16
الموهبة الإبداعية

مارك رنكو Mark A. Runco

يجب أن يكون أي تعريف مثالي للموهبة محدّدا بصورة مثالية وفعّالاً وقابلاً للتنفيذ إلى أفضل قدر ممكن. أما أن يكون مثاليًا إلى أقصى حد ممكن فيعني أن لا يكون عاماً جداً أو محدّدًا جداً. أما لماذا يجب أن لا يكون عاماً جداً، فلأن هناك اختلافات بين الموهبة الخاصة بالرياضيات والموهبة الموسيقية، واختلافات أخرى إضافية بين هذين النوعين والموهبة اللفظية. وباختصار، هناك فروق واضحة جداً في الحقول المعرفية. إن حقول الرياضيات والموسيقى والكلام هي مجرّد أمثلة، إذ يوجد العديد من الحقول الأخرى التي يستطيع الفرد أن يتميّز فيها. ومع ذلك، فإن التعريف الجيد للموهبة يجب أن يكون عاماً بما يكفي ليتضمّن الأشياء العامة أو التشابهات الدقيقة. يجب أن تكون هناك عموميّات وإلا فإنه يجب علينا أن لا نشير إلى هؤلاء الأفراد بأنهم «موهوبون» عمومًا على حد سواء. ترى النظرية المعروضة في هذا الفصل أن تعبيرات الموهبة جميعها تشترك في القدرة على العمل الإبداعي. يمكن أن يكون لدى الطفل الموهوب معرفة خاصة بالحقل المعرفي وعنده دافعية لاستثمار قدراته في حقل واحد بعينه، ولكن مهما كان هذا الحقل، فسوف تكون لدى الفرد الموهوب الطاقة على العمل الأصيل. إن المقدرة الإبداعية هي أحد أهم الأشياء المشتركة بين المجالات والحقول المعرفية المختلفة.

يتضمن المتطلب الآخر للتعريف المثالي، أي أن يكون فعّالاً وقابلاً للتنفيذ، إمكانية التوصل إلى أحكام موثوق بها بشأن الأفراد الموهوبين. ويعني ذلك أن الموهبة يمكن قياسها وتحديد مقدارها والتنبؤ بها. وفي غياب هذا الشرط، فإن أي تعريف سوف يكون ضعيفًا وغير منصف. إن أحد أهداف هذا الفصل هو توضيح كيف يمكن تفعيل الموهبة الإبداعية بحيث يمكن تقويمها على نحو موثوق . قد يبدو هذا الهدف كما لو أن هذا الفصل يركّز على الجانب السيكومتري، ولكن النظرية التي نحن بصددها تقدّم عددًا من الاقتراحات المعقولة للتربويين وأي شخص أخر يرغب في تحديد القدرة الإبداعية وفهمها وتعزيزها.

الموهبة الإبداعية

ينطبق التحديد الوارد في الفقرة الأولى من هذا الفصل على تعريفات الموهبة من حيث المجال المعرفي (مثلاً المجال اللفظي مقابل المجال الموسيقي أو مجال الرياضيات)، ولكن أيضاً من حيث قوة التعليل.

وتتطلب القوة التفسيرية هذه أن نحدد ما أسماه جاي وبيركنز (Jay & Perkin, 1998) بالآلية mechanism التي يقوم عليها السلوك والعمل الإبداعي، لكن مؤشرات وعلاقات الارتباط ووصف الموهبة والنبوغ لا تكفي لوحدها. ولن يستطيع التربويون التعامل مع السلوك الإبداعي إلا إذا حدّدنا الآلية واستهدفناها. ومن أجل أن تكون هذه الآلية ذات فعالية، فيجب أن تكون قادرة على وصف كيف يصبح الطفل بالغاً يطبق مواهبه الإبداعية بطريقة ناضجة ومنتجة. ولا يمكننا أن ننظر إلى أنشطة الطفل الإبداعية على أنها نتيجة للعملية المختلفة عن تلك المستخدمة من قبل بالغ مبدع. فإذا كان الطفل المبدع والبالغ المبدع يستخدمان عمليات مختلفة، فمن الأفضل أن نصف أحدهما بالمبدع والآخر بأي شيء آخر عدا مبدع.

دعنا ننظر إلى التفكير التباعدي بهذا الخصوص. فمن المعروف أن اختبارات التفكير التباعدي تعدّ موثوقة جدًا ولها علاقة ارتباط مع بعض صور الأداء الإبداعي (Hocevar, 1981; Milgram، 1976; Runco, 1986). ومع ذلك، فمن الصعب، بل من المستحيل، فهم كيف استخدم بيكاسو وآينشتاين وموزارت مهارات التفكير التي استخدمها المشاركون الصغار في هذا البحث. وفي الحقيقة أنه على الرغم من أن اختبارات التفكير التباعدي تعدّ مؤشرات موثوقة على الأصالة في المهمات المقدّمة (أي تلك المقدّمة في وضع مسيطر عليه)، إلا أنه لا يوجد ما يضمن أن الأشخاص الذين يحصلون على أعلى العلامات في اختبارات الورقة والقلم سوف يستخدمون المهارات نفسها في البيئة الطبيعية. ويعدّ التفكير التباعدي أحد الأمثلة على المهارة التي حدّدناها المرتبطة فقط ببعض مظاهر التفكير الأصيل. وقد يساعدنا ذلك في فهم قدرة الطفل على حل المشكلات الإبداعي، ولكنه فشل حتى الآن في الارتقاء بفهمنا للانجاز الإبداعي الناضج. ويوفر هذا الفصل نظرية إبداعية تحدّد الآلية التي يقوم عليها العمل الإبداعي كله، بما في ذلك إبداع الأطفال والبالغين، التي تسمح بإجراء دراسة وتقويم موضوعيين. وهذه النظرية ليس مستقلة بحد ذاتها، بل هي امتداد لنظريات النمو الحالية، وهي سهلة التطبيق. كما يتضمن هذا الفصل مقارنة نظرية الإبداع هذه مع النظريات الأخرى. وسوف نجد أن هناك نقاط اتفاق ونقاط اختلاف. وسوف نبدأ بوصف الآلية التي يقوم عليها النشاط الأصيل والإبداعي.

الإبداع الشخصي

لقد وُضعت نظرية الموهبة الإبداعية رداً على: (أ) نظريات النمو التي تقول إن الأطفال يتمتعون بما يمكنهم ليكونوا مبدعين حقيقيين، (ب) النظريات التي تخلط بين الإبداع والشهرة ومظاهر التعبيرات الاجتماعية الأخرى للموهبة. وتشمل النظريات الأولى نظرية بياجيه (Piaget, 1970 – 1976) للتطور من خلال التكيّف. فقد وصف بياجيه كيف أن تكيّف الطفل ناجم عن عمليات التمثيل والمواءمة Assimilation & Accommodation. ويعرّف التمثيل بالعملية المعرفية التي تسمح للطفل بإدخال معلومات جديدة في نظامه المعرفي - مع أنه لا يفهم هذه المعلومات الجديدة بعد. والطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هي تغيير المعلومات أو تحويلها. وعندما تتحول هذه المعلومات، فإنها تصبح مطابقة للبنى المعرفية الموجودة وتُعتمد، حتى وإن كانت غير مفهومة.

