الفصل العاشر

الإبداع اليومي في غرفة الصف الدراسي: رحلة عبر الزمن مع سبعة اقتراحات

روث ريتشاردز

قبل سنوات، وحين كنت معلمة للمرحلة الثانوية (كنت في مرحلة التأهل لتدريس الفيزياء والرياضيات وكذلك الفنون البصرية)، سألتني إحدى صديقاتي إذا كنت أحب أن أزور فصلًا دراسيًّا من المرحلة الرابعة وحتى السادسة في مدرسة صغيرة ورائعة للغاية، تتألف من ثلاث غرف - منزل خشبي صغير بحق - في بلدة ريفية قديمة الطراز في كاليفورنيا، لتعليم درس علوم بوصفي ضيفة. وكنت تعلمت بعض الأشياء الجيدة، وأردت تجربتها؛ لذلك قلت: (بالتأكيد!).

كانت هنالك ثلاثة صفوف دراسية: غرفة الصف الذي صممته صديقتي شخصيًّا (من الروضة وحتى الصف الثالث)، والغرفة الابتدائية العليا (من الرابع لغاية السادس)، وأخيرًا ما كان يسمى في ذلك الوقت المدرسة الإعدادية (من السابع وحتى الثامن)؛ يسمى هنا غرفة المدرسة الإعدادية. كانت غرفة صديقتي (من الروضة وحتى الثالث) تتميز بستائرها ذات المربعات الحمراء والبيضاء،

اقتُبس بعض أجزاء هذا الفصل من ورقة قدمت في الاجتماع السنوي لجمعية علم النفس الأمريكية لعام (2006م).

obeikan.com

ومساحاتها الخاصة، وأثاثها الموزع على صورة مجموعات، شعور مريح جدًّا، وقد كانت كثيرًا ما تعزف الموسيقى، بخاصة الموسيقى الكلاسيكية، للأطفال، وعلى ما أذكر، كان هناك كثير من الوقت للقراءة والتفكير، ويمكنني أن أصورهم وهم منتشرون على الأرض بسعادة ومعهم كتبهم، على وسائد كبيرة، وقد كانوا أيضًا يطرحون كثيرًا من الأسئلة.

تشجعت -بالتأكيد ستكون خطة الدرس الإبداعي الخاص بي موضع ترحيب؛ كنت أتدرب للعمل مع طلاب المرحلة الثانوية، لا مع أطفال الصفوف الرابع وحتى السادس، لكني أحضرت أنشطة تحدٍ مناسبة للفئات العمرية قاطبةً، كما اعتقدت؛ بالتأكيد ستكون محاولاتي موضع تقدير، ومع ذلك كما اتضح فيما بعد، لم تكن موضع تقدير من قبل جميع المعنيين بالأمر، وقد حفزتني هذه التجربة في الواقع لسنوات.

تدريس (علوم الاكتشاف)

بفضل أستاذي البروفسور الموهوب في جامعة كاليفورنيا في بيركلي، كلية التربية، الراحل جون ديفيد ميلر، كنت أدرس (علم الاكتشاف discovery science)، بوصفي معلمة طلاب في فصلين دراسيين ثانويين مختلفين، وساعدت أيضًا الدكتور ميلر في ورشة عمل (علم الاكتشاف) لمعلمي المدارس الثانوية. اسمحوا لي أن أضيف أيضًا تكريمًا للدكتور ميلر، أنه كان قدوة ذا قدرة استثنائية، يفرح لمعجزات العلم، ويتقاسم الحماس المعدي معنا ونحن نتعلم اكتشاف العجائب العلمية لأنفسنا ونساعد الآخرين على القيام بالمثل.

لقد صُمِّمَ (علم الاكتشاف) -بالطبع- لمساعدة طلاب المرحلة الثانوية ليخرجوا بأفكار واستنتاجات من تلقاء أنفسهم، ومن المؤكد أن الطلاب قد يستذكرون معادلة أو اثنتين، ولكن كان هذا يحدث في الغالب بعد أن يكونوا قد اكتشفوا- أو على الأقل تحققوا من صحة- المعادلة بأنفسهم. لم يكن الأمر صعبًا تمامًا كصعوبته على

الأستاذ إسحق نيوتن باكتشاف الجاذبية، بعد سقوط التفاحة الأسطورية على رأسه، لكن طلابنا اكتشفوا أن (الجاذبية تعمل)، واكتشفوا كذلك كيف تعمل.

ما الذي حدث في زيارتي؟ وصلت بوصفي زائرة إلى غرفة الصف للمراحل من الرابع وحتى السادس محملة ببضع عشرات من بطاريات (C)، ومصابيح كهربائية صغيرة، وأسلاك كهربائية؛ لم يكن هذا مثل غرفة الصف لصديقتي. في الصف الرابع، يصبح الفرد جديًّا على ما يبدو. كانت هناك مكاتب خشبية داكنة اللون مرتبة في صفوف، مع الجزء الخاص بالكتابة منبسطًا إلى الأمام كي تتمكن من وضع الورق عليه.

جاء الأطفال أزواجًا، وتجمعوا حول هذه الطاولة أو تلك، واقفين على أقدامهم بدلًا من الجلوس؛ حصل كل زوج على شيء واحد من ثلاثة أشياء: بطارية وسلك ولمبة. الواجب: حاول جعل اللمبة الكهربائية تضيء!

افتتن الأطفال واندمجوا تمامًا. كيف يمكن لأحد أن يفعل هذا؟ قد يجعلون عنق اللمبة يلمس نهاية البطارية. فقط لمبة موضوعة على بطارية، لا حظ.

جاهدوا واجتهدوا؛ الأطفال يعرفون أن السلك له علاقة بالأمر. كيف يمكنك أن تربط سلكًا بلمبة مكشوفة؟ ألا يجب أن يكون لدينا سلكان؟ لماذا للبطارية نهاية معدنية أخرى؟ هل هذا مهم؟ ما الذي يجعل لمبة تضيء على أي حال؟

فجأة، نجح اثنان من الأطفال بعمل ذلك! استطاعا عمل دائرة كهربائية! تدفقت الكهرباء من البطارية إلى اللمبة، ومن جزء آخر من اللمبة إلى الطرف الآخر من البطارية، فأضاءت اللمبة إضاءة ساطعة!

كان هناك صياح وصراخ من البهجة والفرح، كان أطفال آخرون من المرحلة الرابعة وحتى السادسة يتراكضون في أنحاء الغرفة كلها ليروا بأنفسهم، ثم يتسابقون للعودة إلى مكاتبهم لمحاولة ذلك بمعداتهم الخاصة؛ لمبة أخرى أضاءت، ثم أخرى!

كانت الغرفة المليئة باللمبات الكهربائية تشع ضياءً، وكان الأطفال في منتهى السعادة؛ كانوا يقفزون بفرح حقيقي!

ثم، عودة إلى المكاتب، وقت أكثر هدوءًا، مناقشة، إلكترونات، تيارات كهربائية، موصلات سلكية، طاقة في بطاريات، مقابس في الجدار -لماذا يجب أن يكون السلك من جزأين بأي حال؟ كان هناك اهتمام كبير كلي، حتى في النهاية، انتهى الوقت. خرج الأطفال من الغرفة، وهم يتجاذبون أطراف الحديث، وهم ما يزالون في داخلهم مفعمين بالطاقة.

ليس كل معلم يريد النتيجة ذاتها

الآن، وبعد أن ساد الهدوء، وأفرغت الغرفة، جاءت إليّ معلمتهم المعتادة وكانت تبدو محرجة للغاية.

قالت: (أنا آسفة جدًّا!).

(آسفة بشأن ماذا؟) من ناحيتي، اعتقدت أن الأمور سارت سيرًا حسنًا.

قالت: (بشأن الطريقة التي تصرفوا بها! لم يتصرف الأطفال هكذا من قبل).

ماذا؟! دارت في ذهني فجأة صورة الأطفال وهم يجلسون بهدوء في صفوف طويلة، يرفعون أيديهم ويتحدثون عندما يطلب منهم ذلك. لم يكونوا يدورون في أنحاء الغرفة، على الأقل حتى الآن، أو يصيحون أو يصرخون أو يتحدثون متجاوزين دورهم.

كي أكون منصفة، كنت قد تخرجت حديثًا وقليلة الخبرة ومعتادة على الأطفال الأكبر سنًّا. ربما كان في وسعي أن أبقي هذه المجموعة أهدأ قليلًا، منضبطة أكثر قليلاً. لكن من ناحية أخرى، ألم تكن هذه هي فرحة الاكتشاف الإبداعي؟

طمأنت المعلمة؛ قلت لها إن هذا هو أسلوب (الاكتشاف) وهو يسمح بقدر معين من الفوضى والحماس، وقلت لها إنني سمحت بحدوث ذلك وشجعت عليه، وبطريقة ما، فإنها كانت مترددة في إلقاء اللوم علي وصورت الأمر بأنه (خروج الطلاب عن السيطرة) ونسيان الانضباط داخل غرفة الصف.

خرجت من هذه التجربة مقهورة، على الأقل كنت أعرف شيئًا واحدًا؛ أن هؤلاء الأطفال سيعودون إلى بيوتهم ويلقون نظرة على المصابيح والأسلاك في منازلهم بطريقة جديدة كليًّا، وسوف يتساءلون ما الذي كان يجري وراء الجدران لجعل التركيبة التي في السقف تضيء عند تبديل موضع كبسة المفتاح الكهربائي التي على الجدار.

هؤلاء الأطفال لن ينسوا بسرعة كيف أضاؤوا لمباتهم الصغيرة في المدرسة، ولن ينسوا كذلك بأنهم (بدرجات متفاوتة) قد اكتشفوا ذلك بأنفسهم. علاوة على ذلك، فإنهم قد وجدوا أدلة جديدة على أنهم وتجاربهم الخاصة، يمكن أن يكونوا مصدرًا مهمًّا من مصادر المعرفة. وبوصفه جزءًا من هذا، رأوا أنهم تمكنوا من الشروع في عملية معقولة من التجربة والخطأ، وأنهم كان يمكن أن يخطئوا - وأنه حتى ذلك كان شيئًا جيدًا ساعدهم في تسهيل إيجاد حل، وأخيرًا رأوا أن نشاط العلوم العملي يمكن أن يكون متعة. وأيًّا كانت ردة فعل المعلمة، فقد كنت أعرف أن الطلاب قد تعلموا - تعلموا بالفعل.

الإبداع - من يريده؟ ولماذا؟

كان من المفترض أن يكون الإبداع قد أصبح بالفعل أساسيًّا في التعليم، أو على الأقل في الجزء الخاص بي، كانت تجربة اللمبة الكهربائية جزءًا جيدًا مجربًا للمنهاج التجريبي، وقد قمت بها بنجاح مع طلاب المدارس العالية في المناطق الحضرية، ولكن في بيئة مهيأة بالكامل لأسلوب (الاكتشاف). ماذا كان (الإبداع)؟

ووفقًا لبارون (Barron 1969) طلبنا توفر معيارين فقط من المعايير، مهما كان المجال الذي يختاره الفرد، هما: الأصالة والمغزى.

وكان هذا قبل بضع سنوات، في الواقع بعد اثني عشر عامًا من دوران القمر الصناعي الروسي سبوتنيك حول الكرة الأرضية، تاركًا الأمريكيين يحدقون إلى الأعلى في السماء، قلقين بشأن (الحرب الباردة) إذا ما كانت أمريكا تخسر (سباق الفضاء). كنا لا نزال في أعقاب ذلك الحدث؛ نحتاج نحن الولايات المتحدة الأمريكية إلى مزيد من الإبداع في العلوم! وقد خرجت الدعوة؛ كان يجب على الشباب أن يكونوا متحفزين، وكان فيديو (سماء أكتوبر)، حيث يلعب فيه جاك جيلينهال دور طالب علوم في المدرسة الثانوية، طالب موهوب في بناء الصواريخ، حيث يجسد ذلك الفيلم الحقبة تجسيدًا جيدًا، ومن المثير للاهتمام أن البلدة التي زرتها كانت أقرب قليلًا لتلك الأنواع من البيئات مما كان موقعي التعليمي الحضري؛ لقد كان من وضع شخصية جاك على عتبة حياة جديدة هو معلم استثنائي.

رد الفعل الأمريكي على سبوتنيك على مدى عقدين من الزمن قام -على الأقل- بتحفيز (1) مدة من زيادة التركيز على الإبداع وتمويله في التعليم - وهو الإبداع الذي لا يرتبط إلى حد كبير بالفنون، حسب الطريقة التي تعلمته بها في البداية، وإنما بأصالته بصورة أعم وبالعلوم على وجه الخصوص، وقد قاد هذا إلى ما قمنا أنا وزميلي دينيس كيني في وقت لاحق بتسميته (الإبداع اليومي) (Richards, Kinney, Benet, & Merzel, 1988a; Richards, 2007)، والذي تم تعريفه حسب فرانك بارون Frank Barron (1969م). لقد كان هناك أيضًا (2) تركيز خاص على تعليم العلوم وتمويله مع موضوع فرعي مفيد للتفكير الإبداعي، وللأسف تلك التوترات الدولية فقط تحولت تدريجيًّا إلى الآخرين، وما تزال مؤلمة اليوم أكثر من أي وقت مضى، فأين هي قدرتنا على الإبداع في فهم الذات والعلاقات الدولية؟

openkan.com

لقد كان هناك أيضًا إحساس بالحماس شعرنا به في ذلك الوقت، بأن الإبداع يمكن أن يكون أكثر عمومية، أو يحمل جوانب أكثر عمومية من القدرات الخاصة التي توجد في مجال واحد أو آخر؛ لم يعد الأمر يخص الفنون فقط! كنا نحن بوصفنا مربين نشعل نار ذلك الإبداع العام. ضوء يتوهج من الحماس والأفكار الجديدة والمخاطرة والمغامرة والمتعة - التي تحتاجها المناهج الدراسية بإلحاح، ولا يزال النقاش مستمرًّا اليوم حول إذا ما كان الإبداع محدد المجال أم هو عابر مجالات عدة (على سبيل المثال، Plucker & Beghetto, 2004). إن كلا المظهرين يبدو صالحًا (Gardner, 1983; Sternberg, Grogorenko, & Singer, 2004)، فنحن نجد سمات شخصية أساسية تبدو بأنها تخترق مجالات عدة (Barron & Harrington, 1981). أما بالنسبة إلى العمومية، فقد شهدنا أيضًا أنماطًا للإبداع مكثفة في عائلات معينة لكنها تخرج في مجالات مختلفة لشخص أو لقريب آخر له (على سبيل المثال، Anderson, 1987; Richars et al., 1988b، انظر أيضًا: Richards, 2007a). فخلافًا لعائلة باخ الممتدة، ليس الأقارب كلهم موسيقيين.

