



چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه تأثیر شیوه‌های آموزشی کودک - محور و مربی - محور در رشد خلاقیت کودکان پیش دبستانی (۵-۶) سال می‌باشد.

در این پژوهش تعداد ۶۰ نفر نمونه کودک (پسر و دختر از میان کودکان پیش دبستانی دو مهد کودک خصوصی در منطقه ۳ شهر تهران و از هر مهد کودک ۲ کلاس آمادگی و از هر کلاس ۱۵ نفر کودک (پسر و دختر) به روش تصادفی انتخاب شدند.

در این تحقیق، از شیوه آموزشی باز (شیوه کودک - محور، همراه با کمک و راهنمایی مربی، بدون آموزش عملی و شیوه آموزش هدایت شده و شیوه مربی - محور همراه با آموزش عملی) استفاده گردید.

همچنین ابزار اندازه‌گیری در این تحقیق آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه و مشاهده هدفمند از روشهای آموزشی دو کلاس توسط محقق بوده است.

آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه شامل سه آزمون (خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر) می‌باشد. که ابتدا تعداد ۳۰ کودک از هر مهد کودک بطور تصادفی انتخاب شدند و توسط محقق اجرای پیش آزمون انجام گردید، سپس مشاهده از روشهای آموزشی مربیان بمدت ۴ هفته توسط محقق در هر دو مهد کودک بطور جداگانه انجام شد به این ترتیب که یک کلاس در هر دو مهد کودک به شیوه کودک - محور آموزش دیدند، و کلاس دیگر در هر دو مهد کودک به شیوه مربی - محور آموزش دیدند. پس از انجام دو مرحله پیش آزمون و مشاهده توسط محقق، پس آزمون روی همان تعداد از کودکان (۳۰ نفر) از هر مهد کودک اجرا گردید. و در پایان مراحل اجرا، مقایسه بین پیش آزمون و پس آزمون هر چهار آزمون (خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر و خلاقیت کل) در گروه کودک - محور و مربی - محور صورت گرفت.



این پژوهش شامل یک فرضیه می‌باشد که به صورت فرض صفر بیان شده است:

بین دو شیوه آموزش کودک - محور و مربی - محور در رشد خلاقیت تفاوتی وجود ندارد.

نتایج با استفاده از آزمون t مستقل برای مقایسه دو شیوه آموزشی کودک - محور و مربی - محور و

t وابسته برای مقایسه بین پیش آزمون و پس آزمون هر گروه (کودک - محور و مربی - محور) تجزیه

و تحلیل شده. یافته‌های تحقیق در مورد کودکان هر دو مهد کودک نشان داده که شیوه آموزش

کودک - محور نسبت به شیوه آموزش مربی - محور، شیوه آموزشی مناسبتری برای رشد و پرورش

ابتکار و خلاقیت کودکان می‌باشد.



فهرست مطالب

صفحه	عنوان
.....	چکیده
فصل اول: طرح تحقیق	
۲.....	مقدمه
۵.....	مسئله پژوهش
۹.....	اهداف پژوهش
۱۰.....	پرسشهای پژوهش
۱۰.....	فرضیه پژوهش
۱۱.....	اهمیت و ضرورت پژوهش
۱۳.....	تعریف عملیاتی متغیرها
فصل دوم: ادبیات و پیشینه	
۱۹.....	مفهوم خلاقیت
۲۵.....	پژوهشهای مربوط به خلاقیت
۲۷.....	عوامل مؤثر بر خلاقیت
۲۹.....	خلاقیت و ماهیت آن
۳۴.....	مکاتب روان‌شناسی مربوط به خلاقیت



فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۴۳	اجزاء خلاقیت و عوامل مؤثر بر آن
۴۸	شیوه‌های آموزش و تمرین خلاقیت
۵۰	ویژگیهای شخصیتی افراد خلاق
۵۲	الگوهای پرورش خلاقیت
۵۴	شیوه‌های آموزش در دوره پیش دبستان
۵۶	ویژگیهای کلی کودکان پیش دبستانی
۵۷	ویژگیهای رشد در کودکان پیش دبستانی
۶۰	یادگیری در دوره پیش دبستانی
۶۱	ویژگیهای رشد شناختی - ادراکی در کودکان پیش دبستانی
۶۴	گزیده‌ای از تحقیقات انجام شده

فصل سوم: روش پژوهش

۶۸	روش اجرای پژوهش
۶۹	جامعه آماری و ویژگیهای آن
۶۹	روش نمونه‌گیری
۷۰	متغیرها
۷۰	ابزار اندازه‌گیری پژوهش



فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۷۲	اعتبار و پایایی آزمون
۷۲	شرح آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه
۷۴	روش نمره گذاری آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه
۷۵	روشهای آماری

فصل چهارم: ارائه و تجزیه و تحلیل آماری یافته‌ها

۷۷	روش تجزیه و تحلیل یافته‌ها
۷۹	نحوه ارائه و تحلیل آماری یافته‌ها
۹۱	ارائه جداول توزیع فراوانی و نمودار هیستوگرام

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری، خلاصه و پیشنهادات

۱۰۸	خلاصه و نتایج تحقیق
۱۲۰	محدودیت‌های تحقیق
۱۲۱	پیشنهادات پژوهش
۱۲۴	فهرست منابع فارسی
۱۲۷	فهرست منابع انگلیسی
۱۳۰	ضمائم و پیوستها
	چکیده انگلیسی



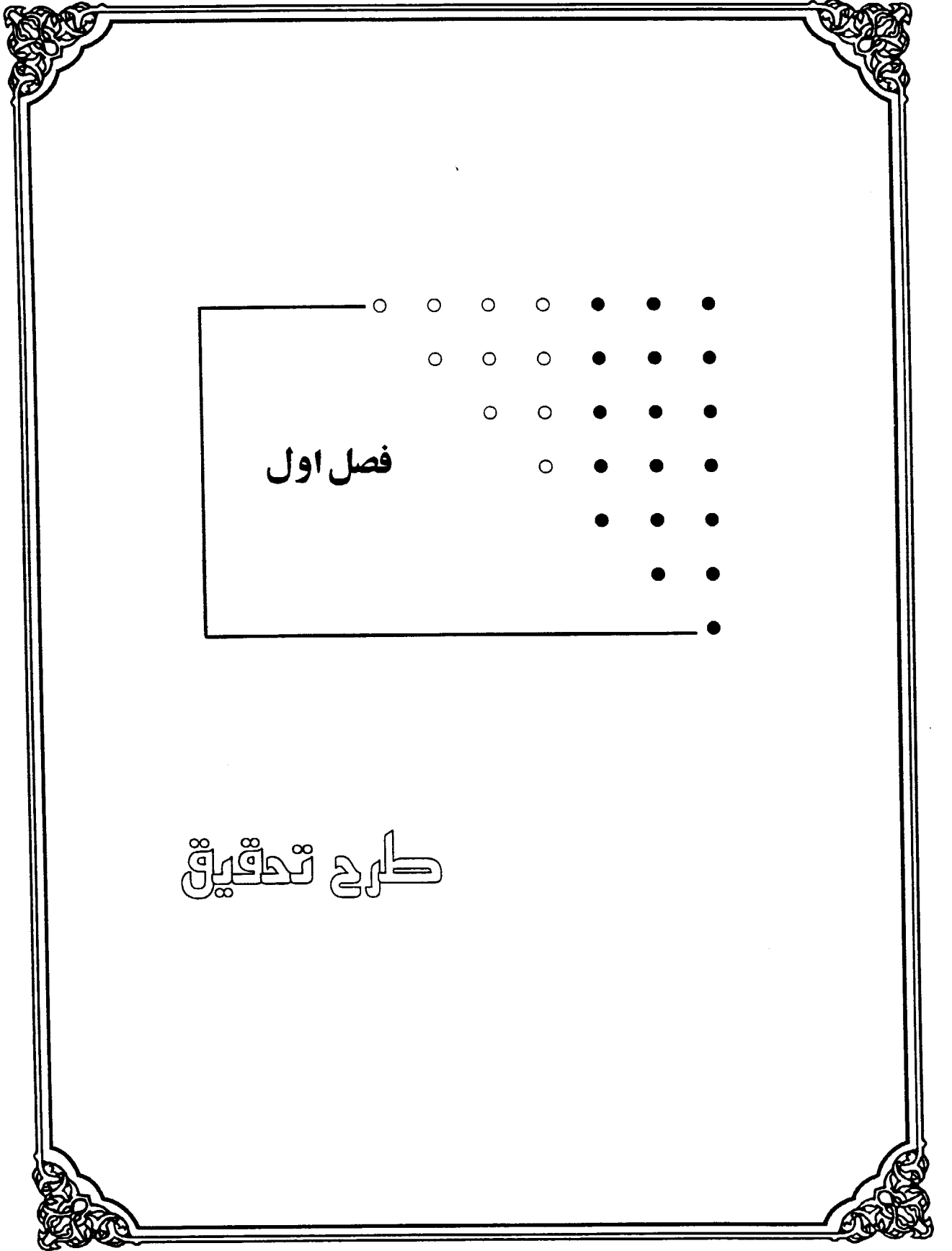
فهرست جدولها

شماره جدول	عنوان جدول	صفحه
۱	آزمون t وابسته در گروه کودک - محور در عامل خلاقیت کلامی	۷۹
۲	آزمون t وابسته در گروه کودک - محور در عامل تکمیل تصاویر	۸۰
۳	آزمون t وابسته در گروه کودک - محور در عامل تفسیر تصاویر	۸۱
۴	آزمون t وابسته خلاقیت کلی در گروه کودک - محور	۸۲
۵	آزمون t وابسته در گروه مربی - محور در عامل خلاقیت کلامی	۸۳
۶	آزمون t وابسته در گروه مربی - محور در عامل تکمیل تصاویر	۸۴
۷	آزمون t وابسته در گروه مربی - محور در عامل تفسیر تصاویر	۸۵
۸	آزمون t وابسته خلاقیت کلی در گروه مربی - محور	۸۶
۹	آزمون t مستقل بین دو گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل خلاقیت کلامی	۸۷
۱۰	آزمون t مستقل بین دو گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل تکمیل تصاویر	۸۸
۱۱	آزمون t مستقل بین دو گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل تفسیر تصاویر	۸۹
۱۲	آزمون t مستقل بین خلاقیت کلی دو گروه کودک - محور و مربی - محور	۹۰



فهرست جدول‌های توزیع فراوانی

شماره جدول	عنوان جدول	صفحه
۱۳	عامل خلاقیت کلامی کودک - محور	۹۱
۱۴	عامل تکمیل تصاویر کودک - محور	۹۳
۱۵	عامل تفسیر تصاویر کودک - محور	۹۵
۱۶	عامل خلاقیت کلامی مربی - محور	۹۷
۱۷	عامل تکمیل تصاویر مربی - محور	۹۹
۱۸	عامل تفسیر تصاویر مربی - محور	۱۰۱
۱۹	پیش آزمون خلاقیت کلی کودک - محور و مربی - محور	۱۰۳
۲۰	پس آزمون خلاقیت کلی کودک - محور و مربی - محور	۱۰۵



	○	○	○	○	●	●	●
		○	○	○	●	●	●
			○	○	●	●	●
فصل اول				○	●	●	●
					●	●	●
						●	●
							●

طرح تحقیق



مقدمه

یکی از جنبه‌هایی که توجه خاص علمای تعلیم و تربیت و روانشناسی را به خود جلب نموده سالهای اولیه زندگی کودک است. عقیده بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت بر این است که شخصیت هر انسان در ۶ سال اول زندگی او شکل می‌گیرد و در مراحل بعدی رشد و تکامل می‌یابد.

این مسئله باعث گردیده که به تعلیم و تربیت کودک در سنین پیش از دبستان با دیدی عمیق و علمی نگاه شود و کودک به عنوان رکن اساسی تعلیم و تربیت بیش از پیش مورد توجه متخصصان و مسئولان تربیتی قرار گیرد.

کودکان بزرگترین ثروت کشور محسوب می‌شوند. امروزه تردیدی وجود ندارد که سرمایه گذاری در راه تأمین و سعادت و رفاه کودکان و تعلیم و تربیت آنان از سرمایه گذاری در هر رشته دیگری سودمندتر و نتیجه بخش تر است. برای پربار کردن اولین سالهای طلایی مراکز پیش دبستانی نقش مهمی را بر عهده دارند.

در دو سه دهه اخیر در کشور ما، هم والدین، هم مربیان و معلمان توجه ویژه‌ای به بهبود رشد و پرورش کودکان پیدا کرده‌اند و اهمیت تعلیم و تربیت در دوران کودکی برای سعادت آتی آدمی بیشتر شناخته شده است. این توجه و شناخت بصورتی هدفدار بر محتوا و برنامه و روش آموزش و پرورش پیش دبستانی اولین مرحله از آموزش و پرورش رسمی است که هدفها و محتوا و برنامه‌ها و روشها و ابزارهای خود را دارد و پایه مهمی برای سایر دوره‌های آموزش و پرورش عمومی است. این مرحله از آموزش را می‌توان به دو دوره اصلی تقسیم کرد که دوره اول به اطفال شیرخواره و نوپا و دوره دوم که مخصوص کودکان ۵ تا ۶ سال می‌باشد دوره آمادگی برای ورود به دبستان یا دوره پیش دبستان نامیده می‌شود. در این دوره است که کودک برای اولین بار وسیعاً از



تحرك و استقلال خویش بهره می‌گیرد. در این دوره است که نقش نهاد خارج از محیط خانواده یعنی نقش کودکان در رشد و پرورش و یادگیری کودک اهمیت می‌یابد.

تأکید ما بر ضرورت ایجاد و گسترش کودکانها از این بابت نیز هست که امروزه ویژگیهای زندگی اجتماعی ما در مقایسه با گذشته‌های دورتر به شدت تغییر یافته است. و ارزشهای جدیدی به زندگی مردم و معیارهای سعادت آدمی افزوده شده است. با توجه به آنچه گفته شد لازم است که برنامه‌های آموزشی و پرورشی کودکان پیش دبستانی بر اساس نیازها و استعدادهاى آنان و با رعایت مقتضیات جدید زندگی طراحی شود. بدیهی است مهمترین وظیفه این مراکز (پیش دبستانی) ایجاد محیطی امن، سالم، مطلوب و مأمونی همچون کانون گرم خانواده برای کودکان است. برای رشد و شکوفایی استعدادهای این نونهالان فعالیتهای آموزش و پرورش پیش از دبستان باید بر برنامه‌ای استوار باشد که محیط باز محرکی را برای رشد هوشی، کلامی، اجتماعی، عاطفی و جسمی کودک فراهم آورد و توانایی حل مسائل خلاق را در کودکان تقویت کند.

فردریک فروبل^(۱) یکی از مشهورترین مربیان و پرورشکاران خلاق در آموزشهای پیش

دبستانی متوجه خلاقیت بوده می‌پرسد که: «آیا خلاقیت فرآیندی درونی است یا بیرونی؟»

«آیا مستلزم انضباط است یا خود انگیزی؟» او بر این عقیده بود که «خلاقیت یکی از

مهمترین نیازهای انسان است.» بنابراین خلاقیت فرآیندی است که از کودکی آغاز می‌شود و شاید

هم بعد از آن نه جنس، نه نژاد، نه سن، در شکل دهی آن لزوماً مؤثر نیست.

بلکه آنچه مهم است روش ما، نگرش ما و سعی ما در شکل دهی آن است. محققین و

1. Fredrick, Frobel

۱- آموزش و پرورش پیش از دبستان و دبستان، دکتر مفیدی، فرخنده، ص ۳۴



نظریه پردازان تا مدت‌های طولانی تصور می‌کردند که خلاقیت فرآیندی ارثی و ذاتی است. در حالی که امروزه یافته‌های روانشناسی به ما اجازه می‌دهد که بر این عقیده باشیم که خلاقیت ذاتی نبوده بلکه می‌تواند آموزش داده شود.

ما از طریق آموزش می‌توانیم به کودکان یاد دهیم که خلاق باشند و مهمتر اینکه به مربیان اجازه تفکر در این زمینه را بدهیم که جریان خلاقیت، جریانی ساخته شده از قبل نبوده بلکه روندی زاینده و قابل تغییر است.

با توجه به اینکه خلاقیت می‌تواند شکننده محدودیتها، برآورده ناتوانیها، شکافنده ناشناخته‌ها، یابنده نادانستنیها باشد و نظر به اینکه در انجام کارهای مختلف می‌توان با بهره‌گیری از قوه خلاقه افراد، در زمان، هزینه و انرژی صرفه جویی کرد. و همچنین با توجه به اینکه با استفاده از خلاقیت می‌توان مرز بین دانستن و توانستن را از میان برداشت و فاصله بین قوای بالقوه توانائی‌های بالفعل انسانها را به حداقل رساند و علاوه بر اینها با توجه به اینکه حل معضلات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی کشور در گروی وجود اندیشه‌های خلاق است و افراد خلاق می‌توانند بدون تکرار اشتباهات گذشتگان و آزمایش و خطاهای بدون تعقل، مشعل دار طریق آیندگان شوند.

قدرت بالقوه تفکر خلاق دارای حد و مرزی نیست. علی‌رغم اهمیت زیاد خلاقیت متأسفانه هنوز در حوزه تحقیقات علمی کشور، خلاقیت جایگاه قطعی خویش را پیدا نکرده است. علل احتمالی این بی توجهی یا بعضاً کم توجهی به مسئله خلاقیت در ایران عوامل زیر می‌باشد:

۱- تصور نادرست درباره مفهوم خلاقیت، اکثر مردم خلاقیت را توانایی خارق العاده می‌پندارند که افراد معدود و استثنایی از آنها بهره‌مند هستند.

۲- کمبود ابزار دقیق و استاندارد شده برای سنجش نیروی خلاق افراد و شناسایی آن.



۳- کمبود کتب و منابع علمی درباره مسئله خلاقیت.

۴- اینکه اندازه‌گیری تفکر خلاق مستلزم کار و وقت زیاد است.

۵- عدم تناسب عملکرد نظام آموزشی موجود با ماهیت خلاقیت و پرورش آن در افراد.

نظام آموزشی متمرکز، استفاده مکرر از فشارهای بیرونی (جایزه، تنبیه، رقابت بین افراد و...) کاربرد فراوان روشهای سنتی تدریس، مربی - محوری و موضوع مداری و دادن اطلاعات معین به فراگیران و پس گرفتن همان اطلاعات از آنان) عدم توجه به نیروی تفکر کودکان در فرآیند یادگیری و... نمونه‌های بارزی از نظام آموزشی ما است که بیانگر این عدم تناسب است.

با توجه به شرایط موجود و کمبود تحقیقات انجام شده در زمینه خلاقیت، ضرورت تحقیق درباره خلاقیت محرز می‌گردد.

مسئله پژوهش

امروزه موضوع خلاقیت و زمینه‌های آموزش و پرورش آن در کودکان، بالخصوص کودکان پیش دبستانی توجه روانشناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. مفهوم خلاقیت مانند اکثر مفاهیم پیچیده روانشناسی، بصورت‌های مختلف مورد استفاده روانشناسان و محققین قرار گرفته است. ابهام در مورد این مفهوم در فرهنگ عامه بصورت بارزتری مشاهده می‌گردد. در بین عوام اغلب اشتباههایی در تفسیر این مفهوم به چشم می‌خورد که از آن جمله موارد زیر را می‌توان نام برد.

۱- اکثر مردم معتقدند که خلاقیت عبارت است از محصول یا آن چیزی که فرد خلق می‌کند در حالی که خلاقیت همیشه منجر به ایجاد محصولی که بتواند مورد مشاهده قرارگیرد نخواهد شد.



۲- مفهوم خلاقیت با توجه به این عقیده بیان می‌گردد که آنچه که خلق می‌شود همیشه جدید و متفاوت از آن چیزهایی است که بطور معمول وجود داشته است.

آزمایش‌های والاکی^(۱) و گوگان^(۲) (۱۹۶۵) و آندرسون^(۳) و کروپلی^(۴) (۱۹۶۶) نشان داده‌اند که افراد خلاق طبقات ادراکی وسیعی را از محیط می‌گیرند گستردگی طبقه ادراکی یکی از مشخصات بارز افراد خلاق است.

ویژگی اساسی این شیوه‌های اندیشیدن این است که فرد به شیوه‌ای گسترده به محیط می‌نگرد و درباره آن می‌اندیشد، حذف و سانسور شناختی در افراد خلاق کمتر صورت می‌گیرد. از سوی دیگر توجه گسترده به محیط سبب می‌شود که فرد در آن واحد با عناصر متعددی سرو کار داشته باشد، به اشتباه کردن و تغییر نظر و رفتار عادت کند و در نتیجه انعطاف پذیری ذهنی بیشتری داشته باشد و راه‌های مختلف را آزمایش کند.

جرسایلد (Jersild)^(۵) می‌گوید: «تصورات اساس و پایه خلاقیت می‌باشد و کودک بجای آنکه محدود به محسوسات دنیایی خود شود با توسعه دامنه تصوراتش دنیایی از شیفستگی به روی او باز خواهد شد.»

و بنابراین بی نظیر و بی مانند می‌باشد. در صورتی که مدارک موجود مبین این امر است که اغلب ایده‌های قدیم یا ایده‌های جدید درگیری پیدا کرده و پایه‌ای برای آن بوجود می‌آورد.

۳- خلاقیت معمولاً مترادف با هوش مورد توجه قرار می‌گیرد. در حالی که خلاقیت خود جنبه‌ای از هوش است.

۴- مفهوم خلاقیت بعنوان یک پدیده ارثی و خدادادی، تصور می‌شد که با هیچگونه

1. Wallack

2. Gogan

3. Anderson

4. Keroply

5. Elizabeth B. Hurlock, child development p, 319.



یادگیری و تأثیر محیط رابطه‌ای ندارد. در حالی که یک فرد خلاق از دانشی که قبلاً کسب کرده است بطریق جدید و تازه‌ای دوباره استفاده می‌نماید.
با توجه به مطالب ذکر شده باید دید که محققین در مورد این مفهوم نظر خود را چگونه بیان نموده‌اند.

روانشناسان و روانکاوان هر کدام به نحوی در مورد اندیشیدن خلاق سخن گفته‌اند.
روانشناسانی نظیر آزگود^(۱) (۱۹۵۶) نیز کوشیده‌اند که رفتار خلاق را با استفاده از مفهوم پاسخهای کلامی واسطه‌ای توضیح دهند.

گیلفورد (Guilford)^(۲) در بررسی‌های مرتبط به تجزیه عوامل هوش به دو نوع تفکر «همگرا»^(۳) و «واگرا»^(۴) اشاره می‌کند. تفکر همگرا در جهت یک راه حل صحیح که به وسیله وقایع تعیین شده است هدایت می‌شود. ولی تفکر واگرا که مترادف با تفکر خلاق می‌باشد تفکری است که در جهات مختلف سوق پیدا می‌نماید.

بنابراین، این نظریه کسی دارای تفکر واگرا است که بتواند با روانی^(۵)، انعطاف پذیری^(۶)، ابتکار یا اصالت^(۷) و توضیح^(۸) بیشتر فکر کند.

از نظر گیلفورد روانی به معنی سرعت در بیان هر چه بیشتر مفاهیم یا جملات با توجه به ملاک تعیین شده و انعطاف‌پذیری به معنی تغییر بصورت‌های بخصوص می‌باشد.

تغییر در معنی، در معرفتی یا در کاربرد چیزی، در شناخت کاری، در روش انجام کاری یا تغییر در روش تفکر، ابتکار به معنی بوجود آوردن پاسخ غیر معمولی، زیرکانه و نادر می‌باشد (به

1. Asgode

2. Anna Anastasi psychological testing p, 375.

3. Convergent

4. Divergent

5. Fluency

6. Flexibility

7. Originality

8. Elaboration



نظر بعضی‌ها فکری می‌تواند ابتکاری باشد که کسی تاکنون آنرا بیان نکرده باشد در حالی که این نظریه از لحاظ علمی بی ارزش است.

زیرا نمی‌توان بطریقی فهمید که اندیشه‌ای قبلاً بوسیله کسی دیگر بیان شده است یا نه، تازگی ایده جنبه شخصی دارد و برای هرکس ایده‌ای تازه است که تاکنون بوسیله او اظهار نشده است) **توضیح** هم از نظر او به معنی نکته بینی و توجه به جزئیات است.

ویلیام جیمز^(۱) تقریباً حدود یک قرن پیش به مسئله خلاقیت اشاراتی داشته است و بیان کرده که «همه ما توانایی و استعداد خلاقیت را داریم ولی متأسفانه در طول زندگی و در مسیر آموزش و تعلیم یاد می‌گیریم که غیر خلاق باشیم».

به عبارت دیگر در سطح کلی محیط یادگیری اعم از خانه و مدرسه و اجتماع ما را به «تفکر همگرا»^(۲) عادت می‌دهند (اسپرینت هال، ۱۹۷۷ ص ۵۷۶)

پال تورنس^(۳) روانشناس آمریکایی معتقد است که «خصوصیات مری می‌تواند به افزایش ابتکار و نوآوری در کودکان بیانجامد».

بنا به گفته سیف، ۱۳۶۲، اسپرینت هال، ۱۹۸۰، بود و ۱۳۵۸) بعضی از خصوصیات زیر از آن جمله‌اند:

- به تفکر خلاق کودک ارزش دهد.

- کودکان را نسبت به محرکات طبیعی پیرامون حساس نمایند.

- به نظریات و عقاید و ساخته‌های کودکان احترام بگذارد و آنها را مورد تشویق قرار دهد.

- پذیرش عقاید جدید و اصیل و غیر معمول را در کودکان تسهیل نمایند.

1. William James

2. Convergent thinking

3. Paul Torrance



- کلاس را چنان سازماندهی کند که محیطی متنوع و خلاق ایجاد شود.
- انتقاد سازنده را در کودکان تشویق کند.
- روش حل مسأله و آگاهی را تشویق نماید.
- ترس و کمروبی را از محیط آموزش دور کند و ترس از روبرو شدن با مسائل و مشکلات جدید را در کودکان کاهش دهد.
- پیشقدم شدن در یادگیری را تشویق نمایند.
لذا چگونگی و روش آموزش مربیان در رشد و پرورش خلاقیت کودکان می‌تواند مؤثر باشد.
بنابراین با توجه به اهمیت خلاقیت و زمینه‌های پرورش آن در کودکان بالاخص کودکان پیش دبستانی و با توجه به حساسیت زمانی آموزش در این دوره و با در نظر گرفتن این مهم که خلاقیت امری ذاتی که تنها در برگیرنده قشر خاصی چون نوابغ باشد نیست و کم و بیش همه انسانها از ابتدای تولد بالقوه خلاق بوده و شکوفایی و بالفعل شدن آن بیشتر به محیط رشد و چگونگی شیوه‌های آموزشی بر می‌گردد. پس بر آن شدیم تا در این تحقیق به مقایسه دو شیوه آموزشی (کودک - محور) و (مربی - محور) بر خلاقیت پردازیم و بصورت منطقی نتیجه بگیریم که پیش گرفتن کدام شیوه می‌تواند به بروز خلاقیت در کودکان بیانجامد.

