق أو لا شـعور دفيـن وإنمـا يسـتلهمه من قوة إلهية عليا، أو من وحي سماوي خارق أو من هواجس سحرية غيبية أو حتى من شياطين خفية. إن شذرات هذه النظرية نجدها عنـد هوميروس وهيرقليطس، فلقد استجدى هوميروس في بداية الإليـاذة ربات الشعر أن تتعمق عليه بالإلهام كما تحدث هيرقليطس فيلسوف التغير اليوناني والذي كان يتمتع بعبقرية الشاعر نفسـه، قـائلا: "إننـي كالعرافات اللواتي يصدرن كلامهن عن وحي و إلهام". إلا أن أفلاطون يعد هو المسؤول تاريخيا عن هذه النظرية وإليه تنسب. حيث يقـول : "إن براعتك في الكلام...لا تعزى إلى فن...لكنها تأتيك من قـوة إلهيـة تحركـك...شـعراء الملاحـم الممتـازين ينطقـون مـن إلهـام ووحـي إلهي..." و يتضح من هذا النص، أن أفلاطون يرى بأن الفنان ما هو إلا إنسان موهوب احتضنته الآلهة وخصـته بنعمـة الـوحي أو الإلهـام. ثـم جاءت الأفلاطونية الجديدة فعملة على توطيد هذه النظرية حتى سـاد

الزعم، لأن الفنان موجود غير عادي قد حباه الله ملكة الإبداع الفنـي، التي تكسب كل من تلمسه طابع السحر والإعجاز، وهذا مـا نـادى بـه على وجه خاص الأفلاطونيون في عصر النهضة (علـي عبـد المعطـي، 1985 : 24).

لا شك أن التأملات اليونانية ومنها الأفلاطونية في الجمال وفـي الإبداع الفني خصوصا، ارتبطت ارتباطا وثيقا بالأبحـاث الميتافيزيقيـة، فإذا كان الفن مصدره صادر عن ربات الفنون، فإن ربات الفنون هـذه ليست إلا إشارات رمزية أسطورية في محاورات أفلاطون تعـبر عـن فكرة الجمال بالذات (علي عبد المعطي، 1985 : 24).

إن الأفلاطونيـة الجديـدة تخلـط الجمـال بـاللاهوت، فـأفلوطين يحدثنا عن أشعة إلهية تصدر من المبدأ الأحادي إلى الفنـان مباشـرة، فتلهم من حلت من قلبه، وتدفعه إلى إقدام وينتج عنه ترديد إبـداعات إلهية عليا (علي عبد المعطي، 1985 :ـ 38). وهي نظرية أثرت فـي كثير من كتاب وفلاسفة العصور الوسطى أمثال أوغستين وسنتابازيل الذَين مزجا بين الفن واللاهوت، وتبنيا الأفلاطونية الحديثة.

الحديث عن نظرية الإلهـام والعبقريـة لـم يتوقـف بعـد العصـور الوسطى. لأننا نجد بين أيـدينا وعلـى المسـتويين الحـديث والمعاصـر إسهامات وفيرة وآراء عدة تؤكد استمراريتها. ويعزى إلى الرمانتيكيـة فـي بعـث هـذه النظريـة؛ فالإبـداع الفنـي عنـدهم يسـتتبع العبقريـة، والبحث عن العبقرية يقودنا إلى مصدر إلهي لها (علي عبـد المعطـي، 1985 : 29-30).

ومن الأقوال والأعمال التي تؤيد بكل وضوح قوة الأصل الإلهي، نجد جوته الذي يرى في الإبداع الفني، قوله: "إن كل أثـر يتبلـور فـي فن عظيم... و كل فكرة ثريـة تنطـوي علـى جـدة وخصـوبة لابـد وأن تهرب بالضرورة من كل سيطرة بشرية لكي تعلن أن الإنسان إلــه أو شيطان يمتلكه.." وفي نفس السياق نجد لبس يقول: "كل عمل فني إنما هـو منـزل مـن السـماء، إنـه هبـة الآلهـة" (علـي عبـد المعطـي، 1985 : 33).

كما يحدثنا نيتشه في كتابه عن "ما هو ذا الإنسان ECCE HOMO " فيقول : "حينما يهبط على الإنسان الإلهام المفاجئ يخيل إليـه أنـه قد أصبح مجرد...لسان حال لقوة عليا فوق الطبيعة، فيسـمع دون أن يتعب ويأخذ دون أن يبحث، ويعرف دون أن يسأل عن المانح، وتنبثــق لديه الفكرة كأنها برق خاطف، دون أي تردد و بلا أدنى اختيار" (علــي عبد المعطي، 1985 : 34).

3.2. التفسير الحدسي:

يمثـل هـذا الاتجـاه فـي تفسـير العمليـة الإبداعيـة، الفيلسـوف الفرنسي هنري برغسون الذي يرى أن الإبداع عملية حدسـية. وقبـل أن نتحدث عن الحـدس البرغسـوني لابـد أن نشـير إلـى أن دراسـات كثيرة وفقا لنظرية الإلهام أو العبقريـة تـرى أن الإبـداع الفنـي يحـدث فجأة ودون تدخل من عقل أو إرادة، فكأن ألفـونس دودي مستسـلما للحظات الإلهام المفاجئة إذا داهمته اللحظة، يندفع يكتب فـي حمـى، فلا يتوقف أبدا، ويستنفد معظم الوقت المخصص لنومه، وقـد يـذهب

عنه الإلهام فجأة كما داهمه، فإذا هو متوقف عن الكتابة، ينتظر اللحظة القادمة، وقد لا تطرأ قبل سنون (علي عبد المعطي، 1985 : 35).

في حين نجد كلاي يؤكد على أن كلمة الإلهام تطلق على لحظات الإبداع الفجائية وهي لحظات تنتابنا مصحوبة بأزمات انفعالية، تبدو بعيدة عن العمليات العادية للعقل والشعور، بعيدة عن حكم الإرادة و سيطرتها، وتأتى غير متوقعة. قد روت لنا جورج صاندو عن الموسيقار المشهور شوبان أن الإبداع عنده كان تلقائيا سحريا، فكان يجده دون أن يتوقعه، كأنما هو معجزة كانت تتحقق، كاملة، مفاجئة، رائعة كأحسن ما يكون الإبداع.

إن الدعوة إلى إلغاء دور العقل والإرادة تبدو قوية ويتضح ذلك من قول كروتشه الذي يرى أن الفن كيان وحدس لا يرتبط بالإرادة أو العقل ويوافقه في ذلك لامرتين بقوله أنه لا يفكر أبدا ولكن أفكاره هي تفكر له، وديلاكروا بقوله عن انقطاع سير العمليات الذهنية (علي عبد المعطي، 1985 : 35).

وقد وصف ديلاكروا الإلهام بأنه صدمة كالانفعال. ويذهب برغسون بأن الإبداع، أولا وقبل كل شيء انفعال (علي عبد المعطي، 1985 : 37). ويعرف مصطفى سويف (1959 : 204) الانفعال بأنه هزة عاطفية في النفس، ويميز برغسون بين نوعين :

- انفعال سطحي،
- انفعال عميق.

الأول هو العاطفة الـتي تلـي الفكـرة أو صـورة متمثلـة فتكـون الحالة الانفعالية ناتجة عن حالة عقلية، فتكون مكتفيـة بـذاتها لا تتـأثر بالانفعال الناتج عنها. أمـا الثـاني هـو الانفعـال العميـق فلا ينجـم عـن تصور، بل يكون هو نفسـه سـببا بـبزوغ عـدة تصـورات، لـذلك يمكـن وصف السطحي بـأنه انفعـال تحـت عقلـي و الانفعـال العميـق فـوق عقلي. وهذا الأخير هو جوهر الإبداع في العلم و الفـن أو فـي الحيـات الاجتماعية.

ويرى برغسون أن الانفعال يعني اندفاع نار الوجدان علـى حيـن فجأة في وقود الفكر، بحيث ينبثق منه حرارة الحدس يعبر بـه الفنـان عن شيء كان يظنه غير قابل للتعـبير، هنـا تنصـهر الأفكـار و يتحقـق درب من الاندماج بيـن الفنـان وموضـوعه، فينشـئ بـذلك مـا يسـميه برغسـون بالحـدس. فالإبـداع فـي النهايـة حـدس و تعـبير، ويـوافقه كروتشه القول، فعنده الفنان الذي يبدع أي عمل فني ليس في حاجة إلى شيء آخر سوى التعبير عن حدسه الذاتي الأصيل.

وإذا لجأنا إلى التصنيف الذي ذكـره ديلاكـروا : الطـراز الحركـي والطراز الحسـي، العبقريـة الخصـبة الصـاخبة، العبقريـة المتقشـفة المنظمة، فإنه يبدو أن العبقرية التي تشير إليها نظرية الإلهام هي من الطـراز الحركـي الخصـب الصـاخب. وإذا نظرنـا فـي تصـنيفه لصـور الإبداع إلى:

آ \ إبداع مفاجئ.

ب \ إبداع بطيء.

ج \ إبداع يقض شعوري.

د \ إبداع خاضع للحكم والعادة.

فإن صورة الإبداع القريبة من تلك النظرية هي الإبداع المفاجئ (علي عبد المعطي، 1985 : 38).

إن تفسير برغسون للإبداع تفسير تأملي، لم يخضع لعملية التجريب بالإضافة إلى هذا اقتصر على تفسير جانب واحد من جوانب العملية الإبداعية "...و يزيد مضمون الحدس على أن يكون تخطيطا متكاملا كل ما فيه إمكانيات فحسب. وهنا يتقدم الانفعال بقوته الدافعة، فيدفع هذا التخطيط نحو التحقق الواقعي فيحاول أن يملاها بالصور أو بالأحداث حسب المادة التي يعمل فيها المبدع، فإذا كان مصورا فإن التخطيط يمتلئ بالصور البصرية، إذا كان موسيقيا فإنه يمتلئ بالصور الصوتية..." (عبد الحليم محمود السيد، 1971 : 113).

بناءا على ذلك فإن الحدس مضمونه تخطيط مرن متكامل ووظيفة الانفعال العميق هي ملئ هذا التخطيط المتكامل أي الانفعال من الصور الذهنية إلى الصور الواقعية.

إن برغسون لم يبين لنا كيف تتجمع لنا هذه الصور الذهنية لتكون الفكرة المبدعة، وأن الحدس كعملية من العمليات العقلية العليا ليست الوحيدة في عملية الإبداع، بالإضافة إلى ذلك لم يبين لنا كيفية انتقال المبدع من حالة نفسية إلى أخرى، ولم يشر إلى المراحل النفسية الناتجة عن ذلك. ويمكن إدراج فكرة الحدس ضمن مرحلة الإلهام أو الإشراق التي جاء بها والاس أو هي عبارة عن الحل الفجائي للمشكلة.

من خلال الإطلاع المتواضع للباحث لهذه الإسـهامات، يبـدى لـه أن هذه الأخيرة لا تعطي صـورة علميـة واضـحة ومفيـدة عـن عمليـة الإبداع، فمثـل هـذه الألفـاظ أو غيرهـا، والمسـتعملة لتفسـير عمليـة الإبداع وتوضيحها قد أدت إلى الغموض.

وردا عن أبعاد الحدس، يرى الباحث أنه ليس ثمة إلهام مفاجئ، فكـل إلهـام ليـس إلا وليـد التفكيـر المتواصـل، فقـد بينـت الأبحـاث المعاصرة أن اللاوعي نتاج الوعي، وفي هذا يقـول بـوان كـاريه : "أن العمل ألا واعي لا يتكـون مـا لـم يسـبقه ثـم يتبعـه فـترة مـن العمـل الواعي".

كما يقول كانون أن التفكيـر الطويـل فـي موضـوع مـا وإعطـاء فرصة نضج في الذهن في حالات النوم والراحـة، ينتهـي عنـد أكثريـة الباحثين وطلاب العلم بالهامـات وحلـول مفاجئـة، كأنهـا فـي العقـل، ناحية تعمل في الخفـاء أو علـى هـامش الفكـر، وتحمـل إلـى الـذهن الواعي نتيجة علمها في أوقات مختلفة تسـمى حـالات الإلهـام (علـي عبد المعطي، 1985 : 125). وهنا نستطيع أن نفهم قول لالر من أن الإلهـام لا يحـدث فجـأة ولكنـه رأس المـال يتجمـع تـدريجيا، وقـول فرتهيمر من أن أينشتاين ظلّ معنيا بمشكلته العلمية الرئيسـية لمـدة سبعة سنوات.

ويؤاخذ عن نظرية الإلهام والعبقرية إغفال مسألة الأداء، فبدونه لا يمكن أن نقرر أن إبداعا قد حدث، بل يبقى داخل الذات و كأنه غيـر موجود، لأن ما يميز المبدع عن غيره هي قدرته على تجسيد أفكاره.

وآخـر القـول أنـه تجمـع الدراسـات علـى أن نظريـة الإلهـام أو العبقرية تؤكد على فكـرة الأصـالة الذاتيـة للمبـدع، ومعظـم الفنـانين يميلون إلى القول بأن فنهم كان ثمرة يقتبس من الإلهام الإلهي حــتى يثبتوا أصالة ذلك الفن، ويبتعدوا عن التقليد والمحاكاة لأعمال غيرهم، فقلّ ما يعترفون بأن عملا فنيا آخر أثّر عليهم... (علي عبـد المعطـي، 1985 : 36).

فهي تأكد أن سر أصالة الفنان كامن في أن فنه غير متـأثر بفـن إنسان آخر، وغير ناتج عن مجتمع أو تاريخ معين، وغير خاضع لقــوانين أو نواميس.

4.2. النظرية الاجتماعية:

مقابل نظرية الإلهام التي تنفي تأثر الإبداع بالأوضاع الاجتماعيـة نجـد إفاضـة السوسـيولوجيين فـي بيـان أهميـة المجتمـع فـي عمليـة الإبداع، خاصة الإبداع الفني، فذهبوا إلى أنه ليس إنتاجا فرديا بـل هـو ضرب من ضروب الإنتاج الجمـاعي، وأنـه يتـأثر بالأوضـاع الاجتماعيـة والتاريخية. وفي هذا يقول ارنيسـت فيشـر : "الفـن مهمـا كـان وليـد عصره فهو يضـم قسـمات ثابتـة مـن قسـمات الإنسـانية (علـي عبـد المعطــي، 1985 :ــ 147)، فالإبــداع بهــذا مشــروط بــالظروف الاجتماعية والتاريخية.

لعل ما يثير الانتباه فـي تأكيـد الجـانب الاجتمـاعي فـي الإبـداع، اعتبار أنصار هذه النظرية أنه ليس ثمة خلق مـن عـدم؛ فتحـدثوا عـن أصالة نسبية. فالفنان مثلا عندهم لا يبتكر أعمالا جديدة كل الجد بقدر

ما ينحصر إبداعه في التأليف بين أفكار قديمة، وليس فـي الإمكـان ــ حسب رأي هذه النظرية ـ إقامة الحدود الدقيقة بين القـديم والجديـد فثمة اتصال مستمد لا ينقطع ولا يتوقف. لكن لو رجعنا إلى عصور مـا قبل التاريخ فإننا سـنجد أن الإنسـان قـد عـرف منـذ العصـر الحجـري الأول كيف ينحت لنفسه بعض الأدوات الخاصـة م ن العظـم والحجـر، فلقد ظهر الإبداع في الحيات البدائية كموضوعات النفع المـادي مثـل الأدوات والأسلحة، فالأدوات البحرية ظهـرت فـي العصـر البـاليوليتي الأدنـى أو العصـر الحجـري القـديم. وكـانت صـناعات الفخـار إحـدى الإنجازات الكبير الـتي قـام بهـا المجتمـع البـدائي وهـو يعيـد تشـكيل المواد لتلاءم حاجات الإنسان (علـي عبـد المعطـي، 1985 :ـ 154-155).

لا شك أن فضل هذه النظرية يتمثل في إلقاء الضوء على الأبعاد التاريخية والاجتماعية، إلا أن هذا لا يعني عدم تميـز وتفـرد بيـن عقـل وآخر. فالفردية في الإبداع لا يمكن أن تمحى، مهمـا طمسـتها الـروح الاجتماعية، فمثلا الاتجاه نحو تعلم فن دون آخر، قد يرجع إلى قـدرات عقلية معينة واسـتعدادات فكريـة وميـول خاصـة، وإن هـذه القـدرات وتلك الاستعدادات والميول تنموا ويزداد ازدهارها عـن طريـق التعلـم والبيئة الخارجية. فإذا استوعب إنسان ما واكتسب كـل مـا يمكـن أن يكتسب من فن وزادت مهارته إلـى حـد فـائق، جـاء دور الإبـداع ودور الكشف.

5.2. وجهة نظر التحليل النفسي :

فرويد Freud يفسر العمل الإبداعي على أساس تحويل الطاقات الجنسية إلى خيال إبداعي، فهي ترجع أساسا إلى تصورات أوديبية ناتجة عن تحويل الرغبات والصراعات اللاشعورية، فمفهوم الإعلاء أو التسامي الفرويدي هو عبارة عن عملية تحويل للمكبوتات واستنفاذها في ميادين أخرى منها النشاط الإبداعي، وعلى هذا فإن الإبداع ما هو إلا حل للصراعات وتحويل الطاقات الغريزية في عالم الخيال.

وهناك دراسات كثيرة تناولت الإبداع، تظهر فيها طريقة فرويد واضحة، مثل دراسة شارب التي ترى أن الإبداع ما هو إلا محاولة للسيطرة على النزعات العدوانية والجنسية (عبد الحليم محمود السيد، 1971 : 232).

ويرى فرويد أن الفن هو الميدان الأوحد في حضارتنا وأن الإنسان الفنان يندفع تحت وطأة رغباته اللاشعورية لينتج بذلك ما يشبع هذه الرغبات (سيجموند فرويد، 1986 : 106، FREUD Sigmund).

كان فرويد ينظر إلى الأعمال الخيالية كالروايات واللوحات التصويرية على أنها تصورات أوديبية وكان يرى أن النشاط الإبداعي شكل من الممارسة لأحلام اليقظة العصابية. ولكنه عندما رأى أحلام اليقظة ليست خلاقة، نقد قوله السابق وأعلن أن التحليل النفسي لا يمكن أن يسهم في علم الجمال (عبد المنعم حنفي، 1978 : 180).

إن مفهوم الإعلاء أو التسامي لا يقدم لنا دليلا كافيا عن كيفية اتجاه الطاقات الغريزية الجنسية، فعند البعض يتجه إلى الإبداع في مجال العلم والفن والأدب بينما يتجه عند البعض الأخر إلى أمراض عصابية.

كما أن وجهة نظر أدلر Adler مخالفة نوعا ما. فهو يرجع القضية إلى عقدة القصور، وبالتالي فالإبداع ما هو إلا تعويض لهذا الشعور بالنقص. ويرى أدلر "أن الشعور بالقصور ليس في نفسه أمرا شاذا بل هو العلة في كل تقدم وصل إليه الجنس الإنساني بل أن العلم نفسه مثلا لا يمكن أن يقوم إلا إذا استثمر الناس جهلهم وحاجتهم لكشف حجب المستقبل وهو نتيجة تشوق الناس حالهم ولزيادة معرفتهم بالكون وسيطرتهم عليه. حتى أنه خيل إلي أن الثقافة الإنسانية تقوم على الشعور بالقصور" (إسحاق رمزي، 1961 : 90).

ويلاحظ من هذا أن تفسير أدلر يختلف عن تفسير فرويد من حيث الأساس السيكولوجي للإبداع فإذا كان فرويد يفسره على أساس تحويل الطاقات الجنسية والصراعات الأوديبية فإن أدلر يفسره على أساس الشعور بالقصور. وهذا وجه الخلاف بينهما، وعلى أية حال فإن النتيجة واحدة متمثلة في التحويل فعند فرويد، تحويل الطاقات جنسية، أما عند أدار، فتحويل لعقدة القصور.

أما كارل يونغ فيرجع أساس العمل الإبداعي إلى ألا شعور الجماعي فعلى حين نرى أن ألا شعور عند فرويد مكتسب وشخصي نراه عند يونغ ينقسم إلى قسمين أحدهما شخصي والآخر جمعي وراثي انتقل إلى الشخص حاملا معه خبرات الأجيال السابقة فبالتالي فإن هذا القسم من ألا شعور هو مصدر الأعمال الإبداعية العظمى (مصطفى سويف، 1959 :84).

إذا كانت علة الإبداع عند فرويد تكمن في ضغط مركب أوديب على الحياة النفسية من جهة وضغط الواقع الخارجي من جهة أخرى.

فعند يونغ تتمثل في تقلقل ألا شعور الجماعي في فترات الأزمات الاجتماعية مما يقلل من اتزان الحياة النفسية لدى الفنان، فيدفعه إلى محاولة الحصول على اتزان جديد.

وفي حين بين فرويد أن عملية الإبداع تتم بواسطة التسامي ــ تسامي الغرائز ـ بين أنها تتم بانسحاب الليبيدو ومن العالم الخارجي، وارتداده إلى الذات، ومما يترتب على ذلك من اضطراب في مادة ألا شعور الجماعي.

وقد استعان يونغ في بيان ذلك بعملية الإسقاط التي ترتكز عند الفنان على الحدس.

أما برجلر ـ تلميذ فرويد ـ فإنه يعارض أستاذه ويرى أن الإبداع ما هو إلا نتيجة لمقاومة الرغبات اجتماعيا، فتظهر في صورة يقبلها المجتمع (حلمي المليجي، 1972 :227).

إن هذه الوجهة من النظر تؤكد على خبرات الطفولة التي تلعب دورا في العملية وتؤكد خاصة على العمليات النفسية اللاشعورية والصراعات المبنية أساسا على الطاقات الجنسية ـ خصوصا فرويد ــ ويتفق جميعهم على العملية التحويلية للطاقة النفسية.

الملاحظ أن أغلب أنصار التحليل النفسي كانوا يعتمدون على دراسة الوثائق والآثار التي يخلفها المبدع. أما نوع هذه الوثائق فيحدده مذهب الباحث واتجاهه. والهدف من ذلك هو التعرف على خفايا اللاشعور وهو مجموعة الرغبات التي ظهرت في مرحلة الطفولة ثم تعرضت إلى عملية الكبت لأن النظم الاجتماعية لم تسمح بإشباعها. إن هذه الفكرة هي التي جعلت فرويد يحدد نوعية

الوثائق والآثار لدراسة الإبداع الفني عند ليوناردو ديفانشي فاعتمد مثلا على الوثائق التالية : مذكرته الشخصية،كتاباته، وثائق كتبت عنه، ملاحظات سلبية عن أعمالها الفنية ـ لوحات لم يكملها مثلا ــ، بعض لوحاته الفنية (علي عبد المعطي، 1985 : 83-101).

