الفصل الحادي عشر

التعليم المستند إلى نظرية إبداع باستعمال أقل عدد ممكن من الافتراضات

مارك إيه. رونكو

يؤسس التعليم المتميز على علم جيد، وهو لا يقوم على الآراء أو التقاليد، أو التخمين، وإنما بدلًا من ذلك يؤخذ مباشرة من معطيات موثوقة من دراسات تجريبية ونظريات منطقية تأخذ في الحسبان البيانات التجريبية. كثيرًا ما أخبرت طلابي (وكثير منهم يخططون للعمل في قطاع التعليم) أن مسؤولية أخلاقية تقع على عاتقهم لتطوير المناهج الدراسية، واتباع طرق تدريس اختبرت وجرى التحقق منها.

لحسن الحظ، ليس هناك نقص في البيانات الجيدة عن الإبداع، وهذا يعني أن على المربين أن يكون لديهم كثير من البيانات والنظريات التي يمكن الاعتماد عليها لتطبيقها في الغرفة الصفية، بالإضافة إلى أن هناك قدرًا كبيرًا من البيانات السيئة عن الإبداع، ولكن إذا اعتمد الرأي والتقاليد والتخمين لتحديد المصادر غير الجديرة بالثقة، فإنه ليس من الصعب فصل القمح عن القش.

في الواقع، قد يكون هناك كثير من البيانات حول الإبداع، هناك وجهات نظر مختلفة بشأن مختلف جوانب العملية الإبداعية (على سبيل المثال، Simonton, 2007, Weisberg, 2007)، التي يمكن أن تجعل من الصعب التركيز عليها. يمكن تفسير بعض الاختلافات بحقيقة أن الإبداع هو متلازمة (MacKinnon, 1965; Mufold & Gustafson, 1988)، تتأثر بعدد غير قليل من التأثيرات المختلفة، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يأخذ

هيئـات مختلفـة تبعًـا لعمـر المبـدع (Runco & Charles, 1997) والمجـال (Albert, 1980; Gardner, 1983)؛ فالعمر والمجال لهما أهمية خاصة في التعليم؛ لأنهما يشيران إلى أن بعض الأشـياء قد تكون أفضل لإبداع الطالب في سـن الروضة أو المرحلة الابتدائية، لكن أشـياء أخرى قد تكون أفضل للمراهق أو الشـاب، وعلى نحو مماثل فإن الأطفال ذوي الإمكانـات الإبداعيـة البـارزة فـي الفنون، قد ينتعشـون في ظل ظـروف تعليمية تختلـف عن تلك التي تناسـب بصورة أكثر طفلًا ذا إمكانـات إبداعية في الرياضيات أو الموسيقى أو مجال آخر.

قـد يكـون من الصعب تحديد أفضل تعليم لتحقيـق الإمكانات الإبداعية إذا كان هنـاك كثيـر من الدراسـات مع كثيـر من الاقتراحـات التي يتعارض عدد منها بسـبب السـن أو المجـال أو اختلافـات أخرى مماثلة، إلا أنني أعتقد أن الدراسـات الإبداعية على وشك الدخول في حقبة تقطير؛ أقول هذا للأسباب الآتية:

أولًا، أظهرت دراستي مراجعة للبحوث المنشورة حول الإبداع (Runco, 2004, 2007) أن هنـاك فـي الواقـع قواسـم مشـتركة خفيـة بيـن النظريـات والنتائـج، وهـي كأنمـا الدراسـات الإبداعيـة، علـى مدى السـنوات الخمسـين الماضية، ألقت شـبكة واسـعة جـدًّا، وتناولـت مجموعـة ضخمة مـن المواضيع، ولكن الآن تُسْـحَبُ الشـبكة وتصغر، ويتميز الغث من السمين.

أما الجزء الثاني من حجتي فهي فكرة قديمة، لكنها تنطبق جيدًا على الدراسات الإبداعيـة. وعـادة ما تصوغ شـيئًا مثل (طبق ما تم الوعظ به)، وهـذا يعني أن علينا أن نتعلـم مـن الدراسـات الإبداعية، وأن نطبق ما يتم تعلمه على مزيد من الدراسـات الإبداعية. كانت أول محاولة لي في ذلك تتعلق بالتحقيق في الافتراضات، وهذا تكتيك معتـرف بـه على نطاق واسـع للتفكير الإبداعي (Adams, 1980; Runco, 1999)، واسـتعمل بنجـاح مـن قبل عدد مـن المبدعيـن البارزيـن (Root–Bersnstein, 1987)، وأخذت هذا على محمل الجد في محاولتي تطبيق ما نعظ به في الدراسـات الإبداعية، وعلى وجه

الخصوص، قمت بالتحقيق في فكرة أن الإبداع هو عملية معقدة، كما يُلاحظ أحيانًا، على سبيل المثال، متلازمة الإبداع أو نظرية المستويات المتعددة، لكن الأهم من ذلك هو أن الإبداع يمكن أن يتخذ أطرًا مختلفة ويتأثر بكثير من الأمور، ومع ذلك فقد كانت فكرة (متلازمة) موجودة منذ عمل ماكينون (MacKinnon 1960–1983)، على الأقل، وقررت أنا التحقيق فيها.

لم أقم فقط بالتحقيق في افتراض أن الإبداع معقد؛ بل استعملت أيضًا تكتيكًا آخر، وهو بالتحديد النظر في العكس، وهذا يُصاغ أحيانًا بعبارة (قلبها على رأسها)، وهذا يؤدي مباشرة إلى فكرة أن الإبداع بسيط بدلًا من كونه معقدًا، وستكون هذه نظرية جذابة للغاية للدراسات العلمية للإبداع؛ لأنها تتلاءم بصورة جيدة مع مبادئ استعمال أقل عدد من الافتراضات وشَفْرَة أوكهام؛ فاستعمال أقل عدد من الافتراضات هو أحد الشاغلين الأكثر مركزية للمنهج العلمي، وبالمختصر فهي تعني أنه في الأمور الأخرى كلها التي تكون متساوية، التفسير البسيط أفضل من التفسير المعقد، وفكرة أن الإبداع هو بسيط بدلًا من كونه معقدًا ستكون بصورة واضحة مقتصدة في استعمال الافتراضات.

بطبيعة الحال، استعمال أقل عدد من الافتراضات ليس هو المعيار الوحيد للعلم الجيد؛ فالنظرية يجب أن تكون متسقة مع البيانات الموثوقة، كيف ستُختبر النظرية البسيطة؟ ما الشيء الموجود في صميم الإبداع، إذا كان بسيطًا حقًّا؟ هناك مؤشرات واضحة للإجابة عن هذه الأسئلة في الدراسات –القواسم المشتركة المذكورة كما يأتي. فيما تبقى من هذا الباب، قمت (1) بتحديد القواسم المشتركة بين عدد كبير من نتائج البحوث ونظريات الإبداع التي تبدو متباينة، و(2) باكتشاف بعض الآثار المترتبة على هذه النظرية المقتصدة في استعمال الافتراضات للإبداع في التعليم.

وقبل التحول إلى القواسم المشتركة المهمة بين النظريات، ينبغي أن نقتبس مبدأً توجيهيًّا ثانيًا، ليتماشى مع مبدأ استعمال أقل عدد من الافتراضات، ويمكن

تلخيص هذا المبدأ بكلمة (توخي الأمثل)، لكن من الأفضل تفسيره بعبارة (الاعتدال في كل شيء). في مكان آخر، جمعت عددًا كبيرًا من الأمثلة عن كيف يتناسب هذا المبدأ مع ما هو معروف عن الإبداع (Runco & Sakamato, 1996; Runco, 1996). وباختصار، يبدو صحيحًا أنه على الرغم من أن التفكير التشعبي قد يسهل إيجاد حلول للمشكلات، إلا أن كثيرًا من الاختلاف ليس جيدًا للإبداع؛ سوف تنتج أفكار جامحة وغريبة، ولن يكون لها تلك الفاعلية أو الملاءمة أو المظهر الجمالي الضروري لشيء يمكن أن يكون إبداعيًّا حقًّا؛ فالاختلاف ينبغي أن يكون الأمثل. وينطبق المبدأ نفسه على التأثيرات في الأفراد المبدعين وتطورهم، ويجب على الآباء -على سبيل المثال- منح الاستقلالية لأطفالهم ولكن ليس إلى أقصى الحدود؛ فالأطفال الذين لديهم فرص للاكتشاف سوف يكتشفون أشياء كثيرة بأنفسهم، ولكن سيكون لديهم ثقة أكبر للاكتشاف إذا كانوا يعرفون أن آباءهم إلى جانبهم؛ الآباء ليسوا خارج الصورة كليًّا، فقط يستبعدون في الصورة الأمثل، وفكرة توخي الأمثل نفسها ستكون مفيدة جدًّا ونحن نحاول تعرف جوهر الإبداع البسيط.

