

انجمن مجازی تعلیم و تربیت ایران

<http://peiran.blog.ir>

مجموعه مقالات اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران



دکتر افضل السادات حسینی

دانشگاه تهران

تهیه و تنظیم: علی تقی زاده

شماره ۶. بهمن ۱۳۹۳



بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن مجازی فلسفه تعلیم و تربیت ایران، در راستای بالندگی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور و برای دسترسی به آرای اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران در سری اول مقالات اساتید محترم این رشته را در مجموعه مقالات هر استاد جمع‌آوری کرده و در اختیار محققین این رشته قرار می‌دهد و در مرحله بعد مجموعه مقالات دانشجویان این رشته را منتشر خواهد نمود تا دانشجویان این رشته با اساتید دانشگاه‌های کشور و با نگرش‌ها و آراء تربیتی آنها آشنا شده و در راه تعالی سیستم تعلیم و تربیت کشورمان گامی بنیادین برداشته و در مسیر اعتلای جامعه اسلامی مان بکوشیم. امیدواریم اساتید بزرگوار و دانشجویان محترم باره‌نمایی و همکاری‌های خود ما را در این راه یاری نمایند.

اساتید و دانشجویان بزرگوار مطالب و پیشنهادهای و مقالات خود را از طریق سایت انجمن مجازی ایران <http://peiran.blog.ir> یا از طریق ایمیل ali54@chmail.ir ارسال کنند. پیشاپیش از همفکری و همکاری شما قدردانی می‌کنیم.

گروهی از دانشجویان دکترا کشور



Zohouri-88254135 (210782)

دکتر افضل السادات حسینی

دانشیار و عضو هیات علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

آدرس: بزرگراه جلال آل احمد- خ دکتر کاردان- دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

تلفن تماس: ۶۱۱۷۴۴۷

*فعالیت های علمی و پژوهشی

مقالات چاپ شده در نشریات داخلی و خارجی :

۱. بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره

دانش آموزان (۱۳۸۶). مجله علمی پژوهشی نو آوری های آموزشی، شماره ۲۳.

۲. الگوی رشد خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی

(۱۳۸۵). مجله علمی پژوهشی نو آوری های آموزشی، سال ۵ شماره ۱۵.

۳. بررسی تاثیر برنامه آموزشی خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان (۱۳۸۲)، مجله

علمی پژوهشی نو آوری های آموزشی، شماره ۵.

۴. خلاقیت چیست و مدرسه چه نقشی در پرورش آن دارد؟ (۱۳۷۷). مجله علمی و

پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال چهارم.

۵. مدیریت خلاقیت و خلاقیت در مدیریت (۱۳۸۰). رهیافت (فصلنامه علمی و پژوهشی شورای پژوهشهای علمی کشور) ، شماره ۲۶
۶. بررسی نگرش معلمان دبیرستان به خلاقیت (۱۳۸۰). رهیافت (فصلنامه علمی و پژوهشی شورای پژوهشهای علمی کشور) ، شماره ۲۶
۷. نقش خانواده در رشد خلاقیت فرزندان (۱۳۸۱). فصلنامه علمی - پژوهش علم و اندیشه دانشگاه هرمزگان، شماره ۲
۸. خلاقیت را چگونه می توان نابود کرد یا پرورش داد (۱۳۸۱). فصلنامه خلاقیت و نوآوری، شماره ۱
۹. برنامه درسی مبتنی بر تفکر خلاق با تاکید بر نقش معلم (۱۳۸۲). فصلنامه خلاقیت و نوآوری، شماره ۲.
۱۰. نقش نیمکره های مغز در خلاقیت (۱۳۸۴). فصلنامه خلاقیت و نوآوری ، شماره های ۱۳ و ۱۴.
۱۱. پرورش خلاقیت از طریق هنر (۱۳۸۳) ، فصلنامه خلاقیت و نوآوری، شماره ۸ و ۹.
۱۲. خلاقیت و رشد آن در سازمان (۱۳۷۶) ، فصلنامه تحول اداری ، شماره ۱۷.
۱۳. چگونگی ایجاد و پرورش خلاقیت در دانش آموزان (۱۳۷۶). رشد معلم، شماره ۴.
۱۴. چگونه می توان خلاق بود (۱۳۷۷). دانشمند، شماره ۱۱
۱۵. کاربرد تکنیک های خلاقیت در نشریات آموزشی (۱۳۸۴). سالنامه رشد، شماره ۳.

۱۶. خلاقیت چیست (۱۳۸۵). دو ماهنامه فرهنگی - هنری بیناب، شماره ۱۰.
۱۷. خلاقیت از منظر معرفت شناسی ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن (با تأکید بر حوزه اصول و روش)، (۱۳۸۹). اندیشه های نوین تربیتی (دانشگاه الزهرا)، دوره ۶، شماره ۲.
۱۸. تبیین خاستگاه خلاقیت در اندیشه های تربیتی پست مدرنیسم، اندیشه های نوین تربیتی (۱۳۸۹)، دوره ۶، شماره ۴، ۳۱-۹.
۱۹. بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی رسمی (۱۳۹۰). اندیشه ای نوین تربیتی، دوره ۷، شماره ۲، ۱۷۲-۱۴۵.
۲۰. بررسی تطبیقی سنت و مدرنیته از حیث تاثیر بر تربیت خانوادگی (۱۳۹۰)، مجله روانشناسی و علوم تربیتی ۹۷، ۴-۸۷.
۲۱. آیین زرتشت و دلالت های تربیتی آن (بر اساس متن گات‌ها) (۱۳۹۱)، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره ۲ شماره ۱، ۱۴۶-۱۲۷.
۲۲. مفهوم تربیت معنوی و اصول و روش های آن از دیدگاه علامه طباطبایی (۱۳۹۱)، دوفصلنامه علمی و پژوهشی تربیت اسلامی، دوره ۷، شماره ۱۵، ۱۱۲-۸۹.
۲۳. مقایسه نظری و عملی خلاقیت در کلاس های در س معلمان ایرانی و استرالیایی (۱۳۹۱)، مجله پژوهشهای کاربردی روانشناختی، سال سوم، شماره ۴، ۹۰-۷۵.
- ۲۴.

25. Investigating the impact of the creativity- teaching program on teacher's knowledge, attitude, and skills. (2008) Quarterly Journal of Educational Innovations, Vol 22, pp. 67 – 72.
26. The effect of teacher professional development in faculty students' creativity (2010). Educational research and review, vol. 5 (8), pp 432 – 438.
27. Professor's evaluation of creative education in universities and their impact on university student's learning, (2010). Journal of theory and practice in education, vol 6 (2). Pp. 179 – 190.
28. Explanation of creativity in postmodern Educational ideas (2011), procedia Social and Behavioral Science, vol 15 (1). 1307-1313
29. Creativity of sprit in philosophical of Mulla Sadra (2013), International Research Journal of Applied and Basic Science, Vol 4 (11). 3892-3896
30. The study of Effects of The Creative Thinking Training Program In Preschool Children's Creativity(2013), International Journal of Business, Management & Social Science, Vol 2(7). 108-111
31. The Effect of Creativity Model for Creativity Development in Teachers (2014), International Journal of Information and Education Technology, Vol 4 (2). 138-142
32. Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity (2014), scientific journal of pure and applied sciences, Vol 6 (3), PP 380-375.

33. Survey the Influence of the Creativity Teaching Model on Teachers' Knowledge, Attitude, and Teaching Skills (2014), International Journal of Sociology of Education, Vol 3 (2), PP 106-117.

*** کتب :**

- ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن ، آستان قدس ، چاپ اول ۱۳۷۸ ، چاپ پنجم ۱۳۸۸ (قابل ذکر است این کتاب توسط جهاد دانشگاهی به عنوان کتاب برتر سال انتخاب شده است .)

- تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام ، سازمان تبلیغات اسلامی ، چاپ ۱۳۷۰ . (قابل ذکر است این کتاب به عنوان منبع اصلی درس دانشگاهی از طرف شورای برنامه ریزی آموزش عالی انتخاب شده است .)

- یادگیری خلاق کلاس خلاق ، ۱۳۸۹ ، چاپ سوم ، انتشارات مدرسه (کتاب برتر آموزشی ۱۳۸۹)

هزار و یک اختراع، میراث مسلمانان در جهان ما، ۱۳۹۲، چاپ اول، انتشارات دانشگاه تهران

*** کنفرانس ها :**

۱. خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش (۱۳۷۶). مقام برتر جشنواره خوارزمی، تهران (وزارت آموزش و پرورش) .

۲. نقش خانواده در پرورش خلاقیت کودکان (۱۳۷۸) . مقاله اول فراخوان در همایش خانواده، تهران.

۳. نقش معلم در رشد خلاقیت دانش آموزان (۱۳۸۰). برنامه درسی و پرورش تفکر، همایش برنامه ریزی درسی و تفکر خلاق، چاپ کامل مقاله، تهران (انجمن برنامه ریزی درسی).
۴. روش های پرورش خلاقیت در استعداد های درخشان (۱۳۸۳). همایش ملی استعداد درخشان، اصفهان دانشگاه اصفهان.
۵. شیوه های تدریس اثر بخش برای استعداد های درخشان (۱۳۸۳). همایش ملی استعداد درخشان، اصفهان دانشگاه اصفهان.
۶. بهره گیری از تکنیکهای پرورش خلاقیت جهت افزایش کارایی کارکنان (۱۳۸۵). همایش پرورش خلاقیت در سازمان، شرکت راهبران پتروشیمی
۷. خلاقیت و نوآوری در سازمانها (۱۳۸۵). همایش پرورش خلاقیت در سازمان، شرکت راهبران پتروشیمی
۸. راهبردهای اساسی و روش های کارآمد در برنامه های آموزش و پرورش برای نیل به تربیت دینی مناسب دانش آموزان (۱۳۸۰). همایش آسیب شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش، چاپ کامل مقاله، تهران - دانشگاه تربیت مدرس.
۹. الگوی رشد خلاقیت و کارایی در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی (۱۳۸۵). همایش ملی نوآوری های آموزشی، چاپ کامل مقاله، تهران سازمان پژوهش.

۱۰. - الگوی رشد خلاقیت و تأثیر آن در پرورش خلاقیت دانش آموزان ابتدایی (۱۳۸۵). همایش نوآوری در برنامه درسی کشور، چاپ چکیده مقالات (نسخه کامل مقاله : درج در سی دی). شیراز.
۱۱. جهانی شدن و نظامهای نوین آموزشی (۱۳۸۴). همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، چاپ کامل مقاله، تهران - دانشگاه تهران.
۱۲. بررسی رویکردهای نوین آموزش در دانشگاه از دید دانشجویان (۱۳۸۵). همایش روش های نوین در آموزش، تهران دانشگاه افسری (دانشگاه امام علی^(ع)).
۱۳. رویکرد نوین آموزش و رابطه آن با یادگیری خلاق (۱۳۸۵). همایش روش های نوین در آموزش، تهران دانشگاه افسری (دانشگاه امام علی^(ع)).
۱۴. تعیین جایگاه کارآفرینی و خلاقیت در عصر اطلاعات ملی کارآفرینی (۱۳۸۶). همایش کارآفرینی، خلاقیت و سازمان های آینده، نسخه کامل مقاله (درج در سی دی)، تهران.
۱۵. تفکر محور شیوه آموزشی پیامبر اکرم^(ص) (۱۳۸۶). همایش بین المللی سیمای پیامبر اعظم^(ص)، چاپ کامل مقاله. سازمان پژوهش و برنامه ریزی.
۱۶. خلاقیت در کودکی و راهکارهای پرورش آن، دومین همایش ملی جایگاه خلاقیت در آموزش پیش از دبستان (۱۳۸۶). نسخه کامل مقاله (درج در سی دی)، تهران (جهاد دانشگاهی).
۱۷. خلاقیت چیست و چگونه می توان کلاس خلاق داشت؟ (۱۳۸۷). همایش ملی نوآوری و شکوفایی در آموزش و پرورش، چاپ کامل مقاله، تبریز.

۱۸. الگوی مدیریت خلاقیت در کتابخانه های عمومی (۱۳۸۷). همایش خلاقیت و نوآوری در کتابخانه های عمومی، دانشگاه تهران.
۱۹. روش هرمنوتیکی در پژوهشهای آموزش و پرورش (۱۳۸۹). همایش فلسفه تعلیم و تربیت (چالش ها و چشم اندازها)، چاپ چکیده مقاله (نسخه کامل مقاله درج در سی دی)، دانشگاه تربیت مدرس.
۲۰. تأملی بر کاربرد معرفت شناسی ساختن گرایی اجتماعی و یگوتسکی در محیط آموزشگاه (۱۳۹۰). همایش تعلیم و تربیت در ایران و نسبت آن با فلسفه های جدید تعلیم و تربیت، چاپ چکیده مقاله، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. تهران
۲۱. واکاوی بنیان های تفکر انتقادی در اندیشه ژاک دریدا و میشل فوکو و کاربرد پذیری آن در تعلیم و تربیت (۱۳۹۲). چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. چاپ مقاله به صورت پوستر. تهران
۲۲. بررسی فعالیت های اجرایی کشورهای مختلف در مسیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان و ارائه الگویی برای آموزش و پرورش در ایران (۱۳۸۹). همایش بین المللی بزرگداشت روز جهانی فلسفه ۲۰۱۰. چاپ کامل مقاله. تهران
۲۳. بررسی موردی تاثیر آموزش خلاقانه زبان انگلیسی بر انگیزه و اضطراب و یادگیری کودکان پیش دبستانی (۱۳۹۱). چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی تریز و نوآوری در آموزش. چاپ مقاله کامل. مشهد

۲۴. روش های تربیت اجتماعی در نهج البلاغه و الگو قراردادن این روشها در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت فراگیران در ابعاد شناختی عاطفی و روانی حرکتی (۱۳۹۱)، چهارمین همایش ملی آموزش، چاپ چکیده مقاله. تهران.
۲۵. تاملی بر کاربرد معرفت شناسی ساختن گرایی اجتماعی ویگوتسکی در محیط آموزشگاه (۱۳۸۹)، تعلیم و تربیت در ایران و نسبت آن با فلسفه های جدید تعلیم و تربیت، چاپ چکیده مقاله. تهران.
۲۶. اکاوی بنیان های تفکر انتقادی در اندیشه ژاک دریدا و میشل فوکو و کاربرد پذیری آن در تعلیم و تربیت (۱۳۹۲). چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. تهران.
۲۷. گذری بر فلسفه تعلیم و تربیت از منظر تئودور آدونو (۳۹۳). همایش بین المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل. تهران
۲۸. تحلیل و بررسی موسیقی از منظر تئودور آدرنو و دلالت های آن در تعلیم و تربیت (۱۳۹۳). مایش بین المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل. تهران.
۲۹. تحلیل تطبیقی اهداف تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کشور ایران و ژاپن (۱۳۹۳). همایش بین المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل. کرمان.

30. Survey the influence of the creativity teaching model on teachers' knowledge...., 2009) International Conference on Education for all (ICEFA), Malaya.
31. Creativity development pattern and its effectiveness in creative teaching (2010). Ace, Japan.
32. University Students Evaluation of Creative Education in Universities and Their Impact on Their Learning, (2011). World conference on educational science, Turkey.
33. Explanation of Creativity in Postmodern Educational Ideas, (2011). World conference of educational science, Turkey.

*** پژوهش ها :**

- تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان در ایجاد نگرش و مهارت آنان در پرورش دانش آموزان خلاق (۱۳۸۰) ، دانشگاه یزد.

- بررسی نقش راهبردهای آموزش جاری در دانشگاه در برانگیختن خلاقیت دانشجویان (۱۳۸۲) ، دانشگاه یزد.

- تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر دانش ، نگرش و مهارت آنان در تدریس خلاق (۱۳۸۱). سازمان پژوهش و برنامه ریزی.

- مبانی نظری تدریس (۱۳۸۰) ، دانشگاه تربیت معلم.

- تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت معلمان بر خلاقیت خود پنداره و پیشرفت تحصیلی (۱۳۸۳). سازمان پژوهش و برنامه ریزی.

- بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی (۱۳۸۶) ، سازمان پژوهش و برنامه ریزی.

- جایگاه خلاقیت در اندیشه های پست مدرنیسم، دانشگاه تهران، سال ۱۳۸۷

- بررسی ارتباط هرمنوتیک و تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، ۱۳۸۹

- Twelve teachers' belief-practice on creative teaching, Faculty of arts, Education & Human development research ethics committee, 2009

الف : مقالات فارسی

۱. بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان
۲. پویایی و خلاقیت در عصر جهانی
۳. تاثیر آموزش خلاقانه زبان انگلیسی بر انگیزه، اضطراب و یادگیری کودکان پیش دبستانی
۴. تبیین جایگاه خلاقیت در اندیشه های تربیتی پست مدرنیسم
۵. تربیت معنوی و علامه طباطبایی
۶. جوانان و اضطراب
۷. خار در پای کودک
۸. خلاقیت از منظر معرفت شناسی ملاصدرا
۹. خلاقیت و رابطه آن با ویژگی های شخصیتی
۱۰. خلاقیت و رابطه آن با ویژگیهای شخصیتی هوش و سلامت روانی
۱۱. خلاقیت
۱۲. روشهای تربیت اجتماعی در نهج البلاغه
۱۳. زرتشت و دلالتهای تربیت
۱۴. شیوه های تدریس اثر بخش
۱۵. نقش نیمکره های مغز در خلاقیت
۱۶. نگرش دبیران دبیرستان به خلاقیت
۱۷. الگوی رشد خلاقیت معلمان
۱۸. بررسی تاثیر آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان
۱۹. چگونگی ایجاد و پرورش خلاقیت در دانش آموزان نحوه شناسایی دانش آموزان خلاق
۲۰. خلاقیت چیست
۲۱. خلاقیت و خودپنداره
۲۲. خلاقیت و دانش
۲۳. خلاقیت و رشد آن در سازمان
۲۴. خلاقیت و نقش مدرسه

۲۵. شیوه های آموزش خلاقیت

۲۶. مدیریت خلاقیت و خلاقیت در مدیریت

۲۷. مقایسه عملی و نظری خلاقیت

ب: مقالات انگلیسی

1. Creativity of Spirit in Philosophical System of Mulla Sadra
2. Postmodernism
3. Professor evaluation
4. Students
5. Teacher professional development
6. The consideration of Iranian

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۷/۱۲/۱۳

تاریخ بررسی: ۸۷/۲/۲۲

دوره ۷، شماره ۲

تابستان ۱۳۹۰

صص ۱۷۵-۱۴۷

تاریخ پذیرش: ۹۰/۶/۲۰

بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی

رسمی

افضل السادات حسینی*

یدحام حسینی**

چکیده

اگر یک نظام آموزشی بر آن است تا دانش آموختگان آن از آموزش و پرورش متوازن و متعادلی بهره مند شوند، طبیعی است که به برنامه‌های مناسب تربیت فلسفی، فکری و استدلالی آن نظام به طور جدی توجه شود تا بروز خلاقیت‌ها و شایستگی‌های نهفته آنها امکان پذیر شود و این ضرورتی است که بسیاری از کشورها به آن توجه کرده‌اند. در حال حاضر توسعه مهارت‌ها و برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف جهان از روند در حال رشدی برخوردار شده، و کشورهای مختلف با توجه به نیازهای آموزشی و بافت اجتماعی خود شکل خاصی از این برنامه را در کشور خود پیاده کرده‌اند. لذا با توجه به این مهم در این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی رویکردهای مختلف این برنامه بررسی و نسبت آنها با برنامه درسی رسمی تبیین شد. نتایج که به طور کلی دو رویکرد فلسفه در مقام فلسفیدن و فلسفه در مقام آموزش آراء فلاسفه در آموزش‌های فلسفی مطرح است. که به رویکرد فلسفیدن به واسطه برنامه فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف توجه شده است. اما حضور این برنامه در برنامه درسی کشورهای مختلف تفاوت‌هایی را در پی داشته و به سه شیوه به آن توجه شده است: ۱. به

s.hedam_h@yahoo.com

* مدیر مسئول: عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

** کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت



عنوان واحد درسی مستقل در برنامه درسی رایج؛ ۲. به عنوان جاری شدن روش و روح فلسفیدن در کل برنامه درسی؛ ۳. به صورت ترکیبی یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به صورت تلفیق در دروس دیگر.

کلید واژه‌ها:

فلسفه برای کودکان، رویکرد، برنامه درسی، آموزش فلسفه

مقدمه و بیان مسأله

بسیاری از مدارس به صورت سنتی به جای اینکه بر روی مهارت‌های فکری و استدلالی تکیه کنند بر روی استفاده از اطلاعات تمرکز دارند. آنها ذهن را به مثابه ظرفی خالی تلقی می‌کنند که باید از دانش مورد نظر آنها انباشته شود (کربای و کویکندال^۱، ۱۹۹۱: ۱۹۶). در واقع این مدارس با تأکید بر حافظه به عنوان منبع کسب دانش جایگاه مهم مهارت‌های فکری را نادیده می‌انگارند. و این در حالی است که مهمترین هدف آموزش و پرورش نوین ایجاد تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری نسبتاً پایدار در زندگی شاگردان است تا آنها بتوانند از نهایت استعداد و توانایی خود در زندگی بهره گیرند. با توجه به این مهم در سال‌های اخیر، متخصصان علوم تربیتی در مورد نارسایی توانایی شاگردان در امر تفکر ابراز نگرانی کرده، و تلاش خود را معطوف به ارتقای مهارت‌های فکری شاگردان نموده اند. پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان همیشه مسأله‌ای پیچیده در آموزش بوده، اما امروزه با توجه به شرایط زندگی کنونی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار گشته است. همه کودکان در طی زندگی خود با مسائل خاصی روبرو می‌شوند، ولی فقط تعداد خاصی از آنها این مسائل را با موفقیت حل می‌کنند. اکنون باید دید که چه باید کرد؟ هم اکنون یک نهضت جهانی بوجود آمده است که هدف آن ارتقای مهارت‌های فکری و پرورش ذهن فلسفی کودکان است که به حق پیشگام این نهضت پروفیسور «ماتيو لیپمن»^۲ از «دانشگاه مونت کلیر»^۳ در ایالت مونت کلیر نیویورک است. لیپمن این نظریه را مطرح کرد که اگر کنجکاوی و میل طبیعی کودکان به دانستن درباره جهان را، با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرینی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف

1. Kirby and Kuykendal
2. Matthew Lipman
3. Montclair State College



پذیر و مؤثر باشند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷). به همین منظور وی برنامه «آموزش فلسفه به کودکان^۱» را برای آموزش به سنین مختلف به رشته تحریر درآورد. در ادامه حرکت لیپمن، در بسیاری از کشورهای جهان نهادهایی به منظور مطالعه و تحقیق در زمینه آموزش مهارتهای فکری و چگونگی پرورش این مهارتها در کودکان تأسیس گردید.

از این رو برنامه «آموزش فلسفه برای کودکان» لیپمن در حال حاضر از اعتبار بین المللی برخوردار گشته و در بیش از ۳۰ کشور جهان در برنامه‌های آموزشی راه یافته و در ۷۰ کشور نیز در حال سپری کردن مقدمات خود برای ورود به نظام آموزشی می‌باشد (جهانی، ۱۳۸۱).

متداول ترین دیدگاه در برنامه فلسفه برای کودکان از آن مؤسس آن، یعنی لیپمن است. لیپمن بیان می‌دارد که: «با خود اندیشیدم مسأله‌ای که در دانشگاه شاهدش هستم در آن مقطع حل شدنی نیست، چرا که تفکر چیزی است که باید خیلی پیش‌تر از آنکه عادات تفکر، ریشه بدوانند آموخته شود، به شکلی که تا پایان دوره دبیرستان، دانش‌آموزان با تفکر کارآمد و آزاد اندیش انس گرفته باشند» (لیپمن، ۱۹۸۱: ۲۶۲). از این رو برنامه فلسفه برای کودکان توجه خود را به دوران اولیه آموزش معطوف کرد.

حضور برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در کشورهای دیگر جهان واکنشهایی را در پی داشت. متخصصین امر در کشورهای دیگر سعی داشتند ضمن حفظ عناصر اصلی رویکرد لیپمن، مؤلفه‌های ملی، فرهنگی و ادبی خود را در چگونگی پرورش مهارتهای فکری بگنجانند. از این رو با توجه به رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه، چگونگی تدوین برنامه درسی آن نیز در کشورهای مختلف متفاوت بوده است.

اساساً توجه دقیق و مستمر به تجارب کشورهای مختلف جهان در حوزه‌های گوناگون فکری، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی و استفاده از دستاوردهای مثبت و موفقیت آمیز آنها در ابعاد مذکور، می‌تواند زمینه ساز بهبود و ارتقای مداوم هر سیستمی باشد. بالطبع در قلمرو آموزش و پرورش نیز، بررسی و مطالعه رویکردهای مختلف این برنامه، در کشورهایی که تجربه موفقیتی را در این زمینه داشته‌اند، می‌تواند در برنامه ریزی و تدوین رویکرد مناسبی در کشورهایی که در حال تدارک مقدمات رشد این برنامه در کشورشان هستند مفید و مؤثر



واقع گردد. از این رو این مقاله درصدد است که با توجه به مبانی نظری و عملی برنامه آموزش فلسفه به کودکان به بررسی رویکردهای مختلف در این زمینه بپردازد و پس از بررسی این رویکردها نسبت آنها را با برنامه درسی رسمی مشخص کند.

معنی و مفهوم فلسفیدن و فلسفه برای کودکان

در طی قرنهای متمادی، بسیاری از مریبان تعلیم و تربیت بر این اعتقاد بودند که کسب دانش و اطلاعات، هدف اساسی تربیت را تشکیل می‌دهد اما از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ عده‌ای از متفکران تعلیم و تربیت بیان کردند، هدف اصلی تعلیم و تربیت، پرورش قوه تفکر است که از طریق آموزش دروس مختلف حاصل می‌شود (جهانی، ۱۳۸۰: ۵۹).

و بدین ترتیب در پایان قرن نوزدهم پایه‌های نهضت فلسفه برای کودکان، در واکنش پیشرفت گرایان به دایره المعارف گرایان^۱ در زمینه «یادگیری» و جایگاه کم و حاشیه‌ای کودکان در مدرسه شکل گرفت. این نهضت برخلاف دیدگاههای دایره المعارف گرایان که بر کسب دانش از راه حافظه تأکید می‌کردند بر فلسفی شدن طبیعی کودکان در مفاهیم بنیادین زندگی تأکید می‌کرد.

در حدود دهه شصت «ماتیو لیپمن» یک تجربه آموزشی خلاق را، در عرضه جانشینی برای حافظه مداری، در جهت آموزشی که نیازهای اساسی کودکان را برآورده کند، ارائه کرد (وانسیلیگم^۲، ۲۰۰۶: ۱۷۶).

لیپمن در واکنش به برنامه درسی حافظه مداران اذعان می‌دارد که: «برنامه درسی که متوالیاً کمبودهایی را در خود می‌بیند، به سختی می‌تواند مدلی برای کودکی باشد که می‌خواهد حس کنجکاوی را توسعه دهد. کودکان حس کنجکاوی نیرومندی دارند که بصورت بالقوه در آنها وجود دارد، اما لازم نیست که آنها بتوانند چگونگی ترتیب این حس کنجکاوی را درک کنند، برای اینکه آنها به صورت طبیعی این حس را درخودشان رشد و توسعه می‌دهند» (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۴).

«لیپمن» ادامه می‌دهد: «وقتی کودکان معانی و مفاهیمی را که از سوی تجربه اشان حمایت

1. Encyclopedian
2. Vansieleghem



نمی‌شود کسب می‌کنند، این امر برخلاف معنی اصلی آموزش و پرورش است" (لیپمن، ۱۹۸۰: ۶۷).

این معنی از آموزش و پرورش که مدنظر لیپمن است، به این مفهوم که باید، دارویی برای آموزش فکری کودکان تجویز شود دلالت ندارد، بلکه آموزش و پرورش را مورد نظر دارد که معنا یابی کودک را به چالش بکشد و آنها در فرایند فلسفی شدن وارد نماید.

برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن از مجموعه‌ای از مواد مرکزی شامل هفت رمان همراه با کتاب راهنمای ضمیمه تشکیل شده است. این برنامه در ابتدای امر برای کودکان رده سنی ۷-۶ سال معرفی شده، و فرض شده بود که کودکان در این رده سنی قادر به تفکر انتقادی و بازتابی هستند. برنامه پس از مدتی رده سنی ۱۶-۶ سال را نیز مورد پوشش قرار داد. داستان‌ها به عنوان نقطه شروع بحثها در این برنامه به کار می‌روند. کودکان یاد می‌گیرند که مسائلمان را از میان نیروهای استدلالیشان رفع کنند. در واقع کلاس به عنوان یک "جامعه پژوهشی" عمل می‌کند. مهارت‌های معلم در آماده کردن سؤالات چالش برانگیز در حمایت از یک جو هیجانی، در پیامد و نتیجه این فرایند بسیار مهم است. امروزه مواد محرک جایگزینی برای مواد اولیه لیپمن در کشورهای مختلف به وجود آمده است. در انگلستان، «فیشر»^۲ (۱۹۹۵) یک مجموعه از کتابها را در این زمینه به رشته تحریر درآورده است و اخیراً در اسکاتلند، «کلیگورن»^۳ (۲۰۰۲) مجموعه‌ای از مواد و محرک‌های فکری را که توسط انجمن «کلاک مانانشر»^۴ استفاده شده است را تهیه کرده است.

به طور کلی، برنامه فلسفه برای کودکان، کودکان و معلمانشان را در یک داستان کوتاه، عکس، شعر، شیء یا بعضی محرک‌های دیگر درگیر می‌کند. سپس زمان تفکر درباره سؤالاتشان فرا می‌رسد. معلم و شاگردان پیش از اینکه بحث وسیع تری را انتخاب کنند بحث کوتاهی را با هم دارند. فرایند «پرسشگری»^۵ باید شامل رفتارهای معلم باشد که

-
1. Community of Inquiry
 2. Fisher
 3. Cleghorn
 4. Clackmannanshir
 5. Enquiry



«کاتون»^۱ (۱۹۹۱) پیشنهاد می‌کند معلمان یک جو راهنمایی دهنده، شامل قرار دادن قواعد اساسی در جریان بحثهای کلاسی، احترام به عقاید هر شاگرد، تهیه فعالیتهای غیر تهدید آمیز، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی کودکان، طرح ریزی مهارتهای فکری، و اجازه به کودکان در داشتن فعالیتهای جمعی مبتنی بر تشریک مساعی را در رشد مهارتهای فکری کودکان ایجاد کنند (وانسیلیگم، ۲۰۰۶: ۱۷۶).

جلسه عادی به این صورت است: گروهی از کودکان به صورت دایره وار روی صندلی هایشان می‌نشینند و معلم هم به عنوان یکی از اعضا در میان گروه است. افراد کلاس یا گروه به ترتیب بخشی از یک داستان را با صدای بلند می‌خوانند. پس از خاتمه روخوانی، معلم از گروه می‌خواهد که داستان را به یاد آورند تا آنچه برایشان جالب، مبهم یا قابل بحث است پیدا کنند. فرصتی برای تفکر داده می‌شود، و بعد هم فرصتی برای مبادله نکات بحث برانگیزی که مطرح می‌شوند. معلم هر نکته خاصی را به صورت پرسش روی تخته کلاس می‌نویسد. وقتی به اندازه کافی موضوع پیشنهاد شد، معلم از گروه می‌خواهد که یکی از موضوعات را به عنوان محور اصلی بحث خود قرار دهند. و بحث در مورد این موضوع تازمانی که به توافق مشترک برسند ادامه دارد (وانسیلیگم، ۲۰۰۶: ۱۷۸).

جایگاه برنامه فلسفه برای کودکان در برنامه درسی رسمی

بسیاری از نظامهای آموزشی استدلال می‌کنند که چون پاسخهای قطعی برای سؤالات فلسفی وجود ندارد، بنابراین نباید فلسفه را در برنامه درسی مدارس وارد ساخت. در مقابل این دیدگاه «برتراند راسل»^۲ بیان می‌دارد که: «حتی اگر فلسفه نتواند به بسیاری از سؤالاتی که ما داریم پاسخ قطعی دهد، دست کم به جستجوی بسیاری از سؤالاتی که در جهان وجود دارد نیرو می‌دهد، و بیگانگی و شگفتی را از سطحی‌ترین چیزهای متداول زندگی روزانه بیرون، نشان می‌دهد» (راسل، ۱۹۸۲: ۶).

«باتری»^۳ نیز ضمن انتقاد از این دیدگاه، بیان می‌کند که: «در این مدارس تصمیم گرفتن

-
1. Cotton
 2. Bertrand Russell
 3. Bottery

برای پاسخ دادن سریع بله یا خیر، از تأمل دانش‌آموزان بر روی سؤال، و صرف زمان برای درک جزئیات آن، مهمتر تلقی می‌شود. و این موجب تضعیف خلاقیت و استقلال فردی شاگرد می‌گردد. او در ادامه توصیه می‌کند که مدارس و معلمان باید به گونه‌ای کار کنند که شاگرد بتواند به سؤال به شیوه‌ای رسیدگی کند که حس درگیر شدن او با سؤال از بین نرود و سرگردان در دریای بلا تکلیفی رها نشود. او معتقد است که به این منظور لازم است روح فلسفیدن موضوع بحث بخشهای برنامه درسی در ادبیات، تاریخ، علوم اجتماعی و علوم انسانی قرار گیرد (باتری، ۱۹۹۰: ۲۴۰).

«کلید ایونس^۱» در ارزیابی اخلاقی گروهی از کودکان دریافت که: «کودکان حتی در روابط عملی محسوس هر روزه‌اشان، به صورت اجتناب ناپذیری اصول زیربنایی فلسفی را مورد رسیدگی قرار می‌دهند بنابر این لازم است مدارس ابعاد فلسفی را در حل مسائل کودکان، مورد توجه قرار دهند (ایوانس، ۱۹۷۸: ۱۷۲).

از دیگر سوی «اسکوفیلد^۲» برنامه درسی را به عنوان تکرار سیر تکامل تجربه انسانی، از میان داستان‌های بزرگش در زندگی می‌داند. او در ادامه اشاره می‌کند که فلسفه یکی از این داستان‌ها است که موضوعش «نگرانی ابدی انسان^۳» است و بنابراین نباید از برنامه درسی دورو جدا باشد (اسکوفیلد، ۱۹۹۵: ۵۸).

«مک دونالد راس^۴» در بیان اهمیت فلسفه در برنامه درسی مدارس، خاطرنشان می‌کند که: «آموزش فلسفه به کودکان، در شکل‌گیری ادراک و فهم کلی کودکان، از عقاید و دیدگاههایی که ساختار سیاسی و فرهنگی ملتشان بر آن مبتنی است بسیار حائز اهمیت است» (مک دونالد راس، ۱۹۸۸: ۲۰۸ و ۲۱۱).

بنابر این در راستای آنچه این اندیشمندان در زمینه لزوم بهره‌گیری از مفاهیم فلسفی و فکری در برنامه درسی بیان کردند، نظامهای آموزشی مختلف در جهت تحقق اهداف و مهارتهای مورد نظر برنامه‌های فلسفی، در برنامه درسی مدارس خود به برنامه ریزی در این

1. Clyde Evans
2. M. Scofield
3. Eternal human concern
4. G. MacDonald Ross



زمینه همت گماشتند. که حضور این برنامه در برنامه درسی این نظامها به دو صورت قابل تصور بوده است.

نخست اینکه، برنامه فلسفه برای کودکان به صورت واحد درسی کاملاً جدا و مستقل در برنامه درسی فعلی قرار گیرد. و دوّم بصورت دمیدن روح فلسفی و استدلالی در کل برنامه درسی.

اگر رویکرد نخست مد نظر باشد، دو نیاز عمده شکل خواهد گرفت: (۱) یکی برنامه درسی جدید و (۲) آماده کردن معلمان برای آموزش فلسفه در این دوره‌ها. تاکنون فقط یک برنامه درسی فلسفه برای کودکان به این صورت وجود داشته که توسط لیپمن و مؤسسه (IAPC) در رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان منتشر شده است (قائدی، ۱۳۸۳: ۲۸).

در رویکرد دوّم یعنی ساری کردن روح فلسفی در کل برنامه درسی، هدف بکار بردن روشهای فلسفی و استدلالی در کلاس درس می‌باشد. «فوستر^۱» در این زمینه ابراز می‌دارد که: «زمانی که برنامه فلسفه برای کودکان در کلاس درس انجام می‌شود، هدف این برنامه، آموزش فلسفه به عنوان یک واحد درسی نمی‌باشد، بلکه هدف این است که از طریق گفتگوهای کلاسی، روش فلسفی، یعنی روش تحقیق استدلالی و تحلیل منطقی را که اغلب به عنوان روش سقراطی از آن نام برده می‌شود، به کودکان آموزش داد» (فوستر، ۱۹۹۷: ۲۹).

بنابراین در این دیدگاه، فلسفه آموزشی در کنار سایر آموزشها نیست، بلکه زمینه‌ای برای رشد مهارتهای فکری و استدلالی در تمامی دروس برنامه درسی می‌باشد.

اهداف برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن به طور کلی اهداف زیر را برای این برنامه در نظر می‌گیرد:

بهبود توانایی استدلال^۲، پرورش خلاقیت^۳، پرورش تفکر انتقادی^۴، پرورش درک اخلاقی^۵،

1. P. Foster
2. Improvement of Resoning Ability
3. Development of Creativity
4. Development of Critical Thinking
5. Development of Ethical Understanding

پرورش ارزشهای هنری^۱، پرورش شهروندی^۲، رشد فردی و میان فردی^۳ و پرورش توانایی یافتن معنا در تجربه^۴

محتوای برنامه فلسفه برای کودکان

محتوای برنامه فلسفه برای کودکان بوسیله سه منبع داستان کوتاه فلسفی، کتاب راهنمای معلمی و معلم تعیین می‌گردد

۱. **داستان فلسفی:** در برنامه فلسفه برای کودکان یکی از محرکهای طبیعی که برای

بحث، بررسی و مشکل‌گشایی مورد استفاده قرار می‌گیرد، داستان‌های فلسفی است. هرچند که در حال حاضر محرکهای دیگری از جمله، عکس، فیلم، نقاشی، شعر، نمایش و... در این برنامه به عنوان محرک مورد استفاده قرار می‌گیرند اما داستان‌های کوتاه فلسفی همچنان از جایگاه اساسی برخوردارند. یکی از فواید استفاده از داستان این است که داستان خوب، اشتیاق و مشارکت کودکان را برمی‌انگیزد. اسپیلتر و شارپ (۱۹۹۵) معتقدند چون کودکان از داستان لذت می‌برند از این طریق می‌توان آنها را برای تفکر و سؤال کردن تشویق کرد و در آنها انگیزه لازم را به وجود آورد.

۲. **کتاب راهنمای معلم:** در برنامه فلسفه برای کودکان به منظور تسهیل کندوکاو

فلسفی در کلاسهای درس کتابهای راهنمایی جهت کمک به معلمان تدوین شده است. این کتابها پیشنهادهایی را درباره اینکه چگونه می‌توان یک درس فلسفی را عرضه کرد بدست می‌دهند؛ و شامل اصول اساسی است، که معلم برای هدایت یک بحث فلسفی در کلاس درس باید آنها را بیاموزد؛ و به آنها کمک می‌کند که چگونه طرحهای بحث و تمرینهای موجود در منابع ارائه شده برای کلاس فلسفه را مورد استفاده قرار دهند.

1. Development of Artifice Values
2. Development of Citizenship
3. Personal and Interpersonal Growth
4. Development of Ability to Find Meaning in Experience



۳. **معلم:** برنامه فلسفه برای کودکان، معلمان را ملزم می‌کند که از نظر تربیتی قوی باشند و به عنوان کسانی که صرفاً آموزش را تسهیل می‌کنند، عمل نمایند. این برنامه، ایده معلم به عنوان یک متخصص را رد می‌کند. نقش معلم تسهیل کننده و کمک کننده و راهنمای بحثهای دانش‌آموزان در کلاس درس است.

جامعه پژوهشی^۱

شیوه اجرای این برنامه به این صورت است کلاسهای درس تبدیل به حلقه‌های کندوکاو یا جامعه پژوهشی می‌شود که در آن از رابطه دوستی و همکاری جهت مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال می‌شود. رویکرد سنتی و استاندارد در آموزش و پرورش معلم‌مدار بود و معلم در محور برنامه‌ها قرار داشت؛ انتقال دانش در این رویکرد از مرجع صلاحیت دار صورت می‌گرفت یعنی از شخص فرهیخته و دارای دانش به دیگر افرادی که دانشی در آن زمینه نداشتند. از این رو اگر معلم در زمینه موضوعی دانش و آگاهی نداشت دانش‌آموز نیز نمی‌توانست آن موضوع را یاد بگیرد. در منظر این رویکرد یک ذهن آموزش دیده ذهنی است که از اطلاعات پر شده باشد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹-۱۰).

در مقابل، در مدل آموزش بازتابی، یعنی جامعه پژوهشی، دانش‌آموزان مسئولیت دارند که مشارکت فعالی در کلاس درس داشته باشند. معلم راهنمایی است که با دانش‌آموزان مشارکت دارد. در این مشارکت، معلم جایز الخطا است، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که مستدل و دارای نیروی قضاوت صحیح باشند. و برخلاف مدل استاندارد که تمرکز بر اکتساب اطلاعات است، در مدل بازتابی تمرکز بر درک و فهم روابط میان رشته علمی مطالعه شده است (همان: ۱۳-۱۴).

عبارت جامعه پژوهشی اولین بار توسط فیلسوف پراگماتیست «پیرس»^۲ (۱۹۹۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «باور تثبیت شده»^۳ ظهور کرده است. او معتقد است که ما در تولید علم، مشارکت کننده هستیم، نه تماشاگر، دانش‌آموز چارچوبی قطعی ندارد، بلکه دارای چارچوبی

-
1. Community inquiry
 2. Peirce
 3. Fixation Belief

تبیینی است. دیویی نیز به بکارگیری هوش مشارکتی و یادگیری به عنوان حل مسأله تأکید دارد. دیویی معتقد است که مدارس باید مبتنی بر مشارکت افراد اجتماع - کودکان جوانی که باید به عنوان شهروند تربیت شوند - باشند (قائدی، ۱۳۸۳: ۳۹ - ۴۱).

آنچه جامعه پژوهشی را از دیگر اجتماعات آموزشی متمایز می‌کند، اعتقاد به کاوشگری مشترک است. می‌توان گفت هر زمان گروهی از مردم با هم به جست و جوی تفاهم پردازند به جامعه پژوهشی دست یافته اند. جامعه پژوهشی می‌تواند به کودکان کمک کند تا به پرورش مهارت‌ها و گرایش‌هایی پردازند که به آنان توانایی ایفای کامل نقش خود در جامعه‌ای کثرت‌گرا و مردمی را بدهد. جامعه پژوهشی عزت نفس، خودباوری عقلانی و توان شرکت در مباحثه منطقی را بالا می‌برد (فیشر، ۱۳۸۵: ۸۴).

ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان در آغاز امر، به عنوان برنامه‌ای ابداعی در دوران تحصیل، به منظور افزایش مهارت‌های استدلال طراحی شده بود و به دنبال آن سعی داشت عناصر شناختی مربوط به عملکرد دانشگاهی را بهبود بخشد. امروزه این برنامه همچنین به عنوان شیوه‌ای برای گسترش ارزشهای اخلاقی، اجتماعی و به ویژه مردم سالارانه تلقی می‌شود. به این ترتیب می‌توان فلسفه در کلاس درس را از لحاظ بعضی اهداف مهم فکری، اخلاقی و اجتماعی تعلیم و تربیت ارزشیابی کرد (فیشر، ۱۳۸۵: ۲۶۲).

دو روش اصلی برای ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان و گردآوری شواهدی مبنی بر پیشرفت در بحث فلسفی وجود دارد، یکی اینکه معلم به ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان پردازد و دیگر اینکه دانش‌آموزان و شرکت کنندگان در بحث به «خود ارزشیابی» پردازند. روند کار در ارزشیابی کلاس درس توسط دانش‌آموزان به این صورت است که هر کدام از دانش‌آموزان نظر خود را ابراز می‌دارد و در پایان همگی به یک توافق جمعی در زمینه موفقیت پیشبرد جامعه پژوهشی دست می‌یابند. بنابراین ارزشیابی در این برنامه بر مبنای اصل دموکراسی و توافق جمعی استوار است.

1. Self-evaluation



رویکردهای مختلف برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

در یک تقسیم بندی کلی قاندى (۱۳۸۳) رویکردهای مطرح شده در زمینه آموزش فلسفه برای کودکان را، به دو حوزه و رویکرد عمده زیر تقسیم بندی می‌کند:

۱. فلسفه در مقام آموزش آرای فلاسفه

این رویکرد از آموزش فلسفه برای کودکان، فلسفه را به عنوان یکی از شاخه‌های علم تلقی می‌کند. و تلقی رایج از معنای فلسفه، که فلسفه را صرفاً نگرشی نسبت به زندگی می‌داند رد می‌کند. این رویکرد سعی دارد، که با بیان تاریخ و آرای فلاسفه از یونان تا دوران معاصر، با زبانی ساده و کودکانه دریچه‌ای از کتدوکاوه‌های فلسفی را بر روی کودکان بگشاید. این رویکرد بر آنست که مطالعه پیشینه آرای فلسفه برای کودکان جالب است و در رشد دیدگاه آنها نسبت به خدا، جهان هستی، سیاست، حقیقت، امور ماوراءالطبیعه، اخلاق و... می‌تواند مفید باشد (برگمن، ۱۳۸۵: ۱۰ - ۸).

"دنیای سوفی" اثر «یوستین گوردرا» (۱۳۸۵) شاید اولین کتابی باشد که در این زمینه برای آشنایی کودکان با تاریخ فلسفه به زبان ساده نگاشته شده است. «گرگوری برگمن» (۱۳۸۵) نیز کتابی را تحت عنوان "کتاب کوچک فلسفه" در این زمینه به رشته تحریر درآورده است. اما با وجود اینکه آشنایی با آرای فلاسفه مهم تلقی می‌شود، بسیاری از اندیشمندان در حوزه آموزش و پرورش آموزش، فهم آرای آنها را برای کودکان رده سنی پایین، مشکل و غیر ممکن می‌دانند از این رو این رویکرد مورد استقبال قرار نگرفت.

۲. فلسفه در مقام فلسفیدن

این رویکرد بر اساس بینشی درباره مفهوم فلسفه شکل یافته است که براساس آن، فلسفه به عنوان فعالیتی فکری، روشی برای تحقیق و کاری که هر فردی می‌تواند آن را انجام دهد لحاظ شده است. این رویکرد برخلاف رویکرد پیشین، بر مطالعه آرای فلاسفه و تاریخ فلسفه تأکید ندارد بلکه درصدد دستیابی به دو هدف عمده است: نخست بازگرداندن فلسفه به زندگانی

-
1. Jostein Goarder
 2. Gregory Bergman



روزمره انسان و دیگری، دمیدن روح فلسفی به آموزش‌های گوناگون و پراکنده برنامه درسی. از این رو این رویکرد، در تلاش است که کودکان را به تأمل کردن در مفاهیمی که برای آنها چالش برانگیز است ترغیب کند و بوسیله پرسیدن سؤال، تجزیه و تحلیل مسائل، جستجوی راه حل‌ها و تفاسیر، اظهار عقاید، استدلال‌سازی، معیار‌سازی، جستجوی مثال‌های متضاد، ارزیابی استدلال‌ها، نحوه تفکر کودکان را روشمندتر کند تا فهم بیشتری را درباره دنیا و تجربیتهای بدست آورند. امروزه این رویکرد در کشورهای بسیاری تحت عنوان برنامه فلسفه برای کودکان دنبال می‌گردد که در ادامه به چگونگی حضور این رویکرد در کشورهای آمریکا، فرانسه و انگلستان می‌پردازیم.

۱. فلسفیدن به عنوان واحد درسی مستقل در برنامه درسی رایج (رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان)

این رویکرد از فلسفه برای کودکان با نام مؤسس این برنامه، یعنی پروفیسور «ماتیو لیپمن» شناخته می‌شود. «لیپمن» مفهومی از یک «شکل زندگی» را در پررنگ کردن تمایز ملموس میان فلسفه به عنوان «پیکره دانش» و «فلسفی شدن» به عنوان فعالیت فیلسوف شدن را در دهه (۱۹۸۰)، توسط برنامه فلسفه برای کودکان، در ایالات متحده آمریکا مورد استفاده قرار داد. او معتقد است که آموزش و پرورش می‌تواند کودکان را متحوّل کند، البته برای چنین امری باید آموزش و پرورش خود متحوّل شده و به جای معلومات، مهارتهای فکری را سرلوحه کار خود قرار دهد (فیشتر: ۱۳۸۵: ۴۸). بنابراین «لیپمن» خواستار آنست که فلسفه به عنوان موضوع جدیدی به برنامه تحصیلی افزوده شود.

در نتیجه وی برنامه جامعی از مواد آموزشی را با هدف آموزش کودکان توسط تفکر، و ساختن انتخابهای آگاهانه به وسیله خودشان، تمرین دموکراسی و ارتقای هوش اجتماعی آنان ارائه کرد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۹).

این برنامه به وسیله «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان» (IAPC)^۱ در دانشگاه مونت کلیر آمریکا منتشر شد و هدف کلی آن کمک به پیشرفت بحثهای فلسفی در کلاس درس بود.

رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان، نیاز سنی خاصی را طلب نمی‌کند و کودکان ۳ سال به بالا را شامل این آموزش می‌داند. مخاطبان این رویکرد از پیش دبستان تا دبیرستان ($k=12$) می‌باشند.

روش کار در این رویکرد به این شکل است که مدارس با بهره‌گیری از داستان‌های فلسفی نوشته شده توسط «لیپمن» (جدول ۱) به کنکاش در موضوعات مطرح شده در داستان‌ها به منظور آمادگی کودکان برای زندگی آینده می‌پردازند (گورینگ و وایت تاکر^۱، ۲۰۰۷: ۳۴۲).

جدول ۱. برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان در رویکرد آمریکایی (IAPC)^۲

سن	سال تحصیلی	رمان کودکان	راهنمای تعلیماتی	حیطه فلسفی	حیطه تربیتی
۳ تا ۶ ساله	پیش	عروسکهای بیمارستان	جهانم را حس می‌کنم	تکوین مفهوم	مفاهیم اساسی خوب و بد، واقعیت، زیبایی و غیره
۶ تا ۷ ساله	۱-۲	الفی ^۳	فکرهایمان را روی هم بگذاریم	استدلال و تفکر	بررسی تجربه
۷ تا ۸ ساله	۲-۳	کیو و گاس ^۴	کنجکاوای درباره دنیا	فلسفه طبیعت	تعلیم و تربیت محیطی
۸ تا ۱۰ ساله	۳-۵	پیکسی ^۵	جستجوی معنا	فلسفه زبان	زبان و هنرها
۱۰ تا ۱۲ ساله	۵-۷	نوس	تصمیم‌گیری برای انجام کار	استدلال اخلاقی	آموزش اخلاقی
۱۴ تا	۷-۹	هری ^۶	پژوهش فلسفی	شناخت شناسی	مهارت‌های فکری

1. Goering and Whittaker

۲. مراجعه شود به جوسو، ۲۰۰۷: ۶۰

3. Elfie
4. Kio and Gus
5. Pixie
6. Harry

	و منطق				۱۲ساله
تعلیم و تربیت اخلاقی	فلسفه ارزش	پژوهش اخلاقی	لیزا ^۱	۹-۱۰	۱۴تا۱۵ساله
نویسندگی و ادبیات	فلسفه هنر	نویسندگی: چرا و چگونه	سوکی ^۲	۱۲	۱۶سال به بالا
مطالعات اجتماعی	فلسفه اجتماعی	پژوهش اجتماعی	مارک ^۳	۱۲	۱۶ساله به بالا

«لیپمن» دو جلسه یک ساعته را در هفته برای آموزش یک درس فلسفه پیشنهاد می‌کند. که شامل خواندن ماجرای از داستان‌های خود اوست و به دنبال آن پرسشهایی از طرف دانش‌آموزان مطرح می‌شود. پس از انتخاب یک بحث، دانش‌آموزان به مباحثه‌ای فلسفی در کلاس درس روی می‌آورند (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۹).

در عین حال لیپمن معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یک زبان کلی، رویکردی تربیتی است، که بر مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش دادن تأکید دارد. یعنی در جستجوی راهی برای رسوخ در مهارت‌های پایه از طریق تقویت قدرت استدلال و داوری است. وقتی این کار انجام شد دانش‌آموزان خود به خود می‌توانند به تأمل روی رشته‌های تحصیلی مرسوم مدرسه اشان بپردازند (قائدی، ۱۳۸۳: ۳۵). به عبارتی لیپمن در این رویکرد نقشی اساسی و آرمانی برای شاگردان قائل است و برقراری ارتباط میان کلاس فلسفه و سایر کلاسها را بر عهده شاگرد می‌گذارد.

«ماتیو لیپمن» (۱۹۹۱) با تعریف دوباره مفهوم جامعه پژوهشی، و با ترکیب عناصری از اندیشه پیرس، دیویی، پاول اسچیلدر^۴، جوسیا رویس^۵، جی.اچ.مید^۶، جوستوس بوچر^۷، و لف

1. Lisa
2. Suki
3. Mark
4. Paul Schilder
5. Josiah Royce
6. G. H. Mead
7. Justus Buchler



ویگوتسکی^۱ این مفهوم را به عنوان شیوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان وارد مدارس آمریکا کرد. به این صورت که پس از نقل داستان به عنوان محرک، کلاس درس به صورت یک جامعه پژوهشی تغییر شکل می‌یابد که این تغییر شکل شامل مشارکت دانش‌آموزان در بحث، دگرگونی روابط مبتنی بر تعامل، گفتگو و همکاری میان دانش‌آموزان و معلمان است (کندی، ۱۹۹۵: ۱۶۳).

رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان نسبت به فرهنگ مسلط بر جامعه آمریکا و فلسفه حاکم بر آن یعنی پراگماتیسم نظر مساعدی دارد. در هاوایی دکتر «توماس جکسون»^۲ (۱۹۸۹) با توجه به رویکرد فرهنگی خاص هاوایی و تأکید آن بر تربیت شهروندان آزاد در جامعه آزاد دموکراسی، بعضی از راهنماهای معلمی «لیپمن» را برای استفاده مربیان توسعه داد. همه راهنماها در جهت خلق یک جامعه پژوهشی با هدف کمک به دانش‌آموزان در رشد تفکرشان و استفاده از آن در انجام مسئولیتهای اجتماعی انعکاس یافته بودند (لاورنتیوا^۳، ۲۰۰۶: ۹ - ۱۶).

دانش‌آموزان در این رویکرد با رعایت احترام به عقاید یکدیگر، و حفظ قوانین جامعه پژوهشی، به تحلیل و تبادل ایده‌ها و نظرات یکدیگر می‌پردازند. و از این رو نقشی کاملاً فعال را در جریان کلاس درس بر عهده دارند.

معلمان نیز به وسیله مشاهده ایده‌های کودکان، سرمشق‌دهی به آنها، پرورش ایده‌های آنها، تفسیر شفاهی و برانگیختن آنها نقشی هدایتگر و تسهیل کننده را در جریان جامعه پژوهشی کلاس درس بر عهده دارند.

در پایان معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که به ارزیابی جمعی جریان جامعه پژوهشی بپردازند. روند کار در ارزیابی کلاس درس توسط دانش‌آموزان به این صورت است که هر کدام از دانش‌آموزان نظر خود را ابراز می‌دارد و در پایان همگی به یک توافق جمعی در زمینه موفقیت پیشبرد جامعه پژوهشی دست می‌یابند. بنابراین ارزشیابی در این رویکرد بر مبنای

1. Lev Vygotsky
2. Thomas Jackson
3. Lavrenthiva

اصل دموکراسی و توافق جمعی استوار است. در مجموع می‌توان ابراز کرد که در این رویکرد با وجود نکات مثبتی که در زمینه پرورش مهارت‌های فکری و اجتماعی کودکان وجود دارد؛ چون این برنامه به صورت واحد درسی مستقل و در ساعاتی مستقل از دروس دیگر همچون ریاضیات، تاریخ، علوم و... در برنامه درسی جاری قرار می‌گیرد، امکان دارد که اهداف مورد نظر این برنامه در سایر دروس دنبال نشود و دانش‌آموزان دچار بلا تکلیفی گردند.

۲. فلسفیدن به عنوان جاری شدن روش و روح فلسفی در کل برنامه درسی (رویکرد فرانسوی فلسفه برای کودکان)

در سالهای اخیر تقاضا برای آموزش فلسفه در آموزش ابتدایی فرانسه و انتشار کتابهای بسیاری در این زمینه از رشد چشمگیری برخوردار بوده است. در آغاز امر آموزش‌های فلسفی و پرسشگری به وسیله رسانه‌های ارتباط جمعی صورت گرفته بودند، در سال (۱۹۹۶) استدلالات فلسفی توسعه پیدا کرد، و شیوه‌های جدیدی از آموزش فلسفه به واسطه روی دادن ارتباط میان تمرینات فلسفی (توزی و برنیفیر) و روانشناسی (لوین^۱) آغاز شد، که مدعی فلسفی بودن در مدارس ابتدایی بودند. این رویکرد این فرضیه را مطرح می‌کند که تحریک تفکر انتقادی و انعکاس آن در مدارس ابتدایی می‌تواند به کودکان در فهم زبان فرانسوی، در رشد شخصیتشان، و در خلق یک جو مملو از احترام و مسالمت آمیز یاری برساند (پیلگرن^۲، ۲۰۰۸: ۷۳).

فلسفه برای کودکان در فرانسه تحت عنوان "فلسفه به عنوان یک تمرین"^۳ با هدف درگیر کردن کودکان رده سنی شش تا ده سال در خصوص یک بحث بزرگ و استفاده از مباحثات سقراطی^۴ به عنوان یک تمرین در زمینه آموزش و پرورش و بهبود عملکرد کودکان در زمینه یادگیری دروس مختلف و کمک به شاگردان برای آمادگی فکری در زندگی آینده مورد توجه

1. Levine
2. A. Pihlgren
3. Philosophy as a Practice
4. Socratic



قرار گرفت (همان: ۸۴).

این رویکرد با شیوه‌ای جدید و با اهدافی مشترک با رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان، سعی در ارتقای مهارت‌های فکری کودکان دارد. در این رویکرد برخلاف رویکردهای رایج در آموزش‌های فلسفی داستان، شعر، عکس، و... در ابتدای کلاس به عنوان محرک مطرح نمی‌شود و سؤال مهم نیز از طرف خود کودکان مطرح نمی‌گردد. بلکه طراح سؤال مریبی است و تنها پاسخ‌ها و گفتگوها از طریق کودکان صورت می‌گیرد (امی و قراملکی: ۱۳۸۴: ۱۶ - ۱۵).

یکی از افرادی که در پیشبرد این رویکرد در فرانسه تلاش‌های بسیاری کرد «مایکل توزی»^۱

استاد فلسفه «دانشگاه مونت پلیر»^۲ است، وی معتقد است که یک بحث فلسفی زمانی به وجود می‌آید که: کنش متقابل اجتماعی و گفتگوی شفاهی در زمینه یک یا چند موضوع و مفهوم بنیادی و بحث انگیز، میان افراد به وجود آید. زبان مادری در این گفتگو نقش مهمی را ایفا می‌کند. در این بحث کودکان مفهوم و ایده ذهنی خود را در یک رفتار هیجانی، با بکار بردن استدلال، و به واسطه به چالش کشیدن ایده دیگران، در جهت رشد مهارت‌های فکری بکار می‌برند. آنها این بحث را، توسط ادراک ایده‌های دیگر افراد گروه و با وجود اینکه ممکن است دیدگاه‌های آنها به چالش کشیده شود، دنبال می‌کنند. در این بحث آنها با انجام فعالیت‌های نظیر: تعریف کردن، تمیز دادن، روشن کردن مفاهیمی که به ارزیابی نیاز دارند، تحلیل‌های ارتباطی که میان جمع به وجود می‌آید و رقابت در طرح سؤال با یکدیگر، در تشکیل یک بحث فلسفی همکاری می‌کنند.

معلم نیز در همکاری با این جامعه، به واسطه طرح مسأله‌ای بحث برانگیز و غامض در آغاز بحث که منشأ ایجاد سؤالات و جستجوی حقیقت توسط شاگردان است، جهت دهی منطقی به بحث و گفتگوی شاگردان، و توجه به این نکته که ارتباطات اخلاقی میان آنها همواره محفوظ باشد، کلاس درس را رهبری می‌کند (توزی، ۱۹۹۸: ۱۹).

«توزی» با تکیه بر یک دیدگاه فلسفی - آموزشی، ابراز می‌دارد که: «فلسفی شدن دربرگیرنده نوعی یادگیری مشتمل بر سه فرایند فکری: اندیشیدن در مفاهیم، تأکید بر پژوهش

-
1. Michel Tozzi
 2. University of Montpellier

و تنظیم پرسش و پاسخهایی که متناسب بحث هستند می‌باشد، و معتقد است که ایجاد یک جو بحث انگیز در کلاس دانش‌آموزان را متقاعد می‌کند که در ابراز و بیان یک نظر و دیدگاه قطعی شک کنند" (توزی، ۱۹۹۴: ۱۴۳).

از دیگر کسانی که در زمینه آموزش‌های فلسفی در فرانسه به فعالیت می‌پردازد «اسکار برنی فیر» رییس "مؤسسه تمرین فلسفی" (APP) می‌باشد. او در این زمینه بر تحلیل سؤالات و اظهارات کودکان تمرکز دارد و رویکرد سقراطی را - در تأکید او برگفتگوی فلسفی - به مدارس فرانسه بازگرداند. «برنی فیر» ابراز می‌دارد که این سخن سقراط و نقشش به عنوان ماما، به دانشجویانش کمک کرد که ایده‌هایشان را توسط هدایت دقیق گروه‌های بحث و به واسطه سؤالات و گفتگوها و توسط تجدید سازمان مفاهیم مختلف در جهت پرورش منطقی تفکر انتقادی توسعه دهند.

از این رو «برنی فیر» پیکره جامعی از مواد آموزشی را شامل: مجموعه کتابهای "فلسفه برای کودکان" را منتشر کرد. در این کتابها پرسش‌های فراوانی برای وادار کردن کودکان به تفکر طراحی شده است. همچنین مجموعه دیگری شامل هشت جلد را با نام "دانش‌آموزان فیلسوف" نگاشته است که این کتابها شامل تصاویر و نقاشیهای بسیاری است که این کتابها روش پیش بردن بحثهای کلاسی را آموزش می‌دهند و برای آموزگاران همچون راهنما محسوب می‌شوند. در این کتابها شیوه نگارش به این شکل است که راهنمایهای معلم در کلاس دانش‌آموزان را به یک نگرش استفهامی و بازتابی در کلاس تشویق می‌کند (توزی، اسکارانتینو^۲، برنی فیر و کریستوفولی^۳، ۲۰۰۷: ۳۷ - ۳۴).

روش کار در این دیدگاه او به این شکل است که معلم در کلاس سؤالی را مطرح می‌کند و از کودکان می‌خواهد که فرضیاتشان را در پاسخ به این سؤال ارائه دهند. البته از قبل از دانش‌آموزان خواسته شده است وقتی که در جلسه آینده حضور می‌یابند بر روی یک متن کوتاه در زمینه سؤال مطرح شده کار کنند. با شروع کلاس دانش‌آموزان به صورت دایره وار آرایش می‌یابند و با توجه به اطلاعات و تجربیات دانش‌آموزان یکی از شاگردان فرضیه اش را

1. Institute of philosophical practices
2. Scarantino
3. Cristofoli



در مورد متن که شامل علاقه یا عدم علاقه، توافق یا عدم توافق او در این زمینه است ارائه می‌دهد. یک توضیح عمومی که باید ایده خودش را توسط استفاده از بخشی از متن توجیه کند. و دیگر شرکت کنندگان توسط فرضیه و سؤال او به بحث دعوت می‌شوند. بنابراین شرکت کننده دیگری نظرش را در زمینه متن ارائه می‌کند این کار توسط ارائه سؤالاتی از جانب دیگر شرکت کنندگان، دنبال می‌شود. و بدین ترتیب در کلاس درس نظرات مختلف با یکدیگر مقایسه می‌شوند و سؤالات دیگری در کلاس پیش می‌آید که تفاسیر دیگری از متن را طلب می‌کند (برنی فیر، ۲۰۰۴: ۷۶). این سؤالات (انتقاد درونی) به فرضیه دهنده کمک می‌کند که تفکرش را توسعه دهد و به تناقضات اصلی تفکرش رسیدگی کند. پس از چند سؤال، شرکت کننده دیگری همین کار را با سؤالاتی که خودش ارائه می‌کند انجام خواهد داد. کم کم یک ساخت عمومی منطقی به واسطه موضوع سؤال اولیه پدیدار خواهد شد (برنی فیر، ۲۰۰۴: ۷۵).

در پاسخ به یک سؤال عمومی، هر شرکت کننده توصیف کوتاهی واقعی یا خیالی، ساخته شده توسط خود او و یا نه را ارائه می‌کند تا مفهوم سؤال را دریافت کند. بعد از چند توصیف و نقل قول، یک بحث دنبال خواهد شد در مشخص کردن اینکه کدام توصیف بیشتر سؤال مطرح شده را روشن خواهد کرد. وقتی یک توصیف انتخاب شد، مطرح کننده آن بر روی مفهوم واقعی آن، مورد پرسش قرار می‌گیرد (همان: ۷۷).

بنابراین در این رویکرد روش کار به این صورت نیست که برنامه سازمان یافته و مدونی را برای یک واحد درسی تحت عنوان درس فلسفه برای کودکان تهیه کنند و آنرا در کلاس درس به اجرا درآورند. بلکه هدف این است که در تمامی دروس روش فلسفیدن را با استفاده از روش پرسش و پاسخ سقراطی به اجرا گذارند و هر شرکت کننده به تحلیلی در مورد بحث انتخاب شده دعوت خواهد شد. هر شرکت کننده تحلیل خودش را با دیگر تحلیل‌های مطرح شده در بحث مقایسه خواهد کرد و چهارچوبی را برای بحث طراحی می‌کند. به علاوه سؤالات کاوشی را در آینده در زمینه تفسیرهای ارائه شده بدست خواهد داد.

بنابراین در این رویکرد نقش معلم بسیار حیاتی است، او آغاز کننده بحث و مشوق کودکان برای ورود به جامعه پژوهشی است. او در تمام طول بحث سعی دارد که کودکان را در مسیر بحث اصلی حفظ کند و دانش‌آموزان را در این جهت هدایت و راهنمایی کند.

دانش‌آموزان نیز در تمام طول بحث فعال می‌باشند و استدلال‌های خود را با حفظ احترام به دیگر افراد بیان می‌کنند. همانطور که ملاحظه می‌گردد در این رویکرد همزمان با فرایند آموزش فرایند ارزشیابی نیز به صورت ارزیابی کودکان از اظهارات خود انجام می‌گیرد.

۳. فلسفیدن به صورت ترکیبی یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به صورت تلفیق در دروس دیگر (رویکرد انگلستان در فلسفه با کودکان)

این رویکرد به واسطه تلاشهای «گرت. بی. متیوز»، «راجر ساتکلیف»^۱، «جوانا هینز» و «رابرت فیشر» با نام «فلسفه با کودکان»^۲ در انگلستان شناخته می‌شود.

نخستین جرقه‌های شکل‌گیری «فلسفه با کودکان» در انگلستان به واسطه تلاشهای «متیوز» در سال (۱۹۹۴) در توجه به ادبیات داستانی کودکان بوجود آمد. او هدف از این برنامه را کمک به کودکان برای تفکر بهتر می‌داند و در طی انجام تحقیقاتش در زمینه «فلسفه در ادبیات کودکان» وجه تمایز تفکر کودک و بزرگسالان را در در تخیل^۳ دانست و ضمن انتقاد از برنامه لیپمن به توسعه برنامه فلسفی از طریق ادبیات و روانشناسی کودکان هم‌ت گماشت (گورینگ^۴، ۲۰۰۸: ۴۳ - ۴۰).

در ادامه این روند در انگلستان «مرجع سنجش و برنامه آموزشی»^۵ (SCAA) با اشاره به خط مشی گسترش دادن اشکال گوناگون تفکر انتقادی، از میان تجدیدبنای دانش طبیعی، به تجدید بنای مهارتهای فکری به عنوان بخشی از برنامه درسی مدارس توجه خاصی نشان داد (دیرینگ^۶، ۱۹۹۶: ۳۷). در این راستا «انجمن پیشبرد تحقیق فلسفی و بازتاب آن در آموزش و پرورش»^۷ (SAPERE) شکل گرفت که به منظور ترویج فلسفه با کودکان برنامه آموزشی را به

1. Roger Sutcliffe
2. Philosophy with Children
3. Specter
4. S. Goering
5. Schools Curriculum and Assessment Authority
6. Dearing
7. Society to Advance Philosophical Enquiry and Reflection in Education



صورت کارگاههایی برای معلمان تدوین کرد (لویز و رولی^۱، ۲۰۰۲: ۵۲). و بدین ترتیب با تلاشهای این دو نهاد در سال (۱۹۹۹) مهارتهای فکری همچون: پردازش اطلاعات، پرسشگری، استدلال، تفکر خلاق و ارزشیابی به عنوان خط مشی مهمی در برنامه درسی ملی انگلستان مورد توجه واقع گردید (فیشر، ۲۰۰۵: ۲۷).

یکی دیگر از محققانی که در انگلستان در زمینه فلسفه با کودکان به فعالیت پرداخت «جوانا هینز» بود. او برنامه پرسشگری فلسفی را در شمال غربی انگلستان با کودکان ۸ تا ۱۱ سال به اجرا درآورد. وی در این برنامه به وسیله محرکههایی از قبیل کتابهای تصویری، داستانها و شعر، کودکان را به فرایند پرسشگری فلسفی ترغیب می کرد. کودکان در این موضوعات که حالت معماگونه داشتند به تفکر واداشته می شدند، سؤالیهای مطرح می کردند و آنها را با یکدیگر مطابق با چارچوب جامعه پژوهشی بکار می بردند. «هینز» درباره چگونگی این برنامه ابراز می دارد که ما بحثهای متنوع و جالبی را در زمینه رؤیا، حقیقت، مرگ، خوب و بد بودن، زبان، به ویژه در مورد اینکه حیوانات می توانند مانند ما گفتگو و تفکر کنند داشتیم (هینز و موریس، ۲۰۰۰: ۲۷).

جامع ترین برنامه در زمینه آموزش فلسفه با کودکان در انگلستان در برنامه ای که فیشر در سال (۱۹۹۴) در غرب لندن با همکاری «دانشگاه بروئل»^۲ در جهت رشد مهارتهای فکری دانش آموزان ۷ تا ۱۴ ساله به اجرا درآورد توسعه پیدا کرد. فیشر هدف از این برنامه را رشد تفکر، مهارتهای زبانی و یادگیری در تمامی برنامه های درسی از طریق پرسشگری فلسفی می داند. او معتقد است که آنچه را از تفکر که به کودکان یاد می دهیم، کاری منطقی و اخلاقی است و می توان آنرا به منزله تحقق طبیعت انسانی افراد در اثر فرایند ویژه آموزش و پرورش دانست. بنابراین نه تنها باید مهارتهای تفکر را به کودکان بیاموزیم، بلکه لازم است روحیه پرسشگری و عادت تعهد به کاوش را در آنها برانگیزیم و آنها را تشویق کنیم تا باور کنند تفکر برایشان میسر، مجاز و ثمربخش است (فیشر: ۱۳۸۵: ۲۵-۲۴).

در رویکرد فیشر در فلسفه با کودکان محتوای برنامه از میان متون متنوعی انتخاب

1. Lewis & Rowly
2. University Bbrunel

می‌گردد. برخی از این متون به عنوان محرک در کلاسهای فلسفه - که به صورت ۲ جلسه یک ساعته در هر هفته برگزار می‌گردد - گنجانده می‌شود و برخی دیگر در کتابهای موجود در برنامه درسی وارد شده اند. برخی از این متون که جهت تحریک کودکان جهت ورود به فرایند پرسشگری از آنها استفاده می‌شود از این قرارند:

۱. داستان‌های فلسفی: «راجر ساتکلیف» با همکاری «انجمن بین المللی کندوکاو فلسفی با کودکان» با الهام از داستان‌های لیپمن، داستان‌هایی را به رشته تحریر درآورد. ساتکلیف معتقد است که همه دیدگاهها در زمینه فلسفه و کودکان قابل احترامند اما این امور باید با توجه به نیازهای فرهنگی خاص متناسب با منابع و متون مکتوب آن جامعه تدوین گردد. ۲. داستان‌های سستی ۳. قصه‌های کودکان ۴. کتابهای مصور ۵. داستان‌های اساسی برنامه درسی که این داستان‌ها به منظور آموزش دروس تاریخ، جغرافیا، هنر، علم و آموزش‌های دینی در کتابهای درسی مورد استفاده واقع شده اند. ۶. شعر ۷. عکس و تصاویر ۸. کارهای دستی کودکان ۹. نمایش، ایفای نقش و تجارب دسته اول کودکان ۱۰. موسیقی ۱۱. فیلم و برنامه‌های تلویزیون ۱۲. داستان‌های واقعی.

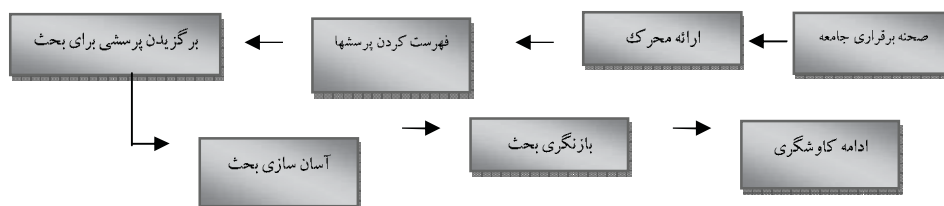
فرایند کار در این رویکرد به این صورت است که معلم از قبل دو سری سؤال از پیش طراحی شده را با استفاده از "طبقه بندی بلوم"^۱ برای بحث و تفکر در کلاس تهیه می‌کند. در کلاس درس معلم یا یکی از دانش‌آموزان، یکی از محرکهای ذکر شده در بالا را در کلاس روایت می‌کند سپس سؤالات و موضوعات توسط کودکان در یک جامعه پژوهشی دنبال می‌شود (فیشر، ۲۰۰۷: ۶۱۶).

فیشر جامعه پژوهشی را به صورت یک حلقه تفکر توصیف می‌کند. که در آن شرکت کنندگان در بحث در حلقه یا شکلی شبیه به آن (مثلاً نعل اسب) جای می‌گیرند که این امر موجب می‌شود که در گروه همه به صورت یکسان از حداکثر دید برخوردار باشند. با برقرار شدن این صحنه می‌توان مراحل معمولی سازماندهی جامعه کاوشگر را به این صورت خلاصه کرد:

1. Blooms Taxonomy



شکل ۱. حلقه تفکر فیشر



«فیشر» در این رویکرد، از یک روند برنامه ریزی شده و نظام دار (مطابق شکل)، در پیشبرد روند پرسشگری در جامعه پژوهشی کلاس درس بهره می‌گیرد.

جدول ۲. روند نظام دار جامعه پژوهشی در رویکرد فیشر

روش	مراحل
بیان اطلاعات کودکان	دستورالعمل ^۱
طرح سؤالات طراحی شده برای یادآوری و تفکر	تعریف موضوع ^۲
شروع به صحبت کردن یکی از اعضای کلاس بدون چالش با دیگر اعضا	مطالعه انفرادی ^۳
گفت و شنود بدون انتقاد و چالش با دیگر اعضا	مکالمه ^۴
تبادل ایده‌ها با یکدیگر و سهیم شدن در اطلاعات و راه حل مسائل با یکدیگر	بحث ^۵
استدلال افراد با منطق فردی ^۷	استدلال ^۶
گفتگوی کاوشی بایکدیگر و پژوهش مشترک در توافق یا عدم توافق، چالش، سؤال، مراجعه به علت و پذیرفتن خود اصلاحی	گفت‌گو ^۸

1. Instruction
2. Recitation
3. Monologue
4. Conversation
5. Discussion
6. Argument
7. Monologic
8. Dialogue



در این رویکرد معلم میانجی میان شناخت کودکان و پاسخهای آنان است او باید بیان دیدگاههای متفاوت دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو را تحسین کرده و گفتگو در خلال این اختلاف نظرها را ساده تر کند. معلم باید با مداخله مثبت، گروه را در مسیری فلسفی با هدف نهایی پیشروی بحث قرار دهد. مهمترین موضوع برای معلم این است که تمرکز بر تفکر را در تمام طول بحث حفظ کند و اطمینان حاصل کند که دانش‌آموزان در پس افکارشان فرایندهای فکری و استدلالی خود را افشا می‌کنند.

در نهایت ارزشیابی این برنامه به منظور پیشرفت بحث هم به صورت تحلیل معلم از روند کار و هم خودسنجی شرکت کنندگان در بحث صورت می‌گیرد (فیشر، ۱۹۹۵: ۲۰۶).
در جمع بندی رویکرد حاضر می‌توان ابراز کرد که این رویکرد ترکیبی از دو رویکرد مطرح شده در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به عنوان جاری کردن مضامین فکری و فلسفی در کل برنامه، را مورد توجه قرار داده است، همچنین این رویکرد با استفاده از محرکهای متنوع برای ترغیب کودکان به تفکر و فلسفیدن زمینه‌ای مناسب را برای حضور این برنامه در دروس مختلف فراهم آورده است، و از این لحاظ نسبت به دو رویکرد پیشین منطقی تر به نظر می‌رسد.

نتیجه گیری

بصورت کلی رویکردهای مطرح شده در آموزش فلسفه به دو دسته فلسفه در مقام آموزش آرای فلاسفه به کودکان و فلسفه در مقام فلسفیدن قابل تقسیم است. در رویکرد اول، آموزش فلسفه ناظر به تاریخ آرای فلاسفه از یونان تا دوران معاصر، و ارائه آن در مدارس با زبانی کودکانه و ساده است تا این مفاهیم برای آنها قابل فهم باشد و دریچه‌ای را از مفاهیم فلسفی بر روی آنها بگشاید. در رویکرد دوم آموزش فلسفه ناظر به فلسفه در معنی فلسفیدن است که بر اساس آن فلسفه فعالیتی فکری و روشی برای تحقیق در مسائل زندگی روزمره تلقی می‌گردد که در آن کودکان به تأمل کردن در مفاهیمی که برای آنها چالش برانگیز است ترغیب می‌شوند و بوسیله پرسیدن سؤال و جستجوی راه حل‌ها با استفاده از استدلال منطقی، تجارب جدی را از زندگی روزمره بدست می‌آورند. که این رویکرد مورد استقبال برنامه فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف قرار گرفت.



حضور رویکرد فلسفیدن در برنامه‌های آموزشی کشورهای مختلف علی‌رغم اهداف مشترک تفاوت‌هایی را در برنامه درسی مورد نظر این برنامه در این کشورها در پی داشت، از این رو این رویکردها از نظر نسبتشان با برنامه درسی به سه دسته قابل تفکیک هستند.

دسته اول: رویکردهایی که برنامه فلسفه برای کودکان را به صورت یک واحد درسی مستقل مد نظر داشتند؛ در این طیف کشور آمریکا مورد بررسی قرار گرفت.

دسته دوم: رویکردهایی که برنامه فلسفه برای کودکان را نه به عنوان یک واحد درسی مستقل، بلکه به صورت جاری کردن روح فلسفی و استدلالی در کل برنامه درسی مد نظر داشتند؛ که در این طیف نیز رویکرد فرانسه مورد بررسی قرار گرفت.

دسته سوم: رویکردهایی که برنامه فلسفه برای کودکان را به صورت ترکیبی از دو دسته قبل، یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به عنوان جاری شدن آن در کل برنامه مورد توجه قرار دادند. که در این طیف رویکرد انگلستان مورد بررسی قرار گرفت.

در نهایت با بررسی اجمالی وضعیت برنامه درسی دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران، می‌توان استنباط کرد که نظام برنامه ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران لاقلاً در مرحله تعیین اهداف و معیارها مهارت‌های فلسفی و فکری را لحاظ کرده است، اما در عمل شاهد هستیم با توجه به مطالعات بین‌المللی، در زمینه عملکرد دانش‌آموزان ایرانی، دانش‌آموزان ایرانی در مطالعات بین‌المللی سواد خواندن "پزلز"، در "پروژه سنجش صلاحیت‌های پایه" (ABC) در سه حیطه ریاضیات، سوادآموزی و مهارت‌های زندگی و در مطالعه "تیمز" در دو بعد محتوایی و شناختی ریاضیات و علوم در زمینه مهارت‌های استدلالی و فکری از میانگین جهانی پایتتر هستند (کریمی، ۱۳۸۳ و ۱۳۸۴). و این نکته بیانگر این است که نظام آموزشی ایران در عملیاتی کردن برنامه‌های فکری و استدلالی گام‌های مؤثری را برداشته است و نیازمند برنامه ریزی مناسبی برای رفع این خلاء می‌باشد که یکی از مناسبترین برنامه‌ها به این منظور، بهره‌گیری از روش‌های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌باشد. لذا به منظور تحقق این هدف ضرورت دارد که نظام آموزش و پرورش ایران در راه تثبیت جایگاه تربیت فلسفی و فکری در نظام برنامه ریزی درسی اقدام کرده و متناسب با فرهنگ و ایدئولوژی حاکم بر نظام آموزشی، الگوی برنامه درسی فلسفی راه همانند سایر قلمروهای محتوایی، تدوین و طراحی کند. و تحقیقاتی از این دست می‌تواند راهگشای دستیابی به این منظور گردد.



منابع

- امی، زهرا؛ فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۴). *مقایسه دو سبک لیپمن و برنی فی در فلسفه به کودکان*، فصلنامه اندیشه نوین دینی، شماره ۲: ۲۴ - ۷.
- برگمن، گریگوری. (۱۳۸۵). *کتاب کوچک فلسفه*. ترجمه کیوان قبادیان، تهران: نشر اختران.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۰). *نقد و بررسی مبانی فلسفی الگویی آموزش تفکر انتقادی لیپمن*، پایان نامه دوره دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). *نقد و بررسی مبانی فلسفی الگویی آموزش تفکر انتقادی لیپمن*، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه الزهراء (س)، سال دوازدهم، شماره ۴۲، ص ۵۵ - ۳۵.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). *برنامه آموزش فلسفه به کودکان*. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال هشتم شماره ۲۷ و ۲۶.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر*. ترجمه: فروغ کیان زاده اهواز: انتشارات رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری*، تهران: انتشارات دواوین.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). *بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرانز*. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). *بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن تیمز*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گوردن، یوستین. (۱۳۸۵). *دنیای سوئی*، ترجمه حسن کامشاد، تهران: انتشارات نیلوفر.
- Bottery, M. (1990). *The Morality of the School: The theory and practice of values in education*, London: Cassell Educational Limited.
- Brenifier, Oscar. (2004). *Philosophy as a Practice*, Analytic Teaching: Vol. 25, No 1: 73- 95.
- Cleghorn, P. (2002). *Why Philosophy with children?* Education Review, 15, (47-51).
- Dearing, R. (1996), *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds*, SCAA,



- London.
- Evans, Clyde. (1978). *The Feasibility of Moral Education*, In: *M. Lipman and A. M. Sharp (eds.). Growing up with Philosophy*. Philadelphia Temple Univ. Press.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. London: Bloch well / Simon and Schuster/ Stanley thornes.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think (2nd edn)*, Cheltenham, London:Nelson Thornes.
- Fisher, R. (2007). *Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion*, Early Child Development and Care: Vol. 177, No. 6.7: 615-631.
- Foster, P.(1997). Classifying *Approaches to and Philosophies of Elementary Thinking*. The Journal of Philosophy for Children, Vol.12, No.2: 41-44.
- Goering Sara (2008). *Finding and Fostering the Philosophical Impulse in Young People*, Metaphilosophy LLC: Vol.39, No.1: 39-50
- Goering, Sara. & Whittaker, Bebie. (2007). *Integrating philosophy for children and young adults into the public schools Tales from Long Beach*, California: Theory and Research in Education: Vol.5, No.3: 341-355.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2000) *Listening, Juggling and traveling in Philosophical Space*. Critical and Creative Thinking: Vol. 8, No.1: 23-32.
- Kennedy, D. (1995). *The Philosophy of Childhood by Garreth Matthews, Book Review. Thinking*. The Journal of Philosophy for Children, Vol.12, No.2: 41-58.
- Kirby, Dan. & Carol, Kuykendall. (1991). *Mind Matters; Teaching for Thinking. Portsmouth*, New Hampshire, Boynton: Cook publishers.
- Lavrenthiva, Natalia. (2006). *Philosophy for Children Hawaii its Influence on the Development Discussions*, A Theses Submitted to the Graduate Division of the University of Hawaii Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education. Hawaii: Hawaii University Press.
- Lewis, L & Rowley, C. (2002). *Learning Mentors Like to Philosophise*, Cognition and Instruction, vol. 19, no. 1: 1-46.
- Limpan ,M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple university Press.
- Lipman, M. (1981). *Philosophy for Children in: A. L. Costa (Ed.) Developing minds: programs for teaching thinking*, Alexandria: VA, Association for Supervision and Curriculum Development. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDonald Ross, George. (1988). *Philosophy in Schools*; In: Journal of Philosophy of Education, Vol. 22, No. 2, 207-219
- Pihlgren, Ann.s, (2008). *Socrates in the Classroom: rationales and Effects of Philosophizing with children*, Stockholm: University Press.
- Russell, Bertrand. (1982). *The Problems of Philosophy*, Oxford: Oxford Univ. Press.



- Scofield, David Mark. (1995). *Thought, Talk and Autonomy*: Shifts in Thinking About Philosophy with Children. Unpublished dissertation in part-fulfillment of the requirements for B.Ed. Honours (Exon). Plymouth, College of St. Mark and St. John.
- Splitter, Laurance J. and Ann Margaret Sharp. (1995), *Teaching for Better Thinking*; The Classroom Community of Enquiry. Melbourne: Acer.
- Tozzi, M. (1994), *Penser par soi-même*. Initiation a philosophie, Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (1998). *Retranscrit Par Cathy Legros, Un dispositif de discussion philosophique pour la classe*, Entre-vues, Revue trimestrielle pour une pedagogie de la morale, Vol. 37, No2: 17-31.
- Tozzi, M, Scarantino, L, Brenifier, O, and Cristofoli, P (2007). *Philosophy a School of Freedom*, Unesco Publishing.
- Trickey, S & Topping, K. J. (2004). *Philosophy for children: a systematic review*, Research Papers in Education Vol. 19, No. 3: 365-380.
- Vansieleghe Nancy. (2006) *Listening to Dialogue*, Studies in Philosophy and Education: Vol.25, No.1: 175-190.

پویایی و

درآمد

«جهانی شدن» به عنوان فرایندی گریزناپذیر در قرن بیست و یکم مطرح است. جهانی شدن پدیده‌ای چندبعدی است که تاکنون برای ملل گوناگون جهان فرصت‌ها و تهدیدهایی را به ارمغان آورده و دارای ابعاد متفاوت اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است. در بعد فرهنگی تأثیرات بسیار مهمی دارد که هر جامعه و فرهنگی برای حفظ و ارتقای خود در میان سایر فرهنگ‌ها باید آن‌ها را بشناسد تا بتواند از جهانی شدن به عنوان یک فرصت بهره‌گیرد. جهانی شدن باعث نفوذ ارزش‌های فرهنگی سایر جوامع در جامعه می‌شود و با تضعیف تفکری که فرهنگ و ثبات محلی را به هم گره می‌زند، مفهوم‌سازی را در معرض خطر قرار می‌دهد.

یکی از زمینه‌ها و بسترهای مناسب در کسب تعادل در جوامع که اهمیت زیادی دارد، نهاد «آموزش و پرورش» است. پیشرفت جامعه‌ی انسانی بستگی زیادی به آموزش و پرورش دارد. توجه به اصل تعلیم و تربیت و تلاش در راه آن می‌تواند امر توسعه را در جامعه پیش ببرد و با مسیر جهان هستی هماهنگ کند. در عصر جهانی شدن، چشم‌اندازهای جدیدی در ویژگی‌های مرتبط با آموزش و پرورش نمایان می‌شود. رشد و توسعه‌ی سریع انقلاب الکترونیکی و دگرگونی بنیادی فناوری اطلاعات، بنیاد کهن فرهنگ جوامع را به چالش می‌کشد و هم‌زمان با نابرابری‌های عمیق در کشورهای گوناگون، تهدیدهای تازه‌ای از قهر و خشونت، نزاع‌های درون‌گروه‌های قومی، و غیره به بار می‌آورد. در این میان، آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین نظام فرهنگ‌ساز دارای اهمیت بنیادین است. زیرا در جهان جدید، متریبان در معرض سیلی از اطلاعات پراکنده قرار می‌گیرند. در چنین شرایطی، نظام آموزش و پرورش به عنوان نظامی اخلاق و پویا، باید میان این اطلاعات هماهنگی و تعادل ایجاد کند و رسالت اصلی خود را که فرهنگ‌سازی است، جامعه‌ی عمل ببوشاند.

در این چکیده تحقیق سعی شده است، با بررسی فرصت‌ها و تهدیدهایی که جهانی شدن در فرایند تحول فرهنگ به وجود می‌آورد، نقش آموزش و پرورش پویا و اخلاق در این راستا مورد کنکاش قرار گیرد و راهکارهایی با توجه به نقش تعلیم و تربیت در فرهنگ، برای تبدیل شدن تهدیدها به فرصت‌ها ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: جهانی شدن، تحول فرهنگ، آموزش و پرورش پویا

دکتر افضل السادات حسینی
عضو هیئت علمی دانشکده تهران

نورالدین محمودی
دانشجوی کارشناسی ارشد

خلاقیت در عصر جهانی

مقدمه

«جهانی شدن»^۱ به عنوان فرایندی گریزناپذیر در قرن بیست و یکم مطرح است. جان تاملینسون^۲ جهانی شدن را فرایند توسعه‌ی سریع پیوندهای پیچیده میان جوامع و فرهنگ‌ها، نهادها و افراد در سراسر جهان می‌داند [تاملینسون، ۱۳۸۰: ۴۷]. هاروی^۳ این فرایند را دربردارنده‌ی دو مفهوم فشردگی زمان و مکان و کاهش فاصله‌ها تلقی می‌کند. در واقع، طبق نظر او فشردگی زمان و مکان مهم‌ترین ویژگی جهانی شدن است [ایران‌زاده، ۱۳۸۰: ۲۷].

جهانی شدن پدیده‌ای چندبعدی است که برای ملل گوناگون جهان فرصت‌ها و تهدیدهایی به ارمغان آورده و دارای ابعاد متفاوت اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است. به‌رغم گستردگی پدیده‌ی جهانی شدن، مفهوم آن از روشنی و وضوح کافی برخوردار نیست [گرین، ۱۹۹۷]. اگرچه به روشنی نمی‌توان گفت که فرهنگ به‌عنوان عرصه‌ای متمایز از اقتصاد و سیاست تاکنون به‌طور کامل جهانی شده است، ولی این مقوله بیش از هر یک از دو مقوله‌ی دیگر، از خود‌گرایش به جهانی شدن نشان داده است [واترز، ۱۳۷۹: ۱۸۴].

جهانی شدن در بعد فرهنگی تأثیرات بسیار مهمی دارد که هر جامعه و فرهنگی برای حفظ و ارتقای خود در میان سایر فرهنگ‌ها باید آن‌ها را بشناسد تا بتواند از جهانی شدن به‌عنوان یک فرصت بهره‌گیرد. جهانی شدن باعث نفوذ ارزش‌های فرهنگ‌های سایر جوامع در جامعه می‌شود و با تضعیف تفکری که فرهنگ و ثبات محلی را به هم گره می‌زند، مفهوم‌سازی را در معرض خطر قرار می‌دهد. یکی از زمینه‌ها و بسترهای مناسب در کسب تعادل که در جوامع اهمیت زیادی دارد، نهاد «آموزش و پرورش» است. آموزش و پرورش نیز مانند تمام ابعاد جامعه، امروزه به شدت تحت تأثیر «جهانی شدن» قرار دارد. لوئیس رتیناف^۴ به‌خطر تأثیر جهانی شدن نظام‌های آموزشی اشاره می‌کند و معتقد است که در عصر جهانی شدن تعلیم و تربیت، هر اتفاقی ممکن است بیفتد [تورس، ۱۹۹۸: ۵]. در راستای این تحولات لحظه به لحظه، نظام‌های آموزشی نیز مانند دیگر ارگان‌های اجتماعی برای بقای خود به تغییر دیدگاه‌ها و ایجاد تحولات در روابط، نیاز اساسی دارند. زیرا دهکده‌ی

جهانی از طریق پیشرفت‌های علمی و فناورانه شکل می‌گیرد و مدیریت آن به دست کشورهای توسعه‌یافته می‌افتد. بدین ترتیب، مشکلاتی جدی در زمینه‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی برای جوامع کمتر توسعه‌یافته پدید خواهد آمد. «پلورالیزم ارزشی»، بحران هویت و از دست رفتن منابع اقتصادی و فرهنگی، از جمله مسائلی هستند که می‌توانند، این جوامع را به زاغه‌نشین‌های دهکده‌ی جهانی تبدیل کنند.

رهایی جوامع توسعه‌نیافته و در حال توسعه از این وضعیت، تنها از طریق داشتن آموزش و پرورش پویا و سازنده و پرورش و به‌کارگیری نیروهای خلاق جامعه میسر است. زیرا جامعه‌ای که بتواند از خلاقیت تعداد بیشتری از اعضای خود بهره‌جوید، فاصله‌ی خود را از کشورهای پیشرفته کمتر خواهد کرد [حسینی، ۱۳۸۴: ۴۹۳]. بنابراین، آموزش و پرورش به‌عنوان کلید تحول فرهنگ در عصر جهانی تلقی می‌شود. بر این اساس، کارشناسان آموزشی و اجتماعی، با بررسی تعاملات و روابط متعدد، سعی بر آن دارند که از فرصت‌ها

حداکثر استفاده را ببرند. این زمانی میسر می شود که در معرض تهدیدهای جهانی شدن آموزش و پرورش قرار گیرند. در این صورت می توان با توجه به آموزش جهانی، نقش مثبتی در تحول فرهنگ با بهره گیری از این فرصت ها برای آن قائل شد.

جهانی شدن و تحول فرهنگ

فرایند جهانی شدن را معمولاً در چهار حوزه فنی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مطالعه می کنند. در سطح فرهنگی، باید از ظهور جامعه ی مدنی جهانی سخن گفت. در دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، مفاهیمی جدید از فرهنگ مطرح شدند. از آن جا که هر جامعه، فرهنگ ویژه ی خود را دارد، توجه به فرهنگ به عنوان نقطه ی شروع تغییر در جامعه، به معنای توسعه ی هویت و ارزش های اخلاقی و معنوی ملت ها و ارتباط آن با محیط زیست طبیعی و انسانی است. فرهنگ پدیده ای پویاست و روز به روز تکامل می یابد. این تکامل به نوعی هم ذاتی (درونی) است و هم به صورت خارجی بر آن وارد می شود. ذاتی بودن تکامل به دلیل افزایش مناسبات بشری و افزایش تولیدات مادی بشر و به واسطه ی افزایش فرهنگ مادی آن است. هرچه زمان می گذرد، فرهنگ ناگزیر منبسط و عناصر جدیدی به آن افزوده می شود.

لینتون (۱۹۳۶) فرهنگ را این گونه تعریف می کند: «تمامی گمان ها، پاسخ های عاطفی شرطی و الگوهای عادی رفتار که افراد جامعه از راه آموزش فرا می گیرند و کم و بیش در آن مشترک اند، فرهنگ نامیده می شود.» در عصر حاضر و در دنیای جدید، با

وجود فاصله های مکانی بسیار، تأثیر محیط جغرافیایی بر تغییرات فرهنگی و نوع فرهنگ، و وجود رسانه های فراگیر مثل اینترنت و ماهواره، فرهنگ ها در حال حرکت به سوی نوعی هم شکلی هستند که از آن با عنوان جهانی شدن یاد می شود. «فرهنگ پذیری» می گویند. ایشان در کتاب «زمینه ی جامعه شناسی» آورده اند: «اگر جریان جامعه پذیری عمیقاً صورت گیرد و دوام آورد، افراد جامعه از مشابهت های فراوانی برخوردار خواهند شد. به بیان دیگر، اعضای جدید جامعه در جریان جامعه پذیری، رفته رفته در زندگی مشترک جامعه ی خود سهیم می شوند، راه و رسم آن را می آموزند، خود را با آن سازگار می کنند و سرانجام با سایر اعضا همانندی می یابند. به این ترتیب، همتایی اجتماعی یا مانندگردی فرهنگی یا فرهنگ پذیری رخ می نماید [برن و کوف، ۱۳۸۰].

«فرهنگ پذیری» جریانی است که فرد را عمیقاً و از جهات متفاوت با فرهنگ جامعه همانند می کند، در حالی که «جامعه پذیری» جریانی است که فرد را صرفاً با هنجارهای اجتماعی سازگار می گرداند. از این رو، فرهنگ پذیری جریانی پیچیده است و دو سو دارد: از یک سو فرهنگ جدید سلطه ی خود را در فرد استوار می سازد، و از سوی دیگر، فرهنگ پیشین او در فرهنگ نو تغییراتی به وجود می آورد. در واقع، سایش حاصل از برخورد فرهنگ ها، نوع سومی از این پدیده را فراهم می کند و در این دیالکتیک فرهنگی، سنتزی جهانی به دست می آید که جوامع در حال حرکت به سمت آن میل می کنند.

در دنیای جدید بیش از آن چه تصور می شود، جهانی شدن و فرهنگ درهم تنیده شده اند و یکدیگر را تحت تأثیر قرار می دهند و از همدیگر متأثر می شوند. در جریان همین دگرگونی ها است که امکان دارد، سیطره ی برخی فرهنگ ها، جلوه های وجودی دیگر فرهنگ ها را به چالش بکشاند. بنابراین آن چه اهمیت دارد، ابتدا درک صحیح و بخردانه از اوضاع جدید به وجود آمده است و در نهایت، اتخاذ راهکارهای عاقلانه، متناسب و از روی درایت در مقابل شرایط پیش آمده است.

جهانی شدن، آن گونه که برخی دانشمندان اظهار کرده اند، در ذات فرهنگ مدرن نهفته است. فرایندهای دگرگون ساز عظیم دوران ما را که با جهانی شدن توصیف می شوند، نمی توان فهمید، مگر آن ها را با واژگان مفهومی فرهنگ در یابیم. این دگرگونی ها بافت تجربه ی فرهنگی را تغییر می دهند و در واقع بر درک ما از مفهوم فرهنگ در دنیای مدرن تأثیر می گذارند. جهانی شدن و فرهنگ هر دو مفاهیمی هستند که عمومیت گسترده ای یافته اند. از طرف دیگر، فرهنگ نیز برای جهانی شدن اهمیت دارد؛ بدین معنی که جنبه ای ذاتی از کل فرایند ارتباط پیچیده است [تامپلسون، ۱۳۸۱: ۴۷].

جهانی شدن، جریان مفهوم سازی را در فرهنگ مختل می کند. زیرا فرهنگ همواره با مفهوم «مکان ثابت» پیوند داشته است. ارتباط ناشی از جهانی شدن، این مفهوم سازی را در معرض خطر قرار می دهد؛ نه فقط از آن رو که نفوذ چندگانه در مکان ها، این تقید معنا به مکان را درهم می شکند، بلکه به این دلیل که تفکر

پیونددهنده‌ی فرهنگ و ثبات محل را تضعیف می‌کند [پیشین]. بنابراین، توجه به مهندسی فرهنگی در راستای این تحول فرهنگی، از مهم‌ترین راه‌های تبدیل کردن تهدیدها به فرصت‌هاست و آموزش و پرورش از مهم‌ترین بسترهای مناسب در این زمینه است؛ آموزش و پرورش پویا و کارآمد که به نحوی خلاق، به مسئله‌یابی و حل مسئله بپردازد.

طراحی آموزش و پرورش در فرایند جهانی شدن از این جهت دارای اهمیت است که رقابت اساسی در عرصه‌ی آموزش‌های عمومی به عنوان مبنایی برای ورود به دوره‌های تخصصی و نیز تولید علم به وقوع می‌پیوندد

آموزش و پرورش پویا و جهانی شدن
نهاد آموزش و پرورش در ایجاد تعادل در جوامع بشری نقش چشم‌گیری دارد. در راستای تحولات ناشی از جهانی شدن، نظام‌های آموزشی برای همراه کردن جوامع با جهانی شدن رسالت مهمی را بر عهده دارند. آموزش و پرورش در عصری که مهم‌ترین ویژگی آن جهانی شدن است، باید دارای ویژگی‌های خاص و متفاوت با آموزش و پرورش کلاسیک و سنتی باشد. آموزش و پرورش در این دوره از ویژگی جهانی برخوردار است. هرچند سابقه طرح آموزش و پرورش جهانی را می‌توان در اندیشه‌های سیسرون و ابن‌خلدون مشاهده کرد، اما آموس کمنیوس (۱۶۷۱) اولین بار به طور رسمی موضوع آموزش و پرورش جهانی را طرح کرد. کمنیوس کتاب‌های جهانی، دانشکده‌ی جهانی و مدرسه‌ی جهانی را پیش‌بینی می‌کند و می‌گوید: «مردان نیک‌خواه گردهم آیند و جامعه‌ای مبتنی بر نیکوکاری و محبت ایجاد کنند. نژاد انسان باید نیرومند باشد و مفهوم خلاق برای زندگی پدید آورد» [مایر، ۱۳۷۴]. او در آثار خویش کشورها را به تفاهم

بین‌المللی دعوت می‌کند تا زمینه برای برقراری صلح بین تمام ملل جهان فراهم آید. وی پیشنهاد می‌دهد، سازمان علمی واحدی با شرکت تمامی دانشمندان جهان تشکیل شود. مقدس‌ترین وظیفه‌ی چنین مجمعی چیزی جز نجات بشریت نتواند بود [حسینی، ۱۳۸۴: ۴۹۸].

طراحی آموزش و پرورش در فرایند جهانی شدن از این جهت دارای اهمیت است که رقابت اساسی در عرصه‌ی آموزش‌های عمومی به عنوان مبنایی برای ورود به دوره‌های تخصصی و نیز تولید علم به وقوع می‌پیوندد. رابطه‌ی آموزش‌پذیری فعال و مستمر برای دانایی هرچه بیشتر که سبب تولید و درآمد سالانه‌ی بالاتر می‌شود، از مسائلی است که شکاف اصلی توسعه‌یافتگی و نیافتگی را باید در آن جست‌وجو کرد [چنگ^۶، ۲۰۰۲]. بنابراین، بازنگری در نظام آموزش و پرورش و تحولی همه‌جانبه در اجزا، عناصر و عوامل مؤثر در آن، امری اجتناب‌ناپذیر و ضروری برای مصون ماندن یا به حداقل رساندن تخریب‌های جهانی شدن آموزش و پرورش است.

جورج لند و بت جارمن^۸ (۱۳۷۸) معتقدند: «جهان دائماً به نحوی خلاق در حال تغییر است. بهره‌مند شدن از این تغییرات، مستلزم نوع جدیدی از یادگیری است. چالش عظیمی که امروزه جوامع با آن روبه‌رو هستند، روش‌های تازه‌ای برای یادگیری را طلب می‌کند. رها کردن راه‌های کهنه، مدل‌های یادگیری حفظی، اتاق درسی کلاسیک، جداسازی معلم و یادگیرنده و فرایند رقابت، و به جای آن، ساختن محیطی که در آن افراد در فرایندهای تفکر خلاق درگیر شوند و مدام و هوشمندانه به دوباره آغاز کردن دست بزنند، راه‌حلی برای یادگیری مؤثر است» [لند و جارمن، ۱۳۷۸: ۱۴۹].
جانسون^۹ (۱۹۹۹)، مدارس خلاق را به عنوان نمونه‌ای از مدارس آینده توصیف می‌کند. کارکنان این گونه مدارس شبیه یک تیم حرفه‌ای فعالیت می‌کنند و پیشرفت دانش‌آموزان را، علاوه بر ویژگی‌های فردی آن‌ها، به میزان زیادی تابع پیشرفت‌هایی می‌دانند که در مدارس به دست می‌آورند. با تأکید بر کیفیت مدارس خلاق است که آموزش در مدارس به کیفیت کامل دست می‌یابد. تافلر^{۱۰} (۱۳۷۷) معتقد است، برای این که دانش‌آموز در محیطی که به سرعت در حال تغییر و تحول است، عملکرد خوبی

- تدریس نوده ای

- آموزش مجرد

- پاسخ جوین غیرفعال

- برنامه‌ی خشک روزانه

- آموزش مهارت رسمی و دانش

- پیش قدم بودن معلم و راه‌ها و

محتوای منفرد

- پاسخ های حفظی

- تاکید بر متون درسی

- تسلط غیرفعال بر اطلاعات

- تدریس خاص

- آموزش ترکیبی

- پاسخ جست‌وجوگرانه و فعال

- برنامه‌ی منعطف

- پایه‌ریزی طرز برخورد آزادانه

- پیش قدم بودن دانش آموز و

برنامه‌ی گروهی و محتوای مربوط

به هم

- آگاهی به شکل عمیق

- استفاده از وسایل دیگر غیرمتون

درسی

- انگیزش فعال عقل و خرد

و پرورش باید در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی به توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی توانایی‌های دانش‌آموزان بپردازد. بنابراین، آموزش و پرورش می‌تواند هوش دانش‌آموزان را در این پنج جنبه توسعه دهد.

چنگ (۲۰۰۲) می‌گوید: «در برنامه‌ی اصلاحات نظام نوین آموزش در هنگ کنگ، با پرورش هوش‌های چندگانه‌ی دانش‌آموزان، آن‌ها برای زندگی پیچیده‌ی اجتماعی در جامعه‌ی جهانی آمادگی بیشتری می‌یابند». و سرانجام براساس نظر دال^{۱۱} (۲۰۰۰)، نظام تعلیم و تربیت، مقوله‌های برنامه‌ی درسی و به‌طور گسترده مؤسسات آموزشی هر ناحیه، خودشان تولیدکننده‌ی یک فرهنگ جهانی مبتنی بر ایده‌ی نوگرایی هستند [پرستلی^{۱۲}، ۲۰۰۲].

نتیجه‌گیری

هر عصر در ادوار تاریخ یک ویژگی خاص داشته است که به‌عنوان شاخص آن عصر به‌شمار می‌رود. با این نگاه شاید بتوان مهم‌ترین شاخص عصر جدید را مفهوم «جهانی‌شدن» در نظر گرفت. این مفهوم جدید، تقریباً از اواخر قرن بیستم به‌صورت یک پدیده‌ی چالش‌برانگیز روی صحنه‌ی جهانی حاضر شد. حضور اولیه‌ی آن بیشتر در مباحث اقتصادی بود، ولی امروزه تقریباً با گذشت ۳۰ سال از شروع بحث «جهانی‌شدن»، این پدیده در تمام ابعاد زندگی انسان از سیاست گرفته تا روابط انسانی و خانوادگی، به‌ویژه فرهنگ، وارد شده و آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. هر بعد از زندگی انسان، با قرار گرفتن در شرایط جهان نو تعریف شده و تحولات جدیدی را پذیرفته و نگاه سنتی

الگوی آموزشی تغییر براساس دیدگاه شین و گونت

جاری کند [همان، ص ۳۱].

تغییر مسیر آموزش و پرورش به سمت آموزش و پرورش نوین و جهانی، تغییری در تمام جنبه‌های آموزش و پرورش در جهت «آینده‌مداری» است. هارولد جی شین و جانت گونت شین الگویی از تغییر ارائه کرده‌اند. این الگو، تغییراتی را که در آموزش و پرورش در گذر از کلاسیک به نوین رخ می‌دهد، نمایان می‌سازد.

در آمریکا نیز مک کان (۲۰۰۴) قرار گرفتن الگوی جدید آموزش و پرورش به جای الگوی سنتی آموزش و پرورش را عنوان کرده است.

اصلاحات آموزشی در هنگ کنگ با استقبال و همکاری مردم انجام گرفته است، آن‌ها دریافته‌اند، توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی مطلوب تنها از طریق اصلاحات آموزشی مقدور خواهد بود. جهانی‌شدن اقتصاد، تقسیم کار، هم‌گرایی، تجانس فرهنگی و اجتماعی و توسعه‌ی شبکه‌های اطلاعاتی، پیامدهایی از جهانی‌شدن هستند که با آموزش و پرورش ارتباط تنگاتنگی دارند. لذا آموزش

داشته باشد، باید فرصت‌یابد تا کاری بیش از جمع‌آوری و انبار کردن اطلاعات انجام دهد. باید به‌او فرصتی برای تغییر و تحول داده شود. در غیر این صورت، تلاش‌های او با شکست مواجه خواهد شد و این منوط به اصلاحات اساسی در ارتباط با تئوری آموزش و عمل است [تافلر، ۱۳۷۷: ۲۴].

نظام‌های آموزشی اگر بخواهند خود را با تحولات بنیادی جامعه‌ی امروز هماهنگ سازند، نیازمند الگوهای نوین و خلاق آموزشی هستند، تا دانش‌آموزان را برای مقابله با بحران‌های زندگی و بهره‌گیری از فرصت‌ها و توانایی‌ها و خلاقیت‌های خویش آماده سازند. لذا بازیگری در ساختار، محتوا، شیوه‌های آموزشی و تغییر آن به سمت آموزش و پرورش مبتنی بر روان‌شناسی آینده، از اولویت‌های اصلی جامعه‌ی ماست. چنان‌که تافلر می‌گوید: «در زمانه‌ی پر آشوب و سرشار از تغییر و تحول، تنها با مسلح شدن به روان‌شناسی آینده است که آموزش و پرورش می‌تواند، با بازیابی مقوله‌ی یادگیری، خونی تازه در رگ‌هایش

۳. تافلر، آلون (۱۳۷۷). آموختن برای فردا، ترجمه‌ی بابک پاکزاد و رضا خیام. تهران.
۴. تامپلسون، جان (۱۳۸۱). جهانی شدن و فرهنگ. ترجمه‌ی محسن حکیمی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.
۵. حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۴). جهانی شدن و نظام‌های نوین آموزشی (مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت). انتشارات وزارت امور خارجه. تهران.
۶. لند، جورج و جارمن، بت (۱۳۷۹). آینده‌ی خلاقیت و خلاقیت آینده. ترجمه‌ی حسن قاسم‌زاد. انتشارات ناهید. تهران.
۷. مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه‌ی علی اصغر فیاض. انتشارات سمت. تهران.
۸. واترز، مالکوم (۱۳۷۹). جهانی شدن. ترجمه‌ی اسماعیل مردانی گویی و سیاوش مریدی. انتشارات سازمان مدیریت صنعتی. تهران.

9. Carolin, Thomas, Peter, Wilkin (1997). Globalization and the south, first published in the united states of America, st, Martin, s press, inc, New York.
10. Cheng, Yin Chcong (2003). Educaion in Hong Kong, Center for Research and Internatinal Collabora-tion, available: www. Worlder.
11. form.com/intercom/kedre8.htm.
12. Green, A (1997). Education, Glo-balization and the Nation State, Lon-don: Croom Helm.
13. Johnson, William, Johnson, Annabel (1999). World-class schools in the 21 Th century. National Asso-ciation of Secondary School principals. NASSP Bulletin, Apr: 83, 606, Proquest Education Journals.
14. Mccune, Shirley (2004). A New Way of Thinking, available: www.Crossroad.To/Books/Brave News Schools.
15. Priestly, Mark (2002). Global dis-courses and national reconstruction: The impact of globalization on curricu-lum policy. The curriculum gournal, vol. 13, Nol. 1. Spring 121-138.
16. Torres, A (1998). Democracy, Edu-cation and multiculturalism, compara-tive Education Review, Vol, 42. No, 4, p, 45.

۱. تاکید بر محتوا
۲. ساختار مرتبه‌ای و منظم
۳. تاکید بر انجام فعالیت‌های ویژه در همین مشخص
۴. اولویت قائل شدن برای عملکرد با تاکید بر جهان خارج
۵. تجربه‌ی درونی نادرست محسوب می‌شود.
۶. تاکید بر تفکر خطی

۱. تاکید بر نحوه‌ی یادگیری
۲. صداقت، دگراندیشی و برابری
۳. انعطاف و تلفیق گروه‌های سنی
۴. اولویت دادن به تمویز خود به عنوان عامل عملکرد
۵. تجربه‌ی درونی زمینه‌ای برای یادگیری
۶. تفکر غیرخطی

مقایسه‌ی الگوهای قدیم آموزش و پرورش با الگوهای جدید

پرورش به جای مقاومت در برابر جهانی شدن، آن را بهتر بشناسند تا بتوانند بهترین واکنش را (به شکل کنش مند نه کنش پذیر) در مقابل آن نشان دهند و ضمن جلوگیری از اثرات منفی احتمالی آن، بیشترین سود را از اثرات مثبت آن ببرند.

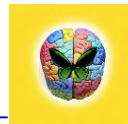
*afzal_ho@yahoo.com
**nmahmoodi234@gmail.com

- زیر نویس:
1. Globalization
 2. John Tomlinson
 3. Harvey
 4. Ratinoff
 5. Torres
 6. Bern and cuff
 7. Cheng
 8. Land and Jarman
 9. Johnson
 10. Toffler
 11. Dale
 12. Priestly

منابع:

۱. ایران‌زاده، سلیمان (۱۳۸۰). جهانی شدن و تحولات استراتژیک در مدیریت و سازمان. مرکز آموزش مدیریت دولتی. تهران.
۲. برن، آگ (۱۳۸۰). زمینه‌ی جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی آریین پور. نشر گستره. تهران.

به این ابعاد دچار تغییر شده است. امروزه بیش از گذشته ناگزیر هستیم که به جهان و مسائل آن بیندیشیم. فناوری‌های جدید و شبکه‌ی ارتباطات امروزی، فاصله‌ها را از میان برده و مناطق گوناگون جهان را به یکدیگر نزدیک‌تر ساخته است. گریز از درک پدیده‌ی جهانی شدن، گریز از واقعیت است. تاریخ نیز نشان داده است که آموزش و پرورش همواره نقش مهمی در حفظ ارزش‌ها و متحول ساختن جوامع داشته است. یادآور می‌شود که آموزش و پرورش خود نیز در فرایند کلی جهانی شدن قرار گرفته است و از این فرایند تأثیر خواهد پذیرفت. آموزش و پرورش به عنوان نظامی فرهنگ ساز، رسالت سنگینی را بر عهده دارد. یکی از ویژگی‌های آموزش و پرورش در جهان نو، تحول مداوم با توجه به تحولات دیگر ساختارهای جامعه است. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش پویا، کلید تحول فرهنگ در عصری است که بازرزترین مشخصه‌ی آن جهانی شدن است. پس بجاست مسئولان آموزش و



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

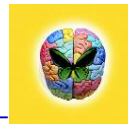
بررسی موردی تاثیر آموزش خلاقانه زبان انگلیسی بر انگیزه، اضطراب و یادگیری کودکان پیش دبستانی

دکتر افضل السادات حسینی، استادیار دانشگاه تهران. afhosseini@ut.ac.ir

شیما امینی پور، دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. sh_aminini2020@ut.ac.ir

چکیده

خلاقیت آموزشی امروزه نقش مهمی در نظام‌های آموزشی یافته است و پژوهش‌ها از آثار مثبت زیادی در استفاده از روشهای تدریس خلاق حمایت می‌کنند. اما بر خلاف آنچه تصور می‌شود استفاده از الگوهای آموزشی خلاق فقط مختص دروس خاصی مانند علوم و ریاضی نبوده بلکه می‌تواند در سایر دروس که تا حدی جنبه حفظ کردن دارند مانند زبان انگلیسی نیز سودمند باشند. امروزه یادگیری زبان انگلیسی یک ضرورت انکارناپذیر است چراکه زبان انگلیسی، زبان علم است و آموزش رشته‌های مختلف در سطوح عالی است. گرچه اهمیت یادگیری زبان انگلیسی در سال‌های اخیر موجب استقبال زیاد خانواده‌ها از کلاس‌های زبان خارج از مدرسه و به خصوص در سنین پیش دبستانی شده است اما با توجه به این اهمیت هنوز شاهد ضعف زیاد دانش‌آموزان، بی‌علاقگی و حتی اضطراب زبان‌علازم دوره‌های طولانی مدت آموزش زبان هستیم، در حالیکه پژوهش‌ها و تجربیات معلمان نشان می‌دهد استفاده از روش‌های خلاق موجب ایجاد انگیزه و علاقه بیشتر و یادگیری عمیق‌تر و تسلط بیشتر بر مطالب درسی در کودکان به ویژه در سنین پیش دبستانی و دبستانی می‌شود. در این مقاله سعی شده است استفاده از چند تکنیک خلاق در آموزش دو

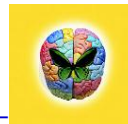


چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

مهارت یادگیری زبان یعنی صحبت کردن و نوشتن و یادگیری الفبای زبان انگلیسی به عنوان نمونه ارائه شود. این تکنیک‌ها شامل ایفای نقش، تخیل و داستان پردازی، یورش فکری و نقاشی‌هایی بر اساس سیالی ذهن می‌باشد. از تکنیک ایفای نقش برای یادگیری مکالمات و از تکنیک‌های یورش فکری و نقاشی های خلاق برای یادگیری شکل حروف انگلیسی و صدای آنها استفاده شده است. نتایج مشاهده شده حاکی از افزایش علاقه کودکان به درس زبان و یادگیری پایدارتر و اضطراب زبان کمتر در آنها می‌باشد.

مقدمه

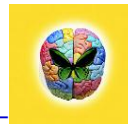
در جهان فن آوریهای مدرن شکل و شیوه تعلیم و تربیت نیز همانند خود این محیط‌ها دستخوش تغییر و تحول قرار گرفته است. بعضی از محققان معتقدند که محیط های آموزشی آینده باید عمدتاً بر مبنای نوآوری و خلاقیت، تکنولوژی و روشهای نوین تدریس و عملکرد باشند (کرافت، ۲۰۰۸؛ سایر، ۲۰۰۶). خلاقیت کارآمدی ایجاد کرده و توانایی سازگاری را افزایش می دهد و بوسیله خلاقیت دانش آموزان به یادگیرندگان فعال و خود تنظیم تبدیل می شوند (موران، ۲۰۰۸). خلاقیت تحت تاثیر دو عامل و تعامل بین آنها قرار دارد، یکی از آنها استعداد خلاقانه خود فرد و دیگری تاثیر محیط یادگیری است. لذا نوع مدرسه یا محیط آموزشی و معلم از عوامل مهم بیرونی موثر بر خلاقیت محسوب می شوند (ابن رومی و پولادی ری شهری، ۲۰۱۱). معلمان به سبب ارتباط وسیعی که با دانش آموزان دارند، بیش از سایر عوامل می توانند نقش موثری در این زمینه داشته باشند مخصوصاً اینکه نگرش معلمان به خلاقیت و نحوه تدریس و اداره کلاس، تاثیر مستقیمی بر غنی سازی محیط کلاس و ایجاد یادگیری فعال و عمیق دارد (حسینی، ۱۳۸۷).



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

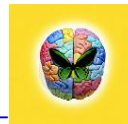
خوشبختانه در سالهای اخیر عقیده غالب مبنی بر نقش صحبت و سخنرانی در امر تدریس حتی در دروسی که جنبه حفظ کردن دارند به طور قابل توجهی تغییر کرده است. در رویکردهای خلاق ساختارگرایی دیگر تصور نمی شود که یک کلاس خوب لزوماً یک کلاس ساکت است، بلکه در یادگیری آنچه مهم می نماید دادن فرصت برای تفکر و ساختن دانش بوسیله خود فرد به یادگیرندگان بدون دخالت مداوم معلم است. این رویکرد عمیقاً تحت تاثیر نظریه ویگوتسکی و مفهوم یادگیری او از طریق فرایند یادگیری است (سیف، ۱۳۸۶). در دهه های اخیر عقاید او در رویکردهای یادگیری-یاددهی به خصوص یادگیری مشارکتی منعکس شده است. نقطه مشترک این رویکردها توجه به این امر است که دانش آموزان زمانی بهتر یاد می گیرند که از هم و با هم بیاموزند (داویسون و داسون، ۲۰۰۴). ویگوتسکی بر زبان و یادگیری سایر مهارتها از راه تعامل کودک با دیگران با بکارگیری این ابزار فکری تاکید دارد. زبان توسعه یافته ترین ابزار فکری است که برای برقراری ارتباط بین انسانها و جوامع انسانی به کار گرفته می شود. از طرفی امروزه به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک نوع سواد آموزی جدید نگریسته می شود که دستیابی به آن با ایجاد کردن فرصت های بیشتر یادگیری و دستیابی به اطلاعات به روز، آینده موفق تری را در تحصیل و کار افراد نوید می دهد. (نایسمیت و پالما، ۱۹۹۷).

گرچه در سالهای اخیر در حوزه تعلیم و تربیت و مراکز آموزشی مسئله پرورش خلاقیت و آثار آن توجه اساتید و پژوهشگران را به خود مبذول داشته است (حسینی^۲، ۱۳۸۴)، اما اغلب در ایران تحقیق و پژوهش در زمینه خلاقیت بیشتر بر روی شناسایی ماهیت خلاقیت و شیوه های کلی پرورش آن (حسینی^۱، ۱۳۷۸) و پژوهش های همبستگی میان خلاقیت



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

و متغیر هایی مانند پیشرفت تحصیلی و خودپنداره (حسینی^۳، ۱۳۸۶)، عزت نفس (حسن زاده، ایمانی فر، ۱۳۸۹) ویژگی- های شخصیت (زارع، آگاه هریس، بیات، ۱۳۸۹)، بررسی و هنجار یابی برخی آزمون های اندازه گیری خلاقیت (دائمی، مقیمی بار فروش، ۱۳۸۳) انجام شده است ولی هنوز در معرفی الگوهای عملی برای به کار بستن در تدریس مطالب درسی خاص به ویژه آموزش و تدریس زبان انگلیسی با کمبود ارائه راهبردها و مثال های کاربردی برای کودکان مواجه هستیم، به خصوص اینکه مطالعات و تحقیقات فیزیولوژیکی و روانشناسی نشان دهنده مزایای آموزشی زبان خارجی در سالهای اولیه کودکی است (فلاح، ۱۳۸۵). کلاس های آموزش زبان کودکان در سن پیش دبستانی از حساس ترین مراحل آموزش زبان محسوب می شود زیرا اولین برخورد و آشنایی این کودکان با یادگیری زبان خارجی است و روش تدریس مناسب و خلاق نقش مهمی در جذب علاقه این نوآموزان و پیشرفت تحصیلی آینده آنها دارد. کودک در این سن هنوز با محدودیت ها و عوامل آموزشی که خلاقیت را سرکوب می کنند برخورد نکرده و دارای میزان مطلوبی از خلاقیت است. از طرفی محیط آموزشگاه های زبان به علت انعطاف پذیری بیشتر مدیریت و کادر آموزشی از روش های تدریس خلاق و فعال حمایت بیشتری نسبت به مدارس نشان می دهند و از اجرای روش های تدریس خلاق استقبال می- کنند. مایر (۱۹۸۹) بیان می کند تدریس خلاق زمانی رخ می دهد که معلم موضوع درسی را به نحوی تدریس کند که به دانش آموز کمک شود تا آنچه را که یاد گرفته است در حل خلاق مساله به کار برد، به عبارتی تدریس خلاق یعنی معلم دانش موجود را با روش های منحصر به فرد و تازه ترکیب نماید یا از فرآیند و مراحل جدیدی جهت کاشت شناخت و حصول نتایج مفید و موثر بهره جوید. این فرآیند ها را می توان قبل از تدریس برنامه ریزی کرد و یا در پاسخ به نیازهای



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

بافت آموزشی به شکل فی البداهه اجرا نمود (ریلی، ۲۰۱۱). تحقیقات اسمیت (۱۹۹۸) نشان داد که معلمان خلاق با بهره‌گیری از روش‌های هنری، خلاق و غیرستنی، علاوه بر ایجاد یادگیری عمیق، خلاقیت و علاقه دانش‌آموزان را نیز افزایش داده‌اند.

گاهی چنین تصور می‌شود که استفاده از الگوهای تدریس خلاق در آموزش دروسی مانند علوم یا ریاضی که امکان تدریس آنها با روش حل مسئله وجود دارد امکان پذیر است چرا که مفاهیم درسی آنها ماهیت حل مسئله دارد (مایر، ۱۹۸۹). اما محققان برای دروس دیگری همچون زبان انگلیسی نیز روش‌های موثر و فعالی را پیشنهاد کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به یادگیری مشارکتی، ایفای نقش، استفاده از تخیل در داستان پردازی و یورش فکری اشاره نمود (کلپل، ۱۹۸۴). برون (۲۰۰۱) ایفای نقش را شامل دو بخش می‌داند: (الف) اعطای یک نقش به یک یا چند نفر و (ب) هدف یا برنامه‌ای که توسط شرکت کنندگان باید ایفا شود. استفاده از ایفای نقش فواید خوبی برای یادگیرندگان با سن کم دارد. فرنس (۱۹۷۶) معتقد است که علاوه بر اینکه ایفای نقش می‌تواند مهارت‌های ارتباطی، آگاهی اجتماعی و تفکر مستقلانه را در کودکان تقویت کند، موجب برانگیختن خلاقیت او شده و کودک از انجام آن لذت می‌برد. ایفای نقش حتی یکی از تکنیک‌های مفید در یادگیری زبان است که روانی بیان را در زبان‌آموزان بالا برده و انگیزش آنها را سبب می‌شود (لادوس، ۲۰۰۴). تاکید او همانند ویگوتسکی بر این روش به خاطر اثرات مفید این تکنیک در یادگیری از همسالان و تقسیم نقش آموزشی بین معلم و شاگرد است. بنابر این یافته‌ها در حوزه آموزش زبان از ایفای نقش هم

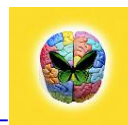


چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

در پرورش خلاقیت و هم در رسیدن به اهداف آموزشی که همانا رسیدن بچه ها به حد تسلط در استفاده از زبان انگلیسی جهت مکالمه و برقراری ارتباط است حمایت می کنند (استرن، ۱۹۸۳).

یورش فکری یکی دیگر از تکنیکهای پرورش خلاقیت است که توسط الکس اسبورن (۱۹۴۲) طراحی شده است و افراد در گروه های ۳ تا ۵ نفری به بحث در مورد موضوع مطرح شده پرداخته و سعی می کنند با الهام از فکر یکدیگر ایده ها و راه حل های خلاق بیابند. این روش در مهارت نوشتن زبان آموزان و سیالی بیانی در کلاس های آموزش زبان استفاده می شود. (رائو، ۲۰۰۷). اما روش کاربرد آن در کلاس نمونه ما به این گونه است که از بچه ها خواسته می شود با هم برای خلق یک داستان در مورد کلمه ای که با حرف الفبایی مورد آموزش شروع می شود استفاده کنند. به منظور آماده کردن جو کلاس برای شروع این روش ها پیش از شروع درس بهتر است از تکنیک گرم کردن برای ایجاد فضای مناسب و شاد استفاده نمود.

گرم کردن در کلاسهای آموزش زبان به آماده کردن دانش آموزان برای شروع آموزش گفته می شود که می تواند شامل دو مرحله باشد. ابتدا برای اینکه افراد بتوانند با هم در گروه ها به خوبی ارتباط برقرار کرده و کار کنند لازم است که اول با هم آشنا شوند که این کار با پرسیدن نام آنها انجام می شود و هدف بعدی یعنی سر حال آوردن کودکان برای شروع کلاس را می توان با دستورات حرکتی ورزشی انجام داد. کارهایی مانند پریدن، بشین پاشو، چرخیدن و دست زدن آنها را به وجد آورده، جو کلاس را از حالت خشک و رسمی خارج کرده و شور و اشتیاق ایجاد میکند (کریپل، ۱۹۹۹). نمونه زیر بر اساس تکنیک های ذکر شده در دو بخش مربوط به یادگیری مهارت صحبت



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

کردن (speaking) با استفاده از تکنیک ایفای نقش و نوشتن حروف الفبای انگلیسی (writing) با استفاده از یورش فکری و نقاشی های خلاقانه مبتنی بر سیالی ذهنی است ارائه می شود.

برای ایجاد حس واقعی و ایجاد انگیزه در کودکان برای ایفای نقش در ابتدا با استفاده از ورقه های یونولیت شکل کاراکتر های موجود در کتاب درسی که دو خرس هستند به اندازه تقریبی قد بچه ها ساخته و رنگ آمیزی می شود تا جهت ایفای نقش از این ماکت های عروسکی استفاده شود. سپس برای آموزش مکالمات کوتاه مجموعه کوچکی از جملات کتاب را به شکل معناداری در کنار هم به دانش آموزان آموزش داده و برای تمرین و تشویق آنها به بکار بستن مکالمات از ماکت های عروسکی ساخته شده و یا عروسک های دستی استفاده می شود. به ویژه اگر برای ادای کلمات از صدای کودکان تقلید شود شادی و لذت بیشتری برای بچه ها به همراه خواهد داشت. برای مثال یکی از این تجربه ها می تواند به روش زیر باشد:

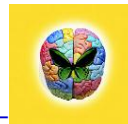
پس از آموزش احوالپرسی (greeting) از دو نفر از کودکان، یک دختر و یک پسر همانند کاراکتر های کتاب می خواهیم این تمرین را با هم انجام دهند. کودک A در حالیکه ماکت را در دست دارد وارد کلاس می شود و میگوید:

A: hello

B: hi

A: how are you?

B: I am fine thank you.



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

A: what is your name?

B: my name is Benny.

بر اساس سن و توانایی و بنا بر مکالمات آموخته شده در کلاس این مکالمه ادامه داشته حتی می تواند دستورات حرکتی و روایت داستان کوتاهی را در بر داشته باشد که این به صلاح دید و خلاقیت خود معلم نیز بستگی دارد.

در بسیاری از کلاسهای زبان دیده می شود که دانش آموزان با وجود گذراندن چند دوره آموزشی باز هم در بخش نوشتن و به تبع آن خواندن کلمات و حروف با مشکل مواجه می شوند که این ریشه در عدم یادگیری صحیح و موفق حروف الفبای انگلیسی و اشتباه در تلفظ درست آواهای آنها در مراحل ابتدایی آشنایی با الفبا دارد. لذا برای تدریس الفبا نمونه زیر با بهره گیری از حس تخیل، داستان پردازی و خلاقیت کودکان سطوح پایین زبان آموزی طراحی و اجرا شده است، نکته قابل توجه در اینجا این است که در ابتدا از حروف ساده که از لحاظ شکل برای رسم توسط کودکان آسان تر هستند مثل حروف T-M -O-F-C استفاده می شود. نمونه اجرای آن به شرح زیر می باشد:

در ابتدای کلاس برای گرم کردن بچه ها از دستورات انگلیسی چون پاشو (stand up) بشین (sit down) پپر (jump) و ... استفاده می کنیم تا بچه ها آماده یا به اصطلاح گرم شوند. سپس طرح گروه بندی اتفاقی را برای اجرای یادگیری مشارکتی در گروه های ۴ تا ۵ به این صورت انجام می دهیم که از قبل برای هر کدام از این حروف عکس حیوان یا شی آشنایی که بچه ها با انگلیسی آن آشنایی دارند و از طرفی با یکی از حروف انتخابی آغاز می شود روی



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

یک سری کارت مقوایی چسبانده و داخل کیسه گذاشته می شود. به این ترتیب که از هر حرف بنا به تعداد بچه ها ۴ تا ۵ تا کارت متعلق به یک حیوان یا شی باید داخل کیسه وجود داشته باشد. مثلا برای حرف C کلمه cat را انتخاب کرده و از شکل گربه ۴ تا ۵ تا کارت توی کیسه گذاشته می شود تا بچه هایی که همه عکس گربه در آورده اند با هم یک گروه را تشکیل دهند. این گروه برای خود اسمی انتخاب کرده و کلمه cat را تکرار کرده و صدای آنرا در می آورند. سپس به پشت کارت نگاه می کنند که حرف C دارد و هر کدام می گویند که C شبیه چیست. مثلا ماه و داس. آنگاه برای گربه و ماه و داس با استفاده از روش یورش فکری یک جمله یا داستان می سازند. (گربه روی ماه خوابیده بود که سر خورد افتاد توی مزرعه و دمش با داس مزرعه کنده شد). با توجه به عبارت های تخیلی بچه ها شکل حروف روی تخته کشیده شده و نحوه نوشتن حروف به این ترتیب آموزش داده می شود. برای حروف دیگر در سایر گروه ها نیز این کار به راحتی با کمک بچه ها و راهنمایی معلم انجام می گردد. در آموزش حروف حتی میتوان بنا بر کتاب مورد آموزش از اشکال کتاب نیز برای داستان پردازی استفاده نمود. در ادامه جلسات دیگر نیز می توان سایر روشها را مانند زیر به کار برد.

مثل جلسه قبل کلاس با گرم کردن اما با دستوراتی دیگر مثل دست بزن (clap) بخند (laugh) و... شروع میکنیم. گروه بندی اتفاقی را این بار با کارت هایی که تنها شکل حروف را دارند نه عکس حیوان انجام می دهیم (مثلا شکل C دارند نه عکس گربه). از بچه های هر گروه خواسته می شود در مورد کشیدن گربه با شکل C ابتکار به خرج داده و تا میتوانند شکلهای مختلفی را با آن شکل نقاشی کنند و نیز همراه با کشیدن، صدای آن حیوان را با صدای حرف



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

اولش در بیاورند. مثلا برای گربه به جای "میو میو" بگویند "کیو کیو" چون صدای حرف C در کلمه cat ک است. یا برای حرف F که کلمه fish (ماهی) انتخاب شده از بچه ها می خواهیم با حرف F انواع شکل های ماهی کشیده و صدای ماهی را به شکل "ف ف" در بیاورند. این روش برای بچه ها جالب بوده و بسیار شاد می باشد و حتی خود بچه ها ایده ها و شکلها و صداها ی جدید زیادی پیشنهاد می کنند.

در ادامه برای تثبیت یادگیری شکل حروف در ذهن از کودکان خواسته می شود تا با مقوا، نخود، لوبیا، پوست پسته و چوب کبریت با شکل تمام حروف آموزش داده شده شکل کلماتی را که آن حرف را دارند به هر نحو که مایلند روی مقوا بسازند و برای آن داستانی تعریف کنند. بعد کاردستی حاصل را به دیوار می زنیم. سپس از تک تک بچه ها می خواهیم با ژستهای بدن یا انگشتان خود آن حرف را نشان دهند. حالا می توان با کنار هم قرار دادن حروف یاد گرفته شده یک شعر ساخت تا هم برای بچه ها جذاب باشد هم به خواندن آنها کمک شود. حروف یاد گرفته شده روی تخته نوشته شده و با همکاری دانش آموزان ملودی از ترکیبشان خوانده می شود. مثلا (C-O-M-T-F) سی - ا - ام - تی - اف. و همزمان با خواندن کودکان تشویق می شوند تا شکل حرف خوانده شده را با ژست بدن یا انگشتان نشان دهند. استفاده از نوارهای صوتی و تصویری هم در این بخش کمک شایانی به جلب همکاری کودک میکند.

در جلسات بعد به موازات اینکه تعداد حروف آموزش داده شده افزایش می یابد برای مرور حروف قبلی یک بازی به این صورت ترتیب داده می شود که هر فردی به طور اتفاقی از کیسه حاوی کارتهای الفبا چند کارت بیرون می کشد و روی میز خود می گذارد سپس معلم با ژست بدن یا انگشتان شکل حرف را در می آورد. کودکانی که از



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

آن حرف در کارتهای خود دارند در حالی که آنرا با دست بالا گرفته اند و صدایش را تکرار می کنند بالی لی به سمت میز معلم رفته و کارت مزبور را تحویل معلم می دهند. این روش بسیار مفرح است و یادگیری الفبای انگلیسی را برای این سن بسیار به یاد ماندنی کرده و به بهترین نحو تسهیل می نماید. برای سایر حروف نیز می توان به همین ترتیب پیش رفت. حتی می توان از خمیر مجسمه یا گل سفالگری برای ساختن و آموزش شکل حروف استفاده نمود..

بحث و نتیجه گیری

تحقیقات علمی بهترین زمان شروع زبان آموزی را سنین کودکی و سالهای قبل از شروع مدرسه می دانند. شرکت برخی از کودکان خردسال اولین تجربه برخورد آنان با محیط آموزشی محسوب می شود لذا بسیار مضطرب و بی علاقه هستند. به علت سن کم به سرعت انگیزه خود را از دست داده و قادر نیستند توجه طولانی مدتی را به مباحث آموزشی معطوف کنند و به سرعت خسته می شوند. فعالیت حرکتی مختص سن آنها باعث می شود که نتوانند مدت زیادی در جای خود ساکت بنشینند بلکه بیشتر علاقمند به حرف زدن و بازی با کودک کنار دستی خود هستند. بنابر این تنها راه جذب آنها به مطالب و ایجاد انگیزه و برطرف نمودن اضطراب در آنها استفاده از روشهای خلاق و مناسب سن آنها در این گونه محیط ها می باشد. تجربه مولفین نشان داد اجرای روش های ذکر شده در کلاس زبان انگلیسی بخش خردسالان نتایج مثبت و خوبی در زمینه ایجاد انگیزه، کاهش اضطراب، یادگیری عمیق و پایدار و ایجاد حس لذت و نشاط رادر کودکان حتی با سن کم (۴ساله) پدید می آورد. این یافته ها که بر اساس



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

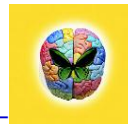
تجربه و نظر معلم گزارش شده است باور برونر (۱۹۶۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۶) را مبنی بر اینکه هر موضوعی را می-
توان به نحوی سودمندانه و در شکلی مناسب به هر کودکی و در هر مرحله ای از رشد آموزش داد تایید می کند. البته
این هم به آگاهی معلم از الگوها و روشهای تدریس خلاق و هم خلاقیت خود او بستگی دارد. زیرا همانگونه که
پیازه (۱۹۷۳، به نقل از سیف، ۱۳۸۶) در مورد یادگیری کودکان، به ویژه کودکان پیش دبستانی و وسالهای نخست
دبستان، آنها از طریق درگیری و کارکردن مستقیم با اشیاء و مواد محسوس و عینی مسائل و مفاهیم مختلف را می-
آموزند و در این سالها کار کردن با کلمات و سایر نمادها به خوبی اشیاء و امور محسوس در کودکان یادگیری
ایجاد نمی کند. بنابراین این معلم باید روش تدریس خود را طوری طراحی کند تا دانش آموزان خردسال اشیاء و امور
مختلف را ببینند، لمس کنند، دستکاری کنند و با شرکت در فعالیت های مختلف مفاهیم و روابط بین آنها را کشف
نمایند. دانشی که از این طریق حاصل می شود پایدار و عمیق است. از طرفی موجب ایجاد شور و شغف در کودکان
می شود سایور (۲۰۰۶)، سیمونز، دوویت و لنس (۲۰۰۳) در تحقیقی در مورد حس لذت در برنامه آموزشی نشان
داده اند در اجرای یک برنامه خلاق شرایطی ایجاد می شود که فرد در آن مستقلانه عمل کرده فعالیت کشف پر
انرژی دارد و دانش خود را خود می سازد و اینها درست همان متغیرهایی هستند که روی احساس مثبت و لذت
جویی اثر دارند. کودکانی هم که تحت آموزش با روش هایی مثل داستان پردازی و نقاشی در مورد شکل حروف در
بخش نوشتن قرار گرفتند احساس شادی و علاقه خود را به والدین و معلم خود با میل به شرکت و ماندن در کلاس و
شرکت فعالانه در فعالیت ها نشان می دادند.



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

استفاده از یادگیری مشارکتی به علت اینکه بر رقابت و اهداف عملکردی تاکید نداشته بلکه بیشتر فرآیند یادگیری را مد نظر دارد موجب می شود در فضای همدلی و همکاری، کودک احساس امنیت خاطر و آرامش داشته باشد و از اینکه مورد قضاوت یا سرزنش معلم به عنوان فرد برنده یا بازنده قرار گیرند دچار اضطراب نشوند. وقتی نشانه های اضطراب کاهش می یابند به دنبال آن کودک به درس علاقه مند شده و در آن درگیر می شود. این مشاهدات با یافته های خندان (۱۳۸۹) در مورد اثر بخشی یادگیری مشارکتی در کاهش اضطراب ریاضی هماهنگ می باشند.

ایفای نقش نیز در این کار تجربی همانگونه که ویگوتسکی معتقد است دانش فرد و نحوه کاربرد زبان در او را از طریق تعامل با دیگران و تمرین در روابط واقعی افزایش می دهد. کودک از طریق تعامل و روابط اجتماعی تحول شناختی می یابد و این در اصل به واسطه نقش درونی سازی است که در طی رشد و تحول زبان از مرحله گفتار اجتماعی به گفتار خصوصی و از آن به گفتار درونی رخ می دهد. گفتار درونی همان با خود سخن گفتن است که به اندیشه و رفتار و یادگیری انسان جهت می دهد و در نهایت تبدیل به نحوه تفکر فرد می شود. گفتار درونی پس از ۷ سالگی پدیدار می شود بنابر این استفاده از روش ایفای نقش در این سن برای تمرین استفاده از مکالمات و درونی شدن کاربرد آنها و در نتیجه روانی بیان بسیار ثمربخش است. بر اساس این نتایج و مشاهدات اثر بخشی زیاد استفاده از خلاقیت آموزشی در تدریس دو مهارت صحبت کردن و نوشتن در کلاسهای آموزش زبان خردسالان گزارش

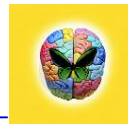


چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیت و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

شد. این گزارش در حالیکه لزوم پرداختن بیشتر به استفاده از روشهای تدریس خلاق را در معلمین زبان را مد نظر قرار می دهد در نهایت در سایر بخش ها و مقاطع تحصیلی انجام پژوهش های علمی را در این زمینه پیشنهاد می نماید.

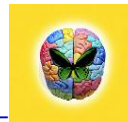
منابع فارسی

- زارع، حسین، آگاه هریس، مژگان، بیات، مریم (۱۳۸۹). خلاقیت و رگه های شخصیت در دانشجویان. فصلنامه روانشناسی تحولی، ۷(۲۶)، صص ۱۵۵-۱۶۳.
- حسن زاده، رمضان، ایمانی فر، پریسا (۱۳۸۹). رابطه خلاقیت و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی نوجوانان و جوانان. جامعه شناسی مطالعات جوانان، ۱(۳)، صص ۵۵-۶۵.
- ۱- حسینی، افضل السادات (۱۳۷۸). ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی
- ۲- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۴). شیوه های تدریس اثر بخش و خلاق. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۹(۲۸)، صص ۴۹-۵۳.
- ۳- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۶). تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش آموزان. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۲۳، سال ششم.
- ۴- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۷). یادگیری خلاق کلاس خلاق، تهران، نشر مدرسه.
- خندان، فرح (۱۳۸۹). تأثیر بخشی یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک طلبی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی. تهران، نشر آگاه.
- فلاحی، ویدا (۱۳۸۵). آموزش زبان خارجی در مدارس ابتدایی امروز: ضرورتی قابل تامل در برنامه درسی یا تجملی قابل اغماض؟. همایش نوآوری در برنامه های درسی دوره ابتدایی، تهران. دایمی، حمید رضا، مقیمی بارفروش، سیده فاطمه (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه های علوم شناختی، ۶(۳-۴)، صص ۱-۹.



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تریز و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

- Brown, H.D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. N.J. Prentice Hall Regents.
- Craft, A. (2008). Creativity and Early Years Settings. In A. Paige-Smith, & A. Craft
Developing reflective practice in the early years. NewYork, Open University Press.
- Davison, J, Dowson, J. (2004).learning to Teaching English in Secondary School . London,
RoutledgeFalmer.
- Ebneroumi, S , Pouladi Rishehri, A. (2011). Towards a Conceptual Framework for the
Characteristics of a Creative School. Procedia Social and Behavioral Sciences ,15 ,2253–2258.
- Furness, P. (1976). Role-play in the Elementary School: A Handbook for Teachers. New York:
Hart Publishing Company, Inc.
- Klippel, F. (1999) .Keep Talking. Cambridge,Cambridge University Press.
- Ladousse, G. P. (2004) Role Play. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer. E.(1989).Cognitive views of creativity: creative teaching for creative learning.
Contemporary Educational Psychology, 14,203-211.
- Moran, S. (2008) Creativity in School. Handbook of educational psychology: New perspectives
on learning and teaching. New York: Elsevier.
- Naysmith, J., Palma, A. (1997). Learning and teaching english in the Portuguese primary School.
Language Learning Journal, 15, p44-46.
- Osborn, A.(1942). *How To Think Up.* McGraw-Hill.
- Rao, Z. (2007) .Training in Brainstorming and Developing Writing Skills, ELT Journal
61(2), Oxford University Press.
- Reilly, R. C, Lilly, F. Bramwell, G. & Kronish, N. (2011). A Synthesis of Research Concerning
Creative Teachers in a Canadian Context. Teaching and Teacher Education, 27, 533-542.



چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، تربیت و نوآوری در آموزش
خلاقیت شناسی پرورشی-آموزش و یادگیری خلاق- پرورش تفکر و خلاقیت و نوآوری
۲ و ۳ آذر ۱۳۹۰ - پایتخت معنوی ایران اسلامی مشهد مقدس

Saywer, R.K(2006).Explaining Creativity. The science of human innovation, NewYork, Oxford University Press.

Simons, J., Dewitte, S., Lens, W. (2003). Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25 (2), 145-160.

Smith, SL (1998). Teaching Academic Skills through the Arts. *Momenthm*. Vol 29, 4, 19-22.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

ببین جایگاه خلاقیت در اندیشه‌های تربیتی پست مدرنیسم

سامانه خلیلی *

افضل السادات حسینی **

چکیده

در این پژوهش سعی شد ارتباط خلاقیت با جریان فلسفی پست مدرنیسم بررسی شود. اهمیت توجه به این موضوع به علت پیشرفت علم و فن آوری و افزایش پیچیدگی ساختار اجتماعی است که همراه با تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی، اقتصادی، سیاسی نیازمند تربیت افرادی خلاق است تا در چنین فضایی به ارائه نقش‌های خود قادر باشند. بسیاری از پیش فرض‌های موجود در بحث خلاقیت در میان آراء فلاسفه پست مدرنیسم به چشم می‌خورد. در واقع می‌توان چنین ادعا کرد که پست مدرنیسم و آموزش و پرورش مورد نظر آن نمادی از خلاقیت است. بر این اساس چنین نتیجه‌گیری می‌شود که اهداف آموزشی مورد نظر پست مدرنیسم که توسعه تفکر انتقادی، خودآفرینی و خلق دانش است، در زمره اهداف غائی مد نظر در حیطه آموزش خلاق هستند. بهره‌جستن از روش‌های مشارکتی و دیالکتیک، در فرآیند آموزش از ابزارهای مورد نظر برای شکوفایی استعدادها و بروز خلاقیت به شمار می‌روند. نقش معلم پست مدرن به عنوان راهنما است که به دانش‌آموزان آزادی عمل می‌دهد تا اندیشه‌های نو و راه‌حل‌های متفاوت را بیان، ارزیابی و آزمایش کنند. کلاس درس پست مدرن چارچوب‌ها را می‌شکند و برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده نیستند. بنابراین، فضای آموزش و پرورش پست مدرنیسم شرایط را برای بروز خلاقیت و تربیت فرد خلاق فراهم می‌آورد.

کلید واژه‌ها:

پست مدرنیسم، خلاقیت، آموزش و پرورش، خود آفرینی، تفکر

انتقادی

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران samane.khalili@gmail.com

** استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه و بیان مسأله

خلّاقیت از جمله مفاهیمی است که توجه به آن در امر خطیری همچون آموزش و پرورش حائز اهمیت است. به همین دلیل است که در این باره پژوهش‌های فراوانی انجام شده است که هر یک به نحوی در بهره جستن و وضوح بخشیدن به خلّاقیت سعی کرده‌اند.

گیلفورد (۱۹۵۰) خلّاقیت را مجموعه ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی می‌داند. خلّاقیت از دیدگاه گیلفورد عبارت است از: تفکر واگرا، یعنی تفکر از جهات مختلف و ابعاد گوناگون، در حالی که پژوهش‌گرانی دیگر از جمله هارینگتون^۱ (۱۹۹۰) آمابیل^۲ (۱۹۸۹)، سیکز نتمی‌هالی^۳ (۱۹۹۹) خلّاقیت را موضوعی کاملاً اجتماعی می‌دانند. هنسی^۴ و آمابیل (۱۹۸۹) می‌گویند: «تحقیقات ما نشان داده است، عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در کار خلّاق ایفا می‌کنند. ما دریافتیم بین انگیزه‌های شخصی و خلّاقیت ارتباط قوی‌ای وجود دارد که قسمت زیادی از این گرایش را محیط اجتماعی یا حداقل جنبه‌های خاصی از محیط تعیین می‌کنند». (هنسی و آمابیل، ۱۹۸۹)

در بعضی نظریه‌ها وجود بعضی از ویژگی‌ها برای ظهور خلّاقیت ضروری است. بارون^۵ و هارینگتون (۱۹۸۱) می‌گویند: بعضی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند، افراد خلّاق از نظر شخصیتی صفات خاصی دارند. استرنبرگ^۶ (۱۹۸۵) علاقه به ریسک کردن، نپذیرفتن محدودیت‌ها و موانع، توانایی بهره برداری از محیط خویش برای ساختن چیزی نو و منحصر به فرد، سؤالات و فرضیه‌های زیاد و کنجکاوی را لازمه خلّاقیت می‌داند.

این تعاریف و سایر تعاریف به رغم تفاوت‌های اساسی که در دیدگاه خویش دارند، نقاط اشتراکی نیز دارند. از مهمترین نقاط اشتراک، نو بودن و تازگی داشتن است، اما هر چیز نو نمی‌تواند خلّاق باشد، لذا در اغلب تعاریف، به ارزشمندی و مناسب بودن نیز توجه شده است. آمابیل (۱۹۹۰) معتقد است؛ اگر اکتشافی بودن را به آن اضافه کنیم این دو وجه اشتراک

-
1. Harrington
 2. Amabile
 3. Czikszentmihalyi
 4. Henesy
 5. Baron
 6. Strenberg

می‌تواند خود تعریف خلاقیت باشد، لذا خلاقیت عبارت است از: هر اثر نو و ارزشمندی که از طریق اکتشاف حاصل شده باشد.

خلاقیت سه بعد شناختی، انگیزشی و غیر شناختی دارد. ابعاد شناختی خلاقیت ناظر بر وجود تفکر واگرا در فرد هست. فرد خلاق، توانمندی تولید ایده‌های بیشتری دارد. به علاوه او در جریان تولید ایده‌ها از انعطاف پذیری ذهنی بیشتری برخوردار است و در جریان تولید ایده‌های خود نیز ایده‌هایی بدیع و ابتکاری تولید می‌کند که این ایده‌ها به ذهن کمتر کسی خطور می‌کند (منطقی، ۱۳۸۰، ص ۱۷).

در عصر کنونی و با توجه به پیشرفت علم و صنعت بر پیچیدگی‌های فرآیند آموزش و پرورش افزوده شده است. آموزش و پرورش که داعیه پرورش انسان را دارد باید از این تغییر و تحول آگاهی داشته باشد. از جریان‌های فکری که در عصر حاضر بسیار به آن توجه شده و درک اندیشه‌های آن با دشواری همراه بوده است می‌توان به پست مدرنیسم اشاره کرد. اندیشمندان پست مدرن به نحوی آراء درخور توجه و بدیع ارائه کرده اند که با خلاقیت ارتباطی نزدیک دارد.

نفوذ پست مدرنیسم در زمینه‌های مختلف، گسترش یافته است. آموزش و پرورش هم از جمله مسائلی است که دامنه گسترده این رویکرد آن را در بر گرفته است. لذا بی توجهی به این تحولات سریع و اساسی می‌تواند به لطمه‌های جبران ناپذیری برای هر نظام آموزشی منجر شود.

آموزش و پرورش مورد نظر پست مدرنیسم، سنت‌های حاکم بر آموزش و پرورش مدرنیسم را زیر سؤال می‌برد و به نوعی در رفع بحران‌های موجود در مدرنیسم سعی می‌کند. فضایی که امروزه بر جهان حاکم است و سرشار از تکثر و تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی، اقتصادی، سیاسی و... است، در حیطه عنصر ارزشمندی چون آموزش و پرورش چالش‌های فراوانی را به وجود آورده است.

فلاسفه پست مدرنیسم، بر تفکر خلاق، توجه به تفاوت‌های فردی و نقش معلم، به عنوان راهنما، تأکید می‌کنند. عمل تغییر همیشه در جریان است و دائماً با سؤال جدیدی مواجه می‌شود. در این فرآیند تنوع، دموکراسی، روشنگری و آزادی وجود دارد. یادگیری یک برنامه ثابت نیست، بلکه فضایی است که در آن مباحثه و ابراز عقاید وجود دارد. آنها معتقد هستند به جای اینکه حقیقت ثابتی در فرآیند تربیت منتقل شود، به اختراع و ابتکار توجه شود. باید به

جای تأکید بر تولید مجدد بر انتقال یا دگرگونی تأکید شود. در این فضا معلم به جای اینکه انتقال دهنده باشد به عنوان شرکت کننده‌ای در جریان تغییر است. به این شکل کلاس به عنوان مکانی است برای اختراع، به جای بودن محلی برای تولید مجدد، معلم به عنوان مبدل و تسهیل کننده و دانش آموز شخصی چابک و فعال است (اوشر و ادواردز^۱، ۱۹۹۴).

کلایو بک^۲ (۱۹۹۳) معتقد است، پست مدرنیسم دلالت‌های زیادی برای همه وجوه آموزش و پرورش دارد. اندیشه‌های تربیتی پست مدرنیسم با محدودیت‌ها و نقاط ضعفی که بر آن وارد است، زمینه‌های مثبتی در تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد که نیازمند توجه و بررسی عمیق تر است.

در این پژوهش سعی شده است با نگاهی به فضای تربیتی پست مدرنیسم، جایگاه خلاقیت در اهداف آموزشی، روش‌های آموزشی، محتوا و برنامه درسی بررسی شود. اینکه کلاس خلاق چه ویژگی‌های دارد و بر چه عناصری تأکید دارد، همچنین برنامه آموزشی خلاق چگونه است، معلم و دانش آموز و چگونگی ارتباط آن‌ها و غیره در این فضا... از مسائل حائز اهمیتی است که جای بررسی دارد. به نظر می‌رسد پست مدرنیسم به بسیاری از این نکات پاسخگوست.

تعلیم و تربیت در پست مدرنیسم

در بررسی اندیشه‌های تربیتی پست مدرنیسم، بی شک لازم است با جریان مدرنیسم هم آشنا شد. چرا که پست مدرنیسم در رد مدرنیسم شکل گرفت. این جریان بسیاری از اعتقادات و محورهای مدرنیسم را زیر سؤال می‌برد.

آنچه در تفکر مدرنیسم درباره آموزش و پرورش مهم است، تأثیر اندیشه اساسی آنها یعنی اهمیت عقلانیت است. اساس فرآیند تربیتی و نقش مربی در خودانگیزی مدرنیستی، خود هدایتی و موضوع عقلی یافت می‌شود. هدف از این تربیت شکل دهی و هدایت جریان زندگی و فراهم آوردن شرایط خلق یک انسان منطقی برای زندگی در یک جامعه عقلانی است. در واقع تربیت مدرنیستی، مفهومی از سلطه و کنترل فراهم می‌کند. مسلماً ارزش آن مورد شک

است. حل مسأله بر هدف آن مقدم در نظر گرفته می‌شود. مفاهیم کلمات بررسی می‌شوند. در سیستم تربیتی مدرنیسم، معلم شخص معقول و خودمختار است که معین می‌کند دانش‌آموزان باید به کجا برسند و شخصی است که انتظار می‌رود همه چیز را بداند، اما دانش‌آموز، شخصی است که نمی‌داند و موظف است که فکر کند و یاد بگیرد (اوشر و ادواردز، ۱۹۹۴).

اما پست مدرنیسم که به نوعی سعی در حل بحران‌های موجود در مدرنیسم دارد، نگاهی متفاوت به مسائل می‌اندازد. فلاسفه پست مدرن، به رد دانش عینی و عینیت‌گرایی، حقیقت مطلق، معرفت‌شناسی سنتی، مرزبندی میان رشته‌های مختلف، متافیزیک و ارزش‌های اخلاقی جهان شمول توجه می‌کنند. در مقابل آنها بر ذهنیت‌گرایی، حقایق محلی، رویکردهای میان رشته‌ای، تفاوت‌های فردی، تفاوت‌های فرهنگی و خلاقیت تأکید دارند (بهشتی، ۱۳۸۴).

تعلیم و تربیت پست مدرنیسم بر تغییرپذیری و تحولی مبتنی است که محور اندیشه‌های پست مدرنیسم است. در تفکر خلاق نیز ما به دنبال یافتن راه‌حل‌های تازه از طریق تغییر ساخت و تنظیم مجدد اطلاعات هستیم. نگرش متفاوت به مسائل جزء لاینفک خلاقیت است. دانشمند خلاق متوجه جنبه‌های تازه‌ای از پدیده‌هاست. نقاش خلاق با دیدی متفاوت مسائل را دریافته و در یک نقاشی ترسیم می‌کند و روش تغییر نقش یکی از شیوه‌های مؤثر در این زمینه است (حسینی، ۱۳۸۳، ص ۸۰).

برایسون و دی‌کاسل (۱۹۹۴) نقل کرده‌اند که الیزابت الثورت در شرح کلاس خود بر اساس آموزه‌های انتقادی - پست مدرن معتقد است در کلاس درس پست مدرنیسم زمینه‌های پراکنده، تغییرپذیر و متناقض دانش بود که به روشی تازه در شرایط متفاوت سخن، عمل و عواطف فراگیر مربی در هم آمیخته بود. این موقعیت بدان معنی بود که دانش‌آموزان دائماً باید راهبردهایی برای روش‌های نامناسب کسب دانش پیدا کنند و به فراخور نیاز، آنها را تغییر دهند (آهنچیان، ۱۳۸۲، ص ۶۳).

در آموزش خلاقانه نیز تلاش می‌شود امکان ایده‌پردازی بیشتری فراهم آید، هر چه کمیته ایده‌ها بیشتر شود، امکان یافتن ایده‌های مناسب‌تر بیشتر می‌شود. برای برانگیختن یادگیرندگان، می‌توان به جای معرفی و توصیف یک نظریه، آن را به صورت مسأله‌ای طرح کرد تا با بررسی موقعیت و اطلاعات رهیابی شود.

یادگیرندگان باید بدانند، یافته‌ها و نظریه‌های معروف از ابتدا به صورت کامل و بی‌نقص

شکل نگرفته، بلکه پس از کار و آزمون‌های مداوم ارائه شده است. یادگیرندگان باید از خلاءهای موجود در دانش آگاه شده، همچنین بدانند آنچه امروز پذیرفته شده، زمانی انکار می‌شده است. لذا امروز نیز امکان زیر سؤال بردن همه مفروضات هست و این مستلزم خطرپذیری و قدرت خطر است تا از اشتباه کردن نترسند، لذا وجه دیگر تفکر خلاق، بُعد عاطفی آن است.

پست مدرنیسم با نگاه انتقادی به آموزش و پرورش، تلاش می‌کند تعریف تازه‌ای از معرفت، دانش، مدرسه، برنامه درسی و محتوای آموزشی ارائه دهد. لذا تمام محدودیت‌ها و استانداردها و مرزها را زیر سؤال برده و شکل‌های تازه‌ای از دانش را خلق کرده است. در این بازتعریف، کار اصلی آموزش و پرورش، پرسشگری از مفروضات پذیرفته شده است و شک و تردید به مفروضات از ضرورت‌های تفکر خلاق است.

دوبونو (۱۹۸۶) معتقد است برای تحقق تفکر جانبی، لازم است به مفروضات شک کرد. زیرا هدف تفکر جانبی تغییر یا تجدید ساخت هر الگویی است. استفاده از شیوه چرا در انجام دادن این روش مؤثر است؟ استفاده از این شیوه مربوط به زمانی نیست که فرد جواب را ندارد، بلکه ممکن است مطلب کاملاً آشنا باشد و باز فرد پرسد، چرا؟ هدف این است که شخص بداند که توسط فرض‌ها زندانی نمی‌شود (آهنچیان، ۱۳۸۲).

برنامه درسی در دیدگاه پست مدرنیسم امکان انعطاف‌پذیری داشته و از جنبه انحصاری و متمرکز خارج می‌شود، چنان که می‌توان صداهای مختلف و فراموش شده را شنید. (اسلوویز، ۲۰۰۰)

مدرسه پست مدرن ارمغان‌هایی چون افزایش شکیبایی در برابر دیدگاه‌های مخالف، بالندگی اندیشه جمعی، رشد راه‌های نو برای حل مسأله را به همراه خواهد داشت. در این شرایط صداهای بیشتری به گوش می‌رسد، این صداها حضور و فعالیت همگانی را تضمین می‌کند. دانش‌آموزان را با ترکیب‌های تازه و بی‌پایان در کنار یکدیگر یا در مقابل هم قرار دهد. در هدف و راهبردها و نقشه‌های یادگیری، تغییرات پی‌درپی پدید آورد و دنیای کلاس را به محلی برای رشد فزاینده در سایه این تغییرات همیشگی تبدیل می‌کند.

ژیرو^۱ (۱۹۹۶) آموزش و پرورش انتقادی را وجه دیگر آموزش و پرورش پست مدرن می‌داند، لذا می‌توان آموزش و پرورش انتقادی پست مدرنیسم را عامل ایجاد موقعیتی برای ارزیابی و بحث درباره ایده‌های مختلف دانست که جامعه را می‌سازد. (آهنچیان، ۱۳۸۲، ص ۱۰۱).

با توجه به مطالب مذکور، می‌توان با نگاهی عمیق‌تر و دقیق‌تر جایگاه خلاقیت در اندیشه و نظام تعلیم و تربیت پست مدرنیسم را بررسی کرد.

۱- اهداف تربیتی پست مدرنیسم و ارتباط آن با خلاقیت

اهداف آموزشی پست مدرنیسم، اهدافی از پیش تعیین شده نیست، بلکه در جریان آموزش، این اهداف آشکار می‌شوند. اهدافی که برخاسته از محیط و فرآیند یادگیری و شرایط متغیر زندگی است. لذا تنظیم اهداف کاملاً منعطف و وابسته به موقعیت و محیط و مسائل گوناگون یادگیری و به صورت مرحله‌ای است. هر چند به نظر می‌رسد اهداف در اندیشه پست مدرنیسم، بعد فردی و لحظه‌ای (توجه به حال) دارد، اما با تعمق و تفحص بیشتر در اندیشه‌های متفکران پست مدرنیسم می‌توان تأکید بر این اهداف را دریافت.

۱-۱- پرورش تفکر انتقادی

هر چند توجه به قدرت تفکر و نقد پیشینه دیرینه‌ای دارد، اما تأکید پست مدرنیسم در این زمینه در تعلیم و تربیت امروز تأثیری بسیار داشته است.

کار^۲ (۱۹۹۸) می‌گوید: پرورش تفکر از زمان افلاطون از اهداف اساسی تعلیم و تربیت بوده است. فیلسوفان متعددی مانند کانت، دیوید، شفلر بر آن تأکید کرده‌اند، ولی در دو دهه اخیر توجه ویژه‌ای بر تفکر انتقادی شده است. تفکر انتقادی به معنی جریان پرسش و پاسخ است که با سؤالات چالش برانگیز، به تحلیل و قضاوت اقدام می‌کند و به درگیری با سنت‌ها و تفکرات عامه و پذیرش مسؤولیت‌های جدید منجر می‌شود (ص ۲۰۴).

تعلیم و تربیت از نظر پست مدرنیست‌ها باید به دانش‌آموزان فرصت لازم را بدهد تا

1. Giroux

2. Carr

دانش‌آموزان بتوانند ظرفیت انتقادی خود را برای مبارزه و تغییر صور سیاسی و اجتماعی به جای سازگاری صرف با آن صور گسترش دهد. این نوع تعلیم و تربیت باید به جای شهروندان صرفاً خوب به تربیت شهروندان انتقادی همت گمارد؛ شهروندانی که به درک و تشخیص تناقضات، نابرابری‌های اجتماعی و سلطه‌قادر باشند (فرمینی، ۱۳۸۳، ص ۱۳۴).

تأکید بر تفکر انتقادی در اندیشه‌های دریدا، فوکو^۱ و به خصوص ژیرو از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. به منظور ساختارشکنی متن‌های مختلف، نیازمند نگاهی منتقدانه هستیم. دریدا سعی دارد با زیر سؤال بردن مسائل موجود نقاط ضعف آنها را آشکار کند. دیدگاه‌های دریدا و سبک خاص او بیان‌کننده یکی از اصول اساسی خلاقیت است. در خلاقیت هم فرد مسائل تثبیت شده را نمی‌پذیرد و سعی می‌کند از زاویه‌ای جدید به آنها نظر افکند.

همچنین در راستای خودآفرینی که مدنظر فوکو است، به تفکر نقاد نیاز داریم. در نهایت این که ژیرو تربیت انتقادی را بسیار با اهمیت می‌داند و معتقد است، در زمان‌های گذشته، نقش مدارس تنها این بود که نوعی روحیه غیر انتقادی را پرورش دهند و همه چیزهای موجود در جامعه را باز تولید^۲ کنند، اما اعتقاد ژیرو بر این است که ما نیازمند راهی هستیم تا به طور انتقادی درباره این بیاندیشیم که دانش چگونه شکل می‌گیرد و نمایش داده می‌شود؟ ژیرو ناظر بودن صرف را نمی‌پذیرد و نظرات او نوعی تربیت انتقادی فراهم می‌آورد که به عمل نظر دارد. (هاپنفلد^۳، ۲۰۰۵).

افرادی که استقلال فکری و عملی دارند، طبیعتاً از تبعیت صرف و بدون دلیل دانش سر باز زده و با تفکر انتقادی به قضاوت و ایده‌پردازی اقدام می‌کنند.

تفکر انتقادی در حوزه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، معرفتی و دانش و به صورت‌های متفاوتی در برنامه درسی مطرح می‌شود. به طور مثال می‌توان به عنوان یک موضوع خاص آموزشی مستقل و در دل موضوعات درسی مانند ادبیات، ریاضی، تاریخ و علوم اجتماعی بیاید. در این صورت آموزش علوم مختلف با نگاهی نقادانه انجام می‌شود.

1. Derrida & Foucault
2. reproduce
3. Hoppenfeld

۱-۲- خلق دانش

از نگاه پست مدرنیسم، دانش را نمی‌توان در مرزهای از قبل تعیین شده محصور کرد؛ لذا با ابزار تفکر انتقادی، دانش باید پیوسته با توجه به محدودیت‌های آن ارزیابی و بازسنجی شده و برای شکستن مرز رشته‌ها و خلق دانش، به خصوص دانش بین رشته‌ای اقدام شود که بتواند پاسخگوی نیازهای متعدد و متفاوت باشد. لذا از اینکه دانش را تنها به عنوان یک مجموعه واحدی از اطلاعات به دانش‌آموزان انتقال داد، باید به شدت اجتناب کرد. دانش‌آموز برای خلق دانش از علایق و تجربیات خود شروع می‌کند و معلم در یک جریان تعاملی او را یاری می‌دهد تا دانش خود را سازماندهی کند.

لیوتار بر مؤسسات مدرن خرده می‌گیرد و معتقد است برای پیشرفت علم و دانش، باید به گفتمان‌های جدید و بحث‌های تازه روی آورد و دست به اختراع قوانین تازه زد. بدین سان راه بر خلاقیت گشوده می‌شود. به باور او، برای بروز خلاقیت باید از مکالمه‌های متنی و مشخص جلوگیری به عمل آورد (تاپ^۱، ۲۰۰۰).

از دید او ماهیت و قوانین خاص بازی‌های زبانی اقتضا می‌کند، فرد خود به خلق دانش و کشف مسائل جدید اقدام کند. غیرقابل پیش بینی بودن بازی‌های زبانی، باز خلق دانش را ناممکن می‌کند. علم هم که خود نوعی بازی زبانی است نمی‌تواند در فضایی خشک و یکنواخت حرکت کند.

ژیرو هم بر آموزش و پرورش قدیم، ایراد می‌گیرد و معتقد است نقش آن تنها در بازخلق دانش تعریف می‌شد. او به خلق دانش و اندیشه‌های نو اهمیت وافر می‌دهد. این بحث در بخش قبل بیان شد.

کلایوبیک (۱۹۹۳) هدف در کلاس درس، ساختن دانش است؛ لذا روش علمی و پژوهشی یکی از محورهای اساسی برای خلق دانش در این اندیشه است.

۱-۳- توسعه هویت فردی و اجتماعی

اوزمن^۲ و کراور (۲۰۰۳) معتقد است هدف آموزش و پرورش داشتن نقش مؤثر در

مطالعات اجتماعی و فرهنگی است (ص ۳۵۵). از طریق مطالعه فرهنگی افراد می‌توانند اولاً عوامل اجتماعی مؤثر در هویت فردی و اجتماعی را بهتر بشناسند؛ دوماً میراث فرهنگی را نقد و بررسی کنند؛ سوماً توجه به فرهنگ‌های دیگر و تکثرگرایی فرهنگی ایجاد می‌شود. لذا لازم است در کلاس‌های درس مفاهیم مختلف اجتماعی، تفاوت، برابری، تکثر و... بحث و بررسی شود.

بنابراین، برنامه ریزان باید به درون محیط اجتماعی بروند با توجه به تغییرات فکری، شخصیتی و فرهنگی تفاوت‌ها را دیده و اقلیت‌ها را بیابند و با توجه به مباحث فرهنگی و اجتماعی درباره مسائل تعلیم و تربیت تصمیم‌گیری کنند.

پرداختن به فرهنگ از این جهت حائز اهمیت است که پی بردن به هویت فردی تنها در نتیجه شناخت فرهنگ و هویت جمعی میسر است. همچنین آمیختگی بین فرهنگ و آموزش و پرورش، ضرورت شناخت فرهنگ و ارزش‌های جامعه را اقتضا می‌کند. آنچه در تفکر پست مدرن حائز اهمیت است، نگاه تازه‌ای است که به فرهنگ می‌شود.

لش (۱۳۸۳) در بررسی ویژگی‌های جامعه‌شناسی پست مدرنیسم از سه بر نهاد سخن به میان می‌آورد که بر نهاد تغییر فرهنگی، بر نهاد نوع فرهنگی و بر نهاد قشر بندی اجتماعی را شامل است. در نوع اول پست مدرنیسم سعی می‌کند برخلاف مدرنیسم که در تفکیک فرهنگی^۱ سعی دارد، به تفکیک زدایی فرهنگی^۲ اقدام کند. در نوع دوم در تقابل با صورت بندی فرهنگی مدرنیسم که گفتاری^۳ است، صورت بندی فرهنگی شکلی^۴ را در پیش می‌گیرد. در نهایت در حالت سوم به خرده فرهنگ‌ها توجه نشان می‌دهد (ص ۱۲).

پست مدرنیسم در حیطه فرهنگ با نخبه گرایی و تفکیک فرهنگی مخالف است و با توجه به یکی از ویژگی‌های اساسی آن که تکثرگرایی است، درباره فرهنگ هم به تکثرگرایی فرهنگی معتقد است. به همین دلیل است که آموزش و پرورش پست مدرنیسم که از باورهای فلسفی این جریان نشأت می‌گیرد، به تفاوت فرهنگ‌ها احترام می‌گذارد و در تربیت فردی سعی دارد

1. differentiation
2. dedifferentiation
3. discursive
4. figural

که به این تفاوت‌ها احترام بگذارد.

ژیرو (۲۰۰۳) معتقد است هر اندیشه و فلسفه‌ای که از کنار مسائل و زبان اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها بگذرد محکوم به شکست است.

همچنین در این باب به «تربیت مرزی» اشاره می‌کند. ژيرو در کتاب خود با عنوان «آموزش و پرورش پست مدرنیسم» تربیت مرزی را بررسی می‌کند؛ او درباره این مفهوم با عناوین «متن متضاد»^۱، «حافظه متضاد»^۲ و «سیاست تفاوت»^۳ بحث می‌کند. منظور از این مفاهیم این است که تربیت مرزی دانش‌آموزان را قادر خواهد کرد که با فرهنگ‌ها و زمینه‌ها یا متن‌های متفاوت آشنا شوند و به صورت نقادانه به آنها بنگرند، آنها باید سعی کنند تاریخ و روایت‌های خود را بسازند و تنها به یک زمینه خاص محدود نشوند. آنها هر چیزی را که از گذشتگان باقی مانده نمی‌پذیرند و روابط قدرت را بررسی قرار کند. ارتباط بین دانش و قدرت را نقادی می‌کند و در وضوح بخشیدن به مرزهای موجود سعی دارند (ژیرو و استنلی^۴، ۱۹۹۱، صص ۱۱۸-۱۳۲).

هرش (۱۹۷۸) معتقد است انتقال فرهنگ باید کار اساسی در تعلیم و تربیت باشد. ما دچار بی‌سوادی فرهنگی شده ایم. زیرا نسبت به مسائل فرهنگی جامعه بیگانه شده ایم حتی اگر از نظر تخصصی و علمی در سطوح بالا باشیم (باقری، ۱۳۷۵، ص ۷).

بنابراین، در آموزش و پرورش پست مدرنیسم در کنار توجه به فردیت و توسعه توانایی‌های فردی، توجه به مسائل اجتماعی و هویت آن نیز لحاظ شده است. این نگاه در تقابل با دیدگاه مدرنیستی است که به فردیت دانش‌آموزان توجه نمی‌شد و در حیطه فرهنگی هم امکان رشد برای تمام فرهنگ‌ها و افراد مهیا نمی‌شد. در حالی که در نگاه پست مدرنیسم تمام فرهنگ‌ها مساوی هستند و حق توسعه و پیشرفت دارند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان از ملیت‌های مختلف می‌توانند در کنار هم علم و دانش تحصیل کنند و در عین حال به یکدیگر احترام بگذارند.

1. counter- text
2. counter- memory
3. politics of difference
4. Stanley

۴-۱- خود آفرینی^۱

در دیدگاه پست مدرنیست‌ها، خود آفرینی از اهداف تعلیم و تربیت است. به اعتقاد ژيرو (۱۹۹۶) این هدف به طور بارز در اندیشه‌های فوکو به چشم می‌خورد، زیرا فوکو ابراز وجود را از طریق خود آفرینی امکان پذیر می‌داند و بیان می‌کند که خود آفرینی از طریق نقد فرهنگ و نقد خود باید به عنوان یک هدف تربیتی منظور شود، زیرا از نظر فوکو یک ذات پایدار برای آدمی وجود ندارد ما آزاد هستیم خود را از نو دریافت کنیم و بفهمیم (فرمینی، ۱۳۸۳).

رورتی^۲ (۱۹۸۹)، با طرح انسان آرمانی خود آفریننده، معتقد است که تعلیم و تربیت باید امکان خود آفرینندگی را فراهم کند و به همه دانش‌آموزان فرصت داده شود تا شانس خود آفرینشی داشته باشند و توانایی‌ها و استعداد خود را به ظهور برسانند. بنابراین، از اهداف تربیتی پست مدرنیسم شکوفایی فردیت و تغییر در جهت خود آفرینی است و مدرسه باید به عامل انگیزش لازم برای آفرینش دوباره خود توجه کند.

البته از نظر رورتی (۱۹۸۹) خود آفرینی در سطح آموزش عالی بیشتر اجرایی است به این دلیل که فرد از فرایند جامعه پذیری به سمت فردی سازی حرکت می‌کند. در این مرحله باورهای فردی برای آفرینش دوباره خود بیدار می‌شوند و با ایمان به اینکه آنچه که تاکنون حقیقت پنداشته شده را می‌توان تغییر داد و خود را دوباره توصیف می‌کند و به خود آفرینشی می‌رسد.

به عبارت دیگر، اگر فرد در مرحله اول تربیت در اثر همگرایی و اجماع، هویتی همگون با دیگران یافته باشد، باید در مرحله دوم (آموزش عالی) آن را همچون وضعی موقت ببیند و توجه داشته باشد که "خود" او از قطعیت و ثبات برخوردار نیست، بلکه امری است که باید در جریان «خودآفرینی» شکل بگیرد. در این مرحله فرد باید در اندیشه بازسازی هویتی باشد که از دوران کودکی تاکنون در او شکل گرفته و این بازسازی را در امکان‌هایی بجوید که به آینده متعلق است (باقری، ۱۳۸۶، ص ۱۵۰).

از سوی دیگر مفهوم «شدن»^۳ که در اندیشه‌های دلوز^۴ مطرح و با اصطلاح ریزوم^۵ پیوند

1. self-creation
2. Rorty
3. becoming
4. Deleuze
5. Rhizome

خورده است، نمادی از این خودآفرینی است. دلوز ریزوم را در بیان اندیشه‌های خود به کار برده است. ریزوم در اصل به معنای ریشه‌های فرعی است و بر خلاف ریشه‌های اصلی مسیر مشخص و از پیش تعیین شده ندارد. او درخت را مظهر فعل "بودن"^۱ و ریزوم را نماد "شدن" می‌داند (سمتسکی^۲، ۲۰۰۵). ریزوم نماینده سیستمی است که از قوانین ثابت پیروی نمی‌کند. این سیستم باز و غیر خطی است. ریزوم نماینده کثرت است و هیچ ثباتی را پذیرا نیست. او نیز به نوعی تکامل و پیش‌روندگی معتقد است. به همین دلیل است که مفهوم ریزوم و تفکر ریزومتیک را مطرح می‌کند. به این علت که انسان مسیر درختی و پیش‌بینی پذیر را طی نمی‌کند و مدام در حال ساختن و تکامل خویش است.

اهمیت «شدن» به اندازه‌ای است که دلوز تفکر را بدون آن غیر ممکن می‌داند. به عقیده او تفاوت با دیگران به تفکر منجر می‌شود. در واقع به دیگر تبدیل شدن است که تفکر را تحریک می‌کند. موجوداتی که قادر به "شدن" نیستند، قدرت تفکر هم ندارند. به عنوان مثال گیاه، حیوان، مولکول و... قدرت تفکر ندارند و همواره مسیر خطی خود را طی می‌کنند. بنابراین، "دیگر شدگی" است که شرط اولیه فکر و سازنده تفکر است (گیلسون^۳، ۲۰۰۷).

از سوی دیگر فردی که در مسیر ریزومتیک^۴ حرکت می‌کند و به دنبال بروز خلاقیت و ایجاد موقعیت‌های جدید است، همواره در فرآیند شدن و کامل شدن قرار دارد. او هیچگاه از فعالیت باز نمی‌ایستد. همواره به دنبال کشف راه‌های جدید و حل معماهای تازه است. این امر در تقابل با ساختمان بودن و سکون اختیار کردن است. افرادی که همواره در چارچوب‌های مشخص محصور شده‌اند و هیچگاه در بیرون آمدن از آن سعی ندارند، هیچگاه در مسیر خلاقیت و کامل شدن قرار نمی‌گیرند.

دلوز در رابطه با فرآیند خلاقیت به عنصر تفکر نقش بارزی می‌دهد. او معتقد است در هر رشته و حیطه‌ای به کمک تفکر می‌توان اسباب خلاقیت را فراهم کرد. همچنین اهمیت خاصی برای فلسفه قائل است. به همین دلیل است که فلسفه را دانش هوشمندانه می‌نامد. به عقیده او

-
1. being
 2. Semetsky
 3. Gilson
 4. Rhizomatic

هر سیستم فلسفی و رشته هوشمندانه متشکل از شبکه به هم پیوسته‌ای شامل مفاهیم، طرح‌های کلی و جزئی تفکر است. برای دلوز؛ مفاهیم ابزار و ماده اصلی فلسفه هستند و فلسفه در حقیقت هنر شکل دادن، اختراع و بهره‌گیری از مفاهیم است. مفاهیم در صدد بازتولید خویش نیستند. آنها اشکال متنوعی دارند. فلسفه مفاهیم را به منظور واکنش به جهان می‌سازد و در این امر از خلاقیت کمک می‌گیرد. تمام مفاهیم به مسائل وابسته هستند و خود هیچ مفهومی ندارند. مفاهیم در ارتباط مداوم با یکدیگر قرار دارند و اگر بعضی از آنها بر بعضی دیگر برتری می‌یابند به واسطه قضاوت صحیح‌تری است که نسبت به جهان به ما می‌دهند (دلوز، ۱۹۹۴، صص ۲۷-۱۶).

از آنچه درباره اهداف تربیتی پست مدرنیسم بحث شد می‌توان دریافت اهداف تربیتی در این دیدگاه اهداف ثابت، مشخص و انعطاف ناپذیر نیست؛ هم هویت فردی و هم هویت اجتماعی- فرهنگی را لحاظ می‌کند. لذا تقویت ابعاد فردی و اجتماعی در آموزش و پرورش از اهمیت وافر برخوردار است. این تقویت از طریق تربیت انتقادی با تأکید بر دنیای گفتمانی، شکل اجتماعی می‌گیرد تا دانش‌آموز به تغییر و دگرگونی اجتماعی قادر باشد.

اهداف تربیتی هر چه بیشتر از متن واقعی موقعیت یادگیری برخاسته باشند امکان دستیابی به آنها بیشتر است. لذا یادگیرندگان باید حل‌کنندگان مسائل باشند. با بررسی اجمالی این اهداف می‌توان به وجود عواملی چون سیال بودن، انعطاف پذیری و ابتکار در اهداف تربیتی پست مدرنیسم پی برد.

ساخت دانش، رشد و توسعه هویت فردی و جمعی تفکر انتقادی و خود آفرینی به عنوان مهم‌ترین اهداف تربیتی مستلزم قدرت خلاقیت و نوآوری است. تازگی و نوجویی و تکثرگرایی که پست مدرنیسم به دنبال آن است با انعطاف پذیری و سیلان فکری تحقق می‌یابد. با انعطاف فکری می‌توان در پاسخ‌هایی که به یک سؤال داده شده تغییر ایجاد کرد، پاسخ‌های مختلف به مسأله داشت و با سیلان فکری راه‌ها و پاسخ‌های متعدد را می‌توان برای مسائل در نظر گرفت.

برای نمونه به منظور ارائه تعریفی تازه از «خود» در خود آفرینی و تفکر انتقادی به دو عامل سیالیت و انعطاف پذیری نیاز است. همچنین تولید و ساخت دانش با قدرت ابتکار و خلق شکل می‌گیرد. لذا عوامل شناختی و انگیزشی خلاقیت با اهداف تربیتی پست مدرنیسم تنیده است.

علاوه بر این اندیشمندان پست مدرنیسم نیز خلاقیت و نوآوری را ملاک مشروعیت

آموزش و پرورش می‌دانند چنانکه لیوتار معتقد است آموزش و پرورش و علم به دلیل کارایی و تلاش خود در راه دستیابی به توافقی کلی سود آفرین نیستند، بلکه مشروعیت آنها ناشی از تکثر، بی توافقی، نوآوری و خلاقیتی است که در نتیجه آنها به دست می‌آید.

۲- نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری و بروز خلاقیت

فرایند یاددهی-یادگیری از مهمترین کارکردهای نظام‌های تربیتی است. نحوه و روش‌های یاددهی و یادگیری اساس بحث در این فرایند است. پست مدرنیسم به این فرایند با توجه به اهدافی که ذکر شد، نظر داشته است. همان‌گونه که دربارهٔ معلم و دانش‌آموز افق تازه‌ای طرح کرده است.

از دیدگاه پست مدرنیسم نحوهٔ خلق دانش توسط دانش‌آموز با ساختارها و ترتیب‌های از پیش تعیین شده دانش ارتباطی ندارد. زیرا این ترکیب تازه دانش حاصل تعامل شاگرد و محیط است. بنابراین، در فرایند یاددهی-یادگیری معلم و دانش‌آموز به امکانات جدیدی می‌اندیشند که دانش بتواند در آن ساخته شود. در این فرایند انتقال دانش و اطلاعات جایگاهی نداشته، بلکه به دانش‌آموزان باید مهارت‌هایی را آموخت که به تحلیل و نقد مسائل اقدام کنند.

دانش‌آموزان با توجه به تجربه‌ها و علایق خود با تجربه‌های کلاسی پیوند زده و به خلق دانش اقدام می‌کنند. ژيرو (۲۰۰۳) معتقد است با توجه به افزایش آگاهی دانش‌آموزان از طریق بانک‌های اطلاعاتی نقش معلمان باید آموزش «چگونگی یادگیری» باشد (ص ۱۵).

کلوچری هولمز (۱۹۹۵) تعامل کلاسی میان دانش‌آموزان و معلمان را در تدریس بسیار مهم می‌داند. او معتقد است شرط اساسی برای بهبود روابط معلم- دانش‌آموز آن است که معلمان برای گفتگوهای انتقادی با دانش‌آموزان متعهد شوند. معلمان به جای رها کردن وظیفهٔ مدیریتی، از اعتماد بر دانش مقتدرانه منع می‌شوند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند که استدلال‌های دریافتی را تحلیل و داوری‌های خاص خود را پدید آورند. گفتگوهای جمعی و انتقادی این فرصت بی نظیر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که با زیر سؤال بردن فرض‌های حاکم بینش‌های جدیدی را خلق کنند (بهشتی، ۱۳۸۴).

در جایی دیگر ژيرو به نقش معلم در این فرآیند اشاره می‌کند:

اگر معلمان می‌خواهند در بالابردن سؤالات جدی درباره آنچه تدریس می‌کنند، نحوه تدریس خود و اهداف بزرگتری که برای آنها کوشش می‌کنند، نقش فعالی داشته باشند به این معنی است که باید در تعریف ماهیت کار خود و همین‌طور در شکل‌دهی به شرایطی که در آن کار می‌کنند نقش سیاسی و انتقادی بیشتری داشته باشند. ما معتقدیم که معلمان نیاز دارند تا خود را به عنوان روشنفکران اجتماعی که مفهوم و کاربرد، تفکر و عمل را با پروژه سیاسی ترکیب کنند که در کشمکش برای فرهنگ آزادی و قضاوت بنا شده است. مقوله روشنفکر اجتماعی در اینجا به منظور تحلیل عملکردهای خاصی که معلمان درگیر آنها هستند، مهم است. اولاً این امر از دانش، به عنوان چیزی ثابت، انتقاد می‌کند که فرصت نقد را از دانش‌آموزان می‌گیرد؛ دوماً مفهوم روشنفکر اجتماعی مبنایی سیاسی و نظری فراهم می‌آورد تا گفتگوی انتقادی میان معلمان و دانش‌آموزان نمود پیدا کند و در نتیجه آن شرایط تفکر بهتر و انتقاد از مرزهای ستم مهیا شود؛ سوماً این مقوله حکایت از این دارد که معلمان نیازمند بازتعریف نقش خود به عنوان رهبران آموزشی هستند. به این صورت که برنامه‌هایی را تدارک بینند تا زبان نقد اجتماعی برای خود آنها و دانش‌آموزان فراهم شود (ژیرو و استنلی، ۱۹۹۱، ص ۱۰۸).

روش‌های تدریس که بیشتر مورد توجه پست مدرنیسم است عبارتند از:

۱-۲- روش یادگیری مشارکتی

در این روش که به صورت گروهی انجام می‌شود، دانش‌آموزان با همکاری و کمک یکدیگر یاد می‌گیرند و انتخاب و تصمیم‌گیری می‌کنند. لذا در جریان یادگیری به اهداف اجتماعی و جنبه اجتماعی یادگیری نیز توجه می‌شود و کلاس به عنوان واحد کوچک اجتماعی دانش‌آموزان را با مسئولیت‌های فرهنگی و اجتماعی آنها آشنا می‌کند.

تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در یادگیری همیارانه و مشارکتی بهترین فرصت را برای توسعه هویت فردی و فرهنگی و تقویت مهارت‌های اجتماعی و فردی و روح مسئولیت‌پذیری فراهم می‌آورد.

گوش دادن به یکدیگر، افزایش قدرت تحمل شنیدن نظرات مخالف، تقویت قدرت نقد از

جمله نتایج به دست آمده از این روش است.

۲-۲- روش یادگیری مستقل

در پست مدرنیسم در کنار اهمیت دادن به روش‌های همیارانه و تعاملی، شرایط فردی نیز لحاظ می‌شود. زیرا استفاده از الگوها و روش‌های تدریس کاملاً وابسته به مکان و زمان افرادی است که از آن استفاده می‌کنند. لذا انتخاب روش تدریس بدون توجه به شرایط دانش‌آموزان در کلاس ممکن است بی‌ثمر باشد. تجارب، تمایلات و نیازهای فراگیر بخشی از موقعیتی است که باید در تدریس به آن‌ها توجه شود. علاوه بر این بعضی از دانش‌آموزان ممکن است با شیوه‌های شنیداری و بعضی با روش‌های دیداری به یادگیری بهتری دست پیدا کنند. دریدا (۲۰۰۱) معتقد است برترین روش تفکر و آموزش و تربیت وجود ندارد. بنابراین، همیشه موقعیت و شرایط است که روش بهتر را مشخص می‌کند. با توجه به آنچه گذشت می‌توان ایجاد تعادل بین یادگیری مستقل با یادگیری مشارکتی را از جنبه‌های اساسی در فرایند یاددهی-یادگیری دانست.

۲-۳- روش دیالکتیک

این روش از جمله روش‌های تعاملی است که به عناصر مختلفی درباره موضوع یادگیری توجه می‌کند و یادگیری جریانی متعامل از تبادل اطلاعات و بازخورد است. در روش دیالکتیک دانش‌آموز با تأکید بر نیازها و علائق با معلم و دیگران بحث می‌کند. بحث و گفتگو بر مبنای اطلاعاتی مثل نظریه‌ها و دیدگاه‌ها درباره جهان، احساسات و... که زمینه خود ابرازی را فراهم می‌آورد. بک (۱۹۹۳) معتقد است معلم و شاگرد باید با مراجعه به منابع و محتوای یادگیری اطلاعات و آگاهی لازم برای گفتمان را در خود ایجاد کنند و بدین ترتیب از خود ارزیابی مثبتی خواهند داشت. یکی از منابع انسانی در این زمان بانک اطلاعات کامپیوتری است که لیوتار بر آن تأکید دارد و آن را دایره المعارف فردا می‌داند که نقش معلم انگیزه بخشی برای به کارگیری آن است.

۲-۴- روش انتقادی

این روش شامل روش‌هایی است که به تفکر نقاد منجر می‌شود. گفتمان، خواندن و نوشتن انتقادی از جمله این روش‌هاست. با این روش تلاش می‌شود دانش‌آموزان، پس از

بحث و خواندن مطالب به تفسیر و نقد آن اقدام کرده و با بازنگری در موضوع به دنبال طرح و ایده تازه‌ای باشند.

هولمز (۱۹۹۵) به تعامل کلاسی میان دانش‌آموزان و معلمان، به عنوان مسأله‌ای حیاتی در تدریس توجه می‌کند. معلمان باید برای گفتگوی انتقادی با دانش‌آموز متعهد شوند و دانش‌آموزان را تشویق کنند استدلال‌های دریافتی را تحلیل و داوری‌های خاص خود را پدید آورند. گفتگوهای جمعی و انتقادی این فرصت بی نظیر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که با زیر سؤال بردن فرض‌های حاکم بینش‌های جدید را خلق کنند (بهشتی، ۱۳۸۴).

ژیرو (۲۰۰۳)، معتقد است تفکر انتقادی در یادگیری منوط به استقلال فردی، قضاوت مستدل در تفکر و عمل است. استقلال فردی مانع تسلیم و پذیرش کورکورانه دانش شده و قضاوت مستدل به ایده پردازی و ارائه آن منجر می‌شود (ص ۱۳). لذا روش انتقادی می‌تواند زمینه‌های ظهور ایده پردازی و خلاقیت را فراهم کند.

۵-۲- روش زبانی

توجه پست مدرنیسم به دیگری و فرهنگ جهانی و گفتمان بیان‌کننده اهمیت زبان در این اندیشه است. چنانکه می‌توان گفت زبان جایگزین عقل است. زیرا اندیشه و تفکر با زبان توصیف می‌شود (باقری، ۱۳۷۵). دانش‌آموزان می‌توانند سازندگان فعال یادگیری زبانی خود باشند.

پست مدرنیسم، چهره متفاوتی از معلم و دانش‌آموز ارائه می‌دهد. تعلیم و تربیت مطلوب آنها، تعلیم و تربیتی است که در آن، صداهای دیگر هم شنیده می‌شود. معلم به عنوان روشنفکری محسوب می‌شود، که دانش‌آموزان را به اندیشه ورزی هدایت می‌کند. دانش‌آموزان هم از تفسیر و قوه نقادی خود استفاده می‌کنند (بهشتی، ۱۳۸۴).

بازی‌های زبانی لیوتار نشانه ثبات نداشتن گفتمانهاست و اینکه هیچ چارچوب خاصی برای شکل‌گیری گفتمان وجود ندارد. عاملی که باعث می‌شود، لیوتار بازی‌های زبانی را مطرح کند، انتقاد او بر فراروایت‌ها^۱ است. او معتقد است در عصر مدرنیسم، با تکیه بر فراروایت‌ها، به مسائل گوناگون نگریسته شده است. مدرنیسم به دنبال یکپارچه‌گرایی و کل

نگری است، در حالیکه لیوتار این امر را نمی‌پذیرد. درست به همین دلیل است که لیوتار به جای پذیرفتن فراروایت‌ها، بازی‌های زبانی را مطرح می‌کند.

لیوتار بازی‌های زبانی را چنین تعریف می‌کند: «بازی‌های زبانی قوانینی دارند که به صورت قراردادی بین بازیگران وضع شده‌اند. این قوانین مشروعیت خود را با خود حمل نمی‌کنند و لزوماً به وسیله بازیگران ساخته نشده‌اند. بازی‌های زبانی توسط قوانین خود هویت می‌یابند. اگر این قوانین نباشند، بازی‌ای هم در کار نخواهد بود. مکالمات به عنوان حرکات بازی‌ها به کار گرفته می‌شوند» (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۱۰).

بنابراین، او سعی دارد، به این نکته اشاره کند که انسان‌ها در بازی‌های زبانی گوناگونی شرکت می‌کنند و بسته به قوانین این بازی‌ها نقش تازه‌ای به خود می‌گیرند. انسان‌ها با شرکت در این بازی‌ها سعی می‌کنند قوانین تازه را بشناسند و در بازی تازه‌ای ایفاء نقش کنند.

با توجه به آنچه گفته شد، فرایند یاددهی - یادگیری از دیدگاه پست مدرنیسم ثابت و کلی نیست، بلکه با استفاده از روش‌های متنوع تلاش می‌شود تا هم به بعد انفرادی و هم تعاملی یادگیری توجه شود. روش‌های انتقادی، دیالکتیک و گفتگو این فرصت را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که به مسائل از زوایای گوناگون بنگرند. در مقابل دیدگاه‌های مخالف صبور بوده و در اندیشه‌ها و اقدام جمعی رشد یابند و به این شکل، امکان یافتن راه حل‌های تازه برای مسائل، آفرینش و نوآوری میسر می‌شود. معلم نیز به جای استفاده از روش‌ها و راهبردهای موجود به دنبال طراحی و ابداع روش‌های متفاوت و تازه است. لذا خلاقیت و نوآوری با فرایند یاددهی - یادگیری از دیدگاه پست مدرنیسم درهم تنیده است.

۳- خلاقیت در محتوا و برنامه

محتوای آموزشی مورد نظر پست مدرنیسم، محتوای ثابت و مشخصی برای بلند مدت نیست، بلکه برنامه و محتوای آموزشی با توجه به تعاملات، فعالیت‌ها و تجارب یادگیرندگان در زمینه‌های مختلف اجتماعی، علمی، فرهنگی و دینی انتخاب می‌شود. لذا دیگر به کتاب و محتوای درسی به معنی سنتی آن و به منزله یک متن مقدس نگریسته نمی‌شود. بلکه محتوای آموزشی می‌تواند از مجموعه‌های مختلف، مانند گفتگو، گزارش، شعر و داستان تشکیل شود. برنامه و محتوای آموزش باید بر حل مسأله مبتنی باشد. زیرا در دنیای پر شتاب امروز

مهمترین نیاز یادگیرنده توانایی مقابله و حل مسائل گوناگون متغیر پیش روی اوست. به نظر پاینار (۱۹۹۶) در برنامه درسی پست مدرن تلاش می‌شود، افراد را در فرایند «شدن» قرار دهند. برنامه درسی باید به دنبال نوعی تربیت تحولی باشد که باعث شود معلمان و دانش‌آموزان در یک سفر اکتشافی مسائل را بررسی کنند. همچنین آگاهی و حساسیت نسبت به مسائل زیست محیطی مانند فیزیکی، اجتماعی، معنوی از پیشنهادهای پست مدرنیسم است. برنامه درسی پست مدرن به منظور وحدت معلم با یادگیرنده و متن با خواننده باید گفتگویی، مذاکره‌ای و تعاملی باشد (فرمینی، ص ۱۳۸).

برنامه درسی پست مدرنیسم برنامه‌ای منعطف و متغیر است تا زمینه‌های شنیدن صداها را دیگر و شکل‌گیری قدرت تفکر انتقادی را در یادگیرندگان فراهم آورد. بنابراین، مبنای برنامه درسی و محتوای پست مدرنیسم تنوع و تکثر است که در زندگی افراد جاری است. در این برنامه درسی هماهنگی با اهداف و راهبردهایی که اشاره شد، تلاش می‌شود، مهارت‌های لازم برای تحلیل و نقد مسائل و تربیت شهروند نقاد فراهم آید. محتوای برنامه علایق، تجارب فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است.

پالمر^۱ (۲۰۰۰) معتقد است تعلیم و تربیت و برنامه درسی پست مدرنیسم با حذف ساختار و چهارچوب‌های مشخص، سیاستی مبتنی بر امکان‌های تازه برای خلق دانش را پیش می‌گیرد. سیاستی که تنها یک مسأله معرفتی نیست که بر اساس ضوابط و آئین نامه‌ها شکل گیرد، بلکه سیاستی برای خلق دانش با استفاده از تجارب و خاطرات روزمره انسان‌ها است.

با توجه به آنچه گفته شد، برنامه درسی پست مدرن با ویژگی‌های انعطاف‌پذیری، تنوع، تکثر و ارتباط با مسائل واقعی زندگی که دارد می‌تواند فرصت مناسبی برای نواندیشی، خلق دانش، تفکر درباره تفکر را فراهم آورد. زیرا یادگیرنده هرگز تسلیم و پذیرنده محتوا و متن نبوده، بلکه با نگاه انتقادی معانی و تناقض‌های آن را بررسی می‌کند. به این شکل در برنامه درسی پست مدرنیسم دانش‌آموز خود با تجارب یادگیری درگیر شده است و در کنار معلم با پی‌گیری پروژه‌های یادگیری خود فرصت ظهور خلاقیت و نوآوری را می‌یابد.

بحث و نتیجه گیری

با نظر بر آنچه گذشت، چنین برداشت می‌شود که در جهان امروز باز تولید ارزش‌ها و تربیت افراد منفعل و پذیرنده مشکل‌آفرین است، افراد باید بیاموزند که چگونه ارزش‌های خود را خلق کنند و در بستر پیچیده اجتماعی که در آن قرار دارند دست به‌گزینش زنند. در زمان حاضر باورهای مدرنیسم زیر سؤال رفته و در ابعاد مختلف اجتماعی اندیشه‌های پست مدرن حاکم شده است. بنابراین، پرورش فرد خلاق که همسو با این تغییر و تحولات به پیشروی قادر باشد از ضروریات آموزش و پرورش است. در سالهای اخیر خلاقیت به عنوان یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش بود است و به نظر می‌رسد با بهره‌جستن از آموزه‌های اساسی پست مدرنیسم در حیطه اهداف، روش‌ها و محتوای آموزشی و کلاس درس بتوان گام‌های مهمی در این راه برداشت.

نگاه پست مدرن گشاینده بسیاری از نکات کلیدی در این زمینه است. بی‌شک پیشرفت هر کشوری در گرو پیشرفت آموزش و پرورش آن کشور و تربیت افرادی توانمند و خلاق است. به رغم آن که کشور ما هنوز پست مدرنیسم را تجربه نکرده است، اما نظام آموزشی ما این نکته را کم و بیش درک کرده است که شیوه‌های جاری آموزشی نمی‌تواند پاسخگوی چالش‌ها و مسائل امروز باشد. لذا ضرورت جایگزینی برنامه آموزشی خلاق به جای شیوه‌های منفعل و پذیرای قبلی کاملاً بارز است. بنابراین، یکی از رسالت‌های مهم آموزش و پرورش کشور ما توجه به عنصر خلاقیت است. نکته بارز در اندیشه‌های فیلسوفان پست مدرن تأکید همگی آنها بر فعالیت و نوآوری است. آنها به هیچ وجه تعلیم و تربیت القایی را نمی‌پذیرند و سعی دارند در تمامی ابعاد تعلیم و تربیت از اهداف تا روش‌ها و برنامه آموزشی جنبه خلاقانه آن را حفظ کنند. در همین رابطه و به منظور بهره‌جستن مؤثر از آراء فلاسفه پست مدرن در راستای چگونگی پرورش فرد خلاق به نظر می‌رسد موضوعات زیر جای تأمل و بررسی داشته باشد:

۲. روش تفکر انتقادی از دیدگاه زیرو و دلالت‌های آن بر پرورش خلاقیت
۳. بررسی اندیشه‌های تربیتی دلوز و ترسیم کلاس خلاق از دیدگاه او
۴. تبارشناسی فوکو و به کارگیری آن به عنوان روش تحقیق خلاقانه
۵. بررسی نقش تفسیر در خلاقیت با تأکید بر آراء دریدا

منابع

آهنچیان، م، (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن، تهران، طهوری.
 باقری، خ، (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، منتشر شده در کتاب: برنامه
 درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، تألیف: مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۳، مشهد،
 آستان قدس رضوی.

باقری، خ، (۱۳۸۶). نوع‌م‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، دانشگاه تهران.
 بهشتی، س، (۱۳۸۴). تبیین و نقد پست مدرنیسم در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، منتشر شده
 در ویژه نامه علوم تربیتی (به مناسبت نکوداشت محقق فرهیخته استاد دکتر علیمحمد
 کاردان)، به قلم جمعی از مؤلفان، سمت چاپ اول.

حسینی، اس، (۱۳۸۳). تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان آنها،
 تهران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش و پرورش.

فرم‌هینی فراهانی، م، (۱۳۸۳). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران، آبیژ.

لش، ا، (۱۳۸۳). جامعه شناسی پست مدرنیسم، ترجمه شاپور بهیان، تهران، ققنوس.

منطقی، م، (۱۳۸۰). بررسی پدیده خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان، پایان‌نامه دکتری،
 دانشگاه تهران.

Amabile Teresa M, (1990). *The social psychology of creativity*, Spring Verlag,
 New York.

Baron, F & Harrington David M, (1981). *Creativity, Intelligence and
 Personality*, Ann, Rev. Psychology 1981.

Beck, C, (1993). *Postmodernism, Pedogogy and Philosophy of Education,
 philosophy of education*.

Carr, D, (1998). *Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern
 impasse*, London and New York press.

Derrida, J. (2001). *Writing and Difference*, New York, Routledge.

Deleuze, G & Guattari, F, (1994). *What Is Philosophy*, New York, Columbia
 University Press.

Gilson, Erinn. Cunniff, (2007). *Becoming Yet to Come: Thought as Movement
 in Derrida and Deleuze*, *Philosophy Today*, Celina: Winter 2007. Vol. 51,
 Iss. 4.

Giroux, H & Aronowitz, S, (1991). *Postmodern Education*, University of
 Minnesota press.

-
- Giroux, H, (2003). Public Pedagogy and Politics Resistance: Note on critical theory and educational struggle, *Educational Philosophy and Theory*, 1: 35.
- Guilford, J.P, (1950) Creativity American psychologist, 5.
- Hennessey, Belth Amabil Tresa M, (1989). *The Conditions of Creativity, in Nature of creativity contemporary psychological perspectives*, Cambridge University press
- Hoppenfeld, S, (2005). *How Values and Philosophies Shape Spaces*, Presented at the J. Paul Getty Museum Symposium, From Content to Play: Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museums, June 4-5, 2005.
- Liotard, J. F, (1984). *The Postmodern Condition on Knowledge*, publ. Manchester University Press.
- Ozmon, Samuel & Craver, (2003). *Philosophical Foundations of Education*, New Jersey University press.
- Palmer, J, (2000). *Fifty Modern Thinking on Education from Piaget to the Present*, International press, New York.
- Rorty, R, (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*, New York, Cambridge University press.
- Semetsky, I, (2005). Not by breadth alone: Imagining a Self Organized Classroom , *An International Journal of complexity and Education*, Vol;2. Number, 1. pp. 19-36.
- Strenberg, R. J, (1985). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University press.
- Usher, R & Edwards, R, (1994). *Postmodernism and Education*, New York & London: Routledge.
- Topp, W, (2000). *Generative Conversations: Applying Lyotard's Discourse Model to Knowledge Creation Within Contemporary Organizations*, School of Engineering Management, University of Cape Town, South Africa, John Wiley & Sons.

بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی

زهرا اشعری*

دکتر خسرو باقری**

دکتر افضل السادات حسینی***

چکیده

مفهوم تربیت معنوی یکی از مسائل چالش برانگیز در فلسفه تعلیم و تربیت است. در این مقاله برای دستیابی به این مفهوم، دیدگاه علامه طباطبایی به عنوان مبنا مدنظر قرار می‌گیرد. این مقاله در دو بخش تنظیم شده است؛ در بخش اول، مفهوم تربیت معنوی مورد بررسی قرار گرفته، روش مطالعه در این بخش، تحلیل پیش رونده است. بدین معنی که پس از بررسی و اتخاذ پیش فرض‌های لازم از رویکرد فلسفی و اسلامی علامه، به سمت استنباط مفهوم تربیت معنوی پیش می‌رویم. در دیدگاه علامه طباطبایی تربیت معنوی، جهت‌دهی به فرایند تجرد نفس، متناسب با فطرت ربوبی او معنا می‌یابد که در پی تقویت میل، تفصیل معرفت و انجام عمل متناسب با آن است. بدین ترتیب، اهداف تربیت معنوی دارای سه جنبه شناختی، گرایشی و عملی است. در قسمت دوم، برخی از اصول و روش‌های تربیت معنوی با استفاده از روش قیاسی فرانکنا بدست آمده است. اصول و روش‌هایی نظیر اصل عدم تشبیه خدا به سایر موجودات و روش ذکر تسبیحی، اصل پالایش خیال و روش تمرکز بر یک صورت خیالی، اصل ایجاد ملکه و روش تکرار عمل.

واژه‌های کلیدی: تربیت معنوی، اصل، روش، علامه طباطبایی

Email: za.ashari@gmail.com

Email: khbagheri@ut.ac.ir

Email: afhoseini@ut.ac.ir

* کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

**استاد و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

***دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۵/۸ تاریخ تأیید: ۱۳۹۰/۹/۲۸

مقدمه

مشغولیت‌های انسان کنونی و نوع تربیت او از سوی سیستم‌های رسمی تعلیم و تربیت، او را به سمت دور شدن از حقیقت وجودی خویش سوق داده است. به طوری که امروزه شاهد وقوع نابسامانی‌های ناشی از این امر در سطح فردی و اجتماعی هستیم. قلمرو تعلیم و تربیت، مهم‌ترین بستری است که می‌تواند در جهت سامان گرفتن جهت‌گیری معنوی در زندگی انسان‌ها نقش مؤثری ایفا کند. این امر در دهه‌های اخیر، زمینه‌ساز ظهور رویکرد تربیت معنوی در تعلیم و تربیت شده است.

از طرفی، تربیت معنوی با مورد توجه قرار دادن ساحت روحانی انسان که در پیوند با ساحت ربوبی است، باب مناسبی برای گفتگو در عصر جهانی شدن فرهنگ‌هاست و می‌تواند پیروان ادیان توحیدی را به وحدت نظر در تربیت انسان رهنمون سازد. این مقاله بر آن است تا با کندوکاو پیرامون تربیت معنوی، در روشن‌سازی مفهوم آن گام بردارد و در جهت روشن ساختن چگونگی نیل به اهداف آن، به استخراج اصول و روش‌های مربوطه پردازد. برای روشن‌سازی این مفهوم، آرای علامه طباطبایی مورد نظر قرار گرفته است. آرای این متفکر معاصر، از سویی دارای نگرش قرآنی بوده و از دیگر سو، از پرداخت فلسفی و عرفانی نسبت به مضامین مورد بحث برخوردار است.

تبیین مفهوم تربیت معنوی

هیچیک از متفکران اسلامی، دیدگاه‌های تربیتی خود را در قالب واژه تربیت معنوی تصریح نکرده‌اند. هرچند که بسیاری از آرای ایشان، قابل بازتعریف در این زمینه است. این مقاله، این اصطلاح را به آرای علامه طباطبایی عرضه کرده و به مفهومی از تربیت معنوی در حوزه تعلیم و تربیت دست یافته است.

اگر در پی جویی مفهوم تربیت معنوی به تعلیم و تربیت معاصر توجه کنیم، تعریف‌های مختلفی از آن ارائه شده است که هند^۱ این تعریف‌ها را به چهار دسته تقسیم کرده است: «۱. تربیت بر اساس اصول معنوی؛^۲ ۲. تربیت روح انسان؛^۳ ۳. تربیت در یک فعالیت معنوی؛^۴ ۴. تربیت در یک گرایش معنوی^۵» (هند، ۲۰۰۳). از نظر وی،

1. Michael Hand
2. Spiritual principle
3. Human spirit
4. Spiritual activities
5. Spritual disposition

روشن ساختن مفهوم تربیت معنوی، یکی از موضوعات چالش‌برانگیز کنونی در حوزه تعلیم و تربیت است. با این حال وی رویکرد کار^۱ و میلر^۲ را به عنوان دو رویکرد برجسته در این زمینه مطرح می‌کند. در تقسیم‌بندی وی، دومین تعریف فوق، مربوط به میلر بوده و دیوید کار، یکی از نمایندگان سه نوع تعریف دیگر معرفی شده است. در ادامه پس از اشاره به این دو رویکرد، به معنایابی این مفهوم در آرای علامه طباطبایی می‌پردازیم.

الف) تربیت معنوی به عنوان آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی

کار تربیت معنوی را بخش متمایزی از تعلیم و تربیت تعریف می‌کند که درصدد آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی است. بدین ترتیب، دو بخش نظری و عملی را در این امر شاهد هستیم که از یکدیگر منفک نیستند. به دیگر سخن، هر فعالیت معنوی مسبوق به آگاهی از یک سری اصول و حقایق معنوی است. بنابراین، دو زمینه تربیت در یک گرایش معنوی و تربیت در یک فعالیت معنوی، که در بالا ذکر شد، در بستر این حقایق و اصول معنوی، متحقق خواهد شد. از این رو، متری لازم است افزون بر یادگیری پیش‌نیازهای شناختی، به درونی کردن آنها نیز پردازد. چنین کسی در بخش گرایش‌ها با سمت و سو دادن الهی به آنها و در زمینه فعالیت‌ها، با تأثیر حقایق بر کیفیت و چگونگی تجارب معنوی خود، آگاهانه راه‌های گوناگون رابطه با خدا را از طریق نیایش آزموده و می‌پیماید.

کار، قدم اساسی برای درک ماهیت تربیت معنوی را در آن می‌داند که مشخص شود این مفهوم، ناظر بر چه شکل متمایزی از دانش و کدام مجموعه خاص از خلق و خوها است. حقایق معنوی، متمرکز بر جنبه‌ای از زندگی انسان هستند که ورای امور مادی و ابدی و فناپذیر است. حقایقی نظیر آنکه انسان تنها به نان زنده نیست یا اینکه هیچ انسانی نمی‌تواند در خدمت دو ارباب باشد. همچنین از دیدگاه کار، اصول معنوی، اصولی هستند که به‌طور آشکار یا پنهان، برخاسته از هدفی الهی هستند. این اصول، بر اساس شرایط شکوفا شدن انسان شکل گرفته‌اند. او اولویت یافتن مادیات را مانع شکوفا شدن روح آدمی می‌داند. از نظر وی «بهتر است رستگاری روح خود را قبل از

1. Carr

2. J.P.Miller

تعقیب و به دست آوردن مادیات قرار دهیم و این یک اصل معنوی است که اگر نادیده گرفته شود روح ما شکوفا نخواهد شد» (کار، ۱۹۹۵).

از نظر کار، کسی که چنین اصولی را سرلوحه زندگی خود قرار دهد و مسیر زندگی را با اهداف الهی بپیماید، زیستنی معنوی را تجربه می‌کند که در شکوفایی او از طریق شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی، عادات و تمایلات معنوی مؤثر است (هند، ۲۰۰۳). کار از این جنبه از تربیت، به عنوان تربیت در یک گرایش معنوی نام می‌برد.

تربیت معنوی، همچنین دربرگیرنده فعالیت‌هایی است که لازم است به دانش‌آموزان آموزش داد. کار این فعالیت‌ها را به دو دسته عبادی^۱ و تأملی^۲ تقسیم می‌کند. وی یادگیری این فعالیت‌ها را لزوماً بر مبنای پیش‌فرض‌های مذهبی دانش‌آموزان قلمداد نمی‌کند. بلکه حتی کسانی که دارای باورهای مذهبی نیستند، در این شکل از تربیت معنوی، انواع مختلف دعا و نیایش را آموزش می‌بینند. بدین ترتیب، آنها به فهمی همدلانه از حس‌های مذهبی نائل می‌شوند و می‌توانند با انجام این فعالیت‌ها در سکوت رازآلودی که در میان اصوات این دنیا وجود دارد، صدای خداوند، یا وجودی متعالی را بشنوند و او را تجربه کنند.

در نگاه کار، همه حقایق و تجارب زندگی انسانی در اخلاق و مذهب خلاصه نمی‌شود. اصول اخلاقی ممکن است، براساس قواعد و توافقی‌های اجتماعی حاصل شود؛ ولی حقایق و اصول متعالی متمایزی، از نوع معنوی وجود دارد که در کنار شاخه‌های دیگر دانش قابل طرح است. معنویت مستقیم‌تر از اخلاق به درک حقیقت بستگی دارد و به همین دلیل، فضایل معنوی قابل پیاده‌سازی در برنامه درسی هستند. او عشق، امیدواری و شجاعت را از فضایل معنوی برمی‌شمارد. متری پس از شناخت مطلوبیت این عناصر باید به دنبال ایجاد آن در درون خویش باشد.

ب) تربیت معنوی به عنوان پرورش روح

میلر یک نظریه‌پرداز در حوزه برنامه درسی است که بر توجه به معنویت در برنامه درسی تأکید دارد. منظور او از توجه به معنویت، اهمیت دادن به روح انسانی است. تعریف میلر از روح کلی بیان شده و بدین صورت است: «روح، یک انرژی عمیق و

1 .Devotional
2 .Meditative

زنده است که به زندگی، معنا و جهت می‌دهد. انکار روح، انکار یک عنصر ضروری در هستی ماست» (میلر، ۱۳۸۰، ص ۱۲). اصول و روش‌های پیشنهادی میلر در راستای روح بخشیدن به همه عناصر درگیر در آموزش و پرورش است. میلر تربیت معنوی را قلمرو مجزایی در آموزش و پرورش نمی‌داند. معلم، دانش‌آموز، مدرسه، کلاس درس، موضوعات درسی و روش‌های تدریس باید بهره‌مند از روح و انرژی باشند.

برای آشنایی بیشتر با مفهوم تربیت معنوی از دیدگاه میلر، توجه به روش‌های پیشنهادی او مؤثر است. زیبایی محیط آموزشگاه و کلاس درس، ارتباط غیر کلامی مؤثر در آموزش، اهمیت دادن و به کارگیری هنر در میان مواد درسی همچون تئاتر، موسیقی، افسانه‌سرایی و شعر، آموزش فعالیت‌های معنوی همچون تفکر روحانی (مراقبه)، ثبت احساس‌ها، آرزوهای عمیق و ثبت رؤیاها، نمونه‌هایی از روش‌های پیشنهادی او می‌باشند. این روش‌ها، محیط آموزشی را برخوردار از نشاط و سرزندگی کرده و زندگی درونی دانش‌آموز را غنا و آرامش می‌بخشد. معلم مانند کسی که در یک فلوت می‌دمد، باید در آزادسازی پتانسیل‌های درونی دانش‌آموزان بکوشد. میلر معتقد است که در نظام کنونی آموزش و پرورش که بر تفکر منطقی و کمیت‌گرا متمرکز است، کیفیات درونی دانش‌آموزان مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. تحولی که آموزش و پرورش روح‌افزا در پی آن است، هماهنگی و توازن میان کیفیات درونی و بیرونی دانش‌آموز است. هند، که در بالا به دسته‌بندی او از تعریف تربیت معنوی اشاره شد، با ترجیح نظر میلر، در نهایت پرورش جنبه‌های عاطفی روح را تعریف مناسب‌تری از تربیت معنوی می‌داند (هند، ۲۰۰۳). از نظر وی، علی‌رغم آنکه کار حقایق را شاخه جداگانه‌ای از برنامه درسی می‌داند، این حقایق وجه تمایزی با آموزه‌های مذهبی ندارند. لویس داف^۱ (۲۰۰۳) نیز ارتقاء کیفیت ذهن و قلب دانش‌آموز را تعریف مناسب‌تری برای تربیت معنوی می‌داند. از این طریق، کل شخصیت دانش‌آموز تحت تأثیر قرار گرفته و بین ابعاد فیزیکی، هیجانی، هوشی و معنوی او توازن و هماهنگی ایجاد می‌شود. از نظر وی نیز تمرین‌های معنوی صرفاً بخشی از قلمرو برنامه درسی نیستند؛ بلکه می‌توانند در همه قلمروهای یادگیری به کار روند.

1 . Lewis Duff

ج) مفهوم تربیت معنوی با توجه به دیدگاه علامه طباطبایی

برای دستیابی به مفهوم تربیت معنوی در نگاه علامه طباطبایی، از مبانی انسان‌شناختی وی بهره‌جسته‌ایم. آنچه ما را به مفهوم مورد نظر می‌رساند، در چهار بند زیر آورده شده است:

۱. علامه طباطبایی جزء فیلسوفان صدرایی به شمار می‌رود. مطابق دیدگاه صدرایی، انسان جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقاء است. نفس انسان همانند مراتب متعدد هستی، در عین وحدت دارای مراتب وجودی متعددی است و افزون بر مرتبه مادی و جسمانی، دارای مراتب تجرد مثالی و عقلی نیز می‌باشد. مطابق حرکت جوهری، نفس در قوس صعود ابتدا از پایین‌ترین مراتب وجودی برخوردار است و پس از پذیرش صورت جسمی در تبدلات جوهری، اشتداد وجودی یافته و به مراتب بالاتر وجود دست می‌یابد. نفس، فرایند تکاملی خود را از آخرین نقطه مرزی جسم مادی آغاز می‌کند تا به تجرد برسد. علامه طباطبایی نقطه شروع شکل‌گیری تجرد نفس را هنگامی می‌داند که فعالیت قوه خیال شروع می‌شود. به نظر وی، تربیت نفس از این مرحله آغاز می‌گردد. «در این مرحله نفس به شدت رنگ بدن (جسمانیت) را دارد؛ اما این رنگ، به حدی نرسیده است که قابل زوال نباشد و آنچه که پیش رو دارد از قبیل نوع تربیت، آگاهی‌ها، عقاید و رویدادهایی است که در ارتباط و تماس با او واقع می‌شود. نفس در یک حرکت مداوم راهی را پس از راه دیگر می‌پیماید و حالات و عقاید گوناگون بر او انباشته می‌گردد و بعضی از آنها پاره‌ای دیگر را به دنبال می‌آورد تا آنجا که در او رسوخ یافته و ملازم با او می‌گردند» (طباطبایی، ۱۳۸۱ الف، ص ۱۰۱). بنابراین، در این دیدگاه معنویت چیزی نیست که انسان به دنبال دست‌یابی به آن باشد. بلکه از آغاز با اوست و به تدریج در حال شکل‌گیری است.

۲. حرکت ممکن است در دو جهت نزول یا صعود در حال پیش‌روی باشد. نفس انسان در حرکت جوهری، امکان تجرد یافتن به دو سوی اوج و حضیض را داراست. بدین معنی که در نقطه اوج این فرایند، انسان به حقیقت وجودی خویش که برای آن خلق شده است، دست یافته و خداگونه می‌شود. در نقطه حضیض، نفس سرمایه‌های خویش را که به‌طور فطری با وجود او سرشته است، از دست می‌دهد و صورت مثالی او در مرتبه‌ای حیوانی و یا پایین‌تر از آن قرار می‌گیرد. از طرفی جهت اولیه حرکت

نفس، بر اساس سرشت خدایی‌اش جهت‌ی صعودی است؛ زیرا انسان برخوردار از فطرتی است که رنگ خدایی دارد. سرشت انسان بی‌رنگ و بدون تعلق نیست. بنابراین، جهت‌یابی صحیح این حرکت حائز اهمیت است، این جهت‌دهی صحیح در گرو تربیت است.

۳. توجه به این نکته حائز اهمیت است که در شروع حرکت، میل و معرفت فطری به رب، به صورت اجمالی است. انسان همانند تاجری با سرمایه‌های اولیه است. او باید افزون بر حفظ این سرمایه‌ها در تلاش برای افزون کردن آن باشد. به عبارت دیگر، برای آنکه نفس، فرایند تجرد خود را به‌طور تکاملی بییماید، لازم است میل و معرفت اجمالی او به پروردگار بسط و تفصیل یابد.

۴. هنگامی که این میل و معرفت ربوبی، مبنای «عمل» قرار گیرد، انسان مراتب مختلف نفس را به‌طور تکاملی طی می‌کند. این مسئله تا جایی اهمیت دارد که علامه طباطبایی در المیزان عمل را به عنوان مربی نفس برشمرده است. حکمت دستورهای عبادی در شریعت نیز در همین مسئله نهفته است. مبنای اعتباریات دینی یا همان احکام و شرایع نوع آفرینش انسان و حقیقت وجودی اوست. توجه به اینگونه مبادی عمل عبادی به هنگام انجام آن است که می‌تواند در نفس آدمی تاثیر گذار باشد. بر این اساس، علامه طباطبایی کسی را که به انجام ظاهری عمل توجه کرده و به مبادی معرفتی و میلی آن بی‌توجه است؛ حتی در صورت ملتزم بودن به انجام دستورات دین، در رسیدن به هدف و مقصود آن عمل ناکام می‌داند؛ زیرا چنین کسی به حقیقت این اعمال دست نمی‌یابد و ارزش انجام فرائض دینی، برای او در حد ظواهری است که در سیر تجرد او نقشی ایفا نمی‌کنند. (طباطبایی، ۱۳۸۱ ب، ص ۳۶)

علامه طباطبایی، مبادرت به عمل را در بلند مدت، موجب کسب ملکه در وجود انسان ذکر می‌کند و این ملکات هستند که حقیقت انسان را شکل می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶). اهمیت این امر تا آنجاست که در قرآن، درباره‌ی پسر نوح چنین بیان شده است: «قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ...» (هود، ۴۶). در این آیه کل وجود پسر نوح، با عمل او توصیف شده است. البته منظور از عمل، اعم از عمل درونی و بیرونی است. به بیان دیگر، اعمال جوانحی و جوارحی هر دو در شکل دادن ملکات نقش دارند و صورت نفسانی انسان را ایجاد می‌کنند.

در مجموع، با توجه به نکات فوق می‌توان گفت، انسان به‌طور ذاتی موجودی معنوی است. بنابراین، تربیت معنوی در پی آن نیست که انسان را معنوی نماید. در واقع، حرکت نفس از نقطه صفر آغاز نشده است، بنابراین، معنوی شدن انسان نیز از نقطه صفر آغاز نمی‌گردد. همچنین از دو بند اخیر می‌توان اینطور نتیجه گرفت که تربیت معنوی در راستای تفصیل بخشیدن به میل و معرفت ربوبی و شکل دادن به ملکات نفسانی معنا می‌یابد.

بنابراین، در دیدگاه علامه طباطبایی مفهوم تربیت معنوی جهت‌دهی به فرایند مجرد نفس متناسب با فطرت ربوبی او است که در پی تقویت میل، تفصیل معرفت و انجام عمل متناسب با آن است.

د) جایگاه نگاه منتج از آراء علامه در میان دیدگاه‌های بیان شده در باب تربیت معنوی

با در نظر داشتن مفاهیمی که تاکنون درباره تربیت معنوی بیان شد، به نظر می‌رسد که تعریف علامه طباطبایی از مفهوم کار فاصله گرفته و به تعریف میلر نزدیک‌تر است. اگر چه کار، آموزش حقایق معنوی را بخشی از تربیت معنوی تلقی کرده است. اما تفاوت در نحوه تأثیر این آموزش بر مجرد نفس است. در دیدگاه علامه طباطبایی کسب معرفت، خود، یک عمل تلقی می‌شود که در شکل‌گیری نفس تأثیرگذار است. همچنین، عمل متناسب با علم نیز از جهت تأثیری که بر مجرد نفس دارد، حائز اهمیت است. به عبارت دیگر، آموزش حقایق و عمل به آن در تحقق روح و مجرد یافتن آن مؤثر است. مسئله دیگری که به طور مشخص، دیدگاه علامه طباطبایی را از دیدگاه کار متمایز می‌کند، مربوط به رویکرد فضیلت‌گرایی کار در اخلاق است. در این رویکرد، دلیل انجام عمل اخلاقی آن است که فاعل، آن فضیلت را مطلوب می‌داند و به دور از انگیزه تکلیف‌گرایانه و یا سودجویانه مبادرت به انجام عمل اخلاقی می‌نماید. طبق دیدگاه کار، تربیت معنوی در پی آموزش فضایل معنوی به دانش‌آموزان و به دنبال آن پرورش این فضایل در آنان است. این در حالی است که علامه طباطبایی با نظر به حبّ عبودی، فضیلت و رذیلت اخلاقی را دارای موضوعیت نمی‌داند (باقری، ۱۳۷۷). وی مسلک اخلاقی قرآن را رفع رذایل به جای دفع آنها بیان کرده است. این دیدگاه بر این اساس

شکل گرفته است که وقتی انسان کسی را دوست داشته باشد، نحوه ادراک و طرز رفتار او تحولی اساسی می‌یابد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱). علت انجام یا ترک عمل نزد چنین شخصی، به عشق و محبت او نسبت به محبوبش بازمی‌گردد، نه آنکه به دلیل کسب فضیلت معنوی و یا دوری از رذایل باشد.

انسان فطرتاً محب و دوست‌دار زیبایی است و پروردگار جمال مطلق است. از طرفی جهان هستی آیه و نشانه خداوند است. کسی که بر اساس فطرت خویش، محبت و عشق خود را به پروردگار احساس می‌کند به آثار و نشانه‌های خدا نیز عشق می‌ورزد. مطابق آیات قرآن، چنین کسی با این محبت روزافزون، عمل خود را خداپسندانه کرده و به آن رنگ خدایی می‌زند: «مَا نُطْعِمُكُمْ لُوجِهِ اللَّهِ لَأُتْرِدَ مِنْكُمْ جَزَاءً وَكَلًا شُكُورًا» (انسان، ۹). هدف غایی عمل چنین کسی محبت خداست. در صورتی که این غایت را به صورت نردبان در نظر بگیریم، این الگو را می‌توان در تربیت کودکان و نوجوانان نیز به کار برد. بدین صورت که پله نخست این نردبان بر میل و کشش فطری کودک بنا می‌شود که در تعریف تعریف معنوی بیان شد. در صورت جهت‌دهی صحیح این میل و ایجاد نشدن یا رفع موانع و زنگارها با روش‌های مناسب تربیتی می‌توان این رویکرد قرآنی را در پرورش فضایل انسانی، مؤثرتر از رویکرد فضیلت‌گرا به کار برد.

نزدیک‌تر بودن تعریف علامه طباطبایی به دیدگاه میلر از این لحاظ است که در تعریف میلر از تربیت معنوی نیز تأکید بر پرورش روح مشاهده می‌شود. او در پی پرورش کیفیات درونی متربی است. اما نکته‌ای که باید به آن توجه داشت، آن است که میلر بیشتر به جنبه‌های عاطفی پرورش روح تأکید کرده است. در حالی که کسب حقیقت نیز در تجرد نفس نقش دارد.

اصول و روش‌های تربیت معنوی

در این قسمت، بر اساس آنچه که در مورد مفهوم تربیت معنوی بیان شد، به استنتاج اصول و روش‌های آن می‌پردازیم. اصول تربیتی به معنی قواعد کلی، دستورالعمل‌ها و تدابیری است که راهنمای معلم در جریان عمل تربیتی است. اصول بر مبنای اهداف ارائه می‌شود تا به نوعی ضامن قرار گرفتن در مسیر هدف باشد. اهمیت این مسئله تا آنجاست که بخشی از علم تعلیم و تربیت را شناسایی اصول و روش‌ها تشکیل می‌دهد.

در اینجا برای بدست آوردن اصول، الگوی بازسازی شدهٔ فرانکنا^۱ به کار برده شده است. در این الگوی قیاسی دو نوع گزاره هنجاری و واقع‌نگر به کار می‌رود. گزاره‌های هنجاری دارای ماهیت تجویزی است و سه گونه هستند: گزاره‌های مربوط به اهداف تربیتی، اصول و روش‌های عملی که باید در تعلیم و تربیت به کار رود. گزاره‌های واقع‌نگر، دارای ماهیت توصیفی است و مشخص‌کنندهٔ روابط و مناسبات واقعی میان امور هستند. این گزاره‌ها، خود بر دو نوع می‌باشد. نوع اول گزاره‌ای است که بیانگر لوازم نایل شدن به اهداف یا پیروی از اصول است، بدین معنی که چه دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی برای رسیدن به هدف یا عمل به یک اصل لازم و مناسب است. نوع دوم، گزاره‌ای که بیانگر روش‌های مفید و مؤثر برای کسب دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌ها است. این دو نوع گزاره‌های واقع‌نگر می‌توانند شامل فرضیه‌های تبیین‌کنندهٔ نظریه‌های روانشناسی، یافته‌های تجربی، گزاره‌های معرفت‌شناختی، متافیزیکی یا الهیاتی باشند. در این روش برای استنتاج یک اصل از هدف تربیتی، باید گزاره واقع‌نگر به گزاره مربوط به هدف افزوده شود. بدین ترتیب با روش قیاسی، از این دو گزاره، یک اصل تربیتی حاصل می‌شود. همین‌طور برای دستیابی به روش تربیتی، باید گزاره واقع‌نگر روشی به گزاره بیانگر اصل تربیتی افزوده شود (باقری، ۱۳۸۷).

در این تحقیق از روش تحلیل استعلایی نیز استفاده شده است. این روش در مواردی به کار برده شده است که روشی در آثار علامه طباطبایی برای تربیت معنوی وجود دارد که وی اشاره مستقیم به اصول و مبانی آن نداشته است. روش تحلیل استعلایی این امکان را فراهم می‌سازد که با فرض وجود یک پدیده شرط لازم آن را بیابیم.

اصول و روش‌های مورد بحث، بر مفهومی که در بخش اول مقاله برای تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی بیان شد، استوار است. بنابراین، این بخش در سه حیطهٔ شناختی، گراشی و فرایند عمل تنظیم شده است. اصول و روش‌های بیان شده را برای هر دسته از اهداف، از دو جنبهٔ سلبی و ایجابی مطرح کرده‌ایم؛ زیرا علامه طباطبایی راه رسیدن به خدا را دارای دو جنبهٔ سلبی و ایجابی می‌داند. «این راه و روش

1. W.Frankena

از دو چیز ترکیب شده: فعل و ترک؛ و این دو، توجه کامل کردن به خدا و عدم توجه به غیر خداست» (طباطبایی، ۱۳۸۱ ب، ص ۱۰۹). جنبه ایجابی، ناظر بر انجام یک امر در تربیت و جنبه سلبی، ناظر بر عدم انجام آن می‌باشد.

الف) اصول و روش‌های ناظر به هدف شناختی

برابر آنچه که در بیان مفهوم تربیت معنوی گفته شد، یک جنبه از تربیت معنوی، تفصیل بخشیدن به معرفت و شناخت ربوبی است که به طور اجمالی در نهاد انسان وجود دارد. یکی از مهم‌ترین پرسش‌هایی که از همان سال‌های نخست زندگی، ذهن انسان را به خود مشغول می‌متد، در رابطه با شناخت خدا است. این امر در مرحله اول، لزوم اصلاح شناخت مربی از پروردگار و سپس توانایی او در جلوگیری از ایجاد خطای شناختی در مرتبی را آشکار می‌سازد. اصول و روش‌های زیر در این راستا مطرح شده‌اند.

اصل و روش سلبی

لازمه شناخت رب، در ابتدا زدودن خطاهای شناختی ذهن مرتبی است. بدین منظور در زیر اصل عدم تشبیه خدا به دیگر موجودات و روش ذکر تسمیحی ارائه می‌شود.

اصل عدم تشبیه خدا به سایر موجودات

هدف: مرتبی باید در جهت حذف موانع شناخت صحیح رب حرکت نماید. گزاره واقع‌نگر مبنایی: محدودیت‌های شناختی ذهن آدمی، باعث می‌شود که او خدا را شبیه سایر موجودات هستی بیندارد.

اصل: باید تصورات ذهنی مرتبی را از تشبیه خدا به سایر موجودات برحذر داشت. انسان در زندگی همواره با موجوداتی مواجه است که دارای وجود محدود و امکانی هستند. همین امر سبب می‌شود که او دچار خطای شناختی شده و نسبت به خدا نیز تصویری محدود داشته باشد. معرفی جایگاه خدا در آسمان و یا توصیف جسمانی او از جمله آسیب‌هایی هستند که مرتبی را نسبت به رب خویش دچار خطای شناختی می‌کند.

حضرت امیر(ع) در این رابطه می‌فرماید: «آنکه خدا را به شمارش آورد، ازلیت او را

باطل کرده است و کسی که بگوید خدا چگونه است، او را تعریف کرده و کسی که بگوید خدا کجاست، مکان برای او قائل شده است. خدا عالم بود آنگاه که معلومی وجود نداشت. پرورنده بود آنگاه که پدیده‌ای نبود و توانایی بود آنگاه که توانایی نبود» (نهج البلاغه، خطبه ۱۵۲). براین اساس، یکی از اصول تربیت معنوی آن است که هنگامی که متربی برای شناخت ربّ خویش، از مقایسه و تشبیه کمک می‌گیرد، تصورات غلط درباره خداوند را از ذهن خود بزداید. اما گاهی مربی بخاطر آنکه سطح شناختی یک کودک را پایین می‌داند، مبادرت به توصیف بشری از خدا می‌نماید. به طور مثال، در معرفی خدا به کودکان برای او مکان قائل شده و او را در آسمان ساکن می‌داند. گاهی فعل خدا را همچون اعمال بشری توصیف می‌کند و یا تغییر حالت روحی انسان را در مورد خداوند نیز به کار می‌برد. اقتضای این اصل، آن است که در تمام سنین به متربی آموزش داده شود که خدا را برتر از وصف برخاسته از محدودیت‌های شناختی تصور خود بداند.

روش ذکر تسبیحی

اصل: باید تصورات ذهنی متربی را از تشبیه خدا به سایر موجودات برحذر داشت. گزاره واقع‌نگر روشی: بیان تسبیح خدا، اظهار زبانی عدم تشبیه خدا به سایر موجودات است.

روش: استفاده از ذکر تسبیحی برای بازداشتن شناخت از تشبیه خدا به سایر موجودات.

کلمه تسبیح، مصدر فعل «سبح» به معنای منزه داشتن است (راغب اصفهانی، ۱۳۶۲). تسبیح خدا بدین معنی است که هرآنچه را که مستلزم نقص و نیاز باشد با وجود او که کمال مطلق است، سازگار ندانسته و آنرا نفی کنیم. علامه طباطبایی چنین معرفتی را به خداوند، نوع خاصی از علم می‌داند که می‌توان آن را معرفت تنزیهی به خدا دانست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶). انسان با تأمل درمی‌یابد که در اثر محدودیت وجودی خویش، عاجز از احاطه علمی به خداوند است. او باید این معرفت قلبی را جهت تحکیم و تثبیت بر زبان جاری سازد. این عمل ذکر تسبیحی نام دارد.

در قرآن ذکر تسبیحی به طور مکرر توصیه شده است. از آن جمله می‌توان به این آیات اشاره کرد: «وَمِنَ اللَّيْلِ فَاسْجُدْ لَهُ وَسَبِّحْهُ لَيْلًا طَوِيلًا؛ در شبانگاه برای او سجده کن و مقداری طولانی از شب او را تسبیح گوی» (انسان، ۲۶). همچنین «وَسَبِّحْهُ بُكْرَةً وَأَصِيلًا؛ صبح و شام او را تسبیح گوید» (احزاب، ۴۲). علامه طباطبایی در تفسیر این آیه بیان می‌کند که دو زمان تأکید شده در این آیه، هنگام تحول افق است. در هنگام صبح، افق رو به روشنی و در هنگام غروب، رو به تاریکی می‌رود. در این روش، شخص با دیدن تغییر و دگرگونی در افق، خدا را تسبیح کرده و او را از هرگونه تغییر و تحولی منزّه می‌شمارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶).

اصول و روش‌های ایجابی

اصول و روش‌های ایجابی، بیانگر شیوه‌های حرکت در جهت شناخت صحیحی از ربّ است. بدین منظور در زیر اصل ارتقاء سطح معرفت، متناسب با ظرفیت فراگیرنده و یک روش برای آن ارائه می‌شود.

اصل ارتقاء سطح معرفت متناسب با ظرفیت فراگیرنده

هدف: متربی باید در جهت ارتقاء سطح معرفت نسبت به رب حرکت کند.

گزاره واقع‌نگر مبنایی: ظرفیت فهم انسان‌ها، محدود و متفاوت است.

اصل: ارتقاء سطح معرفت باید با ظرفیت فهم فراگیرنده متناسب باشد. توسعه شناخت، مستلزم پیمودن سطوح حقیقت یکی پس از دیگری است. همان‌طور که در مفهوم تربیت معنوی بیان شد، بالا رفتن درک از معارف و حقایق هستی، جزء اعمالی است که در تعالی مجرد نفس آدمی، نقش مهمی ایفا می‌کند. اما برخی، فهم عموم انسان‌ها را درخور دستیابی به حقایق بلند نمی‌دانند. علامه طباطبایی تأکید می‌کند که به دلیل محدودیت ظرفیت انسان‌ها، نباید از بیان این حقایق و تعلیم آنها صرف‌نظر کرد (طباطبایی، ۱۳۸۲). با توجه به برخی آیات در می‌یابیم که روش تربیتی خدا نیز اینگونه است. «أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا؛ خدا از آسمان آبی نازل کرد و در هر رودی به قدر وسعت و ظرفیتش سیل آب جاری شد» (رعد، ۱۷). البته گاهی این سیلاب منتهی به دریا می‌شود؛ بدین معنی که ظرفیت محدود انسان در

نهایت قابلیت گنجایش معارف بیشتری را پیدا می‌کند. پیامبران نیز با مردم به اندازه عقل آنها سخن گفته‌اند. کیفیت سخن گفتن آنها با اشخاص مختلف، متناسب با فهم آنهاست. اما این مسئله باعث نشده است که مردم عادی را مخاطب خود و لایق شناخت حقایق ندانند. بنابراین، مربی باید حقایق را با در نظر داشتن لزوم تناسب آنها با سطح درک متربی به او تعلیم دهد و تفاوت‌های فردی متربیان را در نظر داشته باشد. زیرا توجه نکردن به این امر چه بسا در آنها احساسی منفی نسبت به معرفت ارائه شده به وجود آورد و فراگیری آن را در آینده نیز با دشواری همراه کند.

روش استفاده از استعاره

اصل: ارتقاء سطح معرفت باید با ظرفیت فهم فراگیرنده متناسب باشد.
گزاره واقع نگر روشی: به کارگیری استعاره و ایجاز در بیان مطلب، باعث می‌شود، افراد با ظرفیت‌های مختلف از آن بهره‌مند شوند.

روش: به کارگیری استعاره در آموزش حقایق معنوی

علامه طباطبایی به کارگیری این روش را از سوی برخی عرفا برای رساندن پیام خود به مردم سبب محروم نشدن آنان از دریافت حقیقت و بهره بردن از سهمی از آن دانسته است (طباطبایی، ۱۳۸۲). شیخ محمود شبستری که منظومه او دارای عالی‌ترین قطعات عرفانی است، در غزلی به این امر اشاره کرده است. بیت‌هایی از آن برای روشن‌تر شدن مقصود، ذکر می‌شود:

شراب و شمع و شاهد را چه معناست خراباتی شدن آخر چه دعواست
 شراب و شمع، ذوق و نور عرفان ببین شاهد که از کس نیست پنهان
 (مطهری، ۱۳۷۸، ص ۴۸)

به عنوان نمونه‌ای از روش به کارگیری استعاره در بیان مفاهیم معنوی به بیت‌هایی از یکی از اشعار علامه طباطبایی نیز اشاره می‌شود:

مهین مهروزان که آزاده‌اند بریزند از دام جان تارها
 فریب جهان را مخور زینهار که در پای این گل بود خارها (همان، ص ۵۱)
 در بیت اول، بیان شده است که قید و بندهای جان آدمی، مانع درک حقیقی

خداوند است و باید این قیدها را که همچون تارهای دام، آدمی را در حدود خویش محصور ساخته است، از وجود وی گسست. براساس این روش لازم است در برنامه درسی، هنر، تئاتر و درس‌هایی که در آنها می‌توان آموزش نمادین داد در جهت رشد معنوی مورد توجه قرار گیرد.

ب) اصول و روش‌های ناظر بر هدف میلی

یکی از جنبه‌های تربیت معنوی که در بیان مفهوم آن گفته شد، مراقبت از جهت‌گیری امیال و گرایش‌ها به سمت افق ربوبی و تقویت میل ربوبی اجمالی است. بدین منظور در این بخش برخی از اصول و روش‌های سلبی و ایجابی برای دستیابی به این هدف ارائه می‌شود.

اصل و روش سلبی

لازمه گرایش مرتبی به ربّ عدم گرایش به غیر اوست. در زیر، اصل پالایش خیال و روش تمرکز بر یک صورت خیالی برای نیل به این هدف ارائه می‌شود.

اصل پالایش خیال

هدف: مرتبی باید در جهت زدودن گرایش به غیر خدا حرکت نماید.
گزاره واقع‌نگر مبنایی: اشتغال قوه خیال، یکی از عوامل انحراف گرایش آدمی به غیر خداست.

اصل: قوه خیال مرتبی باید از گرایش به غیر خدا پالایش شود.

خواسته‌های انسان و افکار روز و شب او به‌طور پی در پی سبب بوجود آمدن صورت‌های خیالی در انسان می‌شود. مرتبه خیال، یکی از مراتب نفس است، بنابراین، صورت‌های خیالی مذکور، توجه نفس را به عالم طبیعت معطوف می‌سازد. توجه دائم قوه خیال به جهان اطراف، سبب ایجاد میل و گرایش به آن می‌شود. این میل و محبت، منشأ تلاش انسان قرار گرفته است و عمل او را شکل می‌دهد. به دنبال این امر، اثر بازگشتی عمل به وجود می‌آید. بدین معنی که عمل به دنبال خود، مبانی میلی و معرفتی اش را تقویت و تثبیت می‌کند و این امر در عمل‌های بعدی تاثیر می‌گذارد

(باقری، ۱۳۸۲ ب). به تعبیر علامه طباطبایی، اگر این فرایند ادامه یابد، این میل تمام نفس را به اشغال خود درآورده و بر میل و محبت ربوبی که فطرت انسان را جهت داده است، غلبه کرده و یا به طور کلی آن را از بین می‌برد (طباطبایی، ۱۳۸۱ ب). بدین ترتیب، قوه خیال متربی همواره در معرض پراکندگی ناشی از حضور در عالم کثرت است و برای جلوگیری از تأثیر نامطلوب این مسئله، باید این تفرق را به سمت یگانگی سوق داد. برای این امر لازم است که صورت‌های خیالی به طور دائم مورد پاکسازی قرار گیرند.

روش تمرکز بر یک صورت خیالی

اصل: قوه خیال متربی باید از گرایش به غیر خدا پالایش شود. گزاره واقع‌نگر روشی: تمرکز خیال بر یک صورت خاص، از اشتغال آن به امور می‌کاهد.

روش: تمرکز خیال بر یک صورت خاص

یکی از مهارت‌هایی که علامه طباطبایی برای پاکسازی خیال ذکر کرده است، شبیه فن مدیتیشن است. برای این کار لازم است مکانی خلوت، فاقد عواملی از قبیل نور، صوت و هرگونه وسیله انتخاب شود. فرد باید بنشیند، چشم‌های خود را ببندد و در معرض هیچ‌گونه مشغولیت کاری و یا عامل منحرف‌کننده حواس قرار نگیرد. در این مرحله، او در خیال خود، صورتی را مجسم نموده و توجه عمدی خود را به آن معطوف می‌نماید. انتخاب این صورت خیالی به طور دلخواه انجام می‌پذیرد. ملاک انتخاب این صورت، ارتباط آن با پاک و نورانی نمودن خیال متربی است. علامه طباطبایی مداومت در انجام این عمل را در مدت کوتاهی، نتیجه‌بخش و موجب صفای دل دانسته است. تشویش‌ها و خیالات پراکنده، روز به روز به کمتر می‌شود و در نهایت انسان مشاهده می‌کند که در هنگام توجه به یک صورت خیالی، صورت‌های خیالی دیگر او را مشغول نمی‌سازد (همان). این مهارت، تسهیل‌گر حرکت متربی از ظاهر به باطن و رو آوردن از طبیعت به ماورای طبیعت است و او را از مشغول شدن به عالم ظاهر و دلبستگی به آن می‌رهاند.

اصول و روش‌های ایجابی

اصل و روش زیر به منظور حرکت متربی در جهت تقویت میل ربوبی است. اصل ارائه شده، افزایش حبّ عبودی با روش توجه به تفاوت های فردی است.

اصل افزایش حبّ عبودی

هدف: متربی باید در جهت تعمیق و رشد میل و محبت به خدا حرکت نماید. گزاره واقع‌نگر مبنایی: یکی از راه‌های افزایش محبت، عمل بر مبنای آن است.

اصل: باید با اقدام به عمل عبادی بر اساس محبت کنونی، زمینه رشد محبت به پروردگار را فراهم کرد.

تربیت معنوی به منظور دستیابی به تجرد روح به مقتضای فطرت ربوبی است. از طرفی فطرت انسان با حبّ به ربّ سرشته شده و حقیقت وجود او عشق به کمال مطلق است (خمینی، ۱۳۶۲)، بنابراین، باید تربیت در جهت افزایش این محبت نسبت به خداوند باشد. از آنجا که عمل بر مبنای محبت به خدا عبادت است، این اصل حب عبودی نام گرفته است.

آنچه در اینجا مورد تأکید است، عمل بر اساس محبت به خداست و نه بر اساس شناخت نسبت به فضیلت یا ردیلت بودن عمل. عمل بر اساس محبت، عشقی فزاینده را در انسان ایجاد می‌نماید (باقری، ۱۳۷۷). زیرا همانطور که در مورد اثر تقویتی و تثبیتی عمل گفته شد، چنین عملی عشق ربوبی را در انسان تقویت نموده و بدین ترتیب این محبت حالتی فزاینده پیدا می‌کند. در اینجا به ذکر این نکته بسنده می‌شود که علامه طباطبایی حتی شناختی را که در اثر چنین محبتی ایجاد می‌شود، در مقایسه با شناختی که در پرتو عبادت از روی ترس از جهنم یا شوق بهشت حاصل می‌شود، متفاوت و اساساً از جنس دیگری می‌داند. (طباطبایی، ۱۳۸۱، ص ۴۰)

روش توجه به تفاوت‌های فردی در گرایش به خدا

اصل: باید با اقدام به عمل عبادی بر اساس محبت کنونی زمینه رشد محبت به پروردگار را فراهم کرد.

گزاره واقع‌نگر روشی: کشش و علاقه انسان‌ها به انجام عمل، با یکدیگر متفاوت

است و برای یک فرد خاص نیز در همه شرایط یکسان نیست.

روش: متربی از راه‌های مورد علاقه خویش، به ابراز عملی محبت به پروردگار بپردازد.

هرکس باید به مقتضیات روحیه و میزان تمایل خویش، از روی محبت و عشق مبادرت به انجام عمل نماید. تشدید محبت، حالتی عاطفی است که اجبار بردار نیست. از همین روست که برای محکم کردن پیوند حبی با معبود خویش نباید مبادرت به واجب کردن مستحبات برای خود نمود.

همچنین، محبت راهی منحصر به فرد است که هر کس در کنار انجام واجبات و ترک محرّمات، با خداوند به گونه‌ای خاص ارتباط برقرار می‌کند. علامه طباطبایی در این زمینه بیان می‌کند: «محبت و عشق و شور چه بسا می‌شود که انسان محب و عاشق را به کارهایی وامی‌دارد که عقل اجتماعی آن را نمی‌پسندد، چون ملاک اخلاق اجتماعی هم، همین عقل اجتماعی است و یا به کارهایی وامی‌دارد که فهم عادی که اساس تکالیف عمومی و دینی است آن را نمی‌فهمد. عقل برای خود احکامی دارد و حب هم احکامی» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۵۴۲). حرکت در جهت علایق، انسان را به سمتی سوق می‌دهد که می‌تواند جز معبود را در نظر نداشته باشد و بر اساس ملاک فهم عموم مردم رفتار نکند. این روش، علاقه شخص را در انجام عملی که برای نزدیک شدن به خداست، به عنوان یک معیار قرار می‌دهد. این امر یکی از مصداق‌های تعدد راه‌های سیر انسان‌ها به سمت خداست. این روش اقتضا می‌کند که مربی از دادن دستورالعمل‌های سلیقه‌ای خودداری کند. او می‌تواند با حفظ موازین شرع با تکیه بر گرایش و علایق متعالی متربی او را در جهت علایقی که وی را به هدف می‌رساند، ترغیب نماید.

ج) اصول و روش‌های ناظر به هدف فرایندی عمل

ممکن است مبادی یک عمل از صحت برخوردار باشد، اما لازم است شرایط مناسب برای تحقق عمل متعالی نیز فراهم شود. بنابراین، در این بخش، اصول و روش‌هایی مطرح می‌شوند که هدف از آنها صورتبندی و صحت فرایند عمل، به مقتضای فطرت ربوبی است.

اصل و روش‌های سلبی

پس از پیراستن مبادی عمل از ناراستی‌ها، باید با عوامل و زمینه‌های بازدارنده از عمل در جهت متعالی مقابله نمود. بدین منظور در زیر، اصل حریت در عمل و روش‌های آن ارائه می‌شود.

اصل حریت در عمل

هدف: متربی باید با عوامل بازدارنده عمل بر مبنای فطرت ربوبی مقابله نماید. گزاره واقع‌نگر مبنایی: برخی عوامل در مقابل حریت آدمی قرار می‌گیرند.

اصل: متربی نباید حریت عمل خویش را در برابر عوامل غیر ربوبی از دست دهد. این اصل ناظر بر مهارت انسان در رهایی عمل خویش از تملک غیر ربّ است. انسان بطور فطری آزاد آفریده شده است. او برای آنکه به مقتضای فطرت ربوبی عمل کند، لازم است در برابر موانع انجام عمل یا نیروهایی که او را به انجام اعمال غیر متعالی سوق می‌دهد، ایستادگی کند. در انجام یک عمل، علل بسیاری نقش دارند. مهم‌ترین جزء این سلسله علل توانایی انتخاب انسان نسبت به اعمالش است. اما همواره عللی از بیرون یا از درون انسان، انتخاب او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. انسان موجودی اجتماعی است. اجتماعی که او در آن زندگی می‌کند، دارای سنن و قوانین خاصی است که او به‌طور آشکار یا پنهان از آنها تبعیت می‌کند. از سوی دیگر، موانعی درونی همچون عادات انسان انجام عمل مطابق با فطرت را با دشواری روبرو می‌سازد. اینکه این علل داخلی و خارجی، اختیار انسان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، به‌خودی خود امری مذموم و یا خوشایند تلقی نمی‌شود. این مسئله زمانی حائز اهمیت می‌شود که فشار این عوامل به‌حدی باشد که به انجام عمل منفعلانه از سوی شخص منجر شود. انجام عمل منفعلانه، به معنای آن است که انسان، حریت عملی خویش را از دست داده و به تملک غیر ربّ تن داده است. به بیان علامه طباطبایی «یک انسان نسبت به سایر انسان‌ها وقتی حر و آزاد در عمل خویش است که به دست خود و به اختیار خود سلب حریت از خود نکرده باشد و عمل خود را تملیک به غیر ننموده باشد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص ۹۸).

روش کناره‌گیری

اصل: مربی نباید حریت عمل خویش را در برابر عوامل غیر ربوبی از دست دهد. گزاره واقع‌نگر روشی: گاهی فاصله گرفتن می‌تواند در عدم تبعیت از سنت‌ها و قوانین یک جامعه کارساز باشد.

روش: مربی می‌تواند تحت شرایطی از قوانین و سنت‌های در بند‌کننده اجتماعی کناره بگیرد.

در ابتدا باید یادآور شد که روش جدایی‌گزینی، واکنشی منفعلانه و حاصل سرخوردگی و انزوای طلبی نیست. این عمل نه تنها نشانگر خمودی و افسردگی نمی‌باشد، بلکه حاکی از نشاط و امیدواری به خداوند است. در قرآن، از کسانی که در شرایط سخت اجتماعی، به این عمل مبادرت کرده‌اند، همچون ابراهیم و اصحاب کهف، نام برده شده است. این افراد، پس از آنکه برای نجات جامعه خویش، از پرستش بت‌ها و سرسپردگی به قدرت‌های در بند‌کننده، تلاش نموده و افراد جامعه را بی بهره از حریت یافته‌اند، برای آنکه خود، تحت ربوبیت بت‌های زمان قرار نگیرند، از آن اجتماع فاصله گرفته‌اند. در تمام این موارد، برخورداری از موهبتی از جانب خداوند، به عنوان ثمره این امر ذکر شده است (مریم، ۵؛ کهف، ۶). مربی با این روش، نوعی انتظار معقول را تجربه می‌کند و از پیامدهای مثبت آن و امدادهای پروردگار، در جهت هدف خویش بهره‌مند می‌گردد. به کارگیری این روش در سنین بالا مناسب است؛ زیرا مستلزم برخورداری از پختگی فکری و دارا بودن سطح بالایی از شناخت موقعیت و به کارگیری تمام اقدامات ممکن پیش از کناره‌گیری است. آموزش این روش به کودک، به خودمحوری او دامن می‌زند؛ زیرا تحلیل شرایط و راههای اقدام، در سطح شناختی او نیست.

روش عادت شکنی

اصل: مربی نباید حریت عمل خویش را در برابر عوامل غیر ربوبی از دست دهد. گزاره واقع‌نگر روشی: انسان می‌تواند بر خلاف عادات خود عمل نماید.

روش: عمل برخلاف عاداتی که مانع حریت فرد می‌باشد. دومین روش ذکر شده برای اصل حریت عملی روش عادت‌شکنی است. عادت‌های انسان عناصری هستند که با ایفای نقش در جهت‌گیری اعمال او، مدیریت عمل را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این عناصر، نیروی کنترلی نامحسوس هستند. در مرحله نخست، انسان عادات خود را شناسایی می‌کند و با تحلیل مبادی زیرساز آن و هدف غایی عمل، جهت‌گیری آن را در جهت صعود یا نزول نفس خویش تشخیص می‌دهد و سپس در صورت داشتن اثر نامطلوب، موقعیت‌های رخداد آنها را شناسایی کرده و در آن موقعیت‌ها به دو عمل مبادرت می‌کند. یک عمل، مقاومت در برابر عادت نامطلوب و عمل دیگر، انجام عمل اصلاحی است. می‌توان گفت عادت شکنی، نوعی قیام فرد در برابر خود است. در این روش، متربی از بندهای درونی آزاد می‌شود؛ زیرا انجام عمل از روی عادت به معنی آن است که معرفت‌ها و خواست‌های متعالی سبب ظهور آن نبوده است.

اصل و روش ایجابی

وقتی که مبادی شناختی و گرایشی به عنوان مقدمات عمل در جهت مقتضی فطرت ربوبی قرار گرفت، لازم است عمل متناسب با آن تحقق یابد. بدین منظور در زیر اصل ایجاد ملکه و روش آن ارائه می‌شود.

اصل ایجاد ملکه

هدف: مسیر انجام عمل بر مبنای فطرت ربوبی باید تسهیل شود. گزاره واقع‌نگر مبنایی: ملکات نفسانی منشأ عمل واقع می‌شود.

اصل: باید در متربی ملکات نفسانی متعالی ایجاد شود.

در بخش اول مقاله گفته شد که عمل بر اساس شناخت حق و گرایش به آن، ابزار تجرد نفس انسان در جهت تعالی است. در این راستا نباید از ارتباط دو سویه شاکله انسان و عمل او غفلت ورزید. شاکله از ماده شکل و در لغت به معنای «پای چارپا» است. در امر تربیت، شاکله به معنای ساختار تربیتی و خلق و خوست (راغب اصفهانی، ۱۳۶۲). علامه طباطبایی رابطه شاکله و عمل را چنین بیان کرده است: «شاکله

نسبت به عمل، نظیر روح جاری در بدن است که بدن با اعضاء و اعمال خود، آن را مجسم نموده و معنویات او را نشان می‌دهد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۲۶۲). وی شاکله را ملکات نفسانی دانسته است و برای آن، به عنوان علت معدّه اعمال، نقش مهمی قائل است. این امر در قرآن نیز تصریح شده است: «قُلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَيَّ شَاكِلَتِهِ» (اسراء، ۸۴). باید توجه داشت که شاکله، علت تامه اعمال انسان نیست؛ زیرا در این صورت، تبشیر و انذار بی‌معنا خواهد بود. علامه طباطبایی در توضیح این امر، به فطرت حق جوی انسان اشاره کرده است و تخلف ناپذیر بودن آن را با علیّت تامه شاکله انسانی در تضاد می‌داند «فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ» (روم، ۳۰). بنابراین، می‌توان ملکات را عامل مقتضی برای عمل دانست و نه عامل اجبار. البته شاکله نیکو، عمل بر اساس معیار حقیقت را سهل‌تر نموده و شاکله نامتعادل، آن را دشوارتر می‌نماید.

روش تکرار عمل

اصل: باید در مرتبه ملکات نفسانی متعالی ایجاد شود.

گزاره واقع‌نگر روشی: تکرار عمل سبب تحکیم اثر عمل بر نفس و تشکیل ملکه می‌شود.

روش: تکرار عمل متعالی

تکرار یک عمل خاص، موجب پیدایش تدریجی ملکه نفسانی در انسان می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱). این روش، ناظر به اثر ردپایی عمل است (باقری، ۱۳۸۲، ب). بدین معنی که انجام یک عمل بخاطر تحکیم و تثبیت مبادی زیرساز آن، به تدریج موجب جهت‌گیری دائمی این مبادی و شکل‌گیری ملکه نفسانی می‌شود. با دقت در برخی اعمال عبادی همچون نماز و روزه مشاهده می‌شود که آنها نیز در بردارنده همین روش تربیتی هستند. بنابراین، هر عملی که در جهت تعالی معنوی مرتبه سودمند است باید به طور مکرر انجام گیرد.

در اینجا لازم است به تفاوت شاکله و عادت توجه کنیم. عادت حاصل تکرار رفتار، اما شاکله حاصل تکرار عمل می‌باشد. منظور از تکرار یک عمل، مجموعه شناخت، میل

و اراده است. وجود عنصر اراده در عمل، شاکله را از عادت متمایز می‌کند. بنابراین منظور از ایجاد شاکله و تکرار عمل، عادت‌پذیری و انجام عملی صالح، اما بدون توجه به مبادی شناختی و میلی آن نیست.

نتیجه‌گیری

با بررسی آراء هستی‌شناسی و انسان‌شناسی علامه طباطبایی مشخص شد که می‌توان به مفهومی برای تربیت معنوی از دیدگاه وی دست یافت. البته وی از این اصطلاح به طور مستقیم، در آثار خود نام نبرده است؛ ولی نوع نگاه او به انسان و به کارگیری تعبیری همچون کارخانه‌سازی در مورد نفس آدمی (طباطبایی، ۱۳۸۲)، تأکید وی را بر معنوی بودن همه انسان‌ها و تأثیر عمل بر چگونگی شکل‌گیری این ساحت وجودی و تربیت آن آشکار می‌سازد. علامه طباطبایی نقطه شروع شکل‌گیری تجرد نفس و بنابراین، آغاز تربیت را هنگامی می‌داند که قوه خیال شکل می‌گیرد و سپس به میزان سیر تجردی، نفس از مراتب مختلفی ممکن است، برخوردار شود.

در این دیدگاه، هدف تربیت معنوی آن است که این سیر، جهت‌گیری فطری آغازین خود را تا پایان راه حفظ و تقویت نماید. در این راستا، از آنجا که نقش تربیتی عمل در دیدگاه علامه طباطبایی بسیار بارز است و از طرفی وی عمل را دارای مبانی شناختی و گرایشی می‌داند، می‌توان برای تربیت معنوی، اهداف شناختی و گرایشی را مورد بررسی قرار داد. در کنار این دو، هدف فرایندی عمل را نیز عنوان کردیم. منظور از فرایند عمل آن است که افزون بر توجه به میل و معرفت زیرساز عمل، لازم است در طی انجام و تحقق یک عمل صورت‌بندی‌ها و تدارکات لازم نیز به گونه‌ای باشد که زمینه‌ساز اثرگذاری عمل به نحو مطلوب باشد. برای تحقق این اهداف نیازمند به کارگیری اصول و روش‌های متناسب و کارآمد هستیم. در این مقاله از الگوی قیاسی فرانکنا برای استخراج گزاره‌های ناظر بر اصل و روش استفاده شد. واضح است که این اصول و روش‌ها محدود به آنچه در این پژوهش مطرح شده نیستند و آرای علامه طباطبایی منبع قابل توجهی برای تعمق و کاوش در این زمینه است. همچنین برخی از اصول و روش‌های ارائه شده که با مقتضیات تربیت رسمی و رسالت معلم سازگار هستند، می‌توانند مورد دقت نظرهای بعدی پژوهشگران قرار گیرند. به طور مثال: اصل عدم تشبیه خدا به سایر موجودات و یا اصل ارتقاء معرفت متناسب با ظرفیت فهم فراگیرنده.

منابع

- قرآن کریم، (۱۳۸۰)، ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای، قم: انتشارات فاطمه الزهرا.
- نهج البلاغه، (۱۳۸۵)، ترجمه محمد دشتی، بوشهر: مؤسسه انتشاراتی موعود اسلام.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۲ الف)، نگاه‌های دوباره به تربیت اسلامی، ج ۱، چ ۸، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو، (۱۳۷۷)، مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی، تهران: انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۲ ب)، هویت علم دینی، تهران: وزارت ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۱، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- راغب اصفهانی، (۱۳۶۲)، المفردات فی غریب القرآن، نشر المکتبه الرضویه.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۱ الف)، رسائل توحیدی، ترجمه علی شیروانی، تهران: انتشارات الزهرا.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴)، تفسیر المیزان، ۲۰ ج، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۱ ب)، طریق عرفان (ترجمه و شرح رساله الولایه)، قم: ترجمه صادق حسن زاده، نشر بخشایش.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۲)، شیعه، مذاکرات و مکاتبات پروفیسور هانری کرین با علامه سید محمد حسین طباطبایی، تهیه و تنظیم علی احمدی میانجی؛ هادی خسرو شاهی، تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- میلر، جان پی (۱۳۸۰)، آموزش و پرورش و روح، ترجمه نادر قلی فورچیان، تهران: نشر فراشناختی اندیشه.

Carr, David, (1995), *Towards a Distinctive Conception of Spiritual Education*, Oxford Review of Education, Vol. 21, No. 1, pp. 83-98

Duff, Lois(2003), *Spiritual Development and Education: a Contemplative View*, International Journal of Children's Spirituality, Vol. 8, No.3, PP. 227-237

Hand, Michael, (2003), *the Meaning of Spiritual Education*, Oxford Review of Education: Vol. 29, No .3

قسمت اول

مقدمه

افضل السادات حسینی دهشیری

از زمانی که به امر تدریس و مشاوره دانشجویان پرداخته‌ام کمتر روزی با بار سنگین غمها و مشکلات جوان دانشجویی مواجه نبوده‌ام. دانشجویی افسرده و مأیوس می‌گوید: «به پوچی رسیده‌ام» و می‌خواهد از خود و همه چیز فرار کند دیگری، پریشان و مضطرب می‌نماید و روحش در تسخیر و سواستهای فکری است. یکی دیگر می‌گوید: «همه آرزویم

ورود به دانشگاه بود؛ اما اکنون لحظات دانشگاه تلخ‌ترین لحظه‌های زندگی‌م است، احساس می‌کنم چنان در منگنه‌ام که قدرت فکر و اراده‌ای برایم نمانده است»

این بحرانه‌ها و تلاطمهای روحی و روانی، کم‌کم دانشجویان را نسبت به درس بی‌توجه و دل‌سرد می‌کند و مانند سد عظیمی، راه هرگونه تلاش و پیشرفت را می‌بندد. اینجاست که لزوم توجه به مسایل عاطفی-روانی جوانان بیش از پیش آشکار می‌گردد.

در این مقاله، به یکی از مهم‌ترین مسایل جوانان پرداخته شده است تا جوانان و بویژه دانشجویان، با مطالعه آن به راه‌های برای رفع مشکلات خود دست یابند و در حقیقت، نوعی مشاوره گروهی انجام گرفته باشد.

اغلب انسانها هنگامی که با موقعیتی

که احساس درماندگی، ذلت و یأس بر او غلبه کند و زندگی‌اش تحت الشعاع قرار گیرد، نمی‌توان آن را امر طبیعی انگاشت.

اضطراب همواره مشخص و بارز نیست؛ برای مثال، ممکن است فردی همیشه احساس خستگی و کسالت کند یا کم‌حوصله، بدخلق، بدبین و بی‌اعتماد باشد و نداند که ریشه این حالات در اضطراب است. بنابراین، همیشه فرد نگران از اضطراب خود آگاه نیست. ممکن است بعضی افراد آگاهی مختصری از اضطراب خویش داشته باشند؛ برای مثال، دانشجویی بداند که هنگام پاسخگویی به سؤالات استاد، دچار اضطراب می‌گردد یا هنگام رفتن به مهمانی تشویش پیدا می‌کند. اضطراب امتحان هم بین دانشجویان و دانش‌آموزان بسیار شایع است.

تفاوت ترس و اضطراب

نظریات در مورد تمایز ترس و



فشارزا و ناراحت‌کننده رو به رو می‌شوند، به اضطراب دچار می‌گردند. منظور از «اضطراب» هیجان ناخوشایندی است که با اصطلاحاتی مانند «نگرانی»، «دلشوره»، «وحشت» و «ترس» بیان می‌شود و همه گاه به گاه درجاتی از آن را تجربه می‌کنیم. اما زمانی اضطراب را امری نابهنجار و غیرطبیعی می‌دانیم که در شرایطی ایجاد شود که اغلب انسانها در آن موقعیت دچار مشکل نمی‌گردند. پس وجود مقداری اضطراب و نگرانی در همه ما امری طبیعی و اجتناب‌ناپذیر است، اما زمانی که نگرانیها چنان فرد را احاطه کند

اضطراب متفاوت است. بعضی روان‌شناسان بین این دو تفاوتی قایل نشده‌اند؛ اما عده‌ای برای آنها تفاوت‌های متعددی ذکر می‌کنند که مهم‌ترین آن را می‌توان چنین بیان کرد: ترس و اضطراب هر دو هیجان و واکنشی در برابر خطر هستند؛ با این تفاوت که در ترس عامل خطر در خارج است، اما در اضطراب عامل خطر مربوط به شرایط درونی فرد است.

جوانان و

زمینه 'اضطراب'

بسیاری از اوقات، اضطراب افراد از دوران کودکی آنها ریشه می‌گیرد. محیط نامساعد و شرایط تربیتی نابهنجار زمان کودکی، دلیل عمده تشکیل نطفه اضطراب است. در زیر به طور گذرا به بعضی از این عوامل اشاره می‌کنیم:

۱ - روابط عاطفی نامناسب با

کودک

کودک نیازمند محبت، مهربانی، حمایت و مواظبت است و فقدان محبت و گرمی صادقانه، او را به اضطراب و تشویق دایمی دچار می‌کند و سبب می‌شود که کودک همواره در حالت دفاعی باشد و استعداد خود را صرف تسکین و رفع دلهره و تشویش درونی اش کند. در حالی که مهرورزی به کودک، سبب احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس در او می‌شود. آخرین تحقیقات و پژوهشها نشان می‌دهد که کودکان در سالهای اولیه زندگی به مراقبتهای عاطفی والدین نیاز مبرم دارند. مراقبتهای عاطفی و روانی کودک در سه سال اول زندگی، مهم ترین

بارمی‌آورند. این کودکان در بدو ورود به اجتماع، به دلیل شخصیت متزلزل و بی‌ثباتی که دارند، در برابر کوچک‌ترین مشکل خود را می‌بازند و از پا درمی‌آیند. نوع دیگر روابط نامناسب والدین با کودکان که ممکن است زمینه‌ساز اضطرابهای آینده او باشد، محبت مشروط است. برای مثال، کودک احساس می‌کند که اگر در امتحانات نمره خوب نیآورد، محبت والدین را از دست می‌دهد یا تا وقتی دوست داشتنی است که به دستوره‌های والدین خود توجه کند. بنابراین، اگر کودک نتواند توقعات والدین را برآورد، دچار احساس حقارت می‌شود. سه عامل سبب اضطراب کودک می‌شود و زمینه‌ساز اضطراب آینده او نیز خواهد شد.

۲ - تبعیض

تبعیض بین فرزندان از چند نظر اضطراب‌زاست. از یک طرف، کودک همیشه در صدد یافتن راههایی برای جلب توجه و محبت است و اگر موفق نشود، احساس ناکامی شدید خواهد کرد و چنین کودکی برای خود ارزش و احترام قایل

ضروری است، اما هنگامی که از اعتدال خارج گردد، سبب تزلزل شخصیتی کودک می‌شود. زیرا کودک ناچار می‌شود دائماً تمایلات خود را سرکوب کند و سرکوب دایمی تمایلات به اضطراب منجر می‌گردد.

۴ - تنبیه

والدینی که همیشه فرزندان خود را سرزنش یا توبیخ و تنبیه می‌کنند، موجودی سرخورده، آسیب‌پذیر و ضعیف به اجتماع تحویل می‌دهند. چنین کودکی خود را فردی بی‌دفاع و بی‌پناه می‌داند و برای ابتلا به انواع اختلالهای رفتاری و

اضطراب

نقش را در یافتن شخصیت کودک در دوران بعدی حیات ایفا می‌کند.

همان اندازه که کمبود محبت به کودک لطمه می‌زند، مهرورزی زیاد نیز برای کودک مشکل‌زاست. بسیاری از والدین، بیش از حد به مراقبت فرزندانیشان می‌پردازند. و همواره نگران سلامت آنها هستند و به دلیل این نگرانی و علاقه شدید، کودک را کاملاً متکی و وابسته

نمی‌شود و فکر می‌کند که به هیچ درد نمی‌خورد. از طرف دیگر، نسبت به والدین و خواهران و برادران مورد توجه، دچار خشم و نفرت می‌گردد و ناچار می‌شود این خشم و نفرت را سرکوب کند. نفرت سرکوب شده هم از عوامل مهم اضطراب است.

۳ - انضباط شدید

هرچند برقراری انضباط امری مهم و



روانی، از جمله اضطراب، آمادگی دارد. این عوامل را به این سبب زمینه ساز اضطراب نامیده اند که مانند کشتزاری است که بذر علف هرز اضطراب در آن پاشیده می شود. اما این که علفها سبز و زیاد شوند و جلو رشد محصول واقعی را که همان استعداد و پیشرفتهای انسانی است، بگیرند یا خشک و ریشه کن شوند، به چگونگی عملکرد و نحوه مقابله انسان با این زمینه سازها برمی گردد. به عبارت دیگر، انسانی که بتواند با مسایل زندگی به نحو صحیح و منطقی روبه رو شود و سعی کند از شخصیتی سالم و طبیعی برخوردار شود، مانع بروز مشکلاتی می گردد که احیاناً از زمینه سازها نشأت می گیرد. اما زمینه سازها فردی را که بدون واقع بینی و از طریق روشهای منفی و غیرمنطقی با مسایل مواجه می شود، مستعد هرگونه آشفتگی روحی و روانی می سازند.

عوامل اضطراب زا

عوامل به وجود آورنده اضطراب

بسیارند در اینجا به مهم ترین آنها اشاره می شود:

تصور غیر واقع بینانه از خود

یکی از مهم ترین عواملی که با اضطراب رابطه علت و معلولی دارد، تصور انسان از خود است. از سویی انسان خود را حقیر می بیند و از شخصیت واقعی اش در حال فرار است و از سویی دیگر، اضطراب این امر را تقویت می کند. به عبارتی، تصور غیرواقعی از خود، هم دلیل و منشأ اضطراب و دیگر مشکلات روانی و هم معلول و نتیجه اضطراب است. جلوه های مختلف تصور غیرواقعی از خویش عبارت اند از:

۱ - احساس حقارت

هنگامی که فرد تصویر ارزشی منفی یا

ناقص از خود دارد، دچار احساس حقارت است.

آدلر معتقد است که احساس حقارت از نوعی احساس بی کمالی یا ناتمامی در هر بعد زندگی ناشی می شود^۱. فردی که دچار حقارت است، خود را ناتوان و نالایق می داند، برای خود ارزش زیادی قایل نیست و معتقد است دیگران نیز او را ارزشمند نمی دانند و به او علاقه ندارند. به همین سبب، اگر کسی به او توجه کند، تعجب می کند. برای مثال، دانشجویی که فکر می کند توانایی اش از سایر همکلاسان کمتر است، موفقیت های خود را شانس و تصادفی می داند؛ این افکار سبب می شود که او دچار تشویش شود و اگر بخواهد در جمع اظهار نظر کند، از فرط خجالت دست و پای خود را گم می کند و به لکننت می افتد. او در مورد خود تیرگیها و در مورد دیگران روشنائیها را می بیند. به عبارتی دیگر، دوربین چشمی او جنبه های مثبت زندگی دیگران را با عدسی بزرگ نما

و جنبه های مثبت زندگی خودش را با عدسی کوچک کننده می بیند. این افکار جرأت عمل را از او می گیرد.

احساس حقارت، به مسایل جسمی، شکستها، عوامل اجتماعی، اقتصادی و ... مربوط می شود. بسیاری اوقات، حقارت ناشی از عوامل محیطی دوران کودکی است. کودکی که همیشه مورد تمسخر و آزار و اذیت باشد، احساس حقارت در او ریشه دار می گردد.

از فردی که دچار حقارت و پی آمد آن، یعنی اضطراب است، رفتارهایی سر می زند که مقیاس سنجش حقارت در افراد است. فردی که دچار حقارت است:

□ همیشه خود را با دیگران مقایسه می کند و به این نتیجه می رسد که دیگران از او مهمترند؛

□ همیشه نگران این موضوع است که دیگران او را چگونه ارزشیابی می کنند و درباره او چه می گویند؛

□ در جمع، ناراحت و خجالت زده است؛

□ به تشویق و تحسین دیگران نیاز دارد؛

□ به ندرت کسی را تحسین می کند؛

□ به آشنایان حسادت می ورزد.

بعضی وقتها نیز فردی که دچار احساس کهنتری است، از خود تکبر و فخر فروشی نشان می دهد که در حقیقت مکانیسم دفاعی در مقابل احساس کم ارزشی است که دارد.

۲ - کامل گرایی

بعضی افراد فکر می کنند که باید از هر نظر کامل و بی عیب و ایراد باشند. آنان می خواهند از نظر سواد، علم، اخلاق و رفتار و ... کامل باشند، همه چیز را بدانند و تمام فضایل در آنها جمع باشد.

فرد کامل گرا کمتر از آرامش برخوردار است؛ او اعتماد به نفس کافی ندارد و پیش از انجام دادن هر عملی، دچار تشویش و اضطراب می گردد، زیرا می ترسد که در

انجام دادن آن کار شکست بخورد. او حتی خواب می بیند که از جای بلندی پرت شده است.

این امر سبب می شود که فرد در بسیاری موقعیتهای ابراز وجود نکند. برای مثال، دانشجویی که علی رغم اطلاع کافی از مبحث درسی، در بحث کلاس شرکت نمی کند، می ترسد که اگر سخن اشتباهی بگوید یا نتواند درس را به بهترین نحو ارائه دهد، تصویر کمالی او خدشه دار شود، از زمینه های پیشرفت و موفقیت کمتر به طور صحیح استفاده می کند. نمونه عینی، آن دانشجویی است که پیش از مراجعه برای مشاوره، مشکل خویش را به طور کتبی چنین طرح کرده است:

«... از بدو ورود به کلاس فکر این که مبدا از من به طور مستقیم یا غیرمستقیم سؤال بشود و من نتوانم به نحو احسن و اکمل به آن سؤال جواب بگویم، آنچه فراگرفته ام، فراموش می شود. بخصوص از لحظه حضور در پای تابلو، دایم در این فکرم که اگر نتوانم به طور کامل پاسخ بدهم، شکست بزرگی خورده ام. این اندیشه آن قدر سریع در من اوج می گیرد که فکرم از کار می افتد و احساس می کنم که تب تمام وجودم را می گیرد، بدنم می لرزد و تا چند روز این مسئله به شدت مشوشم می کند...»

کامل گرا از خود انتظاراتی دارد و خود را ملزم به برآوردن آنها می داند. «بایدها» و «نبایدها»یی که ناشی از توقعات او از خودش است، چون دیکتاتوری بر او حکومت می کند.

* باید چنین و چنان رفتار کنی؛

* باید خیلی زود مشکلاتت را حل کنی؛

* نباید از چیزی برنجی؛

* نباید این چنین به نظر برسی.

اگر فرد کامل گرا از حاکم درونی که باید و نبایدها را به او القا می کند، پیروی نکند، دچار اضطراب و نگرانی می گردد. در مورد نمونه ای که ذکر شد، حاکم

درونی دانشجویی کامل گرا به او می گوید که باید خوب جلوه کنی.

این اوامر، هنگام پاسخگویی سبب اضطراب فرد می گردد.

مسایل گذشته و پیش آمدهای

آینده

از عوامل دیگری که سبب نگرانی و تشویش می شود، رها کردن وضعیت فعلی و معطوف داشتن فکر به مسایل گذشته یا آینده است. این اضطراب، هنگام امتحان شایع تر است. برای مثال، نگرانی دانش آموز یا دانشجویی از امتحان قبلی، مانع تلاش و مطالعه او برای امتحان فعلی می گردد یا فکر امتحان آینده چنان دلهره و اضطرابی در او ایجاد می کند که نمی تواند به درس موجود بپردازد.

گاه خاطرات گذشته، مانند موقعیتی که در گذشته یا حتی در دوره کودکی عامل اضطراب بوده است، در زمان حساس بر شخص اثر می گذارد و سبب تشویش و نگرانی او می شود. نگرانیهای فرد از آینده نیز از عوامل مهم اضطراب زاست. فرد مضطرب نگران آن است که نکند برای او و خانواده اش حادثه ناگواری پیش آید یا نکند تمام نقشه هایش نقش بر آب شود. چنین فردی هیچگاه نمی تواند از وضعیت موجود، به طور کامل و صحیح استفاده کند و نگرانی هایش مانع هرگونه پیشرفت و حرکت می گردد. او به خاطر مسایلی که ممکن است هرگز پیش نیاید، زندگی اش را راکد می گذارد.

این نوع اضطراب، مسایل مختلفی را شامل می شود؛ مانند، نگرانی درباره سلامت خود، وضعیت تحصیلی، شغل، آینده، تأمین مالی، سرگ خود یا عزیزان و حتی نداشتن هیچ نوع نگرانی، بدین معنی که بعضی افراد می گویند: «از اینکه همه چیز خوب و مطلوب است و زندگی ام آرامش دارد و هیچگونه نگرانی ندارم، نگرانم. زیرا نمی دانم که چه اتفاقی خواهد افتاد!



خار در پای کودک فرو کنید!

گفت و گو با دکتر افضل السادات حسینی

○ غلامرضا خراسانی . جعفر قربانی

اشاره: دکتر افضل السادات حسینی، رساله دکتری خود را در رشته علوم تربیتی، به موضوع «خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن» اختصاص داده است. وی که استادیار و مدیر گروه علوم تربیتی دانشگاه یزد است، با تألیف دو کتاب و بیش از ۱۶ مقاله در زمینه‌های پژوهشی، به خصوص خلاقیت، کوشیده است تا موضوع خلاقیت را در مقام نظام آموزش و پرورش کشور وارد کند. وی از طریق توجیه و تعلیم مؤلفان و برنامه‌ریزان، اجرای کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، تهیه و تألیف اسناد لازم، با سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش نیز همکاری می‌کند. در زمینه «ادبیات کودک و خلاقیت»، با دکتر حسینی، گفت و گویی انجام داده‌ایم که می‌خوانید.

○ اگر مایل باشید صحبت‌مان را از اهمیت مفهوم «تخیل» در پرورش استعداد های ذهنی کودکان که نزدیک‌ترین مفهوم به «خلاقیت» است، شروع کنیم. آیا درست است که تخیل را نیروی محرکه خلاقیت بدانیم؟

تخیل یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های ساختار ذهنی کودک است و هیچ شکی در اهمیت آن نیست. اما اگر آن را به تنهایی مورد توجه قرار دهیم و از ابعاد دیگر ذهن دور شویم، به نظر من راه به جایی نخواهیم برد. حال برای روشن شدن مطلب، به دو بعد اصلی خلاقیت اشاره مختصری می‌کنم. اول، بعد شناختی است که خود از مؤلفه‌هایی چون ابتکار، سیالیت، انعطاف‌پذیری و بسط تشکیل می‌شود و دوم، بعد عاطفی که متشکل از عواملی مانند تخیل، کنجکاوی، چالش با خطرها و ریسک‌پذیری است. به نظر اکثر صاحب‌نظران، خلاقیت محصول تعامل ۸ مؤلفه مذکور است. پس می‌شود گفت که تخیل از بعد عاطفی - شناختی، لازمه خلاقیت کودک است، ولی امکان دارد به همان نسبت، کودک ما، مثلاً ریسک‌پذیر نیز باشد. چرا که ما خواسته یا ناخواسته مشوق این بُعد از ذهنیت او

هستیم. لذا بهتر است به ترکیب و شبکه درهم تنیده ۸ مؤلفه مزبور توجه داشته باشیم و خلاقیت را محصول این ترکیب بدانیم.

○ پس آیا تخیل به طور مجزا، به پرورش ویژه نیاز ندارد؟

نمی‌خواهم از حرف‌های من این نتیجه گرفته شود که تخیل اهمیت ویژه‌ای ندارد، بلکه می‌خواهم با اشاره به اجزای دیگر خلاقیت، نقش آنها را نیز متذکر شوم. به نحوی که اگر صحبت پرورش و ایجاد فضای مناسب برای بروز خلاقیت و مقدمات آن به میان می‌آید، این فضا سازی همه جانبه باشد. والا به هیچ وجه نمی‌توان نقش تخیل و سیالی یا ابتکار و کنجکاوی کودکانه را در اختراعات و ابتکارات و کلیه اعمال خلاق دوره‌های سنی بعد، نادیده گرفت.

در این جا لازم می‌دانم به نکته بغرنج و ناسف‌آوری اشاره کنم که به وفور در خانواده‌ها مشاهده می‌شود و آن سرکوبی، بی توجهی یا تمسخر تخیلات بچه هاست. به نظر من، در مرتبه اول، باید خانواده‌ها را نسبت به این مسئله آگاه کرد تا تبلورات خودجوش و خودانگیخته تخیلات کودکان را با دیده تحقیر نگاه نکنند و در مرتبه دوم، حتی موجبات بالندگی و شکوفایی آن را نیز فراهم کنند.

○ من با اجازه شما، سؤال قبلم را با اندکی تفسیر دوباره می‌پرسم: چنان که می‌دانیم و شما نیز فرمودید همه کودکان از قدرت تخیل بهره‌مند هستند، اما تنها اندکی از آنان در دوره‌های بعدی زندگی، ابتکار و خلاقیت چشم‌گیری از خود نشان می‌دهند. شما این مسئله را چگونه توجیه می‌کنید؟

قبل از پاسخ به سؤال شما، لازم می‌دانم توضیحی در مورد مفهوم خلاقیت بدهم به نظر من نباید خلاقیت را تنها در اعمال خارق‌العاده و بزرگ، در سطح اختراعات دانشمندان و مبتکران علوم و فنون گوناگون جست و جو

کرد، بلکه هر کسی در هر سطحی می‌تواند خلاقیت داشته باشد. لذا بر همگانی بودن خلاقیت تکیه دارم. اما در جواب سؤال شما، باید بگویم اولاً از نقش پرورش همه جانبه قوای ذهنی نباید غافل شد و ثانیاً زمینه‌ها و شرایط بیرونی لازم برای ظهور خلاقیت نیز باید لحاظ شود و ثالثاً اگر منظور شما این است که بین تخیل معطوف به خلاقیت و تخیل بی‌حاصل، تفاوت اساسی و ماهوی وجود دارد، نظر من منفی است. چرا که لاقفل در کودکان، نمی‌توان بین این دو بُعد، تفاوتی قائل شد و می‌باید همه ابعاد ذهنی و تمام تجلیات تخیل، با ارزش و جدی تلقی شود و از آن مهمتر، ظهور خلاقیت را منحصر به کودکان یا شخصیت‌های خاصی ندانیم.

○ پس، به نظر شما، هر گونه تبلور تخیل در کودک را باید به مثابه جرقه اولیه افکار و پندارهای جدی‌تر و روشن‌تر آینده دانست و از سرکوب کردن یا بی توجهی نسبت به آن جداً پرهیز کرد؟

بله، منظورم همین است. البته، باز یادآوری می‌کنم که نباید از کودک انتظارات دور از ذهن و نامتناسب داشت و منتظر اعمال خاصی از سوی وی شد.

○ یکی از شعب و شقوق تبلور تخیل در کودک، مسئله جاندار پنداری است. آیا ادبیاتی که جاندار پنداری کودکان را جدی گرفته و گاه از زبان کوه و دشت و دریا و یا اشیای گوناگون صحبت می‌کند، موجبات تثبیت توهمات کودکانه را فراهم می‌آورد یا به عکس، ممکن است این روش، به معنای هم‌زبانی با کودک بوده، موجب ایجاد زمینه‌های بالندگی تخیل آنها گردد؟

خیر، اکیداً این نوع ادبیات و این سبک قصه‌پردازی نمی‌تواند منجر به تثبیت توهمات یا دور کردن کودک از واقعیت شود. چرا که به طور طبیعی، مفاهیم و حتی مفهوم جاندار پنداری، در ذهن کودک فرایند تحولی داشته، با گذر از یک مرحله به مرحله بعد، اساس دید کودک و ساخت‌های

در این جا لازم می‌دانم به نکته بغرنج و تاسف‌آوری اشاره کنم که به وفور در خانواده‌ها مشاهده می‌شود و آن سرکوبی، بی‌توجهی یا تمسخر تخیلات بچه‌هاست

نباید خلاقیت را تنها در اعمال خارق‌العاده و بزرگ، در سطح اختراعات دانشمندان و مبتکران علوم و فنون گوناگون جست و جو کرد، بلکه هر کسی در هر سطحی می‌تواند خلاقیت داشته باشد

در کشورهای اروپایی از کودکان دبستانی و حتی راهنمایی، خواسته می‌شود که خود را جای اشیای متفاوت بگذارند و این تمرین بسیار مفید، کارآمد و مؤثر است و به تقویت قدرت تخیل و وسعت دید کودک منجر می‌شود

ذهنی او تغییر می‌کند، بنابراین، آن چه ممکن است ایجاد مشکل کند، استفاده از زبان و مجموعه مفاهیمی بسیار بالاتر یا پایین‌تر از توان ذهنی کودک است.

برای روشن شدن بیشتر مطلب، مناسب می‌بینم به فن سینکتیکس (Sinectic) یا بدیهه‌پردازی اشاره کنم. در این فن که در کشورهای اروپایی، توسط محققان برجسته به کار رفته و نتایج جالبی به دست آمده، از کودکان دبستانی و حتی راهنمایی، خواسته می‌شود که خود را جای اشیای متفاوت بگذارند و از زبان آنها سخن بگویند. این تمرین بسیار مفید، کارآمد و مؤثر است و به تقویت قدرت تخیل و وسعت دید کودک منجر می‌شود.

چنان که می‌بینیم نه تنها در سال‌های پیش دبستانی، بلکه تا سال‌ها بعد نیز این روش متمر تمر است. محققان متذکر شده‌اند که با استفاده از این روش، توانسته‌اند داستان‌ها و قصه‌های زیبا و خلاق بیافرینند و آنها را در اختیار کودکان دیگر قرار دهند.

به نظر من، جای آن دارد که نویسندگان ادبیات کودک، از روش جاندارپنداری یا جان بخشی به موجودات بی‌جان، به طور جدی‌تر و با شاخ و برگ بیشتری استفاده کنند.

○ آیا این شیوه ادبی، ممکن است حتی به تسریع میان واگرایی این کودک و پشت‌سر گذاشتن دوره‌های خود میان‌بینی او کمک کند؟

بله، اشاره خوبی داشتید. البته این تنها یک جنبه از فواید گوناگون این روش است.