والملاحظ أن فرويد لم يكن ينطلق من فروض يحاول إثباتها أو نفيها وإنما كان يبحث عن مبررات ليثبت نظرياته في اللاشعور والصراعات الجنسية المكبوتة في مرحلة الطفولة، نفس الملاحظة تنطبق على يونغ الذي كيّف الواقع الخارجي على حسب أفكاره.

ونجد فرويد يعترف بصراحة أن التحليل النفسي، لا يستطيع الكشف الفعلي عن طبيعة الإبداع الفني. حيث ذكر في كتابه الذي حلل فيه شخصية ليونارد ديفانشي قائلا : "...منهج التحليل النفسي لا يطالعنا على حقيقة الإبداع وإنما مظاهره فقط وحدوده" (سيجموند فرويد، 1975 :91).

بل حتى يونغ قال فيما يشبه اعتراف فرويد، أن كل رجع يمكن تفسيره وبيان علته، أما فعل الإبداع فهو نقيض الرجع لما يمتاز به من تلقائية، فسيضل على الدوام يفلت من قبضت الذهن البشري.

وهكذا نصل إلى نتيجة وهي أن التحليل النفسي لا يمدنا بتفسير منهجي عن طبيعة العملية الإبداعية.

فمثله مثل النظريات السابقة، برغسون في النظرية الاجتماعية لم يتناول العملية الإبداعية كقدرة يمكن الكشف عنها بوسائل وتقنيات منهجية، بقدر ما فسروا دوافع الإبداع.

وبالإضافة إلى النظريات السابقة التي تكلمت عن دوافع الإبداع فهناك كل من مازلوا وروجرس اللذان يفسران الإبداع بـدافع تحقيـق الذات. فيرى غولدشتاين أن المبـدعين يتميـزون بحاجـاتهم للارتبـاط بالعالم المحيط بهم، والإنتاج الإبداعي هو وسيلتهم إلى ذلـك لأنـه هـو الرابطة التي تربط العالم الذي يعيشون فيه، لذا فإنهم أي المبـدعون يحققون ذاتهم في العمـل الإبـداعي (زهيـر المنصـور، 1985 :115-117).

6.2. النظرية العقلية:

يعود الفضـل إلـى كـاترين باتريـك ووالاس وجيلفـورد فـي بيـان كيفية قيام أو تكوّن الإبداع في الفكر المبدع.

ويتجه الاهتمام بتحليل القدرة الإبداعية في اتجاهين:

1.6.2. التحليل الديناميكي الإبداعي:

ويتــم بتحديــد فــي مراحــل العمــل الإبــداعي حيــث يتجــه السيكولوجيين إلى النظر للعملية الإبداعية وفق هـذا التصـور بصـفتها عملية كلية يمكن تحليلها ـ لغـرض البحـث و التفحـص العلمـي ــ إلـى مراحل. فذهبت باتريك إلى أن عملية الإبداع تنجم عن الفكر المبدع، و إنها تمر في أربعة مراحل متتالية، هي : الاستعداد، التأهب، الإفراغ، وتبلور الفكرة العامة، ثم نسج وتفصيل هذه الفكرة العامة (علي عبـد المعطي، 1985 :ـ 134-135) وهي تقابل مرحلة الإعـداد، التخمـر، الكشف و التحقيق عند والاس (روكات، ROUQUETTE M. L. ، 1976 :

17-18) إن هذه المرحلة كلها تتم قبل التنفيذ أو الأداء، فحتى المرحلة الأخيرة ـ التحقيق أو تفصيل الفكرة العامــة ـ تتم فــي الــذهن أولا، إذ ليس من المعقول أن يتجه الفكر المبـدع مـن مرحلـة بلـورة الفكـرة العامة أو الكشف إلـى التنفيـذ مباشـرة، دون أن ينـاقش الفكـر ذاتـه بالنسبة للتفصيل. وفي مقابل ذلك، يرى جيلفورد أن تقسـيم الإبـداع إلى مراحل هو تقسيم مفتعل لأنه لا يوحي بفروض قابلة للاختبار.

إذا كانت باتريك قد دعمت أقوالها ببحوث تجريبية فإن جيلفــورد قد أخذ على عاتقه استخدام منهـج التحليـل العـاملي، لبيـان كيـف أن الإبداع يعتمد على الجـانب العقلـي، وقـد أمـاط جيلفـورد اللثـام عـن غموض عمليات الإبداع، وأتاح لنا كشف أكبر لقدرات العقل الإبداعية.

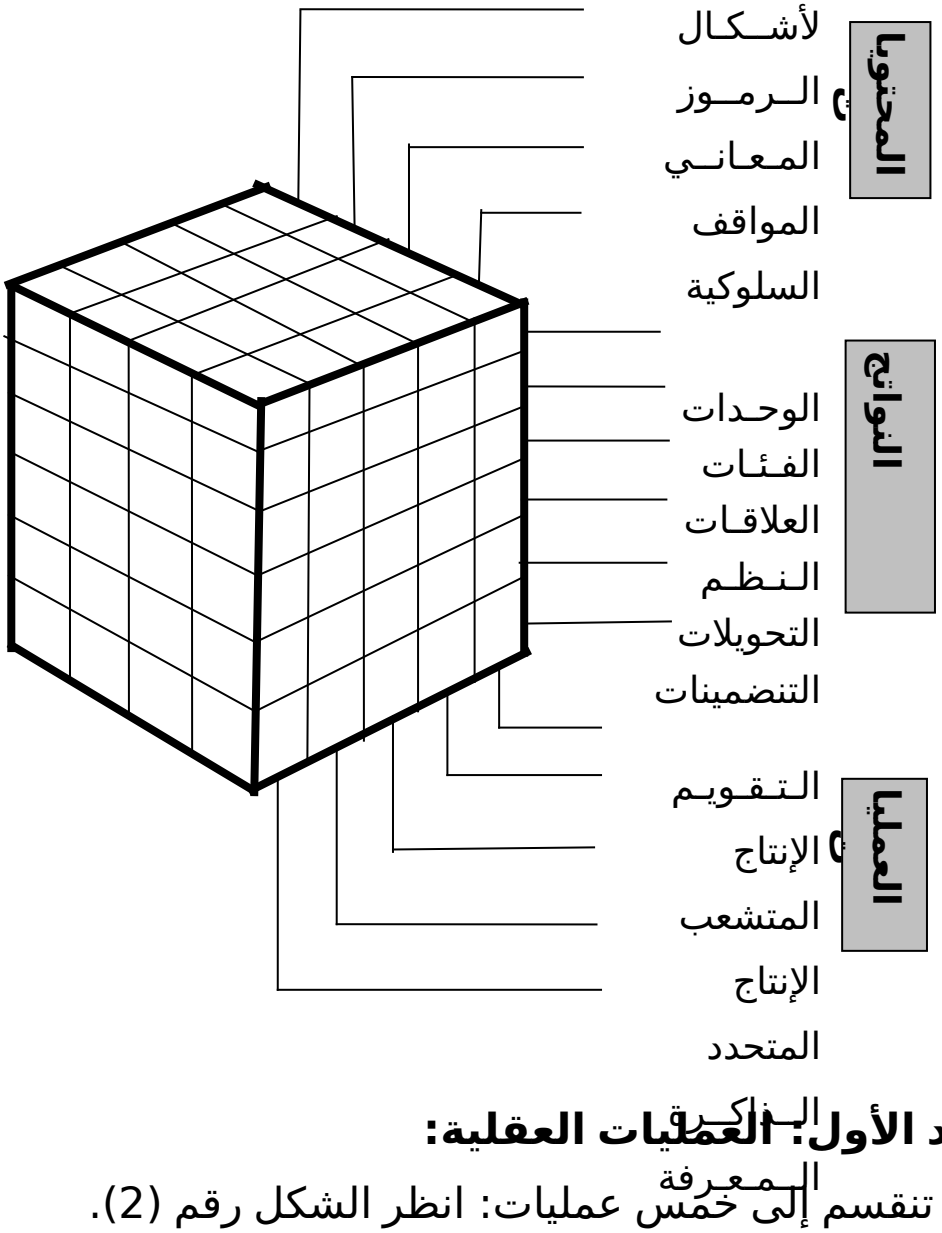
2.6.2. التحليل البنائي:

ويتم باستخدام التحليل العاملي، حيث يحدد فيه السـيكولوجيين عددا من العوامل الرئيسية التي تميز أي عمل إبداعي وهــي: نظريــة بناء العقل.

7.2. نظرية بناء العقل:

من أبرز علماء النفس اللذين اهتموا بموضوع الإبداع، غيلفورد (1956) حيث طرح مشروعه الكبير الذي أتـى بنظريـة جديـدة تتصـل بتكوين العقل. وخلاصة هذه النظرية أن العقل يتكون مـن ثلاثـة أبعـاد وهي: انظر الشكل رقم (1).

الشكل رقم (1): النموذج النظري للبنية العقلية



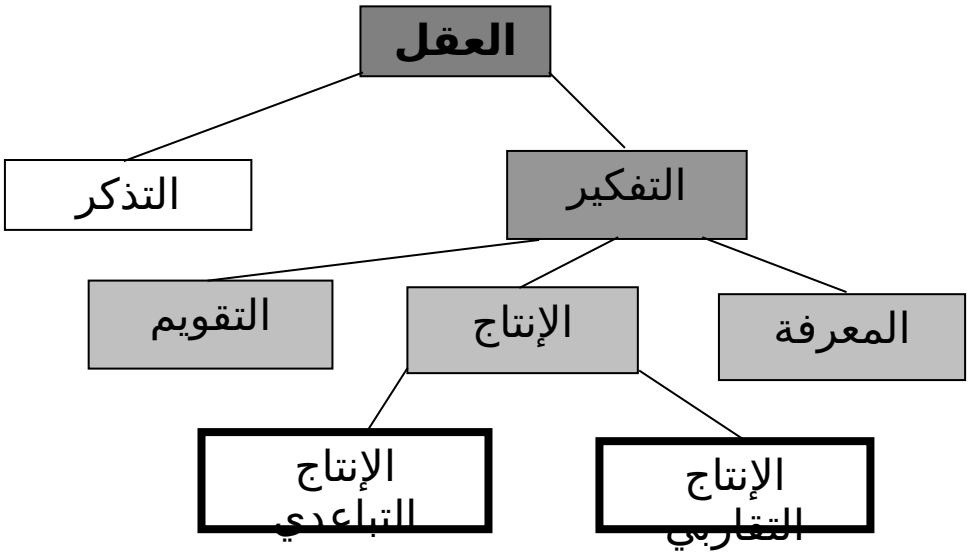
البعد الأول: العمليات العقلية:

وهي تنقسم إلى خمس عمليات: انظر الشكل رقم (2).

1. التعرف Cognition
2. التذكر Memory
3. التفكير المتشعب Divergent thinking
4. التفكير المحدد Convergent thinking

5. التقويم Evaluation

الشكل رقم (2): يوضح بناء العقل عند "غيلفورد"



البعد الثاني: المحتوى:

أي العملية التي يفكر بها العقل وهي أربعة أنواع:

1. الأشكال Figural
2. الرموز Symbolic
3. المعاني Semantic
4. مواقف سلوكية Behavior situation

البعد الثالث: النواتج:

وهي نتاج العمليات العقلية بعـد اسـتخدام المـواد المشـار إليهـا في المحتوى وهي تشمل ستة أنواع:

1. الوحدات Units
2. المجموعات Classes
3. العلاقات Relations
4. النظم Systems
5. التحويلات Transformations
6. المتضامنات Implications

وفي ضوء هذا التقسيم فإن القدرات العقلية تصل إلى 120 قدرة، وبناء على التصور قامت دراسات واسعة للتحقق من هذه الفروض وقد استطاع جيلفورد ومعاونوه أن يثبتوا وجود حوالي مائة وثلاثة قدرات حتى عام 1970. الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية، مواصلة الاتجاه والاحتفاظ به... ويجد السيكولوجيين أن تحليل العملية الإبداعية عمل على درجة كبيرة من الأهمية من حيث أنه يساعد على تشخيص جوانب الإبداع التي يحتاجها كل ميدان إبداعي بالمقارنة بالميادين الأخرى، كما أنه يساعد على الفروق الفردية لأغراض الاختيار، التشخيص والتدريب.

حسب اتجاه التحليل البنائي، فإن الفكر المبدع يتميز بالقدرة على الإحساس بوجود مشكلات تتطلب حلا، والقدرة على إعادة تنظيم الأفكار وربطها بسهولة، والقدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية معينة مما ينتج فرصة أكبر لإيجاد أفكار إبداعية، ومرونة الفكر وأصالته والقدرة على التحليل والتركيب والتجديد والتقييم الذي يتطلب اختيارا أو انتقاء. بعد أن كشف

جيلفورد عن خصوبة العقل انتهى إلى أن عوامل الأصالة والمرونة والطلاقة هي المكونات الرئيسية للإبداع في العلم والاختراع والفنون (علي عبد المعطي، 1985 : 135-136).

رغم أهمية هذه النظرية إلاّ أن إهمالها لعنصر الأداء يعد نقصا إذ لابد للفكر المبدع من أن يخرج عن ذاته، لكي يتم التحقيق أو التنفيذ في الخارج، إن الإبداع لابد من أن يمر من مرحلة ذهنية إلى مرحلة عملية تتثبت فيها الفكرة المبدعة في مادة ما، أو تتشكل فيها الأفكار بواسطة مواد مختلفة تتفاوت بين درجات الشفافية والجسمية الممتلئة، أي بين الصوت ـ الموسيقى، الشعر ـ وبين المادة الغليظة ـ العمارة النحت ـ . الفنان لا ينفذ الفكرة بعقله، فعقله لا ينحت ولا ينطق ولا يرسم، الخ، إنه ينفذ الفكرة بلسانه أو بيده خلال وسائط مادية ــ فرشاة، قلم، بيانو، الخ ــ وهكذا تكون للمادة أهميتها وضرورتها في عملية الإبداع (علي عبد المعطي، 1985).

رغم إهمال جيلفورد للجانب الحركي الذي يعد جانبا هاما من جوانب النشاط الإنساني إلا أن نظريته أماطت اللثام عن ماهية الفكر المبدع فكشفت لنا قدرات العقل الإبداعي، بل تغلغلت إلى داخل العقل البشري تكشف بجدارة عن قواه وقدراته وعملياته، فأنتجت لنا تصورا شاملا لتكوين العقل وعمله، سماها البعض "نظرية بناء العقل".

وقد أثر هذا التطور في مفهوم التفوق العقلي، حيث تضاءلت الثقة عند الباحثين في هذا المجال بالدرجات التي يحصل عليها الفرد من استخدام اختبار الذكاء وحده كوسيلة لإعطاء صورة صادقة عن

المستوى العقلي الوظيفي للفرد (محمد خالد الطحان، 1982 : 19-20).

لقد أبرزت نظرية جيلفورد حول بناء العقل مسألة التمييز بين الذكاء من جهة والقدرة على التفكير الإبداعي من جهة أخرى. حاول جيلفورد التعرف على العوامل التي تكون قدرات التفكير المتشعب الإبداعي، وقد ميز جيلفورد بين هذه العوامل وعوامل التفكير المحدد التي تقاس عادة عن طريق استخدام اختبار الذكاء والتي تضم بنودا محددة ولكل بند إجابة واحدة صحيحة في حين أن اختبار التفكير المتشعب تحتوي على بنود لكل منها عدد كبير م ن الاستجابات الصحيحة، والفرد يستطيع أن ينطلق بتفكيره متجاوزا ما اصطلح عليها الناس لتكوين تركيبات فكرية جديدة. حسب جيلفورد العاملين يملكون، بدرجة متفاوتة من النمو، طوابع من التفكير المحدد والمتشعب (BERBAUM, Jean، 1989 : 54).

تحدث جيلفورد عن العوامل التي تكون قدرات التفكير المتشعب مشيرا إلى عامل الطلاقة معرفا إياها بالقاعدة إلى إنتاج عدد كبير من الأفكار خلال وحدة زمنية محددة. ولاحظ أن الأفراد يختلفون في هذه القدرة. وأشار إلى عدد من عوامل الطلاقة مثل الطلاقة اللفظية، وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الكلمات التي تتضمن حرفا أو عدة حروف في مدة زمنية محددة. تحدث كذلك عن الطلاقة الارتباطية التي يمكن قياسها عن طريق عدد الكلمات المترادفة التي ينتجها الفرد في وحدة زمنية محددة. كما أشار

للطلاقة الفكرية التي تقاس بإنتاج أكبر عدد من الأفكـار الـتي تنتمـي إلى نوع معين في وقت محدد.

من العوامل التي تسهم في التفكير الابتكاري، عامـل المرونـة. وتوقع جيلفورد ومعاونوه وجـود ثلاثـة عوامـل متميـزة للمرونـة. لقـد توصل خلال عمليات تحليله العاملي إلى عاملين فقط وهما:

المرونة التلقائية:

هي قدرة الفرد على إنتاج عدد كـبير ومتنـوع مـن الأفكـار الـتي تربط بموقف معين.

المرونة التكَيفية:

هي القدرة التي تساعد الفرد على حل المشكلات التي تتطلـب حلا غير عادي.

كما افترض جيلفورد وجـود عامـل الأصـالة فـي عمليـة التفكيـر الابتكاري ويتجلى هذا العامل في: القدرة على إنتاج أكبر عـدد ممكـن من الاستجابات ذات الارتباطات البعيدة والغير المباشرة بالموقف.

أشـار كـذلك جيلفـورد إلـى عوامـل أخـرى تسـاهم فـي عمليـة التفكيــر الابتكــاري وهــي : التحليــل والــتركيب، الحساســية نحــو المشكلات، إعادة البناء والتركيب.

رافـق هـذه النظريـة حركـة نشـطة لوضـع الاختبـارات الخاصـة بقياس هذه العوامل أو القدرة العقلية التي تساهم في عملية التفكير الإبداعي، حيث قام جيلفورد وميرفيلد (1960) بوضع اختبـارات لكـل قدرة من القدرات فـي ضـوء التعريفـات الـتي اعتمـد عليهـا، وكـانت

خاصــة بطلاب المرحلــة الثانويــة. كمــا ســاهم جيزتلــس وجــاكتون (1962) بوضـع الاختبـارات الخاصـة بتلاميـذ المرحلـة الإعداديـة. أمـا تــورانس ومينوايــل (1960 ، 1962) فقــد اهتمــا بوضــع بطاريــة لاختبارات الإبداع عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال.

ظهـرت عـدة تعـاريف تتضـمن الإشـارة إلـى قـدرات التفكيـر المتشعب على أنها تشكل الخلفية الأساسية التفكير الإبداع أو الإنتـاج الإبداعي.

لقد عرف جيلفورد (1966) الإبداع بأنه تفكير في نسق مفتــوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريـدة وهـي تنـوع الإجابـات والـتي تحـددها المعلومات المتوافرة.

تؤيد إيلين بيرس (1960) هذا الاتجاه حيث عرفت الابتكـار بـأنه القدرة على تجنب الأنظمة المألوفة والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل، جديد، غيـر شـائع، يمكـن تنفيـذه وتحقيقـه (محمـد خالـد الطحان، 1982 : 21-22).

إن موضوع العملية الإبداعية خضع لتفسيرات المتعددة أقـل مـا يقال عنهـا أنهـا إثـراء للدراسـة الحاليـة إلا أنهـا كـان ينقصـها المنهـج التجريبي عكس نظرية بناء العقـل لجيلفـورد، هـذا مـا جعـل البـاحث يتبناها في بحثه باعتبارها نظرية ومنهج لأن الفصـل بينهمـا ــ النظريـة والمنهج ـ يعتبر نقصا منهجيا.

3. سمات المبدعين وتنمية الإبداع

1.3. تحديد مفهوم السمات:

السمة عند علماء النفس تمثل استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتعين نـوعه وهـم يقصـدون مـن اسـتخدام هـذا المفهـوم للسـمة إلـى محاولـة تفسـير السـلوك الظاهري للأفراد عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة عنـدهم، تكون هي المسؤولة عن هـذا السـلوك وعـن الثبـات والاتسـاق الـذي نلاحظه فيه (حسن أحمد عيسى، 1989 : 281).

إن الدراسات التي تناولت موضوع الإبداع اختلفـت فـي طريقـة التناول، فنستطيع تصنيفها إلى اتجاهين:

ـ اتجاه يدرس سمات ذوي الإنتاج الإبداعي.

ـ واتجـاه يـدرس سـمات ذوي سـمات الاسـتعداد أو القـدرة الإبداعية.

1.1.3. سمات ذوي الإنتاج الإبداعي:

هناك عدد من الباحثين قد تناولوا بالدراسـة الخصـائص العقليـة والانفعالية والدافعية عندهم، ويحاول الباحث أن يتعرض بإيجـاز لأهـم هذه الدراسات.

يتحدث عبد السلام عبد الغفار (1977) (محمـد خالـد الطحـان، 1982 :ـ 57) أن كاتل CATTELL قد قام بدراسات تنـاولت عوامـل الشخصية التي يتميز بها المبتكرون وامتـدت هـذه الدراسـات حـوالي عشر سنوات وتمت وفق منهجه التاريخي في القيـاس historimetric،

إذ درس السير الذاتيـة والإنتـاج الإبـداعي لعـدد مـن العلمـاء والأدبـاء أمثال دالتون، لافوازيه، بريستل، أفوجادرو، باسكال، هاملتون، نيوتن، بويل، الخ، ووصل إلى تحليل وصفي لشخصيات هؤلاء العلماء. ثم قام كاتل بتحويـل هـذه العبـارات الوصـفية إلـى أَوزان مـن حيـث عوامـل الشخصـية السـنة الـتي يتضـمنها مقيـاس الشخصـية لكاتـل(1963) وتوصل إلى أن المبتكرين يتصفون بعدد من الصفات، أبرزها : ارتفاع مستوى الذكاء، السيطرة، محاولة رفض التقاليـد، الثبـات الانفعـالي، النضج، الهدوء، الواقعية، الميل للعزلـة، الجديـة، الوقـار فـي الخلـق، الإكثار من التأمل...

ثم قام بدراسة أخرى طبق اختبـار الشخصـية علـى حـوالي 60 عالما من كبـار علمـاء الطبيعـة و 52 مـن البـاحثين فـي مجـال علـم النفس، فجاءت النتائج التي توصل إليها متفقة إلى حد كبير مـع نتائـج دراسـته الأولـى الـتي أجراهـا عـن طريـق تحليـل السـيّر الذاتيـة للمبتكرين. كما وجد أن المبتكرين أقـل اتزانـا مـن الناحيـة الانفعاليـة من العاديين. كمـا كـان يعتقـد أن البُكـور prématurité لهـا أثـر علـى مستوى الإبداع. ولوحظ بالفعـل أن بروتوكـولات البُكـوريين القـدماء، بالنسبة للمجموعة الضابطة هي فقيرة (: BERANI, L. & all، 1997 569).