وقد يرى الطفل الغيمة بخمسة أطراف ويسميها جرو، ويمكن أن تمثل هذه الأطراف بطريقة أو بأخرى أطراف حيوان لبون (الذراعين والساقين والرأس)، ولكن حتى يفكر الطفل أن الغيمة جرو، فإنه يحتاج إلى تجاهل حقيقة أن الغيمة بيضاء بالكامل، وتسبح في السماء، وتنقصها أجزاء الجسد الأساسية مثل الأذنين، الفم والذنب). وهذا جزء من التمثيل والمواءمة، إذ يتجاهل الطفل أشياء معيّنة (مثل حقيقة إن الغيمة بيضاء وتسبح في السماء)، ويختار أشياء معيّنة (الأطراف)، وقد يسئ تفسير أشياء معيّنة (الرأس).

والأهم من ذلك أن الطفل لا يرى أن «الغيمة تشبه الجرو»، بل يتخيلها كما لو كانت جروا - وليس غيمة تشبه الجرو، وإنما هي جرو حقيقي بالنسبة إليه. ويحدث هذا عندما يكون الطفل في عمر 4 سنوات، عندما يكون خيال الطفل هو عالمة الخاص. وتكون قدرة الطفل التمثّلية في هذا العمر في ذروتها، حيث إنه سوف يدّعي ويزعم بانتظام، وغالباً لن يميّز بين الإدعاء والحقيقة. ويقول بياجيه إن الادعاء أو التظاهر هو خلاصة التمثيل. وفي نظرية الإبداع الشخصي التي نناقشها هنا، يعطي التمثيل الطفل القدرة على بناء تفسيرات أصلية لها معنى مستمدة من خبرته وتجربته. وهذا جزء مهم من الإبداع - وهو ما يستخدمه الأشخاص المبدعون من جميع الأعمار. كما إنه من النوع الذي يسهل تشجيعه. ولا يحتاج الأطفال إلى معرفة الفرق بين الخيال والحقيقة، فهم يلعبون ويلهون في عالم من الخيال. وقد يكون من الصعب أن نفهم كيف يوازي الطفل بين الغيمة والجرو، لكن على أولياء الأمور والمعلمين أن يشجعوا هذا اللهو الخيالي. وقد يكون من الأفضل أن نقول للطفل «أجل!، إنها تبدو مثل الجرو»، بدلاً من أن نقول له «لكن الكلاب لا تسبح». وقد يكون من الأجدى أيضًا أن نشير إلى الغيوم ونطلب إلى الطفل أن يخبرنا ماذا يرى فيها.

وهكذا، فإن الآلية التي ذكرناها سابقا هي التمثيل - أي بناء تفسيرات أصلية ذات معنى. وهذه هي العملية التي تنتج الأصالة الضرورية للتفكير الإبداعي. ومما يثير الاهتمام أن هناك نظريات للإبداع تؤكد على المواءمة بدل التمثيل. وهذه تركز على التفكير المستبصر الذي يحدث عندما يمر شخص ما بخبرة مثل خبرة «وجدتها!».

ومن المؤكد أن هذه الأفكار المستبصرة لا تحدث فجأة، وإنما تتطور مع الأيام (Grubber,1981, 1988)، لكنها، مع ذلك، تبدو كما لو أنها مفاجئة. وهذا التفكير نفسه قد يعكس المواءمة، بمعنى أن الفرد يجد حلاً ـ الفكرة ـ من خلال تغيير فهمه للمشكلة، أو الوضع. وهذه هي المواءمة لأن الفرد (وبدقة أكثر، أفكاره المفاهيمية) هو الذي يتغيّر. أما التمثيل، فعلى النقيض من ذلك لأنه يحدث عندما يغيّر الفرد خبرته من خلال تبديلها، أو إعادة تفسيرها. ولا يتغير الفرد عند التمثيل ، وإنما المعلومات هي التي تتغيّر. ويلاحظ أن التشديد هنا هو التمثيل ، لكن يبدو أن تفكير حل المشكلات هو جزء من بعض أنواع حل المشكلات الإبداعي. وغالبًا ما يبدع الأطفال الموهوبون في حل المشكلات المستبصر، ولكن من الواضح أن هناك عدة أشياء يمكن أن يفعلها البالغون لتسهيل الاستبصار (Davidson & Sternberg, 1986).

ويعدّ التمثيل والتفسير من الأمور الشائعة عملياً. بمعنى أن القدرة على الأداء الإبداعي موزّعة بصورة واسعة، مثلما هو الحال مع عمليات التمثيل. وقد يكون هذا الادعاء بخصوص التوزيع الواسع للقدرة الإبداعية قضية مثيرة للجدل. فأحياناً ما ينحصر الإبداع في الأشخاص الذين يستطيعون انجاز أشياء عظيمة. ويمكن القول إن الكفاءة التمثليّة ليست عامة، بمعنى أن تكون متساوية عند الناس جميعهم، وإنما قد يكون توزيعها طبيعياً أو عاديًا. وفي ضوء ذلك، فإن كل إنسان قد يملك القدرة، مثل أن تكون لديه رؤية أو نوع آخر من القدرة الأساسية، لكنها تكون موجودة عند الناس بدرجات متفاوتة. وتعدّ فكرة التوزيع الطبيعي هذه مهمة بالنسبة لنظرية الموهبة الإبداعية، لأنها توحي أن الأشخاص الموهوبين قد يملكون نوعًا من الكفاءة التمثليّة بحيث يستطيعون بناء تفسيرات أصلية بصورة استثنائية. أي إنهم قد يملكون مستوى عالٍ من القدرة التمثليّة الطبيعية، لكنهم غالبًا ما يستخدمونها أكثر من الآخرين. وسوف نعالج هذا الاحتمال عندما نناقش الجوانب الأخرى من الإبداع الشخصي. وربما لا تكون هذه الجوانب الأخرى غير موزعة بصورة طبيعية، وهذا ما قد يساعدنا في فهم القدرة الاستثنائية والإبداع.

أن تفهم يعني أن تبتكر

قبل الانتقال إلى الميزتين الأخريين من العملية الإبداعية، رأينا أن نضيف شيئاً آخر عن التمثيل. وربما يكون القارئ قد لاحظ أننا عندما وصفنا التمثيل سابقاً فإننا استخدمنا مصطلحي التفسير والتحويل. ونرجو منك أن تفكر في ما يحدث عندما يتوصل المرء إلى تفسير. إنه في الحقيقة يصنع تفسيراً شخصياً. وعن ذلك يقول بياجيه: «أن تفهم يعني أن تبتكر»، كما أكد أن على المرء أن يبتكر فهماً لنفسه. وهذا ما يفسر كيف يؤدي التمثيل إلى الأصالة. وهذا هو أحد الأسباب التي تجعلني أُسمّي القدرة التي ناقشناها في هذا الفصل بالإبداع الشخصي. أما السبب الآخر فهو لأن هذه النظرية، كما ذكرت سابقاً، قد وضعت رداً على النظريات التي تعرّف القدرة بطرق اجتماعية (وليس شخصية). وسوف نناقش هذا الأمر لاحقاً.