چه خوب است نویسندگان ادبیات، در کتاب‌هایی که برای سطوح پایین‌تر سنی تهیه می‌کنند، مقدمه یا مؤخره‌ای خطاب به والدین بیاورند و در آن، به طرح سئوالاتی راجع به متن، فهم کلیت آن و یا حتی پیشنهادهایی برای دگرگون کردن قصه، عوض کردن نتیجه یا تغییر نام شخصیت‌ها و نیز کم و زیاد کردن عوامل دست‌اندر کار در حدوث یک اتفاق و ماجرا بپردازند

در قصه‌های مربوط به سطوح پایین سنی، بهتر است همیشه روزنه‌آمییدی باز بگذاریم

○ یکی از اصول پرورش خلاقیت، حساس کردن کودکان به محرک‌های محیطی است. نقش ادبیات را در این زمینه، چگونه ارزیابی می‌کنید؟

درست است. محرک‌ها دو نوع هستند؛ یکی پدیده‌های فیزیکی چون ترکیبات شیمیایی مواد، رنگ‌های اجسام، سختی و نرمی اشیاء و خلاصه تضادها و تشابهات و تجانس‌ات آنها و دیگری پدیده‌های اجتماعی چون خانواده، دوستان، اجتماع و کلاً تعاملات انسانی. توجه‌دادن کودک به محرک‌ها، موجب کنجکاو و توسعه اطلاعات و کشف روابط پیچیده و گوناگون میان اشیاء و اجسام گوناگون می‌شود. متأسفانه، این مسئله در کتاب‌های درسی، به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است. اگر چنان‌که برخی اعتقاد دارند، ادبیات کودک را مکمل و بر طرف‌کننده نواقص کتاب‌های درسی بدانیم، به طور قطع، ایجاد حساسیت به محرک‌ها جزء وظایف و رسالت‌های ادبیات کودک است. اما لازمه تحقق این امر، نگاه دوباره نویسندگان به محیط و پدیده‌های موجود است؛ چرا که قرار نیست پدیده‌ها را به صورت سیاه یا سفید و یا کاملاً خوب یا کاملاً بد معرفی کنیم. این موضوع، نه به پیچیدگی ذهن کودک کمک می‌کند و نه از طرفی، با واقعیت‌ها سازگار است. آن چه اهمیت دارد و در اصول بهداشت روانی کودکان حائز اهمیت است، این است که نویسندگان و آفرینندگان ادبیات کودک، پدیده‌ها و شخصیت‌ها را همه جانبه معرفی کنند. شخصیت خوب و مثبتی ممکن است بارها و بارها شکست بخورد و یا در یک مسابقه از بین چند نفر، تنها یکی می‌تواند برنده شود و دیگران علی‌رغم تلاش و جدیتی که به خرج داده‌اند، به پیروزی دست نیابند. نکته‌ای که می‌خواهم بدان اشاره کنم، این است که در قصه‌های مربوط به سطوح پایین سنی، بهتر است همیشه روزنه‌آمییدی باز بگذاریم و حرکت‌ها و برنامه‌هایی را که شخصیت قصه برای آینده دارد، یادآور شویم. و برای مثال، می‌توان از واگویی‌های درونی که شخصیت قصه با خودش دارد و تصمیم‌های تازه‌ای که گرفته، استفاده کرد. اتفاقاً همین خستگی‌ناپذیری و تلاش‌های جسمی و ذهنی، علی‌رغم شکست‌ها و ناکامی‌هاست که عمیق‌ترین درس‌های خلاقیت به شمار می‌آید. اما متأسفانه، در کتاب‌های قصه‌ای که تاکنون من برای فرزندم خریدم، کمتر به این شکل عمل شده. در بیشتر قصه‌ها، ماجرا در پایان ختم به خیر می‌شود و کودکانی که کمی زنگ‌تر و باهوش‌ترند، دست نویسنده را خوانده و حتی پایان قصه را هم می‌توانند حدس بزنند.

به نظر من می‌تواند یکی از بهترین مصادیق قالب‌شکنی و توجه دادن کودکان به تغییر باشد.

○ آیا به نظر شما، کودک را باید از موضوعات تلخ و رنج‌آور زندگی کاملاً دور نگه داشت و مثلاً ادبیات کودک، باید بیشتر به مفاهیمی چون پیروزی، شجاعت و غلبه شخصیت‌های خوب بپردازد یا به لحاظ اصول پرورش خلاقیت، مفاهیمی چون شکست، ابهام و پیچیدگی نیز می‌توانند سازنده و کلامت‌باشند؟

تشویق شجاعت و شهامت و آفریدن قصه‌هایی که به این مضامین می‌پردازند، خیلی خوب است. اما من معتقدم هیچ اشکالی ندارد اگر در قصه‌ای آدم خوب و شجاعی شکست بخورد؛ اگر چنان‌که برخی اعتقاد دارند ادبیات کودک را مکمل و بر طرف‌کننده نواقص کتاب‌های درسی بدانیم، به طور قطع، ایجاد حساسیت به محرک‌ها جزء وظایف و رسالت‌های ادبیات کودک است. اما لازمه تحقق این امر، نگاه دوباره نویسندگان به محیط و پدیده‌های موجود است؛ چرا که قرار نیست پدیده‌ها را به صورت سیاه یا سفید و یا کاملاً خوب یا کاملاً بد معرفی کنیم. این موضوع، نه به پیچیدگی ذهن کودک کمک می‌کند و نه از طرفی، با واقعیت‌ها سازگار است. آن چه اهمیت دارد و در اصول بهداشت روانی کودکان حائز اهمیت است، این است که نویسندگان و آفرینندگان ادبیات کودک، پدیده‌ها و شخصیت‌ها را همه جانبه معرفی کنند. شخصیت خوب و مثبتی ممکن است بارها و بارها شکست بخورد و یا در یک مسابقه از بین چند نفر، تنها یکی می‌تواند برنده شود و دیگران علی‌رغم تلاش و جدیتی که به خرج داده‌اند، به پیروزی دست نیابند. نکته‌ای که می‌خواهم بدان اشاره کنم، این است که در قصه‌های مربوط به سطوح پایین سنی، بهتر است همیشه روزنه‌آمییدی باز بگذاریم و حرکت‌ها و برنامه‌هایی را که شخصیت قصه برای آینده دارد، یادآور شویم. و برای مثال، می‌توان از واگویی‌های درونی که شخصیت قصه با خودش دارد و تصمیم‌های تازه‌ای که گرفته، استفاده کرد. اتفاقاً همین خستگی‌ناپذیری و تلاش‌های جسمی و ذهنی، علی‌رغم شکست‌ها و ناکامی‌هاست که عمیق‌ترین درس‌های خلاقیت به شمار می‌آید. اما متأسفانه، در کتاب‌های قصه‌ای که تاکنون من برای فرزندم خریدم، کمتر به این شکل عمل شده. در بیشتر قصه‌ها، ماجرا در پایان ختم به خیر می‌شود و کودکانی که کمی زنگ‌تر و باهوش‌ترند، دست نویسنده را خوانده و حتی پایان قصه را هم می‌توانند حدس بزنند.

○ بنابراین به نظر شما گاهی درهم تنیدگی مواضع و

○ یکی از موانع خلاقیت، «عادت کردن» است. چه رابطه‌ای بین این موضوع و صنعت ادبی آشنایی‌زدایی در ادبیات کودکان می‌بینید؟

خلاقیت با مفهوم کلیدی «قالب‌شکنی» ارتباط تنگاتنگ دارد و چنان‌که پیاداست، مفهوم قالب‌شکنی، دشمن هر گونه «عادت» و یک‌نواختی است. به نظر من، یکی از رسالت‌های جدی ادبیات کودک، شکستن قالب‌های روزمرگی است. قالب‌هایی که ساده‌ترین شکل نگاه یا رویکرد به پدیده‌هاست و قالب‌هایی که عامیانه‌ترین نوع تعامل با محیط پیرامون را اشاعه می‌دهند. ادبیات شاید بهترین عرصه‌ای باشد که به کودک، راه‌های دیگر، قالب‌های دیگر، ترکیب‌های بدیع و زندگی و تفکر خلاق را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، ادبیات می‌تواند برخلاف روال عادی زندگی، فرصت دیگرگونه اندیشیدن را برای کودک فراهم آورد. یکی از پیروان مبحث خلاقیت، «دوبونو» کتابی دارد تحت عنوان تفکر جانبی در مقابل تفکر عمودی. به نظر دوبونو، تفکر عمودی نحوه عادی و معمول نگاه ما به پدیده‌هاست، اما تفکر جانبی، جور دیگر دیدن، دوباره دیدن و برآشوبیدن عادات را پیشنهاد می‌کند. صنعت آشنایی‌زدایی، چه در حد ایجاد یک ترکیب ادبی جدید و چه در حد آفریدن فضاها، کاراکترها و تعاملات بدیع،

چقدر ضروری است که هنگام سخن گفتن
از علم و پیشرفت علوم و اکتشافات،
برای تحریک بیشتر ذهن کودکان،
به جای تکیه روی یافته‌ها،
به مسائل مجهول و نکات مبهم و
نقص‌ها و کمبودهای علم و اندیشه بشری
اشاره کنیم

به نظر تورنس «باید به کودکان یاد بدهیم
که تفکرات و عقاید و پندارهای
خلاق و غیرمعمول خود را
ارزشمند بدانند»



ایجاد ابهام، اشکالی به وجود نخواهد آورد؟

حتماً همین طور است. به اعتقاد من، لازم است که
به بچه‌ها درگیر شدن با پیچیدگی را آموزش دهیم؛ چرا که
این لازمه رشد است. نباید در کودک این تصور ایجاد شود
که با یک شکست، همه چیز به آخر می‌رسد. نباید کودک
در فضایی قرار بگیرد که همه چیز سهل و ساده، به دستش
برسد و بین تمایل به یک چیز و رسیدن به آن، هیچ
فاصله‌ای نبیند. حتی هنگام زمین خوردن کودک نباید به
سرعت کمکش کرد، بلکه باید بگذاریم خودش با مشکل
دست و پنجه نرم کند و کم‌کم از پس آن برآید. البته،
همان طور که قبلاً اشاره کردم، حد و حدود و توان ذهنی و
جسمی کودک را نیز باید در نظر گرفت.

○ از گفته‌های شما این گونه استنباط می‌شود که
لااقل یک زمینه مشترک بین رسالت ادبیات کودک و
بزرگسال وجود دارد و آن این است که ادبیات باید بدون ترس،
زمینه‌های چالش فکری مخاطبان را فراهم آورد و اصطلاحاً
خار در پای آنان فرو کند؟

بله، دقیقاً منظورم همین است و حتی گاهی در
صحبت با برخی دست‌اندرکاران امور کودک، خواه ادبیات یا
تهیه‌کنندگان کتاب‌های درسی، تأکید کرده‌ام که با آگاهی
کامل، در آثاری که برای کودکان تهیه می‌کنید، ابهام به
وجود آورید و لقمه را آماده داخل دهان کودک نگذارید. این
امر، برای پرورش استعدادهای ذهنی آنان بسیار حیاتی
است. در این زمینه، هم چنان که شما اشاره فرمودید،
«تورنس» محقق بزرگ خلاقیت در کودکان، به معلمان
تأکید می‌کند که «خار در پای کودک کنید»؛ زیرا مادامی که
شرایط آماده باشد و کودک ناچار نشود، به ابتکار و خلاقیت
دست نخواهد زد. برای شکوفایی خلاقیت، باید در پی
ایجاد «علت» باشیم. اصولاً فکر کردن کار سختی است و
آدمی تا مجبور نشود، به تفکر و خلاقیت، روی نخواهد
آورد!

○ به نظر برخی صاحب‌نظران، آشنایی کودک با زندگی
بزرگان علم و اندیشه و مخترعان و مبتکران و پرداختن همه
جانبه به شکست‌ها و پیروزی‌های آنان، می‌تواند تأثیر به
سزایی در ایجاد اعتماد به نفس کودک داشته باشد. به نظر
شما این مسئله چه نقشی در شکوفایی خلاقیت کودک دارد؟
زندگی افراد بزرگ، سرشار از فراز و نشیب‌هاست.
پرداختن به این امور، می‌تواند درس‌های بسیار خوبی برای
کودکان ما باشد، اما از یک مسئله نباید غافل شد و آن این
که هنگام سخن گفتن از بزرگان یا قصه‌پردازی راجع به
آنها، هرگز نباید به نحوی عمل کرد که زندگی و اعمال آن
شخصیت‌ها برای کودک دور از دسترس و ایده‌آل جلوه

کند. چرا که در این صورت، می‌تواند مانع بزرگی در راه
اعتماد به نفس آنان باشد.

○ پس، شاید بهتر باشد که هنگام اشاره به زندگی آن
بزرگان، کار را از وجوه مشترک آنان یا زندگی کودک امروز
شروع کنیم و در این زمینه، مخصوصاً نویسندگان ادبیات
کودک، می‌توانند نقش مؤثر داشته‌اند. زمینه‌های هم‌ذات‌پنداری
کودک یا شخصیت‌های برجسته را ایجاد کنند. مثلاً آن چنان
وانمود کنند که فلان مخترع، این کار را تا این مرحله پیش برد،
اما او مطمئن بود که دیگران کار او را ادامه خواهند داد.

بله. حتی در تکمیل حرف شما می‌خواهم به یکی از
اصول پرورش خلاقیت استناد کنم و آن، این است که چه
خوب است و چقدر ضروری است که هنگام سخن گفتن از
علم و پیشرفت علوم و اکتشافات، برای تحریک بیشتر
ذهن کودکان، به جای تکیه روی یافته‌ها، به مسائل مجهول
و نکات مبهم و نقص‌ها و کمبودهای علم و اندیشه بشری
اشاره کنیم. این امر تنها در حد «وانمود کردن» نیست، بلکه
حقیقتی است که از دل تاریخ علم و ابداعات اندیشمندان
برمی‌آید.

○ ببخشید خانم دکتر، در ادامه سؤال قبل، به نظر
می‌آید برخی مواقع حتی بهتر باشد وجوه مشترک (اشتباهات
مشترک آنها) را در نظر گرفت. مثلاً تمایل به انجام کارهای
تازه و بعد شکست خوردن در آن کار جدید. یا خستگی و
کسالت از انجام امور تکراری و سرنسریدن به قوانین و قیود
خشک بزرگترها و معلمان یا داشتن افکار و تخیلات عجیب و
نکوهش شدن از جانب دیگران؟

نظر جالبی است. موافقم و مانند سؤال قبل، در تأیید
حرف شما به یکی دیگر از اصول پرورش خلاقیت اشاره
می‌کنم. به نظر تورنس «باید به کودکان یاد بدهیم که
تفکرات و عقاید و پندارهای خلاق و غیرمعمول خود را
ارزشمند بدانند». یکی از روش‌های کمک به «خودباوری»
کودکان، این است که عادت نوشتن و یادداشت کردن افکار
و تخیلات را تشویق کنیم و مثلاً دفتر زیبایی به آنها هدیه
کنیم که اختصاص به این کار بدهند. در مورد شکست‌ها و
ناکامی‌ها نیز همان طور که گفتم، مطلوب و مناسب است
که الگوهایی را به کودک معرفی کنیم که در مقابل
مشکلات و شکست‌ها سرفرو نمی‌آورند و پس از بارها و
بارها تلاش، به شاهد مقصود می‌رسند. در این زمینه، بد
نیست به مثالی اشاره کنم که چند روز پیش، هنگامی که
کتابی را برای پسر می‌خواندم، با آن مواجه شدم. در کتاب
«فیل صورتی با خال‌های طلایی» که نسخه انگلیسی آن
را از سال‌ها قبل در اختیار دارم، به کودکی برمی‌خوریم که
در تلاش برای باز کردن قفل یک کمد سحرآمیز، کلیه
کلیدهایی را که در دسترسش وجود دارد، امتحان می‌کند.

نه تنها مطالعه خلاق،

بلکه گوش کردن خلاق و حتی

حس کردن خلاق نیز

قابل آموزش است و باید

جدی گرفته شود

خانواده‌هایی که تمام خواسته‌های کودک را

برآورده می‌کنند،

جایی برای تفکر خلاق کودک و

شکفته شدن استعدادهای ذهنی وی

باقی نمی‌گذارند

هر چند هیچ کلیدی به قفل آن کمد نمی‌خورد. او از پا
نمی‌نشیند و با استفاده از ابزارهای موجود و چند قطعه
مفتول سیمی، کلیدی می‌سازد. ولی باز هم نتیجه نمی‌گیرد.
او این کار را بارها و بارها انجام می‌دهد. تصویری که داخل
کتاب مشاهده می‌کنیم، کودکی است که در کنار انبوهی از
کلیدهای ساخته شده، نشسته و هم چنان مشغول ساختن
نمونه بعدی است. این تصویر بدون توصیه مستقیم،
مخاطب خود را به تلاش و کوشش خستگی‌ناپذیر وامی‌دارد
و مفهوم شکست را به سخره می‌گیرد.

تا یادم نرفته می‌خواهم طرحی پیشنهاد کنم که به
نظر من، اقدامی است در راه ارزیابی مقدار مشارکت و
ارتباط کودک با ادبیات مخصوص به وی.

از آنجایی که بسیاری از والدین، نگاهی به خود
کتاب‌های کودکان نمی‌اندازند و راهی برای آگاهی از کم و
کیف بهره‌وری و ارتباط کودک با کتاب ندارند، چه خوب
است نویسندگان ادبیات، در کتاب‌هایی که برای سطوح
پایین‌تر سنی تهیه می‌کنند، مقدمه یا مؤخره‌ای خطاب به
والدین بیاورند و در آن، به طرح سؤالاتی راجع به متن،
فهم کلیت آن و یا حتی پیشنهادهایی برای دگرگون کردن
قصه، عوض کردن نتیجه یا تغییر نام شخصیت‌ها و نیز
کم و زیاد کردن عوامل دست‌اندر کار در حدوث یک اتفاق
و ماجرا بپردازند. به گمان من، با این کار یا اقداماتی شبیه
به این، می‌توان کودک را در آفرینش ادبیات سهیم کرد و از
طریق آن، می‌توان فهمید که کودک تا چه اندازه با کتاب

اگر چنان که برخی اعتقاد دارند، ادبیات کودک را مکمل و بر طرف کننده نواقص کتاب‌های درسی بدانیم، به طور قطع، ایجاد حساسیت به محرک‌ها جزء وظایف و رسالت‌های ادبیات کودک است. اما لازمه تحقق این امر، نگاه دوباره نویسندگان به محیط و پدیده‌های موجود است

هنگام سخن گفتن از بزرگان یا قصه پردازی راجع به آنها، هرگز نباید به نحوی عمل کرد که زندگی و اعمال آن شخصیت‌ها برای کودک دور از دسترس و ایده‌آل جلوه کند

درگیر شده با اصلاً از لحاظ فرم و محتوا این کتاب مناسب او بود، یا خیر؟

○ می‌خواستیم نظر تان را راجع به قصه‌هایی که در آنها از لحاظ محتوا «سایه بزرگترها» بر کل ماجرا غلبه دارد و از جنب و جوش‌ها، آزمون و خطاها و دخل و تصرف‌های استقلال‌طلبانه کودکان کمتر حرفی به میان می‌آید، بدانیم؟

اصلاً لازم نیست کودک در همه امور، وابسته به بزرگسال باشد و همه چیز را از آنها بپرسد. در این مورد، جای دیگری صحبتی داشتیم و در آن جا به یکی از دروس کتاب دینی سال دوم ابتدایی اشاره کردم که هر چند به قصد تعلیم یکی از آموزه‌های دینی و اخلاقی نوشته شده، ولی در عین حال، حاوی نکات ضدخلاقیت است. موضوع آن درس این بود که روزی تعدادی کودک با والدین‌شان به روستا می‌روند. والدین به آنها توصیه می‌کنند که دور نشوند و به تنهایی این طرف و آن طرف نروند. اما در طول قصه، می‌شود آن چه نباید بشود و بچه‌ها گم می‌شوند. آنها بسیار ناراحت و غمگین، کنار درختی روی زمین می‌نشینند و گریه و زاری سر می‌دهند تا این که پیرمردی می‌آید و آنها را به والدین‌شان می‌رساند. در انتهای قصه، پیرمرد می‌گوید که آنها باید از خدا شکر کنند! ببینید مفهوم سپاس‌گزاری از خدا را به چه نحو و در طی چه قصه‌ای مطرح کرده است!

در این جا به نظرم بد نیست بین این قصه آموزشی و نکته‌ای که در قصه «فیل صورتی با خال‌های طلایی» بدان اشاره شد، مقایسه‌ای انجام دهیم تا مطلب را بهتر متوجه شویم و کارکردهای ظریف ادبیات را جدی‌تر بگیریم!

○ به نظر شما مبحث «مطالعه خلاق» در سطح کودکان و مخصوصاً گروه‌های سنی الف و ب، می‌تواند کاربرد داشته باشد؟

نه تنها مطالعه خلاق، بلکه گوش کردن خلاق و حتی حس کردن خلاق نیز قابل آموزش است و باید جدی گرفته شود.

○ والدین چگونه می‌توانند کودکان خود را به طرف «مطالعه خلاق» هدایت کنند؟

وقتی ما از مطالعه خلاق صحبت می‌کنیم منظور و هدف ما صرفاً بهبود توانایی‌های قرائت کودک نیست، بلکه مراد از این اصطلاح، فراتر بردن کودک از سطح خواننده صرف و ورود به عرصه تفکر و مشارکت در خلق اثر است. این مسئله حتی در سطح کودکان گروه الف،

یعنی سال‌های پیش دبستانی نیز صادق است. مثلاً می‌توان هنگام قرائت قصه برای کودک، بین صفحات و سرفصل‌های مختلف، کمی مکث کرد و سؤال‌هایی راجع به حوادث داخل قصه پیش کشید. و یا از کودک خواست که اجزای گوناگون قصه را جابه‌جا کند و یا به جای نام قهرمان قصه، از اسم خود کودک استفاده کرد و بدین نحو، او را کاملاً در فضای قصه قرار داد. حتی می‌توان به کمک چند کودک، همان قصه را به صورت نمایش اجرا کرد و بعد در طول اجرای نمایش، از آنها خواست که برخی قسمت‌ها را به سلیقه خودشان عوض کنند. هم چنین، می‌توان از کودک خواست تا همه حوادث را به طور معکوس باز آفرینی کند.

نمونه جالبی که چندی پیش، توجه مرا در یک فروشگاه کتاب به خود جلب کرد، کتابی بود با عنوان «آرزوی فیل خاکستری» نوشته برنور ماری و ترجمه فرشته طائرپور. این کتاب با این که برای گروه سنی الف تهیه شده ولی مؤلف آن به طور ظریفی از شگردهای هدایت کودک به سوی «مطالعه خلاق» استفاده کرده است. کتاب، حاوی تصاویر حیوانات متفاوتی است و در کنار هر تصویر، عبارت کوتاهی خطاب به کودک وجود دارد. مثلاً در صفحه اول، در کنار تصویر یک فعل بزرگ خاکستری، آمده: «فیل خاکستری بزرگ و سنگین است. او دلش می‌خواهد حیوان دیگری باشد. اگر گفتی چه حیوانی؟» کودک با خواندن یا شنیدن این عبارت، به فکر فرو می‌رود. سپس با آزمون و خطا یا کمک بزرگسال، گوش فیل را حرکت می‌دهد. در این قسمت، مربع کوچکی به رنگ خاکستری وجود دارد که ابتدا به چشم نمی‌آید، ولی با حرکت آن، صفحه سفید کوچکی در زیر مربع خاکستری نمایان می‌شود که تصویر یک پرنده زرد در آن نقش بسته است. کنار پرنده کوچک نوشته شده: «فیل خاکستری دلش می‌خواهد یک پرنده زرد کوچک باشد که بتواند پرواز کند و آواز بخواند.» چنان که می‌بینیم، این کتاب چیزی بیشتر از روایت یک قصه برای کودک به ارمغان آورده است. اما متأسفانه، این نمونه‌ها بسیار اندک هستند و در اکثر کتاب‌های کودک موجود، هیچ گونه خلاقیتی به چشم نمی‌خورد.

به نظر من، والدین و مربیانی که اهمیت بحث خلاقیت را دریافته باشند، هر چند خودشان انسان‌های کاملاً خلاق نباشند، می‌توانند کودکان خلاق پرورش دهند. ای بسا اشخاصی که در امور شخصی و مسائل

پیچیده علمی خلاقند، ولی الزاماً مربیان خوبی برای آموزش خلاقیت نیستند! بنابراین، والدین گرامی توجه داشته باشند که یک کارگر یا کارمند عادی نیز می‌تواند کمر همت به پرورش خلاقیت در کودک خویش بسته، موفق هم بشود. من بر این مسئله خیلی امیدوارم و برای قوت قلب بیشتر این گونه والدین، اصل عجیبی را که تحقیقات روان‌شناختی به آن رسیده، نقل می‌کنم: «فرد نابغه معمولاً والدین نابغه ندارد و خود نیز کمتر صاحب فرزندان نابغه می‌شود!»

○ اخیراً در یک پایان‌نامه دانشگاهی، به مطلبی برخوردیم که خیلی برایم جالب بود. مطابق بررسی‌های آماری انجام شده بیشتر افراد خلاق، در خانواده‌هایی رشد کرده‌اند که از لحاظ مالی، در سطح بالایی نبوده‌اند. به عنوان آخرین سؤال، اگر ممکن است برای ما بگویید که این موضوع را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

من تا به حال به چنین تحقیقی برخوردیده‌ام، اما براساس شواهد و قرائنی که وجود دارد، به چند نکته اشاره می‌کنم. اولاً ظهور خلاقیت، نیازمند وجود شرایطی است و یکی از آن شرایط «ضرورت» و «نیاز» است. بدین ترتیب خانواده‌هایی که تمام خواسته‌های کودک را برآورده می‌کنند، جایی برای تفکر خلاق کودک و شکفته شدن استعدادهای ذهنی وی باقی نمی‌گذارند. برای مثال، اگر هر گونه اسباب‌بازی و وسیله تفریحی که بچه اراده کند، برایش تهیه شود، کمتر ممکن است به این فکر بیفتد که از بین وسایل و ابزارهای موجود و در دسترس، اسباب‌بازی جدیدی خودش درست کند. ثانیاً خیلی از مواقع، بیت معروف «دانش و خواسته‌ات نرگس و گل / که به یک جای تشکند به هم» درست از آب در می‌آید و خانواده‌هایی که مکنت مالی فوق‌العاده‌ای دارند، از لحاظ فرهنگی، چندان برجسته نیستند و والدین به دلیل مشغله زیاد، کار پرورش کودکان را به پرستار یا مهد کودک واگذار می‌کنند. در نتیجه، کودک را از بعد عاطفی، صدمه‌پذیر بار می‌آورند. ثالثاً فراموش نکنیم که وجود حداقل امنیت روانی و اقتصادی، جزء عوامل مهم و پایه و اساس ظهور خلاقیت است. چرا که اگر چالش‌ها و پستی بلندی‌های زندگی خانوادگی، از حد تحمل اعضای خانواده بیشتر شود، نتیجه معکوس خواهد بود و موجبات سرشکستگی کودکان را فراهم خواهد کرد.

○ متشکریم.

خلاقیت از منظر معرفت‌شناسی ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن (با تأکید بر حوزه اصول و روش)

دکتر افضل السادات حسینی*

عضو هیئت علمی رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

نورالدین محمودی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

چکیده

خلاقیت، به عنوان یکی از جلوه‌های عالی اندیشه انسان، در جهان امروز اهمیت بسیاری دارد. فلاسفه اسلامی برای خیال ورزی و خلاقیت اهمیت والایی قایل شده‌اند. در این میان ملاصدرا بنیانگذار حکمت متعالیه به عنوان فیلسوفی که در فرهنگ ایران رشد و نضج یافته است، نظریات نو و خلاقانه‌ای دارد، که می‌تواند پاسخگوی بسیاری از مسائل دینی و تربیتی حاضر باشد. هدف از این تحقیق بررسی خلاقیت از دیدگاه ملاصدرا و استنباط دلالت‌های تربیتی در حوزه اصول و روش برای پرورش خلاقیت می‌باشد. و با رویکردی تربیتی به فلسفه ملاصدرا در حوزه معرفت‌شناسی توجه شده است؛ از روش تحلیلی-استنباطی استفاده شد و در بخش یافته‌ها با توجه به مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا در هفت مبنای 1. مساوت علم و وجود؛ 2. اتحاد عالم با معلوم؛ 7. پویایی شناخت انسان؛ 4. وجود ذهنی؛ 1. عوالم انسان؛ 0. عالم خیال؛ 3. خیال فرارونده و خیال انحطاطی اصول و روشهایی برای پرورش خلاقیت استنباط شد. در قلمرو اصول، آفرینشگری، تفاوت‌های فردی، نو کردن مدام شناخت، شکوفایی نیروهای آدمی، استعلا، توجه به عوالم انسان، تهذیب خیال از نابسامانی‌ها به عنوان اصول و قواعد راهنمای عمل استخراج شد و به تبع آنها روشهای رؤیا پردازی، الهام‌گیری از طبیعت، تحریک عواطف متربیان، خیالی، پذیرا بودن تجربیات نو، پالایش نفس، غور در باطن، پرورش ذوق هنری تعالی یافته، رؤیا پردازی، تجسم یک صورت خیالی استنباط شد.

کلید واژه‌ها:

خلاقیت، ملاصدرا، اصول، روش

مقدمه

بدون تردید خلاقیت و نوآوری یکی از ویژگیهای مهم و اساسی انسان است که تقریباً بر همه ابعاد و جنبه‌های زندگی و تمدن او را به طور کامل تأثیر می‌گذارد. فروبل¹ خلاقیت را یکی از نیازهای مهم انسان می‌داند و به اعتقاد او فرایندی است که از کودکی آغاز می‌شود و با مرگ خاتمه می‌یابد (شرفی، 4744). پیازه درباره اهمیت خلاقیت در تعلیم و تربیت می‌گوید: تربیت برای من عبارت است از پرورش دادن افراد خلاق، حتی اگر تعداد آنها زیاد نباشد، حتی اگر آفرینشهای یکی نسبت به دیگری محدود باشد. باید مخترع و نوآور پرورش داد، نه دنباله رو و تبعیت جو، به همین دلیل است که پیامدهای تربیتی نظام پیازه فهمیدن، ابداع کردن و آفریدن است (منصور و دادستان، 4705).

در سال‌های اخیر، «نوآوری و خلاقیت» به عنوان مفهوم محوری برای ایجاد تغییرات مهم و اثربخش از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی شناسایی و معرفی شده است. تافلر در کتاب «موج سوم» از سه موج سخن می‌گوید: که تمدن بشری تا به حال شاهد آن بوده است. موج نخست حاوی انقلاب کشاورزی بود که هزاران سال طول کشید. با شکل‌گیری انقلاب صنعتی از قرن 43 میلادی، موج دوم ایجاد شد و پس از گذشت 766 سال از برپایی تمدن صنعتی، در موج سوم آدمی خود را با جهشی تصورناپذیر و با عمیق‌ترین خیزش اجتماعی و خلاقانه‌ترین نوسازی مواجه می‌بیند که جامعه تا کنون به خود دیده است. او در معرفی یکی از مشخصه‌های مهم تمدن موج سوم، از خلاقیت سخن به میان می‌آورد. او نه تنها از خلاقیت به عنوان عامل پیش‌برنده تمدن موج دوم به سمت تمدن موج سوم یاد کرده، بلکه از این مسئله به عنوان یکی از نتایج طبیعی تمدن موج سوم نیز یاد می‌کند. تافلر با تذکر اینکه اساسی‌ترین ماده خام تمدن موج سوم که فرسایش ندارد، اطلاعات و تخیل است، خاطر نشان می‌کند که در شرایط مذکور خلاقیت شرط بقاست و بالطبع جوامع جهان سوم برای گریز از اینکه به یک زاغه نشین دهکده جهانی تبدیل شوند، باید با اتکاء به خلاقیت افراد، به ترکیب فن‌آوریهای پیشرفته با مختصات تمدن موج اولی خود موفق شوند، تا به این ترتیب راه پیشرفت و توسعه اقتصادی و فرهنگی جوامع خود را رقم بزنند (تافلر²، 4546).

1. Froebel
2. Toffler



در حال حاضر اهمیت خلاقیت سبب شده است که در بسیاری از مراکز صنعتی جهان، بخش تحقیقاتی ویژه‌ای در ارتباط با خلاقیت و نوآوری راه اندازی شود (اسبورن¹، 4704) و بسیاری از محققان آینده نگر، تأکید کنند که دانشگاهها در کمتر از نیم قرن بعد، به جایگاهی برای به حداکثر رساندن خلاقیت‌ها و نوآوریها تبدیل خواهند شد. (وان جنکل، 4551).

بنابراین، رسالت پرورش افراد خلاق و نقاد بر عهده نظام تعلیم و تربیت کشور قرار دارد که نماد گویای فرهنگ آن است و باید در راستای این رسالت مهم، به شکوفایی استعدادها، پرورش خلاقیت، ارتقاء فرهنگ خلاق و به طور کلی رشد و توسعه منابع انسانی اقدام کند. برای تحقق این اهداف، لازم است نظام تعلیم و تربیت، نظامی خلاق و خلاق پرور باشد.

اخیراً خلاقیت و نوآوری به یک مفهوم محوری و راهبردی در ادبیات اسناد چشم‌انداز توسعه کشورها و از جمله کشور خود ما مبدل شده است. قانون برنامه چهارم توسعه در فصل چهارم از بخش اول خود، افق «توسعه مبتنی بر دانایی» را برای کشور ترسیم کرده است. طبق ماده 40 فصل «توسعه مبتنی بر دانایی»، دولت موظف شده است برای برپاسازی نظام جامع پژوهشی و فن‌آوری، نظام ملی خلاق و نوآوری را طراحی و اجرا کند و با سامان‌دهی نظام پژوهش و فن‌آوری کشور، مأموریت تربیت نیروی انسانی روزآمد در فرایند پژوهش و فن‌آوری، توسعه مرزهای دانش، و تبدیل ایده به محصولات و روش‌های جدید یا همان «نوآوری و خلاقیت» را به انجام رساند (برنامه چهارم توسعه، 4742: 75).

طبق ماده 44 از همین فصل، دولت موظف شده است به منظور ارتقاء پیوستگی بین سطوح آموزشی و توسعه فن‌آوری، کارآفرینی و تولید ثروت در کشور، تدابیر و اقداماتی را نیز برای اصلاح نظام آموزش کشور و جلب مشارکت دانشگاهها به منظور ارتقاء توانایی خلاقیت، نوآوری، خطرپذیری و کارآفرینی آموزش‌گیرندگان و ایجاد روحیه آموختن و پژوهش مستقل در میان نسل جوان به عمل آورد (همان، ص 44).

در راستای این رسالت جدید، نقش تعلیم و تربیت از ابتدایی تا عالی اهمیت یافته است. آموزش و پرورش برای آن که بتواند پاسخگوی نیاز توسعه کشور باشد، به تحوّل و بهره‌گیری از امکانات و توان نوآوری در نظام و عملکرد خود نیازمند است. پس چه بهتر که این مهم با یک قدم به عقب و بازشناخت بنیادی مفهوم خلاقیت و نوآوری در فلسفه اسلامی آغاز شود،

تا قدم‌های آتی راسخ‌تر و چه بسا در مسیری هموارتر گذاشته شود و از منظری نو به آن نگریسته شود. تبیین مبانی فلسفی خلاقیت از دیدگاه فیلسوفان در اشاعه خلاقیت در جامعه توسط نظام تعلیم و تربیت می‌تواند کارساز باشد، خلاقیت به عنوان نیروی آفرینندگی فکر بشر در طی تاریخ فلسفه فراز و نشیبهای زیادی را طی کرده است، تلقی فیلسوفان از خلاقیت، بر اصول فلسفی آنها مبتنی است.

ارسطو¹، شاگرد افلاطون، به تمام اقسام هنر توجه کرده است، او در رساله هنر شعر، خصوصیت خلاقیت را برای نفس آدمی قایل است که به آفرینش شعر اقدام می‌کند. به نظر او همانگونه که اجتماعی بودن از خصوصیات ذاتی انسان است، قوه خلق و ابداع آثار نیز از روح آدمی نشأت می‌گیرد. به نظر او خلاقیت انسان از قوه تخیل او ناشی می‌شود (ارسطو، 4733).

در میان فلاسفه اسلامی نیز محی الدین ابن عربی، عارف بزرگ مسلمان، به خلاقیت توجه کرده است (خامنه ای، 4744). قدرت ابداع و خلاقیت انسان در مکتب حکمت متعالیه نیز جایگاهی مهم دارد. حکمت صدرایی به عنوان محل تلاقی سنت‌های فلسفی گذشتگان (ارسطویی و اشراقی) و جریان‌های کلامی و گرایشهای عرفانی و نیز با الهام از ذخایر علوم قرآنی و معارف دینی در زمینه خلاقیت می‌تواند راهگشای بسیاری از مسائل نظام تعلیم و تربیت در جهت پرورش افراد خلاق باشد. نظریات ملاصدرا مانند اثبات وجود ذهنی، اتحاد عاقل و معقول، وحدت تشکیکیه وجود و غیره بر خلاقیت آدمی تأکید دارد، زیرا ملاصدرا خود نیز شخصیتی خلاق بوده است و سراسر فلسفه او سرشار از نوآوری است. در نتیجه چنین مکتبی به جز تشویق خلاقیت و نوآوری و ستیز با ایستایی چیز دیگری نمی‌تواند باشد.

از یک سو توجه به مبانی معرفت‌شناسی خلاقیت از آن رو ضرورت دارد، که با توانی که به واسطه شناخت ویژگی‌های اساسی و ارزش‌های بنیادین خلاقیت با تکیه بر فلسفه صدرا به دست می‌آید، توان تحلیل و پیش‌بینی مسائل خلاقیت و ایجاد شرایط بروز آن افزایش می‌یابد. از سوی دیگر به سبب توجه بسیار وزارت آموزش و پرورش ایران به خلاقیت و نوآوری، این نوع بررسی‌ها در کشور ما اهمیت و ضرورتی فوری دارد. بر این اساس، در تحقیق حاضر، نظر بر آن است که با تحلیل و بررسی آراء ملاصدرا درباره خلاقیت، دلالت‌های آن در زمینه آموزش و پرورش استنتاج شود.

1. Aristotle

روش تحقیق

با توجه به اینکه انتخاب روش تحقیق، به اهداف و ماهیت موضوع تحقیق بستگی دارد و این پژوهش ماهیتی فلسفی دارد، لذا از روش تحلیلی-استنباطی استفاده شده است. در مرحله اول، در بخش تحلیلی نظریه‌های معرفت‌شناسی ملاصدرا در خصوص عالم خیال، اصالت وجود، اتحاد عالم و معلوم، مساوقت علم و وجود و قوه خلاقه ذهن بررسی شد و خلاقیت و جایگاه آن در فلسفه صدرا با این نظریه‌ها تبیین شد. مبنای این تحلیل به طور عمده از منابع دسته اول بوده است. در مرحله دوم برای دستیابی و استنباط اصول و روش برای پرورش خلاقیت از روش استنباطی استفاده شد، شیوه کار به این صورت است که در گام نخست، با تکیه بر گزاره‌های واقع‌نگر، مربوط به جهان که از فلسفه ملاصدرا و نظریه‌های او اخذ شده است، زمینه استنتاج اهداف یا ارزشهای بنیادی فراهم می‌شود. سپس براساس اهداف یا ارزشهای بنیادی و همراه با گزاره‌های واقع‌نگر معرفت‌شناسی، مهارت‌ها و نگرش‌هایی استنباط شد که باید برای پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان ایجاد شود، و اصول و قواعد راهنمای عمل آشکار شد. در نهایت متناسب با هر اصل روش‌هایی متناظر به آنها استخراج شد.

خلاقیت و اندیشه‌های ملاصدرا

خلاقیت به عنوان نیروی آفرینندگی فکر بشر در طی تاریخ فلسفه فراز و نشیب‌های زیادی را طی کرده است، تلقی فیلسوفان از خلاقیت، بر اصول فلسفی آنها مبتنی است. در میان فلاسفه اسلامی ملاصدرا، فیلسوف و عارف بزرگ مسلمان به خلاقیت توجه فراوانی کرده است (خامنه‌ای، 4744). همین امر باعث شده است که قدرت ابداع و خلاقیت انسان در مکتب حکمت متعالیه جایگاهی مهم پیدا کند. مباحثی که ملاصدرا مطرح می‌کند، مانند عالم خیال، وجود ذهنی، حرکت جوهری، اصالت وجود، اتحاد عالم و معلوم، و مساوقت علم و وجود نظریه‌های نوآورانه‌ای است، که با خلاقیت ارتباط پیدا می‌کند. در زیر به برخی از این نظریه‌ها و ارتباط آنها با خلاقیت اشاره شده است.

نظریه وجود ذهنی و خلاقیت

از دیدگاه ملاصدرا همه افراد انسان قوه خیال دارند و همه می‌توانند در ذهن خود و به

کمک قوه خیال، انواع تصورات و اقسام گوناگون پدیده‌ها و موجودات ذهنی را بیافرینند، که به آن «وجود ذهنی» گفته می‌شود، که یکی از دستاوردهای مهم فلسفه صدرای می‌باشد. ملاصدرا معتقد است خداوند، نفس انسان را به گونه‌ای ساخته است که توانایی دارد بیرون از حوزه حواس ظاهری خود، صورتها و اشیایی را بسازد و آن را تحقق بخشد. در واقع وجود ذهنی به معنای قوه خلاق ذهن است و توسط آن موجودات و پدیده‌های ذهنی ایجاد می‌شوند. براساس نظریه وجود ذهنی ملاصدرا نفس قدرت ابداع‌گری دارد و صور حسی و خیالی را ابداع و از خود صادر می‌کند. زمانی که نفس ابداع‌گر صور تلقی شود و ظهور صورتهای اشیاء نسبت به نفس صدورری فرض شود نه حلولی، بر این اساس کلیه صور ذهنی که از ابداعات نفس می‌باشند، همگی از تجلیات و نحوه‌ای از وجود نفس خواهند بود. براساس نظریه وجود ذهنی و ابداع‌گری نفس در فلسفه صدرای همه افراد انسان می‌توانند در ذهن خود و به یاری قوه خیال، انواع تصورات و اقسام گوناگون پدیده‌ها و موجودات ذهنی را بیافرینند و در عالم خارج آن را عینیت بخشند. بنابراین، ذهن انسان می‌تواند تصورات و تصدیقات محال یا معدوم را در ذهن خود بسازد و به آنها احکام ایجابی و سلبی بدهد (صدرالدین شیرازی، 4704: 204/4).

عالم خیال و خلاقیت

خیال در نظریه ملاصدرا هم به عنوان عالمی از عوالم انسان و هم به عنوان یکی از درجات فهم و ادراک انسان تلقی می‌شود. از دیدگاه ملاصدرا صورتهایی که در ذهن ساخته می‌شوند، به انسان بستگی دارند و صدورری هستند نه حلولی، یعنی انسان در عالم خیال دست به ابداع می‌زند و همواره از عدم، پدیده‌هایی را به وجود می‌آورد. خیال در فلسفه صدرای همان ادراک خیالی یا ورود به جهان مثال است. بنابراین، قوه خیال در فلسفه صدرای منشاء تمام خلاقیت‌های هنری از جمله شعر و ادب است. محی الدین ابن عربی، عارف بزرگ مسلمان، نیز معتقد است که خیال در انسان، قلمرو خلاقیت مطلقه و بی حد و مرز اوست. زیرا اگر جهان عینی قلمرو قدرت و خلاقیت خداوند باشد، جهان ذهنی و خیال نیز قلمرو بی حد و مرز انسان است. ملا صدرا در تأیید سخنان ابن عربی می‌گوید: «خداوند نفس انسان را به گونه‌ای ساخته است که توانایی دارد بیرون از حوزه حواس ظاهری خود، صورتها و اشیایی را بسازد و به آن تحقق

بخشد» (خامنه ای، 4744).

ملاصدرا به پیروی از حکمای پیشین نفس را کمال اول برای جسم طبیعی آلی می‌داند (صدرالدین شیرازی، 4747: 440). رابطه نفس و بدن آدمی، اضافه صورت روحانی به صورت جسمانی است. بنابراین، نفس، مادام که نفس است، نمی‌تواند وجودی مستقل از بدن داشته باشد، چون واقعیت آن چیزی نیست جز کمال اول بودن و اگر به بدن تعلق نداشته باشد، دیگر نفس نیست. ملاصدرا دو نوع فعالیت برای نفس قایل است، نوع اول فعالیت بی واسطه نفس که آن را تحت عنوان معلوم بالذات بیان می‌کند و نوع دوم فعالیتی که در خارج از ذهن تحقق می‌یابد، که معلوم بالعرض نامیده می‌شود. موضوع اول در نفس حضور دارد، اما موضوع دوم در خارج وجود دارد (صدرالدین شیرازی، 4735: 41/4). از نظر ملاصدرا معلوم بالذات با نفس آدمی متحد است و تفکیک‌پذیر نیست، ولی واقعیت‌های خارجی که در اصطلاح صدرا معلوم بالعرض هستند، خارج از ذهن آدمی وجود دارند. براساس فعالیت اول نفس (معلوم بالذات) نفس می‌تواند خالق کلیات باشد. مثلاً مفهوم کلی انسان که نفس به درک آن قادر است. بر افراد غیر متناهی در گذشته، حال و آینده صدق می‌کند، نه فقط افرادی که هم اکنون در خارج وجود دارد. درک این مفاهیم کلی از مهمترین خلاقیت‌های نفس آدمی است و از نظر حکمای اسلامی این بخش از قدرت نفس، به بعد غیر مادی نفس مربوط می‌شود، زیرا اگر نفس آدمی مادی محض بود، فقط باید امور مادی را درک کند (محقق داماد، 4744). در میان حکیمان مسلمان بیش از همه ملاصدرا به مسئله کلیات توجه کرده است. او معتقد است کلی، شمول دار و فراگیر است و جزئی با تعالی، کلی می‌شود. بنابراین، نفس انسان خلاقیت دارد، هم می‌تواند اموری را در ذهن ساخته و در عالم خارج به منصف ظهور برساند و هم به درک کلیات نایل شود.

حرکت جوهری و خلاقیت

یکی دیگر از پیامدهای حکمت متعالیه، تصویری است که صدرا درباره دگرگونی در شناخت آدمی دارد، ملاصدرا با قبول اصالت وجود و اعتباری دانستن ماهیت، سیلان را نحوه‌ای از وجود دانسته است¹ (صدرالدین شیرازی، 4704: 244/4). که بر اساس آن خلق

4. ان النفس متحرکه بحرکه جوهریه من حد الاحساس الی حد العقل المفارق.

انسان دمی ایستایی ندارد و برای همگام شدن با نوشدن‌هایی که در تجربیات انسان و به تبع آن در شناخت به وجود می‌آید، به تفکر واگرا و انعطاف پذیر نیاز دارد، یعنی درک مسیر رشد و خلقت زمانی برای فرد میسر می‌شود که همیشه ذهن خود را به روی عالم و جلوه‌های تازه آن باز نگه دارد و هر لحظه به معرفتی جدید دست می‌یابد. بنابراین، ویژگی اصلی روح خلاقیت است، چون از خداوند است و خلاقیت اوج خداگونگی انسان است و با تأکید بر چنین ویژگی بوده است که حضرت حق انسان را جانشین خویش در زمین نامیده است. بر این مبنای سستیز با خودشکوفایی و نیروی آفرینشگری انسان یا معطل گذاردن آن، سستیز با جهیدن جهان و در نهایت تقابل با ناموس خلقت است (خسرونژاد، 4744).

بنابراین، چنین نظریه‌ای، به تمام وقایع همچون فرایند می‌نگرد و بدین گونه مفاهیم و مسائل تربیتی را نیز در همین بستر بررسی می‌کند، چنین نظریه‌ای به طور طبیعی قابلیت جذب یا تطابق با سیر پویای واقعیت را دارد و می‌تواند برای گشودن برخی از بغرنجی‌های نظری موجود در عرصه تعلیم و تربیت راه گشا باشد و پاسخگوی شماری از معضلات علمی موجود نیز باشد.

تعریف خلاقیت از دیدگاه ملاصدرا

انسان در حکمت متعالیه، با استفاده از منابع معرفت و عوالمی (محسوسات، مثال و معقولات) که دارد، شناخت کسب می‌کند. ملاصدرا برای عالم مثال و خیال اهمیت فراوانی قایل است و بحث‌های فراوانی را به آن اختصاص داده است، که می‌توان با پی گیری آن به تعیین جایگاه خلاقیت در اندیشه او دست یافت.

از دیدگاه ملاصدرا انسان به حسب ذات، اسماء و صفات، افعال و اعمال مرتبه نازله خداوند است. بدین ترتیب انسان به مقتضای انواع افعالی که دارد، عوالمی دارد که مثال عوالم الهی است. از نظر ملاصدرا از جمله مواردی که آشکار می‌کند انسان از هر حیث مثال خداوند است، عوالم و نشئه‌هایی است که خدا و انسان دارند (صدرالدین شیرازی، 4700: 77/3). خداوند در قرآن دو نوع آفرینش را برای خود بیان می‌کند، یکی به صورت «خلق»، یعنی آفرینش اشیاء مادی از مواد و اشیاء دیگر و دیگری «امر (ابداع)»، یعنی آفرینش از عدم. قرآن آفرینش از راه ابداع را با کلمه امر و گاهی با تعبیر «کن» بیان می‌کند، که نتیجه آن تحقق عینی

همان چیزی است که خداوند اراده کرده است، که ملاصدرا آن را «کن وجودی» می‌نامد (خامنه ای، 4744: 1). پس خداوند در مکتب ملاصدرا دو جنبه خلق و امر دارد، زیرا آفرینش چه از عدم محض باشد و چه از ماده، هر دو را خداوند انجام می‌دهد. خلق و امر را می‌توان به ترتیب تولید و خلاقیت نامید.

همان گونه که خداوند عالم غیب و شهادت، خلق و امر و ملک و ملکوت دارد، انسان را نیز به گونه‌ای خلق کرده که این دو نشئه وجودی، یعنی او هم دو عالم خلق و امر دارد. عالم امر عالم، «کن فیکون» است، عالمی است که صور در آن بدون نیاز به مواد و مصالح و بدون آلات و ابزار و ادوات و به نحو ابداعی و دفعی و نه تدریجی و زمانی، محقق می‌شوند. در چنین عالمی، اراده همان ایجاد است، اما انسان نیز چون هویت امری دارد، یعنی علاوه بر بدن که عالم خلق، ملک و شهادت او به شمار می‌آید، عوالم غیبی متعدد در مراتب مختلف نیز دارد، بنابراین، ویژگی‌های امری دارد (صدرالدین شیرازی، 4700: 74/3). یعنی قدرت تصویرگری و انشای صورت دارد. زیرا نشانه وجود خلافت الهی و خداگونگی در انسان این است که او نیز مانند خداوند قدرت آفرینش داشته باشد، آفرینش از نوع ابداع یا ایجاد از عدم محض، که معنای واقعی خلاقیت است، ملاصدرا معتقد است اگر انسان نیروهای خود را متمرکز کند، خواست و اراده او مؤثر و نافذ خواهد بود و چیزی را که اراده کرده به وجود خواهد آمد (صدرالدین شیرازی، 4703: 26). بنابراین، خلاقیت نقطه مشترک بین خدا و انسان است و رمز آن، همان منصب جانشینی خداست، که در هیچ موجودی جز انسان یافت نمی‌شود و انسان برای انجام دادن وظایف جانشینی خود باید توانایی داشته باشد. «خلافت» انسان، کلید راز پنهان وجود «خلاقیت» در انسان و اختصاص آن به او در میان دیگر موجودات است و اگر موضوع خلافت الهی در بین نباشد، وجود خلاقیت در انسان توجیه فلسفی نخواهد داشت (خامنه ای، 4744: 3). در واقع انسان می‌تواند مانند خداوند به ماده، صورت دهد و چیزی نو بیافریند که آن خلاقیت نامیده می‌شود. این خلاقیت می‌تواند در جنبه‌های گوناگونی صورت گیرد. برای مثال هنر مظهر یکی از انواع خلاقیت‌های انسان و ارمغانی است که ضمیر انسان، از ناپیدای جهان و زیبایی‌های آن برای دیگران به همراه می‌آورد.

ملاصدرا خلاقیت را بخشی از نفس انسان تلقی می‌کند، یعنی آن را یکی از بسترهای تحقق کمال نفسانی و شدن انسان تلقی می‌کند و حتی بالاتر از آن، خلاقیت را بستر امکان نیل انسان

به متعالی‌ترین کمال وجودی، یعنی رسیدن به عشق حقیقی و مواجهه با معشوق حقیقی قرار می‌دهد (صدرالدین شیرازی، 4704: 437/3)، بنابراین، نقطه آغاز پژوهش‌های فلسفی را پیرامون خلاقیت، هنر و زیبایی‌شناسی هنری را هستی‌شناسی انسان می‌داند. یعنی باید قبل از هر چیز آن شاکله وجودی شناسایی شود که اقتضای خلاقیت دارد و انسان در پرتو آن خلاق می‌شود و اثر بدیع نو خلق شده و به منصف ظهور می‌رسد. باید به چیزی توجه شود که بر هر سه خلاقیت، شخص خلاق اثر خلاق تقدم وجودی دارد و منشاء هر سه است. آن چیزی جز نفس انسان نیست که توسط خداوند متعال در انسان دمیده شده است. خداوند نفس انسان را به گونه‌ای خلق کرد که اقتدار بر ایجاد و خلق صور را داشته باشد. به این دلیل نفس انسانی را از سنخ ملکوت آفرید که قدرت و سیطره دارد. موجودات ملکوتی قدرت بر ابداع و خلق صور را دارند، اعم از اینکه صورت‌ها عقلی و عاری از ماده یا قائم به ماده باشند. اینجاست که خداوند انسان را مثال خویش قرار داد (صدرالدین شیرازی، 4704، 204/4).

با توجه به مطالب مذکور ملاصدرا تعریف متفاوتی از خلاقیت دارد. خلاقیت در فلسفه ملاصدرا جایگاه والایی دارد و او آن را نوعی خداگونگی تلقی می‌کند و حیطه گسترده‌ای برای آن قایل است. برخلاف صاحب‌نظران خلاقیت که دیدی مادی به آن دارند، او به خلاقیت صبغه معنوی و قدسی می‌دهد. در زیر به مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا برای اخذ اصول و روش برای خلاقیت اشاره می‌شود.

مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه برای اخذ اصول و روش

مبانی در تعلیم و تربیت، به معنای اندیشه‌ها، افکار و نگرش‌های مربوط به معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی و در کل، موقعیت انسان، امکانات و محدودیت‌های او را نشان می‌دهد و درباره ضرورت‌هایی بحث می‌کند که حیات او پیوسته تحت تأثیر آنهاست. مبانی تربیت، ناظر به توصیف‌ها و تبیین‌هایی است که جریان تربیت، به انحاء مختلف به آنها تکیه دارد. تأثیر مبانی، به طور بارز در تعیین اصول و قواعد راهنمای عمل آشکار می‌شود و از طریق اصول، به روش‌های تعلیم و تربیت نیز سرایت می‌کند. تحقق بخشیدن به اهداف تعلیم و تربیت، در گرو اعتنا و تکیه کردن بر این دسته از مبانی و اصول ناظر به آنهاست (باقری، 4746: 51). در این تحقیق در حوزه مبانی بر مبانی معرفت‌شناسی

ملاصدرا تأکید شده است.

تأثیر این گونه مبانی به طور بارز در تعیین اصول و قواعد راهنمای عمل آشکار می‌شود و از طریق اصول به روشها نیز سرایت می‌کند. تحقق بخشیدن به اهداف در گرو اعتنا و توجه به این دسته از مبانی و اصول ناظر به آنها است. از آنجا که در این پژوهش مبانی معرفت‌شناسی خلاقیت مدنظر بوده است به مبناهایی اشاره خواهد شد که در این حیطه قرار می‌گیرند.

مبنای 1: مساوت علم و وجود

این ویژگی ناظر بر آن است که علم مراتبی دارد. بر این اساس به رغم اینکه موجودات در وجود با هم اشتراک دارند، ولی در شدت و حدت علم از هم متمایز هستند. ارتباط ویژه "وجود" و "علم" و یا وحدت این دو در بینش ملاصدرا جای تأمل دارد. از نظر ملاصدرا چون علم از مقوله وجود است (صدرالدین شیرازی، 1363: 108)، مانند وجود از تشکیک برخوردار است و مراتب آن از نازل‌ترین سطح به عالی‌ترین سطح در صعود است. بنابراین، نظریه علم و وجود حقیقتاً بسیار به هم نزدیک بوده تا آن حد که صفات و ویژگی‌های هر کدام بر دیگری می‌تواند صادق باشد.

مبنای 2: اتحاد عالم با معلوم

براساس این ویژگی وقتی که شخص چیزی را ادراک می‌کند، علمی که از ادراک آن شیء به وجود آمده است با شناخت فرد متحد و یکی می‌شود. نفس انسانی که وجودی مجرد است با ادراک صورتهای علمی توسعه می‌یابد و از طریق اتحاد با صورتهای علمی پیوسته بر کمال خویش می‌افزاید. در این یگانگی منظور اتحادی است که دو امر، که یکی بالقوه و ناقص است به واسطه دیگری به فعلیت و کمال می‌رسد.

بنابراین، علم و معرفت، نوعی تحوّل و تکامل نفس است. در این تحوّل و تکامل، نفس با هر اندیشه‌ای که می‌یابد وجودی تازه پیدا می‌کند. وجود هر صورت علمی در عین آنکه وجودی برای خود است، وجودی برای نفس عالم نیز هست و وجود صورت علمی برای خود، عین وجود صورت علمی برای نفس است (صدرالدین شیرازی، 4704: 37/4).

ادراکات نیز، که به وسیله آن انسان انواع شناخت‌ها را به دست می‌آورد، از همین ویژگی برخوردار است. در همه مراتب ادراک (حسی، خیالی و عقلی) این اتحاد رخ می‌دهد، در واقع

ملاصدرا به معنای عام ادراک را همان علم تلقی می‌کند.

مبنای 3: پویایی شناخت انسان

پیدایی معلومات در ذهن آدمی از محسوسات آغاز می‌شود و پس از آنکه ذهن به شماری از معلومات حسی دست یافت، فعالیت کرده، معلومات بدیهی را تولید می‌کند. پس از دستیابی ذهن انسان به معلومات بدیهی، سیر تفکر آغاز می‌شود، و با به کارگیری بدیهیات تصویری و تصدیقی به اندیشه‌های جدید تصویری و تصدیقی دست می‌یابد و بدین سان، سلسله معلومات بشری شکل یافته، ساختمان گسترده معلومات انسان برپا می‌شود.

براین اساس ذهن دارای صورتهای حسی فراوانی می‌شود در اینجا ذهن صرفاً پذیرنده نیست طوری که مخزنی فرض شود که معلومات را فقط در خود نگه می‌دارد، بلکه بعد از پیدایش بدیهیات، کسب معلومات به طور دیگری آغاز می‌شود. ذهن آنها را با شکل‌ها و صورتهای مختلف ترکیب می‌کند و به نتایج مختلفی نایل می‌شود. بنابراین، ذهن در کسب معرفت فعالانه شرکت می‌کند و معلومات به دست آمده را مبنای رسیدن به معرفت‌های دیگر قرار می‌دهد و این روند همین‌طور ادامه پیدا می‌کند. پیشرفت علوم یکی از نتایج این کارکرد ذهن است. کسب معرفت‌های جدید برای انسان نوعی تحوّل و تکامل نفس نیز به شمار می‌رود. در این تحوّل، نفس با کسب هر اندیشه‌ای وجودی تازه پیدا می‌کند. بنابراین، انسان مدام در حال نوشدن است (صدرالدین شیرازی، 4704: 743/7).

مبنای 4: وجود ذهنی

این ویژگی به تقسیمات وجود مربوط است و یکی از کارکردهای ذهن محسوب می‌شود. وجود به دو نوع خارجی و ذهنی تقسیم می‌شود. وقتی که انسان نسبت به جهان خارجی شناخت حاصل می‌کند، اشیاء خارجی عیناً وارد ذهن نمی‌شوند، بلکه ماهیات آنها در ذهن نقش می‌بندد. در واقع همان ماهیت که وجود عینی دارد، در عالم ذهن، وجود دیگری به نام «وجود ذهنی» پیدا می‌کند (صدرالدین شیرازی، 1360: 35).

وجود ذهنی وجود ضعیف شده‌ای است که در ذهن هست، ولی از ویژگی‌های آن وجود خارجی برخوردار نیست، مانند آتش که در ذهن انسان وجود دارد، ولی از ویژگی سوزاندگی برخوردار نیست. یکی دیگر از ویژگیهای وجود ذهنی صورتهایی است که در ذهن وجود دارد،

ولی مصداق خارجی ندارد و ذهن با استفاده از خلاقیت و بر اساس کارکردی که وجود ذهنی در ذهن دارد آنها را می‌سازد، مانند کوه طلا و اسب بالدار. بنابراین، ویژگی دوم وجود ذهنی که خلاقیت را باعث می‌شود در این پژوهش بیشتر مورد نظر است.

مبنای 5: عوالم انسان

انسان هم حیات درونی و هم حیات بیرونی دارد. عوالم انسان به سه عالم محسوسات، مثال و معقولات تقسیم می‌شود، عالم محسوسات در بین موجودات مشترک است، ولی عالم خیال و معقولات مختص انسان می‌باشد، حتی انسان در آن نیز از جهت شدت و حدت با افراد دیگر متفاوت است (صدرالدین شیرازی، 4704: 435/7).

معرفت و شناخت به عالم محسوسات از طریق حواس طبیعی انجام می‌شود که اطلاعات و اخبار را از نواحی مختلف گرد می‌آورند و نفس را آماده دریافت ادراکات دیگر قرار می‌دهد. زمانی که این اطلاعات وارد ذهن می‌شود دستخوش تغییر می‌شوند و ذهن بر آنها دخل و تصرف دارد. در واقع حیات درونی انسان را تشکیل می‌دهند. اطلاعات حسی در مخزنی حفظ می‌شوند و انسان آنها را در عالم خیال فرا می‌خواند و آنها را به میل خود از نو می‌سازد. انسان در عالم معقولات با مفاهیم کلی سروکار دارد و این عالم نسبت به عالم محسوسات و خیال از تجرّد بیشتری برخوردار است. انسان در این سه عالم می‌تواند سیر کند و به شناخت متناسب با هر عالم دست پیدا کند.

مبنای 6: عالم خیال

عالم خیال یکی دیگر از مبناهای معرفت‌شناسی ملاصدرا است که در این پژوهش برای خلاقیت مد نظر بوده است. عالم خیال یکی از عوالم سه گانه انسان که در بین عالم محسوسات و عالم معقولات قرار گرفته و از خصوصیات هر دو عالم برخوردار است. چون از صور یا مثل معرفتی تشکیل شده است آن را عالم مثال می‌نامند. متناسب با عالم خیال انسان قوه خیال دارد. پس از آنکه صورتی از اشیاء توسط این قوه ادراک می‌شود، دیگر به وجود خارجی آن شیء نیازی نیست و ذهن آن را در خود نگه می‌دارد. از کارکردهای این قوه این است که تصاویر حسی را از خزانه خود بیرون کشیده و درهم می‌آمیزد، تغییر می‌دهد، با هم ترکیب می‌کند و باز می‌آفریند (صدرالدین شیرازی، 4704: 766/4).

یکی از ویژگی‌های این عالم هویت امری آن است که در آن، انسان به خلق صور اقدام می‌کند و از عدم هر چیزی که بخواهد خلق می‌کند؛ در این عالم آدمی مانند خداوند از «کن فیکون» برخوردار است (خامنه ای، 1381: 5) و آفرینشگری می‌کند. انسان بر اساس قوه خیال به خلاقیت اقدام می‌کند و به صور شکل، رنگ و بعد می‌بخشد و آن را در عالم هستی ظاهر می‌کند. از ضرورت‌های برخوردار شدن از این ویژگی عالم خیال روگردانی از هوسهای زودگذر و تعلقات دنیوی است. در این صورت آدمی می‌تواند در این عالم نیروهای خود را متمرکز کند و از هویت امری آن بهره ببرد.

مبنای 7: خیال فرارونده و خیال انحطاطی

ملاصدرا دو نوع خیال برای انسان قایل می‌شود. یکی خیال فراروند که قوه خیال انسان از مشغله‌های حسی و روزمرگی رهایی می‌یابد و نظم معنوی بر آن حاکم می‌شود و دیگری خیال انحطاطی که در این نوع خیال تخیل انسان درگیر ادراکات حسی و هوسهای زودگذر می‌شود و به صورت خیالبافی‌های واهی از بین می‌رود (صدرالدین شیرازی، 4704: 464/5). ملاصدرا بر خیال فرارونده تأکید دارد زیرا در این نوع خیال، انسان درگیر امور عرضی دنیوی نمی‌شود و معنویات بر تمام خیال سایه می‌گستراند. این نوع خیال می‌تواند تجلی خلاقیت و ابداع شود و فعالیت آن به صورت خیالات بیهوده ضایع نشود.

اصول و روشهای پرورش خلاقیت

اصول از لحاظ فلسفی و زیر ساخت اندیشه‌های تربیتی، اهمیت فراوانی دارد. تأثیر اصول در تعلیم و تربیت، از مبانی عینی‌تر و ملموس‌تر است و بدون فهم و دریافت درست آن، نمی‌توان تعلیم و تربیت را عملی کرد. اهمیت اصول در تعلیم و تربیت به حدی است که برخی تربیت پژوهان، آموزش و پرورش را علم به اصول دانسته‌اند (هوشیار، 4771: 4).

یکی از ویژگیهای اصل این است که کشف‌پذیر است و نمی‌توان آن را وضع کرد، یعنی با تکیه بر ذهن خود و مشورت با دیگران اصل بنا نهاده نمی‌شود، زیرا اصل مقوله‌ای غیر اعتباری و فرا ذهنی است. هوشیار (هوشیار، 4771: 40) و اشتاینر (شریعتمداری، 4737: 23) بر کشفی بودن اصول صحه گذاشته‌اند. بنابراین، اصول تعلیم و تربیت مجموعه قواعد و

دستورالعمل‌های کلی است، که به صورت تجویزی بیان می‌شود، که با نظر به مبانی، اعتباردهی می‌شوند و سرلوحه عمل قرار می‌گیرند.

بدین ترتیب اصول با مفروض گرفتن اهداف و با تکیه بر مبانی تعلیم و تربیت استنتاج می‌شود. با تکیه بر مبانی که وضع امور مختلف را به صورت توصیف و تبیین به دست می‌دهند، زمینه آن فراهم می‌شود که قواعدی برای نحوه عمل مؤثر در تعلیم و تربیت معین شود.

1. اصل آفرینشگری

این اصل ناظر به مبنای 4 است. بر اساس این اصل از آنجا که خداوند از بین تمام موجودات جهان، فقط انسان را جانشین خود قرار داده است، پس او باید شباهت‌هایی با خالق خویش داشته باشد. خداوند دو نوع آفرینش دارد، خلق و امر. پس از آنجا که خداوند انسان را به صورت خود آفریده است پس او نیز از ویژگی آفرینش برخوردار می‌باشد. اگر جهان عینی و خارجی، قلمرو قدرت و خلاقیت خداست، جهان ذهنی و خیال نیز قلمرو بی حد و مرز انسان است. انسان در قوه خیال خود می‌تواند ابداع و آفرینشگری کند و موجوداتی را از عدم خلق کند (خامنه ای، 4744). که این ویژگی آدمی باید در متریبان پرورش پیدا کند تا بتوانند کارهای خلاق از خود بروز دهند، زیرا همین خاصیت است که به زندگی بشری صفا و طراوتی داده و فرهنگ‌ها و ادبیات و تاریخ و تمدن‌ها را ساخته و حتی فلسفه نیز مدیون کمک‌های آن است. شاعران، هنرمندان، طراحان، نویسندگان و همه کسانی که نوآوری دارند از خیال خود کمک می‌گیرند و قوه خیال انسان است که تمدن بشری را شکوفا کرده است.

ملاصدرا معتقد است انسان برای خود، در قلمرو حاکمیت مطلقه خود، عالمی دارد که در آن عالم نیز مانند عالم عینی، جوهر و عرض و ماده و عنصر هست و ایجاد همه آنها به قدرت و اراده انسان است. انسان در این عالم می‌تواند مانند خداوند آفرینشگری کند. اعجاز پیامبران نوعی از بروز همین قدرت الهی در بشر بوده که خداوند اجازه اعمال آن را به آنها داده است. ملاصدرا تجلی این توانایی را در گرو متصف شدن به اخلاق الهی می‌داند؛ او معتقد است نفس انسانی از سنخ ملکوت و جوهر لاهوت است. هرگاه نفس خود را به اخلاق الله بیاراید و

به عقول و نفوس شباهت یابد، توان کاری را خواهد یافت که آنها توان آن را دارند. بنابراین، این توانایی چون به قدس و تقوا و پاکی بستگی دارد ناچار نباید انتظار داشت که از هر کسی سر بزند، زیرا افرادی که گرفتار روزمرگی می‌شوند و در امور دنیوی غرق می‌شوند، حتی نمی‌توانند آن را درک کنند.

براساس این اصل باید بستر و زمینه ظهور چنین موهبتی را در متریان فراهم کرد. تا در عالم ماده و حوزه حواس پنجگانه محصور نمانند و بتوانند در عالم خیال سیر کنند و آفرینشگری کنند. زیرا از نظر ملاصدرا انسان بر خلاف دیگر موجودات، قوایی دارد که می‌تواند از عالم حس و ماده گذشته و بدون آنکه بدن جسمانی خود را رها کرده باشد به عوالم فوق ماده، یعنی عالم مثال و عالم عقل، قدم بگذارد. چون او جانشین خداست و باید بر تمام جهان‌ها تسلط داشته و با آنها مرتبط باشد (صدرالدین شیرازی، 4704: 204/4).

براساس این ویژگی انسان قدرت اختراعات غریب و شگفت انگیز را دارد، که از فکر و نیروی خلاقه‌ای نشأت می‌گیرد که در نهاد اوست. این اصل توجه انسان را به قوه خیال معطوف می‌کند که سرچشمه همه اینهاست. ساز و کار این خلاقیت و ایجاد اشیاء و پدیده‌های خارجی بر اساس همان تطابق درجات روحی انسان با درجات و مراتب وجودی در جهان است و به عبارت دیگر رمز خلاقیت انسان، استفاده از «خیال متصل» یا عالم مثال انسانی است.

1-1. روش رؤیا پردازی

این روش ناظر به اصل آفرینشگری است. در این روش فرد در رؤیا مناظری را تصور می‌کند و کارهایی که در خارج تحقق آن محال است در ذهن می‌گذراند. با این کار قوه خیال مرتب به شدت درگیر می‌شود. در این حالت فرد می‌تواند از ویژگیهای عالم خیال بهره ببرد. برای اینکه فرد بتواند به موجود خیالی، که در ذهن خود ساخته و پرداخته است، در عالم خارج عینیت ببخشد باید از خیال متصل خود استفاده کند. روش رؤیاپردازی که در آن فرد تمام نیروی اراده خود را متمرکز می‌کند تا بتواند این دو عالم را به هم وصل کند، شیوه‌ای است که به ابداع گری منجر می‌شود. از نظر ملاصدرا این کار توسط خیال متصل فرد انجام می‌شود و هویت امری دارد (صدرالدین شیرازی، 4700: 74/3). این روش باعث می‌شود مرتب در رؤیا تصاویر غیرممکن را ببیند و مرحله به مرحله شدت آن را بیشتر کند به طوری

که ادراک خیالی او به شدت درگیر شود.

برای مثال در این روش می‌توان از متریبان خواست که قصرهایی را از شن در رؤیا بسازند و سپس از آن فراتر، آنچه در کره ماه وجود دارد و بعد از او بخواهیم به آنجا برود. یا سیر در ابرها را در رؤیا تجربه کند و سپس از او بخواهیم در فضا سکونت کند. این تمرین در راه یافتن به قوه خیال مفید واقع می‌شود و متریبی را خلّاق بار می‌آورد. لازمه این روش همان‌طور که بیان شد از نظر ملاصدرا روش پالایش نفس است که به آن در اصل 7 اشاره شد. کسانی از نیروی آفرینشگری برخوردار می‌شوند که نفس خود را از هوا و هوسهای آنی پاک گردانند و اخلاق الهی داشته باشند، چون در غیر این صورت ممکن است در روش رؤیاپردازی متریبان در رؤیاهایی که انجام می‌دهند تحت تأثیر امورات دنیوی قرار بگیرند و کارآیی لازم را نداشته باشد.

1-2. روش الهام‌گیری از طبیعت

این روش ناظر به ویژگی آفرینشگری انسان است. در این روش متریبان باید نظم و کمال طبیعی جهان را درک کنند و از آن همه کمال و جمال و تجلیات گوناگون آن در موجودات و جانداران و انسان و هنر، احساس خوشی و لذت کرده و به سوی آن جلب و جذب شوند. زیرا زیبایی یک صفت الهی است و چون جهان، آینه جمال الهی است، به این دلیل در جهان، نظامی واحد و منسجم و کامل و سراسر زیبایی حکومت می‌کند. چون انسان موجودی است که براساس عالم خیال مبتکر می‌باشد، زیبایی جهان را در آینه وجود خود می‌بیند یا به صورت الهامی در خود می‌یابد و چون موجودی قادر بر «بیان» است، آنچه را که دیده یا الهام گرفته به صورت گفتار یا عمل نشان می‌دهد و همه آن زیبایی‌ها را در آن منعکس می‌کند و یک اثر هنری مانند شعر، رمان و غیره را خلق می‌کند (صدرالدین شیرازی، 4707: 44). در این روش متریبان از طبیعت الهام می‌گیرند که تجلی خداوند است و با استفاده از قوه خیال خود به توصیف زیبایی آن اقدام می‌کنند. این کار باعث می‌شود خلاقیت متریبان پرورش یابد و به عظمت و بزرگی خداوند پی ببرند و در مسیر کمال قرار گیرند.

روش کار در این روش بدین ترتیب است که از متریبان خواسته می‌شود در عالم خیال بر زیبایی‌های جهان تمرکز کنند؛ انتخاب موضوع برای تمرکز به دلخواه است و بعد از آنها

خواسته می‌شود که در آن زیبایی‌ها غرق شوند و آن را با وجود خود لمس کنند و بعد این زیبایی‌ها را در حالی که چشمان آنها بسته است و هنوز صور جلوی چشم آنها قرار دارد با کلمات زیبا توصیف کنند. وقتی این تمرین چند بار تکرار شود متربیان توان بیشتری در ابراز احساسات خود درباره تصویر مورد نظر پیدا می‌کنند.

2. اصل تفاوت‌های فردی

این اصل ناظر به مبنای 4 است. انسان‌ها از نظر برخورداری از دانش با هم متفاوت هستند. هر کس درجه‌ای از علم را دارا است. ملاصدرا علم را سنخ ماهیت تلقی نکرد، بلکه آن را از جنس وجود دانست (صدرالدین شیرازی، 1368: 379/3). در این صورت علم به تمام جهان هستی تعمیم پیدا می‌کند، به طوری که تمام موجودات بر حسب درجه وجودی خود از علم برخوردار و عالم تلقی می‌شوند.

موجودات عالم به رغم اشتراک آنها در وجود، مراتبی دارند و در بین ناقص و کامل در نوسان هستند. ملاصدرا توانایی‌های انسانی را گوناگون و متفاوت تلقی می‌کند. رابطه انسانها را رابطه مراتبی میان انسانهای ناقص و کامل می‌داند، نه رابطه میان انسانهای برابر. از نظر ملاصدرا هر موجودی دو جهت دارد، جهتی که بدان موجود است، که در این جهت با همه موجودات در وجود مشترک است و جهت دیگر هویت وجودی است که تعیین می‌شود، که درجات مختلفی از قوت، ضعف، کمال و نقص را دارد. بدین ترتیب در اندیشه ملاصدرا به این دلیل که علم و جهل یا نادانی و نادانی درجاتی دارند، در تمام جوامع نظامی مراتبی و نابرابری وجود دارد و در واقع نابرابری در جوامع انسانی اصلی اساسی و مشروع است. او این نابرابری را براساس درجاتی از دانش و نادانی و تمایز درجه وجودی استوار کرده است. انسانها هر کدام بر حسب مرتبه‌ای از شناخت که در آن قرار دارند در دریافت معقولات ویژه مستعد می‌شوند و در سرعت، مقدار استنباط و درک و نیز قدرت تعلیم متفاوت هستند. چون سرشت انسانها مختلف و دارای مراتب است، پس افراد در ادراک نیز با هم تفاوت دارند. عده‌ای قدرت درک معقولات را پیدا می‌کنند و تعدادی نیز از آن محروم هستند. اگر قدرت درک معقولات در جهت درست به کار رود. افراد می‌توانند به سعادت، دریافت بیشترین لذت (شهود حق)، دست پیدا کنند.

همان‌طور که بیان شد از نظر ملاصدرا وسعت‌ها و توانایی درونی و بیرونی انسان یکسان و مساوی نیست. این وسعت و توانایی انسان به درجه وجودی نفس بستگی دارد که به وسیله ادراکات تعیین می‌شود. بعضی از افراد در ادراک حسی می‌مانند و از درک معقولات عاجز می‌شوند و برخی دیگر به بالاترین خیر، درک معقولات، دست می‌یازند. همین باعث شده است هر کس در مراتب و جایگاه معینی قرار گیرد و توانایی ویژگی خاصی را دارا باشد. برای این اساس افراد در شدت خلاقیت نیز با هم تفاوت دارند. افرادی که درجه وجودی آنها پایین است و فقط از ادراک حسی بهره می‌گیرند خلاقیت اندکی دارند، ولی عده‌ای که شاکله وجودی خود را غنا بخشیده‌اند و به مراتب از درجه وجودی بالاتری برخوردار هستند ابتکار و خلاقیت نیز در این افراد بیشتر است و از تمام مراتب ادراک (حسی، خیالی و عقلی) بهره می‌گیرند.

تعلیم و تربیت با مهیا کردن زمینه و بستر برای افراد، تجربیات آنها را از جهان هستی پر بار می‌کند و به غنی‌تر شدن شاکله وجودی افراد کمک می‌کند. تعلیم و تربیت باید بستری را فراهم کند که فرد از انواع ادراکات خود استفاده کند و تا او توان انتزاع مسائل را پیدا کند و از تخیل خود در جهت درک عالم هستی و رسیدن به سعادت و مراتب بالاتر استفاده کند. آن شاکله وجودی را شناسایی و پرورش دهد که مقتضای خلاقیت را دارد. همچنین باید تفاوت‌های فردی را ارج بنهد و با توجه به تفاوت آنها در شاکله وجودی، امر آموزش انجام شود. تعلیم و تربیت به شکل یکسان برای افراد دارای توانایی‌های مختلف ممکن نیست، زیرا همه انسان‌ها از تعقل و تفکر بهره کافی ندارند. بر اساس این اصل برای افرادی که از تعقل و تفکر بهره وجودی زیادی دارند از روش استدلالی و برهانی و برای افراد دارای مرتبه وجودی پایین‌تر باید بیشتر ادراک خیالی آنها پرورش داده شود تا توانایی آن را داشته باشند که معقولات را درک کنند و به مرتبه بالاتر از ادراک صعود کنند. که برای این امر می‌توان از روش انتزاعی و روش تحریک عواطف متریبان استفاده کرد. چون در این پژوهش، پرورش خلاقیت مد نظر است دو روش اخیر را بررسی می‌کنیم.

1-2 روش تحریک عواطف متریبان

این روش برای افرادی به کار می‌رود که شأن وجودی پایینی دارند. برای اینکه افراد از

مرتبه ادراک حسی فراتر روند باید آنها را با امور غیر منطقی مواجهه کرده و عواطف آنها را تحریک کرد، تا قادر باشند قوه خیال خود را به کار اندازند، صورتهایی را خلق کنند و آن را در عالم محسوسات عینیت بخشند (صدرالدین شیرازی، 1368: 264/1).

عواطف در خلاقیت نقش اول را بازی می‌کند. یکی از عناصر مهم فرایند خلاق، عنصر غیرعقلانی یا عنصر عاطفی است. اهمیت عواطف در فرایند خلاق حتی از اهمیت ظرفیت عقلانی نیز بیشتر است. گرچه ممکن است راه حل مسائل منطقی باشد، اما فرایندی که به چنین راه حلی منتهی می‌شود عقلانی و منطقی نیست. عواطف می‌توانند در رابطه با خلاقیت تسهیل کننده یا بازدارنده باشند. یعنی تفکر خلاق را حمایت کرده یا آن را پس می‌زند، عواطف موجب می‌شود فرد عمیقاً درگیر کار شده، چنانکه با شور و اشتیاق آن را دنبال کند و کارهای فوق العاده‌ای ارائه دهد (حسینی، 4747). برای نمونه برای متریان می‌توان نمایشهای خلاق را اجرا کرد که در آن از امور غیر منطقی نیز بهره گرفته شود مثلاً «در آن مادری به تصویر کشیده شود که بچه خود را انکار می‌کند و آن را از خود می‌راند، حتی حاضر نیست به او شیر دهد»، این نوع صحنه‌ها باعث می‌شود که عواطف متریان تحریک شود و بتوانند فراتر از قالبی که در آن هستند مسائل را تصور کنند.

2-2 روش خیالی

این روش ناظر به این مبناست که انسان در هر درجه از مرتبه وجودی که واقع شود شناخت متناسب با آن را کسب می‌کند. از نظر ملاصدرا افراد دارای غنای وجودی پایین شناخت آنها نیز در مرتبه ادراک حسی و خیالی قرار دارد (صدرالدین شیرازی، 1368: 37/7). این روش برای افرادی به کار می‌رود که هنوز شاکله وجودی آنها در سطح پایینی قرار دارد و نمی‌تون از روش برهان و استدلالی برای آموزش آنها استفاده کرد.

در این روش فرد یاد می‌گیرد که در عالم خیال سیر کند و از طریق ترکیب مواد با هم صورتهای جدید بسازد یا خود را به جای چیز دیگری قرار دهد. به این صورت از ادراک خیالی خود نیز بهره گیرد. در نظر ملاصدرا صورتهای خیالی دو گونه هستند: اول صورتهایی که حتی بدون استفاده از محفوظات ذهن و حافظه از طریق انعکاس حقایق ماوراء حس در آینه نفس انسانی دریافت می‌شود. دوم صورتهایی که به وسیله قوه مخیله انسان، کارگردانی و

با ترکیب ماهرانه از چند صورت از صورتهای بایگانی شده در ذهن، صورتهایی جدید می‌سازد مانند اسب بالدار و کوه طلا. در این روش صورتهای نوع دوم مد نظر است. این روش باعث می‌شود که خلاقیت فرد پرورش یابد. زیرا بسیاری از ابداعات و اختراعات، در نتیجه قدرت تخیل است. زیرا همان طور که در فصل دوم بیان شد، از نظر ملاصدرا نفس در مرتبه خیال، صورتهای را می‌سازد و به عنوان فاعل صورتهای بدون توجه به محل آنها عمل می‌کند (صدرالدین شیرازی، 1422: 493). بسیاری از داستان‌های تخیلی که نویسنده آن در عالم خیال آن را ساخته و پرداخته، از همین قدرت خیال انسان نشأت گرفته است، که امروزه به واقعیت پیوسته‌اند. مانند داستانهای ژول ورن که در عالم خیال خود، به فضا و اعماق دریا سفر می‌کند. می‌توان متریان را از طریق داستان‌های تخیلی با عالم خیال آشنا کرد و از آنها خواست که داستان تخیلی بنویسند بدون اینکه هیچ محدودیتی برای آن وجود داشته باشد.

3. اصل نوکردن مدام شناخت

این اصل ناظر به مبنای 7، پویایی شناخت انسان است، که بر این اساس شناخت با ادراک محیط پیرامون دچار چالش می‌شود و در برخورد با معضلات و مسائل متعددی قرار می‌گیرد. از نظر ملاصدرا انسان خلق ایستایی ندارد و به صورت دائم در حال تغییر و دگرگونی است و به مثابه آن ادراکات او نیز از محیط غنی‌تر می‌شود و هر لحظه با جلوه‌های تازه‌ایی از طبیعت مواجه می‌شود. این مظاهر به عنوان داده وارد ذهن انسان می‌شوند و با روح او اتحاد پیدا می‌کنند. بر این اساس فرد در مواجهه با این تجربیات جدید که برای او مسئله آفرینی می‌کنند، مایل است که مکرراً بر اساس یک قالب ذهنی با مسائل مواجه شود. که در این صورت فرد، در مرتبه خاصی از وجود متوقف می‌ماند. چون ملاصدرا معتقد است نفس انسانی با حفظ وحدت در طی حیات و به طور مستمر در حال صعود و نزول در سلسله مراتب وجودی خویش، هم در شئون مربوط به جسمانی و هم در شئون مربوط به امور معنوی است. این نوع حرکت نفس طی فرایندهای ادراکی و با فعالیت حواس آغاز می‌شود و در طی مراحل بعدی ادراکی تکامل یافته تا فعلیت جدیدی را کسب کند (صدرالدین شیرازی، 1368: 293/3). پس نفس انسان به وسیله ادراکات حسی، خیالی و عقلی در هر لحظه در حال شدن است و تکامل

کنشگری آن به عنوان امری در نظر گرفته می‌شود که به تحوّل نفس و ارتقاء آن کمک می‌کند. بر اساس این اصل فرد باید شیوه‌های قدیمی تفکر را رها و روشهای جدید را جایگزین کند. نفس انسان در این خلق مدام و نو شدن دخیل است، که بر اساس این اصل، نفس انسان باید مورد پرورش قرار گیرد و رشد پیدا کند و تا در مواجهه با تجربیات جدید آگاهانه عمل کند. شیوه‌های قبلی که ذهن به آنها عادت کرده است با تحوّل، ویژگی ذاتی نفس، منافات دارد و ذهن را به نوعی تحجر و قالب بندی خاصی دچار می‌کند و توان استفاده از روشهای جدید و حل مشکل پیش آمده را نخواهد داشت. براساس این اصل انسان باید در مواجهه با تجربیات جدید روشی خلاق در پیش بگیرد و شیوه‌های ناب و نوی را به کار برد تا بتواند دوباره تعادل خود را بیابد.

3-1 روش پذیرا بودن تجربیات نو

این روش ناظر به نوکردن مدام شناخت است. ملاصدرا معتقد است با تحوّل که در نفس انسان جریان دارد فرد ایدآل کسی است که نظم خارجی جهان را در ظرف فهم خود ادراک کند. یعنی خطوط کلی هستی عینی، در جان او ترسیم شده باشد (صدرالدین شیرازی، 4704: 26/4). براین اساس در مواجهه با معرفتهای جهان هستی پذیرا بودن، به منظور درک و شناخت آن ضروری است. زیرا اگر متربی می‌خواهد خود را به عنوان یک شخص خلاق بروز دهد، باید آغوش خود را در برابر دنیا بگشاید و با هرچیز با تمام موجودیت آن مواجه شود. ملاصدرا زندگی انسان را سرشار از تجربیات جدید می‌داند، که در هر لحظه به سوی انسان رهسپار می‌شود، زیرا کثرت آلات حسی از یک طرف و تعداد احساس‌های جزئی از طرف دیگر، که در طی زمان به واسطه حالات، شرایط، حرکات و کوشش‌های مختلف که انسان برای اغراض و غایات مختلف انجام می‌دهد، در انسان به وجود می‌آیند هویدا شدن صور محسوس زیادی را در ذهن موجب می‌شود (طباطبایی و مطهری، 4732). که این روش راههای مختلف دانستن و تجربه کردن جهان هستی را به متربیان آموزش می‌دهد. قرار گرفتن مستمر در برابر معرفتهای جدید نوعی انعطاف پذیری را می‌طلبد که این مهارت باید در متربیان پرورش پیدا کند تا نسبت به تمام چیزهایی که یاد می‌گیرند و تجربه می‌کنند پذیرا و انعطاف‌پذیر باشند. پذیرا بودن فرد به تجربه، بدان معنا نیست که متربی در

جستجوی لحظاتی باشد که از آن لذت ببرد، بلکه باید یاد بگیرد از تجارب آنی خود حداکثر استفاده را ببرد. برای این کار باید به هر درس به عنوان ماجراجویی تازه و تجربه‌ای کامل نگریسته شود و مربی باید سعی کند آن را در تمام وجودش نفوذ دهد و آن را جذب کند. زیرا به عقیده ملاصدرا علم، جزئی از وجود فرد می‌شود و تمام ادراکات با او اتحاد پیدا می‌کنند و شاکله وجود او را تکامل می‌بخشند.

در این روش مربی باید خود را با شهود حواس خود هماهنگ کند. برای مثال اگر در راه بازگشت به خانه چشم او به دسته‌ای از پرندگان افتاد که در پهنه آسمان تیره جمع شده‌اند یا چشم او به نور خورشید افتاد که دیوار باغی را روشنی می‌بخشد، باید این ادراکات را در دل خود جای دهد تا با زبان بی‌زبانی اسرار چیزها را بر او بگشایند. بنابراین، همیشه جهان هستی با ما سخن می‌گوید و اگر می‌خواهیم متریان خلاق باشند باید به زندگی گوش فرا دهند و با آغوش باز به استقبال آن بروند. از طریق زنده نگه داشتن حس کنجکاو متریان در مواجهه با تجربیات، خلاقیت آنها نیز ارتقاء پیدا می‌کند.

4. اصل شکوفایی نیروهای آدمی

این اصل ناظر به مبنای 3 است. مهمترین خصیصه انسان تصور کردن معنای غیر مادی یا مجرد از ماده است. که این توانایی انسان در گرو غنا بخشیدن وجود است و این علم است که تحقق انسانیت و فعلیت آن را باعث می‌شود. بنابراین، اشتغال انسان به امور مادی سبب می‌شود که نوعی غفلت و نسیان در آدمی رخ دهد که از راه کمال باز ماند. نباید تصور شود که که فاعل شناسا اگر ذات خود را به علم حضوری می‌شناسد، پس او باید همه صفات و لوازم و آثار خود را به صورت بالذات درک کند. زیرا صفات نفس نظیر قدرت، ادراک، شوق، حرکت و امکان فقری از امور وجدانی نفس است و اگر جهلی در این ناحیه باشد، ناشی از وجود مانع است. این مانع چیزی جز توجه بیش از حد نفس انسان به امور دنیوی نیست (علم الهدی، 4744: 56). نفس با برداشتن همه موانع از سر راه به آزادی می‌رسد طوری که از نیروهای نهفته در سرشت آدمی آگاهی پیدا می‌کند و اصالت خود و اعمال خود را باز می‌نماید.

استفاده از نیروی خلق و ابداع نیز در انسان در گرو تحقق همین اصل است، انسان تا از تعلقات دنیا رها نشود، به نیروهای موجود در خود نظر نمی‌افکند. دلبستگی به دنیا باعث

می‌شود انسان بیشتر در پی لذت‌های زودگذر و واهی باشد و از لذات والاتر محروم بماند. همین باعث می‌شود از قوه به فعلیت نرسد و چون آئینه چنین دل‌هایی از زنگ معاصی و تعلقات پاک نشده و از نور معرفت بی بهره می‌مانند. در حالی که برخی با اعمال و افعال صالح و تکالیف و ریاضت‌های شرعی و در نتیجه تصفیه دل، آمادگی لازم را، برای تجلی علوم حق در آئینه دل، فراهم می‌کنند (صدرالدین شیرازی، 1368: 136/9). این دسته افرادی هستند که به نیروها و حرکت در نفس آدمی شناخت پیدا می‌کنند و می‌توانند از نیروهای الهی در نفس استفاده کنند. خلاقیت یکی از همان نیروهاست که در اثر بریدگی نفس از تعلقات دنیوی می‌تواند رشد پیدا کند. جروم سینگر¹ پژوهش‌هایی انجام داده است، که نتایج آنها، این موضوع را تأیید می‌کند و حاکی از آن است، که تصور و تخیل رشد نیافته می‌تواند منبعی برای بزهکاری، خشونت، افراط در خوردن و استفاده از مواد مخدر خطرناک باشد، ظهور این گرایشها در کودکان نشان دهنده کاستی در رشد حیات درونی آنهاست. کسانی که از تخیل و تصور خود استفاده می‌کنند، آرامش بیشتری دارند و در رفتارهای خود استقلال بیشتری نشان می‌دهند (میلر، 1379). بدین ترتیب باعث می‌شود کسانی که به تزکیه درون اقدام می‌کنند قدرت تخیل بالاتری نیز داشته باشند و توجه آنها صرفاً به مشغله‌های دنیوی معطوف نشود.

4-1 روش پالایش نفس

این روش عبارت از تخلیه و پیراسته سازی درون از رذایل اخلاقی و آلودگی هاست. از نظر ملاصدرا یکی از شیوه‌های رهایی از امور واهی و تعلقات دنیوی ریاضت و تصفیه قلب و تطهیر و جلای نفس است، که باعث می‌شود نور ایمان و معرفت خدا در قلب انسان بتابد (صدرالدین شیرازی، 1368: 139/9). زیرا تا زمانی که آدمی آلوده به گناه و رذیلت اخلاقی باشد نمی‌تواند به کمال برسد و تا زمانی که ساحت جان و دل انسان آلوده است و گناه سیمای دل را مکدر ساخته، نمی‌تواند از تابش انوار الهی بهره مند شود. این دلیل پالایش نفس نخستین گام خودسازی است و پیوسته مورد توجه ویژه سالکان واصل و عارفان بلندپایه بوده است. این روش از مهمترین اموری که متربی در دوران تعلم باید آن را مد نظر قرار دهد. متربی باید باطن و ظاهر خود را از آلودگی‌ها پاک کند و به نیکویی‌ها بیاراید. از نظر ملاصدرا چنانچه

1. Jerome Singer

روح انسان از تعلقات بدن جسمانی دور شود و با توجه و مهاجرت به سوی خدا از آلودگی معاصی و لذات و شهوات و وسوسه‌های عادی و تعلقات رها شود، نور معرفت و ایمان به خدا و ملکوت اعلائی او بر او می‌تابد و او می‌تواند صورتهای مثالی را با چشم خود مشاهده کند (صدرالدین شیرازی، 1368: 31/7). زیرا پالایش نفس صرفاً راهکاری مربوط به حوزه ارزش شناختی نیست، بلکه راهبرد توسعه ظرفیت علمی نیز است و توجه به برخی اعمال و عبادات در قلمروی پالایش نفس به جهت تأثیری است که آنها در تحوّل و هدایت انسان دارند (جوادی آملی، 1378). روحی با چنین ویژگی‌های از نظر قوا به شدت قوی می‌شود و به دلیل اتصال او به مافوق، به عالم زیرین خود تسلط می‌یابد، چیزی او را مشغول نمی‌کند و بر خلاف روح‌های ضعیف به هر دو طرف احاطه می‌یابد.

بدین ترتیب دنبال لذت‌های واهی رفتن و به دنیا دل سپردن خلاقیت را از بین می‌برد و فرد از توجه به خداوند باز می‌ایستد و تمام توجه آن به لذت حسی معطوف می‌شود، ولی وقتی انسان پا را فراتر بگذارد و تعلقات را کم کند و از نیروی شهود و تخیل خود استفاده کند می‌تواند موجودی خلاق باشد و کارهای خارق العاده انجام دهد. نمونه آن را می‌توان در مرتاضهای هندی مشاهده کرد. اولین کاری که آنها انجام می‌دهند پالایش نفس می‌باشد و خود را از همه تعلقات دنیوی پاک می‌کنند و با انجام دادن بعضی از تمرین‌های مخصوص از قدرت خارق العاده‌ای برخوردار می‌شوند و به نیروی شهودی و تخیلی بالایی مجهز می‌شوند و نیروهای درون خود را تحقق می‌بخشند. این طهارت باطنی باید در ظاهر و رفتار متریان نمایان شود. هنگامی که این مصونیت ایجاد شود، در پرتو آن علم و معرفت تازه‌ای حاصل می‌شود و این علم ویژه‌ای است که از پالایش نفس سرچشمه می‌گیرد (باقری، 4740) و خلاقیت در پرتو آن رخ می‌دهد.

5. اصل استعلا

این اصل ناظر مبنای 1 است. ویژگی این اصل دیدگاه ماوراء فردی آن است. استعلا مستلزم باز و گشوده بودن فرد نسبت به هستی است. از نظر ملاصدرا موضوع معرفت بشری وحدت و یکپارچگی جهان هستی است. زمانیکه موضوع معرفت برای تمام انسانها یکی باشد، خود معرفت نیز از یکپارچگی و وحدت برخوردار می‌شود. بدین ترتیب دانش از هر نوعی که

باشد چه حضوری، چه حصولی و استدلالی یا نقلی موضوع آن، جهان هستی است. این دانشها به رغم تمام تفاوت هایشان تجلی یک حقیقت هستند و آن حقیقت وجود است. کل جهان هستی به صورت یک پارچه موضوع شناخت آدمی است. همین باعث می‌شود انسان مرتب با جهان خارج از ذهن در ارتباط باشد و خود او نیز در درون حیاتی مخصوص به خود دارد که باید بین این دو حیات ارتباط برقرار کند. این کار مستلزم به کارگیری اصل استعلا می‌باشد.

از طریق اصل استعلا فرد بین حیات درونی خود و عالم هستی ارتباطی پویا برقرار می‌کند. دیدگاهی باز و گشوده داشتن نسبت به بی نهایت مستلزم قبول روحانی بودن انسان است. این روحانی بودن بر نوعی ارتباط بین حیات درونی فرد و بی نهایت دلالت دارد، که تعلیم و تربیت باید درصدد پرورش و رشد ارتباط بین جهان درون فرد با جهان‌های خارجی باشد. زیرا ملاصدرا مجموع جهان را به صورت یک موجود واحد زنده تلقی می‌کند. همچنان که هر عضوی از موجود زنده تأثیر عضو دیگر را حس می‌کند و از آن، متأثر می‌شود، اجزاء عالم نیز به جهت ترکیب و پیوستگی که با یکدیگر دارند از یکدیگر متأثر می‌شوند و مانند اعضاء پیکر یک موجود زنده، تأثیر یکدیگر را حس می‌کنند (جوادی آملی، 1376: 14/2). افلوطن نیز به زنده انگاری جهان معتقد بود. به نظر او عالم از یک منظر، شبیه سیم‌های تار (از آلات موسیقی) است که اگر یک سیم آن را حرکت دهند، سیم‌های دیگر نیز به حرکت در می‌آیند و از منظر دیگر، شبیه یک سیم تار است که اگر یک طرف آن را به حرکت در بیاورند، طرف دیگر نیز حرکت می‌کند. همه اجزاء عالم تحت نظام واحد قرار دارد و عالم به منزله شخص واحد است (بدوی، 1977: 212). در این اصل فرد باید ارتباطهایی را درک کند که جهان هستی را به عنوان یک کل تشکیل می‌دهند. زیرا همان طور که بیان شد واقعیت، یک کل به هم پیوسته است به گونه‌ای که توصیف کامل هر موجود مستلزم درک و فهم تمام موجودات دیگر است.

اصل استعلا را می‌توان منبعی برای خلاقیت تلقی کرد. از آنجا که استعلا مستلزم باز و گشوده بودن نسبت به بی نهایت است، ترغیب یک مواجهه خلاق با زندگی را موجب می‌شود. از آنجا که ویژگی اساسی اصل استعلا گشوده بودن نسبت به هستی است، باید دید کل نگرانه را در متری تقویت کند.

5-1 روش غور در باطن

روش غور در باطن، ناظر به اصل استعلا است. در این روش سعی می‌شود بین حیات درونی فرد با جهان هستی پیوند برقرار شود و اینکه چگونه انسان و جهان هستی اجزاء یک کل یگانه هستند و به چگونگی نحوه ارتباط مشترک فیزیکی - روحانی آنها توجه می‌شود. جهان خارجی با تمام پدیده‌های خود سرشار از تجلیات زیبای پروردگار است، اما فرد باید این قدسیت را در درون خود تجربه کرده باشد پیش از آنکه بتواند نسبت به کشف آن در محیط اقدام کند. در هر فردی یک حس غریزی وجود دارد که میان او و جهان هستی اتصال برقرار می‌کند، یک احساس درونی از معنی، همسانی و همسویی. از نظر ملاصدرا یک جهان درونی از وجود روحانی و موجودات روحانی در افراد وجود دارد که بشر، طبیعت و جهان هستی همه در آن حضور دارند، که انسان از طریق توجه کردن به این حیات درونی و درک زیبایی‌های آن می‌تواند خود را اعتلا بخشد (صدرالدین شیرازی، 4704: 762/4). غور در باطن روشی است که برای متریبان این فرصت را فراهم می‌کند، که به حیات (ظرفیت) درونی خود دست یابند.

این روش باعث می‌شود فرد در درون خود تجلیات قدسی را درک کند و از آنجا به جهان هستی انتقال پیدا کند و در نهایت آنها را به عنوان یک کل یگانه دریافت کند. بدین ترتیب ارتباط برقرار کردن با حیات درونی نیز مستلزم وارد شدن به عالم خیال است که از ویژگی ابداع و آفرینشگری برخوردار است. این نوع برقرار کردن ارتباط میان عوالم فرد را خلاق بار می‌آورد.

برای مثال در این روش می‌توان از متریبان خواست که به درون خود نظر افکنند و توجه کنند که چگونه همه اعضاء به صورت دقیق در سر جای خود نهاده شده و به وظیفه خود عمل می‌کند و نظم، انسجام و یکپارچگی حیات درون خود را احساس کنند و فراتر از آن تمرکز کنند که تمام جهان در ذهن آنها به صورت روحانی وجود دارد. در مرحله بعد همین تمرین درباره جهان هستی تکرار می‌شود که در آن باید از متریبان خواست که جهان را به عنوان یک کل یگانه تصور کنند، مانند یک ماشین که همه اعضاء آن با هم همکاری می‌کنند و هر یک در مکان دقیق قرار گرفته است تا مسافر را به مقصد برساند. انسان نیز جزئی از این کل تلقی می‌شود. این روش نیروی خلاق متریبان را افزایش می‌دهد طوری که متریبی می‌تواند خود را

در جهان هستی تصور کند و به صورت کل نگرانه به آن نظر افکند.

6. اصل توجه به عوالم انسان

این اصل ناظر به مبنای 1 است. بر اساس این اصل به عوالم انسان با هم باید توجه شود. توجه بیش از حد بر تعقل در انسان خشکیدن منشاء احساسات (حس زیبایی شناسی و هنری) در او را باعث می‌شود و از بین رفتن احساسات مساوی با خشکیدن چشمه سار حیات او است. ملاصدرا معتقد است در حدود میان سالی است که جنبه عقلی نفس، فعلیت می‌یابد و پیش از آن، تنها استعداد ادراک معقولات فراهم آمده و تحقق و فعلیت آن، در گرو فعالیت اندیشه‌ای در سطح معانی کلی است (صدرالدین شیرازی، 4704: 704/7). پس با توجه به اینکه تجرد نفس در سنین پایین کمتر است و در سن میان سالی جنبه عقلی نفس به فعلیت می‌رسد باید به احساس نیز توجه شود و از افراط و تفریط در آن جلوگیری شود. زیرا متریبی ممکن است به علت بی توجهی مربی، چنان از احساسات بریده شود که گویی خداوند اصلاً در این موجودات احساسات نیافریده است.

همانگونه که افراط بعضی از مردم تحت تأثیر احساسات به درجه‌ای می‌رسد که گویی خداوند در آنها نیرویی به نام عقل نیافریده است. زیرا همان اندازه که مغز و روان آدمی به فهم و تجرید عملیات ریاضی نیاز دارد. محتاج فهم و پذیرش و تأثر احساسات نیز است. زیرا افراط در عقل گرایی، بشر را از حیات باطراوت و شکوهمند محروم می‌کند. که بدون احساسات عالیه دستیابی به آن امکان پذیر نیست. ملاصدرا موجودات را دارای سه عالم، حسی، خیالی، عقلی می‌داند و توجه به هر سه عالم در تعلیم و تربیت ضروری است. نمی‌توان صرفاً به یک جنبه آن توجه کرد و جنبه‌های دیگر را پس زد، بلکه برای آنکه فرد به تکامل برسد باید بین عوالم انسان توازن برقرار کرد. به خصوص در این میان عالم خیال، در فلسفه صدر، اهمیت والایی دارد، که ارتباط نزدیکی با خلق هنری دارد و در واقع خیال شاعر و هنرمند است که خلاقیت در آنها را باعث می‌شود و آثار خلاق به بار می‌آورد.

6-1 روش پرورش ذوق هنری تعالی یافته

این روش ناظر به اصل توازن عقل و احساس است. هنر به عنوان جنبه‌ای از احساس تلقی

می‌شود که می‌تواند در جامعه جنبه تربیتی داشته باشد. اگر هنر در پرتو احساسات تصعید شده و عقل سلیم قرار بگیرد می‌تواند به حال متربیان مفید باشد و آن را در متربیان پرورش داد. از دیدگاه ملاصدرا چون اصالت با «حیات طیبه» است و حیات باید از همه جهات و با هرگونه وسایل حمایت شود، لذا هرگونه نبوغ علمی و هنری را برای فعالیت، آزاد می‌گذارد، ولی برای قابل بهره برداری کردن در اجتماع باید جوانب سودمند و مضر آن اثر هنری را کارشناسان متخصص بررسی کنند. ملاصدرا از هنر به عنوان «صنایع لطیفه» یاد می‌کند و اشعار لطیف موزون، نغمه‌ها، قصه‌ها و حکایت‌های عجیب و غریب را از مصادیق آن می‌داند (امامی جمعه، 4741: 44). البته، منظور ملاصدرا از هنر، هنر معنوی و قدسی است. زیرا او در نظریه خود درباره هنر؛ هنر ارزشی، معنوی و پاک را از هنر ضد ارزشی، آلوده و ناپاک تفکیک کرده است. (صدرالدین شیرازی، 4704: 437/3).

در پرورش ذوق هنری در متربیان باید به هنر «طیب» توجه کرد. هنری که از آلودگی و معصیت پاک است. زیرا در یک اثر هنری، روح یک هنرمند با ارواح دیگر انسان‌ها تلاقی پیدا می‌کند، چون این اثر ارزش دارد و می‌توان از آن بهره برداری صحیح کرد. به همین دلیل یک اثر هنری باید هم برای روح هنرمند مفید باشد و هم برای متربیان. اگر از این زاویه به اثر هنری نگریسته شود، که آن اثر در رشد یا سقوط انسانهای دیگر مؤثر خواهد بود. هنرمند همه استعدادهای خود را متمرکز می‌کند تا به خلق اثری اقدام کند که در رشد و تکامل انسانها مفید واقع شود. براساس این روش باید استعدادهای درونی متربیان کشف شود و با احساسات والا پر شود. تا بتوانند به خلق آثار هنری اقدام کنند. متربی‌ای که به عنوان یک هنرمند در مسیر کمال قرار می‌گیرد، استعدادهای او فعلیت صحیح پیدا می‌کند و اثری را خلق می‌کند که موجبات رشد و کمال خود و دیگران را فراهم آورد. در این هنر پاک که مورد نظر ملاصدرا است، هنرمند اوهام و پندارهای موجود در جامعه را تصفیه می‌کند، تا حقایق ناب را استخراج کند؛ این هنر شاکله وجودی فرد می‌شود و روح او را تکامل می‌بخشد و او را به خداوند نزدیکتر می‌کند.

برای پرورش ذوق هنری متربیان موارد زیر اهمیت دارد:

4. متربیان را باید به گونه‌ای پرورش داد که هنر در جهت رسیدن به حیات طیبه برای آنها مطرح باشد، نه فقط برای زیبایی و لذت جویی.

2. متریبان را باید آگاه ساخت که به دنیای درون خود و عظمت آن توجه داشته باشند و هنر را نوعی از تجلی آن محسوب کنند که آنها را به تکامل می‌رساند.

7. در متریبان این اعتماد به نفس را باید به وجود آورد که از قالب روزمرگی بگذرند تا بتوانند احساسات خود را تعالی بخشند و در راستای آن به خلق اثر هنری اقدام کنند.

بنابراین، موارد مذکور به توازن عقل و احساس در متریبان کمک می‌کند و باعث می‌شود که خلاقیت در آنها پرورش یابد و به خلق آثار هنری اقدام کنند، که مصداقی از خلاقیت است. زیرا هنر و عالم خیال با یکدیگر تعامل دارند. یعنی عالم خیال و شئون آن، جرقه‌های هنر را پدیدار می‌کنند و هنر چون پدید آمد خیال را شدیداً فعال و متلاطم می‌کند. در واقع همه ساخت و سازهای هنری و پدید آمدن شاهکارها از قوه خیال نشأت می‌گیرد که عین خلاقیت است.

7. اصل تهذیب خیال از نابسامانی‌ها

این اصل ناظر مبنای 3 است. که انسان باید مرتبه وجودی و به تبع آن مرتبه ادراکی خود را تعالی دهد تا قوه خیال او محل صور معقول قرار بگیرد. زیرا تلاقی با جهان هستی و افکار مداوم انسان به صورت مکرر، به وجود آمدن صورت‌های خیالی در انسان را سبب می‌شود. از نظر ملاصدرا عالم خیال نقش واسطه‌ای را بین عالم محسوسات و عالم معقولات بازی می‌کند و همه اطلاعات حواس ظاهری و باطنی به ناگزیر راهی عالم خیال می‌شود. بنابراین، عالم خیال سرشار از ادراکات حسی، صور باطنی و غیره است که تمرکز قوه خیال بر محسوسات باعث می‌شود این صورت‌های خیالی، توجه نفس را به عالم طبیعت معطوف کند. اشتغال نفس نیز به عالم ماده، ایجاد میل و گرایش به آن را سبب می‌شود. این میل و محبت، منشأ تلاش انسان شده و عمل او را شکل می‌دهد. به دنبال این امر، اثر بازگشتی عمل به وجود می‌آید که تقویت و تثبیت آن میل است. از نظر ملاصدرا اگر قوه خیال از اشتغال خود به ادراکات حسی و خیال‌های باطنی بکاهد، می‌تواند صور فوق طبیعی را یا در حالت بیداری یا در حالت بین خواب و بیداری یا در حالت رؤیا ادراک کند و از علم فرامحسوس معرفت کسب کند. بدین ترتیب قوه خیال فرد باید از اشتغال به امور دنیوی و تعلقات پاک شود تا محل نزول صور الهی قرار گیرد (صدرالدین شیرازی، 4704: 464/5). فرد برای اینکه این مرتبه از واقعیت را درک

کند، باید انسجامی معنوی در قوه خیال او به وجود آید تا این واقعیات، به صورت بیهوده و به شکل خیالبافی از بین نروند و به صورت ابداع و خلاقیت تجلی پیدا کنند. مشغول بودن بیش از حد قوه خیال به امور دنیوی از بین رفتن کارآیی صحیح آن را باعث می‌شود و تمام نفس را درگیر خیالات بیهوده می‌کند به طوری که فرد از رسیدن به هدف اصلی باز می‌ماند. بر این مبنا و با هدف تربیتی تحقق‌خویشتن در جهت پیمودن مسیر کمال، پالایش خیال به عنوان یک اصل تربیتی استنتاج می‌شود. این اصل، بیان‌کننده آن است که قوه خیال متربی، همواره در معرض پراکندگی ناشی از حضور در عالم کثرت است و برای جلوگیری از تأثیر نامطلوب این مسئله در او، باید این تفرق را به سمت یگانگی سوق داد. برای این امر، لازم است که صورت‌های خیالی، به طور دائم تصعید شوند. بدین طریق، خیال دوباره نورانی شده و متربی را به سوی حرکت در جهت تعالی سوق می‌دهد.

7-1 روش تجسم یک صورت خیالی

این روش ناظر بر اصل تهذیب خیال از نابسامانی‌هاست. یکی از مهارت‌هایی که ملاصدرا برای پیراسته سازی قوه خیال ذکر کرده است. ملاصدرا توجه نکردن به مشغله‌های دنیوی را، که از طریق ادراک حسی وارد عالم خیال متربی می‌شوند، باعث پالایش این قوه می‌داند، که در آن حالت فرد در عالم خیال می‌تواند بر صور الهی و معقول تمرکز کند (صدرالدین شیرازی، 4704: 464/5). تجسم اشیاء، مفاهیم و صورتها در موفقیت هر نوع کار خلاق مؤثر و تعیین کننده است. تجسم کردن تصاویر قوی و با شدت در ذهن در دستاوردهای خلاق حائز اهمیت است که این روش تسهیل‌گر این امر است.

روش کار به این صورت است که ابتدا لازم است متربی در مکانی ساکت و خلوت، که هیچگونه عوامل مزاحم یا منحرف‌کننده حواس وجود ندارد، در حالت آرامش قرار گیرد؛ در این هنگام در خیال خود صورتی را تجسم کرده و بر آن تمرکز کند. صورتی که متربی انتخاب می‌کند باید پاک و نورانی باشد و ترجیحاً از اسوه‌های دین استفاده کند، که تداعی‌کننده امری پاک و متعالی در ذهن آدمی باشد. مثلاً تصویری از انبیا که تصویر آن را از فیلم او در ذهن دارد. در این حالت ممکن است افکار مختلفی، در ذهن انسان جریان داشته باشد. این افکار ممکن است درباره کارهای روزانه، برنامه‌ریزی و تصمیم‌های انسان و اشخاص گوناگون

باشند. موضوع مهم این است که در این هنگام، توجه عمده فرد، به صورت خیالی مورد نظر خود متمرکز باشد. این روش از نظر ملاصدرا باعث می‌شود که فرد با عالم فرامحسوس ارتباط برقرار کند و به معرفت‌هایی دست پیدا کند (صدرالدین شیرازی، 4703: 417) و خیال فرد از تشویش‌ها و خیالات پراکنده منزّه شود؛ به صورتی که بعد از مدتی در هنگام تجسم صورت خیالی، صورت‌های دیگر خیال او را مشغول نمی‌کند. این عمل باعث می‌شود فرد به عالم معقولات نظر بیافکند و از اشتغال به امور دنیوی برهد.

بحث و نتیجه گیری

در این تحقیق با توجه به مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا و به خصوص بحث خیال، جایگاه خلاقیت در فلسفه ملاصدرا تبیین شد. در این راستا ملاصدرا تعریف متفاوتی از خلاقیت دارد. خلاقیت در فلسفه ملاصدرا نوعی خداگونگی تلقی می‌شود و حیطه‌ای گسترده دارد. برخلاف صاحب‌نظران خلاقیت که دیدی مادی به آن دارند، او به خلاقیت صبغه معنوی و قدسی می‌دهد.

با توجه به جایگاه خلاقیت در فلسفه ملاصدرا، براساس الگوی فرانکنا¹، اصول و روشهایی برای پرورش خلاقیت استنباط‌پذیر است؛ اصول و روشها از مبانی معرفت‌شناسی استنتاج شد. این مبانی به صورت گزاره‌های توصیفی و تبیینی بیان شد و بر اساس آنها اصول و روشهایی در جهت پرورش خلاقیت استنباط شد.

در مبانی معرفت‌شناسی ویژگیهای زیر بررسی شد:

4. مساوقت علم و وجود
2. اتحاد عالم با معلوم
7. پویایی شناخت انسان
4. وجود ذهنی
1. عوالم انسان
0. عالم خیال

4. خسرو باقری (4743) بازسازی الگوی فرانکنا را انجام داده و درباره آن تجدید نظر کرده است. برای اطلاعات بیشتر و شرح کامل آن به جلد اول کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» رجوع کنید.

3. خیال فرارونده و خیال انحطاطی

با نظر به مبانی مذکور، اصول یا قواعد معرفت‌شناختی هفت‌گانه‌ای استنباط شد و متناظر با هر کدام از اصول بالا روشهایی برای پرورش خلاقیت مطرح شد. که به شرح زیر بررسی شد:

اصل 9. آفرینشگری

4-4. روش رؤیا پردازی

2-4. روش الهام‌گیری از طبیعت

اصل 2. تفاوت‌های فردی

4-2. روش تحریک عواطف متربیان

2-2. روش خیالی

اصل 8. نوکردن مدام شناخت

4-7. روش پذیرا بودن تجربیات نو

اصل 1. شکوفایی نیروهای آدمی

4-4. روش پالایش نفس

اصل 1. استعلا

4-1. روش غور در باطن

اصل 6. توجه به عوالم انسان

4-0. روش پرورش ذوق هنری تعالی یافته

اصل 1. تهذیب خیال از نابسامانی‌ها

4-3. روش تجسم یک صورت خیالی

منابع

- ارسطو، (4733). هنر شاعری بوطیقا، ترجمه فتح الله مجتبابی، تهران، اندیشه.
- اسبورن، الکس. اس، (4704). پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت، ترجمه حسن قاسم زاده، تهران، نیلوفر.
- امامی جمعه، سید مهدی، (4741). فلسفه هنر در عشق شناسی ملاصدرا، تهران، فرهنگستان هنر.
- باقری، خسرو، (4746). پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو، (4740). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول، تهران، مدرسه.
- بدوی، عبدالرحمان، (4533). افلوطین عند العرب، اثولوجیا، کویت، وكالة المطبوعات.
- جوادی آملی، عبدالله، (4730). شرح حکمت متعالیه، قم، اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله، (4734). فطرت در قرآن، قم، اسراء.
- حسینی، افضل السادات، (4747). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، مشهد، آستان قدس رضوی.
- خامنه‌ای، سید محمد، (4744). خلاقیت / خلافت انسان در فلسفه و عرفان اسلامی، خردنامه صدرا، شماره 24، تابستان، صص 1-42.
- خسرونژاد، مرتضی، (4744). پیامدهای تربیتی نظریه حرکت جوهری، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره هیجدهم، شماره دوم، پاییز، صص 32-41.
- شرفی، محمدرضا، (4744). تفکر برتر، تهران، سروش.
- شریعتمداری، علی، (4737). اصول تعلیم و تربیت، تهران، دانشگاه تهران.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4747). تعلیقات علی شرح حکمت الاشراق، تهران، چاپ سنگی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4707). مفاتیح الغیب، ترجمه محمد خواجه‌جوی، تهران، مولی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4422). شرح هدایه اثیری، تهران، مؤسسه التاریخ

الاسلامی.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4706). *اسرار الآیات*، تهران، انجمن اسلامی حکمت و فلسفه ایران.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4707). *مفاتیح الغیب*، همراه تعلیقات علی النوری، تصحیح محمد خواجه‌جوی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4700). *تفسیر القرآن الکریم*، 3 ج، به کوشش محمد خواجه‌جوی، قم، بیدار.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4703). *شرح اصول کافی*، تصحیح محمد خواجه‌جوی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4704). *اسفار اربعه*، قم، مصطفوی.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، (4735). *الحکمه المتعالیه فی الاسفار الاربعه*، قم، مصطفوی.

طباطبایی، سید محمد حسین و مرتضی مطهری، (4732). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، تهران، صدرا.

علم الهدی، جمیله، (4744). *تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن بر برنامه درسی*، رساله دکتری.

لایحه برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، (4744-4744). تهران، مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.

محقق داماد، سید مصطفی، (4744). *نفس و خلاقیت‌های آن*، *خردنامه صدرا*، شماره بیست و هشتم، صص 22-76.

منصور، محمود و پریرخ دادستان، (4705). *دیدگاه پیاژه در گستره تحوّل روانی*، تهران، ژرف.

میلر، جی‌پی، (4735). *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، سمت.

هوشیار، محمد باقر، (4771). *اصول آموزش و پرورش*، تهران، دانشگاه تهران.

Toffler, Alvin, (1980). *The third ware*, New York, Morrow.

Van Ginkel, H, (1995). *University 2050: the organization of creativity and Innovation*, *Higher Education Policy*, 8 (4), 14-18.

تاریخ تمدن، ثبت توانایی خلاقانه بشر است. با آن که انسان توانسته است همواره از طریق قوای خلاق به بسیاری از ناشناخته‌ها دست یابد، تا مدت‌ها برای شناختن این نیروی عظیم تلاش نمی‌کرد. شاهد این مدعا این است که تا سال ۱۹۵۰، خلاقیت کاملاً گمنام و تنها معدودی تحقیق درباره توانایی ذهنی و هوشی انجام شده بود. برای مثال، فرانسیس گالتون^۱ (۱۸۶۵) برای اولین بار در کتاب نبوغ ارثی^۲ خویش به بررسی توانایی هوش و نبوغ در انسان پرداخت و خانواده افراد برجسته را مطالعه کرد. ترمین^۳ در سال ۱۹۲۱، در مورد کودکان تیزهوش مطالعات روان‌سنجی انجام داد و اعلام داشت که تیزهوشان به طور کلی رشد شخصیتی و جسمی برتری دارند. کاترین کوکس^۴ نیز مطالعه‌ای درباره دوره کودکی نوایخ تاریخ انجام داد و دریافت که بعضی از نوایخ در زمان کودکی برجسب عقب مانده و کودن خورده بودند.

از حدود سال ۱۹۵۰، به بعد روان‌شناسان دریافته‌اند که هوش با خلاقیت از یک مقوله نیست. اولین بار، گیلفورد در این زمینه طرح وسیعی اجرا کرد. او در سال ۱۹۵۰ در سخنرانی افتتاحیه، در مقام سرپرست طرح گفت: «من به دقت موضوع خلاقیت را مورد بحث قرار داده‌ام، زیرا در طول چند دهه، روان‌شناسان از ورود به این موضوع وحشت داشتند.»^۵ طرح گیلفورد تأثیر زیادی بر ادامه تحقیق درباره خلاقیت داشت. در این مقاله، با توجه به این پژوهش‌ها به بررسی نقش هوش و ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روانی در خلاقیت می‌پردازیم.

دکتر افضل‌السادات حسینی
استادیار دانشگاه یزد

خلاقیت

و رابطه آن با ویژگی‌های شخصیتی هوش و سلامت روانی

است. محتوای معنایی، اطلاعاتی است که دربرگیرنده معنای کلمات است و محتوای رفتاری، شامل تعامل انسان و مهارت‌های اجتماعی است.

۳- محصولات: اجرای عملیات روی محتوا، محصولاتی پدید می‌آورد که به شکل‌های متفاوت (منفرد یا واحد) طبقه‌بندی می‌شود و نشان‌دهنده روابط ساده است. ارتباط پیچیده‌تر محصولات از طریق نظام‌ها، تبدیلات و استعارات نشان داده می‌شود. بدون شک، برای استفاده از روابط پیچیده باید ابتدا از واحدها، طبقات و روابط ساده آگاه باشیم و سپس به بررسی ارتباط پیچیده پردازیم. در این الگو، تفکر همگرا و واگرا با هوش و خلاقیت ارتباط مستقیم دارد.

الگوی گیلفورد نشان می‌دهد که هوش یک ویژگی منفرد نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از عملیات متعدد است. اگر این ساختار کلی، هوش را نشان دهد، خلاقیت شامل برخی از این عوامل است. پس لزوماً هوش و خلاقیت با هم ارتباط

است، برای فرآیندهای عالی‌تر فکر باید راجع به مسائل اطلاعات کافی داشته باشیم. به عبارت دیگر، جمع‌آوری و بازآفرینی مطالب، برای تفکر در سطوح بالاتر نقش زیربنایی دارد.

● تفکر همگرا همان استدلال یا تفکر منطقی است که انسان می‌کوشد با استدلال راجع به حقایق به یک جواب صحیح برسد.

● تفکر واگرا تفکر بسیار بازی است که تنها به یک جواب برای مسأله نمی‌اندیشد؛ بلکه به راه‌حل‌های متعدد و ابعاد گوناگونی از مسأله توجه می‌کند.

● در تفکر ارزشیاب، ملاک‌هایی برای ارزشیابی تعیین و مسائل با این ملاک‌ها سنجیده می‌شود.

۲- محتوا: انواع اطلاعاتی است که روی آن عملیاتی انجام می‌گیرد، شامل محتوای شکلی اطلاعات عینی مثل تصاویر و مسائلی از قبیل شکل و رنگ و محتوای نمادی اطلاعات قراردادی و یا علایمی مانند اعداد یا فرمول‌های شیمیایی

هوش

درباره مسأله هوش و خلاقیت و رابطه آنها مطالعات زیادی انجام گرفته و نظریات گوناگونی ارائه شده است. از معروف‌ترین الگوها در این زمینه، الگوی گیلفورد^۶ است که با وجود انتقاداتی که از آن به عمل آمد، هنوز هم در بحث هوش و خلاقیت مطرح است.

این الگو شامل سه جنبه اساسی عملکردها، محصولات و محتوای و ترکیبی از آنها ۱۲۰ توانایی را مشخص می‌کند که در نمودار ۱ نشان داده شده است.

۱- عملکرد: منظور از عملکرد، مجموعه‌ای از اعمال فکری است که به تولید منجر می‌گردد و فرآیند اصلی ذهن تلقی می‌گردد که شامل پنج بعد است: شناخت و آگاهی، حافظه، تفکر واگرا، تفکر همگرا، ارزشیابی و قضاوت تصمیمات.

اگرچه شناخت و حافظه به دریافت مطالب بدون هیچ‌گونه استدلالی مربوط

دارند؛ ولی حدود این رابطه کاملاً متغیر است.

از معروفترین مطالعات در زمینه هوش و خلاقیت، پژوهش گتزلز و جکسون^۷ (۱۹۶۲) است. در این پژوهش، دانش آموزان یک دبیرستان مورد بررسی قرار گرفتند و دیده شد که دانش آموزان خلاق، لزوماً جزو باهوش ترین شاگردان نبودند. بنابراین، نتیجه گرفته شد که بین خلاقیت و هوش رابطه زیادی وجود ندارد.^۸

والاک و کوگان^۹ (۱۹۶۵) و ولش^{۱۰} (۱۹۷۵-۷۷) با الهام از کارهای گتزلز و جکسون ارتباط بین هوش بالا و پایین و خلاقیت بالا و پایین را آزمودند و چنین ترکیبی ارائه دادند.

خلاقیت بالا، هوش بالا: این دانش آموزان هم آزادی و هم کنترل رفتار دارند و هم رفتار کودکان و بزرگسالان از خود نشان دادند.

خلاقیت بالا، هوش پایین: این دانش آموزان تعارض درونی داشتند؛ در مدرسه احساس ناکامی و بی لیاقتی می کردند. اما در یک محیط بدون فشار، موفق بودند.

خلاقیت پایین، هوش بالا: این دانش آموزان را می توان معتاد به مدرسه توصیف کرد. آنها تلاشی مداوم برای یافتن نمره های عالی داشتند و مورد توجه معلمان بودند.

خلاقیت پایین، هوش پایین: این دانش آموزان از ساز و کارهای دفاعی مانند فعالیت زیاد و فعالیت ورزشی استفاده کردند.^{۱۱}

مک کینون در پژوهشی که انجام داد، دریافت آزمودنی های خلاق اغلب هوش بالاتر از متوسط و بعضی هوش بسیار زیادی دارند. اما هوش آنها با خلاقیتشان رابطه زیادی ندارد. مک کینون می گوید که اگر در این مطالعه، از یک حداقل بهره هوش بین ۱۱۵ تا ۱۲۰ بگذریم، باهوش تر بودن مستلزم خلاق تر بودن

نیست. این درست نیست گفته شود فردی که هوش بیشتری دارد، لزوماً خلاقیت بیشتری نیز دارد.^{۱۲}

تورنس^{۱۳} نظر مشابهی دارد. او بر این باور است که در یک نقطه از اهمیت هوش کم و تمایز تفکر واگرا و همگرا زیاد می شود. این نقطه یا آستانه بهره هوشی ۱۲۰ است و از این سطح هوشی به بعد، اگر فرد خلاقیت داشته باشد، بروز می کند. پس نتیجه این است که در بهره هوشی ۱۲۰ به بالا با یک دیگر هم بستگی ندارند.

بارون و هارینگتون نیز نشان دادند افراد خلاق که راه های متفاوتی برای حل مسائل ارائه می دهند، از هوش بهتری بالاتر از طبیعی برخوردارند.^{۱۴}

میلگرام در الگوی خویش ۴ سطح توانایی ذهنی را مطرح می کند:

۱- هوش عمومی: توانایی تفکر انتزاعی و حل مسأله منطقی و منظم که همان نمره هوشی است و از طریق آزمون‌ها اندازه گیری می شود. (IQ)

۲- هوش خاص: توانایی ذهنی خاص در یک زمینه مشخص مانند ریاضیات، زبان های خارجی، موسیقی یا علوم.

۳- تفکر خلاق عمومی: فرآیندی است که راه حل های غیرمعمول با کیفیت بالا تولید می کند. متفکر خلاق، عقایدی تخیلی، هوش مندانه، ظریف یا عجیب دارد. او به مسائلی متفاوت از دیگران می اندیشد و به چیزهایی توجه دارد که دیگران از آن غافل اند.

نتیجه این تفاوت اساسی این است که آنها راه حل های منحصر به فرد و تازه ای ارائه می دهند. بارون و هارینگتون بر این توانایی عمومی، توانایی خلاق نام نهادند.

۴- استعداد خاص خلاق: این استعداد شامل توانایی خلاق در زمینه ای خاص است؛ مانند ریاضیات، علوم، هنر، موسیقی، تجارت و سیاست. تحقق این استعداد بالقوه نیازمند زمان برای رشد است.^{۱۵}

هوش عمومی و هوش خاص ارتباط زیادی با هم دارند؛ اما با خلاقیت عمومی و خاص ارتباط اساسی ندارند. هوش عمومی و خاص با تفکر خلاق همبستگی ندارند. اما تفکر خلاق عمومی و استعداد خلاق خاص همبستگی زیادی دارند. از مجموع این تحقیقات گسترده می توان نتیجه گرفت که هوش زیاد لزوماً خلاقیت زیادی به همراه نمی آورد. اما امکان دارد کم هوشی مانع خلاقیت گردد.

ویژگی های شخصیتی

در مورد ویژگی های شخصیتی افراد یکی از مهم ترین مطالعات را مک کینون انجام داده است و در قسمتی از پژوهش خویش به بررسی نگرش افراد خلاق به خود می پردازد.^{۱۶}

در پاسخ به پرسش نامه صفات گوف^{۱۷}، افراد خلاق، تصویر مثبتی از خویش داشته اند. ۹۸٪ از مهندسان معمار، که خلاقیت بسیار زیادی داشتند، گفتند که افرادی با قوه تخیل قوی هستند. سایر صفاتی که آنها در وصف خود ابراز داشتند به ترتیب عبارت بود از: فعال ۹۲٪، درستکار، آرمان گرا و مبتکر ۹۰٪، هنرمند، متمدن، باوجدان و باهوش ۸۸٪، منطقی ۸۵٪، سازگار، مصمم، باانصاف، مستقل، انسان گرا و پیشرفت گرا ۸۲٪، قدرشناس، توانا، دارای روح تعاون، دارای شوق، دارای رفتار دوستانه، سالم، پرکار و دارای علایق زیاد جدی ۸۰٪.

از طرف دیگر، مهندسان معمار خلاق در مقایسه با همکاران کمتر خلاق خود، صفات منفی خویش را بیشتر بیان کردند؛ مانند عجول، اهل مشاجره، خودمحور، غمگین، منفی یاف، زودرنج، خودخواه، (انعطاف ناپذیر)، تکرر و متعصب.

علاوه بر این، تصویری که افراد خلاق از خود دارند، با افراد کمتر خلاق، تفاوت های دیگری دارد: آنها خود را مبتکر، مصمم، مستقل، انسان گرا و

پرکار معرفی کردند. در حالی که افراد کمتر خلاق با تفاوت زیادی خود را مسؤول، صمیمی، قابل اطمینان، روشن فکر، صبور و بادربایت دانستند. خود اعتقادی مثبت افراد خلاق تا حدی ناشی از احساس تسلط آنها بر وقایع در مقایسه افراد بسیار خلاق یا کمتر خلاق است.

فرد خلاق به تأثیر رفتارش بر دیگران فکر نمی کند. او همچنین نگران این نیست که دیگران راجع به او چه عقیده ای دارند. زیرا می خواهد خودش باشد. رهایی فرد خلاق از رسوم و قید و بندهای اجتماعی چنین تلقی می شود که او فرد غیرمسؤولی در جنبه های اجتماعی است. اگر با ملاک های معمول در جامعه درباره او قضاوت شود، این حرف تا حدودی درست است. به علاوه، این افراد تابع گروه نمی گردند و به طور مستقل عمل می کنند. البته منظور آنها سرکشی و عدم پذیرش معیارهای اجتماعی نیست؛ بلکه دلیل آن، استقلال آنهاست. این نوع عملکرد بیشتر زمانی آشکار می گردد که آنها مشغول کار خلاقانه ای هستند، نه در اوقات عادی و فعالیت های روزمره. نمود دیگر جرأت فرد خلاق، میل او به تجربه کردن زندگی درونی و محیط بیرونی خود است.

گنزلز و جکسون در مطالعه تجربی خویش دریافتند که افراد خلاق دارای انگیزه پذیرش بیشتر و قاطعیت کمتری از افراد غیرخلاق هستند. استین در بررسی خویش از تحقیقاتی که در مورد ویژگی های افراد خلاق به عمل آمده است، به این نتیجه رسید که افراد خلاق دارای این ویژگی ها هستند: انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی زیاد، علاقه زیاد به نظم و ترتیب در کارها، توانایی ابراز وجود و شخصیت خودکفا و غیرمعمول، غیررسمی و موفق، پشتکار و انضباط در کارها، استقلال، تفکر انتقادی، انگیزه و دانش زیاد، شوق و

احساس فراوان، زیادوستی و علاقه به آثار هنری، علاقه کم به روابط اجتماعی و حساسیت بالا نسبت به مسائل اجتماعی، تفکر شهودی، و توانایی تأثیرگذاری بر افراد.

تورنس بعد از مطالعه بیست و دو ساله خویش در مورد کودکان و نوجوانان، نتیجه گرفت که اساس شخصیت افراد خلاق عبارت است از: استقلال اندیشه، شیفتگی فراوان نسبت به مسأله یا فعالیت مورد علاقه. او شجاعت، صداقت، کنجکاوی، میل برای خطر کردن را نیز از صفات بارز افراد خلاق ذکر کرد.^{۱۸} استرنبرگ افراد خلاق را با این ویژگی ها متمایز می کند:

۱- به خطر کردن علاقه دارند.
۲- محدودیت ها و موانع را نمی پذیرند و برای انجام دادن کارهای ناممکن تلاش می کنند.
۳- به فعالیت های هنری علاقه دارند.

۴- دارای توانایی بهره برداری از امکانات محیط خویش برای ساختن چیزهای تازه و منحصر به فرد هستند.

۵- سؤالات و فرضیات زیادی راجع به هنجارهای اجتماعی دارند.

۶- افراد کنجکاوی هستند.

۷- آمادگی طرد شدن و عدم تأیید از طرف دیگران را دارند.^{۱۹}

بارون و هارینگتون^{۲۰} بر این باورند که اکثر آنها می خواهند مستقل باشند، پذیرش زیادی دارند و از انرژی زیاد و تفکر شهودی وسیعی برخوردارند.

البته بعضی از متفکران عقیده دارند که نمی توان ویژگی های شخصیتی خاصی را به افراد خلاق منسوب کرد. از جمله، وایزبرگ عقیده داشت که در مورد خلاقیت دو دیدگاه مطرح است: دیدگاه نبوغ، که شواهد تأیید آن ضعیف است و نظریه مقابل نظریه نبوغ.

دو پایه اصلی نظریه نبوغ عبارت است از:

۱- تفکر خلاق جریان تفکر غیرمعمول است.

۲- افراد خلاق ویژگی های روانی خاصی دارند.

بنابراین، از دید وایزبرگ، برای انتساب ویژگی های خاص به افراد هیچ گونه شاهدهی نداریم. او با استناد به مطالعات بارون و هارینگتون، که راجع به شخصیت خلاق چیز تازه ای نیافتند، این نظر را ابراز می کند. ریچارد منسفیلد و توماس باس^{۲۱} نیز مطالعاتی را که در زمینه ویژگی های شخصیتی شده است، مورد تردید قرار دادند و آنها را از نظر آماری نادرست دانستند و به این نتیجه رسیدند که ارتباط یافته ها در این مطالعات حاصل تصادف است.

بنابراین، تفاوت های شخصیتی که از این دستورالعمل های آماری به دست آمده است، با خلاقیت ارتباطی ندارد.

آنها همچنین به این نتیجه رسیدند که در تعدادی از مطالعات، اطلاعات لازم از گروه کنترل و خلاق در شرایط یکسانی جمع آوری نشده است. مثلاً در یک مطالعه، افراد خلاق طی یک مصاحبه در چند روز پرسش نامه ای پر کردند؛ در حالی که در مورد گروه کنترل، پرسش نامه ها پست می شد و در خانه به آن جواب می دادند. این تفاوت در کار، سبب پاسخ های متفاوتی شد که ربطی به خلاقیت نداشت.

وایزبرگ، با استناد به تحقیقات مک کینون، می گوید که او در تحقیقات وسیعی که انجام داد، در مورد تفاوت بین افراد خلاق و غیرخلاق، به نتایج منفی دست یافت. البته در بررسی دقیق تر تحقیقات مک کینون می توان به این نتیجه رسید که برداشت وایزبرگ از مسأله چندان دقیق نیست. مک کینون خود در نتیجه گیری از تحقیقات خویش می گوید: «خوشبخت کسی است که از همان آغاز زندگی، و نه در سال های بعد، آن صفات و ویژگی هایی که تا حد

پانوش:

1. Galton
2. Hereditary Genius
3. Terman
4. Catherine Cox
5. Guilford, Basic Problem in teaching for creativity, University of southern California, 1964.
6. Guilford, J. And tenopyr, M. L., "Implication of the sturture of Intellect model for high school and college student", in **Michael W.B Teaching for Creative Endeavor**, indiana university, 1968.
7. Gatzels and Jackson
8. Gatzels, J. W; and Jackson, P.W.; **Creativity and Intelligence**, John willy, New York, 1962.
9. Wallash and Kogan
10. Wellsh
11. Wallach, M.A.; kogan, N. **Models of Thinking in young Childern**, Hapkin Chard, New York. 1965.
12. Mackinnon, D.W.; "The nature and narture of creative talent", **American Psychologist**, 1962.
13. Torrance
14. Barron, Frank.; and Harrington David M. "Creativity, intilligence and personality", **Ann. Rev. Psychology**, 1981.
15. Milgram, Roberta, M.; "Teaching gifted and talented children", in, **Regular Classroom an Impossible Dream or a full Time Solution for a full Time Problem** Charles C. Thomas, pub, 1989.
16. Mackinnon, OP. Cit
17. Googh
18. Torrance, E.P.; "Lesson about giftedness and creativity from a notion of 115 million overachivers, in, **Gifted Child quarterly**, vol, 1, No. 1, (winter, 1980).
19. Sternberg, Robert, J.; "A three fact model of creativity", in Sternberg, Robert, J.; **The Nature of Creativity Contemporary Psychological Perspectives**, Cambridge University press, 1989
20. Barron and Harington
21. Richard Monsfield and Thomas Buse
22. Minnesota multiphasic personality
23. profile
24. psychopathology

این آزمون و نیز مصاحبه بالینی و مطالعه تاریخیچه زندگی با افراد خلاق، دریافت که در افراد خلاق کمتر حالت آسیب شناسی روانی^{۲۲} دیده می شود، بلکه بیشتر تفکر خوب، پیچیدگی و والایی شخصیت ملاحظه می گردد. البته در گزارش های فردی و نیمرخ های پرسش نامه مینه سوتا شواهد آشکاری از آسیب شناسی روانی دیده می شود. اما به همان ترتیب، سازوکارهای کنترل زیادی دیده می شود. همان طور که موفقیت های زندگی خلاقانه آنها بر این امر دلالت دارد. اگر این مسأله درست باشد، افراد خلاق در مقایسه با افراد غیرخلاق، مشکلات روانی بیشتری دارند؛ اما «خودهای» قوی تری نیز دارند که با این مشکلات مقابله کند. به عبارت دیگر، افراد خلاق نسبت به افراد عادی از نظر روانی بیمارتر و در همان حال سالم ترند. سلامت روانی افراد خلاق به این دلیل نیست که در آنها تعارضی وجود ندارد؛ بلکه در این است که آنها از تضادها آگاه اند.

جالب ترین جنبه نیمرخ های پرسش نامه مینه سوتا در مورد مردان خلاق عبارت است از نمره بسیار بالای آنها در مقیاسی که به اصطلاح آن را «مقیاس رفتار زنانه» می نامند. این مسأله در چند آزمون دیگر نیز دیده شده است. این نکته، نشان دهنده علایق فکری و فرهنگی فرد خلاق است. فرد خلاق عواطف و احساسات خود را ابراز می کند. او ذهنی حساس و خودآگاه دارد و دامنه علایقش گسترده است و چیزهایی می پسندد که فرهنگ جامعه آن را سلیقه زنانه می داند. انسان گریانی چون مزلو و راجرز، توجه خاصی به رابطه خلاقیت با سلامت روانی دارند. راجرز بر این باور است که بین خلاقیت و شخصیت سالم، همبستگی مثبت وجود دارد. مزلو نیز اظهار می کند که مفهوم سلامت روانی با خلاقیت نزدیک و حتی مشابه است.

زیادی به کوشش های خلاق منجر می شود، در او پرورش یابد. از بین این صفات و ویژگی ها این موارد را می توان بیان کرد: ذهن کنجکاو و جستجوگر که موجب می شود فرد برای دانستن بیشتر درباره زندگی تلاش کند، توانایی دیدن چیزهایی که دیگران نمی بینند و نبرد با آنها، نوعی واهمه و احساس تعجب نسبت به مسائل، نگرشی مبتنی بر درک تجارب و نه قضاوت کردن درباره آنها، نوعی نیروی تخیل مولد و مفید، نوعی برخورد عاطفی با محیط، نوعی وابستگی شوق انگیز و همراه با اعتماد به نفس به زندگی، انعطاف پذیری ذهنی، انرژی روانی زیاد، هوش بسیار، تحمل مسائل مبهم توأم با انگیزه برای روشن کردن و دقیق شدن در آنها، جرأت برای خود بودن و از جمع جدا ماندن و در صورت لزوم، مقابل جمع ایستادن، آگاه از فرآیند ذهن نیمه هشیار که مرز بین ذهن آگاه و ناخودآگاه است، ترجیح مسائل پیچیده غیرقرینه و غیرکامل، توانایی و ظرفیت درک مستقیم و تعمق و تأمل در مسائل، نوعی انگیزه قوی برای کامل شدن و سازگار کردن تضادهای طبیعت خویش.

خلاقیت و سلامت روانی

در گذشته، نظریه ای مطرح بود که خلاقیت و دیوانگی را یکی می دانست و افراد خلاق را، به سبب حساسیت زیاد و رفتارهایی که گاه با هنجارهای اجتماعی منطبق نبود، دیوانه قلمداد می کرد. امروزه، نیز گاهی این نگرش مطرح می گردد و محققان به بحث و بررسی این نظریه می پردازند.

مک کینون با استفاده از پرسش نامه چندصفحه ای مینه سوتا^{۲۳} به اندازه گیری گرایش افراد به ناراحتی های روانی پرداخت. او با بررسی نیمرخ های^{۲۳} افراد در پاسخ به پرسش نامه، سلامت روانی آنها را مورد آزمایش قرار داد. او بر مبنای

تاریخ تمدن، ثبت توانایی خلاقانه بشر است. با آن که انسان توانسته است همواره از طریق قوای خلاق به بسیاری از ناشناخته‌ها دست یابد، تا مدت‌ها برای شناختن این نیروی عظیم تلاش نمی‌کرد. شاهد این مدعا این است که تا سال ۱۹۵۰، خلاقیت کاملاً گمنام و تنها معدودی تحقیق درباره توانایی ذهنی و هوشی انجام شده بود. برای مثال، فرانسیس گالتون (۱۸۶۹) برای اولین بار در کتاب نبوغ ارثی خویش به بررسی توانایی هوش و نبوغ در انسان پرداخت و خانواده افراد برجسته را مطالعه کرد. ترمین در سال ۱۹۲۱، در مورد کودکان تیزهوش مطالعات روان‌سنجی انجام داد و اعلام داشت که تیزهوشان به طور کلی رشد شخصیتی و جسمی برتری دارند. کاترین کوکس^۱ نیز مطالعه‌ای درباره دوره کودکی نوابغ تاریخ انجام داد و دریافت که بعضی از نوابغ در زمان کودکی برجسب عقب مانده و کودن خورده بودند.

از حدود سال ۱۹۵۰، به بعد روان‌شناسان دریافته‌اند که هوش با خلاقیت از یک مقوله نیست. اولین بار، گیلفورد در این زمینه طرح وسیعی اجرا کرد. او در سال ۱۹۵۰ در سخنرانی افتتاحیه، در مقام سرپرست طرح گفت: «من به دقت موضوع خلاقیت را مورد بحث قرار داده‌ام، زیرا در طول چند دهه، روان‌شناسان از ورود به این موضوع وحشت داشتند.»^۲ طرح گیلفورد تأثیر زیادی بر ادامه تحقیق درباره خلاقیت داشت. در این مقاله، با توجه به این پژوهش‌ها به بررسی نقش هوش و ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روانی در خلاقیت می‌پردازیم.

دکتر افضل‌السادات حسینی
استادیار دانشگاه یزد

خلاقیت

و رابطه آن با ویژگی‌های شخصیتی هوش و سلامت روانی

است. محتوای معنایی، اطلاعاتی است که دربرگیرنده معنای کلمات است و محتوای رفتاری، شامل تعامل انسان و مهارت‌های اجتماعی است.

۳- محصولات: اجرای عملیات روی محتوا، محصولاتی پدید می‌آورد که به شکل‌های متفاوت (منفرد یا واحد) طبقه‌بندی می‌شود و نشان‌دهنده روابط ساده است. ارتباط پیچیده‌تر محصولات از طریق نظام‌ها، تبدیلات و استعارات نشان داده می‌شود. بدون شک، برای استفاده از روابط پیچیده باید ابتدا از واحدها، طبقات و روابط ساده آگاه باشیم و سپس به بررسی ارتباط پیچیده بپردازیم. در این الگو، تفکر همگرا و واگرا با هوش و خلاقیت ارتباط مستقیم دارد.