افتتن بعضنا أعني- نحن طلاب الدراسات العليا- بالقياس النفسي للإبداع، وأنا أتذكر اكتشاف (اختبار غيلفورد للإنتاج المتشعب)، انظر: (Guilford, 1968) في حصة طرق التدريس، على غرار إعطاء (استعمالات متعددة لعلبة من الصفيح). ويا له من أمر يفتح الآفاق! فقد كنا نحن، بوصفنا معلمات ومعلمين تحت التدريب، سلسين، وكنا مرنين، وكنا نخرج بعدد من الأفكار الأصلية- ثلاثة من طرق التصنيف الدلالي لاختبار (الإنتاج المتشعب) لجيلفورد- ألم نكن أولئك المبدعين! في الواقع اقترح فرانك بارون أن الأصالة كانت (معتادة) لدى الأشخاص الذين لديهم درجة عالية من الإبداع (Barron, 1969, 1995; Barron & Harrington, 1981; Richards, 2006)؛ ويمكننا بالتأكيد أن نفعل ذلك أيضًا، استعمالات علبة معدنية؛ ماذا عن فنجان؟ قبعة؟ جرس؟ غطاء علبتين معدنيتين لجهاز إرسال واستقبال، وماذا عن استعمال علب معدنية عدة لصنع آلة موسيقية؟

obeikan.com

بوصفنـا معلميـن للطلاب، كنا قد بدأنا بالتفكير في الإبـداع على أنه قدرة أكثر عموميـة، تنطوي على (الأصالة) لدى السـكان على وجـه العموم، في العلوم وفي عدد مـن المجـالات الأخـرى أيضًـا، فـي العمل وفي وقـت الفراغ، وليـس فقط بيـن النخبة فـي مجـال الفنـون، أو ربما العلوم، أو بيـن مجموعة من النبلاء أو ما يسـمى العباقرة المبدعين، انظر: (Richards, 2006). يمكن إيجاد الإبداع في مختلف المجالات، وينبغي بطبيعة الحال التشديد عليه في المدارس العامة.

لقد انقضى عقد الستينيات من القرن العشرين وبدأ عقد السبعينيات وعدد من طـلاب الدراسـات العليا هم أقل اهتمامًا بسـباق الفضاء منهم بعلـوم عصر النهضة (أكواريوس)، وبعيدًا عن بناء الصواريخ (وربما القنابل)، فقد أرادوا تمكين الشباب نحو مستقبل أفضل وأقل صدمة بفعل، وكم هي صغيرة الأشياء التي تغيرت منذ ذلك الحين! لقد كان الوقت قد حان في ذلك الوقت (والآن) لطرح بعض الأسئلة الجديدة، وتساءلنا نحن المعلمين تحت التدريب لماذا نقوم في معظم الوقت بمساعدة الأطفال علـى تعلـم (الحصول على 100%) في اختبار من شـخص آخر، لا على طرح أسـئلتهم هم؟

كمـا كانـت لدينا ميزة مركز أكاديمي؛ فعلماء النفـس، بمـن فيهم فرانك بارون (مثلًا، 1969م) ورافينا هيلسون (Ravenna Helson 1970)، وغيرهما في بيركلي، سارنوف ميدنيـك (Sarnoff Mednick 1962)، إي. بـول تورانـس (E. Paul Torrance 1965)، ووالاك وكوغـان (Wallach and Kogan 1965) مـع الشـباب، كانوا جميعًا يُقَوِّمـون الإبداع، ونحن واجهنـاه علـى نحو لافـت للنظر، ويمكـن للمرء أن يتصـور الإبداع، وتقويمه بالقياس النفسي، ودراسته، وتشجيعه لدى كل فرد. علاوة على أن الاهتمام بالمجال العاطفي كان ينمـو أيضًـا، بما في ذلك الارتباط غير الفكري للتفكير الإبداعي، وإن كان هناك تركيز أقل من التركيز عليه اليوم (Barron, 1969; Russ, 1999).

لقد أصبح بعضنا مهتمين اهتمامًا خاصًّا في دراسة الإبداع- وفي حالتي، كان في الأصل بسبب اهتمامي في الفن، لكني أُسرت وافتتنت حقًّا عندما رأيته ينطبق على العلوم، والعلوم الاجتماعية، وكل شيء آخر. على المدى الطويل، انتهى بي الأمر بالحصول على درجة الدكتوراه في مجال التعليم، وكانت أطروحتي حول طرق التفكير الإبداعي وإجراءاته، وتحول آخرون أيضًا إلى هذا المجال التعليمي الجديد؛ لقد كانت هناك أحلام سعيدة ومثالية لعوالم جديدة.

العقبات التي كانت تعترض الإبداع آنذاك وتعترضه الآن

هكذا كُنت، أرفع شأن الإبداع وأراه ضرورة تعليمية وجديدة من تدريس الغرف الصفية المهيأة لممارسة (علم الاكتشاف)، كنت قد سمعت ذلك لكني لم أصدقه - لم يكن التعلم الإبداعي مرحبًا به في أماكن أخرى من البلاد كما هو مرحب به في جامعة كاليفورنيا، بيركلي. الآن أدركت الآتي، على الأقل بوصفه فرضيات:

- عدم تثبيط الإبداع والحماس له لن يُقبل من الناس كلهم.
- لدى بعض المعلمين، هذه التفاعلات الحماسية عند الأطفال، حتى ولو كانت مرتبطة بالتعلم، يمكن النظر إليها بوصفها سلوكًا أو سوء تصرف.
- بعض الأطفال المبدعين الذين قد يظهرون الروح العالية والحماس والاستقلال الصاخب وهم يقومون بعملهم قد ينتهي بهم الأمر إلى الوقوع في ورطة.
- يوجد تقدير كبير في الغرف الصفية لمن يجلس بهدوء في مكتبه ضمن صفوف طويلة متعاقبة من الطلاب اليقظين (أو على الأقل الهادئين)، الذين يحصلون عندئذ على (الإجابة الصحيحة).

- الأطفال ممن هم من المجموعة الأكثر ترددًا بطبيعتهم، قد لا يجرؤون على التوجه إلى الطريق الإبداعي (والطريق الخطر) الذي شهدوه مع أقرانهم الذين تكلموا من دون خوف، وقد يتمسكون بالسلوكيات الهادئة و(الآمنة).
- كان المثير للاهتمام على نحو خاص أن هذه الطاقة وهذا النشاط الطلابي عُدَّت -على الرغم من احتجاجاتي- مشكلات لدى الأطفال، وليس المعلم.
- ربما كان هناك افتراض ضمني يفيد بأن المعلم لن يرغب أبدًا في خروج الطفل عن الخط؛ يجب الإنصات بهدوء إلى المعلم واحترامه، حتى يمكن أن يحصل التعلم (الحقيقي).

من الواضح أننا بوصفنا معلمين بحاجة إلى التأني في تقديم (1) وسائل تعليم وتعلم جديدة، إلى جانب (2) قيم ومعايير مختلفة لما قد يبدو فصلًا دراسيًّا نشطًا بصورة إبداعية؛ لقد كانت هناك حاجة إلى تغيير الثقافة برمتها.

هل الوضع اليوم أفضل؟

هل ستكون الأمور بالتأكيد أفضل اليوم؟ لسوء الحظ، يمكن أن تتكبّل المدارس في عقليتها الخاصة بشأن (الحصول على الجواب الصحيح في الاختبار)، بخاصة بمقاييس موضوعية وموحدة مرتبطة بتقدم الطالب وتقدم المعلم أو بتصنيفات المدرسة أو المقاطعة. خذ مثلًا (عدم ترك أي طفل). قد يكون التقويم الموحد الموضوعي جيدًا وفي موقعه الصحيح، ولكن: ما هو موقعه؟ وكيف يمكن للتقويم أن يكرّم الإبداع (Beghetto, 2005; Crammond, 2005; Smith, Smith, & Delisi, 2001)؟ لهذه المسألة، كم عدد المدارس التي تختار الموهوبين وذوي القريحة من بعض علامات الاختبارات الموحدة نفسها (Cropley, 1992: Winner, 1996)؟ لقد استغرق الأمر سنوات لإظهار أن نسبة الذكاء (IQ) والإبداع ليسا الشيء نفسه (Barron, 1969, Guilford, 1968, Richards, 1981)، ولكن اليوم ما يزال هناك كثيرون لا يصدقون ذلك.

أين هو الإبداع الذي نحتاجه ونحن نواجه عالمًا يتقلص بسرعة، وثقافة معطيات تتوسع، وعنفًا منزليًّا واسع النطاق، وصراعًا عالميًّا، وفقرًا، وجوعًا، ومرضًا، وتوسعًا سكانيًّا، وتدهورًا بيئيًّا، واغتراب الشباب، ومستويات جديدة من الاكتئاب، وتعاطي المخدرات، واليأس؟ أكثر من أي وقت مضى، نحن بحاجة إلى التفكير الإبداعي على المستويات كلها، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي. وفي ثقافة البيانات، هناك سعي متزايد للموهبة والابتكار على مستويات القوى العاملة كلها، حتى إن هناك قلقًا في الولايات المتحدة بأننا قد نفقد مبدعينا في دول أخرى (على سبيل المثال، Clark, 2002; Flordia, 2005). فمتى يحين الوقت لكي نفعل شيئًا؟

بعد قسم تناول التعاريف والقضايا ذات الصلة من أجل التعليم، يجب أن ننتقل إلى سبعة اقتراحات لتعزيز الإبداع اليومي في المدارس. يقدم الجدول 10–1 نظرة عامة، وتشمل الاقتراحات كلًّا من البيئة التعليمية والقدرات والصفات الشخصية التي يمكن أن تعزز النتائج الإبداعية، وتشمل أيضًا الميزات التي يمكن أن تساعد على تغيير قواعد مجتمع بحيث يتم تقدير الإبداع البشري أكثر.

الجدول رقم (10-1): سبعة اقتراحات للتعلم الإبداعي

نحن بحاجة إلى مزيد من التقويم والتطوير الواعي لـ:	
المساحة الخارجية	خلق بيئة غنية، آمنة، تتقبل الاختلافات والأخطاء والحداثة والمفاجأة؛ تخلق مساحة للابتكار.
المساحة الداخلية	تثمين تجربتنا الكاملة وطرق معرفتنا، بما في ذلك الطرق اللاواعية والكشف الفضولي التي قد تشق طريقها بالقوة، حتى عندما لا نريدها.
الشجاعة –داخل النفس	المخاطرة الإبداعية، الواعية للضغوط والمخاوف الداخلية، والقيام بما هو مطلوب حتى لو لم يكن مريحًا.
الشجاعة –في العالم	إدراك القيود والضغوط الاجتماعية التي تكون –مع ذلك– قادرة على متابعة ما يلزم إنتاجه بصورة مبدعة ومشاركة نشاط الفرد الإبداعي.
رعاية الإبداع	إدراك الصفات الإبداعية في الذات ولدى الآخرين، بما في ذلك الطرق المتعددة لتجارب الحياة والمعرفة وتقويمها، والحرص على عدم التقليل من قيمتها.

القدرة على ربط الإبداع بعضه ببعض	ممارسة الإبداع وتقديره بين الأفراد بما في ذلك البوح والنمو المتبادل الذي يمكن أن ينجم.
معرفة الفرح	احتضان لحظات متوهجة يمكن أن تنجم عن تحويل المواهب الإبداعية نحو نمو الشخصية والمصلحة الاجتماعية.

ما هو الإبداع اليومي؟ وهل المدارس تريده حقًّا؟

تعريف

إلى أي مدى هذا التعريف يعد بدهيًّا بالنسبة إلينا؟ (الإبداع اليومي)، وفقًا لبارون (Barron 1969) يشير إلى النتائج (المنتجات والأفعال والأفكار) الجديدة أو غير العادية كما وضعها تورانس (Torrance 1966)، أو تتميز بالأصالة النسبية والمغزى كما وضعها (Barron 1969). نحن نتكلم عن الأصالة النسبية بحيث تشمل معظم الناس والأعمال الإبداعية، وليس فقط أولئك القلة الذين خرجوا بابتكارات فريدة في نوعها بصورة لا لبس فيها. أما معيار المغزى فهو لاستبعاد الأفعال العشوائية تمامًا وغير المقصودة؛ فنحن لا نهتم إذا ما كانت النتيجة ذات قيمة أو فائدة، كما يفعل آخرون في تعريفاتهم، فالقيمة قد لا تظهر قبل سنوات، فضلًا عن أننا لا نطلب أن يصبح شخص ما مشهورًا أو معترفًا به اجتماعيًّا للسبب نفسه، وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يصبح مشهورًا بسرعة لأسباب يتبين مع الوقت أنها أقل إبداعًا من مجرد كونها جاذبة للاهتمام، ويدور الإبداع اليومي حول اللحظة الراهنة، ويحتفظ برفعة العمل نفسه وتميزه.