اهداف پژوهش:

در پژوهش حاضر نگارنده بر آنست تا با بکارگیری دو شیوه آموزشی تحت عنوان آموزش به شیوه کودک - محور و مربی - محور تأثیر آنرا بر شکوفایی خلاقیت در کودکان دوره پیش دبستان بسنجد و با بررسی نتایج حاصله از این پژوهش دریابیم که کدام راهبرد مؤثرتر است و آیا براستی



تفاوت معنی داری در این دو شیوه وجود دارد یا خیر. چرا که پر واضح است که سرنوشت و پیشرفت جامعه امروز بشری در گروی خلاقیت و نوآوری است و این موضوع تحقق نمی‌یابد مگر با برنامه ریزی و آموزش تفکری که مبتنی بر خلاقیت گردد. در نهایت لازم به ذکر است که می‌توانیم از نتایج پژوهش حاضر جهت ارائه راه کارهای مناسب به مدیران و مربیان مرتبط به منظور بهبود کیفیت آموزشی برای چگونگی رشد و شکوفایی خلاقیت در کودکان بهره برداری نمائیم.

پرسشهای پژوهش:

سئوال اصلی پژوهش: در پژوهش حاضر می‌خواهیم نقش آموزش به دو شیوه کودک - محور و مربی - محور را در ایجاد زمینه رشد و شکوفایی خلاقیت کودکان پیش دبستانی مورد بررسی قرار دهیم. و از خودمان سئوال کنیم که «آیا براستی نحوه آموزش در رشد و شکوفایی خلاقیت آنهم در این دوره مهم از گستره تحول و رشد مؤثر است یا خیر؟»

سئوالهای فرعی پژوهش: ۱- آیا شیوه آموزش کودک - محور بر خلاقیت کودکان مؤثرتر

از شیوه آموزش مربی - محور است؟

۲- آیا شیوه آموزش مربی - محور بر خلاقیت کودکان مؤثرتر از شیوه کودک - محور است؟

فرضیه پژوهش:

در پژوهش حاضر سئالات اصلی و فرعی را در قالب یک فرضیه پژوهش به شکل زیر

مطرح خواهیم کرد:

بین دو شیوه آموزش کودک - محور و مربی - محور در رشد و شکوفایی خلاقیت تفاوتی



وجود ندارد.

اهمیت و ضرورت پژوهش:

آموزش و پرورش پیش از دبستان برای رشد کلی و همه جانبه کودک اهمیت بسزایی دارد. کودکان ما ارزشمندترین سرمایه جامعه و ظرفیت‌ترین و گرانبهارترین هدایایی هستند که خداوند به عنوان امانت به ما سپرده است. به تعبیری ما را به سرنوشت آنها حاکم کرده است و ما نیز وظیفه داریم که این بار مسئولیت را که در مقابل پروردگار و جامعه و دنیای آینده بر عهده گرفته‌ایم از طریق مطلوبترین روشها و انسانی‌ترین رفتارها به سر منزل مقصود برسانیم. در این راستا اهمیت تربیت و آموزش به ویژه در این دوره (قبل از دبستان) که سنین نقش‌پذیری و شخصیت‌پذیری کودک است آشکار می‌شود.

پرورش کامل استعدادهای کودک، به ویژه در این سالها نیاز به محیط غنی و سرشار از محرک و برانگیزنده دارد. زیرا محیط محرک و مناسب نیروی خلاقه کودک را به کار می‌اندازد و در نتیجه شخصیت، قابلیت و اتکاء بنفس کودک پیشرفت می‌کند. اگر کودک در شش سال اولیه زندگی خود در محیطی سرشار از کمبودها و محرومیتها پرورش یابد تأثیر نامطلوبی بر رشد کلی او می‌گذارد. یک برنامه آموزش و پرورش مناسب در این دوره تجاری محرک برای رشد ذهنی، جسمی، زبانی، اجتماعی و عاطفی کودکان فراهم می‌آورد.

آموزش و پرورش پیش از دبستان به عمومیت و جامعیت آموزش و پرورش ابتدایی کمک می‌کند. به این صورت که یک برنامه آمادگی برای مدرسه کودک فراهم می‌کند یعنی او را با مفاهیم و مهارتهای گفتاری و جسمی که برای یادگیری خواندن، نوشتن و حساب کردن در کلاسهای ابتدایی ضروری هستند آشنا می‌کند. شکلهای دیگر آموزش در پیش دبستان آماده ساختن کودکان



برای یادگیری، آموزش مهارت‌های حسی - حرکتی و افزایش توانمندی کنترل اعضای بدن هستند. یکی از حیاتی‌ترین نیازهای کودکان به دست آوردن فرصت و موقعیت برای خلق کردن و بیان خویش است.

امروزه بسیاری از مربیان معتقدند که در دنیای پر تحرک و پویای قرن بیستم آموزش آفرینندگی و ایجاد قدرت خلاقیت در دانش‌آموزان و همچنین در کودکان سنگین‌ترین و مهم‌ترین مسئولیت پرورشی آموزشگاه‌هاست.

باید گفت که امروزه آموزش خلاقیت در آموزشگاه‌ها بطور کلی و با توجه به حساسیت زمانی آموزش در سال‌های پیش از دبستان بالاخص ضرورتی که در همه جای دنیا احساس می‌شود باید مورد توجه قرار گیرد. حال برای ایجاد خلاقیت در کودکان باید از خود سؤال نمائیم که نگرش ما درباره خلاقیت چیست؟

آیا آن را فرآیندی ذاتی و در اختصاص معدودی از افراد می‌دانیم؟ و همچنین از خود سؤال کنیم که برآستی انتظار ما از کودکان در پیمودن این روند چیست؟

می‌خواهیم تولید و محصول محیط‌های آموزشی و یا به عبارتی برون داد نظام آموزشی ما دارای چه ویژگی‌هایی باشند. و با این برنامه ریزی‌ها آیا ما قادریم گونه‌ای از شخصیت خلاق را در کودکان رشد دهیم؟

برای پاسخ به سؤال‌های فوق و با توجه به اهمیتی که خلاقیت و زمینه‌های پرورشی آن در کودکان پیش دبستانی دارد در تحقیق حاضر به مقایسه تأثیر شیوه‌های آموزشی (کودک - محور و مربی - محور) در بروز خلاقیت کودکان پیش دبستانی می‌پردازیم.



تعریف مفاهیم و اصطلاحات:

۱- **تعریف نظری:** تعریف نظری یک سازه را بر پایه سازه دیگر تعریف می‌کند.

(هومن ۱۳۶۶)

- **آموزش پیش دبستانی (آمادگی):** منظور از دوره آمادگی این است که کودکان زیر ۷

سال برای فراگیری و درک مفاهیم اجتماعی و ایجاد حسن تعاون و همکاری بین خود و کودکان دیگر و همچنین برای قبول مسئولیتهای فردی و گروهی و برای ورود به دبستان آماده شوند.

- **تدریس یا آموزش^(۱):** عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل مربی و کودک بر اساس

طراحی منظم و هدفدار مربی، برای ایجاد تغییر رفتار کودک.

- **آموزش آزاد (کودک - محور):** آموزش آزاد یا باز (شیوه آموزش کودک - محور همراه با

کمک و راهنمایی مربی، بدون آموزش عملی است. در این روش مربی مطالب را ارائه نمی‌دهد بلکه کودک را راهنمایی می‌کند تا خود به کشف مطالب بپردازد.^(۲)

- **آموزش هدایت شده (مربی - محور):** آموزش هدایت شده یعنی (شیوه آموزش مربی

- محور) همراه با آموزش عملی. در این روش مربی مطالب را ارائه می‌دهد و ابتکار عمل به کودک داده نمیشود^(۳).

رشد: کامل شدن حرکات، احساس، ادراک و امثال آن است بطور کلی تکامل و پیچیده

شدن اعمال و حرکات است.^(۴)

پرورش: بیان تغییراتی است که بر اثر آموزش و تأثیرات عوامل محیطی در انسان ایجاد

- حسن نیا، سیما، پایان نامه کارشناسی چاپ شده، استاد راهنما، دکتر حسینیان، سیمین، ۷۴-۷۳

1. Training

۲- پژوهشگر: لی مانگ جو، مؤسسه: دانشگاه آرکاتراس، ۱۹۸۸، ص ۱۱۹

۳- پژوهشگر: لی مانگ جو، مؤسسه: دانشگاه آرکاتراس، ۱۹۸۸، ص ۱۱۹

۴- دکتر تقی پورظهیر، علی (اصول و مبانی آموزش و پرورش)، انتشارات پیام نور، تابستان ۱۳۷۰ چاپ دوم



می شود^(۱).

خلاقیت: در فرهنگ لغت خلاقیت را بوجود آوردن، تولید کردن و موجب شدن، تخیل، اکتشاف، اختراع، ابداع و نوآوری و... که در زبان روزمره زیاد بکار می‌رود معنی کرده‌اند و طبق فرهنگ و بستر بوجود آوردن و معادل انگلیسی آن Creativity می‌باشد.

در تعاریف دیگر خلاقیت عبارت است از ترکیب، تجمع و تلفیق عناصر موجود در صورت نوین - خلاقیت به معنی پدید آوردن ترکیب‌هایی از هر نوع اعم از کارهای هنری، ترفندهای مکانیکی و جز آن، آثاری که اساساً جدید و از نظر پدید آورندگان آنها قبلاً ناشناخته بوده‌اند. همچنین خلاقیت به منزله ظرفیت دیدن روابط جدید، پدید آوردن اندیشه‌های غیر معمول و فاصله گرفتن از الگوهای سنتی تفکر قلمداد شده است. همچنین در زیر چند نمونه از تعاریف نظری صاحب نظران آورده می‌شود:

درودهی^(۲) (۱۹۵۶): خلاقیت عبارت است از قدرت ایجاد چیزی نو یا ابداع عقیده‌ای که قبلاً وجود نداشت است.

فاکس^(۳) (۱۹۶۸) می‌گوید: «فرآیند خلاقیت به هر نوع فرآیند تفکری گفته می‌شود که مسأله را به طریق مفید و بدیع حل کند.

کورمن^(۴) (۱۹۹۱) خلاقیت را این چنین تعریف می‌کند:
توانایی دستکاری نمادها، آرایش آنها و دسته بندی آنها به طرق تازه و دارای سودمندی اجتماعی.

۱- دکتر احدی، حسن و دکتر بنی جمال، شکوه السادات، مفاهیم بنیادی در روانشناسی کودک، انتشارات بنیاد، ۱۳۷۴.

2. Dreudahi

3. Fox

4. Korman



مونکس^(۱) (۱۹۹۲) اظهار می‌دارد خلاقیت نشانگر توانایی حل مشکلات و مسائل بطور مستقل، پویا و اصیل می‌باشد و دقیقاً بر عکس تولید مجرّد است، حل مشکلات به شکل خودکفا و پیش بینی بروز مشکلات آینده، بهترین فرصت برای تقویت رفتار خلاق است.

تعریف عملی: ملاکهای شخصی منحصر به فرد و مشاهده پذیر مربوط به یک پدیده را به روشنی بیان می‌کند و فعالیتهای پژوهشگر را در اندازه گیری یا دستکاری یک متغیر مشخص می‌کند و برای او نوع راهنما و دستور کار محسوب می‌شود (هومن ۱۳۶۶)

تعریف عملی خلاقیت: چنانچه کودکی بتواند با استفاده از ابزار مورد سنجش پژوهش حاضر نظیر آزمون تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر، شکلها و تصاویر بدیع و جدید ارائه دهد می‌گوئیم که آزمودنی مورد نظر به این درجه از خلاقیت رسیده است.

تعریف مشاهده هدفمند: یعنی آزمایشگر در یک چهارچوب مشخص در یک زمان و مکان مشخص رفتار مورد نظر (خلاقیت) را مورد توجه و ثبت قرار می‌دهد.

حال با یک جمع بندی می‌توان به این نتایج دست یافت: اول آنکه خلاقیت استعداد یا ظرفیت بسیطی نیست که منحصرأ از یک بافت شناختی سرچشمه گیرد و بتوان آن را باهوش همبسته و همراه ساخت، دوم آنکه ویژگی یا استعدادی نیست که در طیف بنیادی فرآیندهای روانی مخصوص پاره‌ای از افراد باشد بلکه فقط امکان شکوفائی آن در افراد متفاوت است.

«خلاقیت را به چهار بخش می‌توان تقسیم کرد:

۱- **سیالی^(۲):** یعنی توانائی خلق تعداد زیادی از اندیشه‌ها، در این قسمت ذهن فرد خلاق در یک حیطه خاص فکری به ارائه عقایدی می‌پردازد و مشتمل است بر تعدادی پاسخ و عقاید ممکن.



۲- **انعطاف پذیری**^(۱): یعنی توانایی خلق اندیشه‌های متفاوت، در این قسمت فرد خلاق

در صورت تغییر شکل و یا مطرح شدن آن از جهت دیگر، قدرت و توانایی لازم را برای تغییر جهت فکر خود دارا می‌باشد.

۳- **ابتکار**^(۲): یعنی توانایی خلق اندیشه‌های منحصر بفرد و هوشمندانه برای یک مسئله

در واقع توانایی نوآوری در ایجاد یک فرآورده یا یک اندیشه است.

۴- **بسط**^(۳): یعنی توانایی پرداختن به جزئیات، این مرحله شامل توانایی تکمیل یک

اندیشه و افزودن به جزئیات وابسته به آن است. (۴)

حال دزدیل به تعریفی از گیلفورد (۵) به عنوان شاخص‌ترین فرد در زمینه خلاقیت

می‌پردازیم:

گیلفورد خلاقیت را با اشاره به تعدادی توانایی ذهنی که منجر به تولید آثار منحصر بفرد

می‌شوند توصیف کرد مهمترین این ویژگیها تفکر واگرا^(۶) است. تصور گیلفورد از خلاقیت به

عنوان تواناییهای فکری است وی بطور کلی شیوه تفکر آدمیان را به دو دسته واگرا و همگرا^(۷)

تقسیم کرده است. در نظری هم تفکر همگرا و هم واگرا در ساخت ذهنی نقش اساسی دارند اما

تفاوت آنها در این است که در تفکر «همگرا» نتیجه تفکر از قبل معلوم است یعنی همیشه یک

جواب درست یا غلط وجود دارد. اما در تفکر «واگرا» جواب قطعی وجود ندارد و تعداد زیادی

جواب موجود است که از نظر منطقی هر یک از آنها ممکن است درست باشد. گیلفورد فکر خلاق

را به عنوان یکی از زیررده‌های فکری مطرح می‌کند و آن را تفکر واگرا می‌داند. تفکر واگرا رفتاری

1. Flexibility

2. originality

3. Elaborativeness

۴- پایان نامه مسعود باقری - دانشگاه چمران اهواز

5. Guilford

6. divergent Thinking

7. Convergent



است که در آن اطلاعات بصورتی که ارتباطی با مطالب گذشته نداشته باشد شناخته نمی شوند و محصول جدیدی ایجاد می کنند.

فصل دوم

ادبیات و پیشینه تحقیق



مفهوم و تعریف خلاقیت

خلاقیت واژه‌ای بسیار مبهم است و ارائه تعریفی دقیق از آن امری است بس دشوار. واقعیت این است که تاکنون محققان و روان شناسان مختلف بجای ارائه تعریفی جامع از خلاقیت بیشتر سعی داشته‌اند تصویری از ویژگیهای افراد خلاق ترسیم نمایند. لذا تعریفی جامع از خلاقیت که همه ابعاد و کنشهای آن را شامل گردد اگر غیر ممکن نباشد، فوق العاده مشکل است. امروزه در اهداف آموزشی و غیر آموزشی از «خلاقیت» سخن زیاد به میان می‌آید ولی آنچه کمتر مورد نظر بوده است تعریف و درک صحیح این مفهوم بعنوان یک ساختار و یک فرآیند است. پژوهشگران مختلف با توجه به برداشتهای متفاوتی که از خلاقیت داشته‌اند تعاریف متنوعی از آن ارائه کرده‌اند. وجود چنین اختلاف نظری در این زمینه ناشی از ماهیت بسیار پیچیده و مرکب کنشهای مغزی است.

به نظر استرن برگ^(۱) (۱۹۸۹) «خلاقیت ترکیبی است از قدرت ابتکار با انعطاف پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی که یادگیرنده را قادر می‌سازد خارج از نتایج تفکر نامعقول به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد که حاصل آن رضایت شخصی و احتمالاً ناخشنودی دیگران خواهد بود.»

آبراهام مزلو^(۲) خلاقیت را چنین تعریف می‌کند، «خلاقیت در ابتدا از روان ناهشیار سرچشمه می‌گیرد ایده‌های تازه یا نوآوری‌های واقعی است که با آنچه در حال حاضر وجود دارد کاملاً متفاوت است.»

براون^(۳) طی پژوهشهایی در سال (۱۹۸۹) که در زمینه خلاقیت انجام داد آنرا چنین تعریف

1. Strenberg

2. Abraham Maslow

3. Brown



می‌کند «مقدماتی ایجاد می‌شود در این وسط معجزه‌ای و یا شگفتی رخ می‌دهد و چیزی به اسم خلاقیت حاصل می‌شود.»

از بین تعریف‌های گوناگونی که از خلاقیت شده است شاید تعریف گیلفورد^(۱) نسبتاً عملی‌تر باشد و بتوان در ساختن آزمون‌هایی برای اندازه‌گیری خلاقیت مورد استفاده قرار گیرد. گیلفورد خلاقیت را تفکر واگرا^(۲) در حل مسئله می‌دانسته است و به نظر او تفکر واگرا تفکری است که مستلزم تولید راه حل‌ها یا فرضیات گوناگون است که این اساس فرآیند خلاقیت می‌باشد.

اصطلاح تفکر واگرا اغلب هم معنی با تفکر خلاق مورد استفاده قرار گرفته است. مدل هوش گیلفورد (۱۹۶۷-۱۹۵۹) یکی از جالبترین و غیر معمولترین توضیح کارکرد هوش مرتبط با خلاقیت است. این مدل بر اساس ۳ جنبه مهم از کارکردهای بشر سازماندهی شده است. عملیات، محتوا و تولیدات و یک توانایی خاص مانند خلاقیت مستلزم ارتباط این سه جنبه است. ۱- عملیات^(۳) در قسمت عملیات که یک عمل یا فرآیند هوشی عمده می‌باشد فعالیت‌هایی را مثل فهمیدن، شناختن، بخاطر آوردن، تفکر واگرا (چندین راه حل، تفکر همگرا^(۴) (یک راه حل) قضاوت و ارزشیابی را در بر می‌گیرد.

۲- محتوا^(۵): محتوا یک عمل شکل گرفته از انواع خاصی از اطلاعات است این اطلاعات یا محتوا ممکن است مجازی، نموداری، نمادی، معنایی یا رفتاری باشد.

محتوای مجازی، اطلاعات مفید به تصور و خیال هستند. محتوای نموداری یا نمادی، اطلاعات به شکل دلخواه هستند مانند کدها، محتوای معنایی اطلاعات به شکل معنای کلمات هستند و محتوای رفتاری اطلاعات محدود در کنشهای انسانی است برای مثال: هیجان

1. Guilford

2. Divergent Thinking

3. Operations

4. Convergent Thinking

5. Content



۳- محصولات یا تولیدات:^(۱) بکارگیری یک عمل برای بازدهی محتوای یک محصول

شکلی که اطلاعات در یک فرآیند یا پروسه دریافت می‌شود: تولیدات یا محصولات شامل: جدا کردن، تفکیک بخشهای یک اطلاعات (واحدها) مرتب کردن بخشها به موجب صفات مشترک (طبقه بندی)، پیوستگی و ارتباط بین بخشهای اطلاعات (ارتباطات) سازماندهی اطلاعات، متغیر و تعویض اطلاعات (دگرگون سازی) و پیشگیری نسبت به اطلاعات با دانستن یک سری قواعد توان پیشگویی داشتن.

مکعب معروف گیلفورد که دارای سه بعد محتوا - عملکرد و تولیدات هست و خود این مکعب از ۱۲۰ توانایی تشکیل شده در قسمت عملکرد دو تا از آیتمهایی که بیشتر رویش کار شده فکر همگرا و واگرا است - تفکر همگرا متضمن تولید یک راه حل صحیح برای حل مسئله است و یکی از عواملی که در تستهای هوش سنجیده می‌شود، تفکر واگرا تولید چند راه حل یا فرض برای حل مسئله و این اساس فرایند خلاقیت هست و هم معنی خلاقیت گرفته می‌شود. پس بعضی از ۱۲۰ توانایی را در بر می‌گیرد پس به نوعی با هوش در ارتباط است و بسته به نوع توانایی از کمترین تا بیشترین ارتباط می‌تواند باشد.

در قسمت عملیات تفکر همگرا و واگرا ارتباط نزدیکی با خلاقیت و هوش دارد.

تفکر همگرا مستلزم بوجود آوردن یک راه حل صحیح برای مسئله است و تفکر واگرا

مستلزم تولید راه حلها یا فرضیات گوناگون می‌باشد که این اساس فرایند خلاقیت می‌باشد.

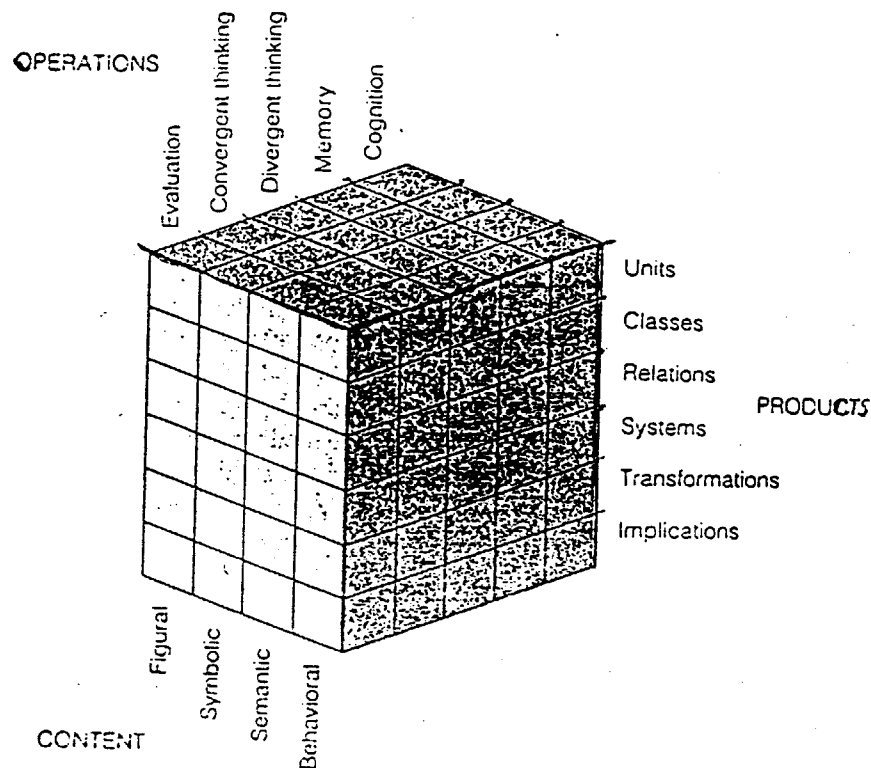


Figure 9.7 In Guilford's model, intelligence comprises 120 separate abilities, each of which represents a combination of a specific operation, content, and product.
From J. P. Guilford, "Three Faces of Intellect," *American Psychologist*, Vol. 14, 1959, pp. 469-479. Copyright 1959 by the American Psychological Association and reproduced by permission.

شکل (۱-۲)

اصول مهم در تعریف خلاقیت شامل انعطاف پذیری در فکر کردن و سیالی در تولید عقیده و نظر است. اما مرکز و اصل عقاید خلاق در بکری و تازگی آنهاست. متداولترین برداشت از خلاقیت عبارت است از این که فکری نو و متفاوت ارائه دهد. خلاقیت را می توان با تولید یا خلق اثر نو و متفاوت ارزیابی کرد اما باید بخاطر داشت که هر خلاقیتی لزوماً منجر به تولید اثر قابل مشاهده نمی گردد. بعنوان مثال در عالم تخیل، کودک یا نوجوان چیز نو و متفاوتی را خلق می کند اما آفرینش



ذهنی او برای دیگران قابل مشاهده و بالطبع ارزیابی و قضاوت نیست.

از نظر مدنیک^(۱) «خلاقیت» شکل دادن عناصر متداعی بصورت ترکیبات جدید که با مطابق الزامات ویژه‌ای است یا به راههایی مفید است، تعریف می‌شود»

به نظر گانیه^(۲) «آفرینندگی یا خلاقیت عبارت است از نوع حل مسئله که در آن عقاید و اندیشه‌های زمینه‌های مختلف را باید به یکدیگر مربوط ساخت.

به نظر راسل^(۳) تفکر آفریننده شباهت زیادی به حل مسئله دارد. وی می‌گوید «هر وقت کودک یا بزرگسال تجربیات پراکنده خود را در ترکیبات یا انگاره‌های تازه ارائه می‌دهد می‌گویند که تفکر آفریننده صورت گرفته است و این فرآیند در حل مسئله هم صورت می‌گیرد»

فرق حل مسئله یا آفرینندگی شاید در این است که حل مسئله خیلی عمیق‌تر و دارای هدف مشخص‌تری از آفرینندگی است.

حل مسئله بیشتر باید بر پایه واقعیات باشد و هدف آن بایستی مشخص و بیرونی باشد. ولی آفرینندگی بیشتر جنبه شخصی دارد و زیادتر از حل مسئله مبتنی بر تخیل است.

به نظر راسل می‌توان گفت که تفاوت بین حل مسئله و خلاقیت یک تفاوت در نوع نیست بلکه یک تفاوت در کیفیت و درجه است. آزویل^(۴) خلاقیت یا آفرینندگی را استعدادی بی‌همتادر یک زمینه بخصوص می‌داند.

استین^(۵) عقیده دارد خلاقیت فرآیندی است که نتیجه آن یک اثر شخصی است و توسط گروهی اجتماعی در یک برهه از زمان به عنوان چیزی مفید و ارضاکننده پذیرفته می‌شود.

1. mednick

2. Gange

3. Russel

4. Ausuble

5. Stein



از نظر فوکس^(۱) «فرآیند خلاق به هر نوع فرآیند تفکری گفته می‌شود که مسئله را به طریق مفید و بدیع حل کند.»