الگوی گیلفورد نشان می‌دهد که هوش یک ویژگی منفرد نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از عملیات متعدد است. اگر این ساختار کلی، هوش را نشان دهد، خلاقیت شامل برخی از این عوامل است. پس لزوماً هوش و خلاقیت با هم ارتباط

است، برای فرآیندهای عالی‌تر فکر باید راجع به مسائل اطلاعات کافی داشته باشیم. به عبارت دیگر، جمع‌آوری و بازآفرینی مطالب، برای تفکر در سطوح بالاتر نقش زیربنایی دارد.

● تفکر همگرا همان استدلال یا تفکر منطقی است که انسان می‌کوشد با استدلال راجع به حقایق به یک جواب صحیح برسد.

● تفکر واگرا تفکر بسیار بازی است که تنها به یک جواب برای مسأله نمی‌اندیشد؛ بلکه به راه‌حل‌های متعدد و ابعاد گوناگونی از مسأله توجه می‌کند.

● در تفکر ارزشیاب، ملاک‌هایی برای ارزشیابی تعیین و مسائل با این ملاک‌ها سنجیده می‌شود.

۲- محتوا: انواع اطلاعاتی است که روی آن عملیاتی انجام می‌گیرد، شامل محتوای شکلی اطلاعات عینی مثل تصاویر و مسائلی از قبیل شکل و رنگ و محتوای نمادی اطلاعات قراردادی و یا علایمی مانند اعداد یا فرمول‌های شیمیایی

هوش

درباره مسأله هوش و خلاقیت و رابطه آنها مطالعات زیادی انجام گرفته و نظریات گوناگونی ارائه شده است. از معروف‌ترین الگوها در این زمینه، الگوی گیلفورد^۱ است که با وجود انتقاداتی که از آن به عمل آمد، هنوز هم در بحث هوش و خلاقیت مطرح است.

این الگو شامل سه جنبه اساسی عملکردها، محصولات و محتوای و ترکیبی از آنها ۱۲۰ توانایی را مشخص می‌کند که در نمودار ۱ نشان داده شده است.

۱- عملکرد: منظور از عملکرد، مجموعه‌ای از اعمال فکری است که به تولید منجر می‌گردد و فرآیند اصلی ذهن تلقی می‌گردد که شامل پنج بعد است: شناخت و آگاهی، حافظه، تفکر واگرا، تفکر همگرا، ارزشیابی و قضاوت تصمیمات.

اگرچه شناخت و حافظه به دریافت مطالب بدون هیچ‌گونه استدلالی مربوط

دارند؛ ولی حدود این رابطه کاملاً متغیر است.

از معروفترین مطالعات در زمینه هوش و خلاقیت، پژوهش گتزلز و جکسون^۷ (۱۹۶۲) است. در این پژوهش، دانش آموزان یک دبیرستان مورد بررسی قرار گرفتند و دیده شد که دانش آموزان خلاق، لزوماً جزو باهوش ترین شاگردان نبودند. بنابراین، نتیجه گرفته شد که بین خلاقیت و هوش رابطه زیادی وجود ندارد.^۸

والاک و کوگان^۹ (۱۹۶۵) و ولش^{۱۰} (۱۹۷۵-۷۷) با الهام از کارهای گتزلز و جکسون ارتباط بین هوش بالا و پایین و خلاقیت بالا و پایین را آزمودند و چنین ترکیبی ارائه دادند.

خلاقیت بالا، هوش بالا: این دانش آموزان هم آزادی و هم کنترل رفتار دارند و هم رفتار کودکان و بزرگسالان از خود نشان دادند.

خلاقیت بالا، هوش پایین: این دانش آموزان تعارض درونی داشتند؛ در مدرسه احساس ناکامی و بی لیاقتی می کردند. اما در یک محیط بدون فشار، موفق بودند.

خلاقیت پایین، هوش بالا: این دانش آموزان را می توان معتاد به مدرسه توصیف کرد. آنها تلاشی مداوم برای یافتن نمره های عالی داشتند و مورد توجه معلمان بودند.

خلاقیت پایین، هوش پایین: این دانش آموزان از ساز و کارهای دفاعی مانند فعالیت زیاد و فعالیت ورزشی استفاده کردند.^{۱۱}

مک کینون در پژوهشی که انجام داد، دریافت آزمودنی های خلاق اغلب هوش بالاتر از متوسط و بعضی هوش بسیار زیادی دارند. اما هوش آنها با خلاقیتشان رابطه زیادی ندارد. مک کینون می گوید که اگر در این مطالعه، از یک حداقل بهره هوش بین ۱۱۵ تا ۱۲۰ بگذریم، باهوش تر بودن مستلزم خلاق تر بودن

نیست. این درست نیست گفته شود فردی که هوش بیشتری دارد، لزوماً خلاقیت بیشتری نیز دارد.^{۱۲}

تورنس^{۱۳} نظر مشابهی دارد. او بر این باور است که در یک نقطه از اهمیت هوش کم و تمایز تفکر واگرا و همگرا زیاد می شود. این نقطه یا آستانه بهره هوشی ۱۲۰ است و از این سطح هوشی به بعد، اگر فرد خلاقیت داشته باشد، بروز می کند. پس نتیجه این است که در بهره هوشی ۱۲۰ به بالا با یک دیگر هم بستگی ندارند.

بارون و هارینگتون نیز نشان دادند افراد خلاق که راه های متفاوتی برای حل مسائل ارائه می دهند، از هوش بهری بالاتر از طبیعی برخوردارند.^{۱۴}

میلگرام در الگوی خویش ۴ سطح توانایی ذهنی را مطرح می کند:

۱- **هوش عمومی:** توانایی تفکر انتزاعی و حل مسأله منطقی و منظم که همان نمره هوشی است و از طریق آزمون ها اندازه گیری می شود. (IQ)

۲- **هوش خاص:** توانایی ذهنی خاص در یک زمینه مشخص مانند ریاضیات، زبان های خارجی، موسیقی یا علوم.

۳- **تفکر خلاق عمومی:** فرآیندی است که راه حل های غیرمعمول با کیفیت بالا تولید می کند. متفکر خلاق، عقایدی تخیلی، هوش مندانه، ظریف یا عجیب دارد. او به مسائلی متفاوت از دیگران می اندیشد و به چیزهایی توجه دارد که دیگران از آن غافل اند.

نتیجه این تفاوت اساسی این است که آنها راه حل های منحصر به فرد و تازه ای ارائه می دهند. بارون و هارینگتون بر این توانایی عمومی، توانایی خلاق نام نهادند.

۴- **استعداد خاص خلاق:** این استعداد شامل توانایی خلاق در زمینه ای خاص است؛ مانند ریاضیات، علوم، هنر، موسیقی، تجارت و سیاست. تحقق این استعداد بالقوه نیازمند زمان برای رشد است.^{۱۵}

هوش عمومی و هوش خاص ارتباط زیادی با هم دارند؛ اما با خلاقیت عمومی و خاص ارتباط اساسی ندارند. هوش عمومی و خاص با تفکر خلاق همبستگی ندارند. اما تفکر خلاق عمومی و استعداد خلاق خاص همبستگی زیادی دارند. از مجموع این تحقیقات گسترده می توان نتیجه گرفت که هوش زیاد لزوماً خلاقیت زیادی به همراه نمی آورد. اما امکان دارد کم هوشی مانع خلاقیت گردد.

ویژگی های شخصیتی

در مورد ویژگی های شخصیتی افراد یکی از مهم ترین مطالعات را مک کینون انجام داده است و در قسمتی از پژوهش خویش به بررسی نگرش افراد خلاق به خود می پردازد.^{۱۶}

در پاسخ به پرسش نامه صفات گوف^{۱۷}، افراد خلاق، تصویر مثبتی از خویش داشته اند. ۹۸٪ از مهندسان معمار، که خلاقیت بسیار زیادی داشتند، گفتند که افرادی با قوه تخیل قوی هستند. سایر صفاتی که آنها در وصف خود ابراز داشتند به ترتیب عبارت بود از: فعال ۹۲٪، درستکار، آرمان گرا و مبتکر ۹۰٪، هنرمند، متمدن، باوجدان و باهوش ۸۸٪، منطقی ۸۵٪، سازگار، مصمم، باانصاف، مستقل، انسان گرا و پیشرفت گرا ۸۲٪، قدرشناس، توانا، دارای روح تعاون، دارای شوق، دارای رفتار دوستانه، سالم، پرکار و دارای علایق زیاد جدی ۸۰٪.

از طرف دیگر، مهندسان معمار خلاق در مقایسه با همکاران کمتر خلاق خود، صفات منفی خویش را بیشتر بیان کردند؛ مانند عجول، اهل مشاجره، خودمحور، غمگین، منفی یاف، زودرنج، خودخواه، (انعطاف ناپذیر)، تکرر و متعصب.

علاوه بر این، تصویری که افراد خلاق از خود دارند، با افراد کمتر خلاق، تفاوت های دیگری دارد: آنها خود را مبتکر، مصمم، مستقل، انسان گرا و

پرکار معرفی کردند. در حالی که افراد کمتر خلاق با تفاوت زیادی خود را مسؤول، صمیمی، قابل اطمینان، روشن فکر، صبور و بادربایت دانستند. خود اعتقادی مثبت افراد خلاق تا حدی ناشی از احساس تسلط آنها بر وقایع در مقایسه افراد بسیار خلاق یا کمتر خلاق است.

فرد خلاق به تأثیر رفتارش بر دیگران فکر نمی کند. او همچنین نگران این نیست که دیگران راجع به او چه عقیده ای دارند. زیرا می خواهد خودش باشد. رهایی فرد خلاق از رسوم و قید و بندهای اجتماعی چنین تلقی می شود که او فرد غیرمسؤولی در جنبه های اجتماعی است. اگر با ملاک های معمول در جامعه درباره او قضاوت شود، این حرف تا حدودی درست است. به علاوه، این افراد تابع گروه نمی گردند و به طور مستقل عمل می کنند. البته منظور آنها سرکشی و عدم پذیرش معیارهای اجتماعی نیست؛ بلکه دلیل آن، استقلال آنهاست. این نوع عملکرد بیشتر زمانی آشکار می گردد که آنها مشغول کار خلاقانه ای هستند، نه در اوقات عادی و فعالیت های روزمره. نمود دیگر جرأت فرد خلاق، میل او به تجربه کردن زندگی درونی و محیط بیرونی خود است.

گنزلز و جکسون در مطالعه تجربی خویش دریافتند که افراد خلاق دارای انگیزه پذیرش بیشتر و قاطعیت کمتری از افراد غیرخلاق هستند. استین در بررسی خویش از تحقیقاتی که در مورد ویژگی های افراد خلاق به عمل آمده است، به این نتیجه رسید که افراد خلاق دارای این ویژگی ها هستند: انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی زیاد، علاقه زیاد به نظم و ترتیب در کارها، توانایی ابراز وجود و شخصیت خودکفا و غیرمعمول، غیررسمی و موفق، پشتکار و انضباط در کارها، استقلال، تفکر انتقادی، انگیزه و دانش زیاد، شوق و

احساس فراوان، زیادوستی و علاقه به آثار هنری، علاقه کم به روابط اجتماعی و حساسیت بالا نسبت به مسائل اجتماعی، تفکر شهودی، و توانایی تأثیرگذاری بر افراد.

تورنس بعد از مطالعه بیست و دو ساله خویش در مورد کودکان و نوجوانان، نتیجه گرفت که اساس شخصیت افراد خلاق عبارت است از: استقلال اندیشه، شیفتگی فراوان نسبت به مسأله یا فعالیت مورد علاقه. او شجاعت، صداقت، کنجکاوی، میل برای خطر کردن را نیز از صفات بارز افراد خلاق ذکر کرد.^{۱۸} استرنبرگ افراد خلاق را با این ویژگی ها متمایز می کند:

۱- به خطر کردن علاقه دارند.
۲- محدودیت ها و موانع را نمی پذیرند و برای انجام دادن کارهای ناممکن تلاش می کنند.
۳- به فعالیت های هنری علاقه دارند.

۴- دارای توانایی بهره برداری از امکانات محیط خویش برای ساختن چیزهای تازه و منحصر به فرد هستند.

۵- سؤالات و فرضیات زیادی راجع به هنجارهای اجتماعی دارند.

۶- افراد کنجکاوی هستند.

۷- آمادگی طرد شدن و عدم تأیید از طرف دیگران را دارند.^{۱۹}

بارون و هارینگتون^{۲۰} بر این باورند که اکثر آنها می خواهند مستقل باشند، پذیرش زیادی دارند و از انرژی زیاد و تفکر شهودی وسیعی برخوردارند.

البته بعضی از متفکران عقیده دارند که نمی توان ویژگی های شخصیتی خاصی را به افراد خلاق منسوب کرد. از جمله، وایزبرگ عقیده داشت که در مورد خلاقیت دو دیدگاه مطرح است: دیدگاه نبوغ، که شواهد تأیید آن ضعیف است و نظریه مقابل نظریه نبوغ.

دو پایه اصلی نظریه نبوغ عبارت است از:

۱- تفکر خلاق جریان تفکر غیرمعمول است.

۲- افراد خلاق ویژگی های روانی خاصی دارند.

بنابراین، از دید وایزبرگ، برای انتساب ویژگی های خاص به افراد هیچ گونه شاهدهی نداریم. او با استناد به مطالعات بارون و هارینگتون، که راجع به شخصیت خلاق چیز تازه ای نیافتند، این نظر را ابراز می کند. ریچارد منسفیلد و توماس باس^{۲۱} نیز مطالعاتی را که در زمینه ویژگی های شخصیتی شده است، مورد تردید قرار دادند و آنها را از نظر آماری نادرست دانستند و به این نتیجه رسیدند که ارتباط یافته ها در این مطالعات حاصل تصادف است.

بنابراین، تفاوت های شخصیتی که از این دستورالعمل های آماری به دست آمده است، با خلاقیت ارتباطی ندارد.

آنها همچنین به این نتیجه رسیدند که در تعدادی از مطالعات، اطلاعات لازم از گروه کنترل و خلاق در شرایط یکسانی جمع آوری نشده است. مثلاً در یک مطالعه، افراد خلاق طی یک مصاحبه در چند روز پرسش نامه ای پر کردند؛ در حالی که در مورد گروه کنترل، پرسش نامه ها پست می شد و در خانه به آن جواب می دادند. این تفاوت در کار، سبب پاسخ های متفاوتی شد که ربطی به خلاقیت نداشت.

وایزبرگ، با استناد به تحقیقات مک کینون، می گوید که او در تحقیقات وسیعی که انجام داد، در مورد تفاوت بین افراد خلاق و غیرخلاق، به نتایج منفی دست یافت. البته در بررسی دقیق تر تحقیقات مک کینون می توان به این نتیجه رسید که برداشت وایزبرگ از مسأله چندان دقیق نیست. مک کینون خود در نتیجه گیری از تحقیقات خویش می گوید: «خوشبخت کسی است که از همان آغاز زندگی، و نه در سال های بعد، آن صفات و ویژگی هایی که تا حد

پانوش:

1. Galton
2. Hereditary Genius
3. Terman
4. Catherine Cox
5. Guilford, Basic Problem in teaching for creativity, University of southern California, 1964.
6. Guilford, J. And tenopyr, M. L., "Implication of the sturture of Intellect model for high school and college student", in **Michael W.B Teaching for Creative Endeavor**, indiana university, 1968.
7. Gatzels and Jackson
8. Gatzels, J. W; and Jackson, P.W.; **Creativity and Intelligence**, John willy, New York, 1962.
9. Wallash and Kogan
10. Wellsh
11. Wallach, M.A.; kogan, N. **Models of Thinking in young Childern**, Hapkin Chard, New York. 1965.
12. Mackinnon, D.W.; "The nature and narture of creative talent", **American Psychologist**, 1962.
13. Torrance
14. Barron, Frank.; and Harrington David M. "Creativity, intilligence and personality", **Ann. Rev. Psychology**, 1981.
15. Milgram, Roberta, M.; "Teaching gifted and talented children", in, **Regular Classroom an Impossible Dream or a full Time Solution for a full Time Problem** Charles C. Thomas, pub, 1989.
16. Mackinnon, OP. Cit
17. Googh
18. Torrance, E.P.; "Lesson about giftedness and creativity from a notion of 115 million overachivers, in, **Gifted Child quarterly**, vol, 1, No. 1, (winter, 1980).
19. Sternberg, Robert, J.; "A three fact model of creativity", in Sternberg, Robert, J.; **The Nature of Creativity Contemporary Psychological Perspectives**, Cambridge University press, 1989
20. Barron and Harington
21. Richard Monsfield and Thomas Buse
22. Minnesota multiphasic personality
23. profile
24. psychopathology

این آزمون و نیز مصاحبه بالینی و مطالعه تاریخیچه زندگی با افراد خلاق، دریافت که در افراد خلاق کمتر حالت آسیب شناسی روانی^{۲۲} دیده می شود، بلکه بیشتر تفکر خوب، پیچیدگی و والایی شخصیت ملاحظه می گردد. البته در گزارش های فردی و نیمرخ های پرسش نامه مینه سوتا شواهد آشکاری از آسیب شناسی روانی دیده می شود. اما به همان ترتیب، سازوکارهای کنترل زیادی دیده می شود. همان طور که موفقیت های زندگی خلاقانه آنها بر این امر دلالت دارد. اگر این مسأله درست باشد، افراد خلاق در مقایسه با افراد غیرخلاق، مشکلات روانی بیشتری دارند؛ اما «خودهای» قوی تری نیز دارند که با این مشکلات مقابله کند. به عبارت دیگر، افراد خلاق نسبت به افراد عادی از نظر روانی بیمارتر و در همان حال سالم ترند. سلامت روانی افراد خلاق به این دلیل نیست که در آنها تعارضی وجود ندارد؛ بلکه در این است که آنها از تضادها آگاه اند.

جالب ترین جنبه نیمرخ های پرسش نامه مینه سوتا در مورد مردان خلاق عبارت است از نمره بسیار بالای آنها در مقیاسی که به اصطلاح آن را «مقیاس رفتار زنانه» می نامند. این مسأله در چند آزمون دیگر نیز دیده شده است. این نکته، نشان دهنده علایق فکری و فرهنگی فرد خلاق است. فرد خلاق عواطف و احساسات خود را ابراز می کند. او ذهنی حساس و خودآگاه دارد و دامنه علایقش گسترده است و چیزهایی می پسندد که فرهنگ جامعه آن را سلیقه زنانه می داند. انسان گریانی چون مزلو و راجرز، توجه خاصی به رابطه خلاقیت با سلامت روانی دارند. راجرز بر این باور است که بین خلاقیت و شخصیت سالم، همبستگی مثبت وجود دارد. مزلو نیز اظهار می کند که مفهوم سلامت روانی با خلاقیت نزدیک و حتی مشابه است.

زیادی به کوشش های خلاق منجر می شود، در او پرورش یابد. از بین این صفات و ویژگی ها این موارد را می توان بیان کرد: ذهن کنجکاو و جستجوگر که موجب می شود فرد برای دانستن بیشتر درباره زندگی تلاش کند، توانایی دیدن چیزهایی که دیگران نمی بینند و نبرد با آنها، نوعی واهمه و احساس تعجب نسبت به مسائل، نگرشی مبتنی بر درک تجارب و نه قضاوت کردن درباره آنها، نوعی نیروی تخیل مولد و مفید، نوعی برخورد عاطفی با محیط، نوعی وابستگی شوق انگیز و همراه با اعتماد به نفس به زندگی، انعطاف پذیری ذهنی، انرژی روانی زیاد، هوش بسیار، تحمل مسائل مبهم توأم با انگیزه برای روشن کردن و دقیق شدن در آنها، جرأت برای خود بودن و از جمع جدا ماندن و در صورت لزوم، مقابل جمع ایستادن، آگاه از فرآیند ذهن نیمه هشیار که مرز بین ذهن آگاه و ناخودآگاه است، ترجیح مسائل پیچیده غیرقرینه و غیرکامل، توانایی و ظرفیت درک مستقیم و تعمق و تأمل در مسائل، نوعی انگیزه قوی برای کامل شدن و سازگار کردن تضادهای طبیعت خویش.

خلاقیت و سلامت روانی

در گذشته، نظریه ای مطرح بود که خلاقیت و دیوانگی را یکی می دانست و افراد خلاق را، به سبب حساسیت زیاد و رفتارهایی که گاه با هنجارهای اجتماعی منطبق نبود، دیوانه قلمداد می کرد. امروزه، نیز گاهی این نگرش مطرح می گردد و محققان به بحث و بررسی این نظریه می پردازند.

مک کینون با استفاده از پرسش نامه چندصفحه ای مینه سوتا^{۲۳} به اندازه گیری گرایش افراد به ناراحتی های روانی پرداخت. او با بررسی نیمرخ های^{۲۳} افراد در پاسخ به پرسش نامه، سلامت روانی آنها را مورد آزمایش قرار داد. او بر مبنای

خلاقیت

دکتر افضل‌السادات حسینی

منظور از تازگی چیست؟ آیا تازگی به معنی مطلق آن مدنظر است یعنی کار جدیدی که قبلاً نبوده است یا منظور از تازگی، جدیدبودن برای افراد است. یعنی امری که بارها انجام شده اما برای فرد خاص تازگی دارد؟ اگر تازگی، منحصر به کارهای بدیهی باشد که قبلاً به وجود نیامده است معنی خلاقیت اختصاصی می‌گردد، بعضی از متفکرین با این نظریه موافقت اما اگر شیئ دوم پذیرفته شود خلاقیت مفهومی عام است که از معمولی‌ترین افراد تا دانشمندان، هنرمندان و متفکرین را دربرمی‌گیرد. بر اساس آنچه گفته شد مایر^۱ (۱۹۸۳) و وایز برگ^۲ (۱۹۸۶ - ۱۹۹۵) تعریف ساده و روشنی از خلاقیت ارائه دادند، خلاقیت توانایی حل مسائلی است که فرد قبلاً حل آنها را نیاموخته است. به عبارت دیگر زمانی که فرد راه حل تازه‌ای را برای مسئله‌ای که با آن مواجه شده به کار می‌برد خلاقیت شکل گرفته است. این تعریف نیز شامل دو عنصر است؛ اول راه‌حلی، که مسئله‌ای را حل کند، دوم راه‌حل برای کسی که مسئله را حل می‌کند تازه باشد. بنابراین پاسخ مشابهی ممکن است برای فردی خلاق باشد و برای دیگری غیرخلاق. اگر در مفاهیم و تعاریفی که تاکنون از خلاقیت ارائه شد، تعمق کنیم ملاحظه می‌نماییم که اغلب آنها به یک جنبه بسیار مهم و اساسی توجه کافی ننموده‌اند، و آن بعد اجتماعی خلاقیت است. امروزه عده زیادی از محققین و متخصصین اعتقاد دارند ما نمی‌توانیم به خلاقیت بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی نظر بیندازیم.

اما خلاقانه نیست. اشکالی که در تعریف خلاقیت بر مبنای تازگی وجود داشت محققین را بر آن داشت تا عنصر ارزش را به آن اضافه کنند بنابراین ملاک محصول خلاق در بسیاری از نظریه‌های معاصر تازگی و تناسب یا ارزش است. استین^۵ (۱۹۷۴) خلاقیت را بر مبنای این دو عامل چنین تعریف می‌کند: «خلاقیت فرایندی است که نتیجه آن یک کار تازه‌ای باشد که توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیزی مفید و رضایت‌بخش مقبول واقع شود.» ورنسون^۶ (۱۹۸۹) نیز از همین چشم‌انداز به خلاقیت می‌نگرد. «خلاقیت توانایی فرد برای ایجاد نظریه‌ها، بینش‌ها، اشیاء جدی و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌ها است که بوسیله متخصصان، ابتکاری و از نظر عسلی، زیبایی‌شناسی، تکنولوژی و اجتماعی با ارزش قلمداد می‌گردد.» محور اصلی تعریف ورنون نیز همان تازگی و ارزش است منتهی تلاش شده با بیان ابعاد مختلف این دو عنصر تعاریف قبلی تکمیل گردد. استرنبرگ^۷ (۱۹۸۹) نیز تفکر خلاق را ترکیبی از قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی می‌داند که یادگیرنده را قادر می‌سازد خارج از تفکر نامعقول به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد که حاصل آن رضایت شخصی و احتمالاً خشنودی دیگران خواهد بود. البته هنوز سؤالاتی باقی است، از جمله وقتی صحبت از تازگی می‌شود این سؤال مطرح می‌شود که تازگی برای چه کسی؟

خلاقیت از جمله مسائلی است که پیرامون ماهیت و تعریف آن تاکنون بین محققین و روان‌شناسان توانایی حاصل نیامده است. در مجموع تعاریف، بعضی از تعاریف ویژگی‌های شخصیتی افراد را محور قرار داده و بعضی دیگر بر اساس فرایند خلاق و تعاریفی دیگر بر حسب محصول خلاق به خلاقیت نگریسته‌اند. از جمله افرادی که بر حسب شخصیت به خلاقیت می‌نگرد گیلفورد^۱ (۱۹۵۰) است. او معتقد است خلاقیت مجموعه‌ای از توانایی‌ها و خصیصه‌هاست که موجب تفکر خلاق می‌شود. تعاریف دیگری مبتنی بر فرایند خلاقیت است مانند تعریف مدنیک^۲ (۱۹۶۲) از نظر او خلاقیت عبارت از شکل‌دادن به عناصر متداعی به صورت ترکیبات تازه که با الزامات خاصی مطابق است یا به شکلی مفید است. هر چه عناصر ترکیب جدید غیرمشابه‌تر باشند، فرایند حل‌کردن خلاق‌تر خواهد بود. عده زیادی به خلاقیت بر اساس محصول توجه می‌نمایند. به طور مثال گیزلین^۳ (۱۹۵۴) معتقد است: خلاقیت ارائه کیفیت‌های تازه‌ای از مفاهیم و معانی است. تایلور^۴ (۱۹۸۸) خلاقیت را شکل‌دادن تجربه‌ها در سازمان‌بندی‌های تازه می‌داند. همانطور که ملاحظه می‌شود وجه اشتراک این دو تعریف و تعاریف دیگر تازگی و نبودن است. اما تازگی به تنهایی نمی‌تواند مفهوم خلاقیت را روشن کند. زیرا بسیاری چیزهاست که نو و تازه است.

سیکزتمی هالی^{۱۰} (۱۹۸۹) می‌گوید: ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلّاق جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند پردازیم. زیرا خلّاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست.

آماییل و همکارانش (۱۹۸۸) در مصاحبه‌هایی که با ۱۲۰ دانشمند در ۲۰ رشته مختلف داشته‌اند به این نتیجه رسیدند که عوامل محیطی در رشد خلّاقیت برتری دارند.

آماییل می‌گوید: این یافته‌ها اهمیت اکولوژی را نشان می‌دهد و اینکه محیط عامل برجسته‌تری از مسائل فردی است. این بدین معنی نیست که نیروی بیرون از شما مهم‌تر از خود شماست. مطمئناً عوامل شخصی تأثیر زیادی در خلّاقیت دارند اما نکته مهم این است که سهم محیط بسیار متغیّرتر است یعنی راحت‌تر می‌توان عوامل اجتماعی را تغییر داد تا ویژگیها و توانایی‌ها را.

باز در مطالعه دیگری هنسی^{۱۱} و آماییل (۱۹۸۹) می‌گویند: تحقیقات ما نشان داده است عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در کار خلّاق ایفا می‌کنند. ما دریافتیم بین انگیزه‌های شخصی و خلّاقیت ارتباط نیرومندی وجود دارد که قسمت زیادی از این گرایش را محیط اجتماعی یا حداقل جنبه‌های خاصی از محیط تعیین می‌کنند.

روشن است محیطی که موجب تولید خلّاق شود به آسانی ایجاد نمی‌گردد و آنگاه که متحقّق گردد باید مرتب تجدیدشکل یافته و مراقبت شود. عشق کافی نیست. افراد خلّاق با مشکلات زیاد باید تلاش کنند محیط شخصی‌شان در جهت تحکیم این عشق باشد.

هارینگتون^{۱۲} (۱۹۹۰) بر مبنای اکولوژی در بیولوژی، تئوری اجتماعی خویش را از خلّاقیت پایه‌ریزی می‌کند.

او معتقد است، خلّاقیت محصول فرد واحدی، در یک زمان واحد، در جای خاص نیست، بلکه عبارت از یک اکوسیستم است. همانگونه که در اکوسیستم، بیولوژی ارگانیسم‌های زنده با یکدیگر و با

اکوسیستمشان مرتبند در اکوسیستم خلّاق نیز همه اعضا و همه جنبه‌های محیطی در حال تعامل می‌باشند. برای نمونه اگر بخواهیم از اکوسیستم یک نویسنده خلّاق توصیفی به عمل آوریم می‌توان گفت:

اکوسیستم او شامل شرایط مادی و تجهیزات محیط کارش، شرایط زمانی و مکانی که زندگی و کار می‌کند، منابع حمایت‌کننده فکری و احساسی او، امکان دسترسی او به منابع ادبی و سایر نویسندگان، امکان دسترسی به ناشرین، متغیرهای اقتصادی و غیره می‌باشد.

علاوه بر شرایط محیطی، ویژگی‌های شخصی نویسنده که با کار خلّاقش در ارتباط است نیز باید روشن گردد. برای مثال انگیزه نوشتن، میل و توانایی او در تغییر شرایط و ایجاد موقعیت تازه که برای کارش مساعدتر باشد، توانایی او برای ارزیابی کارش، اعتماد به نفس در صورت عدم استقبال از کارش.

البته بین اکوسیستم در بیولوژی با اکوسیستم خلّاقیت تفاوت وجود دارد. لکن اینجا یک استفاده استعاری از مفاهیم وجود دارد.

سه مفهوم بیولوژی در این استعاره قابل کاربرد است.

۱- بعضی خصوصیات ارگانیسم در یک جا نقش حیاتی دارد. در محیطی دیگر بی‌تأثیر و غیرمفید است. همچنین خصوصیات محیطی که برای یک ارگانیسم زیانبخش است برای دیگری عامل رشد و توسعه است.

این مسئله در اکوسیستم خلّاقیت قابل تعمیم است. عوامل محیطی که در یک جا مؤثر است در جای دیگر تأثیر منفی دارد. در تحقیقی که آموییل داشته (۱۹۸۴) دانشمندان فشار و اضطراب زمانی و رقابت را مانعی در خلّاقیت دانسته‌اند در حالی که در تحقیق دیگر، دانشمندان این عوامل را محرک خلّاقیت خویش دانسته‌اند.

ویژگیهای شخصیتی در کار خلّاق با ویژگیهای اکوسیستم در ارتباط است. مثلاً استقلال برای محیط کار مفید است

اما در جایی که نیاز به تعامل یا هماهنگی بالایی است، غیرمفید است.

به طور مشابهی، در اکوسیستمی که پرورش خلّاقیت اهمیتی ندارد ممکن است اقتدارگرایی نیاز باشد اما همین مسئله در اکوسیستمی که به رفتار خلّاق توجه دارد، غیرمفید است.

۲- ارگانیزمها، شکل‌دهندگان و جستجوگران فعال محیطشان هستند. بیولوژیست‌ها توجه زیادی به فرایند فعالیت ارگانیزم دارند که طی آن چیزها را تغییر داده و جای طبیعی‌شان را جستجو می‌کنند.

در اکوسیستم خلّاقیت نیز به فرایندی که افراد خلّاق به طور فعال محیطشان را انتخاب کرده و شکل می‌دهند توجه می‌شود. این عمل موجب تسهیل رشد خلّاقیت افراد و پیشرفت کارهایشان می‌گردد.

۳- ارتباط غیرخطی و متصل عوامل محیطی

همانطور که در بیولوژی، عوامل محیطی با یکدیگر ارتباط غیرخطی دارند در اکوسیستم خلّاقیت نیز همه عناصر با یکدیگر ارتباط نزدیک و غیرخطی دارند. برای مثال در یک گلخانه نیاز به مقداری آب و خورشید است تا گیاه رشد کند، مقدار آبی که لازم است نیز وابسته به عوامل دیگری مانند میزان جذب نور خورشید توسط گیاه و... است. این مسئله نیز در تحقیقات اکوسیستم خلّاقیت مشاهده شده است. در تحقیقات زیادی تأثیر ترکیبی محیط روی خلّاقیت بررسی شده است از جمله: آلنلی^۴ (۱۹۸۰)، تاشمن^{۱۵} (۱۹۸۰) و میت راف^{۱۶} (۱۹۷۴).

بنابر آنچه گفته شد، فرایند خلّاقیت در ذهن شخص جدا از متغیرهای اجتماعی قرار نمی‌گیرد.

واقعیت این است که به خلّاقیت نمی‌توان با تمرکز بر یک بعد نگریست. بعد فردی، محیطی، فزاینده و محصولی به تنهایی نمی‌توانند بیانگر ماهیت خلّاقیت باشند، مثلاً ویژگیهای شخصیتی با خلّاقیت

همبستگی بالایی دارد اما نه اینکه همه چیز را راجع به خلاقیت بگوید، بلکه همراه با آن، نیازمند توجه به نظام اجتماعی خلاق نیز هستیم.

به طور مثال رامبراند^{۱۷} یک نقاش بزرگ است. اما ما نمی‌توانیم به خلاقیت او با مطالعه شخصیت، فکر یا رفتارش پی ببریم. حتی اگر بدانیم لحظه به لحظه چه کرده و چه در ذهنش گذشته ما نمی‌توانیم کاملاً آنچه او را خلاق ساخته بشناسیم. بلکه به خلاقیت او وقتی کارش در ارتباط با دیگران باشد می‌رسیم. اگر کار او را به افرادی که از تاریخ هنر اطلاعی ندارند نشان دهیم نمی‌توانند راجع به خلاقیت آن اظهار نظر کنند. آنها می‌توانند فکر کنند او نقاش بزرگی است اما راجع به خلاقیت او نمی‌توانند داوری کنند، چون ابزاری برای ارزیابی ندارند، هم‌عصران رامبراند نیز اعتقاد نداشتند او خلاق است، تنها پس از مرگ او متخصصین با قراردادن کار او در مجموعه نقاشی اروپا متوجه تفاوت کار او با دیگران و ابتکاری بودن آن شدند.

این مثال روشن می‌کند که نمی‌توان به خلاقیت صرفاً از بعد ویژگی‌های شخصیتی، اجتماعی، فرایند یا محصول پرداخت. چه بسا محصولی که در یک جامعه، ارزشمند است اما در محیطی دیگر بی‌ارزش.

بنابراین خلاقیت مجموع عوامل شخصی، فرایند و محصول است که در یک محیط اجتماعی در حال تعامل اند.

آنچه گفته شد ما را متوجه پیچیدگی مفهوم خلاقیت می‌سازد. به همین دلیل است که تورنس پس از پنجاه سال تحقیق و مطالعه و آزمودن خلاقیت معتقد است نمی‌توان تعریف صریح و جامعی از خلاقیت ارائه داد.

آزوبل (۱۹۷۸) نیز می‌گوید: خلاقیت یکی از مبهم‌ترین و مفسوش‌ترین اصطلاحات در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت امروز است.

ابهام اصطلاح خلاقیت مربوط به این می‌شود که یک مفهوم انتزاعی و تازه است. اما ابهام در مفهوم، به معنی پیچیدگی خود

جریان خلاقیت نیست زیرا خلاقیت را می‌توان به راحتی در زندگی روزانه حس و آن را لمس نمود.

نمی‌توان به خلاقیت صرفاً از بعد ویژگی‌های شخصیتی، اجتماعی، فرایند یا محصول پرداخت. چه بسا محصولی که در یک جامعه، ارزشمند است اما در محیطی دیگر بی‌ارزش.

شیوه‌های پرورش خلاقیت در مدرسه

محققین معتقدند همه انسانها در کودکی از استعداد خلاق برخوردارند لکن فقدان محیط مناسب و بی‌توجهی و عدم تقویت این توانایی مانع ظهور آن می‌گردد.

برای هر جامعه‌ای وجود افراد خلاق ضروری است. زیرا جوامع در دوره انتقال و تغییر نیاز مبرمی به راه‌حلهای خلاق برای مسائل حال و آینده خود دارند.

توین بی معتقد است اگر جامعه نتواند از موهبت خلاقیت حداکثر استفاده را بنماید و بدتر از این، اگر این توانایی را سرکوب کند، انسان دیگر از حق ذاتی خود، یعنی اشرف مخلوقات بودن محروم، و در آن صورت کم‌ثمرترین مخلوقات می‌شود.

همین دلیل کافی است که جامعه برای تعلیم و تربیت خلاق اولویت قائل شود.

با توجه به مدت زمان زیادی که بچه‌ها در مدرسه می‌گذرانند می‌توان گفت تجارب مدرسه نقش اساسی در تحقق خلاقیت آنها در آینده دارد لکن تحقیقات نشان داده است افراد برجسته به ندرت از مدرسه و معلمانشان به عنوان عامل مؤثر در رشد توانایی‌ها و خلاقیت‌شان یاد نموده‌اند. (بلوم^{۱۸} ۱۹۸۵)

کسارن لیست^{۱۹} و رنزولی^{۲۰} (۱۹۹۱) مطالعه‌ای راجع به زنان خلاق داشتند محققین می‌نویسند: سؤال اول آنها در رابطه با نقش مدرسه در خلاقیت آنها بود. به اعتقاد آزمودنی‌ها، مدرسه نقشی در تشویق آنها و مطلقاً توجهی به تربیت عاطفی و زیباشناختی آنها نداشته است. اما تقریباً

تمام آزمودنی‌ها گفته‌اند در طول دوران مدرسه یک معلم مشوق داشته‌اند.

آنها برنامه درسی پوچ را که خلاقیت آن‌جایی ندارد مهمترین عامل در عدم موفقیت مدرسه دانسته‌اند.

میلگرام (۱۹۹۰) معتقد است علت شکست مدرسه تا حد زیادی به تعلیم و تربیت همشکل و یکنواخت مربوط می‌شود، این در حالی است که هر کدام از بچه‌ها کاملاً با یکدیگر متفاوتند.

هر چند میلگرام، لیست و رنزولی به نکات با ارزشی اشاره دارند، لکن برای داشتن درک صحیحی از عدم موفقیت مدرسه در پرورش خلاقیت، باید نگاهی جامع و عمیق‌تر به مسئله انداخت.

رنزولی (۱۹۹۳) تئوری جالبی را در رابطه با عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت در مدرسه ارائه می‌دهد. سه عنصر اصلی تئوری او عبارتند از: معلم، دانش‌آموز، برنامه درسی.

ارتباط بین این عناصر و زیر عناصر در نمودار (۱) نشان داده شده است، با ترکیب مناسب این عناصر یادگیری مؤثر و خلاق حاصل می‌گردد.

یادگیرنده

توانایی‌ها

تاکنون تحقیقات بسیار وسیعی راجع به ویژگی‌های شناختی و شخصیتی افراد خلاق انجام گرفته است. با وجود این ما هنوز به تحقیقاتی که به توانایی‌های انسان خلاق و چگونگی کاربرد این توانایی‌ها در زندگی روزانه پردازد نیازمندیم، اینکه افراد خلاق در موقعیتهای واقعی زندگی چگونه کار می‌کنند گروبر و دیویس (۱۹۸۸) در این زمینه مطالعاتی داشتند و تحقیقات با ارزشی انجام دادند.

رنزولی معتقد است در بررسی توانایی‌های انسان باید تأثیر متغیرهای شخصی و محیطی مورد توجه واقع شود و نقش مسائل اجتماعی فرهنگی، جو غالب بر اجتماع و همچنین سن و تخصص در توانایی‌های مربوط به خلاقیت مورد

ارزیابی قرار گیرد.

علائق

بحث اهمیت علاقه و رغبت در یادگیری، مورد توجه محققین زیادی بوده است.

کارهای خلاق نیز به استناد تحقیقات همیشه با علاقه زیاد همراه بوده است. گرچه تحقیقات تاکنون راز شکل‌گیری علائق و ریشه‌دار شدن آنها را مشخص نکرده اما نکاتی را پیرامون چگونگی افزایش علاقه نشان داده است. (رنزولی ۱۹۷۷).

آماییل از جمله محققانی است که تحقیقات بسیار وسیعی پیرامون نقش انگیزه در خلاقیت انجام داده است.

در مجموع، تعهد به کار ناشی از انرژی‌ای است که قسمتی از آن به جنبه‌های شخصیتی به اضافه ترکیب فیزیکی، و قسمتی از آن مربوط به انگیزه و علاقه به کار است. (نمودار ۲)

به این نکته باید توجه شود که برای تحریک علائق، نیاز به کار و تجربه است و زمانی شخص می‌تواند دست به تجربه بزند که احساس امنیت نماید.

سبک یادگیری

سبک یادگیری شیوه معینی در یادگیری است، این شیوه جنبه فردی - زیستی داشته و به عنوان یک عامل مستقل در انسان حضور دارد و در اثر تجربه رشد می‌یابد. دانش‌آموزان در تمایل به سبک خاصی در یادگیری با یکدیگر تفاوت دارند.

بنابراین باید سبک یادگیری مناسب‌تر برای دانش‌آموز انتخاب و فرصتهایی ایجاد شود تا سبکی را که معلم و شاگرد بر آن توافق دارند مشخص گردد. اما در تعامل، این مسئله که موقعیتهای آموزشی گروهی است نه فردی، مانع تحقق این خواسته می‌شود.

یک روش واقع‌گرایانه در تحقق سبکهای مختلف این است که از سالهای

ابتدایی امکانی فراهم آوریم تا بچه‌ها سبکهای مختلف را تجربه کنند.

در تجارب جمعی باید:

(الف) افراد در معرض چند سبک باشند
(ب) سبکی را که شخصاً در یک موضوع خاصی برایشان کاربرد بیشتری دارد بشناسند

(ج) مخلوطی از سبکها را تجربه کنند تا کارایی و رضایت‌آمیزی یادگیر را افزایش دهند.

با داشتن سبکهای مختلف، از تعلیمات انعطاف‌پذیری برخوردار خواهیم شد که لازمه تعلیم و تربیتی است که به دنبال پرورش خلاقیت است.

۲ - زمینه‌های اصلی که رشته در آن متمرکز است کدام است؟

۳ - چه نوع سؤالاتی پرسیده می‌شود؟

۴ - چه اطلاعاتی در این رشته سازمان‌بندی و طبقه‌بندی می‌شود؟

۵ - کتابهای مرجع در رشته کدام است؟

۶ - منبع اطلاعاتی اصلی رشته کدام است؟

۷ - مجلات تخصصی در رشته کدام است؟

به دانش‌آموزان باید فهماند اطلاعات باید موقتی، غیرکامل، و غیر دقیق تلقی گردند و اینکه هر تجربه در نتیجه مواجهه با اطلاعات ایجاد شده است.

دانش‌آموزان باید بتوانند باور کنند که آنها اجازه سؤال و انتقاد دارند و مهمتر از همه اینکه آنها باید خود در بوجد آوردن و تفسیر اطلاعات سهیم باشند.

پی‌نوشت‌ها

- 1- Guilford.
- 2- Mednick.
- 3- Ghiselin.
- 4- Taylor.
- 5- Stein.
- 6- Vernon.
- 7- Sternberg.
- 8- Mayer.
- 9- Weisberg.
- 10- Cikzentmihalyi.
- 11- Hennessey.
- 12- Harrington.
- 13- Allenlee.
- 14- Allenlee.
- 15- Tushman.
- 16- Mitraff.
- 17- Rembrant.
- 18- Bloom.
- 19- List, Karen.
- 20- Renzulli.

برای تحریک علائق نیاز به کار و تجربه است و زمانی شخص می‌تواند دست به تجربه بزند که احساس امنیت نماید.

ساختار رشته

دانش‌آموزان نه تنها باید برای تجاربی که به تفکر درون رشته منجر می‌شود فرصت داشته باشند بلکه برنامه درسی باید آنگونه تنظیم گردد که دانش‌آموزان بتوانند راهی را که با توانایی‌ها، علائق، و سبکهای یادگیری آنها متناسب است، انتخاب کنند. برای توسعه تفکر درون رشته یک مجموعه سؤالات توصیه می‌شود تا دانش‌آموز به جای جذب‌کننده اطلاعات، محقق و پژوهشگر در آن رشته شود.

برخی از این سؤالات عبارتند از:

۱ - هدف کلی مطالعه این رشته چیست؟



روش های تربیت اجتماعی در نهج البلاغه و الگو قرار دادن این روشها در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت فراگیران (در ابعاد شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)

افضل السادات حسینی^۱، محمد رضا شرفی^۲، روشن احمدی^۳

دانشگاه تهران

Ro.ahmadi58@google.com

مقدمه

تغییر و نوآوری از ویژگی های منحصر به فرد هزاره سوم می باشد. جهان امروز با شتابی فوق العاده در حال دگرگونی است. به همین دلیل، عصر حاضر دوران نوآوری است. در مدیریت تغییرات، سیستم های تربیتی و اجتماعی هم زمان با تحولات جامعه به بازسازی نیاز دارند. در این میان فرایند تربیت دینی نیز باید بتواند جوابگوی نیاز مخاطبان خود باشد. بنابراین، این امر، بازنگری، تجدید نظر و نوآوری در شیوه و روش های تربیت دینی را ضروری می سازد.

انسان موجودی است که در تعامل با جامعه و روابط و مناسبات اجتماعی رشد می کند و به همان نسبت که از نظر آثار وجودی خویش بر اجتماع تاثیر می گذارد این آثار و خواص وجودی با تشکیل هویتی مستقل، یک موجودیت اجتماعی را پدید می آورد که به نحو مقتضی فرد را تحت تاثیر و تربیت خویش قرار می دهد. با توجه به چنین تعاملی است که حضرت علی (ع) به تاثیر تربیتی محیط اجتماع پرداخته و اهمیت و نقش آن را در سازندگی شخصیت فرد یادآور شده است. چنانچه در نامه ای به حارث همدانی وی را به نوع روابط اجتماعی و تاثیر آن بر مناسبات اجتماعی توجه داده و نقش تربیتی آن را نیز مهم معرفی کرده است. در این

^۱- دانشیار دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران

^۲- دانشیار دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران

^۳- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران



باره حضرت می فرماید: در شهرهای بزرگ سکونت کن زیرا مرکز اجتماع مسلمانان است و از جاهاییکه مردم آن از یاد خدا غافلند و به یکدیگر ستم روا می دارند و بر اطاعت از خدا به یکدیگر کمک نمی کنند بپرهیز. (نهج البلاغه نامه 69)

در یک زندگی سالم اجتماعی افراد قوانین، حقوق و حدود یکدیگر را محترم می شمارند، عدالت را امری مقدس به شمار می آورند و به یکدیگر مهر می ورزند به یکدیگر اعتماد و اطمینان دارند، هر فردی خود را متعهد و مسئول اجتماع خویش می شمارد، در سری ترین نهانخانه همان تقوا و عفاف از آنها بروز می کند که در ملاء عام در نهایت بی طمعی به یکدیگر نیکی می کنند، در مقابل ظلم و ستم به پا می خیزند و به ستمگر و فسادگر مجال ستمگری و فساد نمی دهند، ارزشهای اخلاقی را مقدم می شمارند و با یکدیگر مانند اعضای یک پیکر متحد و متفق می باشند (مطهری 1379)

بی گمان روابط سالم اجتماعی و مناسبات معتدل و عاطفی بر پایه کرامت انسان و توأم با عدالت و انصاف تاثیری سازنده بر تربیت مردم دارد و روابط ناسالم اجتماعی و مناسبات غیر معتدل برخاسته از افراط و تفریط بر پایه حقارت انسان و توأم با ستمگری و تبعیض تاثیری مخرب بر تربیت دارد. به عبارت دیگر، سلامت دین و دنیای مردم به سلامت اجتماع بستگی دارد. (دلشاد تهرانی 1379).

از این روست که تربیت افراد جز با اهتمام به تربت اجتماع و ایجاد تحولات در راهبردهای تربیتی به درستی ممکن و میسر نیست، چرا که زمینه بسیاری از کجروی ها، انحرافات، ناسازگاریها و انحطاطهای اخلاقی که در سطح وسیع روزگار حال و آینده نسل بشر را تهدید می کند حاصل اجتماع و محیط ناسالم است. به تبع برخوردار بودن انسان از ابعاد گوناگون، تربیت نیز ابعادی دارد که شامل تربیت اخلاقی، دینی، عاطفی، جسمی، اجتماعی و ... می شود. هر یک از این ابعاد در متون اسلامی و سیره معصومین (ع) مورد توجه قرار گرفته اند که در این تحقیق به مقوله روش های تربیت اجتماعی از منظر نهج البلاغه پرداخته می شود.



بیان مساله

در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، فرایند تربیت دینی نیز باید همگام و مناسب با تغییرات روز پیش رود تا بتواند جوابگوی نیاز مخاطبان خود باشد. این امر بازننگری، تجدید نظر و نوآوری در شیوه ها و روش های تربیت دینی را ضروری می سازد.

علیرغم اینکه قریب به چهار دهه از اجرای طرح های تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش رسمی این کشور می گذرد، اما کماکان این موضوع از چالش های اساسی نظام آموزش و پرورش کشور ماست و با گذر زمان، موضوع انتخاب روش های موثر در نظام تربیت دینی به نحوی که در نسل آینده اثر بخش باشد، از حساسیت بیشتری برخوردار می گردد.

پرداختن به موضوع تربیت دینی در یک حکومت دینی به دلیل تاثیر شتاب دار هندسی عوامل غیر کلاسی و فراتعاملی معلم و شاگرد، بالطبع پیچیده تر از تبیین این موضوع در یک حکومت لائیک است. در حالی که در دوران بعد از پیروزی انقلاب اسلامی به دلیل انتقال تلقی و نگرش معطوف به مسایل حکومتی، سیاسی، اجتماعی فرهنگی، قضایی به سمت دین و شرایط تعاملی تربیت دینی در شرایط بسیار ویژه و اختصاصی قرار گرفته است.

موضوع تربیت دینی در دهه ای به بحث گذاشته می شود که دیگر مدرسه و نظام آموزش و پرورش، کمتر قادر به کنترل محتوای یادگیری یادگیرندگان خواهد بود. در این شرایط، دانش آموز با تکیه بر فناوری اطلاعات (IT) از میان محتواهای مختلفی که می تواند در اختیارش قرار گیرد، اطلاعات مورد علاقه اش را شخصا انتخاب کند. در واقع صفت اصلی فناوری اطلاعات در حوزه آموزش و پرورش اعطای نقش بیشتر به معلم و به ویژه به خود دانش آموز است و به تدریج، نقش سطوح عالی آموزش و پرورش در این مسیر رنگ خواهد باخت. بر این پایه، قبل از انتقال فناوری اطلاعات به حوزه آموزش و پرورش از حیث ایفای نقش در تربیت دینی، انتقال روح و صفت اساسی این دوره به متن تربیت دینی، به عنوان پیش شرط فرهنگی آن، از



حساسیت بیشتری برخوردار است. این امر به معنای اعطای عزت یادگیری به یادگیرنده و ارتقای منزلت یاددهنده در مولفه های اساسی برنامه ریزی درسی معطوف به تربیت دینی است. این امر استراتژی کلان در حوزه تربیت دینی است که در این مقاله به روش های تربیت اجتماعی در نهج البلاغه و ضرورت تدوین برنامه ریزی درسی بر پایه این روش ها در عصر حاضر پرداخته می شود.

روش پژوهش در قالب مطالعه موردی با استناد به منابع علمی و روایی است و تلاش شده با استفاده از این منابع، ضرورت پرداختن به روش های تربیت اجتماعی از منظر مبانی دینی، مورد بررسی قرار بگیرد.

کلید واژه: روش های تربیت، تربیت دینی، تربیت اجتماعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات

تربیت

واژه تربیت از "ربو" و باب تفعیل است. در این ریشه معنای زیادت و فزونی اخذ گردیده است و در مشتقات مختلف آن می توان این معنی را به نوعی بازیافت. بنابراین واژه تربیت با توجه به ریشه آن به معنای فراهم کردن موجبات فزونی و پرورش است (باقری، 1384) علاوه بر این، تربیت به معنای تهذیب و تزکیه نیز استعمال شده که به معنای زدودن خصوصیات ناپسند اخلاقی است. با این برداشت که تهذیب اخلاقی مایه فزونی مقام و منزلت معنوی است و از این حیث می توان تهذیب را تربیت دانست. چنانچه در قرآن کریم از تربیت و پرورش روح و روان انسان تعبیر به تزکیه شده است:

" کما ارسلنا فیکم رسولا منکم یتلو علیکم آیاتنا و یزکیکم و یعلمکم الکتاب والحکمه و یعلمکم ما لم تکنوا تعلمون. چنانکه از میان شما پیامبری فرستادیم که آیات ما را برای شما تلاوت کنند و نفوس شما را از پلیدی و آلودگی جهل و شرک پاک و منزّه گرداند و به شما تعلیم حکمت و شریعت دهد و از او هر چه را نمی دانید بیاموزید" (بقره، آیه 151). و این معنا را در آیات دیگری از کلام الهی نیز برداشت می کنیم (آل عمران، آیه 164 و جمعه، آیه 2).



اما تربیت در اصطلاح قرآن، پرورش جسم و تن را هم شامل می‌گردد. جایی که فرعون حضرت موسی(ع) را بازشناخته و وی را مورد خطاب قرار می‌دهد:

"الم نربک فینا ولیدا و لبثت فینا من عمرک سنین". تو آن کودکی نیستی که ما پروریدیم و سالها عمرت در نزد ما گذشت؟ (شعرا، آیه 18). و در سفارش نسبت به پدر و مادر آمده است:

" و قل رب ارحمهما کما رببانی صغیرا". و بگو پروردگارا چنانچه پدر و مادر مرا، از کودکی به مهربانی پروردند تو در حق آنها مهربانی فرما" (اسراء، آیه 24).

حضرت علی (ع) نیز در ستایش انصار، آنان را پروراننده و رشد دهنده اسلام معرفی کرده، می‌فرماید: " هم والله ربو الاسلام کما یربی الفلو مع غنائهم بایدیهم السباط و السنتم السلاط. به خدا آنان اسلام را پروراندند، چنانچه کره اسب از شیر گرفته را پروراندند، با توانگری و دست‌های بخشنده و زبانهای برنده" (نهج البلاغه، حکمت 465). آن حضرت در بیان انگیزه و هدف و فرستاده شدن پیامبران الهی برای مردم، تربیت را نوعی شکوفا نمودن استعدادهای درونی و فطری انسان معنا می‌کند و می‌فرماید: " خداوند پیامبران خود را مبعوث فرمود و هر چندگاه متناسب با خواسته‌های انسانها، رسولان خود را پی‌در پی اعزام کرد تا وفاداری به پیمان فطرت را از آنان بازجویند و نعمت‌های فراموش شده را به یاد آورند و ابلاغ احکام الهی فحجت را بر آنها تمام نمایند و توانمندی‌های پنهان شده عقل‌ها را آشکار سازند و نشانه‌های قدرت خدا را معرفی کنند" (نهج البلاغه، خطبه 1).

با توجه به معنا و مفهوم یاد شده در بحث تربیت انسان، واژه تربیت بر پرورش استعدادهای انسانی یعنی فراهم کردن زمینه رشد استعدادهای آدمی دلالت دارد و در عین حال مقوله تربیت از ابتدایی‌ترین و اساسی‌ترین نیازهای زندگی بشری است و نه تنها تربیت لازمه جدایی‌ناپذیر زندگی، که متن آن بوده و بلکه زندگی، از گهواره تا گورش جلوه‌ای از آن است. انسان تنها در پرتو تربیت صحیح است که به عنوان موجودی هدفمند و اندیشه‌ورز به اهداف و آرمانهای خود دست‌یازیده و قله رفیع سعادت مطلوب خویش را فتح می‌نماید. روی کردن به تربیت صحیح، پرداختن به ضروری‌ترین امور انسان و جامعه انسانی است و رسالت همه پیام‌آوران



الهی تربیت انسانها بوده است و اینکه موانع تربیت فطری را از دست و پای انسانها بکشایند و بستر منایب سیر آنان به سوی کمال مطلق را فراهم نمایند. به عبارت دیگر، تربیت از منظر اسلامی دارای سیری ربوبی و جهت گیری الهی است و تمامی ابعاد و اقدامات تربیتی بایستی بر اساس این رویکرد مورد تبیین و تحلیل قرار گیرد.

تربیت اجتماعی

انسان موجودی اجتماعی است و بر اساس آیات کریمه قرآن اجتماعی بودن انسان در متن خلقت و آفرینش او پی ریزی شده است. آنچنانچه در سوره حجرات آمده است:

" یا ایها الناس انا خلقناکم من ذکر و انثی و جعلناکم شعوبا و قبائل لتعارفوا ان اکرمکم عند الله اتقاکم " ای مردم شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را ملت ها و قبیله ها قرار دادیم تا بدین وسیله یکدیگر را بازشناسید. همانا گرمی ترین شما نزد خدا با تقواترین شماست (حجرات، آیه 13).

انسان اجتماعی برای رفع نیازمندیهای خویش ناگزیر است با گروهها و افراد مختلف در جامعه روابطی را برقرار سازد این روابط به دلیل پیچیدگی شخصیت و ماهیت اجتماعی و فردی انسان، برای وی مسایلی را بوجود می آورد که باید بتواند بهترین شیوه را برای برخورد با این مسایل بیابد و به آن عمل کند.

مقصود از تربیت اجتماعی، پرورش جنبه یا جنبه هایی از شخصیت آدمی است که مربوط به زندگی او در میان جامعه است تا از این طریق به بهترین شکل حقوق، وظایف و مسئولیت های خود را نسبت به هم نوعان و هم کیشان خود بشناسد و آگاهانه برای عمل به آن وظایف و مسئولیت ها قیام کند و به تعبیری دیگر، می توان تربیت اجتماعی را آشنا ساختن فرد با روحیات اجتماعی و آموختن راه و رسم زندگی با دیگران و سپس پرورش روحیه تعهد و التزام عملی به انجام وظایف خویش دانست.

تربیت اجتماعی از ابعاد مهم تربیت در نظام اسلامی است. اسلام دین عزلت گزینی و فرد گرایی نیست بلکه علاوه بر توجه به امور فردی، به مسایل اجتماعی نیز توجه دارد و این یکی از امتیازات دین خاتم است.



همچنان چه در سیره معصومان به ویژه امام علی (ع) نیز به تربیت اجتماعی از جایگاهی ویژه و با اهمیت برخوردار است.

از دیدگاه امام علی (ع) مسلمانان در جامعه اسلامی با یکدیگر برادر بوده و میان آنها حقوق و تکالیفی وجود دارد. " و لایحیک علیک مثل الذی لک علیه " هر حقی تو به گردن برادرت داری، او هم بر گردن تو دارد (حرانی، ۱۳۵۴، ص ۹۲)

از حدیث مذکور استفاده می شود که اسلام نسبت به اصل اجتماعی شدن افراد و پرورش گرایش های اجتماعی، و در نتیجه فرهنگ پذیری و تربیت اجتماعی عنایت خاصی دارد. اسلام عموم مسلمانان جهان را یک جامعه و امت می داند و هر یک از مسلمانان فردی از جامعه بزرگ اسلام بلکه به منزله عضوی از پیکر اسلام محسوب می شود. " ان هذه امتکم امه واحده و انا ربکم فاعبدون " (انبیاء، آیه ۱۰).

۱) روش های تربیت اجتماعی

از مطالعه و تعمق در گفتار و سیره عملی حضرت علی (ع) می توان منشور جامعی از شیوه های تربیت اجتماعی را استخراج کرد که شیوه های ذیل از آن جمله می باشد:

روش الگویی، موعظه و نصیحت، عبرت آموزی، نظارت و مراقبت و تشویق و تنبیه.

۲) روش الگویی

یکی از بهترین راههای تربیت اجتماعی، آرایه الگویی مناسب و شایسته است. به طور کلی، الگوها نقش تعیین کننده ای در رشد یا انحطاط انسان ها دارند و معمولاً انسان تمایل دارد در تمامی گفتار، کردار، حرکات و سکنتات از مقتدا و الگوی خود تبعیت نماید. به همین جهت هر چه الگوها با صفات کامل تر و عالی تری می باشند، سرمشق های بهتری برای فرد هستند. قرآن کریم وجود مقدس پیامبر اکرم (ص) را بهترین الگوی



انسانها معرفی کرده و می فرماید: "لقد كان لکم فی رسول الله اسوه حسنه" برای شما در شخصیت خدا (ص) الگوی نیکویی است (احزاب، آیه 21)

برای اینکه فرایند تربیت اجتماعی به خوبی تسهیل گردد، لازم است الگوهای اجتماعی مناسبی برای فرد فراهم شود تا او بتواند با آنها ارتباط عاطفی برقرار کرده و مجذوبشان گردد. کودکان و نوجوانان معمولاً ارزش های موجود را در رفتار والدین و مربیان خود جستجو می کنند. در این راستا با توجه به مقبولیت والدین و مربیان در سالهای اولیه زندگی، تحصیل و امادگی های ذهنی و نیز جنبه تقلیدی کودک در سنین اولیه، نقش اولیای خانه و مدرسه در زمینه پرورش اجتماعی فوق العاده مهم خواهد بود.

در این رابطه حضرت علی (ع) می فرماید: "باید خردسالان شما از بزرگان شما پیروی کنند و بزرگسالان شما نسبت به خردسالان مهربان باشند، چونان ستم پیشگان جاهلیت نباشید که نه از دین آگاهی داشتند و نه در خدا اندیشه می کردند" (نهج البلاغه، خطبه 166).

2) موعظه و نصیحت

پند و موعظه یکی از روش های موثر در تربیت اجتماعی است که در سیره تربیتی امام علی (ع) به کرات دیده می شود. آن حضرت برای تربیت فرزندان خود در عرصه های اجتماعی در فرصت های مناسب به موعظه و نصیحت می پرداخت و با لحنی آکنده از محبت و دلسوزی به راهنمایی آنها همت می گماشت، چنانچه در بستر شهادت و در وصیت خود به فرزندش امام حسن مجتبی (ع) نیز به شیوه پند و موعظه به نکات تربیتی عمیقی اشاره می کند و اندرز و موعظه را عاملی برای حیات و بیداری دل انسان قلمداد می نماید: "دلت را با اندرز نیکو زنده کن" (نهج البلاغه نامه 31). در همین زمینه، امام علی (ع) پند و اندرز دادن را به عنوان یکی از حقوق مردم بر حاکم جامعه اسلامی معرفی نموده و وظیفه رهبر می داند که به شیوه موعظه و نصیحت به امر تربیت، هدایت و راهنمایی مردم همت گمارد: "همانا بر امام و رهبر واجب نیست جز آنچه را خدا امر فرماید و آن کوتاهی نکردن در پند و نصیحت و تلاش در خیرخواهی و ... است" (نهج



البلاغه، خطبه 105). و این همان روشی است که خداوند برای تربیت انسانها بدان سفارش فرموده است، چنانچه به پیامبر فرمان می دهد: "مردم را با حکمت و برهان و موعظه نیکو به راه خدا دعوت کن" (نحل، آیه 125).

3) عبرت آموزی

مطالعه تاریخ و درک تجارب ارزنده ای که از زندگی گذشتگان بدست می آید، می تواند چراغ فروزانی برای مسیر آینده انسان ترسیم کند. یافتن علل و عوامل رشد و انحطاط گذشتگان و تفکر در عاقبت زندگی آنان و عبرت آموزی در تربیت اجتماعی اهمیت بسزایی دارد. آنچه که در قرآن به عنوان داستان و سرگذشت پیشینیان آمده است حاوی نکات تربیتی فراوانی است که می تواند به مخاطب در تشخیص مسیر صحیح عمل و رفتار، کمک نماید و هدف قرآن از بیان وقایع گذشتگان موعظه و تربیت انسان و عبرت دادن به اوست. "لقد کان فی قصصهم عبره لالی الالباب" به راستی در سرگذشت آنان برای خردمندان، عبرتی نهفته است (یوسف، آیه 111).

بر همین اساس حضرت امیر (ع) به فرزندش امام حسن (ع) مطالعه تاریخ و درس گرفتن از سرنوشت تاریخ را توصیه نموده است (نهج البلاغه، نامه 31). همچنانچه می فرماید: "من به اندازه پیشینیان عمر نکرده ام، اما در کردار آنها نظر افکندم و در اخبارشان اندیشیدم و در آثارشان سیر کردم، پس قسمت های روشن و شیرین زندگی آنان را از دوران تیرگی شناختم، سپس از هر چیزی مهم و ارزشمند آن را برای تو برگزیدم و بر آن شدم تو را با خوبی ها تربیت کنم" (همان، نامه 31). در واقع حضرت با این روش می خواهد تجارب ارزشمند گذشتگان را در اختیار فرزندش قرار دهد تا او با انتخاب راه صحیح، آینده زندگی اجتماعی خویش را درخشان سازد.



4) نظارت و مراقبت

نظارت و مراقبت یکی از روش های مورد استفاده در تربیت ادمی است که نقش اساسی در اصلاح رفتار فرد دارد و باعث حفظ ارزشهای والای انسانی و تصحیح به موقع کردارها و رفتارها و جلوگیری از تباهی فرد و جامعه می شود. انسان برای سیر درست در جهت کمال مطلق نیازمند نظارت و مراقبت است که این نظارت و مراقبت می تواند از درون و به وسیله خود فرد و یا از بیرون توسط دیگران انجام پذیرد.

از آنجا که انسان پیوسته در معرض اشتباه، گناه، تباهی و پلیدی است، لازم است خود حریم حقیقت خویش را پاس دارد و به حساب خویش توجه نماید تا از فرو لغزیدن خود جلوگیری کند یا در صورت لغزش به سرعت جبران سازد که اگر آدمی خود بدین روش به اصلاح خود نپردازد کسی نتواند او را اصلاح نماید. امام علی (ع) همواره بر مراقبه و محاسبه نفس تاکید می کرد و تلاش می نمود مردمان را بدان برانگیزد: "کسی که به حساب نفس خود برسد سود برد و آن کس که از خود غافل ماند زیان می بیند" (نهج البلاغه، حکمت 208).

از سوی دیگر و به منظور پیشگیری از سرکشی ها و رفتارهای غیر اجتماعی فرد، می بایست اعمال، رفتار و عملکرد وی تحت کنترل و نظارت باشد. همچنان که خداوند انسان را به مراقبت بیرونی توجه می دهد و می فرماید: "ای رسول ما، به مردم بگو هر عملی که انجام دهید، خدا و رسول او و مومنان اعمال شما را می بینند، آنگاه به سوی خدا که دانای عوالم غیب و شهود است بازخواهید گشت" (توبه، آیه 105)

حضرت امیر(ع) نیز به امر نظارت و مراقبت بر اعمال و رفتار کارگزاران امور مردم توجه ویژه ای داشتند که مبدا حقی از افراد جامعه پایمال گردد. در این خصوص آن حضرت خطاب به مالک اشتر می فرماید: "رفتار کارگزاران را بررسی کن و بازرسانی راستگو و وفایبش بر آنان برگمار و بازرسی پنهان تو از کار آنان سبب امانتداری و مهربانی با رعیت خواهد بود" (نهج البلاغه، نامه 53).



5) تشویق و تنبیه

یکی از شیوه‌های موثر در فرایند تربیت اجتماعی افراد، شیوه تشویق رفتار و عملکرد مطلوب آنان به منظور افزایش تکرار و تثبیت آن عمل و رفتار می‌باشد. انسان بر مبنای فطرتش مایل به کمال و نیکویی و دوستدار تشویق و قدردانی است و بر این اساس بهترین روش در برانگیختن انسانها برای اصلاح رفتار و تقویت و تکرار عملکرد مطلوب و مثبت روش تشویق و تحسین می‌باشد. در سیره تربیتی امام علی (ع)، استفاده از تحسین و تمجید اصحاب و یاران همواره به عنوان یکی از راههای تشویق و ترغیب آنان به انجام کارهای نیک مطرح می‌باشد. حضرت در این باره به مالک اشتر می‌فرماید: "همواره آنان را تشویق کن و کارهای مهمی که انجام داده اند برشمار، زیرا یادآوری کارهای ارزشمند آنان شجاعان را برمی‌انگیزاند و ترسوها را به تلاش وادار دارد" (نهج البلاغه، نامه 53).

امام علی (ع) همچنان در نامه 53 به مالک اشتر می‌فرماید: "هرگز نیکوکار و بدکار در نظرت یکسان نباشد. زیرا نیکوکاران در نیکوکاری بی‌رغبت و بدکاران در بدکاری تشویق می‌گردند، پس هر کدام را بر اساس کردارشان جزا ده" (همان).

ویژگی‌های افراد رشد یافته در عرصه تربیت اجتماعی

بر مبنای سیره و کلام امیرالمؤمنین علی (ع) پرورش یافتگان عرصه تربیت اجتماعی دارای ویژگی‌هایی می‌باشند که می‌توان آنها را در سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری دسته‌بندی و تشریح نمود.

الف) ویژگی‌های شناختی

1- خیرخواهی برای دیگران:

خیرخواهی در فرهنگ انسان ساز اسلام از منزلتی والا برخوردار بوده و در ردیف اصول اخلاق اجتماعی جای دارد. در جامعه اسلامی، مسلمانان هرگز به ضرر، مصیبت و گرفتاری دیگران راضی نیست و برای مردم همان اندازه طالب خیر است که برای خودش خیر و خوبی مطالبه می‌کند. همچنان که امیر مومنان علی (ع) در



وصیت خود به امام حسن (ع) می فرماید: " آنچه را خود می خواهی برای دیگران بخواه و آن چه را برای خود خوش نمی داری برای دیگران نیز خوش ندار."

2- عفو و گذشت

بررسی منابع اسلامی نشان می دهد که گذشت یکی از اصول اساسی در برخورد با لغزش افراد با ایمان است. در صحنه زندگی اجتماعی بشر، کمتر کسی را می توان یافت که از عیب پاک بوده و از لغزش مصون باشد و به طور طبیعی نمی توان انتظار داشت که همه کارهای یک فرد درست و پسندیده باشد. بنابراین انسان تربیت یافته در فرهنگ اجتماعی اسلام در پیروی از سیره عملی پیشوایان بزرگوار اسلام عفو و گذشت را بر عقوبت انتقام ترجیح می دهند. " انسان پرهیزکار ستمکار خود را عفو می کند، به آنکه محرومش ساخته می بخشد، به آن کس که با او بریده می پیوندد (نهج البلاغه، خطبه 193)

3- پرهیز از خودمحوری

از آنجا که انسان مومن همیشه عظمت و کبریای خالق خود را در ذهن و خاطر دارد، هیچ گاه به خود اجازه گردن فرازی در مقابل دیگران را نمی دهد و خواست ها و علایق شخصی خود را به دیگران روا نمی دارد. زیرا تربیت اجتماعی مستلزم آن است که فرد علاوه بر مدار فردی در مدار اجتماعی نیز به گردش درآید و امور را همچنان که از دریچه فردمداری می بیند از دریچه دیگران بنگرد. با فراهم آمدن این داد و ستد است که تربیت اجتماعی بخشی از ثمرات خود را اشکار می کند و قوام و استواری حیات اجتماعی را موجب می شود (باقری، 1384).

امام علی (ع) خطاب به مالک می فرماید: " از امتیاز خواهی بپرهیز و از اینکه چیزی را که همه مردم نسبت به آن یکسانند به خود اختصاص دهی، دوری کن (نهج البلاغه، نامه 53).



4- حسن ظن

انسان مومن نسبت به برادران دینی خود گمان نیکو دارد و صفحه اندیشه و نیت وی به چیزی جز نیکویی و زیبایی درباره دیگران مصور نیست. امیر مومنان علی (ع) در این باره می فرماید: "شایسته نیست به سخنی که از دهان کسی خارج شد، گمان بد ببری، چرا که برای آن برداشت نیکویی می توان داشت (نهج البلاغه، حکمت 60). و در جای دیگر می فرماید: "از گمان بردن به مومنان بپرهیزید که خدا حق را بر زبان آنان قرار داده است (همان حکمت 309). مسلما بد گمانی و سوء ظن نسبت به دیگران نتیجه ای جز از بین رفتن الفت و همبستگی، سلب اعتماد نسبت به یکدیگر و در نهایت تفرقه و جدایی میان مومنان را در بر نخواهد داشت.

ب) ویژگی های عاطفی

1- مهرورزی

اسلام دین رحمت و رافت است و مومنان تربیت یافته در پرتو چنین آیینی که همواره فیض ربوبی و رحمت الهی را نوازشگر جان خویش یافته و دل در گرو مهر و محبت اهل بیت (ع) دارند با قلبی ملامال از عشق و محبت به دیگران رشته عطوفت و مهربانی را میان خود برقرار و محکم می سازند و نسبت به یکدیگر رؤف و مهربان هستند و با مهرورزی به هموعان محیطی سرشار از دوستی و مودت را ایجاد می کنند که امنیت و اسایش روانی را برای اجتماع به ارمغان خواهد آورد. امیر مومنان علی (ع) می فرمایند: "چون برادرت از تو جدا گردد، تو پیوند دوستی را برقرار کن، که اگر روی برگرداند تو مهربانی کن (نهج البلاغه، نامه 31).

2- همدردی با دیگران

توجه به احساسات و عواطف دیگران و همدردی با آنان در مواقع سختی از جمله مسولیت هایی است که انسان مومن در زندگی اجتماعی خود را موظف به انجام آن می داند. همچنان که وقتی نتواند نیاز نیازمندان



را مرتفع سازد، سعی می کند با همدردی و شرکت عملی در غم مستمندان و محرومان جامعه بر زخم های دل آنان مرهم گذارد و تسلی بخش خاطر حزین آنها باشد. امیر مومنان علی (ع) در دوران خلافتش بیش از هر زمان دیگر با ساده زیستی، زندگی خود را هم سطح طبقات ضعیف جامعه قرار داده بود تا رنج فقر، فقرا را آزرده نسازد. " ایا به همین رضایت دهم که مرا امیرالمومنین خواندند و در تلخی های روزگار با مردم شریک نباشم (نهج البلاغه، نامه 45).

3- ترک حسادت

مومن از حسادت بر حذر است چون می داند حسد ورزیدن باعث نابودی ایمان و قطع ارتباط و دوستی با دیگران می شود. همچنان که قابیل به هابیل حسادت ورزید و همین عمل باعث شد که وی دست به قتل برادر بزند " حسد نورزید که حسد ایمان را چونان آتشی که هیزم را خاکستر کند نابود می سازد (نهج البلاغه، خطبه 86). " شما همانند قابیل نباشید که حسادت او را به دشمنی واداشت ، تعصب، آتش کینه را در دلش شعله ور کرد و شیطان باد کبر و غرور در دماغش دمید و سرانجام پشیمان شد و خداوند گناه قاتلان را تا روز قیامت بر گردن او نهاد (نهج البلاغه، خطبه 192).

4- پرهیز از کینه و دشمنی

انسان برخوردار از تربیت اجتماعی که به سجایای اخلاقی پسندیده در اسلام متخلق گردیده، از هر گونه کینه توزی و بی مهری نسبت به همکیشان خود برحذر است، زیرا قلب مومنی که محبت و دوستی اهل بیت (ع) را در خود جای داده است نمی تواند محل بغض و کینه باشد. دشمنی و کینه توزی از امور ناپسندی است که حضرت علی (ع) نسبت به آن هشدار داده است: " با یکدیگر دشمنی و کینه توزی نداشته باشید که نابود کننده هر چیزی است (نهج البلاغه، خطبه 86). در همین رابطه آن حضرت از مالک اشتر می خواهد که گره هر کینه ای را در دل مردم بگشاید و رشته هر نوع دشمنی را قطع نماید (نهج البلاغه، نامه 53).



ج) ویژگی های رفتاری

1- خوشرفتاری با مردم

مطابق با دستورات دین مبین اسلام مسلمانان موظفند با هم رفتاری نیکو و ملاحظت امیز داشته باشند. " با مردم با نیکی رفتار کن و گره وحشت را از دلهای آنان بگشای. (نهج البلاغه نامه 18).

2- صله رحم و ارتباط سازنده با دیگران

حضرت امیر (ع) ارتباط و همنشینی با برخی افراد و اقشار را برای انسان سازنده و مفید معرفی می نماید. از جمله صله رحم و ارتباط و معاشرت با اهل علم، اهل ایمان، همسایگان و .. مورد سفارش ایشان می باشد (نهج البلاغه ، نامه های ۴۳، ۵۷، و خطبه 23). انسان مومن با صله رحم و ارتباط عاطفی و صمیمی با بستگان به پیوندهای خویشاوندی و روابط خانوادگی استحکام می بخشد و با برقراری ارتباط با سایر افراد توصیه شده، علاوه بر زمینه سازی برای حل مشکلات، موجبات تقویت دین و این را فراهم می سازد.

3- رعایت حقوق دیگران

بقا و تداوم اجتماعی بشر در گرو پیوندی نیرومند میان آحاد جامعه از طریق رعایت حقوق یکدیگر است. اسلام دین وظایف متقابل است و اقشار جامعه نسبت به هم حقوقی دارند که ملزم به انجام آن می باشند که حقوق والدین بر فرزند، فرزند بر والدینف حقوق همسر و .. از آن جمله اند. " خدای سبحان برخی از حقوق خود را برای بعضی از مردم واجب کرد و ان حقوق را در برابر هم گذاشت، که برخی از حقوق برخی دیگر را واجب گرداند و حقی بر کسی واجب نمی شود مگر همانند آن را انجام دهد (نهج البلاغه، خطبه 216).



ویژگی های افراد دارای تربیت اجتماعی در حیطه های شناختی، عاطفی، رفتاری					
حیطه رفتاری		حیطه عاطفی		حیطه شناختی	
خوش رفتاری با مردم	1	مهرورزی	1	خیرخواهی برای دیگران	1
صله رحم و ارتباط سازنده با دیگران	2	همدردی با دیگران	2	عفو و گذشت	2
رعایت حقوق دیگران	3	ترک حسادت	3	پرهیز از خودمحوری	3
نرمی و نیکویی در گفتار	4	پرهیز از کینه و دشمنی	4	حسن ظن	4

نتیجه گیری

با توجه به مطالبی که در این نوشتار از منظر نهج البلاغه بیان گردید، تربیت در معنای وسیع شامل پرورش روح و جسم، فرد و جامعه در ابعاد گوناگون است و یکی از ابعاد تربیت که تاثیر شگرف و قابل توجهی بر سایر ابعاد دارد، حیطه اجتماعی آن است. از سوی دیگر، بخش اعظم موفقیت یک نظام تربیت اجتماعی کارآمد در گرو شیوه هایی است که برای رسیدن به اهداف تربیتی اتخاذ و بکار گرفته می شود. از آنجا که اصول اجتماعی شدن در سنین اولیه زندگی پی ریزی می شود، نقش اولیاء و مربیان خانه و مدرسه در زمینه پرورش اجتماعی کودکان و نوجوانان فوق العاده مهم خواهد بود. از این روست که با نصب العین قرار دادن دیدگاهها و سیره عملی الگوهای مطمئنی همچون امیر مومنان علی (ع) به تربیت اجتماعی فرزندان این مرز و بوم که اعضای رسمی اجتماع فردا می باشند، کمر همت ببندند تا در پرتو تربیت صحیح اسلامی افرادی بشردوست، خدمتگذار برای انسانیت و برخوردار از خصلت های پسندیده اجتماعی پرورش یابند. پرورش یافتگانی که در حفظ وحدت و یکپارچگی جامعه تلاش کنند، در قبال مسایل و مشکلات هموعان خود



احساس مسئولیت نمایند، در رعایت حقوق دیگران پایبند عدالت باشند، به مشارکت و همکاری در امور جمعی همت گمارند و در برقراری ارتباط اجتماعی محبت و مودت را سرلوحه کار خویش قرار دهند.

منابع

- قرآن کریم (1370). ترجمه مهدی الهی قمشه ای، تهران: موسسه مطبوعاتی خزر
- نهج البلاغه (1384). ترجمه محمد دشتی، قم: موسسه فرهنگی تحقیقاتی امیر مومنان (ع).
- باقری، خسرو (1384). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: مدرسه
- دلشاد تهرانی، مصطفی (1378). ماه مهرپرور: تربیت در نهج البلاغه، تهران: خانه اندیشه جوان
- دلشاد تهرانی، مصطفی (1379). منظر مهر، مبانی تربیت در نهج البلاغه، تهران: دریا
- شعبه الحرائی، ابومحمد حسن بن علی بن حسین (1354). تحف العقول، تهران: انتشارات علمیه اسلامیة
- مطهری، مرتضی (1379). مجموعه آثار شهید مطهری، تهران: صدرا



منابع و مأخذ

قرآن کریم

نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی، قم، موسسه فرهنگی تحقیقاتی امیر المومنین، 1384

نهج البلاغه، ترجمه فیض الاسلام، 1351

اولریچ دیو، رهبری منابع انسانی، ترجمه دکتر بهروز قلیچ لی، تهران، سرآمد 1388

خوانساری، جمال الدین، شرح غررالحکم، تصحیح محدث ارموی، تهرانفدانشگاه تهران، 1366

دلشاد تهرانی، مصطفی، ماه مهرپرور، تربیت در نهج البلاغه، تهران، خانه اندیشه جوان، 1378

رازی، نجم الدین، مرصاد العباد، به اهتمام محمد امین ریاحی، تهرانفبنگاه ترجمه و نشر کتاب، 1352

فارابی، ابونصر محمد بن محمد، احصاء العلوم، ترجمه حسین خدیو جم، تهران، انتشارات علمی فرهنگی، 1384

فرامرزی قراملکی، احد، پرده پندار، تهران، آفتاب توسعه، 1381

کلینی، کافی 2، تهران، دارالکتب الاسلامیه، 1365

مولوی، جلال الدین، مثنوی، به کوشش محمد رضا برزگر خالقی، تهران، زوار، 1380

مهرمحمدی، محمود، برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد، به نشر، 1383

مهرمحمدی، محمود، بازشناسی و ارزیابی نظریه های ناظر به آموزش موثر ارزش ها با تاکید بر سنین کودکی،

دانشگاه شیراز، 1388



حسینی دهشیری، افضل السادات؛ اسلامی، ادريس (۱۳۹۱). آیین زرتشت و دلالت‌های تربیتی آن (بر اساس متن گات‌ها).

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۱)، ۱۴۶-۱۲۷

آیین زرتشت و دلالت‌های تربیتی آن (بر اساس متن گات‌ها)

دکتر افضل السادات حسینی دهشیری^۱، ادريس اسلامی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۷/۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی اندیشه‌های تربیتی آیین زرتشت بر اساس متن گات‌ها است. برای دستیابی به این هدف، نخست به معرفی زرتشت پرداخته شد. سپس، مبانی فلسفی این آیین در چهارچوب انسان کامل و ویژگی‌های آن بیان شد. در نهایت، دلالت‌های تربیتی این مبانی در قالب عناصر تربیتی مانند غایت، هدف‌های کلی، اصول و روش‌های تربیت استخراج شدند. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که انسان کامل دارای ویژگی‌هایی مانند قرب به اهورا، پیروی از آشا یا راستی، منش نیک، برخورداری از دانش لدنی و ارشاد استبر اساس این مبانی، غایت تربیت، قرب به اهورا و هدف‌های کلی آن، شناخت قانون جهانی و عمل به آن، اخلاق مداری، اشراق‌گرایی و رشد حس مسئولیت اجتماعی است. اصول تربیتی متناظر با این مبانی و هدف‌های کلی عبارتند از خردورزی، آزادی در انتخاب و پیروی از دتنا، پرورش ابزارهای شناسایی انسان و تلاش و پیکار اخلاقی. بر پایه این اصول، هدف‌ها و مبانی، روش‌های تربیتی چون تدبیر در طبیعت، آموزش فعال آیین زرتشت، پند و اندرز، آموزش فن سخنوری، ستایش و عبادت، بازی، ورزش و آموزش‌های جنگاوری استنتاج شد.

واژه‌های کلیدی: ایران باستان، آیین زرتشت، گات‌ها، انسان کامل، دلالت‌های تربیتی

^۱ دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، afhoseini@ut.ac.ir

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مهاباد

مقدمه

ایران باستان اهمیت بسزائی در شکل‌گیری تمدن و بسیاری از مظاهر مادی و معنوی فرهنگ بشری دارد. یکی از آیین‌هایی که در این دوره در حیات فرهنگی اجتماع بشری تأثیرگذار و بانفوذ بوده است، آیین زرتشت است که زرتشت پیام‌آور آن است؛ «دینی که این پیغمبر ایرانی تعلیم فرمود یک آیین اخلاقی و طریقه یگانه پرستی است.» (ناس^۱، ۱۹۶۸، ۴۵۶). زبان آن، اوستایی است و از زبانه‌ای مهم ایران باستان به شمار می‌آید (زرشناس، ۱۳۳۰). «کتاب مقدس و آسمانی دین زردشتیان اوستاست... مهم‌ترین قسمت اوستای موجود در زمان ما یسناست و آن مشتمل بر گات‌ها یعنی سرودهای خاص زردشت می‌باشد.» (ناس، ۱۹۶۸، ۴۵۰).

تربیت در این دوره، مؤلفه‌ای بسیار مهم و مورد توجه شاهان، روحانیون و برخی طبقات اجتماعی بوده است. در ایران باستان درباره تربیت و چگونگی آن در آیین زرتشت آثاری نوشته شده است و از زمان‌های قدیم اندیشمندان زیادی در این باره قلم فرسائی کرده‌اند. نکته قابل توجه در این آثار این است که آنها بیشتر بر «توصیف» تأکید دارند و کمتر به «تبیین» و «بیان مبانی فلسفی» و استنتاج هدف‌ها، اصول و روش‌های تربیتی مبتنی بر آن پرداخته‌اند. با وجود این، در دوره حاضر مطالعاتی برای رفع این کاستی صورت گرفته است. رستمی نسب (۱۳۸۲) در مقاله‌ای با عنوان «زرتشت و تربیت» پس از ارائه مبانی فلسفی، جهان‌شناسی و انسان‌شناسی به استنتاج هدف‌ها، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت مبتنی بر آیین زرتشت پرداخته است. همچنین، رضوی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای با عنوان «نگاهی به تعلیم و تربیت از دیدگاه زرتشت» پس از طرح مبانی انسان‌شناختی این آیین، هدف‌ها، اصول و روش‌های تربیتی آن را استنتاج کرده است. اگرچه این تلاش‌ها گام مهمی در جهت رفع نقص‌های موجود محسوب می‌شوند، اما اشکال‌هایی نیز دارند. اساسی‌ترین نقص آنها «عدم تناظر» هدف‌ها با مبانی، اصول با مبانی و هدف‌ها و روش‌ها با هدف‌ها، مبانی و اصول است. واضح است که اگر بین مبانی، هدف‌ها، اصول و روش‌های تربیتی تناظر و رابطه منطقی وجود نداشته باشد، حاصل آن استنتاج «بدون نظم و ضابطه» هدف‌ها، اصول و روش‌های تربیتی خواهد بود (باقری، ۱۳۸۵).

بنابراین، در این مقاله ضمن تبیین مبانی فلسفی آیین زرتشت تلاش شده است تا بین مبانی، هدف‌ها، اصول و روش‌های تربیتی تناظر و رابطه منطقی برقرار شود. با این توضیح که نخست کلیاتی درباره زرتشت و زندگی او بیان می‌شود. سپس، بر اساس متن گات‌ها به بررسی اندیشه‌ها و عناصر فلسفی

^۱. Noss

این آیین پرداخته می‌شود و از آنجا که چگونگی تربیت بر چگونگی نگرش ما نسبت به انسان کامل مبتنی است، بر اساس گزاره‌های فلسفی مربوط به آن دلالت‌های تربیتی این آیین در قالب عناصر تربیتی مانند غایت، هدف‌های کلی، اصول و روش‌های تربیت استنتاج می‌شود. ضرورت و اهمیت این مطالعه علاوه بر رفع کاستی‌های فوق، کمک به بسط مطالعه در خصوص مریبان بزرگ شرق به ویژه ایران است.

معرفی زرتشت

زندگی زرتشت در شش هزار سال تاریخ نامکتوب شناور است و معلوم نیست که او در آغاز عصر تاریخی می‌زیسته یا در عصر تاریخی - اساطیری و یا دورتر از این دو، هم عصر ارمیای نبی، بودا و کنفوسیوس بوده یا او را باید پیشاهنگ همه پیامبران دانست (رجبی، ۱۳۸۰، ۱۵۴). بر اساس تحقیقات یونانی، زمان زندگی زرتشت به شش هزار سال پیش از افلاطون و به عصر نو سنگی بر می‌گردد. والتر هینتس^۱ با تکیه بر منابع و شواهد اسلامی زمان زندگی زرتشت را ۲۲ مارس (دوم فروردین) ۶۳۰ پیش از میلاد دانسته است (آقایی، ۱۳۷۸). محققان دیگری با استناد به اینکه در متنی آشوری از آسوربنی پال (۶۳۱-۶۶۸ پیش از میلاد) نام «اس - سه - ره - مه - زه - اش» مدلول نام اهورا مزداست، زمان زندگی زرتشت را این دوره می‌دانند (رجبی، ۱۳۸۰).

در مورد زادگاه زرتشت نیز میان محققان و اندیشمندان اختلاف نظر وجود دارد. تعداد زیادی از تاریخ‌نویسان و جغرافی‌دانان اسلامی مانند ابن خردادبه، ابن الفقیه، مسعودی، حمزه اصفهانی، یاقوت حموی و قزوینی زرتشت را از «آذربایجان» به ویژه «ارومیه» دانسته‌اند؛ طبری، ابن اثیر و میر خواند محل تولد او را فلسطین می‌دانند و از آنجا به آذربایجان مهاجرت کرده است (الهامی، ۱۳۷۸، ۴۰). علاوه بر تاریخ‌نویسان و جغرافی‌دانان اسلامی، در بین اندیشمندان غربی و خاورشناسان نیز اختلاف نظر وجود دارد به گونه‌ای که می‌توان آنها را در دو قطب مخالف قرار داد. برخی محققان از جمله سفالیون^۲، تیون^۳، یوستین^۴، آرنوبیوس^۵، ایو سی یوس^۶، ایپی فانیوس^۷ زرتشت را از بلخ و بعضی دیگر مانند پلینی^۸،

^۱. Hints

^۲. Cephalion

^۳. Theon

^۴. Justin

^۵. Arnobius

^۶. Eusebius

^۷. Epiphanius

^۸. Pliny

الگزندریوس^۱، گینس^۲، لائرتیوس^۳، پارفیریوس^۴، لکتنتیوس^۵ او را از مغرب و آذربایجان می‌دانند (جیوانجی و شهرمدان، ۱۳۵۴).

زرتشت از پدری به نام پوروشسپ و مادری به نام دغدو متولد شد و از سن هفت تا پانزده سالگی نزد برزین نامی به فراگیری اصول دینی، کشاورزی و شفای بیماران پرداخت. هنگامی که تورانیان به ایران حمله کردند او همانند سایر جوانان به جنگ رفت. اما کشت و کشتار دلش را به درد آورد و از صف جنگاوران خارج کرد و به پرستاری از زخمیان پرداخت تا این که جنگ به پایان رسید. او پس از بازگشت به کانون خانواده بیشتر در فکر راهی برای پایان دادن جنگ‌ها و ایجاد صلح و آشتی بود. هنگامی که بیست سال داشت، از خانواده کناره گرفت و ده سال به تفکر و ریاضت پرداخت. روزی در حالی که بر فراز کوهی به آسمان نظر دوخته بود، ناگهان به حقیقت بزرگی دست یافت. او دریافت همان گونه که زمان از شب و روز و تاریکی و روشنایی آمیخته شده است، در جهان هم زشتی و زیبایی وجود دارد. پس بر جهان دو نیرو حکومت می‌کند. یکی خیر و دیگری شرّ پس از دریافت این مسأله به میان مردم بازگشت و به دعوت مردم برای ورود به راستی و درستی پرداخت (رضی، ۱۳۸۱).

انسان کامل در آیین زرتشت

در این بخش بر اساس متن گات‌ها، معتبرترین سند در آیین زرتشت، انسان کامل توصیف می‌شود. گات‌ها دارای هفده هات یا بخش است که به هنگام گردآوری اوستا آن را در میان یسنا که نیایش‌های کهن پیش از زرتشت است جای داده‌اند. بدین ترتیب، نخستین هات گات‌ها بیست و هشتمین هات یسنا قلمداد شده است (گاتاها، ۱۳۸۳). علاوه بر این، در تفسیر آموزه‌ها از تفسیرهای معتبر ایرانی و خارجی نیز بهره گرفته می‌شود.

قرب به اهورا

اهورا آفریننده جهان و کائنات است. او دهنده خوبی‌هاست و بدی در آستان او راه ندارد. او سازنده است و ویرانی نمی‌شناسد. او از هستی خود می‌دهد و پدید می‌آورد. او گوهر و دهنده خود، راستی و داد، آرامش و مهر، نیروی برگزیده و شهریار اهورایی، رسایی و فراگیری، جاودانی و بی‌مرگی

¹. Alexandrinus

². Origenes

³. Laertius

⁴. Porphyrius

⁵. Lactantius

است (مهر، ۱۳۸۰، ۲۷). بارزترین ویژگی اهورا خرد مقدس یا همان «امشاسپند و هومنه»^۱ است که تنها متعلق به اوست (هات ۲۸، بند ۱۱). خرد اهورا آفریننده راستی است (هات ۳۱، بند ۷). هرگاه خرد اهورایی در کسی تجلی کند، نیرو و منش پاک در او ظهور می‌کند و او هیچ‌گاه توسط دروغ فریفته نخواهد شد (هات ۴۳، بند ۶). تجلی این خرد سبب شناخت اهورامی‌شود (هات ۴۳، بند ۱۳). در گات‌ها، کسب آسایش دو جهان در گرو قرب به اهوراست (هات ۲۸، بند ۲) و باید همه روی به سوی اهورا آورند (هات ۳۲، بند ۱). اگرچه قرب به اهورا برای همه امکان پذیر است، اما تنها انسان کامل است که به این مقام نائل می‌آید. بنابراین، اساسی‌ترین ویژگی انسان کامل، قرب به اهوراست.

پیروی از آشا یا راستی

آشا، قانون راستی و داد است. عمل به راستی، در اندیشه، گفتار و کردار، دادگری است. هیچ‌کشی راست نیست، مگر آن که با قانون «آشا سازگار باشد. قانونی که از روی راستی فراهم نشده و دادگستری را استواری نبخشد، قانون نیست. اشا هم قانون طبیعی و هم قانون الهی است. اشا، قانون دگرگونی ناپذیر، ازلی و ابدی است (مهر، ۱۳۸۰، ۶۱). او پدر یا واضع یک قانون جهانی و نظام کیهانی است، یعنی آشه که با تعبیر پدر آشیا پدیدآورنده آن که اهورامزداست بیان شده است. نظام راستی و درستی در طبیعت و همه شئون زندگی ساری است. به وسیله این قانون است که خداوند مسلط و ناظر بر همه امور جهان می‌باشد و واقف و آگاه به آنچه که به طور آشکار یا پنهان می‌گذرد و می‌گردد (هینتس، ۱۳۸۲، ۲۳۲). در گات‌ها آمده است که قرب به اهورا در گرو راستی است (هات ۲۸، بند ۲). تنها پیرو راستی، بهترین یاور اهوراست و می‌تواند از کشور محافظت کند (هات ۳۱، بند ۲۲).

در آیین زرتشت، راستی خیر است. از این رو، باید مفهوم خیر را واکاوی کنیم. از دید گات‌ها، جهان از دو نیروی «سپنتامینیو»^۲ و «انگره مینیو»^۳ ساخته شده است که از اجتماع این دو، زندگی و نازندگی به وجود می‌آید (هات ۳۰، بند ۴). سپنتامینیو، خیر است. صفات اهورا مزدا، در سپنتامینیو و آفرینش، تظاهر و تجلی می‌یابند. سپنتامینیو، یک عامل میانجی (واسطه) بین جهان دگرگونی ناپذیر مینیو و یا دگرگونی پذیر مادی نیست. او یک حالت و یا چگونگی است بین جهان برونی و جهان درونی اهورامزدا، که خوبی و فراوانی و سازندگی را جلوه و تحقق خارجی می‌بخشد. سپنتامینیو از جنبه جهان بیرونی، جوهر نیکویی

^۱. vohmanah
^۲. spenta minyu
^۳. angra minyu

در جهان مینوی و از جنبه جهان درونی، تظاهر خوبی در جهان مادی است (مهر، ۱۳۸۰). سپنتامینو سازنده، آفریننده و مثبت است و انگره مینو نبودن سپنتامینو و ویرانگری، عدم تولید و منفی است (مهر، ۱۳۸۰، ۵۹). نکته مهم این است که دوگانه انگاری آموزه های زرتشت، اخلاقی است نه متافیزیکی (کوردوان^۱، ۱۹۹۷، ۳۰؛ ماحوزی، ۱۳۸۳). انگره مینو یا شرّ چیزی جز عدم یا نبود سپنتامینو یا خیر نیست. این عقیده به طور آشکار با ایده افلاطون و آگوستین هماهنگی دارد؛ شو امری عدمی است (فیاض بخش، ۱۳۸۸؛ تبار صفر، ۱۳۸۴). در تأیید این سخن، کاپادیا^۲ و بسیاری از زرتشت شناسان غرب معتقدند که زرتشت دوگانه انگاری را رواج نداده است (کاپادیا، ۱۹۰۵).

در این آیین به ویژه در گات‌ها توحید و یکتاپرستی مشاهده می‌شود. آلبرت آوی^۳ بر این باور است که زرتشت، پیامبری است که دین یکتاپرستی را به انسان هدیه کرد (طوسی، ۱۳۸۳ و ۱۳۸۴، ۹۵؛ سخایی، ۱۳۸۲، ۱۴۰). الیاده^۴ نیز معتقد است که خداشناسی آیین زرتشت به معنای دقیق کلمه، ثنوی نیست (الیاده، ۱۳۸۱، ۴۹). با وجود این، در دوره‌های متأخر آن می‌توان شاهد دوگانه انگاری بود، ثنویت دو موجود مستقل اهورا و اهریمن. بر این اساس، اهورا آفریننده خیر یا سپنتامینو است و اهریمن، آفریننده شرّ یا انگره مینو. زیرا اهورا جز خیر نمی‌تواند بیافریند. این تصور، نادرست است و با مبانی اعتقادی این آیین منافات دارد. زیرا چنانکه اشاره شد، این دوگانه انگاری به معنی اخلاقی آن است نه معنای متافیزیکی و از حیث متافیزیکی، شرّ چیزی جز عدم خیر نیست. به بیان دیگر، به لحاظ اخلاقی می‌توان از خیر و شرّ سخن گفت. اما به لحاظ متافیزیکی، شرّ وجود ندارد. آیین متأخر زرتشت میان این دو حیثیت و مقام خلط کرده است (شیخی، ۱۳۷۶، ۷۰-۶۸).

از دید زرتشت کسی که از سپنتامینو یا خیر پیروی کند، در واقع، از آشا یا راستی پیروی کرده است. پیشه کردن این راستی سبب چیرگی بر دشمنان (هات ۲۸، بند ۶) و تمایز دانا از نادان است (هات ۴۶، بند ۱۷). همچنین، کسانی که راه راستی را پیشه خود می‌سازند، دادگرند و شایسته رهبری. اهورا رهبری را برای مردم می‌پسندد که بیدادگر نیست بلکه شخصی بی آزار و مهربان است (هات ۲۹، بند ۳). در دین زرتشت معنی عدل این است که هر کس نتیجه و بهره کار خود «می‌ژده» را دریافت می‌کند (مهر، ۱۳۸۰، ۶۲). از این رو، دادگری انسان کامل در یاری رساندن به افراد در رسیدن به پیامدهای مثبت در زندگی است.

^۱. Corduan

^۲. Kapadia

^۳. Avey

^۴. Eliade

منش نیک

انسان کامل، برخوردار از منش نیک است. در عبارت‌هایی به طور آشکار نیکی لازمه راستی دانسته شده است؛ با پندار و کردار و منش نیک و پارسایی است که روان به راستی می‌پیوندد (هات ۳۴، بند ۲) و توجه اهورا و راستی متوجه کسانی است که «در کردارهایشان و در زبانشان ای اهورا و اردیبهشت به گفتارهای شما پیوستند و به منش نیک ای مزدا تو آنان را نخستین آموزگار هستی.» (هات ۵۱، بند ۳). کسی از بهترین بهره راستی برخوردار خواهد شد که «با کوشش در کردارهایش بهتر به جای آورد.» (هات ۵۱، بند ۱).

چنانکه اشاره شد، آشا یا راستی، قانون زندگی و نظام معیار است. اگر آدمی، در پندار، گفتار و کردار منطبق با این قانون زندگی کند، به نیکی خواهد گروید. پیرو اشا، اندیشه، گفتار و کردار نیک خواهد داشت (اسکجائروو^۱، ۲۰۰۶). بنابراین، معیار معرفت و منش نیک، راستی است. منش نیک، بهترین دارایی است که زرتشت به یاران خود هدیه می‌دهد (هات ۴۶، بند ۱۸) چون کسی که راه راست را به مردم بیاموزد، از بهترین پاداش و نیروی اهورایی برخوردار است که در پرتو منش نیک به دست می‌آید (هات ۳۰، بند ۶). آنچه نگهبان روان است، منش نیک است (هات ۲۸، بند ۵). منش پاک، مایه شناخت اهوراست (هات ۴۳، بند ۷). زرتشت از اهورا می‌پرسد: «رادمردان تو ای اهورا چه کسانی هستند. می‌گوید: آنان که شناخته شده به منش نیک هستند و با وجود همه آزارها و رنج‌ها از سوی دشمنان به مردم از آموزش دین راستین بهره رسانند.» (هات ۳۴، بند ۷). بزرگ‌ترین پاداش از آن کسی است که در جهان با منش نیک به کار و کوشش پردازد و در آبادانی جهان بکوشد و خواست اهورا را برآورده سازد (هات ۳۴، بند ۱۴).

برخورداری از دانش لدنی

انسان کامل از «دانش» بهره‌مند است و منظور از آن «دانش لدنی» است که اهورا به او ارزانی می‌دارد: «اهورای نیک خواه به میانجی، دین راستین می‌آموزاند.» (هات ۴۸، بند ۳). زرتشت، به عنوان نمونه ای از انسان کامل، نخستین آموزه های راستی و نیکی را از اهورا دریافت کرد و در پای درس نخستین آموزگار نشست: «باشد که با این‌ها (سرودها و آموزش‌ها) ای اهورا راستی و نیک اندیشی (اشا و وُهومن) را برای همیشه پاسداری کنی. مرا از راه گفتار و با دهانت از جهان معنوی خود (مانترا و پیام

^۱. Skjærvo

آزادی) فرا آموز. به وسیله آنهاست که نخستین و برترین زندگی پدید می‌شود. (هات ۲۸، بند ۱۱). آگاهی از ناشناخته‌های این جهان، از آرزوهای بزرگ زرتشت است که آن را از خدا درخواست می‌کند: «ای خداوند جان و خرد مرا از همه چیز آگاه ساز.» (هات ۳۱، بند ۵).

ارشاد

«خوشبختی از آن کسی است که دیگران را خوشبخت سازد.» (هات ۴۳، بند ۱). انسان کامل، نمونه بارز انسان خوشبخت است. او رهبر راستین جامعه است که مردم را به اهورا، آشا و نیکی فرامی‌خواند. از آنجا که انسان کامل آشویی و دادگراست، می‌کوشد با نشان دادن آثار و پیامدهای مثبت کارهای نیک، مردم را ارشاد نماید. در مقابل، رهبر غیر راستین جامعه، انسان ناکامل و گمراهی است که دیگران را گمراه می‌سازد. زرتشت، وضعیت این رهبران را چنین توصیف می‌کند: «آنان بدکاران را به خاطر شکوه و جلال مادی بزرگ می‌شمارند. آنان، مایه تباهی زندگی هستند؛ گفتارشان فریبنده است و در اثر کج اندیشی، گرگ‌های درنده‌ای مانند گرهما و کرپنها را به راستان و پاکان برتری داده و برای هواخواهان دروغ آرزوی سروری می‌کنند.» (هات ۳۲، بند ۱۱ و ۱۲).

زرتشت، نمونه انسان کامل

در گات‌ها، عباراتی وجود دارد که به طور آشکار به برگزیدگی و «کمال» زرتشت اشاره می‌کند. در بند ۱ هات ۳۰، وقتی گئوش اورو^۱ یا روان آفرینش از آفریدگار شکایت می‌کند که به خاطر خشم و ستم و سنگدلی و درشتی و زور به ستوه آمده و خواهان ناجی است، اهورا از آشا پاسدار آتش و نگه‌دارنده سلامت تن درباره هویت این ناجی یا انسان کامل سؤال می‌کند و او در پاسخ می‌گوید کسی را نمی‌شناسد که بتواند ظلم و جور را نابود کند. اما می‌گوید او باید بسیار قدرتمند باشد. سپس از وهومنه یا بهمن، فرشته پاسدار گله می‌پرسد و او در پاسخ به نام «زرتشت» اشاره می‌کند. اما روان آفرینش به خاطر ضعف زرتشت اعتراض می‌کند و می‌گوید آیا او مجبور است از این انتخاب پیروی کند. چون او خواهان شهریاری قدرتمند است نه زرتشت. البته، با توجه به متن گات‌ها، این ضعف، ضعف تنهایی و مادی است نه معنوی. شاهد این ادعا این است که «من می‌دانم چرا ناتوانم. زیرا کم خواسته هستم و مرا یاران کم است.» (هات ۴۶، بند ۲) و از خدا می‌خواهد او را یاری کند.

^۱. Geus Urvan

بنابراین، می‌توان چنین دریافت که چون زرتشت انسان کاملی بوده، اهورا او را برگزیده است. زرتشت، تمامی ویژگی‌های انسان کامل را داراست و نجات دهنده دیگر انسانهاست؛ زرتشت «سوشیانت»^۱ است. سوشیانت آن گونه که در گات‌ها آمده است، نام خاص و شخص معینی نیست. در کتاب مقدس، سوشیانت به صورت اسم عام به معنای هر نجات دهنده و یا گروهی از اشوان به صورت اسم مفرد و اسم جمع به کار رفته است. بنابراین، در آیین زرتشت نجات دهندگان زیادی پیش بینی می‌شوند که البته اشوزرتشت برجسته‌ترین نجات دهنده است (مهر، ۱۳۸۰؛ محمدی ارانی، ۱۳۸۶). معنای سوشیانت در گات‌ها با معنای آن در متون زرتشتی متأخر تفاوت دارد. در گات‌ها، سوشیانت به هر نجات دهنده ای اطلاق می‌شود که خود زرتشت نیز جزء آنان است. درحالی‌که در متون زرتشتی متأخر جنبه فرجام شناسی پیدا کرده است و به طور خاص به فرد معینی اطلاق می‌شود (آزیر، ۱۳۸۵). برای اثبات این مدعا می‌توان به بخشی از متن گات‌ها اشاره کرد که در آن خود زرتشت، سوشیانت معرفی شده است: «مرا به درستی از هنجار منش نیک بیاگاهان. سوشیانت باید بداند که پاداش او چه‌سان خواهد بود.» (هات ۴۸، بند ۹).

دلالت‌های تربیتی

غایت تربیت

قرب به اهورا: چنانکه اشاره شد، اساسی‌ترین ویژگی انسان کامل، قرب به اهوراست. بنابراین، آن می‌تواند مقصد و جهت نهایی تربیت نیز به شمار آید. از آنجا که کسب آسایش دو جهان و خوشبختی آدمی در گرو روی آوردن به اهوراست، می‌توان نتیجه گرفت که قرب به اهورا، غایت تربیت است و از نظام تربیتی انتظار می‌رود که متریبان را به سوی این آرمان سوق دهد. به بیان دیگر، اهورا آغاز و انجام هر چیز است، پس او می‌تواند غایت تربیت نیز باشد.

هدف‌های کلی تربیت

شناخت قانون جهانی و عمل به آن: چنانکه اشاره شد، اشا قانون جهانی است. بهترین یاور اهورا و اساسی‌ترین عامل جاودانگی، اشویی زیستن است. انسان کامل بر اساس این قانون جهانی می‌اندیشد، سخن می‌گوید و عمل می‌کند. از این رو، نظام تربیتی مبتنی بر آیین زرتشت از متریبان انتظار دارد قانون جهانی را بشناسند و منطبق با آن زندگی کنند. به بیان دیگر، اشویی زیستن تحقق پیدا نمی‌کند، مگر در سایه

^۱. Saoshyant

شناخت و عمل به آن. نظام تربیتی، نخست باید بکوشد چستی، ویژگی‌ها و آثار این قانون جهانی را به متریان بشناساند، سپس شرایط و امکانات عمل به آن را فراهم آورد.

اخلاق مدارى: با توجه به این که منش نیک شرط لازم دستیابی به راستی و قرب به اهوراست، می‌توان دریافت که «اخلاق» در آموزه‌های زرتشت نقش مهمی ایفا می‌کند. همه دین‌پژوهان و اندیشمندان بر این نکته اتفاق نظر دارند که آیین زرتشت اخلاق محور است. لذا، نظام تربیتی مبتنی بر این آیین نیز باید اخلاق مدار باشد. ایرانیان باستان، با الهام از آموزه‌های زرتشت اخلاق را بسیار قدر می‌نهادند. در تأیید این مطلب، فردریک مایر^۱ بیان می‌کند که هدف ایرانیان در تربیت، ایجاد خصلت‌های اخلاقی است (مایر، ۱۳۷۴). بنابراین، نظام تربیتی باید بکوشد آموزه پندار نیک، گفتار نیک و کردار نیک را در متریان محقق سازد.

اشراق گرایى: چنانکه اشاره شد، انسان کامل از دانش لدنی برخوردار است. این دانش، اهورایی است و خداوندی که بیش از هر کس دیگری به حقایق و دقائق جهان آگاه است، آن را به بندگان شایسته خود اعطا می‌کند. در اشراق، انسان بدون واسطه با سرچشمه هستی ارتباط پیدا می‌کند و به دقائق و باطن هستی آگاهی پیدا می‌کند. نظام تربیتی مبتنی بر این آیین به اشراق اهمیت می‌دهد. وظیفه مهم این نظام این است که زمینه‌ها و شرایط اشراق را فراهم آورد تا متریان در درازمدت آمادگی پذیرش آن را پیدا کنند و به طور مستقیم تحت رهبری اهورا قرار گیرند. این آمادگی هم نیازمند پالایش درونی است و هم نیازمند ریاضت جسمانی.

رشد حس مسئولیت اجتماعى: انسان کامل به راستی دست یافته است و اندیشه، گفتار و کردار خود را مطابق آن سامان می‌دهد. از این رو، به حمایت از راستی بر می‌خیزد. به پیروی از راستی، اهل سکوت نیست و بنا بر مسئولیت اجتماعی خود باید افراد جامعه را به سوی آن سوق داده و ارشاد کند. سوشیانت، نجات دهنده است و هر کسی می‌تواند سوشیانت شود. انسانی که به راستی برسد، برای برپایی راستی، حس مسئولیت در او ایجاد می‌شود: «ای مزدا چه هنگام راستی و پاکی و پارسایی به سوی مان خواهد آمد و در پرتو چیرگی بر نفس آشتی و آرامش در جایگاه امن پدیدار خواهد شد؟ به هنگام پدیداری سیه کاران ستمگر چه کسانی در برابر ایستادگی خواهند کرد و چه کسانی از دانش و بینش نیک (وهومن) برخوردار خواهند شد؟ به راستی، سوشیانت و رهانندگان گیتی با پیروی و برخورداری از منش نیک (وهومن) بایسته (وظیفه) خود را انجام خواهند داد. آنها کردارشان از راستی و پاکی (اشا) سرچشمه

^۱ . Mayer

گرفته و با آموزش‌های تو، ای مزدا، هماهنگی دارند و به درستی، از بین برندگان خشم و جدایی و پدیدآوردگان مهر و دوستی هستند.» (هات ۴۸، بند ۱۲ و ۱۱). بنابراین، سوشیانت برای برپایی راستی، پاکی، نیکی، مهر و دوستی احساس مسئولیت کرده و اقدام می‌کند. بین سوشیانت و حس مسئولیت اجتماعی پیوند عمیقی وجود دارد. در این نظام تربیتی رشد حس مسئولیت اجتماعی متریان یکی از هدف‌های مهم تربیتی است. هر متربی توانایی سوشیانت شدن را دارد. بنابراین، وظیفه مهم نظام تربیتی فراهم کردن شرایط برای سوشیانت شدن آنها و پرورش حس مسئولیت اجتماعی است.

اصول تربیت

خردورزی: این اصل ناظر بر هدف کلی شناخت قانون جهانی و عمل به آن و مبنای پیروی از آشا یا راستی است. در گات‌ها به خردورزی و انجام کارها بر مبنای خرد دعوت شده است: «ای خداوند خرد، کسانی از آن پاداش گران بها که نوید داده شده به تن و جان بهره‌مند می‌شوند که کار را از روی خرد و منش پاک انجام دهند، برای پیشرفت و آبادانی جهان کوشش نمایند تا خواست خداوند هستی بخش را برآورده سازند و در پرتو راستی و پاکی (آشا) در پیشرفت اراده الهی کوشا باشند.» (هات ۳۴، بند ۱۴). آشه حتی اگر به انسان هم مربوط شود، یک توانایی و قدرت واقعی جهانی است. یک اصل معتبر همگانی و نیروی رهاننده ای است که انسان به وسیله منه^۱ (اندیشه و دریافت نظم پذیر و خردمندانه) خود آن را می‌گیرد و در زندگی‌اش مؤثر می‌شود (هیئتس، ۱۳۸۲، ۲۳۴). بنابراین، برای دستیابی به آشا و شناسایی آن باید خردورزی کرد. آن گونه که زرتشت انجام می‌داد. اهورا، خرد جهانی است و چون آفریننده جهان و انسان است، پرتویی از آن در نهاد هر انسانی وجود دارد که راهنمای او در مسیر زندگی خواهد بود. از این رو، نظام تربیتی باید این استعداد را شکوفا سازد تا به یاری آن قانون جهانی درک و منطبق با آن عمل شود.

آزادی در انتخاب و پیروی از دئنا^۲ (وجدان): این اصل متناظر با هدف کلی اخلاق مداری و مبنای منش نیک است. چنانکه اشاره شد، جهان از دو نیروی سپنتامینو یا خیر و انگره مینو یا شرآفریده شده است که در همه چیز حتی اندیشه، گفتار و کردار نمایان می‌شوند. از این رو، هم اندیشه، گفتار و کردار خوب داریم و هم اندیشه، گفتار و کردار بد. در این وضعیت آدمی باید دست به انتخاب بزند و این مهم جز در سایه آزادی انجام نخواهد شد. انتخاب یکی از این دو آزادانه صورت می‌گیرد (هات ۳۱،

^۱. mana

^۲. Daena

بند ۱۱؛ هات ۳۰، بند ۲). روشن‌ترین نکته گات‌ها، آزادی کامل انتخاب است که جهت‌گزینش خوبی و بدی به هر انسانی تفویض شده است. بر اساس دیدگاه‌های منعکس شده زرتشت در گات‌ها، سرنوشت کوچک‌ترین دخالت و نفوذی در رفتار و آتیه بشر ندارد (گیگر^۱، ۱۳۸۲). گات‌ها آدمیان را به انتخاب منش نیک، رهبر درست و حتی دین سفارش می‌کند (مهر، ۱۳۸۰؛ الیاده، ۱۳۸۱). در دین زرتشت از آدمی خواسته می‌شود که شیوه رفتار اهورا مزدا را سرمشق قرار دهد. در این انتخاب آزادی عمل دارد. بنابراین، برای‌گزینش هر کدام باید آزادی انتخاب داشت. اما آزادی صرف برای اخلاقی زیستن کافی نیست، باید نیروی دیگری نیز وجود داشته باشد. زرتشت، این نیروی درونی را دئنا یا وجدان می‌خواند. دئنا مرکز اخلاق است. کسی که به فرمان وجدانش رفتار کند، از مسیر اخلاق دور نمی‌شود و وجدانش آرام و سربلند می‌ماند. اما کسی که وجدانش را نادیده بگیرد و اخلاق را رها کند، دئنا او رنج می‌بیند و آلوده می‌شود (مهر، ۱۳۸۰). از دید زرتشت، این افراد وجدان خود را تباه کرده‌اند: «براستی هواخواهان دروغ، اندیشه پویندگان راه راست را پریشان کرده و وجدان خود را تباه می‌سازند. در روز واپسین، روان آنها بر سر پل چینوت (گذرگاه داوری) از برای کردار و گفتار زشت و کژی از راه راستی آنها را آشکارا سرزنش خواهد کرد.» (هات ۵۱، بند ۱۳). نتیجه اینکه اخلاقی زیستن جز در سایه آزادی و پیروی از دئنا محقق نخواهد شد.

در نظام تربیتی مبتنی بر آیین زرتشت، نباید آزادی اعطا شده را سلب کنیم. بلکه باید به آزادی دست‌اندرکاران تربیتی و متریان احترام گذاشت. اگر این نظام بخواهد به تلقین و تحکم متهم نشود، باید به متریان آزادی در انتخاب اندیشه، گفتار و کردار ببخشد یا فضای آزاد فراهم کند. علاوه بر آن، باید بکوشد به متریان در باب دئنا آگاهی ببخشد و پیروی کردن از آن را بیاموزاند.

پرورش ابزارهای شناسایی انسان: این اصل با هدف کلی اشراق‌گرایی و برخورداری از دانش

لدنی متناظر است. چنانکه اشاره شد، برای پذیرش اشراق‌های اهورایی باید آمادگی داشت. برای دست‌یابی به این حالت، پیروی از خرد، دئنا (وجدان)، آهو^۲ (جان) و قره (روشنایی مینوی) مورد نیاز است. در گات‌ها در این باره چنین آمده است که «ای مزدا، کسی که با خواست درون و جانبازی (با دل و جان) میان وجدان و منش پاک خود پیوستگی پدید آورد، چنین کسی از آرمیتی و آشا (ایمان به خدا و راستی) برخوردار شده و به زیور خرد آراسته خواهد شد و سرانجام با برخورداری چنین فروزگان مینوی، ای اهورا، در سرزمین جاودانی تو به سر خواهد برد.» (هات ۴۹، بند ۵).

^۱. Geiger

^۲. Ahu

پیرو بحث پیرامون اصل خردورزی و اصل آزادی در انتخاب و پیروی از دنا معتقدیم که خرد و دنا از شرایط دستیابی به اشراق می‌باشد. اهو و فره نیز از دیگر شرایط نیل به اشراق می‌باشند. «اهو همان «جان» است که بدن و روان را به هم پیوند می‌دهد. اهو لازمه زنده بودن است.» (مهر، ۱۳۸۰، ۹۱). در ادبیات اوستایی و پهلوی، فره به برکت، اقبال و خواسته مربوط است. اما فره بر اثر وظیفه شناسی به دست می‌آید. اگر هرکس، هر طبقه و هر قوم خویش کاری ورزد، یعنی به وظایف خویش و وظایف طبقه و قوم خود عمل کند، فرمند می‌شود و به خواسته و سعادت می‌رسد. اما فره، نیروی کیهانی و اژدی نیز هست. فره، سوزان، درخشان و روشنی بخش است.» (واحد دوست، ۱۳۷۹). بنابراین، برای شناسایی و رسیدن به اشراق باید تمامی این ابزارها را در اختیار داشت. وظیفه نظام تربیتی است که این چهار ابزار شناسایی را پرورش دهد. متریبان برای دریافت دانش لدنی و اشراق الهی باید خردمند باشند، به ندای وجدان گوش فرا دهند، از پیام‌های جان پیروی کنند و به تجلی‌های فره دست یابند.

تلاش و پیکار اخلاقی: این اصل متناظر با هدف کلی رشد حس مسئولیت اجتماعی و مبنای ارشاد است. آیین زرتشت پیرو راستی، منش نیک و برپایی داد و ارشاد است. بنابراین، از پیروان خود تلاش برای پیشرفت و گسترش راستی و نیکی می‌طلبد. در گات‌ها، به طور مستقیم به اهمیت کار و تلاش برای پیشرفت انسان و جامعه اشاره شده است: «هیچ یک از این گناهکاران از مفهوم پیشرفت راستین که در اثر کار و کوشش به دست می‌آید و به انسان زندگی می‌آموزد، آگاه نیستند و از آزمایش آتشین بی‌خبرند.» (هات ۳۲، بند ۷). بر اساس این آیین «تنبلی، اهریمن و ناپسند است. خرد آهورایی، راستی و توان اخلاقی از آن کسانی است که برای آبادانی جهان کار می‌کنند. در همه کوشش‌ها باید دل‌ها را از دشمنی، خشم و دروغ نگاهداشت و راستی و مهر را گسترش داد.» (مهر، ۱۳۸۰، ۶۸). بنابراین، ترک دنیا و پیشه کردن رهبانیت با روح آموزه‌های زرتشت ناسازگار است. از تأکید بر تلاش و کوشش پاره‌ای از آموزه‌های عملی مفید استنباط می‌شود: «خیر و صواب از دیدگاه عملی زردشت آن است که زمین را کشت و زرع کنند و غلات و سبزی‌ها را پیروانند، گیاهان مضر و علف‌های هرزه را ریشه کن کنند، اراضی بایر را آباد کنند و زمین‌های خشک را آب دهند، جانوران سودمند را به ویژه گاو را که برای کشاورزان حیوانی مفید است به مهربانی و شفقت نگاه دارند و علوفه دهند.» (ناس، ۱۳۸۴، ۴۶۲). اینها بخشی از مسئولیت اجتماعی فرد را تشکیل می‌دهند. بخش دیگر آن که مهم‌تر است، پیکار با اهریمن و بدی خواهد بود. این پیکار اخلاقی است نه نظامی. زندگی رزمگاه خوبی و بدی است و پیروان راستی باید برای نیکویی و

راستی تلاش و پیکار کنند. در این پیکار، هیچ‌گاه نباید دین راستی را کتمان کرد. پیکار اخلاقی، نخست باید در درون انسان صورت گیرد، آنگاه می‌توان برای راهنمایی دیگران اقدام کرد (مهر، ۱۳۸۰، ۶۹). در نظام تربیتی مبتنی بر آیین زرتشت، متریان باید از سستی و تبلی پرهیز کرده و در راه پیشرفت و آبادانی تلاش کنند و در برابر بدی و اهریمن پیکار کنند و از خود ایستادگی نشان دهند. از همه مهم‌تر، نخست با نیروهای درونی خود پیکار نمایند. سپس با نیروهای اهریمنی جامعه. به بیان دیگر، خودسازی را بر اصلاح دیگری مقدم بدانند.

روش‌های تربیت

تدبّر در طبیعت این روش ناظر بر اصل خردورزی، هدف کلی شناخت قانون جهانی و عمل به آن و مبنای پیروی از آشا یا راستی است. بر اساس این روش، متربی باید پیرامون طبیعت مشاهده‌ای عمیق و فکورانه داشته باشد نه سطحی و قشری. او باید به بینش دست یابد. این نوع مشاهده نه تنها به جهان استقلال نمی‌بخشد، بلکه آن را آینه‌آهورا می‌داند. با تدبّر در طبیعت، متربی خردورزی می‌کند، قانون جهانی را می‌شناسد و پیرو آشامی‌شود. زندگی خود زرتشت، بهترین سرمشق برای تأیید این روش است. چنانکه اشاره شد، او پیش از رسیدن به مقام پیامبری، به تدبّر در طبیعت و کائنات پرداخت. مشاهده ماه، خورشید، شب و روز، تغییرات فصول و... همگی محرک خردورزی او شدند. با مشاهده عمیق این پدیده‌ها بود که سرآغاز و سرانجام هستی برای او آشکار شد: «ای خداوند جان و خرد، هنگامیکه در اندیشه خود تو را سرآغاز و سرانجام هستی شناختم، آنگاه با دیده دل دریافتم که تویی سرچشمه منش پاک، آفریننده راستی و داور دادگری که کردار مردمان جهان را داوری کنی.» (هات ۳۱، بند ۸). همچنین، مشاهده قانونمندی جهان، متربی را به قانون‌های موجود در درون خود فرا می‌خواند و اینجاست که آماده پذیرش دانش اهورایی می‌شود. با تأمل در این روش، حافظه محوری را که در ایران باستان رایج بوده است، به چالش فرا می‌خواند و نشان می‌دهد که با روح آموزه‌های زرتشت ناسازگار است.

آموزش فعال آیین زرتشت: این روش نیز متناظر با اصل خردورزی، هدف کلی شناخت قانون جهانی و عمل به آن و مبنای پیروی از آشا یا راستی است. آیین زرتشت، سخن اهورا، تجلی دهنده آشا و نیکی است. به بیان دیگر، آیین راستین است و توجه به قواعد و فرامین آن زمینه‌ساز خردورزی، شناخت قانون دگرگون‌ناپذیر جهانی و پیروی از راستی است. بنابراین، باید آیین زرتشت را شناخت. این امر محقق نخواهد شد مگر با آموزش. اما این نوع آموزش باید فعالانه باشد و بتواند نیروی خرد متربی را برانگیزاند. این نوع آموزش با حافظه محوری و آموزش مستقیم ناسازگار است و آنها را برای خردورزی

مناسب نمی‌داند. ممکن است گفته شود در روزگار ایران باستان آموزش فعال کمتر معمول بوده است. در پاسخ می‌توان گفت که روش این مطالعه استنتاجی است و می‌کوشد دلالت‌ها را از آموزه‌های فلسفی استنتاج کند. هرچند خلاف آن عمل شده باشد یا بشود. به بیان دیگر، چنانکه اشاره شد، این مطالعه با تکیه بر مبانی فلسفی به دنبال تجویز است نه فقط توصیف تربیت موجود در آن روزگار.

در تأیید آموزش فعال، در گات‌ها آموزه‌های زیبایی در مورد آموزگار و ویژگی‌های او وجود دارد: «آموزگار بد، گفتار را تباه می‌سازد و خردزندگی را با آموزش خویش باز می‌دارد.» (هات ۳۲، بند ۹). اما «آموزش مرد پارسا برای فرد از همه چیز سودمندتر است.» (هات ۳۲، بند ۱۶۴). خود زرتشت، نخستین آموزگار این آیین است: «ای جویندگان دانش، اکنون آموزش‌ها و پیامی را که تا به حال شنیده نشده است، برای شما آشکار خواهم ساخت. این پیام برای کسانی که از روی آموزش‌های نادرست، جهان را تباه سازند، ناگوار می‌باشد. ولی برای دلدادگان مزدا، خوشایند و شادی بخش است.» (هات ۳۱، بند ۱). پس از زرتشت، روحانیون، آموزگاران آیینی می‌باشند.

پند و اندرز: این روش متناظر با اصول آزادی و پیروی از دئنا و تلاش و پیکار اخلاقی، هدف‌های کلی اخلاق مداری و رشد حس مسئولیت اجتماعی و مبانی منش نیک و ارشاد است. آیین زرتشت، نوعی اندرزنامه است. در بیشتر بندهای گات‌ها، پند و اندرز دیده می‌شود. خود زرتشت، نخستین اندرزگوست. با این بیان که «ای مردم بهترین سخنان را به گوش هوش بشنوید و با اندیشه روشن و ژرف بینی آنها را بررسی کنید، هر مرد و زن راه نیک و بد را خود برگزینید. پیش از فرا رسیدن روز واپسین همه پناخیزید و در گسترش آیین راستی بکوشید.» (هات ۳۰، بند ۱). «... این سخنان را به شما نوعروسان و تازه دامادان می‌گویم. امیدوارم اندرزم را با گوش بیدار بشنوید و با نهادی روشن آن را نیک دریابید و بیاد بسپارید. پیوسته با نیک منشی و مهر و دوستی زندگی کنید و بکوشید تا در راستی و پاکی از یکدیگر پیشی گیرید. بی گمان این چنین، از زندگی و خانمانی سرشار از خوشی و خوشبختی برخوردار خواهید شد.» (هات ۵۳، بند ۵). برای تبیین این روش، نخست به بررسی آزادی می‌پردازیم.

بر اساس آیین زرتشت، باید شرایط آزادانه برای رشد متریان فراهم شود. اما اگر آزادی در رابطه با قانون علت و معلول در نظر گرفته نشود، فهم آن ناتمام خواهد بود. «پیامدهای اعمال هرکس را قانون اشا معین می‌کند.» (مهر، ۱۳۸۰، ۹۶). به تعبیر ادبی آن «گندم زگندم روید و جو ز جو». آثار هر عملی ریشه در ماهیت آن عمل دارد. بنابراین، متربی نمی‌تواند با قانون هستی مخالفت کند و هر راهی را که می‌خواهد برگزیند. انتخاب او به وسیله قانون اشا و پیامدهای آن مرزبندی می‌شود. اما به آن «تعین» بخشیده

نمی‌شود. آزادی، تنها در سایه قانون آشا معنا پیدا می‌کند. بنابراین، مهم‌ترین کاری که در این حالت می‌توان انجام داد، آگاهانیدن متریبان از چیستی نیکی و بدی و پیامدها و عواقب آنهاست تا از این طریق به آنان در انتخاب راه درست یاری شود. این کار توسط پند و اندرز مری انجام می‌پذیرد. البته پند و اندرز نباید فروکوبنده آزادی متریبان باشد که در این وضعیت نقض غرض خواهد شد.

پند و اندرز در بیداری دثنا نیز نقش اساسی ایفا می‌کند. دثنا می‌تواند منحرف شود یا به ندای نیروی انگره مینو و پیروان آن پاسخ دهد. اما با پند و اندرز از این آسیب جلوگیری می‌شود. از سوی دیگر، پند و اندرز در تلاش برای اثبات و اجرای راستی و پیکار در برابر ناراستی حائز اهمیت است. زیرا نفس پند و اندرز، تلاش و پیکار اخلاقی است که با روشن کردن راه نیکی و بدی و آثار آنها می‌تواند متریبان را به تلاش و پیکار اخلاقی نیز سوق دهد. با این عمل، جامعه به تهذیب و پالایش اخلاقی خواهد رسید و زمینه برای حکومت اهورا و سپنته مینو فراهم می‌آید.

آموزش فن سخنوری: این روش متناظر با اصل تلاش و پیکار اخلاقی، هدف کلی رشد حس مسئولیت اجتماعی و مبنای ارشاد است. علاوه بر پند و اندرز، این روش نیز بسیار مهم است. اصل تلاش و پیکار اخلاقی هم جنبه ایجابی دارد و هم جنبه سلبی. جنبه ایجابی آن ناظر بر گسترش و بسط راستی، نیکی و آبادانی است و جنبه سلبی ناظر بر زدودن ناراستی، بدی و خرابی است. فن سخنوری می‌تواند ابزاری در خدمت هر دو جنبه باشد. یعنی هم به توسعه راستی و نیکی یاری رساند و هم به زدودن ناراستی و بدی. از سوی دیگر، یکی از شیوه‌های کهن پند و اندرز، فن سخنوری و بیان است که باید مزین به فصاحت و بلاغت باشد. بنابر این دو دلیل، این فن روش خوبی تلقی می‌شود. در خود گات‌ها نیز عبارت‌هایی دال بر اهمیت سخنوری وجود دارد: «ای اشا، مظهر راستی و پاکی، کی به زیارت تو نایل خواهم شد؟ ای وُهوون، مظهر اندیشه نیک آیا با دانش الهی و خرد واقعی تو را خواهم شناخت؟ آیا با فرمان‌برداری از ندای وجدان و فرمان اهورایی به سوی هستی بخش دانا و توانا راه خواهم یافت؟ بشود که در پرتو گفتار مقدس و با نیروی بیان، گمراهان را به برترین راه که همانا راه راستی و یکتاپرستی است رهبری کنم.» (هات ۲۸، بند ۵). «... شما [ای] کسانی که به سخنان من گوش [فرا] می‌دهید [و] از قانون اشا آگاهی می‌یابید، برابر آن رفتار کنید. شما درمان‌کنندگان روان و چاره‌جویان زندگانی هستید. شما پیام‌رسان آموزش دهنده راستین خواهید بود. شما سخنوران برخوردار از فروغ اندیشه اهورایی هستید که با ژرف‌نگری و با نفوذ گفتار برای خوشبختی آدمیان کار می‌کنید.» (هات ۳۱، بند ۱۹). از این رو، در این آیین به سخنوری توجه زیادی شده است.

برای کسب مهارت در سخنوری باید آن را به متریبان آموزش داد که مورد تأیید آیین زرتشت نیز بوده است. تعلیم نطق و بیان از جمله منظوره‌های اصلی و مهم بوده است که از زمان‌های قدیم و دوره اوستا پسندیده دانسته می‌شد. بیان فصیح و نطق رسا تا حدی مورد توجه ایرانیان باستان بود و یکی از اصول سه‌گانه دین زردشتی به شمار می‌رفت. زیرا اساس فلسفه اجتماعی زردشت اندیشه خوب، گفتار نیکو و کردار نیکو بود. بر جوانان لازم بود که در شوراها و خانوادگی و انجمن‌های قبیله‌ای و ملی شرکت نمایند. در آن مجامع لازم بود که نطق جوانان رسا و گیرا باشد و از روی هوش و قریحه ادا شود. اشاره‌های زیادی که راجع به نطق و فصاحت در اوستا موجود است، اهمیت آن را در حیات ایرانیان باستانی مبرهن می‌سازد (شوقی، ۱۳۳۰).

ستایش و عبادت: این روش متناظر با اصل پرورش ابزارهای شناسایی انسان، هدف کلی اشراق‌گرایی و مبنای برخورداری از دانش لدنی است. پرورش چهار ابزار شناسایی خرد، وجدان، جان و فره تنها درسایه آموزش و شناخت به دست نمی‌آید، بلکه باید با نیروی عمل و تربیت عملی نیز به این کار اهتمام ورزید. بر این اساس، ستایش و عبادت یکی از راه‌های عملی پرورش این ابزارهاست. خرد، وجدان، جان و فره از طریق ستایش و عبادت برانگیخته می‌شوند و نوعی هماهنگی میان آنها به وجود می‌آید.

در گات‌ها، درباره شیوه ستایش چنین آمده است که «باید در ستایش‌های او حالت تواضع و خشوع را رعایت کرد.» (هات ۲۸، بند ۱۰). یکی از آیین‌های عبادی آیین زرتشت که اهمیت زیادی دارد، آیین «سدره پوشی» است. زیرا با انجام آن دختر و پسر زرتشتی شناخته می‌شوند. این آیین هنگام رسیدن به بلوغ انجام می‌پذیرد و در ادای آن نماز گزارده می‌شود. با انجام آن پسر یا دختر به طور رسمی وارد این آیین و مراسم‌های عبادی می‌شود. نماز یکی از آداب مهم عبادی است که «بنا به سنت، نماز زرتشتیان پنج بار در روز انجام می‌شود... نماز گاه‌هاون (بامدادان) = از برآمدن خورشید تا نیمروز... گاه رَپَتون (نیمروز تا پسین)... گاه اُزیرن (پسین تا فرورفتن خورشید)... گاه سروثرم (فرورفتن خورشید تا نیمه شب)... گاه اوشه‌ی نا ای (از نیمه شب تا برآمدن آفتاب)» (مهر، ۱۳۸۰، ۱۹۷-۱۹۵).

بازی، ورزش و آموزش‌های جنگاوری: این روش متناظر با اصل پرورش ابزارهای شناسایی انسان، هدف کلی اشراق‌گرایی و مبنای برخورداری از دانش لدنی و اصل تلاش و پیکار اخلاقی، هدف کلی رشد حس مسئولیت اجتماعی و مبنای ارشاد است. چنانکه اشاره شد، ابزارهای چهارگانه شناسایی تنها از طریق کارهای علمی و دانش نظری پرورش نمی‌یابد، بلکه تربیت عملی بسیار تأثیرگذار است. ورزش،

بازی و آموزش‌های جنگاوری نمونه دیگری از تربیت عملی است. این روش، علاوه بر آنکه ناظر بر رشد ابزارهای شناسایی است، به تربیت بدنی نیز نظر دارد. در این آیین، به بدن و نیروی جسمانی بسیار بها داده شده است. این توجه بیشتر ناشی از آن است که برای پیکار با بدی و برپا کردن راستی نیروی بدنی ضروری است. در گات‌ها به نقش نیروی بدنی در این پیکار اشاره شده است: «کسی که با اندیشه و گفتار و کردار و با بازوان خویش با بدکاران پیکار کند و نقشه آنها را نابود سازد و یا آنان را به راه راست رهبری کند، به درستی چنین شخصیتی خواست پروردگار را انجام داده و به خداوند جان و خرد عشق می‌ورزد.» (هات ۳۳، بند ۲). در جای دیگری آمده است که «پروردگارا، برای استوار ماندن به آیین راستی، از تو نیروی تن و روان خواستارم.» (هات ۴۳، بند ۱). بنابراین، تربیت بدنی و روش‌های پرورش دهنده تن ضرورت پیدا می‌کنند.

در این آیین، آنقدر به سلامتی و نیرومندی جسم بها داده می‌شود که حتی سلامتی جسم یکی از دعاهای زرتشتیان بوده است. در اوستا یک کلمه هم در نهی بازی و ورزش دیده نمی‌شود و مذهب زرتشت بر تقویت بنیه جسمانی و آموزش مهارت‌های نظامی تأکید و توصیه زیادی دارد (دایره‌المعارف جهان اسلام به نقل از نیکویخت و همکاران، ۱۳۸۵). برای انجام این مهم، برپایی بازی‌های قهرمانی، جشن‌های مذهبی نظیر جشن مهرگان که در آن به نمایش بازی‌های قهرمانی و قدرت نمایی و تأسیس زورخانه و تمرین با ابزارهای جنگی چون گرز و کمان و سپر بورزش با میل و کباده و سنگ رواج یافت (شهبازی، ۱۳۳۰). ورزش در آن عصر عبارت بود از سواری، تیراندازی، چوگان‌بازی، زوبین‌اندازی، شنا، شکار، کشاورزی، راه‌پیمایی در گرمای طاقت‌فرسای تابستان یا سرمای سخت زمستان (بیات، ۱۳۵۷). بازی، ورزش و آموزش‌های جنگی برای همه متریان الزامی بود و جنبه همگانی داشت.

نتیجه‌گیری

بنا بر گزاره‌های فلسفی درباره انسان کامل، او دارای ویژگی‌هایی مانند قرب به اهورا، پیروی از آشا یا راستی، منش نیک، برخورداری از دانش لدنی و ارشادمی‌باشد. بر اساس این مبانی، غایت تربیت، قرب به اهورا و هدف‌های کلی آن، شناخت قانون جهانی و عمل به آن، اخلاق‌مداری، اشراق‌گرایی و رشد حس مسئولیت اجتماعی است. اصول تربیتی متناظر با این مبانی و هدف‌های کلی عبارتند از خردورزی، آزادی و پیروی از دئنا، پرورش ابزارهای شناسایی انسان و تلاش و پیکار اخلاقی. متناظر با این اصول، هدف‌ها و مبانی، روش‌های تربیتی چون تدبّر در طبیعت، آموزش فعل آیین زرتشت، پند و اندرز، آموزش فن سخنوری، ستایش و عبادت، بازی، ورزش و آموزش‌های جنگاوری استنتاج شد.

منابع

- آزیر، اسدالله (۱۳۸۵). منجی باوری در گات‌های زرتشت: همه-سود رسانندگی اشاباوران. پژوهشنامه فلسفه دین (نامه حکمت)، ۷، ۱۶۸-۱۴۵.
- آقایی، مجتبی (۱۳۷۸). زمان ظهور زرتشت از نگاهی دیگر. هفت آسمان، ۲، ۲۶-۱۸.
- الیاده، میرچیا (۱۹۸۱). نگاهی کوتاه بر واقعیت تاریخی و پیام‌های آسمانی زرتشت. ترجمه حسین حیدری (۱۳۸۱). کتاب ماه دین، ۶۰ و ۶۱، ۴۶-۵۳.
- الهامی، داود (۱۳۷۸). «زرتشت» و «اوستا». کلام اسلامی، ۳۱، ۴۷-۳۰.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد اول)، تهران: مدرسه.
- بیات، عزیزالله (۱۳۵۷). آموزش و پرورش در ایران باستان. بررسی‌های تاریخی، ۷۶، ۲۵۴-۲۲۳.
- تبارصفر، صفدر (۱۳۸۴). مسئله شر. معرفت، ۸۸، ۱۰۰-۸۹.
- جیوانجی، جمشید جی مدی؛ شهردان، رشید (۱۳۵۴). زادبوم زرتشت. بررسی‌های تاریخی، ۵۹، ۱۱۰-۶۱.
- رجبی، پرویز (۱۳۸۰). اهورامزدا و زرتشت. نامه انجمن، ۲، ۱۲۵-۱۰۰.
- رستمی نسب، عباسعلی (۱۳۸۲). زرتشت و تربیت. مطالعات ایرانی، ۴، ۷۴-۶۱.
- رضوی، عبدالحمید (۱۳۸۴). نگاهی به تعلیم و تربیت از دیدگاه زرتشت. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۴، ۱۷۹-۱۶۹.
- رضی، هاشم (۱۳۸۱). زرتشت پیامبر ایران باستان، تهران: بهجت.
- زرنشاس، زهره (۱۳۳۰). زبان و ادبیات ایران باستان. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- سخایی، مژگان (۱۳۸۲). آموزه توحید در دین زرتشتی. مشکوه النور، ۲۳، ۱۵۲-۱۳۰.
- شهزادی، رستم (۱۳۳۰). تعلیم و تربیت در ایران باستان. آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ۵، ۱۳-۱۱.
- شوقی، عباس (۱۳۳۰). پایه گذاران تربیت، آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ۱، ۱۴-۸.
- شیخی، موریس (۱۳۷۶). نگرشی بر اسلام و زرتشت. تهران: توحید.
- طوسی، بهرام (۱۳۸۳ و ۱۳۸۴). کانت و زرتشت. سروش اندیشه، ۱۲ و ۱۳، ۱۰۶-۹۱.
- فیاض بخش، نفیسه (۱۳۸۸). نوآوری‌های فیلسوفان اسلامی در پاسخ به شبهه شر. قیاسات، ۵۲، ۱۶۶-۱۴۷.
- گاتاها (۱۳۸۳). ترجمه و پژوهش آبتین ساسانفر. تهران: بهجت.
- گاتاها (۱۳۵۴). ترجمه پورداوود. تهران: دانشگاه تهران.
- گیگر، ویلهلم (۱۹۳۲). زرتشت در گاتاها. ترجمه و پژوهش هاشم رضی (۱۳۸۲)، تهران: سخن، ۱۴۹-۲۱.
- ماحوزی، مهدی (۱۳۸۳). بن مایه تفکر توحیدی زرتشت از خلال «گاتاها». زبان و ادبیات، ۳۸، ۶۲-۴۹.
- مایر، فردریک (۱۹۷۳). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه علی اصغر فیاض (۱۳۷۴)، تهران: سمت.
- محمدی ارانی، مریم (۱۳۸۶). منجی گرایی در ادیان (زرتشت، یهود، مسیحیت). طلوع، ۲۲، ۵۲-۳۵.

مهر، فرهنگ (۱۳۸۰). *دیدنی نواز دینی کهن*. تهران: جامی.

ناس، جان بایر (۱۹۶۸). *تاریخ جامع ادیان*. ترجمه علی اصغر حکمت (۱۳۸۴)، تهران: علمی و فرهنگی.

نیکویخت، محمد؛ مظفری، امیراحمد؛ مفتخری، حسین (۱۳۸۵). نحوه پرداختن مردم ایران به روش تربیت بدنی با توجه به تحولات مدیریتی از آغاز سلطنت هخامنشیان تا پایان سلطنت پهلوی. *علوم حرکتی و ورزش*، ۷، ۲۵-۳۶.

واحد دوست، مهوش (۱۳۷۹). *نهادینه های اساطیری در شاهنامه فردوسی*. تهران: سروش.

هینتس، والتر (۱۹۳۲). *زرتشت «پژوهشی درباره گائها»*. ترجمه هاشم رضی (۱۳۸۲). ۱۵۳-۲۶۹، تهران: سخن.

Corduan. W. (1997). The date of Zoroaster: some opologetic considerations. *Presbyterion*, 23(1), 25-42.

Kapadia. S. A. (1905). *The teachings of Zoroaster and the philosophy of the parsi religion*. The Orient Press, 4, Harcourt Buildings, Inner Temple, London.

Skjærvo. P. O. (2006). *Introduction to Zoroastrianism*, Early Iranian civilaizations102 (Divinity School no, 3663a).

تدریس اثربخش و خلاق

دکتر افضل السادات حسینی
استادیار دانشگاه تهران

مقدمه

رشد و توسعه‌ی اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی هر جامعه، وابسته به نیروهای متخصص آن جامعه است که پرورده‌ی نظام آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها هستند. در نتیجه، ارتقای کمی و کیفی مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها ضرورت فراوان دارد. یکی از ارکان اصلی در مدرسه و دانشگاه، موضوع آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری است. با توجه به سرعت زیاد علوم، افزایش حجم اطلاعات، پیشرفت فناوری و ورود به عصر فراصنعت، لازم است فرایند یاددهی-یادگیری در مدرسه و دانشگاه نیز با این تحولات هماهنگ شود و از راهبردهای سنتی انتقال اطلاعات، به سمت راهبردهای آموزشی جدید مسأله‌مداری و مشکل‌گشایی که می‌توانند به رشد توانایی‌های خلاق در دانش‌آموزان و دانشجویان منجر شوند، حرکت کند.