الإبداع: ما الذي لا يشمله؟

ليست هناك حاجة إلى النظر في الترابطات كلها الممكنة للإبداع أو كل موضوع ممكن موجود في قيد الدراسة في السنوات الخمسين الماضية من البحوث حول الإبداع، ويمكن تضييق المجال قبل أن تحدد القواسم المشتركة؛ إذ إن هناك طريقتين لذلك؛ يمكن -على سبيل المثال- استبعاد ترابطات عدة للإبداع، وسيضمن هذا أن يكون تركيز النظرية المقتصدة في الافتراضات حقيقة على الإبداع، لا على أي شيء لمجرد أنه يتداخل مع الإبداع.

الذكاء العام (العامل (g)) يتداخل مع الإبداع، وتعتمد درجة التداخل على (1) المقاييس المستعملة لتقويم كل منها، و(2) مستوى القدرة داخل العينة أو التي يظهرها الفرد. غالبًا ما تسمى هذه الأخيرة (نظرية الحافة)؛ لأنها تستند إلى

البيانـات التـي تظهـر بأن الإبداع والـذكاء مرتبطان ولكن فقط أدنـى من حافة معينة للقـدرة العامـة، أما أعلى من ذلك المسـتوى، فيصبح الفصـل (أو صلاحية التمايز) واضحًا؛ فالإبداع مستقل عن الذكاء العام.

يتداخـل الإبداع أيضًا مع الأصالة، لكنهما ليسـا الشـيء ذاتـه؛ فالأصالة تتطلب الحداثـة والتفـرد وغيـر التقليـدي، أو على الأقل غيـر العادي، وكلما كان الشـيء غير عـادي أكثـر، تكون أصالته أكبر. والإبداع بالتأكيد يتطلب الأصالة ولكنه يتطلب شـيئًا آخـر كذلـك -نوع مـن الفاعلية أو الملاءمـة. أحيانًا يكون جماليًّا، كمـا هي الحال في الأعمـال الفنيـة الإبداعية التـي هي أصيلة وذات مغزى في الوقـت ذاته، إذن الأصالة ضرورية لكنها غير كافية للإبداع، ويمكنك القول إن الأشـياء الإبداعية ليسـت أصيلة بالحد الأقصى بل أصيلة بالصورة الأمثل بدلًا من ذلك.

تنطبـق النتيجـة ذاتهـا على القـدرة على التكيف، وتشـير البحوث التـي تبين أن الأشـخاص المبدعيـن قادرون علـى التكيـف (Flach, 1990; Runco, 1994) إلى أن القدرة على التكيف هي تعبير عن الإبداع -أو العكس، وهذا الاستنتاج قد يربط أيضًا الإبداع بتطور الإنسان، بالطبع لا بد أن يكون الإبداع نتيجة للتطور البيولوجي والثقافي، ولكن يجـب توخـي الحذر حتى لا ننزلق إلى وجهة نظـر تقول إن التفكير الإبداعي هو مجرد نـوع مـن التفكيـر التكيفي. سـيكون لهذا معنى بالتأكيـد في أن التكيف لـه قيمة كبيرة مـن ناحيـة التاريخ التطوري الجماعي للكائنات الحية (وأخيرًا اسـتطعت الاستشـهاد بداروين، (Darwin, 1869) ، فـي إحـدى دراسـاتي) وتطورهـا الفـردي (Piaget, 1976)، ومـع ذلـك فإن التفكير الإبداعي ليس تفكيـرًا تكييفيًّا. حيث يمكـن للتفكير الإبداعي -على سـبيل المثال- أن يكون غير قادر على التكيف، بالإضافة إلى ذلك فإن التفكير الإبداعي يمكن أن يكون سباقًا.

الإبـداع ليـس دائمـا نوعًا من حـل المشـكلات، فأحيانًا يحدث الإبـداع في وقت أسبق من زمن حل المشكلات ويتعلق بتقصي المشكلة، أو تحديد المشكلة، أو تعريف

المشـكلة (Mufrod, 1994; Runco, 1994) ، وهنـاك طريقـة أخـرى لدعـم الفصـل في حل المشكلات وهي أن نستعين بالفنون، لكن هذا ليس واضح المعالم، ومن ناحية أخرى، فإن الفن قد يكون تعبيرًا عن الذات أكثر منه محاولة لحل المشكلات، ولكن المشكلات يمكن أن تكون شخصية جدًّا وليست دائمًا معبرة، حتى بالنسبة إلى الفنان. وقد تكون تلك المشـكلة قد حلت من خلال إبداع فني: فقد يكون لدى الفنان شـيء يريد التعبير عنه لكنه وهو غير متأكد من كيفية التعبير عن ذلك بعد، وقد تكون تلك هي المشكلة، وحتى مع ذلك فإن هذا يترك احتمالًا يفيد بأنه ليس الفن كله حلًّا للمشكلات؛ سيكون مـن الصعـب وصـف الفن الذي ينجز مـن أجل الإمتاع أو الذي ابتدعه شـخص يحقق ذاتـه، لمجـرد روعته، بوصفه حلًّا للمشـكلات، بيد أنـه يكون إبداعيًّـا، بالإضافة إلى أنه قد يسـاعد على التفكير في حل المشـكلة بوصف الحل رد فعل لمشكلة أخرى، وفي الإبداع الذي ليس هو حلًّا لمشكلة، وهذا لا يستبعد فكرة أن الإبداع قد يحدث في وقت باكر من مراحل حل المشكلة.

يتيـح المنطق نفسـه فصـل الإبداع عن البراعة. تأمل في هـذا الصدد بناء قناة بنما؛ كتب ماك كولو (McCullough, P.613–614) يقول:

> «كان إنشـاء الممر المائي عبر بنما واحدًا من أضخم الإنجازات الإنسـانية في العصور كلها، تتويجًا لحلم بطولي من (400) سـنة وأكثر من (20) سـنة مـن الجهد الهائـل والتضحية الاسـتثنائية؛ كانت الأميال الخمسـون ما بين المحيطين هي أعظم فوز على الإطلاق للمجهود والبراعة البشرية، وليست هنـاك إحصـاءات عـن عـدد الأطنـان أو رسـوم العبور التـي يمكـن أن تعبِّر عـن عظمـة ما تـم إنجازه. في المقـام الأول، فإن القناة هـي تعبير عن هذه الرغبة القديمة والنبيلة من أجل التئام الأجزاء، لجمع الناس معًا؛ إنه عمل حضاري».

بُنيت قناة بنما، وكانت عظيمة الجدوى، وتنطوي عظمتها على نوع من المظهر الجمالي. والآن، تبدو قناة بنما بأنها رد فعل كلي، وبناء على ذلك تبدو نوعًا من حل مشكلة، وعلاوة على ذلك فإنها تتعلق بحل مشكلات؛ موجودة بدلًا من كونها مكتشفة. أرادت فرنسا ثم الولايات المتحدة طريقًا مختصرًا حول منطقة القرن (قناة توفر 8000 ميل بحري). وكانت هناك براعة، ولكن: ما مقدار الأصالة التي تنطوي عليها؟ فالأقفال -على سبيل المثال- استعملت في وقت سابق في قنوات عدة. بالنسبة إلى ماك كولو، أهم ما يميز قناة بنما هو ضخامتها، هندستها المبتكرة أو حتى مفهوم المخطط.