أمـا الدراسـة الثانيـة فقـام بهـا مـاكينون (1962) MC KINNON وهول (1969) HALL (محمد خالد الطحان، 1982 : 57-58) وهي تأخذ منهجا آخر غير منهج كاتل حيـث تنـاولت دراسـة الظـروف الـتي نشأ فيها عدد من المبتكرين واسـتخدم عـدّة مقـاييس للتعـرف علـى

الخصائص الشخصية لأفراد العينة، وقد ضمّت العينة ثلاثة مجموعـات من المهندسين من حيث مستويات الأداء الابتكاري ثم تصـنيفهم مـن قبل لجان المحكمين، ودعا لجان أفراد العينات الثلاث في مجموعـات صغيرة تتكـون كـل مجموعـة مـن عشـرة أفـراد، للإقامـة فـي معهـد دراسة الشخصية لمدة ثلاث أيام حيث خضـعوا لأشـكال مختلفـة مـن الملاحظة والقياس النفسي، ونتيجة هذه الدراسة توصل ماكينون إلى عدّة نتائج:

أن المبتكرين نشئوا في بيوت توفر لهم احـترام وثقـة مـن قبـل الآباء كما تمنعهم الحرية في التعرف على عـالمهم واتخـاذ قراراتهـم بأنفسهم وهذا ساعد بدوره على إنماء شخصية واثقة.

لم يكن هناك ارتباط عاطفي بين الوالدين يساعد على الإتكاليـة كما هو حال الطفـل المـدلل، بـل كـانت علاقـة معتدلـة بحيـث يوجـد مسـافة سـيكولوجية بيـن الطفـل والوالـدين، وهـذا هـو الـذي سـاعد الطفـل علـى التحـرر إلـى درجـة مـا، كمـا يضـيف أن هـذه المسـافة السيكولوجية جعلت الطفل يمـر بمرحلـة مـن الغمـوض فـي عمليـة تقمص، بحيث لا يكون التقمص كاملا بين الطفل وأحد والديه بل هناك فرصة لتقمص أشخاص آخرين غير الوالدين، مثل الأجـداد أو الأعمـام وتبين أن معظم الذين عاش معهـم المبتكـر هـم مـن النـاجحين فـي أعمالهم.

كما لاحظ ماكينون أن أمهات المبتكرين كـنّ علـى درجـة عاليـة من الاستقلالية، حيث يمارسن نشاطات متنوعة وكان يشيع في الجـو الأسري أنظمة وقيم معينة وهي واضحة، بحيث يعرف الطفل مـا هـو

خطأ، كما أن توقعات الأسرة من الطفل كـانت تـتركز حـول ضـرورة تكوين قيم معينة يعتنقها وهي لا تحاول أن تفرض عليـه نظامـا معينـا، ونـاذرا مـا كـان يسـتخدم الآبـاء أو الأمهـات العقوبـات البدنيـة مـع المبتكرين في طفولتهم.

كـانت أبـرز القيـم الـتي تشـيع فـي الأسـر الـتي عـاش فيهـا المبتكـرون: الأمانـة، الصـراحة، احـترام الآخريـن، الكبريـاء، العمـل، النجاح، الطموح وكان التأكيد على النشاط العقلي والثقـافي. وأشـار أفراد العينة إلى أن أسرهم كانت تختلف عن الجيران، كمـا أن الأسـر التي عاشوا فيها كثيرة الترحال والسفر.

أشار معظم أفراد العينـة، مـن المهندسـين المبتكريـن، إلـى أن لديهم مهارة في الرسم وقد ظهرت بصورة مبكرة وأن معظم آبـائهم كانوا على مستوى رفيع من مهارة الرسم، ولكنهم يؤكدون أن آبـائهم لم يضغطوا عليهم من أجل ممارسة نشاط معين، كما أنهم لم يكونوا قلقين على أدائهم المدرسي.

ويتناول ماكينون النتائج التي توصل إليها عن خصائص الشخصية للمبتكرين المهندسين، فأشار إلى أن هذه الخصـائص هـي الاسـتقلال والمرونــة العقليــة والحساسـية الجماليــة والأصــالة (محمــد خالــد الطحان، 1982 : 58).

كمــا أشــار هــول (1969) بعــد أن طبــق اختبــار كاليفورنيــا للشخصية على أفراد العينة فوجد علاقة إيجابية بين الابتكار، المرونــة وتقبل الذات وعلاقة إيجابية بيـن الابتكـار، المسـايرة، ضـبط النفـس والإحساس بالمسؤولية.

وفي نفس الاتجاه تؤكد دراسة قام بها بارون (1968) Baron عن المبتكرين من الكتاب والأدباء في ضوء محك الإنتاج الابتكاري وبعد دراسة هذه العينة في معهد الشخصية توصل الباحث إلى أن هؤلاء المبتكرين يتميزون بأن لديهم قدرات عقلية عالية ويعطون أهمية للنشاط العقلي كما يعطون أهمية للاستقلال ويتمتعون بمستوى مرتفع من الطلاقة ويهتمون بالقضايا الفلسفية وتتعدد ميولهم ولديهم بعض القلق وسرعة الانتقال من حالة مزاجية لأخرى وهم أكثر مرونة وأكثر انطوائي وأقل قدرة على ضبط النفس والخضوع لأساليب التنشئة الاجتماعية. هذه النتائج تتفق مع ما قدمه عبد السلام عبد الغفار (1973) (محمد خالد الطحان، 1982 :ـ 59) في إطاره النظري عن طبيعة الابتكار حيث افترض ضرورة توفر بعض الخصائص عند المبتكر مثل الاستقلالية والمرونة والاكتفاء الذاتي، لأن الاستقلالية شرط ضروري يساعد الفرد على التفكير المتشعب وعدم الخضوع إلى ما هو مألوف و معروف، كما أن الاكتفاء الذاتي شرط ضروري للإنتاج الابتكاري لأن الفرد إذا لم يكن لديه تقويم ذاتي طيب لا يستطيع أن يستمر في عمله الجديد.

هذا ما يؤكده روجرز (1959) ROGERS حيث أشار إلى أهمية الدعم الذاتي للفرد حتى يستطيع أن يقدم الابتكار الجديد، والمرونة بدورها شرط لازم للإنتاج الابتكاري لأن هذه المرونة تجعل الفرد مستقلا في تفكيره وهو في نفس الوقت قادر على التفاعل مع ما حوله من أفراد و أفكار و أن قدرة الفرد على الانفتاح على الأفكار الأخرى هو أحد المظاهر المرونة التي تساعد الفرد على تقبل الأفكار

وصياغتها بطريقة جديـدة لـم يسـبقه إليهـا أحـد وهـي أسـاس الإنتـاج الابتكاري.

كتب تييري غودان (GAUDIN Thierry، 1980 : 8-9) على ميزة مشتركة لدى الإبـداع الفنـي والعلمـي والتقنـي وهـو وجـود أشـخاص منتقلين personnes déplacées. في كل زمان، الأجانب جاءوا يلَقحون ويغْنـون الإلهـام المحلـي فـي المجـال العلمـي. أمـا كـوهن KUHN فيلاحظ أن أهم المساهمات جاءت سواء من المهـاجرين أو أشـخاص لهم اختصاصات أو منابع أخرى مختلفة عن الميدان المعني، في خلق المقاولات. كما بينت دراسات شابرو CHAPEROT أنه في كل بلدان العالم، لاجئون (وبشكل عام الأشخاص المنتقلون) يـزَوّدون المجتمـع بكمية من المقاولين ذوي كفاآت رفيعة جدا عن تلك للأهالي.

أغلب المخـترعين يمكنهـم قلـب الكلمـة الشـهيرة لبيكاسـو "لا أبحـث لكـن أجـد" لأنهـم فـي الغـالب يبحثـون عـن شـيء آخـر. مثلا اكتشاف البنسلين من طرف ألكسوندر فلمينغ فـي (1920) (محمـد خالد الطحان، 1982 : 30).

2.1.3. سمات ذوي القدرة الإبداعية:

لقد كانت الدراسات السابقة تتركز حـول الأفـراد الـذين قـدموا إنتاجا إبداعيا، كالعلماء والفنانين في مختلف المجـالات، ولكـن هنـاك بعــض طلاب المــدارس الابتدائيــة والمــدارس الثانويــة أو طلاب الجامعات الذين نتنبـأ بقـدرتهم العاليـة علـى الإبـداع مـن خلال بعـض

المقاييس التي تفترض أنها تنبئ عن بعض العوامـل الـتي تسـهم فـي عملية الإبداع.

ومن أبرز الدراسات التي تمت فـي هـذا المجـال تلـك الدراسـة التي قـام بهـا دريفـول (1956) DREVOAHL G. E. للتعـرف علـى السمات التي يتميز بها المبدعين من بين طلاب الفنون والعلـوم عـن غيرهم في أقسام الدراسات العليا، وقد استعان الباحث في التعـرف على الطلاب المبدعين باثنين من أساتذتهم فـي الجامعـة لأنـه لا يثـق تماما بالاختبارات الإبداع.

تتكـون العينـة مـن مجموعـتين، الأولـى تضـم ذوي المسـتوى المرتفـع مـن حيـث القـدرة علـى التفكيـر المتشـعب، علـى ثلاث مجموعات مـن طلاب الكليـة البحريـة والجويـة وحـراس الشـواطئ، فتبين له أن هناك علاقة إيجابية بيـن الطلاقـة اللفظيـة والحاجـة إلـى الحريـة، وعلاقـة سـلبية بيـن الطلاقـة والمسـايرة. كمـا أن الطلاقـة الارتباطية، ارتبطت بصورة إيجابيـة مـع المغـامرة، وتحمـل الغمـوض كما أن الطلاقة التعبيرية ارتبطت إيجابيا مـع للاندفاعيـة والميـل نحـو التعبير الفني أما الطلاقة الفكريـة فقـد ارتبطـت إيجابيـا مـع الالـتزام بالنظام والحاجة للتنظيم وارتبطت ارتباطا موجبا مع تحمل الغمـوض والثقة بالنفس والتفكير التأملي.

هكذا يبدو وبصورة واضحة أن صفات الطلاب ذوي القدرة علـى الإبداع لا يختلف وبصورة جوهرية عن المبـدعين الـذين قـدموا إنتاجـا إبداعيا من البالغين حيث نلاحظ نفس الصـفات عنـد الفريقيـن مثـل :

التحرر وعدم الخضوع، المغامرة،القدرة على تحمل الغموض، الميـل للموافقة الغامضة الاندفاعية، عدم المسايرة والثقة بالنفس.

هذه الصفات جميعا تعتبر شروطا مسـاعدة فـي عمليـة الإبـداع وقد تمت دراسات على طلاب فـي مسـتوى التعليـم الثـانوي، تهـدف إلـى التعـرف علـى خصـائص وسـمات الطلاب الـذين لـديهم قـدرة مرتفعة على التفكير الإبداعي. ولعل مـن بينهـم قـدرة مرتفعـة علـى التفكير الإبداعي وعدد من السمات الانفعالية والعوامل الدافعية عنـد عينة من الطلاب والطالبات المدرسة الثانويـة الأمريكيـة، ومـن أبـرز النتائـج الـتي توصـل إليهـا هـو أن الطـالب ذا القـدرة المرتفعـة علـى التفكير الإبداعي يتصف بأنه: سـهل التكيـف، متعـاون يمكـن الركـون إليه، مرح، سريع البديهية، صريح، سعيد ويعبر عن نفسه بسهولة وهو اجتماعي، سهل المعاشرة، فهو إنسان يتصف بالإنسانية، ولكن يعتمد على نفسه وله آراؤه الخاصة التي يستقل بها عـن غيـره، كمـا تظهـر لديه سمة الاكتفاء الذاتي بوضوح وهي الـتي تميـز عـادة الانطـوائيين من الناس، ولديه قابلية للاستثارة الانفعالية السـريعة، وعـدم القـدرة على ضبط انفعالاته وصعوبة إخضاعه للمطـالب الثقافيـة وهـو يتميـز بقوة الإرادة واحترامه للمطالب الاجتماعية وارتفاع مستوى طموحه.

أما عن الميول فقد أضاف عبد السلام عبد الغفار (محمـد خالـد الطحان، 1982 :ـ 63) أن تلاميذ المرحلة الثانويـة مـن ذوي القـدرة المرتفعة على التفكير الإبداعي يميلون للفنون ويحبون الاستماع إلـى الموسـيقى وزيـارة المعـارض الفنيـة وقـراءة الأدب، ولا يبـدون ميلا للأعمال الميكانيكية والكتابية وإلى ما هو روتيني ومنظم.

أما بالنسبة للبنات فقد أشار عبد السلام عبد الغفار أن التلميذة المبتكرة انطوائية إلى حد بعيد ولديها قدرة كبيرة من الاكتفاء الـذاتي وتقدر العمليات والإنتاج العلمي وتعتمد علـى نفسـها وتحـب النشـاط الفردي وتحجم عن الاشتراك في أعمال جماعية.

في دراسة قـام بهـا محمـد خالـد الطحـان (1977) علـى عينـة تتكون من أربع مجموعات من تلاميذ المدارس الثانوية في الجمهورية العربيـة السـورية. منهـا مجموعـة تضـم المبـدعين والأذكيـاء معـا، ومجموعـة تضـم الأذكيـاء فقـط، مجموعـة تضـم المبـدعين فقـط، ومجموعة تضم العادين من حيث الذكاء ومن حيث الإبداع. هدف هذه الدراسات معرفة العلاقة بين التفـوق العقلـي وأسـاليب التنشـئة الـو الدية وكذلك دراسة العلاقة بين التفوق وثقافة الأسرة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

بالنسبة للاتجاهات الو الدية في التنشئة الاجتماعية فقد أشارت نتائج البحث إلـى أن أفـراد المجموعـة الأولـى كـانوا ينعمـون بتنشـئة والدية تتسم بالتشجيع على الاستقلال والاعتماد على النفس وتتجنـب التسلط والإكراه. كمـا ينعمـون بتنشـئة والديـة تتسـم بالديمقراطيـة وتحترم رغبات الطفل ومطالب نموه وتمنحه التقدير والمحبة بدرجـة أكبر من باقي المجموعات وعلى الأخص مجموعة العاديين.

كما أن النتائج أشـارت إلـى أن أفـراد المجموعـة الثالثـة والـتي تمثل المبدعين كانوا ينعمون بتنشئة والدية تتسم بالاستقلالية وتتجنب أساليب التقليد والتسلط. كذلك يتمتعون بتنشـئة ديمقراطيـة ومحبـة والدية بدرجة أفضل من مجموعة العـاديين وعنـد مقارنـة المجموعـة

الثانيــة الــتي تمثــل الأذكيــاء فقــط والمجموعــة الثالثــة الــتي تمثــل المبدعين تبين أن أفراد المجموعة الثالثة ينعمــون بدرجــة أعلــى مــن الاستقلالية أثناء تنشئتهم من أفراد المجموعة الثانية.

أما بالنسبة للمستوى الثقـافي للأسـرة، لكـل م ن المجموعـات الأربع التي شملتها عينـة البحـث، فقـد توصـل البـاحث إلـى أن أفـراد المجموعة الأولى من المتفوقين في كل من مستوى الذكاء ومستوى الإبـداع. ينعمـون بمسـتوى ثقـافي أسـري أفضـل بكـثير مـن أفـراد المجموعة الرابعـة الـتي تمثـل العـادين. كمـا أن مسـتوى تعليـم أبـاء المجموعة الأولى أفضل بكثير من مستوى المجموعة الرابعة، وكذلك توفر الوسائل الثقافية في بيوت المجموعة الأولى كـان أفضـل بكـثير من زملائهم أفراد المجموعة الرابعة.

بوجه عـام يمكـن القـول أن هنـاك علاقـة إيجابيـة بيـن مسـتوى التفوق العقلي ـ سواء كان إبداعا أم ذكاء ــ وبيـن المسـتوى الثقـافي للأسرة ومستوى تعليم الوالدين.

أما دراسات تورنس TORRANCE (1962) (محمد خالد الطحان، 1982 :ـ 65) عن تلاميذ المـدارس الابتدائيـة مـن المتفـوقين، فقـد أشارت إلـى المـدعين : أكـثر مرحـا ويتمتعـون بشـهرة بيـن زملائهـم وأنهم أكثر انطلاقا في علاقاتهم مع الآخرين، كمـا أن نشـاطهم يخلـوا من مظاهر الكف.

وعنــدما قــارن تــورانس بيــن مجموعــة الأذكيــاء والمبــدعين ومجموعـة ثانيـة م ن الأذكيـاء فقـط، ومجموعـة ثالثـة مـن العـاديين، توصل إلى أن المجموعة الأولى أكثر من غيرهم ميلا للسـيطرة علـى

الآخرين. كما أنهم أكثر من غيرهم اعتمادا على النفس ويسهل عليهم تكوين صداقة مع الآخرين وكـثيرو الكلام وأكـثر قـدرة علـى الوصـول إلى حلول لما يواجهون من المشكلات ويعرفهم زملائهـم بـأن لـديهم أفكار غريبة غير مألوفة ولكنها مفيدة كما أن طموحهم مرتفع إلى حد كبير.

هكذا تُظهر هذه الدراسات أن المبدعين الذين لم يقدموا إنتاجـا إبداعيا لديهم من الخصائص والسمات التي تشبه إلى حد بعيـد أولئـك المبدعين الذين قدموا إنتاجا إبداعيا، لذلك فإن من الممكن أن تكـون هـذه الخصـائص والسـمات إحـدى المحكـات الـتي مـن الممكـن أن تستخدم في الكشف عن المتفوقين عقليا الذين ينعمون بقدرة عاليـة على التفكير الإبداعي.

2.3. الإبداع في الجماعة:

كتب تييري جودان يبين وجود ميزتين في صيرورة الإبداع:

الأولى: وجود مجموعات متحمسة ـ 5 إلى 15 ـ شخصا. هـذه الميزة مشتركة للإبداع سواء الفني، العلمي، أو التقني...يتعلق الأمـر في جو دعوي Convivial، ومن هنا يولد نموذج إبداعي.

الثانية : هي وجود أشخاص منتقلين.

بهاتين الميزتين، يقول جودان: "...يبدوا الإبداع في جو دعـوي : مجموعـات صـاحبة قطيعـة معلنـة مـع المعرفـة الرسـمية، أشـخاص مدمجين جزئيـا فـي المجموعـة الاجتماعيـة والمؤسسـات (GAUDIN Thierry، 1980 : 8-9).

التــأثيرات الخاصــة بالجماعــة: (أبريــك، ABRIC J-C. in:، موسكوفيسي، 195-194 : 1984 ،MOSCOVICI S.).

عوض أن نخوض في مقارنة بيـن إنجـاز جمـاعي وإنجـاز فـردي كـالتي بيــن موسكوفيســي وبيتشــيلر MOSCOVICI & PAICHELER (1972) أنهــا بلا معنــى، ســنحاول إبــراز مــن خلال بعــض البحــوث التجريبية، نتائج توضع خاصـة وضـعية الجماعـة وفهـم بالضـبط، كيـف يمكن للجماعة أن تساعد على إبراز الإبداع.

آ \ الجماعة تسهل التغيير : Favorise le changement كورت ليوين 1965- (LEWIN Kurt 1947) أثر الجماعة يبقى في التغيير، بفعل الوجـود فـي الجماعـة. فالارتبـاط الاجتمـاعي والمعرفـي يمكّـن مـن خفض مقاومة التغيير وتيسير إبراز توجيهات جديدة.

ب \ الجماعة تساعد علـى المغـامرة: Favorise la prise de risque بحــوث كــثيرة تبعــا لأعمــال كوغــان وولاش KOGAN & WALLACH (1964) تبين أنه عندما تتكون جماعة من أفراد متشـعبي الآراء في مناقشة لحالة، تختار هذه الجماعة حلولا أخطر من أن يقوم بها الأفراد المكونين للجماعة وحـدهم. هـذا الارتفـاع للمخـاطرة prise de risque في الجماعة في بعض الحالات يكون عامل مساعد على الإبداع بما أنه يسمح بالفعـل للجماعـة بـأن تختـار حلـولا أقـل تكـرارا وأكثر أصالة لأنها أخطر.

ج \ تغاير الجماعة والإبداع: تغاير الجماعة في الاتجاهات والقدرات، هو غنى بالطاقة، بما أنها هذه الطاقة، تسمح بالالتقاء مع أفكار مختلفة، فاستعمال طاقة أخرى غير طاقتنا هي عوامل كثيرة تساعد على الإبداع، لكن يمكن أن تكون كذلك مصدر تفوق، صعوبات وكفّ أمام أعضاء يظهرون أكثر نشاطا في الجماعة، توقف الاتصال بسبب خلاف، اتجاهات، الخ. التغاير مصدر طاقوي. لخلافات اجتماعية – معرفية، ومن سمات الجماعة المبدعة أنها بتعدد أفرادها تنتج أفكارا متشعبة، فبإطلاق المخيلة، يحدث تباعد في ألا واقعي ويكون تقاطع عندما تخرج هذه الأفكار إلى الواقع (غلام الله، GHALAMALLAH M.، 1984 : 117).

3.3. السمات المميزة للمبدعين:

من خلال الدراسات السابقة الخاصة بشخصية المبدع يمكن إنشاء قائمة لأهم سمات الشخصية للمبدعين(محمد لبيب النجيحي، 1981).

مرتفعي الإبداع يتصفون بعدة سمات تميزهم عن من هم أقل منهم إبداعا مثال ذلك :

1. روح المداعبة و المرح والسخرية.
2. الشعور بالحرية.
3. تحمل المخاطر.
4. تحمل عدم اليقين.

5. تحمل الغموض.
6. الاستقلالية في الفكر والعمل.
7. الثورة.
8. مقاومة الضغوط الاجتماعية.
9. الحاجة للتعبير عن الذات.
10. قلــة الاســتجابات للقواعــد والتنظيمــات التقليديــة الموضوعية.
11. الاكتفاء الذاتي.
12. قلة الحاجة للتنظيم.
13. تنوع طرق التعبير عن الانفعالات.
14. رفض الإذعان السلبي للسلطة.
15. الثقة بالنفس.
16. السيطرة.
17. التعقيد و التوفيق بين المتناقضات.
18. تأكيد الذات.
19. الانعزالية والميل للانطواء.
20. المثالية.
21. الاندفاع.
22. الانفتاح للخبرة.
23. القيادة.
24. رفض التقليد.
25. الارتباط بالوسط الاجتماعي.