معمولاً روش‌های یاددهی-یادگیری به دو دسته‌ی فعال و غیرفعال تقسیم می‌شوند و طبیعی است، راهبردهای آموزشی مبتنی بر خلاقیت، مربوط به دسته‌ی اول هستند. در روش‌های فعال که دارای فرایندی تعاملی هستند، یادگیرنده در جریان آموزش نقشی فعال دارد و یاددهنده نقش راهنما (تورنس^۱، ۱۹۹۰؛ گوری^۲، ۱۹۹۶؛ کرکا^۳، ۱۹۹۹). روش‌های فعال آموزش می‌توانند فرصت لازم برای توسعه‌ی مهارت‌های تفکر خلاق و نقاد را فراهم آورند. مهم‌ترین راهبردها آموزش فعال عبارتند از: ۱. راهبردهای پرسش و پاسخ؛ ۲. راهبردهای مشارکتی و مباحثه؛ ۳. راهبردهای جست‌وجو.

راهبرد پرسش و پاسخ

این راهبرد دارای سابقه‌ای طولانی است، چنان‌که سقراط از طریق سؤال کردن، به آموزش می‌پرداخت. آموزش از طریق سؤال کردن، موجب تحریک مهارت‌های تفکر، افزایش این مهارت‌ها در سطوح بالاتر، توسعه‌ی قدرت تجزیه و تحلیل و نظریه‌پردازی



دارند، عبارتند از: الف) بارش مغزی یا یورش فکری؛ ب) ایفای نقش؛ ج) فرایند گروه اسمی.

الف) یورش فکری^۲

یورش فکری یکی از شیوه‌های مهم و مؤثر در آموزش است که

می‌شود. اگر از این روش به نحو صحیح استفاده شود، می‌توان توانایی‌های شناختی و خلاق یادگیرنده را به بالاترین حد خود هدایت کرد. به منظور بهره‌گیری مناسب از این راهبرد برای استعداد‌های درخشان، لازم است فرایند پرسش و پاسخ مطابق جدول زیر تغییر مسیر دهد.

جدول ۱. تغییر مسیر پرسش و پاسخ

پیش از	پس از
۱. پرسش از خلأهای موجود در دانش	۱. پرسش از دانسته‌ها
۲. توجه به استفاده‌ی تازه از آموخته‌ها و بازسازی مطالب	۲. توجه به یادآوری مطالب
۳. تأکید بر نحوه‌ی تفکر و استدلال	۳. تأکید بر پاسخ صحیح
۴. توجه به پاسخ‌های غیرمعمول	۴. توجه به پاسخ‌های صحیح
۵. انتظار پاسخ‌های متعدد و متنوع	۵. انتظار یک پاسخ مشخص
۶. توجه به فرایند انجام شده	۶. توجه به نتایج کسب شده

راهبرد مشارکتی و مباحثه

به وسیله اسپورن^۵ طراحی شد. با استفاده از این روش می‌توان استعداد عقلی و ذهنی افراد را رشد داد؛ چنان‌که افراد بتوانند، بیش‌ترین بهره را از توانایی‌های فکری خویش بگیرند. چهار قانون حاکم بر جلسات یورش فکری عبارتند از:

۱. انتقاد ممنوع است.
۲. کمیت بیش‌تر، بهتر است.
۳. گردش فکر آزاد است (ارائه‌ی ایده‌های بدیع و غیرمعمول و حتی غیرمنطقی).
۴. ترکیب و اصلاح ایده‌ها اهمیت دارد.

یورش فکری، با تشکیل جلسه‌ی گروهی و انتخاب موضوعی برای بحث و برقراری قوانین خاصی، بهترین فرصت را برای ایده‌یابی به افراد می‌دهد؛ زیرا وقتی یکی از اعضای گروه ایده‌ای را طرح می‌کند، برای سایر افراد ایده‌هایی را تداعی می‌کند و زنجیره‌ای از افکار و ایده‌های خلاق شکل می‌گیرد.

ب) ایفای نقش

«نقش بازی کردن»، بازی کردن یک موقعیت مشکل یا واقعه است. در این روش، یادگیرنده مانند جریان واقعی زندگی به ایفای نقش می‌پردازد. ایفای نقش، امکان درک رفتارهای خود و همچنین درک متقابل از عملکردهای دیگران را فراهم می‌آورد. به علاوه، در تقویت مهارت‌های اجتماعی و روابط انسانی، افزایش اعتماد به نفس

رویکرد مشارکتی و مباحثه بهترین امکان برای تقابل دیدگاه‌ها و رسیدن به دیدگاه‌های مناسب‌تر است. در این راهبرد، دانش‌آموزان و دانشجویان با شرکت فعال و آزادانه و بدون هیچ‌گونه ارزشیابی به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند. همچنین، مدرس به عنوان هدایتگر و رهبر گروه این فعالیت‌ها را انجام می‌دهد:

۱. برای فعالیت‌ها برنامه‌ریزی می‌کند.
۲. موضوعات و هدف‌های مربوط به آن‌ها را تبیین می‌کند.
۳. ارتباط اطلاعات جدید را با دانش‌های قبلی روشن می‌سازد.
۴. مشکلات و سؤالات را با دانشجویان و دانش‌آموزان در میان می‌گذارد و از آن‌ها می‌خواهد، به راه‌حل‌ها یا پاسخ‌های متفاوت بیندیشند.

در روش مباحثه، مدرس به جای آن‌که خود به ارائه‌ی نظریات بپردازد، از دانشجویان و دانش‌آموزان می‌خواهد که مطالب را ارائه دهند و او تنها به هدایت این جریان می‌پردازد. این روش، قدرت تفکر در افراد را برمی‌انگیزد، سبب مشارکت فعال و هم‌یاری می‌شود، و به بهبود یادگیری می‌انجامد. با این راهبرد، مدرس از توانمندی‌های شاگردانش آگاهی می‌یابد، دانش‌آموزان و دانشجویان با انگیزه‌ی بیش‌تری به یادگیری می‌پردازند و امکان بروز خلاقیت‌های ذهنی فراهم می‌آید. روش‌های مشارکت گروهی متعدّدند و مهم‌ترین آن‌ها که با یادگیری خلاق ارتباط مستقیمی

و توسعه‌ی خلاقیت افراد مؤثر است. بروس جویس^۶ و مارشال ویل^۷ (۱۹۸۶) معتقدند، ماهیت ایفای نقش، درگیری شرکت‌کنندگان و مشاهده‌گران در یک موقعیت واقعی دارای مسأله و تمایل به حل آن است. جریان ایفای نقش نمونه‌ای زنده از رفتار انسانی است که به شاگردان کمک می‌کند تا:

۱. احساسات خویش را دریابند.
۲. نسبت به نگرش‌ها، ارزش‌ها و ادراکات خویش بینش یابند.
۳. نگرش‌ها و مهارت‌های مشکل‌گشایی را رشد دهند.
۴. موضوع‌های درسی را به شیوه‌های گوناگون کاوش کنند.

شده تا هر فرد دلایل خویش را بیان کند.

۴. به هر یک از اعضا، کارتی داده می‌شود تا بهترین پیشنهادها را با توجه به اهمیت، طبقه‌بندی و نمره‌گذاری کنند و سپس جمع‌آرا را روی کاغذ بزرگی ثبت کنند.

۵. رهبر گروه از افراد می‌خواهد تا نظریات خویش را درباره‌ی پیشنهادات منتخب بیان کنند.

۶. تکرار مرحله‌ی ۴، در صورتی که فهرست پیشنهادات منتخب طولانی باشد.

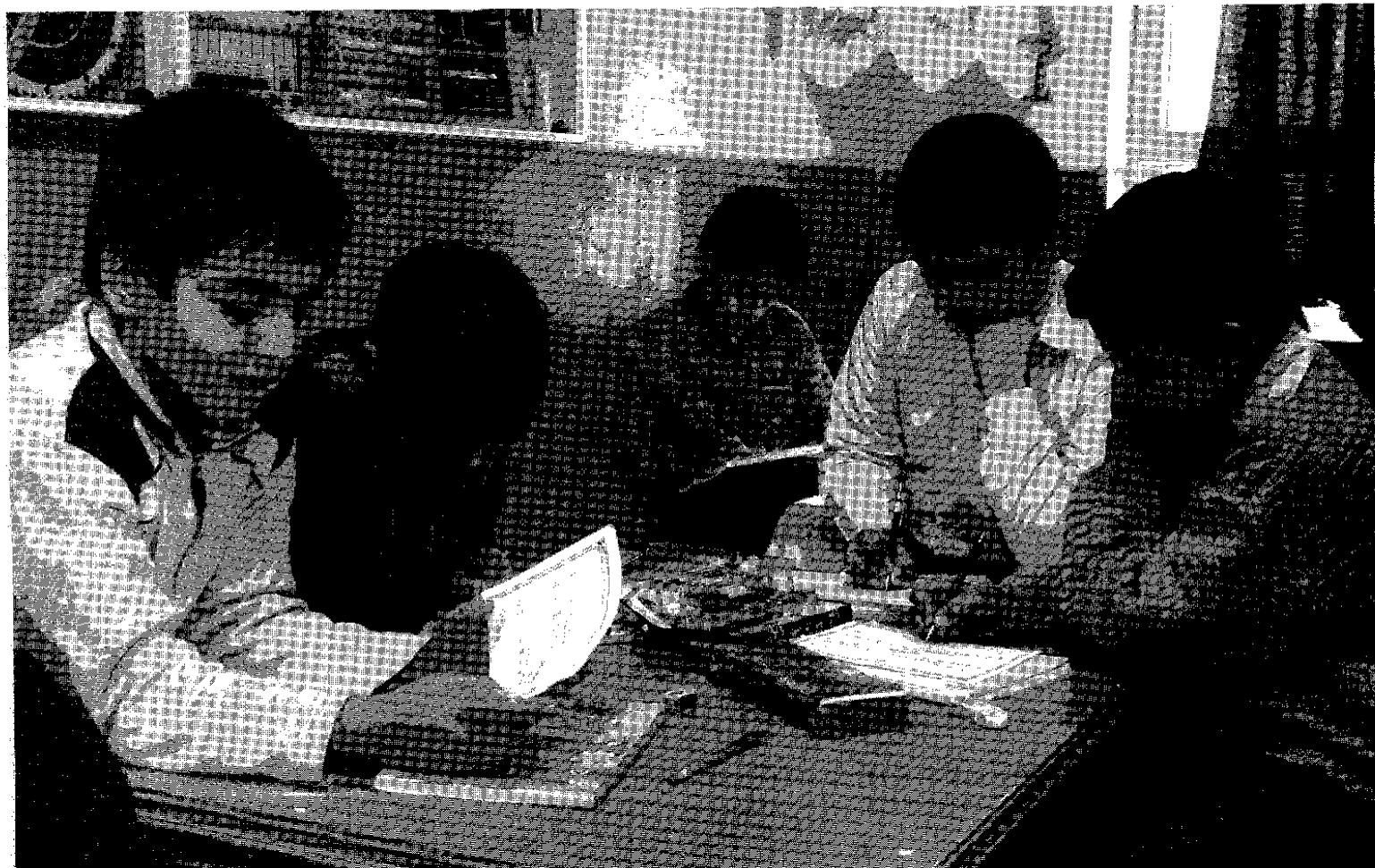
راهبرد جست‌وجو و حل مسأله

این راهبرد فرایندی کامل از بررسی، شامل: مشاهده، طبقه‌بندی، استنباط، اندازه‌گیری، پیش‌بینی، فرضیه‌سازی، آزمایش، کنترل متغیرات، تحلیل داده‌ها و... است. در این روش، مدرس از دانشجویان می‌خواهد، از طریق جست‌وجو یاد بگیرند و سپس آن‌ها را به سمت ابزار لازم هدایت می‌کند. دونالد اورلیج (۱۳۷۹) معتقد است، مهم‌ترین و ارزشمندترین جنبه‌ی روش جست‌وجو آن است که به یادگیرنده و یاد دهنده اجازه می‌دهد، درخواست کنندگان، جست‌وجو‌گران، سؤال‌کنندگان و متفکرانی ثابت قدم باشند. از این طریق، یادگیرندگان به دانشمندان،

ج) فرایند گروه اسمی

این فرایند از طریق تصمیم‌گیری گروهی باعث افزایش انگیزه و خلاقیت در افراد گروه می‌شود. فرایند گروه اسمی شامل شش مرحله است:

۱. ارائه‌ی سؤال یا مسأله به صورت مکتوب به اعضا تا در مورد مسأله تفکر کنند.
۲. ارائه‌ی نظریات اعضای گروه و ثبت آن روی تخته یا جایی که همه ببینند.
۳. ارائه‌ی نظریات موافق و مخالف در مورد مطالب فهرست



تاریخدانان، بازرگانان، شاعران، نویسندگان یا محققانی واقعی تبدیل، و به صورتی جدی، با فرایندهای خلاقیت درگیر می‌شوند. از مهم‌ترین الگوهای مناسب تدریس مربوط به این راهبرد، «یادگیری اکتشافی» و «حل مسأله» است.

الف) یادگیری اکتشافی

یادگیری اکتشافی روشی مناسب برای تفکر است؛ تفکری که می‌تواند به درک شهودی و ایجاد انگیزه در یادگیرندگان بینجامد. یکی از مهم‌ترین جنبه‌های یادگیری اکتشافی این است که یادگیرنده به ساختار موضوع دست می‌یابد. دستیابی به طرح و اصول اساسی موضوع مورد مطالعه باعث می‌شود، یادگیرنده بتواند، آنچه را که یاد گرفته است، در موارد جدید به کار گیرد.

ب) حل مسأله

حل مسأله، به کارگیری روش‌های علمی برای پاسخگویی به مسائل است. این روش که براساس نظریات جان دیویی درباره‌ی روش تحقیق و تدریس شکل گرفت، روشی مفید برای مشارکت دانشجویان در حل یک مشکل یا مسأله است. آن را می‌توان، هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی اجرا کرد. در این راهبرد نیز یادگیرنده، نقش فعالی در فرایند یادگیری دارد، در نتیجه مدرس باید محیطی فراهم آورد که امکان مشارکت و تعامل یادگیرنده را وسعت بخشد. حل مسأله شامل پنج مرحله‌ی اصلی است: ۱. تعریف و طرح مسأله؛ ۲. جمع‌آوری اطلاعات و فهرست کردن علت‌ها؛ ۳. فرضیه‌سازی و پیش‌بینی راه‌حل‌های احتمالی؛ ۴. آزمون فرضیه و انتخاب بهترین راه‌حل؛ ۵. نتیجه‌گیری و کاربرد.

روش - سینکتیکز^۸

گوردون^۹ و همکارانش، شیوه‌ی جالب دیگری برای رشد خلاقیت به نام «سینکتیکز» تدوین کردند. سینکتیکز ترکیبی از دو لغت لاتینی به معنی اتصال و همراهی عناصر به ظاهر بی‌ربط است. این شیوه‌ی زمانی که راه‌حل‌های قدیمی برای انجام کار مناسب نباشند، مطرح می‌شود. گوردون آن را آشنایی‌زدایی می‌نامید. یعنی این که فرد می‌کوشد، با دید تازه‌ای به چیزهای آشنا بنگرد. در این شیوه از سه قیاس بیش از همه استفاده می‌شود:

۱. قیاس شخصی^{۱۰}: در قیاس شخصی فرد احساس می‌کند، خود قسمتی از موضوع مورد قیاس است و با آن احساس هم‌دلی دارد. همانندسازی ممکن است با شخص، حیوان یا اشیا باشد. برای مثال، شیمیدانی ممکن است خود را به جای مولکول‌های در حالت حرکت بگذارد، یا مثلاً به دانش‌آموز گفته شود، فرض کن کتاب مورد علاقه‌ات هستی، خودت را وصف کن.

۲. قیاس مستقیم^{۱۱}: در این قیاس دو موجود یا مفهوم با یکدیگر مقایسه می‌شوند. لزومی به هماهنگی همه‌ی ابعاد نیست. مهم این است که بتوان نظریه‌ی جدیدی برای یک مسأله بیان کرد. برای مثال، از دانش‌آموز می‌پرسند: پرتقال شبیه چه موجود زنده‌ای است؟ یا کدام نرم‌تر است: زمزمه یا پوست بچه‌گره؟

۳. تعارض فشرده^{۱۲}: یعنی توصیف از یک موضوع در دو کلمه‌ی ضد و نقیض؛ مانند زندگی بخش نابودکننده، یا دوست دشمن. گوردون معتقد است، با این شیوه ما می‌توانیم به عمق



جدول ۲. تغییر روش‌های آموزشی

به سمت	به جای
۱. طرح سؤالات محرک در شروع درس	۱. شروع درس تنها با ذکر هدف‌ها
۲. ایجاد انگیزه برای یادگیری	۲. یادگیری اجباری و بدون آمادگی
۳. ایجاد سؤال و ابهام	۳. توضیح صرف مطالب درس
۴. همکاری و یادگیری مشارکتی	۴. رقابت و فردگرایی
۵. انعطاف و تنظیم مطالب با توجه به نیاز یادگیرنده	۵. اجرای دقیق سرفصل‌های از پیش تعیین شده
۶. آزمون و اجرای رویکردهای تازه	۶. اجرای رویکردهای آموزنده و اثبات شده
۷. فعالیت دانشجو برای یادگیری	۷. ارائه‌ی مطلب توسط استاد
۸. اهمیت دادن به فرایند یادگیری	۸. نقش کلیدی محتوای درس
۹. تشویق به نقد و بررسی مطالب	۹. تأکید بر پذیرش مطلب

موضوع تازه وارد شویم.

بهره‌گیری از راهبردهای نوین تدریس برای استعداد‌های درخشان، فرصت لازم برای حل مسأله، خلق دانش، مدیریت و اطلاعات و پرورش خلاقیت را در آن‌ها فراهم می‌آورد. در نتیجه، بازنگری در برنامه‌ها و به خصوص راهبردهای آموزشی تدریس، برای به کارگیری راهبردهای آموزشی مبتنی بر مسأله‌مداری و مشکل‌گشایی خلاق، از اهم مسائل جامعه است. برای تحقق این امر نیازمند تغییر مسیر، از فعالیت‌های معمول، به سمت راهکارهای نوین آموزش مستقیم هستیم که شرح آن در جدول ۲ آمده است.

برای نتیجه‌گیری مناسب‌تر، توجه به مؤلفه‌های زیر در این مسیر ضروری است:

۱. توجه به ابتکار و نوآوری و خلق تازه‌ها
۲. طرح سؤالات بحث برانگیز و واگرا
۳. ایجاد پیچیدگی و ابهام در مسائل برای یادگیرنده
۴. ایجاد روح تحقیق و جست‌وجو
۵. توجه به مسائل، از چشم‌اندازهای متعدد و متفاوت
۶. اصالت دادن به فرایند و چگونگی یادگیری
۷. توجه به یافته‌ها و پدیده‌های جدید علمی
۸. توجه به تجربه‌های یادگیرنده در مباحث آموزشی
۹. استقبال از سؤالات دانشجو
۱۰. اصالت دادن به نحوه‌ی تفکر و استدلال
۱۱. بهره‌گیری کامل از بحث و گفت‌وگو
۱۲. روشن کردن ارتباط مسائل آموزشی با مسائل واقعی زندگی
۱۳. بهره‌گیری از منابع متعدد آموزشی
۱۴. ایجاد روح هم‌پاری به جای رقابت
۱۵. ایجاد رابطه‌ی عاطفی با یادگیرنده

زیر نویس:

1. Torance
2. Gorey
3. Kerka
4. Brain storming
5. Osborn
6. Bruce Joyce
7. Marshal Weill
8. Synectics
9. Gordon
10. Personal analogy
11. direct analogy
12. Compressed conflict

منابع:

۱. اورلیچ، دونالد. راهبردهای تدریس، ترجمه‌ی سیامک رضا مهجور. نشر ساسان شیراز. ۱۳۷۹.
۲. حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۱). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. آستان قدس. چاپ دوم.
3. Gorey (1996). Creativity in the classroom, Gifted child today Magazine. Vol. 19. N.4. 36-37.
4. Joyce, Bruce & Weill, Marshal (1986). Models of Teaching (3rd Ed). Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
5. Kerka, S. (1999). Creativity in adulthood. Eric clearing house on adult. Columbus.
6. Osborn, Alex F. (1966). Development in creative education in parnes Sidney, J. and harding, Harold . F.A, Source book for creative thinking. Scribner, Sons New York.
7. Sternberg, Robert, J. (1996). Investing in creativity. America. Psychologist. V. 51. No.7. P. 677-88.
8. Torrance, E Paul (1990). Fostering Academic creativity in gifted students. Eeic EC Digest. U.S.A.





نقش نیمکره های مغز در خلاقیت

دکتر افضل السادات حسینی

مقدمه

در عصر انفجار اطلاعات و توسعه سریع فناوری، پرداختن به فرایند خلاقیت و ارائه راهکارهای عملی برای رشد و آموزش آن امری ضروری و اجتناب ناپذیر برای ادامه حیات یک جامعه است. هر چند خلاقیت بالقوه در انسان به ودیعه نهاده شده است، اما ظهور آن مستلزم پرورش و به کارگیری آن است. تورنس (۱۹۸۲) معتقد است انسان برای بقا نیازمند است که قدرت خلاقیت کودکان را پرورش داده و مورد استفاده قرار دهد. خلاقیت بشر مهم ترین اسلحه اوست که با آن می تواند فشارهای زندگی روزانه را کاهش داده و یا از بین ببرد.

درباره خلاقیت و شیوه های پرورش آن دیدگاه های مختلف وجود دارد و مکاتب مختلف از زوایای خاصی به آن نگریسته اند. یکی از این مکاتب رویکرد عصب شناسی است که یکی از جدیدترین دیدگاه ها را درباره خلاقیت بیان می کند. در این مکتب رابطه خلاقیت با ساختار مغز و امواج مغزی مورد بررسی قرار می گیرد.

چکیده

در رابطه با چگونگی شکل گیری خلاقیت، رویکردهای مختلفی وجود دارد. دیدگاه عصب شناسی یکی از جدیدترین مکاتبی است که در آن نقش و اهمیت دو نیمکره چپ و راست مغز در ایجاد خلاقیت مورد توجه قرار گرفته است. نیمکره چپ با اطلاعات کلامی و زبان سروکار دارد و تفکر انتقادی را تنظیم می کند و مسئول رمز های نوشتن و خواندن به شیوه تحلیلی است. نیمکره راست با اطلاعات تصویری و شنوایی سروکار دارد و مسایل و عقاید قدیمی را به شیوه جدید دوباره تنظیم می کند. هر چند بعضی تحقیقات بیانگر اهمیت نقش نیمکره راست مغز در خلاقیت است، اما تحقیقات دیگر بر ادغام وظایف دو نیمکره در خلاقیت تأکید دارند. ویلیامز و استکمیر با ارائه یک مدل عصب شناسی نقش نیمکره های راست و چپ مغز را در ایجاد خلاقیت بررسی نموده اند. در این مقاله به بررسی دیدگاه عصب شناسی و ارزیابی و الگوی ویلیامز - استکمیر می پردازیم.

واگرا و هم گرا بدانیم باید به نقش هر دو نیمکره اذعان داشته باشیم. بعضی از محققان نیز اعتقاد دارند که نمی توان با صراحت توانایی های یادگیری و یا بینش و استدلال را به نیمکره چپ و یا راست نسبت داد. کارل پریبرام (Karl Pribram) عصب شناس معتقد است اگر روزی بتوانیم با کالبد شناسی ساده مغز به تقسیم بندی آن از لحاظ ارتباط بخش هایش با خلاقیت پی ببریم، متوجه خواهیم شد که بخش های پیشین و پسین مغز هستند که در خلاقیت نقش دارند نه بخش های راست و چپ آن.

اما پژوهش های زیادی نقش متفاوت نیمکره های راست و چپ را تأیید کرده اند. مثلاً بعضی از تحقیقات نشان داده اند که نیمکره چپ در استدلال و منطق و نیمکره راست در مسایلی از قبیل ادراک فضایی و بازشناسی نقش ایفا می کنند. اما در مسایل زیادی تعامل دو نیمکره با یکدیگر مؤثر واقع می شوند. (اسپری Sperry,

ویلیامز و استکمیر (۱۹۸۴) برنامه خود را بر پایه اطلاعات حاصل از تحقیقات روی مغز انسان طراحی نمودند و این فرضیه را که تفکر خلاق در نتیجه هماهنگی بین نیمکره های چپ و راست مغز به وجود می آید (گراسمن Grossman, ۱۹۸۲؛ ونبرگ، Wenberg ۱۹۸۲) اساس کار خویش قرار دادند. (نقل از ویلیامز و استکمیر Willams & Stockmer ۱۹۸۵)

ویلیامز و استکمیر (۱۹۸۴) معتقدند: دو نیمکره نوعاً هماهنگ عمل می کنند. به طور مثال در درک ارتباطات، نیمکره چپ اطلاعات کلامی را شکل می دهد

نقش نیمکره های مغز در خلاقیت

مخ بزرگ ترین و پیچیده ترین قسمت مغز آدمی است که فعالیت های مختلف شناختی مانند تفکر و یادگیری مربوط به آن است. مخ دارای دو نیمکره راست و چپ می باشد که به وسیله جسمی پینه ای به یکدیگر متصل می گردند. پژوهش های زیادی راجع به نقش نیمکره های مغز در ایجاد فعالیت های شناختی انجام گرفته است. (اسپرینگر ۱۹۸۹، کارلسون ۱۹۹۷).

تحقیقاتی که وظیفه نیمکره های چپ و راست مغز را جستجو می کنند دو فرایند شناختی متفاوت را مشخص کرده اند. نیمکره چپ با اطلاعات کلامی و زبان سروکار دارد و تفکر انتقادی را تنظیم می کند و مسئول رمزهای نوشتن، خواندن، زبان و ریاضی به شیوه تحلیلی، منطقی و متوالی است. نیمکره راست با اطلاعات تصویری و شنوایی سروکار دارد و مسایل و عقاید قدیمی را به شیوه جدید دوباره تنظیم می کند. در حالی که نیمکره راست خاصیت ترکیبی داشته و عناصر مختلف یک رویداد را کنار هم گذاشته و به ادراک کل نایل می آید و این عمل از طریق بصیرت و شهود انجام می پذیرد.

برای شکل گیری خلاقیت به هردو جنبه فعالیت های شناختی نیاز است. هر چند بعضی از محققان معتقدند که در تفکر خلاق نیمکره راست مغز نقش اصلی را بر عهده دارد و ادغام وظایف دو نیمکره لزومی ندارد و حتی می تواند اثر منفی داشته باشد، زیرا تفکر خلاق و تفکر منطقی نمی توانند به طور هم زمان در بالاترین سطح ممکن عمل کنند اما اگر خلاقیت را محصول تفکرات

ثرف اندیشیدن است تا مطالبی که در مرحله آمادگی به دست آمده ترکیب شوند. روان شناسان معتقدند که اگرچه به ظاهر توقف وجود دارد ولی ذهن ناخودآگاه شروع به فعالیت می کند و مسأله را دنبال می نماید.

۳- اشراق: در این مرحله تفکر شکل گرفته و حل مسأله روشن می شود. اغلب متفکران ظهور این مرحله را ناگهانی می دانند.

۴- اثبات: در این مرحله فرد خلاق آن چه را به دست آورده است اعم از اختراع و اکتشاف و یا نظریه تازه اش را مورد ارزیابی مجدد قرار می دهد و آن را از لحاظ منطقی آزمایش می نماید تا بتواند اثر آزمایشی خود را تکمیل نماید. (حسینی ۱۳۷۸)

گوان (Gowan) (۱۹۷۹) معتقد است که نیمکره راست مغز در مرحله نهفتگی عمل می کند یعنی موقعی که افراد با مسأله ای مواجه می شوند ابتدا نیمکره چپ مغز خود برای حل آن به کار می برند. اگر ثابت شود این الگوها برای حل مسأله کافی نیستند نیاز به تجدید ساختار در الگوهای موجود و لزوم خلاقیت احساس می شود. در نخستین مراحل شکل گیری خلاقیت فرد برای تجزیه و تحلیل اطلاعاتی که کسب کرده است به مهارت های تحلیلی نیمکره چپ نیازمند است ولی زمانی که تجزیه رویداد به عناصر تشکیل دهنده آن تکمیل گردید، نیمکره راست مغز که مجهز به ابزار کل نگری است دوباره اطلاعات مجزا و منفرد را ترکیب کرده و

و نیمکره راست تأثیر مطالب را بیان می کند. دو نیمکره با هم ما را قادر می سازند تا واقعیت های محیط پیرامون را درک کرده و بر اساس آن ها عمل نماییم.

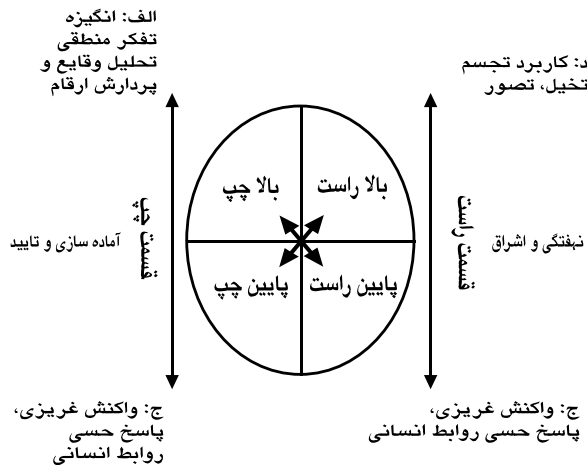
فرایند خلاقیت و کارکرد دو نیمکره مغز

عده ای از محققان معتقدند که فرایند خلاقیت مراحل مختلفی را در بر می گیرد. یکی از معروف ترین این نظریه ها درباره شکل گیری خلاقیت توسط والاس (Walace) (۱۹۲۸) مطرح شده که هنوز هم مورد توجه محققین و نظریه پردازان خلاقیت است (سولسو، Solso ۱۹۹۸).

بر طبق این نظریه فرایند خلاقیت طی چهار مرحله شکل می گیرد:

۱- آماده سازی: در این مرحله اطلاعات لازم جمع آوری می گردد. آمادگی شامل یک آمادگی کلی و یک آمادگی خاص است. آمادگی کلی مربوط به آشنایی فرد با زمینه ها و مقدمات رشته ای است که خلاقیت می خواهد در آن انجام بگیرد. به طور مثال فرد برای اراییه یک نظریه تازه یا یک اثر هنری لازم است بر مقدمات آن کار مسلط باشد. آمادگی خاص از طریق بررسی، جستجو و جمع آوری مدارک درباره موضوع مورد نظر است.

۲- نهفتگی: در این مرحله نوعی توقف در کار دیده می شود و ظاهراً پیشرفت آشکاری وجود ندارد اما در واقع این مرحله زمانی جهت



خلاقیت کلی مغز (التو ۱۹۹۹)

مرحله ۱ - انتخاب اصطلاح کلیدی - نیمکره چپ

در این مرحله مهم ترین اسامی و فعل هایی که بیان کننده مسأله منتخب باشد برگزیده می شود. بر طبق نظر ویلیامز و استکمیر (۱۹۸۵)، کلمات کلیدی یک گشتالت کلامی ارائه می کنند. این گشتالت یک مفهوم کلی است که از کلمه منتج می شود و از طریق آن کلمه مفاهیم زیادی طرح می گردد.

تجزیه ایده ها به کلمات کلیدی برای درک هر چه بیشتر مطلب ضروری است. ویلیامز و استکمیر معتقدند که فرایند خلاقیت شامل تجزیه این گشتالت ها به عناصر اصلی است که با ترکیب مجدد عناصر به بینش خلاق و جدیدی می رسیم.

در یک هیأت یا گشتالت جدید سازمان می دهد. بدین ترتیب گشتالت به دست آمده اغلب به شکل تصویری از مغز راست به مغز چپ منتقل می شود. مغز چپ کارایی ساختار جدید برای حل مسأله را زیاد کرده و شق مناسب را انتخاب می کند. بنابراین در پردازش خلاقیت به دو نکته اساسی باید توجه کرد:

۱- هر دو نیمکره مغز نقش اساسی در فرایند

خلاقیت ایفا می کنند. (لیفر، Leaffer ۱۹۸۱،

مک کالام Mecallum ۱۹۷۹).

۲- در این فرایند نیمکره راست مغز به طور مستقیم

در خلق گشتالت ساختار جدید دخیل است.

(تورنس و مؤارد Mowrad ۱۹۷۹) (نقل از

ویلیامز، استکمیر، ۱۹۸۵)

مراحل شکل گیری خلاقیت بر طبق برنامه ویلیامز و استکمیر (w-s)، برای آموزش خلاقیت لازم است نقش نیمکره چپ و راست را در خلاقیت بشناسیم. مشکل اصلی در تحقق این هدف این است که بیشتر مردم نمی توانند از نیمکره راست مغز خود به خوبی بهره برداری کنند.

برنامه خلاقیت بر پایه شناختی ویلیامز - استکمیر می تواند در این زمینه راهنمای خوبی باشد. بدین معنی که راه های استفاده صحیح از نیمکره های مغز را نشان دهد. شکل شماره یک نقش نیمکره ها را در ایجاد خلاقیت نشان می دهد.

مرحله ۲- ارائه تصویر از مفاهیم - نیمکره راست

در این مرحله از افراد خواسته می شود شناختی را که از مفهوم کلی به دست آورده اند به صورت تصویر ترسیم نمایند. بنابراین حل کنندگان مسأله تصویر هر کلمه کلیدی را ترسیم می کنند؛ این مرحله جزء کارکرد مغز راست است.

مرحله ۳- تجزیه - نیمکره چپ و راست

هر کدام از اصطلاحات منتخب از یک سری سؤالات برای کشف جنبه های چندگانه کلمات کلیدی طراحی شده است. ویلیامز و استکمیر چند سری سؤال که هر کدام برای انواع مختلف مسأله کاربرد دارد ارائه داده اند. نمونه ای از سؤال ها عبارتند از:

همه چیزهایی که می بینید چیست . . . ؟

همه چیزهایی که می شنوید چیست . . . ؟

همه چیزهایی که می بویید چیست . . . ؟

دلایل آن چه انجام می دهید چیست . . . ؟

همه مراحل یا قسمت های آن چیست . . . ؟

همه چیزهایی که احساس می کنید . . . ؟

چگونه آیا . . . کمک می کند؟

چه چیزهایی با . . . ارتباط دارند؟

مرحله ۴- بازسازی و سازمان دهی ابزار - نیمکره راست

در این مرحله افراد، عناصری که در مرحله قبل ایجاد شده است را به یک سری ابزارهای سازمان دهی مربوط

می سازند تا ساختارها و مفاهیم جدیدی ایجاد کنند. در این مرحله بازسازی شکل می گیرد. سازمان دهی ابزار شامل دستور العمل ها برای گروه بندی عناصر به شکل زنجیر (گروه بندی موارد بر حسب نتایج کلی)، چرخ (گروه بندی موارد بر حسب اصول سلسله مراتب)، و شباهت ها (گروه بندی موارد بر حسب متعلقات رایج) انجام می گردد.

مرحله ۵ - ارائه ایده های جدید - نیمکره راست و

در آخر نیمکره چپ

مرحله نهایی در برنامه یافتن یک و یا چند راه حل ابتکاری برای مسأله با استفاده از نتایج مرحله قبلی است و در بخش نهایی این مرحله نیمکره چپ جواب های پیشنهادی را ارزیابی و یک یا چند جواب از بهترین موارد را انتخاب می کند.

در این سیستم هم امکان ایجاد تعداد زیادی پاسخ فراهم می شود و هم افراد برای پاسخ های خلاق خود تشویق می شوند. بنابراین در این سیستم خلاقیت هم از لحاظ کمی و هم کیفی مورد توجه قرار می گیرد.

ویلیامز و استوال (۱۹۸۵) الگوی خویش را با برنامه یورش فکری مقایسه کردند. در این مطالعه دو گروه آزمودنی انتخاب شدند. گروه آزمایشی از برنامه W-S و گروه کنترل از برنامه یورش فکری استفاده می کردند. در آزمایش، از آزمودنی ها خواسته شد که تمام شباهت های موجود بین دو مکان را بیان کنند. نتیجه این تحقیق نشان داد که برنامه W-S از لحاظ تعداد پاسخ های تولید شده هیچ گونه برتری بر روی یورش فکری

در حالی که روش هایی که با اطلاعات تصویری، شنوایی، شهودی و عاطفی سروکار دارند می توانند زمینه تقویت نیمکره راست را فراهم آورند.

فهرست منابع

- ۱- تورنس، ئی، پال، استعدادها و مهارت های خلاقیت و راه های آزمون و پرورش آن ها، حسن قاسم زاده. دنیای نو، ۱۳۷۲
- ۲- حسینی، افضل السادات، ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن، آستان قدس، ۱۳۷۸
- ۳- مک البرنیک، خلاقیت، فرزانه فرحزاد، کیهان فرهنگی، سال ششم ۱۳۶۸
- 4 - Alto, Romulita, *Understanding the thinking process - creative problem solving, course on developing learning, thinking skills*, 1999
- 5 - Carlson, N.R & Buskist, W. (1997). *Psychology, the science behaviour*, Boston: Allyn and Bacon.
- 6 - Gowan, J.C., *How parents can foster, teaching creativity in their children*, Michael W. B, 1979
- 7 - Solso, R. *Cognitive psychology*, Boston Allyn, 1998
- 8- Springer, S.P, & Deutsch, G (1989) *left brain, right brain*, New York: W.H. Freeman
- 9 - Sperry, R.W., *disconnecting the cerebral hemispheres*, Science, 217, 1223-1226.
- 10- Torrance, E.P., *Education for quality circle in Japanese schools*, Journal of Research and Development in Education, V.15, No.2.1982.
- 11- Williams, R. Stockmer, J., *The left and right of creativity: A cognitive based program for teaching creative thinking*, The Creative Child Quarterly, vol. IX. No. 2, 1984.
- 12 - Williams, R. & Stavall, Nancy, *A comparisin of the effectiveness of the creativity system in promoting the creative thinking in sixth grade children*, The Creative Child and Adult Quarterly vol. X. No. 2, 1985.

نداشت اما پاسخ های خلاق در برنامه W-S در سطح بالاتری قرار داشتند.

علت موفقیت این روش را می توان به بهره گیری از راه های مؤثر در رشد خلاقیت نسبت داد. به طور مثال تصاویر دلپذیر و هیجان انگیز مدت هاست توسط نظریه پردازان به عنوان اساس یا انگیزه خلاقیت قلمداد شده است. چنین مطرح شده است که هر دستاورد مهم علمی، اجتماعی و هنری متعاقب تصاویری مرتبط با موضوع توسط نویسندگان، هنرمندان و متفکران به وجود آمده است. به طور مسلم توانایی تجسم اشیاء، مفاهیم، سیستم ها، سازمان ها در موفقیت در هر نوع کار خلاق تعیین کننده است.

هم چنین روش های مؤثر ترکیبی که در مرحله بازسازی و سازماندهی به کار می رود نیز روش مناسبی برای برانگیختن قوای خلاق است.

نتیجه گیری

با توجه به آن چه گفته شد مشخص گردید برای پرورش تفکر خلاق، تفکر مربوط به هر دو نیمکره مغز باید رشد یافته و هماهنگ شوند. فرد خلاق کسی است که وظایف هر دو نیمکره راست و چپ مغز را به طور مکمل ادغام کرده و به کار ببرد. اما با توجه به آن که اغلب آموزش های ما مبتنی بر رشد نیمکره چپ مغز است، لازم است استراتژی های آموزشی که نظر به رشد و توسعه کنش های مربوط به نیمکره راست مغز دارد، بیش از پیش تحقق یابد تا کنش های هر دو نیمکره به طور متوازن پرورش یابد.

بنابراین اگر معلم بر یادگیری که به وسیله توصیف های شفاهی پردازش های خطی، متوالی و منطقی اطلاعات تأکید کند، فرصتی برای نیمکره راست ایجاد نمی گردد.

دبیران دبیرستان به نگرش بررسی خلاقیت



دکتر افضل السادات حسینی
استادیار دانشگاه یزد

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی جایگاه خلاقیت در نظام آموزش و پرورش است. بنابراین پرسشنامه‌ای در چهار محور اصلی پرورش خلاقیت، تفکر واگرا، بعد عاطفی - شناختی، اجتماعی و آموزشی - تدریس تنظیم و پرسشنامه‌ای تهیه و بین ۱۲۳ معلم دبیرستان که از مناطق مختلف آموزش و پرورش تهران به‌طور تصادفی انتخاب شدند، توزیع شد. نتایج آزمون حاکی از آن است که نگرش معلمان نسبت به خلاقیت پایین است. شایان ذکر است که نمرات آزمون معلمان در هر محور نیز پایین بود.

کلید واژه‌ها

خلاقیت، نگرش، تفکر واگرا، بعد عاطفی - شناختی، بعد اجتماعی، بعد آموزشی - تدریس

مقدمه

از ویژگی‌های بارز انسان و محور حیات او قدرت اندیشه و عالی‌ترین و پیچیده‌ترین جلوه اندیشه انسان تفکر خلاق است. هرچند توانایی تفکر خلاق به‌طور بالقوه و به‌نحو فطری در انسان به‌ودیعه نهاده شده، اما ظهورش مستلزم پرورش آن است. تورنس معتقد است که انسان برای بقا به توسعه قدرت

نگرش در مجموع شامل نظامی با دوام است که عنصری شناختی، احساسی و گرایش به عمل را در برمی گیرد. منظور از نگرش به خلاقیت در این پژوهش نمره‌ای است که معلمان از پرسشنامه‌ای که مبتنی بر چهار محور خلاقیت محورهای فکری، عاطفی، شناختی، محیطی - اجتماعی و آموزشی - تدریس است، کسب کرده‌اند.

ساختارهای خلاقیت

ساختار فکری

بعد شناختی خلاقیت که در این پژوهش بر جنبه سستی آن یعنی تفکر واگرا تأکید شده است و شامل سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط است.

ساختار عاطفی - شناختی

بعد احساسی خلاقیت است که مبتنی بر رفتار فرد خلاق و در ارتباط نزدیک با جنبه شناختی اوست. نظیر کنجکاوی، خطر کردن، درگیری با پیچیدگی و تخیل است.

ساختار محیطی - اجتماعی

بعد اجتماعی خلاقیت که مبتنی بر شرایط محیطی و نوع روابط افراد با یکدیگر است. گاهی دو بعد پیشین به واسطه این جنبه تقویت یا تضعیف می‌شوند. زیرمجموعه این ساختار عبارت است از: آزادی، امنیت، احترام، عدم رقابت و عدم ارزش یابی.

ساختار آموزشی - تدریس

مجموعه فعالیت‌های معلم که در جهت یادگیری دانش‌آموزان انجام شود و با استفاده از شیوه‌های مناسب موجب رشد خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. شیوه‌های مختلف تدریس خلاق، روش‌های مبتنی بر فعالیت دانش‌آموز و ایجاد ارتباط بین آموزش و تجارب واقعی در این زمینه تأثیر به‌سزایی دارند.

روش اجرای پژوهش

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از دبیران دبیرستان‌های دخترانه تهران.

خلاق کودکان و استفاده صحیح از آن نیاز دارد. خلاقیت بشر مهم‌ترین سلاح اوست. بنابراین بقا و رشد هر جامعه‌ای به میزان توجهی که برای ظهور و گسترش این توانایی به عمل می‌آورد و همچنین تعلیم و تربیت افراد مستعد و خلاق که ارزشمندترین گنجینه‌های منابع انسانی هستند بستگی دارد. بنابراین برای تحقیق وجود یک برنامه‌ریزی دقیق و مناسب در جهت بهبود کیفیت نظام آموزشی امری ضروری است.

جامعه رو به رشد ما بیش از پیش به افراد خلاق و مبتکر نیازمند است؛ چراکه شناخت و پرورش تواناییهای بالقوه این افراد موجب باروری چرخ‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی کشور می‌شود.

موفقیت در این زمینه مستلزم شناخت موقعیت کنونی خویش و برنامه‌ریزی مناسب با توجه به شرایط - جهت ارتقای نظام آموزشی است.

در این پژوهش با بررسی نگرش معلمان به خلاقیت از یک زاویه به تشریح جایگاه خلاقیت در نظام آموزشی کشور پرداختیم. بر این اساس چهار فرضیه محور اساسی کار را تشکیل می‌دهند عبارتند از:

- ۱- معلمان ما تفکر واگرا را در دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کنند،
- ۲- معلمان به جنبه‌های عاطفی - شناختی توجه نمی‌کنند،
- ۳- معلمان به جنبه‌های محیطی - اجتماعی توجه ندارند،
- ۴- معلمان ما از شیوه‌های پرورش خلاقیت و تدریس خلاق ناآگاهند.

تعریف عملیاتی نگرش به خلاقیت

از مجموعه تعاریف نگرش به خلاقیت می‌توان نتیجه گرفت که نگرش مجموعه‌های نسبتاً پایداری از احساسات، باورها و آمادگی‌های رفتاری نسبت به اشخاص، اندیشه‌ها یا گروه‌هاست.

● شیوه‌های سنتی تدریس برای شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان فرصتی باقی نمی‌گذارد.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

نمونه آماری در این پژوهش ۱۲۳ نفر از دبیران رشته‌های مختلف درسی دبیرستان‌های مناطق ۲، ۱۰، ۱۹، ۵ و ۷ هستند. روش این نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. نخست از مناطق آموزش و پرورش تهران پنج منطقه به‌طور تصادفی و به همین ترتیب از هر منطقه تعدادی مدرسه به همین ترتیب انتخاب و پرسشنامه بین دبیران آن مدارس توزیع شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این روش استفاده از پرسشنامه است که برای بررسی نگرش معلمان و براساس مطالعاتی که محقق به‌طور وسیع در زمینه‌های اخلاقی داشته، براساس چهار محور اساسی ذکر شده در پرورش اخلاق تنظیم شده است که تا حد زیادی چگونگی نگرش متناسب معلمان در پرورش اخلاق را مشخص می‌کند.

پرسشنامه شامل ۳۰ پرسش و سه متغیر، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی است. پاسخ‌نامه پرسش‌ها با استفاده از مقیاس پنج مرتبه‌ای «لیکرت» تنظیم و با اعداد ۱ تا ۵ کدگذاری شده است. کد ۱: کاملاً مخالف، کد ۲: مخالف، کد ۳: بی‌نظر، کد ۴: موافق و کد ۵: کاملاً موافق.

نمره افراد برحسب شماره کد محسوب می‌شود. برای مثال کد ۵ بیانگر نگرش مثبت به اخلاق است. البته برای جلوگیری

از جهت‌گیری پرسشنامه تعدادی از پرسش‌ها به صورت منفی بیان شده است. بدین معنی که در این قبیل پرسش‌ها نمره افراد برعکس است. کسی که در پاسخ به این پرسش‌ها کد ۵ را انتخاب می‌کند نمره ۱ برای او منظور می‌شود که در محاسبه، این مسئله مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین اگر فرض کنیم کسی در تمام پرسش‌ها گزینه ۵ را انتخاب کرده است، نمره او ۱۵۰ (۱۵۰=۵×۳۰) و دارای بیشترین نمره و نگرش بسیار مثبتی به اخلاق است و کسی که نسبت به این پرسش‌ها نظری کاملاً مخالف داشته باشد نمره‌اش ۳۰ (۳۰=۱×۳۰) و دارای نگرشی منفی به اخلاق است. در محاسبه نمره کلی اخلاق ملاک این پژوهش میانگین به اضافه یک انحراف استاندارد بوده است.

اعتبار و پایایی

در این تحقیق برای اعتبار بیشتر تعدادی از صاحب‌نظران و استادان پرسشنامه را مطالعه کردند و از نظرات آن‌ها استفاده شده. در جهت پایایی نیز پرسشنامه به‌طور آزمایشی اجرا و پایایی آن محاسبه گردید که برابر با ۸۵ درصد بود که این رقم مزید پایایی خوب و مناسبی برای ابزار کار به‌شمار می‌آید.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

پس از اجرا و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری زیر استفاده شد:

الف - آمار توصیفی

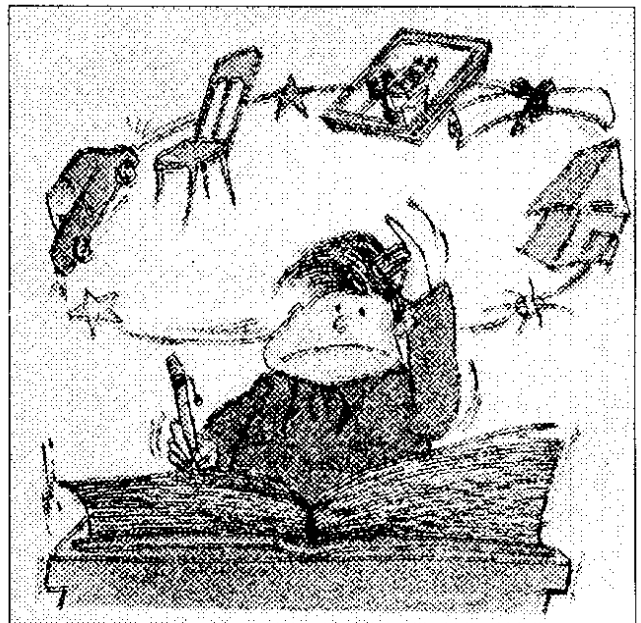
شاخص مرکزی میانگین‌ها، انحراف استاندارد.

ب - آمار استنباطی آزمون T زوجی، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون خی ۲.

در این جا معلمان از لحاظ سه متغیر: سابقه کار، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی مقایسه می‌شوند.

جدول ۱. سابقه کار افراد نمونه

سابقه	نمره	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
۱-۱۰	۱	۵۱	۴۱/۵	۴۱/۵
۱۱-۲۰	۲	۴۰	۳۲/۵	۷۴/۰
۲۱-۳۰	۳	۳۲	۲۶/۰	۱۰۰/۰
	جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—



افراد نمونه این پژوهش از لحاظ سابقه تدریس به سه دسته تقسیم شدند. «۱۰-۱۱» و «۱۱-۲۰» و «۲۱-۳۰» بیشتر افراد نسبتاً تازه کار بودند، یعنی ۴۰ درصد ۱۰-۱ سال سابقه کار داشتند. نمودار ۱ نیز این موضوع را نشان می‌دهد.

نمودار ۱- سابقه تدریس افراد نمونه این پژوهش

۶۰ ۵۰ ۴۰ ۳۰ ۲۰ ۱۰ ۰

۲۱-۳۰ ۱۱-۲۰ سال - ۱-۱۰

جدول ۴. پراکندگی نمرات در نگرش

به محور عاطفی - شناختی

نمره	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
۱-۱۰	۱	۰/۸	۰/۸
۱۱-۲۰	۸۸	۷۱/۶	۷۲/۴
۲۱-۳۰	۳۴	۲۷/۶	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در این محور نیز بیش از ۷۱ درصد نمرات ۱۱-۲۰ است. در حالی که حداکثر نمره ۲۵ است.

جدول ۲. افراد نمونه از لحاظ مدرک تحصیلی

مدرک	کد	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
دیپلم	۱	۱	۰/۸	۰/۹
فوق دیپلم	۲	۵	۴/۱	۵/۷
لیسانس	۳	۹۱	۷۴/۰	۹۱/۵
فوق لیسانس	۴	۹	۷/۳	۱۰۰
بی‌پاسخ	۰	۱۷	۱۳/۸	—
جمع کل		۱۲۳	۱۰۰	—

جدول ۵. پراکندگی نمرات در نگرش

به محور آموزشی - تدریس

نمره	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
۱-۱۰	۱۱	۸/۸	۸/۸
۱۱-۲۰	۶۸	۵۵/۲	۶۶
۲۱-۳۰	۴۴	۳۶	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در این محور کمی ۵۵/۲۰ درصد از نمرات بین ۱۱-۲۰ و حدود ۳۶ درصد از نمرات بین ۲۱-۳۰ است در حالی که حداکثر نمره ۵۰ است.

۷۴ درصد افراد از نمونه دارای مدرک تحصیلی لیسانس و سایر افراد دیپلم، فوق دیپلم و فوق لیسانس بودند. (نمودار ۲)

نمودار ۲- مدرک تحصیلی افراد نمونه

۱۰۰ ۸۰ ۶۰ ۴۰ ۲۰ ۰

مدرک فوق لیسانس لیسانس فوق دیپلم دیپلم

جدول ۶. پراکندگی نمرات در نگرش

به محور محیطی - اجتماعی

نمره	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
۱-۱۰	۱۰	۸/۱۰	۸/۱
۱۱-۲۰	۱۰۷	۸۶/۹	۹۵
۲۱-۳۰	۶	۵	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در این محور نیز حدود ۸۷ درصد نمرات بین ۱۱-۲۰ است، در حالی که حداکثر نمره ۴۰ است.

جدول ۳. پراکندگی نمرات در نگرش به محور تفکر واگرا

افراد نمونه از لحاظ مدرک تحصیلی

نمره	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
۱-۱۰	۲	۱/۶	۱/۶
۱۱-۲۰	۱۱۰	۸۹/۴	۹۱
۲۱-۳۰	۱۱	۹	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در محور نگرش به تفکر واگرا ۸۹/۴ نمره ۱۱-۲۰ داشته‌اند. یعنی اغلب نمرات بین ۱۱ تا ۲۰ بوده، در حالی که نمره ۳۵ حداکثر است.

● پرورش افراد خلاق که بتوانند بیندیشند و خود مولد علم و دانش باشند امری بنیادی است.

جدول ۷. میانگین نمرات محورها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	جمع
تفکر واگرا	۱۷	۲/۶۳	۱۰	۲۴/۲۹	۱۲۳
عاطفی شناختی	۱۸/۷۳	۲/۹۲	۱۰	۲۵	۱۲۳
محیطی اجتماعی	۱۶/۷۳	۳/۱۰	۶/۲۵	۲۳	۱۲۳
آموزش تدریس	۱۸/۹۹	۴/۴۰	۴/۵۰	۲۵	۱۲۳

جدول میانگین نمرات محورها مؤید آن است که میانگین نمره نگرش معلمان به تفکر واگرا ۱۷، جنبه عاطفی شناختی ۸۳، ۱۸، محیطی - اجتماعی ۱۶/۷۳ و آموزش تدریس ۱۸/۹۹ بوده است.

جدول ۸. همبستگی بین محورها

متغیر	واگرا	عاطفی شناختی	محیطی اجتماعی	آموزشی تدریسی
واگرا	۱۰۰۰۰	۴۴۴۹**	۵۴۱۷**	۶۵۱۵**
عاطفی شناختی	۴۴۴۹**	۱۰۰۰۰	۴۷۸۴**	۵۵۲۸**
محیطی اجتماعی	۵۴۱۷**	۴۷۸۴**	۱۰۰۰۰	۷۲۳۲**
آموزش تدریس	۶۵۱۵**	۵۵۲۸**	۷۲۳۲**	۱۰۰۰۰

* = ۰/۱

** = ۰/۰۰۱

جهت بررسی وجود همبستگی بین نگرش به جنبه‌های تفکر واگرا، شناختی - عاطفی، محیطی - اجتماعی و آموزشی - تدریس از ضریب همبستگی استفاده و این نتیجه حاصل شده که با $P < ۰/۰۰۱$ بین تمام محورها ارتباط وجود دارد.

جدول ۹. نمره معلمان در نگرش نسبت و تفکر واگرا

نمره	تعداد	درصد	درصد تجمعی
پایین	۱۱۲	۹۱/۱	۹۱/۱
بالا	۱۱	۸/۹	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در نگرش به محور تفکر واگرا نمره ۹۱ درصد از افراد نمره‌های پایینی بود، درحالی که تنها ۹ درصد حائز نمره بالایی شدند. بنابراین فرض پژوهش که معلمان ما تفکر واگرا را در دانش آموزان تقویت نمی‌کنند، تأیید می‌شود.

جدول ۱۰. نمره معلمان در نگرش

به جنبه عاطفی - شناختی

نمره	تعداد	درصد	درصد تجمعی
پایین	۸۹	۷۲/۴	۷۲/۴
بالا	۳۴	۲۷/۶	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در نگرش به محور عاطفی - شناختی ۸۹ درصد نمره پایین و ۳۴ درصد نمره بالایی کسب کردند. در این نگرش تفاوت بین نمرات بالا و پایین زیاد است. براین اساس فرضیه پژوهش که معلمان ما به جنبه‌های عاطفی - شناختی توجه نمی‌کنند، تأیید می‌شود.

جدول ۱۱. نمره معلمان در نگرش

به جنبه محیطی - اجتماعی

نمره	تعداد	درصد	درصد تجمعی
پایین	۱۱۷	۹۵/۱	۹۵/۱
بالا	۶	۴/۹	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در نگرش محور محیطی - اجتماعی، نیز تفاوت بسیار زیاد است. ۹۵ درصد نمرات پایین و تنها حدود ۵ درصد نمرات بالاست. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر این که معلمان به جنبه‌های محیطی - اجتماعی توجه ندارند، تأیید می‌شود.

جدول ۱۲. نمره معلمان در نگرش

به جنبه آموزشی - تدریس

نمره	تعداد	درصد	درصد تجمعی
پایین	۶۸	۵۵/۳	۵۵/۳
بالا	۵۵	۴۴/۷	۱۰۰
جمع کل	۱۲۳	۱۰۰	—

در نگرش محور آموزشی - تدریس هرچند نسبت به سه محور قبل تفاوت زیاد نیست، اما باز هم ۵۵ درصد نمرات پایین و حدود ۴۵ درصد نمرات بالاست. بنابراین، این فرضیه که معلمان ما از شیوه‌های تدریس خلاق ناآگاهند، تأیید می‌شود.

خلاصه و نتیجه‌گیری

پرسش‌نامه‌ای براساس چهار محور تفکر واگرا، عاطفی - شناختی، محیطی - اجتماعی، آموزشی - تدریس، تنظیم شده و انجام آزمون آن بین افراد نمونه - پژوهش که ۱۲۳ نفر از دبیران دبیرستان‌های تهران بودند، حاکی از آن است - در این بررسی که ۶۱ درصد از معلمان نمره پایینی کسب کردند.

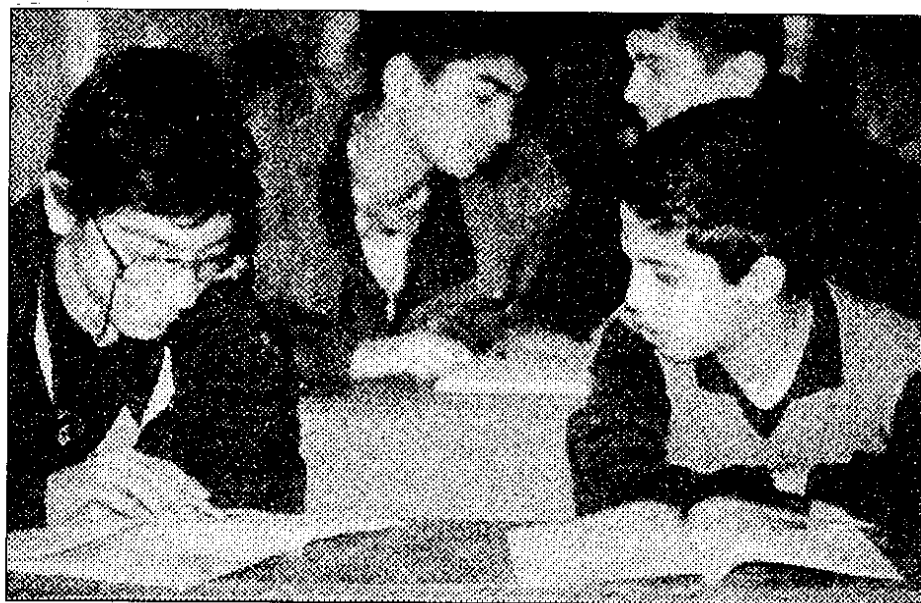
معلمان در هیچ کدام از محورها نگرش مناسبی نداشتند، در محور آموزشی - تدریس نسبت به سه محور دیگر نمرات بالاتری کسب کردند، اما در این محور نیز درصد نمرات پایین بیشتر بود.

رابطه این محورها با متغیرهای سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی از طریق آزمون «خی» بررسی شد که نتایج گواه آن بود که بین محورها با این سه متغیر رابطه‌ای وجود ندارد. با توجه به این نتایج مشخص می‌شود که نگرش معلمان با سابقه نسبت به خلاقیت با معلمان تازه‌کار تفاوتی ندارد. میزان تحصیلات و دانش بالاتر و همچنین رشته‌های تحصیلی مختلف نیز تأثیری در نگرش به خلاقیت ندارند.

در بررسی رابطه محورها با سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی در بررسی ارتباط بین نگرش به تفکر واگرا با سابقه کار، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی از آزمون «خی» (کای اسکور) استفاده شده است. مقدار P به ترتیب عبارت است از ۰/۷، ۰/۲۵، ۰/۲۱ که حاکی از آن است که ارتباطی بین این محور با متغیرها وجود ندارد و فرض صفر تأیید می‌شود.

در بررسی ارتباط بین نگرش به جنبه محیطی - اجتماعی با سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی از آزمون «خی» (کای اسکور) استفاده شد. در این بررسی P به ترتیب عبارت است از: ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۳۲ که بیانگر آن است که ارتباطی بین این محور با متغیرها وجود ندارد و فرض صفر تأیید می‌شود.

در بررسی ارتباط بین نگرش به جنبه آموزشی - تدریس با متغیرهای سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی از آزمون خی (کای اسکور) استفاده شد. در این بررسی P به ترتیب عبارت است از: ۰/۹۹، ۰/۶۵، ۰/۲۷ که بیانگر آن است که ارتباطی بین این محور با متغیرها وجود ندارد و فرض صفر تأیید می‌شود.



معلمان به عنوان مهم‌ترین عامل در نظام آموزشی در پرورش خلاقیت‌ها نقش به‌سزایی دارند.

● نگرش مجموعه نسبتاً پایداری از

احساسات، باورها و آمادگی‌های

رفتاری نسبت به اشخاص، اندیشه‌ها یا

گروه‌هاست.

● نگرش به خلاقیت می‌تواند بر چهار

محور فکری، عاطفی - شناختی،

محیطی - اجتماعی و آموزشی -

تدریس قرار گیرد.

نیست. علاوه بر این‌ها بروز خلاقیت وابسته به وجود محیط مساعدی است که افراد بتوانند بدون نگرانی فعالیت کنند. اما بسیاری از باورهای غلط مانع بزرگی برای ایجاد چنین فرصتی است.

بدون برنامه‌ای جدی ارزیابی یادگیری محال است. ارزیابی براساس روش نمره‌دهی صورت می‌گیرد و در نظام آموزشی ما آنقدر بر نمره‌ها تأکید می‌شود که بسیاری مواقع نمره از اصل آموزش اهمیت بیشتری می‌یابد. درحالی‌که تحقیقات مؤید آن است که تحقیقات خلاقیت در نتیجه ارزیابی از بین می‌رود. حتی احساس مشاهده شدن در حین انجام کار خلاقیت را تضعیف می‌کند، چراکه اشخاص فکر می‌کنند تحت ارزیابی هستند. (آماییل ۱۹۹۰)

دانش‌آموزان در بدو ورود به مدرسه درمی‌یابند که حق هیچ‌گونه اظهار نظری ندارند و باید اقتدار معلم را بپذیرند. اطاعت کورکورانه از قوانین آموزش، استفاده از چارچوب معین و دستورالعمل‌های کنترل شده در امر یادگیری، فرصت آزادی عمل را از آن‌ها سلب می‌کند و بدین ترتیب دانش‌آموزان هرگز جرأت ابراز نظر ندارند و برای اعمال نظریات خویش احساس امنیت نمی‌کنند. شیوه مبتنی بر رقابت که در اغلب کلاس‌های ما

این نتایج زنگ خطری است برای مسئولان آموزش و پرورش که میزان فاصله نظام آموزشی ما را با شیوه‌های خلاق می‌سنجد، معلمان به مثابه مهم‌ترین عامل در نظام آموزشی نگرش صحیحی به خلاقیت ندارند. البته این نتایج تا میزان زیادی قابل پیش‌بینی بود، چراکه معلمان ما نیز در نظامی آموزش دیده‌اند که تفکر، حل مسئله و خلاقیت در آن جایی نداشته است. در این نظام آموزشی تفکر تنها در حل مسائلی است که پاسخ‌های معینی دارند، معلمان آموخته‌اند برای هر پرسش یک پاسخ صحیح وجود دارد. بنابراین کمتر به این مسئله توجه می‌کنند که برای بسیاری از مسائل بیش از یک پاسخ و آن هم یک پاسخ معین وجود دارد. بدیهی است که این معلمان از تفکر واگرا شناخت صحیحی ندارند و برای تقویت آن دارای هیچ‌گونه مهارتی نیستند.

قاطعیت و قطعیت، عدم انعطاف‌پذیری، بی‌توجهی به نوآوری و ابتکار از ویژگی‌های بارز نظام آموزشی ماست. با توجه به این ویژگی‌ها هرگز نمی‌توان انتظار داشت که معلمان از کنجکاوی و تخیل حمایت کنند. درگیری با پیچیدگی و ریسک کردن در نظام آموزشی جایگاهی ندارد. درحالی‌که ظهور و رشد خلاقیت بدون این جنبه‌های عاطفی - شناختی ممکن

Personality Affect innovation - Creative Approae to Human resouces - Me Grow - Hill 1988.

3- Amabile Teresa M. - within you without you the social psycholog of creativity and / beyond - In Runco Mark. A. Albert Roberts Theories of Creativity - sage Publications london 1990.

4- Csikszentmityari, Mihaly - the. domain of Creativity. in Runco, Marka, Albert, Roberts, Theories of creativity, Sage Pub, London 1999.

5- Gatzels J.W, Jackson, P.W. Creativity and Intelligence, New york, Willy, 1962 Guilfordoj.p. _ Basic Problemes in teaching for creativity university of Southern California 1964.

6- Ghiselin, Brewster - introduction the creative process - university of California press 1954

7- Harington, M.David - the eorgy of human Creativity Apsychologic perspicitve - in Runco Mark. A. Albert Robert S. - Theories of Cicativity sage Publications, London 1990.

8- Hennessy beth A. Amabile Teresa M. the Conditions of Creativity in stemberg Robet J - the natuie of creativity, combridge university pross 1989

9- Khatena joe - creativity: concepi and challenge - Educational trends vol. 8 no. 1 - 4 jan, oct. 1973.

10- Mayer E. Richard cognitive views of creativity: creativb eteachi for creative learning contemporary educational Psychology, 1989.

11- Stein. Morris - creativity as an intra and inter personal proces in parnes sidncy j - A source book for creative thinking charles scribner sons New york 1962.

12- Sternberg Robert j. A three - facet model of creativity - in stery Robert j - the nature of - creativity - combridge university 19.

13- Stein Morris L. - Stimulating creativity - Academic press New york. Sanfrancisco London 1974.

14- Torrance E Paul - can we teuch children to think creativity American Educaltional Research Association Chicago, April 5 1972.

15- Torrance E Paul - Role of Evaluation in Creative thinking University of Minnesota, Minneapolis, Minnestoa project 725 july 1, 1959 to octover 1 1960.

16- Torrance E Paul - lessons a bout giftedness and creativity from a Mation of 115 million over chievers - Gifted child Guart vol. 24. No1. winter 1980.

17- Taylor calvin w a tentative deselption of the creative individul in parnes Sidney j a source book for creative thinking charles scribner sons new york 1962.

18- Taylor calvin w - various approaches to and defintion of creative in sternbery Robert j - the nature of creativity - Cambridge univer prees 1989.

19- Wallace belle - creativity: some definitions: the creative personal lity; The creative process; the creative classroom - gifted Educal international 1986 vol. 4, pp 63 - 73 1986 AB Acadcmic Publichers.

20- Weisberg Robert W. - Problem Solving and creativity in sternbeig Robert j - the nature of creativity conbridge univer proes 1989.

21- Weisberg Robert w. creativity - temple university W.H freeman and company new york 1993.

22- Weisberg Robert w. Training creativity in the corporation in creative Action in organizations camcron M. ford sage Pub. 1995 England London.

* اغلب این منابع به‌طور مستقیم در مقاله استفاده نشده بلکه مؤلف

از آن‌ها در روشن شدن ماهیت خلاقیت و ساختار آن بهره گرفته است.

حاکم است با توجه به آن‌که مبتنی بر ارزیابی و مقایسه است. به‌رغم انتظار معمولاً نتایج منفی به بار می‌آورد. مقایسه دانش‌آموزانی که هر کدام از توانایی و استعدادهاى خاص خویش برخوردارند آن‌ها را دچار نگرانی و احساس نا امنی می‌کند که این امر از موانع اساسی در رشد خلاقیت اشخاص است.

شیوه‌های رسمی و سنتی آموزشی و تدریس که در کلاس‌های ما به کار گرفته می‌شود نیز برای شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان فرصتی باقی نمی‌گذارد. چراکه با این شیوه‌ها انگیزه به کار به‌مثابه جزء اصلی خلاقیت در دانش‌آموزان تضعیف و نابود می‌شود. در این شیوه هیچ‌گونه توجهی به علایق و تجارب دانش‌آموزان نمی‌شود. یادگیری مبتنی بر حافظه و انتقال اطلاعات است، معلمان بر حافظه‌شناختی تأکید می‌کنند، محور برنامه درسی بر دانستن است و درک، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و حل مسئله جای چندانی ندارد.

در اغلب کلاس‌ها مطالبی مجزا، منفصل و بی‌معنی عرضه می‌شود، روش معلم‌محوری، فرصت هرگونه مشارکت در یادگیری را از یادگیرنده سلب می‌کند.

با توجه به دوران تغییرات سریع که در آن به‌سر می‌بریم، این وضعیت موجب عقب‌ماندگی تصاعدی ما می‌شود، چراکه در این زمان اطلاعات چنان به‌سرعت رشد می‌کند و اطلاعات قبلی را تغییر می‌دهد که انباشت اطلاعاتی که ممکن است پس از مدتی منسوخ گردد کاری بیهوده است، درحالی‌که پرورش افراد خلاقى که بتوانند بیندیشند و خود مولد دانش و فرهنگ باشند امری ضروری و اساسی است.

منابع*

1- Amabile Tersa M "Personality Processes and individual De fferences" - Journal of Personlity and social psychogy 1986 vol. Yinc.

2- Amabile Teresa M. and Gryskiewicz,sis Creative Haman Resources in the Roand D Laboratory: How Enviyounment and

الگوی رشد خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی

دکتر افضل السادات حسینی*

چکیده

امروزه تحلیل و بررسی «خلاقیت در آموزش» مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی است. نظام‌های آموزشی، با برنامه‌ها، اهداف، محتوا و سایر عوامل آموزشی خود، نقش مؤثری در توسعه یا تخریب خلاقیت دانش‌آموزان دارند و معلمان در این زمینه نقش کلیدی ایفا می‌کنند.

در این مقاله، پس از بحث درباره خلاقیت، به عنوان رویکردی آموزشی و بررسی نظریه‌ها و الگوهای یادگیری خلاق، مانند الگوی رانکو و چاند (۱۹۹۵) و موضوع آموزش خلاقیت در معلمان، ابتدا به صورت عام و سپس به طور خاص در ایران که توسط نگارنده طراحی و سپس تحت دو عنوان پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است، می‌پردازیم. محور اصلی برنامه آموزش، الگوی رشد خلاقیت است که در آن به پنج جنبه اساسی عملکرد معلم، در ابعاد: محیطی - اجتماعی، عاطفی - شناختی، فکری، آموزشی، و فیزیکی، توجه شده است.

در بخشی از پژوهش یاد شده نیز تأثیر برنامه و الگوی رشد خلاقیت بر مهارت معلمان بررسی شده است تجزیه و تحلیل اطلاعات براساس آزمون T، در این پژوهش نیمه تجربی، بیانگر تأثیر مثبت برنامه و تأیید فرضیه پژوهش است. بازخورد معلمان مبنی بر تغییر عملکرد آنها در کلاس، به رغم گذشت چند سال، از بهره‌گیری سازنده آنها از این الگو حکایت می‌کند.

کلید واژه‌ها: خلاقیت، الگوی رشد خلاق، الگوی یادگیری خلاق، آموزش خلاقیت، عملکرد خلاق معلمان

مقدمه

اهمیت و ضرورت خلاقیت و فرایند رو به رشد آن در عصر حاضر، توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی را به تحلیل و بررسی خلاقیت از دید آموزشی جلب کرده است. نظام‌های آموزشی، با توجه به برنامه‌ها، اهداف، محتوا و امکانات آموزشی خود، نقش مؤثری در فعال‌سازی یا تضعیف توانایی خلاقیت در افراد دارند. لذا، از مدتها پیش بازنگری در برنامه‌های درسی و آموزشی و اصلاح آنها برای کمک به توسعه این توانایی در کودکان و نوجوانان محور توجه اغلب جوامع قرار گرفته است. ما نیز برای احیای این استعداد و توانایی، نیازمند تحولی اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود هستیم. این امر مستلزم آن است که موقعیت کنونی خود را بشناسیم تا بتوانیم برای ارتقای نظام آموزشی برنامه‌ریزی کنیم.

با تأملی در نظام آموزشی کشورمان، می‌توان دریافت که فاصله ما با آنچه می‌تواند زمینه‌های رشد و توسعه خلاقیت را در کودکان و نوجوانان فراهم آورد، بسیار زیاد است. بنابراین توجه و پژوهش درباره عناصر گوناگون آموزش و نقش آنها در پرورش نیروی خلاقیت دانش‌آموزان، از اهمیت خاصی برخوردار است. در میان عناصر و عوامل مؤثر آموزشی، معلمان در این زمینه نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. مؤلف طی پژوهشهای متعددی ثابت کرده است که اگر به معلمان، ساختار آموزشی مناسبی ارائه گردد، قادر خواهند بود، با وجود

موانع جدی، از جمله برنامه‌های درسی قالبی و بسته‌بندی شده، رویکردی خلاق را جانشین شیوه‌های آموزشی قبلی خویش سازند.

خلاقیت به عنوان رویکردی آموزشی

گیلفورد، در سخنرانی افتتاحیه مؤسسه روان‌شناسی امریکا در سال ۱۹۵۰، این سؤال را مطرح کرد که چرا مدارس نمی‌توانند افراد خلاق زیادی پروراندند و چرا بین "آموزش و پرورش" و "خلاقیت، رابطه کمی وجود دارد؟ او در این سخنرانی اشاره کرد که مسائل متعددی در زمینه خلاقیت از بعد آموزشی وجود دارند که باید مورد بررسی و پژوهش واقع شوند. گیلفورد همچنین ۱۹۶۲ اعلام کرد که عمل خلاقانه، نشانه یادگیری است، پس هر نظریه یادگیری کامل، باید به خلاقیت توجه خاصی داشته باشد.

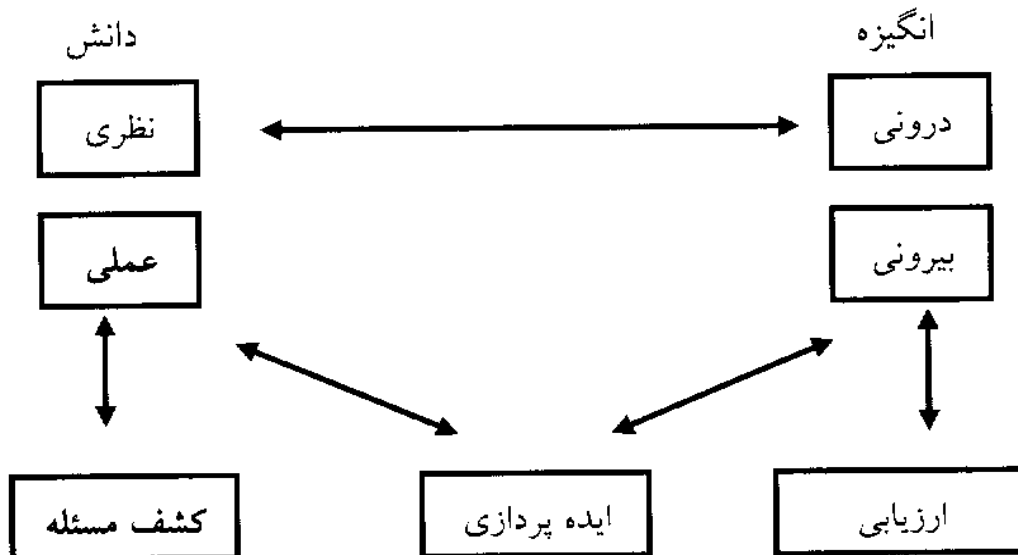
جکوپس و دمینسکی^۱ (۱۹۸۱) و مارتینسن^۲ (۱۹۹۵) ابراز داشتند، دانش‌آموزان وقتی به مسائل شناختی می‌پردازند که نیازمند به کارگیری روشهای غیرمعمول حل مسئله هستند. در این صورت، ناگزیر به بازسازی مسئله دست می‌زنند. مارتینسن معتقد است، سبکهای گوناگون شناختی نیز در این زمینه تأثیر دارند. او دو نوع سبک شناختی را تفکیک می‌کند: "هماندسازی" و "کاوشگری". در همانندسازی، اولویت با نظام شناختی است. در حالی که در کاوشگری، برای پاسخ به مسائل، راه‌حلهای تازه و روشهای جدیدی جست و جو می‌شود. کاوشگران، زمانی از همانندسازان بهتر عمل می‌کنند که کارشان به میزان زیادی تازگی داشته باشد و همانندسازان زمانی موفق‌ترند که سطح تطابق موضوع با تجربیات آنها بالا باشد. مارتینسن، همچنین دریافت، همانندسازان در آن دسته از مسائل شناختی موفق‌ترند که در حل آنها، شرط بالا بودن تجربه مطرح است. اما کاوشگران در برخورد با مسائلی که حل آنها به تجربه کمی نیاز دارد، بهتر عمل می‌کنند. این نتایج مبین آن است: وقتی می‌توان مسائل را به خوبی حل کرد که راهکار و شرایط کار با هم جور دربیایند (فاسکو^۳، ۲۰۰۱).

فراشناخت و خلاقیت

توانایی‌های فراشناختی افراد با تفکر خلاق آنها ارتباط دارد. گیلفورد (۱۹۷۵) می‌گوید: "کودکان ماهیت منابع فکری کار را به گونه‌ای شناخته‌اند که می‌توانند بر آنها کنترل داشته باشند". دیویس^۴ (۱۹۹۱) نیز اظهار می‌دارد که، کمک به کودکان برای درک فراشناخت از خلاقیت، حائز اهمیت است. افزایش شناخت از خلاقیت، باعث، برانگیختن افراد در ایده‌یابی و تولیدات خلاق می‌شود. رانکو و چاند^۵ (۱۹۹۵) ابراز داشتند: فکری خلاق است که به اندیشه، راه حل و بینش ابتکاری منجر شود. و این امر مستلزم وجود مؤلفه‌ها و فرایندهای تعاملی است که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود:

نمودار ۱

دوربینی تفکر خلاق رانکو و چاند (۱۹۹۵)



رانکو و چاند (۱۹۹۵) کوشیدند، از طریق این الگو ساختار پیچیده تفکر خلاق و خلاقیت را نمایش دهند. آنها بر اهمیت دانش، آگاهی و انگیزه در ایجاد تفکر خلاق تأکید کردند. دانش

نظری، شامل اطلاعات ساده‌ای است که تفکر خلاق با آن درگیر می‌شود، اما دانش عملی، تفکری، راهبردی است که رانکو و چاند از آن به عنوان توانایی فراشناختی یاد می‌کنند. بررسی رانکو و چاند حاکی از آن است که انگیزه در تفکر خلاق، به خصوص انگیزه درونی دریافت مسئله، اهمیت دارد. انگیزه دانش‌آموز وقتی بیشتر می‌شود که در انتخاب نقش خود اختیار داشته باشند؛ زیرا این امر باعث می‌شود که کاری برای او معنی‌دار شود. لانکو و چاند به مریبان پیشنهاد می‌دهند که زمان زیادی را به مهارت‌های تبیین مسئله اختصاص دهند؛ زیرا اهمیت آن کمتر از حل مسئله نیست و در آن از انگیزه‌های بیرونی برای پرورش انگیزه‌های درونی استفاده می‌شود. آنها تأکید داشتند که انگیزه، به فرایند شناختی و فراشناختی مانند تشخیص بستگی دارد.

نظریه‌های یادگیری

مطرح شدن نظریه‌های یادگیری شناختی که از اوایل دهه ۶۰ آغاز شد، بر درک ما از خلاقیت تأثیر گذاشت. این نظریه‌ها، فکر را فرایندی ساختاری می‌دانند. هوتز و کروک^۶ گزارش کردند که خلاقیت را می‌توان هم تلاشی شناختی و هم عاطفی دانست. بر اساس نظریه شناختی، خلق کردن است [۲۸۸، نقل از فاسکو (۲۰۰۱)] ترفینگر و دیگران (۱۹۸۳) مدل یادگیری خلاق را طرح کردند و آن را ترکیبی از سه سطح زیر دانستند:

سطح اول، شامل عوامل متعدد شناختی و انگیزشی موسوم به کارکردهای واگرا در این سطح، تأکید بر بازبودن، دیدن، حس کردن و امکانات متعدد بسیار است: سطح اول، پایه و اساس فراگیری خلاق را تشکیل می‌دهد؛ زیرا تعداد متنوعی از فرایندهای تفکر و احساس را که در یادگیری دارای نقش اساسی دارند، از جمله عوامل شناختی چون سیلان ایده‌ها، انعطاف‌پذیری، ابتکار، بهسازی، عوامل عاطفی مانند کنجکاوی، علاقه، واکنش، نشان دادن و خطرپذیری در برمی‌گیرد.

سطح دوم، فرایندهای سطح بالاتر و پیچیده‌تر تفکر و احساس را شامل می‌شود. علاوه بر آن، بر برخورد با احساسها و تنشهای پیچیده، درگیر شدن در تصویر سازی ذهنی و ایجاد

آزادی و ایمنی روانی تأیید می‌کند. در این سطح می‌توان به عوامل شناختی چون، کاربرد و تجزیه و تحلیل سنتز و عوامل عاطفی مانند آرامش و پرورش ارزشها اشاره کرد.

سطح سوم، بر درگیری یادگیرنده با مسائل و چالشهای واقعی تأکید دارد. عوامل شناختی در این سطح عبارت‌اند از: شامل تفحص مستقل، خودجهت‌دهی در یادگیری، مدیریت منابع و پرورش محصول است [قاسم زاده ۱۳۷۵].

ویلیامز^۷ (۱۹۷۰) نیز برای رشد خلاقیت در کودکان، الگویی شناختی - عاطفی طراحی کرده است. در الگوی او، حوزه شناختی شامل دانش، مهارتهای استدلال و آنچه او آن را الگوریتم می‌نامد و نیز مهارتهای فنی و استعداد خاص است. حوزه شناختی به طور کلی جز اهداف آموزشی معلم است و موفقیت در آن به تجربه و تواناییهای یادگیرنده بستگی دارد.

حوزه عاطفی در الگوی ویلیامز، حس زیباشناختی و دیگر احساسات و عواطف فرد را شامل می‌شود. ویلیامز معتقد است: ارزش‌گذاری دانش‌آموز بر کارهای خلاق خود و دیگران، مربوط به این حوزه است. دیویس و ریمن^۸ (۱۹۸۵) اعتقاد دارند که برانگیختن تفکر خلاق، از طریق "نگرشهای سازنده به خلاقیت"، میسر است [فاسکو، ۲۰۰۱]. لذا به نظر می‌رسد حوزه عاطفی به اندازه حوزه شناختی، در ایجاد خلاقیت اهمیت دارد. دیویس و ریمن همچنین اظهار داشتند که نگرشهای خلاق باید در تمام برنامه‌های آموزش خلاقیت، آموزش داده شوند. ویلیامز (۱۹۷۰) معتقد است، به رغم اهمیت حوزه عاطفی در بروز خلاقیت در کلاسهای آموزشی، به ندرت به این حوزه توجه می‌شود و معلمها قادر به ارزیابی رفتارهای عاطفی دانش‌آموزان خود نیستند.

تورنس^۹ (۱۹۸۱) معتقد است؛ مؤثرترین روشها در آموزش خلاقیت، روشهایی هستند که به هر دو بعد شناختی و عاطفی، در راستای ایجاد انگیزه و فراهم کردن فرصتهای یادگیری فعال، توجه دارند. برای نمونه، استفاده از هنرهای خلاق، مثل تئاتر، در آموزش تفکر خلاق به کودکان موثر است..

بر اساس نظریه پیشرفته خلاقیت پیشنهادی رنزولی^{۱۱} درباره خلاقیت (۱۹۹۳)، دانش‌آموزان باید فرصتهایی برای پرداختن به قوانین ایده‌آل یادگیری اختصاص دهند. یادگیرندگان، معلمان و برنامه درسی باید به این قوانین توجه داشته باشند.

تواناییها، علایق و روشهای یادگیری در افراد، متفاوت است. در یادگیری مطلوب و مناسب، سبک یادگیری ویژه هر دانش‌آموز مدنظر قرار می‌گیرد. رنزولی معتقد است که معلمان می‌توانند گرایش به کارهای خلاق را از طریق علایق دانش‌آموزان برانگیزانند. هر قدر شدت و میزان علاقه دانش‌آموز بیشتر باشد، او خلاقیت بیشتری را از خود نشان می‌دهد. برنامه درسی نیز باید مطابق با تواناییهای فردی، علائق و سبکهای یادگیری دانش‌آموزان تنظیم شود (ص، ۱۷۶).

از عناصر اساسی در برنامه درسی ساختار رشته، محتوا و روش‌شناسی رشته است. در ساختار رشته، مهم مجموعه اطلاعات و حقایق نیست، بلکه راه دقیق تفکر درباره اطلاعات است. بسیاری از افراد، اطلاعات زیادی از رشته دارند، اما راه تفکر درباره آن را نمی‌دانند. در محتوای رشته، دو مسئله مطرح است: اول این که یک دوره یا واحد درسی، چه موضوعاتی را باید دربرگیرد. دوم این که در چه سطحی از پیشرفت و پیچیدگی باشد [حسینی ۱۳۸۱: ۱۰۴]. رنزولی (۱۹۹۳) هم چنین بر نقش معلم، به عنوان مشاور و سرمشق در رشد خلاقیت تأکید می‌کند و می‌گوید معلمان باید به محتوای رشته خود تسلط داشته و از روشهای گوناگون تدریس آگاه باشند و از آنها بهره ببرند. انگیزه و علاقه معلمان به کارشان نیز اهمیت زیادی در یادگیری مطلوب دارد.

رنزولی و ریس^{۱۱} (۱۹۸۵)، همچنین در الگوی "غنی سازی برنامه‌های دانش‌آموزان" بر گسترش و ترویج خلاقیت در مدرسه تأکید می‌کنند. در الگوی آنها، اهداف مدنظر قرار گرفته است:

۱. برانگیختن و ارتقای خلاقیت در دانش‌آموزان با استعداد.
۲. بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش و گسترش دامنه طرح غنی‌سازی.

۳. تدوین برنامه آموزشی منظم و ایجاد همکاری به جای رقابت بین معلمان و کارکنانی که در طرح شرکت دارند.

رنزولی و ریس، گزارش دادند که الگوی "غنی سازی برنامه‌های دانش‌آموزان"، خودپنداشت است و تواناییهای یادگیری را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد. رنزولی، این الگو را بارها مورد بازنگری و اصلاح قرار داد. از جمله، در بازنگری رنزولی (۱۹۹۴) اظهار داشت: « باید امکان تجربه یادگیری برای تمام دانش‌آموزان باید فراهم شود، به طوری که بتواند هر مسیری را مقتضی با تواناییهای فردی، علائق و سبک یادگیری خود طی کنند. اگر ما روشهای مشخص را برای دستیابی به این ایده‌آل توسعه ندهیم، نظام آموزشی مان با نگاه "تحصیلات یک اندازه و متناسب برای همه" رو به انحطاط خواهد رفت.

برنامه آموزشی خلاقیت معلمان

معلمان برای ایجاد جو مناسب خلاقیت در کلاس و پرورش توانمندیهای دانش‌آموزان، لازم است خلاقیت را بشناسند و به آن نگرش مثبت پیدا کنند. همچنین از مهارتهای تدریس خلاق و راهکارهای پرورش خلاقیت آگاهی یابند. لذا باید در این زمینه آموزش ببینند.

موهان (۱۹۷۳) اعتقاد داشت: دوره آموزش خلاقیت برای معلمان، قبل از خدمت و حین آن، ضرورت دارد. او ۱۸۰ دانشجوی مشغول به تحصیل سال آخر تربیت معلم را مورد پرسش قرار داد تا بداند که آیا به اهمیت این دوره‌ها دارند عقیده دارند یا نه؟ ۹۴ درصد از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که چنین دوره‌ای لازم است و ۹۰ درصد مایل بودند این دوره را بگذرانند، مک (۱۹۸۷) همچنین به نتایج مشابهی رسید. این که معلمان و دانشجو معلمان به گنجاندن روشهای آموزش خلاقیت در برنامه تربیت معلم اعتقاد دارند. در ۱۰ مؤسسه مورد بررسی، مک دریافت که اغلب دانشجویان و معلمان این نیاز را احساس می‌کنند و به افزایش خلاقیت در کودکان بسیار اهمیت می‌دهند بنابراین بر لزوم گنجاندن دوره آموزش خلاقیت در برنامه تربیت معلم، پیش از خدمت، تأکید داشتند. اما بیش از نیمی از افراد نمونه، گفته‌اند که در هیچ برنامه آموزش خلاقیت شرکت نداشته‌اند و چنین برنامه‌ای در هیچ یک از دوره‌ها

گنجانده نشده است. لذا، مک نتیجه گرفت که در برنامه‌های تربیت معلم، در روشهای افزایش به اندازه کافی به "دانش" توجه نمی‌شود [نقل از فاسکو ۲۰۰۱].

مک دونوف و مک دونوف نیز اعلام کردند که تنها تعداد معدودی از دانشکده‌ها و دانشگاههای آمریکا دوره آموزش خلاقیت را برگزار می‌کنند. فاسکو (۲۰۰۱) با اظهار تأسف از نتایج، این پژوهش، به دانشگاههایی اشاره می‌کند که در ده سال اخیر خلاقیت را محور توجه قرار داده‌اند؛ مانند "دانشگاه مرکزی خلاقیت" نورس ود" در میدلند و میشیگان" در این دانشگاهها، کوشش می‌شود جوی آرام و راحت در کلاس حکمفرما شود، به طوری که دانشجویان احساس کنند در کشف استعدادهای خلاق خود آزاد هستند. این کاوشی به آشکارسازی تجربه خلاقیت، توسعه کنجکاوی و بروز خلاقیت و نوآوری منجر خواهد شد.

بلامن - پار دو (۲۰۰۲) در پژوهشی تجربی، به بررسی تأثیر کارگاه‌های آموزشی معلمان روی خلاقیت، شناخت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مستعد و نامستعد کلاس دوم ابتدایی پرداخت. به اعتقاد او، عوامل مربوط به مدرسه و معلم، مهم‌ترین تأثیر را بر عملکرد دانش‌آموزان کشورهای در حال توسعه دارد. بلوم (۱۹۸۵) می‌گوید، اهمیت معلم در بروز استعداد دانش‌آموزان ثابت شده است. اما معلمان، فرد را واجد شرایط برای آموزش دانش‌آموزان با استعداد نمی‌دانند. [النکار^{۱۲}، ۲۰۰۰، نقل از پار دو ۲۰۰۲].

پژوهشهای پار دو (۲۰۰۲) نشان داد معلمان آموزش دیده، بر عملکرد خلاق، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی دارند و این تأثیر شامل هر گروه، دانش‌آموزان مستعد و غیرمستعد می‌شود. با توجه به این نتیجه او پیشنهاد می‌کند که برای معلمان به ویژه در کشورهای در حال توسعه آموزش پیوسته و منظمی صورت گیرد.

برنامه آموزش خلاقیت در ایران

باتوجه به نقش کلیدی معلمان در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، نگارنده طی پژوهشی در سال ۱۳۸۱ برنامه‌ای برای آموزش خلاقیت به معلمان تدوین کرد. طی این برنامه، آنها ۷۰

ساعت آموزش دیدند. ابتدا طی ۱۵ ساعت کارگاه آموزشی با ماهیت و مفاهیم اساسی خلاقیت آشنا شدند. آن گاه ۲۵ ساعت روشهای آموزش خلاقیت را فراگرفتند و در کلاسهای خویش اجرا کردند. الگوی رشد خلاقیت که توسط پژوهشگر در سال ۱۳۷۸، براساس نظریه‌های خلاقیت تدوین شده بود به مدت ۳۰ ساعت به صورت کارگاهی آموزش داده شده و کارایی الگو در افزایش مهارتهای تدریس خلاق مورد آزمون قرار گرفت.

این پژوهش، تأثیر برنامه آموزش خلاقیت را در دانش، نگرش و مهارتهای تدریس معلمان مورد بررسی قرار داد. ما در این مقاله، تنها به گزارش تأثیر برنامه یاد شده به طور اعم "الگوی رشد خلاقیت" به طور اخص، بر مهارتهای تدریس معلمان پرداخته‌ایم. البته قبل از آن، لازم است درباره الگوی رشد خلاقیت نکاتی را شرح دهیم.

الگوی رشد خلاقیت

عملکرد معلم از ابعاد گوناگونی قابل بحث و بررسی است. الگوی رشد خلاقیت، پنج جنبه اساسی عملکرد معلم را به شرح زیر مورد توجه قرار دهد:

- بعد محیطی - اجتماعی

- بعد عاطفی - شناختی

- بعد فکری

- بعد آموزشی

- بعد فیزیکی

ساختار محیطی اجتماعی کلاس، تأثیر زیادی در فرایند یادگیری دارد. احساس امنیت، اولین شرط داشتن کلاس خلاق است؛ زیرا دانش‌آموزان باید بتوانند، بدون نگرانی هر نوع سؤالی را بپرسند و در بحثها آزادانه شرکت کنند. احترام متقابل بین شاگرد و معلم، سبب تقویت اعتماد به نفس در دانش‌آموزان می‌شود. همان طور که قبلاً ذکر شد، اعتماد به نفس بالا از ویژگیهای اساسی در افراد خلاق است.

آمابیل^{۱۳} (۱۹۸۳)، ارزیابی و رقابت را از کشنده‌های خلاقیت می‌داند. هرچند ضرورت ارزیابی را نمی‌توان انکار کرد، اما لازم است گاهی تکالیفی به دانش‌آموزان بدهیم، بدون آن که آنها را ارزیابی کنیم. می‌توان از خودارزیابی توسط دانش‌آموزان نیز استفاده کرد. البته اگر ارزیابی جنبه کیفی به خود بگیرد و هدف آن آگاه کردن دانش‌آموز از کارش باشد، اثرات منفی آن تقلیل می‌یابد. رقابت نیز به احساس حقارت در دانش‌آموزان منجر می‌شود. لذا لازم است به جای رقابت بین فردی، از رقابت درون فردی؛ یعنی رقابت هر فرد با خودش بهره بگیریم. وجود آزادی فکر بیان و حرکت از ضروریات ایجاد کلاس خلاق است.

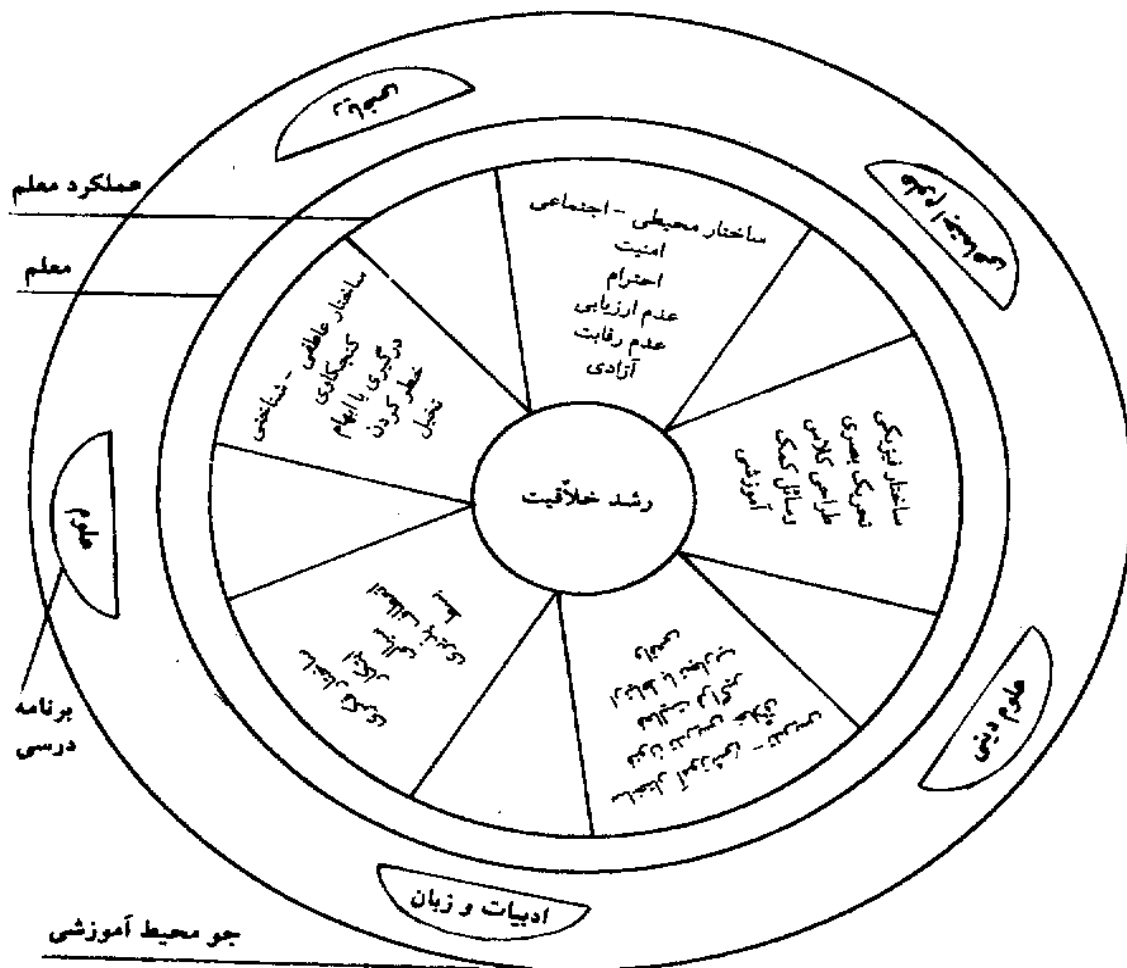
پژوهشگران وجود زمینه‌های عاطفی - شناختی را نیز برای رشد خلاقیت ضروری می‌دانند ویلیامز (۱۹۷۰)، تورنس ۱۹۹۰، استرنبرگ و ویلیامز (۱۹۹۷). کنجکاوی، درگیر شدن با ابهام، تخیل و توانایی خطر کردن از مهم‌ترین موارد خلاقیت برانگیز در ساختار عاطفی - شناختی هستند. برای تقویت کنجکاوی، ایجاد فرصت برای مشاهده، آزمایش، جست و جوی محیط و اشیاء، پژوهش و تجربه کردن ضروری است. معلم توانا با ایجاد حساسیت به مسائل گوناگون علمی و اجتماعی می‌تواند در این زمینه نقش موثری ایفا کند. خطرپذیری معقول در آزمون و بررسی شیوه‌های تازه و غیرمعمول، درگیری با پیچیدگی و لذت بردن از این درگیری نیز اهمیت زیادی در رشد خلاقیت کودکان دارد. تخیل نیز همان‌گونه که در فصل قبل اشاره شد، می‌تواند نقش مهمی در آموزش خلاقیت ایفا کند.

هرچند در ساختار فکری مناسب برای رشد خلاقیت، تنها تفکر واگرا مورد نظر نیست، اما با توجه به خلاء موجود در زمینه تفکر واگرا، لازم است برای برانگیختن این توانایی تلاش کرد. معلمان اگر برای ایده‌های غیرعادی ارزش قائل شوند، می‌توانند قدرت ابتکار را در دانش‌آموزان خویش ارتقا دهند. بسیاری از ابداعات و اختراعات، با یک سؤال عجیب و غیرعادی آغاز شده‌اند. بنابراین، معلمان باید از سؤالات و پاسخهای غیرمعمول و به ظاهر غیرمعقول دانش‌آموزان استقبال کنند.

همچنین اگر در حل مسائل از دانش‌آموزان خواسته شود، روی جنبه‌های متفاوت مسئله تمرکز کنند امکان یافتن راههای متفاوت، افزایش می‌یابد. کیفیت سؤالات معلم از دانش‌آموزان، نقشی تعیین‌کننده در این زمینه دارد و سبب انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان می‌شود. معلم می‌تواند با تقویت کمیت در کنار کیفیت، سیلان فکر را نیز در دانش‌آموزان افزایش دهد. [حسینی، ۱۳۸۱، ص.]

ساختار فیزیکی نیز اهمیت زیادی در برانگیختن قوای خلاق دانش‌آموزان دارد. بهره‌گیری از محرکات بصری متناسب با موضوع درسی، استفاده از نمایشهای عروسکی و ... می‌تواند ساختار مناسبی برای فعالیت خلاقه دانش‌آموزان و معلم فراهم آورد.

ساختار آموزشی (تدریس)، از مهم‌ترین ابعاد عملکرد معلم محسوب می‌شود. معلم آگاه و توانا می‌تواند با بهره‌گیری از روشها و راهبردهای خلاق تدریس، حتی محتوایی نامناسب را خلاقانه تدریس کند و جو مناسب خلاقیت در کلاس به وجود آورد.



نمودار ۲-۵۶: الگوی رشد خلاقیت

تعدادی از معلمان، پس از آگاهی از ابعاد گوناگون یاد شده و تأثیر آنها در ایجاد جوی خلاق در کلاس و آموزش خلاقانه ارائه کردند که در انتهای همین مقاله به بعضی از آنها اشاره می‌شود.

هدف پژوهش

هدف اصلی پژوهش عبارت بود از بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت (الگوی رشد خلاقیت) در ایجاد مهارت‌های تدریس خلاق در معلمان.

مهارت تدریس

تدریس عبارت است از تعامل بین معلم و دانش‌آموز با هدف یادگیری و تغییر رفتار دانش‌آموز در این پژوهش، مهارت‌های تدریس خلاق عبارت‌اند از: مهارت‌هایی که فرصت لازم را برای رشد خلاقیت در دانش‌آموزان فراهم می‌آورند و می‌توان آنها را به وسیله مهارت‌سنج سنجید.

فرضیه پژوهش

برنامه آموزش خلاقیت، مهارت تدریس خلاق را در معلمان افزایش می‌دهد.

نمونه و جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش، همه آموزگاران مشغول به تدریس در مدارس ابتدایی مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران بودند که ۱۲۰ نفر آنها به صورت تصادفی از مناطق ۲، ۶، ۹، ۱۳ و ۱۶ انتخاب شدند و از این ۱۲۰ نفر ۶۰ نفر به صورت تصادفی، گروه آزمایشی و ۶۰ نفر دیگر گروه گواه را تشکیل دادند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

مهارت‌سنج، برای بررسی مهارت‌ها، شامل ۳۵ سؤال بود که براساس مقیاس پنج رتبه‌ای لیکرت طراحی شده بودند. پایایی سوالات براساس ضریب همسانی درونی آلفای کراباخ ۸۷ درصد و روایی صوری و محتوایی آنها با توجه به زمینه نظریه‌ای قوی و اتفاق نظر متخصصان مهارت‌سنج تعیین شد.

نحوه اجرای پژوهش

هر دو گروه، آزمایشی و گواه، به سؤالات مهارت‌سنج پاسخ دادند. آنگاه افراد گروه آزمایشی، طی یک ماه، به مدت ۷۰ ساعت آموزش دیدند و پس از یافتن مهارت‌های لازم، آنها را به صورت عملی به کار گرفتند. سپس در جلسه بعد، گزارش عملکرد خویش را ارائه دادند و بازخورد لازم به آنها داده شد.

آنگاه از هر دو گروه آزمایشی و گواه، آزمون نهایی به عمل آمد تا تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر مهارت معلمان آشکار شود.

تجربه و تحلیل اطلاعات

در آزمون فرضیه پژوهش، از آزمون T مستقل برای بررسی عامل مهارت تدریس در دو گروه استفاده شد. جدول ۱، نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱

مقایسه میانگین آزمون مهارت بین دو گروه آزمایشی و گواه

آزمون	گروه	میانگین	مجموع	انحراف معیار	مقدار T
پیش از دوره	آزمایش	۵۹/۶۲	۶۰	۱۰/۶۵	۰/۱۱
	کنترل	۶۰	۶۱	۱۴/۲	
بعد از دوره	آزمایش	۶۸/۶۴	۶۰	۱۰/۵۷	۲/۵۳
	کنترل	۶۰/۶۲	۶۱	۱۴/۱	

$$T=۲/۶۵$$

در جدول ۲، نتایج آزمون T مستقل بین دو گروه آزمایشی و گواه، دو عامل مهارت آورده شده است. براساس نتایج حاصل در درجه آزادی ۱۱۹ در سطح اطمینان ۹۹ درصد، مقدار T بدست آمده ($T = ۲/۶۵$) از مقدار T جدول آماری ($T = ۲/۳۳$) بزرگتر است. بنابراین، بین دو گروه آزمایشی، گواه، در عامل مهارت تدریس تفاوت معناداری وجود دارد.

همان طور که در این جدول ملاحظه می کنید، مقدار T مشاهده شده پیش از دوره (۰/۱۱) همان طور که در این جدول ملاحظه می کنید، مقدار T مشاهده شده پیش از دوره (۰/۱۱) $T =$ ، از T جدول آماری ($T = ۲/۳۳$) کوچکتر است. پس دو گروه، در پیش آزمون تفاوت معناداری نداشته‌اند. اما در پس آزمون، T مشاهده شده ($T = ۲/۵۳$)، از T جدول آماری ($T = ۲/۳۳$) بزرگتر است، یعنی تفاوت بین دو گروه معنادار است. سوال آزمون عبارت بود از: آیا دوره آموزش، مهارت‌های تدریس خلاق را در شما افزایش داده است؟

جدول ۲

نتایج آزمون T مستقل از عامل مهارت در دو گروه آزمایشی و گواه

شاخص آماری	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	مجموع
فراوانی	۵۳	۷	۰	۰	۰	۰
درصد	۸۸/۳	۱۱/۷	۰	۰	۰	۰

نتیجه گیری

همان گونه که مشخص شد، برنامه آموزشی و الگوی رشد خلاقیت مهارت‌های تدریس خلاق را در معلمان افزایش داد. یکی از علل موفقیت الگو، توجه به عوامل متعدد مؤثر در جریان آموزش و تدریس است. توجه به زمینه‌های عاطفی، شناختی، اجتماعی و فیزیکی در کلاس، در کنار ابعاد فکری، فرصت مناسبی برای معلمان فراهم می‌آورد تا بتوانند از روش‌های تدریس خلاق به نحو مناسبتری بهره ببرند.

معلمان در پاسخ به سؤال بازی که درباره تأثیر الگو در مهارتهای تدریس خلاق از آنها شده بود، اظهار می‌داشتند که: "پس از آشنایی با این الگو، توانسته‌اند جوی مناسب خلاقیت در کلاس به وجود آوردند که این امر سبب شده است دانش‌آموزان با انگیزه بسیار بالایی در کلاس و فعالیتهای کلاسی شرکت کنند. تا جایی که ترجیح می‌دادند ساعات تفریح نیز در کلاس بمانند و به فعالیت خویش ادامه دهند.

تمام معلمان بیان می‌کردند که بر اثر شرکت در دوره آموزشی، کلاس آنها از حالت معلم محوری خارج و بر محور فعالیتهای یادگیرنده استوار شده است این امر دانش‌آموزان را سراپا شور و شوق کرده است. آنها همچنین اظهار داشتند که پس از گذراندن دوره، اجازه داده‌اند که دانش‌آموزان اختیار کلاس را بر عهده بگیرند. آن قدر در کلاس جنب و جوش و حالت دوستانه ایجاد شده است که دانش‌آموزان به صدای زنگ به صدای زنگ تفریح هم اعتنایی نمی‌کنند. علاوه بر اینها فراگیری درسها از طریق عملکرد خلاق، برای دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان دیرفهم، بسیار لذت بخش شده است و با این روش متفاوت، همگی علاقه زیادی به فراگیری پیدا کرده‌اند و خود را در درس و بحث شریک می‌دانند. این دوره باعث شد نگاه دیگری در ما نسبت به چگونگی تدریس ایجاد شود و رابطه مهیج و زنده‌ای بین ما و دانش‌آموز به وجود آید، به طوری که دانش‌آموزان تشنه یافتن جواب شده‌اند."

اظهارات این معلمان را می‌توان دسته‌بندی کرد:

- من حالا می‌توانم کاری کنم که دانش‌آموزانم تشنه یافتن جواب شوند.
- کلاس من پر از جنب و جوش شده است.
- از این به بعد، سعی می‌کنم در تدریس از نوآوری بیشتری استفاده کنم.
- بچه‌ها دیگر به صدای زنگ تفریح اعتنایی ندارند.
- اولیای دانش‌آموزان می‌گویند، دید فرزندانشان به طبیعت و اطرافشان خیلی بهتر و بیشتر شده است.
- دانش‌آموزان خجالتی و دارای لکنت زبان هم فعالتر شده‌اند و به راحتی آنچه را می‌خواهند بیان می‌کنند.

- اطلاعاتی که از دانش‌آموزان آموختیم سالهای قبل کمتر از نیمی از آنها را از من می‌آموختند.

- این شیوه تدریس کودکان را متحول می‌کند و من را هم معلمی موفق بار می‌آورد.
- حالا کودکان قادرند، ادامه هر کلمه‌ای را که از دهان من خارج می‌شود، تصویر و خلق کنند.

- در جمع‌بندی تأثیر دوره از دیدگاه معلمان نیز می‌توان به موارد اشاره کرد:

الف) تأثیر بر معلم

- خروج از قالبها و کلیشه‌ها
- اجتناب از معلم محوری
- شادی بخش شدن امر تدریس
- تغییر نگرش نسبت به تدریس و کلاس‌داری
- استفاده از روشهای ارزشیابی کیفی
- افزایش قدرت تفکر و نوآوری
- بهره‌گیری از روشهای اکتشافی و متنوع
- ایجاد امنیت روانی در کلاس
- احترام گذاشتن به دانش‌آموزان و برقراری روابط عاطفی عمیق با آنان
- حذف رقابت و مقایسه شاگردان با هم

ب) تأثیر بر دانش‌آموزان

- تفکر و تعمق بیشتر بر موضوعات درسی از ساعات کلاسی
- لذت بردن از ساعات درس
- فعالیت و تلاش بیشتر
- ارائه پاسخهای متعدد
- افزایش اعتماد به نفس

- همکاری دوستانه با هم
- یادگیری عمیق‌تر و بیشتر دروس
- برقراری ارتباط اجتماعی بیشتر
- افزایش قدرت تجسم، تخیل و خلق کردن

این اظهارات حاکی از تأثیر عمیق الگوی یاد شده بر عملکرد تدریس معلمان است. در ادامه به نمونه‌های ساده‌ای از تدریس متفاوت معلمان توجه می‌کنیم.

درس علوم، پایه پنجم، بخش "خاک زندگی بخش"

موضوع: نفوذ پذیری آب در خاک

مرحله اول: ایجاد ساختار فیزیکی مناسب (وسایل کمک آموزشی و محرک بصری) در جلسه قبل گفته شد که هر گروه برای جلسه بعد، وسایل را همراه خود داشته باشد. خاک رس، خاک باغچه، ماسه، ۶ عدد لیوان یک بار مصرف، و درب شیشه سس. از دانش‌آموزان خواسته شد که گروه‌های خود را تشکیل دهند و وسایل خود را روی میز بگذارند. سپس سوالها و توضیحات زیر ارائه شد: از آنها سؤال شد که، خاک رس را برای چه کارهایی استفاده می‌کنند؟ ماسه در چه کارهایی مصرف دارد؟ می‌دانید که این‌ها هم نوعی از خاک هستند. با اشاره به درس جلسه گذشته، دانستید که خاک چگونه تشکیل می‌شود؟ و چرا اسم این بخش "خاک زندگی بخش" است؟ حالا بگویید که گیاهان برای رشد به چه چیزهایی احتیاج دارند؟ پاسخها را روی تابلو یادداشت کردم و گفتم:

بچه‌ها: پس یکی از مواد لازم برای رشد گیاه، آب است.

مرحله دوم: استفاده از ساختار عاطفی - شناختی (کنجکاوی، درگیری، با اهام، خطر کردن) و ساختار فکری (ابتکار). حالا هر گروه سه عدد از لیوانهای خود را بردارد و در ته هر کدام از آنها یک سوراخ هم اندازه ایجاد کند. هر گروه با یک وسیله، مثلاً نوک پرگار خود یا نوک مداد

نوکی ته لیوانهای خود را سوراخ کردند (ابتکار عمل) داخل هر لیوان، یکی از انواع خاک (خاک رس، خاک باغچه، ماسه) را به مقدار مساوی بریزند.

پیش‌بینی کنید که آب در کدامیک از این خاکها، زودتر نفوذ می‌کند (خطرپذیری). نتیجه را یادداشت کنید.

پروژه تلفیقی (حوزه‌های درسی)

تدریس جانوران از کتاب علوم، پایه اول

قبل از ورود دانش‌آموزان، تصاویر گوناگونی از جانوران و همچنین نوع حرکت آنها را در تابلوهای موکتی کلاس چسباندم. فضای فیزیکی کلاس را تغییر دادم. نیمکت‌ها را دوتا دوتا برگرداندم و به صورت دایره چیدم. کل دانش‌آموزان را به ۸ گروه پنج نفره تقسیم کردم. سپس در اختیار هر گروه بسته‌هایی حاوی پازل، چسب و مقوا قرار دادم و گفتم هر دانش‌آموز در گروه خود، با استفاده از وسایلی که در اختیار دارد، یک نقاب (ماسک) از جانوری که دوست دارد برای خود بسازد. دانش‌آموزان را هدایت کردم که در ساخت نقاب و رنگ آمیزی آن، به یکدیگر کمک کنند و از وسایل به طور مشترک استفاده ببرند. البته قبلاً از آنها سؤال کرده بودم که چه جانورانی را دوست دارند.

پس از تکمیل نقاب‌ها، از آنها خواستم، نقاب‌ها را به صورت بزنند و درباره نوع حرکت، غذا و خصوصیات دیگر جانورانی که نقاب آنها را در اختیار دارند، گفتگو کنند و یک جمله با نام آن جانور بسازند. بعد به آنها گفتم، حالا همه آماده باشید می‌خواهیم به حیاط برویم و نقش حیوانات را بازی کنیم. در حیاط، دانش‌آموزان در صف ایستادند. به آنها گفتم: "با صدای سوت اول مثل جانوری که نقاب آن را بر صورت دارید حرکت کنید و با صدای سوت دوم بایستید". پس از حرکات تقلیدی دانش‌آموزان با صدای سوت دوم در جای خود ایستادند به آنها گفتم: حالا همانطور که در کنار هم ایستاده‌اید، به خطهایی که من کف حیاط کشیده‌ام نگاه کنید. هر جانوری که نام بردم با تقلید حرکت همان جانور، در کنار هم روی خطی که نشان

می‌دهم، بایستید. خطها به ترتیبی بود که هر یک از گروهها را از هم جدا می‌کرد. بچه‌ها نقاب‌های گوناگونی درست کرده بودند: مار، خرگوش، سوسمار، فیل، کانگورو، کبوتر و ...

سپس یکی از خطهای شروع را نشان دادم و گفتم: "جانوری که شنا می‌کند، روی این خط قرار بگیرد". دانش‌آموزان با توجه به نوع حرکت هر جانور، ضمن تقلید حرکت او پشت خطهایی که نشان می‌دادم قرار می‌گرفتند. جانوری که می‌دود، جانوری که می‌جهد، جانورانی که می‌خزند، جانورانی که راه می‌روند، جانورانی که پرواز می‌کنند. این فعالیتها تا پایان حرکتها ادامه یافت.

در یک طرف حیاط، خط بسته بزرگی کشیدم و گفتم از هر گروهی که نام می‌برم، فقط یک نفر بیاید و در داخل این خط بسته بایستد. حالا چند نفر در خط بسته قرار دارند؟ ۸ نفر - حالا هر جانورانی را نام می‌برم با تقلید حرکت آن از خط بسته خارج شوید. خرگوش، ماهی، کبوتر - چند نفر خارج شدند؟ ۳ نفر. چند نفر ماندند؟ ۵ نفر. حالا می‌توانید برای بازی یک تفرق بگویید؟ $8 - 3 = 5$

در پایان بازی، به هر یک از بچه‌ها تصویر یک جانور را با زیرنویس نام آن دادم و گفتم، این تصویر جانور را با خود ببرید و در مورد آن پژوهش کنید. کارتهای تصویری ارائه شده شامل تصویر خرگوش، گوزن، شیر، گاو، گربه، آهو، فیل، گنجشک، مار و جانوران دیگر بودند.

سوالات و جوابهای پایانی

- "چه کسی جانوران را آفریده است؟" - خدا.

- با جانوران چگونه باید رفتار کرد؟ - با مهربانی.

حالا کارتهایتان را آماده نگهدارید. ویژگی هر جانوری را که گفتم کارت تصویری آن را بالا بگیرید.

جانورانی که پرواز می‌کنند. جانورانی که برای ما فایده دارند.

جانورانی که برای خود لانه می‌سازند. جانورانی که برای ما ضرر دارند.

جانورانی که مهاجرت می‌کنند.

- بچه‌ها مهاجرت یعنی چه؟ چه کسی می‌تواند با مهاجرت یک جمله بگوید؟

هر گروه تمام این کارها را انجام دادند.

بعد به دانش‌آموزان گفتم کارت تصویر جانورانی را که در نام آنها صدای "گ" وجود دارد بالا بگیرند. بعد آن را روی تابلو نصب کنند. - اول نام کدام یک از این جانوران صدای "گ" دارد؟ - نام کدامیک از این جانوران، در وسط صدای "گ" دارد؟

همراه با پاسخ دانش‌آموزان تصاویر را براساس صدای اول، وسط، آخر زیر هم قرار دادم.

کارهای سگ، گرگ و خرگوش را روی تابلو با گچ سفید نوشتم. از یک گروه خواستم که صدای "گ" را در این کلمه‌ها با گچ قرمز پررنگ کند. جای آن را هم در ردیف الفبا نشان دادم. سپس به دانش‌آموزان گفتم، حالا با صداهایی که خوانده‌اید در گروه‌های خود، کلماتی بسازید که در آنها صدای "گ" به کار رفته باشد. پس از مدت زمان تعیین شده، کلمات گروه‌ها را خواندم و از دانش‌آموزان خواستم آنها را بشمارند.

موضوع: نور از کتاب علوم پایه دوم

برای عوض کردن فضای فیزیکی کلاس، از قبل کلاس را تاریک کردم سپس به شکلی ابتکاری وارد کلاس شدم. روی میز یک فانوس، یک عدد چراغ مطالعه و یک شمع قرار داده بودم. با کلاهی چراغ‌دار، به اتفاق یک دانش‌آموز که کفشهای چراغ‌دار به پا و یک جاکلیدی چراغ‌دار در دست داشت، وارد شدیم. بدین وسیله، در ذهن دانش‌آموزان ابهام و سؤالاتی تازه، غیرمعمول و ابتکاری ایجاد شد و حس خطرپذیری تقویت گردید.

دانش‌آموزان، با این تجربیات بصری و کنجکاوی ذهنی که پیدا کرده بودند با حالتی ابهام‌آمیز نگاه می‌کردند. پس از آنها سوال کردم "من مثل چی شده‌ام؟"

جواب دادند: مثل یک چراغ روشن، مثل یک نورافکن، مثل خورشید. در این حالت آنها با علاقه، کنجکاوی و با دقت فکر می‌کردند (سیلان فکر).

تذکر: می‌توانیم سؤالات متفاوت و معماهایی طرح کنیم تا به هدف نزدیک‌تر شویم. باید توجه داشته باشیم سؤالات یک پاسخ یا پاسخ کوتاه نداشته باشد.

بعد سوال کردم: "چه چیزی باعث شده است که من روشن شوم؟" دانش‌آموزی گفت، چراغ.

بعضی‌ها پاسخ دادند، لامپ و بعضی گفتند، نور.

جواب نور، را تقویت کردم: "آفرین! نور درست است. شما می‌دانید چه چیزهای دیگری نور می‌دهند؟"

از آنها می‌خواهم زود جواب ندهند بلکه چشمها را ببندند و کمی فکر کنند هدفم این بود که بدین وسیله از سریع جواب دادن آنها جلوگیری کنم تا پرسشهای تازه‌ای در ذهن آنها ایجاد شود. از آنها می‌خواهم وسایل نقاشی را در بیاورند. هرچه به ذهنشان آمده است بکشند و البته به محیط اطراف نیز به دقت نگاه کنند.

آنها در کاغذهای خود به نکات بسیار جالبی توجه کرده بودند که قبلاً از آن اظهار بی‌اطلاعی می‌کردند و می‌گفتند، نمی‌دانیم و می‌خواستند در یک کلمه جواب بدهند، ولی به آنها گفتم: وقت داریم. هرچه به ذهنتان می‌آید بکشید. این امر سبب تقویت حس کنجکاوی و قوه تخیل و ابتکار آنها شد.

تذکر: می‌توانم با پاسخهای متعدد (سیال)، ذهن دانش‌آموزان را تقویت کنیم.

گفتم: بچه‌ها طبق معمول خوب فکر کنید و هیچ نترسید از اینکه جواب شما غلط و غیرمعمول یا بی‌ربط باشد. به این وسیله، باعث تشویق و تقویت قوه ابتکار دانش‌آموزان ضعیف‌تر شوم تا آنها نیز "خطر" کنند و جوابهای خود را ارائه دهند.

برای اینکه دانش‌آموزان را با موضوع به صورت بازی درگیر شوند، با توجه به "روش اکتشافی" و "فعال" با سوالها و جوابهای زیر سعی کردم، درک شهودی و علاقه و انگیزه آنها را بالا ببرم.

- چرا دوستت با تو نیست؟ من در حیاط مدرسه او را با تو دیدم؟ (سوال ابتکاری)

دانش آموز: به فکر فرو می رود. از او می خواهم نام چند چیز یا چند نفر از دوستانش را بگوید.

- خیر اینها با شما نبودند. این که من می گویم در حیاط منزل خودتان نیز با شما بود.

دانش آموز باز به فکر فرو می رود او راهنمایی می کنم و از او می خواهم به حیاط مدرسه برود، فکر کند و پاسخ را بیابد. به این وسیله دانش آموز باز "خطر" می کند، بعد از جوابهای غلط بسیاری که می دهد، با توجه به اطمینان و آرامشی که در کلاس موجود است، به کمک دوستانش با هدایت و تفکر و دقت خودشان به کلمه "سایه" می رسند.

تذکر: با ایجاد پرسشهای دیگری، برای رسیدن به اهداف دیگر درس، در ذهن دانش آموزان درگیری و ابهام ایجاد می کنیم و آنها با اکتشافی که در محیط اطراف و در ذهن خود می کنند، با پذیرش خطر به پاسخ صحیح نزدیک می شوند

تذکر: این سوال را یک بار به صورت خیالی و یک بار هم به صورت نمایشی می توان اجرا کرد تا دانش آموزان آن را از نزدیک واقعاً لمس کنند.

معلم: اگر یک روز صبح که هوا روشن است، از خانه آمدید و ناگهان اطرافتان کاملاً تاریک شد فکر می کنید چه اتفاقی افتاده است. سعی کنید خودتان را در آن حالت قرار دهید.

دانش آموزان با پاسخهای متعددی (سیال) که به این سوال انعطاف پذیر می دهند، به ارزش چشمه نور و در نهایت، فایده ها و استفاده های متفاوت آنها پی می برند معلم آنها را سمت هدف راهنمایی و کمک می کند، خودشان پاسخ نهایی را پیدا کنند.

معلم: بچه ها اگر خورشید نبود چه می شد؟ (پاسخ هر کدام جداگانه گرفته می شود).

- اگر لامپ نبود چه می شد؟

دانش آموزان بعد از کمی فکر کردن، با آمادگی که پیدا کرده اند، به راحتی می توانند به محیط زندگی پیرامون خود توجه کنند و با احساس نزدیکی به موضوع که در آنها بوجود آمده

است، پاسخهای متعدد بدهند و نیز با احساس آرامشی که در محیط یافته اند، سوالات جدیدتری برای آنها پیش خواهد آمد که به دنبال پاسخ آنها خواهند گشت. بدین ترتیب خطر می‌کنند تا از نزدیک پاسخ خود را بیابند و آن را حس کنند.

منابع

- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۱). تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان (گزارش پژوهش) سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۳). خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، آستان قدس رضوی، چاپ سوم.
- قاسم‌زاده، حسن (۱۳۷۵) برنامه‌ریزی آموزشی جهت تفکر و یادگیری خلاق، پژوهش مهندسی، شماره‌های ۳ و ۴.

Amabile Teresa M, (1983); The social psychology of creativity spring verlag New York .

Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1991). Education of The gifted and Talented. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fasco, D.J (2001). Education and creativity, creativity research Journal, vol 13. N3, p 317- 327.

Guilford, J; (1962). Creativity Its Measurement And Development, In Parnes S.J Harding, H.F; A Source Book For Creative Thinking, Scribner Sons, New York.

Guilford, J.P. (1975). Varieties of creative giftedness, Their measurement and development. Gifted Child Quarterly, 19, 107-121. American psychologist, 5

Jacobs, M.B & Dominowski , R.L (1981). Learning To solve insight problems. Bulletin of The psychonomic Society, 17. 171-174.

Martinsen, O. (1995). Cognitive styles and experience in solving insight problems: Replication and extension. Creativity Research Journal, 8. 291- 298.

Pardo, Blumen; (2002). Effects of a Teacher Training workshop on creativity, cognitive school achievement, high ability studies V13 N 1.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1985). The school wide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative learning press.

Renzulli Joseph, (1994); Through The pursuit of ideal act of learning gifted child Quarterly Vol. 36, No.4. Fall..

Runco, M.A. & Chand, I (1995). Cognition and creativity. Educational psychology review, 7, 243- 267.

STrenberg, R.J and William, S W.M (1997); How To develop student creativity,

Association for supervision and curriculum development, Virginia

Torrance. E Paul, (1981); Creative Teaching makes a difference. In J.C. Gowan KhaTana, & E.P. Torrance (Eds). Creativity: Its educational implications (2nd ed, pp 99-108) Dubuque, IA: Kendall/hunt.

Torrance E Paul, (1990); Fostering Academic creativity in gifted students Eeic EC Digest, U.S.A.

Williams F.E; (1970). Creativity project macalarter College Saint paul Minnesota.

پی‌نوشتها

1. Jachobs & Dominowski
2. Martinsen
3. Fasko
4. Davis
5. Runco and Chand
6. Houtz & Croc
7. Williyams
8. Davis & Remem
9. Torrance
10. Renzulli
11. Renzulli & Reis
12. Elencar
13. Amabile

بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر

دانش، نگرش، و مهارت معلمان

دکتر افضل‌السادات حسینی

چکیده

خلاقیت موهبتی الهی است و هر فردی برخوردار از حد معینی از این موهبت است. تحقق و ظهور خلاقیت مستلزم وجود بستری مناسب است. گسترش این توانایی که برای جامعه به منزله بقاست از طریق برنامه‌ریزی آموزشی، قدررریس و تربیت مناسب و صحیح امکان‌پذیر است. معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر تعلیم و تربیت، در پرورش خلاقیت نقش کلیدی دارند. به خلاقیت، میزان شناخت آنها از این امر، و نوع نگرش و نحوه تدریس آنان تأثیر مستقیمی بر غنی‌سازی محیط کلاسی برای رشد خلاقیت دانش‌آموزان دارد. لذا لازم است معلمان آموزش داده شوند تا نگرش و مهارت‌های لازم را برای رشد توانایی‌های خلاق دانش‌آموزان کسب نمایند.

به منظور مطالعه چگونگی آموزش خلاقیت در دوره ابتدایی، در این پژوهش ۲۰ آموزگار (۶۰ نفر گروه آزمایشی و ۶۰ نفر گروه گواه) شرکت داشتند. گروه آزمایشی در برنامه آموزش خلاقیت شرکت داده شدند تا بتوان تأثیر برنامه و الگوی آموزشی را بر دانش، نگرش و مهارت آنان بررسی کرد. نتایج به دست آمده بیانگر تفاوت مثبت دورره آموزشی بود. نتایج از طریق آزمون T بررسی شد و نشان داد که بین دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهایی برای رشد خلاقیت دانش‌آموزان ارائه شده است.

مقدمه

از آنجا که بسیاری از دستاوردها و پیشرفت‌ها انسان ناشی از توانایی تفکر خلاق اوست، ضرورت توجه به این موضوع و فراهم نمودن زمینه‌های رشد و پرورش آن کاملاً آشکار است. مدرسه می‌تواند نقشی اساسی در رشد و توسعه، و یا برعکس در تخریب و نابودسازی، خلاقیت در جامعه داشته باشد. برنامه درسی و محتوای آموزشی معلمان، مدیران، سایر کارکنان، و همچنین از فضا و امکانات آموزشی تأثیر می‌پذیرد، اما تأثیر معلم در این زمینه همچنان به‌سختی مستقیم است. به عبارت دیگر، می‌توان معلم را مهم‌ترین عامل در رشد یا تضعیف خلاقیت دانست. عدم شناخت کافی معلمان از خلاقیت باعث می‌شود نه تنها آن در ب‌انگیختن توان خلاق دانش‌آموزان موفقیتی به دست نیاورند بلکه این توانایی را تضعیف و حتی نابود سازند. تحقیقات نشان داده است که معلمان عموماً، به سبب نداشتن شناخت نسبت به خلاقیت، در تشخیص دانش‌آموزان موفق نیستند (تورنس، ۱۹۶۵؛ رنزولی، ۱۹۹۳)، دانش‌آموزان خلاق را کمتر مورد توجه، تشویق و تأیید قرار می‌دهند (گینز و جکسون، ۱۹۶۲؛ گالاگر، ۱۹۸۵)، نگرش مناسبی نسبت به خلاقیت ندارند (سین، ۱۳۷۶)، و از روش‌های تدریس خلاق بهره نمی‌گیرند (کروپلی، ۲۰۰۱؛ مللو، ۱۹۹۶). این نکات ضرورت برگزاری برنامه آموزشی را برای معلمان، در جهت ایجاد شناخت و مهارت و نگرش لازم در آنان، روشن می‌سازد. با آموزش‌های مناسب می‌توان آگاهی معلمان را نسبت به خلاقیت افزایش داد و در آنها نگرش مثبتی نسبت به این مقوله ایجاد نمود و مهارت تدریس خلاق را در آنان به‌وجود آورد. البته تأثیر برنامه آموزشی را باید سنجید تا میزان کارایی و سودمندی الگویی که در آن ارائه می‌شود مشخص گردد.

پیشینه پژوهش

تحقیق تورنس (۱۹۶۵) نشان می‌دهد که معلمان معمولاً خلاقیت را نمی‌شناسند. تورنس در چند تحقیق که در موضوع «تأثیر نوع رابطه معلمان و شاگردانشان در خلاقیت» داشت، نتیجه گرفت که نگرش معلم عامل تعیین‌کننده فزونی‌گردد رفتن خلاقیت دانش‌آموزان به شمار می‌رود. این پژوهشگر در یکی از تحقیق‌های خود در دو نوبت شان کلاسهای یک مدرسه ابتدایی را با آزمون خلاقیت کنترل کرد (گروه گواه). از سوی دیگر وی معلمان این مدرسه را نیز به دو گروه تقسیم کرد: گروه اول شامل معلمانی که نگرش مثبتی به خلاقیت داشتند و گروه دوم معلمانی که نگرش آنها نسبت به خلاقیت منفی بود. (بودو؛ ۱۳۵۸)

نتایج تحقیق‌های انجام شده بیانگر آن است که معلمان خلاق، شاگردان خلاق تری پرورش می‌دهند. همچنین معلمانی که از شخصیتی گرم، صمیمی و پذیرنده برخوردارند امکان افزایش خلاقیت را فراهم می‌آورند. (منطقی، ۱۳۸۱ تحقیقات حسینی، ۱۳۷۶ و ۱۳۷۸). پژوهش دیگری با عنوان «بررسی میزان تأثیر کلوگی‌ری (رویکردهای خلاق، ہماری، و تلفیق در آموزش ابتدایی» که توسط مؤسسه خرد انجام گرفت خلاقیت‌کنار سایر رویکردها آموزش داده و به بررسی تأثیر برنامه آموزش پرداخته شد. این تحقیق نشان داد که نگرش مثبت معلم نسبت به خلاقیت عامل تعیین‌کننده‌ای است.

گالاگر (۱۹۸۵) از گروهی از معلمان می‌خواهد فرض کنند خلاقیت ویژگی بالایی است و اگر بتوانید آنان را نابود سلتو چگونه این کار را انجام می‌دهید؟ معلمان پیشنهادهای زیادی را ارائه نمودند که از جمله آنها شیوه‌های تدریس خود آنان بود. ز دیدگاه اغلب معلمان، مهم‌ترین عواملی که موجب نابودی خلاقیت می‌گردد عبارت است از:

۱- برنامه‌ریزی فشرده‌ای که در زمانی محدود نیز اجرا می‌گردد. اگر قرار باشد حجم زیادی مطلب در زمان کم ارائه گردد معلم تحمل اظهارات ظاهراً نامربوط و غیرعادی دانش‌آموزان را، هر چند جالب باشد، ندارد. همچنین کمبود وقت معلم را محدود می‌کند، زیرا وی نگران است که مبادا نتواند مواد درسی خواسته شده را به موقع تدریس کند. از این رو مجبور است اشتباه یا دور شدن از مسیر را کمتر تحمل کند.

۲- عدم تبحر کافی معلم در تدریس مطالبی که به عهده او گذاشته‌اند. وقتی که معلم از شناخت کافی در موضوع تدریس برخوردار نبوده و توانایی ارزیابی افکار ابتکاری را نداشته باشد از دادن آزادی زیاد به دانش‌آموزان ابا می‌کند.

۳- هنگامی که تنها یک منبع به عنوان منبع معتبر پذیرفته شود. به عبارت دیگر، داشتن متن مشخص یا کتاب درسی معین ممکن است یکی از موانع خلاقیت باشد.

۴- هنگامی که مجال بحث و ابراز عقیده به دانش‌آموز داده نشود اگرچه دانش‌آموز تنها مجاز به بازپرسیدن درس و نظرریه‌های معلم خود باشد و برای حل مسئله ای معلم تنها به یک راه حل تأکید کند هر گونه فرررست برای گسترش انگیزه‌های خلاق از دانش‌آموز سلب می‌گردد.

اگرچه موانعی که در تحقیق گالاگر، معلمان بدانها اشاره کردند توجه شووود، و اگر بررسی ساده‌ای از عملکرد معلمان مدارس به عمل آوریم می‌بینیم که اغلب این اشکالات در شیوه‌های تدریس معلمان ایران دنیز تلفیقی شولاضر نیز معلمان گروه آزمایش در پاسخ به این سؤال محقق که «موانع خلاقیت در کلاس چیست؟» بر نکات زیر تأکید داشتند.

الف- حجم زیاد کتب درسی،

ب- مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر،

پ- آموزش کلیشه‌ای توسط معلمان،

ت- ضوابط و قوانین انعطاف‌ناپذیر، و

ث- مزاحم تلقی شدن دانش‌آموزان خلاق.

فریر و کولینز^۱ (۱۹۹۱) تحقیق خویش دریافتند که ۷۵٪ معلمان معتقدند دانش‌آموزان کمی دارای خلاقیت هستند. این تحقیق بر روی ۱۰۲۸ معلم در انگلستان و ویلز و ایرلند شمالی انجام گرفت.

استرنبرگ^۲ (۲۰۰۱) پژوهشی که درباره تأثیر آموزش خلاقیت بر عملکرد دانش‌آموزان^۳ بر روی ۱۱۰ نفر دانش‌آموز انجام داد به این نتیجه رسید که میزان تأثیر آموزش خلاقیت به ویژگی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزان برمی‌گردد. جیمز^۴ و آسموس^۴ (۲۰۰۱) پژوهش خویش، که بر روی ۴۱ دانش‌آموز انجام دادند، نتیجه گرفتند که در شکل‌گیری خلاقیت، مهارت‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی اثر متقابل دارند.

رنزولی (۱۹۹۳) طرح جامعی را ارائه کرده هدف آن گسترش و ترویج خلاقیت مددکاران^۵ است. با وجود داشتن اهداف وسیع، به سبب سهولت اجرا، به نتایج موفقیت‌آمیزی نایل شد. اهداف کلی رنزولی به شرح زیر بود:

→ ارتقای دانش، بهره‌وری، و خلاقیت دانش‌آموزان با استعداد.

۲- بهبود بخشیدن کیفیت و دامنه روح غنی‌سازی برای کلیه دانش‌آموزان.

مدارسی که از طرح غنی‌سازی^۶ پی‌وی کرده بودند اهداف مذکور را مورد توجه قرار دادند، ساختار اجرایی خود را آزمودند و سپس، با توجه به اصول اساسی طرح، جنبه‌های خاص مدرسه محلی یا منطقه‌ای خود را تعدیل نمودند.

هدف این پژوهش

هدف اصلی این پژوهش بررسی و ارزیابی برنامه آموزش خلاقیت معلمان^۷ است تا مشخص شود تأثیر آن در افزایش آگاهی‌ها، مهارت‌های تدریس و ایجاد نگرش مثبت در معلمان به چه میزان است. پس می‌توان سه هدف اساسی پژوهش را به شرح زیر تعریف کرد:

۱- بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش، و مهارت معلمان از خلاقیت.

۲- بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش مثبت معلمان به خلاقیت.

۳- بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت در مهارت‌های تدریس خلاق.

1- Fryer & Collinges

2- Sternberg

3- James

4- Asmus

فرضیه‌ها

۱- افزایش مهارت تدریس خلاق در معلمان می‌گردد.

۲- ایجاد نگرش مثبت نسبت به خلاقیت می‌گردد.

۳- برنامه آموزش خلاقیت، دانش معلمان از خلاقیت را افزایش می‌دهد.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه آموزگاران مشغول به تدریس در مدارس ابتدایی مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ هستند.

نمونه آماری و نحوه گزینش

از جامعه آماری یاد شده پنج منطقه ۲ و ۶ و ۹ و ۱۳ و ۱۸ از بین آموزگاران این مناطق نیز ۱۲۰ نفر، به طور تصادفی، انتخاب شدند. از این تعداد ۶۰ نفر به صورت تصادفی ای گروه آزمایش و ۶۰ نفر برای گروه گواه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری، از نوع خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. بدین ترتیب که نمونه مورد نظر از بخشهای ۱ تا ۴ منطقه ۲، از بخشهای ۵ تا ۸ منطقه ۶، از بخشهای ۹ تا ۱۲ منطقه ۹، از بخشهای ۱۳ تا ۱۶ منطقه ۱۳ و از بخشهای ۱۶ تا ۱۹ منطقه ۱۶ انتخاب شدند. سپس از مدارس هر منطقه نیز تعدادی از معلمان، هماهنگ با حجم کلی نمونه، به طور تصادفی انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

با توجه به سه متغیر مورد توجه در پژوهش، یعنی دانش، نگرش، و مهارت تدریس، پرسشنامه‌ای در سه بخش به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون، تهیه شد که بخش دانش شامل ۱۰ سؤال، بخش نگرش شامل ۳۰ سؤال و بخش مهارت شامل ۳۵ سؤال بدین ترتیب پرسشنامه‌ای شامل ۷۵ سؤال، که ۱ سؤال آن باز و ۹۴ سؤال آن بسته بود آماده شد. پاسخنامه سؤالات نمره بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت^۱ تهیه شد، یعنی در مقابل هر سؤال پنج گزینه، اولاً مخالف تا کاملاً موافق و از خیلی کم تا خیلی زیاد، قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات هر گزینه کدگذاری شد که به عنوان نمره افراد محاسبه گردید.

نمونه‌ای از سؤالات در رابطه با دانش، نگرش، و مهارت:

سؤالات نگرش سنج

- پاسخهای غیر معمول دانش آموزان آنها را از پاسخهای اساسی باز می‌دارد.
- ۱-کاملاً مخالف؛ ۲-مخالف؛ ۳-بی نظر؛ ۴-موافق؛ ۵-کاملاً موافق
- معلم باید از پاسخهای غیر منتظره و عجیبی که دانش آموزان به سؤالات می‌دهند، استقبال کند.
- ۱-کاملاً مخالف؛ ۲-مخالف؛ ۳-بی نظر؛ ۴-موافق؛ ۵-کاملاً موافق

سؤالات مهارت سنج

- به سؤالات دانش آموزان پاسخ نهایی و کامل می‌دهم
- ۱- همیشه؛ ۲- گاهی؛ ۳- گاهی؛ ۴- به ندرت؛ ۵- هرگز
- تدریس در کلاس را به صورت سؤال و جواب انجام می‌دهم
- ۱- همیشه؛ ۲- گاهی؛ ۳- گاهی؛ ۴- به ندرت؛ ۵- هرگز

شناخت

— خلاقیّت یک ویژگی ذاتی است. لمی و خنخیر
ایجاد هر چیز نو و تازه خلاقیّت است. بلی یر

پایایی و روایی

برای سنجش پایایی از ضریب همسانی درونی آلفای کرانباخ استفاده شد. این ضریب برای نگرش ۰/۸۵، برای مهارت ۰/۸۷، و برای دانش ۰/۷۷ تعیین گردید که نشان دهنده پایایی بالای آزمون‌هاست. البته ضریب پایایی این آزمون در صورت اجرارای مجدد بالاتر خواهد بود.

آزمون با توجه به ددالشتن نظیه‌ای قوی و اتفاق نظر متخصصان، هم از نظر صوری و هم از نظر محتوایی از روایی بالایی برخوردار است.

علاوه بر آن جهت آزمون، ضریب همبستگی تک تک سؤالات آزمونها با نمره کل آزمون بر اساس ضریب همبستگی با روش کندال - تاورسی‌بی شد که در مجموع اغلب سؤالات از ضریب همبستگی بالایی برخوردار بودند. لذا پرسشنامه دارای روای لازم نیز هست.

نحوه اجرای پژوهش

از هر دو گروه، آزمونی اولیه به عمل آمد، سپس برای آنان یک دوره آموزشی به مدت ۷۰ ساعت، در طول یک ماه، برگزار شد. دوره به صورت کارگاه آموزشی، هم تئوری و هم عملی، بود و آموزش در سه بخش ارائه شد.

سلسله‌ی جلسات، ماهیت خلاقیت و مفاهیم اساسی در خلاقیت

۲ روشهای آموزش خلاقیت

- ۳۰ ساعت روشی پژوهش خلاقیت در ممبرسه و کلاس. در هر جلسه ابتدا مجری مفاهیم لازم تحقیق را بیان می‌کرد، سپس این مفاهیم، توسط علمان، به صورت گروهی به کارگرفته می‌شدند. آنگاه آنگاه آنان خواسته می‌شد به صورت انفرادی موضوعات را در کلاس خود اجرا نموده و نتایج را در جلسه بعد ارائه دهند. در ابتدای هر جلسه نیز نتایج کاری ممبرمان بررسی شده و بازخورد لازم داده می‌شد. پس پایان دوره آزمون نهایی به عمل آمد تا تأثیر دوره مشخص گردد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

پس از اجرا و با توجه به آزمون های اولیه و نهایی، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از روش های آماری زیر استفاده گردید.

الف - آمار توصیفی شامل: انحراف معیار و شاخص مرکزی میانگین.

ب - آمار استنباطی: جهت آزمون فرضیه پژوهش از آزمون T برای گروه های مستقل استفاده گردید.

جدول شماره ۱، فراوانی و درصد میزان تحصیلات افراد گروه های آزمایش و گواه را نشان می‌دهد. ۴۷ درصد افراد گروه آزمایش و ۴۹ درصد گروه گواه دارای مدرک لیسانس، ۱۹/۶ درصد افراد گروه آزمایش و ۲۲ درصد گروه گواه دارای مدرک فوق دیپلم و ۳۱ درصد گروه آزمایش و ۳۰ درصد گروه گواه دارای مدرک دیپلم می‌باشند.

جدول شماره ۱- نتایج آزمون T مستقل بین گروه آزمایش و گروه گواه در عامل دانش

آزمون	گروه	میانگین	مجموع	انحراف معیار	مقدار T
پیش از دوره	آزمایش	۱۱۷/۵۵۵۸	۶۶۶۰	۱/۵	۰/۰۷
	کنترل	۴	۱	۲۴	
بعد از دوره	آزمایش	۱۱۷/۴	۶۶۶۰	۱/۰۶	۱۰/۵۸
	کنترل	۰۵	۱	۱/۵	

$$T = ۳/۴۴ \text{ بین گروهی}$$

بر اساس نتایج به دست آمده، در درجه آزادی ۱۹ در سطح اطمینان ۹۹ درصد، مقدار T به دست آمده ($T = ۳/۴۴$) از مقدار T جدول آماری ($T = ۲/۳۳$) بزرگ تر است. بنابراین بین گروه آزمایش و گروه گواه، در عامل دانش، تفاوت معناداری وجود دارد.