وتكون أصالة التفسيرات على أوضح ما تكون عندما تفكر في كيفية اختلافها من شخص إلى آخر. فقد يمر شخصان بالخبرة ذاتها، لكن تفسيراتهما لها تكون مختلفة. ويحدث هذا لأن المعنى الذي يجده كل إنسان في الخبرة لا يوجد حقيقة في الخبرة، وإنما يرتبط بها. ومرة أخرى نقول إن كل فرد له تفسيره الفريد، وهذا يعني أن كل واحد يبني فهماً أصيلاً. وهذه نقطة مهمة، لأن الأصالة شرط مسبق للإبداع الذي يتضمن الأصالة دائمًا. لكن الأصالة لا تضمن الإبداع، لكنهما ضرورية له. تأمل أيضاً أنه إذا ما أدركنا أن تفسيرات الخبرة تُبنى بطريقة شخصية دائماً، فإننا قد نفهم بصورة أفضل لماذا يختلف الناس في الرأي دائمًا: لأنهم يبنون تفسيرات مختلفة. وقد يساعدك هذا في فهم بالغين آخرين، لكنه يفيدك أيضاً أن تتذكر ذلك عندما تتعامل مع الأطفال.

ومن المفيد أيضاً أن ننظر إلى التمثيل على أنه تحويل transformation . وقد شرح بياجيه (Piaget, 1976) ذلك بالقول :»لا يمكن أن نقلّص التفكير إلى الكلام فقط، أو إلى تصنيف الأشياء إلى فئات، ولا إلى حتى التجريد. فأن تفكر يعني أن تؤثر في شيء ما وأن تحوّله «. كما أن غيلفورد (Guilford,1983) أكد على دور التحويلات في كتابه الأخير قبل وفاته، وقال :»يمكن الاستنتاج من دراسة استقصائية أن القدرات التحويلية تعدّ أهم من القدرات الإنتاجية– التباعدية في التفكير الإبداعي». كما إن عدداً آخر من الباحثين أضافوا أدلة تحويلية في دراستهم التدريبية عن الإبداع.

ويجب على أولياء الأمور والمعلمين أن يشجعوا التمثيل والتحويلات، وكذلك تطبيقاتها العملية، مثل اللعب الخيالي، والتظاهر والتفسيرات الشخصية. وعليهم أن يتذكروا أن هذه الأشياء ترتبط ببعضها بعضاً، كما أنّ كل واحد منها يرتبط بالقدرة على التفكير الإبداعي. ولكن، مع أهمية قيمة التفسيرات الذاتية للخبرة، إلا أن علينا أن لا نتجاهل أهمية التفسيرات التقليدية. ونكرر هنا ما قلناه سابقاً من أن الأصالة ضرورية لكنها لا تكفي للإبداع، وهذا ما يفسر أهمية التمييز بالنسبة للإبداع.

التقدير أو التبصر بالنسبة إلى الإبداع الشخصي

يشمل الإبداع بناء تفسيرات للخبرة تكون أصلية وذات معنى، وكذلك التقدير أو التبصّر أو الفطنة Discretion في معرفة متى يكون من المفيد أن تكون أصيلاً، ومتى يكون من الغباء أن لا تكون أصيلاً. ويُعدّ التبصّر نوعًا من عملية اتخاذ القرار وإصدار حكم. وفي غياب هذا النوع من الحصافة، فقد يعيش الإنسان في عالم من الخيال. أجل! إن التبصّر والتعقّل وسيطرة الإنسان على تفسيراته الأصلية هو ما يميز الموهبة الإبداعية عن الهوس أو الاختلال العقلي. وقد يبدو ذلك مبالغة كبيرة، ولكن علينا أن نعرف أن المختلين عقلياً يحصلون على علامات عالية في اختبار الأصالة. ومن الواضح أنهم يشتركون مع الأشخاص المبدعين في بناء معانٍ جديدة وتفسيرات غريبة. لكن المحزن أن الشخص المختل عقليًا لا يعرف متى يعتمد على هذه المعاني والتفسيرات، ومتى يلتزم بالتفسيرات التقليدية، فهو يفتقر إلى التعقل والسيطرة (Eysenck, 1993).

ومن المحتمل جداً أن التبصّر الذي يلعب دوراً في التفكير الإبداعي يقع على متصل حيث يوجد بعض الأشخاص الذين يمارسون ضبط نفس شديدًا، ونادرًا ما يجازفون بالإقدام على تفسيرات أصلية، وآخرون (المختلون عقلياً) الذين يتوهمون أن تفسيراتهم الأصلية كلها حقيقة. وبين هذين النقيضين، يوجد أشخاص يتحكمون معظم الوقت في عملياتهم التفسيرية وأصالتهم، لكنهم أحياناً ما يفاجئون زملاءهم أو عائلتهم بسلوكات شاذة وطفولية ومنحرفة (Weeks & James, 1995). وهم في أغلب الأحيان يخرجون عن السلوك المعتاد. وقد يعود السبب في ذلك إلى أنهم قد يسيئون تقدير فرصة الأصالة، أو على الأقل يسيئون الحكم عليها بناء على المعايير المرعية. وبالطبع، قد يكون الشاذون مبدعين. ويمكن تفسير النزعات الأخرى غير التقليدية للأشخاص المبدعين بالطريقة نفسها، وهي أن الشخص المبدع يعتمد من حين إلى آخر، من قبيل الدهشة من موضوع أو مشكلة، على تفسير أصيل بدلاً من التفسير التقليدي. وهم لهذا السبب بالتحديد قد يسمّون بالشاذين والطفوليين وغير التقليديين والمعارضين. وفي الحقيقة إن هذا الجزء من الشخصية الإبداعية سهل الانقياد.

ولهذا، يمكننا فعل الكثير لمساعدة الأطفال على ممارسة التعقّل وتحقيق قدراتهم الإبداعية. فهناك، مثلاً، عدة برامج تربوية مطبّقة تركز على تعليم الأطفال كيفية اتخاذ القرار. ويفترض برنامج «كن جريئاً (DARE)، وشعار المدرسة «قل «لا» « أن الأطفال يستطيعون ممارسة التعقّل وأن «يتخذوا قرارات صائبة». وتهدف برامج أخرى إلى مساعدة الأطفال أحياناً ليقولوا «لا» لضغوطات الأقران ليرفضوا تعاطي الكحول أو التدخين، وقد يتعلمون كيف يقاومون ضغوطات الأقران وأن يفكروا باستقلالية، بدلاً من التهوّر.