درور^(۲) (۱۹۶۷) در لغت نامه روانشناسی ذیل کلمه خلاق این معادلها را می‌نویسد:

«تهیه و فراهم کننده یک محصول اساساً جدید» سازنده این اصطلاح هم درباره تفکر و هم درباره تخیل بکار می‌رود درباره تفکر به معنی ترکیب و آن هنگامی است که محصول تفکر یک حاصل جمع صرف نباشد و نیز جایی که ترکیب جدید از ایده‌ها و تصورات بدون تقلید ساخته شده باشند.^(۳)

آفرینندگی در طبقه بندی هدفهای تربیتی «بloom»^(۴) و دیگران تحت عنوان ترکیب آمده است در بحث پیرامون این طبقه بندی نیز گفته شده است که ترکیب بدست آمده الزاماً نباید از نقطه نظر بشریت بطور کلی تازگی داشته باشد. هر اندیشه یا اثری که برای شخص صاحب اندیشه یا صاحب اثر تازگی داشته باشد جنبه آفرینندگی خواهد داشت در واقع اصالت اثر مهمترین ملاک خلاقیت آن است.

منصور و دیگران در لغت نامه روانشناسی (۱۳۶۵) ذیل کلمه آفرینندگی این دو معنا را نوشته‌اند:

۱- کنش اختراعی بر مبنای تخیل خلاق (که از هوش مجزاست) ۲- استعداد آفرینش اشکال جدید در زمینه هنر یا مکانیک یا حل مسئله از راه و روشهای جدید.

در فرهنگ علوم رفتاری - علی اکبر شعاری نژاد (۱۳۶۴) آفرینش و خلاقیت بدین گونه معنی شده است:

1. Fox

2. Drever

۳- مهدوی حقیقی، نادره، پایان نامه کارشناسی - استاد راهنما، دکتر زهرا درویشه ۷۶-۷۵

4. Bloom



استعداد و توانایی پیدا کردن راه حل تازه برای حل یک مشکل یا سبک و روشهای نو برای تغییرهای هنری.

با توجه به تعاریف ارائه شده از خلاقیت باید در مطالعه پیرامون خلاقیت به دو نکته بسیار مهم توجه داشت.

اول اینکه خلاقیت می‌تواند خلق اشکال یا صورتهای جدید از ایده‌های یا تولیدات کهنه باشد. در این صورت عمدتاً فکرها و ایده‌های گذشته اساس خلاقیت‌های تازه است.

دوم اینکه خلاقیت امری است انحصاری و حاصل تلاش فردی و لزوماً یک موقعیت یا مسئله عمومی نیست.

پژوهشهای مربوط به خلاقیت

فلاسفه و متفکرین از قرنهای پیش خلاقیت را می‌شناختند اما هرگز آن را بعنوان یک پدیده طبیعی مورد مطالعه قرار نداده بودند تا اینکه در سال ۱۸۶۹ گالتون^(۱) تصمیم گرفت خلاقیت را در زندگانی «مردان نابغه» بررسی کند تا معلوم شود قدرت خلاقه آنها معلول چه عواملی بوده است.

در اثر کوششهای قابل ملاحظه «بینه»^(۲) تحقیقاتی در مورد هوش بعمل آورد و بعضی از این تحقیقات وجود تخیل خلاق را که به روشهای مرسوم اندازه‌گیری هوش پاسخ نداده بود مشخص کرد.

در اینجا باید از دیربون^(۳) (۱۸۹۸) چاسل^(۴) (۱۹۱۶) اندروز^(۵) (۱۹۳۵) و ولش^(۶)

1. Galton
3. Dearbon
5. Andreus

2. Binet
4. Chasell



(۱۹۴۵) که در زمینه خلاقیت مطالعاتی را انجام داده‌اند یاد کرد. در حقیقت ۹۰٪ مطالعات مربوط به خلاقیت را آمریکائیان انجام داده‌اند که از میان آنان والاس^(۷)، روسمن^(۸)، هادامارد^(۹) و گیسلین^(۱۰) کوشیدند نقش شرایط فردی و اجتماعی را در خلاقیت نابغه‌ها نشان دهند.^(۱۱) از این پژوهشها به سبب تنوع موضوعهای مورد مطالعه، از روشهای گوناگون و مجموعه‌ای از ابزار تحقیق عملی مانند آزمونها، بررسی زندگی نامه‌ها، مطالعه بالینی و مطالعات قطعی و طولی از زندگی افراد خلاق استفاده شده است.

به نظر دیویس^(۱۲) مطالعه و مقابله نتایج تحقیقات مربوط به دیدگاههای گوناگون خلاقیت سبب می‌شود که انسان خود را در مقابل نوعی «ابعاد روانشناختی» بیابد. با این حال در تاریخ مطالعات مربوط به خلاقیت می‌توان سال ۱۹۵۰ را نقطه عطفی در برخورد با مفهوم خلاقیت و میزان و توزیع آن در افراد اجتماع تلقی کرد. در این سال گیلفورد^(۱۳) درکنگره روانشناسان آمریکا به دنبال یک سلسله تحقیق و بررسی اظهار داشت «خلاقیت نباید فقط از زاویه اعمال فرآورده‌های ابداعی مورد توجه قرارگیرد بلکه باید بطور واقعی یعنی به عنوان استعداد ذهنی که با درجات مختلف و بصورت بالقوه در همه افراد بشر وجود دارد مورد مطالعه قرارگیرد.» به عقیده گیلفورد تا وقتی انسان به مشکلی برخورد نکند و زندگی او از روی عادات و یا بر مبنای دور زدن مشکلات سپری شود خلاقیتی در کار نخواهد بود. ولی همین که به مشکلی برخورد کرد و خواست آن را حل کند آن فرآیند فکری و اعمالی که متعاقب آن برای حل مشکل ایجاد می‌شود «خلاقیت» نام دارد.

6. Wellsh

7. Wallas

8. Rosman

9. Hadamard

10. Gisline

۱۱- میناکاری، ۱۳۷۰، ص ۱۱۲

12. Davis

13. Guilford



در سال ۱۹۵۰، دو روانشناس دیگر آمریکایی به نامهای کارل راجرز^(۱) و مزلو^(۲) طی نظریات خود «عمومی بودن خلاقیت» را خاطر نشان کردند گرچه نظریات آنان خیلی کلی است، اما خلاقیت را از دیدگاه شخصیت فرد مطرح می‌کنند این دیدگاه با توجه به طبیعت انسانی و تظاهرات آن از قبیل صیانت ذات، اظهار وجود، راحت طلبی، استقلال طلبی، نوجویی و بلند پروازی تنظیم شده است و به تعمیم این فکر که خلاقیت نزد همه وجود دارد کمک فراوان می‌کند. به نظر راجرز باید به هر فرد کمک کرد تا خود را بشناسد و اطمینان به نفس در او افزایش یابد. همچنین باید وسایل لازم برای کسب اطلاعات و معلومات در اختیار او گذاشته شود. اگر برای انسان محیط مساعد فراهم شود طبیعتاً بسوی سازندگی و خلاقیت گام برخواهد داشت این نیروی سازندگی و خلاقیت یکی از مشخصات اصلی نظریه راجرز است.

خلاقیت یک پدیده عمومی است که نزد تمام افراد جامعه به میان متفاوتی وجود دارد.

عوامل مؤثر در خلاقیت

با اینکه روانشناسان و محققین به اهمیت خلاقیت در بین افراد اجتماع پی برده‌اند. با این وصف خلاقیت از جمله موضوعاتی می‌باشد که در تحقیقات علمی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در نتایج نسبت به پرورش آن و عواملی که در شکوفایی آن می‌تواند مؤثر باشد توجه چندانی نشده است. این عدم توجه می‌تواند ناشی از عوامل زیر باشد.^(۳)

- ۱- وجود عقاید سنتی مبتنی بر ارثی بودن این پدیده و بی اثر بودن بر روی آن.
- ۲- کمی افرادی که دارای این قدرت هستند و توجه محققین به پدیده‌هایی که اکثریت را در

1. Rogers

2. Maslow

۳- امید، ۱۳۵۸، ص ۶



بر می‌گیرد.

۳- اعتقاد به اینکه افراد با هوش در زندگی موفق‌تر از افراد خلاق هستند.

۴- مشکل بودن مطالعه و اندازه‌گیری خلاقیت.

«واضح است که خلاقیت را نمی‌توان با فشار بوجود آورد بلکه می‌بایست به آن اجازه داده شود تا ظهور نماید همانطور که زارع نمی‌تواند جوانه را از دانه بیرون بیاورد. در حالی که می‌توان شرایط مناسب را برای رشد دانه فراهم سازد. در مورد خلاقیت هم همین وضع صادق است. ولی چطور می‌توانیم شرایط خارجی را مساعد سازیم تا شرایط داخلی بتواند تسریع شده و پرورش یابد. تجربیات نشان می‌دهد که با فراهم کردن امنیت روانی و آزادی، احتمال ظهور خلاقیت سازنده را می‌توانیم افزایش دهیم»^(۱).

علاوه بر موضوعی که کارل راجرز مطرح کرده است تا عوامل دیگری نیز در خلاقیت موثر هستند که اگر بطور صحیح بکار گرفته شوند می‌تواند در شکوفایی خلاقیت افراد مؤثر واقع شود. از میان این عوامل می‌توان به تخیل اشاره کرد.

تخیل نوعی تفکر آزاد است که ضمن آن ذهن فرد متوجه حل یک مسأله واقعی به گونه‌ای که در عالم خارج وجود دارد، نمی‌شود. در تخیل، فرد خارج از قیود و نرمهای موجود، آزادانه آنچه را که تمایل دارد به ذهن خود متصور می‌شود.

به نظر فروید تفکر خلاق شکل عالی تخیلات آزاد و بازیهای دوره کودکی است به عقیده او سرچشمه خلاقیت را باید در تجربیات دوره کودکی جستجو نمود زیرا چگونگی تجارب دوران خردسالی در ظهور اندیشه‌های نو فوق العاده موثر است. از دیدگاه فروید تخیل ابداعی و اختراعی که از یک جهت همان تفکر خلاق است ارائه فرایند بازیها و تخیلات کودکان فرداست.



هر چند بعضی از روانشناسان نظیر گزل و فیلیپ (۱۹۶۲) تفکر خلاق را معلول برخورد و ارتباط گسترده فرد با محیط می‌دانستند. اما در هر حال باید اذعان داشت که از مهمترین عواملی که تفکر خلاق را ممکن می‌سازد، تخیل است «از جمله ویژگیهای مشترک میان افراد خلاق که مورد قبول همه روان‌شناسان و محققان این رشته است، وجود قدرت تخیل فوق‌العاده نزد همه کودکان و بزرگسالان خلاق است.»^(۱)

خلاقیت در سالهای اول زندگی کودک ظهور می‌کند این فرآیند ذهنی ابتدا در بازیهای کودک و سپس در سایر زمینه‌ها و فعالیتهای او قابل مشاهده است. مطالعات انجام شده حاکی از آن است که کودکان در سنین مختلف جلوه‌هایی از خلاقیت را از خود نشان می‌دهند، سبک^(۲) (۱۹۸۹) فعالیتها و بازیهای جان دار پنداری^(۳)، بازی نمایشی^(۴)، بازیهای سازنده^(۵)، همبازیهای تخیلی^(۶)، خیالبافی^(۷)، دروغهای عجیب و غریب (تخیلی)^(۸) همه حاکی از وجود تخیلات در کودکان است.

خلاقیت و ماهیت آن؛

خلاقیت توانایی شخص است در ایجاد ایده‌ها، نظریه‌ها، بینشها یا اشیاء جدید و نو و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌ها که بوسیله متخصصان به عنوان پدیده‌ای ابتکاری شناخته شود و از لحاظ علمی، زیبایی‌شناسی، تکنولوژیکی و اجتماعی با ارزش قلمداد گردد (ص ۱۰۳-۹۳)

۱- شریعتمداری، ۱۳۶۹، ص ۴۰۶

2. sisk

3. Animism

4. Dramatic play

5. Constructive play

6. Imaginary Companion

7. Day dreaminy

8. White Cies



محور اصلی تعریف ورنون همان نیز تازگی و ارزش است، منتهی تلاش شده با بیان ابعاد مختلف این دو عنصر به تعاریف قبلی تکمیل گردد.

استرنبرگ^(۱) (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 خشنودی دیگران خواهد بود.

آماویل^(۲) (۱۹۸۳ و ۱۹۹۰) ضمن تأیید این تعریف قیدی را به آن اضافه می‌کند. آماویل معتقد است که در تکمیل دو عنصری که در اغلب تعاریف آمده یعنی تازگی و تناسب و ارزشمندی باید این نکته را اضافه نمود که عمل خلاق از طریق اکتشاف^(۳) انجام می‌گیرد نه از طریق الگوریتم^(۴) بنابراین مثلاً اگر یک شیمیدان زنجیره ترکیبی شناخته شده‌ای را عیناً برای ترکیب تازه‌ای که قبلاً وجود نداشته است طی کند کار خلاقیتی نکرده است، هر چند کار او مفید و با ارزش باشد این مسئله در مورد هر کار دیگر هنری و علمی نیز مصداق دارد.

البته هنوز سئوالاتی باقی است از جمله اینکه وقتی صحبت از تازگی می‌شود این سئوال مطرح می‌شود که تازگی برای چه کسی؟ منظور از تازگی چیست؟ آیا تازگی به معنی مطلق آن مد نظر است؟ یعنی کار جدید 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

1. Strenberg

2. Amabile

3. heuristic

4. Algorithmic

۳- منظور از الگوریتم عمل قانونمندی است که برای رسیدن به جواب راه روشن و مشخصی را طی می‌کند در حالی اکتشاف راه معین و مشخصی ندارد.



متفکرین از جمله استین با این نظریه موافقت اما اگر شوق دوّم پذیرفته شود خلاقیت مفهومی عام پیدا می‌کند که از معمولی‌ترین افراد تا دانشمندان، هنرمندان و متفکرین را در بر می‌گیرد. بر اساس آنچه گفته شد مایر^(۱) ۱۹۸۳ و وایزبرگ^(۲) (۱۹۸۶، ۱۹۹۵) تعریف ساده و روشنی از خلاقیت ارائه داده‌اند:

خلاقیت، توانایی حلّ مسائلی است که فرد قبلاً حلّ 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 دیگران غیر خلاق.

اگر در مفاهیم و تعاریفی که تاکنون از خلاقیت ارائه شد، تعمق کنیم ملاحظه می‌نمائیم که اغلب آنها به یک جنبه بسیار مهم و اساسی توجه کافی ننموده‌اند 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.

سیکزنتمی‌هالی^(۳) (۱۹۸۹) می‌گوید ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلاق آنها جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند پردازیم.^(۴)

زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست. آمابیل و همکارش (۱۹۸۸) در مصاحبه‌هایی که با ۱۲۰ دانشمند در ۲۰ رشته مختلف داشتند به این نتیجه رسیدند که نقش

1. Mayer

2. Weisberg

3. Cikzentmihalyi

۴- حسینی، افضل السادات، دانشگاه تربیت مدرس، پایان نامه، مهرماه ۱۳۷۶



عوامل محیطی در رشد خلاقیت برتر است. آمابیل 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 تأثیر عوامل شخصی در خلاقیت بسیار است اما نکته مهم این است که سهم محیط بسیار متغیرتر است؛ یعنی راحت‌تر می‌توان عوامل اجتماعی را تغییر داد تا ویژگیها و تواناییهای فردی را.

در مطالعه دیگری، هنسی^(۱) و آمابیل (۱۹۸۹) اینطور اظهار 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.

هارینگتون^(۲) (۱۹۹۰) بر مبنای محیط زیست‌شناسی^(۳) در زیست‌شناسی، نظریه اجتماعی خویش را از خلاقیت پایه ریزی می‌کند. او معتقد است: خلاقیت محصول فردی واحد، در زمان واحد و در جای خاص نیست. بلکه عبارت از یک زیست بوم (اکوسیستم*) است. همانگونه که در یک زیست بوم (اکوسیستم)، موجودات زنده با یکدیگر و با اکوسیستمشان مرتبطند. در اکوسیستم خلاق نیز همه اعضا و همه جنبه‌های محیطی در حال تعامل می‌باشند. علاوه بر شرایط محیطی، ویژگیهای شخصی نویسنده که با کار خلاق وی در ارتباط است باید به حساب بیاید. برای مثال، انگیزه نوشتن فرد، میل و توانایی او در تغییر شرایط و ایجاد

1. Hennessey

2. Harrington

3. ecology

#. Ecoh-system



موقعیت تازه برای مساعدتر کردن کار، توانائی او در ارزیابی از این کار، اعتماد به نفس در صورت عدم استقبال از کار و مورد مشابه.

همانطور که در زیست‌شناسی عوامل محیطی با یکدیگر ارتباط غیر خطی دارند در اکوسیستم 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 می‌باشد. این مسئله نیز در تحقیقات اکوسیستم خلاقیت مشاهده شده است. در چندین تحقیق، تاثیر ترکیبی محیط روی خلاقیت بررسی شده است (آلن لی^(۱)، ۱۹۸۰؛ تاشمن^(۲)، ۱۹۸۰؛ میت راف^(۳)، ۱۹۷۴)؛ [نقل از هارینگتون (۱۹۹۰)].

بنابر آنچه گفته شد، فرآیند خلاق در ذهن شخص جدا از متغیرهای اجتماعی قرار نمی‌گیرد و نیز واقعیت این است که به خلاقیت نمی‌توان با تمرکز بر یک بعد نگریست. بعد فردی، محیطی، فرآیندی و محصولی به تنهایی نمی‌توانند بیانگر ماهیت خلاقیت باشند.

بنابراین، خلاقیت، مجموع عوامل شخصی، فرآیندی و محصولی است که با یکدیگر در یک محیط اجتماعی در حال تعاملند.

آنچه گفته شد ما را متوجه پیچیدگی مفهوم خلاقیت می‌سازد به همین دلیل است که تورنس پس از پنجاه سال تحقیق و آزمون خلاقیت معتقد است که نمی‌توان تعریف صریح و جامعی از خلاقیت ارائه داد. آزوبل^(۴) نیز می‌گوید که خلاقیت یکی از مبهم‌ترین و مغشوش‌ترین

1. Allen lee
3. Mittraff

2. Tushman
4. Ausubel



اصطلاحات در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت امروز است.

ابهام در اصطلاح به این دلیل است 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 حس کرد و آن را لمس نمود. با وجود این، همانطور که ذکر شد درباره خلاقیت نظریه‌های متنوعی وجود دارد و مکاتب مختلف روان‌شناسی نیز از زوایای مختلفی به خلاقیت نگریسته‌اند. با نگاهی به بعضی از این مکاتب و نحوه برخورد آنها با خلاقیت می‌توان اندکی از این ابهام کاست و مفهوم دقیق‌تری از آن ارائه داد.

مکتب روانکاوی^(۱) و روانکاوی جدید

در مکتب روانکاوی، خلاقیت، نتیجه تعارضی است که در ذهن ناخودآگاه یا نهاد خود ایجاد می‌شود و اگر در تلاش خود برای حلّ این تعارض، این راه حل با بخش آگاه یا «خود»، هماهنگی پیدا کند، می‌تواند راه حلی خلاق‌آمیز باشد، ولی اگر با سنجش آگاه در تضاد قرارگیرد به بیماری روانی منجر می‌گردد. با این تفاوت که فرد خلاق بر ناخودآگاه خویش کنترل معقولی دارد اما بیمار روانی در کنترل رفتار ناخودآگاه خویش دچار افراط و تفریط شدیدی است. با کنترل زیاد، رفتار قالبی می‌شود و بارها نمودن آن، دچار بی‌اختیاری در رفتار می‌گردد، در حالت دوم، اغلب فرد دچار توهم و رویاپردازی می‌گردد.

فروید معتقد است که خلاقیت، مخصوصاً خلاقیت هنری، جایگزین بازی کودک است و تلاشی که برای حلّ تعارض ناخودآگاه انجام می‌گردد نیز ناشی از تجارب کودکی است. به عبارت دیگر، نیازهای سرکوفته کودکی به صورت کار و هنر تجلی می‌یابد. فروید معتقد است که فکر تازه

1. Psychoanalysis school



به سبب برخورد با تضاد ایجاد می‌شود و ساز و کار آن همانند مکانیسم دفاعی است. در واقع، خلاقیت نیز نوعی رفتار دفاعی است. یعنی فعالیت‌های هنری و عملی شامل تمایلات ارضا نشده است که به شکل هدف عالی تر درآمده‌اند. بنابراین، فرد برای ارضای سائقه‌های خاصی دست به خلاقیت می‌زند تا تعادلی را که آن سائقه بهم زده است را دوباره به جای خود برگرداند. [به نقل از باس و مانسفیلد، ۱۹۸۰]

او معتقد است که افراد خلاق، مانند افراد درون رنجور، نیازهای ارضا نشده پابرجایی دارند، اما آنها می‌توانند آن نیازها را از طریق هنر برآورده سازند. روانکاوان جدید تا حدی افکار فروید را تعدیل کرده‌اند. آنها معتقدند که افراد خلاق در عین استفاده از ناخودآگاه خویش، مغلوب آن نمی‌گردند و این نشانگر «خود» مطمئن و منعطف آنها است.

روانکاوان جدید معتقدند که خلاقیت از ذهن نیمه آگاه نشأت می‌گیرد. زیرا در زمانی که «خود» فعالیتی ندارد، ذهن نیمه آگاه مشغول است. نیمه آگاه برای مدتی باید از «آگاه» و «ناخودآگاه» آسوده باشد تا به جمع آوری ایده‌های تازه پردازد و خلاقیت ظهور بیابد.

نظریات مکتب روانکاوی درباره خلاقیت از چند جنبه قابل بحث است. فروید معتقد است که خلاقیت نوعی رفتار دفاعی است که برای کاهش فشار و تنشها انجام می‌گیرد. هر چند خلاقیت ممکن است در جهت کاهش تنش باشد اما خود فی‌الذمه می‌تواند هدف واقع شود. چنانچه دیده شده است که بسیاری از مواقع افراد خلاق به دنبال مسأله یابی و عدم آرامش هستند.

آنها از پیچیدگی‌ها استقبال کرده و با آن دست و پنجه نرم می‌کنند. روانکاوان همچنین معتقدند که خلاقیت، تکرار تجربه‌های کودکی است و تفکر خلاق ادامه بازیها و تخیلات کودکان



است. البته تأثیر دوران کودکی را نمی‌توان انکار کرد. اما این بدین معنی نیست که خلاقیت تنها از بازیها و تجارب کودکی نشأت می‌گیرد.

تداعی گرایی^(۱) و رفتارگرایی^(۲)

بر طبق نظریه تداعی گرایی، ارتباط مفهوم با یکدیگر به تفکر منجر می‌گردد. وقتی مفهومی در ذهن باشد. ایده مشابه آن نیز به دنبال آن خواهد آمد. بنابراین وقتی فرد با مسئله‌ای روبرو می‌گردد با تداعی اطلاعات قبلی که در ذهن دارد به ایده تازه‌ای برای حل مسئله دست می‌یابد. پس می‌توان گفت که خلاقیت عبارت است از هر چه فعال نمودن تداعی‌ها و ارتباطات و تداعی بیشتر به خلاقیت بیشتر منجر می‌گردد. مدینیک معتقد است که تفکر خلاق عبارت است از شکل دادن به تداعیها به صورت ترکیبات تازه و مفید که یا مخصوص الزامات خاصی باشد. هر چه عناصر ترکیب تازه غیر مشابه‌تر از یکدیگر باشند فرآیند مربوط خلاق‌تر خواهد بود [نقل از باس و مانسفیلد ۱۹۸۰]

مدینیک بر اساس نظریه تداعی سه روش برای حل خلاق مسئله ارائه می‌دهد:

- ۱- **اتفاق و تصادف^(۳)**: ترکیب جدید به طور تصادفی و اتفاقی به وجود آمده است به عبارتی دیگر از جدید به طور اتفاقی از عناصر مربوطه ترکیب شده است.
- ۲- **شباهت و تجانس^(۴)**: در این حالت شباهت عناصر موجب ترکیب جدید می‌شود.
- ۳- **وساطت^(۵)**: با وساطت عناصر مشترک، ترکیب جدید حاصل می‌شود. اساس نظریات

1. Assotiationism
3. Random
5. Mediation

2. behaviorism
4. Similarity



مکتب رفتارگرایی نیز نشأت گرفته از تداعی گرایی است. اسکینر^(۱) و سایر رفتارگرها از جمله وودمن^(۲) (۱۹۸۱) رفتار خلاق را عبارت از رفتاری می‌دانند که از طریق تقویت‌های محیطی فرا گرفته شده است. رفتارگرایان برای فرد در تولید خلاق حداقل شش نقش را قائلند.

آنها بر این باورند که محصول خلاق معمولاً از راه تغییرات تصادفی بدست می‌آید و انتخاب آنها به خاطر پیامدهای مثبتشان می‌باشد. [نقل از باس و مانسفیلد ۱۹۸۰] هر چند ممکن است گاهی تداعی، منشأ ایده‌های تازه باشد و یا بتواند جزئی از مرحله ایده‌یابی باشد اما نمی‌توان گفت که تفکر خلاق از تداعی نشأت می‌گیرد، چنانچه در بسیاری از مواقع تفکر خلاق بدون هیچگونه تداعی شکل می‌گیرد. و نیز تفاوت افراد دارای تجارب مشابه در دستیابی به نتیجه خلاق یا غیر خلاق، می‌تواند از موارد نقص این نظریه باشد نکته دیگر، تأکید زیادی است که رفتارگرایان بر نقش محیط در تحقق خلاقیت کودکان دارند.

در اهمیت نقش محیط در فعلیت یافتن تواناییها و استعداد خلاق کودکان شکی نیست، اما این بدان معنی نیست که می‌توان نقش عوامل فردی و وراثتی را کاملاً نادیده گرفت حتی اگر محیط عامل اصلی رشد خلاقیت باشد. بازدید به زمینه‌های بالقوه‌ای که در افراد وجود دارد نیز توجه شود.

گشتالت^(۳) و شناخت گرایی^(۴)

بنیان تفکر خلاق، از دیدگاه گشتالت، مبتنی بر کل گرایی است و در آن پدیده‌ها بر پایه ویژگیهای کلی آن تبیین می‌شود. نظریات اساسی این مکتب پیرامون خلاقیت توسط ورتیمر^(۵)

1. Skinner
3. Gestalt
5. Werthiemer

2. Woodman
4. Cognitivism



مطرح شده است. او معتقد است که تفکر پیرامون حل مسئله باید شکلی کلی داشته باشد. یعنی آن موقعیت به عنوان یک کل در نظر گرفته شود. در نظام آموزشی نیز باید دقت شود که یاد دهنده یا مری مسئله را به عنوان یک موقعیت کلی ارائه دهد و یادگیرنده نیز برای یافتن جواب، مسئله را در شکل کلی آن ببیند. بنابراین کل مسئله باید بر اجزای آن غلبه داشته باشد و جنبه‌های مختلف مسأله در رابطه با ساختار کلی موقعیت ارائه گردد. از اینرو، اگر مری مسائل را طوری ارائه دهد که اجزای آن دارای ساختار کلی معنی دار باشد دانش آموز به کمک بصیرت می‌تواند آن را حل کند.