همان طور که در جدول مشاهده میشود مقدار مشاهده شده پیش از دوره ($T = ۰/۰۷$) از T جدول آماری ($T = ۲/۳۲$) کوچک تر بوده پس دو گروه آزمایش و گواه در پیش آزمون تفاوت معناداری نداشته اند، اما در پس آزمون، T مشاهده شده ($T = ۱۰/۵۸$) از T جدول آماری ($T = ۲/۳۳$) بزرگ تر است، یعنی تفاوت معنادار است.

جدول شماره ۲- مقایسه میانگین های متغیر نگرش بر نمونه آزمایش و گواه

آزمون	گروه	میانگین	مجموع	انحراف معیار	مقدار T
پیش از دوره	آزمایش	۱۱۴/۷۹	۶۶۶۰	۲/۳۳۳۸	۱/۵۳
	کنترل	۱۱۰	۱	۱۲	
بعد از دوره	آزمایش	۱۲۱	۶۶۶۰	۱/۵۱	۴/۵
	کنترل	۱۰۹/۱	۱	۱/۶	

$$T = ۲/۵۷$$

در جدول شماره ۲ نتایج آزمون مستقل بین گروه آزمایش و گروه گواه در عامل نگرش آورده شد. بر اساس این نتایج در درجه آزادی ۱۹ در سطح اطمینان ۹۹ درصد، مقدار T به دست آمده

($T=2/57$) از مقدار T جدول آماری ($T = 2/33$) بزرگ‌تر است. بنابراین بین گروه آزمایش و گروه گواه در عامل نگرش تفاوت معناداری وجود دارد.

همان طور که در جدول مشاهده می‌شود مقدار مشاهده شده پیش از دو دوره ($T = 1/53$) از T جدول آماری ($T = 2/33$) کوچکتر است، پس دو گروه در پیش‌آزمون تفاوت معناداری نداشته‌اند. اما در پس‌آزمون مشاهده شده ($T = 4/5$) از T جدول آماری ($T = 2/33$) بزرگ‌تر است، یعنی تفاوت معنادار است.

جدول شماره ۳- مقایسه میانگین‌های آزمون مهارت از دو گروه آزمایش و گواه

آزمون	گروه	میانگین	مجموع	انحراف معیار	مقدار T
پیش از دوره	آزمایش	۵۹/۶۲	۶۶۶۰	۱۰/۶۵	۰/۱۱
	کنترل	۶۰	۱	۱۴/۲	
بعد از دوره	آزمایش	۶۶۶/۶۶۴	۶۶۶۰	۱۰/۵۷	۲/۵۳
	کنترل	۰ ۲	۱	۱۴/۱	

$$T = 2/65$$

در جدول شماره ۳ نتایج آزمون T مستقل بین گروه آزمایش و گروه گواه، در عامل مهارت، آورده شده است. بر اساس نتایج به‌دست آمده در درجه آزادی ۱۱۹ در سطح اطمینان ۹۹ درصد، مقدار T دقت آمده است ($T = 2/65$) از مقدار T جدول آماری ($T = 2/33$) بزرگ‌تر است. بنابراین بین گروه آزمایش و گروه گواه در عامل مهارت تفاوت معناداری وجود دارد.

همان طور که در این جدول مشاهده می‌شود مقدار مشاهده شده پیش از دوره ($T = 0/11$) از T جدول آماری ($T = 2/33$) کوچکتر است، پس دو گروه در پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری نداشته‌اند. اما در پس‌آزمون، T مشاهده شده ($T = 2/53$) از T جدول آماری ($T = 2/33$) بزرگ‌تر است، یعنی تفاوت معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور مطالعه و بررسی تأثیر دوره آموزش خلاقیّت بر دانش، نگرش و مهارت‌های تدریس معلمان انجام گرفت. نمونه مورد مطالعه آموزگاران مدارس ابتدایی مناطق مختلف آموزشی تهران می‌باشند که به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم گردیدند. میزان تحصیلات افراد گروه آزمایش، همان‌طور که

دردردرر جدول شماره ۱ مشاهده می شود، به ترتیب، لیسانس با ۷۵ درصد، دیپلم ۳۱ درصد و فوق دیپلم ۱۹ درصد می باشد. گروه گواه نیز به طور مشابهی مدرک تحصیلی ۴۹ درصد لیسانس، ۳۰ درصد دیپلم، و ۱۹ درصد فوق دیپلم است که وضعیت مدارک تحصیلی دو گروه آزمایش و گواه را نشان می دهد.

از هر گروه آزمونهای اولیه و نهایی به عمل آمد تا میزان تأثیر دوره بر گروه آزمایش روشن گردد. نتایج به دست آمد از تحقیق به شرح زیر است:

۱- ر عامل دانش، همان طور که در جدول شماره ۱ مشهود است، نتیجه آزمون T مبتنی بر تفاوت معنی دار دو گروه است. لذا فرضیه اول پژوهش مبنی بر آنکه برنامه آموزش خلاقیّت، دانش معلمان را از خلاقیّت افزایش می دهد، تأیید می شود. بین دو گروه آزمایش و گواه در پیش آزمون تفاوت معناداری دیده نشده است، زیرا T مشاهده شده ($T = 0/07$) از T جدول آماری ($T = 2/33$) کوچک تر است که نشان دهنده عدم تفاوت دو گروه، در ابتدا، در دانش است. اما T مشاهده شده در آزمون نهایی ($T = 10/58$) از T جدول آماری بزرگ تر است که تفاوت عمده در آزمون نهایی و معناداری آن، بیانگر تأثیر دوره آموزشی بر معلمان است.

۲- در عامل نگرش، همان طور که در جدول شماره ۴ مشاهده شود، نتیجه آزمون نشان داد که به تفاوت دو گروه در نگرش معنی دار بوده، ککه حاکی از تأیید فرضیه دوم است. همان طور که در جدول مشاهده می شود، T پیش آزمونها ($T = 11/0$) و چکتر از T جدول آماری است و تفاوت معنادار نیست که نشان می دهد بین دو گروه در عامل مهارت تفاوتی در ابتدا نبوده است؛ اما در آزمون نهایی، T به دست آمده ($T = 2/3$) از T جدول آماری بزرگتر است که نشان دهنده تأثیر دوره در گروه آزمایش است.

با توجه به نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل آماری، دوره آموزش تأثیر مثبتی در افزایش دانش، تغییر نگرش و افزایش مهارت های تدریس معلمان داشته است. علاوه بر این نتایج، پاسخ های سؤال باز معلمان در باره تأثیر دوره، نشان داد که بیش از ۹۰ درصد معلمان اعتقاد داشتند این دوره نه تنها بر دانش نگرش و مهارت آنها تأثیر گذاشته بلکه دیدگاه آنها را نسبت به زندگی عوض نموده و باعث تحولاتی اساسی در زندگی و کار آنها شده است.

تأثیرات عمیق این دوره بر معلمان، به نوبه خود بر روی دانشموزان آنها نیز کاملاً مشهود بود. معلمان اظهار می داشتند که از آن پس در دانش آموزان با انگیزه بسیار بالایی در کلاس و فعالیت های کلاسی شرکت می کردند، چنان که ترجیح می داد حتی ساعات تفریح رررا نیز در کلاس بمانند و به فعالیت خود ادامه دهند.

از معلمان خواسته شده بود، محتوای آموزشی و دسی را با روش های خلاق در هم آمیزند؛ به طور مثال در درس انشا از روش بدیعه دازی استفاده کنند. بعضی از معلمان که، نسبت به موفقیتشان در اجرای این تکنیک، به خصوص در پایه اول و دوم، ترید داشتند با آموزش و راهنمایی بیشتر وارد عمل شدند و نتایج شگفت آوری را مشاهده نمودند. برای مثال، یکی از معلمان اظهار می داشت: با دانش آموزان پایه اول خود از طریق بدیعه پردازی کار کردم و مطالبی را که بچه ها می گفتند نوشتم و بدین ترتیب چندین انشای گروهی از موضوعات مختلف گردآوری شد. هنگامی که آنها را برای همکاران خواندم هیچ کدام باور

نکردند اما خوشبختانه معلم راهنمایی که در کلاس من حضور داشت گفته هایم را، که این‌ها کار خود دانش‌آموزان است، تأیید نمود.

آشنایی با طرح‌های تازه‌ای که معلمان در این دوره آموخته بودند نه تنها دانش‌آموزان بلکه همکاران این معلمان را مشتاق یادگیری و شرکت در این دوره نموده بود. یکی از طرح‌هایی که توسط معلمان اجرا شد این بود که از دانش‌آموزان خواسته بودند بدون وسایل نقاشی معمول به نقاشی رنگی بپردازند. اغلب دانش‌آموزان آثار بسیار خلاق و زیبایی را با تکه‌های پارچه، نخ، پنبه، پوست گردو، پوست پسته، سنگ‌های ریز، برگ و پوست درخت، انواع خوراکی‌ها و ... آفریده بودند. بعضی از بچه‌ها نیز به تهیه رنگ‌های طبیعی از سبزیجات، زعفران، نسکافه و ... دست زده بودند، چنانکه در هر مدرسه، که معلمان آن در دوره شرکت داشتند، نمایشگاه‌های بسیار جالبی از این آثار و سایر کارهای خلاق دانش‌آموزان برپا شده بود.

معلمان کلاس و معلمان راهنما معتقد بودند: استفاده از روش‌های خلاق تدریس توسط معلمان کلاس، یادگیری دانش‌آموزان را، به سبب رغبت بیشتر آنان به کلاس، افزایش داده است و مقایسه با سال‌های قبلی، جووی‌تری کاملاً متفاوت از گذشته در کلاس ایجاد نموده است تأثیرات عمیق این دوره بر معلمان رو داد انتقادی‌شان از آن‌ها نیز کاملاً مشهود بود. این نتایج نشان می‌دهد که اگر به معلمان ساختار مناسبی ارائه شود، آنان نگرش مناسبی یافته و با آگاهی بیشتر عملکرد مناسب تری خواهند یافت و این خود باعث می‌شود آموزان با انگیزه‌ای بیشتر و به صورت فعال‌تر با مسائل آموزشی برخورد کنند.

معلمان خلاق با رفتار خود الگویی خلاق را در برابر شاگردان به نمایش می‌گذارند، آنها را تشویق به پرسش نموده، اجازه خطر کردن و اشتباه کردن را به آنها می‌دهند.

منابع فارسی

- بودو، آخلاقیت در آموزشگاه (ترجمه علی خانزاده، ۱۳۵۸). تهران: انتشارات چهره.
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۸). مایه خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. مشهد: آستان قدس رضوی.
- منطقی، مرتضی (۱۳۸۰). بررسی پدیده خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان: بررسی تأثیر آموزش خلاقیت در دانش‌آموزان ابتدایی و ارائه الگویی برای آموزش خلاق آنان. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تهران.

Anderson. A., et. al. (1999) Clay Modeling and Social Modeling effects of interactive teaching on young children's creativity, *Educational Psychology*. V. 19, N 6, P. 463.

Cropley Arthur, J. (2001) Creativity in education and learning: A Guide for teachers and educators. London: Kegan Pawl.

Fryer, M., & Codlings, Y. (1991) British teacher views of creativity. *Journal of Creativity Behavior*, V. 25, No. , p 7.

Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child*. New York: Allan and Bacon.

Gatzeles, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: John Willy.

James, K., & Asmus, Ch. (2001) Personality, cognitive skills, and creativity in different life domains. *Creativity Research Journal*, V. 13, No 2, P. 149-159.

Kerka, S. (1999) *Creativity in adulthood*. Columbus: Eric clearing house on adult.

Mellow. M. (1996) Can creativity be nurtured in young children. *Early Child development and care*, V. 13, No.2, P. 149-159.

Renzulli Joseph (1993) Through the pursuit of ideal act of learning gifted. *Child Quarterly*, Vol. 36, No. 4, Fall.

Sternberg (2001) It Doesn't to add: Effect of instruction to be creative. *Creative Research Journal*, V. 13, N 2, P. 197-210.

Torrance, E. P. (1968) *Creative abilities of elementary school children*. *Teaching Creative Endeavor*. Indiana University.

چگونگی ایجاد و پرورش خلاقیت در دانش

گوناگونی را که ممکن است مسئله حل شود، مشخص و سپس دانش آموزان را تشویق می کنند که راه های متفاوتی بیابند. بعد از تلاش برای یافتن راه های متفاوت، به آن ها اجازه می دهند که راجع به بهترین راه تصمیم بگیرند. به عقیده من این روش از سطوح پایین، حداقل از کلاس سوم قابل اجراست.

۵- تحمل عقاید تازه را افزایش دهید یکی از مهم ترین عیوب نظام تربیتی امروز، تأکید بسیار بر برقراری هنجارهای رفتاری است تا تولید کارهای تازه و اصیل (ابتکاری). حتی بعضی معلمان، دانش آموزی را که جواب تازه و اصیلی (ابتکاری) داده، که برخلاف انتظار است، اذیت می کنند. در حالی که مریدان باید عقاید تازه افراد خلاق را حمایت و بچه ها را به این عمل تشویق کنند.

۶- از تحمیل یک الگوی خاص اجتناب کنید آزادی، یک اصل اساسی در کار خلاق است. راه های زیادی برای انجام دادن کارها وجود دارد. بنابراین، مقید کردن افراد به تبعیت از یک الگوی خاص، آثار منفی به بار می آورد.

۷- در کلاس جوی خلاق ایجاد کنید کلاسی دارای جو خلاق است که فضایی آزاد داشته باشد. لازمه این امر فقدان ترس و احساس امنیت است. برای ایجاد تفکر خلاق در بچه ها، ایجاد گروه های کلاسی نقش مؤثری دارد و بچه های گروه با شرکت در ایجاد افکار خلاق، احساس لذت و رضایت می کنند.

۸- به کودک یاد بدهید تفکر خلاق خود را ارزشمند بداند

بچه ها باید یاد بگیرند به عقاید خود اهمیت بدهند. یک روش این است که عادت کنند افکارشان را یادداشت کنند. تهیه یک دفتر مخصوص برای این امر مفید است. غالباً ما بسیاری از اندیشه های خوب را

به حساسیت به پدیده های شیمیایی نیست. اما یک شیمی دان خلاق به حساسیت زیادی نسبت به پدیده های شیمیایی نیازمند است. ولی لازم نیست به پدیده های اجتماعی، حداقل در حوزه ای که مربوط به تحقیقات شیمی است، پردازد. بنابراین، لازم است بچه ها را به طبقه وسیعی از محرک های محیطی حساس تر کنیم.

۳- دست کاری اشیا و عقاید را تشویق کنید بچه ها اغلب مایل اند به دست کاری و بررسی اشیا پردازند که لازمه کنجکاوی آنهاست. مطالعات ما در تفکر خلاق در دانش آموزان دبستانی نشان داد بین درجه دست کاری و کیفیت و کمیت پاسخ های ابتکاری همبستگی زیادی وجود دارد.

۴- چگونگی عقاید را یاد بدهید یکی از اهداف شده تربیتی این به بچه ها، را آموزش

کاملاً پذیرفته است که آزمون واقعیت ها دهیم تا تصویری واقعی از دنیایی که در آن زندگی می کنند، به دست آورند. معلمان باید از کلاس های ابتدایی شروع کنند و به بچه ها نشان دهند که چگونه برای مشخص کردن مسئله، هر پیشنهاد را به طور منظم می آزمایشند. برای مثال، برای یک مسئله، معلم یا دانش آموزان راه های

«تورنس»، بیست اصل برای توسعه تفکر خلاق از طریق تجارب مدرسه ارائه می دهد:

۱- تفکر خلاق را با ارزش بدانید هر مربی در هر دوره باید به عقاید جدیدی که کودکان و نوجوانان طرح می کنند، توجه داشته باشد و این افراد را تشویق کند که استعداد خلاق خود را گسترش دهند. هر مربی باید به این مسئله بیش از آموزش اطلاعات اهمیت دهد. زیرا تفکر خلاق در کسب اطلاعات جایگاه مهمی دارد.

طبیعی است اگر به تفکر خلاق اهمیت داده شود، بچه ها به طرف آن کشیده می شوند. اگر انتظار داریم، خلاقیت گسترش یابد، باید یاد بگیریم که آن را با ارزش بدانیم.

۲- بچه ها را نسبت به محرک های محیطی حساس تر کنیم

تقریباً در همه مطالعات اخیر در مورد افراد بسیار خلاق در رشته های گوناگون، بر اهمیت حساسیت به انواع محرک های محیطی تأکید شده است. نوع حساسیت بنابه موضوع فرق می کند. مثلاً کسی می تواند در روابط اجتماعی خلاق باشد که به احساسات، نیازها و روحیات انسانی و مانند آن حساس باشد. در حالی که نیاز

قسمت دوم

دکتر افضل السادات حسینی



آموزان و نحوه شناسایی دانش آموزان خلاق

از دست می‌دهیم. چون آن‌ها را فراموش می‌کنیم. پس بهتر است افکارمان را روی کاغذ بنویسیم و حتی اگر در ارزش‌اندیشه‌ای تردید داشته باشیم، بهتر است آن را ثبت کنیم زیرا ممکن است در زمانی دیگر مورد بررسی، انتقاد و تغییر قرار گیرد یا اندیشه مهم دیگری را در ما برانگیزد.

۹- مهارت‌هایی به منظور اجتناب از بدآموزی همسالان آموزش دهیم

گاهی بچه‌های خلاق ویژگی‌هایی دارند که آثار نامطلوبی بر دانش‌آموزان می‌گذارد. مانند مستقل عمل کردن، نداشتن هماهنگی و اعتنا نکردن به جمع و اهداف گروهی. مربیان باید مهارت‌های لازم برای شناخت احساسات دیگران را به آنان بیاموزند و اجازه دهند به تنهایی کار کنند؛ اما نه آن‌گونه که خود را از جمع جدا سازند.

۱۰- اطلاعات لازم راجع به فرآیند خلاقیت ارائه دهیم

کودکان را با فرآیند خلاقیت آشنا و برنامه‌های آموزش خلاقیت را تمرین کنیم. مانند روش «اسبورن».

۱۱- احساس ضعف در برابر شاهکارها را دور کنید

احساس ضعف در برابر شاهکارها مانع رشد استعداد خلاق می‌شود. اگر معلم وقت بگذارد و جزئیات روشی را که هنرمند یا نویسنده از آن استفاده می‌کند، برای دانش‌آموز توضیح دهد، این احساس ضعف کاهش می‌یابد. هنگامی که دانش‌آموز می‌فهمد یک شاهکار چه مراحل را طی کرده است، دیگر آن را ماورا قدرت خویش نمی‌بیند.

۱۲- یادگیری خودانگیزی را تشویق و ارزشیابی کنید

کنجکاوی بچه‌ها سبب خودانگیزی آن‌ها می‌گردد و معلمان و والدین می‌توانند آن را زنده نگه دارند. سازمان‌بندی زیاد برنامه درسی مانع خودانگیزی می‌شود که

عامل مهمی در ایجاد خلاقیت است.

چگونگی ارزشیابی نیز در خود انگیزی دارای اهمیت است. اگر حفظ کردن جزئیات را ارزشیابی کنیم، دانش‌آموزان به حفظ مطالب می‌پردازند. اما اگر ارزشیابی بر اساس توانایی تکمیل و کاربرد اصول باشد، تلاش خواهند کرد چنین کنند.

۱۳- خاری در پا ایجاد کنید

یعنی توجه آنان را به یافته‌های بحث برانگیز جلب کنید. «نورسارپ» عقیده دارد کسی متفکر خلاق نمی‌شود مگر آن‌که به طور مداوم خاری در پا داشته باشد. بنابراین نظر او، فردی که زودرنج است، نمی‌تواند خلاق باشد. فردی که دارای تفکر خلاق است، دائماً با مشکلات دست و پنجه نرم می‌کند، به آن فکر می‌اندیشد، تحلیل می‌کند و در نهایت، راه‌های گوناگونی را از طریق شواهد تجربی و آزمایش می‌سنجد. معلمان می‌توانند در تمام سطوح خارهایی در پا ایجاد کنند. در مدارس ابتدایی، می‌توانند انگیزه بچه‌ها را با طرح سؤال و کمک به آن‌ها برای یافتن جواب حفظ کنند.

۱۴- برای تفکر خلاق ضرورت‌هایی ایجاد کنید

معلم می‌تواند فرصت‌هایی ایجاد کند تا دانش‌آموزان به تفکر خلاق بپردازند. مانند استفاده از مسایلی که تاحدی مشکل باشد و به راحتی به جواب نرسد.

۱۵- موقعیت‌هایی برای فعالیت و فرصت‌هایی برای آرامش ایجاد کنید

تقسیم اوقات به فعال و آرام در ایجاد اندیشه‌های تازه مهم است. اندیشه‌های مهم برای بعضی افراد ناگهانی و هنگام انواع فعالیت‌های متنوع پیش می‌آید. تاریخ نشان داده که گاهی ابداعات و اکتشافات در دوره‌های آرامش و سکوت به وجود آمده است. معلم می‌تواند به بچه‌ها کمک کند تا در روز، اوقاتی سکوت و آرامش داشته

باشند و تمام وقت در گروه نمانند.

۱۶- برای رسیدن به عقاید، منابع قابل دسترس فراهم کنید

واضح است برای این که بچه‌ها به عقاید دیگران پی ببرند، باید به منابع دسترسی داشته باشند. اما مدارس نمی‌توانند همه منابع لازم را در اختیار بچه‌ها قرار دهند. پس لازم است آن‌ها را آموزش دهند تا کمبودها را خلاقانه بپذیرند. منظور از پذیرش خلاقانه این است که فرد تلاش کند برای رسیدن به هدف، حداکثر بهره را از منابع دسترسی ببرد.

۱۷- عادت رسیدن به کاربرد کامل عقاید را تشویق کنید

غالباً افرادی که به مضامین کامل عقاید نمی‌پردازند، نمی‌توانند به کشف مهمی نایل آیند. زیرا به اندازه کافی برای رسیدن به نتایج منطقی به مغزشان فشار نمی‌آورند.

باید به بچه‌ها آموخت گاهی نیاز است روزها، هفته‌ها و ماه‌ها، یک مطلب را تا به دست آوردن شواهد کامل دنبال کنند.

۱۸- انتقاد سازنده را گسترش دهید و فقط انتقاد کردن را آموزش ندهید

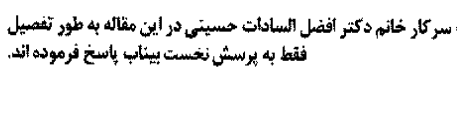
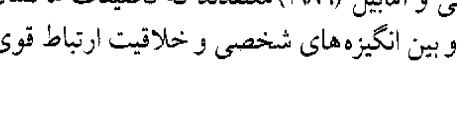
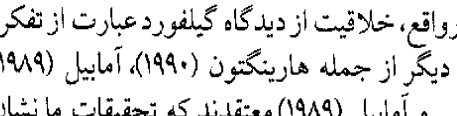
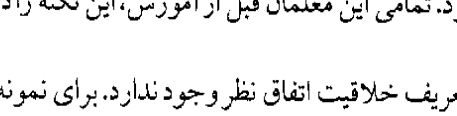
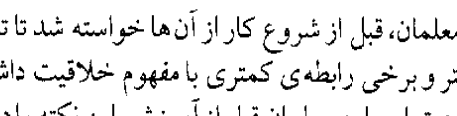
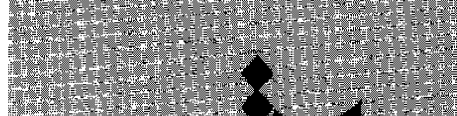
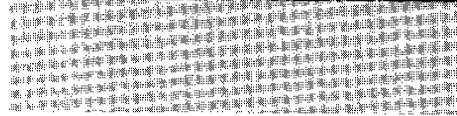
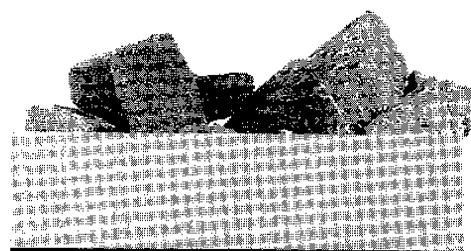
باهر موضوعی که تدریس می‌شود، فرصت‌هایی برای تقویت و توسعه عادت و مهارت انتقاد سازنده به وجود آورید.

۱۹- کسب شناخت در رشته‌های گوناگون را تقویت کنید

شناخت رشته تخصصی، در ایجاد عقاید بنیادی مفید است. بسیاری از عقاید و روش‌هایی که در یک رشته طرح می‌شود، از رشته تخصصی دیگری گرفته شده است و در آن رشته به کار می‌رود.

۲۰- معلمانی با روح حادثه‌جویی باشید

بچه‌های بسیار خلاق روحیه حادثه‌جویی دارند و معلمانی که به این روحیه توجه دارند، به گسترش آن کمک می‌کنند. معلمانی که خود روحیه حادثه‌جویی دارند، این روحیه را در دانش‌آموزانشان تقویت می‌کنند و در خلاق‌تر شدن آن‌ها تأثیر دارند.



خلاقیت چیست

What is Creativity

Dr. Afzalossadat Hosseini

دکتر افضل السادات حسینی

۱. ماهیت خلاقیت

در یک برنامه‌ی آموزش خلاقیت برای معلمان، قبل از شروع کار از آن‌ها خواسته شد تا تعریفی از خلاقیت را ارائه دهند. هر چند پاسخ‌های داده‌شده‌ی بعضی از تباط بیشتر و برخی رابطه‌ی کمتری با مفهوم خلاقیت داشت، اما در یک موضوع مشترک بودند و آن ویژگی نو و جدید بودن کار خلاقانه بود. تمامی این معلمان قبل از آموزش، این نکته را دریافته بودند که خلاقیت یعنی: ایده‌های تازه و نو.

میان متفکران و محققان پیرامون تعریف خلاقیت اتفاق نظر وجود ندارد. برای نمونه، گیلفورد (۱۹۶۲) خلاقیت را مجموعه‌ی ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی می‌داند. در واقع، خلاقیت از دیدگاه گیلفورد عبارت از تفکر واگراست، یعنی تفکر از جهات مختلف و ابعاد گوناگون. در حالی که محققانی دیگر از جمله هارینگتون (۱۹۹۰)، آمابیل (۱۹۸۹) و سیکزنتمی هالی (۱۹۸۹) خلاقیت را موضوعی کاملاً اجتماعی می‌دانند. هنسی و آمابیل (۱۹۸۹) معتقدند که تحقیقات ما نشان داده است عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در کار خلاق ایفا می‌کنند و بین انگیزه‌های شخصی و خلاقیت ارتباط قوی‌ای وجود دارد که قسمت زیادی از این

لازم به توضیح است سرکار خانم دکتر افضل السادات حسینی در این مقاله به طور تفصیلی فقط به پرسش نخست بیناب پاسخ فرموده‌اند.

گرایش را محیط اجتماعی یا حداقل جنبه‌های خاصی از محیط تعیین می‌کنند.

سیکزنتمی هالی (۱۹۸۹) بر این باور است که ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلاق جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند پردازیم، زیرا اخلاقیت هرگز نتیجه‌ی عمل فرد به تنهایی نیست. هارینگتون بر مبنای شناخت محیطیست، زیست‌شناسی نظریه‌ی اجتماعی خویش را از اخلاقیت پایه‌ریزی می‌کند و معتقد است همان‌گونه که موجودات با یکدیگر و با زیست‌بومشان در ارتباط‌اند، در زیست‌بوم خلاق نیز همه‌ی اعضا و همه‌ی جنبه‌های محیطی در حال تعامل‌اند.

اخلاقیت، ارائه‌ی کیفیت‌های تازه از مفاهیم و معانی است. گیزلین (۱۹۵۴) به اخلاقیت به عنوان یک محصول می‌نگرد، در حالی که دیدگاه‌های دیگر به آن به عنوان یک فرایند توجه می‌کنند مانند مدنیک (۱۹۶۲) که اخلاقیت را چنین تعریف می‌کند: شکل دادن به عناصر متداعی به صورت ترکیبات تازه که با الزامات خاصی مطابق است یا به شکل مفید است.

در بعضی نظریه‌ها، وجود برخی از ویژگی‌ها برای ظهور اخلاقیت ضروری است. بارون و هارینگتون (۱۹۸۱) می‌گویند بعضی از تحقیقات نشان می‌دهد افراد خلاق از نظر شخصیتی دارای صفات خاصی‌اند. استرنبرگ (۱۹۸۵) علاقه به خطر کردن، عدم پذیرش محدودیت‌ها و موانع، توانایی بهره‌برداری از محیط خویش برای ساختن چیزی نو و منحصر به فرد، داشتن سوالات و فرضیات زیاد و کنجکاوی را لازمه‌ی اخلاقیت می‌داند. در حالی که بعضی دیدگاه‌ها لزوم این ویژگی‌ها را رد می‌کنند و اخلاقیت را توانایی حل مسائلی که از قبل نیاموخته‌ایم، می‌داند. (وایزبرگ، ۱۹۹۵)

این‌گونه تعاریف و سایر تعاریف علی‌رغم تفاوت‌های اساسی که در دیدگاه‌های خویش دارند، دارای نقاط اشتراکی نیز هستند. از مهم‌ترین نقاط اشتراک آن‌ها، نوبودن و تازگی داشتن کار خلاقانه است؛ اما هر چیز نو نمی‌تواند خلاقانه باشد، بنابراین، در اغلب تعاریف، ارزشمندی و مناسب بودن نیز مورد توجه قرار گرفته است، به طوری که آمابیل (۱۹۹۰) معتقد است اگر اکتشافی بودن را به آن اضافه نماییم، این دو وجه اشتراک می‌تواند خود تعریف اخلاقیت باشد. لذا در نظر او اخلاقیت عبارت از هر اثر نو و ارزشمندی

است که از طریق اکتشاف حاصل شده باشد.

۲. ابعاد اخلاقیت

اخلاقیت دارای سه بُعد غیرشناختی، شناختی و انگیزشی است. ابعاد غیرشناختی اخلاقیت شامل ویژگی‌های خلاق در امور حرکتی، هنری و توانایی‌های خاصی است که در سطح افراد مشابه کمتر می‌توان شاهد آن بود. (منطقی، ۱۳۸۰) ابعاد شناختی اخلاقیت نیز ناظر بر وجود تفکر و اگر در فرد است. فرد خلاق توانمندی تولید ایده‌های بیشتری دارد و جریان تولید ایده‌ها نزد او از انعطاف‌پذیری ذهنی بالاتری برخوردار است. او در جریان تولید ایده‌هایش ایده‌هایی بدیع و ابتکاری نیز تولید می‌کند که این ایده‌ها به ذهن کمتر کسی خطور می‌کند.

ابعاد انگیزشی اخلاقیت ناظر به انگیزه‌ی درونی فرد است و وی را بر آن می‌دارد که بدون آن که الزاماً پاداش بیرونی وجود داشته باشد، به شکل مستمر و پی‌گیر به کار مورد علاقه‌اش پردازد.

۲.۱. بُعد شناختی

نظریه‌ی شناختی بر تفکر و اگر مبتنی است. تفکر و اگر در عین حال، تفکری است که برای هر پرسش، پاسخ مشخصی ندارد و به پاسخ‌های متعدد و در جهت‌های گوناگون می‌پردازد؛ در حالی که در تفکر همگرا پاسخی معین و مشخص به پرسش داده می‌شود.

مهم‌ترین ویژگی‌های تفکر و اگر عبارت‌اند از:

۱. سیالی: توانایی برقراری معنی‌دار بین اندیشه و بیان آن که افراد را قادر می‌سازد راه‌حل‌های متعددی برای حل یک مسئله‌ی واحد ارائه دهند. به عبارت دیگر، سیالی به کمیت پاسخ‌های فرد به یک مسئله مرتبط است. این ویژگی مبتنی بر این عقیده است که کمیت موجب دگرگونی کیفیت می‌گردد.

۲. اصالت ابتکار: توانایی تفکر با شیوه‌ی غیرمتداول و خلاف عادت رایج، اصالت ابتکار مبتنی بر ارائه جواب‌های غیر معمول، تعجب‌آور و زیرکانه به مسائل است.

۳. انعطاف‌پذیری: توانایی تفکر باره‌های مختلف برای حل مسئله جدید است. تفکر قابل انعطاف، الگوهای جدیدی برای اندیشیدن طراحی می‌کند.

۴. بسط: توانایی توجه به جزئیات در حین انجام

یک فعالیت است. اندیشه‌ی بسطیافته به کلیه‌ی جزئیات لازم یک طرح می‌پردازد و چیزی را از قلم نمی‌اندازد. گیلفورد و تورنس از بُعد شناختی به خلاقیت نگریسته‌اند و بر همین اساس، آزمون‌های خویش را از خلاقیت تدوین کرده‌اند. گیلفورد در آزمون چهارگانه‌ای تفکر واگرا را می‌سنجد، مانند: سیالی فکری، سیالی کلامی، سیالی بیانی، سیالی تداعی. موارد استفاده از اشیا، طراحی و... آزمون تورنس نیز به موقعیت‌های مشابهی اختصاص دارد.

بعضی از فعالیت‌های آزمون تورنس عبارت از فعالیت‌های کلامی اند مانند:

۱. تصویری پیچیده به آزمون‌شونده ارائه می‌گردد و از وی خواسته می‌شود تا برای روشن شدن موقعیت موجود در تصویر، سؤال‌هایی را مطرح کند.
۲. در این فعالیت از آزمون‌شونده خواسته می‌شود تا دلالی را که به ایجاد موقعیت اخیر انجامیده است، حدس بزند.

آزمون‌های تصویری نیز به کار می‌رود، مانند:

۱. در این فعالیت، کاغذی حاوی تکه‌ای از یک منحنی رنگی به آزمون‌شونده داده می‌شود و از وی درخواست می‌گردد تا با تکمیل آن، یک شکل غیر معمول را تهیه کند.

۲. در این فعالیت، از آزمون‌شونده خواسته می‌شود که مجموعه‌ای از اشکال را تکمیل و نامشان را نیز در زیر آن‌ها درج نماید.

۳. از آزمون‌شونده خواسته می‌شود که با مجموعه‌ای از خطوط موازی که در اختیار وی قرار گرفته است، اشکالی را تهیه نماید.

از دیدگاه تورنس، خلاقیت عبارت از حساسیت به مسائل، کمبودها، مشکلات و خلاءهای موجود در دانش بشری، حدس زدن و تشکیل فرضیه‌هایی درباره‌ی این کمبودها، ارزش‌یابی و آزمایش حدس‌ها و فرضیه‌ها، اصلاح احتمالی و آزمون مجدد آن‌ها و در نهایت نتیجه‌گیری است. تورنس (۱۹۸۰) و دوبونو (۱۹۸۶) نیز با نگاهی شناختی به خلاقیت، نظریه‌ی تفکر جانبی یا افقی را در تبیین خلاقیت ذکر کرده است که مشابه تفکر واگرا در نظریه‌ی گیلفورد و تورنس است. دوبونو در کنار تفکر جانبی، تفکر عمودی را نیز مطرح کرده است. وی معتقد

است که تفکر عمودی موجب ایجاد قالب‌های ذهنی و توسعه‌ی آن می‌شود در حالی که تفکر جانبی یا خلاق، ساختار این قالب‌ها را تغییر می‌دهد و قالب‌های جدیدی را ایجاد می‌کند. در تفکر عمودی، افراد برای حل مسئله پس از کندن چاه به حفر آن ادامه می‌دهند، اما در تفکر جانبی پس از کندن چاه به محل دیگری حرکت کرده چاه دیگری می‌کنند.

مهم‌ترین تفاوت‌های تفکر خلاق و منطقی از نظر دوبونو عبارت‌اند از:

۱. **وسعت عمل:** در تفکر منطقی، معمولاً می‌کشیم با بررسی شقوق مختلف یک امر یا مسئله، بهترین راه را برگزینیم و آن را ملاک عمل قرار دهیم. اما در تفکر خلاق، خود را به یک طریق محدود نمی‌کنیم بلکه در صدد آنیم راه‌های هر چه بیشتری را برای حل یک مسئله بیابیم. این کار حتی پس از یافتن راه‌های مناسب ادامه پیدا می‌کند.

۲. **مسیر و جهت عمل:** در تفکر منطقی، جهت و مسیر مشخصی دنبال می‌گردد؛ در حالی که در تفکر خلاق نه تنها یک مسیر دنبال نمی‌گردد، بلکه راه‌ها و جهت‌های مختلفی نیز ایجاد می‌گردد. به عبارت دیگر، برای یک فرد در تفکر منطقی روشن است که چه می‌خواهد و از چه راهی می‌تواند به مقصود برسد، در حالی که در تفکر خلاق فرد جست‌وجو می‌کند تا بتواند تغییر و حرکتی ایجاد کند و از این رو، تنها برای رسیدن به مقصود تلاش نمی‌کند.

۳. **توالی عمل:** در تفکر منطقی، هر مرحله باید به دنبال مرحله‌ی بعد بیاید و مراحل نیز به یکدیگر وابسته‌اند. در حالی که در تفکر خلاق نیازی به توالی مراحل نیست و می‌توان از مرحله‌ای به مرحله‌ی بالاتر جهید و سپس بار دیگر مراحل باقی‌مانده را طی کرد.

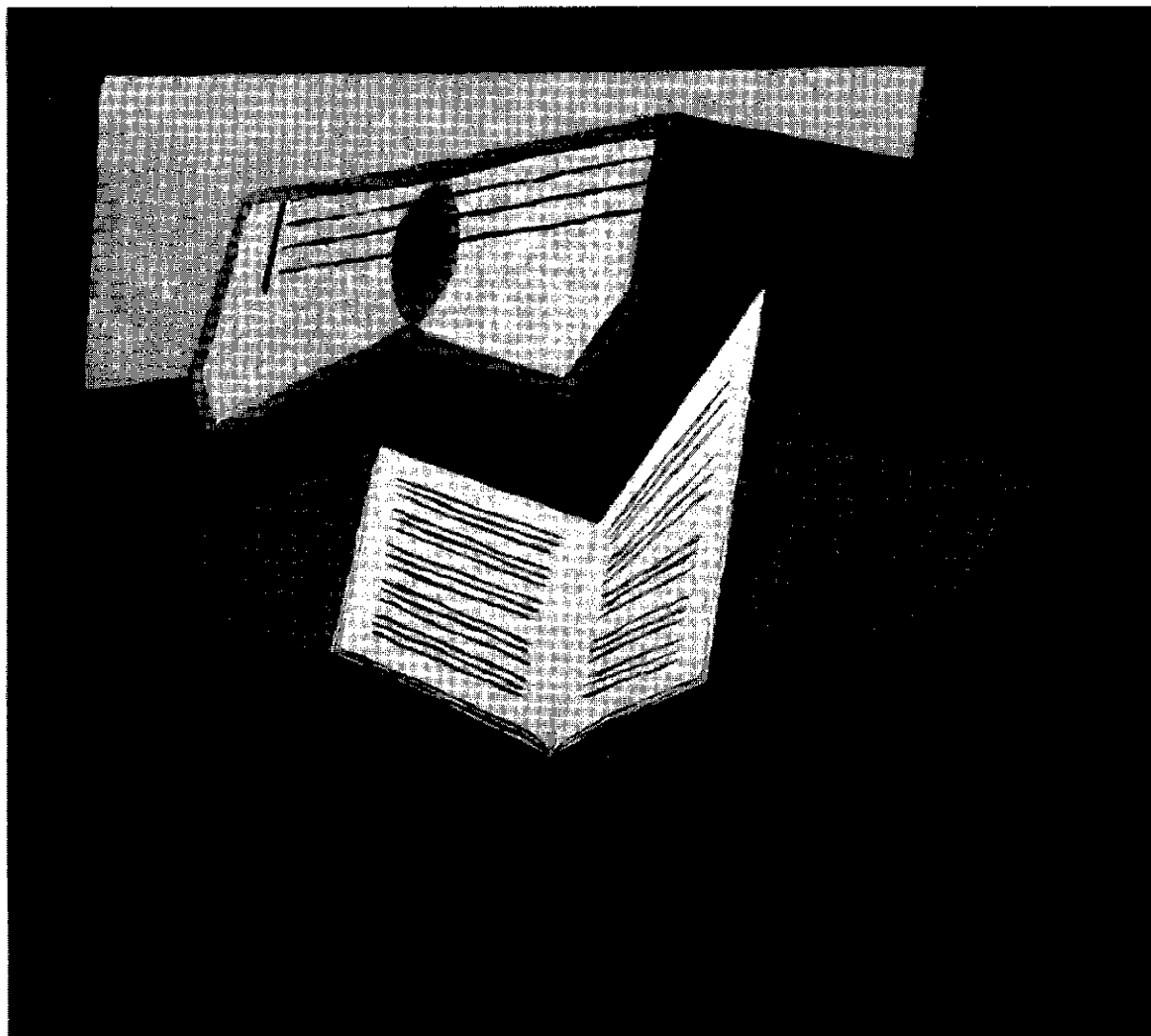
۴. **چگونگی برخورد با اشتباه‌ها و مسائل نامربوط:** در تفکر منطقی، تلاش می‌شود که در هر قدم هیچ‌گونه اشتباهی رخ ندهد؛ در حالی که در تفکر خلاق امکان اشتباه است تا بتوان در نهایت به جواب درست دست یافت. همچنین در تفکر منطقی، مسائل نامربوط کنار گذاشته می‌شود و تنها به آن‌چه به مسئله ارتباط دارد پرداخته می‌شود، در حالی که در تفکر خلاق به هر چیزی به ظاهر بی‌ارتباط نیز توجه می‌شود و تلاش نمی‌شود که در یک قالب بماند.

در تفکر منطقی، راه‌هایی انتخاب می‌شود که فرد

مطمئن باشد به جواب و نتیجه‌ای می‌رسد، در حالی که در تفکر خلاق راه‌های نامطمئن نیز کشف می‌گردد؛ زیرا ممکن است این راه‌ها به نتایج باارزشی منتهی گردد. به همین دلیل، ترجیح داده می‌شود که این راه‌ها نیز شناخته گردد. به طور کلی، تفکر منطقی متوجه‌ی جنبه‌ی داوری‌کننده و ارزیابی‌کننده‌ی فکر است، یعنی مسائل تجزیه و تحلیل، مقایسه و درنهایت راه‌حل انتخاب می‌گردد؛ در حالی که در تفکر خلاق، مسائل تجسم و پیش‌بینی می‌گردد. به عبارت دیگر، در تفکر منطقی واقعیت‌های موجود محدود می‌گردد، اما تفکر خلاق پای در مسیر مجهولات می‌گذارد.

۲.۲- بُعد انگیزشی

انگیزه توسط محققانی مانند آمابیل مورد توجه قرار گرفته است. او اعتقاد دارد که توجه زیاد به بُعد شناختی، باعث شده است که ابعاد غیرشناختی و به خصوص انگیزه، علی‌رغم اهمیت زیاد آن، مورد توجه قرار نگیرد. انگیزه شامل دو نوع درونی و بیرونی است. انگیزه‌ی درونی انگیزه‌ای است که فعالیت، به خاطر خود عمل انجام می‌گیرد، زیرا خود کار، جالب و لذت‌بخش یا رضایت‌آمیز است. برعکس، در انگیزه‌ی بیرونی انجام کار برای تحقق هدف بیرونی است. آمابیل (۱۹۸۳) معتقد است خلاقیت نتیجه‌ی تعامل سه عامل مهارت‌های فردی، استعدادهای درونی و انگیزه است و محل تلاقی این سه عنصر اصلی نیز بستر اصلی رشد خلاقیت است. استعدادهای یک فرد هر چند تا حدی ذاتی است اما با آموزش می‌توان این استعدادها را شکوفا کرد. مهارت‌های تخصصی



خوتان گریس. صفحه نت. ۱۹۲۶. رنگ و روشن روی بوم. مجموعه شخصی

نیز اشاره به تجربیات مکتسب هر فرد دارد.

انگیزه‌های درونی نیز به عنوان یک عنصر مهم، باعث می‌شوند که افراد بتوانند استعدادها و مهارت‌های تخصصی خود را با پشتکار و با علاقه دنبال کرده به خلاقیت نایل گردند.

آماییل (۱۹۹۰) می‌گوید که در دوازده سال تحقیق دریافته است که انگیزه‌ی درونی افراد دارای اهمیت بیشتری در خلاقیت است. اگر افراد از ابتدا به کار خویش علاقه داشته باشند و بالذت و رضایت وارد کار شوند، نه با فشار خارجی، می‌توانند خلاقیت بیشتری از خود نشان دهند. اهمیت انگیزه‌ی درونی در تحقیقاتی که از زندگی نام‌آوران، نویسندگان، دانشمندان و هنرمندان به عمل آمده است، مشخص می‌گردد.

۳. موانع خلاقیت

ظهور خلاقیت که موهبتی الهی و همگانی است، مستلزم ایجاد بستر مناسب برای رشد و توسعه است؛ لذا برای گسترش این توانایی باید موانع و عوامل آن را نیز بررسی کرد تا بتوان فرصت لازم را برای رشد این توانمندی برای همه‌ی افراد جامعه فراهم آورد. در این جا، سعی شده است به‌طور خلاصه با طبقه‌بندی موانع و عوامل بروز خلاقیت، به این مقوله بپردازیم.

۳-۱ موانع شناختی

۱. عادت: افراد در حل مسائل معمولاً روشی را به کار می‌برند که بدانند با موفقیت همراه است. این روش در موارد مشابه تکرار می‌شود و فرد کم‌کم به آن عادت می‌کند. عادت موجب می‌شود که انسان در یک چارچوب خاصی قرار گیرد و کارهایش را طبق دستورالعمل معینی انجام دهد. از این رو، امکان نوآوری و یافتن راه حل‌ها و طرح‌های جدید کاسته می‌گردد.

۲. عدم انعطاف‌پذیری: انسانی که در قالب معینی فکر و عمل می‌کند، انعطاف‌ناپذیر می‌گردد؛ زیرا توان اندیشیدن درباره‌ی جهات مختلف مسئله را ندارد و تنها یک یا دو جهت را می‌بیند.

۳. رویگردانی از ابهامات: افراد اگر احساس کنند قادر به مقابله با موقعیت‌های مبهم، پیچیده و غیرمطمئن نیستند، از آن‌ها استقبال نمی‌کنند. به این ترتیب، فرصتی برای رویارویی با مسائل تازه و رسیدن به افکار خلاق را از دست می‌دهند.

دست می‌دهند. نیاز شدید و افراطی به نظم و ترتیب نمونه‌ای از این رفتار است و باعث می‌شود که همه چیز کاملاً مرتب باشد تا ابهام و اشکالی پیش نیاید. بدین ترتیب، امکان بروز خلاقیت از بین می‌رود.

۴. اتکا بر مفروضات: افراد معمولاً هنگام حل

مسائل، مرزها و محدودیت‌های خاصی را قطعی فرض می‌کنند و همین مانع از بروز خلاقیت در آن‌ها می‌گردد.

۵. تفکر منفی: این حالت ممکن است نسبت به

خود و دیگران به صورت احساس ناتوانی، کم‌ارزشی، بدبینی، عیب‌جویی و ناامیدی ظهور یابد که مانع جدی برای تفکر خلاق است. خودسانسوری و بی‌توجهی به ایده‌ها و افکاری که می‌تواند سازنده و مؤثر باشد، نمونه‌هایی آشکار از منفی‌گرایی است. در بسیاری از مواقع، ایده‌های تازه‌ای که می‌تواند تبدیل به طرح خلاق و مفیدی شود، به سبب برخورد‌های منفی برای همیشه نابود می‌گردد. در این مواقع، فرد به خود نهب می‌زند که این افکار بچه‌گانه است، احمقانه و مسخره به نظر می‌رسد، عملی نیست، اصلاً به من چه مربوط است و... همچنین این عبارات ممکن است از طرف دیگران بیان شود که در هر دو حالت امکان بروز هرگونه خلاقیت را از بین می‌برد.

۳-۲ موانع عاطفی

۱. ترس از شکست و اشتباه: ترس از شکست

باعث می‌شود انسان فقط به دنبال اموری برود که احتمال موفقیت در آن‌ها زیادتر باشد، لذا از هر کاری که مستلزم خطرپذیری و ریسک باشد دوری می‌کند، در حالی که خلاقیت مستلزم خطرپذیری بالاست.

این ویژگی هرچند به عنوان یک مانع فردی و عاطفی قلمداد می‌شود، اما به سبب نوع برخورد‌هایی که از ابتدا با افراد شده است، به مرور شکل می‌گیرد؛ زیرا معمولاً به موفقیت‌ها پاداش داده می‌شود و شکست‌ها باعث سرخوردگی می‌گردد. از طفولیت به کودکان آموخته می‌شود که اشتباه نکنند، در حالی که شکست ضرورت دست‌یابی افکار و ایده‌های نو و خلاق است.

۲. عدم اعتماد به نفس: بسیاری از مواقع افراد

توانایی‌ها و استعدادهای شگرفی دارند، اما عدم اعتماد به خود مانع بروز قوای خلاقشان می‌گردد. ممکن است آن‌ها افکار و ایده‌های زیادی داشته باشند اما با تردید به آن‌ها می‌نگرند و احساس می‌کنند نظریات آن‌ها ارزش زیادی

۹. بی توجهی نسبت به کنجکاوی و پرسش های دانش آموزان

۴. عوامل مؤثر در رشد خلاقیت

عوامل مؤثر در خلاقیت را می توان به دو دسته ی فردی و محیطی تقسیم کرد. عوامل فردی مربوط به ویژگی های شخصی، و عوامل محیطی به موقعیت های فرد در ارتباط با دیگران مرتبط است.

آماییل (۱۹۸۸) در نتایج پژوهش بسیار وسیعی که از مصاحبه با ۱۲۰ دانشمند به دست آورده بود، از همین تقسیم بندی استفاده کرد. عوامل فردی از دیدگاه دانشمندان عبارت بودند از:

۱. ویژگی های شخصیتی متنوع
۲. خودانگیزی
۳. توانایی های شناختی خاص
۴. تمایل به خطر کردن
۵. تخصص در رشته
۶. تجارب متنوع

همچنین، بعضی از عوامل محیطی مؤثر بر خلاقیت که در نتیجه ی این مصاحبه ها به دست آمد، عبارت بودند از:

۱. آزادی
۲. منابع کافی
۳. وقت کافی
۴. جو مناسب
۵. طرح تحقیق مناسب
۶. فشار

ویژگی های شخصی از مهم ترین عوامل مؤثر در رشد خلاقیت است، زیرا چنان که به بررسی خصوصیات افراد خلاق پردازیم تشابه و اشتراک های زیادی بین آن ها دیده می شود. تورنس (۱۹۸۰) نیز بعد از مطالعه ی بیست و دو ساله ی خویش از کودکان و نوجوانان، نتیجه گرفت که اساس شخصیت افراد خلاق عبارت است از: استقلال اندیشه، شیفتگی فراوان نسبت به مسئله یا فعالیت مورد علاقه شان، شجاعت، کنجکاوی، صداقت و میل به خطر کردن. به نظر او صفات مذکور از صفات بارز افراد خلاق است، لذا با پرورش هر کدام از این ویژگی ها در افراد، می توان به خلاقیت نزدیک تر شد.

ندارد؛ حتی جرات نمی کنند که آن ها را به زبان بیاورند. باور نداشتن به خویش کم کم منجر به سرکوب و زایل شدن توانایی های فرد می گردد و قدرت آزاداندیشی و تعمق را از او می گیرد. بسیاری از مواقع، عدم رشد خلاقیت نتیجه ی موانع عاطفی مانند کمرویی، زودرنجی و اولویت قائل شدن به نظر دیگران به دلیل عدم اعتماد به نفس است. (حسینی، ۱۳۸۱)

۳.۳. موانع اجتماعی

۱. مطابقت: منظور از مطابقت، هم رنگ جماعت شدن است. مطابقت به علت نگرانی از متفاوت بودن از دیگران و تنها ماندن رخ می دهد و بدین ترتیب امکان ابتکار و ارائه روش های تازه محقق نمی گردد.

۲. ناپدیدطلبی و ترس از عدم استقبال

اجتماعی: افرادی که نیازمند تأیید دیگران هستند و از نقد و عدم پذیرش اجتماعی می ترسند، نمی توانند از خود خلاقیتی نشان دهند.

افراد خلاق معمولاً به کار و ابتکار خویش بیش از استقبال دیگران بهای می دهند و آن را قربانی انتظارات دیگران نمی کنند.

۳. سنت ها: هر چند نمی توان اهمیت سنت ها را نادیده گرفت، اما وجود بعضی از سنت ها و روش های سنتی مانع بروز اندیشه های تازه می گردد؛ لذا تأکید و پای بندی بیش از حد به آن ها موجب کاهش خلاقیت ها می گردد.

۳.۴. موانع خلاقیت در مدرسه

باتوجه به آن چه تاکنون گفته شد، می توان مهم ترین موانع رشد خلاقیت در مدرسه و کلاس را چنین برشمرد:

۱. ایجاد خودپنداری ضعف در دانش آموزان
۲. اجازه اشتباه ندادن به دانش آموزان و توبیخ اشتباه های آنان
۳. ایجاد رقابت نامناسب میان دانش آموزان
۴. مقایسه ی غیرمنطقی دانش آموزان و عملکرد آن ها با یکدیگر
۵. اجازه ی ابراز عقیده ندادن به دانش آموزان
۶. عدم توجه به پرورش قدرت تخیل دانش آموزان
۷. عدم ایجاد فرصت لازم برای ابداع و ابتکار دانش آموزان
۸. تأکید بر اطاعت و پیروی دانش آموزان

انسان‌های خلاق خود را با محیط سازگار کرده، از ابزار پیرامون خود استفاده می‌کنند. این افراد از تلقین اندیشه‌های متفاوت لذت می‌برند و به همین دلیل به ابزار پیچیده‌تر گرایش بیشتری دارند. بسیاری از مواقع، مجموعه‌ای از تضادها را می‌توان در رفتار آن‌ها مشاهده کرد. بعضی از این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. پرتحرک و ثابت: افراد خلاق دارای نیروی نهفته و عظیمی‌اند که ممکن است سال‌های سال به همان شکل باقی بماند. این گروه از افراد می‌توانند ساعت‌های متمادی با شور و اشتیاق بر روی یک مسئله تمرکز کنند و از آن‌جا که یک نیروی ذاتی آن‌ها را هدایت می‌کند، بر این باورند که می‌توانند آن مسئله را حل کنند. آن‌ها حتی در دوران پیری نیز پرتوان هستند و نیروی ذاتی خود را حفظ می‌کنند. انسان‌های خلاق می‌توانند نیروی خود را کنترل و در صورت لزوم از آن استفاده کنند. وقفه‌های طولانی که مابین کارهایشان دیده می‌شود، ناشی از فرصتی است که آن‌ها به خود می‌دهند تا از کارهای تکمیلی‌شان لذت ببرند؛ این ابزاری برای خشنودی آن‌ها محسوب می‌شود.

۲. ساده و باهوش: افراد خلاق در عین سادگی بسیار، باهوش‌اند. یک مشخصه‌ی مهم در این گونه افراد میزان هوش عمومی آن‌هاست. افراد خلاق از کارهای پیچیده و دارای چالش لذت می‌برند و این ویژگی به تداوم رشد ذهنی در آن‌ها مربوط می‌شود. اما لوویس ترمین در ۱۹۲۱ ثابت کرد که بهره‌ی هوشی بالا در یک فرد الزاماً منجر به خلاقیت نمی‌شود و یک فرد معمولی با بهره‌ی هوشی ۱۲۰ زندگی بهتری دارد و تمایل بیشتری به خلاقیت در او دیده می‌شود. البته این گفته به این معنی نیست که این فرد الزاماً خلاق است. (سیکزتمی هالی، ۱۹۶۰)

افراد خلاق در عین هوشمندی ساده‌اند، چنان‌که هاوارد گاردنر هوش افراد خلاق را با عدم بلوغ مرتبط می‌داند و از موتسارت به عنوان شاهدی برای ادعای خود نام می‌برد.

۳. مسئولیت‌پذیر و سهل‌انگار: افراد خلاق در عین حالی که به کارهای خویش حساس هستند با پشتکار و علاقه‌ی فراوانی عمل می‌کنند. آن‌ها در محیط کاری شوخ طبع‌اند و گاهی چنان در تصورات خویش غرق می‌شوند که هرگونه محدودیت زمانی و مکانی را فراموش می‌کنند.

۴. واقع‌گرا و رؤیایی: طبق نظریه‌های جدید، یک فرد خلاق به سمت واقعیت یا آن‌چه واقعیت محسوب می‌شود گرایش دارد. برای یک شخص خلاق بسیار حایز اهمیت است که در باورهای ناممکن خود به جست‌وجو پردازد و حس حقیقت را درون تصوراتش حفظ کند. به جز این، افراد خلاق می‌توانند دنیای خود را بی‌آن‌که در دنیای واقعی پایه و اساس داشته باشد، خلق کنند. شاید باورهای آنان مورد پذیرش واقع نشود، اما سرانجام از آن یک عقیده‌ی خلاق شکل می‌گیرد.

۵. درون‌گرا و بیرون‌گرا: افراد خلاق هم درون‌گرا و هم بیرون‌گرا هستند، در حالی که مردم عادی یکی از این دو خصوصیت را از خود نشان می‌دهند و بر همین اساس است که ما به نوع شخصیت آن‌ها پی می‌بریم؛ اما افراد خلاق هر دو ویژگی را بروز می‌دهند.

۶. فروتن و مغرور: افراد خلاق هم فروتن و هم مغرورند. آنان در عین حال برای آن‌چه و آن‌کس که باعث موفقیت‌شان شده است، احترام زیادی قائل‌اند و با دیدن کارهای تکمیل‌شده‌ی خود نیز احساس غرور می‌کنند.

۷. مردانگی - زنانگی: انسان‌های خلاق از نقش کلیشه‌ای مردانه - زنانه می‌گریزند. دخترهای خلاق سرسخت‌تر و مردانه‌تر از دخترهای معمولی و پسرهای خلاق احساساتی و عاطفی‌تر از پسرهای عادی هستند. افراد خلاق نشان داده‌اند که به خوبی از عهده‌ی هر دو نقش برمی‌آیند.

۸. کله‌شوق و محافظه‌کار: باورهای سنتی کمتر تغییر می‌کنند، اما افراد خلاق نمی‌توانند باورهای کاملاً سنتی داشته باشند؛ لذا مخاطرات را می‌پذیرند. هرچند افراد خلاق تمایل دارند متفاوت از دیگران و غیرقابل پیش‌بینی باشند، اما از آن‌جا که عقایدشان در نظر دیگران بد جلوه می‌کند مجبورند تا حدی محافظه‌کاری کنند.

نتیجه

خانواده و مدرسه از مهم‌ترین عوامل اجتماعی رشد خلاقیت در افرادند. موقعیت خانوادگی از عوامل اساسی در تحقق توانایی‌های بالقوه‌ی انسان است. تحقیقات نشان می‌دهد که رفتار و نگرش والدین، کمیت و کیفیت علایق آن‌ها و نحوه‌ی تعاملشان با فرزندان بر رشد توانایی‌های فرزندان کاملاً مؤثر است.

Creativity, A Psychological.

12- Sternberg, R. J. Williams, W. M, (1997), *How to Develop Student Creativity.*

13- Torrance E. Paul, (1968), *Education and The Creative Potential*, University of Minnesota, 3 ed Printed.

14- _____, (1990), *Fostering Academic Creativity in Gifted Student*, Eric E.C. Digest, U. S. A.

15- Weisberg, R. W, (1993), *Creative Temple University*, W. H. Freeman & Company, New York.

16- Milgram, Robert.M, 1990, "Creativing: An Idea Whose Time Has Come And Gone"? in Runco Marc & Albert Robert, *Theories Of Creativity*, Sage Pubication London.

بسیاری از افراد سرآمد و خلاق متذکر شده‌اند که در مرتبه‌ی نخست تلاش‌های والدین و سپس عوامل آموزشی مانند مربیان موجب پرورش استعداد آن‌ها بوده است. مطالعه‌ای که بر روی افراد موفق هنرمند انجام شده نشان می‌دهد آن‌ها عوامل حمایت‌کننده داشته‌اند. تمام هنرمندان خلاق گزارش کرده‌اند که دست کم یکی از والدین یا نزدیکان آن‌ها به کارشان علاقه نشان می‌دادند و از آن‌ها حمایت می‌کردند، گرچه محیط از شرایط چندان مساعد برخوردار نبوده است.

منابع

- ۱- منطقی، مرتضی، بررسی پدیده‌ی خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان (پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشگاه تهران، ۱۳۸۰).
- ۲- حسینی، افضل‌السادات، تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر دانش، نگرش و مهارت آن‌ها (تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۱).
- ۳- حسینی، افضل‌السادات، ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن (مشهد: شهر آستان قدس، چاپ سوم، ۱۳۸۲).

4- Amabile Teresa M, (1989); "Personality Processes and Individual Differences", *Journa! of Personality and Socials Psychology*, vol: 45, No. 2.

5- _____, (1990); "Within you Without You, the Social Psychology of Creativity and Beyond", in Runco & Mark Albert, *Theories of Creativity*, sage publication London.

6- Czikszenimihalyi, Mihaly(1993); *Family Influences On The Development Of High Ability*, John Willy & Sons.

7- _____, (1996) "the creative Personality", in *Psychology to Day*, Jul/Aug.

8- Debono Edward, (1986); *Lateral Thinking*, Penguin Book.

9- Guilford, J. (1962), "Creativity its Measurment and Development", in Parnes S. J Harding, H. F; *A Source Book For Creative Thinking*, Scribner Sons, New York.

10- _____, (1964). *Basic Problems in Teaching for Creativity*, University of Southern California.

11- Harrington, David, M. (1990), *The Ecology of Human*

بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان^۱

دکتر افضل‌السادات حسینی*

چکیده

نظام آموزشی ما برای پرورش خلاقیت کودکان و نوجوانان نیازمند تحول اساسی است و معلمان از عناصر کلیدی این نظام هستند. به همین دلیل برنامه‌ای برای آموزش خلاقیت معلمان تدوین گردید تا شناخت، نگرش و مهارت‌های لازم را برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان کسب کنند. برنامه آموزش خلاقیت را که مجری تحقیق براساس تئوری‌های علمی طراحی کرده، در پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است و تأثیر مثبت آن بر دانش، نگرش و مهارت معلمان تایید شده است. پژوهش حاضر فاز دوم همان پژوهشی است که به منظور بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر روی دانش‌آموزان آنها طراحی شده است. در این پژوهش تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنها با روش نیمه تجربی و از طریق طرح سالمون انجام گرفته است. لذا معلمان و دانش‌آموزان آنها به دو گروه آزمایشی و گواه و هر گروه نیز به دو گروه تقسیم شدند. دانش‌آموزان یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه پیش‌آزمون دریافت

۱ - تاریخ دریافت: ۱۳۸۵/۹/۲۱؛ تاریخ آغاز بررسی: ۱۳۸۶/۳/۲؛ تاریخ تصویب: ۱۳۸۶/۹/۲۱

* عضو هیئت علمی دانشگاه تهران (ایمیل: afzal_ho@yahoo.com)

داشتند و سپس هر دو گروه آزمایشی معلمان در دو دوره شرکت کرده و برنامه آموزش خلاقیت به آنها ارائه شد. آنها نیز پس از آشنایی با برنامه و کسب مهارت‌های لازم به اجرای برنامه در کلاس خویش پرداختند.

پس از پایان دوره، هر چهار گروه آزمایشی و گواه آزمون نهایی را دریافت کردند. تحلیل آماری اطلاعات به دست آمده فرضیه اول مبنی بر تأثیر برنامه آموزشی خلاقیت معلمان بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان آنها را تایید کرد. فرضیه دوم مبنی بر تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر خودپنداره دانش‌آموزان آنها رد شد و فرضیه سوم مبنی بر تأثیر برنامه آموزش خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنها تایید شد. بنابراین برنامه آموزش خلاقیت معلمان را می‌توان به عنوان الگویی مناسب برای پرورش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس سطح کشور مورد استفاده قرار داد.

کلیدواژگان: خلاقیت؛ آموزش معلمان؛ نگرش معلمان؛ مهارت معلمان؛ دانش‌آموزان؛ تأثیر خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی؛ تأثیر خلاقیت بر خودپنداره

مقدمه

انقلاب اطلاعاتی و الکترونیکی و انفجار دانش امکان پیش‌بینی دانش‌های لازم برای برخورد موثر با شرایط محیطی را با مشکل روبه‌رو ساخته است. لذا اندیشمندان و محققان راه چاره را در توجه به خلاقیت‌های و توانمندی‌های فکری بشر دانسته‌اند (تافلر ۱۹۸۰، رنزولی ۱۹۹۳). توین بی فیلسوف معروف سالها پیش خلاقیت را به منزله زوال و حیات یک جامعه می‌دانست و اعتقاد داشت که اگر جامعه نتواند از موهبت خلاقیت حداکثر استفاده را ببرد و بدتر از این اگر این توانایی را سرکوب کند انسان دیگر از حق ذاتی خود، یعنی اشرف مخلوقات بودن، محروم می‌شود. به همین دلیل کافی است تا جامعه برای تعلیم و تربیت خلاق، اولویت قائل شود.

معلمان به عنوان یکی از بهترین عوامل رشد یا تخریب خلاقیت دانش‌آموزان از جایگاهی ویژه در نظام آموزشی برخوردارند. به همین جهت، نقش معلم مورد توجه محققان قرار گرفته است. اغلب این تحقیقات در محورهای شناخت معلمان از خلاقیت و تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلم در خلاقیت دانش‌آموزان بوده است. نتایج به دست آمده از اغلب این پژوهش‌ها نشان داده است که معلمان خلاقیت را نمی‌شناسند (فریروکولینز ۱۹۹۱، تورنس ۱۹۷۲، گالاگر ۱۹۸۵، گتزلز و جکسون ۱۹۶۲، حسینی ۱۳۸۱).

همچنین تحقیقات نشان داده است روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام نقشی موثر در خلاقیت دانش‌آموزان دارد.

تورنس (۱۹۹۰) و مللو (۱۹۹۶) ضمن انتقاد از آموزش و پرورش سنتی بر اهمیت تغییر و تحول برنامه‌های سنتی و هدایت آموزش به سمت برنامه‌های خلاق تاکید می‌ورزند. این محققان معتقدند که برای تحقق بخشیدن به این موضوع باید به غنی‌سازی محیط آموزشی و ارائه برنامه خلاق پرداخت، لذا تربیت معلمان خلاق، به منظور تربیت دانش‌آموزانی خلاق اهمیت زیادی دارد.

تورنس (۱۹۹۰) نتیجه گرفت که معلم در کلاس درس عامل تعیین‌کننده‌ای در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان است " تحقیقات اخیر حسینی (۱۳۸۱) (در فاز اول این تحقیق) نشان داده که اگر به معلمان ساختار آموزشی مناسبی ارائه شود دانش آنها افزایش می‌یابد و نگرش آنها تغییر می‌کند و می‌توانند از مهارت‌های نوین تدریس و آموزش مبتنی بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان بهره بگیرند.

علاوه بر این نتایج در پاسخ به سوال باز از معلمان درباره تأثیر دوره بیش از ۹۰ درصد اعتقاد داشتند، این دوره نه تنها بر دانش، نگرش و مهارت آنها تأثیر گذاشته، بلکه دید آنها را به زندگی عوض نموده و باعث تحولات اساسی در زندگی و در کار آنها شده است. همان گونه که در پژوهش مذکور ذکر گردیده تأثیر عمیق این دوره بر معلمان روی دانش‌آموزان آنها نیز مشهود بود. معلمان اظهار می‌داشتند " دانش‌آموزان با انگیزه بسیار بالا در کلاس و فعالیت‌های کلاس شرکت می‌کنند. برای اطلاع از نظر تعدادی از معلمان به فاز

اول پژوهش که نظرات معلمان را منعکس نموده مراجعه شود. مسئولان و معلمان راهنما که به بازدید از کلاسها اقدام نمودند نیز معتقد بودند استفاده از روش‌های خلاق تدریس " توسط معلمان، یادگیری دانش‌آموزان را به سبب رغبت بیشتر آنان به کلاس افزایش داده است و جوی کاملاً متفاوت از سالهای قبل در کلاس ایجاد نموده است. (حسینی ۱۳۸۱)

معلمان اظهار نمودند دوره خلاقیت باعث شده است کلاس آنها شاگرد محور گشته و یادگیری و تدریس بر اساس فعالیت یادگیرنده انجام شود و این امر قدرت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. همچنین مهارت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس، کنجکاوی و قدرت ریسک‌پذیری را در آنان گسترش داده است. لذا به عنوان فاز دوم این تحقیق لازم است این اظهارات به دقت مورد بررسی علمی دقیق‌تر قرار گیرد تا مشخص گردد معلمان آموزش دیده چه تأثیری در افزایش توانایی‌های کودکان دارند. آیا دوره آموزش خلاقیت معلمان، خلاقیت دانش‌آموزان آنان را افزایش می‌دهد؟ آیا استفاده از روشهای خلاق بر خود پنداره کودکان تأثیر مثبتی دارد؟ آیا تدریس خلاق منجر به پیشرفت تحصیلی بهتری می‌شود؟

برنامه آموزشی خلاقیت معلمان

معلمان برای ایجاد کردن فضای خلاق در کلاس و پرورش توانمندی‌های دانش‌آموزانشان باید خلاقیت را بشناسند و نسبت به آن نگرشی مثبت داشته باشند. همچنین معلمان باید از مهارت‌های تدریس خلاق و راهکارهای پرورش خلاقیت آگاهی داشته باشند و دوره‌های آموزشی لازم را در این زمینه بگذرانند.

موهان^۱ (۱۹۷۳) اعتقاد داشت که گذراندن دوره خلاقیت برای معلمان پیش از خدمت و در ضمن آن، ضرورت دارد. او ۱۸۰ دانشجوی مشغول به تحصیل سال آخر در تربیت معلم را مورد بررسی قرار داد تا بداند که آیا آنها عقیده به اهمیت این دوره‌ها دارند یا نه؟ او دریافت ۹۴ درصد از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که چنین دوره‌ای لازم است و ۹۰

درصد مایل بودند که چنین دوره‌ای را بگذرانند. مک^۱ (۱۹۸۷) نیز به نتایج مشابهی رسیده است. معلمان و دانشجو - معلمان نیز اعتقاد به گنجاندن روشهای آموزش خلاقیت در برنامه تربیت معلم داشته‌اند. مک با بررسی ده مؤسسه دریافت که اغلب دانشجویان و معلمان این نیاز را احساس می‌کنند که افزایش خلاقیت در کودکان بسیار اهمیت دارد و گنجاندن دوره خلاقیت در برنامه پیش از خدمت ضرورت دارد. اما بیش از نیمی از افراد نمونه گفته‌اند که در هیچ برنامه آموزش خلاقیت شرکت نداشته‌اند و این برنامه در هیچ یک از دوره‌ها گنجانده نشده است. لذا، مک نتیجه‌گیری کرد که در برنامه‌های تربیت معلم به اندازه کافی بر عامل دانش در روشهای افزایش خلاقیت تأکید نکرده‌اند. (نقل از فاسکو ۲۰۰۱).

مک دونوف و مک دونوف^۲ ۱۹۸۷ نیز اعلام کردند که تنها عده معدودی از دانشکده‌ها و دانشگاه‌های آمریکا دوره آموزش خلاقیت را اجرا کردند. فاسکو (۲۰۰۱) با اظهار تأسف از نتایج این پژوهش اشاره به دانشگاه‌هایی می‌نماید که در دهه اخیر خلاقیت را محور توجه قرار داده‌اند؛ مانند "دانشگاه مرکزی خلاقیت نوریس و در میدلند و میشیگان". در این دانشگاه‌ها فضایی آرام و آسوده در کلاس حکمفرماست چنان که دانشجویان احساس می‌نمایند که در کشف استعدادهای خلاق خود آزاد هستند. این کاوش منجر به آشکارسازی تجربیات خلاق، توسعه کنجکاوی و خلاقیت و نوآوری می‌شود.

پارادو^۳ (۲۰۰۲) در تحقیقی تجربی به بررسی تأثیر کارگاه‌های آموزشی معلمان روی خلاقیت شناخت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مستعد و غیرمستعد کلاس دوم ابتدایی پرداخت.

به اعتقاد پارادو، عوامل مربوط به مدرسه و معلم مهمترین تأثیر را بر عملکرد دانش‌آموزان کشورهای در حال توسعه دارد. بلوم (۱۹۸۵) معتقد است که اهمیت معلم در

1- Mack

2- Mc Donough

3- Parado

بروز استعداد دانش‌آموزان ثابت شده است. اما معلمان صرفاً فرد را واجد شرایط کافی برای آموزش دانش‌آموزان با استعداد نمی‌دانند. (النکار^۱، ۲۰۰۰، نقل از پارادو ۲۰۰۲)

تحقیقات پارادو (۲۰۰۲) ثابت کرده است که معلمان آموزش دیده بر عملکرد خلاق، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی دانش‌آموزان تأثیری به سزا داشته‌اند و این تأثیر هم شامل دانش‌آموزان مستعد و هم غیرمستعد بوده است. پارادو با توجه به نتایج تحقیق، او پیشنهاد می‌کند برای معلمان به ویژه در کشورهای در حال توسعه آموزش پیوسته و منظمی صورت گیرد.

فرضیه های تحقیق

۱. برنامه آموزشی خلاقیت معلمان، سبب افزایش خلاقیت دانش‌آموزان می‌گردد.
۲. برنامه آموزشی خلاقیت معلمان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.
۳. برنامه آموزش خلاقیت معلمان، موجب خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان می‌شود.

روش تحقیق

نمونه آماری دانش‌آموزان ابتدایی بودند که حجم نمونه را براساس جدول مورگان ۳۰۰ دانش آموز گروه آزمایشی و ۳۰۰ دانش آموز گواه تشکیل می‌دادند.

روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش تصادفی خوشه‌ای بود که ۱۲۰ معلم به طور تصادفی انتخاب شدند. از مناطق ۱ تا ۴ منطقه، از مناطق ۵ تا ۸، منطقه، از مناطق ۹ تا ۱۲، منطقه، از مناطق ۱۳ تا ۱۵، منطقه و از مناطق ۱۶ تا ۱۹، منطقه ۱۶، انتخاب شد. پس از آن، از هر منطقه مدارس دخترانه و پسرانه به طور تصادفی انتخاب شدند و از هر مدرسه چند معلم پایه چهارم و پنجم انتخاب شدند که نیمی از آنها گروه آزمایش و نیمی دیگر گروه گواه را تشکیل دادند.

در مجموع ۶۰ معلم به عنوان گروه آزمایشی و از هر معلم ۵ دانش‌آموز او به صورت تصادفی انتخاب شدند، در مجموع ۳۰۰ دانش‌آموز مربوط به این گروه و ۶۰ معلم و ۳۰۰ دانش‌آموز مربوط به گروه گواه را تشکیل دادند.

براساس روش سالمون ۱۵۰ نفر از گروه آزمایشی و ۱۵۰ نفر از گروه پیش‌آزمون دریافت کردند و در پایان هر چهار گروه پس‌آزمون دریافت کردند.

ابزار گردآوری اطلاعات

با توجه به سه متغیر مورد توجه در پژوهش شامل خلاقیت، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از چهار ابزار، آزمون تصویری و فرم الف و ب تورنس، آزمون خلاقیت جانسون، آزمون خودپنداره بک و آزمون معلم ساخت پیشرفت تحصیلی، استفاده شد.

آزمون خلاقیت تورنس

دلیل انتخاب آزمون خلاقیت تورنس، کارایی و اعتبار و پایایی مناسب آن در پژوهش بود. این آزمون مکرراً در پژوهشها و اندازه‌گیری‌های تربیتی مورد استفاده قرار گرفته است. براساس نتایج پژوهشهایی که در دفترچه راهنمای این آزمون منتشر شده، ضریب پایایی این آزمون ۸۰ درصد و ۹۰ درصد برآورد شده است و بعد از ۲۰ سال ضریب اعتبار پیش میان معادل ۶۳ درصد را نشان داده است (عابدی، ۱۳۷۲).

آزمون مورد استفاده این پژوهش برای ارزیابی خلاقیت، فرم الف و ب تصویری از مجموع آزمونهای تفکر خلاق تورنس است. اشکال تصویری آزمونهای تفکر خلاق تورنس مستلزم پاسخهایی است که به طور عمد ماهیت ترسیمی یا تجسمی دارند، استفاده از مجموعه آزمونهای تصویری از سطح کودکان تا سطوح بالاتر دبیرستان توصیه گردیده است.

چک لیست خلاقیت یک وسیله عینی خودسنجی هشت پرشی است. به ویژه برای تعیین خلاقیت آشکاری ساخته شده که حداقل یک شخص دیگر (معلم یا مشاور) آن را

مشاهده کرده است. چک لیست خلاقیت را می‌توان به وسیله خود فرد به سرعت اجرا و به آسانی با دست نمره‌گذاری کرد.

از طریق ضریب آلفای کرانباخ، پایایی مجموعه ۲۵ پرسشی آزمون بک ۰/۷۵ محاسبه شده است. ارزش اعتباری هر پرسش در این پرسشنامه با حذف هر پرسش و سنجش اعتبار پرسشنامه به دست آمده و مشخص شده است که هر پرسش را که حذف کنیم، اعتبار تست کاهش می‌یابد.

از نتایج دیگر پژوهش وجود همبستگی مثبت میان نمره‌های حاصل از اجرای آزمون خودپنداره بک و آزمون خودپنداره راجرز است که ضمن آنکه نشان‌دهنده روایی همگرایی هر دو پرسشنامه است، مؤید این نکته نیز هست که از آزمون خودپنداره بک می‌توان برای پیش‌بینی سازه خودپنداره، استفاده کرد. ضریب همبستگی نمره‌های آزمون خودپنداره بک با نمره‌های خام حاصل از آزمون خودپنداره راجرز برابر با ۰/۵۴ و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

برنامه آموزشی خلاقیت

برنامه آموزشی که گروه آزمایشی دریافت کردند عبارت بود از ۷۰ ساعت کارگاه آموزشی که با چهار عنوان کلی مفهوم و ماهیت خلاقیت، روشهای آموزشی خلاقیت و خلاقیت در مدرسه و الگوی رشد خلاقیت در کلاس ارائه شد. معلمان پس از آشنایی با مفهوم و ماهیت خلاقیت، روشهای آموزش خلاقیت را فراگرفتند و پس از اجرای آنها در کارگاه آموزشی از روشها، در کلاس درس خویش بهره می‌گرفتند. در جلسه بعد، به بازخورد تلاش خویش در اجرای روشها می‌پرداختند و درباره مشکلات و مسائل اجرایی بحث و گفت‌وگو می‌کردند. معلمان چگونگی به کارگیری روشهای خلاقانه در مدرسه، کلاس و هنگام تدریس را از طریق الگوی رشد خلاقیت (حسینی، ۱۳۸۱) آموختند و آن گاه به اجرای این روشها در کلاس خویش پرداختند.

محور اصلی در الگوی رشد خلاقیت، بررسی عملکرد معلم در پنج حیطه فیزیکی محیطی - اجتماعی، عاطفی، شناختی، فکری و آموزشی و تأثیر آن در رشد خلاقیت دانش‌آموزان است. در بعد فیزیکی به عوامل فیزیکی توجه می‌شود که بر اساس برنامه درسی بتواند موجب برانگیختگی قوای خلاق دانش‌آموزان شود. در بعد عاطفی - شناختی

به یافتن راهکارهایی مناسب برای برانگیختگی قدرت تخیل، کنجکاوی همچنین افزایش قدرت خطرپذیری و درگیری با پیچیدگی پرداخته می‌شود. بعد محیطی، اجتماعی با احساس امنیت، احترام و آزادی و حذف رقابت و ارزش‌یابی همراه است. ساختار فکری کلاس زمانی در راستای پرورش خلاقیت قرار می‌گیرد که معلم برای ایده‌های غیرعادی ارزش قائل شود و بتواند قدرت ابتکار، سیالی و انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان تقویت کند. معلم در حیطه آموزش و تدریس با روشهای تدریس خلاق آشنا می‌شود و از آنها در آموزش بهره می‌گیرد. هر کدام از حیطه‌ها در یک یا دو جلسه به صورت کارگاهی ارائه شد و سپس معلمان از این الگو در کلاس خویش استفاده نمودند.

یافته‌های پژوهش

این پژوهش بر اساس طرح سالمون انجام گرفت، لذا از چهار گروه در طرح استفاده شد. یک گروه آزمایشی و گواه از پیش‌آزمون‌ها استفاده کرد و دو گروه دیگر آزمایشی و گواه پیش‌آزمون دریافت نکردند. پس از برگزاری دوره آزمایشی برای هر دو گروه آزمایشی و اتمام آن هر چهار گروه آزمایش و گواه آزمونهای نهایی را دریافت نمودند. نتایج به دست آمده از طریق تحلیل واریانس دو عاملی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول شماره ۱. خلاصه نتایج یافته‌های آزمون تحلیل واریانس دو عاملی

پس آزمون خلاقیت تست تورنس

Sig.	F	MS	df	ss	منبع
.۰۰۰	۴۵،۷۷۹	۳۶۸۰۲،۹۲۵	۱	۳۶۸۰۲،۹۲۵	اثر پیش‌آزمون
.۰۰۰	۲۲۴،۷۶۹	۱۸۰۶۹۷،۴۸۶	۱	۱۸۰۶۹۷،۴۸۶	اثر مداخله آزمایشی
.۰۰۰	۲۱،۶۰۹	۱۷۳۷۲،۳۹۶	۱	۱۷۳۷۲،۳۹۶	تعامل اثرها
		۸۰۳،۹۲۴	۴۹۴	۳۹۷۱۳۸،۶۲۶	خطا
			۴۹۷	۶۱۳۸۶۹،۵۹۰	جمع

$$a \text{ R Squared} = 0.353(\text{Adjusted R Squared} = 0.349)$$

بر اساس یافته‌های جدول فوق اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری میان گروه‌های ($F = ۴۵/۷۷۹$ و $p < /۰۱$) با پیش‌آزمون و بدون پیش‌آزمون ایجاد کرده است. این یافته‌ها بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون شرکت کرده‌اند به علت تجربه قبلی در

پس‌آزمون نمره بالاتری به دست آورده‌اند. همچنین اثر مداخله آزمایشی نیز میان گروه‌های آزمایشی و گواه ($p < /0.1$ و $F = 224/769$) تفاوت معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد اطمینان نشان می‌دهد. این یافته‌ها بیانگر آن است که گروه آزمایشی به طور معنی‌داری عملکردی بالاتر نسبت به گروه گواه در آزمون خلاقیت تورنس داشته است. اثر تعاملی پیش‌آزمون و مداخله نیز بر اساس مقدار F مشاهده شده ($p < /0.1$ و $F = 21/609$) معنی‌دار است و نشان می‌دهد که گروه‌های چهارگانه با هم تفاوت معنی‌داری داشتند که در جدول میانگین نمرات تورنس گروه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۲. میانگین نمرات معیار نمره خلاقیت آزمون تورنس

N	S.D	M	گروه ۲	گروه ۱
۱۸۹	۲۹.۸۷	۹۶.۴۶	آزمایش	بدون پیش‌آزمون
۹۴	۲۱.۷۴	۴۴.۶۷	گواه	
۲۸۳	۳۶.۷۱	۷۹.۲۶	کل	
۱۰۱	۳۲.۱۵	۱۰۲.۰۴	آزمایش	با پیش‌آزمون
۱۱۴	۲۶.۹۲	۷۴.۷۷	گواه	
۲۱۵	۳۲.۴۳	۸۷.۵۸	کل	
۲۹۰	۳۰.۷۵	۹۸.۴۱	آزمایش	کل
۲۰۸	۲۸.۸۷	۶۱.۱۶	گواه	
۴۹۸	۳۵.۱۴	۸۲.۸۵	کل	

بر اساس جدول فوق میانگین نمره خلاقیت گروه بدون پیش‌آزمون ($m=79/26$) از میانگین گروه با پیش‌آزمون ($m = 87/58$) کمتر است و نشان می‌دهد که تجربه پیش‌آزمون موجب افزایش در نمرات پس‌آزمون می‌شود. نمره میانگین گروه آزمایشی ($m = 98/41$) در مقایسه با گروه گواه ($m = 61/16$) بیانگر آن است که مداخله آزمایشی در افزایش نمرات مؤثر بود و نمرات گروه آزمایش به طور معنی‌داری بالاتر از گروه گواه است. همچنین میانگین نمرات در گروه‌ها نیز نشان می‌دهد که گروه آزمایش بدون پیش‌آزمون ($m = 96/46$) از گروه آزمایش با پیش‌آزمون ($m=102/04$) نمره پایین‌تر و گروه گواه با پیش‌آزمون ($m=74/77$) از گروه گواه بدون پیش‌آزمون نمره ($m=44/67$) بالاتری کسب

کرده‌اند. در واقع تجربه پیش‌آزمون موجب کسب نمرات بالاتر در گروه‌های آزمایش و گواه، با پیش‌آزمون نسبت به گروه‌های آزمایش و گواه بدون پیش‌آزمون شده است. در مجموع می‌توان گفت که فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفته و آموزش خلاقیت می‌تواند موجب توسعه خلاقیت دانش‌آموزان شود.

جدول شماره ۳. خلاصه یافته‌های آزمون تحلیل واریانس دو عاملی (ANOVA) پس‌آزمون چک لیست خلاقیت جانسون

Sig.	F	MS	df	SS	منبع
.۳۳۰	.۹۲۵	۵۴.۲۷۱	۱	۵۴.۲۷۱	اثر پیش‌آزمون
.۰۰۹	۶.۹۷۷	۳۹۷.۵۲۷	۱	۳۹۷.۵۲۷	اثر مداخله آزمایشی
.۱۳۶	۲.۲۲۷	۱۲۶.۸۸۸	۱	۱۲۶.۸۸۸	تعامل اثرها
		۵۶.۹۷۹	۴۸۲	۲۷۴۶۴.۱۰۷	خطا
			۴۸۵	۲۸۲۰۷.۶۹۵	جمع

a R Squared = 0.026 (Adjusted R Squared = 0.020)

بر اساس نتایج جدول فوق اثر پیش‌آزمون چک لیست تفاوت معناداری میان گروه‌های باپیش‌آزمون و بدون پیش‌آزمون ایجاد نکرده است ($p < /0.1$ و $F = 0.925$). در واقع تأثیر معلمان در تکمیل چک لیستها بر افزایش نمره پس‌آزمون چک لیست تأیید نمی‌شود.

اثر مداخله آزمایشی نیز میان گروه‌های آزمایش و گواه ($p < /0.1$ و $F = 6.977$) تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد نشان می‌دهد. این یافته بیانگر آن است که گروه‌های آزمایشی به طور معناداری عملکردی بالاتر نسبت به گروه گواه در چک لیست خلاقیت جانسون نشان داده‌اند.

اثر تعاملی پیش‌آزمون و مداخله بر اساس مقدار F مشاهده شده ($p < /0.1$ و $F = 2.227$) معنی‌دار نیست و تفاوت معنادار گروه‌های چهارگانه را تأیید نمی‌کند. این اثر تعاملی در نمودار شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. میانگین و انحراف معیار نمره چک لیست خلاقیت

N	S. D	M	گروه ۲	گروه ۱
۱۸۳	۴،۷۱	۳۴،۱۰	آزمایش	بدون پیش‌آزمون
۹۵	۹،۰۵	۳۱،۱۶	گواه	
۲۷۸	۶،۶۶	۳۳،۱۰	کل	
۹۴	۸،۱۰	۳۲،۳۵	آزمایش	با پیش‌آزمون
۱۱۴	۹،۲۱	۳۱،۵۳	گواه	
۲۰۸	۸،۷۱	۳۱،۹۰	کل	
۲۷۷	۶،۱۲	۳۳،۵۰	آزمایش	کل
۲۰۹	۹،۱۲	۳۱،۳۶	گواه	
۴۸۶	۷،۶۲	۳۲،۵۸	کل	

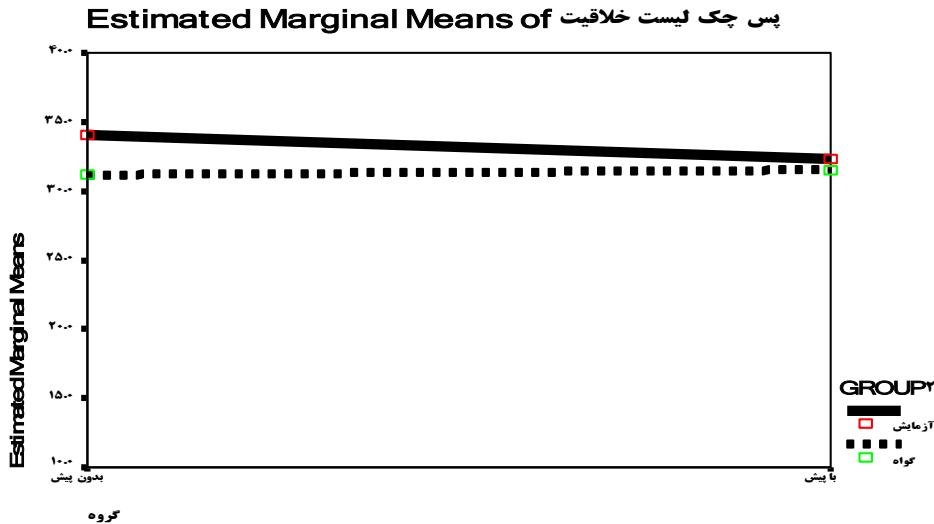
بر اساس جدول فوق میانگین نمره چک لیست گروه بدون پیش‌آزمون ($m = 33/10$) بالاتر از میانگین گروه با پیش‌آزمون ($m=31/90$) است که نشان می‌دهد تجربه پیش‌آزمون دلیل افزایش نمرات در پس‌آزمون نیست. شاید به این دلیل که نمرات چک لیست بر حسب نظر معلم است و نسبت به عملکرد دانش‌آموز و به وسیله دانش‌آموز تجربه نمی‌شود.

نمره میانگین گروه آزمایشی ($m=33/50$) بالاتر از نمره میانگین گروه گواه ($m=31/36$) است و این نشانگر تأثیر مداخله آموزشی است (تأثیر آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان است).

از سویی میانگین‌ها نشان می‌دهند که گروه آزمایشی بدون پیش‌آزمون ($m = 34/10$) نسبت به گروه آزمایشی با پیش‌آزمون ($m = 32/35$) نمره بالاتر و گروه گواه بدون پیش‌آزمون $m=31/16$ نسبت به گروه گواه با پیش‌آزمون $m=31/36$ نمره پایین‌تری به دست آورده‌اند. در واقع تجربه پیش‌آزمون موجب کسب نمرات پایین‌تر در گروه آزمایشی و کسب نمرات بالاتر در گروه گواه شده است. شاید بتوان گفت چون معلمان گروه آزمایشی بعدها طی دوره آموزش خلاقیت مداخله آموزشی با مؤلفه‌ها و ماهیت پرسش‌ها چک لیست که در آزمون دانش‌آموزان از آن استفاده شده، بهتر آشنا شده‌اند و با دقت و

حساسیت بیشتر به پرسش‌های چک لیست پاسخ داده‌اند، اما در گروه گواه بی اطلاعی معلمان نسبت به چک لیست سبب چنان نتیجه‌ای شده است.

نمودار شماره ۱. تعامل اثرها اثر تعاملی چک لیست خلاقیت و مداخله آموزشی



جدول شماره ۵. خلاصه نتایج یافته‌های آزمون تحلیل واریانس دو عاملی

(ANOVA) پیش آزمون پیشرفت تحصیلی درس علوم

Sig.	F	MS	df	SS	منبع
.۴۲	۴.۲۰۱	۲۷۹.۱۶	۱	۱۶.۲۷۹	اثر پیش آزمون
.۰۰۱	۱۱.۳۶۴	۴۴.۰۳۶	۱	۴۴.۰۳۶	اثر مداخله آزمایشی
.۵۱۸	.۴۲۰	۱.۶۲۸	۱	۱.۶۲۸	تعامل اثرها
		۳.۸۷۵	۱۶۴	۶۳۵.۴۸۹	خطا
			۱۶۷	۶۸۶.۵۷۱	جمع

a R Squared = 0.073 (Adjusted R Squared = 0.075)

بر اساس یافته‌های این جدول اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری میان دو گروه پیش‌آزمون و بدون پیش‌آزمون ایجاد نکرده است ($p < 0.01$ و $F = 4.201$). اثر مداخله آزمایشی نیز میان گروه آزمایش و گواه ($p < 0.01$ و $F = 11.364$) تفاوت معناداری در

سطح ۹۹ درصد اطمینان نشان می‌دهد. این یافته بیانگر آن است که گروه آزمایشی به طور معنی‌داری عملکردی بالاتر نسبت به گروه گواه در درس علوم داشته است.

اثر تعاملی پیش‌آزمون و مداخله بر اساس مقدار F مشاهده شده ($p < /0.1$ و $F = 0.420$) معنادار نیست و نشان می‌دهد که گروه‌های چهارگانه با هم تفاوت معنی‌داری نداشتند (این نتیجه در جدول میانگین نمرات علوم نیز بررسی شده است. این اثر تعاملی در نمودار شماره ۴ آورده شده است)

جدول شماره ۶. میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی درس علوم

گروه		Mean	SD	N
بدون پیش‌آزمون	آزمایش	۱۸.۹۶	۱.۱۳	۳۱
	گواه	۱۸.۰۲	۲.۱۶	۸۷
	کل	۱۸.۲۷	۱.۹۹	۱۱۸
با پیش‌آزمون	آزمایش	۱۸.۴۸	۱.۵۷	۲۷
	گواه	۱۷.۰۸	۲.۴۱	۲۳
	کل	۱۷.۸۴	۲.۱۰	۵۰
کل	آزمایش	۱۸.۸۴	۱.۳۷	۵۸
	گواه	۱۷.۸۲	۲.۲۴	۱۱۰
	کل	۱۸.۱۴	۲.۰۲	۱۶۸

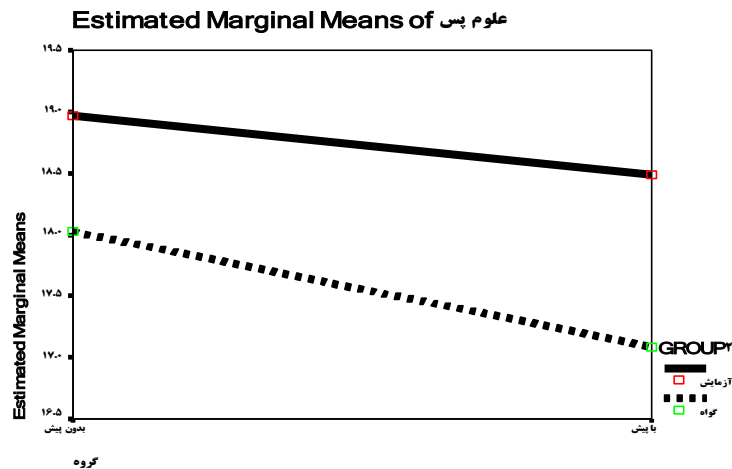
بر اساس جدول فوق میانگین نمره پیشرفت تحصیلی درس علوم گروه بدون پیش‌آزمون ($m = 18/27$) از میانگین گروه با پیش‌آزمون ($m = 17/84$) کمتر است و نشان می‌دهد که تجربه پیش‌آزمون موجب افزایش نمرات پس‌آزمون می‌شود.

همچنین میانگین گروه آزمایشی ($m = 18/74$) در مقایسه با گروه گواه ($m = 17/82$) بیانگر آن است که مداخله آزمایش سبب افزایش نمره پیشرفت تحصیلی شده است و نمرات گروه آزمایشی به طور معنی‌داری از گروه گواه بالاتر است. همین‌طور میانگین نمرات در گروه‌ها نشان می‌دهد که گروه آزمایشی بدون پیش‌آزمون ($m = 18/96$) از گروه آزمایشی با پیش‌آزمون ($m = 18/48$) نمره بالاتر دارد.

گروه گواه با پیش‌آزمون ($m = 17/08$) نسبت به گروه گواه بدون پیش‌آزمون ($18/02 = m$) نمره کمتری کسب کرده‌اند. در واقع تأثیر تجربه پیش‌آزمون بر کسب نمرات پیشرفت تحصیلی بالاتر در درس علوم تأیید شده است.

در مجموع نتایج بیانگر این است که آموزش خلاقیت به معلمان موجب افزایش پیشرفت تحصیلی درس علوم شده است.

نمودار شماره ۲. اثر تعاملی پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی علوم و مداخله آزمایشی



جدول شماره ۷. خلاصه‌ای از یافته‌های آزمون تحلیل واریانس دو عاملی (ANOVA) پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی (درس ریاضی)

Sig.	F	MS	df	SS	منبع
.۷۹۰	.۰۷۱	.۴۰۴	۱	.۴۰۴	اثر پیش‌آزمون
.۰۰۱	۱۰،۶۷۳	۶۰،۶۶۸	۱	۶۰،۴۴۸	اثر مداخله آزمایشی
.۴۱۹	.۶۵۸	۳،۷۲۴	۱	۳،۷۲۴	تعامل اثرها
		۵،۶۶۴	۱۵۵	۸۷۷،۸۵۷	خطا
			۱۵۸	۹۴۳،۳۷۱	جمع

a R Squared =0.096 (Adjusted R Squared =0.051)

بر اساس یافته‌های جدول، اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری میان گروه‌های با پیش‌آزمون و بدون پیش‌آزمون ایجاد نکرده است ($p < /0.1$ و $F = 0.071$). این یافته‌ها نشانگر آن است که تجربه پیش‌آزمون بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون شرکت کرده‌اند تأثیری نداشته است.

اثر مداخله آزمایشی میان گروه‌های آزمایش و گواه ($p < /0.1$ و $F = 10.773$) تفاوت معناداری در سطح ۹۹ درصد اطمینان نشان می‌دهد یعنی گروه آزمایش به طور معنی‌داری نسبت به گروه گواه نمره پیشرفت تحصیلی ریاضی بالاتری کسب کرده است.

اثر تعاملی پیش‌آزمون و مداخله نیز بر اساس مقدار F مشاهده شده ($p < /0.1$) و $F = 0.758$ معنی‌دار نیست که نشان می‌دهد گروه‌های چهارگانه تفاوت معنی‌داری نداشتند. (این موضوع در جدول میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی ریاضی گروه‌ها بررسی شده است.) تعامل اثرهای مداخله پیشرفت تحصیلی درس ریاضی در نمودار شماره ۳ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۸. نتایج بررسی میانگین نمره پیشرفت تحصیلی ریاضی

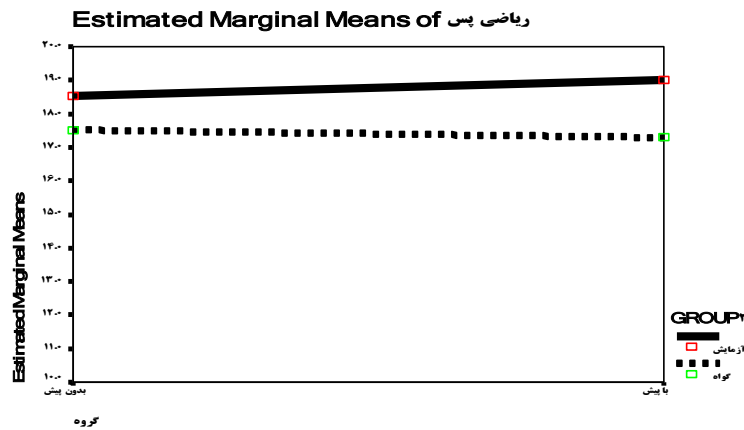
N	SD	M	گروه ۲	گروه ۱
۳۱	۱.۳۳	۱۸.۵۴	آزمایش	بدون پیش‌آزمون
۷۷	۲.۹۰	۱۷.۵۱	گواه	
۱۰۸	۲.۵۹	۱۷.۸۱	کل	
۲۷	۱.۵۹	۱۹.۰۰	آزمایش	با پیش‌آزمون
۲۴	۲.۲۳	۱۷.۲۹	گواه	
۵۱	۲.۰۸	۱۸.۱۹	کل	
۵۸	۱.۴۶	۱۸.۷۵	آزمایش	کل
۱۰۱	۲.۷۵	۱۷.۴۶	گواه	
۱۵۹	۲.۴۴	۱۷.۹۳	کل	

بر مبنای اعداد جدول فوق میانگین نمره پیشرفت تحصیلی (ریاضی) گروه بدون پیش‌آزمون ($m = 17/81$) کمتر از میانگین نمره گروه با پیش‌آزمون ($m = 18/19$) می‌باشد و نشان می‌دهد تجربه پیش‌آزمون نمرات پس‌آزمون را افزایش داده است.

نمره میانگین گروه آزمایشی ($m = 18/75$) در مقایسه با گروه گواه ($m = 17/46$) نشان می‌دهد که مداخله آزمایشی نمرات پیشرفت تحصیلی ریاضی را افزایش داده است. همچنین میانگین نمرات چهار گروه بیانگر این است که نمره گروه آزمایشی بدون پیش‌آزمون ($m = 18/54$) پایین‌تر از گروه آزمایشی با پیش‌آزمون ($m = 19$) ولی گروه گواه بدون پیش‌آزمون ($m = 17/51$) از گروه گواه با پیش‌آزمون ($m = 17/29$) بالاتر است.

در واقع تجربه پیش‌آزمون در افزایش نمره پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر داشته است. و نهایتاً باید گفت آموزش خلاقیت معلمان سبب افزایش نمره پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان می‌شود.

نمودار شماره ۳. نمودار اثر تعاملی پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی درس ریاضی و مداخله آزمایشی



جدول شماره ۹. خلاصه نتایج یافته‌های آزمون تحلیل واریانس دو عاملی (ANOVA) پس‌آزمون خود پنداره بک

منبع	SS	df	MS	F	Sig.
اثر پیش‌آزمون	۴۲۸۷۴	۱	۸۷۴،۴۲	۰،۷۸۸	۰،۳۷۵
اثر مداخله آزمایشی	۱۴۶،۱۸۴	۱	۱۴۶،۱۸۴	۲،۶۸۶	۰،۱۰۲
تعامل اثرها	۱۲۳،۸۵۴	۱	۱۲۳،۸۵۴	۲،۲۷۶	۰،۱۳۲
خطا	۲۶۰۶۷،۷۸۲	۴۷۹	۵۴،۴۲۱		
جمع	۲۶۴۷۲،۶۰۰	۴۸۲			

a R Squared =0.015 (Adjusted R Squared =0.009)

بر اساس یافته‌های جدول فوق اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری میان گروه‌های با پیش‌آزمون و بدون پیش‌آزمون ($p < 0/01$ و $F = 0/788$) ایجاد نکرده است. این یافته‌ها بیانگر آن است که تجربه قبلی دانش‌آموزان تأثیری در نمره خود پنداره پس‌آزمون آنها نداشته است.

اثر مداخله آزمایشی نیز میان گروه‌های آزمایش و گواه ($p < 0/01$ و $F = 2/686$) تفاوت معنی‌داری ایجاد نکرده است اثر تعاملی پیش‌آزمون و مداخله نیز بر اساس مقدار F مشاهده شده ($p < 0/01$ و $F = 2/276$) معنادار نیست. بنابراین فرضیه پژوهش رد شده فرضیه صفر مورد تأیید قرار می‌گیرد. تعامل اثر مداخله از مود خودپنداره پیش‌آزمون در نمودار شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱۰. میانگین و انحراف معیار نمره خود پنداره بک

N	S D	M	گروه ۲	گروه ۱
۱۸۱	۵،۶۱	۷۹،۷۷	آزمایش	بدون پیش‌آزمون
۹۲	۶،۷۰	۷۷،۵۸	گواه	
۲۷۳	۶،۰۷	۷۹،۰۳	کل	
۱۰۱	۹،۷۴	۷۸،۱۰	آزمایش	با پیش‌آزمون
۱۰۹	۷،۹۳	۷۸،۰۱	گواه	
۲۱۰	۸،۸۳	۷۸،۰۶	کل	
۲۸۲	۷،۳۸	۷۹،۱۷	آزمایش	کل
۲۰۱	۷،۳۸	۷۷،۸۲	گواه	
۴۸۳	۷،۴۱	۷۸،۶۱	کل	

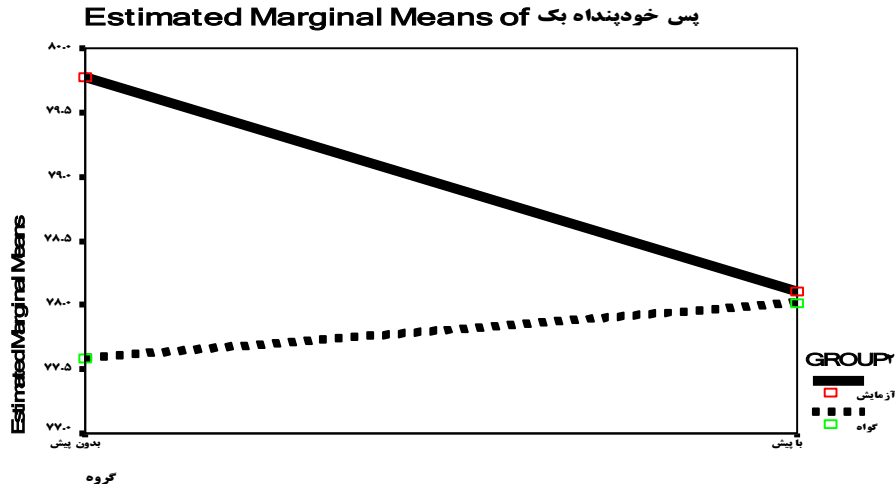
همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین نمره خود پنداره گروه بدون پیش‌آزمون ($m = 79/03$) بالاتر از میانگین نمره گروه با پیش‌آزمون ($m = 78/06$) است و این اثر افزایشی تجربه پیش‌آزمون در نمرات پس‌آزمون را رد می‌کند.

میانگین نمره گروه آزمایش ($m = 79/17$) در مقایسه با گروه گواه $m = 77/82$ با توجه به مقادیر انحراف معیار بیانگر آن است که مداخله آموزشی بر افزایش نمرات مؤثر نبوده است و گروه آزمایشی تفاوت معناداری با گروه گواه ندارد.

در مجموع نتایج حاکی از آن است که فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفته و تأثیر آموزش خلاقیت معلمان بر خودپنداره دانش‌آموزان مورد تأیید نیست.

نمودار شماره ۴ تعامل اثرها

نمودار اثر تعاملی پیش‌آزمون خودپنداره بک و مداخله آموزشی



نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق بیانگر این است که گروه آزمایشی به طور معنی‌داری عملکردی بالاتر نسبت به گروه گواه در تست خلاقیت داشته و برنامه آموزش خلاقیت معلمان منجر به افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان آنها شده است، بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

در این پژوهش برای اطمینان داشتن از صحت نتایج تحقیق علاوه بر تست تصویری تورنس از چک لیست خلاقیت جانسون نیز استفاده شده است. نتایج بیانگر این است که گروه آزمایشی عملکردی بالاتر نسبت به گروه گواه در چک لیست خلاقیت داشته است.

نتیجه این پژوهش با نتیجه به دست آمده از پژوهش مشابهی که شیلا بلامن پارادو^۱ (۲۰۰۲) در کشور پرو انجام داده همخوانی دارد و هماهنگ است. در این تحقیق گزارش شده که آموزش خلاقیت به معلمان منجر به افزایش توانایی خلاق دانش‌آموزان گردیده

1 . Parado

است. همچنین تحقیقات اسمیت (۱۹۹۸) نشان داد که معلمان با بهره‌گیری از روشهای هنری، خلاق و غیرسستی خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش داده‌اند.

استرنبرگ و ویلیامز (۱۹۹۷) معتقدند که ارائه الگوهای خلاق از روشهای بسیار مؤثر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان است. با گفتن خلاقیت چیست دانش‌آموزان خلاق نمی‌شوند. بلکه باید چگونگی خلاقانه عمل کردن را به آنان بیاموزیم.

خلاقیت مهارتی همچون آشپزی نیست که بتوان با دستورالعملی مشخص به نتیجه دست یافت، بلکه باید دانش‌آموزان را از فرایند خلاقیت آگاه کرد و به مسیری خلاقیت‌زا هدایت کرد. به همین دلیل، الگو سازی در این زمینه نقش مؤثری ایفا می‌کند.

با توجه به نتایج این پژوهش، الگوی رشد خلاقیت (حسینی، ۱۳۷۶) و برنامه آموزشی ارائه شده در آن را می‌توان به عنوان الگویی مؤثر و مناسب برای رشد خلاقیت دانش‌آموزان به شمار آورد.

در عامل پیشرفت تحصیلی دو درس علوم و ریاضی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بیانگر آن است که آموزش خلاقیت موجب افزایش پیشرفت تحصیلی در علوم و ریاضی شده است.

زیا اوکسالی (۱۹۹۹) نیز رابطه میان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی را مثبت یافته و این موضوع را هم درباره دختران و هم پسران تأیید کرده است.

چسلر (۱۹۹۱) نیز تأثیر بدیعه‌پردازی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم پرداخت تا میزان تأثیر بدیعه‌پردازی را بر خلاقیت و توانایی دانش‌آموزان کلاس چهارم، پنجم در درس علوم بسنجد. فرضیات تحقیق مبنی بر تأثیر مثبت آموزش بر درک و فهم علوم و یادآوری دوک، تحلیل و ترکیب مطالب همچنین تولید خلاق تأیید شد. فرضیه سوم تحقیق رد شد و تأثیر آموزش خلاقیت معلمان بر خود پنداره دانش‌آموزان آنها تأیید نمی‌شود.

تحقیقات فلیس^۱ و رنزولی (۲۰۰۲) و گزارش مارجیسون^۲ (۲۰۰۴) نیز در بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر تواناییهای خلاق و خود پنداره دانش‌آموزان ابتدایی نشان داد که

برنامه آموزش خلاقیت تأثیری اندکی بر خود پنداره دانش‌آموزان داشته و اثر بسیار بر تواناییهای خلاق آنها گذاشته است. نتایج این بررسی‌ها با نتایج به دست آمده با این پژوهش همخوانی دارد. اگر بخواهیم علل این موضوع را بررسی کنیم، نیازمند پژوهش و بررسی‌های اساسی دیگری هستیم، اما به نظر می‌رسد با توجه به اینکه شکل‌گیری عامل خود پنداره مستلزم زمان بیشتری است و این پژوهش‌ها در زمانی محدود انجام گرفته است بنابراین تغییر خود پنداره امکان‌پذیر نیست.

منابع

- تافلر، آلوین (۱۹۸۰). موج سوم، شهیندخت خوارزمی (۱۳۷۸)، تهران: انتشارات علم، چاپ سوم.
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۶). تحلیل ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، پایان‌نامه دکتری
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۸). خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، آستان قدس، چاپ سوم.
- حسینی، افضل‌السادات، (۱۳۸۱). تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی
- عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌های نو در اندازه‌گیری آن، مجله پژوهش‌های روان شناختی دوره دوم شماره ۱ و ۲.
- Chesler, Klaines.S (1991). The effects of synectics training of students, ED.D
- Fasko, D.J; (2001). Education and creativity. Creativity research journal, V 13, N 3, 317- 327.
- Fleith, D & Renzulli, J; (2002). Effect of a creativity traing program Creativity research journal V 14, pp 373-588.
- Fryer, M & collinges ,y; (1991). British teacher views of creativity journal of creativity beahavior v: 25. n.l.p 7.
- Gallager, J.J.(1985) Teachining the Gifted child, Allen and Bacon
- Gardner, H; (1994). Creating minds. New York: Bassic Books. (Back)

Gatzeles, J.W, & Gackson, P.W; (1962). Creativity and intelligen John Willy, New York.

Martinson, R,A; (1975). The identification of gifted and talented. Reston, V.A: Council for Exceptional children.

Magison; (2004). Effect of a creativity training program or ereative abilities and self- concept in mono lingual elementary, roeper review. Vol 26, p 113.

McDonough, P & McDonogh, B. 1987. A survey of American colleges and universities on the conducting of formeal courses in creativity. Journal of Creative Behavior. 21, 271- 282.

Mellou; (1996). Can creativity the nurtured in young children early child development and care V.

Parado, SH; (2002). Effects of a teacher traning works shop or creativity, cognitional school achivement, high ability studies V13 N 1.

Renzulli Joseph, (1993); Through the purssit of ideal act of learning gifted child Quarterly Vol. 36, No.4. Fall..

Smith, SL (1998). Teaching academic skills through thearts. Momenhm. Vol 29, n4. 19-22

Strenberg, R.J and William, W.M (1997); How to develop student creativity, Association for supervision andcurriculum development, Virginia

Torrance. E Paul,(1972); Can we teach chidren to think creatively? Journal of creative Behavior, 6, 114- 143.

Torrance E Paul, (1990); Fostering Academic creativity in gifted students Eic Digest, U.S.A.

Xiaoxia, A; (1999). Creativity and academic achivement. Creativity research journal V 12, N 4.

چگونگی ایجاد و پرورش خلاقیت در دانش

«تورنس»، بیست اصل برای توسعه تفکر خلاق از طریق تجارب مدرسه ارائه می دهد:

۱- تفکر خلاق را با ارزش بدانید

هر مربی در هر دوره باید به عقاید جدیدی که کودکان و نوجوانان طرح می کنند، توجه داشته باشد و این افراد را تشویق کند که استعداد خلاق خود را گسترش دهند. هر مربی باید به این مسئله بیش از آموزش اطلاعات اهمیت دهد. زیرا تفکر خلاق در کسب اطلاعات جایگاه مهمی دارد.

طبیعی است اگر به تفکر خلاق اهمیت داده شود، بچه ها به طرف آن کشیده می شوند. اگر انتظار داریم، خلاقیت گسترش یابد، باید یاد بگیریم که آن را با ارزش بدانیم.

۲- بچه ها را نسبت به محرک های محیطی حساس تر کنیم

تقریباً در همه مطالعات اخیر در مورد افراد بسیار خلاق در رشته های گوناگون، بر اهمیت حساسیت به انواع محرک های محیطی تأکید شده است. نوع حساسیت بنابه موضوع فرق می کند. مثلاً کسی می تواند در روابط اجتماعی خلاق باشد که به احساسات، نیازها و روحیات انسانی و مانند آن حساس باشد. در حالی که نیاز

به حساسیت به پدیده های شیمیایی نیست. اما یک شیمی دان خلاق به حساسیت زیادی نسبت به پدیده های شیمیایی نیازمند است. ولی لازم نیست به پدیده های اجتماعی، حداقل در حوزه ای که مربوط به تحقیقات شیمی است، پردازد. بنابراین، لازم است بچه ها را به طبقه وسیعی از محرک های محیطی حساس تر کنیم.

۳- دست کاری اشیا و عقاید را تشویق کنید
بچه ها اغلب مایل اند به دست کاری و بررسی اشیا پردازند که لازمه کنجکاوی آنهاست. مطالعات ما در تفکر خلاق در دانش آموزان دبستانی نشان داد بین درجه دست کاری و کیفیت و کمیت پاسخ های

زیادی وجود
۴- چگونگی
عقاید را یاد بدهید
یکی از اهداف
شده تربیتی این
به بچه ها،
را آموزش

کاملاً پذیرفته است که
آزمون واقعیت ها
دهیم تا تصویری
واقعی از دنیایی که
در آن زندگی
می کنند، به دست
آورند. معلمان باید
از کلاس های ابتدایی
شروع کنند و به بچه ها
نشان دهند که چگونه برای
مشخص کردن مسئله،
هر پیشنهاد را به طور منظم
می آزمایند. برای مثال، برای یک
مسئله، معلم یا دانش آموزان
راه های

گوناگونی را که ممکن است مسئله حل شود، مشخص و سپس دانش آموزان را تشویق می کنند که راه های متفاوتی بیابند. بعد از تلاش برای یافتن راه های متفاوت، به آن ها اجازه می دهند که راجع به بهترین راه تصمیم بگیرند. به عقیده من این روش از سطوح پایین، حداقل از کلاس سوم قابل اجراست.

۵- تحمل عقاید تازه را افزایش دهید

یکی از مهم ترین عیوب نظام تربیتی امروز، تأکید بسیار بر برقراری هنجارهای رفتاری است تا تولید کارهای تازه و اصیل (ابتکاری). حتی بعضی معلمان، دانش آموزی را که جواب تازه و اصیلی (ابتکاری) داده، که برخلاف انتظار است، اذیت می کنند. در حالی که مریدان باید عقاید تازه افراد خلاق را حمایت و بچه ها را به این عمل تشویق کنند.

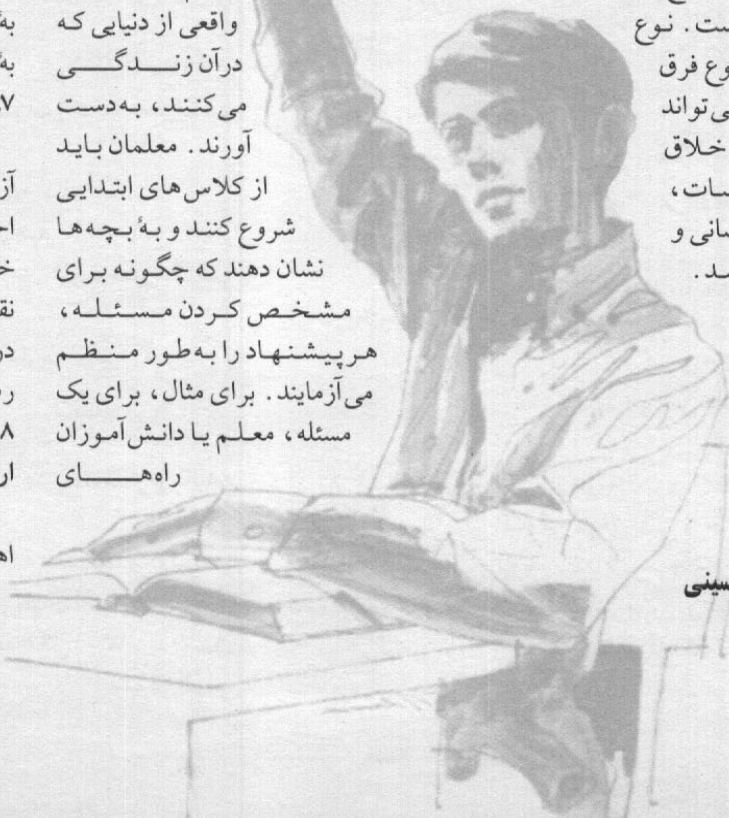
۶- از تحمیل یک الگوی خاص اجتناب کنید
آزادی، یک اصل اساسی در کار خلاق است. راه های زیادی برای انجام دادن کارها وجود دارد. بنابراین، مقید کردن افراد به تبعیت از یک الگوی خاص، آثار منفی به بار می آورد.

۷- در کلاس جوی خلاق ایجاد کنید

کلاسی دارای جو خلاق است که فضایی آزاد داشته باشد. لازمه این امر فقدان ترس و احساس امنیت است. برای ایجاد تفکر خلاق در بچه ها، ایجاد گروه های کلاسی نقش مؤثری دارد و بچه های گروه با شرکت در ایجاد افکار خلاق، احساس لذت و رضایت می کنند.

۸- به کودک یاد بدهید تفکر خلاق خود را ارزشمند بداند

بچه ها باید یاد بگیرند به عقاید خود اهمیت بدهند. یک روش این است که عادت کنند افکارشان را یادداشت کنند. تهیه یک دفتر مخصوص برای این امر مفید است. غالباً ما بسیاری از اندیشه های خوب را



قسمت دوم

دکتر افضل السادات حسینی

آموزان و نحوه شناسایی دانش آموزان خلاق

از دست می‌دهیم. چون آن‌ها را فراموش می‌کنیم. پس بهتر است افکارمان را روی کاغذ بنویسیم و حتی اگر در ارزش‌اندیشه‌ای تردید داشته باشیم، بهتر است آن را ثبت کنیم زیرا ممکن است در زمانی دیگر مورد بررسی، انتقاد و تغییر قرار گیرد یا اندیشه مهم دیگری را در ما برانگیزد.

۹- مهارت‌هایی به منظور اجتناب از بدآموزی همسالان آموزش دهیم

گاهی بچه‌های خلاق ویژگی‌هایی دارند که آثار نامطلوبی بر دانش آموزان می‌گذارد. مانند مستقل عمل کردن، نداشتن هماهنگی و اعتنا نکردن به جمع و اهداف گروهی. مربیان باید مهارت‌های لازم برای شناخت احساسات دیگران را به آنان بیاموزند و اجازه دهند به تنهایی کار کنند؛ اما نه آن‌گونه که خود را از جمع جدا سازند.

۱۰- اطلاعات لازم راجع به فرآیند خلاقیت ارائه دهیم

کودکان را با فرآیند خلاقیت آشنا و برنامه‌های آموزش خلاقیت را تمرین کنیم. مانند روش «اسبورن».

۱۱- احساس ضعف در برابر شاهکارها را دور کنید

احساس ضعف در برابر شاهکارها مانع رشد استعداد خلاق می‌شود. اگر معلم وقت بگذارد و جزئیات روشی را که هنرمند یا نویسنده از آن استفاده می‌کند، برای دانش‌آموز توضیح دهد، این احساس ضعف کاهش می‌یابد. هنگامی که دانش‌آموز می‌فهمد یک شاهکار چه مراحل حل را طی کرده است، دیگر آن را ماورا‌ی قدرت خویش نمی‌بیند.

۱۲- یادگیری خودانگیزی را تشویق و ارزشیابی کنید

کنجکاوی بچه‌ها سبب خودانگیزی آن‌ها می‌گردد و معلمان و والدین می‌توانند آن را زنده نگه دارند. سازمان‌بندی زیاد برنامه درسی مانع خودانگیزی می‌شود که

عامل مهمی در ایجاد خلاقیت است.

چگونگی ارزشیابی نیز در خود انگیزی دارای اهمیت است. اگر حفظ کردن جزئیات را ارزشیابی کنیم، دانش آموزان به حفظ مطالب می‌پردازند. اما اگر ارزشیابی بر اساس توانایی تکمیل و کاربرد اصول باشد، تلاش خواهند کرد چنین کنند.

۱۳- خاری در پا ایجاد کنید

یعنی توجه آنان را به یافته‌های بحث برانگیز جلب کنید. «نورسارپ» عقیده دارد کسی متفکر خلاق نمی‌شود مگر آن‌که به طور مداوم خاری در پا داشته باشد. بنابراین نظر او، فردی که زودرنج است، نمی‌تواند خلاق باشد. فردی که دارای تفکر خلاق است، دائماً با مشکلات دست و پنجه نرم می‌کند، به آن فکر می‌اندیشد، تحلیل می‌کند و در نهایت، راه‌های گوناگونی را از طریق شواهد تجربی و آزمایش می‌سجد.

معلمان می‌توانند در تمام سطوح خارهایی در پا ایجاد کنند. در مدارس ابتدایی، می‌توانند انگیزه بچه‌ها را با طرح سؤال و کمک به آن‌ها برای یافتن جواب حفظ کنند.

۱۴- برای تفکر خلاق ضرورت‌هایی ایجاد کنید

معلمان می‌توانند فرصت‌هایی ایجاد کنند تا دانش آموزان به تفکر خلاق بپردازند. مانند استفاده از مسایلی که تاحدی مشکل باشد و به راحتی به جواب نرسد.

۱۵- موقعیت‌هایی برای فعالیت و فرصت‌هایی برای آرامش ایجاد کنید

تقسیم اوقات به فعال و آرام در ایجاد اندیشه‌های تازه مهم است. اندیشه‌های مهم برای بعضی افراد ناگهانی و هنگام انواع فعالیت‌های متنوع پیش می‌آید. تاریخ نشان داده که گاهی ابداعات و اکتشافات در دوره‌های آرامش و سکوت به وجود آمده است. معلم می‌تواند به بچه‌ها کمک کند تا در روز، اوقاتی سکوت و آرامش داشته

باشند و تمام وقت در گروه نمانند.

۱۶- برای رسیدن به عقاید، منابع قابل دسترس فراهم کنید

واضح است برای این که بچه‌ها به عقاید دیگران پی ببرند، باید به منابع دسترسی داشته باشند. اما مدارس نمی‌توانند همه منابع لازم را در اختیار بچه‌ها قرار دهند. پس لازم است آن‌ها را آموزش دهند تا کمبودها را خلاقانه بپذیرند. منظور از پذیرش خلاقانه این است که فرد تلاش کند برای رسیدن به هدف، حداکثر بهره را از منابع دسترسی ببرد.

۱۷- عادت رسیدن به کاربرد کامل عقاید را تشویق کنید

غالباً افرادی که به مضامین کامل عقاید نمی‌پردازند، نمی‌توانند به کشف مهمی نایل آیند. زیرا به اندازه کافی برای رسیدن به نتایج منطقی به مغزشان فشار نمی‌آورند.

باید به بچه‌ها آموخت گاهی نیاز است روزها، هفته‌ها و ماه‌ها، یک مطلب را تا به دست آوردن شواهد کامل دنبال کنند.

۱۸- انتقاد سازنده را گسترش دهید و فقط انتقاد کردن را آموزش ندهید

باهر موضوعی که تدریس می‌شود، فرصت‌هایی برای تقویت و توسعه عادت و مهارت انتقاد سازنده به وجود آورید.

۱۹- کسب شناخت در رشته‌های گوناگون را تقویت کنید

شناخت رشته تخصصی، در ایجاد عقاید بنیادی مفید است. بسیاری از عقاید و روش‌هایی که در یک رشته طرح می‌شود، از رشته تخصصی دیگری گرفته شده است و در آن رشته به کار می‌رود.

۲۰- معلمانی با روح حادثه جویی باشید

بچه‌های بسیار خلاق روحیه حادثه جویی دارند و معلمانی که به این روحیه توجه دارند، به گسترش آن کمک می‌کنند. معلمانی که خود روحیه حادثه جویی دارند، این روحیه را در دانش‌آموزانشان تقویت می‌کنند و در خلاق تر شدن آن‌ها تأثیر دارند.

خلاقیت و رشد آن در سازمان

نوشته: دکترافضل السادات حسینی

مقدمه:

چنانچه در زندگی روزمره خود دقت نماییم شاهد پدیده‌های بیشماری می‌باشیم که بر اثر خلاقیت بوجود آمده‌اند، اندیشمندان و محققان بر این اعتقاد هستند که خلاقیت موجب پیدایش تمدن بشری می‌باشد. لزومی ندارد که خلاقیت بصورت امری پیچیده ظاهر شود، خلاقیت می‌تواند پدیده‌ای ساده ولی بدیع باشد و منجر به حل معضلی پیچیده گردد. پیشرفت و ترقی هر جامعه‌ای بستگی به میزان توجهی دارد که مسئولین آن به خلاقیت و توسعه آن دارند و کوششهایی که برای یافتن نیروهای مستعد و خلاق و پرورش صحیح آنها بعمل می‌آورند، راهگشای پیشرفت، ترقی و سازندگی آنها می‌باشد. این جایگاه ویژه خلاقیت در توسعه ما را بر آن می‌دارد با نگرشی ژرف به باز شکافی مفهوم خلاقیت بپردازیم.

مفهوم و ماهیت خلاقیت

جدید غیر مشابه تر باشند، فرایند حل کردن خلاق تر خواهد بود. عده زیادی به خلاقیت براساس بازده توجه می‌نمایند. به طور مثال گیزلین^(۳) (۱۹۵۴) معتقد است: خلاقیت اراییه کیفیتهای تازه‌ای از مفاهیم و معانی است. تیلور^(۴) (۱۹۸۸) خلاقیت را شکل دادن تجربه‌ها در سازماندهیهای تازه می‌داند.

همانطور که ملاحظه می‌شود وجه اشتراک این دو تعریف و تعاریف دیگر تازگی و جدید بودن است. اما تازگی به تنهایی نمی‌تواند مفهوم خلاقیت را روشن کند. زیرا بسیاری چیزها نو و تازه است، اما خلاقانه نیست. اشکالی که در تعریف خلاقیت بر مبنای تازگی وجود داشت، محققان را بر آن داشت تا عنصر ارزش را به آن اضافه کنند، بنابراین ملاک محصول خلاق در بسیاری از

از جمله مسایلی که تاکنون درباره ماهیت و تعریف آن بین محققان و روانشناسان توافق به عمل نیامده خلاقیت است. بعضی از تعاریف خلاقیت ویژگیهای شخصیتی افراد را محور قرار داده و بعضی دیگر براساس فرایند خلاق، و تعاریفی دیگر برحسب محصول خلاق به خلاقیت نگریسته‌اند. از جمله افرادی که برحسب شخصیت به خلاقیت می‌نگرد گیلفورد^(۱) (۱۹۵۰) است. او معتقد است مجموعه‌ای از تواناییها و خصیصه‌هاست که موجب تفکر خلاق می‌شود. تعاریف دیگری مبتنی بر فرایند خلاقیت است، مانند تعریف مدنیک^(۲) (۱۹۶۲)، از نظر او خلاقیت عبارت است از: شکل دادن به عناصر متداعی به صورت ترکیبات تازه که با الزامات خاصی مطابق است یا به شکلی مفید است. هرچه عناصر ترکیب

1 - Guilford

2 - Mednick

3 - Ghiselin

4 - Taylor

بنابراین مثلاً اگر یک شیمیدان زنجیره ترکیبی شناخته شده‌ای را عیناً برای ترکیب تازه‌ای که قبلاً نبوده طی کند، کار خلاقیتی نکرده است هرچند کار او مفید و باارزش بوده است. این مسئله در مورد هرکار دیگر هنری و علمی نیز مصداق دارد.

البته هنوز درباره تعریف خلاقیت سئوالاتی باقی است، از جمله وقتی صحبت از تازگی می‌شود، این سئوالات به ذهن متبادر می‌شود که تازگی برای چه کسی؟ منظور از تازگی چیست؟ آیا تازگی به معنی مطلق آن مدنظر است یعنی کار جدیدی که قبلاً نبوده است، یا منظور از تازگی، جدید بودن برای افراد خاصی است. (یعنی امری که بارها انجام شده اما برای فرد خاصی تازگی دارد). اگر تازگی منحصر به کارهای بدیعی باشد که قبلاً بوجود نیامده معنی خلاقیت می‌دهد، بعضی از متفکرین از جمله استینی با این نظریه موافق هستند، اما اگر شق دوم پذیرفته شود، خلاقیت مفهومی عام است که از معمولی‌ترین افراد تا دانشمندان، هنرمندان و متفکرین را دربر می‌گیرد.

بر اساس آنچه گفته شد مایر^(۱۱) (۱۹۸۳) و وایزبرگ^(۱۲) (۱۹۸۶، ۱۹۹۵) تعریف ساده و روشنی از خلاقیت ارائه داده‌اند، «خلاقیت، توانایی حل مسایلی است که فرد قبلاً حل آنها را نیاموخته است». به عبارت دیگر زمانی که فرد برای مسئله‌ای که با آن مواجه شده راه حل تازه‌ای به کاربرد، خلاقیت شکل گرفته است. این تعریف نیز شامل دو عنصر است: اول راه‌حلی که مسئله‌ای را حل می‌کند، دوم راه‌حل برای کسی که مسئله را حل می‌کند، تازه باشد. بنابراین پاسخ مشابه ممکن

نظریه‌های معاصر تازگی و تناسب یا ارزش است. استین^(۵) (۱۹۷۴) خلاقیت را بر مبنای این دو عامل چنین تعریف می‌کند: «خلاقیت فرایندی است که نتیجه آن کار تازه‌ای باشد که توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیزی مفید و رضایتبخش مقبول واقع می‌شود.»

ورنون^(۶) (۱۹۸۹) نیز از همین چشم‌انداز به خلاقیت می‌نگرد: «خلاقیت توانایی شخص در ایجاد ایده‌ها، نظریه‌ها، بینشها، یا اشیاء جدید و نو و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌ها است که توسط متخصصان؛ ابتکاری و از لحاظ علمی، زیبایی شناسی، فن‌آوری و اجتماعی با ارزش قلمداد گردد.» محور اصلی تعریف ورنون نیز همان تازگی و ارزش است لیکن تلاش شده با بیان ابعاد مختلف این دو عنصر تعاریف قبلی تکمیل گردد.

استرنبرگ^(۷) (۱۹۸۹) نیز تفکر خلاق را ترکیبی از قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی می‌داند که یادگیرنده را قادر می‌سازد خارج از تفکر نامعقول به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد که حاصل آن رضایت شخصی و احتمالاً خشنودی دیگران خواهد بود. آمابیل^(۸) (۱۹۸۳، ۱۹۹۰) ضمن تأیید این تعریف قیدی را به آن اضافه می‌کند، وی معتقد است در تکمیل سه عنصری که در اغلب تعاریف آمده یعنی تازگی، تناسب و ارزشمندی باید این نکته را اضافه نمود که عمل خلاق از طریق اکتشاف^(۹) انجام می‌گیرد نه از طریق الگوریتم^(۱۰). منظور از الگوریتم عمل قانونمندی است که برای رسیدن به جواب، راه روشن و مشخص را طی می‌کند، درحالی‌که اکتشاف راه معین و مشخصی ندارد.

5 - Stein

6 - Vernon

7 - Sternberg

8 - Amabile

9 - Heuristic

10 - Algorithmic

11 - Mayer

12 - Weisberg

تجدید شکل یافته و کنترل شود، علاقه تنها کافی نیست. افراد خلاق با مشکلات زیاد باید تلاش کنند محیط شخصی آنها در جهت تحکیم این علاقه باشد.

هارینگتون^(۱۵) (۱۹۹۰) تئوری اجتماعی خویش را از خلاقیت بر مبنای بوم‌شناسی در زیست‌شناسی، پایه‌ریزی می‌کند.

او معتقد است: «خلاقیت محصول فرد واحدی، در یک زمان واحد، در جای خاص نیست». بلکه عبارت از یک نظام زیست بومی^(۱۶) است. همانگونه که در این نظام زیست‌شناسی ارگانیسمهای زنده با یکدیگر و با نظام زیست بومی خودشان مرتبط هستند، در نظام زیست بومی خلاق نیز همه اعضا و همه جنبه‌های محیطی در حال تعامل می‌باشند. برای نمونه، اگر بخواهیم از نظام زیست بومی یک نویسنده خلاق توصیفی به عمل آوریم می‌توان گفت: نظام زیست بومی او شامل شرایط مادی و تجهیزات محیط کار او، شرایط زمانی و مکانی که زندگی و کار می‌کند، منابع حمایت‌کننده فکری و احساسی او، امکان دسترسی او به منابع ادبی و سایر نویسندگان، امکان دسترسی به ناشرین، متغیرهای اقتصادی و غیره می‌باشد. علاوه بر شرایط محیطی ویژگیهای شخصی نویسنده که با کار خلاق خود در ارتباط است نیز باید روشن گردد. برای مثال انگیزه نوشتن، میل و توانایی او در تغییر شرایط و ایجاد موقعیت تازه‌ای که برای کار وی مساعدتر باشد، توانایی او برای ارزیابی کار خود، اعتماد به نفس در صورت عدم استقبال از کار انجام شده. البته بین نظام زیست بومی در زیست‌شناسی با نظام زیست بومی خلاقیت تفاوت وجود دارد. لکن اینجا یک استفاده استعاری از مفاهیم است که سه مفهوم زیست‌شناسی در این استعاره قابل کاربرد است.

است برای فردی خلاق باشد و برای دیگری غیرخلاق. اگر در مفاهیم و تعاریفی که تاکنون از خلاقیت ارایه شد، تعمق کنیم، ملاحظه می‌نماییم که اغلب آنها به یک جنبه بسیار مهم و اساسی توجه کافی ننموده‌اند و آن بُعد اجتماعی خلاقیت است.

امروزه عده زیادی از محققان و متخصصان اعتقاد دارند، ما نمی‌توانیم بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی به خلاقیت نظر بیندازیم. سیکزنتمی‌هالی^(۱۳) (۱۹۸۹) می‌گوید: ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلاق جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند، پردازیم، زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست. آماییل و همکارش (۱۹۸۸) در مصاحبه‌هایی که با ۱۲۰ دانشمند در ۲۰ رشته مختلف داشته‌اند به این نتیجه رسیدند که عوامل محیطی در رشد خلاقیت تأثیر بسزایی دارند.

آماییل می‌گوید: این یافته‌ها اهمیت بوم‌شناسی را نشان می‌دهد و ثابت می‌کند محیط عاملی برجسته‌تر از مسایل فردی است ولی این بدین معنی نیست که نیروی بیرون از شما مهم‌تر از خود شماست. مطمئناً عوامل شخصی تأثیر زیادی در خلاقیت دارند اما نکته مهم این است که سهم محیط بسیار تغییرپذیرتر است یعنی عوامل اجتماعی را راحت‌تر از ویژگیها و تواناییها می‌توان تغییر داد.

در مطالعه دیگری هنسی^(۱۴) و آماییل (۱۹۸۹) می‌گویند: تحقیقات ما نشان داده است: «عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در کار خلاق ایفا می‌کنند. ما دریافته‌ایم بین انگیزه‌های شخصی و خلاقیت یک رابطه قوی وجود دارد که قسمت زیادی از این گرایش را محیط اجتماعی یا حداقل جنبه‌های خاصی از محیط تعیین می‌کند». روشن است محیطی که موجب تولید خلاق شود به آسانی ایجاد نمی‌گردد و وقتی متحقق گردد باید مرتب

ارتباط غیرخطی دارند در نظام زیست بومی خلاقیت، نیز همه ناصر بایکدیگر ارتباط نزدیک و غیرخطی دارند. برای مثال در یک گلخانه نیاز به مقداری آب، نورخورشید و... است تا گیاه رشد کند، مقدار آبی که لازم است نیز بستگی به عوامل دیگری مانند میزانی که گیاه، نورخورشید را جذب کرده و... دارد. این مسئله نیز در تحقیقات نظام زیست بومی خلاقیت مشاهده شده است.

در تحقیقات زیادی تأثیر ترکیبی محیط روی خلاقیت بررسی شده است از جمله: آلن لی^(۱۷) (۱۹۸۰) تاشمن^(۱۸) (۱۹۸۰) میت راف^(۱۹) (۱۹۷۴) به نقل از هارینگتون می‌گویند: «فرایند خلاقیت در ذهن شخص جدا از متغیرهای اجتماعی قرار نمی‌گیرد» واقعیت این است که نمی‌توان با تمرکز بر یک بُعد به خلاقیت نگریست. بُعد فردی، محیطی، فرایندی و محصولی به تنهایی نمی‌توانند بیانگر ماهیت خلاقیت باشند. مثلاً ویژگیهای شخصیتی با خلاقیت همبستگی بالایی دارد اما نه اینکه همه چیز را راجع به خلاقیت بگوید، بلکه همراه با آن ما نیاز داریم به نظام اجتماعی خلاق نیز توجه کنیم.

به طور مثال رامبراند^(۲۰) یک نقاش بزرگ است. اما ما نمی‌توانیم به خلاقیت او با مطالعه شخصیت، فکر یا رفتارش پی ببریم، حتی اگر بدانیم لحظه به لحظه چه کرده و چه در ذهنش گذشته، ما نمی‌توانیم کاملاً آنچه او را خلاق ساخته بشناسیم. بلکه وقتی کارش در ارتباط با دیگران باشد به خلاقیت او می‌رسیم. اگر کار او را به افرادی که از تاریخ هنر اطلاعی ندارند، نشان دهیم، نمی‌توانند راجع به خلاقیت آن اظهار نظر کنند. آنها می‌توانند فکر کنند او نقاش بزرگی است، اما راجع به خلاقیت او نمی‌توانند قضاوت کنند، چون ابزاری برای ارزیابی ندارند. همعصران رامبراند نیز اعتقاد نداشتند او

۱- بعضی خصوصیات ارگانیزم در یک جا نقش حیاتی دارد و در محیطی دیگر بی‌تأثیر و غیرمفید هستند: همچنین خصوصیات محیطی که برای یک سازمند زیانبخش است، برای دیگری عامل رشد و توسعه می‌باشد. این مسئله در نظام زیست بومی خلاقیت قابل تعمیم است. عوامل محیطی که در یکجا مؤثر است در جای دیگر تأثیر منفی دارد. در تحقیقی که آمابیل داشته (۱۹۸۴) دانشمندان فشار و اضطراب زمانی و رقابت را مانعی در خلاقیت دانسته‌اند درحالی‌که در تحقیق دیگر، دانشمندان این عوامل را محرک خلاقیت خویش تشخیص داده‌اند. ویژگیهای شخصیتی در کار خلاق با ویژگیهای نظام زیست بومی در ارتباط است. مثلاً استقلال برای محیط کار منفرد مفید است اما درجاییکه نیاز به تعامل یا هماهنگی بالایی است، مضر می‌باشد. به طور مشابهی، در که نظام زیست بومی که پرورش خلاقیت اهمیتی ندارد ممکن است اقتدارگرایی نیاز باشد اما همین مسئله در که نظام زیست بومی که به رفتار خلاق توجه می‌شود، مضر است.

۲- سازمندها، شکل‌دهندگان و جستجوگران فعال محیطشان هستند: زیست‌شناسان توجه زیادی به فرایند فعالیت سازمندی دارند که طی آن چیزها را تغییر داده و جای طبیعی آنها را جستجو می‌کند. در نظام زیست بومی خلاقیت نیز به فرایندی که افراد خلاق به طور فعال محیط خود را انتخاب کرده و شکل می‌دهند، توجه می‌شود. این عمل موجب تسهیل رشد خلاقیت افراد و پیشرفت کارهای آنها می‌گردد.

۳- ارتباط غیرخطی و متصل عوامل محیطی: همانطور که در زیست‌شناسی، عوامل محیطی با یکدیگر

می‌سازد. به همین دلیل است که تورنس پس از پنجاه سال تحقیق و مطالعه و آزمون خلاقیت معتقد است نمی‌توان تعریف صریح و جامعی از خلاقیت ارائه داد.

آزوبل (۱۹۷۸) نیز می‌گوید: خلاقیت یکی از مبهم‌ترین و مغشوش‌ترین اصطلاحات در روانشناسی و تعلیم و تربیت امروز است. ابهام اصطلاح خلاقیت از آنجا ناشی می‌شود که خلاقیت یک مفهوم انتزاعی و تازه است. اما ابهام در مفهوم به معنی پیچیدگی خود جریان خلاقیت نیست، زیرا خلاقیت را می‌توان به راحتی در زندگی روزانه لمس کرد.

خلاق است، تنها پس از مرگ او متخصصان با قراردادن کار او در مجموعه نقاشی اروپا متوجه تفاوت کار او با دیگران و ابتکاری بودن آن شدند.

این مثال روشن می‌کند که نمی‌توان صرفاً از بُعد ویژگی‌های شخصیتی، اجتماعی، فرایند یا محصول به خلاقیت پرداخت، چه بسا محصولی که در یک جامعه ارزشمند است اما در محیط دیگری بی‌ارزش می‌باشد. بنابراین خلاقیت مجموع عوامل شخصی، فرایند و بازده است که در یک محیط اجتماعی در حال تعامل هستند. آنچه گفته شد ما را متوجه پیچیدگی مفهوم خلاقیت

نظام خلاق

بستر رشد این توانایی است. اگر در اجتماعی خلاقیت به منزله امری حیاتی و عامل پیشرفتهای بشری تلقی شود و در جهت توسعه و تقویت آن تلاش گردد، نهادهای مختلف اجتماعی نیز به تبع آن در این مسیر حرکت می‌نمایند. البته این ارتباط به شکل متقابل است. نهادها و سازمانهای مختلف اجتماعی هرکدام به سهم خویش می‌توانند، در عین حال که خود از فرهنگ اجتماعی متأثر می‌گردند، روح نوآوری، تحقیق و خلاقیت را در جامعه تقویت کنند.

آموختیم که خلاقیت فرایندی است که نتیجه کار تازه‌ای باشد که توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیزی مفید و رضایتبخش مقبول واقع گردد. این توانایی تحت تأثیر عوامل مختلف فردی و اجتماعی قرار دارد. عوامل فردی مانند ویژگی‌های شخصیتی نیز تحت تأثیر عوامل مختلف اجتماعی است. پس می‌توان گفت عوامل مختلف اجتماعی در خلاقیت نقش کلیدی دارند، بنابراین پرورش خلاقیت مستلزم وجود یک نظام خلاق است و جامعه

رشد خلاقیت در سازمان

عوامل مختلفی را ذکر نمود مانند جو و محیط سازمانی، ساختار سازمانی، نظام ارتباطی مدیریتی و سبک مدیریت و غیره.

چگونه می‌توان سازمان و تشکیلاتی خلاق داشت؟ و برای داشتن نیروهای خلاق در سازمان چه تدابیری باید اندیشید؟ در پاسخ به این سئوالات می‌توان

نقش مدیر در خلاقیت کارکنان

جنبه‌های مختلفی متمایز هستند یکی از تفاوت‌های

یک سازمان خلاق و یک سازمان غیرخلاق از

باید در تعدیل این موانع تلاش نماید، این درحالی است که در بعضی مواقع کارآیی سازمان به قوانین و ضوابط مشخص، زمینه‌های تخصصی و سایر اموری که با رشد خلاقیت در تضاد است، بستگی دارد. اینجا است که مدیریت سازمان می‌تواند با درایت خویش تعادلی در امور فراهم نماید و با بررسی، ارزیابی و تمایز بین زمینه‌هایی که به خلاقیت نیاز بیشتری دارد و مواردی که نظم، کنترل و نظارت برای کارآیی ضروری‌تر است، هر دو جنبه خلاقیت و کارآیی را توأمان تقویت کند. هرچند بسیاری از مواقع فراهم آوردن زمینه برای نوآوری و ابتکار باعث افزایش کارآیی نیز می‌شود. اگر مدیران خواستار یک سازمان خلاق باشند، لازم است تلاش نمایند خود خلاق باشند و زمینه‌های لازم را برای خلاقیت کارکنان فراهم نمایند. مدیران می‌توانند با رعایت بعضی اصول امکان رشد خلاقیت در کارکنان را ایجاد نمایند.