والاكتشاف (Discovery) في حد ذاته هو على الأرجح العملية الأسهل للفصل عن الإبداع؛ لأنه يعني أن هناك شيئًا، وهو موجود بالفعل، والفرد أو الفريق يكتشف أو يحدد ذلك. فالأشعة السينية اكتشفت، ولم تبتدع، وهذا واحد من عدد من الأمثلة. وبطبيعة الحال، قد يتداخل الاكتشاف (وحل المشكلات والقدرة على التكيف والبراعة) مع الإبداع! والنقطة فقط هي أنه يمكن فصلها وليست دائمًا حيوية في العملية الإبداعية.

هذه النقطة قد تكون أكثر صحة للعملية الأخيرة التي ينبغي اكتشافها، وهي الابتكار (Innovation). لقد طُرِحَ عدد غير قليل من التعريفات حول الابتكار، مع قدر كبير من الاختلاف فيما بينها، إلا أنها تميل إلى تأكيد النتائج، إن لم يكن المنتجات، وهذا يوفر تمييزًا مفيدًا بين الإبداع والابتكار، فالإبداع يشمل كلًّا من الأصالة والفاعلية، كما الابتكار، غير أن هذا الأخير يؤكد الفاعلية كما تم تعريفه بموضوعية أكثر من الأول (Runco, 2007a). وقد يعبر الطفل عن نفسه إبداعيًّا في اللعب التخيلي، لكن الحوار في اللعب التخيلي قد لا يكون متوافقًا تمامًا مع اللغة الإنجليزية الفصحى؛ قد يكون أصيلًا أكثر من كونه فاعلًا، وإن كان مع ذلك فاعلًا بالحدود الدنيا، مع ذلك فإن هذا اللعب لا تنطبق عليه صفة الابتكار؛ لأنه من المنظور الاجتماعي (وغالبًا الصناعي) ليس فاعلًا للغاية، وليس فاعلًا موضوعيًّا.

التسلسل الهرمي للتعريفات

نوقش الابتكار في آخر القسم السابق؛ لأنه يركز عادة على المنتجات، أما الطريقة الثانية التي نستطيع فيها تضييق المجال قبل التركيز فعلًا على الإبداع بأقل الافتراضات، فهي النظر في العلاقة بين المنتجات والإبداع بشيء من التفصيل. هناك مجموعة من نظريات الإبداع تؤكد الإبداع أو حتى تعريف الإبداع بوصفه نوعًا من الإنتاجية. ولسنوات، ونهج المنتج يمثل أحد الطرق الرئيسة لدراسة الإبداع؛ فهو واحد من (الخيوط) الأربعة التي حُدِّدَتْ أول مرة من قبل رودس (Rhodes, 1961) بعد استعراض للبحوث حتى ذلك الوقت. أما الخيوط الأخرى فكانت الشخص، والعملية، والمكان. واقترح سيمونتون (Simonton 1995) أن الإقناع ينبغي أن يضاف إلى تلك القائمة، والفكرة هي أن الأشخاص المبدعين، والأشياء، يغيرون الطريقة التي يفكر تبعًا لها الآخرون، فهم بهذا المعنى مقنعون.

منذ وقت ليس ببعيد، حاولت تبسيط هذا الإطار المتجانس في الحروف البادئة (Runco, 2007a)، وكانت نتيجة هذا التأثير التسلسل الهرمي المعروض في الجدول 11–1. وهو تسلسل هرمي بسيط من فئتين على المستوى الأعم؛ تتضمن إحداهما التعاريف والنظريات التي تركز على الإمكانات والأخرى على الأداء الفعلي، وكما هو واضح في الجدول 11–1، بعض الفئات الأصلية في الإطار المتجانس في الحروف البادئة ملائمة تحت عنوان الإمكانات، والأخرى ملائمة تحت عنوان الأداء، ومن هنا يأتي التسلسل الهرمي.

أما الكلمة السادسة التي تبدأ بالحرف P فنادرًا ما أشير إليها صراحة بل بصورة ضمنية في قدر كبير من البحوث، بما في ذلك تلك التي تتحدث عن التطور، والتعليم، والدعم، والإبداع الشخصي (Runco, 1996). والفكرة المركزية هي أن الأفراد –وربما المنظمات والثقافات والوحدات الأخرى والتجمعات والمستويات– تبذل قصارى جهودها، وفي الواقع قد لا تتمخض عن أي أداء إبداعي على الإطلاق. وقد لا يقومون

بإنتاج أصلي ومنتجات مفيدة، أو يراكمون إنجازات تكون إبداعية بشكل غامض. وقد يظهرون عندئذٍ كما لو كانوا غير مبدعين، بيد أنهم يمتلكون القدرة على الإبداع.

إمكانية الإبداع		أداء الإبداع	
الشخص		**المنتجات**	
	سمات الشخصية، والخصوصيات، والخصائص		الاختراعات، براءات الاختراع، منشورات، الأفكار
العملية		**الإقناع**	
	المعرفية		الأنظمة
	الاجتماعية		الفرد- المجال- حقل المعرفة
	التاريخية		
الضغط		**التفاعلات**	
	البعيد		التفاعلات الشخص × البيئة (PxE)
	الارتقاء		الحالة × السمة
	روح العصر		
	الثقافة		
	الفوري		
	الأماكن والبيئات		

الجدول 11-1: الإطار الهرمي لدراسة الإبداع

أشار رونكو (Runco, 2003) إلى أن هذا قد يكون أهم مجال للبحث وهدف التعليم والتعزيز الحاسم؛ لأنه من المرجح أن يكون له أكبر مكافأة؛ فهو تلك الديباجة القديمة بشأن الحصول على (أكبر ضجة لرفع معنوياتك)؛ ذلك لأننا قد نكون قادرين على مساعدة الأفراد والجماعات في التحول من مستوى منخفض جدًّا من الإنتاجية الإبداعية، أو ربما من انعدام تام للتعبير الإبداعي، إلى شيء أكبر بكثير. ذلك الشيء بطبيعة الحال سوف يختلف تبعًا للإمكانات المحددة للجماعة أو الفرد. فهو بطريقة ما نقيض للعائدات الهامشية التي تؤدي فيها الاستثمارات المتزايدة إلى أرباح وفائدة أصغر فأصغر (Rubenson & Runco, 1992)، وعندما تأخذ فردًا لديه إمكانات فقط،

وتوفر له التكتيكات والدوافع والفرص للتعبير الإبداعي، فسيكون لديك شيء أكبر بكثير من العوائد الهامشية، وفي الواقع قد يكون هناك عوائد قصوى على الاستثمار إذا تم توجيهه إلى الإمكانات الإبداعية، وليس إلى الأفراد ذوي الدرجة العالية من الإبداع الذين يلزمهم شيء قليل جدًّا للحفاظ على سلوكهم وأدائهم الإبداعي أصلًا؛ إن الأفراد، والمنظمات المبدعة بصورة معتدلة أو بصورة عالية هم الذين يظهرون فقط عوائد هامشية على الاستثمار في الإبداع.

والبحوث التي تندرج ضمن فئة الإمكانات مختلفة جدًّا عن تلك التي تم وصفها في الفئات الأخرى، ومن الواضح أن الإمكانات الإبداعية مختلفة عن الإنتاجية الإبداعية، والافتراضات التي تتمحور في البحوث حول الإمكانات الإبداعية تختلف كثيرًا عن افتراضات البحوث التي تتمحور حول المنتجات الإبداعية؛ فالبحوث التي تتمحور حول المنتجات الإبداعية تفترض أنه يمكننا أن ننظر إلى النتيجة النهائية والأشياء الملموسة، وفهم الإبداع. وفي حين أن هذا صحيح بالطبع في بعض الأحيان، وأن البحوث حول الإنتاجية والمنتجات مثيرة للاهتمام ومفيدة، إلا أنها لا تساعدنا على فهم الإمكانات الإبداعية وتحقيقها. ولأن الإمكانات لا تتحقق دائمًا، لذلك فمن غير المعقول أن ننظر إلى النتيجة النهائية ونفترض أن التفاصيل يمكن تطبيقها على حالات من خلال الإمكانات فقط، وسيكون ذلك مثل اقتراح بأن كل لاعب غولف مبتدئ يجب أن يكون مثل لاعب الغولف المحترف تايجر وودز؛ قد لا يمتلك بعض المبتدئين التوازن وطول الإصبع ومدى البصر وما إلى ذلك. وتكمن الحقيقة في أن كثيرًا من المبتدئين هم الأكثر احتمالًا لأن يحققوا إمكاناتهم من خلال لعب الغولف بالطريقة التي تناسب خصوصياتهم.