في بحثي مع دينيس كيني وآخرين في مستشفى ماك لين وكلية الطب بجامعة هارفارد، تم تعريف الإبداع اليومي وظيفيًّا حسب مقاييس الإبداع مدى الحياة (Kinney, Richards, & Southam تحت الطبع؛ Richards et al., 1988a; Shansis, et al, 2003). ومن المثير للاهتمام أن هذه المقاييس انتهت بجعل صحيفة نيويورك تايمز

(Goleman, 1988)، تنشر مقالة إخبارية علمية كل ثلاثاء، فما الذي يمكن أن يكون قد فرض حدوث ذلك؟

هل ما زال بعض الناس يربطون الإبداع بالفنون فقط؟

هل يمكن أن يكون الإبداع خارج مجال الفنون ما يزال مجرد أفكار؟ الفنون رائعة، وهي التي جعلتني أدخل في هذا المجال، لكن مثل هذه النظرة الضيقة، للإبداع بمجمله إذا ما استمرت اليوم، فلا يمكن أن تساعدنا على وضع مناهج إبداعية أوسع في المدارس، وحتى الآن أصادف أناسًا يقولون (لا أستطيع رسم وجه -أنا لست مبدعًا!) هل هذا كل ما في الأمر؟ بعض طلاب الدراسات العليا في سيبروك ما زالت الدهشة تتملَّكهم من معرفة أنهم كانوا هم أنفسهم مبدعين يوميًّا مرارًا وتكرارًا، وعلى المدى الطويل، في تربية أطفالهم وإصلاح وطنهم وتعليم غرفهم الصفية أو تدبر الأمور بميزانية ضيقة؛ كانوا بحاجة إلى رفع وعيهم حول بديهتهم المرنة وقدرتهم على التكيف وإبداعهم في الحياة الواقعية، وكان أحد مواضيع بحثنا عن ميكانيكي اخترع أدواته الخاصة؛ إذن، ماذا يعني لو أن شخصًا ما لا يستطيع أن يرسم صورة وجه صحيحة؟ الإبداع اليومي هو حول كيف يقوم المرء بالأمور، أكثر بكثير مما يقوم به؛ إنه أصالتنا في الحياة اليومية.

أم هل مقاييس الإبداع مدى الحياة هي التي صنعت الأخبار لأننا كنا نبحث عنه بعمق في أنشطة الحياة الحقيقية وفي وقت العمل ووقت الراحة؟ (Richards et al., 1988) هل هناك من أمل أن نتمكن الآن من تحديد الأنشطة الإبداعية لكل فرد؟ بعض إدارات البحث والتطوير اعتقدت ذلك ودعت إلى معرفة إذا ما كانت المقاييس ستظهر من الذي يجدر توظيفه، فقلنا: نأسف، لقد كانت مقاييس تجريبية، وصعبة للغاية لمثل هذا الغرض.

في الواقع، أحد الأسباب التي جعلتنا موضوع الأخبار، وفق ما ورد لاحقًا في مقالة مجلة التايمز ذاتها، هو أن مقاييسنا أتاحت لنا قلب سؤال الصحة النفسية

العريـق، ومن ثم إيجـاد إجابة مختلفة جدًّا وصحية أكثر (Richards et al., 1988a, 1988b; Kinney et al., تحت الطبع، انظر: Runco & Richards, 1988)، كما تمت الإشارة إليه في وقت لاحق. هذه البيانات أيضًا هي ذات صلة بالإبداع في المدارس.

قضايا الإبداع والصحة النفسية

عندما يكون الإبداع في الحياة الحقيقية هو المتغير التابع، وعندما لا يتم اختيار المشـاركين لأنـواع متجانسـة من الإبداع -مثـل، المؤلفين أو الفنانيـن أو المخترعين المبدعيـن- بـل يتـم اختيارهم بدلًا من ذلك لميزات أخرى، مثل الانتماء إلى أسـرة تتعرض لخطـر اضطرابات في المزاج أو الفصـام أو لاضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط، أو الانتساب إلى مدارس ريفية بدلًا من الحضرية، أو تجربة المناهج (أ) بدلًا مـن المناهج (ب)، ثم بعـد ذلك تتغير مقتضيات التقويم. ويختار المرء المجموعات أو العائـلات أو الفئـات بالطريقة الأصلح، ثم بعد ذلك يجـب أن يكون موجودًا لتقويم الإبداع اليومي في الحياة الواقعية، أينما وأيًّا كانت الصورة التي تتبدى عليها الأصالة فـي نهايـة المطـاف. فإن كانت في إصـلاح المنزل أو تربية الأطفـال أو لعبة غولف أو تنـس متألقة، وأنت تنظر فقط إلى المسـاعي في عمل مأجور، فقد تغيب عنك علاقة أساسـية، ومـن ناحيـة أخرى لا يمكنك ترك أحد من أفراد الأسـرة إذا كان مشـهورًا، فهم لا يزالون مصدر الإبداع اليومي.

لاحـظ الأسـئلة والتصاميم البحثيـة المختلفة، عندما يكون الإبـداع هو المتغير التابـع، هـل سـمعت عبـارة (الإبـداع والجنـون)؟ نأسـف لهـذا المثـل الذي يعـود إلى العصـور القديمة -وبمعنى مختلـف، في الواقع: (الجنون المقدس) (Becker, 1978). وهـو بصـورة أكثر حداثة بسـبب درامية النتائج بالنسـبة إلى المبدعيـن البارزين في مجال الفنون، هناك كثير من اضطرابات المزاج، إلا أن المثل من المرجح أنه تسبب بالضـرر، وربما سـاعد بعض النـاس على النظـر إلى الإبداع على أنـه غير طبيعي من

الناحية النفسية وما يخافونه على أنفسهم إذا ما تجرؤوا على الإبداع (Richards, 1998).

لا بأس في الخوف فقد كان حقًّا من عقلهم اللاوعي، وهويتهم الفرويدية، ولاعقلانيتهم، المسقطة على شخص آخر حدث أنه يحمل تشخيصًا، انظر: (Barron, 1969; Richards, 2006). من الصعب أن نحقن الإبداع في المدارس إذا كان هناك خوف لاواعٍ من أن يزعزع هذا الإبداع نفسه الاستقرار (Richards, 2007b) مع تأكيد ذلك تقريبًا، إذا ما أصبح مرتبطًا بالأطفال غير العاديين والتخريبيين وحتى المتحمسين جدًّا الذين يتحدون السلطة ولا يتبعون القواعد، ومع ذلك ومن المفارقات أنه حتى بالنسبة إلى هؤلاء الكتّاب البارزين الذين يعانون اضطرابات في المزاج، من الممكن أن يعمل الإبداع خدمةً للصحة.

خذ في حسبانك المجموعة الفرعية من الكتّاب المبدعين البارزين؛ كثير منهم لديه تاريخ من اضطرابات المزاج، انظر: أندرسون (Anderson 1987)، وجاميسون (Jameson 1993)، وريتشاردز (Rochards 1998). هؤلاء الكتاب غير عاديين بالفعل بين الناس الذين لديهم اكتئاب أو لديهم اضطراب ثنائي القطب (نوبات هوس واكتئاب)؛ فهم أكثر نجاحًا بكثير؛ لقد حصلوا على التعليم، وأكملوا المدرسة (في الغالب)، وعثروا على وظيفة (نأمل) وناشر (على الأرجح). لقد قاموا بكتابة بروفاتهم وتنقيحها وتحريرها وتصحيحها، وأنجز بعضهم أعمالًا سحرية تثير الانذهال، إنما هو خطأ علم النفس الافتراض أن ذلك بسبب اضطراب المزاج الكامل، في الواقع يبدو أن أعلى إبداع يحصل في أثناء حالات مزاجية أكثر اعتدالًا (على سبيل المثال، Jamison, 1993; Richards & Kinney, 1989; Runco & Richards, 1998). قد يكونون في الواقع واجهوا تحدياتهم الخاصة، لكننا لا نعرف كيف كان من الممكن أن يفعلوا ذلك من دون حرفتهم، ومن دون وسائل تأقلمهم الإبداعية، وربما الحيوية. لقد سمعت من يقول إن فرجينيا وولف كانت تعتقد أن كتاباتها ساعدت على إبقائها مستقرة.

الميزة التعويضية

يبدو أن هناك فعلًا ميزة إبداعية، قائمة على أعمالنا وعلى أعمال الآخرين (على سبيل المثال، Jamison, 1993; Ludwig, 1995; Richards et al., 1988b; Shculberg, 2000–2001; انظر: Runco & Richards, 1998، للاطلاع على دراسات رئيسة وملخص تكاملي) المرتبطة منها بخطر، أو المسؤولة وراثيًّا عن اضطرابات المزاج ثنائي القطب (نوبات الهوس والاكتئاب). حتى الخطر في حد ذاته قد يحمل ميزة تحت إكلينيكية (أي حالة غير حادة بصورة ملحوظة)؛ لأنه من الناحية النفسية، فإن الأقارب العاديين للشخص الذي يعاني اضطرابًا ثنائي القطب قد يستفيدون أيضًا من هذا التاريخ العائلي (Richards et al., 19881b). في الواقع، لا يتوافق أعلى إبداع مع أشد حالات المرض على الإطلاق، وإنما يحدث عند أقارب يعملون على نحو أفضل (كالأشخاص ذوي المزاج الدوري الاضطراب)، بما يتفق مع (ميزة تعويضية) وتأثير مقترح (U مقلوبة).

ما نوع الدراسة التي تكشف هذا؟ تلك التي تنظر إلى الإبداع اليومي للحياة الواقعية بوصفه متغيرًا تابعًا، وتصيغ موضوعات من السكان الأكثر تمثيلًا، والتي -بالإضافة إلى ذلك- تستبعد تحيز المصنّف باستعمال مصنّفين منفصلين للإبداع ولعلم النفس، وتخفي البيانات جميعها ما عدا تلك التي ينبغي تصنيفها. وتدعم دراسات أخرى ذلك بالفعل، انظر: (Runco & Richards, 1998)، حتى إن استنتاجاتها تجعل المرء يتساءل إذا ما كان النشاط الإبداعي وقائيًّا للشباب المعرضين لخطر وراثي يتمثل في الاضطراب ثنائي القطب (Richards, 1998)، وهو أمر آخر على المدارس أن تنظر في التعامل معه.

تحديد الأنواع الفرعية الأخرى للإبداع

إذن، فالإبداع اليومي - المبتدئ بحرف c صغير - يمكن إيجاده على نطاق واسع لدى عموم السكان، وقياسه الوظيفي يمكن أن يفتح أبوابًا جديدة للبحث. هناك

أنـواع فرعيـة أخـرى ذات قيمة تـم اقتراحها للإبـداع، مثل ما يسـميه بيغيتو وكوفمان (Beghetto and Kaufman 2007) (الإبـداع بحرف c صغير)، ويدعوه رونكو (Runco 2007) (الإبداع الشخصي)، ويمثل هذا النوع المهم الشخصية على نحو أفضل، ويقوّم كيف يمكـن لشـاب أن يطبِّق مـع الذات بوصفها أساسًـا، منظورًا تربويًّا بالـغ الأهمية يكمّل ذلـك الـذي يقدمه الإبـداع اليومـي ذو المرجعية العاديـة (أي مقارنة بالإبداع نفسـه الموجـود لـدى آخرين)، وهذا النـوع الفرعي الجديد ذو قيمة واضحة في المدارس، والقياس الوظيفي له سيكون ذا قيمة.

مشكلة الاعتراف الاجتماعي

بالنسبة إلى بعض الباحثين، الاستبعاد النسبي للشهرة أو الاعتراف الاجتماعي بوصفـه معيارًا أساسـيًّا للإبداع اليومي قد يبدو مريحًا؛ فعلـى صعيد البارزين، يمنح الاعتـراف أحيانًـا علـى أنـه أحـد المتطلبـات الأساسـية للإبـداع، وهـو قـرار بتكوين مشكلات منطقية وتقويمية خاصة به (على سبيل المثال، Runco, 2007).

لقـد اقترحنـا (Richards & Kinney, 1989) بـدلًا مـن ذلـك أن مظهـرًا معترفًـا بـه اجتماعيًّا للنجاح الإبداعي يمكن أن يعزى إلى عوامل (إبداعية إضافية) معينة تعمل خارج الإبداع اليومي، أما كوفمان وبيغيتو (تحت الطبع) فكان لهما نهج آخر، واقترحا مقياسـين إضافييـن للإبـداع في المسـتويات ذات الصلـة بالمهنيـة: (1) الإبداع في التدريـب عند تطويـر مكانة وتأثير في مجال، وإن لم يتحقق بعد. (2) الإبداع الناجح الـذي يفـوز بإشـادة عامة كبرى. هذا التفريـق قد يكون مفيدًا للمدارس والجامعات. لاحِظُوا مع ذلك أن الإبداع اليومي أوسع، وفيه تداخل كبير مع كليهما، ويخدم وظيفة مختلفة وأكثر عمومية.

فيمـا يخصـ الإبـداع اليومـي -لأغراضنا البحثيـة هنا- نحن نتمسـك باللحظة الراهنة، والعمل المبدع، وما يبرزه المنتج، وكيف أنه غير عادي نسبيًّا، طالما أنه غير

عشـوائي (بغض النظر عما إذا أحبه الفرد)، ونترك الباقي لدراسـة أخرى وباحثين آخرين.

نموذج الإبداع الرباعي (Four P's)

هـل لاحظـت؟ كانت المناقشـة السـابقة تتمحور بصورة رئيسـة حـول المنتج أو الناتـج الإبداعـي (Creative Product)، مـاذا عـن باقي مـا تتضمنه (المكونـات الأربعة التي تبدأ بحرف (P) للإبداع والتي وضعت أصلًا من قبل رودس (Rhodes 1961). نحن سنناقشـها قريبًا، لاسـيما المكون الثاني، وهـو العملية الإبداعيـة (Creative Process)، للأفـراد والجماعـات، وهي محور رئيس في كتابـي الأخيـر (Richards, 2007)، وكذلك المكون الثالث، الشخص المبدع (Creative Person) الذي يساعدنا على تحديد صفات المبدعيـن الشـباب، أما المكـون الرابع وهو ضغط البيئـة (Press of the Environment)، فيمكن أن يخلق أو يخنق فرص بعض النـاس الإبداعية (Amabile, 1996)، وهو ما نأمل أن يؤثر فيه المعلمون.

يدمـج القسـم اللاحق وجهـات نظر عدة حول هـذه الاقتراحات السـبعة لتعزيز الإبداع اليومي، وتشمل: (1) (اثنتي عشرة فائدة محتملة للإبداع اليومي)، وهي اثنا عشر موضوعًا مدمجًا من أبواب تتحدث عن الإبداع الفردي والاجتماعي في (الإبداع اليومـي) و(رؤى جديـدة للطبيعة البشـرية). (2) (Richards, 2007a) وصفات كراموند (2005م) Cramond لـكل مكـون مـن المكونـات التي تبـدأ بحرف P لتعزيـز الإبداع لدى الطلبـة الموهوبيـن. (3) وصفة غاردنـر Gardner الأخيـرة (Gardner, 2007) للتعليم في المستقبل وتطوير البشر، في صيغة الـ (خمسة عقول من أجل المستقبل) الخاصة به.