الدافعية والنوايا

من الثابت أن الطفل سوف لن يختار بذل أي جهد في بناء تفسير أصيل ما لم يُحفّز للقيام بذلك. وهذا هو السبب في أن نظرية بياجيه غالبًا ما تسمّى نظرية القدرة أو الطاقة. وقد وصف ما يستطيع الأطفال فعله، لكن ذلك لا يضمن أنهم سوف يقومون بذلك فعلاً، ذلك إن هناك فرقًا كبيرًا بين القدرة والأداء الحقيقي. وهذا الفرق هو ما يميز المهارات المعرفية التي تحدث عنها بياجيه (مثل التحفظ، السرد المتسلسل، والتفكير الافتراضي – الاستدلالي)، والتفسيرات الأصلية الضرورية للإبداع الشخصي. وفي كلا الحالتين، يجب تحفيز الأفراد على استخدام مهاراتهم. وتدخل الدافعية ضمن كثير من نظريات الإبداع. وفي العادة تكون الدافعية داخلية وليست خارجية، مع أنهما قد يشتركان معًا في التحفيز. ويقول بياجيه أن الأطفال قد يكونون محفّزين داخليًا لأنهم يريدون أن يفهموا، وفي هذه الحالة، فإن الدافعية تسبق الجهد المعرفي وتحرّكه.

ومن المحتمل أن بعض الحالات تجذب انتباه الإنسان المبدع، فيبدأ نتيجة لذلك بالتفكير فيها، وربما يواصل تقصيها ويتوصل إلى تفسير لها. وتتوافق وجهة النظر هذه مع الدراسات التي تقول إن الأطفال الموهوبين المبدعين يبدون في «حالة هيجان»، وينكبّون على المجال الذي يجذب انتباههم.

ويظهر الأطفال الموهوبون المبدعون ميلاً كبيراً للمثابرة، وأحياناً قد يهتمون بمجال أو مشكلة ما لدرجة أنهم يصرفون جلّ وقتهم عليها. ونتيجة لذلك، فإنهم يكوّنون قاعدة معرفية واسعة ومهارات مرتبطة بالمجال، مما قد يسمح لهم بأن يصبحوا بالغين منتجين ومبدعين.

الإبداع الشخصي مقابل التأثير الاجتماعي

إلى أي مدى يتطابق الإبداع الشخصي مع النظريات الموجودة؟ كما أشرنا سابقاً، لقد طوّرت نظرية الإبداع الشخصي، جزئياً، رداً على النظريات الاجتماعية للإبداع. وقد عرّفت هذه النظريات الإبداع من منظور الإنتاج أو الاعتراف الاجتماعي. فقد ذكر غولمان و وكوفمان وراي (Goleman, Kaufman & Ray,1992) ، على سبيل المثال، أن «الجمهور يعدّ بعداً مهماً للإبداع. فهناك بعد اجتماعي مهم للعمل الإبداعي». أما هاوتز (Houtz, 2003) فعرّف الإبداع بأنه «طاقة الشخص لإنتاج أفكار جديدة أو أصلية، واسبتصارات، وإعادة بناء، وابتكارات، أو أشياء فنية، التي يضفي عليها الخبراء «قيمة علمية، وجمالية، واجتماعية وتكنولوجية». ويتطلب هذان التعريفان بُعدًا اجتماعيًا ورأي خبير. وعن ذلك يقول سايمنتون (Simonton, 1995):» إن القائد أو المبدع هو شخص يعزو إليه الآخرون القيادة أو الإبداع. وكلما زادت حِدّة هذا العزو ومدته وعموميته ، كان التأثير الاستثنائي أكبر». وتضيف أمابايل على ذلك:» من الواضح أنه لا يمكن أن يوجد أبداع من أي نوع دون وجود الشخص وقدراته المعرفية، والنزعات الشخصية، والمصادر الشخصية الأخرى، كما لا يمكن أن يوجد إبداع من أي نوع دون وجود سياق يحدث الإبداع فيه - سياق المصادر، والتربية، والتشجيع، والتحفيز، والتقدير». وما يعنيني هنا هو «التقدير» Appreciation لأنه يربط الإبداع بالتعبير والاعتراف الاجتماعي.

وأحياناً ما يكون هذا المتطلب الاجتماعي المزعج مرتبطاً بمشكلة أخرى، وهي متطلب إنتاجية. فقد ادّعى كاسوف (Kasof, 1995)، مثلاً، إن «الإنتاج الإبداعي يجب أن يكون أصيلاً، ونادراً وجديداً، وغير متكرر... ويجب أن يقبل ويقوّم ويلقى قبولاً، وأن يكون «مناسباً» أو «جيداً». وربما يكون قد بات واضحًا الآن سبب تفضيلي لمصطلح الإبداع الشخصي؛ لأنه يعزل الأحكام الاجتماعية. (لقد ناقشتُ سابقًا مصطلحي الإبداع المتوارث والإبداع الوصفي وبدائلهما في الكتابات المتوافرة. وقد سبق وأن ميّز ستين (Stein, 1953) بين الإبداع الموضوعي وغير الموضوعي. كما ميّز ماسلو (Maslow, 197) بين الإبداع الأساسي والإبداع الثانوي. ويبدو أن الإبداع الشخصي يبقي على التركيز حيث يجب أن يكون، خاصة إذا كنّا مهتمين بتشجيع الأطفال ذوي القدرة الإبداعية. ولهذا، فإن أفضل التسميات بالنسبة لي هما الإبداع الشخصي والإبداع الاجتماعي).

ومن الممكن تمييز العمليات الشخصية من العمليات الاجتماعية (والإنتاجية) إذا ما استعرضنا مراحل الإبداع والتأثير. وفي ضوء ذلك، يأتي الإبداع الشخصي أولاً، والإبداع الاجتماعي لاحقاً. ولنأخذ وصف سيكزنتميهالي للعملية الإبداعية:

«أعتقد أن من المستحيل فهم الإبداع بالتركيز على الشخص وحده. إن كل عملية أو إنتاج إبداعي يتألفان من مصفوفة معلومات (أو مجال)، ومجموعة خبراء (أو ميدان)، وشخص يحدث تغييرًا فريدًا في بنية معلومات المجال التي يقبلها الميدان ويضيفها إلى المجال المعرفي».

وتقول نظرية الإبداع الشخصي أن الأفراد يحققون قدراتهم أحياناً، وليس دائمًا. وقد يصلون إلى الإتقان ضمن المجال. وقد ينتجون شيئًا يغّير ميدانًا ما، لكنه يبدأ بالفرد أولاً. وقد يبدو من غير المنطقي وصف «تغيير الميدان» على أنه تأثير،وسمعة، وشهرة، أكثر مما هو إبداع. ومن المنطقي فصل التفكير الإبداعي عن التأثير، لأن الشهرة وما شابه ذلك، قد تنتج من العمل الإبداعي، لكنها أحيانًا تنتج من العمل غير الإبداعي، فالأشخاص البغيضون قد يلفتون الانتباه أحيانًا، وكذلك يفعل المغمورون.