تختلف البحوث حول الإمكانات الإبداعية عن تلك التي تدور حول شخصية الإبداع والشخص، لاسيما عندما يكون قد تم اختيار الأشخاص المرتبطين بالبحث لإبداعهم الواضح. ولن يكون لديهم بطبيعة الحال مجرد إمكانات ولكن لديهم على الأقل بعض التكتيكات والدوافع والموارد والفرص التي تتسم بالغموض أو النقص

عند الأفراد الذين لـمَّا يبدعوا بعد، أو على الأقل ليسوا مبدعين إلى أقصى مستويات إمكاناتهـم، وهنـاك اختلاف آخر أُشـير في تعريف سـمة للشـخصية؛ فالبحوث حول الشـخصية تركز كثيرًا جدًّا على السـمات، وهي في التعريف سـمات مسـتقرة. ورغم أن هنـاك بعض الجـدل حـول مـدى اسـتقرار السـمات إذا كنـت تأخذها مـن منظور زمـن العمـر بطوله، إلا أن السـمات تختلف عن الآراء والمواقف في مدى اسـتقرارها؛ فالمواقف -على سـبيل المثال- قد تتغير بسـرعة كبيرة، والمواقف هي أهداف جيدة للبحوث التربوية والتعزيزية تحديدًا؛ لأنها يمكن أن تتغير إلى حد ما بسـرعة وسـهولة ولهـا تأثيـر فـي الأداء الإبداعـي (Davis, 1999; Runco & Basadur, 1993)، ولكـن النقطـة المهمـة هـي أن البحوث حول الشـخصية تميل إلى التركيز على السـمات المسـتقرة، وفكرة الاستقرار تتعارض -إلى حد ما- مع افتراض أن الأفراد الذين لديهم إمكانية يمكنهم إجراء تغييرات معينة وتحقيق تلك الإمكانية.

والبحـوث حـول الإمكانـات الإبداعيـة تختلف اختلافًـا كبيرًا جدًّا عـن تلك التي تـدور حـول الإقنـاع كفئـة من البحـوث، ويذكر هنـا أن البحـوث التي تنـدرج تحت فئة الإقنـاع تفترض أن الأفراد المبدعين يتشـاركون رؤاهم ويغيـرون الطريقة التي يفكر فيها الآخرون (Simonton, 1990)، وهذا يختلف تمامًا عن الأفراد الذين لديهم إمكانية أو أنهم فقط ابتدؤوا بتعبئة تلك الإمكانية وليسـوا مسـتعدين بعد لمشـاركة أفكارهم، أو ربمـا هم فقـط ينتجون أفكارًا ورؤى تكون إبداعية بالمعنى الشـخصي، وليس بأي طريقـة اجتماعيـة أو مقارنـة بـأي قواعـد اجتماعيـة أكبـر، بالإضافـة إلى ذلـك فإن البحوث التي تسـتعمل الإقناع معيارًا مشـابهة للبحوث المتعلقـة بالمنتجات الإبداعية فـي أنهـا تركـز على الأفـراد الذين يـؤدون أصلًا عند مسـتويات مرتفعة. فسـيمونتون (1990م، 1999م، 2007م) -علـى سـبيل المثال- كتب كثيرًا عن الإبـداع بوصفه إقناعًا، وتميـل دراسـاته إلـى التركيز على الشـخصيات المهمة مـن الناحيـة التاريخية، بمن فيهم بيكاسـو وشكسـبير وشـخصيات مماثلة بارزة جدًّا، وهذا بحث رائع وقوي، لكن تركيزه على الإبداع عالي المسـتوى والإنتاجي يشـير إلى أنه قد لا يكون أفضل طريقة

لفهم تحقيق الإمكانات. وقد تعين علينا أن نعترف بأن بعض الاستدلالات يمكن استخلاصها إذا نظرنا إلى الأفراد البارزين إبداعيًّا وبعد ذلك نظرنا إلى ماضيهم، ولكن ذلك لن ينبئنا عن الأفراد الذين لديهم إمكانات ولكن لم تكن لديهم فرص ولم يقوموا أبدًا بتحقيق الإمكانات، وبعبارة أخرى لن يساعدنا على أن نحول دون فقدان المواهب وأن نفشل في تعرف الإمكانات الإبداعية.

وكما هو واضح في الجدول 11–1، فالبحوث حول مكان الإبداع أو الضغوط عليه ليست بالضرورة متوافقة مع البحوث حول الإمكانات الإبداعية، وفي الواقع قد يكون الأمر أن الإمكانات يمكن في بعض الأحيان أن تتحقق من خلال ضمان أن البيئة وعوامل الضغط المختلفة تؤدي إلى ذلك على وجه التحديد، وأحد الأمثلة على ذلك ما أسماه والاش وكوغان (Wallach and Kogan 1965) (البيئة الصفية المتساهلة)، حيث يشعر الطلاب بالراحة في التفكير بصورة متشعبة وتبادل الأفكار الأصلية. وهناك مثال آخر يخص استمطار الأفكار وأعمال فريق أو المجموعة المماثلة، كما حددها روبنسون ورونكو (Rubenson and Runco 1995)؛ كانت الفكرة الأساسية الحدَّ من المخاطر المفروضة على الأفراد بحيث يكون من المرجح أكثر أن يتبادلوا الأفكار الأصلية، والتي هي بالتعريف محفوفة بالمخاطر إلى حد ما بسبب عدم تقليديتها وأصالتها، إذن مرة أخرى البحوث حول الأماكن الإبداعية والضغوط متوافقة مع البحوث حول الإمكانات الإبداعية ولكن ليس بصورة زائدة؛ فالأولى تركز على البيئات والأجواء، في حين تركز الثانية على الأفراد. وفي بعض الأحيان، يمكن أن تسهل البيئات والأجواء الانتقال من الإمكانية إلى الأداء الفعلي، وهذا بالطبع هو أحد أهداف التعليم المصمم لتحقيق الإبداع.

كذلك فإن البحوث التي تدور حول العملية الإبداعية ليست بالضرورة متعارضة مع تلك التي تتمحور حول الإمكانات الإبداعية، حتى إن العملية الإبداعية يمكن إيجازها لبعض الأفراد، على الأقل إذا كانوا مستعدين من الناحية الفوق معرفية أو لما وراء الإدراك، وهم عندئذٍ يستطيعون توظيف هذه البيانات في بعض أنواع

الطـرق المنهجيـة، إلى جانب التكتيـكات المتنوعة للإبداع (Runco, 1999)، لممارسـة مهاراتهـم الإبداعيـة وتطويرها، وهناك -مع ذلك- أكثر بكثيـر للإمكانات الإبداعية مـن مجـرد العملية المعرفية. وفي الواقع، تذكر ما قيل سـابقًا عـن الموقف: قد يكون أحـد أهـم التأثيرات الدراماتيكية علـى تحقيق الإمكانات. قوة الأنا هـي أيضًا إضافة معرفيـة وربمـا حيوية للسـلوك الإبداعي، وقد ذهب رونكـو (2003, 2007a) إلى أبعد من ذلك بالإشارة إلى أنه هو الهدف الأهم للتحسين والتعليم. إن الافتراض الاستفزازي الكامن وراء ذلك هو أن كل شخص لديه الموارد المعرفية الضرورية للتفكير الأصيل (Original)، ولكن كثيرًا من النـاس لا ينظرون إلى الأفكار الأصلية؛ لأنهم يخافون من التكاليف. وتتيح قوة الأنا للفرد أن يكون لديه ثقة في أفكاره الذاتية، وقد تتيح لشخص بأن يلتصق بأصالته حتى في مواجهة الضغوط للامتثال أو التصرف بتقليدية أكثر.