نکته مهم این است که وقتی اساس و ماده اصلی حل مسئله درک شود می‌توان آن را به شرایط دیگری انتقال داد و این تنها راه تفکر خلاق است. روشهای سنتی آموزش که مبتنی بر حفظ و تکرار است منجر به رفتار مکانیکی می‌گردد و هرگز مولد نخواهد بود. ورتیمر علاوه بر تأکید بر اینکه برای تحقق خلاقیت باید به شکل کلی توجه شود. چند شرط دیگر را نیز گوشزد می‌کند.

۱- افراد باید با ذهن باز و بدون پیش داوری با مسئله برخورد کنند.

۲- تحت فشار عادات قرار نگیرند.

۳- ماشینی عمل نکنند.

۴- ارتباط متقابل ساختار و صورت مسئله را با تعمیم در ریشه‌های آن تعیین کنند.

روانشناسان گشتالت، حل مسئله از طریق آزمایش و خطا را از حل مسئله از طریق بصیرت متمایز می‌دانند زیرا در آزمایش و خطا از آنچه می‌دانیم به ترتیب استفاده کرده و آن قدر خطا می‌شود تا بالاخره راه حل مسئله کشف شود.

در حالی که در بصیرت و بینش می‌توان به یک راه حل ناگهانی برای مسئله جدید دست یافت بدون اینکه آزمایش و خطایی صورت گیرد. این راه حل جدید از دانش و تجربه خاص افراد



در مورد این مسئله مستقل است. به عبارت دیگر، بصیرت مبتنی بر فرآیندی است که به طور مستقیم با طبیعت موقعیت در ارتباط است و با ادراک کل آن شناخته می‌شود. روانشناسان گشتالت بین فکری که از تجارب گذشته بهره می‌گیرد با فکر مولدی که چیزهای کاملاً تازه را بدون استفاده از تجارب گذشته ایجاد می‌کند تمایز قائل‌اند. آنها امیدوار بودند نشان دهند که می‌توان مسئله را بدون دانش و تجربه خاص گذشته حل نمود.

از دیدگاه گشتالت، همه ما ظرفیت تفکر خلاق را داریم. ولی این سؤال مطرح است که چرا اغلب به طرز مولدی فکر نمی‌کنیم؟ طبق نظر گشتالتیها علت این است که حل‌کنندگان مسئله تلاشهایشان را در به کارگیری از تجارب گذشته متمرکز می‌کنند.

از نظر مکتب، حل مسئله متضمن باز سازماندهی یا بازسازی موقعیت این مسأله است. مایر^(۱) معتقد است که مکتب گشتالت در ارائه مفاهیم مربوط به مراحل تفکر و انعطاف پذیری در یک مسأله به فهم ما در تفکر خلاق کمک نموده است.

طبق نظریه شناختی، خلاقیت و حل مسئله خلاق به عنوان یک روش تازه در حل مسائل جدید مطرح است، مسائلی که شخص برای آن جواب مشخصی ندارد و قبلاً راه انجام آن را یاد نگرفته است. (مایر، ۱۹۸۹)

شناخت‌گرایان معتقدند که آزمون خلاق زمانی محقق می‌گردد که معلم به دانش‌آموز کمک کند تا در یادگیری مطلب تازه، تجاربی را که قبلاً آموخته است به موضوع جدید منتقل نماید. بنابراین علیرغم اشتراکات زیادی که شناخت‌گرایان با نظریه گشتالتی دارد در این زمینه موضعی کاملاً متضاد دارند.

1. Mayer



تأکید شناخت‌گرایان بر استفاده از تجارب قبلی در یادگیری است در حالیکه مایر (۱۹۸۴)، شناخت‌گرای معروف، روی روشهای آموزش خلاقیت تحقیقی انجام داد و این نکات را پیشنهاد نمود.

۱- آموزش مطالب باید معنی دار باشد.

۲- آموزش باید مبتنی بر دانش قبلی دانش آموز باشد.

۳- روشهای آموزش باید بر اساس فرآیندهای یادگیری فعال انجام گیرد.

۴- ارزیابی نتایج یادگیری باید خلاقیت دانش‌آموزان را اندازه بگیرد و آزمونها، مبتنی بر حل مسئله خلاق باشد.

وایزبرگ (۱۹۹۳) به عنوان یکی دیگر از شناخت‌گرایان، ضمن رد نظریه نبوغ که خلاقیت را تفکری غیر معمول می‌دانند معتقد است که خلاقیت همان افکاری است که ما هر روز از آن استفاده می‌کنیم. از نظر وایزبرگ اغلب اینطور بنظر می‌رسد اگر تولید خلاق تأثیری غیر معمولی دارد باید از راه غیر معمولی نیز ایجاد شده باشد در حالی که چنین نیست. ما به راحتی می‌توانیم با استفاده از روش قدیمی چیز تازه‌ای ایجاد کنیم. از نظر وایزبرگ این دیدگاه به وسیله دو نوع شاهد حمایت می‌شود. مطالعات آزمایشی حل مسئله و مطالعات موردی - تاریخی کارهای خلاق.

در رابطه با آزمایش «نه نقطه» نیز مطالعاتی انجام گرفته است که نظریه گشتالت را نقض می‌کند. در دو مطالعه یکی توسط کلارک بارنهام^(۱) و دیویس^(۲) و دیگری ژوزف البای^(۳) و وایزبرگ، فرضیه گشتالت را آزمودند و نکته‌ای را که نظریه گشتالت را تأیید کند، نیافتند. به ازمودنی‌ها گفته

1. Burnham

2. Davis

3. Alba Joseph



شد که از خطوط خارج از مربع استفاده کنند، این آموزش ثبات را می‌شکست، و لذا باید با بصیرت راه حل کشف می‌شد اما برخلاف نظر گشتالتی‌ها، مسئله به راحتی حل نشد و تنها ۲۰ الی ۲۵٪ درصد از آزمودنی‌ها مسئله را حل کردند. علاوه بر این، آزمودنی‌ها بعد از مدتی طولانی و با استفاده از آزمایش و خطا موفق به حل آن شدند [نقل از وایزبرگ ۱۹۹۳].

شناخت‌گرایان و گشتالتی‌ها فرآیند تفکر خلاق را بر مبنای کل‌گرایی توصیف می‌کنند، در حالی که کل تنها وسیله‌ای برای تحقق خلاقیت می‌باشد. به علاوه در بسیاری از اوقات نیز بدون آنکه فرد کل مسئله را در نظر داشته باشد موفق به تفکر خلاق یا فرضیات و حدسیات هوشمندانه می‌گردد.

مکتب روان‌سنجی^(۱)

این مکتب به خلاقیت از زاویه آزمون‌ها می‌نگرد و تلاش می‌کند با مقیاس کمی، خلاقیت را در افراد اندازه‌گیری کند. بنابراین، تعریف خلاقیت بر حسب چگونگی عملکرد روی مواد یک دست بیان می‌گردد، از پیشروان مهم این مکتب گیلفورد است او خلاقیت را عبارت از تفکر واگرا می‌داند.

تفکر واگرا یک جستجوی ذهنی است که به دنبال تمام راه‌های ممکن برای یک مسئله است و در مقابل تفکر همگرا قرار دارد، که به دنبال یک جواب صحیح برای مسئله می‌گردد. تفکر همگرا به هنگام مسأله با دقت و در چهارچوب معین و بر اساس اطلاعات مقدماتی به بررسی و نتیجه‌گیری می‌پردازد و راه حلی ارائه می‌نماید که اصولاً جدید نیست و قبلاً آزمون شده است و در صحت آن نمی‌توان تردید کردید. اما تفکر واگرا راه‌های تازه‌ای برای حل مسئله پیشنهاد می‌کند. ملاکهای موفقیت در این گونه تفکر کلی و مبهم است و بیشتر وابسته به تنوع و تعداد راه

1. Psychometry school



حلهای مطرح شده است. گیلفورد برای تفکر خلاق، ویژگیهایی به شرح زیر قائل است و آزمونهای خویش را بر اساس آنها تنظیم می‌کند:

۱- **سیالی (روانی)**^(۱): توانایی برقراری رابطه معنی دار بین فکر، اندیشه و بیان است این توانایی افراد را قادر می‌سازد تا راه‌های متعددی در حل مسئله ارائه دهند. به عبارت دیگر، روانی به کمیّت پاسخهای فرد به یک مسئله مرتبط است. این ویژگی مبتنی بر این عقیده است که کمیّت موجب کیفیت می‌گردد. به عنوان نمونه از توانایی ایجاد کلمات زیادی که با یک حرف شروع می‌شود می‌توان یاد گرفت.

۲- **اصالت (ابتکار)**^(۲): توانایی تفکر به شیوه غیر متداول و خلاف عادت رایج را گویند. اصالت و ابتکار مبتنی بر ارائه جوابهای غیر معمول و جدید و زیرکانه به مسائل است به طور مثال، داستانی کوتاه خوانده می‌شود و فرد عنوانی برای داستان ارائه کند. عناوین ابتکاری و غیر معمول نشانه فکر اصیل است.

۳- انعطاف پذیری^(۳):

توانایی تفکر به راههای مختلف برای حل مسئله جدید است. تفکر قابل انعطاف، الگوهای جدیدی برای اندیشیدن طراحی می‌کند، مانند استفاده‌های مختلف از آجر یا یک شیء بی مصرف مانند قوطی کنسرو.

۴- **بسط**^(۴): توانایی توجه به جزئیات در حین انجام یک فعالیت است. اندیشه بسط یافته به کلیه جزئیات لازم برای یک طرح می‌پردازد و چیزی را از قلم نمی‌اندازد.

1. Fluency

2. originality

3. Flexibility

4. Elaborativeness



اجزاء^(۱) خلاقیت و عوامل مؤثر در آن

قبل از بحث درباره اجزاء خلاقیت لازم است به فرضیاتی اشاره کنیم که بر اساس مشاهدات رسمی و غیر رسمی از محصول خلاق بوجود آمده و مورد توافق اغلب محققان واقع گشته است.

۱- خلاقیت، گستره وسیعی از مسائل کوچک روزانه تا پیشرفتهای مهم تاریخی در علوم و ادبیات و هنر را در بر می‌گیرد و بر خلاف نظر عمومی، هر فرد با تواناییهای شناختی معمولی با مقداری تلاش می‌تواند از خود خلاقیت به خرج دهد.

۲- در هر کار خاص شخص می‌توان درجه‌ای از خلاقیت را یافت.

۳- هر چند افراد از توانایی بالقوه متفاوتی در خلاقیت برخوردارند اما می‌توان خلاقیت‌ها را در همه افراد افزایش داد.

۴- افراد خلاق از ویژگیهای شخصیتی خاصی برخوردارند اما صرف داشتن این ویژگیها باعث نمی‌شود که این افراد در همه زمانها و در همه زمینه‌ها خلاق باشند.

۵- در کنار عوامل مؤثر در خلاقیت، علاقه به کار و درگیری عمیق با کار انفرادی برای خلاق بودن لازم است. افراد خلاق باید از محدودیتهای خارجی آزاد باشند.

آماییل (۱۹۹۳ و ۱۹۸۳) چهارچوبی برای خلاقیت طراحی نموده است که شامل عناصر و عوامل اصلی خلاقیت است. مهارتهای مربوط به قلمرو و مهارتهای مربوط به خلاقیت و انگیزه، سه جزء اصلی در کار خلاق محسوب می‌شود که در نمودار ۱-۲ نشان داده شده است.



انگیزه	مهارت‌های مربوط به خلاقیت	مهارت‌ها مربوط به موضوع
- نگرش به کار	- روش‌های شناختی متناسب	- شناخت موضوع
- درک فرد از انگیزه	- اطلاعات تلویحی (۱) و تفریحی (۲) از روش اکتشافی در ایجاد ایده‌های نوین	- مهارت‌های تکنیکی لازم برای انجام کار
- خود برای انجام کار	- روش کار سازنده	- استعداد آن موضوع
وابسته است به:	وابسته است به:	وابسته است به:
- میزان اولیه انگیزه درونی برای آن کار	- تربیت	- توانایی‌های شناختی
- وجود یا فقدان عوامل بیرونی مشخص در محیط اجتماعی	- تجربه در تولید ایده‌های نوین	- مهارت‌های حرکتی، ادراکی ذاتی
- توانایی هر فرد در کاهش دادن محدودیت‌های محیطی	- خصوصیت شخصیتی	- تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی

نمودار ۲-۱ (آماییل ۱۹۹۰) - در مورد عناصر و عوامل اصلی خلاقیت

بحث‌های زیادی در مورد انواع موقعیتهایی که تسهیل کننده یا مانع بروز خلاقیت است مطرح می‌باشد و نظریات متفاوتی نیز وجود دارد. شاید بتوان این تفاوت آراء را به تفاوت افراد و شرایط توجیه کرد. مسلماً افراد روحیات متفاوتی دارند و همین عامل باعث می‌شود موقعیت واحد تأثیر متفاوتی روی افراد داشته باشد. آنچه برای یکی محرک مفیدی است برای دیگران سد راه و مشکل ساز است. بنابراین در اینجا ضرورت دارد تا یک طبقه بندی کلی از مسئله داشته باشیم و به مواردی پردازیم که جنبه نسبتاً عامی داشته باشد.

عوامل و موانع را می‌توان به دو دسته کلی فردی و محیطی (درونی و بیرونی) تقسیم کرد.

1- implicit information

2- recreational information



منظور از عوامل و موانع فردی یا درونی آن دسته از عوامل و موانع است که از ویژگیهای فردی و شخصی ناشی می‌شود و عوامل و موانع محیطی یا بیرونی مربوط به موقعیتهایی است که در رابطه فرد با دیگران بوجود می‌آید.

آماییل (۱۹۸۸) در نتایج پژوهشهای بسیار وسیعی که در مصاحبه با ۱۲۰ دانشمند به عمل آورده است از همین تقسیم بندی استفاده می‌کند. بعضی از عوامل محیطی خلاق که در نتیجه مصاحبه‌ها بدست آمده است عبارتند از:

۱- آزادی ۲- منابع کافی ۳- وقت کافی ۴- جو مناسب ۵- طرح تحقیق مناسب ۶- فشار (بعضی از فشارها می‌تواند محرک خلاقیت باشد).

بعضی از موانع محیطی نیز توسط آماییل اینطور طرح شده است:

۱- جو نامساعد ۲- محدودیتها ۳- ارزیابی و فشار ۴- رقابت ۵- منابع ناکافی ۶- طرح تحقیق

ضعیف

در نتیجه این تحقیقات مشخص شد که جنبه‌های شخصی و فردی مطلوب در فرآیند خلاقیت از دیدگاه دانشمندان عبارتند از: ۱- ویژگیهای شخصیتی متنوع ۲- خودانگیزی ۳- تواناییهای شناختی خاص ۴- تمایل به خطر کردن ۵- تخصص در رشته ۶- تجارب متنوع.

از نظر دانشمندان موانع فردی عبارت است از: ۱- عدم انگیزه ۲- عدم مهارت، عدم تجربه ۳- عدم انعطاف ۴- داشتن انگیزه خارجی ۵- عدم مهارت اجتماعی

از میان عوامل فردی مؤثر در خلاقیت، هوش، ویژگیهای شخصیتی و انگیزه درونی دارای اهمیت خاصی است.

اگر به نمودار (۱-۲) توجه شود می‌توان دریافت که هوش در ارتباط با مهارتهای مربوط به موضوع و ویژگیهای شخصیتی در ارتباط با مهارتهای خلاقیت است. انگیزه درونی نیز به عنوان



یک عامل فردی که جزء دیگر خلاقیت است مطرح می‌گردد. از میان عوامل اجتماعی، خانواده و محیط تعلیم و تربیت به عنوان عامل اصلی در تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی مورد توجه قرار دارند. این دو عامل به مهارت‌های موضوع مربوط هستند تجربه و آموزش نیز که با مهارت‌های خلاقیت در ارتباط است، به عنوان یک عامل اجتماعی مطرح می‌گردد.

همچنین، انگیزه‌های بیرونی نیز با توجه به اینکه از طریق عوامل خارجی شکل می‌گیرند به عنوان یک عامل اجتماعی قلمداد می‌شود.

مهارت مربوط به موضوع یا مهارت‌های مربوط به قلمرو، برای حل مسائل معین یا انجام کار خاص است. این عنصر شامل شناخت موضوع و حقایق، اصول و نظریات و انگاره‌های نهفته در آن موضوع می‌باشد. مهارت‌های مربوط به موضوع به منزله مواد اولیه استعداد، تجربه و آموزش در یک زمینه خاص می‌باشد. روشن است که تنها در صورتی ممکن است در فیزیک هسته‌ای خلاق باشیم که اطلاعاتی درباره آن داشته باشیم، یا کودکی می‌تواند در نقاشی خلاقیت داشته باشد که قبلاً چگونگی استفاده از قلم مو و ترکیب رنگها را آموخته باشد. البته توانایی در یک زمینه نمی‌تواند منجر به خلاقیت در سایر زمینه‌ها گردد. بنابراین، یک شخص نمی‌تواند به طور مطلق خلاق باشد.

علیرغم اهمیت این عنصر، اگر فردی از بالاترین حد این مهارت برخوردار باشد، اما از مهارت‌های مربوط به خلاقیت بی بهره باشد هرگز قادر نخواهد بود کار خلاقانه ارائه دهد. مهارت‌های خلاقیت، با شکستن قالبهای رایج، مهارت‌های موضوعی را در راه جدیدی به کار می‌گیرد، یعنی از مهارت‌های موضوعی به شکل جدید استفاده می‌کند.

مهارت‌های خلاقیت با ارزشهای فکری زیر توأم است:

۱- شکستن عادت: کنار گذاشتن شیوه‌های قبلی فکری و عملی و استفاده از روشهای



جدید.

۲- تعویض قضاوت یا تأخیر در ارزیابی در مورد ایده‌ها و برای جلوگیری از ضایع شدن

ایده‌ای که در ابتدا ممکن است جالب به نظر نیاید.

۳- درک پیچیدگی یا توجه به مسائل پیچیده و درگیر شدن با آن

۴- درک توأم با خلاقیت یا دیدن چیزها به طور متفاوت: مشاهده امور به شیوه‌ای تازه که

قبلاً به آن، آن گونه توجه نشده است.

۵- تفکر وسیع: ارتباط برقرار کردن میان ایده‌های متفاوت.

روش سازنده در مهارت خلاق یا به عبارتی روش کار خلاق دارای این ویژگیها است:

۱- توانایی تمرکز تلاش و توجه به مسائل در مدت طولانی.

۲- مقاومت در برابر مشکلات.

۳- انرژی زیاد و تمایل به کار سخت.

۴- تعهد به انجام صحیح کار.

آماییل (۱۹۹۳) معتقد است که بعضی از شخصیتها بیشتر مستعد تفکر خلاق می‌باشند.

بعضی از صفات مهم افراد خلاق عبارتست از:

الف - خودنظمی زیاد در کار ب - پشتکار در مواجهه با شکست ج - استقلال

د - تحمل موارد یا موقعیتهای موجود ه - تمایل برای پذیرفتن خطر

اگر این ویژگیها به طور طبیعی در افراد وجود نداشته باشد می‌توان آن را در آنها پرورش داد.

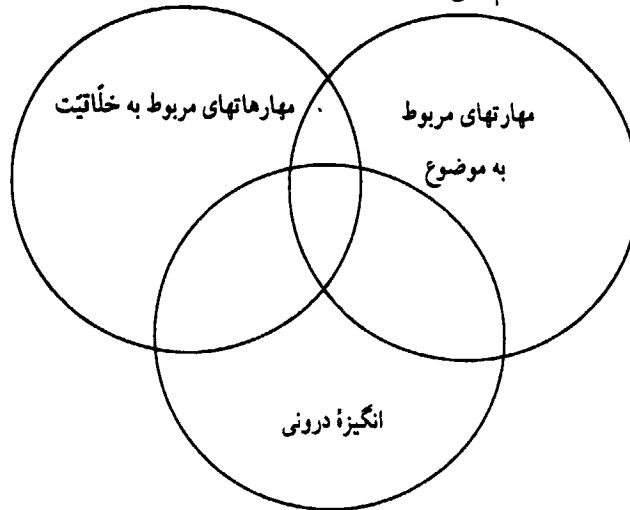
آماییل (۱۹۸۹) معتقد است که برای پرورش خلاقیت، صرف آموزش مطالب مناسب، و یا برنامه

ریزی برای توسعه استعدادهای خلاق کافی نیست، بلکه باید کمک کرد تا افراد نقاطی را که رد

نمودار ۲-۲ محل این تقاطع نشان داده شده است. این محل تقاطع ترکیب پر قدرتی است زیرا در



این نقطه امکان خلاقیت فراهم می‌گردد.



محل تقاطع خلاقیت

نمودار ۲-۲

شیوه‌های آموزش و تمرین خلاقیت:

شیوه‌های آموزش خلاقیت بسیارند اما در اینجا فقط به شیوه آموزش تورنس اکتفا می‌گردد. تورنس مهارت‌هایی را برای خلاقیت ضروری می‌داند و به والدین و مربیان پیشنهاد می‌کند این مهارت‌ها را به کودکان خویش بیاموزند.

۱- **بررسی راه‌های مختلف:** با بررسی راه‌های بیشتر حل مسئله، امکان دستیابی به راه‌های مناسب و بهتر بیشتر خواهد شد برای مثال مربی که علیرغم تفاوت‌های فردی کودکان از روش آموزش معینی پیروی می‌کند، نمی‌تواند در کارش موفقیت چندانی بدست آورد. برای ارائه راه‌های هر چه بیشتر، لازم است از قضاوت و داوری و انتقاد نسبت به ایده‌ها دوری جست و محدودیتی برای ارائه ایده‌ها اعمال ننمود. برای ایجاد این مهارت همچنین استفاده از سؤالاتی که مسئله را به طور عمیق بررسی می‌کند و فرد را به تفکر وادارد مفید است.

۲- **ابتکار:** معمولاً با حذف تفکر عادی و عادت‌ها و با اندیشیدن به چیزهای غیر معمول و غیر عادی، امکان ابتکار فراهم می‌گردد. عوامل احساسی و فوق منطقی در داشتن ابتکار تأثیر



دارد. افراد مبتکر با ایده‌های ابتکاری و راه‌حلهای غیر عادی و غیر معمول که به فکر دیگران نمی‌رسد، مسائلی را که بقیه فکر می‌کنند راه حلی ندارد به طور جالبی حل می‌کنند.

بازی با پیچیدگی و ابهامات همراه با ترکیب ایده‌ها و خیالپردازی می‌تواند منجر به ابتکار گردد. والدین و مربیان می‌توانند این جریان را تقویت کنند. به طور مثال از کودک بخواهند پاسخ خود را به یک مسئله توضیح دهد و آن را ارزیابی کند و سپس مجدداً مسئله را تعریف کرده و به راه‌حلهای دیگری فکر کند.

توجه به اهمیت مسئله و تحریک عواطف برای حل مسئله راه دیگری برای برانگیختن ابتکار است. راه‌حلهای ابتکاری، توأم با تلاشهای زیادی است. بنابراین، برای تحریک افراد به پاسخ ابتکاری، باید مسئله از نظر آنها اهمیت کافی و ارزش کار کردن داشته باشد.

۳- درک اصل مطلب: فرآیندی از تفکر مورد نظر ما است که به تجزیه اطلاعات می‌پردازد و موارد غیر اساسی و بی‌مورد و غیر مفید را رها نموده و به اطلاعات اساسی و مهم در حل مسئله می‌پردازد. برای رشد این مهارت می‌توان از کودکان خواست مطلب یا داستانی را بخوانند و اصل مطلب را نقاشی کرده یا به شکل شعار یا شعری درآورند.

همچنین خلاصه نمودن مطالب نیز می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد. برای خلاصه نمودن لازم است مطالب را روشن و ساده نمود و همین عامل موجب دریافتن اصل مطلب می‌گردد.

۴- تعویض قضاوت: جلوگیری از قضاوت فوری، یک مهارت اساسی در خلاقیت است. زیرا داوری فوری درباره یک راه حل، مانع راه‌حلهای ابتکاری می‌گردد. اسبورن همواره تأکید داشت که خلاقیت و قضاوت نمی‌توانند همزمان عمل کنند زیرا قضاوت و تفکر انتقادی مانع خلاقیت می‌گردد.

۵- توجه به عواطف: عواطف و عوامل غیر منطقی نقش اول را در خلاقیت بازی



می‌کنند. عواطف می‌توانند در رابطه با خلاقیت تسهیل‌کننده یا بازدارنده باشند یعنی فکر خلاق را حمایت کرده یا آن را پس می‌زند. عواطف موجب می‌شود که فرد عمیقاً درگیر کار شده، چنانکه با شور و اشتیاق آن را دنبال کند و کارهای فوق‌العاده‌ای ارائه می‌دهد. برای درگیری عاطفی، اجرای نمایشهای خلاق می‌تواند مفید باشد.

۶- تخیل: بسیاری از ابداعات و اختراعات در نتیجه قدرت تخیل است. بسیاری از داستانهای تخیلی امروزه به واقعیت پیوسته‌اند. یکی از جنبه‌های روش تخیلی این است که فرد خود را به جای چیز دیگر قرار دهد. روشهای پرورش تخیل زیاد و متفاوت است. از جمله خواندن و نوشتن داستانهای علمی و تخیلی، نمایش خلاق نیز روش مناسبی در این زمینه است.

۷- درون‌کاوی: اغلب افراد خلاق در تجسم مسائل درونی، توانایی بالایی دارند، توجه و تمرکز بر مسائل درونی فرآیند خلاقیت را تسهیل می‌کند. و نیز شیوه گفتگو با خود شامل مقدار زیادی احساسات و اطلاعات پنهانی است. گفتگو با خود احساسات سرکوب شده را آشکار کرده و این خود راهی است که منجر به یافتن راه حل می‌شود. علاوه بر آن شیوه حل خلاق مسائل سینکتیکز^(۱) نیز در این زمینه می‌تواند مفید باشند.

ویژگیهای شخصیتی افراد خلاق

پیرامون ویژگیهای افراد خلاق تحقیقات زیادی به عمل آمده است مهمترین این تحقیقات عبارتند از تحقیقات گتزلز و جکسون^(۲)، تورنس^(۳)، استرنبرگ^(۴) و استین^(۵)، گتزلز و جکسون (۱۹۶۲) در مطالعه تجربی خویش دریافتند که افراد خلاق دارای انگیزه پذیرش بیشتر و قاطعیت-

1. Synectics

2. Getzels and Jackson

3. Torrance

4. Strenberg

5. Stin



کمتر از افراد غیر خلاق هستند.