26. المثابرة.
27. التنافس.
28. حب الاستطلاع.
29. الدافع للإنجاز.
30. الاستجابة النشطة للعناصر الجديـدة أو الغريبـة فـي البيئة.
31. السـعي الحـثيث لتفحّـص البيئـة بحثـا عـن خـبرات جديدة.
32. الحساسية الشديدة لالتقاط المنبهات الجديـدة مـن أجل المزيد من المعرفة عنها.
33. النزعة إلى الاستقلال والاعتماد على الذات.
34. القدرة على الانضباط الذاتي.
35. احترام الذات.
36. الشعور بالاطمئنان الوجداني.
37. الحاجة إلـى القلـق والضـغط ، (Amabile M. Teresa 1998 : 122)
38. اللذة في المشاهدة والبحث، كما يقـول "هينشـتاين (" Amabile M.، 1998 : 124).

5.3. تنمية الإبداع:

لقد لاحظ ألفرد نورث وايتهيد WHITHEAD A. N. في أوائل هذا القرن مثلا أن القرن السابع عشر كـان قـرن انفجـار الثـورة معرفيـة

هائلة في الغرب، وامتلأ القرن بأعلام مبدعين، لا فـي العلـوم فقـط و لكن في الأدب والفلسفة أيضا. ففي بدايـة القـرن يظهـر فـي السـنة نفسها 1605، كتاب فرانسيس بيكون : تقـدم التعلـم Avancement of learning ، مع رواية دون كيشوت للكاتب الإسباني سـارفونتاس، ثـم تتالت الاكتشافات : غاليليوا، كبلـر، نيـوتن، ليبيـتز، الروائـع الفلسـفية لديكارت، باسكال، لوكا وسبينوزا. هذا التزامن والتتـالي فـي الروائـع الإبداعية العلمية والأدبية والفلسفية لا يمكن أن يكون محـض صـدفة، كما لا يمكن أن يكون الإلهام أو الوحي، قد اصطفى ذلك القـرن، تلـك البقعة من العالم ـ الغرب ـ وهؤلاء الأشخاص بعينهم.

يتقدم عالم الاجتماع الأمريكي ويليـام أوزبـورن OSBURN W. خطوة أخرى في اقتحام الهالة التي طالما أحاطت بالسلوك الإبداعي ليكشف لنـا عـن الـتزامن فـي الوصـول إلـى حـوالي مائـة وخمسـين اكتشافا أو اختراعا علميا مهمّا، توصل إلى كل منها اثنان أو أكـثر مـن المبدعين في الوقت نفسه، وأحيانا في اليوم نفسه بشـكل مسـتقل. فاكتشاف البقع الشمسية مثلا تم في عـام 1611 بواسـطة كـل مـن غاليليو، فابريكوس، شـينر، هـاريوت. كمـا كشـف ا.غ. أوزبـورن عـن شيء آخر يوحي بأن حجم السلوك الإبداعي في أي مجتمع ليس وليد الصدفة أو العشوائية، فقد حصر عدد الاختراعـات الجديـدة المسـجلة في الولايات المتحدة بيـن عـام 1840 و 1920 ووجـد أنهـا تتضـاعف كل عشر سنوات بما يشبه المتوالية الهندسية. فحيث كان عددها عام 1840 هو 473 اختراعا جديـدا، وصـل إلـى 993 عـام 1850 وإلـى

4.819 عـام 1860، وضـلت تتزايـد بـالوثيرة نفسـها تقريبـا إلـى أن وصلت إلى 39.882 عام 1920.

فجدير بالذكر أن هؤلاء المبـدعين وغيرهـم نشـئوا فـي أسـر ودخلوا مؤسسات اجتماعية تشجع على الإبداع.

6.3. الأسرة:

لمعرفــة العلاقــة بيــن المســتوى الثقــافي للأســرة والقــدرة الإبداعية، نشـطت دراسـات كـثيرة (محمـد خالـد الطحـان، 1982 : 145).

فقد قامت هاريسون HARISSON (1972) بدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعرفة العلاقـة بيـن النشـاط الإبـداعي عنـد الأطفال و متغيرات البيئـة الثقافيـة المنزليـة وأشـارت إلـى أن هنـاك علاقة إيجابية بين مستوى القدرة الإبداعية لدى الأطفال والاهتمامات الثقافية التي يبديها الآباء في إطار الأسرة، من هذه الاهتمامات:

ـ مدى تشجيع الآباء لأبنائهم على ممارسة النشاطات الثقافية.

ـ مدى اهتمام الآباء بالنشاطات الإبداعية خلال توجيههم الثقافي لأبنائهم.

ـ مدى الحفز وحرية التعبير التي يسمح بها الآباء.

ـ الاهتمام بالنشاطات الإبداعية التي يبديها الأطفال.

وجاءت نتائج إيفون ريد (1972) لتبرز هـذا الـرأي مشـيرة إلـى أن هناك ثلاث متغيرات للتنبؤ بمستوى الإبداع عند الأطفال و هي :

ـ النشاطات التي يقوم بها الطفل بالاشتراك مع أبيه.

ـ النشاطات التي يقوم بها الطفل بالاشتراك مع أمه.

ـ مدى اهتمام الوالدين بتنمية التعبير الفني لدى الطفل.

أما سوزان بنت (1974) فقد أشارت في دراسة قامت بها لمعرفة المتغيرات الإبداعية التي تسهم أكثر من غيرها في التنبؤ بمقدرات الطفل الإبداعية، قامت بها في الفيليبين، أشارت إلى أن التعرف على خصائص البيئة المنزلية تسمح بدرجة عالية من الثقة بالتنبؤ بالقدرات الإنتاجية والتقويمية والمعرفية وحددت هذه المتغيرات بما يلي:

ـ الفرص المهيأة لإنماء القدرة اللفظية عند الطفل.

ـ توفير مختلف أنواع التعليم للطفل.

ـ تشجيع الطفل على الاستكشاف و التنقيب.

ـ مدى الحفز الذي يساعد على النمو العقلي.

ـ مدى الحفز الذي يساعد على النمو الإبداعي.

أما على النطاق العربي، قام محمد خالد الطحان بدراسة في الجمهورية السورية في عام 1977 (محمد خالد الطحان، 1982 : 146) شملت عينة تتكون من طلاب المرحلة الثانوية. تضم الأولى ذوي المستوى المرتفع في كل من الذكاء والقدرة الإبداعية، والثانية ذوي المستوى المرتفع من حيث الذكاء فقط، والثالثة تضم ذوي المستوى المرتفع من حيث القدرة الإبداعية، والرابعة تضم العاديين من حيث مستوى الذكاء والقدرة الإبداعية. وبعد دراسة المستوى الثقافي للأسرة في المجموعات الأربع تبين أن المستوى الثقافي للأسرة التي ينتمي إليها أفراد المجموعة الأولى يختلف بصورة

جوهرية عن المستوى الثقافي الأسري لأقرانهم أفراد المجموعة الرابعة أي العاديين من حيث الذكاء والقدرة الإبداعية، كما تبين أن مستوى التعليم لآباء المجموعة الأولى أعلى بشكل دال من مستوى تعليم آباء المجموعة الرابعة، كما تتوفر أيضا وسائل الثقافة لدى أفراد المجموعة الأولى بدرجة أفضل من أفراد المجموعة الرابعة.

كما أن مقارنة المجموعة الثانية والثالثة مع المجموعة الرابعة أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى توافر وسائل الثقافة في الأسرة و مستوى الذكاء من جهة ومستوى الإبداع من جهة ثانية. وهذه النتيجة تبرز أهمية دور الوسائل الثقافية في حفز النشاط العقلي لأنها توفر سبل الإطلاع والكشف والتفكير والتخيل.

وعند مقارنة المجموعة الأولى التي تضم الأذكياء المبدعين مع أفراد المجموعة الثانية التي تضم الأذكياء فقط، تبين أن أفراد المجموعة الأولى يتسمون بمستوى ثقافي أسري أعلى بشكل دال من أفراد المجموعة الثانية، كما تتوفر لديهم وسائل الثقافة بدرجة أفضل.

وعند مقارنة المجموعة الأولى مع المجموعة الثالثة التي تضم ذوي القدرة الإبداعية، تبين أن أفراد المجموعة الأولى كانوا أفضل بشكل دال من حيث المستوى الثقافي للأسرة. كما أن مستوى تعليم آباء أفراد المجموعة الأولى كان أفضل من مستوى تعليم آباء أفراد المجموعة الثالثة.

وهكـذا نسـتطيع أن نشـير إلـى أن هنـاك علاقـة إيجابيـة بيـن المستوى الثقافي للأسرة وبين التفوق العقلي عند الآبـاء سـواء كـان هذا التفوق معبرا عنه بالذكاء أو بالقدرة على التفكير الإبداعي.

1.6.3. أسـاليب المعاملـة الوالديـة: (محمـد خالـد الطحـان، 1982 : 147).

يقصد بأساليب المعاملة الوالدية، تلك الاتجاهات الـو الديـة فـي تنشئة الأطفـال أي الأسـلوب الـذي تتسـم بـه سياسـة الوالـدين فـي معاملة الأبناء، وقد تمت دراسة مسحية للتعـرف عليهـا، تـم التوصـل إلـى عـدد مـن هـذه الاتجاهـات الأكـثر تكـرارا وقـد كـان بعـض هـذه الاتجاهات له آثار إيجابية على نمو الطفل مـن كافـة النـواحي و علـى الأخص من الناحية العقلية.

الدراسات أخذت اتجـاهين، الأول يـدرس السـير الذاتيـة لبعـض المتفوقين من كبار العلماء والثاني يتنـاول فـي الدراسـة عينـات مـن التلاميـذ المتفـوقين عقليـا فـي مختلـف المراحـل الدراسـية ودرس العلاقة بين تفوقهم العقلي وبين المعاملة الو الدية.

الاتجاه الأول: الدراسـات الـتي أخـذت المنحنـى الأول كـان أبرزها دراسة رو (1953) التي تناولت ثلاثـة مجموعـات مـن العلم اء في مجـال البيولوجيـا والفيزيـاء والعلـوم الاجتماعيـة، للتعـرف علـى العوامل التي تدخلت في تكوين هؤلاء العلماء و فحصـت لهـذه الغايـة

تاريـخ حيـاة هـؤلاء العلمـاء ومعاملـة الوالـدين كمـا طبقـت بعـض الاختبارات النفسية عليها.

وقد توصلت من هذه الدراسـات إلـى أن المبتكريـن مـن أفـراد هذه المجموعات كانوا يحترمون آراءهم في طفـولتهم وكـانوا يثقـون بقدرتهم على التصرف في مختلف المواقف كما كانوا يسمحون لهـم باتخاذ القرارات بأنفسهم في وقت مبكر من طفولتهم.

وأكد شتاين (1963) هذه النتائج في دراسته التي أجراهـا علـى المبتكرين من الكيميائيين حيث تبين أنهم كانوا يعاملون في طفولتهم معاملة تشجع على الاستقلال.

الاتجاه الثاني: أما الدراسات التي تمت علـى الأطفـال فقـد أشار جيتزلس وجاكسون (1962) إلى أن آباء التلاميذ الأذكيـاء كـانوا أكثر حرصا على تشكيل سلوك أبنائهم ونجاحهم الأكـاديمي ويركـزون اهتمامهم على الثقافـة والخُلـق الطيـب والاجتهـاد فـي حيـن أن آبـاء التلاميذ المبدعين كانوا يركزون على الانفتاح على الخـبرات الجديـدة في تربية أبنائهم ويثيرون فيهم روح المثابرة.

ويؤكد تورنس (1962) أن المناخ النفسي للأسرة بما فـي ذلـك أسلوب المعاملة الو الدية، له علاقة بالقـدرة علـى التفكيـر الإبـداعي عند الأبناء خلال مراحل العمر المختلفة وأكـد أن عامـل الأصـالة فـي التفكير يرتبط بنوع المعاملة الو الدية.

أما سبينجر SPRINGER (1961) فقد أشار إلى أن آباء المبتكرين من الأطفال هم من النمـوذج المتسـامح فـي تربيتهـم لأبنـائهم وهـذا

يسهل للطفل، التعبير عن مشاعره بصراحة، وأكد كل من داتـا DATA وبارلوف (1967) BARLOV هذه النتيجة حيث أشار أن أفراد مجموعة من طلبة الجامعة ذوي المستوى المرتفع من حيث القـدرة الإبداعيـة التي درساها... أن آبائهم كانوا يعاملونهم معاملـة تتسـم بالاسـتقلالية وعدم التحكم والتسلط.

أما على النطاق العربي فقد قام محمد خالـد الطحـان (1977) بدراسة العلاقة بين الاتجاهات الو الدية في التنشئة ومختلـف أشـكال التفوق العقلي سواء كان ذكاء أم قدرة على الإبـداع، وكـانت النتيجـة تشير إلى أن أفراد المجموعة الأولى التي تضـم الأذكيـاء و المبـدعين كانوا ينعمون بتنشئة والدية تتسم بالتشجيع على الاستقلال والاعتمـاد على النفس وتتجنب التسلط و الإكراه، كما كانوا يعاملون مـن آبـائهم معاملـة تتسـم بالديمقراطيـة والتقـدير والمحبـة بدرجـة أعلـى مـن أقرانهم أفراد المجموعة الرابعة التي تضم العاديين.

كمـا أن مقارنـة المجموعـة الثالثـة الـتي تضـم المتفـوقين مـن المبدعين مع المجموعة الرابعة تشـير إلـى أن أفـراد المجموعـة مـن المبدعين كـانوا ينعمـون بتنشـئة والديـة تتسـم بالاسـتقلالية وتتجنـب أسـاليب التقييـد بدرجـة أعلـى مـن المجموعـة الرابعـة كمـا ينعمـون بتنشئة ديمقراطية.

وعند مقارنة المجموعة الثانية التي تضم المتفـوقين مـن حيـث الذكاء والمجموعة الثالثة التي تضم المتفوقين من حيث القدرة علـى الإبداع تبين أن أفراد المجموعة الثالثة كـانوا ينعمـون بتنشـئة والديـة تتسم بالاستقلالية بدرجة أعلى من أفراد المجموعة الثانية.

إن إلحاح آباء المتفـوقين علـى النجـاح الدراسـي بدرجـة كـبيرة يزعـج الطفـل المتفـوق ويـثير المتـاعب فـي سـبيل تقـدم الطفـل الدراسـي، ولابـد أن يتفطـن الآبـاء مـن جهـة أخـرى إلـى أن الطفـل المتفوق بحاجة إلى تكوين علاقات مع الآخرين، لذلك لابد من السماح له باللعب ومشاركته أحيانا في لعبه.

ينصح الآباء بأن يتحـدثوا مـع الطفـل المتفـوق وأن يجيبـوا علـى تساؤلاته الكـثيرة وأن يسـمحوا لـه بالإسـهام ببعـض النشـاطات فـي المنزل وأن يزور الأماكن التي تثير اهتمـامه وأن يسـمحوا لـه بمكـان مناسـب فـي المنـزل لحفـظ كتبـه وأدواتـه الخاصـة وإجـراء تجـاربه المختلفة وأن يشجعوه على ممارسة هواياته دون قيود.

7.3. المدرسة :

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تتناول تنشئة الطفل، وتربيته بصورة منهجية. لذلك فـإن لهـا دورا بـارزا فـي تنميـة الإبداع أو إخماده.

لقد أشار لونفليد وبرايتون (1975) LONFLEAD & BRITON بأن كـل طفـل يولـد مبـدعا ولكـن مـا يتعـرض لـه الطفـل فـي الأسـرة والمدرسة هـو الـذي يؤكـد إلـى تشـجيع الإبداعيـة أومهـارات تشـجيع التربوية بوجه عام لا تـوفر فـرض التسـاؤل للطفـل، بـل الأمـر علـى العكس، حيث نلاحظ المعلم هو الذي يسأل الأطفـال ويـرى أنـه لابـد مـن تـدريب المعلميـن ليكتشـفوا مهـارات تشـجيع حـب الإطلاع عنـد الأطفال.

ويؤكد توارانس (1965) أن سلوك المطابقة أو المسايرة الذي يسيطر على المدرسة يتنافى مع التفكير الإبـداعي. لـذلك فـإن علـى المعلميـن أن يشـجعوا الطفـل علـى المسـايرة الاجتماعيـة لتحقيـق التكيـف لكـن عليهـم أن يفسـحوا المجـال أمـام الأطفـال للمغـايرة الفكرية فليـس هنـاك أي مـبرر يـدعونا إلـى إلـزام التلاميـذ بـالتفكير بطريقة واحدة.

ويضيف تورانس أن المدرسة تمسك بزمام هذا الأمر لأنهـا هـي التي تكون اتجاه تلاميذها، إما في الاتجاه المغـاير أو الاتجـاه المسـاير والمعلمين، بوجه عام لا يحبون التلميذ المبتكر، جيتزلس وجاكسون (1962) يرى أن الطفل المساير هو الذي يحظى بتقدير المعلم ولكـن هذا الاتجاه لا يساعد على نمو القدرات الإبداعية عند الطفل.

يؤكد سـبيرينجر وويزنـبرغ SPRINGER & WISENBERG (1967) إلى أن المناخ المدرسـي الـذي يتسـم بالحريـة والتسـامح والاحـترام والديمقراطية والعدالة هو الذي يسمح بنمـو القـدرات الإبداعيـة عنـد الطفل. وعزز النتيجة هارون وليتون LITON & HARON (1968) حيث توصل إلى أن تلاميذ المدارس الابتدائيـة الخاصـة الـتي تطبـق نظامـا يتسم بالتسامح كانوا أعلى بشكل دال في قدرات التفكيـر المتشـعب من أقرانهم الذين يدرسون فـي مـدارس تقليديـة و أكـد هـذه النتائـج سير هلجار (1964) حسن وبوشـتر (1967) (محمـد خالـد الطحـان، 1982 : 149).

1.7.3. المنهج المدرسي:

هناك عدد من المتفوقين يُظهـرون قـدرات إبداعيـة، وكـثيرا مـا تظهـر هـذه القـدرات بالنسـبة للمعلميـن وحـتى أقـران الطفـل مـن العاديين على أنها مظاهر غير عادية ولا تلاءم المنهج المدرسي.

ولا بد أن نعترف أن الالتزام بالمنهج المدرسي بصورة قاسية أو صلبة تسبب إضرار بالغة بالنسبة للطفل المبدع لأنهـا لا تشـجع خيـاله على التفكير في أمور جديدة وغير مألوفة بـل تتطلـب منـه أن يجيـب إجابة مألوفة محددة أحيانا في ذهن المعلم.

لذلك فإن على المعلميـن أن يشـجعوا مثـل هـذه القـدرات وأن يوجهوا الطفل ليعبر عنها في قنوات إنتاجية ونافعة.

لقد تحدث جيلفورد، كما أشر الباحث، إلى أن العمليات العقليـة تتكون من خمس عمليات أساسية : التعرف ويـدخل فيـه الاكتشـاف، ثم الذاكرة و تشمل على الاحتفاظ بما يعرف، ثـم التفكيـر المتشـعب وهو إعادة تنظيم الحقائق في بناء تكويني جديد والتفكير المحدد وهـو الوصول إلى استنتاجات محددة أو معروفة مسـبقا، ثـم أخيـرا تقـويم وهو الوصول إلى قرارات صحيحة وحكيمة. لذلك فإنه لا بـد أن يكـون المنهاج المدرسي مشتملا على ما يشبع العمليات العقلية التي أشـرنا إليها، وقد اقترح ويشون بعض الإرشادات ليكون البرنامـج المدرسـي مواتيا لتنميـة التفكيـر الإبـداعي عنـد الطفـل (محمـد خالـد الطحـان، 1982 : 151).

- لا بد مـن تشـجيع الطفـل علـى طـرح أيـة فكـرة يريـد أن يقدمها أفكارا جديدة، كثيرة، كلما أمكن ذلك.

- السماح له بمناقشة بعض المشكلات غيـر المألوفـة، كـأن يطرح مشكلة مثلا ماذا يحدث لو أصبح جميع الناس أصحاء؟
- تشجيع الطلاقة الفكرية عنـد الطفـل كـأن يسـأل مـا هـي الاستعمالات المختلفة لقطعة من القرميد أو الطوب، الخ.
- تشجيع الأصالة وذلك عن طريق تكليف التلاميـذ بواجبـات تعليمية ونشاطات صفية تسمح لهـم بتقـديم إجابـات غيـر عاديـة وغير معروفة سابقا، كأن يسـأل التلاميـذ عـن الطـرق المختلفـة لتوليد الطاقة، أو ما هي النتائج التي تترتب على حدث غير عـادي كأن تتغير المياه في الكرة الأرضية برمتها، الخ.
- تشجيع الطفل على إعادة التعريف أو التحديد، كأن نعرض علـى الطفـل مشـكلة معينـة، مثلا: إذا نقـول، ذهبـت إلـى نزهـة ونسيت المقلاة، ماذا تفعل لتغلـي اللحـم؟ بـوجه عـام نقـول أن علـى المعلـم أن يكـون واعيـا بحاج ات الطفـل العقليـة ولكـن لا ينسى الحاجات الجسمية والانفعاليـة، كمـا أنـه يمكـن أن يفطـن إلى حاجات الطفل النفسية وهي حاجاته للأمن وحاجاته للانتمــاء والقبول الاجتماعي.

2.7.3. المعلـم:

أن المعلم هو مفتاح العمليـة التربويـة وكـل إصـلاح تربـوي يبـدأ بالمعلم، لذلك لابد أن تنمى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم اتجاهـات إيجابية في معاملة التلاميذ بحيـث تتسـم بالتشـجيع علـى الاسـتقلالية

عند إمكانات التفوق العقلي الكامنة عند تلامذته، وتسـمح للمتفـوقين منهم بالتعبير عن أنفسهم وإشباع حاجاتهم، وبالإجمـال نقـول لابـد أن يشيع في المدرسة مناخا نفسيا مريحا يحقق للتلاميـذ النمـو والتعـبير عن أنفسهم وهناك برامج خاصـة تحتـوي علـى مطبوعـات وأشـرطة تسجيلية مخصصة لمعاهد تكوين المعلمين تهدف إلـى تنميـة الإبـداع عند المعلمين في تخطيط الدروس، بحيث يشجع المعلم عند تلاميـذه قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والتخيل وهي كلها قدرات أساسية في التفكير الإبداعي.

كما ينبغي إدخال موضوع تربية المتفـوقين فـي مناهـج ومعاهـد المعلمين ليحسّنوا أساليب الكشف عن المتفوقين وطرق تعليمهم.

1.2.7.3. ما قبل المدرسة:

إن تطبيق نظام التعليم ما قبل المدرسة، مسـألة أصـبحت ذات أولوية قصوى نظرا للآثار البالغة التي تترتب على إدخال الطفـل إلـى رياض الأطفال بصورة مبكرة في فترة يتكامل فيها الجزء الأكـبر مـن نمـوه العقلـي، كمـا يكـون فيهـا الطفـل فـي أقصـى درجـات الفهـم المعرفي والرغبة في التعلم.

إن إدخال الطفل إلى روضة الأطفـال يعطيـه الفرصـة للتفاعـل مع المنشط طوال اليوم المدرسي مما يعـوض الفقـر الثقـافي الـذي تعاني منه الأسرة العربية وعلى الأخص في المناطق الريفية.