وهناك مزايا لتعريفات الإبداع التي تهتم بالنتاجات بدلاً من الأفراد، فمن السهل، مثلاً، دراسة النتاجات لأن بالإمكان عدّها وتخزينها وإعادة فحصها، ولذلك يسهل أيضا الدفاع عن الأحكام أو القرارات (مثل الانضمام إلى برنامج موهوبين) عندما نستشهد بالكميات والأرقام، لكن ذلك يضعنا في موقف يتحتم فيه علينا الاستدلال على الشخص الذي أوجد الإنتاج. وهناك مشكلة أخرى تتعلق بالنظريات الإنتاجية للإبداع والموهبة وهي أنها تفترض أن للمجال نتاجات مفيدة. وهذا الافتراض قد ينطبق تمامًا على الإبداع اليومي، وفي السياق ذاته، يمكن أن يكون الأطفال مبدعين في لعبهم وتعبيرهم عن أنفسهم، ولكن لا يمكن التعامل مع أي من هذه الأنشطة بصفتها نتاجات. والمشكلة الأكبر هي فشل نظريات الإبداع الإنتاجية في تحديد القدرة الإنتاجية وصور الموهبة الناشئة.

إن تجاهل القدرة الإبداعية ـ ومهارات الأطفال الإبداعية ـ يشبه الإدعاء أن القَدَر مهم في السفر، وأن خط الرحلة ومراحلها غير مهمة. وإذا كان على المربّين أن يعرّفوا الإبداع بناء على النتاجات فقط، فإنهم لن يتعرفوا إلى الطفل الذي يملك موهبة كبيرة، ولكنه يحتاج إلى شيء من التشجيع وإلى طريقة لإنهاء عمله. إن مثل هؤلاء المربين الذين يبحثون فقط عن الأطفال المنتجين سوف لن يروا القدرة (مثل الكفاءة التفسيرية أو كفاءة التمثيل) عند الأطفال غير المنتجين. وبتركيزهم على النتاجات، فلن يتمكن المربّون من مساعدة الأطفال الذين يحتاجون إلى المساعدة بشدّة ـ أي أولئك الذين يملكون القدرة ولكنهم غير جاهزين بعد.

تعريف الموهبة الإبداعية وما يمكن فعله حيالها

يمكننا أن نقول الآن بكل بساطة أن الموهبة هي:» (أ) مستوى استثنائي للقدرة التفسيرية أو التأويلية، (ب) التعقّل في استخدام تلك القدرة لبناء أفكار وخيارات وحلول أصلية ذات معنى، و (ج) الدافعية لتطبيق القدرة التأويلية والتعقّل والحفاظ عليهما وتطويرهما. وفي ضوء ذلك، فإن الموهبة تتطلب الإبداع، لكنها لا تتطلب أن يمتلك الطفل المهارات جميعها التي تمكنه من التوصل إلى نتاجات مقبولة اجتماعيًا. وإذا ما امتلك أي طفل موهوب ومبدع تلك المهارات، فبإمكاننا أن نعدّه موهوباً مبدعاً ومنتجًا.

وهناك أشياء كثيرة يمكن عملها لدعم الإبداع الشخصي ـ فنظرًا لأهمية الاهتمامات والنوايا والدافعية، يمكن لأولياء الأمور والمربين إن يبذلوا أقصى ما يستطيعون لضمان تعرّف الأطفال إلى مجالات ووجهات نظر مختلفة. وإذا لم يكن الأطفال يعرفون شيئًا عن مجال معّين، فإنهم لن يعرفوا ماذا ينتظرهم. وبدون هذا التعرّف الواسع، فإنهم لن يتمكنوا من معرفة المجال الذي يستهويهم. إن التعرض إلى مجالات وخبرات متنوعة يزيد من إمكانية عثور الطفل على شيء يحرّك فيه دافعيته الداخلية. وقد بيّنت تيريسا أمابايل كيف يمكن تحقيق هذا التحصين من خلال النمذجة و لعب الدور.

كما يمكن أيضًا ممارسة الجزء الخاص بالتعقّل في الإبداع الشخصي. وسوف يكون من المهم بالنسبة إلى الأطفال معرفة إن باستطاعتهم اتخاذ خياراتهم بأنفسهم، وإن كانت خياراتهم مهمة وتحت سيطرتهم. وكما ذكرنا سابقاً، فان هناك برامج لمساعدة الأطفال في اتخاذ قرارات أخلاقية، وهذه يمكن تكييفها لتلائم نوع التعقّل الضروري للإبداع الشخصي. وقد يكمن الفارق في القيم أو المعايير التي يستهدفها التمرين والتدريب. ففي حال كان التركيز على الاستنتاج الأخلاقي، فيمكن أن تكون القيم الثقافية مهمة عندما تُترك للأطفال حرية اتخاذ القرارات الأخلاقية بأنفسهم. أما بالنسبة إلى الإبداع، فإن التركيز سوف يكون على الأصالة والتعبير عن الذات والإبداع. ويمكن للأطفال أن يستخدموا مهاراتهم في اتخاذ القرارات ليس لإيجاد جواب صحيح أخلاقيًا، وإنما للتوصل إلى جواب يسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم وإظهار تفردهم.

وفي الحقيقة إن بإمكان البرامج، مثل برنامج كولبيرغ، أن تساعد الأطفال ليكونوا مبدعين، حتى وإن كان التركيز على الأخلاق بدلاً من الإنتاجية. والسبب في ذلك هو أن الأطفال قد يطورون مهارات تفكير غير تقليدية وهم يمارسون عملية الاستنتاج الأخلاقي. وهذا النوع من التفكير هو تفكير مستقل يؤدي إلى تعبير الفرد عن أفكاره الخاصة. وبعبارة أخرى، فإن هذا التفكير سوف يدعم الأصالة ومعها الإبداع.