استین (۱۹۷۴) در بررسی خویش از تحقیقاتی که پیرامون ویژگیهای افراد خلاق به عمل آمده است به این نتیجه رسید که افراد خلاق دارای این ویژگیها هستند:

انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی زیاد، علاقه زیاد به نظم و ترتیب در کارها، توانایی ابراز وجود و شخصیت خود کفا و غیر معمول، غیر رسمی و موفق، استقلال، تفکر انتقادی، شوق و احساس فراوان، زیبا دوستی و علاقه به آثار هنری، علاقه کم به روابط اجتماعی و حساسیت بالا نسبت به مسائل اجتماعی، توانایی تأثیر گذاری بر افراد و تورنس (۱۹۸۰) بعد از مطالعه بیست و دو ساله خویش از کودکان و نوجوانان نتیجه گرفت که اساس شخصیت افراد خلاق عبارتست از استقلال اندیشه شیفتگی فراوان نسبت به مسئله یا فعالیت مورد علاقه آنها، صداقت، کنجکاوی، میل به ریسک نمودن را نیز به عنوان صفت بارز افراد خلاق ذکر کرد. (تورنس، ۱۹۸۳)

استرنبرگ (۱۹۸۵) افراد خلاق را با این ویژگیها متمایز می داند.

- ۱- علاقه به ریسک کردن دارند.
 - ۲- محدودیت و موانع را قبول نمی کنند و برای انجام کارها ناممکن تلاش می نمایند.
 - ۳- به فعالیتهای هنری و موزیک علاقه دارند.
 - ۴- دارای توانایی بهره برداری از امکانات محیط پیرامون خویش برای ساختن چیزهای تازه و منحصر به فرد هستند.
 - ۵- افراد کنجکاوی هستند.
 - ۶- آمادگی طرد شدن و عدم تأیید از طرف دیگران را دارند.
- در مجموع از بسیاری از تحقیقاتی که در این زمینه به عمل آمده است می توان این صفات



مشترک را اخذ کرد: علاقه مندی به تجربه و آزمایش، اعتماد به نفس، استقلال، انعطاف، شجاعت و جرأت فردی، ابتکار، پشتکار، کنجکاوی، تحمل بی نظمی، تحمل ابهام، شوخ طبعی، گرایش به کارهای پیچیده، انگیزش، احساس امنیت، لذت از کار.

البته بعضی از متفکرین معتقدند که نمی توان ویژگیهای شخصیتی خاصی را به افراد خلاق انتساب کرد.

الگوهای پرورش خلاقیت

نقش الگویی مربی:

نقش الگویی مربی نیز در بالا بردن قدرت خلاقیت کودکان دارای اهمیت بسزائی است. تحقیقات نشان داده‌اند که افراد خلاق خیلی بیشتر در افراد غیر خلاق در پرورش خلاقیت موفق ترند. مربی که از انگیزه خلاق برخوردار است، هم خود الگویی برای خلاق بودن است و هم فرآیند خلاقیت را تقویت می‌کند. آنها به واسطه نگرشی که دارند از کودکان اطاعت و پیروی محض نمی‌خواهند، بلکه به آنها آزادی لازم را می‌دهند تا بتوانند خود کشف و ابداع کنند. از سوالات غیر منتظره و حتی به ظاهر نامعقول و عجیب آنها استقبال می‌کنند و به بحث و گفتگو پیرامون آن می‌پردازند. و با فراهم آوردن محیطی مناسب به او فرصت می‌دهند تا توانایی بالقوه خویش را متحقق سازند و در نهایت تلاش می‌کنند تا آنچه را که موجب توسعه خلاقیت در کودکان می‌گردد بشناسند و به کار گیرند.

آما بیل (۱۹۸۹) معتقد است که مربیان با بیان آزاد احساس خود مانند عشق و شادی و

کنجکاوی به امور می‌توانند الگوی مناسبی برای کودکان باشند.



روابط آموزشی:

شیوه‌های آموزشی و یاددهی با رشد خلاقیت کودکان ارتباط مستقیم دارد. مربی می‌تواند با ایجاد موقعیتهای پویا و برانگیزاننده در یادگیری، کودکان را یاری کند تا با توجه به علائق و تواناییهای خویش دست به تجربه و یادگیری بزنند و بدین ترتیب زمینه لازم برای ظهور خلاقیت را در آنها فراهم آورد، یا با شیوه‌های سنتی آموزش که در آن کودکان نقش منفعل دارد، انگیزه خلاقیت را از بین ببرد.

شیوه‌های سنتی با ساختار انعطاف‌ناپذیر و محدودیت زیادی که برای کودکان قائل می‌شود و نیز با تکیه بر انتقال محفوظات و معلومات امکان هرگونه رشد فکری، ابتکار و اکتشاف را از یادگیری سلب می‌کند در حالی که سبک آموزش و پرورش باز یا روش فعال آموزش با دادن آزادی به کودک و عدم نظارت دائمی بر کارها و برنامه‌ها به او فرصت می‌دهد تا به جستجو و کشف مسائل بپردازد. بدین ترتیب کودک خود در فرآیند یادگیری دخیل می‌گردد و انگیزه‌های درونی و به دنبال آن امکان بروز خلاقیت در او افزایش می‌یابد.

اغلب محققین معتقدند که شیوه‌های سنتی آموزش و پرورش نه تنها در رشد خلاقیت کودکان کمکی نمی‌کند بلکه مانع اساسی و جدی در این زمینه تلقی می‌شود. [آماویل ۱۹۸۹، تورنس ۱۹۶۸، میلگرام ۱۹۸۹، جوی ۱۹۹۰].

گالاگر پس از انجام تحقیقات فراوان، اصول زیر را برای توسعه تفکر خلاق ارائه داد (۱۹۶۲):

۱- تفکر خلاق را با ارزش بدانید:

هر مربی در هر مقطع باید به عقاید جدیدی که توسط کودکان طرح می‌شود توجه نماید و این افراد را تشویق کند تا استعداد خلاقشان را توسعه دهند. هر مربی باید به این مسئله بیش از



آموزش اطلاعات اهمیت دهد. نظر خلاق در کسب اطلاعات جایگاه مهمی دارد.

۲- کودکان را به محرک‌های محیطی حساستر سازیم:

تقریباً همه مطالعات اخیر از افراد بسیار خلاق بر اهمیت حساسیت به انواع محرک‌های محیطی تاکید داشتند. نوع حساسیت به موضوع فرق می‌کند، مثلاً کسی می‌تواند در روابط اجتماعی خلاق باشد که به احساسات، نیازها و روحیات انسانی و مانند آن حساس باشد. همینطور لازم است کودکان را به طبقه وسیعی از محرک‌های طبیعی حساستر کنیم.

۳- دستکاری عقاید و اشیاء را تشویق کنید:

کودکان اغلب مایلند که به دستکاری و بررسی اشیاء پردازند و این تمایل از کنجکاوی آنها ناشی می‌شود.

۴- از تحمیل یک الگوی خاص اجتناب کنید:

کلاسی دارای جو خلاق است که فضایی آزاد داشته باشد و لازمه این امر فقدان ترس و احساس امنیت است. برای ایجاد تفکر خلاق در کودکان ایجاد گروه‌های کلاسی نقش مؤثری دارد.

۵- یادگیری خودانگیز را تشویق و ارزیابی کنید:

کنجکاوی کودکان موجب خودانگیزی آنها می‌گردد و مربیان و والدین می‌توانند آن را زنده نگه دارند. سازمان بندی زیاد و برنامه ریزی مانع خودانگیزی است که عامل مهمی در ایجاد خلاقیت است.

شیوه‌های آموزش در دوره پیش دبستان:

شیوه‌های آموزش در دوره پیش دبستان با توجه به حساسیت زمانی آموزش در این دوره بر



مبنای برنامه‌ای است که تعادل با محیط، مشارکت فعال در فعالیتهای گروهی و توانائی حل مسائل خلاق را در کودکان تقویت می‌کند و همچنین به تدارک تجارب دست اول برای کودکان تأکید دارد به طریقی که رشد مهارتهای مربوط به روند یادگیری را در آنان تضمین می‌کند.

همچنین شیوه‌های آموزش می‌تواند نقش بسزائی در بروز خلاقیت کودکان داشته باشد. شیوه‌های آموزش خشک و رسمی برای شکوفائی خلاقیت کودکان فرصتی باقی نمی‌گذارد. و فرصت هرگونه مشارکت در یادگیری را از کودکان سلب می‌کند.

در شیوه آموزش مربی - محور هیچگونه توجهی به علائق و تجارب کودکان نمی‌شود و حل مسئله و تجربه جای چندانی در آن ندارد.

بنابراین برنامه‌هایی که برای آموزش دوره پیش دبستان در نظر گرفته می‌شود برنامه‌ای نیست که در آن کودکان به اطاعت و فرمانبرداری بی چون و چرا وادار شوند و یا انضباط کلاسی سختی را در آنان به تمرین گذارد. بلکه برنامه‌ها و شیوه‌های آموزش در این دوره (پیش دبستان) برنامه‌ای است که از رویکرد کودک - محور پیروی می‌کند. زیرا پرورش کامل استعداد های کودک بویژه در این سالها نیاز به محیط محرکی دارد. محیطی که در آن کودک با آزمایشها، تجارب، اشیاء و مکانهای متنوع روبرو شده کسب تجربه نماید.

یک شیوه آموزش مناسب در این دوره، تجارب محرکی برای رشد ذهنی، زبانی، جسمی، اجتماعی، و عاطفی کودکان فراهم می‌آورد و کودک را در ساختن مبنائی قوی برای سهولت رشد بعدی و بارور کردن استعدادهایش یاری می‌کند. همچنین نقش الگویی مربی در بالا بردن قدرت خلاقیت و شکوفائی استعدادهای کودکان دارای اهمیت بسزائی است. پال تورنس^(۱) (۱۹۸۵) در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که «خصوصیات مربی» و شیوه‌های آموزش وی می‌تواند به

1. Paul Torrance



افزایش تفکر خلاق بیانجامد. مربیانی که از شیوه کودک - محور در آموزش خود استفاده می‌کنند کودکان را به محرکات طبیعی پیرامون حساس می‌نمایند و از تأکید بر الگوهای قالبی اجتناب می‌ورزند و کلاس را چنان سازماندهی می‌کنند که محیطی متنوع و خلاق ایجاد شود در نتیجه این روش موجب بروز خلاقیت در کودکان می‌شود. فلدهوسن^(۱) (۱۹۸۶) و همکارانش روشهایی برای آموزش خلاقیت ارائه می‌فرمایند و به مقایسه آن روشها پرداخته و معتقدند که خلاقیت را می‌توان آکوزش داد. بنابراین مربی می‌تواند با ایجاد موقعیتهای پویا در یادگیری، کودکان را در آموزش خلاقیت یاری کند تا با توجه به علائق و تواناییهای خویش دست به تجربه و یادگیری بزنند و بدین ترتیب زمینه را برای ظهور خلاقیت در آنها فراهم آورد.

ویژگیهای کلی کودکان پیش دبستانی:

کودکان پیش دبستانی بطور کلی گروه سنی ۵-۶ سال را شامل می‌شوند و در این دوره ویژگیهای نسبتاً مشترکی دارند. کودکان در این دوره تمایل به خودمحوری^(۲) دارند و اساساً هر چیز را از دیدگاه خود می‌بینند و تمایل به یادگیری از طریق اشیای واقعی و عینی و تجربه‌های دست اول دارند زیرا توانایی تفکر انتزاعی و استدلال هنوز در آنها رشد نیافته است.

کودکان در دوره پیش دبستان از لحاظ جسمی، عقلی، اجتماعی رشد سریع و قابل ملاحظه‌ای دارند. از اندک معلومات و تجربه‌هایی که به دست آورده‌اند برای انجام دادن خواسته‌های خود استفاده می‌کنند در کار و بازی با کودکان دیگر همکاری دارند و در این زمینه غالباً سرعت و مهارت نشان می‌دهند بنابراین از طریق بازی و فعالیت به نحو بهتری یاد می‌گیرند.

1. Feldusen

۱ - رحیمی، مینو، پایان نامه کارشناسی ارشد، استاد راهنما، دکتر کیانوش هاشمیان، بهار ۱۳۷۸.

2. Ego Centrism



همچنین برای یادگیری کنجکاو، خودجوش و مشتاق هستند و به امور تازه با علاقه پاسخ می‌دهند و به فعالیتهای گروهی بزرگ عادت ندارند، بنابراین از فعالیتهای گروهی کوچک بهره بیشتری می‌برند.

ویژگیهای رشد در کودکان پیش دبستانی:

"ویژگیهای عمومی رشد بدنی"

در حدود پنجسالگی پایه بیشتر اعمال کودک ریخته می‌شود و او قادر است بسیاری از کارها مانند راه رفتن، دویدن، گرفتن اشیاء، بالا رفتن، جهیدن و جز آن را به همانگونه که در دوره‌های بعد انجام می‌دهد، عمل کند و هر اندازه که بر سن او افزوده می‌شود مهارت او در انجام دادن این کردارها زیادتر و سرعت و مهارت او بیشتر می‌گردد.

رشد حرکات کودک در این دوره مربوط به عضله‌های کوچک او مانند عضله‌های بند انگشتان است و عجیب این است که رشد مهارت کودک از لحاظ قدرت و سرعت عمل به مراتب زیادتر از دوره‌های قبلی و بعدی آن است.^(۱)

"نیروهای جنبشی"

نیرو یا توانایی جنبشی به شخصیت فعال کودک اطلاق می‌شود و مشتمل بر رفتار ظاهری، امور ذهنی و به طور کلی مهارتهای جنبشی است.

از ۲ تا ۶ سالگی کودک به پیشرفتهای چشمگیری در سرعت عمل، دقت نائل می‌شود. سخت‌ترین عمل برای کودک بیکاری و بی‌حرکتی است، به طوری که آرام در گوشه‌ای نشستن

۱- روان شناسی کودک، دکتر مهدی جلالی، صفحه ۳۵۷، چاپ چهارم.



خسته کننده تر از هرگونه فعالیت یا جنب و جوشی است. در این مرحله کودک سالم و طبیعی نباید ساکت، خمود و گوشه گیر باشد و برای آنکه در نیروهای جنبشی مهارت پیدا کند باید آنها را پیوسته به کار بندد و به جست و خیز و فعالیت‌های مختلف پردازد.

رشد گویایی^(۱)

از جمله نیروهای جنبشی رشد گویایی یا زبان است که بخشی از رشد عقلی و هوشی و اجتماعی و هیجانی کودک را تشکیل می‌دهد و براساس استعداد، محیط و نیازهای بدنی و روانی او پیشرفت می‌کند. قدرت گویایی کودک بیانگر رشد عقلی و فکری اوست، چنان که امروز در آزمون‌های معروف استنفرد - بینه^(۲) از کودکان سه ساله انتظار دارند که تصویر اشیاء معمولی را مانند قاشق و چنگال، بشناسد و نام ببرند، بتوانند درباره عکسهایی که به آنان نشان می‌دهند سخن بگویند و به پرسشهایی که دلایل روشنی دارند پاسخ دهند. برای آزمون رشد عقلی و فکری کودکان در ۵ و ۶ سالگی آزمون‌هایی از همین گونه مطالب در مورد درک عبارتها و بهره جستن از واژه‌ها به کار می‌برند.

روان شناسان مهمترین عواملی را که در رشد و سرعت گویایی کودک تأثیر دارند به قرار زیر

مشخص نموده‌اند:

- ۱- نیروی عقلی و رشد کافی
- ۲- تعلق داشتن به طبقات بالای جامعه از نظر تربیتی، اقتصادی و اجتماعی
- ۳- آندوختن تجربه‌های فراوان
- ۴- ایجاد فرصت محاوره برای کودک، به ویژه به کسانی که مایل به صحبت کردن با او

1. Verbal. development

2. Stanford Binet



باشند.

رشد اجتماعی^(۱)

رشد اجتماعی کودکان بیانگر آن است که تا چه حدود روابط امور و رفتار اجتماعی را درک و عمل می‌کنند. برای رسیدن به این هدف کودک باید بکوشد علائق ناموفق خود را تغییر دهد، دوستان جدیدی برگزیند و از رفتارهای تازه و مؤثر پیروی کند. کودکان در دوره پیش دبستان می‌آموزند چگونه با دیگران سازگاری داشته باشند و در بازیهای گروهی شرکت و همکاری کنند. نتیجه این شرکت فعالانه آن است که کودکان هنگام ورود به دبستان، آمادگی بیشتری پیدا می‌کنند. تشویقهای مربیان و اطرافیان و فرصتهایی را که برایشان در تماس با افراد مختلف فراهم می‌آوریم بی‌گمان در رشد رفتار اجتماعی کودکان اثر فراوانی دارد.

کودک در نتیجه تماسها و برخوردهای مختلف با بزرگسالان و کودکان دیگر با انواع رفتارهای اجتماعی مانند منفی‌گری، رقابت و پرخاشگری سر و کار پیدا می‌کند.

رشد هیجانی^(۲)

رشد هیجانی کودک با شادی، خشم و ترس، حسادت و کینه و مانند اینها ارتباط دارد. کودک در آغاز نسبت به این گونه حالتها واکنشی از خود نشان نمی‌دهد اما رفته رفته بر اثر گذشت زمان یاد می‌گیرد که در برابر آنها چگونه رفتار کند بنابراین رشد هیجانی با رشد طبیعی و یادگیری پیوند بسیار نزدیکی دارد.



رشد شخصیت^(۱)

شخصیت کودک عبارت از واکنشهای اختصاصی اندیشه‌ها و احساسات او در برابر کردار و رفتاری است که در پیرامون او رخ می‌دهد.

شخصیت در کودکان وضع ثابتی ندارد و نمی‌توان روال آن را به وضوح تعیین کرد هنگامی که کودک می‌بیند اطرافیان نزدیک او را قبول دارند، در محیط پیشرفت می‌کند و به چگونگی ارتباط خود با دیگران پی می‌برد آن وقت است که شخصیت واقعی او نمایان می‌شود. نتیجه بررسیها نشان داده‌اند کودکانی که در پذیرفتن انضباط و دستورهای اخلاقی کمتر سرزنش و تحقیر می‌شوند بیشتر از کودکان دیگر جامعه‌پذیر، بی‌نیاز، خودساخته و آزاداندیش هستند.

یادگیری در دوره پیش دبستان:

یادگیری در این دوره برای کودکان جالب و همراه با تفریح است. کودک معمولاً هر آن چیزی که به کوششهایش یاری می‌دهد و او را در انجام خواسته‌هایش موفق می‌سازد به آموختن آن علاقه‌مند می‌شود.

پیشرفت در یادگیری، نه تنها به خود کودک، بلکه به شیوه رفتار بزرگترها، انتظارات جامعه و مهارت مربیان و والدین کودک در راهنمایی کودک و نیز به مقتضیات محیط بستگی دارد. بعضی از محیطها برای یادگیری انگیزه‌ای ندارند. برخی دیگر بهترین و مؤثرترین وسایل را فراخور استعداد کودک به وجود می‌آورند. رشد روانی کودک بنا به نیازها و وسایل محیطی پیشرفت می‌کند. مهمترین عوامل سازنده در محیط کودک در دوره پیش دبستان عبارتند از: وسایل بازی مناسب، دوستان، آموزش و راهنمایی و وظایفی که انجام آنها بیش از توان کودک نباشد و مایه

1. Personality development



تشویق او نیز گردد.

ویژگیهای رشد شناختی - ادراکی^(۱) در کودکان پیش دبستانی:

کودکان در دوره پیش دبستان طبق مراحل رشد ذهنی پیاژه^(۲) در دوره قبل از عملیات

عینی^(۳) قرار دارند مهمترین ویژگیهای این دوره عبارتند از:

۱ - رفتار سمبولیک (نمادی)^(۴): مهمترین ویژگی این دوره رفتار سمبولیک است کودک

کلمات و واژه‌ها را بکار می‌برد. زبان خود یک سمبل است. کودک می‌تواند رفتار کودک دیگری را

که روز قبل دیده است، تکرار کند. یعنی آنچه را دیده، به ذهن سپرده است. کودک در بازیهای

خود اعمال یا رفتارهای سمبولیک نشان دهد:

چوب کبریت: به جای ماشین، هواپیما

در قوطی: به جای بشقاب

عروسک: به جای افراد

با این وصف تفکر کودکان از نظر پیاژه حالت خودمحوری^(۵) دارد. هم در افکار هم در زبان

و هم در عمل.

زبان، از نظر پیاژه انعکاس تفکر سمبولیک است.

1. Perceptual - cognitive development

2. Jean Piaget

3. Preoperational Period

4. Symbolic behavior

5. Ego centrism



۲ - خودمحوری^(۱): کودکان در دوره پیش دبستانی بویژه در سالهای پائین تر قدرت اینکه خود را به جای فرد دیگری بگذارد، ندارد. نقطه نظر دیگران را نمی فهمد. تصور می کند همه چیز در حول و حوش او اتفاق می افتد.

۳ - جان گرایی^(۲): اکثر کودکان در این دوره معتقدند که همه چیز جان دارد، حتی بشقابی که در آن غذا می خورند. یا: اگر برگ درخت را بکنیم، دردش می آید. یا ممکن است با درخت صحبت کند. اجسام دارای اراده هستند. این حالت در کودکان بتدریج و طی مراحل تقلیل یافته و از بین می رود.

۴ - مصنوع گرایی^(۳): به علت خود محوری، کودکان معتقدند که وقایع طبیعی با دست انسان و اعمال او انجام می پذیرند: خورشید، ماه، ستارگان را انسان خلق کرده و در آسمان قرار داده است اما بتدریج این حالت نیز تقلیل می یابد.

کودکان در این دوره اعتقاد به جادوگری پیدا می کنند.

پیاژه: چرا دریا موج دارد؟

کودک: برای اینکه موج را روی آب گذاشته اند.

واقع گرایی^(۴): اسم اشیاء برای کودکان یک واقعیت است. خواب آنها یک واقعیت

است. اسم یک واقعیت است بنابراین هم اسم بودن، یعنی مثل هم بودن.

1. Ego centrism

2. animism

3. artificialism

4. realism



بیچه‌ها در این دوره معتقدند که خواب واقعه‌ای است که از بیرون می‌آید، یعنی زاینده ذهن خود آنان نیست. بتدریج کودکان متوجه می‌شوند که اسامی اکتسابی هستند و خواب از افکار ذهنی خود آنان بوجود می‌آید.

بطور کلی کودک در دوره قبل از عملیات عینی بیشتر به نمادها و نمودارها رو می‌آورد. چنانکه صندلی گردان را اسب، و عروسک را کودک شیرخوار می‌پندارد. زبان در این دوره نقش نمادی بسیار مهمی است. زیرا می‌تواند درباره چیزهایی که حضور ندارند صحبت کند. با این همه اندیشه کودک در این دوره پر از تناقضها و ناجوریهاست، به ویژه ادراک درستی از مفهومیهای توده، وزن و حجم اشیاء ندارد. اما در دوره بعدی (عملیات عینی)^(۱) نادرستی اندیشه او در این موارد رفع می‌شود.



گزیده‌ای از تحقیقات انجام شده:

محیط آموزشی و خلاقیت:

بزرگسالان غالباً مشغول و فرصت پاسخگویی به کودکان را ندارند. و سپس کودکان به مدرسه می‌روند و آموزگار می‌گوید «اول باید الف، ب، پ... را یاد بگیری.» ولی کودک می‌خواهد «جهان و کائنات» را درک کند و پرسش‌های بزرگ دارد. و آموزگار می‌گوید «این چیزها را اول کن... اول اجزاء را می‌آموزی... الف، ب، پ...» سپس کودک به دانشگاه می‌رود و هرگز به کل قضایا باز نمی‌گردد. آر. بکمینستر^(۱)

سوالی که از نظر علمی مورد توجه مربیانی که با خلاقیت سروکار دارند این است:

تا چه حدودی جو کلاس به رفتار خلاق کودک مربوط می‌شود؟

مطالعه‌ای که توسط گالاگر^(۲) و آشنر^(۳) (۱۹۶۳) انجام شده از این دیدگاه حمایت می‌کنند که مربی دارای نقش الگو و منبعی برای همانند سازی کودکان می‌باشد. در این نقش او قادر است که بر روی کودکان تأثیر بگذارد و سبب برانگیختن تفکر واگرا بشود. بنابراین آنها استدلال کردند خلاقیت مربی ابزاری خواهد شد برای برانگیختن رفتار خلاق. در این تحقیق آنها دریافتند که هر چه بیشتر مربی تفکر واگرا را آشکار می‌سازد کودکان به میزان بیشتری این امر را در تفکرشان انجام می‌دهند.

در تحقیقی که مارگرت بیکر^(۴) و ماورکالج^(۵) (۱۹۷۹) در زمینه تأثیر خلاقیت مربی بر روی خلاقیت کودکان انجام دادند دریافتند مربیانی که از لحاظ کلامی خلاق هستند خلاقیت کلامی را

1. R. Buckminster fuller

2. Gallagher

3. Aschner

4. M. Baker

5. Mawr. College



در کودکان برمی‌انگیزند. به همین نحو، مربیان توانایی تضعیف حس کنجکاوی طبیعی کودکان را داشته می‌توانند انگیزه آنها را از بین ببرند، می‌توانند نفوذی بسیار قوی تر از والدین بر روی کودکان داشته باشند.

مربیان فرصتهایی بیش از والدین کودک برای برانگیختن و یا تضعیف خلاقیت در اختیار دارند. اغلب کودکان در عرض هفته زمان بیشتری را با مربیان خود می‌گذرانند تا با والدین. مربیان بنا بر ضرورت‌های شغلی خود مستقیماً می‌توانند کودکان را مورد ارزیابی قرار دهند.

همچنین شیوه آموزش مربیان می‌تواند تأثیر بسزایی در بروز خلاقیت کودکان داشته باشد در تحقیقی که لی مانگ جو^(۱) (۱۹۹۶) در زمینه مقایسه تأثیر شیوه‌های آموزش آزاد (کودک - محور) و هدایت شده (مربی - محور) بر روی رشد و پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی انجام داد. به این نتیجه رسید که شیوه آموزش کودک - محور نسبت به شیوه آموزش مربی - محور شیوه آموزش مناسبتری برای ابتکار و بروز خلاقیت می‌باشد.

تحقیقات انجام شده در ایران (شهر آرای، آذر ۱۳۶۹) نشان داده است که مربیان در کنار نگرش مثبتی که نسبت به خلاقیت و پویایی دارند با ابراز علاقه و احترام و برقراری ارتباط عمیق با یادگیرندگان بخصوص دوره پیش دبستان خلاقیت را در آنها تقویت می‌کنند. نتایج مطالعات انجام شده (شهر آرای، آذر ۱۳۶۹) نشان داده است که این مربیان نه تنها از انتقادهای یادگیرندگان خود آزرده نمی‌شوند بلکه آنها را تشویق به اظهار نظر و بیان انتقادهای خود می‌کنند.