كما أنه يتعلق على عاتق الأنظمة التربوية العربية إعطاء أولويـة قصـوى لريـاض الأطفـال، سـيما و أن الأميـة بيـن النسـاء فـي البلاد العربية تشكل رقما مخيفا.

لإثر المناهج بمواد إضافية لإشباع حاجـات المتفـوقين والـتركيز على الطفل في عملية التعليم لأنه أصبح مطلبا أساسيا في المدرسـة الحديثة، وييسر فرصة تقدير التعليم ومراعاة للفروق الفردية بينهم.

استخدام الطرق الاستكشـافية فـي التعليـم لمسـاعدة التلميـذ علـى إشـباع حاجـاته للكشـف والتنقيـب والإطلاع والتخيـل، لأن هـذه الطرق تساعد على تنمية القدرة على التفكير الإبداعي. هناك برامــج خاصة بدأ تطبيقها في الولايات المتحدة الأمريكية يسـتخدمها الطفـل في الصفوف العليا فـي المرحلـة الابتدائيـة تنمـي لـديه القـدرة علـى التفكيـر الإبـداعي.كـوف جـون (1970)، ديكـاييير (1979)، بـارنز (1966) (محمد خالد الطحان، 1982 : 1539).

2.2.7.3. تنمية الإبداع في الجماعة:

الإبداع ظهر ليلبي رغبة قديمة للإنسانية وهي الرغبـة لأن يكـون نابغة متى أراد، هذا شئ تقليـدي. فعـل الاخـتراع يطلـق علـى أنـاس يعتـبرون مخـترعين. المجتمـع يكتشـفهم بدقـة ويسـميهم عبـاقرة، مخترعين، فنانين، خالقين، مبدعين، وينتظر منهم حلولا غيــر منتظــر، إبداعات، مفاجآت.

لماذا شخص معين مبدع وآخر غير مبدع؟ لماذا مبدع معين منتج في أوقات معينة وهو غير ذلك في أوقات أخرى؟ هذه الأسئلة لم يكن

لها أجوبة فعلية بل لم تكن تطرح غالبا، فالإبـداع كـان مقبـول كتعـبير عن هوى ـ نزوة ـ تأتي بشكل عفوي وغير مفهوم.

الإبداع يأخذ عكس هذا الاتجـاه، يقـرر أن يكـون أي أحـد مبـدعا وأن يحضر الإبـداع فـي أي وقـت مختـار حـول موضـوع معيـن...وقـد يحقق هذا البرنامـج بشـكل تقريـبي ومعقـول...للحصـول علـى هـذه النتيجة، كان يجب التقدم على مستويين مختلفين: من جهة التبسـيط و فهم عملية الإبداع، ومن جهة أخرى التحكم ومعرفة إحـداث اتجـاه المبدعين...الإبداع لا يكمـن فـي تحصـيلات وفـي مهـارات فقـط، بـل يتطلب تعلم كيف نكون فـي حالـة إبـداع، معرفـة اتخـاذ تهيـئ ذهنـي خاص، الذي هو للمبدعين 39-38 : 1980 ،(BERLOQUIN Pierre) .

الوضعية الإبداعية تتعارف بظهور أربعة خصائص كبرى لسلوك:

- **التعبير:** الأفكار، حمقى أم لا، مفيـدة أم لا، تظهـر بـدون رقابة.
- **الاستماع:** كل المنبهـات الخارجيـة مقبولـة لتـثير بـدون تخوف كل الرحلات الفكرية الممكنة.
- **الدمج:** l'association الأفكار تندمج تلقائيا بعضـها لبعـض، تضاف وتتسلسل لتبني فكرة جديدة.
- **الثقة:** نجاح البحث مؤقتـا ليـس فيـه ريـب، كـل الطاقـة المتوفرة موظفة بدون تحفظ في التجربة.

بالطبع، هذا النوع من التسيير في حالة إبـداع لا يكـون إلا خـارق للعادة، يمكن من الخلق. و لكن الاستفادة مـن الإبـداع يتطلـب حالـة

مغايرة للذهن ـ للنفس Esprit . يجب إذا تعلم الدخول في هذه الحالة و الخروج منها. قد بينت التجربة أن العمل في جماعات صغيرة يمثـل التدريب الأسرع والفعـال أكـثر فـي التقنيـات والاتجاهـات الأساسـية للإبداع. كأن الجماعة بأكملها ترمز إلـى مبـدع واحـد. التبـادلات الـتي تحدث كلاسيكيا في تفكير شخص واحد تتحقـق بيـن المشـاركين فـي الجماعة. الجماعة تجتمع في وقت ينتهي ـ بعض الأيام ــ، واسـتثنائي، خارج الإطار العادي للحياة والشغل. التعبير، الاستماع، الدمـج والثقـة تتعلم حركيا كما في الكلام والتفكير...حتى الوصول إلى سلوك جديد.

علـى هـذه الأسـس، وضـع مخطـط للتـدخل فـي الإبـداع خلال العشرين سنة الأخيرة. للعمل على شكل، تكوين جماعة مـن 8 إلـى 10 أفراد، نصفها خبيرين مهتمين بالموضـوع ونصـفها سـذج naïfs لا يعرفون أول كلمة. يتكفل بهـم منشـطين ويقـترحون عليهـم سلسـلة من النشاطات تغوص شيئا فشيئا في الإبداع، ثم تتعاقب وتتباعد نحـو الـوهمي وتتقـاطع نحـو الـواقعي. النتيجـة هـي تراكـم مـن الأفكـار الجديدة، التي تحتفظ بها الجماعة عندما تكون ممكنـة التحقيـق، بعـد هذا العمل الأولي توضع تحت التجريب.

3.2.7.3. البرينستورمين: Brainstorming

وضع ابتداء مـن 1938 مـن طـرف أوزبـورن، حيـن كـان مـدير وكالــة للإشــهار بالولايــات المتحــدة الأمريكيــة. البرينســتورمين أو القصف الـذهني Brainstorming هـو تقنيـة بسـيطة، عرفـت ولا زالـت تعرف نجاحا عظيما. مستعملا من طـرف أغلبيـة المصـالح العموميـة

الأمريكية، آلاف المؤسسات والتنظيمات. يبقى البرينستورمين أحد الأدوات الأساسية للتسويق.

البرينستورمين يركز على مبدأين أساسين :

فصل أي تقييم أو حكم على الأفكار التي ينتجها الأفراد.

تحرر الإبداع يتحقق بشكل أفضل في الجماعة. المهم أن تكون الاجتماعات منظمة ومنشطة. هذا حسب أبريك) ABRIC موسكوفيسي، 1984 ،MOSCOVICI 208 :.(

4.2.7.3. أبحاث الغرب في تنمية الإبداع:

إن الباحث الغربي عندما قام بدراسة الإبداع، أراد أن يتوصل إلى الإشراق والزمن الذي يستغرقه وعما إذا كانت الفكرة الإبداعية تحدث كاملة أم ناقصة...لهذا فإن جزءا كبيرا من جهود الباحثين في هذه الميادين يتجه إلى ابتكار أساليب أو طرق تساعد على إثارة السلوك الأصيل لكي يمكن بعد هذا، إخضاع هذا السلوك للجوانب المختلفة من التدعيم والتدريب. من هذه الأساليب نذكر التالية:

أولا : علماء الطب وعملية حقن المعلومات بالدماغ.

ثانيا : علماء النفس ودراسة السير الذاتية للمبدعين.

ثالثا : علماء الوراثة ودراسة عملية توارث الصفات.

رابعا: علماء الطب العقلي وعلماء التربية ودراسة إمكانية تنمية الإبداع بالتمارين.

ولكي تكتسب التنشئة الأولى أهميتها، لابد من أن تسترشد مـن المبـادئ الـتي يمكـن اسـتخدامها مـن خلال البحـث وهـي: (زهيـر المنصور، 1985 : 132-134).

- تشجيع الاختلاف والبناء.
- تعويد الطفل على احترام القيم والمواهب.
- تقبل أوج القصور.
- تنمية المهارات حتى ولو كانت محدودة.
- المساعدة على تكوين قدرات لاستغلال الفـرص الملائمـة واقتنائها.
- تنمية القيم والأهداف الملائمة.
- تجنب الربط بين الخروج عن المألوف والشذوذ والتعقيد.
- تعليم طرق مواجهة الصعوبات والتعقيد.

مازال المناخ التربوي المحيط بالطفل فـي بلادنـا ــ مـن دخـوله رياض الأطفال إلى تحصيله العالي في الجامعات ـ غيـر مشـجع علـى الإبداع والتجديد. فالمتطلبـات الحـادة للنجـاح لا تـزال معتمـدة علـى القدرة على الاستيعاب والتذكر، أي ما يسمى بالتربية التلقينية.

الإبـداع يمثـل قـدرة لا تنمـو إلـى كامـل أبعادهـا إلا إذا تحقـق شرطان. أولهما رعاية اجتماعية، مادية، نفسية وتعليمية، تحـول هـذه القدرة إلى واقع. ثانيهما توفر مناخ معين، إداري تنظيمي ومادي، في بيئة العمل. الملاحظ أن الأفراد المبـدعين فـي المؤسسـات العلميـة غير محافظين في فكرهم أو سلوكهم وتصرفاتهم. فالمؤسسات التي

تسمح بتفاوتات واضحة في الخروج عن الأنماط. النظم السائدة تبدوا أسعد حضا من غيرها من حيث القدرات الإبداعية العاملة فيها.

4. التكوين المهني

1.4. لمحة تاريخية عن تطور التكوين المهني:

إن قطاع التكوين المهني كان أثناء الاحتلال الفرنسي مقتصرا على البناء والأشغال العامة لتلبية حاجات الاستعمار من اليد العاملة المؤهلة. أما بعد الاستقلال فكان يتسم بالغموض والتعقيد، يسير المؤسسات المتعددة التابعة لوصايا أخرى كانت تساهم في عملية التكوين والتأهيل، بجانب ذلك كانت الوزارة الوصية بالتكوين المهني هي وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. ففي سنة 1962 لم يكن يوجد سوى عشرون مركزا للتكوين...وفي سنة 1969 صارت ثلاثين مؤسسة تشتغل، ولم تكن تلبي حاجيات البلاد من اليد العاملة المتخصصة. المخطط الرباعي الأول (1970-1973) أدخل ثلاث مفاهيم جديدة: التكوين المستديم formation permanente، التكوين المتواصل formation continue، الرسكلة أو الإكمال recyclage ou perfectionnement لدى العمال. وتزايد عدد المراكز من 70 في سنة 1979 إلى 328 في سنة 1984، ثم 730 مركزا في سنة 1989، بطاقة بيداغوجية من 29000 منصب. وأصبح يتم تخرج 100000 شاب مكون ورسكلة 60000 عامل بالمؤسسات. وفي سنة 1996

تمت الموافقة رسـميا علـى 154 مؤسسـة خاصـة للتكـوين (شـبهى بوسليماني، 1997 : 14).

وكـان الجهـاز الـوطني للتكـوين فـي البدايـة يضـم 73 مركـزا، طاقات استيعابها قدرت ب منصب تكوين في جميـع القطاعـات منهـا 25 مركزا للتكوين المهني التي ضمت 5000 منصـب تكـوين. كـانت يوم ذاك أساليب التكوين تعتمد على المخطط الموروث ودون تطـور في المناهج العلمية والوسائل البيداغوجية وعصرنة البرامج التقليديـة وبقي كذلك سنوات حتى بداية الثمانينات أي ظهر نـوع مـن الاهتمـام والعناية بهذا القطاع، إذ أنشـئت وزارة تحمـل اسـمه وتتكفـل بإنشـاء قــوانين تأسيســية وتنظيميــة وتحســنه كمّــا ونوعــا إذ بلغــت زيــادة التخصصات المهنية أزيد مـن 150 تخصـص مـع بنايـة هياكـل جديـدة (بوجمعة بوسليماني ،1993). إن عدد المراكز التي أنجزت خلال 18 شهرا لم تكن سوى 54 مركزا أما بقيـة القطاعـات الأخـرى فقـد تـم إنجاز مـا بيـن 1962 إلـى 1980، 200 مركـز، تختلـف فـي الحجـم وأساليب التكوين ويرجع ذلك لعدم وجود هيئة وطنيـة موحـدة تسـهر على توحيـد أنمـاط التكـوين وأسـاليبه مـع تهيئـة ظـروف ملائمـة مـع التنمية الاقتصـادية، إضـافة إلـى ذلـك هـذه القطاعـات المختلفـة لـم تستوعب الطلب الاجتمـاعي. يسـتطيع التكفـل ب 125000 منصـب تكوين سنويا في الشهادات التالية :

آ ـ شهادة التكوين المهني الدرجة الأولى.

ب ـ شهادة الكفاءة الدرجة الأولى.

ج ـ شهادة الكفاءة المهنية الدرجة الثانية.

د ـ شهادة التكوين المهني الدرجة الثانية.

ه ـ عون متحكم المستوى الرابع (تقني)

هذه الشـهادات خاصـة بمراكـز التكـوين المهنـي، أمـا المعاهـد فتمنح الشهادات التالية :

آ ـ شهادة تقني.

ب ـ شهادة تقني سامي.

2.4. مفهوم التكوين المهني:

أن كلمة التكوين، هي ترجمة للكلمة الفرنسية Formation ونجد في الإنجليزية كلمة Training المقابلة للتدريب والـتي تسـتعمل فـي نفس المعنى. كما هو الحال بالنسبة للجمهورية اليمنية حيث وضـعت وزارة للتدريب المهني.

يعرف معجم علم النفس نوربير سـيلامي NORBERT SILLAMY التكوين: حركة تميل إلى تنمية إمكانية الشخص، لتحضيره إلى مهمـة معينة بقصد تحقيق مشروعه (سيلامي، SILLAMY N.، 1980 : 494-495). ونجد في المعجم الجديد للتربية، التعريف التالي:

التكـوين المهنـي، دراسـة، تكـوين هـدفه تحضـير مباشـرة إلـى ممارسة وضيفة، حرفـة، أو مهنـة بتأهيـل، مهـارة، مسـؤولية ونوعيـة المسـؤولية المهنيـة : تعنـي أن الفـرد المكـون قـادر علـى مواجهـة المسؤوليات وإنجاز الأشغال التي تتعلق بالحرفة أو المهنة.

ـ يعرفه بوفلجـة غيـاث فـي كتـابه الأسـس النفسـية للتكـوين و مناهجه: التكوين هـو تنميـة منظمـة و تحسـين[...] المعرفـة ونمـاذج

السـلوكات المتطلبـة فـي مواقـف العمـل المختلفـة مـن أجـل قيـام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام [...] يميز التكوين عادة، أنه يهتم بتعليم مهارات من أجل أهداف مهنية محددة، بينما تهتم التربية بتنمية الفرد ككل، اجتماعيا وذهنيا وبدنيا (بوثلجة غياث، 1984 : 5).

لكن التربيـة، التكـوين والتعليـم يتـداخلون ويلتقـون فـي نفـس الهدف: وهو إنجاز الفـرد (سـيلامي، 495 : 1980 ، SILLAMY N.). "كذلك جورج فريدمان يطالب للعمـال تكـوين مـزدوج، عـام وتقنـي، يغذي التمهين في حرفة كاملة (" 34 : 1979 ،PORCHER L.). ويجب كذلك أن نلاحظ بروز أكثر فأكثر في كل الطبقات الشابة من السكان التطلع إلى التنوع في المهام، إلى التكوين عن طريق الممارسة، إلى الإبداع في ممارسـة المهنـة، إلـى المسـؤولية علـى العمـل المنجـز (17 : 1989 ،FUSTIER M.). [...] هندسة التكوين ستصبح أكثر من أي وقـت مضـى متعـددة التخصصـات وتجمـع بالضـرورة سـيكولوجيين، تربويين ومهنيين في مختلف الشعب (65 : 1998 ،LOERER E. & all.).

3.4. أهداف التكوين المهني:

جهاز التكوين المهني لم ينشئ كمنظومة تمتـص الـذين فشـلوا في التعليم الأساسي والثانوي وغير، إنما هو تركيب كامل قانونـا فـي التربية الوطنية. التكـوين يعمـل بـإجراءات عمليـة لتقليـص التسـرب المدرسي، ويسهر على تنظيم التكوين والتأهيل بصـفة ملائمـة ولكـن قلة الموارد وأعباء التعليم العام أنهكت قواه. يعتـبر التكـوين المهنـي

من أهم العوامل المساعدة على التصنيع. و كما جاء في صـدر مجلـة Projet "هو كذلك ضرورة ملحة للاقتصاد، الذي هو فـي حاجـة بشـكل متزايد إلى عمال مؤهلين" (Formation, passeport à renouveler، 1995 : 3). لذلك نال قدرا كبيرا من اهتمام المسؤولين عن التكوين والتصنيع في بلادنا، وتعمل مصالح التكوين المهني على تحقيق الأهداف التالية:

1.3.4. الأهداف العامة:

- تلبية كل حاجات المؤسسـة مـن اليـد العاملـة المؤهلـة أو جزء منها.
- المشاركة في تلبية الحاجات الجهويـة والوطنيـة مـن اليـد العاملة المؤهلة.
- مسـاعدة العمـال علـى التكيـف المسـتمر مـع مناصـب عملهم، لمواكبة تغيير تقنيات الإنتاج وظروف العمل، لهـدف الترقية الاجتماعية والمهنية للعمال وتنمية المؤسسة.

2.3.4. الأهداف الخاصة:

يمكن تحقيق هذه الأهـداف العام ة عـن طريـق تحقيـق أهـداف دقيقة ومحددة وتتمثل فيما يلي:

- تكوين مهني متخصص.
- تحسين الأداء المهني.
- تحديث المعارف.

- محو الأمية الوظيفي.

4.4. مجالات التكوين المهني:

1.4.4. التكوين المقيم:

يعتبر التكوين بالمراكز والمعاهد المتخصصة، الشكل الأساسي في تحضير اليد العاملة المختصة ويمس هذا النوع من التكوين مهن مختلفة (البناء، الصناعة، الإدارة...).

تستقبل مراكز التكوين المهني في مطلع التسعينيات حوالي 500000 متربص حسب إحصائيات وزارة التكوين المهني. يخص هذا النوع من التكوين تمارين تطبيقية في الورشات و دروس نظرية : تكنولوجيا، رياضيات، رسم، ...الخ. ويختم التكوين بامتحان نهائي يتبع بشهادة، ويتم التسجيل للتكوين بمسابقة بعد مراقبة المعارف، كما أن مدة التكوين تتراوح ما بين 12 و 18 شهرا في المراكز. أما بالمعاهد فالمدة التكوينية تتراوح بين 24 و 30 شهرا حسب أهمية وصعوبة كل اختصاص. من أهداف التكوين المهني:

- يضمن ترقية الإنسان في وسط كل مؤسسة اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية.
- رفع مستوى معارف الشباب بهدف رفع تأهيلهم المهني.
- تزويد الشباب بشهادة تضمن لهم تحقيق حياة مهنية في المستقبل.

- توفير يد عاملة مؤهلة لضمان نمو وتطور البلاد.
- تغطية الاحتياجات الاقتصادية للبلاد.
- ضـمان تكـوين عـام للشـباب الممتهـن يتضـمن تكـوين تكنولوجي نظري و تطبيقي.
- استعمال القدرات استعمالا عقلانيا ومنظما وكل إمكانيات التكوين للاقتصاد الوطني.

2.4.4. التكوين بالمؤسسة:

ينص المرسوم رقم 82ـ 298 المؤرخ في 4 سـبتمبر 1982، و المتعلق بتنظيم وتمويل التكوين المهني داخل المؤسسة، على إيجـاد مصالح مكلفة بالتكوين المهني على مستوى المؤسسـات والوحـدات الإنتاجية التي تشغل بصفة دائمة عشرين عاملا أو أكـثر، سـواء كـانت المؤسسة تابعـة للقطـاع الخـاص أو العـام، مـادتي 2 و 11 (بوفلجـة غياث، 1984 : 72).

3.4.4. التمهين:

يعتبر التمهين مساهمة مهمة من طرف المؤسسات في عمليـة التكوين المهني، والمطبق في الجزائر عملا بقانون 81ـ 07 والمـؤرخ بتاريخ 27 جوان 1981. إن التمهين طريقة تهدف إلـى تكـوين مهنـي عـن طريـق القيـام بعمـل معـترف بـه، وذلـك بممارسـة مهنـة بأحـد قطاعات النشاط الاقتصـادي، والمرتبـط بإنتـاج المـواد أو الخـدمات.

يخضع التمهين لعقد يربط المستخدم بالتمهين ممثلا بـوليه الشـرعي: يتكـون التمهيـن فـي مـدة زمنيـة محـددة بالقـانون، وذلـك حسـب التخصصات المختلفة، كما يجزى الممتهن بعد فترة التكـوين بشـهادة تسمح له بالقيام بممارسة مهنة بعـد التخـرج(بوفلجـة غيـاث، 1984: 75-76).

القانون الذي ينص على التمهين: (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، جوان 1981 : 880).

صدر قـانون 7-81 المـؤرخ فـي 27 جـوان 1981 الـذي يحـدد المبادئ و القواعد القانونية الأزمة من أجل وضع هيكل تنظيمـي عـام للتمهين. ولقد جاء القانون المتعلق بـالتمهين كصـبغة جديـدة لتـدعيم التكوين في المراكز المختلفة ويظم الشباب الذين تـتراوح أعمـارهم بين 15 و 18 سنة وبغض النظر عن مسـتواهم الثقـافي، هنـاك حالـة اسـتثنائية تخـص المعـوقين ذوي الأعمـار أقـل مـن 20 سـنة. وتمنـح شهادات من طـرف وزارة التكـوين المهنـي الـتي تـوفر حـوالي 110 اختصاص موزع ضمن فروع مهنيـة. تهـدف المبـادرة إلـى تعزيـز كـل الأعمال الهادفة إلى توطيد أسس التمهيـن علـى المسـتويين الكمـي والكيفي أي النوعي وذلك بإعداد برنامج قصير المدى لمشاركة كافـة القطاعات المعنية (36000 متخرج خلال 5 سنوات، جوان 1987).

5.4. أنواع الحرف:

يشتمل التمهيـن علـى تخصصـات عديـدة و متنوعـة حسـب مـا تحدده سنة 1982 وذلك بـ 49 حرفـة فـي مختلـف المجـالات ونـذكر

منها قطاع البناء والأشغال العمومية، الـتركيب الميكـانيكي، الـتركيب الفولاذي، مكانيك المحركات، الكهربـاء، التصـليح، الاحتفـاظ بـالآلات، الاعتناء بالمنشآت الصناعية، تصـليح الأجهـزة الإلكترونيـة والمنزليـة، خياطـة القمـاش والألبسـة، الخشـب والأثـاث، دبـغ الجلـود، التكـوين الإداري والصناعة التقليدية، الخ.