وهذا لا يفترض أن كل شـخص لديه المسـتوى ذاته من الإمكانات؛ فالإمكانات الإبداعية هي على الأرجح مثل معظم الإمكانات الأخرى من حيث وجود مجموعة من ردود الفعل، ويتم تحديد مجموعة الاحتمالات من خلال التركيب الجيني، ويتم تحديد رد الفعـل الفعلـي أو الأداء الواضح عن طريق التجارب التي تلبي بعض تلك الإمكانات الجينيـة او جميعهـا. ومن الإنصاف أن نقول -من وجهة نظر سـلوكية جينية- إنه من المرجح جدًّا بأن كل فرد لديه القدرة على أن يكون مبدعًا، ولكن ليس بالمستوى نفسه من الإمكانات.

الإبداع البسيط

لقـد أدرج النقاش حـول مـا هو الإبداع وما هو ليـس إبداعًا في هـذا الباب؛ لأنه يبين أن الإبداع ليس هو الذكاء العام نفسه ولا الأصالة ولا حل المشكلات ولا البراعة أو الابتـكار، وعلـى وجه الخصوص يبدو أن الإبداع فريد في نوعه من حيث إنه يتطلب الأصالة (على عكـس بعض حل المشـكلات وكثير من الذكاء العام) ولكن ليـس كثيرًا مـن الأصالة، وقد يكون الإبداع اسـتباقيًّا، وعلى عكـس الأصالة القصـوى، فإنه دائمًا

فاعلًا، وفي الغالب تكون الصلة بمشكلة أو عقبة أقل وضوحًا مما هي عليه عندما يكون القصد هو الابتكار أو حل مشكلة؛ فالصلة بحل المشكلات يمكن أن تكون صعبة؛ لأنها تعتمد إلى حد ما على كيفية تعريف المشكلة.

وقد طرح التسلسل الهرمي للتعريفات لأنه يساعدنا أيضًا على تضييق المجال في هذا الجهد لتحديد الإبداع باستعمال أقل عدد من الافتراضات، وهو يفعل ذلك جزئيًّا من خلال فصل التأثيرات في الإبداع عن العمليات الفعلية المستعملة في السلوك الإبداعي؛ فميزات المكان أو البيئة -على سبيل المثال- قد تكون تأثيرات قوية في جهود الإبداع، ولكن ليس من المنطقي أن نقول إنها جزء من العملية الإبداعية، فهي عادة ما تكون ثابتة وليس أكثر من تأثيرات خارجية. ويؤكد التسلسل الهرمي كذلك الحاجة إلى تعريف الإبداع الذي ينطبق على جميع المبدعين، وليس فقط على مشاهير المبدعين أو ذوي الإنتاجية العالية، وليس تمامًا بالوضوح ذاته ولكنه مهم جدًّا؛ نظرًا إلى الاهتمام هنا باتباع المنهج العلمي، وبعض الفئات في التسلسل الهرمي لا تمثل البحوث التي تفسر الإبداع بالفعل؛ فالعلم الجيد ليس وصفيًّا فقط؛ إنه توضيحي. وتحقيقًا لهذه الغاية، يجب أن يتم عزل أسبابه وآثاره وفهمها، وهذا بدوره يشير إلى أن بعض الفئات، مثل نهج المنتجات والشخص (عندما يركز على مشاهير المبدعين)، هي ناقصة؛ فهي تركز على النتيجة النهائية (الآثار)، وتتطلب الاستدلال على الأسباب. أما نهج العملية في المقابل، فيوفر وسيلة لتحديد ما الذي يسبب (أو يؤدي مباشرة إلى) السلوك الإبداعي.

نحن الآن قريبون جدًّا من تحديد الشيء الموجود في صميم نظرية بسيطة للإبداع، وللقيام بذلك يتعين علينا تحديد ما هو المشترك بين الارتباطات للسلوك الإبداعي؛ هذه الارتباطات متنوعة جدًّا لكنها تشير جميعها إلى قدرة أساسية واحدة أو ميل واحد، لماذا هي جميعها مترابطة؟ ما العملية التي تكمن وراء ارتباطات الإبداع؟ فيما يأتي أمثلة على كيف يمكن لهذه الارتباطات الكثيرة جدًّا للإبداع أن تكون متصلة ببعض القدرات المركزية.

الاستقلالية (Autonomy)

سوف تتيح الاستقلالية للفرد دعم ما يؤمن به، وينظر إليها عادة على أنها سمة شخصية، ويمكن أن تكون ذات صلة بالإبداع من حيث كون الشخص المستقل الأرجح مهتمًّا بالأفكار والأفعال غير التقليدية ومرتاحًا لها، والشيء نفسه بالضبط يمكن أن يقال عن ميل المبدعين لتقدير الاستقلال وممارسته (Runco & Albert, 1985). لاحظوا أيضًا أن الفرد المستقل والاستقلالي لن يمانع في اكتشاف خط تفكير محفوف بالمخاطر أو غير تقليدي، وهذا الشخص -إذن- من المرجح جدًّا أن يجد زملاء منعزلين عنه ومتخلفين عن أدائه، وأن يستثمر فيما يعتقد الآخرون أنها أفكار واتجاهات فكر مشكوك فيها، ومع ذلك هذا أحد السبل لإيجاد أفكار أصيلة.

الشجاعة (Courage)

تسمى هذه في بعض الأحيان قوة الأنا (Barron, 1995; Runco, 1996) أو ببساطة الشجاعة (May, 1975, 1994)، ولكن مهما كانت التسمية، فمن السهل ربطها بالأصالة المثلى التي نراها في السلوك الإبداعي، فالبشر حيوانات اجتماعية، لكن الثقافة تمارس ضغوطًا هائلة على كل فرد منا كل يوم للتأقلم. والامتثال في بعض الأحيان شيء جيد (مثلًا، في أثناء القيادة، من الجيد البقاء بين الخطوط الصفراء، تمامًا مثل أي شخص آخر)، إلا أن ذلك قد يحول دون التفكير الأصيل. وكثيرًا ما يحتاج الأمر إلى الشجاعة لمقاومة ضغوط الامتثال، فهناك تكاليف عديدة ليكون المرء مبدعًا؛ بعضها نفسي، كما هي الحال إذا كان لدى شخص ما فكرة إبداعية ولكن مع مخاوف بشأن ما قد يفكر فيه الآخرون، بيد أن معظم التكاليف لها أساس في التوقعات والإملاءات الثقافية الأخرى. إذا كانت هذه المناقشة الوجيزة للشجاعة تبدو مثل المناقشة الوجيزة للاستقلالية، فذلك لأن كلتيهما في الواقع تشيران إلى جوهر الإبداع ومن ثم إلى وجهة نظر الاقتصاد في الافتراضات، وفي الحقيقة ليست هناك حاجة إلى تغطية ارتباط مشترك آخر للإبداع، وهو عدم الامتثال؛ لأنه يصب فيما قيل للتو عن الاستقلالية والشجاعة، وهو أيضًا نموذجي لدى الأفراد المبدعين،

ربمـا لأنه يتيح لهم اكتشـاف أفكار غيـر تقليدية، والتعبير عن أفعال أصيلة، والسـعي وراء اهتمامات أو مشاريع غير عادية.

الاهتمامات الواسعة (Wide Intersts)

وهـي ترتبـط بالإبداع بطـرق عدة؛ أولًا، مـن المرجح أن يمتلك الشـخص الذي لديـه اهتمامـات واسـعة قاعدة معرفية واسـعة. بكلمـات إبسـتين (Epstein 1999) فإنه سـيكون للفرد عدد كبير من (الاسـتجابات التي تعلمها سابقًا)، والتي يمكن أن تدمج فـي وقـت لاحق في تركيبـات ورؤى جديدة. هذا الرأي بوجه خاص مهم جدًّا، وسـوف يناقش في وقت لاحق.