سبعة اقتراحات لتعزيز الإبداع اليومي

هـذه الاقتراحات السـبعة ليسـت عديمة الفائدة، فهي جميعهـا تنطوي على قدر مـن تكريـم الأنشـطة، والصفـات، والموارد، والـردود التي تقـع خـارج المألوف، وقد تكـون غيـر متوقعة نهائيًّا، وربما في بعض الأحيان تقـاوم بضراوة، من قِبلنا ومن قِبل

الآخرين؛ هذا ما يكون عليه الإبداع اليومي في بعض الأحيان -تغيير الوضع الراهن، وأحيانًا تغيير أنفسنا. الاقتراحات السبعة اعتباطية إلى حد ما؛ لأنه كان من الممكن صياغتها صياغة مختلفة، وقد يرغب القارئ في القيام بذلك، بيد أنها تستفيد من مخططات عدة تم وضعها من خلال جهود واسعة بذلها أشخاص، ومخططات عدة ذات فوائد واضحة لطلابنا، فإن قامت هذه الاقتراحات بتحفيز الفكر، تكون قد أدت وظيفتها.

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ . . .

1-مساحتنا الخارجية: نحن بحاجة إلى اهتمام أكبر بالمحيط الخارجي لطلابنا والتأثيرات الخارجية عليهم، وهذا يعني بيئة غنية وآمنة؛ بيئة تحفز الشباب وإبداعاتهم. فكّر بالفشار؛ تقوم بتسخين المقلاة، فيبدأ الفشار بالفرقعة. في البداية انتظار قصير، ثم بضع حبات تفرقع بصورة منفصلة، ثم بعد ذلك أصوات متقطعة مفاجئة لكثير من هذه الحبات حيث تكون بلغت أوجها.

أنت لا تعرف مطلقًا متى تبدأ الحبات بالفرقعة، لكنك تعرف كيفية جعل حبات الفشار من المرجح جدًّا أن تفرقع، فهذا سهل؛ يمكنك تسخين المقلاة! والبصيرة الإبداعية هي شيء من هذا القبيل، وقد سبق توضيح ذلك في نموذج (حافة الفوضى) (Abraham, 1996; Richards, 1996, 2000–2001)، حيث إن الموضع الأقرب إلى الحافة يزيد من احتمالات الابتكار، ويميل الإبداع بالطبع إلى أن يزدهر أكثر في بيئات غنية وخصبة بالتحفيز وبعدد من الموارد (على سبيل المثال، Albert & Runco, 1986; Amabile, 1996; Richards, 1981)، بما في ذلك تلك التي تتيح التحفيز بالإضافة إلى سلامة النشاط الإبداعي الذاتي، بالإضافة إلى أن المرشدين والأشخاص القدوة مهمون جدًّا، وبالطبع، المعلمون الداعمون مهمون أيضًا. هذه الظروف وظروف أخرى تتوافق مع (تسخين المقلاة)، في توفير البيئة التي تتيح للرؤى بأن تفرقع وتقفز إلى حيز الوجود!

يمكننا رفع الوعي بشأن ديناميكية الإبداع بالتحديد، بما في ذلك الترابط غير الخطي والمكرر لعدد من العوامل، فضلًا عن وعينا الحاضر في المكان واللحظة بوصف ذلك جزءًا من العملية الإبداعية الخاصة بنا، ويمكننا أيضًا تحفيز الفكر التكاملي، والتفاهمات الغنية. هذه ثلاثة من المواضيع أو (الاثنتي عشرة فائدة) للعيش بإبداع أكثر مستمد من (الإبداع اليومي) ومن (رؤى جديدة للطبيعة البشرية) (Richards, 2007c؛ الجدول 2). وبالتأكيد فإن الانخراط في التدفق (Csikszentmihalyi, 1990) ينطوي على التحدي والوعي في بيئة محفزة ولكن محفزة بصورة كافية فقط. تنطوي البيئة أيضًا على ما يبدو أنه مزيد من الموارد (السلبية)، لنقل الكتب أو الأفلام، ولكن تتم مواجهتها بطريقة تحفز العمل الداخلي النشط والتأمل، وحتى ما أطلق عليه بريتزكر (Pritzker 2007) مصطلح (تدفق الجمهور audience flow).

الملاحظة بنشاط والشجاعة هما أيضًا من ضمن الاثنتي عشرة فائدة (الجدول 10–2). ويعمل جو غرفة الصف على تشجيع الأطفال بأن يكونوا واعين ومدركين لما يقومون به، ولا يتبعون الروتين بصورة سلبية، فهل يمكن أن يكونوا شجعانًا بما يكفي ليعبروا عن أنفسهم، ويطرحوا الأسئلة، ويظهروا نزواتهم، ويتسامحوا مع الآخرين في المقابل –تثمين (مجموعة أوسع مقبولة من الحياة الطبيعية) (Richards, 1998)؟ الشذوذ ليس الشيء نفسه كالباثولوجيا؛ إنه فقط خروج عن القاعدة، وأحيانًا يكون ناشئًا عن إبداع رفيع وفريد في نوعه.

تشمل (خمسة عقول من أجل المستقبل Five Minds for the Future) لجاردنر (Gardner 2007)؛ أولًا: (1) التمكُّن من حقل معرفة، ثم (2) التوليف (التركيب)، ثم (3) تحفيز العقول، يليه (4) احترام العقل للفروق في وجهات النظر والخلفية والثقافة، وأخيرًا، فإن العقل لازم بشدة في التعليم، و(5) العقل الأخلاقي ethical mind الذي يسأل ما الذي نقوم به، ولماذا، وما الأصوات الأخلاقية التي نصغي إليها، وكيف نفيد أنفسنا وحقول معرفتنا وعالمنا. دعونا نكف عن إعادة اختراع العجلة –أو السلاح. لتشجيع الإبداع (رقم 3)، والذي يؤمل أن يكون مفترضًا، ويمكن للفرد أن

يدرجه في موارد بيئة حقل المعرفة من أجل اكتساب الخبرة في مجال (العقل رقم 1) للتوليف بصورة غنية ومحترمة، ومن خلال حقول المعرفة والأشخاص ووجهات النظر العالمية (رقم 2 و4)، وحيث يتعلم المرء بصورة إبداعية، ما يعكس بين مختلف الثقافات والتاريخ لِمَ يكون الفرد مبدعًا وفاعلًا في المقام الأول (رقم 5).

كذلك فإن اقتراحات كرامند (2005م) مفيدة، استنادًا إلى المكونات الأربعة المبتدئة بحرف P (الجدول 10–3)، فهي تؤكد ليس فقط على ضرورة الأمان في الغرف الصفية، ضمن المكون الرابع المبتدئ بحرف P– ضغط البيئة، وضرورة تحفيز الدوافع الذاتية، بل أيضًا البيئات التي تتيح التحفيز وتتيح أوقاتًا خاصة للتأمل الهادئ، ويشمل الأمان –بطبيعة الحال– السماح للأطفال بأن يكونوا أنفسهم، والانخراط، وأخذ الفرص، وارتكاب خطأ، والتصرف بطريقة غريبة بعض الشيء دون لوم، بالتأكيد ليس مفترضًا دائمًا، انظر: Cramond, 2005, Richards, 2006; Torrance, 1965)، ومن وقت لوقت إظهار حماسهم المتلهف جدًّا.

الجدول رقم (10-2): عندما أكون مبدعًا، أكون . . .

ديناميكي	أرى التغيير وأدرك الأنظمة الديناميكية المتفاعلة الحيوية والذات بوصفها عملية.
واعٍ	متيقظ ومستجيب للحظة الحالية، ولتجربة فورية، وللبيئات.
معافى	مع نمط حياة يعزز الأداء السليم والمستدام والأداء البدني والنفسي المتكامل.
غير دفاعي	يقظ ونسبيًّا أقل تأثرًا بالقوى غير الواعية والواعية والبيئية التي تحد من الإدراك.
منفتح	أرحب بالخبرات الجديدة دون أفكار واعية وحدسية وحساسة والتفافية مبلورة مسبقًا وفي ظل كل ذلك.
مندمج	أعمل عبر طرائق حسية متعددة، وحالات وعي، ومنظورات متعددة، وأتمتع بالتعقيد.
ملاحظ بنشاط	بمشاركة عقلية واعية وفاعلة، سواء أكان الاهتمام مركزًا أم منتشرًا من خلال الانخراط في العمل دونما غفلة أو بصورة عمياء تحركها العادة.
حريص	مسترشد بالقيم والاهتمامات المرسخة بالحب والعاطفة وبالخير أو المعنى الأكبر.
متعاون	العمل مع الآخرين نحو أهداف أوسع نطاقًا، واحترام التفرد إلى جانب الصورة الأكبر والتي تم إنشاؤها بصورة مشتركة.

مزدوج المظهر	سدّ التفرعات الثنائية الزائفة وما يتجاوز الحدود والصور النمطية –على سبيل المثال– حساس وجازم، حدسي ومنطقي، لطيف وقوي، وقادر أن يكون نفسه تمامًا.
متطور	مدرك بأن التنمية الشخصية وتطور الأنواع (البيولوجي–النفسي الاجتماعي والتكنولوجي والروحي) يمكن أن تكون مستمرة، ومتقدمة، وفي جزء منها.
شجاع	أقبل وأرحب بمخاطر اكتشاف المجهول مع الثقة بالعملية الإبداعية وبالنفس.

ملاحظة: تم تعديل الجدول المستمد من ريتشاردز (Richards, 2007c).

الجدول رقم (10-3): أربعة مجالات للتركيز على التعليم على أساس المكونات الأربعة التي تبدأ بحرف P للإبداع وبرنامج كراموند (2007م)

ضغط البيئة Environmental press	توفير السلامة النفسية، وفرصة للوصول إلى الدوافع الذاتية، وفرصة للسعي وراء الاهتمامات، مع مساحة للتحفيز والتأمل الهادئ.
الشخص Person	تعرف الخصائص المتوافقة مع الإبداع ورعايتها. مقاومة القوالب النمطية السلبية والإفساح في المجال أمام الانحراف.
العملية Process	تشجيع الأساليب مفتوحة النهاية، وإستراتيجيات الإحماء والتمدد للعقل الإبداعي والإمكانات الإبداعية للفرد.
المنتج Product	استعمال عناوين ومبادئ تكرم النوايا الإبداعية والنتائج، وتتناغم مع طبيعة العمل الإبداعي، حتى تلك المتولدة مع الطلاب. مقاومة القوالب الجاهزة والموحدة.

إعطاء الأطفال وقتًا للتفكير الهادئ يعني أنهم لا يجلسون دائمًا بهدوء في صفوف يستمعون إلى الدرس اللاحق لكنهم قد يتصرفون كما لو أنه أشبه بغرفة الصف لصديقي، في بعض الأحيان، ممددين على وسائد على الأرض، يقرؤون ويحلمون ويطرحون الأسئلة، ويمكننا أن نأمل أن التحفيز يتضمن مشاركة الأطفال في القيام بمشاريع، وأحيانًا القفز صعودًا وهبوطًا، على سبيل المثال مثلما في تجربة الدوائر الكهربائية عندما يعثرون على الحل فجأة.

ويحتاج المعلم أن يعرف موقع كل طفل، كي يدرك ما يمثل خطوة جديدة بالنسبة إلى ذاك الطفل، بما يتفق مع التركيز على الإبداع الشخصي أو الإبداع بحرف c صغير

(Beghetto & Kaufman, 2007; Runco, 2007). وهنا، يجب تقدير حماس كل شاب مندفع كليًّا للتعلم والاكتشاف (حتى ولو بصوت عالٍ! حتى ولو كان كثيرون غيره يعرفون الجواب سلفًا!) والاحتفاء به، وتستمر تجربة اللمبة الكهربائية! والحديث عن لحظة (آها!).

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ...

2- مساحتنا الداخلية: وهي تخص تطوير أوفى وقبول عملياتنا العقلية كلها، بما في ذلك المحتوى غير العقلاني أو اللاواعي، وهذا في النهاية هو كل شيء بشأن (التراجع في خدمة الأنا regressing in the service of the ego) (كما ورد في Kris, Richards, 1981, 2006)، والسماح بدخول كل ذلك المحتوى إلى العقل، بطريقة تكيفية، ومن ثم فرزه.

ومهما كانت البيئة الإبداعية، فالرؤى لا تأتي في طريقنا إذا كانت عقولنا ثابتة ومغلقة، إذا كنا نحن على يقين بأن العالم يعمل بطريقة معينة، وإذا كنا واعين لقيودنا ومنفتحين على البدائل، نستمع بنشاط ونستجوب وندمج وجهات النظر الأخرى، فسنكون مستعدين بصورة أكبر بكثير لإيجاد حلول جديدة، والانفتاح والفكر التكاملي في هذا السياق (Richards, 2007c) يعني أيضًا الانفتاح على حالات معدلة - حالات قد تكون في الواقع طبيعية جدًّا للإبداع، انظر: (Martindale, 1999). كما أننا نقرّ بنيات الوعي (Combs & Krippner, 2007) التي تصفي واقعنا بالفعل وتبنيه، ونحن بحاجة إلى التواضع للإدراك العميق بأننا فعلًا نقدر فقط أصغر شريحة من عالمنا الواضح - تلك المنحرفة بالفعل بوساطة البنى الشخصية ووجهات النظر والاحتياجات والعقليات، وبوساطة المخططات والقصص عميقة الجذور التي قد لا نكون على علم بها، والتي تؤطر حياتنا وحتى تصوراتنا اليومية (على سبيل المثال، Combs and Kripper, 2007; Feinstein & Kripper, 1997; Richards, 2007c).