ويمكن تشجيع الدافعية الداخلية وحمايتها، وممارسة التعقّل والحذر، ولكن ماذا عن الجزء الثالث من الإبداع الشخصي؟ ماذا عن التمثيل؟ لقد قدمت سابقًا اقتراحات تسمح بالادعاء والتظاهر، ولكن التمثيل في الحقيقة قد لا يكون مطلوبًا من أولياء الأمور والمعلمين أكثر من الدافعية والتعقّل. ويعود السبب في هذا الأمر إلى أن الأطفال جميعهم يمارسون عملية التمثيل. وما هو مطلوب من أولياء الأمور والمعلمين جميعهم هو ضمان محافظة الأطفال على ميلهم للتحكم بتفسيراتهم وبناء فهمهم الخاص. كما يجب على أولياء الأمور والمعلمين آن يدركوا أنه كلما كبر الأطفال، فإنهم يميلون أكثر إلى التفكير التقليدي. وهذا هو السبب في وجود انحدار في الأصالة على مستوى الصف الرابع. فقد يدرك الأطفال في هذا السن أن هناك مزايا للتواؤم والتكيف مع ضغط الأقران ومجاراة الآراء السائدة. وعندما يفعلون ذلك فإن أصالتهم سوف تتضرر، وما يتوجب على أولياء الأمور والمعلمين أن يفعلوه هو أن يساعدوا الأطفال على تجنب هذا الانحدار. ويمكن تحقيق ذلك من خلال حماية الأطفال ضد التماثل والمسايرة. وفي الحقيقة إن الإبداع سوف ينتعش بكل تأكيد إذا ما طبّقنا البرامج التربوية التي تسمح للأطفال بالاعتماد على أنفسهم ومقاومة مجاراة الآراء السائدة. وربما يكون الأهم من كل هذا هو ضمان أن

يمتلك الأطفال قوة الشخصية والثقة بالنفس لمواجهة الضغوطات لإجبارهم على الانصياع والتطابق. ولكن علينا أن نستبعد التطابق بالكامل. وفي الحقيقة إننا لا نريد متمردين كاملين، لأن بعض التطابق شيء مستحسن. ويجب أن يتطابق الأطفال إذا ما أعطوا اختبارًا في المدرسة يطلب إليهم أن يذكروا اسم أول خليفة للمسلمين بعد وفاة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، فهذا وقت ليس ملائمًا للأصالة. ويتوقع من الأطفال أن يكونوا متطابقين عندما تكون الفرصة مناسبة، ولكن عليهم أن يعبّروا عن تفردهم كلما استطاعوا ذلك. وهذا هو سبب إضافة التعقل إلى نظرية الإبداع الشخصي.

وفي المرحلة الأخيرة من الطفولة وبداية مرحلة الرشد سوف يمتلك الفرد القدرة على الاستفادة من التفكير التكتيكي. ويمكن استخدام التكتيكات بصفتها أساليب لطرح الأفكار الأصلية، وقد لا يحتاجها الأطفال الصغار. وفي الحقيقة إنهم لا يستطيعون استخدامها، ولكن أي فرد يحترم التقليد، الذي يجاري آراء الآخرين معظم الأحيان، أو الذي يطرح افتراضات بناء على خبرات ماضية (أي الراشدون والبالغون) سوف يستفيد من الإبداع التكتيكي. وقد يعوض الإبداع التكتيكي غياب التلقائية والاعتماد على الروتين الذي يترافق مع التقدم في السن. وغالبًا ما تكون التكتيكيات سهلة (مثل تغيير وجهة النظر، والتشكيك في الافتراضات). وتتضمن المؤلفات أمثلة كثيرة على كيفية تعليم التكتيكات للأطفال حتى وهم في عمر 8 أو 9 سنوات (Runco,1986, 1999; Davidson & Sternberg, 1983).

ويمكن أن نقول شيئًا آخر عما يجب أن لا يشجعه أولياء الأمور والمعلمون. إذا كانت الموهبة الإبداعية قد حدّدت بناءً على النتاجات المعترف بها اجتماعيًا، قد يبدو الأمر مغريًا أن ندخل الأحكام الاجتماعية ضمن البرامج لتشجيع العمل الإبداعي. وهذا الاقتراح لم يأت من فراغ. فقد استنتج كاسوف (1995) هذا بالضبط في نظرية العزو الخاصة بالإبداع، فقال إن الإبداع يعتمد على الأحكام الاجتماعية، وإن الأفراد المبدعين يمكن أن يستفيدوا من إدارة الانطباعات. وهذا سوف يضمن للفرد أن إنتاجه مقبول ومرحب به اجتماعيًا. لكن وجهة النظر هذه تعاني من مشكلات كثيرة. فالاهتمام بالرأي المجتمعي، يمكن أن يوحي، مثلاً، أن الفرد يتواءم مع التوقعات، بدلاً من التعبير عن ذاته بطريقة أصلية. يضاف إلى ذلك أن الوقت المبذول في إدارة الانطباعات يكون على حساب ممارسة تطوير قوة الشخصية والتكتيكات واتخاذ القرار التي تدعم الإبداع. وذكر رونكو أن على أولياء الأمور والمعلمين أن: (أ) يشجعوا سلوكات معيّنة، مثل التظاهر والادعاء، (ب) تجنب أشياء معيّنة ، مثل التطابق ومجاراة آراء الآخرين وإدارة الانطباعات. كما اقترح: (أ) إيجاد الفرص أمام الأطفال للتخيل والأصالة، (ب) نمذجة السلوكات الأصلية للأطفال، و (ج) مكافأة التعبير الحقيقي عن النفس والعمل التلقائي الأصيل.

الخلاصة

إن أحد الافتراضات الواردة في نظرية الإبداع الشخصي هي أن الأطفال يملكون القدرة على الإبداع الذاتي، وهي القدرة ذاتها التي يمكن إن يستخدمها المبدعون البالغون. كما أن العبقري المبدع المشهور يستخدم إبداعه الشخصي تمامًا مثلما يفعل الطفل العادي. ولكنهما، بالتأكيد، يستخدمان مواهب الإبداع الشخصي لديهما لغايات مختلفة. وغالبًا ما ينتج البالغون شيئًا ملموسًا ومؤثرًا اجتماعيًا (مثل، عمل فني، اختراع)، بينما غالبًا ما يبتكر الطفل تفسيرًا مفيدًا وأصيلاً لخبرته. وبالطبع، هناك فروق بين البالغ والطفل، ولكن ليس في القدرة الإبداعية. وتعكس هذه الفروق المعرفة، أو حتى الإتقان، التي تكون قد تراكمت لدى البالغ واستخدمها في عمله.

وقد يختلف تعريف الموهبة الإبداعية الذي عرضناه هنا عن معظم المفاهيم الأخرى للموهبة أو الإبداع. وهناك بالتأكيد فرق بين ما أسمّيه وجهات النظر الإنتاجية والاجتماعية وبين مفهومي للإبداع الشخصي. وتتضح نظريات الإنتاج في الدراسات الخاصة بالبالغين المشهورين، وكذلك في المؤلفات الخاصة بالموهبة عندما يستهدف التقويم النتاجات والانجازات. كما إن مفهوم الإبداع الذي شرحناه هنا يختلف أيضًا عن النظريات التي تؤكد على المهارات الخاصة بالمجال. وفي الحقيقة إن الإبداع الشخصي يتوافق مع فكرة خصوصية المجال - فالمهارات الخاصة بالمجال، مثلاً، قد تتماشى مع المهارات التفسيرية التي شرحناها سابقًا، وقد تساعد الفرد الذي يتمتع بالقدرة في انجاز أهدافه - ولكن إحدى فرضيات الإبداع الشخصي هي أن الآلية المعرفية موزعة بصورة عامة تقريبًا. ويعدّ الإبداع الشخصي نزعة عامة، وهذا ما يناقض فكرة خصوصية المجال.