إن الاهتمامـات الواسـعة لهـا دلالـة علـى العقـل المنفتـح الذي سـوف ينظر في أشـياء مختلفـة، وفـي الواقع قد تكون الاهتمامات الواسـعة مرتبطة بالمرونة التي هي جـزء مهـم من الإبـداع، وفي النهاية، كيف يمكـن للفرد أن ينظر في مجموعة واسـعة مـن وجهـات النظـر مـن دون موقف مـرن؟ وهـذا يأخذنا إلى جسـر آخر بيـن الإبداع والاهتمامـات الواسـعة، وهـو وجهة النظر؛ فالقدرة على اسـتبعاد وجهـات نظر وأخذ وجهات نظر مختلفة في الحسـبان في كثير من الأحيان تفيد التفكير الإبداعي، وهذا متضمن في الأساليب المتعددة التخصصات الموظفة في النظريات الإبداعية لفرويد (الذي أفاد من علم الأعصاب لفهم ماهية النفس)، وداروين (الذي استفاد من علم الجيولوجيا لفهم الارتقاء البيولوجي)، وبياجيه (الذي سـخّر تدريبه في علم الأحياء لشـرح التطور البشـري). ومن الواضح جدًّا أيضًا في البحوث حول مدة التطور (التي قد تسـاعد على التفكير الإبداعي، من خلال السـماح للفرد بأن ينسى خط تفكير أدى فقط إلى أنواع معينة من الأفكار، ومعالجة مشكلات من خطوط تفكير جديدة). وقد اقتـرح رونكـو (1991م) أن تغيير وجهة نظر الفرد هو التكتيك الأكثر عمومية، ويحتمل أن يكون الأكثر قوة للتفكير الإبداعي.

الانفتاح (Openness)

يُعبَّر عن هذا أحيانًا بالانفتاح على الخبرة، ربما لأن هذا يمثل إحدى سمات الشخصية (الخمس الكبرى) التي تحظى باحترام واسع إلى حد ما. (الصفات الأخرى هي العصاب النفسي، الانفتاح/ الانطواء، مراعاة الدقة، والاستمتاع). فالانفتاح على الخبرة هو تسمية ملائمة طالما يتم فهم (التجربة) بأنها شخصية ومجردة وكذلك اجتماعية وبيئية ومادية، بتعبير آخر يمكن دعم التفكير الإبداعي وتسهيله بالانفتاح على أشياء مختلفة، سواء الأفكار أم الأحداث الموضوعية، ويجب أن يكون مطلوبًا للأفكار الإبداعية؛ لأن الإبداع كله أصيل، والأشياء الأصيلة بحكم تعريفها مختلفة؛ فهي جديدة أو مبتكرة بطريقة أو بأخرى. والشخص الذي يكون مرتاحًا للتقاليد أو لما تم القيام به من قبل فحسب لن يقدّر الأشياء الجديدة والمبتكرة، ويجب أن يكون الفرد منفتحًا على الأفكار المختلفة، وعليه يمكن أن تكون إبداعية. (لاحظ صيغة (يمكن أن تكون إبداعية)؛ فالأصالة هي، ولا بد من التأكيد أنها، ضرورية لكنها غير كافية للإبداع).

التسامح (Tolerance)

انظر الانفتاح. الدعم الأكثر وضوحًا في وصف الدعم داخل الذات وبين الأفرد للسلوك الإبداعي (Florida, 2002; Runco, 2007a). في الغرف الصفية -على سبيل المثال- قد يكون الطفل الأكثر إبداعًا غير ممتثل على الإطلاق. لا أحد يريد الامتثال كل الوقت، لكن المرء يأمل أن تكون هناك فرص أمام الطلاب لاكتشاف الأفكار والرؤى التي لا يمكن التنبؤ بها، فمن غير المنطقي أن نعتقد بأن تطوير مناهج دراسية تسعى إلى دعم الإبداع ستكون أمرًا يسهل القيام به. وفي النهاية، كيف يمكنك وضع خطط ليوم دراسي في حين أن الأفكار الأصيلة بحكم تعريفها لا يمكن التخطيط لها والتنبؤ بها؟ يجب على المربين التسامح لبعض الوقت بمدخلات الأطفال حتى عندما تتعارض مع الخطط أو التوقعات، وهذا مثال آخر على الاعتدال والتحسين. ويجب أن يتعلم الأطفال أيضًا أنه مثلما غالبًا ما تكون الأصالة شيئًا مفيدًا، فعليهم أيضًا

فـي بعض الأوقـات أن يمتثلوا ويفعلوا كل ما يلزم للتأقلـم والتواصل مع الآخرين، بمن فيهم المعلم.

الأصالة (Authenticity)

ربمـا ينـدرج هـذا بصـورة أكثـر شـيوعًا تحت عنـوان تحقيـق الـذات، ومع ذلك فالأصالـة جانـب واحـد فقـط من جوانـب تحقيق الـذات، والعفوية وقبـول الذات هما أيضًا جانبان أساسـيان من جوانب تحقيق الذات، وقد اعتقد كل من ماسـلو (1968م) وروجـرز (1959م) أن الإبـداع جزء لا يتجزأ من تحقيق الذات، والمذكور أخيرًا يذهب إلى حد وصف تحقيق الذات والإبداع بأنهما لا ينفصلان.

يمكـن أن تكون الأصالـة وتحقيق الذات متصلين بالإبـداع بطرق عدة؛ فالأفراد الذين يحققون ذواتهم حقيقيون بالمعنى الذاتي أو داخل أنفسـهم على سـبيل المثال، مـا يعنـي أنهـم من غيـر المرجـح أن يمنعوا الأفـكار غيـر التقليدية أو يفرضـوا رقابة عليها، وسوف تتيح لهم عفويتهم وتلقائيتهم إمكانية تجريب أشياء جديدة، واكتشاف خطوط جديدة من الفكر.

المخاطرة (Risk Taking)

يمكن أن تكون هناك مخاطرة في أن تكون مبدعًا، وقد أوضح روبنسـون ورونكو (1992م، 1995م) المخاطـر التـي قد تحدث إذا كان لدى فرد فكرة إبداعية، والتي هي بحكـم التعريـف غيـر عادية وغير تقليدية فـي بيئة اجتماعية، وهنـاك قدر ضئيل من المخاطـرة فـي وجـود أفـكار غير تقليديـة إذا لم يكن أحـد يعرف عنهـا، ولكن ضمن مجموعـة، ثمـة فرصـة لأن يقوم الآخرون بالتفاعـل بطريقة غير مرغـوب فيها، وهذا أحد الأسباب في أن استمطار الأفكار غالبًا ما يؤدي إلى كمية كبيرة من الأفكار ولكن قليـل جـدًّا من الأفكار الأصيلة (ريـكاردز وديكـوك Rickards & DeCock، تحت الطبع). ومثل كثير من الخصائص التي اكتشـفت في وقت سـابق، فإن التسـاهل مع المخاطر مـن المرجـح أن يجعـل من السـهل العثـور على مجموعة واسـعة مـن الأفـكار والنظر

فيها، حتى لو كان بعضها هامشيًّا جدًّا ومشكوكًا فيها، وبعض المبدعين لا يتساهلون مع المخاطر فقط، بل يبحثون أيضًا عن الحالات التي تتسم بالغموض والتعقيد (Barron, 1995).

السمات التي لا ينصح بها

يمكن أيضًا إيجاد دعم للنظرية البسيطة للإبداع من خلال النظر في السمات التي لا ينصح بها، والتي ترتبط سلبيًّا بالسلوك الإبداعي، وغالبًا ما يكون ذلك سهل التطبيق؛ لأن عددًا من السمات التي لا ينصح بها هي ببساطة مضادات للترابطات الدلالية المذكورة سابقًا؛ فالتزمت -على سبيل المثال- سمة لا ينصح بها، ولكن يمكن تعريفها بأنها عدم مرونة، وعلى هذا النحو يمكن تفسيرها بعكس ما قيل عن المرونة، والامتثال والتقليدية هما كذلك تقريبًا؛ يمكن تفسيرهما بوصفهما نقيضين لما قيل عن عدم الامتثال والنزعات غير التقليدية.