ما الذي يعنيه ذلك في غرفة الصف؟ شيء واحد، هو التواضع، فهذا هو المكان الذي يمكن فيه للمعلم والنموذج المنفتح، الأصيل والمفصح، والذي يقوم

كذلك بتعزيز التفكير المتشعب ويكافئ وجهات النظر غير العادية (ويفعل ذلك سواء نجح أم لم ينجح ذلك دائمًا) أن يحدث فرقًا، الجزء المهم من ذلك هو مساعدة الأطفال على تطوير الصبر والرغبة في المغامرة الكامنة في لغز لم يحل بعد -بما في ذلك صفات مثل تحمل الغموض وتفضيل التعقيد الذي يرتبط بالرضا المؤجل (أو الترضية البديلة) لاكتشاف إبداعي نهائي (على سبيل المثال، Barron, 1969, 1995; Richards, 2007c).

وقد أشار كرامونـد (2005م)، في مناقشته للشخص المبدع، إلى ما رأيته بوضوح في تجربة لمبة الضوء -كيف يمكن أن يُنظر إلى سمات بعض الطلاب على أنها سلبية، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يُنظر إلى الانفتاح بأنه فشل في إنهاء الأمور، والفضول على أنه تطفل، والمخاطرة بوصفها بحثًا عن الإثارة، وهلم جرا. أحيانًا يكون هذا تحيزًا من جانب المعلم، وأحيانًا تتحدث عن الحاجة إلى رؤية أكثر وضوحًا للمسار التطوري للإبداع؛ فالطفل -على سبيل المثال- الذي يمتلك كثير من الطاقة غير المسيطر عليها في مرحلة الطفولة يكون قادرًا على توجيه ذلك وتحويله إلى إنجاز إبداعي.

بالانتقال إلى العقول المستقبلية الخمسة لغاردنر (2007م)، فإن العقل المبدع والعقل المحترم (وبالتالي العقل المنفتح على الدوام) هو بالضبط ما نتحدث عنه، ويركز غاردنر أكثر على الإبداع بحرف C الكبير أو الإبداع البارز. لكنه يشير أيضًا إلى أنه، كي يكون الإبداع متميزًا ويترسخ، فإنه يجب أن يؤثر في الثقافة والإبداع الإنساني على المستويات جميعها، انظر أيضًا: (Richards, 1998).

يتناول هذا القسم أيضًا تعلّم الطلاب سبل تقويم العملية، والتفكير الإبداعي في حد ذاته، ركوب الدراجة مثلًا بوصفه مهارة. فهم بحاجة إلى معرفة قوة الإبداع الخاصة بهم. إن التفكير في التدفق (Csikszentmihalyi, 1990)، على سبيل المثال، الذي لا يمكن أن ينخرط فيه الطلاب فحسب، بل أيضًا الذي يتعلمون معرفته مع شروطه.

وهو أيضًا، بصورة مثيرة للاهتمام، حول معرفة متى يتم اللعب. اللعب هو أي شيء إلا التفاهة، وهو الطريقة التي نتعلم فيها بصدق وابتهاج (Nachmanovitch, 1990; Golinkoff, et al., 2006)، والمعلم الحكيم يقوم بتعليم العملية والحساسية والاختيار في كيفية استعمال عقل الفرد الإبداعي، وهذا يستدعي نظام قيم مختلفة.

وغني عن القول أن هناك حاجة إلى المزيد من التدريس المتمايز لهذا النوع من التعلم، وقد يكون هناك أيضًا تباين واسع في النتيجة، فهذا هو المكان الذي يمكننا أن نوجد فيه، بخاصة لما هو أفضل لشخصية الطالب (Beghetto & Kaufman, 2007; Runco, 2007). أما الموقف الأكثر تقليدية وهو (الحصول على 'الجواب الصحيح' في أسرع وقت ممكن)، فيمكن بالطبع أن يقضي على هذه العمليات بأكملها (Amabile, 1996). يتعلم المعلم الحكيم متى يطلق ومتى يجمع مرة أخرى ويعيد التنظيم (ما كنت أحاول على الأقل أن أفعله في تجربة اللمبة)، ويمكن أن يتعلم الطالب أن (يثق في العملية)، وبحدسه، وذاته الأعمق (Nachmanovitch, 1990). ويمكن أن يكون هذا مثيرًا -على الأقل- اعتياديًّا. وفي أحيان أخرى، قد تظل الإجابة بعيدة المنال، لكن هذا لا بأس به، أيضًا؛ فهكذا تسير الأمور في الحياة أحيانًا، وهنا تكون لدينا فرصة حقيقية لإطلاق شبابنا نحو المستقبل؛ لنبين لهم الطريق غير المطروقة حتى الآن، لنشير إلى حيث يمكنهم أن يفعلوا ما هو أفضل مما فعلنا.

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ...

3- شجاعتنا داخل أنفسنا: نحن وطلابنا بحاجة إلى الشجاعة وعدم الخوف في معرفة أنفسنا، قد يسأل أحد ما، لِمَ هي مشكلة؟ في الواقع، لقد ألمحنا بالفعل إلى أسباب مختلفة؛ قد يقوم شخص بالتقليل من شأن عقله المبدع، لا سيما إذا كان (1) يبدو خارج السيطرة و/أو (2) يتم تقليل قيمته أو يُعَدُّ غير طبيعي وغير صحي من قبل الآخرين. والأطفال المبدعون تواجههم مجموعة من التحديات في الغرف الصفية (Cropley, 1992; Torrance, 1965; Wesby & Dawson, 1995). إن ما تمت تسميته

(التراجع في خدمة الأنا)، فضلًا عن غيره من تأثيرات العمل الإبداعي القائمة على العملية، يبتعدان بالفعل عن (تفكيرنا العادي) وعن المفهوم القوي للسيطرة. هل نحن قادرون على تعليم الطلاب حول هذا- وشرح لماذا نفعل ذلك لآبائهم؟ إن المثير للاهتمام على نحو خاص هنا هو مدى صحة هذه العملية في بعض الأحيان، على سبيل المثال، بينيبيكر وآخرون (مثلًا، Lepore & Smythe, 2002; Pennebaker, Kiecolt-Glaser, & Glaser, 1988)، في عملهم بالكتابة التعبيرية التي تستحضر مواد دفنت منذ مدة طويلة ومؤلمة، ووجدوا فوائد فعلية على الصحة النفسية والصحة البدنية وحتى وظيفة المناعة، بالإضافة إلى أن هناك زيادة -على سبيل المثال- في الذاكرة العاملة انظر Richards, 2007b)، وقد دعم عمل كوفمان (2006م) بشأن الشعراء هذا الواقع؛ لأن الشعر قد ينطوي على قدر من المعالجة أقل منه في النثر التعبيري، وهي نتيجة دعمها أيضًا سندارا راجان وريتشاردز (Sandararajan and Richards, 2005م)، وفقًا لما ورد في Richards, 2007. فالعمل النفسي يجري بصورة أقل.

في الكتابة التعبيرية إذن، هل تهبط الأفكار بالجملة، وينتج تكامل نفسي أكبر؟ قد يكون الأمر كذلك. ومع تعزيز وظيفة المناعة، يمكن استنتاج أن هذا النشاط الإبداعي قد يكون جيدًا جدًّا بالنسبة إلينا في الواقع، حتى إننا قد نعيش لمدة أطول وهذه -من الاثنتي عشرة فائدة في الجدول 10-2- إشارة إلى موضوعات تتضمن تعابير مثل: غير دفاعي صحي ومنفتح وشجاع. ومع الانفتاح، علينا ألّا ننسى وضعها الحالي، عنصر واحد في نظرية العوامل الخمسة للشخصية (على سبيل المثال، Costa & Widiger, 1994). فلنخصص لها الوقت اللازم في الغرف الصفية.

إذا كانت الصحة هي النتيجة، فكيف يمكن للمرء دمج الأدب مع مسألة (الإبداع والجنون)؟ فكما لاحظتم، نحن نرى الأمر بطريقة مختلفة، بخاصة فيما يخص الإبداع اليومي، وقد تختلف عوامل التصميم والنتائج عندما يكون الإبداع متغيرًا تابعًا، فلن يكون التصميم نفسه على الإطلاق عندما يختار المرء أناسًا من أجل التشخيص، مقارنة مع دراسات لشخصيات مشهورة، تم اختيارها بسبب إبداعاتها،

حيث ينظر المرء إلى التشخيص. أولًا، هم ليسوا، بالإضافة إلى مماثلين للجماعة الأكبر من الناس الذين يعانون ذلك الاضطراب. ثانيًا، من الخطأ الافتراض؛ لأن هناك قضايا صحة عقلية، أن الإبداع يتعلق بالباثولوجيا وليس -على سبيل المثال- (ميزة تعويضية compensatory advantage).

دينيس كيني في كلية الطب بجامعة هارفارد وأنا وآخرون (على سبيل المثال، Kinney, Richards, Lowing, LeBlanc, 1998; Sass, 2000–2001; Schuldberg, 1990) نرى ارتباطًا إبداعيًا - نفسيًا صحيحًا، وربما حتى بما في ذلك صور طيف الفصام الخفية، وتلك التي لها وزن من الجانب الصحي، أو (الميزة التعويضية)، انظر أيضًا: (Richards, 2000–2001)، وهذا العدد الخاص بأكمله حول (طيف الفصام) من مجلةبحوث الإبداع.

في الواقع، أمر مثير للاهتمام على نحو خاص؛ كم يمكن أن يتمتع هؤلاء الأفراد بصحة استثنائية ممن يقال بأنهم يظهرون إبداع تجسيد الذات في دراسات أبراهام ماسلو (Abraham Maslow 1970–1971)؟ هنا، ينبثق الإبداع حتى بوصفه جزءًا من مسار تنموي! وهنا يُظهر الأفراد عددًا من الميزات التي تذكرنا بالإبداع اليومي، إلى جانب الفرح الطفولي والعفوية وحضور اللحظة، وبالإضافة إلى ذلك، يبدو أن لديهم مستوى أعلى (الكينونة) بدلًا من (النقص) في المبادئ التي توجه حياتهم، مع القلق بأنه (يوجد لها قيم)، مثل الحقيقة والعدالة والخير أو الجمال، انظر: (Richards, 2007b, c).

هذا مثير للاهتمام حقًا. اقترح غاردنر (Gardner 2007) أن نشمل التركيز على العقل الأخلاقي (تصنيفه رقم 5) في تعليمنا في المستقبل، أما ذوو الإمكانات الذاتية الكاملة عند ماسلو فيفعلون ذلك بطبيعة الحال، وإذا كان الإبداع، في أحسن الأحوال، مع قدرته على الانفتاح والتكامل النفسي، لديه هذه الإمكانات، فيجب عندئذٍ أن نقوم وبسرعة أكبر بتمييز هذه الفوائد لعملية إبداعية أكثر تطورًا؛ ليست هناك لحظة نخسرها في عالمنا المضطرب مع التهديدات العديدة المتصاعدة فيه.

هل توصيات من هذا القبيل تدخل العالم الشائك للمعتقد الديني الذي لا تفضل المدارس العامة الدخول فيه؟ لا مشكلة في ذلك، كما يقول الدالاي لاما Dalai Lama) (1999. الطريق إلى السعادة الحقيقية، ولخدمة بعضنا بعضًا (وهما مرتبطان)، تظهر عددًا من أوجه التشابه الأخلاقية من خلال تقاليد الحكمة في العالم، ومع ذلك لا يحتاج المرء إلى توجه ديني أو روحي لتقدير ذلك؛ فالعاطفة والرعاية يمكن أن تتحدثا عن نفسيهما.

ومع ذلك، ومع كل هذا الضغط الجيد للإبداع، من المؤثر بالفعل كيف أن بعض المعلمين، حتى أولئك الذين يقولون إنهم يقدّرون الإبداع، في الواقع لا يعترفون بهؤلاء الطلاب المبدعين في صفوفهم (على سبيل المثال، Westby & Dawson, 1995). فقد وجدوا بدلًا من ذلك، كما يشير كرامونـد (Cramond, 2007)، أن بعض السمات الإبداعية تسبب إشكالية، وقد يقومون باختيار بعض الطلاب الأقل إبداعًا كطفلهم المعلن للإبداع، ومن الواضح أن هناك حاجة إلى تعليم بعض المعلمين، ويمكن أن يشمل التركيز على: (1) ما ينطوي عليه توجه الإبداع. (2) الطرق التي قد يظهرها. (3) كيف يمكن للمرء أن يساعد في صياغة هذا الواقع بطريقة اجتماعية إيجابية ومفيدة أكثر، ومرة أخرى دعونا نواجه بفاعلية الرغبة التي تميل إلى رفض التفكير العقلاني (إذا كان أحيانًا مبتكرًا بالفعل). إن هذا يتطلب إعادة التقويم الشخصي والاجتماعي للمواقف والمعتقدات، وهذا موضوع قد يحتاج تناوله إلى الشجاعة.

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ . . .

4- شجاعتنا في العالم: نحن بحاجة إلى جلب الإبداع بلا خوف إلى العالم. وللبدء، فإن ما يساعد هو أن يكون لدينا مجموعة من الأقران أو الداعمين أو المرشدين أو نماذج يقتدى بها وبيئة تقدّر الإبداع (Amabile, 1996; Richards, 1981; Torrance, 1965)، فإذا كان هناك من يشك في قوة مجموعة الأقران في صياغة الرأي والسيطرة على السلوك، فكروا فقط بالمراهقين والعادات السائدة في اللباس والموسيقى وما

شابه. ولقلق أكبر بكثير، استذكروا تجربة زيمباردو في سجن ستانفورد في عقد السبعينيات من القرن العشرين (في Zimbaro, Johnsom & Weber, 2006)، أو لمزيد من قشعريرة حقيقية، فكروا في (سجن أبو غريب). في مجال البحوث في جامعة ستانفورد، أصبح بعض الطلاب الأصحاء ممن تم فرزهم سجناء، وقد تم اختيارهم بالقرعة، وأصبح الآخرون سجانين؛ كانت النية أن تكون هذه تجربة لمدة أسبوعين. نحن المربين والقراء مع ذلك لن نسيء استعمال قوتنا، صحيح؟ حسنًا؛ تأملوا ما حدث. أصبح السجانون ثملين بقوتهم والأسرى خائفين جدًّا وتساء معاملتهم -في هذه التركيبة -البيئة المحاكية- لدرجة أننا اضطررنا إلى إنهاء الدراسة بعد ستة أيام، وقد تم الإفراج عن بعض المشاركين وهم يشتكون بالفعل من الإجهاد.