همچنین در ارتباط با روشهای تدریس کودک محور و مربی محور در نظرخواهی که در سال (۱۳۶۹) به همکاری دانشجویان تربیت معلم و دانشگاه شهید بهشتی انجام شد بسیاری از معلمان، با اعتقاد راسخ به اینکه «دانستن یک فرآیند است نه یک نتیجه»، مخالفت خود را با

1. Lee, Myung J.e



روش «تدریس معلم مدار» که عمدتاً بر تقلید و انتقال و غالباً از پیش طرد شده است، بیان کردند
(شهرآرای ۱۳۷۰)

در ارتباط با روش بارش مغزی^(۱) در پرورش خلاقیت کودکان ۵-۶ ساله (دخانبان، سعید ۱۳۵۹) تحقیقی انجام داد. محقق در پژوهش خود از روش تحقیق تجربی استفاده کرده و به وسیله آزمون تفکر کلامی تورنس به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته نتایج بدست آمده از این تحقیق نشان می‌دهد که استفاده از روش بارش مغزی تقریباً در تمام موارد اثرات زیادی در تقویت خلاقیت کودکان داشته است.

در ارتباط با تأثیر آموزش نقاشی به روش باز (کودک - محور) در پرورش خلاقیت کودکان ۶-۷ ساله در مناطق ۸ و ۱۵ شهر تهران (سیف، حسین، ۱۳۷۴ دانشگاه تربیت مدرس) تحقیقی انجام داد. محقق در پژوهش از روش تجربی استفاده کرده است. آزمودنی‌ها ۴۰ نفر از کودکان ۶ ساله می‌باشند که با استفاده از انتخاب تصادفی از مراکز پیش دبستانی مناطق ۸ و ۱۵ آموزش و پرورش تهران انتخاب گردیده‌اند. در این پژوهش از آزمون سنجش خلاقیت تورنس استفاده شده است. نتایج و یافته‌های پژوهش نشان داده که استفاده از شیوه آموزش آزاد (کودک محور) در آموزش نقاشی با فراهم ساختن محیطی که از عوامل و روشهای مؤثر در پرورش خلاقیت تشکیل شده است شرایطی فراهم می‌آورد تا کودکان ضمن شناسایی استعدادها و تواناییهای خود اعتماد به نفس را در خود افزایش دهند. و در محیطی مساعد به کشف و پرورش شکوفایی خلاقیت بپردازند.

1. Brain storming



روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای «آزمایشی» تحت عنوان «طرح پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل» می‌باشد.

همانطور که می‌دانیم طرح مورد بحث از دو گروه آزمودنی تشکیل می‌شود که هر دو گروه دوبار مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرند. اولین اندازه‌گیری با اجرای یک پیش آزمون و دومین اندازه‌گیری با یک پس آزمون انجام می‌گیرد. نگارنده برای تشکیل گروهها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی نیمی از آزمودنیها را در معرض سطح اول متغیر مستقل (یعنی کودک - محور) و نیمی دیگر از آزمودنیها را در معرض سطح دوم متغیر مستقل (مربی - محور) قرار داد. در اینجا برای روشنتر شدن طرح کلی پژوهش آنرا بصورت دیاگرام در زیر آورده‌ایم:

انتخاب تصادفی	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون	
R	T ₁	—	T ₂	گروه آزمایش کودک - محور
R	T ₁	X	T ₂	گروه آزمایش مربی - محور

از جمله نقاط قوت چنین طرح آزمایشی، کنترل متغیر کمی است که اعتبار درونی پژوهش را به خطر می‌اندازند. و آن موارد تهدید کننده شامل رخدادهای همزمان با اجرای پژوهش، رشد و پختگی روانی و جسمانی، نحوه اجرای پیش آزمون، وسایل اندازه‌گیری، بازگشت‌های ناشی از ابزار آماری به کار برده شده می‌باشد. در ضمن در پژوهش حاضر خوشبختانه از تعداد افراد نمونه انتخاب شده در ابتدای پژوهش تا انتهای پژوهش که تقریباً یکماه طول کشید هیچکس خارج نشده و در نتیجه از عامل «افت آزمودنیها» نیز به عنوان یکی دیگر از عوامل تهدید کننده اعتبار درونی جلوگیری شد.



جامعه آماری و ویژگیهای آن:

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه آمادگیهای خصوصی منطقه ۳ شهر تهران می باشد که این جامعه از نظر سطح اقتصادی - اجتماعی تقریباً متوسط خوب به شمار می آید و در این مهد کودکیها دخترها و پسرهای پنج تا شش ساله حضور دارند.

روش نمونه گیری:

در تحقیق حاضر بعلاّت نزدیک بودن سن کودکان پیش دبستانی در ورود به دوره دبستان دوره آمادگی مورد بررسی قرار می گیرد و روش گزینش نمونه بصورت تصادفی می باشد. نمونه گیری تصادفی به این معنی که به هر فرد نمونه ممکن از N نفر جامعه آماری شانس برابر داده می شود بهمین دلیل این نوع از روش نمونه گیری برآورد دقیقتری را برای تعمیم یافته های نمونه به جامعه آماری فراهم می سازد.

در پژوهش حاضر نمونه آمار شامل کودکانی است که در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ در دو مهد کودک بنامهای "آزاده" و "درخشش" ثبت نام کرده اند و در هر دو مهد کودک یک کلاس به شیوه کودک - محور و کلاس دیگر به شیوه مربی - محور تحت آزمایش قرار گرفته اند در ضمن نمونه آماری در هر مهد کودک ۳۰ نفر می باشد.



متغیرها

متغیرهای پژوهش شامل "متغیر مستقل": شیوه‌های آموزشی که به دو روش کودک - محور و مربی - محور ارائه می‌شود.

"متغیر وابسته": رشد خلاقیت کودکان پیش دبستانی ۵-۶ سال که در چهار سطح خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر، تفسیر تصاویر و خلاقیت کلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

"متغیر کنترل": سن آزمودنیها و "متغیر تعدیل کننده" شامل جنسیت می‌باشد.

ابزار اندازه‌گیری:

ابزار اندازه‌گیری اطلاعات در این پژوهش، آزمون خلاقیت ژان لوتی^(۱) سلیه و مشاهده هدفمند^(۲) توسط محقق می‌باشد.

جهت اجرا و نمره گذاری هر یک از آزمونهای خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر دستورالعمل جداگانه وجود دارد.

آزمونها بر اساس دستورالعمل مندرج در برگه تصحیح پاسخها نمره گذاری گردیده است. توضیح اینکه این آزمونها روی افراد سنین کودکستان تا دبستان (۵ تا ۱۲) سال قابل اجرا می‌باشد. و تا سنین ۷ سالگی اجرا بصورت فردی و حتی شفاهی و در سطح بالاتر اجرا بصورت گروهی و کتبی مناسبتر است.

این آزمون در قسمت آزمون "خلاقیت کلامی و تفسیر تصاویر" بصورت فردی و شفاهی اجرا گردیده و در قسمت "تکمیل تصاویر" بصورت فردی و کتبی اجرا گردیده و ۴۵ دقیقه وقت

1. Jean-Louis selie creativity Test.

2. objective observation



خالص غیر از دستورالعمل و توضیحات برای اجرای آن صرف شده است. پس از اجرا و نمره گذاری پیش آزمون توسط محقق بمدت ۴ هفته، مشاهده هدفمند از روش آموزش دو کلاس در دو مهد کودک انجام شد بدین ترتیب که در یک کلاس در هر دو مهد کودک روش کودک - محور و در کلاس دیگر در هر دو مهد کودک روش مربی - محور اجرا شد. پس از اتمام زمان مقرر آزمون مجدد (پس آزمون) گرفته شد و برای نتایج هر دو آزمون (پیش آزمون - پس آزمون) مقایسه‌ای به عمل آمد.

در این پژوهش علاوه بر نتایج بدست آمده ضریب پایایی و اعتبار این آزمون نیز محاسبه شده است. که این ضرایب به شرح ذیل می باشد.



پایائی و اعتبار آزمون

بمنظور سنجش پایائی آزمون خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر در دو گروه کودک - محور و مربی - محور از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد نتایج بدست آمده بیانگر آن است که میزان ضریب پایائی برای عامل خلاقیت کلامی ($\alpha = 0/56$)، برای تکمیل تصاویر ($\alpha = 0/64$) و برای عامل تفسیر تصاویر ($\alpha = 0/44$) بدست آمده که این ضرایب بازگو کننده اعتبار نسبتاً خوب عوامل خلاقیت کلامی تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر می باشد.

شرح آزمون خلاقیت ژان لویی سلیه برای سنجش خلاقیت

در سالهای اخیر روان شناسان سعی کرده‌اند آزمونهایی برای اندازه گیری خلاقیت یا انعطاف پذیری ذهن^(۱) تهیه کنند. این آزمونها در مخالفت با اکثر آزمونهای سنتی که آزمودنی را در چهارچوب محدودی قرار می دهند بوجود آمده است. تهیه کنندگان این آزمونها معتقدند که در پاسخگویی به آنها، هوش واقعی دخالت ندارد. آنها معتقدند، آزمونهایی هم که استدلال را می سنجد می توانند خلاقیت را ارزیابی کنند. اما لازم به یادآوری است که در آزمونهای استدلال نیز فعالیت به صورت منطقی کنترل می شود، زیرا در این آزمونها نیز تنها یک پاسخ صحیح وجود دارد. بنابراین آزادی فعالیت ذهن و خودمختاری آن مهار می شود.

بر عکس در آزمونهای خلاقیت، آزمودنی باید بر اساس یک تصویر ذهنی یا یک اندیشه، بدون آنکه افکار خود را به طور منطقی کنترل کند، چیزهایی را خلق کند.

در این آزمونها از آزمودنی خواسته می شود تا هر چه سریعتر به خلق تصاویر ذهنی بپردازد.

1. Mental flexibility



و مخصوصاً آنها را هر چه متنوعتر بیان کند. و بدین ترتیب ظرفیت ذهن خود را نشان دهد. به همین دلیل در این آزمودنها از آزمودنی خواسته می‌شود بر اساس یک موضوع معین پاسخهای متعددی بدهد. پاسخهای او نه خوب خواهد بود و نه بد. موفقیت در این آزمونها زمانی بهتر خواهد بود که آزمودنی پاسخهای متعددی کشف کند. طبق این اصل، در آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه سه آزمون ارائه می‌شود که خلاقیت کلامی^(۱) یا سیالی کلامی بر پایه تداوی اندیشه‌ها ساخته شده است. بدین معنا که آزمودنی باید بر اساس یک کلمه، یک جمله، یک حرف و... تا آنجا که می‌تواند کلمات زیادی خلق کند. آزمودنی باید به طور کامل از هدف آزمون مطلع شود. در واقع لازم نیست که کلمات بصورت منطقی و به طور دقیق به یکدیگر مربوط باشند. بلکه می‌توانند بر اساس تناسب، مراتب و قرابت تشابه و... ارتباط داشته باشند.

در آزمون خلاقیت کلامی ژان لوئی سلیه، یک مفهوم کلی در نظر گرفته شده است: مثلاً مفهوم یک شیء گرد این مفهوم بلافاصله تصاویر ذهنی یا اشیائی در ذهن مجسم می‌کند: توپ، تپاله، کره زمین، بشقاب، میدان و... همه کلمات صرفنظر از اینکه چگونه با مفهوم کلی ارتباط پیدا می‌کنند به حساب می‌آیند. بنابراین باید هر چه بیشتر کلماتی توسط کودک بیان شود که با مفهوم کلی ارتباط پیدا کند.

دومین آزمون، «تکمیل تصاویر»^(۲) می‌باشد که بر اساس بینایی تهیه شده است و انعطاف پذیری ذهن را ارزشیابی می‌کند: در این آزمون ۲۰ تصویر در اختیار آزمودنی گذاشته می‌شود که کودک باید آنها را تکمیل کند این تصاویر موضوع خاصی را مطرح نمی‌کنند اما طوری هستند که با کمی تغییر می‌توانند معنائی داشته باشند. بنابراین، در این آزمون باید بر اساس یک شکل معین



آزمودنی تصاویر زیادی خلق کند.

سوّمین آزمون، «تفسیر تصاویر»^(۱) می‌باشد. اساس این آزمون هم مثل آزمون تکمیل تصاویر، بینایی است اما پاسخها بصورت کلامی بیان می‌شوند.

تصاویر آزمون تفسیر تصاویر نسبت به تصاویر آزمون (تکمیل تصاویر) رمزی‌تر و مجازی‌تر است آنها به حد کافی ابهام دارند تا بتوانند تفسیرهای گوناگونی به وجود آورند. در ضمن آزمون تفسیر تصاویر شامل ۱۲ تصویر می‌باشد که آزمودنی باید برای هر تصویر پاسخی را بگوید که بلافاصله به ذهن آنها خطور می‌کند.

روش نمره گذاری آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه

در قسمت «خلاقیت کلامی» فقط تعداد کلمات نوشته شده شمرده شده سپس جمع کل عدد بدست آمده به نمره استاندارد تبدیل شده است. نمره آزمون خلاقیت کلامی از صفر تا ۳۸ (۰-۳۸) و بیشتر می‌باشد.

بدین ترتیب که به نمره آزمون صفر تا دوازده (۰-۱۲) نمره استاندارد ۱، نمره آزمون سیزده تا بیست (۱۳-۲۰) نمره استاندارد ۲، نمره آزمون بیست و یک تا بیست و هفت (۲۱-۲۷) نمره استاندارد ۳، نمره آزمون بیست و هشت تا سی و هفت (۲۸-۳۷) نمره استاندارد ۴، و نمره آزمون سی و هشت و بیشتر (۳۸ و بیشتر) نمره استاندارد ۵ تعلق گرفته است.

در قسمت «تکمیل تصاویر» تعداد تصاویر تکمیل شده که دارای شرایط ذیل می‌باشد

شمرده شده:



(۱) تصاویر چیزی را نشان دهند که آزمودنی بتواند تعریف کند.

(۲) تصاویر به یکی دیگر از تصاویر کشیده شده شباهت نداشته باشد.

و سپس جمع کل عدد بدست آمده به نمره استاندارد تبدیل شده است.

نمره آزمون تکمیل تصاویر از صفر تا بیست و پنج (۰-۲۵) و بیشتر می‌باشد. بدین ترتیب

که به نمره آزمون (۰-۷)، نمره استاندارد ۱، نمره آزمون (۸-۱۳)، نمره استاندارد ۲، نمره آزمون

(۱۹-۱۴)، نمره استاندارد ۳، نمره آزمون (۲۰-۲۴)، نمره استاندارد ۴، و نمره آزمون (۲۵) و

بیشتر) نمره استاندارد ۵ تعلق گرفته است.

در قسمت «تفسیر تصاویر» تعداد تفسیرهای متفاوت در مورد کل دوازده تصویر شمرده

شده و سپس جمع کل عدد بدست آمده به نمره استاندارد تبدیل شده است. نمره آزمون تفسیر

تصاویر از صفر تا چهل (۰-۴۰) و بیشتر می‌باشد. بدین ترتیب که به نمره آزمون (۰-۱۵)، نمره

استاندارد ۱، نمره آزمون (۱۶-۲۴)، نمره استاندارد ۲، نمره آزمون (۲۵-۳۱)، نمره استاندارد ۳،

نمره آزمون (۳۲-۳۹)، نمره استاندارد ۴ و به نمره آزمون (۴۰) و بیشتر) و نمره استاندارد ۵ تعلق

گرفته است سپس با جمع نمرات استاندارد می‌توان یک نمره کل برای خلاقیت آزمودنی بدست

آمده.

روشهای آماری

در تحقیق حاضر، در سطح آمار توصیفی از توزیع فراوانی و نمودار هیستوگرام و در سطح

آمار استنباطی از t وابسته با درجه آزادی ($df = n-1$) و t مستقل با درجه آزادی

($df = n_1 + n_2 - 2$) برای مقایسه دو روش آموزشی کودک - محور و مری - محور استفاده شده

است.

فصل چهارم

تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها



روش تجزیه و تحلیل یافته‌ها:

پس از آنکه فرضیه تحقیق بصورت فرض صفر بیان شد یعنی آنکه بین متغیرهای فرضیه اختلاف معنی داری وجود ندارد. به جمع آوری داده‌ها از طریق آزمون خلاقیت در هر سه پاره تست (آزمون خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر، تفسیر تصاویر) و تشکیل جداول (آزمون t وابسته، t مستقل و جداول توزیع فراوانی) پرداختیم.

بدین ترتیب که برای برآورد نمرات پیش آزمون - پس آزمون هر دو گروه کودک - محور و مربی - محور در هر سه آزمون خلاقیت (کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر) و همچنین خلاقیت کلی از آزمون «t وابسته» و برای برآورد نمرات خلاقیت (کلامی، تکمیل تصاویر، تفسیر تصاویر) و خلاقیت کلی در دو گروه کودک - محور و مربی - محور و مقایسه تأثیر شیوه‌های آموزشی کودک - محور و مربی - محور بر رشد خلاقیت کودکان از آزمون (t مستقل) که نوعی از آزمونهای پارامتریک^(۱) می‌باشد استفاده کرده‌ایم.

در آزمونهای «t وابسته» و «t مستقل» ابتدا به محاسبه درجات آزادی (df)^(۲) پرداختیم و درجات آزادی عبارت از تعداد ارزشهایی که پس از قرار دادن برخی محدودیت در داده‌ها آزادانه دستخوش تغییر می‌شود.^(۳)

درجات آزادی در آزمون t وابسته مساوی است با تعداد آزمودنیها منهای یک،
($d.F = N - 1$) و در آزمون t مستقل درجات آزادی مساوی است با تعداد آزمودنیهای هر دو

۱- به آن دسته از روشهای آماری که استفاده از آنها مستلزم قبول مفروضاتی درباره ویژگیهای جامعه آماری است آمار پارامتریک گفته می‌شود.

2. degrees of freedom

۳- روشهای آماری - دکتر علی دلاور



گروه منهای دو ($df = N_1 + N_2 - 2$).

سپس از طریق فرمولهای $t = \frac{\bar{d}}{sd/\sqrt{n}}$ و با در نظر گرفتن ($df = N - 1$) و

$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{sp\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$ با در نظر گرفتن فرمول ($df = N_1 + N_2 - 2$) درجات آزادی هر

سه آزمون (خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر) و خلاقیت کلی محاسبه شده و معنی

دار بودن یا نبودن t مشخص گشت (با استفاده از جدول E که ضمیمه است).

آخرین مرحله برای تعیین معنی دار بودن یا نبودن t فرضیه تحقیق رد یا تأیید گردید جدول

ضمیمه E (پیوست است) برای تعیین معنی دار بودن t محاسبه شده در جدول t استودنت،

درجات آزادی در سطح $\alpha = 0/05$ مشخص شده است چنانچه t محاسبه شده بزرگتر یا مساوی

از t جدول باشد فرض صفر رد می‌شود. مقدار t جدول با توجه به درجه آزادی و میزان α

مشخص می‌شود.



جدول شماره ۱ (آزمون t وابسته در گروه کودک - محور در عامل خلاقیت کلامی)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری
۲/۰۱	۳/۷۳	۳۰	پیش آزمون
۳/۳۶	۴/۴	۳۰	پس آزمون

$$t = ۳/۱۷$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۱ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور در عامل خلاقیت کلامی آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده در درجه آزادی (df = ۲۹) و ($\alpha = ۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t = ۲/۰۴$) بزرگتر است بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون و پس آزمون در گروه کودک - محور در عامل خلاقیت کلامی تفاوت معنی داری وجود دارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در پس آزمون خلاقیت کلامی توانسته است نمرات کودکان را بالاتر ببرد و در بروز خلاقیت آنان مؤثر باشد.



جدول شماره ۲ (آزمون t وابسته در گروه کودک - محور در عامل تکمیل تصاویر)

موقعیتها	شاخصهای آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش آزمون		۳۰	۳/۸۶	۱/۹۷
پس آزمون		۳۰	۴/۳۳	۲/۰۵

$$t = ۳/۱۰$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۲ نتایج t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور در

عامل

تکمیل تصاویر آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۳/۱۴$)

در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha = ۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) بزرگتر است بنابراین بین

میانگینهای پیش آزمون و پس آزمون در گروه کودک - محور در عامل تکمیل تصاویر تفاوت معنی

داری وجود دارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در پس آزمون تکمیل تصاویر

توانسته است نمرات کودکان را بالاتر ببرد و در بروز خلاقیت آنان مؤثر باشد.



جدول شماره ۳ (آزمون t وابسته در گروه کودک - محور در عامل تفسیر تصاویر)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری
۴/۳۳	۲/۷۶	۳۰	پیش آزمون
۵/۳۶	۴/۲	۳۰	پس آزمون

$$t = ۳/۴۲$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۳ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و سپس آزمون گروه کودک - محور در عامل تفسیر تصاویر آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t = ۳/۴۲$) در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha = ۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t = ۲/۰۴$) بزرگتر است بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون و پس آزمون در گروه کودک - محور در عامل تفسیر تصاویر تفاوت معنی داری وجود دارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در پس آزمون تفسیر تصاویر توانسته است نمرات کودکان را بالاتر ببرد. و در بروز خلاقیت آنان مؤثر باشد.



جدول شماره ۴ (آزمون t وابسته خلاقیت کلی در گروه کودک - محور)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری
۲/۹۱	۱۰/۶۳	۳۰	پیش آزمون
۳/۴۲	۱۲/۹۳	۳۰	پس آزمون

$$t = ۵/۱۱$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۴ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون خلاقیت کلی گروه کودک - محور آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t = ۵/۱۱$) در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha = ۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t = ۲/۰۲$) بزرگتر است بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون و پس آزمون خلاقیت کلی کودک - محور تفاوت معنی داری وجود دارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در پس آزمون خلاقیت کلی توانسته است نمرات کودکان را بالاتر برده و در بروز خلاقیت آنان مؤثر باشد.



جدول شماره ۵ (آزمون t وابسته در گروه مربی - محور در عامل خلاقیت کلامی)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری
۰/۷۱	۲/۶۳	۳۰	موقعیتها پیش آزمون
۰/۱۷	۲/۴۳	۳۰	پس آزمون

$$t = ۰/۶۸$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۵ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور در عامل خلاقیت کلامی آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۰/۶۸$) در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) کوچکتر است بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون و پس آزمون در گروه مربی - محور در عامل خلاقیت کلامی تفاوت معنی داری وجود ندارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش مربی - محور در پس آزمون خلاقیت کلامی نتوانسته است نمرات کودکان را بالا ببرد.



جدول شماره ۶ (آزمون t وابسته در گروه مربی - محور در عامل تکمیل تصاویر)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری موقعیتها
۲/۱۳	۳/۵۳	۳۰	پیش آزمون
۱/۲۹	۳/۱	۳۰	پس آزمون

$$t = ۱/۳۸$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۶ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور در عامل «تکمیل تصاویر» آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۱/۳۸$) در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) کوچکتر است بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون - پس آزمون در گروه مربی - محور در عامل تکمیل تصاویر تفاوت معنی داری وجود ندارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش مربی - محور در پس آزمون تکمیل تصاویر نتوانسته است نمرات کودکان را بالاتر ببرد.



جدول شماره ۷ (آزمون t وابسته در گروه مربی - محور در عامل تفسیر تصاویر)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری موقعیتها
۲/۱۵	۳/۶۶	۳۰	پیش آزمون
۱/۰۳	۳/۴۶	۳۰	پس آزمون

$$t = ۱/۰۶$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۷ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور در عامل «تفسیر تصاویر» آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۱/۰۶$) در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) کوچکتر است بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون، پس آزمون در گروه مربی - محور در عامل تفسیر تصاویر تفاوت معنی داری وجود ندارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش مربی - محور در پس آزمون تفسیر تصاویر نتوانسته است نمرات کودکان را بالاتر ببرد.



جدول شماره ۸ (آزمون t وابسته خلاقیت کلی در گروه مربی - محور)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری
۳/۳۷	۱۰	۳۰	پیش آزمون
۲/۰۶	۹/۰۶	۳۰	پس آزمون

$$t = ۱/۷۶$$

$$df = ۲۹$$

در جدول شماره ۸ نتایج آزمون t وابسته بین پیش آزمون و پس آزمون خلاقیت کلی در گروه مربی - محور آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۱/۷۶$) در درجه آزادی ($df = ۲۹$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۲$) کوچکتر است، بنابراین بین میانگینهای پیش آزمون، پس آزمون خلاقیت کلی مربی - محور تفاوت معنی داری وجود ندارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش مربی - محور در پس آزمون خلاقیت کلی نتوانسته است نمرات کودکان را بالاتر ببرد.



جدول شماره ۹ (آزمون t مستقل بین دو گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل

خلاقیت کلامی)

موقعیتها	شاخصهای آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش آزمون		۳۰	۲/۷۳	۱۱/۵۰
پس آزمون		۳۰	۱/۲۵	۲/۲۶

$$t = ۲/۶۵$$

$$df = ۵۸$$

در جدول شماره ۹ نتایج آزمون t مستقل بین کودکان گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل خلاقیت کلامی آورده شده بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۲/۶۵$) در درجه آزادی ($df = ۵۸$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) بزرگتر است، بنابراین بین میانگینهای دو گروه فوق الذکر در عامل خلاقیت کلامی تفاوت معنی داری وجود دارد.

و چنین نتیجه می‌گیریم که روش آموزش کودک - محور در بروز خلاقیت کلامی مؤثرتر از

روش مربی - محور می‌باشد.



جدول شماره ۱۰ (آزمون t مستقل بین دو گروه کودک - محور و مربی - محور در

عامل تکمیل تصاویر)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری موقعیتها
۴/۳۸	۳/۱۹	۳۰	پیش آزمون
۲/۱۵	۱/۴۳	۳۰	پس آزمون

$$t = ۳/۳۲$$

$$df = ۵۸$$

در جدول شماره ۱۰ نتایج آزمون t مستقل بین کودکان گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل «تکمیل تصاویر» آورده شده است بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۳/۳۲$) در درجه آزادی ($df = ۵۸$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) بزرگتر است، بنابراین بین میانگینهای دو گروه فوق الذکر در عامل تکمیل تصاویر تفاوت معنی داری وجود دارد.

و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در بروز خلاقیت کودکان مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.



جدول شماره ۱۱ (آزمون t مستقل بین دو گروه کودک - محور و مربی - محور در

عامل تفسیر تصاویر)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری موقعیتها
۳/۶۰	۲/۱۳	۳۰	پیش آزمون
۲/۹۰	۱/۳۳	۳۰	پس آزمون

$$t = ۳/۴۷$$

$$df = ۵۸$$

در جدول شماره ۱۱ نتایج آزمون t مستقل بین کودکان گروه کودک - محور و مربی - محور در عامل «تفسیر تصاویر» آورده شده است بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۳/۴۷$) در درجه آزادی ($df = ۵۸$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۴$) بزرگتر است، بنابراین بین میانگینهای دو گروه فوق‌الذکر در عامل تفسیر تصاویر تفاوت معنی‌داری وجود دارد و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در بروز خلاقیت کودکان مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.