وتتوافق نظرية الإبداع الشخصي بصورة أكبر مع النظريات التي تؤكد على الدافعية. وتعدّ الدافعية الداخلية على وجه الخصوص جزءًا مهمًا من الإبداع الشخصي، كما أنها مهمة في التعريفات العديدة الأخرى للموهبة. وأنا شخصيًا أفضل مصطلح النوايا على الدافعية. فالنوايا تنسجم أفضل مع التعقّل وعملية اتخاذ القرار المرتبطة به. وأحياناً ما يقدم الناس على أعمال دون تفكير. وقد تكون هذه الأعمال أصلية دون عناء يذكر. ويمكن أن تكون الأصالة صدفة أو ضربة حظ، لكن أفضلها هي التي تكون متعمّدة. فإذا عرفنا ما ينوي الإنسان فعله، فسوف نعرف أن لديه دافعية لفعله وقد اختار القيام به. لقد استخدم تقديره وبصيرته ومن المحتمل أنه سوف يستغل نبوغه في التعامل مع المشكلة أو الموضوع.

إن الحاجة إلى أخذ الدافعية والنوايا في الحسبان ليس غريبًا على نظرية الإبداع الشخصي. وفي الحقيقة إن هناك توافقًا بين هذه النظرية وأية نظرية أخرى عن الموهبة والإبداع أو النبوغ من أي نوع، وبالتحديد الافتراض الخاص باستخدام القدرات. ففي أي وقت يستخدم فيه اختبار الورقة والقلم، هناك من يفترض أن نتائج الاختبار سوف تشير إلى شيء مهم. ولكن ليس هناك ما يضمن أن الفرد الذي يحصل على علامات جيدة في الاختبار سوف يكون مهتمًا باستخدام مواهبه في البيئة الطبيعية. ولهذا، فإن الاختبار، بهذا المعنى، هو تقدير للقدرة. وقد تكون التخمينات سليمة أكثر عندما

نتجنب الاختبارات ونستخدم مؤشرات الأداء الحقيقي. وهذا هو أحد افتراضات نظرية الإنتاج الخاصة بالموهبة، بينما يقول افتراض أخرى أنه يسهل قياس النتاجات بطريقة موضوعية. ويتبنى هذه الافتراضات كثير من مؤيدي القياس السيكومتري الذين يوصون باستخدام صفحات البيانات النفسية وقياسات الأنشطة اللاصفية والتحصيل. ولكن هناك شك حتى في هذه الحالة. فلمجرد إن شخصاً ما قد أظهر تميّزاً في الماضي لا يعني أنه سوف يستمر في استخدام المواهب نفسها مستقبلاً. وحتى مؤشرات الأداء الماضي، مثل قياسات النشاط والتحصيل، تفترض أن الفرد سوف تكون لديه الدافعية مستقبلاً، ولكن هذا لا يختلف كثيرًا عن فرضية الإبداع الشخصي. صحيح إن الفرد يملك الطاقة (القدرة) على بناء تفسيرات أصلية، ولكن يجب تحفيزه، وإلا فإن هذه القدرة لن تتجسد، ومن غير المحتمل ظهور أي سلوك إبداعي متميز. والفكرة هي أن فرضية القدرة الواردة في نظرية الإبداع الشخصي ليست مختلفة كثيرًا من الفرضيات الخاصة بتخمينات الانجاز الإبداعي الواردة في النظريات المنافسة الأخرى.

أما الافتراض المهم الثاني لهذه النظرية فهو أن الأصالة هي مفتاح العمل الإبداعي. فالتمثيل، مثلاً، يسمح للفرد ببناء تفسيرات تلقائية ذات معنى للخبرة. ونكرر مرة أخرى افتراضنا أن هذه الأصالة هي جزء من الإبداع. بل إنها هي الجانب الوحيد من الشخص المبدع أو النتاج الإبداعي الذي يتفق عليه الجميع - بما في ذلك النظريات التي ذكرناها سابقًا. ويعود السبب في ذلك إلى سهولة توظيف الأصالة (ودراستها وتحديدها) أكثر من الإبداع نفسه. فهي خاصيّة إحصائية. إن الأفكار والحلول الأصلية غير طبيعية، أو حتى فريدة. وهي متباعدة إحصائيًا، ويمكن قياسها بطريقة سهلة وموثوقة أكثر مما يقاس الإبداع. ويتضح ذلك من الدراسات الخاصة بالتأليف الموسيقي، والحلول، والأفكار، والابتكارات.

ومع ذلك لا بد من الاعتراف بأننا لا نستطيع الاعتماد على الأصالة كمؤشر على الإبداع، والسبب في ذلك أن السلوكات الغريبة، بما فيها الاختلال العقلي، هي سلوكات أصلية، مع أنها غير إبداعية إطلاقًا. هي أصلية بمعنى أنها غريبة إلى حد كبير وتفتقر إلى الجانب الجمالي والفني، كما أنها غير فعالة وغير مؤثرة. وبهذا المعنى فهي ضرورية ولكنها ليست كافية للإبداع. أما الفاعلية والملاءمة فيتحققان في عملية الإبداع الشخصي، من حيث آن التفسيرات ذات معنى ودلالة، وهي تبنى بدقة لأنها تسمح للشخص بالتعامل مع خبرة ما. وبمعنى آخر، إن هذه التفسيرات تعدّ بمثابة حلول، على الأقل إذا ما نظرنا إلى الخبرة على أنها مفتوحة النهاية ومليئة بالصعوبات العملية.

وعلينا آن نتذكر إن التمثيل يلعب دورًا في نظرية بياجيه للتطور المعرفي، وأن التفسيرات تُبنى للسماح للفرد بالتكيّف مع الخبرة.

وهذا يقودنا إلى الافتراض الأخير وهو أن الإبداع الشخصي مرتبط بالعبقرية، والشهرة والانجاز البارز والموهبة. ولا يعتمد الإبداع الشخصي على العمليات التمثّلية أو التفسيرية التي تدخل ضمن التكيّفات اليومية. ومع ذلك فإنها تلعب دورًا في الأداءات الاستثنائية من حيث أن تلك الأداءات الاستثنائية غالبًا ما تكون حلولاً لمشكلات مهمة. ومن المؤكد إن الأطفال الموهوبين غالبًا ما يقومون بأشياء متميزة، لكن تلك الأشياء يجب أن تبدأ من مكان ما. ويقول الافتراض أنها تبدأ ببناء تفسير ذي

معنى. وقد يشمل الأداء الاستثنائي أكثر من مجرد تفسير أصيل. فقد يتطلب توضيحًا أو توثيقًا. فقد يضع الكاتب تفسيرًا لوجهة نظر، ثم يبدأ في استكشافها في عمل أدبي فريد. وقد يتطلب مثل هذا العمل مثابرة ومعرفة خاصة حتى يتوصل إلى نتيجة، لكن الأمر يبدأ من الفكرة الأصيلة التي أوحتها القدرة التفسيرية (المعرفية) للإبداع الشخصي.