فحسب المـادة التاليـة مـن القـانون، فـإن التمهيـن هـو طريـق للتكوين المهني الهادف إلى اكتساب تأهيل مهنـي أولـي أثنـاء العمـل المعترف به يسمح بممارسة مهنة ما في مختلـف قطاعـات النشـاط الاقتصادي المرتبطة بإنتاج المواد والخدمات. كما يهـدف إلـى تقـديم مساعدة فعالة في التخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية وتخفيـف العبء عن مراكز التكوين المهني.

جـاء قـانون التمهيـن لتـدعيم التكـوين فـي المراكـز المختصـة والمؤسسات وذلك للأسباب التالية:

1.5.4. الطلب الاجتماعي:

تزايد الطلبات للالتحاق بمراكز ومعاهد التكوين المهني عام بعد عام من طـرف الـذين فصـلوا مـن المدرسـة أو فشـلوا فـي امتحـان الباكالوريا وأصبحوا بطالين.

2.5.4. الطلب الاقتصادي:

احتياجـات البلاد مـن اليـد العاملـة المتخصصـة، هـذا مـن جهـة، والتقليل من تكاليف التكوين من جهة أخرى، حيث أن نفقات التمهين

لا تتعدى 27% من تلك التي تصرف على متربص داخل مركز تكوين متخصص. والجدير بالذكر هـو أن 319 مركـز تكـوين مهنـي مبرمجـة خلال سنة 1988 والتي استقبلت 84000 متربص خلال شهر فـبراير و 91000 عند الدخول المدرسي في سـبتمبر 1988 ويقـوم بتـأطير هؤلاء المتربصين 63000 أستاذا مكون مهني من بينهم حـوالي 800 أستاذ جديد.

أمـا عـن الإطـار التنظيمـي لجهـاز التكـوين ولا سـيما تنظيمـه البيـداغوجي لا يـزال يتسـم بضـعف كـبير و غيـر متكيـف مـع المهـام التكوينية ذات المفهوم الواسع. وفـي التحقيـق، أشـارت إليـه جريـدة الجمهوريـة، حـول موضـوع التكـوين المهنـي تقـول: "يـدخل عمـل التكوين المهني عموما في إطار ظرفـي مـوجه أساسـا نحـو التكفـل بالفشل في الدراسة بينما لا يتوفرون سـوى علـى مـوارد غيـر كافيـة وغير متعاكسة مع أهمية وتنويع مهنتهم وتحاول وزارة التكوين المهني تقديم حل للمشاكل التي تلاقيها مراكز التكوين المهني بتحديد بصـفة دقيقـة وبطريقـة تنظيـم وتتويـج التكـوين المدرسـي فـي مؤسسـاتها للمهمات الأساسية وطريقة العمل والاقتراحات في تعديل البرامج" (36000 متخرج خلال 5 سنوات، جوان 1987).

6.4. المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني وهران، بناء.

أنشـئ المعهـد الـوطني المتخصـص فـي التكـوين المهنـي، I.N.S.F.P. وهران، بناء، بموجب المرسوم التنفيـذي رقـم 235 ــ 90

المؤرخ في 28 جويلية 1990 وذلك بتحويل مركـز التكـوين المهنـي، بناء. وكان المعهد عند افتتاحه يسمى بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني، وهران، شرق، وذلك نسبة إلى موقعه من المدينة.

تبلـغ مسـاحة المعهـد 14700 م 2 منهـا 73333 م 2 مبنيـة. ويضم المعهـد 22 قاعـة للـدروس النظريـة أو الرسـم. ويوضـع لكـل متربص طاولة وكري فرديين. ويبلغ معدل المتربصين بالقسم الواحـد العشرين وهو يتغير من دورة تكوينية لأخرى. كما يضم المعهد داخليـة تسع 200 سريرا تقع على بعد مأتي متر.

يقوم المعهد بتكوين تقنييـن سـامين تكوينـا مهنيـا فـي مختلـف التخصصات في البناء والأشغال العمومية والـري، نـذكر منهـا: رسـام المشاريع المعمارية D.P.A.، متار مـدقق M.V.، مسـير أشـغال البنـاء C.T.B.، مسير أشغال عمومية C.T.P.، التعميـر Urbanisme، الطـرق و الشـبكات المختلفـة V.R.D.، ويتـم فتـح التخصصـات حسـب رغبـات المتربصين الذين نجحوا في سداسي الجدع المشترك. يتم التسـجيل بالمعهد من مختلف أنحاء الوطن ويتم القبـول بمسـابقة بعـد مراقبـة المعارف، كما أن المستوى المدرسي الأدنى المطلوب هو المسـتوى النهائي علوم ورياضيات. أما مدة التكوين فهي 30 شهرا موزعة إلـى خمسـة سداسـيات، منهـا السداسـي الأول فـي الجـدع المشـترك، والخامس ويوزع المتربصـين علـى المؤسسـات فـي تربـص لتحضـير مذكرة التخرج. وفي ختـام التكـوين تمنـح شـهادة تقنـي سـامي فـي التخصص المتكون فيه، تسمح له بالشغل في المؤسسـات العموميـة

والخاصة. كما تمنح للمتربصين منحة طيلة مدة التكوين، قـدرها 900 د.ج. شهريا.

7.4. مكونات البرامج (المنهج)

تتكون البرامج من مجموعة مواد متكاملة فيما بينها، هذه المواد المتعددة في تكوين تقنيين سامين فـي رسـم المشـاريع المعماريـة : DESSINATEUR PROJETEUR EN ARCHITECTURE D.P.A. – ـ هي كالآتي:

- مقاومة المواد R.D.M.: هي شعبة من الفيزيـاء، تـدرس التوازن بين القوى الداخلية والقوى الخارجية لعناصر البناء.
- الخرسـانة المسـلحة B.A.: تـدرس أنـواع الخرسـانة والتسـليح الإسـمنتي حسـابهما والربـط بينهمـا للحصـول علـى أفضل عنصر مقاوم في البنايات.
- تكنولوجيا مواد البنـاء T.M.C.: تتنـاول تكنولوجيـا المـواد والأدوات التي تدخل في إنجاز البنايات.
- الرسـم: مـادة تطبيقيـة تمكـن المـتربص مـن إنجـاز المخططات العمرانية بتفاصيلها.
- الهندسة الوصفية : يتلقى فيها المتربص تقنيات للحصول على الأشكال الهندسية المعقدة التي تدخل في تصميم البناء.
- التمتير METRE: تعليم كيفية قياس المواد اللازمة للبنـاء بأنواعها، وحساب المسـاحات والأحجـام وتقـدير القيـم الماليـة للبناء.

- طوبوغرافيا: تقنيات مسح الأراضي، وغرس المعالم التي تمكن من تحديد مساحات البناء. وهي تعتمد الحسابات الدقيقة بواسطة أجهزة بصرية.
- تشريعات وتنظيم العمل: بصفتهم عمال مستقبلا، يدرس المتربصون من خلال هذه المادة القوانين التي تسير العمل والعلاقات التي تربط بين العمال ورب العمل من حقوق وواجبات كل منهما.

هذه المواد كلها نظرية ما عدا الرسم الذي هو تطبيقي بالدرجة الأولى. ما دمنا في إطار التكوين المهني يجب جعل النظري أقرب للتطبيقي من خلال زيارات ميدانية يتعرف المتربصون على كيفية إنجاز أسس المباني وعن طريق المساعدات البيداغوجية التي ينجزها الأساتذة أو المراكز المختصة.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: طريقة البحث

1. الدراسة الاستطلاعية
2. الدراسة الأساسية

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1. زمان ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة على متربصين بالتكوين المهني تخصص بناء في المعهد الوطني للتكوين المهني وهران بناء و ذلك للسهولة التي توفرت للباحث في الحصول على البيانات و المعلومات المطلوبة في الدراسة و كذا كون الباحث أستاذ بالمعهد المذكور أعلاه. أجريت الدراسة سنة 1998 و استمرت إلى سنة 2001 و هي دراسة تتبعية.

أجريت الدراسة الاستطلاعية مدة أسبوع حيث تم فيه جمع المعلومات وتحليلها للخروج بالنتائج المطلوبة.

2.1. مواصفات العينة:

تتكون العينة من 40 متربصا و متربصة موزعين على النحو التالي: 18 إناث و 22 ذكور

السن: تتراوح أعمار المتربصين ما بين 18 و 28 سنة، موزعين على النحو التالي:

- الفئة الأولى من 18 إلى 22 سنة.
- الفئة الثانية من 23 إلى 28 سنة.

3.1. مدة التكوين:

دامت مدة التكوين أربع سداسيات من التكوين المتدرج، منها السداسي الأول وهو جدع مشترك.

4.1. التخصص:

هما تخصصين اثنين:

- مسير أشغال عمومية أو بناء و هو يتميز بالعمل الميداني المحض
- متار مدقق و هو يمتاز بالعمل المكتبي المحض.

5.1. وسائل القياس:

الوسائل الإحصائية التي استعملت من طرف الباحث:

- اختبار الإبداع لتورنس.
- استمارة المكانة الاجتماعية والاقتصادية.

1.5.1. اختبار الإبداع لتورنس:

يرجع أصل الاختبار إلى اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي الذي ترجم إلى 15 لغة و استعمل في بحوث مختلفة قدرت بأكثر من 500 بحث استعملت إلى حد (ألآن بودو، 1974:6)

1.1.5.1. تعريف اختبار الإبداع:

يتكون الاختبار من ثلاثة نشاطات صورية كل نشاط ذات وقت محدد: 5 دقائق للنشاط الأول و 10 دقائق لكل من النشاطين الثاني و الثالث. الاختبار كله يتطلب 25 دقيقة دون حساب الوقت المخصص لملئ الاستمارة الخاصة بالمعلومات حول المفحوص و إعطاء التعليمات، والاختبار هو ذلك الموجود في الملاحق تحت رقم 3.

2.1.5.1. محتوى الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاثة نشاطات:

النشاط الأول:

هو تكوين صورة: تعطى للمفحوص ورقة ملونة في شكل حبة فاصوليا ويطلب منه أن يفكر في صورة لموضوع ما، يمكن أن يرسمه بحيث يكون هذا الشكل جزءا من الموضوع. و يمكن أن يلصقه في أي مكان يريد ثم يضيف خطوطا لكي يرسم الصورة التي يريدها. ,مدة النشاط 5 دقائق.

النشاط الثاني:

هو تكملة الصورة، يوجد عدد 10 أقسام بها أشكال ناقصة المطلوب من المفحوص أن يضيف خطوطا إلى هذه الأشكال حتى تصبح مثيرة للاهتمام. مدة النشاط 10 دقائق.

النشاط الثالث:

يوجد به 30 قسم , كل قسم له خطان متوازيان، المطلوب من المفحوص أن يعتمد عليهما لرسم صورة ذات معنى، بإضافة خطوطا أخرى على الخطين. المدة النشاط 10 دقائق.

يجب على الرسومات أن تحمل معنى مفهوم أو تحكي قصة، و يوضع عنوانا لكل صورة.

3.1.5.1. الخصائص السيكومترية للاختبار:

1.3.1.5.1. الثبات:

إن اختبارات الإبداع تعترضها مشكلات الثبات، فلقد أثار تورنس سنة 1966 إلى أن طبيعة القدرات الإبداعية التي تقيسها اختباراته تخلق طائفة من المشكلات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار أثناء تفسير البيانات.

فكل نظريات الإبداع تقريبا تؤكد على أهمية العوامل الانفعالية والحالات الجسمية و مناخ الجماعات إلى غير ذلك من العوامل. في حين يتطلب الأمر إنتاج أفكار جديدة أساسا, لا مجرد أفكار أو تحسينا هامشيا, فإن هناك مؤشرات تملي أنه يجب أن توجد حالات نفسية معينة، ومن هذه الحالات النفسية: الاندماج، الانفعال، تأجيل الحكم، التأمل و المرح (الطاهر سعد الله 1999: 173).

إن الحالات النفسية و الجسمية للمفحوص تلعب دورا كبيرا في قدرته على الإبداع , و هذه الحالات النفسية تؤثر على مستوى ثبات

الاختبار التي تقيسها. ولقد أشار تورنس إلى جملة من العوامل التي تدخل في عملية تفسير الثبات, نذكر منها الخبرات التعليمية و الدافعية.

و يرى تورنس أن العوامل الانفعالية و الجسمية و الدافعية، بالرغم من أنها تؤثر على الثبات، لا تؤثر على أدوات القياس من حيث قيمتها وبالفعل فإن التحكم في هذه العوامل يطرح مشكلة الثبات غير أن الهدف لأداة القياس ليس الثبات فقط و إنما قدرة هذه الأدوات على إعطاء مؤشرات كافية على التغيرات التي تؤثر على نمو هذه القدرة سلبا و إيجابا و تساعد الباحث في عملية التفسير والتأويل.

آ ـ الثبات الوصفي لاختبارات الإبداع:

عدد كبير من المعطيات المتعلقة بثبات البناء ,ثبات التباري و ثبات المحتوى لاختبارات الإبداع لتورنس متوفر منذ زمان (1962/1966).

ابتداء من وقت استعمال هذه الاختبارات شرعت بعض الدراسات في الثبات الوصفي على المدى القصير، و أخرى على الثبات البعيد المدى التي انطلقت في 1958 و 1959 وهي متوفرة الآن فقط، هذه الدراسات حاولت تحديد ما إذا كان عدد النقاط المحصل عليها في اختبارات الإبداع المطبقة على مستويات مختلفة من التربية تمكن من التنبؤ بسلوك المبدع في حياة الرشد.

انطلاقا من النتائج الأساسية لدراسة حول الثبات الوصفي التي بدأت في 1959 مع تلاميذ من التعليم الثانوي دامت 12 سنة اعتبارا أن أفراد هذه الدراسة كانوا مميزين لأن أغلبهم كانت لهم تسهيلات أكبر و كثيرا من الحرية لتنمية قدراتهم الإبداعية. النتيجة تبدي حقيقة أن اختبارات الإبداع المطبقة أثناء الدراسة تمكن من التنبؤ بحقيقة النجاح في عملية الإبداع في سن الرشد.

ب ـ ثبات التصحيح:

في دراسة قام بها "ياما موتو" عام 1962 توصل خلالها إلى معاملات ارتباط عالية بين تصحيح المصححين. قام بتصحيح 64 اختبارا كل واحد منها مستقلا عن الأخر فكانت معاملات ارتباط تصحيح عامل الطلاقة 1,00 أي ارتباط كامل موجب في جميع الاختبارات أما المرونة و الأصالة فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0,78 و 0,98 و هذا دليل على ثبات هذه الاختبارات من حيث عملية التصحيح، على مدرسين غير مدربين على عملية التصحيح، ومع ذلك فقد كانت النتائج مشجعة (الطاهر سعد الله 1991:172_ 174).

إن الدراسات التي أجريت على هذه الاختبارات بينت أن لها ثباتا و صدقا لا بأس بهما بالنسبة للإنسان الذي يعيش في ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية. إن هذه الاختبارات قد وضعت لدراسة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني في ثقافة معينة، فإنه غير ممكن الإدعاء

بأن هذه الاختبارات متخلصة نهائيا من عامل الحضارة التي وضعت و طبقت فيها فلا يمكن إعادة ذلك إلا بدراسة علمية دقيقة, وبما أن الدراسة العلمية لتقنين الاختبارات و تكييفها تحتاج إلى جهد كبير و وقت ليس بالقليل. فإن الدكتور فؤاد أبو حطب و عبد الله محمود سليمان يعتقدان أن وحدات الاختبار ولغته ليست بالغريبة على إنسان القرن العشرين، لذلك فإن تطبيقها في العالم العربي لا يشكل صعوبة كبيرة و بالفعل فإن أسئلة الاختبارات و اللغة المستعملة لا تطرح مشكلة لأثر الحضارة بحدة كيفية الاختبارات الأخرى. لذلك فإن تطبيقها في الجزائر لا يطرح مشكلة التكييف بالقدر اليسير(الطاهر سعد الله، 1991 :174-175).

2.3.1.5.1. الصدق:

تعاني هذه الاختبارات من مشكلة الصدق بما أن التفسيرات لسلوك المبدع مختلفة من باحث إلى آخر، فإنه يبدوا مستحيلا تقديم أدلة مقبولة لدى كل الباحثين في موضوع الإبداع.

آ ـ صدق المحتوى:

توصل تورنس إلى صدق المحتوى عن طريق دراسة و تحليل شخصيات المبدعين. وعلى طبيعة الأداء الذي يعتبر إبداعا.

ج ـ الصدق التلازمي:

وتم عن طريق اختبار الزملاء حيث يطلب من التلاميذ تعيين تلميذ يتميز بأفكار جيدة و كثيرة, أما بالنسبة الاختبارات المدرس

فيطلب منه تعيين التلميذ الذي يرى أنه يفكر بطريقة إبداعية أو طريقة غير إبداعية.

د ـ الصدق التنبؤ:

أجرى تورنس عملية اختبار عن طريق اختباراته للمجموعة من التلاميذ عددهم 66 تلميذا عام 1959 ووجد أن هؤلاء التلاميذ قد أثبتوا فعلا قدرتهم على التفكير الإبداعي فمنهم من كتب نصوصا للراديو و التلفزيون...

وبعد عملية التحكيم على العمل الإبداعي فإن تورنس بين درجات اختباراته وتحكيم المحكمين فوجد معاملات ارتباط دالة في أغلبها.

4.1.5.1. سبب اختيار هذا الاختبار:

تم اختيار اختبار الإبداع دون غيره كونه يمكن من دراسة الإبداع عند متربصين التكوين المهني تقني سامي بطريقة مثلى و ليكون التخصص يتطرق إلى الجانب التقني و الجانب الحسابي الرياضي. فضل الباحث استعمال اختبار الإبداع الذي هو أنسب في هذا المجال.

5.1.5.1. إجراء الاختبار:

بعد اختبار العينة التي تتكون من 40 متربصا موزعين على أربع سداسيات لكل سداسي تخصصين , تم تطبيق الاختبار على فوجين في يومين , بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم جمع البيانات للمكانة الاقتصادية و الاجتماعية.

. طريقة التصحيح:

في هذه الدراسة راعى الباحث النقاط التالية فبل تصحيح الاختبار:

1- الرسومات المتكررة و المتضمنة وجوه أشخاص أو طيور...لا ينبغي أن يهتم بها إلا إذا اختلفت في شكلها و لونها و عنوانها.

2- كل الإجابات ينبغي أن تتضمن رسومات و عناوين.

3- الرسوم التي تكون بدون عنوان ينبغي أن تراعى إذا كان يمكن تفسيرها وتعريفها، إذا لم يمكن ذلك تهمل.

4- العناوين التي لم ترتبط بالرسم يجب أن تفحص، فإن لم تدل على الرسم تهمل.

5- إذا كان هناك رسمان أو أكثر لهما نفس العنوان ينبغي أن تراعى كما لو كانت رسما واحدا.

6- أي رسومات لم تشمل على مثيرات دراسة الاختبار كأجزاء رئيسية ينبغي أن تهمل.

تصحيح النشاط الأول:

التفاصيل: خصصت درجة لكل فصل و لون.

الأصالة: لقد حسبت درجة الأصالة بالطريقة المبينة في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (01) : يوضح الحساب درجة الأصالة.

تكرار الفكرة	1-9	10	20	30	40	50	60	70	80	90
درجة الأصالة	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

تصحيح النشاط الثاني و الثالث:

تقدير درجات ثلاث عوامل للمفحوص على كل نشاط.

الطلاقة: تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين، تستبعد أي إجابة جغرافية أو عشوائية.

المرونة: تقاس بالقدرة على تنوع الإجابة.

الأصالة: تقاس بمدة قدرة الفرد على ذكر إجابات غير شائعة على الجماعة التي ينتمي إليها.

التفاصيل: كما استخدمت في النشاط الأول من هذا الاختبار.

المنظورات الغير عادية: وضع درجة لكل رسم غير عاد.

الديناميكية: المقصود بها الشفافية داخل الرسم و توضع لها درجة واحدة.

الفكاهة: هو رسم أو تعليق المثير للضحك و توضع له درجة واحدة.

الحركة: الرسوم التي تدل على الحركة توضع لها درجة واحدة.

التعبير: مجموعة الصور في القسم الواحد, تعبر على موضوع واحد توضع لها درجة واحدة.

2.5.1. استمارة المكانة الاجتماعية ـ الاقتصادية:

1.2.5.1. التعريف:

تحتوي الاستمارة على بنود خاصة بالحالة المدنية و الدخل الأسري و عدد أفراد الأسرة وحجرات البيت و كذا مستويات تعليم الأولياء.

مكونات الاستمارة: و لكل هذه البنود أبعاد اقتصادية تقيس المكانة الاقتصادية و أبعاد تقيس المكانة الاجتماعية. فمن بين البنود التي تقيس الأبعاد الاقتصادية تلك التي تتطرق إلى الدخل الأسري و عدد الحجرات البيت و عدد أفراد الأسرة أما البنود التي تقيس الأبعاد الاجتماعية، فتلك التي تدرس مستوى تعليم الأب و الأم.

2.2.5.1. عدد فقراتها:

تتكون الاستمارة من عشرة أسئلة مرتبة على النحو التالي:

مجموع الأسئلة حول اسم الطالب, ثم مهنة الأب, مرت الأب, مهنة الأم , مرتب الأم, مصادر أخرى للدخل, عدد أفراد الأسرة المقيمين, عدد حجرات البيت, مستوى تعليم الأب بالتفصيل, مستوى تعليم الأم بالتفصيل.

3.2.5.1. صاحب الاستمارة:

صممت هذه الاستمارة من قبل ليزيدي كريمة في إطار تحضير رسالة ماجستير في علم النفس العام تحت إشراف الأستاذ بوحمامة الجيلالي في سنة 1993.

4.2.5.1. سبب اختيار هذه الاستمارة:

معلوم أن السلوك البشري يتأثر بالعوامل الخارجية كما يتأثر بعوامل داخلية فالظروف الاجتماعية, الاقتصادية التي يعيشها المتربص تعد عوامل خارجية تمارس تأثيرها على سلوكه و على وجه التحديد, و هو ما يهمنا في هذه الدراسة على الإبداع و من منطلق هذا التصور فأن الباحث يرى أن التحصيل الدراسي يحدد الإبداع و ما المكانة الاقتصادية و الاجتماعية إلا عاملان مشروطان لهذه العلاقة.

5.2.5.1. صدق الاستمارة:

اعتمدت الباحثة في طريقة صدق استمارة المكانة الاجتماعية و الاقتصادية على 7 أساتذة محكمين من معهدي علم النفس و علم الاجتماع بجامعة السانية، حرصت الباحثة على إشراك أساتذة علم الاجتماع في عملية قياس الصدق نظرا لما تحتويه الاستمارة من جوانب ذات صلة بمجال علم الاجتماع.