جدول شماره ۱۲ (آزمون t مستقل بین «خلاقیت کلی» دو گروه کودک - محور و

مربی - محور)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری موقعیتها
۵/۹۲	۱۲/۹۳	۳۰	پیش آزمون
۳/۶۸	۹/۰۶	۳۰	پس آزمون

$$t = ۹/۶۷$$

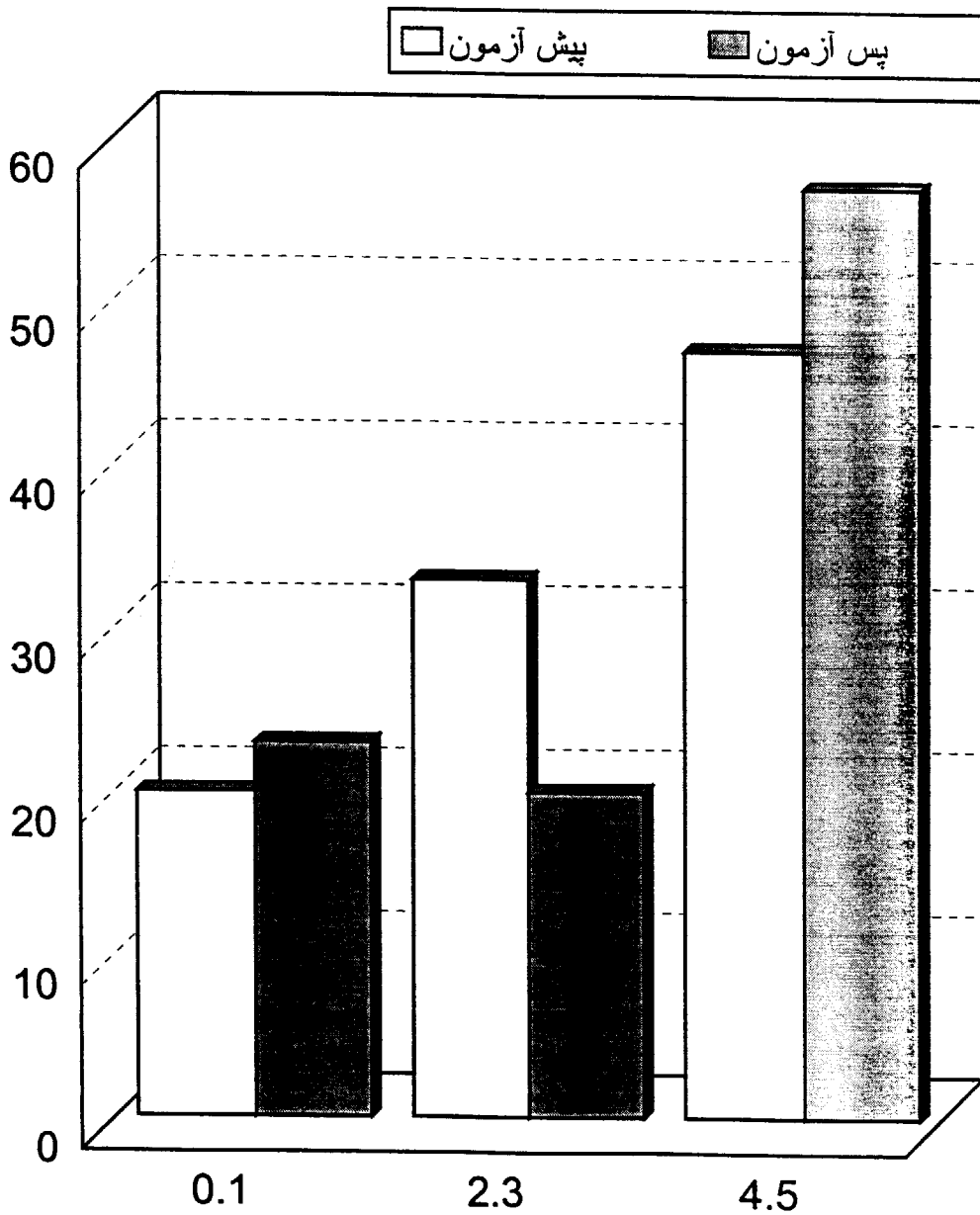
$$df = ۵۸$$

در جدول شماره ۱۲ نتایج آزمون t مستقل بین «خلاقیت کلی» در گروه کودک - محور و مربی - محور در سه عامل (خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر) آورده شده است بر اساس نتایج مندرج در جدول چون مقدار t محاسبه شده ($t=۹/۶۷$) در درجه آزادی ($df = ۵۸$) و ($\alpha=۰/۰۵$) از مقدار t جدول ($t=۲/۰۲$) بزرگتر است، بنابراین بین میانگینهای دو گروه فوق‌الذکر در خلاقیت کلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. و چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در بروز «خلاقیت کلی» کودکان مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.



جدول شماره ۱۳ (عامل خلاقیت کلامی کودک - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۳	۷	۲۰	۶	۰-۱
۲۰	۶	۳۳	۱۰	۲-۳
۵۷	۱۷	۴۷	۱۴	۴-۵
	۳۰		۳۰	جمع

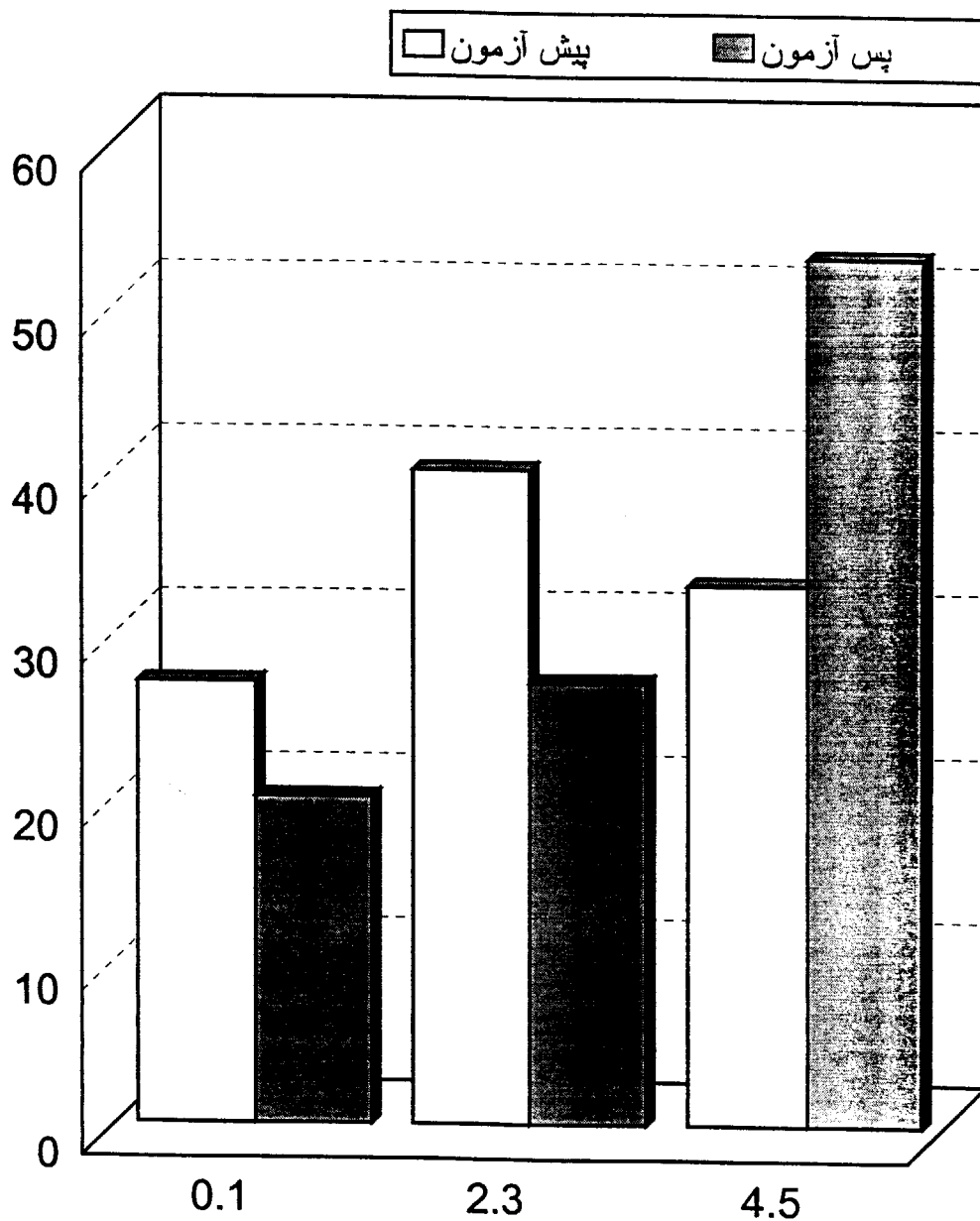


نمودار (۱-۴) مربوط به جدول شماره ۱۳



جدول شماره ۱۴ - (عامل تکمیل تصاویر کودک - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۶	۲۷	۸	۰-۱
۲۷	۸	۴۰	۱۲	۲-۳
۵۳	۱۶	۳۳	۱۰	۴-۵
	۳۰		۳۰	جمع

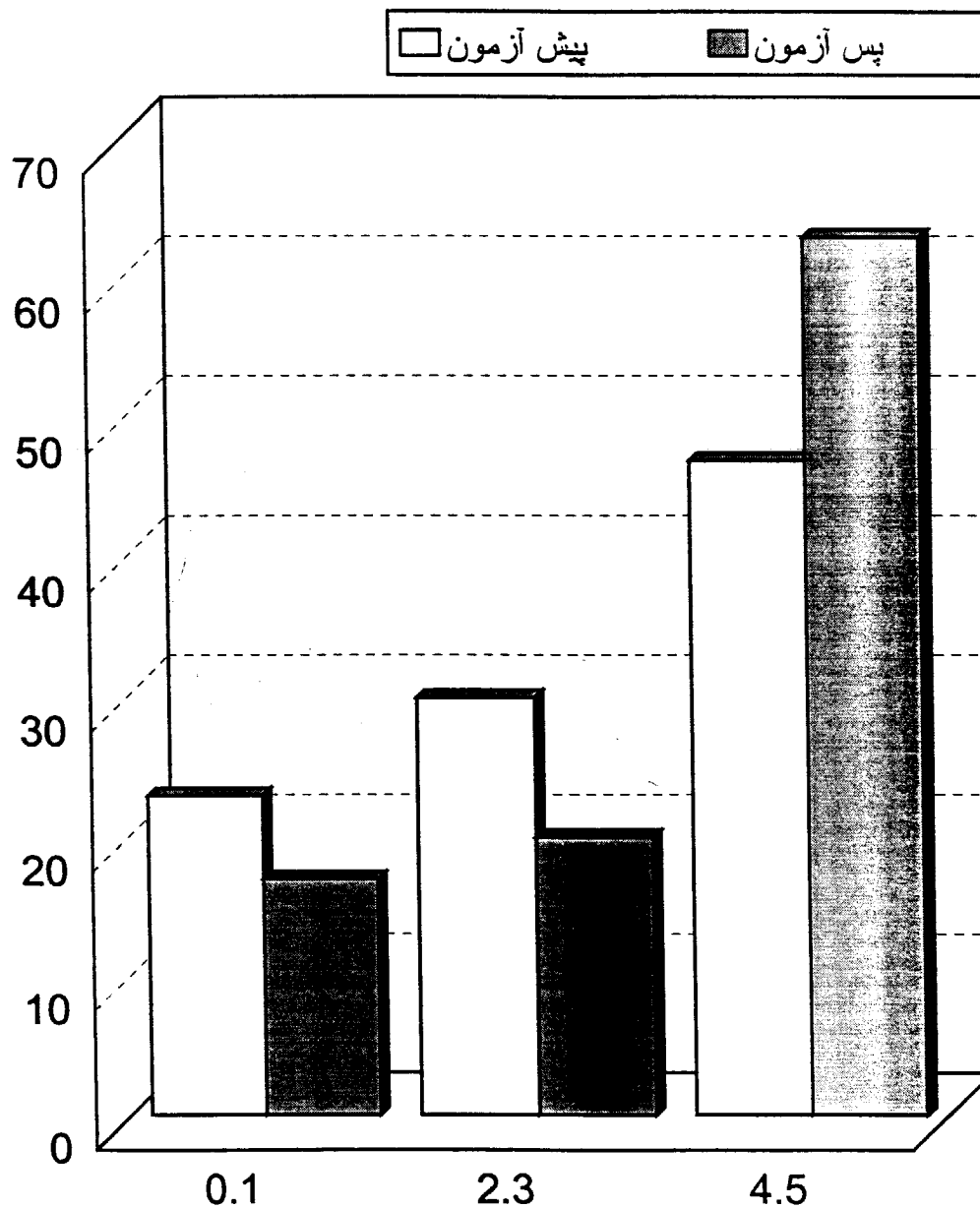


نمودار (۲-۴) مربوط به جدول شماره ۱۴



جدول شماره ۱۵ - (عامل تفسیر تصاویر کودک - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۷	۵	۲۳	۷	۰-۱
۲۰	۶	۳۰	۹	۲-۳
۶۳	۱۹	۴۷	۱۴	۴-۵
	۳۰		۳۰	جمع

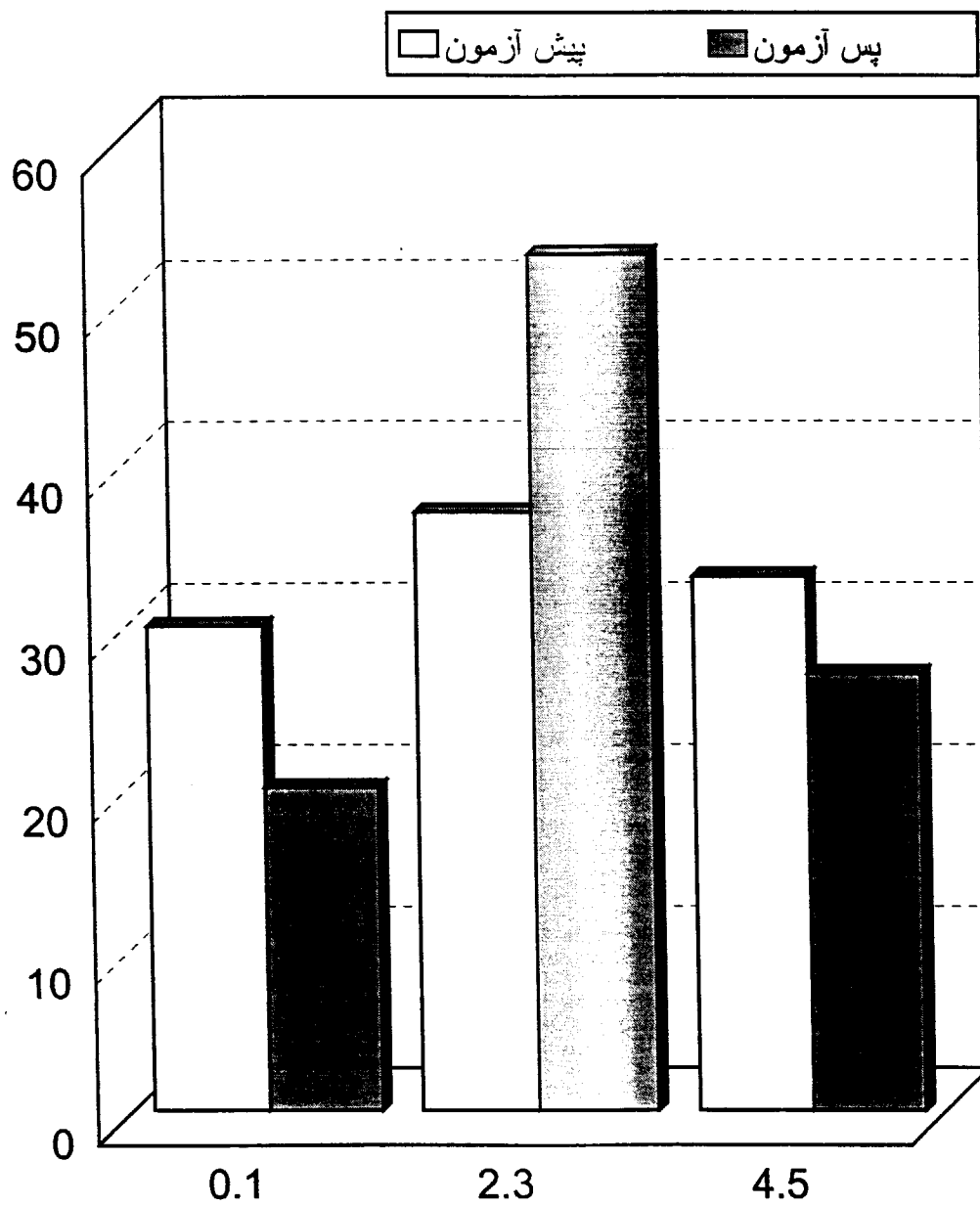


نمودار (۳-۴) مربوط به جدول شماره ۱۵



جدول شماره ۱۶ - (عامل خلاقیت کلامی مربی - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۶	۳۰	۹	۰-۱
۵۳	۱۶	۳۷	۱۱	۲-۳
۲۷	۸	۳۳	۱۰	۴-۵
	۳۰		۳۰	جمع

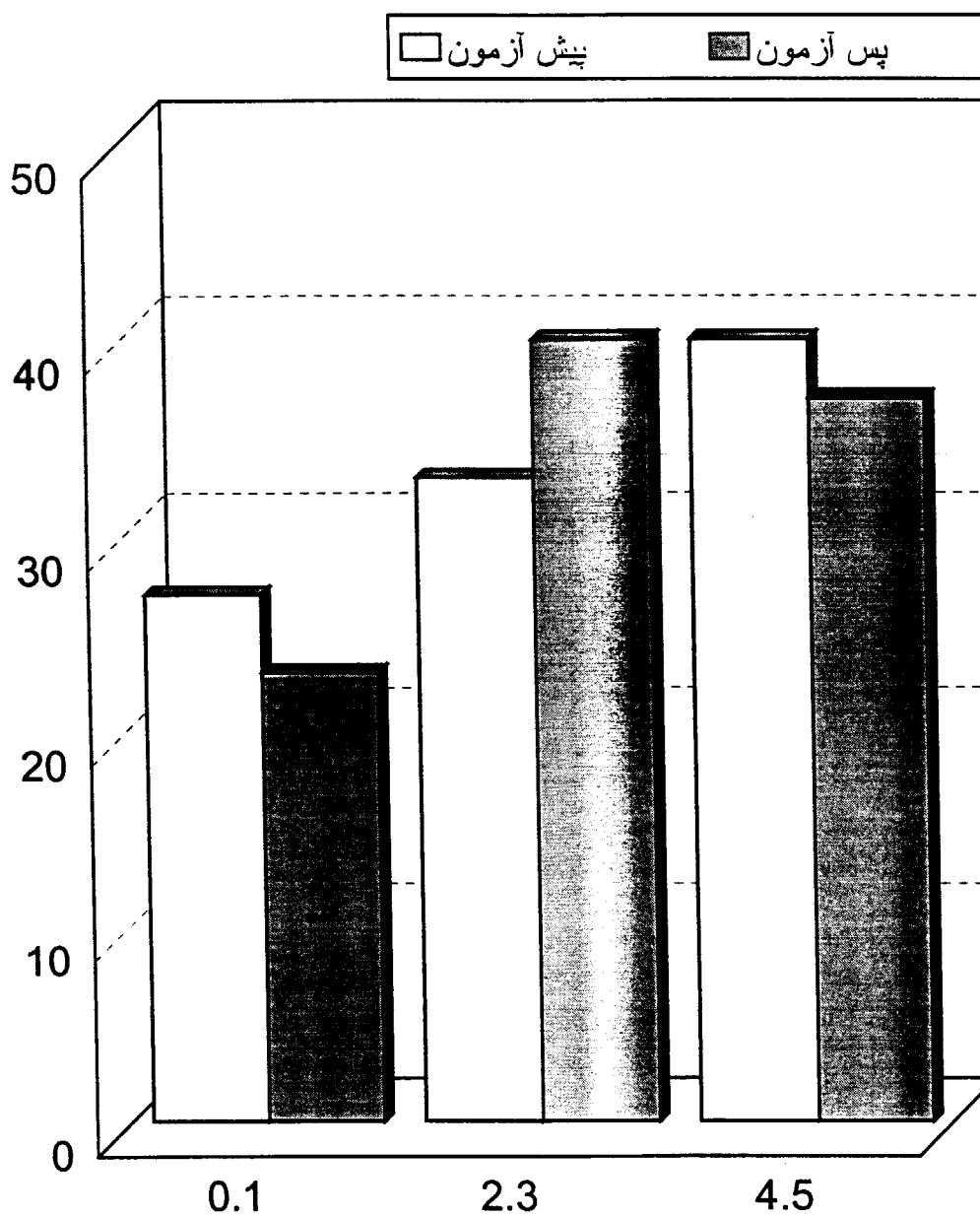


نمودار (۴-۴) مربوط به جدول شماره ۱۶



جدول شماره ۱۷ - (عامل تکمیل تصاویر مربی - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۳	۷	۲۷	۸	۰-۱
۴۰	۱۲	۳۳	۱۰	۲-۳
۳۷	۱۱	۴۰	۱۲	۴-۵
	۳۰		۳۰	جمع

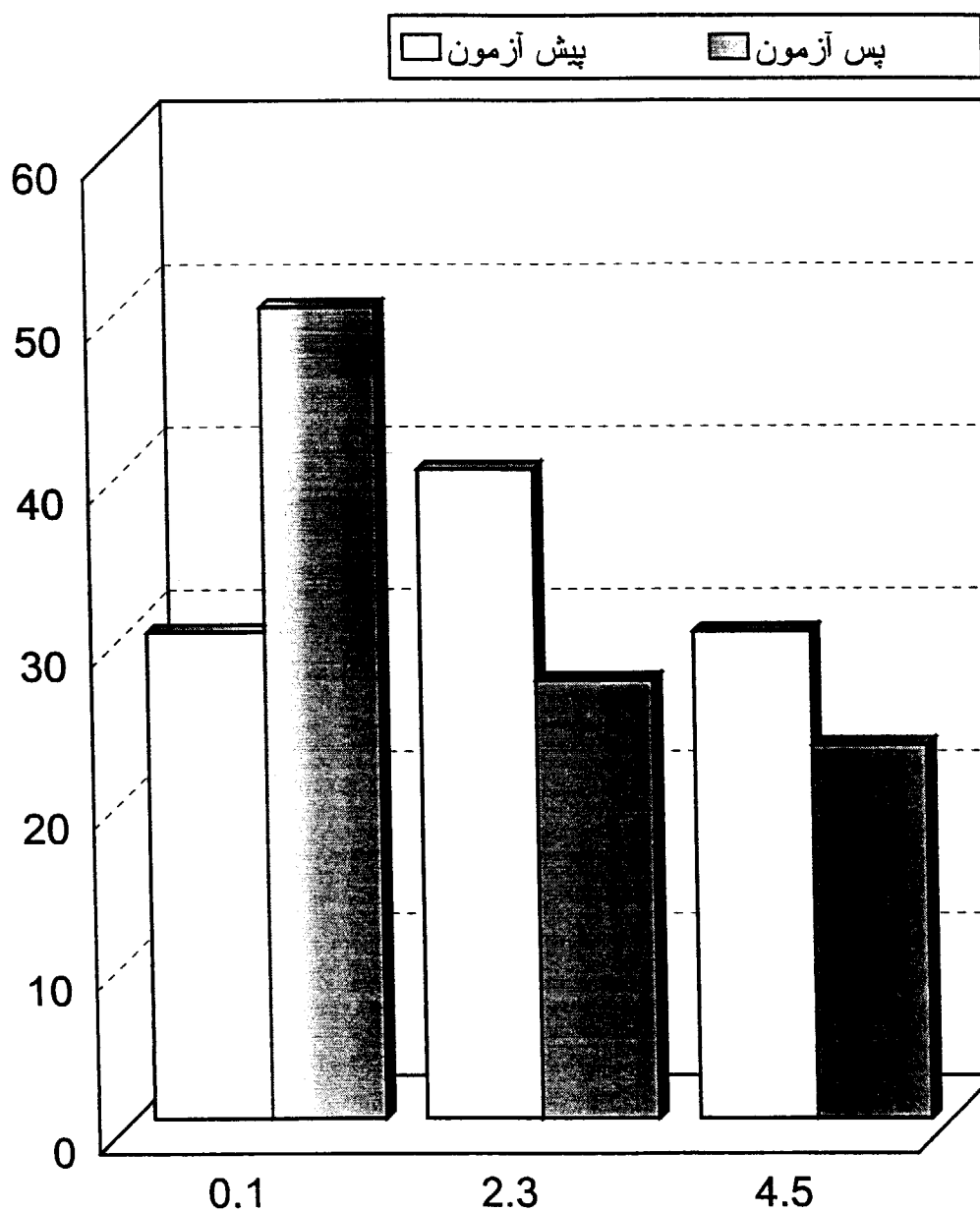


نمودار (۵-۴) مربوط به جدول شماره ۱۷



جدول شماره ۱۸ - (عامل تفسیر تصاویر مرئی - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۵۰	۱۵	۳۰	۹	۱-۱
۲۷	۸	۴۰	۱۲	۲-۳
۲۳	۷	۳۰	۹	۴-۵
	۳۰		۳۰	جمع