إذا ما فكّر المرء حقًّا بضغوط الامتثال، فإنه سيدرك أنه كلما زادت القوة زادت الأهمية والقيمة الكبيرة الرائعة لعقل المبدع وروحه؛ يمكننا رعاية وصقل المواطنين الذين يمكنهم أن يقفوا ضد القواعد غير العادلة ويكتشفوا الحقائق الجديدة وينشئوا أفضل الطرق للوجود والعيش في العالم. ومن المثير للاهتمام، لأسباب عديدة، أن المتأملين أظهروا أعلى درجات الإبداع (Krippner, 1999). ومن جوانب هذه الممارسة، من خلال التقاليد، والانسلاخ عن البيئات المعتادة والذكريات والعواطف والتوقعات التي تؤثر فينا، غالبًا مع استجواب العقل نفسه، فضلًا عن القوى التي نسمح لها أن توجهنا بغفلة. لماذا نحن على يقين من ذلك؟ في الواقع، من نحن بأي حال؟ انظر: (Hanh 1997 and Tulku 1978).

هل نحن في مأمن من الضغوط الاجتماعية في ممارساتنا (الموضوعية) للعلم؟ يقدم ريتشاردز (2007a) حالات مخيفة تشير إلى أنه ليس فقط من الإمكان قمع الإبداع بطرق واضحة وواعية، تتعلق بالاكتشافات العلمية، بل قد تكون هناك قوى جماعية أو منظمة ذاتيًّا لا واعية يمكن أن تستبعد فكرة جديدة أو نتيجة جديدة أو حتى فردًا. إلى جانب -ربما- التعلم العلمي الذي يمكن أن ينقذ الأرواح. إليكم أين مكمن الفوائد (الجدول 10–2) من كون المرء واعيًا، غير دفاعي، منفتحًا، شجاعًا،

وحريصًا على أن تكون نافعة، ويمكن أن نفقد المعرفة التي قد تنقذ، وقد نفقد أيضًا ذواتنا الأخلاقية. تذكر العقل الخامس لغاردنر بشأن المستقبل.

أظهر غروبر وباريت (Gruber and Barret 1981) ولوي (Loye 2007) مشكلة أخرى، خطأ الإبلاغ، وهذا أيضًا يمكن أن يخدم الغايات الاجتماعية الخفية. كانت أعمال تشارلز داروين، مع أن الأمر يبدو مفاجئًا، تخضع لنقل انتقائي، مع الاحتفاء النسبي (بالبقاء للأصلح) مقارنة مع بعض أعماله الأخرى والأكثر وعيًا إنسانيًّا؛ فالأخيرة احتفت بالقدرات البشرية الفريدة للسلوك الأخلاقي والعاطفة والحرص. (نعم، هذا أيضًا كان داروين، وجزء من قوتنا الإبداعية من أجل التطور والارتقاء).

لقد تناولنا بالفعل تعنيف الذات عند المبدعين من الداخل إلى الخارج، ومعاملة الذات بأنها غير طبيعية نفسيًّا، والشك، وتقليل القيمة، ولكن تأملوا الآن الضغوط من الخارج في سنين العطاء الباكرة، وقبل أن ينمو الطفل، واللوم الذي يمكن أن يسحق روحًا مبدعة، ألا يمكننا أن نفعل أفضل من هذا؟ قليل منهم يمكنه أن (يشق طريقه) من خلال تبني طريقة دفاعية أو أخرى، ولكن كم من الأطفال قد استسلموا وسقطوا على جانب الطريق؟ عشرة أضعاف هذا العدد؟ مئة ضعف (Richards, 1998)؟

لإنقاذ إبداع شبابنا، نحن بحاجة إلى ثقافة مختلفة، تضم المعلمين والآباء وأرباب العمل وكل واحد منا يقدّر الاختلاف (مع كل مصائده وخلافاته وإزعاجاته) الذي من شأنه أن يوسع الحدود المعتادة للحالة السوية (Richards, 1998). لا بأس في أن يكون المرء غريبًا قليلًا، غير تقليدي قليلًا، يلبس بطريقة لا تمتثل للعادات، أو كما ينبغي، كي نكون أنفسنا، وكي تكون لدينا مساحة لنتعلم بشأن ذلك، وهذا مختلف جدًّا عن أن يكون لدينا عدد قليل من المبدعين البارزين يقومون بالأعمال كلها بالنيابة عنا (Richards, 2008). فإن فرَّطنا في تمجيد هؤلاء المبدعين، يمكننا التخلي عن حقنا في الإبداع (Richards, 2007d). بالإضافة إلى ذلك، فكلنا مهم وهناك حاجة إلى كل فرد منا.

ونحـن بحاجة أيضًـا إلى مزيد من المهارات التي تدرس في حل النزاعات وفي الحـوار الإبداعي (على سـبيل المثـال، Rosenberg, 2005)، وذلك للعمل على نحو أفضل مـع أطفالنا الرائعين، ومسـاعدتهم على العمل بصـورة أفضل بعضهم مع بعض، دون أن يفقدوا الشـرارة الإبداعية لديهم – لتقدير قطع الفسيفسـاء البراقة الفريدة التي يمثلونها، مع تطوير الصورة الشـاملة كذلك في الوقت نفسـه، وهذا من المفترض أن يكـون سـبب التنوع بين أعضاء هيئة تدريس (ومثل تلك الخلافـات في بعض الأحيان فـي اجتماعات هيئة التدريس!). وعليه، فإن إبداعنا يسـير جنبًـا إلى جنب مع العقل المحترم والعقل الأخلاقي لغاردنر (2007)، وحاجتنا إلى التكامل والتعاون.

هـذا يقتضـي تعلُّم مهـارات معينـة حتـى نتمكـن مـن المشـاركة فـي تكوينهـا لـدى المجموعـات وكذلـك الأفـراد. فنحـن بحاجـة إلى ثقافـات الإبداع هـذه، انظر: (Eisler, 2007; Goerner, 2007) لنقلـة نوعيـة مقبلة (إذا أردنا أن ننقذ بيئتنا، على سـبيل المثـال)، وربمـا لبقائنا على قيد الحياة بوصفنا نوعًـا، وهذا يتطلب ضربًا خاصًّا من الشـجاعة لدى المربين الذين يسـهلون التغيير في المدارس، ويجب جعل الحياة أقل إثارة للرهبة للطلاب في المستقبل.

ومـن الجديـر بالذكر مرة أخرى، وبالتحديد ثقافة المنافسـة الخاصة بنا، التي يمكن أن تجعلنا نخاف من تحمل المخاطر أو ارتكاب الأخطاء، ناهيك عن التردد في احتفائنـا بالقـوة الإبداعية بعضنا ببعض. والتقويم باسـتعمال عناويـن ذات مرجعية معيارية تحترم الإبداع (Cramond, 2007) وتلائم بيسر النشاط المستمر (Smith et al., 2001) سوف يساعد بالتأكيد، وكذلك أنواع التقويم مثل (أفضل شخصية) وتلك التي تكـرم الجهـود الجماعية، وفي بعض الأحيان، فـإن الأفراد ممن يمنحون الفرص، يتم الضغط عليهم بشدة كي لا يتعاونوا (Gruber كما ورد في Runco & Richards, 1998). ونعد نحـن المخلوقـات الأكثـر ترابطًـا اجتماعيًّا على كوكـب الأرض (Brewer, 2007)، وإننا بحاجة إلى بذل مزيد من إمكاناتنا للمشاركة في الإبداع في المدارس؛ والتغيير الذي يتطلبه هذا قد يحتاج بعض الشجاعة من أعضاء هيئة التدريس.

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ . . .

5–رعايتنا للإبداع –رؤية القيمة العميقة للعمل الإبداعي. لماذا تكون الفنون رائعة جدًّا؟ لأنها تفتح أبوابًا جديدة للعقل والحياة، إلى الحقائق التي قد لا نتخيل وجودها، إلى الجمال، وإلى التبجيل، والعشور بالدهشة الذي يحتمل أن يكون غاب عنا (على سبيل المثال، Richards, 2001; Schneider, 2004; Zausner, 2007) إلى طرق جديدة للكينونة والطرق الاستطرادية للمعرفة (Richards, 2007d; Zausner, 2007)، لكن هذا المجال لم يكن دائمًا موضع اهتمام المبدعين البارزين، بينما وقف الآخرون إلى جانبهم احترامًا أو ذهبوا إلى المتحف (Richards, 2007d). في اليونان القديمة، على سبيل المثال، لم يكن للموسيقى حتى كلمة خاصة بها، فقد كانت متشابكة مع الرقص والشعر (Storr, 1992)؛ لقد شارك جميع المعنيين بالأمر في التعبير.

وقد نعتز بالنتائج الإبداعية، ولكن دعونا أيضًا نعتز بالعملية الإبداعية والمشاركة الديناميكية التي تهبنا إياها في الحياة (يشير كل من Csikzentmihalyi, 1990; Richrads, 2007c. As Marindale (1999), Richrads (2007c), Zausner (2007)، وغيرهم إلى أن التوجه الإبداعي يمكن أن يؤدي إلى حالات أخرى من الوعي).

يمكن أن يحدث تغيير في الحالات بوصفه جزءًا من حياة الاستيقاظ العادية، دون تغيير من خلال وسائل اصطناعية، وهذا كله جزء من لوحتنا الإبداعية العادية. وهناك طريقة أكثر تكاملية (Richards, 2007d) للوجود، بما في ذلك الطرق المتعددة وغير الاستطرادية للمعرفة (Richards, 2007d) يمكن توفيرها أكثر في المدارس، وثمة نتيجة واحدة مهمة، قد نصبح نحن أكثر إنسانية على وجه الإجمال.

دعونا كذلك نعتز بأقراننا المبدعين. تأمل من بين معايير المطابقة بالنسبة إلى لأطفال، مثال القوالب النمطية بين الجنسين. قارن هذا مع النعومة النسبية للأطفال المبدعين التي ليس لها علاقة بأي حال بالجنس، ذكرًا كان صاحب الشأن أم أنثى، بل بكونها حيّة أكثر بصورة كاملة في حدود إنسانية الفرد، ومن دون أن يكون

محاصرًا بـ (الاستقطاب بين الجنسين) (Bem, 1993) وغيرها من القيود. وكما ذكر بارون (1967) وآخرون (Eisler, 2007; Montouri et al., 2004; Richards, 2007c)، الأشخاص المبدعون هم أكثر تعبيرًا ومجربون تمامًا ومنفتحون وغير مقيدين. وعليه، فإنهم قد يكونون منطقيين وحدسيين وأقوياء وحساسين في الوقت نفسه؛ فالأولاد الكبار يبكون -من دون أن يكونوا ضعفاء، والفتيات الكبيرات يمكن أن يكن حازمات ومسيطرات، وحتى رئيسات مجلس نواب، من دون أن يطلق عليهن كلمات نابية. باستذكار أفراد تجسيد الذات عند ماسلو (1970)، يستذكر المرء التكامل العاطفي الأوفى والراحة الأكمل مع النفس.

هذه الأمثلة هي مرة أخرى عن الاعتزاز بتنوعنا وما يمكن أن يقدمه بصورة مبدعة، وعن عَدِّ الفروق بيننا شيئًا ثمينًا كالطرق التي نمشي عليها متقاربين معًا في جماعات اجتماعية معينة. وتتميز المجموعات البشرية عادة بالتماثل، ولكن على عكس الحكمة التقليدية، لا تحتاج الإيجابية بشأن هذه الميزات داخل المجموعات إلى أن تفترض ضمنًا (الانتقاص خارج المجموعة) (Brewer, 2007). ويمكن أيضًا أن نكون شموليين أكثر من كوننا حصريين وأكثر انفتاحًا بعضنا على بعض واحترامًا بعضنا لبعض ولإبداعاتنا - بما في ذلك تلك الأشياء التي لا تعجبنا -في الوقت الحاضر- عن أنفسنا.

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ . . .

6. ارتباطات بعضنا بإبداعات بعض، وهذا أكثر من مجرد حل النزاعات، أو التعايش معًا، عندما يكون ذلك مفروضا علينا؛ إنه يتعلق بالانسجام والمتعة ونحن نتواصل بوصفنا شركاء أو زملاء إبداع في المدارس، وفي العمل، وفي الحياة. وكما ذكرنا، فسوف يحتاج المبدعون إلى مهارات جديدة للعمل بسلاسة أكثر وعلى نحو متكرر في مجموعات.

لكن هناك ما هو أكثر، إنه التعاطف، والتبادل، والصلة العميقة. إنه يخص الارتباط الإبداعي؛ فالتعاطف ليس موجودًا فقط عند المخلوقات الأخرى أكثر منه عند البشر، بل عند البشر في العصور كلها وعبر الثقافات والأجناس، حتى الأطفال الصغار يبكون تعاطفًا مع جيرانهم (Jordan, et al., 1991). يظهر بحث جديد حول الخلايا العصبية العاكسة (على سبيل المثال، Goleman, 2006) أننا جسديًّا وبيولوجيًّا (نضيء) بعضنا بعضًا من الخلايا العصبية ذاتها، كذلك الشخص الذي نصبح متناغمين معه. ولكن، هل يمكننا القيام بعمل أكثر إبداعًا من ذلك (Richards, 2007e)؟

ربما نكون قد جلسنا مع شخص إلى مائدة الإفطار، عندما كنا نريد تبادل شيء مهم، كانوا يقرؤون ورقة: (آه، هاه، هاه آه،) قالوها بحيرة، في حين كان اهتمامهم بعيدًا أميالًا. الارتباط الإبداعي هو العكس تمامًا؛ نكون حقًّا واعين، ومدركين، ومتفهمين، وبمستويات مختلفة عديدة، نحن لا نحضر فقط، بل نستمع متفاعلين (Prizker, 2007)؛ نحن غير مدافعين، نأمل ذلك، ومنفتحون على ما يقال، وعليه فإن حديثنا هو نمط من أنماط التدفق والتغيير، ويمكن أن نتغير بدورنا؛ فنتيجة علاقة متناغمة حقًّا أو علاقة تعاطف متبادل هي خلق مرونة في العلاقة، وهي بالتأكيد إبداعية، وأصلية، وذات مغزى؛ فهي تصبح رقصة جميلة، بينما نحن نسمع ونستجيب ونتغير ونصل إلى وعي جديد.