الحرية المثلى للفكر

عند هذه النقطة يمكن افتراض تسمية مؤقتة لما هو في جوهر الإبداع. دعونا ننظر إليه، على الأقل الآن، (حرية فكر حكيمة)، وهذا يمس كلًّا من السمات والترابطات المذكورة سابقًا، ويمكن أن يصف بسهولة العملية المستعملة عند التفكير والتصرف إبداعيًّا. واستعماله يوفر جوابًا عن أسئلة مثل: (كيف يمكن للإنسان أن يكون مبدعًا؟) يمكن إعطاء الجواب ذاته عندما يسأل أحد ما: (كيف فعلوا ذلك؟) بعد ملاحظة أداء مبدع على نحو لا لبس فيه، أو السماع عن حلول مبتكرة لبعض المشكلات. كيف فعلوا ذلك؟ بحرية فكر حكيمة.

وقبل النظر في الدلالات التربوية من وجهة النظر المقتصدة في الافتراضات هذه، يمكن تنقيحها. انظر -على سبيل المثال- في الانتقادات لها بأن المبدعين ليسوا دائمًا حكماء؛ فبعضهم رافضون للرأي العام علنًا رفضًا صارخًا، ومنهم من يناهضونه بوضوح (Brower, 1999; Eisenman, 1999). صحيح، ولكن قد يكون الأمر أنهم

كانـوا أقـل حكمة فـي حريتهم بالتفكيـر. وفي النهاية، لـن يكون لدى جميـع المعنيين بالأمـر الموازنـة الصحيحـة بين الواقعيـة والأصالة، وقد نسـتعمل الفكـرة المثلى مع ذلـك مـرة أخرى ونعيـد النظر في النظرية؛ ولـذا فإنها حرية فكر مثلـى، وهذا ينجح بصـورة جيـدة؛ لأنـه يعني أن هناك اتجاهيـن من عدم توخي الأمثل؛ يعكـس أحدهما خللًا لصالـح الأصالة، على حساب الواقعية، مؤدِّيًا إلى أصالة غير فاعلة، وأحيانًا، إلى سـلوك مناقض بأسـلوب لا يليق، أما الآخر فيعكـس خللًا معاكسًا، في اتجاه السيطرة والواقعية، وينعكـس في الفكر والعمل اللذين يكونان دائمًا تقليديين، وعادة ممتثلين، غير إبداعيين على الإطلاق.

ومفهـوم توخـي الأمثل هو سـلوك جذاب؛ لأنـه يتيح البسـاطة والاقتصاد، ويتيح لنـا التركيـز على قدرة واحدة بدلًا من اثنتين، وقد يشـمل ذلـك عمليتين إذا ما عُرِّفَ الإبـداع علـى أنـه: (1) قدرة علـى الأصالة، و(2) قـدرة على امتـلاك الحكمة. وتلزم واحدة فقط إذا كان التركيز على حرية الفكر (التي تسمح بالأصالة)، والتي يستعملها المبدعـون ولكن فقط إلى المسـتويات المثلى، ومن المرجح جدًّا، في البحث عن آلية تتيح حرية مثلى للفكر، أنه سـيكون من الضروري أن ننظر في عمق الوعي والإدراك، حيث يمتزج الفكر والوجدان.

لقـد تـم طرح القضية حـول عمليتين أو عملية واحدة مرات عديدة في دراسـات الإبداع. وفي معظم الوقت، لا ينظر إليها على أنها قضية أو سؤال بل مجرد افتراض، وفـي اسـتمطار الأفـكار علـى سـبيل المثـال، فـإن الافتراض هـو أن قدرتنـا منصبة علـى توليـد أفـكار منفصلة عـن أحكامنا، وهذا ما يسـمح للمشـاركين بتأجيل الحكم والتركيز على كمية الأفكار بدلًا من الجودة، وبالمثل فإن مراحل نظريات الإبداع كلها (علـى سـبيل المثـال، Basadur, 1994; Runco & Chand, 1995; Wallas, 1926) تفترض أن التقويـم أو التحقـق يحـدث أي منهما بعد توليـد الأفكار، ومن المرجح جـدًّا أن وجهة النظـر القائلـة أن هناك عمليـات منفصلة في العمل مقبولة أكثر مـن البديل، وهو أن هناك عملية وحدوية تولد فقط ما يتفق مع أحكام القيم وفاعليتها.

الاستنتاجات والدلالات التربوية

افتُتِحَ هذا الفصل بثناء موجز أُسبِغَ على تكتيكين اثنين – التشكيك في الافتراضات والنظر في عكس ذلك، وقبل أن أختتم أودُّ محاولة تكتيك واحد آخر، هذا التكتيك اقترحه غروبر (1995م) في دراسة حالة لجان بياجيه، على ما يبدو كان بياجيه تكتيكيًّا للغاية، فقد كان لديه دائمًا قلم رصاص في المتناول، وذلك بلا شك (لالتقاط اللحظات العابرة) (Epstein, 2000). وكان بياجيه يسير لمسافات طويلة ربما لاحتضان فكرة، والأكثر وثاقة بالموضوع هو ممارسته طرد أفكاره من مناصر الشيطان، وهذا ما أود محاولته؛ فنقد المناصر يمكن أن يتم بسهولة، (تقوم فقط بوصف العمليات التي تتيح أن يكون لدى الناس أفكار، بعضها يكون أصيلًا)، وبإيرادها بهذه الطريقة، أود فقط أن أزيل كلمة (فقط). أنا أؤمن بأن إنتاج الأفكار (والرؤى والحلول وما إلى ذلك) هو في قلب كل عمل إبداعي، وهذا سيكون منطقيًّا جدًّا إذا تذكرت (لا نقصد التلاعب اللفظي) أن الأفكار والرؤى لا يلزم أن تكون لفظية، فقد تكون حركية، كما في حالة راقصة أو لاعب رياضي على سبيل المثال، أو بصرية أكثر منها لفظية. يُضاف إلى ما سبق أنني أضع الأصالة في قلب الإبداع، وهذا لا يساوي بين الإبداع والأصالة. طرحت أسبابًا عدة لذلك في وقت سابق، بالإضافة إلى أنني أذكر بأن فكرة توخي الأمثل قد تم إيرادها في وقت سابق، وهذا هو ما يسمح للنظرية البسيطة للإبداع بأن تكون مقتصدة في الافتراضات. وبالاعتراف بأن الأصالة –عندما تستعمل استعمالًا إبداعيًّا– يتم جعلها الأمثل بدلًا من تعظيمها، وبالاعتراف بأن نتائج الإبداع من عملية واحدة تكشف أو تبني أفكارًا أصيلة تكون تحت السيطرة بحيث تكون الأفكار الناتجة أيضًا فاعلة، يمكننا على الأقل مؤقتًا التركيز على عملية واحدة. أتوقع من النقاد الأقل افتراضيًّا أن تكون لديهم أسئلة، لكني سوف استعمل هذا بوصفه فرضية عمل، وأكتشف الآن الدلالات التربوية لهذه النظرية البسيطة للإبداع.

لقد تم إيراد عدد منها بالفعل في هذا الفصل، وتلخيصًا لها، تقترح النظرية في هذا الباب أنه يجب أن يكون المعلمون متساهلين، على الأقل لبعض الوقت، بشأن

الأفكار الخيالية وحتى الجامحة، وعليهم أن يكافئوا المواقف التي تبدو بأنها تسهم إسهامًا كبيرًا في الجهود الإبداعية (Basadur, 1994; Davis, 1999)، وكذلك قوة الأنا التي من شأنها أن تتيح للأطفال المشاركة أو على الأقل التفكير في الأشياء التي قد لا يقدّر أقرانهم قيمتها، وقد ذكر أثر البيئة التعليمية (Wallach & Kogan, 1965). وهناك فكرتان شاملتان في النظرية البسيطة للإبداع، وهما أن العملية الإبداعية هي أكثر أهمية (في مجال التعليم والبحوث) من المنتجات الإبداعية الفعلية، ولكن في كل حالة وبغض النظر عن ترابطات الإبداع، فإن من المرجح أن يؤدي توخي الأمثل إلى أفضل نتيجة، وأفضل مثال على هذه النقطة الأخيرة هو الأصالة، والتي هي جزء حيوي من الإبداع، ولكن فقط بالمقادير الأمثل.