این اصول عبارتند از:

اساسی، سبک مدیریت آنها می‌باشد. مدیریت خلاق نمی‌تواند در بند شیوه‌های سنتی و معمول باشد، بلکه سبکی را برای مدیریت برمی‌گزیند که برای سازمانهای خلاق و نوآور مناسب باشد و منجر به ایجاد محیطی گردد که روح ابتکار و نوآوری در آن حاکم باشد. در چنین سازمانی همه افراد به اطلاعات موجود در سازمان دسترسی داشته و بسیاری از مسایل از طریق تبادل نظر مورد بررسی قرار می‌گیرد. افراد از منابع و امکانات کافی جهت آزمودن و اجرای نظریات برخوردارند. روابط بین مدیران و کارکنان مبتنی بر صمیمیت، دوستی و تشریک مساعی است و این امر منجر به احساس امنیت و آرامش خاطر در افراد می‌گردد که خود از عوامل بسیار اساسی در ظهور و رشد خلاقیت است.

برنامه‌ریزی بسیار دقیق و انعطاف‌ناپذیر، کنترل و نظارت شدید، تخصص‌گرایی بیش از حد از جمله موانع ظهور و بروز خلاقیت و ابتکار در سازمان است و مدیری که علاقه‌مند به نواندیشی و نوآوری در سازمان است،

۱- به خلاقیت بها دهید:

مدیر باید به نظرهای جدیدی که توسط کارکنان مطرح می‌شود، توجه نماید و این قبیل افراد را تشویق کند تا استعداد خلاقشان را توسعه دهند. طبیعی است اگر به تفکر خلاق اهمیت داده شود افراد به طرف آن کشیده می‌شوند. اگر ما انتظار داریم خلاقیت توسعه یابد، باید یاد بگیریم که آن را با ارزش بدانیم.

۲- از تحمیل یک الگوی خاص اجتناب کنید:

آزادی، یک اصل اساسی در کار خلاق است، راههای زیادی برای انجام کارها وجود دارد. بنابراین مقید نمودن افراد برای تبعیت از یک الگوی خاص، اثرات منفی به بار می‌آورد.

۳- تحمل عقاید تازه را توسعه دهید:

یکی از مهمترین عیوب نظام اداری تأکید زیاد بر برقراری هنجارهای رفتاری است تا تولید کارهای تازه و ابتکاری، حتی بعضی از مدیران عقاید و کارهای ابتکاری و جدید کارکنان را که برخلاف انتظار است، نمی‌پذیرند و حتی تحمل شنیدن آن را هم ندارند.

۴- برای تفکر خلاق ضرورت‌هایی ایجاد نمایید:

مدیران می‌توانند فرصتهایی ایجاد کنند تا نیاز باشد که کارکنان به تفکر خلاق بپردازند. تنظیم طرح و برنامه‌هایی که افراد درباره آن فکر کنند و به نتایج تازه‌ای برسند از جمله مواردی است که برای تحقق این اصل می‌تواند کاربرد داشته باشد.

۵- با دوره‌های آموزشی آگاهی به خلاقیت، فرصت تمرین آن را فراهم نمایید:

برنامه‌هایی در جهت فراهم کردن اطلاعات لازم درباره فرایند خلاقیت طراحی کنید، تا افراد، خلاقیت، فرایند آن، عوامل و موانع و راههای توسعه آن را بشناسند. برای حل خلاق مسایل روشهای زیادی وجود دارد مانند روشهای یورش فکری، ارتباط اجباری، فهرست سئوالات و غیره که با آموزش این روشها و تمرین آنها، افراد می‌توانند توانایی خلاقیت خویش را شکوفا سازند.

References

- Amabile, Teresa M.; **Personality Processes & individual Differences, Journal of Personality and social Psychology, vol, 45, No. 2/1983.**
- Amabile, Teresa M.; **With in you Without you The social Psychology of Creativity and Beyond, Runco Mark A. Albert Roberts, Theories of creativity, Sage Publications London.**
- Ghiselin, Brewster.; **Introduction The Creative Process, University Press, 1954.**
- Ghilford, J.;. **Creativity its Measurement and Development, in Parnes S.J. Harding, H.F.;A source book for creative thinking, Scribner Sons, NewYork, 1962.**
- Harrington, David, M.; **The Ecology of Human, Creativity &,Psychological Perspective, Runco Mark A. Albert S. Theories of Creativity , Sage Pub. London, 1990.**
- Mayer, Richard E.; **Cognitive Views of Creativity : Creative Teaching for Creative Learning, Contemporary Educational Psychology, Vol .14, PP 203 - 211, 1989.**
- Stein,Morris.; **Creativity As An intra - Personal Process in, Parnes, Sidney,J.; Asource Book for Creative Thinking, charles, Scribner.; Sons, New York 1962.**

خلاقیت چیست و مدرسه چه نقشی در پرورش آن دارد؟

دکتر افضل السادات حسینی

دانشگاه یزد

هدف اصلی مقاله حاضر تحلیل و بررسی ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن است. در این راستا مفهوم خلاقیت و تعاریف مختلف آن مورد بحث قرار گرفته سپس، از بین عوامل مختلف موثر در پرورش خلاقیت، مدرسه انتخاب شده و از بین عوامل مختلف در مدرسه بر نقش معلم تاکید شده است. در نهایت الگویی جهت پرورش خلاقیت ارائه می‌گردد که نشان می‌دهد معلمان چگونه می‌توانند در جهت رشد خلاقیت دانش‌آموزان عمل نمایند.

خلاقیت از جمله موضوعاتی است که درباره ماهیت و تعریف آن تاکنون بین محققان و روان‌شناسان توافق به عمل نیامده است. بعضی از تعاریف، ویژگی‌های شخصیتی افراد را محور قرار داده و برخی دیگر براساس فرایند خلاق، خلاقیت را تبیین کرده‌اند و تعاریفی دیگر برحسب محصول خلاق به خلاقیت نگریسته‌اند.

از جمله افرادی که برحسب شخصیت به خلاقیت می‌نگرد، گیلفورد،^۱ (۱۹۶۲) است. به اعتقاد او خلاقیت مجموعه‌ای از توانایی‌ها و خصیصه‌هاست، که موجب تفکر خلاق می‌شود. تعاریف دیگر بر فرایند خلاقیت مبتنی‌اند، مانند تعریف مدنیک^۲ (۱۹۶۲)، به نقل از باس و منسفیلد، (۱۹۸۰). برحسب او، خلاقیت عبارت از شکل دادن به عناصر متداعی به صورت ترکیبات تازه است که یا با الزامات خاصی مطابق، یا به شکلی مفید می‌باشد. هر چه عناصر ترکیب جدید غیر مشابه‌تر باشد، عمل خلاق‌تر خواهد بود. عده زیادی به خلاقیت بر اساس محصول توجه می‌نمایند؛ به طور مثال گیزلین^۳ (۱۹۵۴) معتقد است

1. Guilford

2. Mednick

3. Ghiselin

که خلاقیت ارائه کیفیت‌های تازه‌ای از مفاهیم و معانی است. تایلور^۱ (۱۹۸۹) خلاقیت را شکل دادن به تجربه‌ها در سازمان بندی‌های تازه می‌داند.

همان طور که ملاحظه می‌شود، وجه اشتراک تعاریف اخیر و تعاریف دیگر، توجه به تازگی و نو بودن است. اما تازگی به تنهایی نمی‌تواند مفهوم خلاقیت را روشن کند. زیرا بسیاری چیزهاست که نو و تازه است، اما خلاقانه نیست. اشکالی که در تعریف خلاقیت بر مبنای تازگی وجود داشت، محققان را بر آن داشت تا عنصر ارزش را بدان اضافه کنند. بنابراین، ملاک خلاقیت در بسیاری از نظریه‌های معاصر تازگی و تناسب یا ارزش آن است. استین^۲ (۱۹۷۴) خلاقیت را بر مبنای این دو عامل چنین تعریف می‌کند: خلاقیت فرایندی است، که نتیجه آن به عنوان یک کار تازه، توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیزی مفید و رضایتبخش مقبول واقع شود. ورنون^۳ (۱۹۸۹) نیز از همین چشم‌انداز به خلاقیت می‌نگرد: خلاقیت توانایی شخص در ایجاد ایده‌ها، نظریه‌ها، بینش‌ها یا اشیا جدید و نو سازی و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌هاست که به وسیله متخصصان به عنوان پدیده‌ای ابتکاری شناخته شود و از لحاظ علمی، زیبایی شناسی، فنی و اجتماعی با ارزش قلمداد گردد. محور اصلی تعریف ورنون نیز، تازگی و ارزش است، منتهی تلاش شده با بیان ابعاد مختلف این دو عنصر، تعاریف قبلی تکمیل گردد.

استرنبرگ^۴ (۱۹۸۹) نیز تفکر خلاق را ترکیبی از قدرت ابتکار، انعطاف پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی می‌داند، که یادگیرنده را قادر می‌سازد خارج از تفکر نامعقول به نتایج متفاوت و مولدی بیندیشد؛ که حاصل آن رضایت شخصی و احتمالاً^۵ خشنودی دیگران خواهد بود. آمابیل (۱۹۸۳-۱۹۹۰) ضمن تایید این تعریف، قیدی را به آن اضافه می‌کند. آمابیل معتقد است که در تکمیل دو عنصری که در اغلب تعاریف آمده یعنی تازگی، تناسب و ارزشمندی باید این نکته را اضافه کرد که عمل خلاق از

1. Taylor

2. Stein

3. Vernon

4. Sternberg

5. Amabile

طریق اکتشاف^۱ انجام می‌گیرد نه از طریق الگوریتم^۲*. بنابراین مثلاً اگر یک شیمیدان زنجیره ترکیبی شناخته شده‌ای را عیناً برای ترکیب تازه‌ای که قبلاً وجود نداشته است طی کند، کار خلاقانه است، هر چند کار او مفید و باارزش باشد. این مسئله در مورد هر کار دیگر هنری و علمی نیز مصداق دارد.

البته هنوز سوال‌هایی باقی است. از جمله اینکه وقتی صحبت از تازگی می‌شود، این سوال نیز مطرح می‌شود که تازگی برای چه کسی؟ منظور از تازگی چیست؟ آیا تازگی به معنی مطلق آن مدنظر است؟ یعنی کار جدیدی که قبلاً وجود نداشته است، یا منظور از تازگی جدید بودن آن برای افراد است. یعنی امری که بارها انجام شده اما برای فرد خاص تازگی دارد. اگر تازگی منحصر به کارهای بدیعی باشد، که قبلاً به وجود نیامده است، معنی خلاقیت اختصاصی می‌گردد. بعضی از متفکرین از جمله استین با این نظریه موافقت می‌کنند؛ اما اگر شوق دوم پذیرفته شود خلاقیت مفهومی عام پیدا می‌کند که از معمولی‌ترین افراد تا دانشمندان، هنرمندان و متفکرین را دربرمی‌گیرد.

براساس آنچه گفته شد مایر^۳ (۱۹۸۳) و وایزبرگ^۴ (۱۹۸۶، ۱۹۹۵) تعریف ساده و روشنی از خلاقیت ارائه داده‌اند: خلاقیت، توانایی حل مسائلی است که فرد قبلاً حل آنها را نیاموخته است. به عبارت دیگر، زمانی که فرد راه حل تازه‌ای را برای مسئله‌ای که با آن مواجه شده است به کاربرد، خلاقیت شکل گرفته است. این تعریف نیز شامل دو عنصر است: اول راه حلی که مسئله‌ای را حل می‌کند. دوم اینکه این راه حل برای کسی که مسئله را حل می‌کند تازه باشد. بنابراین یک پاسخ مشابه ممکن است برای فردی خلاق باشد، و برای دیگری غیر خلاق.

اگر در مفاهیم و تعاریفی که تاکنون از خلاقیت ارائه شد، تعمق کنیم ملاحظه

1. Heuristic

2. algorithm

* منظور از الگوریتم عمل قانون‌مندی است که برای رسیدن به جواب، راه روشن و مشخصی را طی می‌کند، در حالی که اکتشاف راه معین و مشخصی ندارد.

3. Mayer

4. Weisberg

خلاقیت چیست و...

می‌نمائیم که اغلب آنها به یک جنبه بسیار مهم و اساسی توجه کافی نکرده‌اند و آن بعد اجتماعی خلاقیت است. امروزه عده زیادی از محققان و متخصصان اعتقاد دارند که ما نمی‌توانیم به خلاقیت بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی آن نظر بیندازیم.

سیکز تنمی هالی^۱ (۱۹۸۹) می‌گوید: ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلاق آنها، جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند، پردازیم. زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست. آمایل و همکارش (۱۹۸۸) در مصاحبه‌هایی که با ۱۲۰ دانشمند در ۲۰ رشته مختلف داشته‌اند به این نتیجه رسیدند، که نقش عوامل محیطی در رشد خلاقیت برتر از شخصی است. آمایل می‌گوید این یافته‌ها اهمیت محیط اجتماعی را نشان می‌دهد، و اینکه محیط عامل برجسته‌تری از مسائل فردی است. این سخن بدین معنی نیست که نیروی بیرون از شما، مهمتر از خود شماست. مطمئناً، تاثیر عوامل شخصی در خلاقیت بسیار است اما نکته مهم این است که سهم محیط بسیار متغیرتر است یعنی راحت تر می‌توان عوامل اجتماعی را تغییر داد تا ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی را در مطالعه دیگری، هنسی^۲ و آمایل (۱۹۸۹) این طور اظهار نظر می‌کنند: تحقیقات ما نشان داده است که عوامل اجتماعی و محیطی، نقش اصلی را در کار خلاق ایفا می‌کنند. ما دریافتیم که بین انگیزه‌های شخصی و خلاقیت ارتباطی قوی وجود دارد، که قسمت زیادی از این گرایش را محیط اجتماعی یا حداقل جنبه‌های خاصی از محیط تعیین می‌کنند.

روشن است محیطی که موجب تولید خلاق شود، به آسانی ایجاد نمی‌گردد؛ و وقتی متحقق گردد باید مرتب تجدید شکل یافته و کنترل شود. عشق به خلاقیت به تنهایی کافی نیست؛ و افراد خلاق باید تلاش‌های زیادی کنند تا محیط شخصی آنها در جهت تحکیم این عشق باشد.

هارینگتون^۳ (۱۹۹۰) بر مبنای شناخت محیط زیست^۴ در زیست‌شناسی، نظریه اجتماعی خویش را از خلاقیت پایه‌ریزی می‌کند. او معتقد است: خلاقیت محصول

1. Cikzentmihalyi

2. Hennessey

3. Harrington

4. Ecology

فردی واحد، در زمان واحد و در جای خاص نیست، بلکه عبارت از یک زیست بوم^۱ (اکوسیستم) است. همان‌گونه که در یک زیست بوم موجودات زنده با یکدیگر و با زیست بومشان مرتبند، در زیست بوم خلاق نیز همه اعضا، و همه جنبه‌های محیطی در حال تعامل می‌باشند. برای نمونه، اگر بخواهیم از زیست بوم یک نویسنده خلاق، توصیفی به عمل آوریم، می‌توان گفت که زیست بوم او شامل شرایط مادی و تجهیزات محیط کار، و شرایط زمانی و مکانی محل زندگی و کار او، منابع حمایت‌کننده فکری و احساسی او، امکان دسترسی او به منابع ادبی و سایر نویسندگان، امکان دسترسی او به ناشرین، متغیرهای اقتصادی و غیره می‌باشد.

علاوه بر شرایط محیطی، ویژگی‌های شخصی نویسنده، که با کار خلاق وی در ارتباط است، باید در نظر گرفته شود. برای مثال، انگیزه نوشتن فرد، میل و توانایی او در تغییر شرایط، و ایجاد موقعیت تازه برای مساعدتر کردن کار، توانایی او در ارزیابی از این کار، اعتماد به نفس او در صورت عدم استقبال از کار، و موارد مشابه.

البته بین زیست بوم زیست‌شناسی، با زیست بوم خلاقیت تفاوت وجود دارد، و در اینجا فقط یک استفاده استعاری از مفاهیم انجام گرفته است. ولی، سه مفهوم زیست‌شناختی در این استعاره قابل توجه است:

۱- بعضی از خصوصیات یک ارگانیسم، در یک جا نقش حیاتی دارد و در محیطی دیگر بی‌تاثیر و غیر مفید است. همین‌طور، خصوصیات محیطی زیانبخش برای یک ارگانیسم، برای ارگانیسم دیگر عامل رشد و توسعه است.

این مسئله به زیست بوم خلاقیت نیز قابل تعمیم است. عوامل محیطی موثر در یک مورد، در جای دیگر تاثیر منفی دارد. در پژوهشی که آمایل (۱۹۸۴) داشته است دانشمندان فشار، اضطراب زمانی و رقابت را مانعی در خلاقیت دانسته‌اند، در حالی که در تحقیق دیگر، دانشمندان این عوامل را محرک خلاقیت خویش قلمداد می‌کنند.

ویژگی‌های شخصیتی دخیل در کار خلاق با ویژگی‌های زیست بوم مرتبط است. مثلاً "داشتن استقلال در محیط کار مفید است؛ اما در جایی که نیاز به تعامل یا

1. Eco - system

خلاقیت چیست و...

هماهنگی بالا است، مفید نیست. همین طور، در زیست بومی که پرورش خلاقیت اهمیتی ندارد ممکن است اقتدارگرایی لازم باشد، اما همین مسئله در زیست بومی که به رفتار خلاق توجه دارد غیر مفید است.

۲- موجودات زنده شکل دهندگان و جستجوگران فعال محیط خود هستند. زیست شناس ها توجه زیادی به فرایند فعالیت موجودات زنده دارند. آنها در این فرایند، چیزها را تغییر داده و جای طبیعی خود را جستجو می کنند. در زیست بوم خلاقیت نیز به فرایندی که افراد خلاق به طور فعال محیط خود را انتخاب کرده و شکل می دهند، توجه می شود. این عمل موجب تسهیل رشد خلاقیت افراد و پیشرفت کارهایشان می گردد.

۳- ارتباط غیر خطی و متصل عوامل محیطی: همان طور که در زیست شناسی عوامل محیطی با یکدیگر ارتباط غیر خطی دارند، در زیست بوم خلاقیت نیز همه عناصر با یکدیگر ارتباط نزدیک و غیر خطی دارند. برای مثال در یک گلخانه، نیاز به مقداری آب و نور خورشید است تا گیاه رشد کند. مقدار آب مورد نیاز نیز وابسته به عوامل دیگری مانند میزان جذب نور خورشید مقرر در گیاه می باشد. این مسئله نیز در تحقیقات زیست بوم خلاقیت مشاهده شده است. در چندین پژوهش تاثیر ترکیبی محیط روی خلاقیت بررسی شده است. (آلن لی^۱؛ تاشمن^۲ ۱۹۸۰؛ میت راف ۱۹۷۴؛ نقل از هارینگتون، ۱۹۹۰).

بنابراین چه گفته شد، فرایند خلاقیت در ذهن شخص جدا از متغیرهای اجتماعی قرار نمی گیرد. واقعیت این است، که به خلاقیت نمی توان با تمرکز بر یک بعد نگریست. ابعاد فردی، محیطی، فرایندی و محصولی به تنهایی نمی توانند بیانگر ماهیت خلاقیت باشند. مثلاً ویژگی های شخصیتی با خلاقیت همبستگی بالایی دارند؛ اما نمی توانند چیزی را در مورد خلاقیت توضیح دهند، بلکه همراه آن نیازمند توجه به نظام اجتماعی خلاق نیز هستیم.

از مهمترین عوامل اجتماعی، خانواده و مدرسه است که در اینجا به بررسی نقش هر یک در رشد خلاقیت می پردازیم

خانواده

در پژوهش‌های متعددی ثابت شده است ظهور خلاقیت با موقعیت خانوادگی ارتباط نزدیکی دارد. با توجه به اینکه دوران کودکی حساس‌ترین مرحله در رشد خلاقیت است، خانواده به عنوان بنیادی‌ترین عنصر در شکل‌گیری خلاقیت تلقی می‌شود.

آلبرت^۱ و رانکو^۲ (۱۹۸۷) دربارهٔ تاثیر خانواده بر خلاقیت کودکان، پژوهش‌های وسیعی انجام داده‌اند. بچه‌ها و بزرگسالانی که در ریاضیات و علوم سرآمد بوده و از نبوغ برخوردارند زمینه‌های خانوادگی متفاوتی نسبت به سایر افراد داشته‌اند.

مک‌کینون (۱۹۶۲) معتقد است، رعایت نکات ذیل از طرف والدین باعث می‌شود کودک در آینده فرد خلاق‌تری گردد:

- احترام زیاد
- آزادی عمل برای کشف جهان اطراف
- آزادی برای تصمیم‌گیری
- استقلال عمل
- عدم وابستگی زیاد بین کودک و والدین
- عدم نگرانی والدین برای کودک
- محیط فامیلی وسیع، چنانکه کودک ملزم نباشد تنها خود را با شخصیت پدر و مادر تطبیق دهد و همانند سازی کند.

در خانواده‌هایی که فرزندان خلاق دارند وجود یک ارتباط مثبت بدون همبستگی زیاد بین کودک و والدین، و وجود یک جو آزاد و غیر مستبدانه بسیار اساسی است. طبیعی است که روش‌های سلطه‌جویانه والدین به دنبال‌روی و هماهنگی در کودکان می‌انجامد که مانع هر گونه ابتکار و خلاقیت می‌باشد. تحقیقات گتزتز و جکسون^۳ (۱۹۶۲) این نکته را تأیید کرده است. نتیجهٔ مطالعات دلالت بر این دارد که والدین

1. Albert

2. Runco

3. Gatzats & Jackson

خلاقیات چیست و...

کودکان خلاق در روشهای تربیتی‌اشان به ندرت از استبداد و محدودیت انضباطی استفاده می‌کردند. این کودکان از آزادی بیشتری در رفتار و تصمیم‌گیری برخوردار بودند؛ درحالی‌که کودکان کمتر خلاق دارای خانواده منظم، سنتی و بیش از حد مقرراتی بودند. مادرانی که از فرزندانشان بیشتر مراقبت می‌کردند فرزندان کمتر خلاق داشتند. مراقبت زیاد والدین از کودک موجب می‌شود که او، هرگز فرصت تجربه کردن و آموختن نداشته باشد؛ درحالی‌که خلاقیت و مخاطره‌پذیری توأم بایکدیگرند، زیرا اگر شخص همواره محتاطانه راه روشن را انتخاب کند، هرگز نمی‌تواند دست به کار تازه‌ای بزند.

دوینگ^۱ (۱۹۷۰؛ به نقل از گالاگر، ۱۹۸۵) نیز سه خصوصیت اساسی مرتبط با خلاقیت کودکان را چنین ذکر می‌کند: ۱- تربیت آزاد منشانه؛ ۲- گرایش فکری گوناگون و وسیع والدین؛ ۳- احساس جدایی عاطفی والدین نسبت به کودک. کروپلی^۲ (۱۹۶۲؛ به نقل از گالاگر، ۱۹۸۵) در مقایسه والدین کودکان خلاق با کودکان غیرخلاق به این نتیجه رسید که والدین کودکان خلاق به دادن استقلال به کودکان معتقد هستند، اراده و خواست آنها را می‌پذیرند و به آنها حق می‌دهند با والدین خود موافق نباشند. دادن استقلال به کودکان و آزادی فکر و عمل آنها موجب کم شدن اتکای آنها به دیگران می‌گردد و در نتیجه می‌توانند با فکر و تجربه و عمل خویش قوه ابتکارشان را به کار بگیرند.

انسان‌گرایانی مانند راجرز و مزلو معتقدند استقلال درونی، عدم وابستگی، مقاومت در برابر کنترل اجتماعی افراطی، برای فعالیت خلاق ضروری است. بنابراین در جو آزاد خانه‌ای که در آن بزرگسالان، کار خلاق انجام می‌دهند، کودکان تشویق می‌شوند کاری مشابه انجام دهند. بنابراین نقش الگویی والدین نیز دارای اهمیت خاص است. والدینی که خود ابتکار عمل داشته باشند، الگوی مناسبی برای برانگیختن کودکان در ابداع و خلاقیتند. به عکس، والدینی که در کارها دنباله‌رو هستند، طبق مد لباس می‌پوشند، در کارهای مختلف مثلاً "در کارهای فنی خانه یا آشپزی طبق دستور العمل و کتاب پیش می‌روند، و از خود ایده‌ای ندارند این ویژگی‌ها را به کودک خویش منتقل می‌کنند.

جو-عاطفی خانواده با رشد خلاقیت کودکان ارتباط مستقیم دارد. روابط مهرآمیز بین

1. Dewing

2. Cropley

افراد خانواده موجب احساس امنیت عاطفی - روانی در کودکان شده؛ به کودک اعتماد به نفس لازم را برای ابداع و ابتکار خواهد داد. گوان^۱ (۱۹۷۹) رابطه خلاقیت را با رشد عاطفی مورد توجه قرار داده است. او به این نتیجه رسیده است که کودکان در یک محیط امن روانی به راحتی خطرها را تجربه کرده و به آسانی قوه ابتکار خویش را به کار می‌گیرند. به باور روی بچه‌ها باید ابتدا محیط خود را بپذیرند؛ سپس خود و در نهایت دنیا. رسیدن به اوج عشق، آرمانها، عدالت، حقیقت و زیبایی دارای اهمیت زیادی است. عشق به والدین نیز در خلاقیت کودکان تاثیر به سزایی دارد. در جو توأم با امنیت و تایید، بچه آزاد است آزمایش کند، مخاطره بپذیرد و تخیلاتش را شرح دهد. اگر والدین بچه را محدود کنند، فردی تابع و مطیع بار می‌آید. بچه‌های قوی‌تر برای رسیدن به تجربه تازه در برابر والدین مقاومت می‌کنند، در نتیجه گاهی با والدینشان دچار تضاد می‌شوند.

میلگرام (۱۹۹۰) موقعیت خانوادگی را از عوامل اساسی در تحقق توانایی‌های بالقوه انسان می‌داند. او به تحقیقاتی استناد می‌کند که نشان داده‌اند رفتار و نگرش والدین، کمیّت و کیفیت علائق آنها، و نحوه تعامل آنها با بچه‌هایشان در رشد تواناییهای فرزندانشان کاملاً موثر است. (آلبرت، ۱۹۸۳؛ آلبرت و رانکو، ۱۹۸۷؛ تولان، ۱۹۸۲). بسیاری از افراد سرآمد و خلاق خاطر نشان کرده‌اند که تلاشهای والدین و دیگر مربیان عامل پرورش استعداد آنها بوده است. (آلبرت و رانکو، ۱۹۸۷؛ بلوم^۳، ۱۹۸۵؛ کوکس^۴، ۱۹۸۵).

کارن لیست^۵ و رنزولی^۶ (۱۹۹۱) در مطالعه‌ای که روی زنان هنرمند داشتند، به این نتیجه رسیدند، همه آنها خانواده‌های حمایت‌کننده داشته‌اند. تمام زنها گزارش کردند که والدین آنها به کار آنها علاقه نشان داد و از آنها حمایت کرده‌اند.

محیط آموزشی

موقعیت و شرایط محیط آموزشی از جمله عواملی است که با خلاقیت کودکان و

1. Gowán

2. Tolan

3. Bloom

4. Cox

5. List

6. Renzullie

خلاقیات چیست و...

نوجوانان ارتباط نزدیکی دارد. تاثیر محیط آموزشی بر خلاقیات دارای ابعاد مختلف است؛ از جمله شرایط فیزیکی، روابط عاطفی بین افراد، امکانات علمی و آموزشی، انگیزه کار در کارکنان، طراحی و فضای کلاس مانند طرز نشستن و غیره را در بر می گیرد. معلم مهم ترین نقش را در آموزشگاه ایفا می کند. چگونگی عملکرد دانش آموز به رفتار معلم وابسته است. روابط عاطفی معلم و دانش آموز، چگونگی نگرش معلم به خلاقیات و دانش آموز خلاق، نقش الگویی او و روابط یاددهی - یادگیری همه در پرورش خلاقیات دانش آموزان، تاثیر می بخشد. در اینجا ما به بررسی جنبه آموزشی و یاددهی پرداخته و با ارایه الگویی مناسب به این مسئله از زوایه کاربردی می نگریم.

الگوی پرورش خلاقیات در مدرسه

در اینجا الگویی ارائه می گردد که به رغم آن که مدت زمان نسبتاً طولانی از طرح آن می گذرد؛ هنوز هم از ارزش آن کاسته نشده و محققان و متخصصان خلاقیات، آن را همچنان مورد بحث و مطالعه قرار می دهند.

فرانک ویلیامز^۱ (۱۹۷۰) الگوی پیچیده ای ارائه می نماید. هدف ویلیامز ارائه الگویی خاص برای آموزش در کلاس است و به منظور کمک به معلم برای تغییر دادن تکالیف به همراه ابعاد مربوط به برنامه درسی، رفتار دانش آموز و رفتار معلم در کلاس طراحی شده است. معلمان می توانند این الگو را در انواع موقعیت یادگیری در کلاس به کار برند. در نمودار (شماره ۱) ابعاد مختلف این الگو نشان داده شده است. الگو شامل سه بعد است. موضوعات درسی (بعد اول)، روشهای تدریس (بعد دوم)، مهارت های تفکر واگرا و مولد (بعد سوم). هر سه بعد زیر مجموعه و تقسیمات متنوعی دارند. بعد ۲ شامل فهرستی از ۲۳ استراتژی آموزشی با سبک هایی است که معلمان می توانند در موضوعهای درسی مختلف که در بعد ۱ نشان داده شده، برای ایجاد هشت توانایی عقلی یا فرایندهای فکری در دانش آموزان که در بعد ۳ نشان داده شده، به کار برند.

الگو ویلیامز خلاء و فاصله بین یادگیری شناختی و عاطفی را پر می کند. مطالب درسی و روشهای آموزشی، هر دو بر تعامل بین رفتار معلمان و شیوه های تدریس آنها با رفتار

1. Williams, Frank

دانش آموزان و محتوای درسی تاکید می‌کند. در واقع ویلیامز یک لایه احساسی با توجه به رفتار دانش آموز به لایه شناختی که معمولاً مطرح است اضافه می‌کند. در لایه احساسی معلم می‌تواند ابعادی مانند خطر کردن، کنجکاوی، قدرت خیال و همچنین ابعاد سنتی تر تفکر خلاق مانند روانی و انعطاف پذیری را مورد سنجش قرار دهد. این الگو یک ساختار عملی برای برنامه‌ریزی درسی تهیه می‌بیند، که در پرتو آن معلمان می‌توانند دانش آموزان را آن گونه آموزش دهند که مهارت‌های عقلی و تفکر واگرا را در آنها پرورانند.

از این بیست و سه روش در گستره موضوعات درسی، تعداد زیادی ترکیبات یادگیری به وجود می‌آید. این ۲۳ سبک عبارتند از:

۱- استفاده از مغایرت‌ها^۱. ارائه مطالبی که خلاف باورهای عمومی باشد. مثلاً در درس علوم از دانش آموزان بخواهید نظریات قدیمی را رد کنند و بدین ترتیب دانش آموزان را برانگیزانید تا چیزها را ارزیابی کنند و راه‌های جالبی برای آزمودن و اثبات کردن مسائل بیابند.

۲- استفاده از تمثیل^۲. به دانش آموزان کمک کنید با استفاده از چیزهایی که قبلاً می‌دانستند در موقعیتی مشابه به اطلاعات، حقایق و اصول تازه‌ای دست یابند. به آنها نشان دهید چگونه محصولات علمی بر اساس موقعیتهای مشابه شکل گرفته‌اند.

۳- توجه دادن به کمبودها و خلاء موجود در دانش. از دانش آموزان بخواهید به جای آنکه به دانستیهای انسان پردازند، آنچه را که برای انسان مجهول مانده است، بررسی کنند. مهارت‌های دانش آموزان را برای جستجوی شکافها، ناشناخته‌ها و مجهولات توسعه دهید. از دانش آموزان بخواهید، تا تمام تعاریف ممکن یک مسئله و همچنین موارد نقص آن را جستجو کنند. مثالهایی ذکر کنید که نشان دهد، ادراک ما از دنیای واقعی با حقایق جور در نمی‌آید. این تکنیکها در توسعه تفکر انتقادی موثر است.

۴- تقویت تفکر درباره امکانات، احتمالات. فرصتهایی ایجاد کنید، تا به سوال‌هایی مانند چطور، اگر، یا از چه راه‌هایی دیگر؟ پاسخ داده شود. به بچه‌ها نشان دهید چگونه

خلاقت چیست و...

یک چیز به چیز دیگری منجر می شود. هنگام ارائه مسئله به دانش آموزان فرصت دهید، به امکانات مختلف حل مسئله بیندیشند.

۵- استفاده از سوال های محرک^۱. به تفاوت گزاره های پرسشی مانند چه، چقدر، چه کسی؟ و سوال هایی که نیاز به درک عمیق دارد مانند چگونه، آیا شما، چه راه های دیگر، چطور اگر، چگونه دیگری؟ توجه کنید. و از سوال هایی که نیاز به ترجمه، تفسیر، تعریف، اکتشاف و تجزیه و تحلیل دارد استفاده کنید.

۶- استفاده از روش فهرست صفات^۲. در مواردی مانند تجزیه کلمات یک جمله (اسم، فعل، غیره) یا حروف یک کلمه، می توان از این روش استفاده کرد.

۷- ایجاد فرصت هایی برای دانش آموزان تا رازهای^۳ هر چیز را جستجو کنند. از روش هایی که بر رموز طبیعت، علوم، و علوم اجتماعی کار قیاسی می کنند استفاده کنید. در چنین جستجویی به دانش آموزان اجازه دهید که مراحل بعدی را قیاس کنند. از فیلم برای ارائه رموز علمی یا پدیده های اجتماعی استفاده کنید.

۸- تقویت تفکرابتکاری^۴ (اصیل). ایجاد فرصت برای اینکه دانش آموزان، به چیزها به شیوه ای متفاوت از آنچه قبلاً فکر کرده اند، نگاه کنند. خوب است هنگامی که دانش آموز جوابهایی متفاوت از آنچه در کتابش هست می دهد، او را تقویت کنید.

۹- توجه دادن به اهمیت تغییر^۵ آموزش مهارت به منظور تغییر در چیزها بر قضاوت پیرامون آن امور. از داستان ها و فیلم هایی که تغییر در طبیعت و انسان را ارائه می دهند، استفاده کنید.

۱۰- طراحی جستجوگری. به دانش آموزان اجازه دهید، به طور تصادفی آنچه را که می تواند به حل مسئله منجر شود تمرین کنند. مسائل اجتماعی یا علمی حل نشده ای ارائه دهید و از دانش آموزان بخواهید در زمینه های ناشناخته، اطلاعات و راه حل هایی جستجو کنند.

1. Provocative questions

2. attribute listing

3. mysteries

4. originality

5. change

۱۱- آموزش دقت، تثبیت و عادت. مثال‌هایی از اصول و روش‌ها، در هر دو زمینه هنر و علوم ارائه دهید که به علت عادت، تغییری نکرده و پیشرفتی نداشته‌اند. چنین مثالی در علم نظیر حرکت موتور به وسیله چینیها، قبل از میلاد مسیح، و نوآوری‌ها در هنر ارتباطات می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

۱۲- آموزش مهارت‌های تحقیق به عنوان راه‌هایی که انسان برای یافتن حقایق جستجو می‌کند. فرایندهای روش علمی را در کنار زمینه‌های اساسی تحقیق، آموزش دهید:

الف. تحقیق تاریخی که چگونه اشخاص دیگر آن را انجام داده‌اند، یا حل کرده‌اند.

ب. تحقیق توصیفی شامل توصیف کردن و مقایسه کردن تباین چند روش.

ج. تحقیق کنترل شده از طریق مشاهدات آزمایشی شامل جستجو برای دلیل، ترسیم نتایج، تحلیل نتایج، مشخص کردن دلایل و پی‌آمدهایش.

۱۳- ایجاد ابهام و تقویت تحمل آن

همه می‌دانند دانش آموزان زمانی یاد می‌گیرند، که با موقعیت‌های حل مسئله مواجه باشند. بنابراین موقعیت یادگیری را با بیان نکته‌ای آغاز کنید و سپس دست نگه دارید و اجازه دهید دانش آموزان خود با اطلاعات بازی کنند، گیج و درگیر شوند. این روش خوبی است که منجر به یادگیری خود - هدایتی می‌شود.

۱۴- ایجاد فرصت برای حالت شهودی^۱. از دانش آموزان بخواهید احساس، گمان و شهود خویش را بنویسند، بگویند یا نمایش دهند. فرصت‌هایی در اختیار دانش آموزان قرار دهید تا احساس خود را در بازگو کنند و از همه حواس نیز برای بیان احساس استفاده نمایند.

۱۵- آموزش فرایند ابداع^۲ و نوآوری با استفاده از تجارب برنامه‌ریزی شده. نشان دهید چگونه ابداعات و اختراعات از طریق تفکر ابتکاری و تلاش کافی و کار سخت و دانش لازم شکل می‌گیرد.

خلاقیات چیست و...

۱۶- تحلیل حوادث و شکستها و اشتباهات. به جای قضاوت، مثال‌هایی از پیشرفت ارائه دهید. نشان دهید چگونه شکست‌ها، اشتباهات و حوادث به توسعه چیزهای ارزشمند منجر می‌شود. به دانش آموزان نشان دهید عمل‌ها و حوادث ناموفق به پیروزی می‌انجامند. بنابراین به آنها آموزش دهید چگونه از اشتباهات یاد بگیرند.

۱۷- مطالعه زندگی افراد خلاق. تحلیل ویژگی و شخصیت افراد خلاق، با مطالعه بیوگرافی آنها از زمانی که به خلق اثری پرداخته‌اند، لازم است. همچنین مطالعه فرایند تعامل افراد خلاق با افراد دیگر یا خلاقیت اجتماعی، و مطالعه فرایند رشد محصول خلاق نیز مفید است. استفاده از فیلم‌هایی که افراد خلاق و موفق را نشان می‌دهد هم مناسب است.

۱۸- تقویت تعامل دانش آموزان با اطلاعات قبلی. ایجاد فرصت‌هایی برای آنها تا با اطلاعاتی که دارند بازی کنند. به جای آنکه از آنها انتظار داشته باشیم اطلاعات تازه‌ای کسب کنند به آنها مهارت‌هایی را بیاموزیم تا در مواجهه با مسائل تازه و با استفاده آنچه قبلاً می‌دانستند، به ایده‌های تازه‌ای دست یابند. به دانش آموزان کمک کنید تا بتوانند با استفاده از حقایق و اطلاعاتی که قبلاً آموخته‌اند، کارهایی را تجربه کنند.

۱۹- بررسی راه‌حل‌ها و جواب‌ها بر حسب نتایج و کاربردها. معمولاً سوال «چه، آیا» فرصت‌هایی برای فهرست کردن آنچه ممکن است به عنوان نتیجه چیزی اتفاق بیفتد، ایجاد می‌کند. به دانش آموزان دلیل و تاثیر و نیاز به پیش بینی اطلاعات از روی قرائن را بیاموزید.

۲۰- تقویت مهارت‌ها و راه‌حل‌های غیرمنتظره و شگفت‌انگیز. از مثال‌هایی برای ایجاد نارضایتی سازنده استفاده کنید. یعنی صرفاً نارضایتی ایجاد نکنید، بلکه ایده‌های سازنده‌ای درباره چگونگی امکان اثبات چیزها ارائه دهید. نشان دهید چطور چیزهای قدیمی می‌توانند در راه‌های جدیدی با افزودن حرکت و رنگ و نور مورد بهره‌برداری قرار گیرند. معلمان پا به پای دانش آموزان باید یاد بگیرند که پاسخ‌های شگفت‌انگیز را دستکاری کنند. اهمیت پاسخهای غیرمعمول و جدید را متذکر شوید.

۲۱- تقویت مهارت‌های مطالعه خلاق^۱. از دانش آموزان بخواهید به جای آنکه بگویند چه خوانده‌اند، عقایدی را که در نتیجه خواندن به دست آورده‌اند بیان کنند. به اختلاف بین خواندن برای کسب اطلاعات و خواندنی تا به ایجاد و رشد عقیده‌ای منتهی می‌شود، توجه کنید. نوع دوم دانش آموزان را برمی‌انگیزاند، که عقاید و اطلاعات تازه‌ای بیابند.

۲۲- تقویت مهارت‌های گوش کردن خلاق^۲. گوش کردن خلاق صرفاً شنیدن نیست، بلکه گوش کردن به مطالبی است که به چیزهای دیگر می‌انجامد.

۲۳- تقویت مهارت ادراکی^۳ ساده. به شکل‌ها، رنگ‌ها، وزن‌ها، بافت‌ها، صداها، بوها توجه دانش آموزان را جلب کنید. برای دانش آموزان فرصتهایی فراهم کنید، تا بسیاری از محتواها را خود ببینند و دریافت نمایند. فرصتی که دانش آموزان بتوانند لذت درک دنیایی که در آن زندگی می‌کنند را بچشند.

بعد سوم (به نمودار شماره ۱ مراجعه شود) شامل هشت فرایند است که از مطالعات تئوریکی به دست آمده است. بعد سوم مبین این مطلب است که چگونه بزرگسالان و همچنین کودکان به طور واگرا احساس و فکر می‌کنند. در مدارس توجه چندانی به تفکر واگرا نمی‌شود؛ از این رو در این الگو بر فرایند شناختی و موثری که بدون شک برای آموزش در کلاس ضرورت زیادی دارد، اما کاملاً فراموش شده است تاکید می‌شود. این هشت فرایند عبارتند از:

روانی^۴. شامل مقیاس کمی در ارائه سوال‌ها، پاسخ‌ها، عقاید، راه‌حل‌ها، دانش آموزانی که از این توانایی برخوردارند پاسخ‌های بیشتری برای مسائل دارند. اصالت (ابتکاری)^۵. شامل مقیاس کیفی از سوال‌ها، پاسخ‌ها، عقاید و راه‌حل‌های غیر معمول و هوشمندانه. دانش آموزانی که دارای این توانایی‌اند، معمولاً راه‌حل‌های تازه و ابتکاری برای مسائل در اختیار دارند.

1. Creative reading skill

2. Listening skill

3. Visualization skill

4. Fluency

5. Originality

انعطاف پذیری^۱. شامل مقیاس کمی از راه های متفاوتی است که دانش آموز برای ایجاد سوال ها، پاسخ ها، عقاید و راه حل ها بدان فکر می کند.

بسط^۲. شامل توانایی ایجاد مراحل جزئی، تنوع در کاربرد سوال ها، پاسخ ها، عقاید، راه حل ها و مقیاس کمی است که به جزئیات در حین انجام کار توجه می کند.

کنجکاوی. عبارت است از توانایی دانش آموزان در جستجوی چیزها. این ویژگی در رفتار کلاسی توام با انواع فعالیتهای تحقیقی، اکتشافی متجلی می گردد.

تمایل به خطر نمودن. این ویژگی در سطح بالای شهود مشاهده می شود. در این حالت فرد کاری از روی حدس و گمان و همچنین از روی شانس انجام می دهد.

ترجیح پیچیدگی^۳. علاقه به تعمق در طرحهای پیچیده و مسائل غامض و پوشیده.

تجسم فکری. شامل آزادی از تصورات ذهنی، که نمی توان آن را از طریق تجربه ارائه نمود.

همه معلمان می توانند با استفاده از این الگو، شیوه های تازه ای را برای کمک به دانش آموزان، در موضوعاتی که تفکر خلاق را ایجاد می کند، طراحی نمایند.

هدف تعلیم و تربیت باید آموزش به بچه ها باشد که چگونه دوست بدارند، احساس و فکر کنند نه اینکه فقط یاد بگیرند. معلمان برای استفاده از این الگو بهتر است ابتدا هدفشان را مشخص کنند و ببینند در یک موقعیت خاص پرورش کدام جنبه از تفکر اهمیت دارد، و سپس به تناسب آن از روش های تدریس مختلف در هر کدام از دروس استفاده نمایند. طبیعی است که امکان استفاده از بعضی روش ها، در برخی موضوعات درسی کاربرد بیشتری دارد و در بعضی دیگر کاربرد کمتر. تشخیص این نکته به توانایی و تسلط معلم بستگی دارد. به طور مثال، به راحتی می توان از روش های مهارت های تحقیق، نمونه های عادت، تغییر، ارزیابی وضعیت ها در دروس علوم اجتماعی جهت افزایش توانایی کنجکاوی، تخیل و پیچیدگی استفاده کرد.

در اینجا نمونه هایی کاربردی از این الگو ارائه می گردد. معلمان و مربیان می توانند از سایر

1. Flexibility

2. Elaboration

3. Complexity

مواردی که در این الگو ارائه شده با درایت خویش بهره بگیرند.

نمونه ۱- برای تشویق تفکر انعطاف پذیر و کنجکاوی

با استفاده از روش ۲: تمثیل

از کودکان خواسته می شود کلمه ای از آخرین داستانی که خوانده اند یا از فهرست املای هفتگی بیابند که معنی آن را ندانند، و سپس در فرهنگ لغت مترادفی برای آن پیدا کنند. هر کودک به نوبت، کلمه اش را با مترادف آن برای بقیه کلاس ارائه می دهد. این عمل باعث می شود بچه ها با تعداد زیادی کلمه آشنا شوند؛ همچنین پس از مدتی دانش آموزان می توانند خود کلمه بسازند.

نمونه ۲- برای تشویق ابتکار و خطر نمودن

با استفاده از روش ۱۳: بیان شهودی؛ روش ۲۳: مهارت ادراکی

برای فراهم آوردن فضایی آزادتر جهت ابتکار، میز مخصوصی که در آن لوازم و وسایل، کاغذ، قیچی و نوار و غیره قرار داده شده باشد تهیه کنید. باید بچه ها بتوانند در آن جا نشسته و هر چه بخواهند بسازند. آنها تشویق شوند که هر چه به فکرشان می رسد خلق کنند. دیده شده، بسیاری از کودکان که هرگز جرات ارائه کار تازه ای نداشته اند کارهای بسیار جالبی می آفرینند.

نمونه ۳- برای تشویق تخیل و پیچیدگی

با استفاده از روش ۹: مثالهایی از تغییر؛ روش ۱۹: ارزیابی وضعیتها

از بچه های کلاس خواسته می شود با استفاده از تخیلاتشان راجع به سال ۲۰۰۰ میلادی فکر کنند، ببینند تا آن موقع چند سالشان می شود. و تغییراتی که در غذا، لباس، اتومبیلها، وسایل حمل و نقل، محل زندگی، کار، فعالیت های اوقات فراغت و غیره به وجود خواهد آمد را تصور نمایند. پس از آن باید شواهد، و دلایل خویش را برای آنچه پیش بینی کردند بیان کنند و آنها را در برابر واقعیتها ارزیابی کنند.

این الگو به رغم نقاط ضعفی که دارد، مانند عدم توجه به بعد اجتماعی و فرهنگی، همچنین بی توجهی به ویژگیهای شخصیتی معلمان، می تواند نقش اساسی در پرورش خلاقیت کودکان و نوجوانان در مدرسه بازی کند. لزوم توجه به این الگو در نظام آموزشی و مدارس ما، که یادگیری و آموزش همچنان مبتنی بر حافظه و انتقال اطلاعات

است، به شدت احساس می‌شود. معلمان ما برحافظه شناختی تاکید داشته و محور برنامه درسی آنها بر دانستن است و درک، تجزیه و تحلیل، ارزش یابی و حل مساله جای چندانی در آن ندارد. در اغلب کلاسهای ما مطالبی مجزا، منفصل و بی معنی ارائه می‌گردد، و بیشتر اوقات دانش‌آموزان صرف حفظ این مطالب می‌شود. روش معلم محوری فرصت هر گونه مشارکت در یادگیری را از یادگیرنده سلب می‌کند و در نتیجه امکان ظهور هر گونه ابداع و ابتکار در دانش‌آموزان از بین می‌رود. طبیعی است، در چنین شرایطی هرگز نمی‌توان انتظار داشت، قدرت تفکر دانش‌آموز توسعه یافته و استعداد خلاق او آشکار گردد. در حالیکه متخصصان معتقدند، اگر روش اکتشافی جایگزین روش منفعل گردد امکان کشف و تقویت زمینه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان ممکن می‌شود.

در روش اکتشافی دانش‌آموز خود به جستجوی راه حل می‌رود و معلم نقش راهنما را ایفا می‌کند. در این روش بیش از جواب مسئله چگونگی یافتن جواب مهم است. دانش‌آموز خود را به اطلاعاتی که پیرامون مسئله وجود دارد؛ محدود نمی‌کند، بلکه از زوایای مختلف به مسئله توجه کرده و حتی ممکن است تغییراتی در آن ایجاد نماید. بدین ترتیب امکان تجربه شخصی توسط دانش‌آموزان، موقعیت یادگیری را برای آنها جذاب و مطلوب ساخته و انگیزه‌های درونی آنها را تقویت می‌نماید. همه این جنبه‌ها در کشف و شکوفائی استعداد خلاق دانش‌آموزان، تاثیر مستقیم دارد.

با وجود این، چرا در نظام آموزشی ما تلاش نمی‌شود تغییری در شیوه‌های آموزشی به وجود آید؟ چرا هنوز در مدارس ما با برنامه‌ها و شیوه‌های قالبی و معین فکر دانش‌آموزان به بند کشیده می‌شود؟ چرا معلمان ما به رغم آنکه بر اشکالات روش سنتی واقفند، همچنان بر اجرای این روشها تاکید می‌ورزند؟ جواب دادن به این سوالها مستلزم بحث و بررسی عمیق و مفصل جداگانه‌ای است.

به هر حال برای انجام روش فعال در مدرسه، معلمان با عوامل محدود کننده بسیاری روبه‌رو هستند. از سوی دیگر اجرای روش فعال، مانع دیگری است. زیرا معلمان برای استفاده از این روشها نیازمند آمادگی و شناخت کافی هستند. به رغم همه این محدودیتها و موانع همواره، در طول تاریخ تعلیم و تربیت معلمان عاشقی بوده‌اند که با

خلاقیت چیست و...

کمترین امکانات و بدون هیچ‌گونه پشتوانه‌ای تلاش کرده‌اند؛ با شیوه‌های خلاق خویش دانش‌آموزانی خلاق پروراندند. الگوی ویلیامز کمک موثری برای روشن نمودن راه این‌گونه معلمان است.

- Amabile. teresa M,A (1985). model of creativity. **Research in organizational Behavior**, Vol, 10. PP. 123-167.
- Amabile Teresa M,A,(1983) Personality processes and individual differences. **Journal of Personality and social Psychology**, vol.45.No.2
- Amabile Teresa M. (1990) **with you, without you. The social psychology of creaticity and beyond.** Ranco Mareha;Albert Robert, S,; (pub,) London 1990.
- Csikezentmihaly;. (1989). **Society- culture, and Person: A systems view of creativity.** cambnidge University. Press.
- Gatzets,j.W; and jackson,P.W.;(1962). Creativity and Intell: igence. John willy; New York.
- Ghiselin, Br;(1954).Introduction to creative Process.University of Californi press.
- Govan, G.c(1980). The use of developmental staye theory in helping gifted childern become creative. **Gifted child quarterly** Vol.24 10.1
- Guliford, J.:(1962). **Creativity its measurment and development,** In, Parnes Harding. HF.; A source book for creative thinking, scribne sons, New York.
- Hallington, M.:(1990). The ecology of human Creativity:A psychology of perspective, in Runco Mark A. Albert s. **Theories of creativity** Sage pub: London.
- Hennessey, Beth,A.; and Amabil teresa M.(1989.) The conditionsd of creativity, in **Nature of creativity contemporary psychological**

...خلاقت چیست و...

perspectives Cambridge University press.

Mayer, Richard E.:(1983). Cognitive views of creativity: creative teaching for creative learning, Contemporary Educational psychology, Vol, 14, PP 203 - 211.

Stein Morris.(1974). " Stimulating creativity" - Academic press, New York sanfrancisco, London.

Sternberg, Robert, j.:(1989); A three fact Model of creativity, in Sternberg Robert, j.; The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. Cambridge University Press.

Vernon, P.E.; (1989). Nature - Nature in creativity in Glover . A and other, Handbook of creativity, New York, Plenum press.

Weisberg, R.W.; (1989) Problem solving and creativity, in Sternberg,R.; The nature of creativity. Contemporary psychological perspective. Cambridge University Press.

Weisberg, R.W.:(1993) **creativity**, Temple university, W.H. Freeman.; and company New York 1993.



شیوه‌های آموزش خلاقیت

امروزه همه اندیشه وران و محققان متفق اند که اساس قدرت انسان ناشی از خلاقیت اوست پس می‌توان گفت: تاریخ تمدن ثبت توانایی خلاق بشر است. چنین است که تورسن بی معتقد است: ایجاد فرصت برای هر جامعه به منزله مرگ و زندگی است.

تورسن می‌گوید: ما برای بقا نیازمندیم، قدرت خلاق کودکان را توسعه داده و مورد استفاده قرار دهیم. تورسن معتقد است: خلاقیت مهمترین اسلحه آدمی است که با آن می‌تواند فشارهای روحی را که به سبب زندگی روزانه و امور غیر منتظره پیش می‌آید از بین ببرد.

بنابر این، خلاقیت و شیوه‌های آموزش و پرورش آن از مهمترین مسائلی است که باید تمام پژوهشگران، محققان، برنامه‌ریزان و همه دست اندرکاران امر آموزشی به آن توجه خاص نمایند و با ایجاد شرایط مساعد، زمینه‌های تقویت و توسعه آن را فراهم آورند. برای آموزش تفکر خلاق روشهای متعددی طراحی شده است که افراد می‌توانند با توجه به این روشها از نیروی خلاق خویش بهره بیشتری ببرند. در اینجا به معرفی اهم این روشها می‌پردازیم.

شیوه‌های آموزش خلاقیت

امروزه اهمیت خلاقیت و نقش زیربنایی آن در کلیه مسائل زندگی برای همگان آشکار گشته است. لازمه هر گونه تحول، پویایی و حرکت خلاقیت است بنابر این اغراق نیست اگر بگوییم انسان در کلیه پیشرفتهایش مدیون تفکر خلاق است. خلاقیت چیست؟

از خلاقیت تعاریف مختلف و متعددی به عمل آمده است:

آبراهام مزلو^(۱) می‌گوید: خلاقیت در ابتدا از روان ناهشیار سر چشمه می‌گیرد... ایده‌های جدید است که با آنچه در حال حاضر وجود دارد کاملاً متفاوت است موجی یلی می‌گوید: بارآوری در آنچه که مربوط به عقاید، اختراع، تفکر و تخیل است، خلاقیت می‌باشد.

ورنون^(۲) خلاقیت را چنین تعریف می‌کند: «خلاقیت توانایی فرد برای تولید ایده‌ها، نظریه‌ها، بینش‌ها یا اشیای جدید و بدیع و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌ها است که از نظر متخصصان اصیل و از جنبه علمی،

زیباشناسی، تکنولوژی و اجتماعی با ارزش محسوب می‌گردد.»

گیلفورد^(۳) نیز خلاقیت را عبارت از «تفکر واگرا در حال مسائل می‌داند. این تعدد و اختلاف در تعاریف به واسطه پیچیدگی مفهوم خلاقیت است.

چنانکه براون^(۴) (۱۹۸۹) پس از تحقیقات مفصل و جامعی پیرامون خلاقیت می‌گوید: خلاقیت مفهومی است که در باره آن و در باره ظهور و بروز آن هنوز چیزی نمی‌دانیم.

اخیراً محققین علاوه بر مفهوم خلاقیت و فرایند آن، تحقیقات زیادی در زمینه شیوه‌های آموزش و پرورش خلاقیت انجام داده‌اند.

در مرحله اول آنها به این مسئله پرداخته‌اند که آیا می‌توان خلاقیت را آموزش داد؟ تحقیقات نشان داده است خلاقیت قابل آموزش است. اما چگونه؟

محققین تلاش نموده‌اند تا راههای آموزش و پرورش خلاقیت را بیابند.

در این مقاله ما نیز سعی می‌کنیم به اهم روشهای مؤثر در آموزش خلاقیت بپردازیم:

۱- روش فوران اندیشه

یکی از شیوه‌های مهم و بحث انگیز در آموزش تفکر خلاق، فوران اندیشه، یا به عبارتی «یورش فکری» است. در لغت نامه و بستر واژه فوران اندیشه چنین تعریف شده است.

اجرای یک تکنیک گردهمایی که از طریق آن گروهی می‌کوشند راه حلی برای یک مسئله بخصوص با انباشتن تمام ایده‌هایی که به وسیله اعضا ارائه می‌شود بیابند.

با استفاده از این روش می‌توان استعداد عقلی و ذهنی افراد را رشد داده چنانکه افراد بتوانند بیشترین بهره را از تواناییهای فکری خویش بگیرند.

فوران اندیشه با تشکیل جلسه گروهی و انتخاب موضوعی برای بحث و برقراری قوانین خاص، بهترین فرصت را برای ایده‌یابی افراد فراهم می‌آورد. زیرا وقتی یکی از اعضای گروه ایده‌ای را طرح می‌کند، برای سایر افراد ایده‌هایی را تداعی می‌کند و زنجیره‌ای از افکار و ایده‌های خلاق شکل می‌گیرد.

علاوه بر این نوعی رقابت در افراد گروه حاصل می‌گردد که منجر به تلاش بیشتر افراد برای طرح ایده‌های خلاق می‌گردد.

* قوانین حاکم بر جلسات فوران اندیشه
برای اینکه بتوان از جلسات گروهی فوران اندیشه بهره کافی گرفت حتماً لازم است چهار قانون مهم به دقت رعایت گردد.

۱- انتقاد ممنوع است:

برای استفاده از این روش در پرورش تفکر خلاق لازم است برای مدتی هر گونه قضاوت و انتقاد حذف گردد. قضاوت و انتقاد می‌تواند مانعی در جهت ارائه اندیشه‌های ارزشمند گردد. بنابر این لازم است تا زمانی که ایده کافی فراهم آید هیچگونه قضاوتی به عمل نیاید.

۲- چرخش آزاد مطلوب است:

هر چه اندیشه‌ها بیشتر جسورانه و غیر معمول باشد بهتر است. زیرا این ایده‌ها موجب می‌شود با روش تازه راه‌های جدیدی برای مسائل بیابیم.

ارائه افکار بدیع و خارج از ذهن مستلزم اجرای قانون اول است تا افراد بدون نگرانی از تمسخر یا تحقیر بتوانند ایده‌های عجیب و غریب خویش را بیان کنند.

۳- کمیت بیشتر بهتر است:

ارائه هر چه بیشتر افکار موجب می‌گردد. راه‌ها و ایده‌های بیشتری طرح شود و دامنه انتخاب وسیع‌تر گردد. به عبارتی کمیت بیشتر،

کیفیت بهتر را به دنبال خواهد داشت.

۴- ترکیب و اصلاح ایده‌ها مهم است:

اغلب اوقات وقتی دو یا چند چیز با هم ترکیب شوند نتیجه حاصله چیزی بیش از هر کدام از اجزاء است. در مورد افکار و ایده‌ها نیز این امر می‌تواند صادق باشد. یعنی از ترکیب افکار ایده‌های جدیدی بوجود آورد.

بنابر این شرکت کنندگان جلسه فوران اندیشه همراه با بیان ایده‌های خویش می‌توانند به ترکیب ایده‌ها بپردازند و راه‌های جدیدی پیشنهاد کنند.

در جلسات فوران اندیشه رهبر گروه نقش حساسی دارد. او باید با تأکید بر اجرای قوانین جلسه بدون اینکه ایده‌ای را تکذیب یا تأیید نماید تنها به جمع‌آوری عقاید بپردازد و از منشی جلسه بخواهد تمام ایده‌ها را یادداشت کند.

پس از پایان وقت جلسه می‌توان به ارزیابی ایده‌ها پرداخت و ایده‌های خوب را غربال نمود. همچنین با ترکیب و تکمیل ایده‌های معمولی از آنها بهترین ایده‌ها را ساخت.

موضوعات پرورش فکری باید مشخص و خاص باشد و جنبه کلی نداشته باشد. همچنین باید مسائلی را که نیاز به داور و قضاوت ندارد در برگیرد.

علاوه بر اینها در جلسه فوران اندیشه باید مسائلی مطرح گردد که بیش از دو تا سه راه حل دارد.

۲- فهرست خصوصیات

در این روش به جای اینکه به موضوع به شکل کلی بنگریم آن را به اجزای کوچکتری تقسیم می‌کنیم و به هر جزء مستقلاً می‌پردازیم. در این روش فرد فهرستی از صفات مختلف یکی شی یا ایده را آماده می‌کند و سپس هر صفت را جداگانه بررسی می‌نماید.

این روش را می‌توان هم در مسائل ساده و هم پیچیده به کاربرد و همچنین از اشیا گرفته تا مسائل انتزاعی را در برمی‌گیرد. مثلاً می‌توان شئی ساده‌ای مانند میز، کاغذ، مداد و غیره را در نظر گرفته آن گاه از شیء مورد نظر لیستی تهیه کرد که کلیه ویژگیهای آن را مانند شکل، اندازه، رنگ، کاربرد در برگیرد. آن گاه با تمرکز بر هر خصوصیت، راه‌هایی که بتوان آن خصوصیت را اصلاح کرد یا تغییر داد، را جستجو کرد و مشخص نمود.

همچنین می‌توان این روش را در مورد مسائل انسانی و معنوی به کار برد. مثلاً هنگامی که می‌خواهیم مشکل ناسازگاری در کودکان و نوجوانان را تغییر داده و اصلاح کنیم. یا روش تدریس مناسبی برای توسعه تفکر خلاق در دانش آموزان طراحی نماییم. در اینجا نیز اجزاء مسئله را مشخص نموده و سپس برای هر جزء فهرستی از خصوصیات تهیه کرده و سپس راه‌ها و ایده‌هایی را که می‌تواند جهت بهبود موقعیت مؤثر باشد یادداشت می‌نماییم. در این مرحله می‌توان از جلسه فوران اندیشه نیز بهره گرفت و کار را تکمیل نمود. این روش توسط رابرت کرافورد^{۱۷} مطرح گردیده است.

۳- فهرست سؤالات

در این روش فهرستی از سؤالات مختلف تهیه می‌شود تا موجب برانگیختن قدرت تفکر و تصور فرد گردد. سؤالات آن گونه تنظیم می‌شوند که ایده برانگیز باشند.

این روش می‌تواند به شکل فردی و گروهی مورد استفاده قرار گیرد.

سؤالات عبارتند از:

۱- کاربردهای دیگر: آیا می‌توان از این وسایل استفاده دیگری نمود؟ چگونه می‌توان آن را تغییر داد تا کاربرد دیگری داشته باشد؟ این وسیله از چه راه‌های دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد؟

با استفاده از این سؤاهاگام می‌توان از چیزی بی‌نرم و زاید استفاده مطلوب به عمل آورد.

۲- اقتباس: چه روش دیگری می‌توان برای این کار اقتباس کرد؟ چه چیز دیگری شبیه این وسیله است؟ چه ایده دیگری می‌توان از آن برداشت نمود؟ آیا قبلاً شبیه آن وجود داشته است؟

جستجوی مشابهات منجر به یافتن ایده‌های با ارزش می‌گردد چنانکه بسیاری از ابداعات، اختراعات حتی شاهکارهای ادبی از موارد مشابهی اقتباس گردیده است.

۳- تعدیل و تغییر: چگونه می‌توان در ویژگیهای شی تغییر به وجود آورد؟ با چه تغییری می‌توان آن را مناسب‌تر ساخت؟

تغییر می‌تواند در اندازه، شکل، رنگ، بو، حرکت، معنی و مفهوم چیزی باشد. گاهی می‌توان با تغییر کمی کیفیت بالایی به شی یا امری بخشید.

۴- جانشین سازی: چه چیزی را می‌توان

جانشین ساخت؟ چه کسی را می توان به جای آن به کار گرفت؟ چه احساسی را می توان جانشین نمود؟ به جای این اجزا چه اجزایی می توان به کار برد؟

بسیاری از ایده های خلاق به سبب این سؤال که چه چیزی را می توان جایگزین نمود ایجاد گردیده است. با تغییر و جایگزینی فردی به جای فرد دیگر، ماده ای به جای ماده دیگر مکانی به جای مکان دیگر و فرایندی به جای فرایند دیگر می توان به نتایج ارزشمند فراوانی رسید.

۵- بزرگ سازی: چه چیزی می توان به آن افزود؟ آیا باید قوی تر باشد؟ اگر به آن اجزایی اضافه شود چه می شود؟ اگر بزرگتر گردد، چه؟ بزرگ نمایی می تواند در اندازه، تکرار بیشتر، استحکام بالاتر، ارزش بیشتر افزایش اجزا و غیره نمود باید. همچنین می توان از این شیوه در مسائل رفتاری استفاده نمود مثلاً وقتی می خواهیم فردی را از خطری بر حذر داریم با بزرگ نمودن عواقب کار به نتیجه بهتری می رسیم.

۶- کوچک سازی: چه چیزی را می توان حذف کرد؟ آیا می توان آن را کوچکتر نمود یا سبک تر یا تجزیه کرد؟ در کوچک سازی با حذف چیزهای غیر لازم و ساده نمودن امور، راههای خلاقانه برای تولید محصولات با بهره وری بیشتر ایجاد می شود.

۷- تغییر ترتیب: به چه نحو دیگری می توان در این ترتیب تغییر ایجاد کرد؟ چه نتیجه ای از تغییر ترتیب حاصل می گردد. اجزاء نسبت به هم چگونه قرار بگیرند بهتر است؟

در بسیاری مواقع لزومی به رعایت تسلسل و توالی معمول در کارها نیست و می توان با بهم زدن آن مسائل را بهبود بخشید.

۸- وارونه سازی: بر عکس آن چیست؟ چگونه می توان معکوس نمود؟ روش مستضاد چیست؟ معکوس نمودن در هر زمینه ای کاربرد دارد. مثلاً با معکوس کردن نقش ها می توانیم انتظارات افراد را دریابیم. یا در مورد اشیاء به ایده های تازه ای دست یابیم چرا به جای سفید سیاه نباشد؟ چرا به جای پلنن بالا نباشد؟ چرا کار من غیر منتظره نباشد؟

۹- ترکیب: چه افکاری را می توان ترکیب کرد؟ چه آشنایی اگر با هم ترکیب شوند پدیده جالبی به وجود می آید؟

بسیاری از ابداعات علمی با ترکیب تازه ای از چیزهای موجود ایجاد شده است. یا بسیاری عقاید خوب ترکیبی از نظرات مختلف است.

در مجموع فهرست سؤالات به افراد کمک می کند تا بتوانند ایده های تازه و مناسبی پیرامون موضوعی که روی آن کار می کنند ارائه دهند. زیرا این سؤالات به منزله محرکی است که استعداد خلاق افراد را به کار می اندازد. حتی

افرادی که قوه تفکر خلاق خویش را فعلیت بخشیده اند و در بروز خلاقیت موفق بوده اند باز نیازمند استفاده از این فهرست سؤالات هستند.

۴- ارتباط اجباری

اساس این روش نوعی رابطه اجباری و تخمیل شده بین دو یا چند چیز با فکر است. دو امری که معمولاً هیچ ارتباطی با هم ندارند. با مربوط ساختن دو فکر یا دو شیء که هیچگونه رابطه ای با یکدیگر ندارند مفهوم تازه ای به دست

خلاقیت در زندگی روزمره دارای اهمیت است. خلاقیت منحصر به آثار بزرگ هنری یا اختراعات نیست بلکه در کلیه مسائل زندگی می توان خلاقیت را مشاهده نمود.



هر چه اندیشه‌ها بیشتر
جسورانه و غیر معمول باشند بهتر
است. زیرا این ایده‌ها موجب
می‌شود با روش تازه راه‌های
جدیدی برای مسائل بیابیم.

می‌آید که زمینه‌ای برای ایده‌یابی و ایجاد تفکر
خلاق می‌گردد. آسانترین راه برای انجام این
شیوه استفاده از جدول است.

اشیا و تصورات و افکار... در سمت چپ
جدول به ترتیب نوشته می‌شود و اشیا و تصورات
دیگر در بالای جدول. نقطه تلاقی هر کدام
ترکیب و مفهوم تازه‌ای است که بسیاری اوقات
ایده بخش است.

اغلب می‌توان به سهولت از این روش
استفاده نمود و بهره خوبی از آن گرفت. این
روش به خصوص برای کودکان مفید است. چون
می‌تواند جنبه سرگرمی و بازی به خود بگیرد و
همچنین منجر به ابداع و ابتکار از سوی آنها
گردد. مثلاً ابداع یک سرگرمی تازه با ترکیب
وسایل سرگرمیها و بازیهای متفاوت با ترکیب
تازه‌ای برای غذاهای مختلف.

این روش توسط چارلز اس وایتینگ^{۱۱}
طراحی شده است.

سینکتیکز

گوردون و همکارانش شیوه جالب دیگری
برای رشد خلاقیت به نام سینکتیکز تدوین
نمودند. این شیوه زمانی که راه‌های قدیمی
برای انجام کار مناسب نباشد مطرح می‌گردد.
یعنی باید به افراد فرصت ابتکار راههای جدید
برای دیدن اشیا و ابراز خویشی داد.

تفکر خلاق در این شیوه به وسیله فعالیت
استعاری و تمثیلی شکل می‌گیرد. بدین ترتیب از
شبهت امور مانند مقایسه یک چیز یا فکر دیگر به
وسیله استفاده از یکی به جای دیگری بهره
می‌گیرند و تفکر خلاق در خلال جایگزینها رخ
می‌دهد و مطالب و امور آشنا را به مطالب و امور
نا آشنا ارتباط داده و یا فکر تازه‌ای را از افکار
آشنا به وجود می‌آورند بنا بر این این روش
ساختی را ایجاد می‌کند که اشخاص بتوانند به
وسیله آن خود را برای ایجاد تخیل و بصیرت در
فعالیت‌های روزمره رشد دهند.

جستجوی مشابهات منجر به
یافتن ایده‌های با ارزش می‌گردد
چنانکه بسیاری از ابداعات،
اختراعات حتی شاهکارهای ادبی از
موارد مشابهی اقتباس گردیده
انست.

چهار پایه سینکتیکز عبارتند از:
۱- خلاقیت در زندگی روزمره دارای اهمیت
است. خلاقیت منحصر به آثار بزرگ هنری یا
اختراعات نیست بلکه در کلیه مسائل زندگی
می‌توان خلاقیت را مشاهده نمود.

۲- جریان خلاقیت رازگونه نیست و قابل
توصیف است. در گذشته به خلاقیت جنبه اسرار
آمیز می‌دادند و آن را قابل آموزش
نمی‌دانستند. در حالی که این دیدگاه دیگر
مردود است و می‌توان خلاقیت افراد را افزایش
داد.

گوردون معتقد است اگر افراد اساس فرایند
خلاقیت را درک کنند می‌توانند از آن فهم برای
پرورش خلاقیت مرتبط با کار و زندگی ایشان
استفاده نمایند.

۳- اختراع خلاق در تمام رشته‌ها مشابه است که
به وسیله ملاک عقلی مشخص می‌گردد.

۴- ابداع و تفکر خلاق در فرد و گروه مشابه
یکدیگر است.

سینکتیکز روشی است تا خلاقیت افراد و
گروهها را افزایش دهد. روش سینکتیکز را
می‌توان در تمام رشته‌های درسی به کار گرفت.
همچنین در تمام سنین کاربرد دارد.

پی نوشتها

- 1- Abraham Maslow
- 2- Vernon
- 3- Guilford
- 4- Brown
- 5- Brain Storming
- 6- Robert Crowford
- 7- Charles Whiting



خلاقیت مدیریت و در مدیریت خلاقیت

دکتر افضل السادات حسینی
استادیار دانشگاه یزد

چکیده

در این مقاله ابتدا خلاقیت و عناصر تشکیل دهنده آن و سپس چگونگی بهره‌گیری از این عناصر جهت هدایت و پرورش توانایی خلاقیت، مورد بحث قرار می‌گیرد. بحث فرایند خلاقیت با معرفی یک الگوی قدیمی و یک الگوی جدید، مراحل شکل‌گیری خلاقیت را نشان می‌دهد.

از طرفی با توجه به دو بحث عناصر و فرایند خلاقیت مشخص می‌شود که یک مدیر موفق چگونه با استفاده از ترکیب پر قدرت عناصر خلاقیت و همچنین بهره‌گیری از فرایند خلاقیت به حل خلاق مسائل می‌پردازد. الگوی حل مسئله که در این مقاله عرضه شده است الگویی مفید برای خلاقیت در مدیریت است.

واژه‌های کلیدی

عناصر خلاقیت، فرایند خلاقیت، حل خلاق مسائل، نمودار استخوان ماهی، تجزیه و تحلیل میدان نیرویی.

مقدمه

خلاقیت را به صورت‌های مختلف و متعددی تعریف کرده‌اند. اما در تمام تعاریف دو مفهوم تازگی و نو بودن و دیگری ارزشمندی و تناسب مشترک می‌باشد. آمابیل (Amabile) (۱۹۹۰) در تکمیل این دو مفهوم این نکته را می‌افزاید که عمل خلاق از طریق اکتشاف انجام می‌گیرد، نه الگوریتم. بنابراین اگر برای مثال یک شیمی‌دان زنجیره ترکیبی شناخته شده‌ای را عیناً برای ترکیبی تازه که پیش از آن نبوده، طی کند، کار خلاقانه انجام

نداده است؛ هرچند که کار او مفید و با ارزش باشد. این مسئله دربارهٔ هرفعالیت دیگر اعم از هنری، علمی و... نیز مصداق دارد.

به نظر وایزبرگ^۳ (Weisberg, 1992)، خلاقیت زمانی شکل می‌گیرد که فرد راه حل تازه‌ای برای مسئله‌ای که با آن روبرو شده به کار ببرد. این تعریف شامل دو عنصر است: اول راه حل مسئله و دوم تازه و نو بودن راه حل برای حل‌کنندهٔ مسئله. بنابراین ممکن است راه حلی مشابه برای فردی، خلاق باشد و برای دیگری غیرخلاق.

باتوجه به آنچه گفته شد «خلاقیت عبارت است از توانایی حل مسائلی که فرد حل آن‌ها را قبلاً نیاخوخته‌است. (Mayer, 1983؛ weisberg, 1995).

اجزا و عناصر خلاقیت

خلاقیت متشکل از عناصر و اجزاء مختلفی است و آمابیل سه عنصر مهارت‌های مربوط به قلمرو یا موضوع، مهارت‌های مربوط به خلاقیت و انگیزه را از اجزای اصلی خلاقیت می‌داند (Amobile, 1993).

مهارت‌های مربوط به قلمرو عبارتند از: دانش و شناخت ما نسبت به موضوع، حقایق، اصول و نظریات و انگاره‌های نهفته در آن موضوع. این مهارت‌ها به منزلهٔ مواد اولیهٔ استعداد، تجربه و آموزش در یک زمینهٔ خاص به‌شمار می‌روند. بدیهی است تنها در صورتی در رشته‌ای (برای مثال فیزیک هسته‌ای یا شیمی) امکان خلاقیت داریم که دربارهٔ آن اطلاعاتی داشته باشیم. خلاقیت در نقاشی نیز مستلزم داشتن اطلاعاتی دربارهٔ چگونگی استفاده از قلم‌مو و ترکیب رنگ‌هاست.

به‌رغم اهمیت این عنصر، اگر فردی از بالاترین حد مهارت برخوردار، و از مهارت‌های خلاقیت بی‌بهره باشد، هرگز قادر به

● آمابیل سه عنصر مهارت‌های مربوط به

قلمرو یا موضوع، مهارت‌های مربوط به

خلاقیت و انگیزه را از اجزای اصلی

خلاقیت می‌داند.

انجام کار خلاق نخواهد بود. مهارت‌های خلاقیت، با شکستن قالب‌ها، مهارت‌های موضوعی را در راه جدیدی به‌کار می‌گیرد، یعنی از مهارت‌های موضوعی به شکل جدید استفاده می‌کند. مهارت خلاقیت با ارزش‌های فکری زیر همراه است:

۱- شکستن عادت: کنار گذاشتن شیوه‌های فکری و عملی پیشین و استفاده از روش‌های جدید.

۲- به تعویق و تأخیر انداختن قضاوت و ارزیابی ایده‌ها برای جلوگیری از ضایع شدن ایده‌ای که در ابتدا ممکن است جالب و مفید به نظر نیاید.

۳- درک پیچیدگی با توجه به مسائل پیچیده و درگیر شدن با آن.

۴- متفاوت دیدن مسائل و مشاهدهٔ امور به شیوهٔ تازه‌ای که قبلاً به آن، توجه کافی نشده است.

۵- وسعت فکر و برقراری ارتباط میان ایده‌های متفاوت. آمابیل معتقد است برخی از شخصیت‌ها بیشتر مستعد تفکر خلاق هستند. بعضی از صفات مهم افراد خلاق عبارت است از: خودنظمی زیاد، پشتکار در مواجهه با شکست، استقلال، تحمل ابهام، تمایل به پذیرفتن خطر، اعتمادبه‌نفس و... اگر این ویژگی‌ها به‌طور طبیعی در افراد وجود نداشته باشد می‌توان آن را در آن‌ها پرورش داد (Amobile, 1993).

حال این پرسش مطرح می‌شود که آیا اگر فردی دارای دو مهارت مربوط به موضوع و مهارت مربوط به خلاقیت باشد موفق به انجام کار خلاق می‌شود؟ شواهد مؤید آن است که جواب این سؤال منفی است. عامل انگیزه یکی از عناصر اساسی و شاید مهم‌ترین اجزا در این مجموعه است. انسان بدون انگیزه‌های بیرونی و دورنی نمی‌تواند کار خلاقانه‌ای انجام دهد. ولی تحقیقات تجربی حاکی از آن است که انگیزهٔ دورنی می‌تواند نقش سازنده‌تری در تحقق خلاقیت داشته باشد. (Amobile, 1990). یعنی اگر انگیزه، دورنی باشد کار برای افراد جالب و لذتبخش خواهد بود.

آمابیل می‌گوید: «من طی ۱۲ سال و با انجام ۱۲ تحقیق دریافتم که انگیزهٔ دورنی مهم‌ترین نقش را در خلاقیت ایفا می‌کند. اگر افراد از ابتدا به کار علاقه داشته باشند و با لذت و رضایت وارد کار شوند و نه با فشار خارجی، می‌توانند خلاقیت بیشتری از خود نشان دهند» (Amobile, 1990). همچنین در

تحقیقاتی که از زندگی نام‌آوران، نویسندگان، دانشمندان و هنرمندان به‌عمل آمده این موضوع تأیید شده است.

مدیریت خلاقیت با استفاده از عناصر اصلی

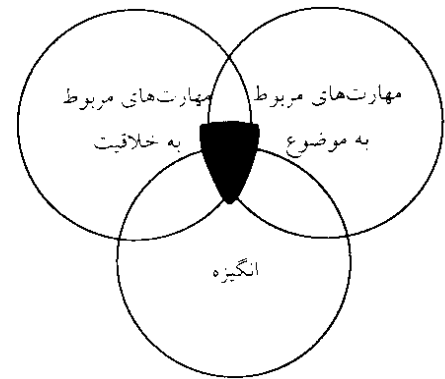
برای تحقق و پرورش خلاقیت، تنها آموزش مطالب مناسب یا برنامه‌ریزی برای توسعه استعدادهای خلاق کافی نیست؛ بلکه باید به افراد کمک کرد افراد نقاطی را که انگیزه و مهارت‌ها با یکدیگر منطبق هستند یا محل تقاطع خلاقیت را تشخیص دهند. در نمودار شماره ۱ محل تقاطع نشان داده شده است، این محل ترکیب پر قدرتی است چراکه در این نقطه امکان خلاقیت فراهم می‌شود.

برای رشد خلاقیت می‌توان از این ترکیب پر قدرت بیشترین استفاده را به عمل آورد. یک مدیریت موفق می‌تواند این محل تقاطع را در سازمان خویش یافته و از این ترکیب بهره‌زیادی برد در نتیجه سازمانی پویا، فعال، نوآور و پیشرو خواهد داشت. برای بهره‌مندی از محل تقاطع، تحلیل دقیق و عمیق‌تری از عناصر، عوامل و شرایط مؤثر در شکل‌گیری آن محل لازم است. آمابیل برای تحلیل عناصر مؤثر در خلاقیت نمودار شماره ۲ را مطرح می‌کند (Amobile, 1990).

نمودار ۲ - آمابیل ۱۹۹۰

انگیزه	مهارت‌های مربوط به خلاقیت	مهارت‌های مربوط به موضوع
— نگرش به کار	— روش‌های شناختی مناسب	— شناخت به موضوع
— درک فرد از انگیزه خود برای انجام کار	— اطلاعات تلویحی و تفریحی از روش‌های اکتشافی	— مهارت‌های تکنیکی لازم برای انجام کار
* وابسته است به: — میزان اولیه انگیزه درونی برای آن کار	در ایجاد ایده‌های نوین — روش کار سازنده	— استعداد آن موضوع
— وجود یا فقدان عوامل بیرونی مشخص در محیط اجتماعی	* وابسته است به: — تربیت	* وابسته است به: — توانایی‌های شناختی
— توانایی هر فرد در کاهش محدودیت‌های محیطی	— تجربه در تولید ایده‌های نوین	— مهارت‌های حرکتی ادراکی و ذاتی
	— خصوصیت شخصیتی	— رسم و غیررسمی

نمودار ۱ - محل تقاطع خلاقیت



بنابراین پرداختن به مدیریت خلاقیت مستلزم افزایش دانش و اطلاعات تخصصی مورد نیاز درباره موضوع مورد نظر، آشنایی با روش‌های تفکر و کار خلاق و استفاده از آنها در انجام امورات.

روش‌های متعدد بسیاری برای ایجاد اندیشه خلاق و کمک به افزایش این توانایی در افراد تبیین شده است؛ نظیر یورش فکری، سینکتیکس، فهرست پرسش‌ها و... محور اصلی اغلب این روش‌ها شکستن قالب‌های فکری با استفاده از راهبردهای مؤثر زیر است:

● فرایند خلاقیت در مدیریت شامل حقیقت‌یابی، مسئله‌یابی، ایده‌یابی، راه‌حل‌یابی، و پذیرش‌یابی است.

خلاقیت است. دانشمند خلاق متوجه جنبه‌های تازه‌ای از پدیده‌هاست یا نقاش خلاق با دیدی متفاوت مسائل را دریافته و در یک نقاشی آن را ترسیم می‌کند.

فرایند خلاقیت

نکته مهم دیگر در مدیریت خلاقیت، توجه به فرایند شکل‌گیری راه‌حل‌های خلاق مسائل و گام‌هایی که در این فرایند برداشته می‌شود، است.

در این زمینه معروف‌ترین و قدیمی‌ترین نظریه، «تقسیم‌بندی والاس» است که هنوز هم قابل توجه است. والاس برای خلاقیت چهار مرحله قابل شده است که عبارتند از:

۱- آمادگی

یک دانشمند یا هنرمند، پیش از خلق اثر خویش باید ابعاد مختلف زمینه کاری خویش آشنا باشد. علاوه بر آمادگی عمومی یک نوع آمادگی خاص نیز ضروری است. منظور از آمادگی خاص، بررسی، جست‌وجو، مطالعه و جمع‌آوری مدارک در خصوص موضوع مورد نظر است. یکی از روش‌های مفید در این زمینه مطالعه عقاید و نظریات دیگران است. از این طریق فرد می‌تواند بسیاری از واقعیت‌ها و مشکلات کار خود را بهتر درک کرده و سپس برای رشد افکار خویش نظریه‌های دیگر را رها کند.

۲- نهفتگی

در این مرحله ظاهراً نوعی توقف در کار دیده می‌شود و فرد

۱- جلوگیری از قضاوت فوری با یک مهارت اساسی در خلاقیت؛ چراکه داوری فوری درباره یک راه حل مانع راه حل‌های ابتکاری می‌شود. برای جلوگیری از داوری زودهنگام فرد باید تمام عوامل یعنی پرداختن به هدف‌های مسئله، بررسی راه‌های مختلف و توجه به نتایج آن‌ها را در نظر بگیرد.

۲- درک اصل مطلب، محور کار در ایجاد فرایند تفکری است که برای حل مسئله به تجزیه اطلاعات اساسی پرداخته و موارد غیراساسی و بی‌مورد و غیرمفید را رها می‌کند. این امر سبب می‌شود افراد تحت تأثیر ایده حاکم نیز قرار نگیرند. بدون شناسایی اصل مطلب، امکان این‌که افراد تحت تأثیر موضوع قرار گیرند، بسیار زیاد است.

۳- شک و تردید؛ شرط تحقق خلاقیت این است که افراد اسیر فرض‌ها نشوند زیرا هدف تغییر یا تجدید ساخت هر الگوست. استفاده از شیوه «چرا» در انجام این روش مؤثر است. این شیوه تنها مربوط به زمانی نیست که فرد جواب را نمی‌داند بلکه ممکن است با مطلب کاملاً آشنا باشد و باز هم پرسد چرا؟
۴- تجسم قوی؛ یکی از موارد تعیین‌کننده در خلاقیت، توانایی تجسم اشیا، مفاهیم و فرایندهاست. چگونگی تصویرها نیز اهمیت زیادی دارد. هرچه تصاویر روشن، قوی، زنده و متنوع باشد، امکان ابداع و ابتکار بیشتر است.

۵- تخیل؛ بسیاری از ابداعات و اختراعات نتیجه تخیل است. بسیاری از داستان‌های تخیلی نیز امروزه به واقعیت پیوسته‌اند. یکی از جنبه‌های روش تخیلی (که محور روش‌هایی مانند سینکتیکس است) (Synectics) این است که فرد خود را جای فرد یا چیز دیگری قرار می‌دهد.

۶- نگرش جدید؛ نگرش متفاوت به مسائل، جزء لاینفک

هیچ‌گونه تلاشی برای رسیدن به نتیجه انجام نمی‌دهد. در این مرحله ممکن است دانشمند یا هنرمند در خصوص مسئله فکر هم نکند. بعضی از روان‌شناسان معتقدند در این مرحله ذهن ناخودآگاه شروع به فعالیت می‌کند.

۳- اشراق

این مرحله جایگاه خاصی در فرایند خلاقیت دارد؛ چراکه تفکر در آن شکل گرفته و حل مسئله مشخص می‌شود. اغلب متفکران ظهور این مرحله را ناگهانی می‌دانند. فرد خلاق در طول کار طبیعتاً با موانعی برخورد می‌کند که کار را دچار وقفه و امکان هرگونه پیشرفت را از فرد سلب می‌کند؛ ولی ناگهان موضوع روشن می‌شود و فرد می‌تواند موانع را از سر راه بردارد.

۴- اثبات

در این مرحله فرد خلاق آنچه را به دست آورده است (اعم از اختراع، اکتشاف یا نظریه تازه) ارزیابی می‌کند، شواهد آن را دوباره می‌سنجد و از لحاظ منطقی آزمایش می‌کند. به عبارت دیگر در این مرحله اهمیت و ارزش کار به وسیله بازبینی مشخص می‌شود. پس از والاس محققان و دانشمندانی مانند اسبورن (Osborn 1993) و استین (Stein 1990) مراحل مختلفی را برای فرایند خلاقیت ذکر نمودند.

آمابیل الگوی جالبی از فرایند خلاقیت ارائه کرده که شامل چهار مرحله اساسی عرضه مسئله، آمادگی، ایجاد پاسخ و اثبات پاسخ است (Amobile, 1993). این مراحل شاید با مراحل والاس تفاوت زیادی نداشته باشد. اما اهمیت آن در روابط این مراحل با عناصر مختلف خلاقیت است (نمودار شماره ۲).

در مرحله اول (ارائه کار یا مسئله) انگیزه تأثیر مهمی دارد چرا که برای شروع فرایند خلاق وجود انگیزه ضروری است. دومین مرحله آمادگی برای ارائه پاسخ یا راه حل است که به منابع اطلاعاتی درباره کار مراجعه می‌شود.

به‌رغم باور عموم این مدل حاکی از آن است که اطلاعات بیشتر موجب خلاقیت بیشتر نمی‌شود. بیشتر اوقات افرادی که تازه وارد یک رشته شده‌اند، خیلی بیشتر از افرادی که مدت طولانی در آن زمینه تلاش کرده‌اند، کار خلاق عرضه می‌کنند. همان‌گونه که تحقیقات تجربی نشان می‌دهند دانش مهم نیست،

بلکه راه کسب آن مهم است. (فیندلی (Findly)، لامسدن (Lumsden) به نقل از (Amobile).

خلاقیت در مدیریت

آنچه تاکنون بیان شد درباره خلاقیت شخصی بود و بیان آن‌که چگونه افراد می‌توانند توانایی خلاق خویش را هدایت و شکوفا کنند؛ اما خلاقیت در مدیریت علاوه بر جنبه شخصی آن - که مربوط به هدایت و توسعه توانایی خلاق شخص مدیر است - متضمن دستاوردهای خلاق سازمان نیز هست. تفاوت یک مدیر خلاق با نویسنده، دانشمند یا پزشک خلاق این است که خلاقیت او تنها در کار فکری یا بدی شخص او متجلی نمی‌شود بلکه در کار سازمان و تمام افراد آن ظهور می‌یابد. برای تعریف خلاقیت در مدیریت می‌توان از همان تعریفی که در ابتدای بحث مطرح شد یعنی عرضه ایده نو، مفید و سازنده در سازمان استفاده کرد، با این تفاوت که این مقوله تنها جنبه شخصی و فردی ندارد.

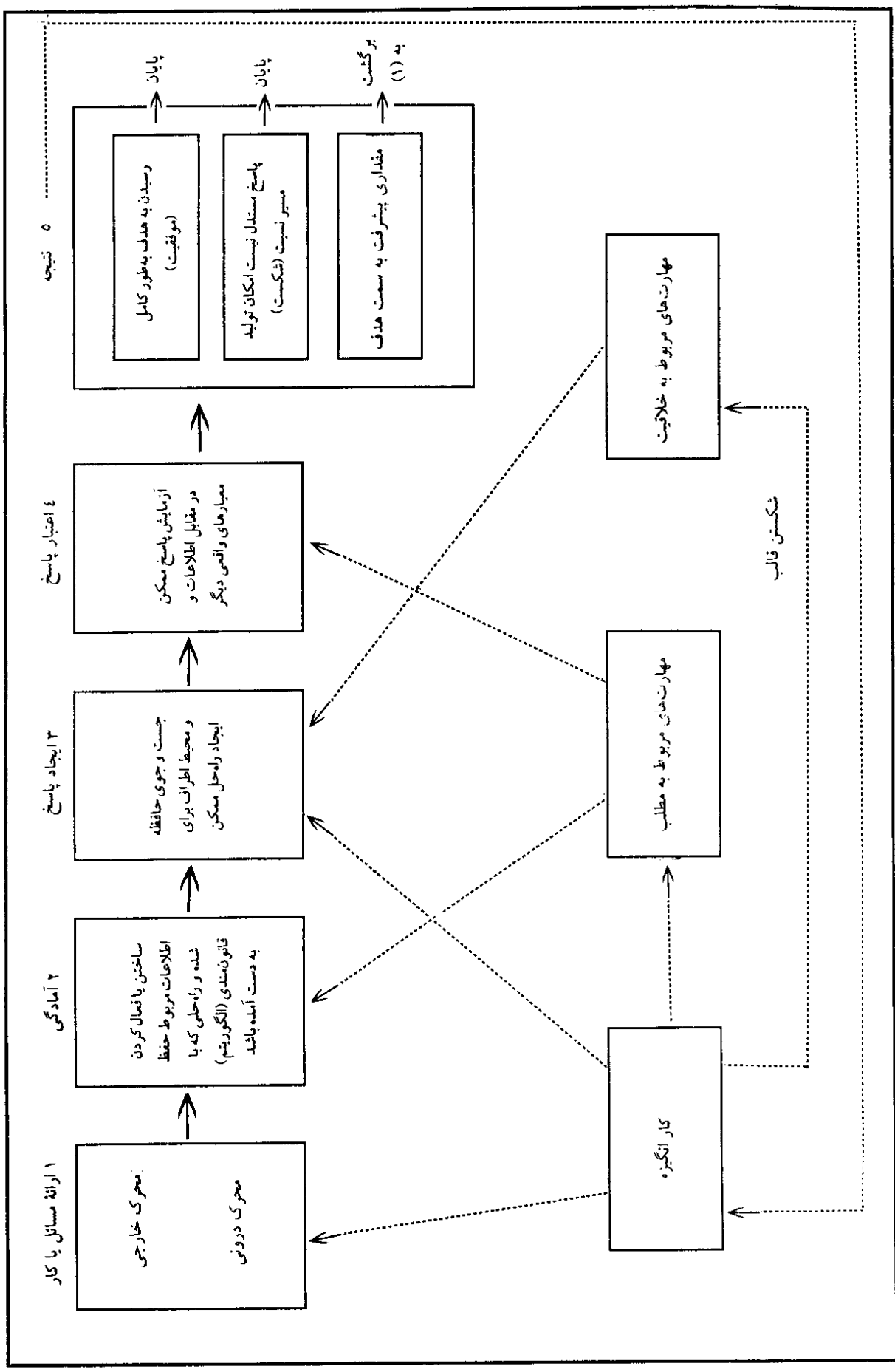
بنابراین یک مدیر خلاق در سازمان جوی ایجاد می‌کند که هم خود و هم کارکنان دیگر به‌گونه‌ای خلاق فکر و عمل کنند. ایجاد این جو مستلزم فراهم کردن شرایطی است که کارکنان به تفکر بپردازند و برای تحقق این امر نیز باید به اندیشه‌ها و دیدگاه‌ها فرصت داد تا بروز کنند. اگر افراد سازمان بدانند با عرضه نظریات جدید مورد حمایت و تشویق مدیران قرار می‌گیرند، برای تفکر بیشتر و همچنین ارائه طرح‌ها و ایده‌های ابتکاری و خلاق جهت پیشرفت کار سازمان تلاش خواهند کرد.

در یک بررسی دقیق و رسمی که در سطح ۴۵۳ شرکت تراز اول ژاپن در سال ۱۹۸۰ صورت گرفته است، نشان می‌دهد ۲۳/۵ میلیون پیشنهاد از کارکنان این کارخانه‌ها دریافت شده که حدود دوسوم آن قابل اجرا، مفید و سازنده بوده است. «(مجله تدبیر، شماره ۸۵).

بنابراین با ایجاد نظام مشارکتی، به‌منزله یکی از روشکارهای مهم، می‌توان فضایی خلاق و پویا در سازمان به وجود آورد.

استفاده از ترکیب پرقدرت عناصر در مدیریت

مدیران برای رشد خلاقیت در سازمان خویش باید محل تقاطع



افزایش یا کاهش

هیئت

شماره بیست و ششم - زمستان ۱۳۸۰

عناصر خلاقیت را بیابند. اگر دانش تخصصی افراد سازمان، با انگیزه بالا برای کار و توانایی خلاق اندیشیدن نقطه اشتراکی بیاید در شکل و روش‌های سازمان‌ها نوآوری و سرانجام موفقیت‌های چشمگیری به وجود خواهد آمد.

برای تقویت انگیزه کارکنان، راه‌های مختلفی وجود دارد اما مهم‌ترین اصول در این زمینه همسویی هدف‌هاست. اگر میان اهداف فردی و سازمانی همسویی به وجود آید و افراد سازمان تحقق اهداف خود را در گرو تحقق اهداف سازمان بیابند، انگیزه زیادی برای تفکر، کار و تلاش بیشتر به دست می‌آورند. اگر مدیر برای تمامی کارکنان احترام لازم را قائل باشد، به آن‌ها اعتماد کند و تا حد امکان، سازمان را بر مبنای خود کنترلی اداره نماید، افراد خود را جزئی از نظام مربوطه می‌دانند و در صدد خلاقیت و نوآوری در کار برمی‌آیند (مجله تدبیر، ش ۸۵ هرسی، ۱۹۸۸).

برای تحقق عنصر دیگر یعنی مهارت‌های مربوط به خلاقیت سازمان باید از ساختاری خلاق و پویا برخوردار باشد. در این ساختار باید از نظام کنترلی شدید پرهیز و در نتیجه امنیت شغلی ایجاد کرد. به این ترتیب افراد می‌توانند احساس خطر نموده و از چالش‌های تازه و مسائل پیچیده استقبال کنند و راه‌های آزمون نشده را بیمایند، زیرا برای ایجاد خلاقیت در سازمان لازم است افراد قادر به کنار گذاشتن قواعد و چهارچوب‌های ذهنی باشند و بتوانند ایده‌های متعدد و تازه‌ای عرضه کنند که لازمه این امر داشتن استقلال رأی است که مدیر می‌تواند مشوق آن باشد.

کارهای خلاق، مانند بسیاری از اختراعات و اکتشافات با نوعی حساسیت نسبت به موضوع که به دلیل وجود انگیزه ایجاد شده، شکل می‌گیرد. سپس با داشتن مهارت‌های تخصصی، مسئله و اهداف آن تعریف می‌شود و کار ادامه می‌یابد و سرانجام اندیشه و کار خلاق زمانی به مرحله نهایی ظهور می‌رسد که فرد قادر باشد خارج از قالب‌ها و روش‌های معمول، دست به خطر بزند. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که ترکیب این سه عنصر، منجر به تولید ایده‌ها و کارهای خلاق می‌شود. اگر در مدیریت نیز انگیزه لازم وجود داشته باشد، در برابر فرصت‌ها حساسیت به وجود می‌آید تا از منابع مختلف برای شکل‌گیری برنامه‌های جدید نهایت استفاده به عمل آید.

دانش تخصصی در تعیین اهداف درازمدت و برنامه‌ریزی راهبردی، نقش اساسی دارد. آن‌گاه باید آماده خطر کردن شد و ایده‌های تازه‌ای عرضه کرد. عرضه ایده‌های بدیع از آن جهت با خطرپذیری همراه است که امکان شکست آن‌ها همواره وجود دارد؛ اما نباید از آن ترسید.

فرایند خلاقیت در مدیریت

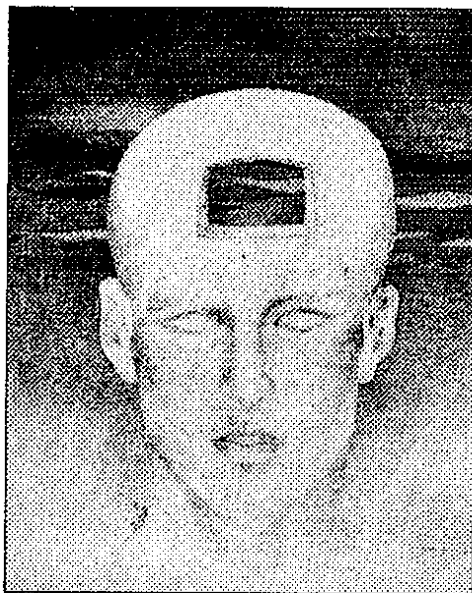
درباره فرایند خلاقیت، نظریات مختلفی عرضه شده است که به دو مورد آن اشاره کردیم. الگوی معروف حل خلاق مسائل اسپورن - پارنز نیز می‌تواند در حل مسائل مدیریتی نقش مؤثری ایفا کند. این الگو شامل پنج مرحله است که عبارتند از:

۱- حقیقت‌یابی

برای ایجاد آمادگی در تعریف مسئله باید به اطلاعات لازم درباره آن دست یافت. این مرحله را حقیقت‌یابی گویند.

۲- مسئله‌یابی

در این مرحله مسئله یا مشکل تعریف می‌شود.



برای مسئله راه‌حل‌های متعددی در نظر گرفته می‌شود.

از بین راه‌حل‌های مختلف، بهترین آن‌ها انتخاب می‌شود.

در این مرحله، راه حل انتخاب شده اجرا می‌شود.

با الهام از این الگو، الگوهای مختلفی طراحی و تدوین شده است. یکی از این الگوها که در این جا ارائه می‌شود و برای حل خلاق مسائل راه‌نمای خوب و مناسبی برای مدیران است، شامل سه مرحله اصلی و هفت زیرمرحله است که نمودار شماره ۳ آن را نمایش داده است.

۱- تشخیص و تعریف مسئله

برای هدایت صحیح وظایف، اولین مرحله تشخیص و تعریف مسئله است. قبل از آن که یک مدیر کاری انجام دهد، باید بداند چه کاری لازم است. تشخیص و تعریف مسئله شامل سه مرحله است:

۱- تشخیص ظاهر،

۲- جست‌وجو و تجزیه و تحلیل علت،

۳- تعریف واقعیت مسئله.

اغلب اوقات حل یک مشکل تعریف نشده، محال است. وقتی مسائل درهم ریخته و نامشخص باشد نمی‌توان مشکل را کشف کرد و برای آن راه‌حل‌هایی عرضه کرد. بنابراین تشخیص و تعریف مسائل، یک مهارت کلیدی برای هر مدیری به‌شمار می‌رود. اقدام کردن و انجام دادن امور به جای فکر کردن درباره آن‌ها، یک مانع واقعی در عرضه راه‌حل‌های اساسی است.

برای علت‌یابی و تجزیه و تحلیل مسائل می‌توان از روش‌های مختلفی بهره‌گرفت. دو نمونه از این روش‌های مؤثر و مفید عبارتند از:

— نمودار استخوان ماهی؛

— تجزیه و تحلیل میدان نیرویی.

نمودار استخوان ماهی

پس از جمع‌آوری عوامل و داده‌ها سه یا چهار مورد کلیدی که بتوان سایر عوامل را در آن جای داد، مشخص کنیم. این موارد کلیدی متغیر خواهد بود. اما مواردی که غالباً استفاده می‌شود عبارتند از: افراد، مواد، روند، منابع مالی. به نمودار شماره ۴ توجه شود.

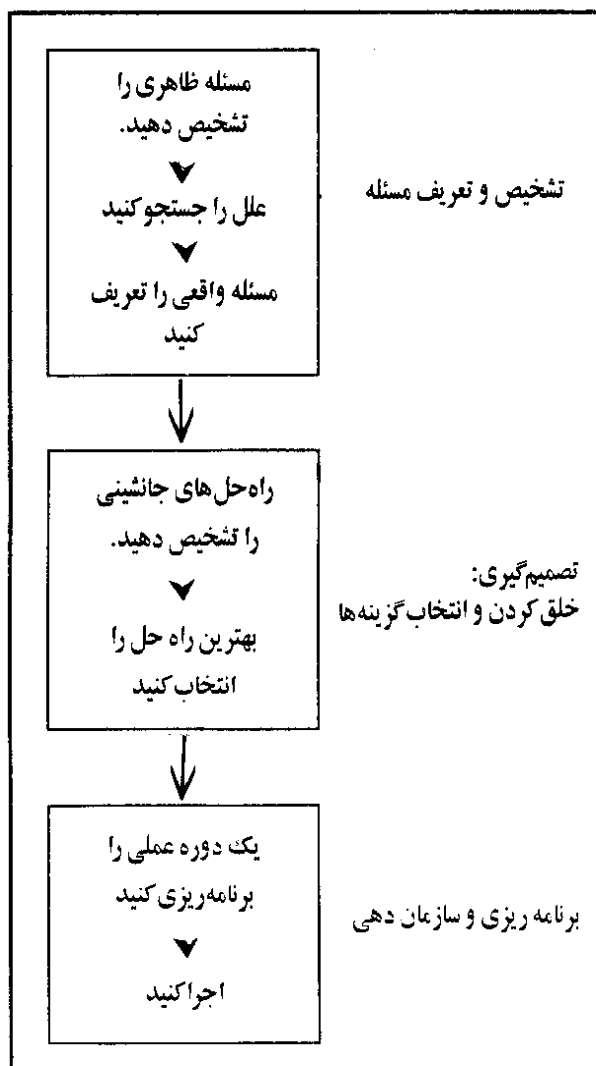
— افراد یا نیروی انسانی و مسائل مربوط به آن‌ها علت عمده بسیاری از مسائل هستند.

— مواد شامل تجهیزات مورد استفاده در یک سازمان است. برای مثال فناوری منسوخ اطلاعات یکی از مشکلات مهم به‌شمار می‌آید.

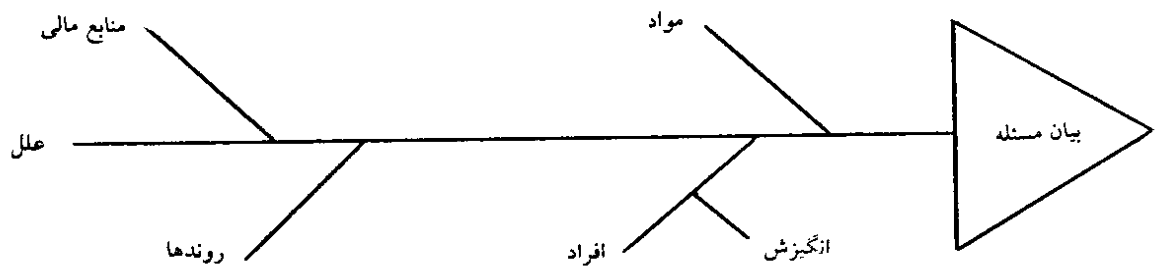
— روند یعنی جریان حاکم بر سازمان، شامل روابط افراد سازمان با یکدیگر، طرز کار آن‌ها و...

— منابع مالی نیز یکی دیگر از عوامل مؤثر در مسائل است.

غیر از این چهار مورد می‌توان به علل دیگر نیز اشاره کرد،



نمودار شماره ۳ - یک الگوی حل مسئله



نمودار ۴- الگوی استخوان ماهی

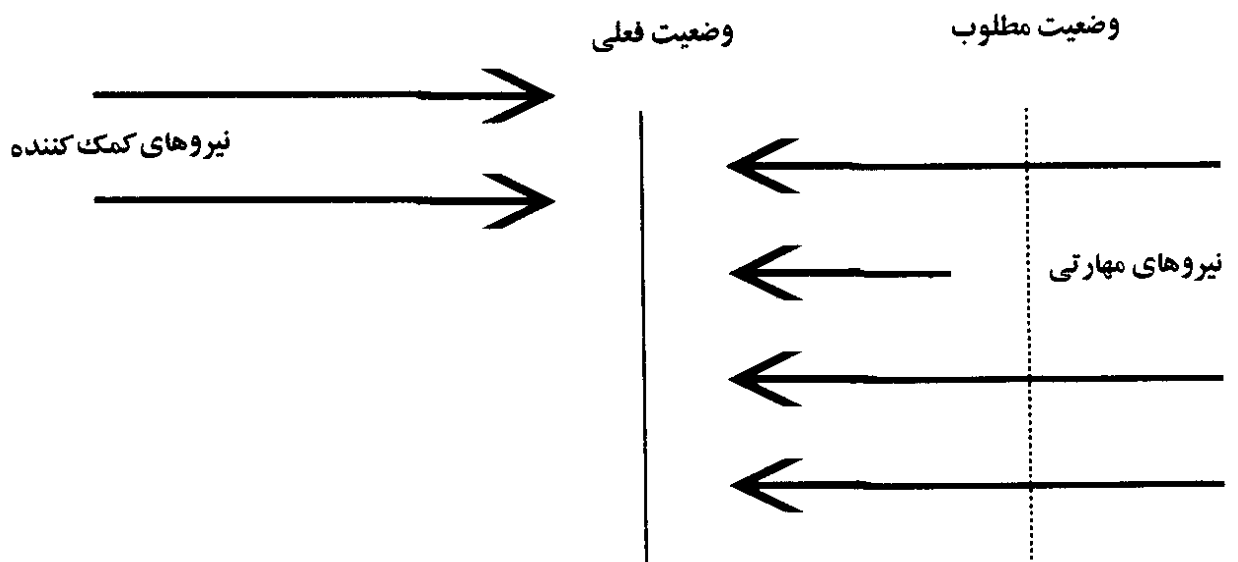
طبیعی است هر استخوان می‌تواند حاوی شاخه‌های رشدیابنده‌اش باشد.

داده شده است.

تجزیه و تحلیل میدان نیرویی

در این روش که توسط «کورت لوین» ابداع شده، یک موقعیت یا مسئله برمیکنای تعادل بین نیروهای کمک‌کننده منع‌کننده تعریف می‌شود. برای مثال درباره روحیه پایین افراد یک سازمان، شرایط پرداختها (حقوق) و شرایط کاری می‌توانند نیروی کمک‌کننده به‌شمار آیند و نظارت اندک برکار، یک نیروی مهارتی یا منع‌کننده. در نمودار شماره ۵ موقعیت‌ها نمایش

ابتدا باید نیروهای هر دو سمت مشخص شود، سپس هر نیرو براساس نوع عملکرد ارزیابی شود. آنگاه از دو طریق می‌توان شرایط را تغییر داد. یکی از راه افزایش نیروهای کمک‌کننده و دیگر با کاهش نیروهایی که در مقابل مقاومت می‌کنند (نیروهای مهارکننده که البته مؤثرترین راه، ضعیف کردن نیروهای مقاوم است). برای این منظور باید فهرستی از نیروهایی را که روی وضعیت اثر می‌گذارند، مانند افراد، زمان، منابع، عوامل خارجی و ... تهیه کرد.



نمودار ۵- میدان نیرویی



۲- تصمیم‌گیری: خلق و انتخاب گزینه‌ها

در این مرحله نقش خلاقیت، بسیار عمیق و پررنگ است. بنابراین اگر بتوان از این توانایی استفاده صحیح نمود، می‌توان به نتایج بسیار باارزش و اعجاب‌انگیزی رسید. در این مرحله باید به آن چه در بحث مدیریت خلاقیت ذکر شد، توجه کرد. همچنین می‌توان از روش‌های مختلف جهت برانگیختن توانایی تفکر خلاق، بهره گرفت.

یکی از روش‌های معروف و سنتی، روش یورش فکری یا بارش مغزی (Brain Storming) است که با استفاده از آن می‌توان استعدادهای ذهنی و عقلی افراد را در جهت بهره‌گیری هرچه بیشتر از توانایی‌های فکریشان رشد داد.

یورش فکری با تشکیل جلسه گروهی، انتخاب موضوعی برای بحث و برقراری قوانین خاص، بهترین فرصت را برای ایده‌یابی افراد فراهم می‌کند؛ چراکه وقتی یکی از اعضای گروه ایده‌ای را طرح می‌کند برای سایر افراد نیز ایده‌هایی تداعی می‌شود و بدین ترتیب زنجیره‌ای از افکار و ایده‌های خلاق شکل می‌گیرد.

قوانین حاکم بر جلسات یورش فکری

برای این که بتوان از این جلسات بهره‌گرفت، رعایت چهار قانون مهم الزامی است:

۱- ممنوع بودن انتقاد: برای استفاده از این روش در پرورش

تفکر خلاق باید برای مدتی هرگونه قضاوت و انتقاد را کنار گذاشت. زیرا در بعضی موارد، قضاوت و انتقاد مانع ارائه اندیشه‌نو و خلاق می‌شود.

۲- ارائه افکار بدیع و خارج از ذهن: اجرای این قانون مستلزم اجرای قانون اول است، تا افراد بدون نگرانی از تمسخر یا تحقیر بتوانند ایده‌های عجیب و غریب خویش را بیان کنند.

۳- عرضه هرچه بیشتر افکار: این امر موجب طرح هرچه بیشتر راه‌حل‌ها و ایده‌ها و وسعت دامنه انتخاب می‌شود. به عبارت دیگر کمیت بیشتر، کیفیت بهتر را به دنبال خواهد داشت.

۴- ترکیب و اصلاح ایده‌ها: اغلب وقتی دو یا چند چیز با هم ترکیب شوند، نتیجه‌ای که به دست می‌آید بیش از هر کدام از اجزاست. این امر درباره افکار و ایده‌ها نیز صادق است. یعنی می‌توان از ترکیب افکار، ایده‌های جدیدی به دست آورد.

در جلسات یورش فکری رهبر گروه نقش حساسی دارد، مدیران هم می‌توانند خود رهبری این جلسات را برعهده بگیرند، هم می‌توانند شخص دیگری را برای این کار انتخاب کنند.

موضوعات جلسه باید مشخص و خاص باشند و جنبه کلی نداشته باشند. یعنی شامل چندین مسئله باشد تا راه‌حل‌های متعددی عرضه شود.

**● والاس برای خلاقیت چهار مرحله
آمادگی، نهفتگی، اشراق و اثبات را
ذکر می‌کند.**

سفر از یک شهر به شهری دیگر می‌توان فهرستی از معیارها و گزینه‌ها فراهم و سپس آن را در جدول زیر وارد جدول کرد.

گزینه‌ها	اتومبیل	قطار	اتوبوس	هواپیما
معیارها				
سرعت				
هزینه				
آسانی				
راحتی				
زمان				
خطر				

برای مثال بخشی از این روند شامل تصمیم‌گیری در این مورد است که میزان اهمیت سرعت نسبت به هزینه چقدر است. یک جدول مفید دیگر جدول پاداش / خطر است.

جدول پاداش و خطر

پاداش

پایین	بالا	پایین	بالا
رهاش کنید	با اطمینان خاطر انجام دهید	خطر	خطر
چرا خود را به دردسر می‌اندازید	در اسرع وقت انجام دهید	پایین	بالا

با استفاده از این جدول می‌توان انتخابی کرد که با پاداشی بالا توأم باشد. تصمیمات مؤثر در محدوده مدیریت، مانند عملکرد کیفیت (چگونه یک تصمیم باید از نظر فنی درست باشد) و مقبولیت (چگونه موافقت افراد برای حرکت در این مسیر کسب شود) را نیز می‌توان با جدول مشابهی اتخاذ کرد.

نیاز به کیفیت

کم	زیاد	کم	زیاد
		زیاد	کم
		کم	زیاد

پاره‌ای قواعد برای توسعه راه‌حل‌های ممکن برای اطمینان از این‌که هر راه حل به‌طور کامل بررسی شده است باید نکاتی مورد توجه قرار گیرند:

۱- ابتدا بشنوید سپس صحبت کنید. اگر به خوبی به ایده‌های دیگران توجه نکنید، قادر نخواهید بود، به خوبی آن ایده‌ها را ارزیابی کنید. همچنین ممکن است ایده‌های خود را که شاید دیگران الهام‌بخش آن باشند، نیز از دست بدهید.

۲- ایده‌های دیگران را توسعه دهید. هرکس ممکن است به‌طور بالقوه ایده‌ای درخشان داشته باشد، که در آن شکاف‌های اساسی وجود دارد. در این حالت به جای کنار گذاشتن آن به باید آن را مطرح کرد، به دلیل نامطلوب بودن، شاید با طرح و عرضه آن شاید بتوان مقوله‌ای عملی را در آن آشکار نمود.

۳- پرسش‌های دقیق طرح کنید. درست است که در این مرحله نمی‌توانید یک ایده را ارزیابی کنید، اما این به آن معنا نیست که نمی‌توانید پرسش‌های دقیقی دربارهٔ طبیعت کامل یک ایده مطرح کنید.

انتخاب بهترین راه حل

علت حذف ارزش‌یابی از روند خلق راه‌حل‌های بالقوه آن است که اگر ایده‌ها خیلی زود ارزش‌یابی شوند، خطر دوگانهٔ قضاوت غیرمنصفانه و ارزیابی بسیار ذهنی وجود دارد. برای ارزش‌یابی و انتخاب راه‌حل مفید و مؤثر، باید منتظر شکل‌گیری کامل تمام راه‌حل‌های بالقوه شد.

در تصمیم‌گیری جهت آن‌که کدام گزینه انجام شود، باید به قبل یعنی اهداف «باید» و «مطلوب» برگشت. گزینهٔ انتخاب شده باید، تمام اهداف «باید» و بسیاری اهداف «مطلوب» را دربرگیرد.

با توجه به این نکات، می‌توان فهرستی از معیارها تنظیم و هرگزینه را با توجه به این معیارها ارزیابی کرد. برای مثال برای

نتیجه گیری

خلاقیت موهبتی الهی و همگانی است که به طور بالقوه در وجود همه نهفته است؛ اما ظهور این توانایی مستلزم هدایت و پرورش است و تحقق این امر نیز نیازمند اداره و مدیریت آن. برای مدیریت خلاقیت باید خلاقیت و اجزای آن را شناخت و محل تلاقی اجزا را که در واقع محل توسعه خلاقیت است یافت.

مدیران موفق نیز ضمن توسعه و مدیریت خلاقیت خود، به دنبال رشد خلاقیت در سازمان و کارکنان هستند. برای تحقق خلاقیت در مدیریت می توان از روش های مختلف به خصوص حل خلاق مسائل بهره زیادی به دست آورد.

یادداشتها

۱- منظور از الگوریتم عمل قانونمندی است که برای رسیدن به جواب، راه روشن و مشخص را طی می کند.

منابع

- ۱- تورنس، پال. خلاقیت، ترجمه حسن قاسم زاده
- ۲- حسینی، افضل السادات. ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن، آستان قدس، ۱۳۷۸.
- ۳- سایمن، هربرت. درک خلاقیت و مدیریت خلاق، ترجمه فرزانه طاهری فراز، ۱۳۷۵
- ۴- نیلی آرام، علی. «خلاقیت و نوآوری در سازمان»، تدبیر، ش ۸۵، ۱۳۷۷.

5- A mobile, Teresa M.; "A Model of Creativity and innovation in organizations Research in organizational behavior", vol, 10 pp 123-167, 1993.

6- A mobile, Teresa M.; *Within you without you the social Psychology of creativity and Beyond*, Runeo marck A. Albert Roberts, Theories of creativity saye pub. London, 1990.

7- A mobile, Teresa M.; *The social psychology of creativity*, Springer - verlay. New York, 1983.

8- Boden Margaret A.; *Dimensions of creativity*, Mit press London. 1996.

9- Lows phil, *Creativity and Problem - Solving*, McGraw Hill, Inc., New York 1995 U.S.

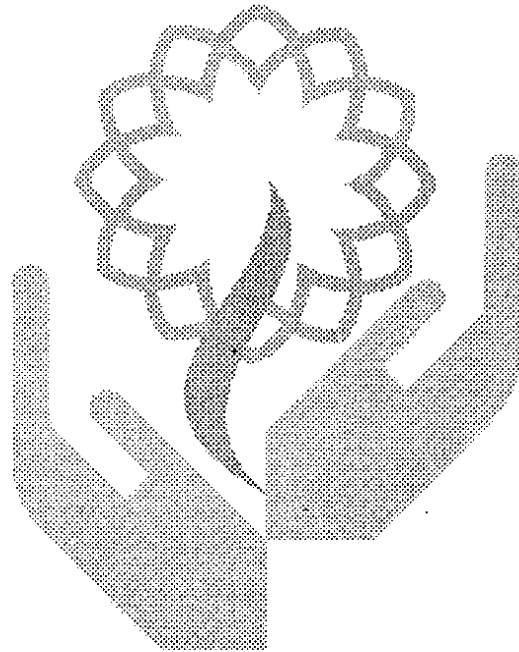
10- Lumsdaine Edward; *creative problem solving*; MC. Graw Hill, New York, 1995.

11- Mayer; Richard E.; *cognitive views of creativity: creative Teaching for creative learning contemporary Educational Psychology*, vol, 14, pp 203-211, 1989.

12- Osborn, Alex F.; *Development in creative Education in, Parnes srdney J.8 Harding, Harold F.A.*; source Book for creative thinking, scribber sons New York, 1966.

13- Stein, Morris; *Creativity As An tntra - Personal process In, Parnes. Sidney, J.*; A source Book for creative thinking, charles, Scribner.; sons, New York. 1962.

14- Weisbery, R.W.; *Creativity, Temple university*, W.H. Freeman, and company Productivity through the par sit of Ideal Act of Learning, In, Gifted child Quarterly, vol, 36. No.4. fall, 1992.



۳- برنامه ریزی و سازماندهی

در این مرحله باید یک دوره عملی و اجرایی تدوین و اجرا شود.

برای این کار تنظیم پرسش های دقیق بسیار مناسب است نظیر:

— چه کسی باید درگیر آن باشد؟

— تأیید چه کسی لازم است؟

— تقریباً چه مدت زمانی برای انجام کار لازم است؟

— هزینه احتمالی آن چقدر است؟

— چه موانعی برای، انجام اقدامات، روش ها و ... در

سازمان وجود دارد؟

مقایسه نظری و عملی خلاقیت در کلاس‌های درس معلمان ایرانی و استرالیایی

Theoretical and practical comparison of creativity in Iranian and Australian teachers' classes

Afzal Sadat Hossaini

Azadeh Bozorgi

افضل‌السادات حسینی*

آزاده بزرگی**

Abstract

Creative era of information, communication and interaction allows creativity to play as a key element for personal and social development. One of the reasons for developing creativity is challenge. Nowadays, the world faces two challenges of globalization and competition and the best way to overcoming these challenges is by having access to novel ideas, programs and innovative methods. To achieve it, the aims of educational system should carry some creative messages to make creative power. Teaching concepts related to creativity to the teachers and the methods to imply them are fundamental, since teachers are developers of creativity in the classroom. This qualitative research was done by means of interview and observation. The aims of the project included the theoretical and practical comparison of creativity in Iranian and Australian teachers' classes. On the other hand, the similarities and differences between the theoretical and practical areas were also analyzed. Additionally, practical strategies used in creative teachings were also taken into consideration. The teachers were observed and interviewed in the field of creativity in their classrooms. The researchers found there are great similarities between Iranian and Australian's theoretical ideas related to creativity while there are significant differences between the two groups from a practical dimension.

Keywords: creativity, creative teachers, creative students, classroom

چکیده

عصر خلاق اطلاعات، ارتباطات و تعاملات باعث شده تا خلاقیت امری کلیدی در راستای شکوفایی اجتماعی و فردی قلمداد گردد. از جمله دلایل نیاز به خلاقیت، بروز چالش است. امروزه دنیا با دو چالش جهانی شدن و رقابت مواجه است و راه غالب شدن بر آن‌ها دستیابی به ایده‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های نوین در برخورد با آن‌ها می‌باشد. برای رسیدن به این امر، اهداف نظام آموزشی باید حامل پیام‌های خلاق باشد تا این فرآیند محقق شود. آموزش مفاهیم مربوط به خلاقیت به معلمان و شیوه به کارگیری آن نیز امری مهم است؛ چرا که معلمان بارورکننده خلاقیت در کلاس‌های درس هستند. این تحقیق به شیوه کیفی و از طریق مشاهده و مصاحبه انجام گرفت و مقایسه‌ای تطبیقی در حوزه نظری و عملی معلمان ایرانی و استرالیایی در کلاس‌های درس در رابطه با مقوله خلاقیت بود. از سویی دیگر، نقاط اشتراک و افتراق این دو حوزه بین معلمان ایرانی و استرالیایی مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، راهکارهای اجرایی آموزش خلاق در مدارس نیز، بررسی شد. معلمان در رابطه با مقوله خلاقیت در کلاس، مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفتند. پس از انجام تحقیق محققان دریافتند که بین معلمان ایرانی و استرالیایی در حوزه نظر شباهت زیادی وجود دارد؛ در حالی که در حوزه عمل، تفاوت چشمگیر است.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت، معلم خلاق، دانش‌آموز خلاق، کلاس درس

email: afhoseini@ut.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

** تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

Received: 11 Oct 2011 Accepted: 27 Jun 2013

پذیرش: ۹۱/۱۷/۰۸

دریافت: ۹۰/۰۷/۲۰

مقدمه

در حال حاضر، خلاقیت^۱ هم در بُعد تفکر و هم یادگیری، به عنوان مهارتی ضروری تلقی می‌شود که باید در فرآیند آموزشی دانش‌آموز پی گرفته شود (کرفت، ۲۰۰۳؛ پرنیتس، ۲۰۰۰؛ فیشر، ۲۰۰۴). این امر به دو دلیل رخ می‌دهد: ۱- خلاقیت و ویژگی‌های حاکم بر آن یکی از مهم‌ترین مباحث رو به گسترش قرن بیست و یکم است. مهارت‌هایی همچون انعطاف‌پذیری^۲، سازگاری^۳ و اصالت^۴ از جمله ضروریات این دنیای متغیر کنونی است (کراپلی، ۲۰۰۱). ۲- تاکید بر رشد خلاقیت با لذت تحصیل برای دانش‌آموزان در محیطی که استعدادها و توانایی‌های غیرآکادمیک آن‌ها کشف می‌شود و درون برنامه درسی گنجانده می‌گردد، گره خورده است (میندهام، ۲۰۰۴).

ما در عصر خلاق اطلاعات، ارتباطات و تعاملات زندگی می‌کنیم؛ خلاقیت برای شکوفایی اجتماعی و فردی امری کلیدی است (فلوریدا، ۲۰۰۲). مثلث دانش - تحقیق، آموزش و نوآوری، عاملی کلیدی برای رسیدن به اهداف والای آموزشی است (دویس، ۲۰۰۶). مسیر رسیدن به جامعه دانش - محور بر اساس فرآیندهای نوآورانه است که موجب پدیدآمدن اقتصاد هوشمندانه می‌شود (فلوریدا و تیناگلی، ۲۰۰۴). اهمیت آموزش در رشد خلاقیت دانش‌آموزان، مقوله‌ای مهم بوده؛ بنابراین دغدغه خلاقیت در سال‌های اخیر رو به رشد نهاده است (کرفت، ۲۰۰۶).

مفهوم خلاقیت

ریهمر و برولین (۱۹۹۹) خلاقیت را فرآیندی می‌دانند که منجر به نتیجه‌ای نو، اصیل و منحصر به فرد می‌گردد. دینن، ساموئل و لیوسی (۲۰۰۵) معتقدند برای تضمین بدیع بودن، تفکر واگرا و مولد مورد نیاز است و برای تضمین صحت، تفکر همگرا و زایشی ضروری می‌باشد. از سویی دیگر، پلاکر (۲۰۰۴) خلاقیت را تعامل بین فرآیندها، رویکردها و محیط که فرد به واسطه آن محصولی را تولید می‌کند که از منظر اجتماعی هم مفید و هم بدیع می‌باشد، می‌داند.

گرچه واژه خلاقیت، دلالت پنهان مثبت دارد، اما می‌تواند هم برای اهداف سازنده و هم اهداف مخرب استفاده شود (نیکرسون، ۱۹۹۹). در نتیجه، خلاقیت به تفکر تاملی و انتقادی نیز نیازمند است. والتانن و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند که هدف خلاقیت باید مشخص باشد و خلاقیت بر اساس عقلانیت پرورش یابد. کرفت (۲۰۰۳) معتقد است، قبل از آموزش از طریق خلاقیت، برای رسیدن به تغییر سریع و

-
1. creativity
 2. flexibility
 3. adaptation
 4. originality

مقایسه نظری و عملی خلاقیت در کلاس‌های درس معلمان ...

دائمی، ما باید مطلوبیت تغییر را مورد بررسی قرار دهیم. در همین راستا، والتانن و همکاران (۲۰۰۸) واژه تفکر چندجانبه^۱ را به کار بردند که تقویت‌کننده ایده تفکر خلاق در کنار تفکر انتقادی و تاملی است. از نظر گیلفورد (۱۹۶۸) خلاقیت، مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی است. خلاقیت از دیدگاه گیلفورد تفکر واگراست، یعنی تفکر از جهات مختلف و ابعاد گوناگون. از سویی دیگر، محققانی دیگر از جمله هارینگتون (۱۹۹۰) و آمابیل (۱۹۸۹) خلاقیت را امری اجتماعی می‌دانند. هنسی و آمابیل (۱۹۸۷) معتقدند که عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در امر خلاقیت ایفا می‌کنند و بین انگیزه های شخصی و خلاقیت ارتباط قوی‌ای وجود دارد که قسمت زیادی از این گرایش را محیط اجتماعی تعیین می‌نمایند.

سطوح خلاقیت

تایلر (۱۹۵۹) خلاقیت را واژه‌ای چندبُعدی می‌داند که طیفی از نقاشی‌های آزاد کودکان تا نظریه‌های علمی انیشتین را در برمی‌گیرد. وی سطح رشدی مجزا برای خلاقیت در نظر گرفت که فرآیندهای روان‌شناختی و شناختی مختلفی را در برمی‌گیرند:

خلاقیت ابرازی^۲: به طور مثال، نقاشی‌های خودجوش کودکان که به مهارت یا اصالت خاصی نیاز ندارند.

خلاقیت فنی^۳: به طور مثال، عملکرد موسیقیدان که دانش، مهارت و تجربه را در برمی‌گیرد. تکنیک‌ها، ایده‌ها و روش‌هایی مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ برای فرد نو هستند، اما لزوماً برای دیگران اینگونه نیستند.

خلاقیت مبتکرانه^۴: برای نمونه در دستگاه چاپ گوتنبرگ که شامل استفاده از ایده‌ها، روش‌ها و تکنیک‌های موجود به شیوه‌ای نو و غیرمعمول، می‌شود.

خلاقیت نوآورانه^۵: برای مثال، در کار کوپرنیک که نظریه‌های پیشین را رد نمود و ایده نوین خود را مطرح کرد که در واقع تغییری در نگرش موجود بود.

خلاقیت نوظهور^۶: برای نمونه در کار فروید که نظریه‌ها و فرضیه‌های مطلق که می‌توانند مکتب جدیدی را پایه‌گذاری نمایند.

-
1. multi-dimensional thinking
 2. instrumental creativity
 3. technical creativity
 4. creative creativity
 5. innovative creativity
 6. new creativity

تایلر (۱۹۵۹) بیان می‌دارد که تصور بیشتر مردم درباره خلاقیت، مورد پنجم است. این در حالی است که فقط عده معدودی این نوع خلاقیت را بروز می‌دهند. توجه به این مورد در فرآیند تدریس بسیار مهم است.

یادگیری و خلاقیت

یادگیری مؤثر به میزان درک واحد آموزشی از آموزش‌های خلاقانه بستگی دارد. فاسکو (۲۰۰۱) یادگیری مؤثر را مبتنی بر سه سطح می‌داند: سطح اول، اساس فراگیری خلاق را تشکیل می‌دهد. فرایندهای متنوع تفکر نظیر جریان ایده‌ها، انعطاف‌پذیری، ابتکار و همچنین عوامل شناختی مانند کنجکاوی، علاقه، واکنش و ریسک‌پذیری که در یادگیری نقش دارند، در این سطح قرار می‌گیرند. سطح دوم، بر فرایندهای پیچیده‌تر تفکر همچون برخورد با تنش‌های پیچیده، درگیر شدن در تصویرسازی ذهنی و ایجاد آزادی و ایمنی روانی تمرکز دارد. سطح سوم، بر درگیری فراگیر با مسائل و چالش‌های واقعی تأکید دارد. عوامل شناختی در این سطح شامل تفحص مستقل، خود جهت‌دهی در یادگیری، مدیریت منابع و پرورش ایده است (حسینی، ۱۳۸۵). تورنس (۱۹۸۶)، معتقد است، مؤثرترین روش‌ها در آموزش‌های خلاقانه، روش‌هایی هستند که برای ایجاد انگیزه و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری فعال به هر دو بعد شناختی و عاطفی توجه دارند (حسینی، ۱۳۸۵).

بنابر نظر رنزولی، اسمیت، کالاهان، ویت و هارتمن (۱۹۷۶)، در آموزش‌های مبتنی بر خلاقیت، باید سبک یادگیری ویژه دانش‌آموز را در نظر داشت. او معتقد است که مربیان می‌بایست گرایش به کارهای خلاق را با توجه علائق دانش‌آموزان برانگیزانند. هر قدر شدت و میزان علاقه دانش‌آموزان بیشتر باشد، خلاقیت بیشتری از خود نشان می‌دهند. روش‌های تدریس نیز باید متناسب با توانایی‌ها، علائق و حوزه کاری ایشان تنظیم شود (استرنبرگ و اتری، ۱۹۸۹).

معلم و خلاقیت

در فضای رشد همه جانبه دنیای امروز، خلاقیت معلم اهمیت پیدا می‌کند. آموزش و پرورش کنونی، خلاقیت بیشتر معلم در آموزش، جهت پاسخ‌دهی به نیروی کار قرن حاضر و از آن فراتر، تقویت برنامه درسی را می‌طلبد (گروه آموزش و مهارت، ۲۰۰۴). اگر معلمان با ساختار آموزشی مناسب جهت تدریس خلاقانه آشنا گردند، قادر خواهند بود، موانع جدی برنامه درسی قالبی و بسته را پشت سر نهاده، رویکردی خلاق را جانشین شیوه‌های آموزشی قبلی خویش سازند (حسینی، ۱۳۸۱). همچنین، حسینی و وات (۲۰۱۰) با بیان نقش کلیدی معلم در شکل‌دهی دانش و مهارت دانش‌آموزان، خلاقیت را نیز از جمله

حیطه‌هایی می‌دانند که معلم با بهره‌گیری از ابعاد آن، می‌تواند کلاسی خلاق و دانش‌آموزانی خلاق تربیت کند.

نقش معلم در رشد خلاقیت دانش‌آموزان بسیار کلیدی است؛ زیرا آن‌ها به عنوان الگوهای کلیدی، بیشترین زمان را با دانش‌آموزان سپری می‌کنند. گاردنر (۱۹۹۳) به نقش معلم در زندگی دانش‌آموزان خلاق اشاره می‌کند و بنا بر گفته برکی (۲۰۰۵)، مربی‌گری در رشد سازمانی و فردی عاملی تعیین‌کننده است. اگر ما بخواهیم به اهداف خلاقانه خود از طریق آموزش در مدارس برسیم، به معلمانی نیاز داریم که خود بتوانند در فرآیندهای خلاقانه به طور کارآمد عمل نمایند (کوالسکی، ۱۹۹۷). با این حال، معلم با مسائل آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی عیده‌ای در کلاس روبه‌روست (کرفت، ۲۰۰۳). همچنین، وبستی و داوسن (۱۹۹۵) تضاد بین گفته‌های معلمی که خلاقیت را ارزش می‌داند با یافته‌هایی که نشان دهنده بی‌رغبتی معلم به فعالیت‌های خلاقانه (خطر کردن، استقلال و تکانش) است را بیان می‌دارند. شاید علت این امر، برقراری نظم و انضباط کلاس باشد. تورنس و سافت (۱۹۸۶) معتقدند که بسیاری از معلمان قادر نیستند که استعداد خلاقانه دانش‌آموزان را شکوفا نمایند، زیرا خود این معلمان مفاهیم مربوط به خلاقیت را فرا نگرفته‌اند.

رویکرد معلمان نسبت به دانش‌آموزان خلاق

برخی ویژگی‌های دانش‌آموزان خلاق از جمله عدم همراهی، تکانشی بودن و حیطه کنترل درونی، ممکن است باعث بروز مشکلاتی در کلاس گردد و در نتیجه، تاثیر نگرش منفی معلم را در پی داشته باشد. برخی معلمان ممکن است آمادگی پذیرش دانش‌آموزان خلاق را در کلاس درس خود نداشته باشند (کارووسکی، ۲۰۰۷). مطالعات تجربی این نظر را تایید می‌کند که تعیین دانش‌آموزان خلاق با نمرات مدرسه همبستگی دارد، نه با استعداد خلاقیت دانش‌آموزان که توسط آزمون‌ها و پرسشنامه‌ها اندازه‌گیری می‌شود (کارووسکی، ۲۰۰۹). از جمله دلایل ذکر شده برای این امر، به نظریه‌های ضمنی خلاقیت برمی‌گردد. اگر این نظریه‌های معلمان متفاوت از نظریه‌های صریح و علمی باشد، پس جای تعجب نیست که معلمان دانش‌آموزان را بر اساس نمرات کلاسی خود تعیین نمایند. بنابراین، نظریه‌های ضمنی معلمان در مورد خلاقیت باید مورد مطالعه قرار گیرد؛ چرا که چنین نظریه‌هایی سطح دانش معلم درباره خلاقیت و نگرش منفی یا مثبت وی نسبت به این پدیده را نشان می‌دهد.

وبستی و داوسن (۱۹۹۵) معتقدند در بیشتر کلاس‌های درس، ویژگی‌های خلاقانه نه تنها بها داده نمی‌شوند؛ بلکه با آن‌ها برخورد نیز می‌شود. در بررسی نظریات ضمنی معلمان در هنگ کنگ، چان و چان (۱۹۹۹) دریافتند که معلمان دانش‌آموزان خلاق را افرادی بیش از حد کنجکاو، توهمی، سریع پاسخ و باهوش می‌دانند، اما آن‌ها را همسو با کلاس ندانسته و حتی برهم‌زننده جریان تربیت می‌نامند.

همچنین در مطالعه‌ای که ان جی و اسمیت (۲۰۰۴) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بسیاری از معلمان با تجربه، نگرش استبدادی را در کلاس ترجیح می‌دهند. دیده می‌شود با وجودی که واژه خلاقیت در محتوا و فضای آموزشی بسیار رایج می‌باشد، اما مفهوم آن در منظر معلمان، همچنان مبهم باقی مانده است. رانکو (۲۰۰۳) معتقد است که برای درک بهتر عملکرد معلم به عنوان تسهیل‌فرآیند شکوفایی خلاقیت، باید مفاهیم معلمان و نظریه‌های ضمنی خلاقیت را در آن‌ها شناخت.

ضرورت پرورش خلاقیت

مهم‌ترین دلیل نیاز به خلاقیت، بروز چالش است. امروزه سازمان‌ها در تمام دنیا با دو چالش جهانی شدن و رقابت مواجه می‌باشند و راه غالب شدن بر آن‌ها دستیابی به ایده‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های نوین در برخورد با آن‌هاست (بهریزی، ۱۳۸۵). برای رسیدن به امر، اهداف آموزشی یک سازمان باید حامل پیام‌های خلاق باشد. آموزش و ایجاد قدرت خلاقیت، مهم‌ترین مسئولیت پرورشی نظام آموزشی است (کواپن و همکاران، ۱۹۹۰). نظام آموزشی ایران در حال انجام اصلاحات و تغییرات آموزشی است؛ بنابراین گنجانیدن مقوله خلاقیت و در نظر گرفتن چشم‌انداز آتی آن در برنامه آموزشی، می‌تواند نظامی پویا و بدیع را به ارمغان آورد (حسینی و وات، ۲۰۱۰).

هدف از انجام این پژوهش، مقایسه تطبیقی حوزه نظری معلمان ایرانی و استرالیایی در کلاس‌های درس خود در رابطه با مقوله خلاقیت از یک سو و بررسی نقاط اشتراک و افتراق این دو حوزه بین معلمان ایرانی و استرالیایی بود. همچنین، راهکارهای اجرایی آموزش خلاق در مدارس نیز مورد توجه قرار گرفت.

سئوالات در دو مقوله نظری و عملی، مبتنی بر نظریه‌های کرفت (۲۰۰۳)، تورنس (۱۹۸۶) و پژوهش‌های محققان در حوزه آموزش و یادگیری خلاق، طرح و مورد بررسی و تبیین قرار گرفت. سئوالات به شرح زیر هستند:

- ۱- شناخت و ارزیابی معلمان ایرانی و استرالیایی نسبت به آموزش خلاق چگونه است؟
- ۲- میزان موفقیت معلمان ایرانی و استرالیایی در فراهم نمودن فرصت برای آموزش خلاق در کلاس چگونه است؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش تحقیق به کار گرفته شده در این مقاله، کیفی و از نوع روش تحقیق موردی است که در آن معلمان به شیوه تطبیقی در زمینه خلاقیت، مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفتند و فرآیند ارتباطی آن‌ها با دیگر پدیده‌های موجود در فضای آموزشی بررسی شد. با در نظر گرفتن این امر که خلاقیت و معلم خلاق از جمله فاکتورهای مؤثر در هر نظام آموزشی هستند، محققان بر آن شدند تا مقایسه‌ای تطبیقی بین معلمان ایران و استرالیا از منظر معلم خلاق، صورت دهند. به طور تصادفی و از رشته‌های مختلف در مدرسه، چند معلم انتخاب شدند. تحقیق حاضر، پژوهشی موردی است و جنبه تعمی می‌به جامعه ندارد. بنابراین، گروه انتخابی در ایران و استرالیا، معرف جامعه نیستند. اما نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند برخی از نقاط قوت و ضعف و ظرفیت‌های هر دو نظام را نشان دهد. علت انتخاب معلمان متفاوت از نظر رشته، ارزیابی نگاه آن‌ها به مقوله خلاقیت با در نظر گرفتن قابلیت‌های خلاقیت‌پذیری رشته‌های گوناگون از منظر معلمان است. از آنجایی که سعی محققان بر افزایش دقت در مشاهده و مصاحبه و سپس تحلیل داده‌ها بوده است، بنابراین، تعداد معلمان در ایران نه نفر و در استرالیا هشت نفر انتخاب شده است. معلمان ایرانی شرکت‌کننده در این تحقیق شامل سه معلم شاغل در دوره راهنمایی تحصیلی مدرسه استعداد درخشان، چهار دبیر شاغل در دبیرستان و دو معلم شاغل در مدرسه ابتدایی بودند. معلمان راهنمایی به ترتیب به تدریس ریاضی، هنر و ادبیات مشغول بودند. معلمان دبیرستان به ترتیب به تدریس زیست‌شناسی، فیزیک، زبان انگلیسی و عربی اشتغال داشتند. معلمان استرالیایی شامل پنج معلم دبیرستانی و سه معلم ابتدایی بود. دبیران دبیرستان مشغول تدریس الهیات، رایانه و ریاضی، هنر و ادبیات بودند.

ابزار سنجش

محققان برای اخذ نظر و شیوه به کارگیری شیوه‌های خلاقیت در کلاس‌های درس، با معلمان، مصاحبه شفاهی به عمل آوردند و در صورت ادعای رویکرد خلاقانه، شیوه به کارگیری آن، در کلاس‌های درس معلمان مورد نظر، مورد سؤال قرار گرفت. حتی در صورتی که این ادعا صورت نگرفت نیز، از معلمان درباره فرآیند خلاقیت در نظام موجود و همچنین شیوه تدریس آنان مورد سؤال قرار گرفت. علاوه بر این، کلاس‌های درس معلمان از نزدیک توسط محققان مورد مشاهده قرار گرفت و فرآیند تدریس خلاقانه یا عادی آن‌ها مورد بررسی واقع گردید. ملاک ارزیابی تدریس خلاق یا معمول، ابعاد عاطفی - شخصیتی معلمان که شامل قدرت تخیل آنان، کنجکاوی و مداومت بر موضوع، خطرپذیری و درگیری و رویارویی آن‌ها با ابهام بود، مورد توجه قرار گرفت. علاوه بر این ابعاد شناختی و فکری آنان نیز که شامل انعطاف‌پذیری، سازگاری با شرایط خلاق و توجه به اصالت آنان است، در کانون توجه بود.

محققان با انجام مصاحبه‌هایی در فاصله زمانی بین ۲۵-۲۰ دقیقه نقطه نظرات معلمان را ثبت و ضبط کردند. مشاهدات انجام شده از کلاس‌های درس نیز ثبت گردید. با هر معلم به طور جداگانه مصاحبه گردید و از معلمان خواسته شد خود را محدود به سؤالات مطرح شده نکنند و در صورت لزوم مطالب مرتبط خود را ابراز دارند. سپس اطلاعات جمع‌آوری شده به شکل طبقه‌بندی وارد جدول گردید و در نهایت، مقایسه تطبیقی صورت پذیرفت.

یافته‌ها

در جهت کسب اطلاعات موردنیاز، سؤالات به دو حوزه نظر و حوزه عمل تقسیم شدند. حوزه نظر به معنای اظهارات شفاهی معلمان در رابطه با مقوله خلاقیت و مواجهه با آن به عنوان ابزار ارتقای فرآیند یاددهی-یادگیری و همچنین نظر آن‌ها درباره لزوم و ضرورت ورود خلاقیت و شیوه‌های تدریس و یادگیری خلاق به حوزه تدریس بود. در این راستا پنج سؤال مطرح شد که نگاه معلمان به ابعاد خلاقیت را به چالش می‌کشید. این پنج سؤال به شرح زیر است:

۱- نظر شما درباره خلاقیت چیست؟

۲- نقش معلم در پرورش خلاقیت چیست؟ آیا می‌تواند خلاقیت را تسهیل نماید؟

۳- ویژگی معلم خلاق چیست؟

۴- دانش‌آموز خلاق چه ویژگی‌هایی دارد؟

۵- موانع خلاقیت چه هستند؟

در حوزه عمل نیز سؤالاتی از معلمان پرسیده شد که در رابطه با به کارگیری خلاقیت در نظام آموزشی فعلی و روش عملی تدریس آنان بود. هدف محققان ارزیابی نگاه معلمان در رابطه با وجود یا ضرورت وجود خلاقیت در برنامه آموزشی بود. همچنین شیوه تدریس آن‌ها نیز مورد سؤال قرار گرفت تا ردپای خلاقیت در آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد. سؤالات به شرح زیر هستند:

۶- آیا خلاقیت برای دانش‌آموزان در نظام موجود جایی دارد؟

۷- چگونه خلاقیت را در کلاس خود پی می‌گیرید؟

در راستای تایید پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، کلاس‌های آنان نیز مورد مشاهده محققان قرار گرفت. پاسخ‌های ارائه شده معلمان استرالیایی و ایرانی در جدول زیر خلاصه شده است. نکته قابل توجه این هست که برخی معلمان پاسخ‌های مشابه ارائه دادند که در جدول از تکرار آن‌ها جلوگیری به عمل آمده است.