وغالبًا ما تؤدي الأداءات الاستثنائية إلى انجاز مقبول ومعترف به اجتماعيًا، وسوف لن يعترف به اجتماعيًا إلا إذا ترك انطباعًا وأحدث تأثيراً عند الناس الآخرين. ولكنه قد يكون إبداعيًا حتى لو لم يترك أثراً عند الجمهور. فإذا ترك انطباعاً فهو «مؤثر ورائع» وقد يكون له أثر، لكن الجانب الإبداعي من الأداء هو وظيفة الأصالة وتبصّر الفرد.

المراجع

Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: Toward a social psychology of creativity and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), Theories of creativity (pp. 61–91). Newbury Park, CA: Sage.

Amabile, T. M. (1995). Attributions of creativity: What are the consequences? Creativity Research Journal, 8, 423–426.

Bachelor, P., & Michael, W. B. (1991). Higher-order factors of creativity within Guilford's structure-of-intellect model: A re-analysis of a 53 variable data base. Creativity Research Journal, 4, 157–175.

Bruner, J. (1970). Essays for the left hand. New York: Norton.

Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J.W. (1971). Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists. Journal of Personality and Social Psychology, 19, 47–52.

Csikszentmihalyi, M. (in press). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), Theories of creativity (rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton.

Davidson, J. E.,&Sternberg, R. J. (1983). The role of insight in intellectual giftedness. Gifted Child Quarterly, 28, 58–64.

Eisenberger, R.,&Shanock, L. (2003). Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation. Creativity Research Journal, 15, 121–130.

Eysenck, H. J. (2003). Creativity, personality, and the convergent-divergent continuum. In M. A. Runco (Ed.), Critical creative processes (pp. 195–214). Cresskill, NJ: Hampton.

Goleman, D., Kaufman, P., & Ray,M. (1992). The creative spirit. New York: Penguin.

Gruber, H. E. (1981). On the relation between "aha" experiences and the construction of ideas. History of Science, 19, 41–59.

Gruber, H. E. (1988). The evolving systems approach to creative work. Creativity Research Journal, 1, 27–51.

Gruber, H. E. (1993). Creativity in the moral domain: Ought implies can implies create. Creativity Research Journal, 6, 3–15.

Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions. Journal of Creative Behavior, 17, 75–83.

Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. Journal of Personality Assessment, 45, 450–464.

Hofstadter,D. (1985). Metamagical themas: Questing for the essence of mind and patterns. New York: Bantam.

Holland, J. L. (1961). Creative and academic achievement among talented adolescents. Journal of Educational Psychology, 52, 136–147.

Houtz, J. (Ed.). (2003). An educational psychology of creativity. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Jackson, P. W., & Messick, S. (1967). The person, the product, and the response: Conceptual problems in the assessment of creativity. In J. Kagan (Ed.), Creativity and learning (pp. 1–19). Boston, MA: Beacon.

Jay, E., & Perkins, D. (1998). Problem finding: The search for mechanism. In M. A. Runco (Ed.), Creativity research handbook (pp. 257–293). Cresskill, NJ: Hampton.

Kasof, J. (1995). Explaining creativity: The attributional perspective. Creativity Research Journal, 8, 311–366.

Kohlberg, L. (1987). The development of moral judgment and moral action. In L.

Kohlberg (Ed.), Child psychology and childhood education: A cognitive developmental view. New York: Longman.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. American Psychologist, 46, 352–367.

Maslow, A. H. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking. McLaren, R. (1993). The dark side of creativity. Creativity Research Journal, 6, 137–144. Milgram, R. M., & Milgram, N. (1976). Creative thinking and creative performance in Israeli students. Journal of Educational Psychology, 68, 255–258.

Moldoveanu, M. C., & Langer, E. (1999). Mindfulness. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity, pp. 221–234. New York: Academic.

O'Quin, K., Bessemer, S. (1989). The development, reliability, and validity of the revised creative product semantic scale. Creativity Research Journal, 2, 268–278.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's handbook of child psychology (3rd ed., pp. 703–732). New York: Wiley.

Piaget, J. (1976). To understand is to invent. New York: Penguin.

Puccio, G. J., Treffinger, D. J., & Talbot, R. (1995). Exploratory examination of relations between creative styles and creative products. Creativity Research Journal, 8(2), 157–172.

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a defintion. Phi Delta Kappan, 60, 180–184.

Richards, R. (1990). Everyday creativity, eminent creativity, and health. Creativity Research Journal, 3, 300–326.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rubenson, D. L.,&Runco, M. A. (1992). The psychoeconomic approach to creativity. New Ideas in Psychology, 10, 131–147.

Rubenson, D. L.,&Runco, M. A. (1995). The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations. Creativity and Innovation Management, 4, 232–241.

Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children. Educational and Psychological Measurement, 46, 375–384.

Runco, M. A. (Ed.). (1991). Divergent thinking. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Runco, M. A. (1992). Creativity as an educational objective for disadvantaged students. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Runco, M. A. (1993). Creative morality: Intentional and unconventional. Creativity Research Journal, 6, 17–28.

Runco, M. A. (1995). Insight for creativity, expression for impact. Creativity Research Journal, 8, 377–390.

Runco, M. A. (1996, Summer). Personal creativity: Definition and developmental issues. New Directions for Child Development, 72, 3–30.

Runco, M. A. (1999a). Tactics and strategies for creativity. InM. A. Runco & Steven Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (pp. 611–615). New York: Academic.

Runco, M. A. (1999b). The fourth-grade slump. In M. A. Runco & Steven Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (pp. 743–744). New York: Academic Press.

Runco, M. A., & Charles, R. (1993). Judgments of originality and appropriateness as predictors of creativity. Personality and Individual Differences, 15, 537–546.

Runco, M. A., & Richards, R. (Eds.). (1998). Eminent creativity, everyday creativity, and health. Norwood, NJ: Ablex.

Runco, M. A., Johnson, D.,&Gaynor, J. R. (1999). The judgmental bases of creativity and implications for the study of gifted youth. In A. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), Creativity in youth: Research and methods (pp. 113–141). Cresskill, NJ: Hampton.

Runco, M. A., Plucker, J. A., & Lim, W. (2000). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. Creativity Research Journal, 13, 393–400.

Simonton, D. K. (1988). Scientific genius. New York: Cambridge University Press.

Simonton, D. K. (1995). Exceptional personal influence: An integrative paradigm. Creativity Research Journal, 8, 371–376.

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. Journal of Psychology, 36, 311–322.

Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. Gifted Child Quarterly, 12, 195–199.

Wallace, D. B. (1991). The genesis and microgenesis of sudden insight in the creation of literature. Creativity Research Journal, 4, 41–50.

Wallach, M. A., &Wing, C. (1969). The talented student. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Weber R. (1996). Toward a language of invention and synthetic thinking. Creativity Research Journal.

Weeks, D., & James, J. (1995). Eccentrics. London:Weidenfeld & Nicolson.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. American Psychologist, 35, 151–175.