ومنذ بعض الوقت اقترحت بأنه ينبغي على المربين القيام بأمور عدة: (أ) توفير نماذج، مباشرة وبعيدة، للسلوك الإبداعي؛ (ب) توفير فرص منتظمة للطلبة لممارسة التفكير الإبداعي؛ و(ج) تعزيز التفكير الإبداعي بصورة مناسبة. وآخر هذه الاقتراحات حدد بعبارة (بصورة مناسبة) بسبب احتمال التبرير المبالغ فيه الذي يمكن أن يقوِّض الاهتمام الذاتي بالتفكير الأصيل والتعبير عن الذات (Amabile, 1990). أما الاقتراح الأول، حول النمذجة، فله في الواقع فائدتان: (1) قد يقلد الأطفال السلوكيات الإبداعية لكنهم سوف يرون أيضًا (2) أن المعلم أو النموذج يقدّر بصورة واضحة الأصالة والتعبير عن الذات والإبداع، سيقوم الطلاب في كثير من الأحيان باستيعاب مفهوم القيم التي يظهرها الناس الذين يحترمونهم، ولا يوجد أي سبب لاحتمال عدم إمكان توجيه كل من هذه الاقتراحات الثلاثة (النمذجة والفرص والمكافآت) إلى الارتباطات كلها المذكورة أعلاه؛ بحيث يكون لدى الأطفال هذه الثلاثة جميعها من أجل الاستقلالية، من أجل الشجاعة، ومن أجل حل المشكلات، وإلى ما هنالك.

الجانب الأكثر جدلًا في النظرية البسيطة هو أنها تركز على عملية، يفترض بأنها ترتبط بكل من العمل الإبداعي الواضح والإمكانات للعمل الإبداعي الواضح.

الحجة هي أن العملية ليست سوى مؤشر على الإمكانات، وليس هناك ما يضمن أنه سيتم تحقيق الإمكانات أو حتى توظيفها، ويمكن دحض هذا الرأي بطريقتين؛ أولًا، كل شخص لديه إمكانات، لذلك فإن أي برنامج تعليمي يستهدف الإمكانات لحرية الفكر المثلى ومن ثم الإبداع، سوف يفيد المبدعين الافتراضيين، وبعضهم قد يفيدون كثيرًا وقد لا يستفيد بعضهم الآخر كثيرًا، لكن جميعهم سوف يستفيد. وكذلك المجتمع! تخيل كيف يمكن أن يكون العالم إذا كسب الجميع حتى بأدنى حد بإمكاناتهم الإبداعية؛ عندها سيكون التأثير الكلي هائلًا ومذهلًا.

النقطة الثانية هي أنه حتى لو لم يكن هناك ضمان، فإن الأمر يستحق المحاولة. انظر إلى الأمر بهذه الطريقة: أي الأخطاء المحتملة هو الأفضل؟ أحد الخيارات هو أنك تحاول تعزيز الإمكانات وتفشل بعض الوقت، أما الآخر فهو أنك لا تركز على الإمكانات وتوجّه النظرية وجهود التعزيز فقط تجاه أولئك الطلاب الذين أظهروا مواهبهم، في الحالة الثانية أنا واثق من أنني سوف أرتكب خطأ، فسيفوتني الاهتمام بأولئك الطلاب الذين يمتلكون الإمكانات والتي ما تزال إمكاناتهم مخفية؛ فجميع الطلاب يستحقون التعليم الذي من شأنه أن يساعدهم على تطوير حرية أمثل للعقل.

المراجع

Adams, J. (1979). *Conceptual blockbusting* (2nd ed.). New York: Norton.

Albert, R. S. (1980). Family position and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95.

Albert, R. S. (in press). The Achievement of Eminence as an Evolutionary Strategy. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 3). Cresskill, NJ: Hampton Press.

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

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

Basadur, M. (1994). Managing the creative process. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Basadur, M. (in press). Managing the creative process. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Brower (1999). Dangerous minds: Eminently creative people who spent time in jail. *Creativity Research Journal*, 12, 3-13.

Darwin, C. ([1859] 1964). *On the origin of species*. Cambridge,MA:HarvardUniversity Press.

Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 165-174). San Diego, CA: Academic Press.

Eisenman, R. (1999). Creative prisoners: Do they exist? *Creativity Research Journal*, 12, 205-210.

Epstein, R. (1990). Generativity theory. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 116-140). Newbury Park, CA: Sage.

Epstein, R. (2000) How to get a great idea. In N. R. Epstein (Ed.), *Creativity, cognition, and behavior*. New York: Praeger.

Flach, F. (1990). Disorders of the pathways involved in the creative process. *Creativity Research Journal*, 3, 158-165.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: basic Books.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gruber, H. E. (1981). On the relation between 'a ha' 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. (1996). The life space of a scientist: The visionary function and other aspects of Jean Piaget's thinking. *Creativity Research Journal*, 9, 251-265.

obeikan.com

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.

MacKinnon, D. ([1960] 1983). The highly effective individual. In R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence: A social psychology of creativity and exceptional achievement* (pp. 114- 127). Oxford: Pergamon.

Maslow, A. (1968). Creativity in self-actualizing people. In *Toward a psychology of being* (pp. 135- 145). New York: Van Nostrand Reinhold.

May, R. ([1975] 1994). *The courage to create*. New York: Norton.

McCullough, D. (1977). *The path between the seas: The creation of the Panama Canal 1870- 1914*. New York: Simon & Schuster.

Mumford, M. D. (1994). InM. A. Runco (Ed.), Problem finding, problem solving, and creativity. Norwood, NJ: Ablex.

Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103, 27- 43.

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

Piaget, J. (1981). *Foreword*. In H. Gruber, *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305- 310.

Rickards T, & deCock, C. (in press). Understanding organizational creativity: Toward a multi-paradigmatic approach. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 2). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Rogers, C. R. (1954/1959). Toward a theory of creativity. In H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation: Addresses presented at the interdisciplinary symposia on creativity* (pp. 69- 82). New York: Harper & Row.

Root-Bernstein, R. S. (1987). Tools for thought: Designing an integrated curriculum for lifelong learners. *Roeper Review*, 10, 17- 21.

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.

obeikan.com

Runco, M. A. (1994). (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

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

Runco, M. A. (1999). Tactics and strategies for creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 611- 615). San Diego, CA: Academic Press.

Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Education*, 47, 317- 324.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657- 687.

Runco, M. A. (2007a). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego, CA: Academic Press.

Runco, M. A. (2007b). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55(1), 1- 9.

Runco, M. A.,&Albert, R. S. (1985). The reliability and validity of ideational originality in the divergent thinking of academically gifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 483- 501.

Runco, M. A., & Basadur, M. (1993). Assessing ideational and evaluative skills and creative styles and attitudes. *Creativity and Innovation Management*, 2, 166- 173.

Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243- 267.

Runco, M. A.,&Charles, R. (1997).Developmental trends in creativity. InM. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 1, pp. 113- 150). Cresskill, NJ: Hampton.

Runco, M. A.,&Sakamoto, S.O. (1996).Optimization as a guiding principle in research on creative problem solving. In T.Helstrup, G. Kaufmann, G., & K. H. Teigen (Eds.), *Problem solving and cognitive processes: Essays in honor of Kjell Raaheim* (pp. 119- 144). Bergen, Norway: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjorke.

Simonton, D. K. (1990). In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage.

obeikan.com

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

Simonton, D. K. (2007). The creative process in Picasso's Guernica sketches: Monotonic improvements versus nonmonotonic variants. *Creativity Research Journal*, 19, 329- 344.

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart andWinston.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.

Weisberg, R. (2007).We are all partly right:Comment on Simonton.*Creativity Research Journal*, 19, 345- 360.

❊ ❊ ❊

obeikan.com