بعض الناس يعتقدون أن الإبداع ليس له علاقة تذكر مع عالم العلاقات الشخصية بين الأفراد أو يفردون له (ذكاء) منفصلًا (Gardner, 1983)، ولكن مهما كان موقف الفرد، نحن نتحدث عن القدرات الإبداعية التي نحتاجها جميعنا في الحياة، والأهم من ذلك إذا ركزنا تركيزًا جديدًا على الإبداع ضمن المجموعات وعبر الثقافات وحتى على الصعيد العالمي. يجب أن نتعاون بودّ إذا كنا نريد أن نتشارك في الإبداع، وأن نعمل معًا. كم هو لطيف لو تعاونا بودّ على نحو أخّاذ!

لاحظ أننا نتحدث عن القدرات المعرفية والوجدانية المعقدة. كما قال جوردان (Jordan, 1991): «التعاطف ... هو عملية معقدة، وتعتمد على مستوى عالٍ من النمو النفسي وقوة الأنا. في الواقع، قدم مؤشرًا جيدًا لكليهما ...» (P.29).

يُضاف إلى ذلك أن قدرات التعاطف تسير جنبًا إلى جنب مع التفكير متعدد المنظورات وكذلك مع الشعور وضروب المعرفة غير الاستطرادية (Richards, 2007)، وهي تتناسب كثيرًا مع العقل المحترم الذي اقترحه غاردنر (2007م). وتظهر علاقة (أنا-أنت) لبوبر (1970م) Buber هذا الإبداع على صعيد العلاقات إلى أقصى حد. ويمكن للمرء أن يتخيل الآثار المترتبة على الخلايا العصبية العاكسة لدينا، ناهيك عن أنفسنا الأعمق، بالإضافة إلى أن مسارات أعلى للتطور الشخصي والروحي يمكن أن تنطلق من هذه المعرفة الأعمق بين الأفراد، وهذا هو الوعي المبدع (Hanh, 1997; Tulku, 1978).

توصية: تقدير أكبر وتطوير واعٍ لـ...

7-معرفة الفرح -ربما لا نحتاج إلى السؤال: (لماذا نكون مبدعين بأي حال؟)، ولكن لا يزال الأمر يستحق التشديد على الفرح -لأنفسنا ولطلابنا على حد سواء، إلى جانب بعض التجارب الأكثر إثارة للفرح (والمفاجئة في بعض الأحيان).

لقد نظرنا في التدفق، والانخراط الحقيقي، واستعمال إمكانات الفرد، والفخر والتمكين بوصفها ثمرة للإنجاز، والزيادة في الوظائف الصحية والنفسية والمادية وحتى التحصينية من الانفتاح على ما هو صحيح وحقيقي، في الذات وفي العالم، ودمج خبرات الفرد، وقبول التحديات الإبداعية. إنه حديث عن الشعور بالحياة بحق، تأمَّل أيضًا الفوائد العلاجية للفن والرقص والعلاج بالموسيقى والفنون التعبيرية من بين أمور أخرى (على سبيل المثال، Richards, 2007d; Rogers, 1993)، والفوائد التي ليست معروفة جيدًا بما يكفي، أو لم تُدَرَّسْ بدقة كافية، نظرًا إلى أهميتها المحتملة.

لِـمَ لا يتعلـم الأطفـال التنظيم الذاتي والشـفاء الذاتي الذي يمكـن أن يمنحهما الإبـداع، وعلـى أن يكـون ذلـك جـزءًا مـن نشـاطهم اليومي؟ لمـاذا نسـتهين باللعب، والذي بصرف النظر عن كونه متعة يحمل عددًا من الفوائد (هل في ذلك مشـكلة؟) (Golinkoff, Hirsh–Pasek, & Singer, 2006)؟ لمـاذا، فـي عصـور خفض التكاليف الطبية، نتغاضـى فـي بعض الأحيان عن أفضل الموارد لدينا –والتـي هي موجودة على الدوام بصـورة شـاملة وحتـى مجانًا –فـي إبداعنـا اليومي؟ لمـاذا لا نعزز توظيف الأنشـطة الإبداعيـة أكثر في تعليم الكبار والمراكز العليا والمستشـفيات، فضلًا عن المدارس العامة؟ ولماذا ينظر إليها على أنها إثراء، وأقل أهمية، بعد سنوات المرحلة الابتدائية الباكرة؟ ألا يقول (ركود الصف الرابع) وتراجعه عن الإبداع (Runco, 1991) في بعض الشعوب لنا شيئًا؟

يمكن أن يكون الإبداع أيضًا (مدخلًا) إلى عوالم أكثر اتسـاعًا من الاحتمالات، سـواء عَـدَّ المـرء ذلك تجربـة (روحية) أم لا. مسـيرة علـى شـاطئ المحيط؛ غروب شمس يـرد الـروح. يلجأ بعض النـاس إلى الإبداع للتوسـط النشـط، كما فـي (متأمل الرؤية) لفريدريك فرانك (Frank, 1973)؛ قال أحد أقطاب التأمل أن مثل هذا النشاط الإبداعي يمكن أن يقترب من (السـمادي الإيجابي)؛ أي المرحلة النهائية من التأمل عندما يصل العقل والروح إلى توازن متسـاوٍ (ماسـتر سـيكيدا، كما ورد في Richards, 2007c).

العلاقـة يمكـن أن تسـتحضر إبداعًـا أعلـى كمـا هـو ملاحـظ (Richards, 2007c, 2007e)، والفـرح العميـق الـذي يمكـن أن يأتـي من الصلـة العميقة مع آخـر – وكذلك الزمالـة والتفاهـم المتبـادل، وصنـع السـلام، وأمـور أخرى جيـدة، ويمكـن للمرء أن يذهـب إلـى أبعد من ذلك بكثيـر بالفهم العميق، وصولًا إلى الحنـان المحب والرحمة والفرح المتعاطف، وهي ثلاثة من الأربعة التي (لا يمكن قياسها) في الديانة البوذية – بالإضافـة إلـى الرابعة وهي الاتزان، بمعنى أننا فـي هذه الحالة نعمم اهتمامنا ولا نسـتثني منـه أحـدًا (Wallach, 1999). هل يرتبط هذا بالبوذيـة على وجه التخصيص؟

بالتأكيد لا. فهو يتسق كذلك مع كثير من التقاليد، هل هذا له علاقة بالإبداع؟ من المؤكد أنه كذلك.

ومن خلال التطرق لفضيلة أكبر، دعونا نتذكر أن العقل الأخلاقي (وأيضًا الحنون) هو الخامس ضمن (خمسة عقول من أجل المستقبل) لغاردنر (2007م). تأمل الإيثار والفرح؛ يعتقد بعض المعنيين في الأمر أن الإيثار لا بد أن يؤلم، لكن ذلك ليس له أساس من الصحة. كم هو غريب أن يُعدَّ قلقنا على الآخرين وتعاطفنا شعورًا مضللًا (مثل هذه النزعة إلى الخير تسمى طيبة القلب، ويجب ألا تحدث على الإطلاق بين البشر) ((كانت) كما ورد في Keltner, 2004، P.6). بالنسبة إلى (كانت)، ينبغي أن يكون إيثارنا أكثر حدة، فهل يجب أن يكون مؤلمًا؟

في الواقع، يبدو أننا نمتلك الإيثار في جوهرنا (Keltner, 2004; Kohn, 1990)، ويمكننا أن نفرح من مساعدة الآخرين، فهل ينبغي لنا ألا ننقل هذه القيم إلى مدارسنا، وإلى الخارج في عالمنا المضطرب؟ هل نحن مقيدون دومًا بكل طرق المعرفة الأكمل المطلوبة، بما في ذلك المشاعر الألطف والأكثر حنانًا؟ هل تبدو مثل هذه الحساسيات الرقيقة أقل ملاءمة للمهنية القوية؟ قد يكون مثيرًا للاهتمام أن (التلذذ) الوجداني الرقيق يمثل مستوىً ساميًا للغاية من صور تنمية الشخصية في الثقافة الصينية التقليدية وفي الفن والأدب (Sundararajan & Averill, 2007c). هل ما زلنا نحن الغربيين نضع أنفسنا على رف التوقعات والصور النمطية بين الجنسين؟ من المثير للاهتمام أن في الدول الإسكندنافية، حيث مثل هذه الأدوار أقل صرامة، هناك مزايا أكثر للمحايدة بين الجنسين والودّ بين العائلات، إجازة الأبوة، وعنف منزلي أقل (يمكن للأولاد الكبار أن يبكوا)، وأنماط مثيرة للاهتمام مثل أن النساء يؤلفن 40% من المجالس التشريعية (Eisler, 2007)، ولماذ يرى داروين (Loye, 2007) بعضًا من صفات الحنان هذه بأنها أعلى في التطور؟

إبداعنا اليومي هو حقنا المكتسب منذ الولادة، وقدرتنا على البقاء على قيد الحياة، وأكثر من ذلك بكثير؛ فهو يجلب الفرح للآخرين ولنا. يمكننا توظيف إبداعنا لأغراض عديدة جدًّا ومنح بعض المساعدة في مسيرة حياتنا، والمثير للاهتمام أكثر فأكثر، أن الإنسان يجد مجددًا مزايا للصحة الشخصية بمنح شيء أكبر من الذات (Miller, 1999)، وهذا يقول لنا شيئًا؛ نحن نتكلم هنا عن الحنان والتعاون وعن تطورنا الشخصي والمجتمعي (الجدول 10–2)، وحتى المجسدون لذاتهم عند ماسلو (1971م) ارتقوا إلى بشر أكثر تفانيًا وحنانًا وتمسكًا بالمبادئ، ممن كانت أعمالهم اللاحقة في الغالب، كما اتضح فيما بعد، تتجه نحو هدف أو حقيقة أعظم.

هل تعلم أن الناس الذين يشهدون العمل الصالح يشعرون في الغالب بشعور أفضل، وأنهم أكثر تفاؤلًا بشأن الجنس البشري؟ وهذا يجعلهم يرغبون في أن يكونوا أشخاصًا أفضل (Haidth, 2005). تأمل رد فعل زميل في دراسة أطلق عليها مصطلح (الشموخ)، وهي عكس (الاشمئزاز) عند رؤية شخص يتصرف بشجاعة أو بعطف؛ فقد ذكر كيف أنه وثلاثة أصدقاء من كنيسته كانوا في طريقهم إلى المنزل بعد عمل تطوعي في جيش الخلاص، وكان الثلج يتساقط، وكانت الأرض مغطاة بطبقة سميكة من الثلج عندما رأوا امرأة مسنّة في درب منزلها وبيدها مجرفة؛ لم يفكر كثيرًا عندما طلب أحد الأصدقاء أن يتركوه هناك، ولكن في وقت لاحق، عندما داروا وعادوا، وشاهدوا هذا الصديق يساعد في التجريف، كتبت امرأة كانت في سيارتها عن رد فعلها قائلة (ص: 7):

«شعرت بأنني أريد القفز من السيارة ومعانقة هذا الرجل.

شعرت بأنني أغني وأركض، أو أثب وأضحك.

أنني مفعمة بالنشاط. . . . ألعب في الثلج مثل طفل».

تم تفسير ردة الفعل بالرغبة في الانخراط مع الآخرين ومحبتهم ومساعدتهم؛ لقد تم تمرير الشعلة.

الخاتمة

بحثنا في هذا الفصل في طرق تجعلنا وطلابنا منفتحين على المساحة الخارجية والداخلية لأنفسنا في آن معًا (الاقتراحان 1 و 2)، وقد درسنا سبل التحلي بالشجاعة داخل أنفسنا وخارجها (الاقتراحان 3 و 4)، ورأينا طرقًا (الاقتراحات 5 و 6 و 7) للاعتزاز بالإبداع، ولاعتزاز بعضنا ببعض، ولمعرفة الفرح الحقيقي للانفتاح على قدر أكبر من الإمكانات الإبداعية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي؛ إنه برنامج أوسع مما قد يراه المرء أحيانًا اقتُرح للمدارس.

وعلى نحو مرغوب فيه كما يبدو، فإنه ليس سهلًا بالضرورة. هنا يمكن للمعلمين والإداريين الموهوبين والمبدعين أن يصنعوا الفرق كله. أما الطلاب المبدعون – من أجل التأكيد، جميعنا بينما نواصل التطور – فهم بحاجة إلى مساحة وفرصة وتساهل وصبر وموارد، ودعم دافئ؛ يجب زرع بذور الابتكار الإبداعي وأنماط المعرفة والمواقف والسلوكيات التي تسهل أساليب العيش الإبداعية بعناية.

بالعودة إلى مثالنا الأصلي لتجربة لمبة الضوء، مع الأطفال الذين يصيحون فرحين، ومعلمة الصف الخجولة التي تعتذر، يمكننا أن نضيف عددًا من الأشياء، ونحن نتأمل القائمة السابقة:

- إن المعلمين والمتخصصين في المناهج الدراسية يحتاجون إلى رؤية أنظمة القيم التعليمية الحالية، ووضع إستراتيجيات للمساعدة في تطويرها عضويًّا.
- إن الأنماط السلوكية للأطفال المبدعين يجب أن تفهم فهمًا أفضل، وحتى أكثر من ذلك، بعض هذه السلوكيات يجب تشجيعها لدى الأطفال الذين هم الآن هادئون ورصينون وممتثلون!