عرضت على كل أستاذ من الأساتذة السبع نسخة من الاستمارة الأولية مرفقة بورقة تحمل تعليمات و أبعاد المكانة الاجتماعية الاقتصادية المطلوب تقدير صدقها.

بناءا على هذه التقديرات، ترى الباحثة أن تحتفض بكل الأبعاد التي تبين أنها تقيس المكانة الاجتماعية الاقتصادية بنسبة تفوق أو تساوي 50% و ذلك بالأغلبية. والاستمارة هي تلك الموجودة في الملاحق تحت رقم 2.

6.2.5.1. ثبات الاستمارة:

يعبر ثبات الاستمارة عن مدى اتفاق نتائج تطبيقها مرتين على عينة من طلبة ثانوية "أسامة بن زيد" قوامها 43 تلميذا السنة الثالثة علمي, بفاصل زمني قدره أسبوع.

بما أن الباحثة قامت بإجراء يبين بأن معامل الارتباط بين الإجراء الأول و الإجراء الثاني و بالتالي يتحتم معامل بيرسون لمعالجة المعطيات الإحصائية.

بعد التعويض في المعادلة أخذت "ر" قيمة 0,65 و هي في آن واحد معامل ثبات الاستمارة و الذي يدل على أن الاستمارة على مستوى مرتفع من الثبات و يمكن استخدامها باطمئنان في تحديد المكانة الاجتماعية الاقتصادية للمفحوص.

بعد استرجاع الاستمارة و تصحيحها عرضت الباحثة مفتاح تقدير المستوى الاجتماعي المهني على محكمين ذوي خبرات متباينة و بناءا على أرائهم توصلت الباحثة إلى مفتاح لتقدير المستوى الاجتماعي وهو على الشكل التالي:

الجدول رقم (02) : يوضح المستوى الاجتماعي للمهنة و درجتها

المستوى	المهنة	الدرجة
الأول	مدير إدارات بالشركات, صيادلة مهندسين معماريين(قطاع خاص), كبار الضباط, كبار التجار, مقاولون, رجال الدرك, رجال الجمارك, أطباء, محامون.	8
الثاني	موظفون بمؤهل جامعي, مدرسو التعليم الثانوي, مدير المدارس الأساسية.	7
الثالث	رؤساء المصالح بالشركات، القائمون بالأعمال الحرفية، قطاع خاص، سائقو سيارات الأجرة، معلمون بالملحقات الأساسية.	6
الرابع	صغار التجار(خضر و فواكه) موظفون بوظائف فنية متوسطة بالشركة, أعوان الإدارة, أمناء الجمارك بالشركات, أمناء المخازن التجارة, الشرطة, وكلاء البريد.	5
الخامسة	عما ل و عاملات النظافة,بوابون,حراس,بائعون,متجولون,اسكافيون,حمالون بالميناء.	4
السادسة	متقاعدون (موظفون بوظائف فنية متوسطة)بشركات سابقة.	3
السابعة	عاطلين عن العمل	2
الثامن	متوفين	1

- تصنيف بُعد معامل السكن:

على إثر تفريغ المعطيات قدرت الباحثة معامل السكن لكل فرد من الأفراد المكونين لعينة البحث و ذلك بإيجاد عدد الأفراد بالنسبة للحجرة الواحدة ثم قامت بحصر معاملات السكن لجميع المفحوصين لتصنيفها إلى ثماني مستويات.

جدول رقم (03) : يوضح تصنيف معاملات السكن:

مستوى	معامل السكن	الدرجة
الأول	اقل تماما من فرد في الحجرة الواحدة س < 1	8
الثاني	فرد واحد فأكثر و أقل تماما من فردين في الحجرة الواحدة 1<س<2	7
الثالث	فردين فأكثر وأقل تماما من أربعة أفراد في الحجرة الواحدة 2<س<3	6
الرابع	ثلاثة أفراد فأكثر و اقل تماما من أربعة أفراد في الحجرة الواحدة 3<س<4	5
الخامسة	أربعة أفراد فأكثر و اقل تماما من خمسة أفراد في الحجرة الواحدة 4<س<5	4
السادس	خمسة أفراد و اقل تماما من ستة أفراد في الحجرة الواحدة 5<س<6	5
السابع	ستة أفراد فأكثر و اقل تماما من سبعة أفراد في الحجرة الواحدة 6<س<7	2
الثامنة	سبعة أفراد فأكثر في الحجرة الواحدة س>7	1

- تصنيف بُعد متوسط الدخل الفردي شهريا: يعد تقدير النسبة خصت كل فرد من الأفراد المقيمين معا من الأجر الأدنى المضمون بين المهن ,تحصلت الباحثة على قيم اخضعتها إلى تصنيف ذوا 11 مستوى.

جدول رقم (04) : يوضح تصنيف متوسطات الدخل

المستو	متوسط دخل الفرد	الدر

ى	شهريا	جة
الأولى	ق>100% من SMIG	11
الثاني	90 %<ق<100% من SMIG	10
الثالث	80%<ق<90%من SMIG	09
الرابع	70%<ق<80%من SMIG	08
الخامس	60%<ق<70%من SMIG	07
السادس	50%<ق<60%من SMIG	06
السابع	40%<ق<50%من SMIG	05
الثامن	30%<ق<40%من SMIG	04
التاسع	20%<ق<30%من SMIG	03
العاشر	10%<ق<20%من SMIG	02
الحادي عشر	ق%<ق<10%من SMIG	01

بعد الانتهاء من التقديرات الجزئية و الممثلة في تقدير أبعاد العامل الاجتماعي و تقدير أبعاد العامل الاقتصادي تعمدت الباحثة إلى

تحديد المكانة الاجتماعية الاقتصادية للمفحوصين و ذلك بالاستعانة بجدول توضيحي تسجل فيه درجات كل مفحوص على كل بعد من الأبعاد المكونة للمكانة الاجتماعية و الاقتصادية لتضع المجموع في عمود خاص يحتوي هذا الجدول.

التحديد الإجرائي لمجال كل من المكانة الاجتماعية والاقتصادية:

بعد حصر المجاميع لكل المفحوصين الدالة على مكانتهم الاجتماعية الاقتصادية رتبت الباحثة الدرجات ترتيبا تصاعديا، حيث كانت الدرجات بعد الترتيب كالتالي:

10-11-12-13-14-15-16-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-31-34-35-36-37-38-40-42-45.

باعتبار التصنيف المنطقي والطريقة الثلاثية:

عدد الدرجات الدالة على المجاميع هي 30) 100 ← 33)

$$س = \frac{\text{عدد الأفراد المقيمين معا}}{\text{عدد حجرات البيت}}$$

6.1. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

في الدراسة تم تبني الأساليب التالية في معالجة المعطيات الإحصائية.

معامل ارتباط التتبعي لبيرسون:

$$ر = \frac{\Sigma \text{س} . \Sigma \text{ص} - \Sigma (\text{س} . \text{ص})}{\sqrt{[\Sigma \text{س}^2 - \frac{(\Sigma \text{س})^2}{\text{ن}}][\Sigma \text{ص}^2 - \frac{(\Sigma \text{ص})^2}{\text{ن}}]}}$$

و ذلك لاختبار علاقة مستوى الإبداع بالتحصيل الدراسي على مستوى العينة الكلية "ن" والعينات الفرعية.

7.1. عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1.7.1. بالنسبة للفرضية التي تقول أنه:

يوجد فرق في درجة الإبداع بين الذكور و الإناث لدى المتربصين كما يبين الجدول رقم (5).

الجدول رقم (05): يبين نتائج اختار "ت" بين الذكور والإناث

اختبار الإبداع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	ت 5 % الجدولية	مستوى الدلالة
الكلي	18	34.67	5.38	0.004	2.110	0.01 دالة

	22	34.66	9.02			

بلغ متوسط المجموع الأولي 34,67 و المجموع الثاني 34,66 مما يدل على وجود الإبداع و نموه لدى جميع المتربصين و هذا يتفق مع فرضية البحث الأول التي تنص على أن القدرة الإبداعية موجودة لدى جميع المتربصين .

2.7.1. بالنسبة للفرضيتين التي تقول أنه:

هناك علاقة بين الإبداع والتحصيل الدراسي كما يدل على ذلك الجدول التالي.

الجدول رقم (06) : يبين نتائج معامل الارتباط لبيرسون

	المكانة الاجتماعية والاقتصادية				اختبار الإبداع					الإبداع الكلي
	مهنة	سكن	دخل	مج	طلاقة	مرونة	أصالة	توسيع	صور	
التحصيل الدراسي	0.18	0.28	0.18	024	0.06	0.02	-0.10	0.02	-0.24	0.12

التطبيقي التحصيل	0.23	0.63	0.12	0.001	0.29	0.28	0.21	0.05	0.25	0.06

يمكن الاستنتاج من الجدول (06) و من خلال معامل ارتباط أن العلاقة بين الإبداع و التحصيل الدراسي ضعيفة غير دالة حيث تم 0,12 بين الإبداع و التحصيل الدراسي و 0,06 بين الإبداع و التحصيل التطبيقي . بما أن هاتين القيمتين ليس لهما دلالة إحصائية بالرجوع إلى جدول معاملات الارتباط الإحصائية فالنتيجة من جهة تثبت صلاحية الفرضية الثانية التي تنص على عدم ارتباط التحصيل الدراسي العام بالإبداع , و من جهة أخرى تثبت عدم صلاحية الفرضية الثالثة التي تنص على عدم ارتباط التحصيل التطبيقي بالإبداع.

رغم أنه معامل ارتباط موجب وغير دال بين الإبداع و التحصيل الدراسي، إلا أننا إذا قارنا بين معامل ارتباط الإبداع و التحصيل الدراسي و الإبداع و التحصيل التطبيقي من جهة أخرى نجد أن الارتباط بين الإبداع و التحصيل الدراسي الذي هو (-0,24) أصغر من التحصيل التطبيقي الذي هو (0,25) كما يظهر على الجدول رقم (06).

3.7.1. بالنسبة للفرضية التي تقول أنه:

يقرر وجود فرق بين مجموع المتربصين من حيث الإبداع قبل التكوين و تلقي التكوين في التخصص, نتائج النسبة التائية (ت) تقدر ب 0.004 وهذه النسبة غير دالة إحصائيا، من هنا نتأكد من عدم تأثير متغير التكون على الإبداع.

الجدول رقم (07): يبين الفرق بين درجة الإبداع قبل وبعد تلقي التكوين

اختبار	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	ت5% الجدولية	مستوى الدلالة
كلي	18	34,67	5,38	0,004	2,110	**غير دال**

2. الدراسة الأساسية

1.2. زمان ومكان إجراء الدراسة الأساسية.

تم إجراء الدراسة على المتربصين التقنيين السامين في التكوين المهني في تخصص البناء وأشغال عمومية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني وهران بناء.

للحصول على البيانات المطلوبة للدراسة. وكون الباحث كان أستاذا بالمعهد المذكور، هذا ما ساهم في تسهيل مهمته. أجريت الأبحاث سنة 1998 و هي عبارة عن دراسة تتبعية ,استمرت حتى سنه 2001.

2.2. مواصفات العينة:

1.2.2. الجنس: تتكون العينة من 168 متربص و متربصة موزعين على النحو التالي:81 بنات و 87 بنين.

2.2.2. العمر: تتراوح أعمارهم ما بين 18 سنة و 28 سنة و هم موزعون على فئتين: الفئة الأولى من 18 إلى 22 و الفئة الثانية من 23 إلى 28 سنة.

3.2.2. التخصص: و هي تخصصات ثلاث

ا. ***مسير أشغال*** عمومية أو البناء و هو يتميز بالعمل الميداني المحض.

ب. ***متار مدقق*** وهو يمتاز بالعمل المكتبي المحض.

ج. ***طرق و شبكات مختلفة*** أو ***ترميم و تجديد البنايات*** وهو يمتاز بالعمل الميداني و العمل المكتبي.

3.2. مدة التكوين:

تمتد مدة التكوين طيلة خمسة سداسيات، منها الجدع المشترك وهو السداسي الأول والسداسي الخامس مخصص لتربص تطبيقي بالمؤسسة المختصة ينتهي بتصميم مشروع في شكل رسالة تخرج كتقني سامي.

4.2. الأفواج:

وعددها اثنا عشر فوج, الفوج الواحد في التخصص الواحد أي ثلاث تخصصات في ثلاث سداسيات زيادة على سداسي الجدع المشترك والتربص التطبيقي في السداسي الخامس والأخير.

5.2. وسائل القياس:

لتدعيم ما ورد في الجانب النظري و لنثبت فرضيات البحث أو نفيها وهذا حسب النتائج. تم استعمال عدة وسائل و أساليب إحصائية و قياسية يتوصل بها إلى نتائج نهائية تمكن من مناقشة الفرضيات و تبين أهداف الموضوع وفيه تبدو النظرة القاطعة عن صحة الفكرة

التي دار حولها الموضوع. من بين الوسائل الإحصائية التي استعملت من طرف الباحث تم اعتماد وسائل القياس التالية:

- اختبار الإبداع لتورانس
- استمارة المكانة الاقتصادية والاجتماعية
- و درجات التحصيل للمسار الدراسي (كشوف النقاط)

6.2. المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي:

- النسبة المئوية
- معاملات الارتباط:

ا. معتمل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاستمارة، ولدراسة فرضية الارتباط التي تقول: توجد علاقة ارتباط بين الإبداع والتحصيل الدراسي.

ب. معادلة سبيرمان براون لتعديل وتصحيح قيمة الثبات.

ج. معامل "فاي" لحساب العلاقة بين مستوى النتربصين الإبداعي المرتفع وتحصيلهم الدراسي.

- اختبار "ت": لحساب الفروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي.

ملاحظة:

وللتأكد من النتائج المحصل عليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية المذكورة لجأ الباحث إلى الإعلام الآلي حيث استخدم برنامج الإحصاء المسمى spss 9.0 .

وتم الحصول على نفس النتائج.

7.2. التحصيل الدراسي:

درجة التحصيل الدراسي الكلي:

يتكون كشف النقاط من المواد التحصيلية المعتمدة في معاهد التكوين المهني عند التقنيين السامين, مسير أشغال عمومية أو بناء, أو متار مدقق.

8.2. المقاييس المدروسة هي:

- مقاومة المواد.
- الخرسانة المسلحة.
- تكنولوجيا مواد البناء.
- الهندسة الوصفية.
- التمتير.
- الطوبوغرافيا.
- تشريعات العمل.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

1. عرض وتفسير النتائج
2. تحليل النتائج ومناقشتها

1. عرض وتفسير النتائج

في هذا الفصل سيقوم الباحث بعرض وتفسير النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لمعطبات الدراسة، وهذا تبعا لترتيب الفرضيات.

1.1. عرض النتائج

يتمحور موضوع البحث هذا في محاولة الكشف عن تنمية مستوى الإبداع وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التقنيين السامين لأربع سداسيات من تربص تكويني وذلك عن طريق المقارنة بين مستوى الإبداع ودرجة التحصيل الدراسي، ضمن الدراسة لأربع سنوات من الأفواج للمتربصين المبتدئين و هذه الأفواج عند تخرجها.

ولاختبار هذه العلاقة، قام الباحث بحساب "اختبار ت" (T test) للمقرنة بين مجموعتين ومعامل بيرسون لحساب العلاقة بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي ومستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية، وكذا تحليل التباين لحساب الفرق بين المجموعات وداخل المجموعات.

1.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى التي تقول أنه :

يوجد فرق بين مستوى الإبداع قبل التكوين ومستوى الإبداع بعد التكوين لدى المتربصين التقنيين السامين.

الجدول رقم (08): يبين الفرق بين مستوى الإبداع قبل و بعد التكوين.

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة
168	14.83	2.04	3.19	3.33	1.48	دالة

يتضح من خلال حسابنا لاختبار "ت" للفروق بين مستوى الإبداع قبل وبعد التكوين أن "ت" المحسوبة مساوية ل 3.33 أكبر من "ت" الجدولية 1.48 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 167، وهي نتيجة تشير إلى أن الفرق بين النتائج قبل التكوين وبعده دالة إحصائيا. ومن هنا نقبل فرض البحث ونرفض الفرض الصفري.

2.1.1. عرض نتائج الفرضية الثانية التي تقول أنه :

يوجد فرق بين فئتي السن من حيث مستوى الإبداع.

الجدول رقم (09): يبين نتائج اختبار "ت" بين فئتي السن.

متغير السن	العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الفئة الأولى (18-22)	135	85,18	26,72	0,730	غير دال
الفئة الثانية (23-28)	33	88,97	26,81		

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن "ت" مساوية ل 0.73 وهي نتيجة تشير إلى أن الفرق من حيث السن في الإبداع غير دال إحصائيا ويشير بذلك إلى أنه ليس ثمة فارق بين فئتي السن من حيث الإبداع. ومن هنا نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث.

3.1.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة التي تقول أنه :

يوجد فرق بين الذكور والإناث من حيث مستوى الإبداع.

الجدول رقم (10): يبين نتائج اختبار "ت" بين الذكور والإناث من حيث مستوى الإبداع.

متغير الجنس	العينة ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الذكور	112	85,23	25,83	0,473	1.98	67	0.01	غير دال
الإناث	56	87.30	28.56					

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن "ت" التجريبية المساوية ل 0.47 أصغر من "ت" الجدولية المساوية ل 1.98، عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 167. وهي نتيجة تشير إلى أن الفرق بين الإناث والذكور غير دال إحصائيا ويشير ذلك أن ليس هناك فرق بين الإناث و الذكور من حيث مستوى الإبداع.

4.1.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة التي تقول أنه :

يوجد فرق بين أنواع التخصصات من حيث مستوى الإبداع.

الجدول رقم (11): يبين نتائج تحليل التباين بين التخصصات الأربعة من حيث مستوى الإبداع.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	ملاحظة
بين المجموعات	1030,822	3	343,607	0,477	0,698	غير دالة
داخل المجموعات	118045,2	164	719,788			

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن "ف" مساوية ل 0.477 عند مستوى الدلالة 0.698 ودرجة الحرية 167. تشير النتيجة إلا أن الفرق بين التخصصات من حيث الإبداع داخل المجموعة غير دال.

5.1.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة التي تقول :

أن هناك علاقة بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية.

الجدول رقم (12): يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية.

المتغيرات	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظة
الإبداع وعلاقته بالمكانة الاقتصادية والاجتماعية	0.322	0.283	167	دال عند 0,01	دالة إحصائيا

من خلال حسابنا لمعامل الارتباط بيرسون بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية. وحيث أن قيمة "ر" المحسوبة تساوي 0.322 إن قيمة "ر" النظرية عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 167 الفرضية عديمة الاتجاه تساوي 0.283 بما أن القيمة المستخرجة أكبر من القيمة النظرية، فإننا نقبل فرض البحث الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا نرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين.

6.1.1. عرض نتائج الفرضية السادسة التي تقول :

أنه هناك علاقة بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي.

الجدول رقم (31) : يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون بين مستوى الإبداع و التحصيل الدراسي.

المتغيرات	"ر" المحسوبة	"ر" الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظة
الإبداع وعلاقته بالتحصيل الدراسي	0,071	0.273	167	دال عند 0,05	غير دالة

من خلال حسابنا لمعامل ارتباط بيرسون بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي ، وجد الباحث أن القيمة المحسوبة والقيمة النظرية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 167 والفرضية ذات اتجاه تساوي 0.071، إذا بما أن القيمة المستخرجة أصغر من القيمة النظرية فإننا نرفض فرض البحث الذي ينص على أن هناك علاقة بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي ونأخذ بالفرض الصفري.

2. تحليل النتائج ومناقشتها

إن معطيات الإطار المنهجي تقتضي تحليل ومناقشة النتائج التي كشفت عنها الدراسة في هذا القسم من هذا الفصل بعد أن قام الباحث بعرض وتفسير هذه النتائج في القسم الأول منه. وعلى أساس العلاقة الوظيفية بينها و بين النظرية المتبعة في البحث. فإن

بدونها تصبح النتائج مجرد وصف لا يرقى إلى عملية التفسير العلمي الدقيق.

انطلاقا من هذه الاعتبارات يمكن تحليل ومناقشة النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية وذلك بالعودة إلى نصوص الفرضيات المصاغة في البحث الحالي والتي جاءت كما يلي:

1.2. **فبالنسبة للفرضية الأولى التي تقول أنه:**

يوجد فرق بين مستوى الإبداع قبل التكوين وبعد التكوين لدى المتربصين التقنيين السامين.

هدف البحث إلى إظهار وجود فرق في مستوى الإبداع بعد تلقي التكوين في المدة إلى مستوى أعلى وأقوى. إلا أن انعدام وجود الدرجات الصفرية بالنسبة للإبداع قبل وبعد تلقي التكون دليل على وجود القدرة الإبداعية ونموها. مما يؤكد أن نمو القدرة الإبداعية يتأثر بالظروف البيئية العامة، حيث بلغ المتوسط (14.83) . وهذا يدل دلالة واضحة على وجود فئة كبيرة من ذوي الإبداع.

إن وجود فرق دال إحصائيا (3.33) بين مستوى الإبداع قبل وبعد تلقي التكوين قد يعني أن للتكوين أثر على الإبداع. وهذا يناقض ما توصل إليه سلامي (SILLAMY.N) حيث يرى أنه إذا كانت المهنة تسمح باكتساب مهارة تقنية، فإنها قد تعَرض الإبداع للعُقم (SILLAMY, Norbert,، 1980 : 291 و 292).

مما يؤدي إلى استنتاج أن الإبداع قد يتأثر بمتغيرات البيئة (الاجتماعية، الثقافية، بالشخصية...) وهذا ما تؤكده كثيرا من

الدراسات سبق للباحث أن ترق إليها في الإبداع وعلاقته بـالمتغيرات الأخرى. وفـي هـذا الصـدد سـرى سـلامي (SILLAMY. N) أن الإبـداع مرتبط بقوة بالمادة الاجتماعية والثقافية والمحيطيـة والتربويـة الـتي ممكن أن تعيق الإبداع خاصة لما تطمح إلى جعل الأشخاص يخضعون لطراز معين، أي التفكير المحدد Convergent thinking .

فـي دراسـة أجراهـا تـورانس عـام 1964 علـى مجموعـة مـن الأسـاتذة فـي ولايـة مينيسـوتا بأمريكـا...بهـدف ترتيـب العمليـات العقلية...فكانت النتائـج كالتـالي: جـاءت قـدرات التفكيـر المتشـعب (التباعدي) في المرتبة الخامسة والأخيرة. (حلمي المليجـي، 1972: 14 – 15).

2.2. أما بالنسبة للفرضية الثانية التي تقول أنه:

يوجد فرق بين فئتي السن من حيث مستوى الإبداع.