مقایسه نظری و عملی خلاقیت در کلاس‌های درس معلمان ...

معلمان استرالیایی	معلمان ایرانی	سئوالات
<ul style="list-style-type: none"> - توانایی حل مسئله از جوانب مختلف؛ - دیدن مسائل ورای روند معمول و طبیعی؛ - بحث و جستجو برای یافتن راه‌حل؛ - توانایی تفکر واگرا و خطر کردن؛ - توانایی برنامه ریزی برای فرآیندی متفاوت از دیگران؛ - ذاتی بودن خلاقیت؛ - تفکر چندبُعدی و ارائه ایده‌های متعدد. 	<ul style="list-style-type: none"> - پیدا کردن راه‌حل نوین برای مسائل مطرح شده در کلاس؛ - خلق تصاویری ورای تصاویر معمول و رایج؛ - آفرینش محتوایی متفاوت با محتوای موجود؛ - حل مسائل با استفاده از سطوح بالاتر از سطوح شناختی؛ - پاسخ به سئوالات با رویکردی تحلیلی و انتقادی؛ - تفکر خلاق و انتقادی درباره مسائل موجود. 	<p>نظر شما درباره خلاقیت چیست؟</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تسهیل‌گر یادگیری، ایجاد فضای شاد و جذاب، توجه به تفاوت‌های فردی؛ - پرده برداشتن از نادانسته‌های خلاقیت، شناساندن اعماق وجودی فرد؛ - اهل ریسک، راهنما، دادن احساس امنیت به دانش‌آموزان؛ - تفهیم مفهوم خلاقیت و معرفی راهکارهای خلاقیت در کلاس؛ - فراهم آوردن فرصت‌های تفکر نو و حل مسئله به شیوه‌ای متفاوت، توجه به تمامیت دانش‌آموز؛ - دارای تفکر واگرا و الگوی تفکر خلاق و انتقادی بودن. 	<ul style="list-style-type: none"> - آموزش شیوه‌های خلاقانه به دانش‌آموزان؛ - الگوی عینی خلاقیت؛ - آشنایی با خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن؛ - دوری از حافظه مداری؛ - تشویق به خلاق بودن و دوری از سرکوب دانش‌آموز؛ - برخورد خلاقانه با همان محتوای سنتی؛ - داشتن تفکر واگرا؛ - خلاقیت و انعطاف‌پذیری. 	<p>نقش معلم در پرورش خلاقیت چیست؟</p>
معلمان استرالیایی	معلمان ایرانی	سئوالات
<ul style="list-style-type: none"> - علاقه به کاهش قدرت، کنترل کلاس، مشتاق و سرزنده؛ - دارای انگیزه، مسلط بر مفهوم خلاقیت، پرشور؛ - صبور، علاقمند، منطقی، استفاده از علایق دانش‌آموزان؛ - همسو با دانش و دارای تفکر واگرا؛ - اهل تحقیق و جستجو و تسهیل‌کننده؛ - دوری از جزئی‌نگری و دیدن تمام ابعاد، تغییرپذیر؛ - اهل مطالعات همه جانبه؛ - به دور از تعصب و دارای نگاه چندبُعدی. 	<ul style="list-style-type: none"> - پویا، سرزنده، کنجکاو و بی‌گیر؛ - فکر باز، بدون تعصب و دانش‌آموز-محور؛ - دارای ابعاد فکری متنوع، اهل مطالعه و بروز؛ - متفکر و آشنا به جوانب انسانی برای اتخاذ رویکرد مناسب؛ - دارای تفکر انتزاعی و از همه مهم‌تر خوشرو؛ - با اراده و انعطاف‌پذیر؛ - بدون تعصب کورکورانه و تسلط کامل بر مطالب موجود؛ - دارای اعتماد به نفس. 	<p>ویژگی معلم خلاق چیست؟</p>
<ul style="list-style-type: none"> - دارای نگاه چندگانه، تفکر واگرا، متکی به خود، منعطف؛ - پیگیر و کنجکاو، حرکت فراسوی محدودیت‌ها؛ - دارای اعتماد به نفس، توجه به تفاوت‌ها؛ - اهل خطر؛ - تفکر مستقل، دارای حس شگفتی؛ - دارای روحیه‌ای متفاوت در پیدا کردن راه حل و تفکر؛ - داشتن سئوالات متعدد؛ - توانایی ایجاد تغییر و خلق، دارای ایده‌های نو. 	<ul style="list-style-type: none"> - با اعتماد به نفس و کنجکاو؛ - دارای تفکر انتقادی، رویاپرداز و بدون تعصب؛ - دارای روحیه تفکر، دید موشکافانه، اهل خطر؛ - دارای تفکر مفهومی و انتقادی، پویا؛ - دارای تفکر انتزاعی و منعطف، بی‌گیر؛ - عمل‌گرا، نواندیش و صریح؛ - سازنده، پر امید و پر تلاش؛ - خودجوش و مستقل. 	<p>دانش‌آموز خلاق چه ویژگی‌هایی دارد؟</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ترس از بی‌نظمی، از دست رفتن کنترل کلاس، اعمال مدیریت مستبدانه؛ - عدم تسلط معلم بر مفهوم خلاقیت؛ - ترس از استفاده از راهی متفاوت و اندیشیدن به گونه‌ای دیگر، بی‌گیری طرح درس سنتی؛ - ترس از خطر کردن، محیط بسته کلاسی؛ - محدودیت منابع و زمان؛ - استفاده از برنامه‌ها و امتحانات و شیوه‌های تدریس ملی؛ - ترس از ساختارشکنی، ترس از تعامل و تغییر؛ - معلم سنتی و فاقد خلاقیت؛ - بی‌حوصلگی و بی‌علاقگی معلم، تفکر یک سوئه و متصبانه. 	<ul style="list-style-type: none"> - ترس از شکست، ناامیدی، معلم-محوری؛ - معلم غالب، عدم اعتماد به نفس؛ - نداشتن قدرت تفکر، تقلید، تکرار بی‌معنا، ناامیدی؛ - نداشتن کلاس درس یک سوئه، محتوای نامناسب؛ - محیط نامناسب آموزشی؛ - عدم تمرکز دقیق و نداشتن تفکر خلاق؛ - نداشتن قدرت انعطاف‌پذیری؛ - خشونت، عدم پذیرش از سوی اطرافیان، تنبیه لفظی یا بدنی یا روحی؛ - حجم زیاد مطالب و برخورد سرد با عملکرد دانش‌آموز. 	<p>موانع خلاقیت چه هستند؟</p>

معلمان استرالیایی	معلمان ایرانی	سئوالات
<ul style="list-style-type: none"> - ایجاد فضای خلاقانه در کنار محتوای از پیش تعیین شده؛ - نشان دادن این که محتواهای گوناگون نماینده خلاقیت حاکم بر طبیعت هستند که بشر در طول زمان فراگرفته است؛ - استفاده از کارپوشه در کلاس جهت انجام تنوع تکالیف؛ - آموزش محتوا به شیوه‌ای غیر از شیوه معمول، ایجاد محیطی امن برای دانش‌آموزان، جهت دادن ایده‌های متفاوت؛ - دادن فرصت به دانش‌آموزان برای مدیریت خود و برنامه‌های خود با نظارت؛ - داشتن رویکرد خلاق و نه تدریس خلاق؛ - هدایت اطلاعات وسیع دانش‌آموزان در پیدا کردن راه‌حل‌های نوین؛ - دیدن دانش‌آموز و نه محتوای کسالت‌بار و طرح مسائل با توجه به سطح و کشش دانش‌آموزان. 	<ul style="list-style-type: none"> - ارائه محتوای سستی با شیوه‌های خلاق؛ - تشویق خلاقیت در مباحث هنری؛ - تشویق آفرینش؛ - ارائه سئوالات مفهومی و تحلیلی؛ - آموزش خطر پذیری به دانش‌آموزان و پذیرش اشتباهات دانش‌آموز با سعه صدر؛ - بررسی مفاهیم از لحاظ مفهومی و کاربردی عینی در زندگی روزمره؛ - آموزش تفکر خلاق؛ - تبیین جاری بودن خلاقیت در زندگی بشر. 	<p>آیا خلاقیت برای دانش‌آموزان در نظام موجود جایی دارد؟</p>
<ul style="list-style-type: none"> - توجه به تفاوت‌های فردی، تشویق خلاقیت، دوری از انضباط خشک، فراهم آوردن شرایط بازی و تفکر؛ - شکافتن مفهوم خلاقیت برای دانش‌آموزان؛ - مطرح کردن موضوعات مورد علاقه دانش‌آموزان و ارائه راه حل از سوی آن‌ها؛ - فراهم آوردن شرایط تفکر واگرا و روحیه خطرپذیری برای دانش‌آموزان مطابق با روحیه هر کلاس؛ - تشریح واژه خلاقیت و لزوم کاربرد آن در زندگی، ارائه راه‌حل‌های نوین برای مسائل؛ - آموزش تفکر خلاق و شیوه‌های خلاق به دانش‌آموزان، پیاده‌سازی شیوه‌ها در کلاس درس؛ - ارائه محتوا به دانش‌آموزان و پرسیدن سئوالات متعدد جهت تفکر واگرا و چندبعدی؛ - ارائه چند موضوع و نوشتن متون خلاق از سوی دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل برای معضلات مطرح شده از سوی معلم یا دانش‌آموزان. 	<ul style="list-style-type: none"> - طرح سؤال در کلاس، دادن زمان کافی جهت تفکر هدفدار، بارش مغزی، ارائه بهترین راه‌حل، طرح سؤال دیگر بر اساس راه ارائه شده دانش‌آموزان؛ - دادن موضوع برای نقاشی یا طراحی، عدم اشراف بر چگونگی کاربست شیوه‌های خلاق؛ - طرح موضوعات چالش‌برانگیز برای آفرینش ادبی، ارائه راه‌حل و دفاع از راه‌حل با استدلال یا احساس توسط بچه‌ها، تفکر گروهی و حل مشکلات؛ - طرح سؤال واگرا در آزمایشگاه زیست‌شناسی، به سرانجام رساندن آزمایش از طریق راه‌های متفاوت؛ - حل مسائل فیزیک با روش‌های غیرمتعارف، مسائل فیزیک بر اساس محیط پیرامون بچه‌ها، استفاده از پاداش برای دادن انگیزه بیرونی یا افزایش اعتماد به نفس؛ - ارائه داستان‌های معماگونه ناتمام، ارائه راه‌حل‌های متفاوت از سوی بچه‌ها؛ - درست کردن روزنامه دیواری، نمایش‌نامه یا شعرهای ساده با استفاده از لغات و قواعد عربی کتاب، ارائه معضل و مشکل و حل آن از سوی بچه‌ها؛ - فقط تشویق به آفرینش کارهای نو؛ - ارائه راه‌حل‌های متفاوت از طریق کاردستی، داستان، نمایش، بازی یا نقاشی. 	<p>چگونه خلاقیت را در کلاس خود پی می‌گیرید؟</p>

بحث

با گردآوری و ساماندهی اطلاعات، به چندین نکات می‌توان پی‌برد. معلمان ایرانی و استرالیایی، خلاقیت را در داشتن نگاهی متفاوت و ارائه راه‌حل‌های گوناگون برای مسائل و توانایی تفکر واگرا و خلاق می‌دانند. هر دو گروه با مبانی نظری خلاقیت آشنا بوده و بر تمایز بین تفکر تک بعدی و خلاق قائلند. همچنین، معلمان هر دو گروه معلم را مسئول کلاس و پدید آورنده خلاقیت می‌دانند. معلم به عنوان الگو می‌تواند شرایط کلاس را به نوعی مهیا کند که حس امنیت خاطر را به دانش‌آموزان خود

منتقل نماید. علاوه بر این، تمامی معلمان، چه به طور مستقیم و چه ضمنی، خلاق بودن معلم را عامل ایجاد خلاقیت می‌دانند. از سویی دیگر، به اعتقاد آن‌ها، نگرش معلم نسبت به خلاقیت نیز در پرورش روح خلاقیت در جریان یافتن فرآیند خلاقیت بی‌تاثیر نیست. با این حال، در فضای آموزشی ایران، معلم همچنان عنصر اصلی فرآیند تدریس است، اما در استرالیا معلم نقش تسهیل‌گر را بر عهده دارد. به علاوه این که به اعتقاد آن‌ها، انعطاف، دوری از تعصب و گرایش به قدرت و دارای قدرات تفکر واگرا، از جمله ویژگی‌های بارز یک معلم خلاق است. آنچه در اینجا موجب تمایز بین معلمان ایرانی و استرالیایی می‌گردد، این است که معلمان استرالیایی یکی از نشانه‌های بارز معلم خلاق را علاقه به کاهش قدرت می‌دانند و این در حالی است که معلمان ایرانی خلاقیت را در کنار اقتدار معلم می‌بینند.

معلمان هر دو گروه معتقدند که انعطاف، کنجکاوی، تفکر واگرا و ایده‌مند از جمله خصوصیات خاص دانش‌آموز خلاق است. محیط آموزشی و پژوهشی تاثیرگذار بر فرآیند یادگیری است و معلم محوری و کنترل کلاس با انضباط خشک کلاسی مانع بروز تفکر خلاق می‌شود. حافظه‌مداری حاکم بر فضای آموزشی و حس رقابت و ترس از ناکامی از موانع دیگر خلاقیت هستند. علاوه بر این، حجم زیاد مطالب و زمان محدود کلاسی و تنوع دروس، خلاقیت دانش‌آموز را مختل ساخته و تمرکز فکری وی را برهم می‌زند. همچنین، هر دو گروه معلمان به این امر معترفند که گرچه محتوای سنتی سرعت بروز خلاقیت را تا حدودی کاهش می‌دهد، اما عامل قطع فرآیند خلاقیت نیست. آن‌ها به این نکته اذعان داشتند که می‌توان در همان فضای سنتی و محتوای از پیش تعریف شده، روح خلاقیت را در قالب تفکر و شیوه نوین نگریستن زنده نمود. اما نکته جالب توجه این است که معلمان ایرانی هنوز بر حاکمیت معلم در کلاس‌های خلاق قائل هستند. این در حالی است که معلمان استرالیایی، محوریت دانش‌آموز را امری کلیدی در فرآیند خلاقیت می‌دانند.

در ارتباط با شیوه‌های به کارگیری خلاقیت در جریان آموزش معلمان نظرات متفاوتی داشتند که هر یک بیان‌گر نگرش آن‌ها نسبت به خلاقیت بود. معلم ایرانی اول یکی از کارآمدترین شیوه‌های پرورش خلاقیت را به کار می‌گیرد که همانا بارش مغزی است. وی همچنین با استفاده از پاسخ‌های به دست آمده از سوی دانش‌آموزان، سئوالات دیگر را مطرح می‌کند. بنابراین، روند تدریس وی کاملاً منطبق با طرح درس از پیش تعیین شده نیست و از سویی دیگر، خارج از کنترل هم نیست. وی با کمک خود دانش‌آموزان و هدایت فکری آن‌ها، دانش‌آموزان را وارد فرآیند تدریس می‌نماید و شوق آن‌ها را برای فراگرفتن و تفکر افزایش می‌دهد. معلم ایرانی دوم، گرچه سعی می‌کند خلاقانه عمل نماید، اما ناآگاهی از خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن عاملی می‌باشد که وی را در این امر ناکارآمد ساخته است. معلم ایرانی سوم با وجود علاقه به خلاقیت در تدریس و یادگیری، به علت محتوای سنگین و حافظه-محور بودن کتاب نمی‌تواند آزادانه از خلاقیت و شیوه‌های بروز آن استفاده نماید. معلم چهارم نیز با مشکل مشابه روبه‌رو است، اما سعی می‌کند در فضای آزمایشگاه که آزادی عمل بیشتری دارد از شیوه‌های خلاق

استفاده نماید. معلم پنجم نیز با وجود داشتن مشکل مشابه، در حل مسائل از دانش‌آموزان می‌خواهد که قوه خلاقیت خود را به کار گیرند و در ازای رسیدن به راه حل نوین، از پاداش بیرونی استفاده می‌کند و اعتقاد دارد که این شیوه پاداش با نظام آموزشی جاری همسو می‌باشد و به علت این احساس قرب برای دانش‌آموزان مؤثرتر از پاداش‌های درونی است. معلم ششم نیز، فقط در حوزه‌ای از روش خلاقانه استفاده می‌کند که آزادی عمل دارد و عمده کلاس وی حافظه-محور است. معلم هفتم قبلاً دوره‌های خلاقیت را فرا گرفته و بنابراین، اعتقاد که محتوای سنتی را می‌تواند با شیوه‌های خلاق ارائه دهد، تدریس خود را هدفمند در راستای پوشش محتوا یا شیوه خلاق پیش می‌برد. معلم هشتم نیز، با تکیه بر روش سنتی خود اذعان می‌دارد که نه تنها با روش‌های خلاقانه آشنا نیست؛ بلکه سعی در فراگیری آن ندارد. علت این کار را در محتوا و هدف از پیش تعیین شده برای هر درس می‌داند. در نهایت، معلم نهم نیز، فقط زمانی که محتوا اقتضا می‌کند سعی می‌نماید، خلاقیت را در قالب کارهای رایج که تقریباً همه می‌شناسند به اجرا درآورد؛ اما خود معترف است که بیشتر کارهایش تقلیدی می‌باشد و وی آشنایی چندانی با مفهوم خلاقیت ندارد.

معلم استرالیایی در وهله اول، مهم‌ترین عامل بروز خلاقیت در کلاس را توجه به تفاوت‌های فردی می‌داند. انضباط و قانونمند بودن را محل جریان خلاقیت می‌داند. همچنین تشویق را انگیزه‌ای قوی برای بالفعل در آمدن خلاقیت می‌داند. معلم دوم، معتقد است که باید بنیادی عمل کرد؛ بنابراین مفهوم خلاقیت و کارآمدی آن را برای دانش‌آموزان می‌شکافد و این امر حکایت بر آگاهی معلم از خلاقیت دارد. معلم سوم شیوه بحث را انتخاب نموده است و آن‌ها را برای پیدا کردن راه‌حل بدون تکیه بر معلم تشویق می‌نماید، اما همچنان به شیوه سنتی عمل می‌کند. معلم چهارم، امنیت خاطر و اعتماد به نفس را عامل خلاقیت می‌داند و تقویت روحیه دانش‌آموزان را در راس کار خود قرار داده است. معلم پنجم نیز، با شکافتن مفهوم خلاقیت، لذت ناشی از آفریدن را برای دانش‌آموزانش تشریح می‌کند، اما شیوه‌های خلاق را آنچنان که باید به کار نمی‌گیرد و بیشتر نظرات خلاقیت را ارائه می‌دهد. معلم ششم نیز، با اعتقاد بر توجیه دانش‌آموزان، سعی می‌کند در عمل خلاق باشد و الگو بودن را مهم‌ترین عامل بروز خلاقیت دانش‌آموزان می‌داند. معلم هفتم، سؤال کردن را عاملی برای پرورش خلاقیت می‌داند و معتقد است، بروز خلاقیت بیشتر از سوی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و معلم فقط جرقه آن را می‌زند. معلم هشتم، علاوه بر تسلط کافی بر مفاهیم خلاقیت، آن را با شیوه‌ای مبتکرانه به کار می‌گیرد که تفکر خلاق و استقلال فکری را به دنبال دارد.

با مقایسه آنچه در کلاس‌های معلمان ایرانی و استرالیایی رخ داده است و با نظر به بیانات آن‌ها می‌توان به تفاوت رویکرد خلاقیت در نظر و عمل در ایران و استرالیا پی‌برد. گرچه در ظاهر امر اینگونه به نظر می‌رسد که معلمان ایرانی و استرالیایی (تا حدودی) به یک میزان با خلاقیت آشنا بوده و آن را در فرآیند تدریس به کار می‌گیرند، اما در واقع با توجه به مشاهدات صورت گرفته و تحلیل مصاحبه‌ها

محققان به این نتیجه رسیدند که هر دو گروه معلمان تا حدی، میانی خلاقیت را می‌شناسند. با این حال، آن‌ها هر کدام رویکرد خاص خود را در نظر ارائه دادند. معلمان ایرانی همچنان با تاکید بر اقتدار و محوریت معلم، برقراری جریان خلاقیت و آثار و پیامدهای مفید آن را توصیه کردند، این در حالی است که معلمان استرالیایی کاهش قدرت معلم به عنوان راس کلاس و قرار دادن وی در جایگاه تسهیل‌کننده فرآیند یادگیری و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموز را نقطه آغازین و مهم جریان خلاقیت می‌دانستند. در عمل نیز، با وجود شباهت‌های کلامی، می‌توان به تفاوت‌های عینی موجود در دو فضا اشاره نمود. در استرالیا فضای ظاهری کلاس، چینش کلاس‌های درس، نوع تکالیف محوله به دانش‌آموزان، محتوا و شیوه تدریس و نوع ارتباط بین معلم و شاگردان حاکی از جاری بودن خلاقیت- هرچند با درجات مختلف- بود. اما در ایران فضای ظاهری کلاس و چینش سنتی کلاس، تکالیف دانش‌آموزان، محتوای بسیار متنوع دروس، شیوه تدریس سنتی متناسب با محتوا و نوع ارتباط رسمی بین معلم و شاگرد حکایتگر جریان کند خلاقیت- هرچند با تفاوت‌های موجود در تفکر معلمان- است و این امر باعث شکاف جدی بین دو نظام می‌شود.

با نگاهی به چشم‌انداز آموزش و پرورش کنونی کشور می‌توان دریافت که به رغم توجه نسبی به بحث خلاقیت، هنوز سیستم آموزشی کشور شاهد تغییرات قابل ملاحظه‌ای در این زمینه نیست. این در حالی است که خلاقیت بشر سرمنشا تمامی پیشرفت و ترقی جوامع در عرصه‌های مختلف زندگی است. پیشرفت و ترقی هر مملکت در گرو آموزش و پرورش آن کشور می‌باشد و دست توانای آموزش و پرورش، معلمان هستند. بسیاری از معلمان نگرش مثبت و سازنده به خلاقیت دارند و استفاده از شیوه‌های سنتی آموزش و یادگیری را مانع بروز خلاقیت می‌دانند. پس باید شرایطی فراهم آید که در عمل نیز به آن پای‌بند باشند. یکی از مهم‌ترین راه‌های به‌کارگیری مؤثر خلاقیت، ارائه آموزش‌های لازم برای کسب مهارت و تخصص به معلمان است. معلم با استفاده از شیوه‌های تدریس فعال، اکتشافی، آزمایشی، تحقیق و تالیف، گردش علمی و مانند این‌ها روح تفکر را به کلاس خود آورده و قدرت حل مسئله را نه تنها در کلاس درس؛ بلکه در تمامی مراحل زندگی برای دانش‌آموزان خود به ارمغان می‌آورد.

از آنجایی که آموزش و پرورش نقش مهمی در فراهم آوردن زمینه برای رشد خلاقیت دارد، می‌تواند با فراهم کردن موقعیت مناسب و آموزش خلاق، استعدادها و توانایی‌های افراد را شکوفا سازد و مسیر رشد، بالندگی، ارتقاء دانش و مهارت علمی دانش‌آموزان را دگرگون سازد. انفجار دانش لزوم تربیت افرادی نوآور، خلاق و دارای استقلال فکری را می‌طلبد که موجبات نوآوری، رشد و توسعه جامعه را فراهم آورند. به نظر می‌رسد، این مهم بیش از همه بر عهده معلمانی است که باید در آن‌ها دغدغه لزوم خلاقیت و به‌کارگیری آن در فرآیند تدریس، زنده شود. با وجود فرهنگ و بافت آموزشی سنتی ریشه دوانیده در نظام آموزشی ایران، برای معلمان و دانش‌آموزان انتقال از شیوه آموزشی سنتی به راهبردهای خلاقانه که در برگیرنده بدیع بودن، تجسم و تخیل، خطر کردن، به‌کارگیری فراشناخت و دانش‌آموز-

محوری است، امری مشکل خواهد بود. با این حال، ضروری به نظر می‌رسد که معلمان و برنامه‌ریزان درسی گام‌هایی در جهت این انتقال بردارند، چرا که این تحول، قدم برداشتن به سوی نهاد آدمی است. در ابتدا این حرکت کند و طاقت فرساست؛ زیرا انسان خو گرفته به خلقی خاص سخت می‌تواند تحول، اصلاح و لزوم آن را پذیرفته و آن‌ها را به کار گیرد. با این حال، با توجه به تفاوت موجود بین نظام آموزشی ایران و استرالیا و تاثیرات فزاینده به کارگیری خلاقیت در مدرسه، لزوم این امر دو چندان به نظر می‌رسد.

منابع

- بهریزی، ن. (۱۳۸۵). ضرورت پرورش خلاقیت در آموزش عالی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۲۹، ۳۶-۲۴.
- حسینی، ا. (۱۳۸۵). الگوی رشد خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰، ۱۸۹-۱۷۷.
- حسینی، ا. (۱۳۸۱). *تاثیر برنامه آموزشی خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش.

References

- Amabile, T. M. (1989) *Growing Up Creative*. New York: Crown Publishing Group, Inc.
- Berki, E. (2005). Mentoring as a learning process-relationships and communication. *Investigations in University Teaching and Learning*, 3, 42-49.
- Chan, D. W., & Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: teachers' perception of students' characteristics in Hong-Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36, 337-350.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, 113-127.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Kegan Page.
- Davies, T. (2006). Creative teaching and learning in Europe: Promoting a new paradigm. *The Curriculum Journal*, 17, 37-57.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004). *Primary national strategy: Excellence and enjoyment: Learning and teaching in the primary years—planning and assessment for learning: designing opportunities for learning*. London: DfES.
- Dineen, R., Samuel, E., & Livesey, K. (2005). The promotion of creativity in learners: Theory and practice. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 4, 97-113.

- Fisher, R. (2004). *Creativity across the curriculum. In Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. London: David Fulton Publishers.
- Florida, R. L. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure community and everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Florida, R. L., & Tinagli, I. (2004). *Europe in the creative age*. London: DEMOS.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Guilford J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications Sanpiego*: Robert Rknopp.
- Harrington, D. M. (1990) . *The Ecology of Human Creativity: A psychological perspective London*: Sage Publications.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and Learning*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Hosseini, A. S., & Watt, A. P. (2010). The effect of a teacher professional development in facilitating students' creativity. *Educational Research and Reviews*, 5, 432-438.
- Karwowski, M. (2007). Teachers' nominations of students' creativity: Should we believe them? Are the nominations valid? *The Social Sciences*, 2, 264-269.
- Karwowski, M. (2009). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of "good" and "creative" student' personality among polish teachers. *Academy of Special Education*, 40, 342-353.
- Kowalski, S. A. (1997). *Toward a vision of creative schools: Teachers' beliefs about creativity and public creative identity*: University of California.
- Mindham, C. (2004). *Thinking across the curriculum*: London. David Fulton Publishers.
- Nickerson, R. (1999). *Enhancing creativity: Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Ng, A. K., & Smith, I. (2004). The paradox of promoting creativity in the Asian classroom: an empirical investigation. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 307-330.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 11, 145-58.
- Quinn, R, Faerman, T., & McGrath, M. R. (1990). *Becoming a master manager*. N, Y: John Wiley & sons.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 317-324.

- Ryhammar, L., & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43, 259-273.
- Strenberg, R. J., & Athree, L. (1989). *Fact Model of-Creativity, The Nature of Creativity Contemporary*: Cambridge University press.
- Taylor, I. A. (1959). *The nature of the creative process*. New York: Hasting House Publishers.
- Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1986). Are children becoming more creative? *Journal of Creative Behavior*, 20, 1-13.
- Valtanen, J., Berki, E., Kamylyis, P., & Theodorakopoulou, M. (2008). Manifold thinking and distributed problem-based learning. *Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning*, 1, 145-152.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset of burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-1.

Creativity of Spirit in Philosophical System of Mulla Sadra

Afzalsadat Hoseini¹ , Nuredin Mahmoodi²

1. Associate Professor, Department of philosophy of education, Faculty of Psychology, Tehran University, Iran,
2. Ph. D Student, Department of philosophy of education, Faculty of Psychology, Tehran University, Iran,

Corresponding Author email: afhoseini@ut.ac.ir , nmahmoudi@ut.ac.ir

ABSTRACT: Imagination and creativity as a higher cognitive function, is of a great importance in today's world. Sustainability of communities and the development of human culture depends on the imagination and creativity of the people. Educational system should provide the infrastructure necessary for the imagination and creativity, as a gift from God is a full set to all mankind. The purpose of this study was to investigate the role of imagination and creativity of soul in scope of the philosophy of Mulla Sadra Shirazi. Mulla Sadra looks to human and imagination from special perspective. Among Islamic philosophers, Mulla Sadra, the founder of transcendent philosophy, has many ideas that can be translated into educational implications for the development of imagination. To achieve this important in the study used of Analytical and deductive methods.

Keywords: Creativity, Philosophy, Spirit, Mulla Sadra

INTRODUCTION

The soul has been the subject of great controversy since the dawn of civilization. This is because its existence has been questioned in many periods during history especially among philosophers. Studying the works of some scholars from Ionia which is the birth place of Greek philosophy and also the view of some philosophers such as Anaximenes, Heraclitus and Anaxagoras about the soul shows the extent to which the issues of the soul have caused diversity of opinions (Copleston, 1983).

Another is Mulla Sadra's theory. His view on the soul-body relation is quite different from that of any other philosopher. Sadr al-Din al-Shirazi, known as Mulla Sadra (Anawati, 2002) was one of the most profound and influential philosophers in the history of Islamic philosophy among such well-known names as Ibn Sina (Avicenna) and Ibn Rushd (Averroes). He presented an innovative theory on this subject, proving that although man's soul ultimately becomes immaterial in its particular course of development, it is corporeal at the outset of its creation, and is born from the body. He says: "The soul is bodily in its origination, spiritual in its subsistence (jismāniyya al- ḥudūth ruhāniyya al-baqā)" (Sadra, 2003).

MATERIAL AND METHODS

The present experiment has been conducted in research field / farm in Tehran University. To achieve purpose in the study used of Analytical and deductive methods. The current study is included among the qualitative studies. Qualitative research is a type of scientific research. In general terms, scientific research consists of an investigation that:

- seeks answers to a question
- Systematically uses a predefined set of procedures to answer the question
- collects evidence
- produces findings that were not determined in advance
- produces findings that are applicable beyond the immediate boundaries of the study

The aim of this study is to find an answer for the below main question: "What is the quality of the process of human's creativity in the view of Mulla Sadra?" To achieve the answer in this research, utilizing Mulla Sadra's well-known theories the human's creativity is being explored.

Theory of Substantial Motion

Defending the theory of substantial motion, Mulla Sadra successfully challenges the earlier philosophers' belief in this regard and provides some arguments to prove the theory. From his point of view, the entire world of nature is in continual change and motion, and there is no fixed corporeal substance. This theory has had considerable results in metaphysical discussions.

Mulla Sadra refers to some of the sources of his theory of substantial motion that are mentioned here.

A. The Quran and Prophetic traditions

Introducing the Quran and traditions as his main and most important sources, Mulla Sadra says, "The essences of all material, celestial, elemental bodies and souls are renewing, and they have fluid existence. This issue has become clear to me by meditating on the verses of the holy Quran" (Sadra, 1990).

B. Uthulugia

Mulla Sadra states that earlier philosophers and mystics have believed in the theory of substantial motion and discussed it in their books. He then refers to two paragraphs from Plotinus' Uthulugia, which, according to his viewpoint, express the aforementioned theory. The first paragraph is as follows: "Every body, whether it is composite or non-composite, and even if it has no soul or spirit, is not stable, for the body by nature is flowing constantly. If all bodies of the world have no soul, then they will be demolished" (Sadra, 1990).

C) Zeno

Quoting Shahrestani's Melal va Nehal, Mulla Sadra mentions the following passage which he believes is a proof for substantial motion.

D) Muhyi al-Din Ibn 'Arabi

In many cases Mulla Sadra has quoted Ibn 'Arabi about the discussion of substantial motion. For example, he writes:

Confirming our view about substantial motion are Ibn 'Arabi's words in Fusus al-Hikam, saying, "One of the wonders of the world is that man is continuously developing but because of the delicate veil and the similarity of forms is unaware of it. As God says, 'They were given something resembling it'" (2:25). In Futuhat, he says that all beings are in continual motion in this

world and in the Hereafter, because creation without a creator is impossible. The Essence of Truth continuously owns infinite words and attentions and God's words that 'what is with God shall endure' (16:96) points to the eternity of God's intellectual words, which are eternal because of His eternity, although their bodily idols are infinite and perishable.' (Sadra, 1990)

The Philosophical Results of the Theory of Substantial Motion

Mulla Sadra and his followers come to important conclusions from the theory of substantial motion in discussions of cosmology and psychology. One of them are as follows:

Continual Creation

Muslim thinkers have interpreted the theory of "Continual Creation" in different ways. The atomist theory of Ash'ari theologians is one example of its intellectual interpretation. Another example is the renewal of existence (tajaddod-e amthal) of mystics. The theory of substantial motion is a philosophical interpretation of the theory of continual creation.

According to what Mulla Sadra has claimed in this regard every being in this world is essentially contingent, but its contingency is by virtue of need, i.e., existential dependence; on this basis it is nonexistent by itself. Mulla Sadra considers worldly beings as dependent

whose existence is their very dependence and if their dependence to their cause is cut for a moment, they will instantly perish due to their essential and existential need.

On the other hand, since according to the theory of substantial motion every material being is changing and renewing in its substance and its existence in every moment is different from that of the previous moment, God the Exalted endows a new existence every moment and His will is always in the process of a new creation. In the common point of these two questions, existential need of all things and God's continual emanation, the meaning of "New Creation" or "Continual Creation" emerges. The identity of the world in its essence and in every moment clearly shows its dependency. It shows that not only in appearance and exterior but also in its existence and identity the world is in a state of flux. Indeed the existence of the world is nothing but dependence. Mulla Sadra quotes this holy verse of the Quran to confirm his view: "Every day He is engaged in some work" (55:29) (Sadra, 1990).

A perspective of trans-substantial motion and creativity

Sadra believed that there is motion in substance. It was previously thought that substance has three dimensions, but we know that because of time, it has a flowing dimension too, so it must be assumed that substance has four dimensions: three permanent dimensions and a flowing dimension (sadra, 1981, p289). The

problem is that it is difficult to imagine a four-dimensional body; we can easily imagine a three dimensional body, but we have no sense of the fourth dimension and it is not easy to comprehend it. Therefore we are not able to understand motion in substance by our normal sense since we are not able to realize the reality of time (fourth dimension) we simply do not have any cognition of it. We will try to provide a correct image of the fourth dimension with an example (Raker, 1995). Assume that there is an existent which can only comprehend two dimensions. It is not able to comprehend a three-dimensional object, in the same way that we cannot understand a fourth dimension. However, because we are able to understand the third dimension of bodies, then we will be able to compare ourselves with this existent, which will make it easier for us to understand the fourth dimension which is a flowing dimension.

Imagine that there is an existence, which we call the eye, which is living in an infinite two dimensional world (a page) and it is not able to comprehend more than two dimensions. It can understand what occurs on the page but is not able to feel the perpendicular dimension. It has no comprehension of what is above and below itself; in its vision the whole world is the page and what the page includes. This is like us when we can only understand three dimensional things and have no comprehension of the fourth dimension.

Now suppose there is a prism (manshūr) above the page which starts to come down towards the page. Before the prism touches the page (picture 1), what is the eye's perception of the situation? He will say there is nothing there as there is nothing on the page. The prism comes closer and closer and at a precise time, we will say 8 o'clock for example, comes into contact with the page. Clearly, the prism appears on

the page as a triangle. Now how does the eye perceive it? He sees that a triangle was created in the world at 8 o'clock (his world). Again suppose after five minutes the prism passes from the page. Now what is the eye's perception? His understands that a triangle was created at 8 o'clock and existed for five minute and then became nothing.

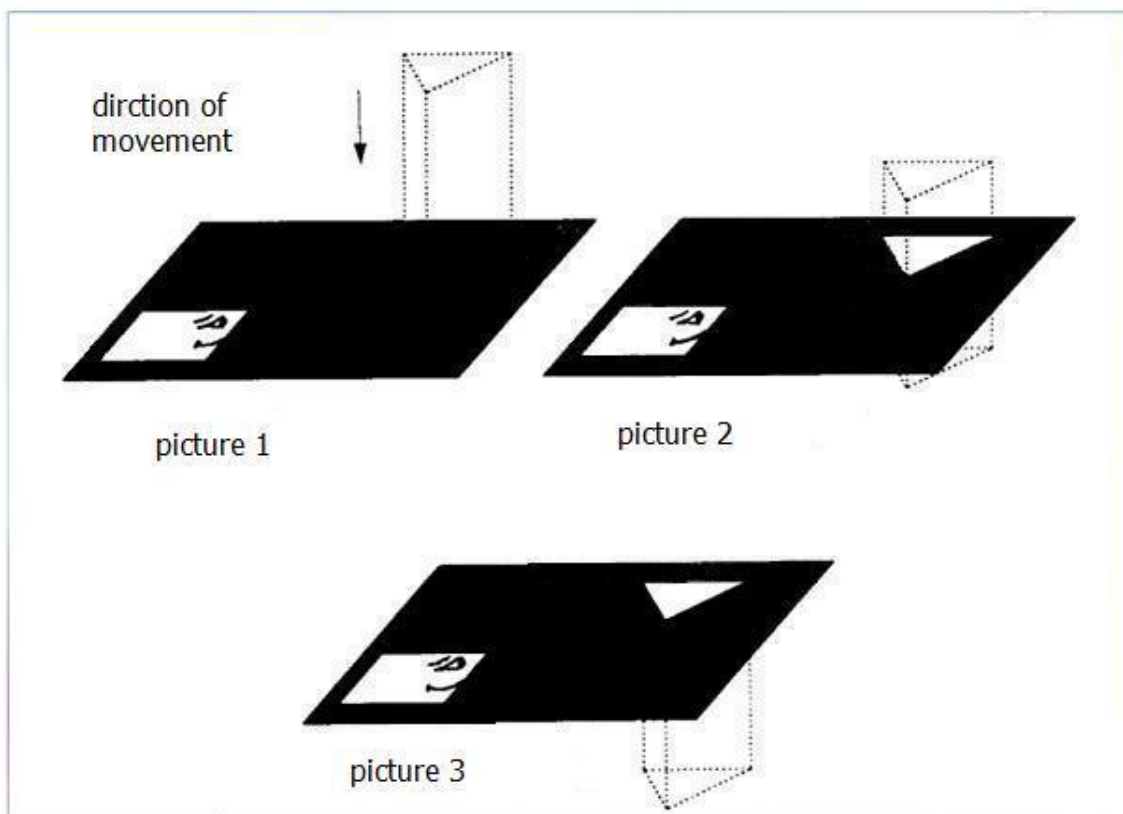


Figure1. The process of creating mental images

However, as we are able to comprehend three dimensions, we firstly remind the eye

that there was no triangle; secondly, we suppose it was right and a triangle was created at 8 o'clock, but the eye thought this was a stable triangle that existed fo five minutes and then became nothing. This is wrong because it was seeing a new triangle at each moment which was not there before and after its time; thirdly these triangles were not separate from each other; they were continuous. In fact they were hypothetical parts of a flowing two dimensional thing, that is a thing that has two stable dimensions and a flowing dimension and its flowing dimension appeared as a triangle to the eye that existed at the first moment then became nothing and the next one came and replaced it and then the third triangle came and replaced the second and

so on, and after five minutes the last triangle became nothing. We tell the eye that because it was not able to realize the third dimension of this prism, it saw a triangle that became nothing and then another one replaced it (Ubūdīyyat, 2005).

According to Sadra, because we are only able to realize three dimensions, we are seeing a four-dimensional body (jism) - three stable dimensions and a flowing dimension - as a stable, three-dimensional body. Sadra tells us what we told the eye that could see only two dimensions. We said to the eye that there was not a stable triangle, rather, in each time-instant the triangle was changed and replaced with another one. Similarly, Sadra says that a pen that is on table, for example, is not a stable thing. The pen in each time-instant will be renewed with another pen on the table because it has a flowing dimension. All the pens are related to each other and in fact, all of these pens are hypothetical parts of a four dimensional pen which exist throughout all of its time. Sadra states that, there is a four-dimensional pen and we can only comprehend one part of it in each moment and the whole of it exists in the whole of its being. There is actually a whole in the external world, but because of our limitation we cannot comprehend its fourth dimension so we can only comprehend a part of it at each instant.

Sadra begins by claiming that in the natural world there is no permanence and that all material bodies have motion in their substance and their accidents follow the substances in their motion. He says it is impossible for the substance of a thing to change and its features to remain stable.

Sadra divides all creatures into two groups, stable and flowing. By flowing he means the natural world and by stable he means immaterial being. Then in the next step he says that if the natural world is seen from the immaterial view then it can be understood that there is no fluidity, and everything we think is flowing, is not flowing but stable (sadara, 2002).

Imagination World and creativity

The "imagination world" one of the most fascinating of Sadra's concepts--is the third world that exists in addition to the world of material bodies and the world of intellects. In addition to extended forms and shapes of objects individuated by their matter, there can arise, Sadra says:

By mere volition... imagination forms subsisting in no place, through the imagination power which is separate from this world....Those forms do not subsist in the body of the brain, nor in the heavenly bodies, as some people have maintained, nor in a world of phantasmal images subsisting apart from the soul. Rather they subsist through the soul and exist in the domain of the soul....Although now the being of these forms is weak, they are capable of becoming concrete particulars existing with a being even stronger than the being of material forms (sadra, 1981).

The imaginal power of a man is not dependent on the body and remains despite the decline and failure of this (bodily) frame. The unsoundness and passing away (of the body) do not pertain to its essence and its perceptions,...

After death it may conceive its essence as a man having the shape and dimensions of the form which he had in the world; and its (imaginal) body may be conceived as dead and buried (Ibid, p159).

The imagination world does not exist "outside" the subject but it is not an interior delusion either. The essence of the good man after death is not absorbed into a totality; it creates the totality in which it is situated thereafter:

None of the things that a man sees and directly witnesses in the other world—whether they be the blessings of Paradise, such as ...palaces, gardens, trees and streams...or the opposite sorts of punishment that are in Hell - are outside the essence of the soul and separate from the soul's being... No one should ask concerning the place and position of these forms, whether they are inside this world or outside it... The wellspring of all that a man attains and is requited with in the other world—whether it be good or evil, Paradise or Hell—is solely in his own essence, in such things as his intentions, thoughts, beliefs, and traits of character.

CONCLUSION

In the works of this philosopher, Beauty and creativity in general means possessing all the good properties. The special definition of beauty and creativity, which includes only sensible objects, is possessing the factors of order, good combination, moderation, and so on. According Mulla Sadra's viewpoint the origin of beauty is absolute beautiful, although their interpretations are different. Creating pleasure and love and wonder are some of the consequences of beauty on the recipient soul. According to him, beauty is an objective thing, although it may have a stable existence in conception. According to Mulla Sadra, some of the origins of art are manifestation of some of God's names, inclination to beauty, love of beauty, revelation, relation with transcendental world, imitative image and so on. Imitative image is According to Mulla Sadra, imagination is the first origin of the work of art. Mulla Sadra believes in the imaginary world to which people relate through sleep

and mystics through divine inspiration. People and mysticy can realize what they have observed in that world into art and create works of art. This Muslim philosopher has also discussed poetry as a kind of work of art.

REFERENCES

- Anawati GC. 2002. Fakhr al-din al-Razi: the Encyclopaedia of Islam. Edited By: H.A.R. Gibbs, B. Lewis, Ch. Pellat, C. Bosworth et al. Leiden: E.J., 1960-2002.
- Copleston F. 11983. A History of Philosophy, translated by Jallāl al Din Mojtābavī, Tehran.
- Raker R. 1995. Geometrical relativity and fourth dimension, Translated by Amir Ahmadi, Tehran: Institute of Physics Publications.
- Shīrazī SAD. 1981. The Wisdom of the Throne('Arshīyah) tr. James R. Morris. Princeton, Princeton University Press.
- Shīrazī SAD. 1989. Asfar, Beyrut, Dar Al- Ehya Al-Torath, Forth Edition, 1410, 9 volumes
- Shīrazī SAD. 2003. Al-Shawāhid al-rubūbīyya, Introduction, with annotation and Edition by Sayyed Jalāl Āshtiani, Qom: Būstān-i Kitāb Press
- Ubūdīyyat AAR. 2005. Darāmadī bar falsafa-i islamī, Qom: The Imam Khomeini Education and Research Institute Press.



WCES-2011

Explanation of creativity in postmodern educational ideas

Afzal-os-sadat Hossieni^a*, Samane Khalili^b

^aPH.D OF Tehran Univesity, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Jalale Ale-Ahamad Ave., Chamran Highway, p.O. Box: 14155-6456, Tehran, Iran.

^P PH.D Candidate Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Jalale Ale-Ahamad Ave., Chamran Highway, p.O. Box: 14155-6456, Tehran, Iran

Abstract

Creativity has different dimensions. It can be looked at through psychology, anthropology, philosophy and other views. In this research philosophical view is considered. For this aim, postmodernism is a very suitable option. Postmodernism includes various groups of philosophers who follow multiplicity. We believe their ideas are symbol of creativity and can guide us for a creative education. So it is concluded that postmodern ideas can effect on educational process in various ways. Regarding postmodernist, the aims of education are teaching critical thinking, production of knowledge, development of individual and social identity, self creation. In postmodern education teachers just lead students to discover new things. They provide opportunities to discuss about different subjects and make creative ways. In this situation student learn to listen to other voices. They tolerate others criticism and try to think in critical way. They learn to respect other cultures and nationalities. Also they emphasize on cooperative learning independent learning, and dialectic, critical and verbal methods. It is deduced that postmodernism and creativity are embedded in each other and we can find the result of this opinion in postmodern education. Because there is no prior framework in postmodern education and we just look for change and evolution and this point is one of the most important contexts for creativity.

© 2011 Published by Elsevier Ltd.

Keywords: postmodernism, creativity, education, self-creation, critical thinking;

1. Introduction

Creativity is very important concept that we should care it in education. Because of this reason, a lot of researches have been done to clarify creativity. Gilford (1950) believed that creativity is a collection of individual characters and abilities. In his view, creativity is a divergent thinking that means thinking in different dimensions. Other researchers like Baron and Harrington (1981) and Amabile (1989), asserted that creativity is a social subject. Henessy and Amabile (1989) write: "our inquiries have shown that social and environmental factors play the main role in creative work. We realized that there is a strong relation between personal motivation and creativity and mostly social environment effects on creativity". In some theories, creativity needs special characteristics to clarify. Baron and Harrington (1981) write "some researches show that creative people have special traits". Strenberg (1985) indicates some necessary elements for creativity such as: having interest to risk, refusing limitations, having ability to make new and particular things, asking questions and building a lot of hypotheses and being curious. Although these explanations and other ones have fundamental differences, but they have some points in common. It means all of them take care of novel innovations

* Afzal-os-sadat Hossieni. Tel.:00989122026880; fax: 0098 21 88254734.

E-mail address: afhoseini@ut.ac.ir, sakhalili@ut.ac.ir

But we should be careful because every new thing is not creative. In fact new ideas should be worth full. Amabi (1990) believes that besides these two factors we shall add discovery and in this way we can reach the meaning of creativity, so: "creativity is every new and valuable innovation which is discovered". Creativity has three dimension cognitive, motivated and none cognitive. Cognitive dimension indicates divergent thinking in person. A creative persc has enough talents to make more new ideas and during this process he is very flexible to get more novel idea (Manteghi, 2001, p. 17).

Postmodern philosophers emphasize on creative thinking, individual differences and teacher's role as a guide. ther is diversity, democracy, awareness and freedom in educational process. Learning is not a stable program indeed there an opportunity to discuss and share ideas. Postmodern philosophers believe that instead of transferring and reproducir steady fact in educational process, it should be considered invention, innovation and change. In this atmosphere, th teacher's role from transmitter changes to participant in changing process. In this way, the class can be a place fo invention instead of reproduction. The teacher makes learning easier and the student is active (Usher & Edward 1994). Clive Beck (1993) asserts that postmodernism has a lot of implications for all dimensions of education Although postmodern ideas have limitations and weaknesses but they can provide positive backgrounds for educatic and we should take care of them. In this research has been tried to look at postmodern educational views to investiga the position of creativity in educational aims, educational methods, content and curriculum. Also we considere characteristics of creative class, educational curriculum and relation between students and teachers. It seems tha postmodernism can answer most of these questions.

2. Education in postmodernism

Searching about postmodernism without knowing modernism is impossible, because postmodernism has refuse most of modernism's main ideas. The most important point in modernism educational opinion is rationality. In moder education, teachers try to educate a logical person who can live in rational society. In this situation, teachers dominat and control students. Also teachers know everything and determine students' positions and futures (Usher & Edward 1994). But postmodernism which tries to solve modernism's problem, has different ideas. Postmodern philosophe reject objectivity, absolute fact, traditional Epistemology, metaphysics and universal moral values. In contrast, the emphasize on subjectivity, local facts, interdisciplinary methods, individual and cultural differences and creativit (Beheshti, 2005). Variation and evolution are basic concepts in postmodern education which are close to creativity. I creative thinking, it is tried to look for new solutions by changing structures and Put them in new orders. A creativ scientist takes care of new dimensions of phenomena. A creative artist realizes things in a special way and draws them in his paintings (Hosseini, 2005, p. 80).

Creative education is tried to have opportunity for making new ideas. If we want to motivate students, instead introducing a theory, we should talk about it as a problem. In this way students try to solve this problem and they ca discover the theory. Learners should know that famous theories weren't complete at the beginning. They becan perfect after continuous experiments. Learners should pay attention to deficiency of present knowledge and know th most of things that today are accepted, in the past was denied. So today it is possible to question about all hypothes and this subject needs to risk and having ability to be brave and don't be afraid of making mistakes. So the oth dimension of creative thinking is emotional dimension. Postmodernism with a critical view toward education tries offer new explanation of cognition, knowledge, school, curriculum and educational content. So postmodernism h questioned all limitations, standards and borders and has created new forms of knowledge. In this redefinition, the ma work of education is to be questioner of accepted hypothesis, so doubt and scepticism about custom hypothesis necessary for creative thinking. According to these points which have been talked about, now it is possible t investigate about the position of creativity in postmodern educational ideas.

3. postmodernism educational aims and their relationships with creativity

Postmodern educational aims are not determined and they appear in educational process. These aims rise fro learning environment and are formed step by step. With this introduction, we can suppose these aims for postmode education:

3-1- *Teaching critical thinking*

Although emphasis on thinking and critique has an old history, but postmodern persistence has a deep effect on present education. Carr (1998: 204) writes: "teaching thinking has been one of the most important educational aim from Plato. Various philosophers like Kant, Dewey, Shefler have emphasized on it. But in two recent decades, we can see special consideration toward critical thinking. Critical thinking means a process of asking and answering the analyzes and justifies. In this way it can challenge with traditions and public thinking". Giroux asserts that in the past the role of schools was only to educate non-critical mentality and reproduce everything which was in the society. But Giroux thinks that it is necessary for us to think critically about the way that knowledge is formed and appeared. Giroux doesn't accept to be just viewer. His ideas are a kind of critical education which considers the action (Hoppenfel 2005).

3-2- *Production of knowledge*

Lyotard criticizes modern institutes and believes that for progress of science and knowledge, we should use new discourses and fresh discussions to discover new rules. In this way creativity will appear. In his opinion, for creativity we should prevent determined conversations (Topp, 2000). According to him, the nature of language games and its special rules demands that people themselves try to produce knowledge and discover new things. Giroux criticizes education too and he believes that its role was only reproduction of knowledge. He emphasizes on production of knowledge and new thoughts. It was discussed about this subject in previous parts of this article. Clive Beck (1999) thinks that the aim of education in the class is production of knowledge. So scientific methods and researches are main parts of creation of knowledge.

3-3- *Development of individual and social identity*

Giroux (2003) believes every thought and philosophy which doesn't care about human social and cultural issues, will fail. He also mentions "border pedagogy". Giroux in his book "postmodern education" investigates border pedagogy. He discusses about this concept with other titles like: "counter-text", "counter-memory" and "politics of difference". The meaning of these concepts is that border pedagogy gives students ability to become familiar with cultures and context or different texts and look at them in critical way. Students should try to make their own history and narrations and don't limit themselves in a special context. They don't accept everything which is remained from their ancestors and the search about power relations. They criticize relation between knowledge and power and try to clear their border (Giroux, 1991, pp. 118-132). Hirsch (1978) thinks that transformation of culture should be the main task of education. We have illiteracy of culture. Because we are in high levels of technology and professions but we are still strange to cultural issues of society (Bagheri, 1996, p. 7). Rorty (1989) believes self-creation is more practical in high levels of education, because people are moving from sociability to individuality. In this stage, individual beliefs wake up for new creation and they think that everything which is fact can be change and remake. In this way they describe themselves again and start self-creation.

On the other hand, the concept of "becoming" in Deleuze's ideas that is linked to "rhizome" is a symbol of self-creation. Rhizome means secondary roots and unlike main roots, they don't have determined and clear path. He thinks that the tree is a symbol of "being" and rhizome is the symbol of "becoming" (Semetsky, 2005). Rhizome presents a system which doesn't follow fixed rules. This system is open and nonlinear. Rhizome is an indicator of plurality and doesn't accept any stability.

"Becoming" is very important and Deleuze asserts that thinking without it is impossible. In his view, thinking is the result of being different from others. In fact transforming to the other is the cause of thinking. The existences which don't have ability for "becoming", actually they don't have ability to think. For example plants, animals, things and we can't think and always move in linear way. Therefore "becoming other" is the primary condition for thinking (Gilso 2007). Deleuze thinks that thinking is very important in creativity. He believes in all courses and fields, with thinking we can be creative. He has special view to philosophy because in his opinion philosophy is an intelligent knowledge. For Deleuze concepts are the main tools for philosophy and philosophy is in fact the art of formation, invention and using concepts. The concepts don't attend to reproduce themselves. They have different forms. Philosophy makes the concepts in relations with the world; in this way it uses creativity. All concepts are related to the issues and they can

exist without them. Also they are in continuous relation with each other. If some concepts are superior from others, it is because of their better justification of the world (Deleuze, 1994, pp. 16-27).

4- Teacher's role in process of teaching- learning and accession of creativity

Teaching-learning process is one of the most important functions in educational systems. Methods of teaching and learning are the main discussion in this process. Postmodernism has special view to this process. Giroux (2003) believes that concerning increase in students' cognizance from information banks, teachers' role should be "how to learn". Holmes (1995) emphasizes on interaction between teachers and students in teaching process. The main condition improving relation between teachers and students is critical discourses with students. Instead of transmission of knowledge, teachers emphasize of analysis and justification (Beheshti, 2005).

Giroux writes: "If teachers want to take an active role in raising serious questions about what they teach, how they are to teach and the larger goals for which they are striving, it means they must take a more critical and political role defining the nature of their work, as well as in shaping the conditions under which they work. We believe that teachers need to view themselves as public intellectuals who combine conceptions and implementation, thinking and practice with a political project grounded in the struggle for a culture of liberation and justice. First, it provides a referent for criticizing those forms of pedagogies that treat knowledge as fixed and deny students the opportunity to interrogate their own histories and voices. Second, the notion of public intellectual provides a theoretical and political basis for teachers to engage in a critical dialogue among themselves and students, in order to fight for the conditions necessary for them to reflect, read, and share their work with others, in the interest not merely of improving the life of the mind but of engaging and transforming oppressive discursive and institutional boundaries. Third, the category signifies the need for teachers to redefine their role as educational leaders in order to create programs that allow them and their students to undertake the language of social criticism, to display moral courage, and to connect with rather than distance themselves from the most pressing problems and opportunities of the times" (Giroux, 1991, p. 108-109).

Teaching methods which are mentioned by postmodernism are:

4-1- Corporative learning method

In this method which is done in group, students helping each other learn to choose and decide. Listening to each other, increasing the power of hearing opposite opinions, reinforcement of the ability of criticism are the results of this method.

4-2- Independent learning method

In postmodernism, besides the importance of corporative methods, individual conditions are considered too. Derrida (2001) thinks that there isn't the best method of thinking and education. So always the situation and conditions indicate the best method. According to these points, we can assert that equilibrium between independent and corporative learning is very important in teaching-learning process.

4-3-dialectic method

This method is one of the interactional methods which pay attention to different elements about learning. Bec (1993) believes that teacher and student should refer information resources and have enough cognizance for discourse. In this way they will have positive evaluation from themselves.

4-4 - critical method

Critical discourse, reading and writing are kinds of this method. In this method, it is tried to motivate students to interpret and criticize after studying different topics. Giroux (2003) thinks that critical thinking in learning is dependent on individual independence and rational justification in thinking and action. Individual independence is an obstacle against acceptance and rational justification cause idea creation (p. 13).

4-5- verbal method

Postmodernism's attention toward the other, cosmetic culture and discourse shows importance of language. Postmodernism reason is replaced by language because thinking is described with language (Bagheri, 1996). Postmodernism represents a new visage of teacher and student. The perfect education in postmodernism is the education in which other's voices are heard. Teacher is a liberal person who guides students to think. Also students use the ability for interpretation and criticism (ibid). Lyotard's language games indicate that discourses aren't stable and there no special frame for making discourses.

Lyotard (1984) himself explains that language games have their own rules. If there aren't any rules, there won't be any language games. Conversations are regarded as the movements of these games (p. 10). So he tries to tell us that humans take part in different language games and according to rules of these games, they will have new roles.

5- creativity in content and curriculum

Educational curriculum and content should be on the base of problem-solving. Because in the present world the main need of learners is having ability to solve problems. In postmodern curriculum is tried to put students in the process of becoming. In this process teachers and students take part in a discovery journey to investigate things. Also regarding environmental, social and moral problems are suggestions of postmodern curriculum (Pinar, 1996, Farmahini, p. 138). Palmer (2000) explains postmodern education and curriculum with annulling structure and specific frameworks, try to find new possibilities for production of knowledge which rise from everyday experiences and memories. Finally we believe postmodern curriculum which is flexible, variable and plural and is related with fact that problems in life can be the suitable opportunity for creativity and innovation.

6- Postmodernism and Iranian education (postmodern implications for education of Iran)

Toyoka Morita (2006), Japanese researcher, in his study on the difference of the learning culture of Iran and Japan indicated that Japanese teachers evaluate their students according to their abilities in writing. On the other hand Iranian teachers emphasize on oral skills. He wrote that Iranian schools insist on memorizing the contents of the books. I was surprised that Iranian students can repeat literary, historical and scientific texts without looking at their book. Another point that he indicated is about cooperative learning in Japan. He asserted that in Japan from primary schools to universities, learning occurs through groups. But in Iran, individual learning is considered and students are evaluated as individuals not in group.

Hasrati (2005) believes that Iranian education from primary to higher education emphasizes on memory and the culture of education doesn't take care of creativity. Especially it ignores the ability of writing and students of high education don't have enough ability of organization their ideas through writing. Fazeli (2003) believes that Iranian students work slowly in asking questions but they are fast in acceptance of ideas and memorize them even in detail. Also they ignore interaction and cooperative learning. Scott Lash (2004) asserted that modernism was discourse epoch and postmodernism is figural. If in the past human beings thought with words, in postmodern world think with images and figures. In fact in postmodernism writing is more important than speaking.

Therefore, if we want to speak about postmodern education in Iran, it can have an effect on educational methods more than other parts. During recent years, paying attention toward cooperative learning is considered; especially in primary and middle schools and in experimental science. (Mohebi, 2000, Harirforosh, 2000 and Keramati, 2002 in Mohebi, 2005).

In fact, Iranian education should guide its culture to answer the new needs of people. Iranian education organization realizes this point that current educational methods can't solve challenges of today life. So it is necessary to replace creative educational curriculum instead of receptive one. Postmodern philosophers emphasize on activity and innovation. They try to preserve creative dimension in education from goals till plans and methods. Also, self-creation in postmodernism can be helpful for evolution in Iranian education. Regarding this point, education is an interactive process between teachers and students. Finally Iranian education for its development should provide the suitable content for postmodern tips. In fact paying attention to the other instead of own self, different cultures, using cooperative method, critical thinking, using writing skills, creativity, production of knowledge and looking at teachers like guidance can be effective.

7. Conclusion

In this research, it is concluded that there is a close relation between creativity and postmodernism. Most characteristics of creativity are seen in postmodern education. Derrida's deconstruction that tries to analyze structures an introduction to criticism. Lyotard's language games don't accept prior discourses and emphasizes on new discourses and innovation. Self-creation in Foucault's ideas shows that human can create himself in the time. Giroux, who talk about critical thinking and education, asserts that in educational environment, students should practice criticism an hearing other's voices. Deleuze believes that human is in "becoming" process and continuously evolves himself. The highlight point in postmodern philosophers' ideas is their emphasis on innovation. They don't accept imposed education and attempt to consider the element of creativity in postmodern educational aims, curriculum and process. Concerning complexity in education, it is seemed that guidelines of postmodernism can make proper contexts for these complexities and obstacles; because social conditions and development of technology demand education to use creative methods and in this way it can help learners to adjust themselves better. Also postmodern philosophers' ideas can help Irania education to improve its educational methods and planning and guiding students to be innovative and creative.

About this subject we can suggest more researches which show relation between postmodernism and creativity better:

- 1- Critical thinking method in Giroux's idea and its implications for creativity
- 2- Investigation on Deleuze's viewpoints and description of creative class in his opinion
- 3- Searching about genealogy in Foucault's philosophy and using it as a creative research method
- 4- Investigation of the role of interpretation in creativity with emphasis on Derrida's ideas

References

- Amabile, T. M. (1990). *The social psychology of creativity*, New York: Verlarg.
- Bagheri, Kh. (1996). Education in postmodern view, *curriculum, viewpoints and landscapes*, writer: Mahmoud Mehmohammadi, Iran: Astan Ghoc Razavi.
- Baron, F., & Harrington, M. (1981). Creativity, Intelligence and Personality, *Annual Review of Psychology*, Vol. 32: 439-476
- Beck, C. (1993). Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education, *philosophy of education yearbook*, philosophy of education society Available At: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93_docs/BECK.HTM.
- Beheshti, s. (2005). *explanation and criticism of postmodernism in contemporary educational philosophy*, Iran, Tehran: Samt.
- Carr, D. (1998). *Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern impasse*. London and New York Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What Is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (2001). *Writing and Difference*, New York: Routledge.
- Farmahini Farahani, M. (2004), *postmodernism and education*, Iran, Tehran: Aeej.
- Fazeli, n. (2002). Comparative study about ineffectiveness of higher education comparing Iran and Britain, *Anthropology letter*, vol. 1, No. 3.
- Gilson, E. (2007). Becoming Yet to Come: Thought as Movement in Derrida and Deleuze, *Philosophy Today*, Vol. 51, No. 4.
- Giroux, H., & Aronowitz, S. (1991). *Postmodern Education*, University of Minnesota press.
- Giroux, H. (2003). Public Pedagogy and Politics Resistance: Note on critical theory and educational struggle, *Educational Philosophy and Theory* Vol. 1: 35.
- Guilford, J.P. (1950) Creativity, *American psychologist*, Vol. 5, No. 9, 444-454.
- Hasrati, Mostafa (2004). Writing in Iranian universities: the lost ring of higher education, *research and schedule in higher education journal*, Vol.1 No.1.
- Hennessey, B., & Amabile, M. (1989). *The Conditions of Creativity, in Nature of creativity contemporary psychological perspectives*, Cambridge University press.
- Hoppenfeld, S. (2005). How Values and Philosophies Shape Spaces, Presented at the J. Paul Getty Museum Symposium, "From Content to Place: Family-Oriented Interactive Spaces, *Art and History Museums*, June 4-5, 2005.
- Hosseini, A. (2004), *effection of teaching creativity to teachers on their students' creativity*, Iran, Tehran, the organization of research and planning of education.
- Lash, S. (2004). Translator: Shahpour Behyan, *Postmodern Sociology*, Tehran: Ghoghnos.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition on Knowledge*, Manchester University Press.
- Manteghi, M. (2001), *investigation of creativity in primary schools books*, Doctoral thesis in Tehran University.
- Mohebi, A. (2005). *Active teaching methods*, Tehran: Abed Publication
- Morita, t. (2006). *Difference between learning culture in Iranian and Japanese schools*, presented at the sixth conference of the curriculum society Iran.
- Ozmon, S., & Craver (2003). *Philosophical Foundations of Education*, New Jersey University press.
- Palmer, Joy (2000). *Fifty Modern Thinking on Education from Piaget to the Present*, New York: International press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*, New York, Cambridge University press.

- Semetsky, Inna. (2005). Not by breadth alone: Imagining a Self Organized Classroom, *An International Journal of complexity and Education*, Vol 2. No. 1. pp. 19-36.
- Stenberg, J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University press.
- Topp, W. (2000). *Generative Conversations: Applying Lyotard's Discourse Model to Knowledge Creation within Contemporary Organization* School of Engineering Management, University of Cape Town, South Africa, John Wiley & Sons.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*, New York & London: Routledge



PROFESSOR'S EVALUATION OF CREATIVE EDUCATION IN UNIVERSITIES AND THEIR IMPACT ON UNIVERSITY STUDENTS' LEARNING¹

(PROFESÖRLERİN ÜNİVERSİTELERDEKİ YARATICI EĞİTİMİ DEĞERLENDİRMELERİ VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMELEİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ)

Afzal Sadat HOSSEINI²

ABSTRACT

Universities have the potential to create an environment in which creativity flourishes. In such universities, students will have enriched opportunities for thinking, inquiry and innovation, as well as systematic engagement with research, social and cultural challenges and scientific thinking. To achieve the above-mentioned goal, a dynamic and persuasive procedure along with the efficient educational strategies will be required. Many universities and our expectation of them are completely different. Therefore reviewing educational practice and policies in current university programs is necessary if new approaches based on question-oriented, creative problem-solving and modern teaching methods are to be developed. This study investigates professors' perspectives on the potential of current educational strategies to encourage creativity in university students. Data was collected by a Likert type scale surveying university faculty from the three departments of a single university. The survey data reveals a strong tendency of university faculty to rely on didactic, memory-based instruction, despite the fact that respondents also recognized that this form of learning was not motivating for their current students. The recognition that, with the exception of the engineers, little change has occurred raises concerns about the education of young people in a rapidly changing world. From the very existence of the system, higher education has encompassed philosophies and aims directed at knowledge creation and cultural development.

Keywords: Creativity, Educational strategies, University Teaching

ÖZ

Üniversitelerin yaratıcılığı ortaya çıkarma potansiyeli bulunmaktadır. Bu türden üniversitelerde öğrenciler sistematik bir şekilde araştırma, sosyal ve kültürel olaylarla ve bilimsel düşünmeyle ilgilenmenin yanı sıra düşünme, keşfetme ve icat etme fırsatı da bulabilmektedirler. Bu amaçlara ulaşabilmek içinse dinamik ve ikna edici bir süreçle birlikte etkili eğitim stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok üniversite ve bizim onlardan beklentimiz oldukça farklıdır. Bu nedenle, eğer yeni yaklaşımların soru-odali, yaratıcı problem-çözücü ve modern öğretim metotlarına uygun olabilmesini sağlamak amacıyla hali hazırda var olan üniversitelerdeki programlarında yer alan eğitim uygulamalarını ve politikalarını incelemek gerekmektedir. Bu çalışma üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarını teşvik edebilme amacıyla, şu anki eğitim stratejileri üzerine profesörlerin görüşlerini araştırmaktadır. Veri Likert tipi anket aracılığıyla tek bir üniversitedeki üç farklı bölümde toplanmıştır. Sonuçlar üniversite bünyesinde yer alan fakültenin didaktik ve ezbere-dayalı öğretime meyilli olduğunu göstermektedir. Ne var ki, katılımcılar bu türden bir yaklaşımın faydalı olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: yaratıcılık, eğitim stratejileri, üniversite eğitimi

¹ I would like to express my gratitude to Mary Dalmau from Victoria University, Melbourne who assisted with the English version of this paper

² PHD, Professor of Psychology and Education Faculty, University of Tehran. E-mail: afhoseini@ut.ac.ir

INTRODUCTION

Today, creative approaches are increasingly valued in schools and universities. This paper reports a survey of attitudes of higher education faculty to instructional dimensions of creativity and the impact on student learning. These findings are interpreted with reference to the author's ongoing study of the conditions, practice and outcomes of creative learning. University programs, purposes, contents and educational facilities play a prominent role in the activation and destruction of people's creative abilities. By establishing dynamic and motivational situations for learning, university professors can assist students to achieve their interests, extend their capabilities and exploit their creative potentialities.

Torrance (1962, 1990) regarded the over-reliance on memory-oriented educational strategies as an obstacle to the development of creativity. He emphasized the importance of making the change from traditional education to creative programs through appropriate educational strategies. Many researchers have agreed, including Csikszentmihalyi, (1999), Gorey (1996), Strenberg (2001, 1996), Kleiman (2008), Kerka (1999), Author (1996, 1998, 2002) and Ekvall, Ryhammar, (1999).

Traditional methods emphasize direct transmission of knowledge and maintain these processes through inflexible structures which limit the engagement of learners in innovation, discovery and mental growth. Problem-solving and inquiry oriented approaches on the other hand, offer opportunities for exploring and discovering complexities, involving learners with the process of learning, and enhancing internal motivation. It is through such processes that the practice of creative learning and teaching can be established and maintained. Wallace (1986) believed that in a creative class, thinking is more valuable than memory. Over time, researchers have supported these understandings with innovative teaching models that sustain a creative atmosphere and engagement in the classroom (Torrance 1962; Williams 1970; and Strenberg and Williams 1996).

Author (1996, 1998, 2002) also designed and researched a model for the growth of creativity in school and university classrooms. This model recognizes that the exploration of creativity and flexibility encompasses both innovative learning (precision, exploration, cooperation and involvement) and predictive learning (location, observation, analysis and preparation to face the events). The five dimensions of this model (Physical, Emotional/Cognitive, Social, Thinking and Instructional) support teachers in developing creative approaches to teaching and learning and support students in taking responsibility for their own learning as they raise questions, manage ambiguity, expect high levels of motivation, look forward to the surprise of new discoveries, and take risks. The consistent application of these strategies

ensures that the learning experience will broaden students' viewpoints, enhance their power of analysis and scientific criticism, and prepare them for the future. Author (2002) also found, that in order to maintain these new ways of learning, students also needed to develop skills in collaborative learning, dialogue and generally, the learner's active contribution to the learning process.

Mayer (1992) believes that teaching at the university relies on a process of scientific inquiry, raising awareness and expanding understanding through exploration. In this context, the scientific approach can be defined as activities intended to explore and synthesize current practical information in one field with other knowledge and experiences, so that new understanding and new perspectives are generated, applied and questioned. Therefore faculty members are required to continuously introduce their students to new developments in their field.

If students are to satisfy their needs in the information age, educational systems will be required to go beyond didactic transmission models to the development of more creative forward-thinking forms of education. These creative educational approaches enable learners to analyze the facts, produce and organize the materials, defend their own views, compare them with each other, infer something from them, evaluate them, and finally solve the problem (Chance, 1986). In other words, future oriented educators will teach the next generation how to think through three important stages:

- 1- Teaching students to think directly.
- 2- Teaching students to use basic analytic skills such as predicting, developing and testing questions and problem-solving.
- 3- Creating the necessary conditions in classes to teach thinking and to reflect on the thinking and action that has occurred.

An approach based on problem-solving can bring about such a situation. This method can be used individually or collaboratively — it can be applied in a class, laboratory, workshop, community or in any other educational situation. Emphasizing the advancement of thinking skills is most successful, when it makes connections between the curriculum and students' real problems and questions. Educational strategies like brainstorming, questionnaires, research projects, role-playing, and study of force fields are appropriate methods to support creative problem-solving and question-oriented pedagogies.

But to what extent are the current educational methods in universities compatible with these approaches and methods? To what extent are universities succeeding in educating creative and thoughtful university students?

RESEARCH METHODS

To answer the above questions and consider the variables of this study and its history, three questions are rendered according to their importance:

Professors believe:

1. That current educational strategies reduce students' motivation toward creativity.
2. That educational strategies are equally applied in different universities.
3. That the memory-based approach is preferable to the creative problem –solving and question-oriented approaches:

The statistical sample consists of 60 faculty members randomly drawn from each of three faculties. The information about the statistical sample is shown in the tables and charts.

Data Collection

Data was collected by surveying 60 university faculties from the Science, Engineering and Humanities Departments of Yazd University in Iran. The questionnaires consisting of 26 questions covered the questions, pedagogical theories, the scientific basis of creativity, and the problem-solving strategies. Responses were made according to a Likert scale that included options such as always, often, sometimes, never, rarely.

In order to study the first question of this research, some questions based on the main theories of creativity were prepared. For example:

“Students are encouraged to state their ideas even if the ideas are unrelated”.

“Students are asked to think about the answers which are not in their books and texts.

These phrases state the flexibility of their minds. Students can answer the question by guessing or using their imagination (This phrase is based on the risk factor). New ideas and thoughts are welcome (encouraged) in classes (Related to creativity factor). Professors increase students' self confidence (Based on social and emotional cognitive creativity). Study of the second question is determined by the field of study.

In order to study the third question based on problem-solving and creative-learning some questions were designed. For example: in class students are asked to judge the presented subjects. Lectures are the main method of teaching in class. Other questions also design the basis of creative theories.

Reliability and Validity

Reliability is one of the technical features of measurement, showing to what extent a similar result would be obtained under similar conditions. The Cronbach alpha method was chosen as an efficient procedure for calculating the internal consistency of the different features of the study. The reliability obtained from this analysis is .84, demonstrating that the test enjoys the required reliability.

For content validity the contents of questionnaires were accepted and approved by five experts.

Considering the nature of the collected data being categorical, people have to choose one of the five choices of always, sometimes, etc. In order to answer the question, the researcher's goal is to study the significance of the available differences in frequency for each of the five categories. So the chi square test which is used in such matters is suitable.

In this statically test the difference between the observed frequency in categories and their expected frequency is calculated (the related formulas are available in statistical books). Then the calculated value which is known as chi square according to the considered significance level of the related degree of freedom is compared to the critical chi square which is available in statistical tables in statistical book appendixes. If the observed chi square is equal or greater than critical chi square, the research question is accepted and if it is less than the critical chi square the research question is rejected.

Analysis of Findings

The responses of randomly selected faculty from three departments (Engineering, Science and Humanities) are summarized below.

Questions 1: Instructional Strategies and Motivation

Table 1. Frequency and Professors Comment Percentage regarding Instructional Strategies

Answers	Frequency	Percent	Pure Percent	Cumulative Percent
Always	38	20.4	20.4	20.4
Often	61	32.8	32.8	53.2
Sometimes	55	29.6	29.6	82.8
Seldom	24	12.9	12.9	95.7
Never	8	4.3	4.3	100.00
Total	186	100.00	100.00	

According to the above findings more than 50% of the surveyed faculty (20.4 + 32.8) believe that current educational strategies significantly decrease motivation for creativity. Another 29.6 report that this sometimes occurs and only 17.3 (12.9 + 4.3) believe that the current instructional strategies rarely or never decrease motivation.

Table 2. Chi Square Percent , One Variable , the Current Instructional Strategies of University from Professors Points of View

Answers	Observed Frequency	Expected frequency	Remainder
Always	38	37.8	0.8
Often	61	37.8	23.8
Sometimes	55	37.8	17.8
Seldom	24	37.8	-13.2
Never	8	37.8	-29.2
Total	186		

	Quantity	Degree of freedom	of	Significance level
χ^2	51.366	4		000

According to the findings in the above tables, the observed χ^2 (51.366) is significant at the 99.9 level of certainty which indicates that the observed distribution is different from the expected and theoretical one. So we can conclude that the first hypothesis is accepted and the professors believe that the current instructional strategies lead to decrease in motivation.

Hypothesis 2: Instructional variation between faculties

Table 3. Summary of Two Variables χ^2 Result Including the Field of Study and Application of Instructional Strategies

		Quantity		Degree of freedom		Significance Level	
Field of study		Never	Seldom	Sometimes	Often	Always	Total
Human sciences	FO	20	43	39	18	0	120
	FE	24.5	39.4	35.5	15.5	5.2	120.0
Technical engineering	FO	8	9	9	4	3	33
	FE	6.7	10.8	9.8	4.3	1.4	33.0
Basic sciences	FO	10	9	7	2	5	33
	FE	6.7	10.8	9.8	4.3	1.4	33.0
Total	FO	38	61	55	24	8	186
	FE	38.0	61.0	55.0	24.0	8.0	186.0
χ^2		22.356		8		0.004	

According to the findings in the above table , the observed χ^2 (22.356) with a certainty of 0.99 is significant and shows that there is a substantial difference between the three faculties regarding the application of creative instructional strategies — Engineering was the most creative, followed by

Science and finally Humanities. Whereas they are used less than expected in art and human sciences faculties, the second hypothesis is not acceptable.

Hypothesis three: Preference for memory – based approach over problem- centered and creative problem – solving.

Table 4. Frequencies and Percentages of Professors Comments regarding Memory – Based Learning.

Answers	Frequency	Percent	Pure percent	Cumulative percent
Always	31	12.3	12.3	12.3
Often	81	32.1	32.1	12.3
Sometime	68	27.0	27.0	71.4
Seldom	51	20.2	20.2	91.7
Never	21	8.3	8.3	100.0
Total	252	100.0	100.0	

According to the above findings 44.4 percent (12.3 + 32) of professors rely heavily on the memory – based approach, 27.0 sometimes using these approaches, and 28.5 percent (20.2 + 8.3) are less likely to prefer memory-based approaches to problem solving pedagogies. As noted earlier the engineering faculty was more often represented in the third group

Table 5. χ^2 percent , one variable , the memory – based approach

Memory – Based Approach			
Answers	Observed Frequency	Expected frequency	Remained
Always	31	50.4	-19.4
Often	81	50.4	30.6
Sometimes	68	50.4	17.6
Seldom	51	50.4	0.6
Never	21	50.4	-29.4
Total	252		
	Quantity	D.F	Level of Significance
χ^2	49.34	8	0.004

According to the findings in the above table, the observed χ^2 (49.34) is significant with the 99.9 percent certainty which shows that there is a

noteworthy difference between the observed distribution and the theoretical one. So hypothesis 3 is also accepted, leading to the conclusion that the memory – based approaches are usually preferred over problem-centered and problem – solving approaches.

DISCUSSION

The survey data reveals a strong tendency of university faculty to rely on didactic, memory-based instruction, despite the fact that respondents also recognised that this form of learning was not motivating for their current students. The recognition that, with the exception of the engineers, little change has occurred raises concerns about the education of young people in a rapidly changing world. From the very existence of the system, higher education has encompassed philosophies and aims directed at knowledge creation and cultural development. As illustrated in the findings of this study, universities face new challenges in the current era as they seek to satisfy their goals in a rapidly changing world.

In a recent UNESCO publication, Anderson (2004) emphasized three main functions of higher education:

1. Producing science along with the research
2. Conveying the knowledge or training (teaching)
3. Spreading knowledge or services

Of these, Function 1, the production of knowledge is the most important. In modern industrialized societies universities remain key knowledge-producing centers and an important source of societal change. In addition, the production of new technologies supports innovation which in turn enriches the day to day living in communities.

The second main function is to extend this knowledge to the younger generations so as to engage them in the processes of innovation, change and development. This education will extend cultural competency and prepare a skilled labor force for the society. Thus, in modern industrial societies higher education not only brings about scientific and technological development in the economic sections of production, distribution and support, but it also generates innovation and socio-cultural movement. In other words, universities contribute to thoughts, ideas and new ideologies and philosophical and social movements, at the same time as they educate the skilled labor force for different social, political, economic, and cultural environments.

The third function of higher education is to extend knowledge and expertise in the community. Education needs to prepare students/workers to succeed in complex, competitive industrialized situations. Such students will

be able to embark on innovative projects and to become innovators themselves. However, innovation demands creativity and creativity fails if it fails to access the latest scientific findings. Therefore universities should plan for and adopt the educational approaches and constructive changes that will enable their primary aims and purposes. This focus on strategic creativity, innovation, growth and development is a radical stance that ventures far beyond the provision of traditional memory-based learning.

The challenge will be to develop teaching-learning procedures that will transform learning and teaching in response to these three functions of higher education. Traditional approaches based on conveyance of information need to be enriched by problem-solving, creation of knowledge, information management and the encouragement of creativity. In order to maintain improved teaching procedures it is important that innovations be constantly investigated and reviewed. Teaching programs will also need to be constantly reviewed in the light of today's upheavals and demands. The focus of the curriculum will thus move from data-collection toward development of thinking capacity so that learners are equipped with new qualities such as identifying, analyzing, and resisting the variable conditions of environment. These learning environments will also encourage creativity, innovation, confidence, and flexibility.

Creative learning affects all dimensions of teaching and learning and supports the development of new ways of thinking, acting and being. To succeed in this field and to transform the traditional teaching procedures a comprehensive change is required. The main principles of change are as follows:

1. Providing the university students with the motivation
2. Emphasizing learners' involvements in teaching
3. Attending the practical and functional strategies in teaching
4. Considering the collective learning in teaching
5. Encouraging the research and attending to research in the education
6. Providing the opportunity for thinking, analyzing, criticizing, and solving the problem.
7. Offering opportunity for creative thinking

In Table 5-1 Author summarizes nine teaching fundamentals which change as teaching and learning becomes more creative. The overall movement will be from articulating requirements of student work, to engaging students in persuasive and curious explorations of important questions.

Table 5-1. Required changes to the teaching methods

Moving from	Towards
1. Beginning topics by focusing on the aim	1. Raising authentic questions to begin themes and units
2. Learning compulsorily and without preparation	2. Providing motivation for engagement and inquiry based learning
3. Explaining teaching materials	3. Raising questions and creating ambiguity
4. Increasing competition and individualism	4. Fostering cooperative and collective learning
5. Adhering strictly to the pre-designed and published syllabi	5. Flexible organizing of materials according to learners' needs and interests
6. Performing proven and pre-constructed approaches	6. Changing emphasis from testing to performance and evidence of understanding
7. Provision of most materials by the professor	7. Involving students in learning activities and the creation or investigation of materials
8. Giving priority to content above understanding	8. Giving prominence to the learning process
9. Placing the emphasis on the acceptance of ideas and material	9. Encouraging, critical review of ideas and material

or example, inflexible adhering to the published syllabus limits flexibility and does not recognize students' needs or previous learning. In addition, the intense application required for memorizing and re-presenting information in examinations limits opportunities for future orientated practice, inquiry and learning.

To enable inquiry-based approaches activities will need to be focused on students' experiences, concerns and interests, and motivated by authentic and important questions that will continue to engage students throughout future learning and practice. University students will thus be encouraged to review and critique information and activities rather than simply accept the transmission of fixed information. These changes encompass not only teaching methods but also classroom management and evaluation.

In university classes, learners rarely present answers that challenge or question information from teachers or prescribed texts. Moreover, they are even less likely to take risks by speculating about the questions based on their experience or intuition. However, educators can change this climate if they are willing to consistently welcome unusual responses and expect various and creative contributions from students rather than continuously reinforcing predictable reiterations of their teaching materials. In addition, expecting

students to pay attention to different aspects of issues and suggest a variety of different answers will help them develop flexibility of the mind and increase their critical capacity.

CONCLUSION

In spite of the importance of changing from didactic, memory-driven approaches to creative, inquiry-based problem solving, this study indicates that this goal is far from being achieved. According to the findings, the current educational strategies lead to the reduction of motivation and creativity in university students. Students are rarely able to spontaneously express emerging thoughts and their seemingly irrelevant questions are not welcomed. One of the most serious problems in our society is the need to review university programs, especially pedagogical approaches and inquiry-based, problem-solving and creative methodologies.

REFERENCES

- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090126eo.pdf>
- Chance, D. (1986). *Thinking in the Classroom*. Columbia: LQ University.
- Ciskszentimihalyi, (1999). A creative dialogue, *Psychology*, 32 (4); 59-62.
- Ekvall, G. , Ryhammar, L. (1999). The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish university. *Creativity Research Journal*, 2 (4); 303-310.
- Gorey, (1996). Creativity in the classroom, *Gifted Child Today Magazine*, 19 (4); 36-37.
- Author (1996). *The analysis of the creativity nature and its development methods*. PhD Dissertation.
- Author (1998). *The creativity and its development methods*, Astan Qods Press.
- Author (2002). *Investigating the impact of the creativity teaching program on teachers knowledge attitude and skills*. The research and planning organization.
- Kerka, S. (1999). *Creativity in adulthood*, Eric Clearing House on Adult Learning, Columbus.
- Kleiman, P. (2008): Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (3); 209-217.
- Mayer, R. (1992). Cognition & instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology* 84 (4), 405-412.

- Sternberg, (2001). Effects of instructions to be creative. *Creativity Research Journal*, 13 (2); 197-210.
- Sternberg, R. J., (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7); 677-688.
- Sternberg, R. J., & W. M. Williams (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torrance, E .(1962). Developing creative thinking school experiences. In Parners, A, Sidney J. and Harding H.F (eds.) *A source book for creative thinking*. Charles Scriver.
- Torrance, E . (1990). *Fostering Academic creativity in gifted students*. EEIC EC Digest, U.S.A.
- Wallace, B. (1986). Creativity some definitions the creative process. *Gifted Education International*, 4, 63- 73.
- Williams, F.E. (1970). *Creativity project*. Macalerter College, Saint Paul Minnesota.



WCES-2011

University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning

Afzal Sadat Hosseini^a *

^a*Psychology and Education faculty of Tehran University, Tehran, 021, Iran*

Abstract

This study investigated students' perspectives on the potential of current educational strategies to encourage creativity in the university students.. The survey data reveals a strong tendency of university faculty to rely on didactic, memory-based instruction, despite the fact that respondents also recognized that this form of learning was not motivating for their current students. The recognition that, with the exception of the engineers, little change has occurred raises concerns about the education of young people in a rapidly changing world. From the very existence of the system, higher education has encompassed philosophies and aims directed at knowledge creation and cultural development

Keywords: Educational strategies, Creativity, University Teaching;Introduction

1. Introduction

Universities have been experiencing increased pressure to offer innovative programs that meet the changing demands of students, government, and accrediting organizations (Albers-Miller, Straughan and Prenshaw, 2001).According Kleiman (2008), a focus on academics' experience of creativity separated from their larger experience of being a teacher may encourage over-simplification of the phenomenon of creativity, particularly in relation to their underlying intentions when engaged in creative activity.

Torrance (1962, 1990) regarded the over-reliance on memory-oriented educational strategies as an obstacle to the development of creativity. He emphasized the importance of making the change from traditional education to creative programs through appropriate educational strategies. Many researchers have agreed, including Ciskszentinihalyi, (1999), Gorey (1996), Strenberg (2001, 1996), .Author (1996, 1998, 2002) and Ekvall, Ryhammar , (1999)

Traditional methods emphasize direct transmission of knowledge and maintain these processes through inflexible structures which limit the engagement of learners in innovation, discovery and mental growth. Problem-solving and inquiry oriented approaches on the other hand, offer opportunities for exploring and discovering complexities, involving learners with the process of learning, and enhancing internal motivation. It is through such processes that the practice of creative learning and teaching can be established and maintained. Wallace (1986), believed that in a creative class, thinking is more valuable than memory. Over time, researchers have supported these understandings

¹ - I would like to express my gratitude to Mary Dalmau from Victoria University, Melbourne who assisted with the English version of this paper

with innovative teaching models that sustain a creative atmosphere and engagement in the classroom (Torrance 1962; Williams 1970; and Stenberg and Williams 1996).

Author (1996, 1998, and 2002) also designed and researched a model for the growth of creativity in school and university classrooms. This model recognizes that the exploration of creativity and flexibility encompasses both innovative learning (precision, exploration, cooperation and involvement) and predictive learning (location, observation, analysis and preparation to face the events). The five dimensions of this model (Physical, Emotional/Cognitive, Social, Thinking and Instructional) support teachers to develop creative approaches to teaching and learning and support students to take responsibility for their own learning as they raise questions, manage ambiguity, expect high levels of motivation, look forward to the surprise of new discoveries, and take risks. Author (2002) also found, that in order to maintain these new ways of learning students also needed to develop skills in collaborative learning, dialogue and generally speaking the learner's active contribution to the learning process.

Mayer (1992) believes that teaching at the university relies on a process of scientific inquiry, raising awareness and expanding understanding through exploration. In this context, the scientific approach can be defined as activities intended to explore and synthesize current practical information in one field with other knowledge and experiences, so that new understanding and new perspectives are generated, applied and questioned. Therefore faculty members are required to continuously introduce their students to new developments in their field.

If students are to satisfy their needs in the information age, educational systems will be required go beyond didactic transmission models to the development of more creative forward-thinking forms of education. These creative educational approaches enable learners to analyze the facts, produce and organize the materials, compare them with each other infer something from them, evaluate them, and finally solve the problem (Chance, 1986).

An approach based on problem-solving can bring about such a situation. This method can be used individually or collaboratively. Emphasizing the advancement of thinking skills is most successful, when it makes connections between the curriculum and students' real problems and questions. Educational strategies like brainstorming, questionnaires, research projects, role-playing, and study of force fields are appropriate methods to support creative problem-solving and question-oriented pedagogies.

But to what extent are the current educational methods in universities compatible with these approaches and methods? To what extent are universities succeeding in educating creative and thoughtful university students?.

2. Research Methods

To answer the above questions and consider the variables of this study, 3 hypotheses are rendered according to their importance:

Students believe:

1. Those current educational strategies reduce students' motivation toward creativity.
2. That educational strategies are equally applied in the different universities
3. That memory-based approach is preferable to the creative problem –solving and question-oriented

Data collection

Data was collected by surveying 450 student university faculty from the Science, Engineering and Humanities Departments of Yazd University in Iran that selected by randomly. The questionnaires consisting of 26 questions covered the hypotheses, pedagogical theories, the scientific basis of creativity, and the problem-solving strategies. Response were made according to a Likert scale that included options such as always, often, sometimes, never, rarely. The contents of questionnaires were accepted and approved by five experts.

Reliability and validity

The Cronbach alpha method was chosen as an efficient procedure for calculating the internal consistency of the different features of the study. The content validity obtained from this analysis is .84, demonstrating that the test enjoys the required reliability.

Considering the nature of the collected data being categorical, people have to choose one of the five choices of always, sometimes; etc. In order to answer the question, the researcher's goal is to study the significance of the available differences in frequency for each of the five categories. So the chi square test which is used in such matters is suitable.

Analysis of finding

The responses of randomly selected student faculty from three departments (Engineering, Science and Humanities) are summarized below.

3. Hypothesis 1: Instructional Strategies and Motivation

Table 1: χ^2 Percent , One Variable , the Current Instructional Strategies of University from students Points of View

Answers	Observed Frequency	Percent	Expected frequency	Remainder
Always	661	13.9	948.6	_287.6
Often	1293	27.3	948.6	344.4
Sometimes	1441	30.4	948.6	492.4
Seldom	1029	21.7	948.4	80.4
Never	319	6.7	948.4	_629.6
Total		100.0		

	Quantity	Degree of freedom	Significance level
χ^2	892.519	4	000

According to the above findings more than 40% of students (13.9 +27.3) believe that current educational strategies significantly decrease motivation for creativity. Another 30.4 report that this sometimes occurs and 28.4 (21.7 +6.7) believe that the current instructional strategies rarely or never decrease motivation.

Also the findings in the above tables, the observed $\chi^2(892.519)$ is significant at the 99.9 level of certainty which indicates that the observed distribution is different from the expected and theoretical one. So we can conclude that the first hypothesis is accepted and the students believe that the current instructional strategies lead to decrease in motivation.

Hypothesis 2 : Instructional variation between faculties

Table 2: S Table summary of Two Variables X2 Result Including the Field of Study and Application of Instructional Strategies.

Field of study		Never	Seldom	Sometimes	Often	Always	Total
Human sciences	FO	20	43	39	18	0	120
	FE	24.5	39.4	35.5	15.5	5.2	120.0
Technical engineering	FO	8	9	9	4	3	33
	FE	6.7	10.8	9.8	4.3	1.4	33.0
Basic sciences	FO	10	9	7	2	5	33
	FE	6.7	10.8	9.8	4.3	1.4	33.0
Total	FO	38	61	55	24	8	186
	FE	38.0	61.0	55.0	24.0	8.0	186.0
		Quantity	Degree of freedom		Significance Level		
x2		22.356	8		0.004		

According to the findings in the above table, the observed χ^2 (22.356) with a certainty of 0.99 is significant and shows that there is a substantial difference between the three faculties regarding the application of creative instructional strategies — Engineering was the most creative, followed by Science and finally Humanities while they are used less than expected in art and human sciences faculties. So the second hypothesis is not accepted.

Hypothesis 3: Preference for memory – based approach over problem, centered and creative problem – sol

Table 3: χ_2 percent , one variable , the memory – based approach

Answers	Observ Freque	Perce	Expected freque	Remainder
Always	809	12.6	1285.0	_476.0
Often	1856	28.9	1285.0	571.0
Sometimes	1978	30.8	1285.0	693.0
Seldom	1339	20.8	1285.0	54.0
Never	443	6.9	1285.0	_842.0

Total	6425	100.
	Quantity	D.F
x ²	1357.779	4
	Level of Significance	
		0.000

According to the above findings 41.5 percent (12.6 + 28.9) of student rely heavily on the memory – based approach, 30.8 sometimes using these approaches, and 27.7 percent (20.8 + 6.9) are less likely to prefer memory-based approaches to problem solving pedagogies. As noted earlier the engineering faculties were more often represented in the third group.

Also according to the findings in the above table, the observed χ^2 (1357.779) is significant with the 99.9 percent certainty which shows that there is a noteworthy difference between the observed distribution and the theoretical one. So hypothesis 3 is also accepted, leading to the conclusion that the memory – based approaches are usually preferred over problem-centered and problem – solving approaches.

4. Discussion

The survey data reveals a strong tendency of University faculty to rely on didactic, memory-based instruction, despite the fact that respondents also recognized that this form of learning was not motivating for their current students. The recognition that, with the exception of the engineers, little change has occurred raises concerns about the education of young people in a rapidly changing world. From the very existence of the system, higher education has encompassed philosophies and aims directed at knowledge creation and cultural development. As illustrated in the findings of this study, universities face new challenges in the current era as they seek to satisfy their goals in a rapidly changing world.

According Richhart (2004) a creative approach to curriculum involves finding new topics for students to explore. A creative approach to instruction involves finding new approaches or ways of presenting information. The creative teacher will find multiple methods to engage students.

Creative learning affects all dimensions of teaching and learning and supports the development of new ways thinking, acting and being. To succeed in this field and to transform the traditional teaching procedures a comprehensive change is required. The main principles of change are as follows:

1. Providing the university students with the motivation
2. Emphasizing learners' involvements in teaching
3. Attending the practical and functional strategies in teaching
4. Considering the collective learning in teaching
5. Encouraging the research and attending the research in the education
6. Providing the opportunity for thinking, analyzing, criticizing, and solving the problem.
7. Offering opportunity for creative thinking

In Fig Author summarizes nine teaching fundamentals which change as teaching and learning becomes more creative. The overall movement will be from articulating requirements of student work, to engaging students in persuasive and curious explorations of important questions.

Table 5-1 required changes to the teaching methods

Moving from	Towards
Beginning topics by focusing on the aim	Raising authentic questions to begin themes and units
Learning compulsorily and without preparation	Providing motivation for engagement and inquiry based learning
Explaining teaching materials	Raising questions and creating ambiguity
Increasing competition and individualism	Fostering cooperative and collective learning
Adhering strictly to the pre-designed and published syllabi	Flexible organizing of materials according to learners' needs and interests
Performing proven and pre-constructed approaches	Changing emphasis from testing to performance and evidence of understanding
Provision of most materials by the professor	Involving students in learning activities and the creation or investigation of materials
Giving priority to content above understanding	Giving prominence to the learning process
Placing the emphasis on the acceptance of ideas and material	Encouraging, critical review of ideas and material

Jaskyte et al (2009) asserted it is clear that innovative teaching is not only about introducing a new methodology or technique. It is a process that encompasses the interplay of a number of factors, including the instructors' personality, classroom culture, student-faculty communications, and means of knowledge transfer/ teaching techniques as well as outcomes. Only by accounting for all these factors will educators be able to maximize the potential for innovative teaching

5. Conclusion

In spite of the importance of changing from didactic, memory-driven approaches to creative, inquiry-based problem solving, this study indicates that this goal is far from being achieved. According to the findings current educational strategies lead to the reduction of the motivation and creativity in university students. Students are rarely able to spontaneously express emerging thoughts and their seemingly irrelevant questions are not welcomed. One of the most serious problems in our society is the need to review university programs, especially pedagogical approaches and inquiry-based, problem-solving and creative methodologies.

References

- Albers-Miller, N. D., Straughan, R. D., & Preshaw, P. J. (2001). Exploring innovative teaching among marketing educators: Perceptions of innovative activities existing reward and support programs. *Journal of Marketing Education*, 23, 249–259.
- Chance, D, (1986); *Thinking in the classroom*, Columbia, LQ university.
- Ciskszentihalyi, (1999); *A creative dialog*, *Psychology* 32,(4): 59-62
- Ekvall, G , Ryhammar , L ,1999 *The creative climate: It determinants and effects at a Swedish university*, *Creativity Research Journal* 2 (4): 303-310
- Gorey, (1996); *Creativity in the classroom*, *Gifted Child Today Magazine*. 19 (4): 36-37
- Author, (1996). *The analysis of the creativity nature and its development methods*. PhD Dissertation.
- Author, (1998). *The creativity and its development methods*, Astan Quods Press

- Author, - (2002). Investigating the impact of the creativity teaching program on teachers knowledge attitude and skills, The research and planning organization
- Jaskyte, K, & Taylor, H & Smariga, R(2009)'Student and Faculty Perceptions of innovative teaching', *Creativity Research Journal*,21(1):111- 116
- Kleiman P.(2008)Towards transformation: conceptions of creativity in higher education *Innovations in Education and Teaching International* 45 (3): 209-217.
- Mayer, R. (1992); Cognition & instruction: Their historic meeting within educational psychology, *Journal of Educational Psychology* 84(4): 405-412
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63: 32–40.
- Stenberg, (2001) Effects of instructions to be creative *Creativity Research Journal*, 13 (2): 197-210
- Sternberg, R., J (1996) Investing in creativity, *America. Psychologist*, 51 (7):.677-688.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996): How to develop student creativity. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Torrance. E .,(1962); Developing creative thinking school experiences in Parners, A, Sidney J. and Harding H.F in *A source book for creative thinking* Charles Scriener.
- Torrance E ., (1990); Fostering Academic creativity in gifted students *EEIC EC Digest*, U.S.A.
- Wallace, B (1986) Creativity some definitions the creative process, in *Gifted Education International* 4: 63- 73.
- Williams F.E, (1970). Creativity project Macalarter College Saint Paul Minnesota

Full Length Research Paper

The effect of a teacher professional development in facilitating students' creativity

Afzal S. Hosseini¹ and Anthony P. Watt²

¹Department of Psychology and Education, Tehran University, Tehran, Iran.

²School of Education and Centre for Ageing, Rehabilitation, Exercise and Sport Science, Victoria University, Melbourne, Australia.

Accepted 10 June, 2010

The Iranian educational system would benefit from major refinement in order to better develop the creativity of children. The extension of teachers' understanding of creativity is one of the main factors in facilitating change. A theory and practice based professional development program was designed, therefore, to assist teachers to acquire knowledge, attitudes and skills associated with improved student creativity. In this research, the effect of creativity-oriented teaching on students' creativity was examined using the Solomon four-group design method. The teachers and students were divided in experimental, treatment and control groups. The control group was further subdivided into two groups. Students from the experimental and one control group were pre-tested using the Torrance test of creative thinking (TTCT). Teachers of the experimental group and treatment group completed a creativity training program and then used the techniques demonstrated with their students. Following the intervention, students of each of the experimental, treatment and control groups completed the TTCT a second time and the teachers completed a creativity checklist questionnaire for each student. The results indicated that teachers' involvement in the training program had a positive effect on the creativity of their students. These results provide basic evidence that teacher professional development programs associated with the improved understanding of creativity-oriented techniques can make a positive contribution to development of Iranian students' creativity.

Key words: Creativity, teaching, professional development.

INTRODUCTION

Creativity has been defined in many contexts, but can be simply described as "successful personal activity intent on producing an appropriate new idea or object" (Newton and Newton, 2009: 45). Within the domain of student learning, teachers can serve as facilitators or inhibitors of creativity and therefore, play an important role in the development of creative skills within the educational system (Sternberg, 2003). At the classroom level, the incorporation of teaching practices that promote creativity can lead to positive changes in student behaviour, social skills, self-esteem, motivation and academic achievement

(Qualifications and Curriculum Authority, 2005). To maximise student outcomes in relation to creative endeavour it is critical that teachers receive appropriate knowledge and training in relation to appropriate classroom techniques.

TEACHING AND CREATIVITY

Sternberg in his critique of creative thinking in the classroom stated that: "Teachers who reward all kinds of creativity are those who are likely to find among their students those who have made one of the most important decisions a person can make in his or her life: the decision to be creative" (2003: 337). In light of this, a

*Corresponding author. E-mail: Afhoseini@ut.ac.ir.

number of studies have been undertaken with a focus on assessing the knowledge of teachers in regards to creativity and the effect of teaching characteristics on student creativity. Previous findings have shown that teachers have a limited understanding of creativity (Fryer and Collings, 1991; Gallager, 1985; Hosseini, 2002; Kampylis et al., 2009; Torrance, 1972). According to Kampylis et al. (2009) further research is needed in order to evaluate teachers' perceptions regarding creativity, to better understand and classify the specific needs of teachers to facilitate students' creative potentials.

Torrance (1990) is another proponent of the view that the teacher is a critical factor in increasing student creativity. The study of Hosseini (2002) showed that the provision of information to teachers regarding alternative educational structures focusing on creativity promoted changes in knowledge and attitudes that resulted in the incorporation of new skills suited to the development of student creativity. Furthermore, the interview responses of the 70 Iranian primary teachers indicated that 90% of the sample believed that undertaking a creativity-oriented professional development program had a positive outcome on their knowledge; attitude and skills changed their view of creativity and prompted changes in their work practices. The teachers commented that: 'the students participate in classroom and classroom activity with stronger motivation'. It was also suggested that completion of a teaching course focusing on creativity lead to their classes becoming student-centered and directed toward activities of high interest to the learner. Teaching and as a consequence learning, was perceived to be more successfully accomplished and contributed to an improvement in the educational progress of their students. Park et al. (2006) collected interview data from 35 Korean science teachers' regarding their perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. Results indicated that the teachers developed a stronger awareness that creativity can be expressed by every student and that creativity can be enhanced. In general, research has shown that teachers who maintain positive relationships, with a genuine interest in and respectful acceptance of student skill levels, are effective in the development of creativity (Sternberg and Williams, 1996). Teachers are more capable of promoting creativity in their students if they acquire an improved understanding of the concept themselves (Seo et al., 2005). Knowledge of creative thinking assists in the establishment of a creative atmosphere in classroom, improved learning and in the formulation of positive attitude towards their students. Teachers' deeper understanding of creativity will facilitate the development of strategies for enhancing creativity and the creation of educational programs that focus on creativity (Murdock, 2003; Slabbert, 1994). Mack (1987) surveyed 62 teacher educators and 388 student teachers from ten teaching institutions regarding their opinions in relation to the importance of using creative approaches were incorporated in their courses.

Mack reported that both groups supported the inclusion of creativity education methods in teacher preparation programs. However, more than half of the individuals in the sample reported that they have not participated in any creativity oriented training. Mack concluded that in many teacher education programs there is no emphasis on knowledge associated with methods to increase creativity. McDonough and McDonough (1987) suggested that a limited number of faculties and universities in America have managed to include subjects related to creativity education in their courses. Fasko (2001) concluded that it is important to maintain a focus on creativity within university teacher education, to facilitate the development of curiosity, creativity and innovation with the school system. Overall, the promotion of creativity in children is very important and that it would be valuable for both pre-service and in-service teacher to participate and complete some form of creativity education course.

CREATIVITY AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

According to Blumen-Pardo (2002), factors related to school operations and teaching practices have an important effect on student functioning in developing countries. Skilled teachers who have had opportunities to undertake a broad educational program tend to be effective in the promotion of moral development, educational progress and cognitive growth within students who demonstrate high or low learning capacities. Blumen-Pardo recommends a program of continuing education for teachers in relation to creativity, especially in developing countries. Pre-service teachers can also benefit additional training within programs such as the higher education in the arts program (HEARTS) that focus on an improved understanding of the contribution that practices associated with creativity can make within the education system (Downing et al., 2007).

Several studies have shown that as an outcome of professional development teachers are capable of facilitating change in the creativity skills of their students. Laius and Rannikmäe (2004) found a significant difference in the creativity subscale scores of the Instrument Package User's Guide (1997) of the Iowa Chautauqua Program for a sample of 447 students assessed at pre- and post-test points separated by an 8 week interval. The intervention involved 13 teachers completing a training program designed to develop their science teaching skills in which an important focus was on fostering student creativity. The researchers concluded that the training program prompted the teachers to encourage students to identify meaningful causes and outcomes that are considered as critical elements in nurturing creativity. Blumen-Pardo (2002) used the test for creative Thinking-drawing production (TCT-DP) to evaluate changes in the creativity scores of a sample of

231 second-graders. From this sample, 130 Peruvian children were involved in the experimental group and 101 in the control group. The first element of the intervention constituted 40 second-grade teachers completing an in-service teaching training workshop on student giftedness in which creativity skills were of particular emphasis. Students in the experimental groups then completed a 10 week program involving four lessons specifically devoted to developing skills such as comprehension, convergent problem solving and memory. Results clearly indicated a significant difference in figural-creative performance between the groups. Blumen-Pardo concluded that these findings represented strong evidence that teacher training programs that include a focus on creativity should receive greater attention in the professional development of teachers, particularly in developing countries. As an outcome of the examination of the literature and research the hypotheses of the current study are that:

1. Teachers participation in a program focusing on educational creativity and the subsequent implementation of strategies promoted in the training with their students, will result in their students achieving higher Torrance test of creative thinking scores when compared to similar control groups' TTCT scores.
2. Teachers participation in a program focusing on educational creativity and the subsequent implementation of strategies promoted in the training with their students will result in these teachers scoring their students higher on a teacher rated creativity checklist than teachers who complete the creativity checklist for the students in the control groups.

METHODOLOGY

Research design

The study is part of the overall evaluation of the creative training for teachers program offered to teachers in Tehran, Iran. In this phase of the research, the effect of creativity-oriented teaching on students' creativity was examined using a semi-experimental approach that incorporated the Solomon four-group design (Ary et al., 2006).

Participants

The study utilized random cluster sampling. There are 20 school districts located in Tehran, from which 10 elementary schools, 2 from each of the North, South, East, West and Central areas were randomly selected. A sample of 120 teachers were also randomly selected at the school level from the 10 schools and again at the school level divided evenly into experimental, treatment and control groups. The number of teachers involved at each school varied depending on the size of the student population. The sample of 600 students, aged 7 - 11 years, was drawn from the cohort of students that the teachers involved in the study were teaching.

Thus, a total of 60 teachers were involved in the experimental and treatment groups, which also included a cohort 300 students resulting from the random selection of five students who worked with each teacher. The same procedure was followed in the

formation of the control groups. Finally, on the basis of the Solomon method, 150 students of the experimental group and 150 students of one control group received pre-test and post-test, whereas another 150 students of the treatment group and 150 students of the other control group received only the post-test.

Creativity training program

The teachers in the experimental groups participated in a creativity focused professional development workshop. The 70 h program included 20 h assigned to detailing theory, 15 h relating to teaching techniques and 35 h associated with classroom practices. The workshops required participant involvement for 5 h per week for approximately four months. Each program participant was provided with specific information and strategies examining: (a) the concept and nature of creativity (b) the methodology of teaching creativity (c) creativity and school education and (d) a model of creativity development (Hosseini, 2002; 1998). Teachers linked their participation in training with the implementation of the material covered in the workshops in their classroom. In the next session they would receive feedback from the program coordinator and review their achievements and concerns in relation to the incorporation of the teaching strategies associated with the promotion of creativity in their classes (Hosseini, 2002; 1998).

In the model of classroom based creativity development, the main aim is the advancement of teacher's professional skills to establish a creative learning environment. The program addresses the areas of emotion, society, cognition, thinking and teaching and examines how these characteristics influence the creative development of children. Within the practice aspect, the focus is on the encouragement of the creative potential of students based around the educational programs in which they are currently involved. In the emotional-cognitive aspect, teaching approaches are considered, and it encourages imagination, curiosity and risk-taking. The environmental social aspect allows students to appraise the ideas of freedom, safety and respect in relation to their learning in which there is no competition and formal evaluation. The thinking component of the workshop is directed toward creative development, where the teacher shows respect for unusual ideas and encourages flexibility and innovation in their students. Teachers familiarize themselves with the methodology of creative teaching and put it into practice. Each of the key areas of the model is taught in one or two workshops and is supported by the complementary application of the theme by the teachers in their own class.

Instrumentation

The dependent variables used in this phase of the research were the Torrance test of creative thinking and creativity checklist.

Torrance test of creative thinking (TTCT)

The main purpose of choosing the TTCT is the practicability and validity of the measure and its frequent use in psychological and educational evaluations of creativity (Baer, 1993; Kim, 2006). The test includes figural and verbal subtests, of which the figural forms were used in the present study and are preferable to use from pre-school levels up to high school. The TTCT-Figural consists of parallel A and B forms with three subtests: (a) compose a drawing (b) finish a drawing and (c) compose a different drawing parting from parallel lines (Torrance, 1974). Both forms are oriented to evaluate four main cognitive processes of creativity: (a) fluency or number of relevant responses (b) flexibility as referred to a variety of categories or shifts in responses (c) originality entails considering novelty responses, not familiar and unusual, but relevant and

Table 1. Means and Standard Deviations for Post-test TTCT scores.

Test group	Teaching group	M	S.D	n
No pre-test	Treatment	96.46	29.87	139
	Control 2	44.67	21.74	144
	Total	79.26	36.71	283
Pre-test	Experimental	102.04	32.15	101
	Control 1	74.77	26.92	114
	Total	87.85	32.43	215
Total	Experimental and treatment	98.41	30.75	290
	Control 1 and 2	61.61	28.87	208
	Total	82.85	35.14	498

(d) elaboration as referred to the number of details used to extend a response. According to the TTCT-Figural Manual of 1998 (Torrance, 1998), the reliability estimates of the creative index from Kuder-Richardson 21 using 99th percentile scores as the estimates of the number of items ranged between 0.89 and 0.94. The TTCT-Figural Manual of 1990 (Torrance, 1990) states that the interpreter reliability among the scorers was greater than 0.90. Khaefi (1993) measured the reliability of the Iranian version of the TTCT, Figural A and B. He reported the test-retest reliability of TTCT Figural B subscales were: fluency (0.78), elaboration (0.91), flexibility (0.81), originality (0.74) and overall test score (0.80).

Creativity checklist

The creativity checklist (CCh) (Johnson, 1979), the primary reason for the selection of the CCh was the availability of an Iranian version that could be used in conjunction with the TTCT. The CCh was created in relation to Torrance's components of creativity including fluency, flexibility, resourcefulness, constructional skill, ingenuity, independence, and positive self-referencing behaviour. The CCh incorporates eight-items designed to measure the systematic identification of overt creativity based on direct observation. Each item is rated on the basis of that person's evaluation of the creativity behaviours the individual demonstrates and are scored on a scale that can vary from 1 = never to 5 = consistently. Each individual's total creativity score is obtained by summing across all eight items. Total CCh scores may range from a minimum of 8 to a maximum of 40. In using the CCh, every effort should be made to observe and evaluate students in as many settings and content/task areas as possible in which creativity is demonstrated and can be observed. The Cronbach's alpha coefficient for the CCh was $r = 0.98$ and a positive correlation, $r = 0.51$, was also found between the TTCT and CCh in the current study. Johnson (1979) reported a correlation with the TTCT of $r = 0.56$.

Data collection procedure

Data collection was undertaken in the schools and involved a pre- and post-test interval of between 28 and 30 weeks, depending on student and teacher availability. The students completed TTCT Figural form A in the pre-test and Figural form B in the post-testing. An administrator familiar with the measure administered post-testing for the student dependent measure to groups of five

students in a setting within the school. Teachers completed the observational checklist at convenient opportunities after their students had completed the post intervention TTCT.

Data analyses

According to Solomon design methodology, the experimental group is involved in all phases of treatment and testing. The experimental group and one control group complete pre-testing and another pair of treatment and control groups are not pre-tested. Following pre-testing the experimental group and a treatment group completed and implemented the creativity training program. Finally, all student and teacher participants completed post-testing. The data collected were analysed using the statistical package for social science (SPSS). Two-factor analysis of variance (ANOVA) was used to test for the effects of pre-testing, teacher involvement in creativity training and the interactive effect of pre-testing and intervention outcomes on the dependent variables of the students' TTCT scores and the teachers' CCh scores.

RESULTS

Hypothesis 1

Descriptive results for all groups' post-test scores on the TTCT are shown in Table 1. The total mean of post-test creativity score of the no pre-test group ($m = 79.26$), was smaller than pre-test group ($m = 87.58$). The total mean post-test score of experimental groups ($m = 98.41$), was greater than the mean total control groups' score ($m = 61.16$).

Table 2 shows the results of the two-way analysis of variance for the students' post-test TTCT scores. The main effect of the students' participation in pre-testing was significant ($F_{(1,494)} = 21.578$, $p < 0.001$). There was also significant main effect for teacher involvement in creativity training in regards to the students ($F_{(1,494)} = 22.477$, $p < .001$). Finally, the interaction of student involvement in pre-testing and teacher involvement in creativity training in relation to the students' TTCT post-test scores was significant ($F_{(2,494)} = 10.804$, $p < .001$).

Table 2. Two-factor ANOVA for post-test TTCT scores.

Source	SS	df	MS	F	Sig
Pre-test effect	36802.934	1	36802.932	21.578	<0.001
Creativity training	180697.486	1	180697.498	22.477	<0.001
Pre-test x training effect	17372.391	2	8686.202	10.804	<0.001
error	397138.631	494	803.923		
Total	613869.597	497			

a. R squared = 0.353 (Adjusted R squared = 0.349).

Table 3. Means and standard deviations for post-test creativity checklist scores.

Test group	Teaching group	M	S.D	n
No pre-test	Treatment	34.10	4.71	143
	Control 2	31.16	9.05	135
	Total	33.10	6.66	278
Pre-test	Experimental	32.35	8.10	94
	Control 1	31.53	9.21	114
	Total	31.90	8.71	208
Total	Experimental and treatment	33.50	6.12	277
	Control 1 and 2	31.36	9.12	209
	Total	32.58	7.62	486

Hypothesis 2

Descriptive results for all groups' post-test scores on the CCh are shown in Table 3. The total mean post-test checklist score for the groups with no pre-test ($m = 33.10$) was higher than the pre-test groups mean score ($m = 31.90$). The total mean checklist score of experimental groups ($m = 33.50$) was higher than the mean score of control groups ($m = 31.36$).

Table 4 shows the results of the two-way analysis of variance for the students' post-test CCh scores. The main effect of the students participation in pre-testing was not significant ($F_{(1,482)} = 0.925$, $p = 0.330$). There was, however, significant main effect for teacher involvement in creativity training in regards to the students CCh post-test scores ($F_{(1,482)} = 6.977$, $p = 0.009$). Finally, the interaction of student involvement in pre-testing and teacher involvement in creativity training in relation to the students' CCh post-test scores was not significant ($F_{(2,482)} = 1.113$, $p = .136$).

DISCUSSION

The results of this phase of the study clearly demonstrated that the students in the experimental and treatment groups were significantly higher in creativity, as

assessed by TTCT scores, in comparison to the control groups. The creativity training program that the experimental and treatment groups of teachers completed could be considered as a contributing factor in the positive change in creativity scores of their students. Therefore, the first hypothesis of research is accepted. Additionally, the sample of students that completed TTCT pre-testing was also higher in post-test TTCT scores than the group of students that only completed post-testing. This result indicates that students may become familiar with the items of the TTCT as an outcome of completing the measure and that this experience may in turn have a positive effect on the students' post-test TTCT scores. A significant interaction effect of the students completion of TTCT pre-testing and participation in the creativity intervention was also observed.

In order to demonstrate convergent validity of the change in the students' TTCT scores as an outcome of the teachers participation in creativity training, the CCh was also completed by the teachers for students in the experimental, treatment and control groups. The results indicated that students in the experimental and treatment groups scored significantly higher on the post-test creativity checklist. No significant difference was found between the pre-test and non pre-test groups in regards to their teacher creativity checklist scores. Results associated with the moderate correlation between the

Table 4. Two-factor ANOVA for post-test teacher checklist scores.

Source	SS	df	MS	F	sig
Pretest effect	54.277	1	54.276	0.925	0.330
Creativity training	347.534	1	347.534	6.977	0.009
Pre-test x training effect	126.893	2	63.445	1.113	0.136
error	27464.118	482	56.986		
Total	28207.702	485			

a. R squared = 0.026 (Adjusted R squared = 0.020).

TTCT scores and the teacher observational checklist indicates that teachers can generally evaluate the creativity skills of their students. The differences identified between the experimental, treatment and control groups in relation to the checklist scores also reinforces that the creativity training program was effective in facilitating change in teacher practices and as a consequence students creative skills. Furthermore, the lack of difference in the checklist scores for the pre-test and no pre-test groups suggests that the pre-test experience involving the TTCT was not a contributing factor in the post-test scores based on the teachers observations of student creative behaviors. The checklist scores may possibly relate to teacher knowledge and not directly to the scored creativity skills of the students.

The teachers of the experimental and treatment groups may have become familiar with the characteristics of the checklist questions as an outcome of their professional development and, thus, were better informed to answer the checklist questions with a greater awareness of creative skills. The results also support the proposition of Proctor and Burnett (2004) that a creativity checklist based on teacher observation represents a valuable tool to monitor their students' real-world creativity characteristics applicable to the classroom situation. The results of this research in relation to the students' TTCT scores are similar to the findings of Blumen-Pardo's (2002) study conducted with students in Peru. Blumen-Pardo reported that the creativity professional development program for teachers facilitated an increase in students' creative capability and concluded that teacher training workshops were necessary to develop the creative performance of students. Poon Teng Fatt (2000) also emphasized the necessity for teacher training as a key element to foster creative thinking in their students. Sternberg and Williams (1996) proposed the application of patterns of creativity education as an effective strategy to implement in order to develop the students' creativity. Firstly, teachers have to educate students on how to function as a creative person and make them aware of the process of creativity. They should then guide students on a path through which they are able to build their own creativity as the next element in the pattern. The professional development program implemented in the current research clearly influenced the teachers' capacity to apply new knowledge

and skills within their classroom practices that facilitates the development of student creativity. According to the results of this research, the framework of creativity training (Hosseini, 2002) and its educational implementation can be introduced as an effective and suitable pattern to develop of the creativity of students. Park, Lee, Oliver and Cramond (2006) also strongly support the important role that teacher professional development courses that focus on creativity have in "facilitating meaningful changes in teachers' beliefs and the changes in beliefs that may lead to changes in their teaching practices" (p. 40). The current findings provided a clear indication that students' creative thinking skills are capable of being positively affected as an outcome of the participation of teachers in quality training.

CONCLUSION

Teachers play an integral role in the education system in general. When they are provided with the opportunity to commit to professional development programs that make strong connections with theory, research and practice they are better prepared to influence the knowledge and skills of their students in a positive manner. Creativity is one such area, particularly in countries such as Iran, where educational change and restructure is an important priority. Teaching practices are changing rapidly in Iran and can benefit from the inclusion of training programs that have a strong vision of creativity and a clear understanding of the future implications of these changes for students (Oral, 2006).

REFERENCES

- Ary D, Jacobs LC, Razavieh A, Sorensen C (2006). Introduction to research in education (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Baer J (1993). Creativity and divergent thinking: A task-specific approach. Hillsdale. Lawrence Erlbaum.
- Blumen-Pardo S (2002). Effects of a Teacher Training Workshop on Creativity, Cognition, and School Achievement in Gifted and Non-gifted Second-grade Students in Lima, Peru. High Ability Stud. 13(1): 47-58.
- Downing D, Lamont E, Newby M (2007). HEARTS Higher Education, the Arts and Schools: an Experiment in Educating Teachers. Slough: NFER.

- Faskco DJ (2001). Education and creativity. *Creat. Res. J.* 13(3): 317-327.
- Fryer M, Collings Y (1991). British teacher views of creativity. *J. Creat. Behav.* 25(11): 7-14.
- Gallager JJ (1985). *Teaching the Gifted child*. Allen and Bacon.
- Hosseini A (1996). The analysis of the creativity nature and its development methods. PhD Dissertation. Modaress University.
- Hosseini A (1998). *Creativity and its development methods*. Astan Quods Press.
- Hosseini A (2002). Investigating the impact of the creativity teaching program on teachers' knowledge attitude and skills. The research and planning organization, Tehran, Iran.
- Instrument Package and User's Guide (1997). *Secondary Science and Mathematics Teacher Preparation Programs: Influences on New Teachers and Their Students*. A Supplement to Final Report of the Salish I Research Project: 18-152.
- Johnson DL (1979). *Creativity Checklist*. Educational Resources Information Center (ERIC). ED144974.
- Kampylis P, Beki E, Saariluoma P (2009). In-service and Prospective Teachers Conceptions of Creativity. *Thinking Skills and Creativity* 4(1): 15-29.
- Khaefi A (1993). *Relationship between creativity and intelligence*. M.A Dissertation. Allameh University.
- Kim KH (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creat. Res. J.* 18(1): 3-14.
- Laius A, Rannikmäe M (2004). The influence of stl teaching and science teachers teamwork on change of students creativity. *J. Baltic Sci. Educ.* 2(6): 69-75.
- Mack RW (1987). Are methods of enhancing creativity being taught in teacher education programs as perceived by teacher educators and student teachers? *J. Creative Behav.* 21: 22-33.
- McDonough P, McDonough B (1987). A survey of American colleges and universities on the conducting of formal courses in creativity. *J. Creat. Behav.* 21: 271-282.
- Murdock MC (2003). The Effects of Teaching Programmes Intended to Stimulate Creativity: a disciplinary. *Scandinavian J. Educ. Res.* 47(3): 339-357.
- Newton DP, Newton LD (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Res. Sci. Technol. Educ.* 27(1): 45-60.
- Oral G (2006). Creativity of Turkish Teachers. *Creat. Res. J.* 18(1): 65-73.
- Park SL, Young S, Oliver JS, Cramond B (2006). Changes in Korean Science Teachers' Perceptions of Creativity and Science Teaching after Participating in an Overseas Professional Development Program.; *J. Sci. Teach. Educ.* 17(1): 37-64.
- Poon Teng Fatt J (2000). Fostering creativity in education. *Education* 120(4): 744-757.
- Proctor RMJ, Burnett PC (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creat. Res. J.* 16(4): 421-430.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005). *Creativity: Find it! Promote it!* London: QCA/DfEE.
- Seo HA, Lee, EA, Kim KH (2005). Korean science teachers' understanding of creativity in gifted education. *J. Secondary Gifted Educ.* 16: 98-105.
- Sternberg RJ (2003). *Creative Thinking in the Classroom*. *Scandinavian J. Educ. Res.* 47(3): 325-338.
- Sternberg RJ, Williams WM (1996). *How to develop student creativity*. Sternberg, RJ, Williams WM (1996). *How to develop student creativity*. Association for supervision and curriculum development. Virginia.
- Torrance EP (1990). *Fostering academic creativity in gifted students*. Eric Digest. U.S.A.
- Torrance EP (1990). *The Torrance tests of creative thinking norms-technical manual figural (streamlined) forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torrance EP (1998). *The Torrance tests of creative thinking norms-technical manual figural (streamlined) forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torrance EP (1972). Can we teach children to think creatively? *J. Creat. Behav.* 6: 114-143.



THE CONSIDERATION OF IRANIAN AND AUSTRALIAN TEACHERS' ROLE IN DEVELOPING CREATIVITY IN THEIR CLASSROOM

Hossaini Afzah Sadat and Bozorgi Azadeh

Tehran University, Iran

Creative era of information, communication and interaction allows creativity to play as a key element for personal and social development. The most important reason for developing creativity is challenging. Nowadays, the world faces two paramount challenges: globalization and competition and the best way to overcoming these challenges is by having access to novel ideas, programs and innovative methods. To achieve it, the aims of educational system should carry some creative messages to make creative power. Moreover, teaching concepts related to creativity to the teachers and the methods to imply them are fundamental, since teachers are developers of creativity. The research aims of the project include the consideration of Iranian and Australian teachers' role in developing creativity in their classroom.

Keywords: creativity, creative teachers, creative students, classroom

Creativity is an indispensable skill in both thinking and learning which should be cultivated into a learner's educational process (Craft, 2000, Fisher, 2004, Prentice, 2000). This process occurs for two main reasons: (1) creativity and its features are one of the ever-developing needs of the 21st Century. Skills such as flexibility, adaptation and originality have come to be essential in this rapidly changing world (Cropley 2001). (2) The emphasis on creativity development has been linked to a sense of enjoyment in the educational process in an environment that helps an assortment of talents to flourish while at the same time being given greater significance within the school curriculum (Mindham, 2004).

Without a doubt, we live in a creative era of information communication and interaction, thus allowing creativity to play as a key element for personal and social development (Florida, 2002). The triangle of knowledge, research, teaching and innovation is a necessary factor in achieving educational goals (Devies, 2006). The path to a knowledge-based society is based on innovative processes which in turn lead to intelligent economics (Florida and Tinagli, 2004). The importance of education in students' creativity development has proven to be of great importance, grabbing the attention of numerous researchers in this day and time (Craft, 2006).

TEACHER AND CREATIVITY

In this fast-evolving world, for teachers to be creative has turned into an absolute must. Current educational practices requires more creativity on the part of teachers to respond to an ever-growing work force in this century and above all requires some deep reforms in curriculum planning (DfES, 2004) If teachers learn a suitable educational structure for their teaching

practice, they will be able to overcome biased curricular obstacles and replace a creative attitude in place of old-fashioned educational methods (Hossaini, 1385).

The role of teachers in awakening students' creativity development is extremely important, because these teachers represent outstanding models and spend a considerable amount of time with their students. Gardner (1993) points to the role of the teachers and Berki (2005) believes that creative teaching is a key factor in organizational and individual development. If we are to achieve creative goals through our educational system, we need teachers who are capable of providing an effective performance in the educational process (Kowalski, 1997). However, teachers, too, encounter educational, social, cultural and moral issues (Craft, 2003). Moreover, Westby and Dawson (1995) show some contrast between teachers who consider creativity to be a valuable educational tool and those who are unwilling to employ creative activities in their educational practices including risk-taking, being independent and impulsive. Some of these teachers' convictions lie in the simple fact that they are keen on bringing order and discipline to the confines of the classroom. Torrance and Safter (1986) believe that many teachers are not able to foster their students' talents because they are yet to become familiar with concepts related to creativity.

CONCEPT OF CREATIVITY

Ryhammar and Brodin (1999) consider creativity as a process that leads to new, original and extraordinary results. Dineen, Samuel and Livesey (2005) believe that creativity requires productive and divergent thinking to guarantee novelty while at the same time demanding/craving convergent and reproductive thinking to ensure appropriateness. Moreover, Plucker and et al (2004) say that creativity is the interaction between process, viewpoints and the environment in which a person produces a product that is both novel and useful at the social level. Although the term "creativity" has a positive connotation, it can be used both for productive purposes and destructive purposes (Nickerson, 1999). Thus, creativity is in need of reflective and critical thinking, too. Valtanen and et al (2008) claim that the purpose of creativity should be determined and creativity should be developed based on wisdom. Craft (2003) believes that the desire to change should be explored in order to achieve swift and perpetual change-before teaching. Additionally, Valtanen and et al (2008) use multi-dimensional thinking that reinforces the idea of creative thinking along with critical and reflective thinking.

For Guilford (1968), creativity is a collection of a learner's features and abilities. He states that creativity is a form of divergent thinking implying that thinking has varying dimensions and aspects. On the other hand, researchers like Harrington (1990), regard creativity as a social phenomenon. Hennessey and et al (1987) believe that social and environmental factors play a vital role in creativity and point out that there is a strong relationship between personal motivations and creativity. Social environment provides great parts of this willingness.

LEVELS OF CREATIVITY

Taylor (1959) acknowledges creativity as a multi-dimensional term that ranges from children's free drawings to entraining scientific theories. He adopts distinctive developmental levels for creativity that contains different psychological and cognitive processes:

- Instrumental creativity: for instance, children's drawing that does not need any special skills or novelty.

- Technical creativity: for example, musicians' performance that includes knowledge, skill and experience. They use techniques, ideas and methods that are new for person not for others.
- Creative creativity: for instance, Gutenberg printing machine that uses ideas, issues, techniques and methods in a new and unusual way.
- Innovative creativity: for example, Copernicus function that rejects previous theories and exposes its new idea that actually changes attitudes.
- New creativity: for example, Freud's claims that can establish absolute theory and hypothesis.

Taylor (1959) asserts that most people only deem the last point as creativity, while only a limited number of people manifest this form of creativity. It is of critical importance to pay attention to this point in the process of teaching.

LEARNING AND CREATIVITY

Effective learning relies on the amount of understanding that is prevalent in an educational system regarding creative teaching. Fusco believes in three levels for effective learning:

1. The first level is a basis for creative learning. Various thinking process such as flow of ideas, flexibility, innovation and cognitive factors like curiosity, desires, reflection and risk-taking which play a vital role in learning are placed in this level.
2. The second level focuses on more complex processes like encountering tensions, involving in inner imagination and making psychological security.
3. The third level emphasizes learner involvement in authentic challenges and problems. Cognitive factors influencing this level include independent research, self-reliance in learning, resource management and idea development. (Hossaini, 1385)

Torrance believes that the most influential methods implemented in creative teaching are those which take into consideration both cognitive and affective factors in developing motivation and providing opportunities for active learning. (Hossaini, 1385)

According to Renzulli, it is essential to pay attention to student's special learning styles in creativity-based teachings. Renzulli says that educators should motivate students to do creative things along the lines of their inner-desires. The more students have desires and motivations, the more they are bound to show their creativity. Moreover, teaching methods should be matched according to the students' field of studies and interests (Strenberg and Athree, 1989).

TEACHERS' ATTITUDE TOWARD CREATIVE STUDENTS

Some visible characteristics of creative students like nonconformity, internal locus and impulsiveness, could stir up problems in the class and hence lead to a teacher's negative attitude toward students that possess these traits. It is therefore plausible to assume that some teachers are not prepared to recognize and accept creative students in their classrooms (Karwowski, 2007). Some experiments have confirmed that the selection of creative students by a teacher is correlated with their grades and not necessarily with the pupils' creative potentials measured by questionnaires and tests (Karwowski, 2009). The reason stated for the lack of correlation lies in the implicit theory of creativity. If these teachers' theories are different from proven scientific and objective theories, it is not astonishing that they identify creative students based on their

scores. This confirms the need that the teachers' implicit theories of creativity should be studied thoroughly. Such theories show the level of teachers' knowledge regarding creativity and their negative or positive attitude toward this concept.

Westby and Dawson (1995) believe that creative traits are not valued in the classroom as they should be while at the same time they are seen in a negative light. Chan and Chan (1999) stated that teachers found creative students to be curious, imaginative, impulsive and clever, but also rebellious, egocentric and nonconformist. Moreover, Ng and Smith (2004) believe that most experienced teachers preferred to have a relatively autocratic rule in their classes.

The term "creativity" may have come to be used a wide variety of educational settings, but this concept is still vague in many teachers' minds. Ranco (2003) says teachers' concepts and implicit theories regarding creativity should be perceived and explored so that the teachers' functions as accelerators in flourishing creativity can be understood and enforced effectively.

NECESSITY OF DEVELOPING CREATIVITY

Perhaps, the most important reason for developing creativity is challenging. Nowadays, organizations in the world face two paramount challenges: globalization and competition. The best way to overcoming these challenges is by having access to novel ideas, programs and innovative methods (Behroosi, 1385). To achieve it, the educational aims of an organization should carry some messages. Every educational system is responsible for education and making creative power. (Quinn and et al, 1990)

METHOD

The research method in this project is a case study; a form of qualitative descriptive research that probe the issue individually. The teachers were interviewed Iranian and Australian teachers in the field of creativity in a comparative way and their interaction with other phenomena in the educational systems was studied.

PARTICIPANTS

Considering that creativity and creative teachers are influential factors in any country's educational system, the researchers decided to do a comparative study on Iranian and Australian teachers' attitudes toward creativity in their classrooms. The research was conducted on a sample of 9 Iranian teachers- 3 in junior high, 4 in high school and 2 in elementary school- and 8 Australian teachers- 5 in high school and 3 in elementary school.

RESEARCH TOOLS

Researchers interviewed all 17 teachers and asked them to express their opinion about creativity and creative methods in their classrooms thoroughly.

THE DATA GATHERING PROCESS

The data was gathered from interviews with teachers in 20-25 minute sessions and the teachers' personal opinions were recorded. Each teacher was interviewed individually. Then the data was summarized and classified in tables and finally a comparative study was conducted.

RESEARCH AIMS

The research aims of the project included the theoretical comparison of creativity in Iranian and Australian teachers' classes. The similarities and differences in theoretical areas on one another were also analyzed.

RESEARCH QUESTIONS

The question was issued in a theoretical category:

What are Iranian and Australian teachers' attitudes toward creative teaching?

RESEARCH FINDINGS

To gather data, the question was divided into five questions. These sub-questions are:

1. What is your idea about creativity?
2. What is the role of teachers in developing creativity? Can they accelerate it?
3. What are the characteristics of creative teachers?
4. What are the characteristics of creative students?
5. What are some of the barriers to the creative process?

The teachers' responses have been summarized in the following table:

Questions	Iranian Teachers	Australians Teachers
Your idea about creativity	<ul style="list-style-type: none"> - Finding innovative ways to solve the problems in the class - Creating images beyond routine images - Creating contents different from routine contents - Solving problems with help from upper cognitive levels - Finding new ways to solve problems - Answer questions with analytical and critical attitudes - Creative and critical thinking regarding common problems - Solving problems in a different way - Creation and development in a different way 	<ul style="list-style-type: none"> - Ability to solve problem in different ways - Seeing problems beyond their routine and natural processes - finding solutions - Ability to think divergently and risk taking - Ability to plan ahead for different process - Inner creativity - Having innovative attitude and multi-dimensional thinking - Using the mind and offering numerous ideas

<p>Role of teachers in developing creativity</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The teacher plays a vital role, because s/he is responsible for teaching creative methods. Our students are memory-based and the teacher should overcome this obstacle. - S/he should do creative work and then ask the students to follow along and do creative work, as well. The teacher is an objective model. - The teacher's familiarity with creativity and developing creative methods is essential and cannot be ignored. But teaching creative methods does not mean that the students will be creative. - Unfortunately, our teachers are memory-oriented. Although some teachers are trying to learn and teach creativity, they are not successful. But I am hopeful, because human beings are capable of doing anything they set their minds to. - The teacher is a determining factor in the classroom. His/her encouragement or punishment in the class has a direct effect in developing creativity. - Teacher's attitude toward educational contents is a central factor in developing creativity. There are teachers who can teach classical content in annotative ways. - His/her way of thinking and interaction with the students are important. - Creative teacher's attitude and flexibility are factors influencing creativity in the classroom. Even an authoritarian teacher can be creative by adopting a different attitude. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers are learning facilitators and can create a desirable and fantastic setting for the students. They should pay attention to individual differences in students. - S/he should uncover unknown points about creativity and understand the students' inner desires and attitudes. - S/he should act as a facilitator. - S/he should take risks and pay attention to individual differences and make the students feel secure. - S/he should teach creativity to students and introduce creative ways in the classroom. - S/he should provide innovative thinking opportunities and pay attention to the student as a whole. - Creative teachers provide opportunities for creativity and thinking for students. - Creative teachers nurture creative students. Teachers as a model can teach critical and creative thinking to students and help them think thoroughly.
---	---	---

<p>Characteristics of creative teachers</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Active, energetic, curious and decisive - Open-minded, biased-free and student-oriented - Active, multi-dimensional thinker, updated and active readers - Deep thinkers and attentive to make an exact decision - Divergent and abstract thinkers, kind - Decisive and flexible - Biased-free and content-mastered - Curious, thinker and flexible - Self-confident and energetic 	<ul style="list-style-type: none"> - Interested in reducing authority, class controller, enthusiastic and energetic - Motivated, mastered in creativity concept and active - Patient, fond, flexible and interested in students' desires - flexible and divergent thinker - Researcher, divergent thinker and facilitator - Multi-dimensional thinker, changeable - Patient, real readers and flexible - Flexible, biased-free and multi-dimensional thinker
<p>Characteristics of creative students</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Self-confident and curious - Curious, critical thinker, imaginative and biased-free - Deep thinker, deep observer, risk-taker and self-confident - Conceptual thinker, critical thinker and active - Thorough problem solver - Abstract thinker and flexible - Practitioner, innovative thinker and flexible - Active, creator, hopeful and hard-working - Flexible, independent and hard-working 	<ul style="list-style-type: none"> - Multi-dimensional-thinker, divergent thinker, self-reliant and flexible - Curious and moves beyond limitations - Self-confident, flexible and pays attention to differences - Risk-taker, multi-dimensional thinker and flexible - Independent thinker and enthusiastic - Curious and solution finder - Numerous question asker, flexible and curious - Change maker and innovative thinker
<p>Barriers to creative processes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fear of failure, hopelessness and teacher-orientated classes - Fear of failure, dominant teacher and lack of self-confidence - Lack of ability to think, imitation, meaningless drill and hopelessness - Lack of self-confidence, mono-directed class and unsuitable content - Unsuitable educational setting, lack of self-confidence and imitation 	<ul style="list-style-type: none"> - Fear of disorder, failing to control the class and dictatorial classroom management - Time limitation, lack of teacher's understanding of creativity - Fear of using innovative way of thinking and solving problems, applying traditional curriculum - Fear of risk-taking, closed setting class - Lack of resources and time - Use of national standard programs and traditional teaching methods

	<ul style="list-style-type: none"> - Lack of concentration, lack of creative thinking and fear of consequences - Lack of failure, teacher-orientation and inflexibility - Fear, cruelty in the class, lack of acceptance and oral or physical punishment - Heavy content, fear of failure and unenergetic reaction to students' functions 	<ul style="list-style-type: none"> - Fear of deconstruction and fear of change and interaction - Traditional teacher, lack of creativity in teacher - mono-lateral and biased thinking and teacher apathy toward creativity
--	---	--

DATA ANALYSIS

Regarding the first question, the data presented in the table indicates that both Iranian and Australian teachers regard creativity as having a different attitude and finding various solutions along with the ability to think divergently and creatively. Both groups are familiar with theoretical basis and make a distinction between one-dimensional and multi-dimensional thinking. Considering the second question, both groups believe that the teacher is the one responsible for flourishing creativity in the classroom. The teacher as a model can provide situations where a sense of security is transmitted to the students. Moreover, all the participants believe the teacher to play the role of creativity-maker in the classroom either explicitly or implicitly. On the other hand, based on the teachers' belief, the instructor is an influential factor in flourishing creativity in the classroom. In the Iranian classroom, the instructor is the most important element in the process of teaching while in Australia the teacher plays the role of an accelerator. In response to the third question, both groups claim that curiosity, flexibility, a biased-free attitude, authority-avoidance and divergent thinking are the main characteristics of a creative teacher. What distinguishes Iranian and Australian teachers is that the Australian instructor believes that lessening the authority of the teacher facilitates creativity in the classroom, while Iranian instructors view creativity along with the teacher's authority in the classroom.

Both groups believe that flexibility, curiosity, divergent and purposeful thinking are characteristics of creative students. Both groups say that educational settings influence the learning process. Teacher-oriented classes and harsh disciplines are two of the obstacles that threaten a creative learning environment. This, along with a fear of failure, is some of the factors influencing creativity. Additionally, an over-load of contents, time limitation and different books, distract students and influence creativity negatively.

Looking closely at what goes on inside Iranian and Australian teachers' head and exploring different teachers' opinions about creativity, makes it possible to understand different notions of creativity. At first it seems that both groups are familiar with creativity in a similar fashion, but interview analysis shows that both groups are merely familiar with the basis of creativity. However, each group gives its own spin on what creativity means for them. By focusing on the teacher's authority in the classroom, Iranian teachers believe in the creativity process and emphasize on its effectiveness. On the other hand, Australian teachers say that teachers should reduce their authority and call attention to the fact that teachers are only facilitators of the

learning process. These teachers also stress on students' active participation in class activity which they believe will ultimately be turn into a starting point of creativity.

In fact, five of the raised questions in oral interviews in Iran and Australia are used to answer the research questions. Five questions elaborate the theoretical basis of research. There are great similarities between Iranian and Australian's theoretical ideas related to creativity. But some differences in theoretical attitude toward creativity can be stand out. In the Iranian classroom, the teachers are the most important element in the classroom, while in Australia, the teacher are accelerators.

Another point is that Australian instructor believes that lessening the authority of the teacher facilitates students' creativity, while Iranian teachers view creativity along with the teacher's authority in the classroom and they cannot separate them from each other.

CONCLUSION

An educational system should consider creativity as an internal feature that exists in every student. The first step is educating professional teachers to apply creative teaching methods in order to train students to use creative ways in the class. Regarding the deep-rooted traditional educational system in Iran, transferring from more traditional systems to innovative ones which encompasses novelty, originality, imagination, risk-taking, applying meta-cognitive thinking and student-orientation is more difficult that meets the eye. However, it seems necessary that teachers and curriculum designers should take appropriate steps toward applying creativity in their educational system. This may prove to be a challenge, considering that changing deep-rooted habits are demanding to say the least. Bearing in mind the differences between Iranian and Australian learning environments and developing an effective setting where creativity can find its rightful place in the educational system, is everything this research can hope to do.

SOURCES

1. Amabile, T. M.(1989) *Growing Up Creative*. New York: Crown Publishing Group, Inc., 1989.
2. Behrouzi, Nasr (1385). Necessity of developing creativity in higher educational system. *Engineering teaching in Iran*, 29, 42-45.
3. Berki, E. (2005). Mentoring as a learning process—relationships and communication. *Investigations in University Teaching and Learning*, 3, 1, 42–49.
4. Chan, D. W., Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: teachers' perception of students' characteristics in Hong-Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.
5. Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. London: Routledge.
6. Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36, 3, 337–350.
7. Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, 2, 113–127.
8. Cropley, A.J. 2001. *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Kegan Page.
9. Davies, T. (2006). Creative teaching and learning in Europe: Promoting a new paradigm. *The Curriculum Journal*, 17, 1, 37–57.

10. Department for Education and Skills (DfES). (2004). Primary national strategy: Excellence and enjoyment: Learning and teaching in the primary years – planning and assessment for learning: designing opportunities for learning. London: DfES.
11. Dineen, R., Samuel, E., & Livesey, K. (2005). The promotion of creativity in learners: Theory and practice. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 4, 3, 155-172.
12. Fisher, R. (2004). Creativity across the curriculum. In *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. London: David Fulton Publishers.
13. Florida, R. L. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure community and everyday life*. New York, NY: Basic Books.
14. Florida, R. L., & Tinagli, I. (2004). *Europe in the creative age*. London: DEMOS.
15. Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
16. Guilford J.p (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications* Sanpiego: Robert Rknopp.
17. Harrington, D. M.(1990) . *The Ecology of Human Creativity: A psychological perspective* London: Sage Publications.
18. Hennessey, Beth A., and T. M. Amabile (1987). *Creativity and Learning*. Washington, D.C.: National Education Association.
19. Hossaini, Afzal Sadat (1381). Impact of creative teaching on teachers' attitude and skills. *Educational innovation*. 5, 15, 27-39.
20. Hossaini, Afzal Sadat (1385). Developing creativity pattern and its effectiveness in making creative teaching methods in teachers. *Educational innovation*. 5, 15, 177-189.
21. Karwowski, M. (2007). Teachers' nominations of students' creativity: Should we believe them? Are the nominations valid? *The Social Sciences*, 2, 264-269.
22. Karwowski, M. (2009). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of —god” and —creative” student' personality among polish teachers. *Academy of Special Education*, 40, 342-353.
23. Kowalski, S. A. (1997). *Toward a vision of creative schools: Teachers' beliefs about creativity and public creative identity*: University of California.
24. Mindham, C. (2004). *Thinking across the curriculum*: London. David Fulton Publishers.
25. Nickerson, R. (1999). *Enhancing creativity*. Handbook of creativity. New York: Cambridge University Press.
26. Ng, A. K., Smith, I. (2004). The paradox of promoting creativity in the Asian classroom: an empirical investigation. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 307-330.
27. Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? *Educational Psychologist*, 39, 2, 83–96.
28. Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 11, 2, 145–58.
29. Quinn R, Faerman, Thompson & McGrath, (1990), *Becoming a master manager*. N, Y: John Wiley & sons.
30. Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, 317–324.
31. Ryhammar, L., & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43, 3, 259–273.
32. Strenberg. Robert J, Athree (1989). *Fact Model of-Creativity, The Nature of Creativity* Contemporary: Cambridge University press.

33. Taylor, I. A. (1959). *The nature of the creative process*: New York: Hasting House Publishers.
34. Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1986). Are children becoming more creative? *Journal of Creative Behavior*, 20, 1–13.
35. Valtanen, J., Berki, E., Kampylis, P., & Theodorakopoulou, M. (2008). Manifold thinking and distributed problem-based learning. *Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning* . 1, 145-152.
36. Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset of burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1, 1–11.