- إن العقبات التي تعترض الإبداع تحتاج إلى تحديد واهتمام، بما في ذلك أنماط المدرسة التي تحول دون الابتكار.
- إن التمييز بحاجة إلى دراسة حتى لا يُعَاقَبَ الشبان المبدعون على حماسهم أو تشعبهم، لدى إرساء الحدود التي تتطلب النظام والتقدم في الغرف الصفية.
- إن الشجاعة والمخاطرة المطلوبة للإبداع يجب أن يتم تحديدها ومكافأتها.
- إن خطط التقويم الرامية إلى تحقيق التطوير الإبداعي ينبغي أن تتآزر.
- تلتقط البرامج الموجهة للآباء والمجتمع هذه المواضيع مع خلق تغيير في الثقافة الفرعية في البيئة التعليمية الأوسع.
- ينبغي أن يقوَّم الإبداع بين الأفراد وأن يزرع أيضًا.
- يجب تشجيع الإبداع الجماعي وتوجيهه ومكافأته، وهذا يتضمن أيضًا عددًا من التحديات التي تواجه العملية الجماعية التي يحتمل أن تضخم بفعل السلوكيات الإبداعية والمواقف.
- يتعين إطراء على المعلمين والإداريين الذين يشجعون هذه التغييرات بإسهاب وتشجيعهم في تطويرهم ومكافأتهم.

هناك كثير من العمل الذي يتعين القيام به، لكن المرء يرى أن الوسائل المبتكرة للانفتاح على الحياة يمكن أن تعمل بصورة فردية بالنسبة إلينا، ويمكن أن تعمل بالنسبة إلينا معًا، وحتى أن تأخذنا إلى أماكن جديدة في عقولنا وفي عالمنا. وبعيدًا عن كونها (عبقرية متوحدة) (Richards, 1996)، فإن الإبداع الذي ينظر إليه منذ مدة طويلة من قبل بعض المهتمين بوصفه نشاطًا فرديًّا، فقط عند أفراد موهوبين مميزين معينين، هو في الحقيقة مصدر للحياة، والتطور البشري، والتطور الجماعي والثقافي، ويجب أن ينظر إليه من هذا المنطلق. وإن إبداعنا اليومي يخص حياتنا كلها وأنشطتنا، في العمل وفي أوقات الراحة، ويمكنه حتى أن يأخذنا إلى أماكن

جديدة تجسد الذات والتي نحن البشر قد لا نتصورها حتى. وإن إبداعنا هو -كما نأمل- جزء كبير من مستقبلنا في عصر مهدد بالانقراض؛ هذا تحدٍ إبداعي رئيس للمعربين؛ للمساعدة في إطلاق العنان إلى أعلى إمكانات إنسانية لدينا.

المراجع

Abraham, F. (1996). The dynamics of creativity and the courage to be. In W. Sulis & A. Combs (Eds.), Nonlinear dynamics in human behavior, Vol. 5 (pp. 364- 400). Singapore:World Scientific.

Albert, R. S.,&Runco,M. A. (1986). The achievement of eminence. In R. J. Sternberg& J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 332- 357). New York: Cambridge University Press.

Amabile, T. (1996). Creativity in context. New York:Westview/Perseus.

Andreasen, N. (1987). Creativity and mental illness: Prevalence in writers and their first-degree relatives. American Journal of Psychiatry, 144, 1288- 1292.

Barron, F. (1969). Creative person and creative process. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Barron, F. (1995). No rootless flower: An ecology of creativity. Creskill, NJ: Hampton Press.

Barron, F., & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence, and personality. Annual Review of Psychology, 32, 439- 476.

Becker, G. (1978). The mad genius controversy. Beverly Hills, CA: Sage.

Beghetto, R. (2005). Does assessment kill student creativity? The Educational Forum, 69, 254- 263.

Beghetto, R., & Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for (mini-c) creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1(2), 73- 79.

Bem, S. (1993). The lenses of gender. New Haven, CT: Yale University Press.

Brewer, M. (2007). The importance of being (we": Human nature and intergroup relations. American Psychologist, 62(8), 728- 738.

obeikan.com

Bruffee, K. A. (1993). Collaborative learning. Baltimore, MD: JohnsHopkinsUniversity Press.

Buber, M. (1970). I and thou. New York: Touchstone.

Clark, H. (2002). Prime Minister's statement to Parliament. Retrieved February 11, 2005, from http://www.executive.govt.nz/minister/clark/innovate/speech.htm.

Combs, A., & Krippner, S. (2007). Structures of consciousness and creativity: Opening the doors of perception. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 131- 149). Washington, DC: American Psychological Association.

Costa, P. T., & Widiger, T. A. (1994). Personality disorders and the five-factor model of personality.Washington, DC: American Psychological Association.

Cramond, B. (2005). Fostering creativity in gifted students.Waco, TX: Prufrock Press.

Cropley, A. J. (1992). More ways than one: Fostering creativity. Norwood, NJ: Ablex.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial.

Dalai Lama, His Holiness. (1999). Ethics for a new millennium. New York: Riverhead Books.

Eisler, R. (2007). Our great creative challenge: Rethinking human nature, and recreating society. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 261- 285). Washington, DC: American Psychological Association.

Feinstein, D., & Krippner, S. (1997). The mythic path. New York: Tarcher. Florida, R. (2005). Flight of the creative class. New York: Basic Books.

Franck, F. (1973). The Zen of seeing: Seeing/drawing as meditation. New York: Knopf.

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2007). Five minds for the future. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Goerner, S. (2007). A (knowledge ecology) view of creativity: How integral science recasts collective creativity as a basis of large-scale learning. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and

obeikan.com

spiritual perspectives (pp. 221- 239).Washington, DC: American Psychological Association.

Goleman, D. (1988, September 13). A new index illuminates the creative life. The New York Times, Tuesday ScienceNews Section, pp. C1, C9.

Goleman, D. (2006). Social intelligence. New York: Bantam.

Golinkoff, R.,Hirsh-Pasek,K.,&Singer,D. G. (2006).Why play=learning:Achallenge for parents and educators. In D. G. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socialemotional growth. New York: Oxford University Press.

Gruber, H., & Barrett, P. (1981). Darwin on man: A psychological study of scientific creativity (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Guilford, J. P. (1968). Intelligence, creativity, and their educational implications. San Diego, CA: Knapp.

Haidt, J. (2005).Wired to be inspired. Greater Good, 2(1), 6- 9.

Hanh, T. N. (1997). Teachings on love. Berkeley, CA: Parallax Press.

Helson, R. (1971). Women mathematicians and the creative personality. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 36, 210- 220.

Jamison, K.R. (1993). Touched with fire. New York: Free Press.

Jordan, J., Kaplan, A., Miller, J. B., Stiver, I. P., & Surrey, J. L. (1991). Women's growth in connection. New York: Guilford.

Kaufman, J., & Beghetto, R. (in press). Beyond big and little: The four-C model of creativity.

Kaufman, J., & Sexton, J.D. (2006).Why doesn't the writing cure help poets? Review of General Psychology, 10(3), 268- 282.

Keltner, D. 2004). The compassionate instinct. Greater Good, 1(1), 6-9.

Kinney, D. K., Richards, R., & Southam, M. (in press). Everyday creativity, its assessment, and The Lifetime Creativity Scales. In M. Runco (Ed.), The handbook of creativity. Creskill, NJ: Hampton Press.

Kohn, A. (1990). The brighter side of human nature: Altruism and empathy in everyday life. New York: Basic Books.

obeikan.com

Krippner, S. (1999). Altered and transitional states. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (Vol. 1, pp. 45- 52). San Diego, CA: Academic Press.

Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (Eds.). (2002). The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being.Washington, DC: American Psychological Association.

Loye, D. (2007). Telling the new story: Darwin, evolution, and creativity versus conformity in science. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 153- 173). Washington, DC: American Psychological Association.

Ludwig, A. (1995). The price of greatness. New York: Guilford Press.

Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. In R. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 137- 152). New York: Cambridge University Press.

Maslow, A. (1968). Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand Reinhold.

Maslow, A. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Penguin.

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. Psychological Review, 69(3), 220- 232.

Miller, W. R. (1999). Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners.

Washington, DC: American Psychological Association.

Milne, J. (2007). GO! The art of change.Wellington, New Zealand: Steele Roberts.

Montuori, A., Combs, A., & Richards, R. (2004). Creativity, consciousness, and the direction for human development. In D. Loye (Ed.), The great adventure: Toward a fully human theory of evolution (pp. 197- 236). Albany, NY: SUNY Press.

Montuori, A., & Purser, R. (1999). Social creativity (Vol. 1). Creskill, NJ: Hampton Press.

Morrison, D., & Morrison, S.L. (2006). Memories of loss and dreams of perfection: Unsuccessful childhood grieving and adult creativity. Amityville, NY: Baywood.

Nachmanovitch, S. (1990). Free play: Improvisation in life and art. New York: Tarcher.

obeikan.com

Pennebaker, J.,Kiecolt-Glaser, J.,&Glaser, R. (1988).Disclosure of traumaandimmune function: Health implications for psychotherapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 239- 245.

Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. Sternberg, E. Grigorenko,&J. Singer (Eds.),Creativity: Frompotential to realization (pp. 153- 167).

Washington, DC: American Psychological Association.

Pritzker, S. (2007). Audience flow: Creativity in television watching with applications to teletherapy. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 109- 129). Washington, DC: American Psychological Association.

Rhodes, M. (1961, April). An analysis of creativity. Phi Delta Kappan, 305- 310.

Richards, R. (1981). Relationships between creativity and psychopathology: An evaluation and interpretation of the evidence. Genetic Psychology Monographs, 103, 251- 324.

Richards, R. (1996).Does the lone genius ride again? Chaos, creativity, and community. Journal of Humanistic Psychology, 36(2), 44- 60.

Richards, R. (1998). When illness yields creativity. In M. Runco & R. Richards (Eds.), Eminent creativity, everyday creativity, and health (pp. 485- 540). Greenwich, CT: Ablex Publ. Corp.

Richards, R. (2000- 2001).Millennium as opportunity: Chaos, creativity, and J.P. Guilford's Structure-of-Intellect model. Creativity Research Journal, 13(3/4), 249- 265.

Richards, R. (2001). A new aesthetic for environmental awareness: Chaos theory, the natural world, and our broader humanistic identity. Journal of Humanistic Psychology, 41, 59- 95.

Richards, R. (2006). Frank Barron and the study of creativity: A voice that lives on.

Journal of Humanistic Psychology, 46, 352- 370.

obeikan.com

Richards, R. (2007a). Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives. Washington, DC: American Psychological Association.

Richards, R. (2007b). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 25- 53). Washington, DC: American Psychological Association.

Richards, R. (2007c). Twelve potential benefits of living more creatively. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 289- 319). Washington, DC: American Psychological Association.

Richards, R. (2007d). Everyday creativity and the arts. World Futures, 63, 500- 525.

Richards, R. (2007e). Relational creativity and healing potential: The power of Eastern thought in Western clinical settings. In, J. Pappas, B. Smythe, & A. Baydala (Eds.), Cultural healing and belief systems. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.

Richards, R., & Kinney, D. K. (1989). Creativity and manic-depressive illness (letter). Comprehensive Psychiatry, 30, 272- 273.

Richards, R., Kinney,D. K., Benet,M., &Merzel, A (1988a). Assessing everyday creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and validation with three large samples. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 476- 485.

Richards, R., Kinney, D. K., Lunde, I., Benet, M., & Merzel, A. (1988b). Creativity in manic-depressives, cyclothymes, their normal relatives, and control subjects. Journal of Abnormal Psychology, 97, 281- 288.

Rogers, N. (1993). The creative connection: Expressive arts as healing. Palo Alto, CA: Science and Behavioral Books.

Rosenberg, M. B. (2005). Speak peace in a world of conflict: What you say next will change your world. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press.

Runco, M. (1999). The fourth grade slump. InM. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of Creativity (pp. 743- 744). San Diego, CA: Academic Press.

Runco, M. (2007).To understand is to create:An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity

obeikan.com

and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 91- 107). Washington, DC: American Psychological Association.

Runco, M., & Richards, R. (Eds.). (1998). Eminent creativity, everyday creativity, and health. Greenwich, CT: Ablex.

Russ, S. (Ed.) (1999). Affect, creative experience, and psychological adjustment. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.

Sass, L. (2000- 2001). Schizophrenia, modernism, and the (creative imagination": On creativity and psychopathology. Creativity Research Journal, 13(1), 55- 74.

Sawyer, K. (2007). The creative power of collaboration. New York: Basic Books.

Schneider, K. J. (2004). Rediscovery of awe: Splendor, mystery, and the fluid center of life. St. Paul, MN: Paragon House.

Schuldberg, D. (1990). Schizotypal and hypomanic traits, creativity, and psychological health. Creativity Research Journal, 3, 218- 230.

Schuldberg, D. (2000- 2001). Six subclinical (spectrum traits) in (normal) creativity. Creativity Research Journal, 13(1), 5- 16.

Shansis, F., Fleck, M., Richards, R., Kinney, D., Izquierdo, I., Mattevi, B., et al. (2003).

Desenvolvimento da versao para o Portugues das Escalas de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV). (Development of the Portuguese language version of the Lifetime Creativity Scales.). Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 25(2), 284- 296.

Singer, J. (1990). Repression and dissociation. Chicago: University of Chicago Press.

Smith, J. K., Smith, L. F., & DeLisi, R. (2001). Natural classroom assessment: Designing seamless instruction and assessment. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/Sage.

Sternberg, R., Grigorenko, E., & Singer, J. (Eds.). (2004). Creativity: From potential to realization.Washington, DC: American Psychological Association.

Storr, A. (1992). Music and the mind. New York: Ballantine.

Sundararajan, L. L., & Averill, J. (2007). Creativity in the everyday: Culture, self, and emotions. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 195- 220). Washington, DC: American Psychological Association.

Obeikan.com

Torrance, E. P. (1965). Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual. Princeton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E. P. (2004). Great expectations: Creative achievements of the Sociometric Stars in a 30-year study. Journal of Secondary Gifted Education, 16(1), 5- 13.

Tulku, T. (1978). Openness mind. Berkeley, CA: Dharma Publishing. Wallace, B. A. (1999). The four immeasureables. Ithaca, NY: Snow Lion.

Wallach, M., & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart, &Winston.

Westby, V. L., & Dawson, E. L. (1995). Creativity: Assets or burden in the traditional classroom? Creativity Research Journal, 8, 1- 10.

Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books.

Zausner, T. (2007). Artist and audience: Everyday creativity and visual art. In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (pp. 75- 89).Washington, DC: American Psychological Association.

Zimbardo, P., Johnson, R. L., & Weber, A. (2006). Psychology (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

❊ ❊ ❊

obeikan.com