يتضح أن الفرق من حيث السن غيـر دال، انظـر الجـدول رقـم(09)ـ إذا حللنا هـذا نجـده يكمـن فـي ضـعف فهـم الأسـاتذة للقـدرة الإبداعيـة وكيفيـة تنميتهـا بغـض النظـر عـن السـن، رغـم العلـم بـأن للخبرات السابقة وتراكمها دور يساعد على إيجاد الحلول لـدى الأكـبر سـنا مـن الأقـل سـنا. فالأسـاتذة يـرون أن طاعـة المـتربص وحسـن استماعه للشروح وحفظه للدروس مـن أهـم مؤشـرات النجـاح. أمـا المتربص الذي يسأل ويناقش كثيرا ويقـدم حلـولا متنوعـة ولا يكتفـي بالحلول الجاهزة التي يقدمها الأسـتاذ، فمشـكوك فـي نجـاحه. وهـذا يتفق مع دراسة "تورانس" التي بينت أن الأساتذة يشـجعون التلاميـذ

على حفظ المادة العلمية واسترجاعها كما هي دون مناقشـة أو إبـداء رأي.

3.2. **أما بالنسبة للفرضية الثالثة التي تقول أنه:**

يوجد فرق بين الذكور والإناث من حيث مستوى الإبداع.

حاول الباحث إظهار الفرق بين الـذكور والإنـاث مـن خلال هـذه الفرضية غير أنه يتضح أن الفـرق مـن حيـث الجنـس غيـر دال، انظـر الجدول رقم(10). يمكن أن يرجع ذلك إلى أن الإبداع موجود لدى كل البشر وأن عامل الجنس هو من المتغيرات التي ليس لهـا تـأثير علـى مستوى الإبداع لدى الفرد. وما يمكن أن نلاحظه هو أن المرأة تعيـش نفس الظروف التي يعيشها الرجل اجتماعيا واقتصاديا وتعليميا، وكـذا البيئة المحيطة من تطور وسائل الحياة اليوميـة تكنولوجيـا وتنظيميـا. فالمرأة أصبحت تنافس الرجـل فـي عـدة ميـادين كالصـحة والتعليـم والسياسة. وقدرتها على إيجاد الحلول لما يسمى بالمشاكل العالقــة. يمكن أن يعود ذلك إلى معاملة الأساتذة للمتربصـين بشـكل لا يفـرق بين البنت والولد.

أما بالنسبة للبنات فقد أشار عبد السلام عبد الغفار أن التلميذة المبتكرة إنطوائية إلى حد بعيد، ولديها قدرة كبيرة من الاكتفاء الذاتي وتقدر العمليات والإنتاج العلمي وتعتمد علـى نفسـها وتحـب النشـاط الفردي وتحجم عن الاشتراك في أعمال جماعية.

فحسين عبد العزيز الدريسي (1974) توصل في دراسته إلى أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين مرتفعي ومتوسطي التفكير ألابتكاري من ناحية الجنس الآخر.

أما د.محمود عبد الحليم منسي، في دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير ألابتكاري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي توصل إلى نتيجة أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في التفكير ألابتكاري.

4.2. بالنسبة للفرضية الرابعة التي تقول:

يوجد فرق بين أنواع التخصصات من حيث مستوى الإبداع.

فالجدول رقم (11) يبين أن الفرق بين التخصصات من حيث مستوى الإبداع داخل المجموعات غير دال.

جاء في دراسة د.مجدي عبد الكريم حبيب حول سمات الشخصية المبتكرة، أن دلالة التفاعل بين الانبساط، الانطواء، الميل للعصابية، الثبات الانفعالي تتوقف على نوع كل من: الجنس، التخصص، والمرحلة الدراسية.(مجلة كلية التربية، 1983:ـ 21 – 23).

5.2. بالنسبة للفرضية الخامسة التي تقول:

هناك علاقة بين مستوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية.

فالجدول رقـم (5) يـبين معامـل ارتبـاط بيرسـون بيـن الإبـداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية، على أن هنـاك علاقـة بيـن مسـتوى الإبداع والمكانة الاقتصادية والاجتماعية.

نتيجة دراسة توصل ماك كينون من خلالها إلى عدّة نتائج :

ا- أن المبتكرين نشأؤا في بيوت توفر لهم احترام وثقة من قبل الآباء، كما تمنعهم الحرية في التعرف على عـالمهم واتخـاذ قراراتهـم بأنفسهم وهذا ساعد بدوره على إنماء شخصية واثقة.

ج ـ كما لاحظ ماك كينون أن أمهات المبتكرين كانوا على درجــة عالية من الاستقلالية حيث تمارسن نشاطات متنوعة. وكان يشيع في الجو الأسري أنظمة وقيم معينة وهي واضحة، بحيث يعرف الطفل ما هو خطأ، كما أن توقعات الأسرة من الطفل كانت تتركز حول ضرورة تكوين قيم معينة يعتنقها وهي لا تحاول أن تفرض عليه نظاما معينا، و ناذرا ما كان يستخدم الآباء أو الأمهات العقوبات البدنية مع المبتكرين في طفولتهم.

د ـ كـانت أبـرز القيـم الـتي تشـيع فـي الأسـر الـتي عـاش فيهـا المبتكـرون، الأمانـة، الصـراحة، احـترام الآخريـن، الكبريـاء، العمـل، النجاح، الطموح، وكان التأكيد على النشاط العقلي و الثقافي. وأشار أفراد العينة إلى أن أسرهم كانت تختلف على الجيران، كما أن الأسـر التي عاشوا فيها كثيرة الترحال والسفر.

وفي دراسة قام بها خالد الطحان (1977) على عينة تتكون من أربع مجموعات من تلامذة المدارس الثانوية فـي الجمهوريـة العربيـة السورية .

مجموعة تضم المبدعين والأذكياء معا، ومجموعة تضـم الأذكيـاء فقط، مجموعة تضم المبدعين فقط، و مجموعـة تضـم العـاديين مـن حيث الـذكاء والإبـداع ، وهـدف هـذه الدراسـات معرفـة العلاقـة بيـن التفوق العقلي وأساليب التنشئة الوالدية وكذالك دراسة العلاقـة بيـن التفوق و ثقافة الأسرة.

و قد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

1ـ بالنسـبة للاتجاهـات الوالديـة فـي التنشـئة الاجتماعيـة فقـد أشارت نتائج البحث إلـى أن أفـراد المجموعـة الأولـى كـانوا ينعمـون بتنشئة والدية تتسم بالتشجيع على الاستقلال و الاعتماد على النفــس وتتجنــب التســلط والإكــراه كمــا ينعمــون بتنشــئة والديــة تتســم بالديموقراطية و تحترم رغبات الطفل ومطالب نموه وتمنحه التقـدير والمحبة بدرجة أكبر من باقي المجموعات.

أما بالنسبة للمسـتوى الثقـافي للأسـرة لكـل مـن المجموعـات اللأربع التي شملتها عينـة البحـث فقـد توصـل البـاحث إلـى أن أفـراد المجموعة الأولى من المتفوقين في كل من مستوى الذكاء ومستوى الإبـداع ينعمـون بمسـتوى ثقـافي أسـري أفضـل بكـثير مـن أفـراد المجموعة الرابعـة الـتي تمثـل العـاديين كمـا أن مسـتوى تعليـم أبـاء المجموعة الأولـى أفضـل بكـثير مـن مسـتوى المجموعـة الرابعـة، و كذلك توفر الوسائل الثقافية في بيوت المجموعة الأولى كـان أفضـل بكثير من زملائهم أفراد المجموعة الرابعة.

وبوجه عام يمكن القـول أن هنـاك علاقـة إيجابيـة بيـن مسـتوى التفوق العقلي (سواء كان إبداعا أم ذكـاءا) وبيـن المسـتوى الثقـافي للأسرة و مستوى تعليم الوالدين.

وهكـذا نسـتطيع أن نشـير إلـى أن هنـاك علاقـة إيجابيـة بيـن المستوى الثقافي للأسرة و بين التفوق العقلي عند الآباء سـواء كـان هذا التفوق معبرا عنه بالذكاء أو بالقدرة على التفكير الإبداعي.

أما حسين عبد العزيـز الدريسـي (1974) توصـل فـي دراسـته إلى أنه لا توجد فـروق جوهريـة ذات دلالـة بيـن مرتفعـي ومتوسـطي التفكير ألابتكاري من الناحية الاقتصادية والفراغ.

6.2. بالنسبة للفرضية لسادسة التي تقول أنه:

أن هناك علاقة بين مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي.

إلا أن وجـود الـدرجات الصـفرية بالنسـبة للإبـداع وعلاقتهـا بالتحصيل الدراسي وهي بالفعل غيـر دالـة. انخفـاض معامـل ارتبـاط بيرسـون بيـن الإبـداع والتحصـيل (0.071) راجـع إلـى كـون الإبـداع والتحصيل كلاهما يعتمد على الرسم. و يود الباحث أن ينبه هنا إلى أن معظـم اسـتجابات المتربصـين تحتـوي علـى موضـوعات تـدرج فـي التخصص (عمارة ، باب ، مخطط المباني...) و هذا يبين أثر التكـوين في التخصص (الرسم المعماري) على الإبـداع. "وعليـه فـإن المبـدع عندما تواجهه مشكلة مـا، فـإنه يرجعهـا إلـى مـدركاته السـابقة الـتي تلقاها مـن المـواد الدراسـية ويكفيهـا مـع المـثيرات الـتي تعترضـه " (أحمد زكي صالح، 1972 :434). مما يؤكد أن نمو القدرة الإبداعيـة

يتأثر بالظروف البيئية العامة، وهذا يدل دلالة واضحة على وجـود فئـة كبيرة من ذوي الإبداع. إن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الإبداع و التحصيل الدراسي تتفق مع نظرية بناء العقل لجيلفورد (GUILFORD) ، التي يتبناها الباحث، حيث يندرج المتربص المبدع ضمن فئة التفكير المتشعب (Divergent) الذي يقدم الحلول الكثيرة و المتنوعة للمسائل التي تطرح عليه. عكس فئة التفكير المحدد (Convergent) الذي يعتمـد على تحصيل المعلومات و الحقائق وهـذا بـدوره يتفـق مـع التحصـيل الدراسي.

غيــر أن درجــات التحصــيل الدراســي الــتي تتضــمن نتائــج الامتحانـات والاختبـارات التحصـيلية المصـممة مـن طـرف الأسـاتذة والـتي لا تسـتوفي أدنـى شـروط تصـميم الاختبـار، وحسـب كشـوف النقاط وتقديرات الأسـاتذة يظهـر ضـعف فـي التحصـيل لـدى هـؤلاء المتربصين.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الجزائرية ، وبعـض الدراسـات العربية والعالمية نذكر منها.

أ) ـ دراسة الطاهر سعد الله 1991: دراسة كاظم كريم رضا، أنهى البـاحث فيهـا بتوجيهـات يؤكـد فيهـا علـى "عـدم الاعتمـاد علـى التحصيل الدراسي في عملية التوجيه أو الحكم على التلاميذ بالسـلب أو الإيجاب". لما توصل إليه من نتائج.

ب) ـ دراسة جميلة شارف 1991: الاستنتاج:

"تبين من خلال الدراسات التي اجريـت فـي الجزائـر أنـه توجـد علاقة غير دالة إحصائيا بين افبداع والتحصيل الدراسي".

ج) ـ دراسة حلمي المليجي 1972 : توصـل البـاحث فيهـا إلـى "انفصال القدرة الإبداعية عن التحصيل الدراسي".

د) ـ دراسة ف. دستريوكس .F. DUTRIAUX 1980 : بفرنسا، باريس، توصلت إلى أن الإبداع ليست له علاقة بالنجـاح المدرسـي إلا في التعبير"لغة فرنسية".

ه) ـ دراسة:. SERATINI , OSCAR, BARBOSA, ODDINE HUGO 1973، "العلاقة التي وجدت بين القدرة العامة على الإبداع وبين الأداء المدرسي كانت في الحقيقة ضئيلة تكاد تكون منعدمة".

وتتعارض مع بعض الدراسات خاصة منها الأمريكية.

أ) ــ دراسـة تـورنس 1953: فـي سـتة دراسـات طبقـت فـي المدارس الابتدائية. أربع منها بينت أنه لا يوجـد فـرق دال فـي النجـاح المدرسي بين الأذكياء والمبدعين".

ب) ـ دراسة يماموتو 1961: فلقد استنتج مـع تلاميـذ المدرسـة الثانوية أنـه "هنـاك علاقـة بيـن الإبـداع والنجـاح المدرسـي". (بـودو، 1976: 17 – 26).

ج) ــ ولاش و كوغـان 1964 : توصـل الباحثـان، مـن خلال دراستهما "أن هناك علاقة بين الإبداع والنجاح المدرسي".

د) ـ جينزلس و جاكسون: توصلا إلى "تساوي الأذكيـاء الغيـر مبدعين والمبدعين غير الأذكياء في النجاح المدرسي".

وهذه الدراسات الخاصة بالبيئة الأمريكية يظهر أنها تتعارض مـع هذه الدراسة ويمكن إرجاع ذلـك إلـى كـون المـواد التحصـيلية تعتمـد على أسس مختلفـة عـن بيئتنـا، كطـرق التـدريس وأسـاليب التقـويم والوسائل المستخدمة.

توصيات واقتراحات

- إعطاء الأساتذة أثناء التكوين البيداغوجي معلومات حول كيفية التعرف على المتربصين ذوي الإبداع وفهم مزاجهم وعدم إهمالهم، لأنهم ليسو بالضرورة متفوقين دراسيا.
- اعتماد درجات بطارية لاختبارات الإبداع والذكاء في مسابقة دخول المتربصين إلى التكوين المهني إلى جانب درجات التحصيل الأخرى المعتمد حاليا.
- العمل على تطوير طرق التدريس المتبعة حاليا وجعلها تمتاز بخصائص تشجع المتربص على الإبداع.
- التحديث المنتظم لبرامج التكوين حتى تساير معلومات العالم العلمية والتقنية والاستفادة من الخبرات الجديدة.
- العمل على تحسين المكانة الاقتصادية والاجتماعية فإنها مؤشر على ارتفاع الإبداع لدى الشخص.
- إنشاء على مستوى كل ولاية في مؤسسة من مؤسسات التكوين المهني، ورشات للإبداع، يجد فيها المتربص والأستاذ الأدوات والوسائل لإنجاز وتحقيق ابتكاراتهم وتجديداتها وتطويرها.
- إنشاء نشرية إعلامية على مستوى الوطن توصل إبداعات المتربصين والأساتذة إلى المهتمين بالموضوع من مؤسسات اقتصادية وصناعية وخدماتية.

الخاتمة:

إن تنمية الإبداع تتوقف بالدرجة الأولى على الجهود التي يبذلها المتربص في فهم المشكل واستيعابه ويتوقف أيضا على طريقة تدريس الأستاذ وأسلوب تعامله مع المتربصين ومدى تتبع الوالدين على تحصيل أبنائهم كما أن هناك عوامل أخرى تساعد على تنمية الإبداع كالصحة النفسية والجسمية للمتربص والوضع الاجتماعي والاقتصادي والعلمي لأسرته، ومدى توفر الوسائل التعليمية المتلائمة في البيئة المدرسية كقاعة الدراسة الملائمة، الورشات، وسائل التعليم المصغر، الكتاب، الكبيوتر، الإنترنت، التوقيت ، البرنامج الدراسي.

إن مستوى الإبداع والتحصيل الدراسي يعتمدان أساسا على القدرات العقلية للمتربص سواء كانت عامة أو خاصة فلابد من توفر المتربص على ذكاء يفوق المتوسط.

دلت نتائج البحث على وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين الإبداع والتحصيل الدراسي عند المتربصين. ويشير ذلك إلى أن هذه النتيجة تعني بأنه لا يمكن تقدير مستوى التحصيل الدراسي عند المتربص بمجرد معرفة مستواه الإبداعي.

نستطيع القول بأن المتربص الناجح من حيث التحصيل الدراسي ليس في كل الحالات هو المتربص المبدع، بل قد يحمل اتجاها سلبيا من حيث أنه يشعر بالنقص أكثر من غيره.

قائمة المراجع باللغة العربية

1. أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1986.

2. أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، بيروت، 1972.

3. إسحاق رمزي، علم النفس الفردي أصوله وتطبيقاته، دار المعارف، القاهرة، 1961.

4. بركنز د. ن.، ما التفكير الإبداعي؟، في قراءات في التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، تعريب فيصل يونس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997.

5. حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن والعلم، عالم المعرفة، الطبعة الأولى، دار المعرفة، القاهرة، 1989.

6. سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981 آ.

7. محمد خالد الطحان، تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، تونس، 1982.

8. سيد صبحي، دراسات في الابتكار، عالم الكتب، القاهرة، 1976.

9. سيد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981 ب.

10. محمد البسيوني، العملية الابتكارية، دار المعرفة، القاهرة، 1964.

11. حلمي المليجي، علم النفس المعاصر، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، بيروت، 1978.

12. حلمي المليجي، دراسات في سيكولوجيا الابتكار، جامعة بيروت العربية، بيروت، 1972.
13. علي عبد المعطي محمد، فلسفة الفن رؤية جديدة، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.
14. مصطفى سويف، الإبداع الفني في الشعر خاصة، الطبعة الثانية، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1959.
15. سيد خير الله، اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري، في : محمد لبيب النجيعي وآخرون، 16. بحوث نفسية وتربوية، عالم الكتب، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
17. عبد الحليم محمود السيد، الإبداع والشخصية، دراسة سيكولوجية، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1971.
18. سيجموند فرويد، التحليل النفسي والفن، دي فنتشي وستويفسكي، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة، بيروت، 1975.
19. زهير المنصور، مقدمة في منهج الإبداع، دار ذات السلاسل للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الكويت، 1985.
20. سيد محمد الطواب، الكتاب السنوي لعلم النفس، المجلد الخامس، المؤتمر السنوي الخامس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1989.

21. أحمد عبد اللطيف عبادة، الكتاب السنوي لعلم النفس، المجلد الخامس، المؤتمر الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986.
22. محمد ثابت علي الدين، الكتاب السنوي لعلم النفس، المجلد الخامس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1990.
23. أحمد عبد اللطيف عبادة وأنور رياض عبد الرحيم، سمات الشخصية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من التوائم والأطفال والمراهقين، بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الأول، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، 1990.
24. طاهر سعد الله، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، دراسة سيكولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.
25. جميلة شارف، الإبداع وعلاقته بالنجاح المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 1991.
26. بوفلجة غياث، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
27. شاكر عبد الحميد، علم النفس الإبداع، دار غريب للطباعة والنشر، بيروت، 1995.

المعاجم باللغة العربية:

28. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزي-فرنسي-عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1977.

29. عبد المنعم حنفي، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1978.

المجلات باللغة العربية:

30. بوجمعة بوسليماني، التكوين المهني ذلك القطاع...، جريدة الخبر، العدد 672، 13 جانفي 1993.

31. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، السنة الثالثة عشرة، قانون رقم 81 – 07، المؤرخ في 27 جوان 1981، المتعلق بالتمهين، ص. 880.

32. مجلة كلية التربية، العدد 5، الجزء الثاني، المنصورة، يناير 1983.

المراجع باللغة الأجنبية

1. BEAUDOT, Alain, La créativité recherches américaine, DUNOD, Paris, 1974.

2. BEAUDOT, Alain, La créativité à l'école, PUF, Paris, 1969.

3. FURTADO, Celso, Créativité et Dépendance, traduit du portugais par DEFAU Janine, Presses Universitaires de France, Paris, 1981.

4. FUSTIER, Michel, Pratique de la Créativité, les éditions ESF, 5ème éd., Paris, 1988.
5. FUSTIER, Michel, La Résolution de Problèmes, les éditions ESF, 4ème éd., Paris, 1989.
6. GHALAMALLAH, Mohamed, Phénoménologie et Psychologie , OPU, Alger, 1984.
7. ROUQUETTE, M.L., La créativité, PUF, Paris, 1976.
8. FREUD, Sigmund, Totem et tabou, petite bibliothèque, Payot, Paris, 1986.
9. ABRIC, Jean-Claude, La créativité des groupes, in : MOSCOVICI, S., Psychologie sociale, PUF, Paris, 1984.
10. MOSCOVICI, Serge, Psychologie sociale, PUF, Paris, 1984.
11. PORCHER, Louis, Le travail en miettes, Friedman, collection Profil d'une œuvre, Hatier, Paris, 1979.
12. PRADES, Jacques, La création-destructrice, l'économie, la technique et le social, le Harmattan, Paris, 1995.
13. BERBAUM, Jean, Apprentissage et Formation, Presses Universitaires de France, Paris, 1989.
14. GUILFORD, J.P., The nature of human intelligence, Mac Graw Hill, New York, 1967.

المعاجم باللغة الفرنسية

14. BENESCH, Hellmuth, Atlas de la Psychologie, La Pochothèque, Varèse, 1999.
15. CHAPLIN, G. P., Dictionary of psychology, Dell, New York, 1968.
16. Dictionnaire encyclopédique pour tous, Petit Larousse illustré, Librairie Larousse, Paris, 1981.
17. SILLAMY, Norbert, Dictionnaire de psychologie, Bordas, Paris, 1980.
18. LAVAN, R., VOCABULAIRE DE PSYCHOLOGIE, PUF, Paris, 1973.
19. MOUNIN, Georges, Dictionnaire de la Linguistique, Presses Universitaire de France, Paris, 1974.

المجلات باللغة الفرنسية

20. ABBOU, Mohamed, Travail, innovation et évolution technologique, L'innovation au Maghreb, Enjeux et perspectives / série Maghtech, édition Ibn Khaldoun, Tlemcen, 2000.
21. AMABIL, Teresa, M., Les six ressorts de la créativité, l'essentiel du management, n°46, décembre 1998.
22. BERANI, L., GIOIA, Y., MALANDIN,C., Prématurité et Créativité, Bulletin de Psychologie, n°431, vol.50, 1997.
23. BOUSLIMANI, Shabha, FORMATION PROFESSIONNELLE : Chronique d'une Evolution, Objectif formation La revue de la formation professionnelle, N° spécial, décembre 1997.
24. BERLOQUIN, Pierre, Les Surprenants Chemins de la Création, L'INVENTION ET L'INNOVATION, Science et Vie, hors série n° 132, septembre 1980.

25. Formation, passeport à renouveler, Projet, n°244, Paris, 1995.
26. GAUDIN, Thierry, Le Paradoxe de l'Innovateur, L'INVENTION ET L'INNOVATION, Science et Vie, hors série n° 132, septembre 1980.
27. LOERER, E., HUTEAU, M., CHARTIER, D., LAUTREY, J., Le Développement des Capacités Cognitives au Cours de la Formation, Le Travail Humain, tome 61, n° 1, Paris, 1998.

الملاحق