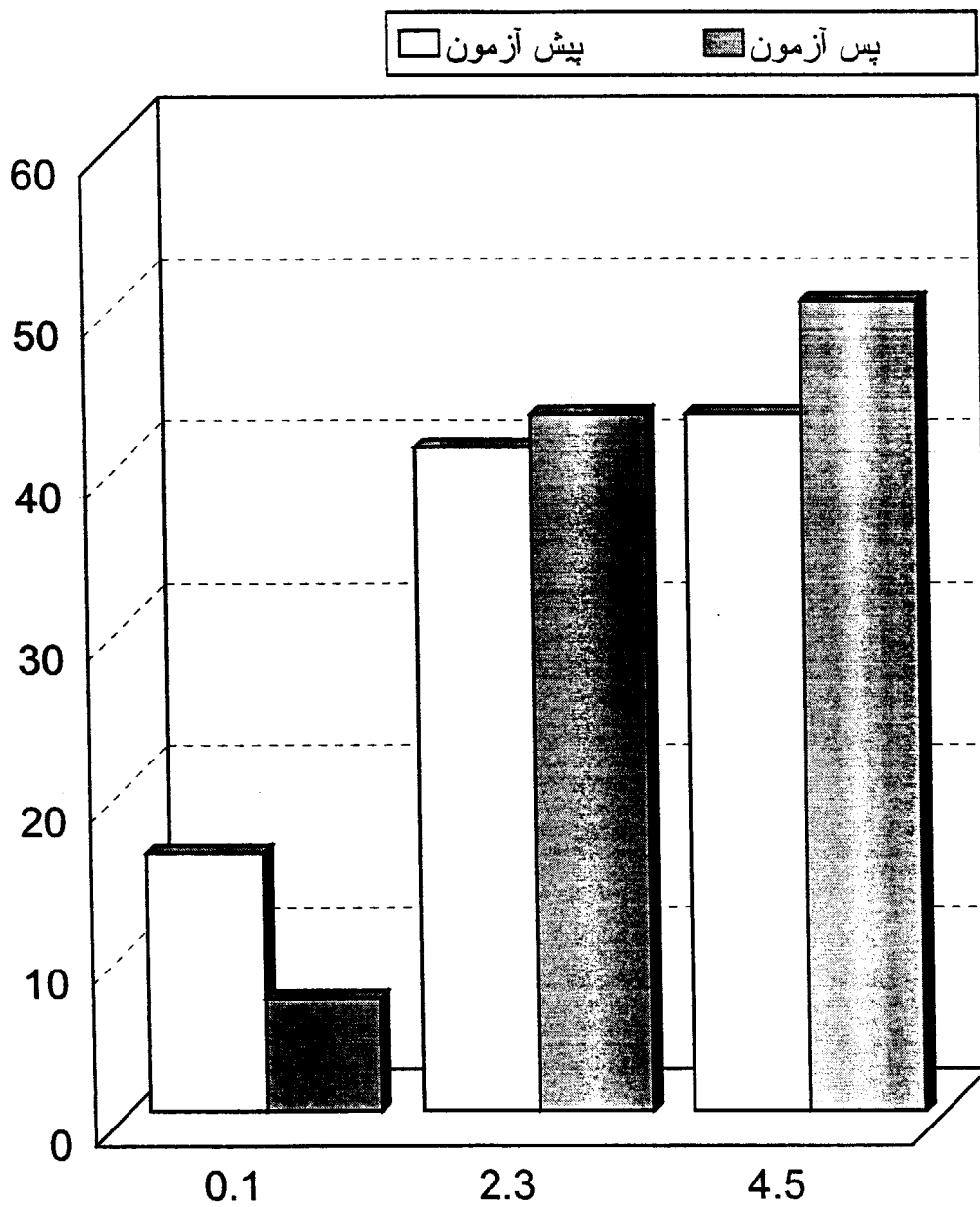


نمودار (۶-۴) مربوط به جدول شماره ۱.۸



جدول شماره ۱۹ - پیش آزمون خلاقیت کلی (کودک - محور و مربی - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۷	۶	۱۶	۱۴	۰-۱
۴۳	۳۹	۴۱	۳۷	۲-۳
۵۰	۴۵	۴۳	۳۹	۴-۵
۱۰۰	۹۰	۱۰۰	۹۰	جمع

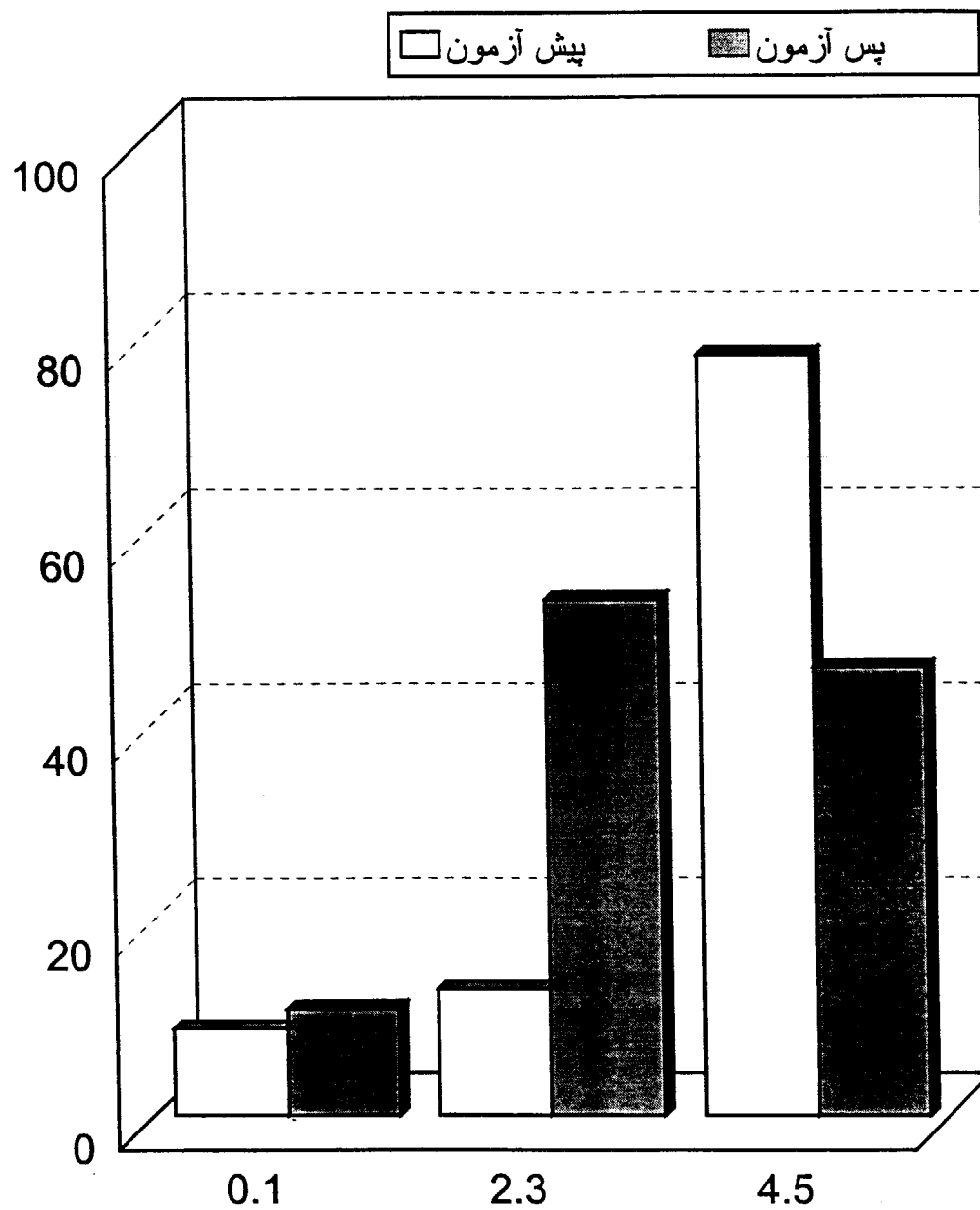


نمودار (۷-۴) مربوط به جدول شماره ۱۹



جدول شماره ۲۰ - پس آزمون خلاقیت کلی (کودک - محور و مربی - محور)

پس آزمون		پیش آزمون		نمره استاندارد آزمون
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۱	۱۰	۹	۸	۰-۱
۵۳	۴۸	۱۳	۱۲	۲-۳
۳۶	۳۲	۷۸	۷۰	۴-۵
	۹۰		۹۰	جمع



نمودار (۸-۴) مربوط به جدول شماره ۲۰

فصل پنجم

نتیجه‌گیری و بحث نتایج
محدودیتها و پیشنهادات



خلاصه و نتایج تحقیق

نگارنده در پژوهش حاضر با انتخاب دو مهد کودک در منطقه ۳ تهران نخستین گام را جهت انتخاب نمونه برداشت و با توجه به عنوان پژوهش - بررسی دو شیوه آموزشی مری - محور و کودک - محور - از هر مهد کودک دو کلاس به تعداد ۱۵ نفر برگزیده شد. در مهد کودک الف یکی از دو کلاس انتخاب شده را زیر تاثیر متغیر مستقل یعنی آموزش به شیوه مری - محور و کلاس دیگر را تحت تاثیر شیوه آموزش کودک - محور قرار دادیم. به همین ترتیب نیز در مهد کودک ب دو کلاس برگزیده شد و همانند مهد کودک الف دو کلاس پانزده نفره انتخاب شد، که یکی از کلاسها به شیوه مری - محور و کلاس دیگر به شیوه کودک - محور مورد آزمایش قرار گرفتند. بنابراین نمونه آماری پژوهش ۶۰ نفر بود که در گروه سنی ۵ تا ۶ سال قرار داشتند.

در ابتدا برای آنکه تأثیر متغیر مستقل (آموزش به شیوه مری - محور و کودک - محور) را نشان دهیم، از هر دو گروه پیش آزمونی گرفته شد. و پس از ارائه آموزش لازم به مربیان مهد کودکها از آنها خواسته شد تا هر کدام یکی از کلاسهایشان را به روال عادی یعنی همان شیوه کودک - محوری اداره کنند و کلاس دیگر را به شیوه مری - محوری. سپس در انتهای یک دوره یک ماهه ضمن گرفتن یک پس آزمون، بجهت مقایسه با نمرات پیش آزمون کودکان، مشاهده‌ای هدفمند هر روز انجام شد، که نتایج و ثبت مشاهدات در قسمت ضمایم آورده شده است.

همانطور که در فصل سوم نیز اشاره شد، ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر «آزمون خلاقیت ژان لوئی سلیه» است که این آزمون متشکل از سه قسمت می‌باشد، بدین شرح که اولین آزمون کاملاً کلامی است و ما از آن بنام «خلاقیت کلامی Verbal creativity» یاد کردیم. آزمون دوم بر اساس بینایی است که به آن «تکمیل تصاویر» گفته می‌شود و آزمون سوم که هم بینایی است و هم کلامی و به آن «تفسیر تصاویر» گفته می‌شود.



در این قسمت قبل از تحلیل داده‌های حاصله در پژوهش حاضر شرح مختصری درباره‌ی زیر گروه‌های آزمون خلاقیت آورده می‌شود تا درک روشنتری نسبت به نتایج حاصله ارائه شود. همانطور که اشاره شد آزمون سلیه، دارای سه زیرگروه می‌باشد بدین شرح که:

الف) آزمون خلاقیت کلامی

آزمون خلاقیت کلامی یا سیالی کلامی بر پایه تداوی اندیشه‌ها ساخته شده است. و منظور آنست که آزمودنی می‌بایست بر اساس یک واژه، یک جمله، یک حرف، یک بیت شعر و... تا آنجا که می‌تواند کلمات بیشتری خلق کند. و این کلمات نیازی نیست که بصورتی منطقی و دقیق با یکدیگر رابطه داشته باشند، بلکه می‌توانند بر اساس تناسب، قرابت، تشابه و... ارتباط داشته باشند.

به آزمودنیها یک مفهوم کلی نظیر «یک شیء گرد» گفته می‌شد و آنها می‌بایست بلافاصله آنچه را که در ذهنشان تجسم می‌کردند را بیان کنند. نظیر توپ، ساچمه، کره زمین و....

ب) آزمون تکمیل تصاویر

دومین آزمونی که «انعطاف پذیری ذهن Mental flexibility» را ارزشیابی می‌کند از آزمونهایی الهام گرفته شده است که هدفشان مطالعه شخصیت (مخصوصاً آزمونهای فرافکن، یا مطالعه خلاقیت است. در آزمونهای فرافکن، محتوا و جنبه‌های گوناگون پاسخ اساس تفسیر روانشناس را تشکیل می‌دهند. بر عکس، در آزمونهای مربوط به خلاقیت، تعداد و تنوع پاسخها اهمیت دارد.

بنابراین در این قسمت از آزمون به آزمودنیها (کودکان) گفته می‌شد که بی توجه به ارزش



پاسخهای خود، همه آنچه را که به ذهنشان می‌رسید را پیدا کنند. در این آزمون تصاویری در اختیار آنها قرار داده شد که باید آنها را تکمیل کنند. این تصاویر موضوع خاصی را مطرح نمی‌کردند، اما طوری طراحی شده‌اند که با کمی تغییر می‌توانستند معنایی داشته باشند. برای مثال تصویر بی معنایی نظیر «

E لاتین تبدیل شود و یا با ترسیم یک نیم دایره در زیر خط کوچک، شبیه «

اسلحه اسباب بازی شود.

بنابراین در این آزمون باید بر اساس یک شکل معین، تصاویر زیادی خلق کرد.

ج) تفسیر تصاویر

تصاویر ارائه شده در این مرحله نسبت به تصاویر آزمون قبل، رمزی‌تر و مجازی‌تر است. آنها به حد کافی ابهام دارند تا بتوانند تفسیرهای گوناگونی به وجود آورند. آزمودنی پس از ارائه تصویر در ابتدا می‌بایست سعی کند نشان دهد که این تصویر شبیه چیست و سپس برای آن تفاسیر دیگری را پیدا کند.

در همین جا لازم بذکر است که در هر سه پاره تست «محدودیت زمانی» وجود دارد. و اما در مشاهده هدفمند ما موضوعاتی را تحت عنوان «واحد کار» به هر دو گروه ارائه دادیم، که برای روشنتر شدن این موضوع نیز خلاصه‌ای از آنچه که در فصل پنجم قسمت ضمیمه آورده شده است، در اینجا قبل از تحلیل نتایج ارائه می‌شود:

گروه کودک - محور

واحد کاری که برای این گروه انتخاب شد، یک کتاب بود که چند هدف را با آن دنبال



می‌کردیم. بدین شرح که:

اهداف آموزشی نظیر آموزش علوم، آموزش اجتماعی، آموزش ریاضی، آموزش دینی، تقویت مهارت‌های مشاهده، مهارت در کاربرد ابزار، مهارت‌های هنری، مهارت در ارتباطات کلامی، ساختن کاردستی و یا کارهای گروهی.

گروه مربی - محور

واحد کاری که برای این گروه انتخاب شد، شرحی بر انقلاب اسلامی و مسجد، بوسیله مربی بود. ابتدا مربی کودکان را با انقلاب و مسجد آشنا می‌کرد و سپس اهداف آموزشی نظیر اهداف دانشی، آشنایی با مفهوم تظاهرات و راه پیمائیه‌ها، گسترش گنجینه لغات، آشنایی با مفهوم همکاری، وحدت و کمک به دیگران، اهداف مهارتی، اهداف نگرشی نظیر ایجاد علاقمندی نسبت به خادمان انقلاب و... ایجاد علاقمندی به فضایل اخلاقی، گردشهای علمی و... دنبال می‌کرد.

و اما در این قسمت از پژوهش ضمن ارائه نتایج داده‌های حاصله از پژوهش حاضر آنها را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهیم.

در فصل چهارم ابتدا نمرات پیش آزمون گروه «کودک - محور» را در هر سه پاره تست (خلاقیت کلامی، تکمیل تصاویر و تفسیر تصاویر در هر دو مهد کودک محاسبه کرده‌ایم سپس با جمع نمرات هر سه پاره تست نمره خلاقیت کل کودک را در ستون خلاقیت کل محاسبه کرده‌ایم به همین ترتیب نیز نمرات «پس آزمون گروه مربی - محور» را محاسبه کرده‌ایم تا با مقایسه نمرات پیش و پس آزمون، تأثیر متغیر خام، هر کودک را طبق جدولی به نمرات استاندارد تبدیل کرده‌ایم، به این ترتیب که اگر کودکی بین صفر تا دوازده واژه ارائه می‌داد، نمره استاندارد وی را یک در نظر



می‌گرفتیم و اگر سیزده تا بیست واژه ارائه می‌داد، برای وی نمره استاندارد دو منظور می‌شد و چنانچه بیست و یک تا بیست و هفت واژه ارائه می‌داد، نمره استاندارد سه و بهمین ترتیب تا الی آخر.

در جدول ۴/۱ نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور را در پاره تست خلاقیت کلامی مورد مقایسه قرار دادیم و پس از بکارگیری روش آمار پارامتریک t برای گروه‌های وابسته (می‌دانیم که از توزیع نمونه‌گیری t جهت مشخص کردن میزان احتمال مشاهده یک تفاوت مساوی یا بزرگتر از آنچه که در داده‌های نمونه بدست آمده استفاده می‌شود)، مقدار t مشاهده شده ۳/۱۷ شد، و با مراجعه به جدول t بحرانی ۲/۰۴ بدست آمد. بنابراین، چون که t مشاهده شده از t بحرانی بزرگتر می‌باشد، بنابراین با سطح آلفای ۰/۰۵ و با احتمال ۹۵٪ فرضیه صفر مبنی بر «عدم تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور در پاره تست خلاقیت کلامی» را رد می‌کنیم و فرضیه مخالف مبنی بر «وجود تفاوت» را می‌پذیریم.

نتیجه ۱: در پژوهش حاضر و با استناد به داده‌های حاصله، چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در خلاقیت کلامی کودکان مؤثر می‌باشد.

در جدول ۴/۲ ارائه شده در فصل چهارم پژوهش حاضر، نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور را در پاره تست «تکمیل تصاویر» مورد ارزیابی و مقایسه قرار داده‌ایم که در این تحلیل نیز به این نتیجه رسیدیم که t مشاهده شده (۳/۱۵) از t بحرانی (۲/۰۴) بزرگتر است و بنابراین با $(\alpha=0/05)$ احتمال ۹۵ درصد فرضیه صفر مبنی بر «عدم تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور در پاره تست تکمیل تصاویر» را رد می‌کنیم و فرضیه مخالف مبنی بر «وجود تفاوت» را می‌پذیریم.

نتیجه ۲: در پژوهش حاضر و با استناد به داده‌های حاصله، چنین نتیجه می‌گیریم که



روش کودک - محور در تکمیل تصاویر کودکان مؤثر می‌باشد.

در جدول ۴/۳ ارائه شده در فصل چهارم پژوهش حاضر، نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور را در پاره تست «تفسیر تصاویر» مورد ارزیابی و مقایسه قرار داده‌ایم که در این تحلیل نیز به این نتیجه رسیدیم که t مشاهده شده (۳/۴۲) از t بحرانی (۲/۰۴) بزرگتر است و بنابراین با $(\alpha=0/05)$ احتمال ۹۵ درصد فرضیه صفر «مبنی بر عدم تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور در پاره تست تفسیر تصاویر» را رد می‌کنیم و فرضیه مخالف مبنی بر «وجود تفاوت» را می‌پذیریم.

نتیجه ۳: در پژوهش حاضر و با استناد به داده‌های حاصله، چنین نتیجه می‌گیریم که روش کودک - محور در تفسیر تصاویر کودکان مؤثر می‌باشد.

در جدول ۴/۴ ارائه شده در فصل چهارم پژوهش حاضر، نمرات خلاقیت کلی گروه کودک - محور را در پیش آزمون و پس آزمون مورد مقایسه و ارزیابی قرار می‌دهیم. با توجه به اینکه t مشاهده شده (۵/۱۱) از t بحرانی (۲/۰۲) بزرگتر می‌باشد، بنابراین با احتمال ۹۵ درصد فرضیه صفر «مبنی بر عدم تفاوت» را رد می‌کنیم و فرضیه مخالف مبنی بر «وجود تفاوت» را می‌پذیریم.

نتیجه ۴: در پژوهش حاضر و با استناد به داده‌های حاصله، می‌توان چنین نتیجه گرفت که تفاوت بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کودک - محور معنادار است.

در جدول ۴/۵ نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور را در پاره تست خلاقیت کلامی مورد مقایسه قرار داده‌ایم، مقدار t مشاهده شده (۰/۶۸) کوچکتر از t بحرانی (۲/۰۴) جدول می‌باشد، بنابراین با $(d=0/05)$ و با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه صفر «مبنی بر عدم تفاوت در نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور» را می‌پذیریم و فرضیه مخالف مبنی بر «وجود تفاوت و یا به عبارت دیگر تأثیر متغیر مستقل» را رد می‌کنیم.



نتیجه ۵: در پژوهش حاضر روش مربی - محور در پاره تست «خلاقیت کلامی» مؤثر نمی‌باشد.

در جدول ۴/۶ نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور را در پاره تست «تکمیل تصاویر» مورد مقایسه قرار داده‌ایم. مقدار t مشاهده شده ($1/38$) کوچکتر از t بحرانی ($2/04$) جدول می‌باشد بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه صفر را «مبنی بر عدم تفاوت در بکارگیری روش مربی - محور در نمرات پیش آزمون و پس آزمون» می‌پذیریم و فرضیه مخالف مبنی بر «وجود تفاوت» را رد می‌کنیم.

نتیجه ۶: در پژوهش حاضر روش مربی - محور در پاره تست «تکمیل تصاویر» مؤثر نمی‌باشد.

در جدول ۴/۷ نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور را در پاره تست «تفسیر تصاویر» مورد مقایسه قرار داده‌ایم. مقدار t مشاهده شده ($-1/06$) کوچکتر از t بحرانی ($2/04$) جدول می‌باشد بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه صفر را «مبنی بر عدم تفاوت در بکارگیری روش مربی - محور در نمرات پیش آزمون و پس آزمون» را می‌پذیریم و فرضیه مخالف مبنی بر «عدم تفاوت» را رد می‌کنیم.

نتیجه ۷: در پژوهش حاضر روش مربی - محور در پاره تست «تفسیر تصاویر» مؤثر نمی‌باشد.

در جدول ۴/۸ ارائه شده در فصل چهارم پژوهش حاضر خلاقیت کلی گروه مربی - محور را در پیش آزمون و پس آزمون مورد مقایسه قرار می‌دهیم. با توجه به اینکه t محاسبه شده ($1/76$) از t بحرانی ($2/02$) کوچکتر می‌باشد. بنابراین با احتمال ۹۵ فرضیه صفر را مبنی بر عدم تفاوت بین نمرات خلاقیت کلی در پیش آزمون و پس آزمون را می‌پذیریم و فرضیه مخالف مبنی بر



«وجود تفاوت» را رد می‌کنیم.

نتیجه ۸: در پژوهش حاضر با استناد به داده‌های حاصله، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه مربی - محور معنادار نمی‌باشد.

و اما برای آنکه از نتایج پژوهش حاضر بیشتر استفاده کنیم از مقایسه داده‌های حاصله در هر سه آزمون برای هر دو گروه نیز نباید غافل ماند. در اینجا ما با استفاده از روش آماری پارامتریک t برای گروه‌های مستقل یک به یک نتایج حاصله را برای هر دو گروه در هر سه آزمون با یکدیگر در فصل چهارم مقایسه کرده‌ایم.

در جدول ۴/۹ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل کودک - محور و مربی - محور در پاره تست خلاقیت کلامی نشان می‌دهد که t مشاهده شده (۲/۶۵) با درجه آزادی ۵۸ از t بحرانی t (۲/۰۴) بزرگتر است. بنابراین در می‌یابیم که بین میانگینهای دو گروه (کودک - محور = X و مربی - محور = SX) و همچنین انحراف استاندارد دو گروه (کودک = ۱۱/۵۰ - محور = SX و مربی = ۲/۲۶ - محور = SX) در عامل خلاقیت کلامی تفاوت معنی داری وجود دارد.

نتیجه ۹: در پژوهش حاضر با استناد به داده‌های حاصله، می‌توان چنین نتیجه گرفت که روش آموزشی کودک - محور در رشد خلاقیت کلامی کودکان مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.

در جدول ۴/۱۰ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل هر دو گروه در پاره تست تکمیل تصاویر نشان می‌دهد که t مشاهده شده (۳/۳۲) با درجه آزادی ۵۸ از t بحرانی (۲/۰۴) بزرگتر است. بنابراین در می‌یابیم که بین میانگینهای دو گروه (مربی = ۱/۴۳ - محور = X و کودک = ۳/۱۹ - محور = SX) و همچنین انحراف استاندارد دو گروه (کودک = ۴/۳۸ - محور = SX و مربی = ۲/۱۵ - محور = SX) در عامل تکمیل تصاویر تفاوت معنی داری وجود دارد.



نتیجه ۱۰: در پژوهش حاضر و با استناد به داده‌های حاصله، می‌توان چنین نتیجه گرفت

که روش آموزشی کودک - محور در رشد خلاقیت به شیوه «تکمیل تصاویر» مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.

در جدول ۴/۱۱ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل هر دو گروه در پاره تست تفسیر

تصاویر نشان می‌دهد که t مشاهده شده (۳/۴۷) با درجه آزادی $df=58$ از t بحرانی (۲/۰۴) بزرگتر است. بنابراین در می‌یابیم که بین میانگینهای دو گروه (۱/۳۳ = مربی - محور X و ۲/۱۳ = کودک - محور X) و همچنین انحراف استاندارد دو گروه (۳۶۰ = کودک - محور SX و ۲/۹۰ = مربی - محور SX) در عامل تفسیر تصاویر تفاوت معنی داری وجود دارد.

نتیجه ۱۱: در پژوهش حاضر با استناد به داده‌های حاصله می‌توان چنین نتیجه گرفت که

روش آموزش کودک - محور در رشد خلاقیت به شیوه «تفسیر تصاویر» مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.

در جدول ۴/۱۲ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل کودک - محور و مربی - محور در

خلاقیت کلی نشان می‌دهد که t مشاهده شده ($t=9/67$) با درجه آزادی ($df=58$) از t بحرانی ($t=2/02$) بزرگتر است. بنابراین در می‌یابیم که بین میانگینهای دو گروه (۱۲/۹۳ = کودک - محور X و ۹/۰۶ = مربی - محور X) و همچنین انحراف استاندارد دو گروه (۵/۹۲ = کودک - محور SX و ۳/۶۸ = مربی - محور SX) در خلاقیت کلی تفاوت معنی داری وجود دارد.

نتیجه ۱۲: در پژوهش حاضر با استناد به داده‌های حاصله می‌توان چنین نتیجه گرفت که

روش آموزش کودک - محور در رشد «خلاقیت کلی» کودکان مؤثرتر از روش مربی - محور می‌باشد.



جمع بندی نتایج

همانطور که در ۱۲ نتیجه فرعی مشاهده می‌شود نتایج پژوهش حاضر با مبانی نظری خلاقیت که در فصل دوم اشاره شد همخوانی دارد، چرا که طبق نظر گیلفورد خلاقیت فرآیندی از تفکر واگرا می‌باشد، یعنی اگر ما، کودکان را در چهارچوبهای آموزشی صرف و انعطاف ناپذیری که از سوی بزرگترها به آنان اعمال می‌شود اسیر و محصور سازیم و کودک مجبور باشد برای دریافت بر حسب کودکی مطیع تماماً به مانند بزرگترها بیندیشد، دیگر مجال برای پایه‌های اصلی تفکر و خلاق و خودانگیخته باقی نمی‌ماند. و چه زیبا میشل فوکو^(۱) فیلسوف بزرگ نظریه پرداز در گستره مدرنیته اشاره می‌کند: «اگر همه انسانها به مانند یکدیگر بیندیشند، هیچکدام از آنها در حقیقت نمی‌اندیشند» همچنین در تحقیق حاضر به این نتیجه رسیدیم که برای ایجاد تفکر خلاق و واگرا اولین قدم تغییر انتظارات در محیط آموزشی است. به عبارت دیگر ما باید بتوانیم، برای یادگیری تجارب متغیر و متنوع در برنامه آموزشی خود زمانی را فراهم آوریم. ما نمی‌توانیم انتظار خلاق بودن را داشته باشیم اما از مریانی بهره‌گیریم که خصوصیات و رفتارهای خلاق کودکان را واپس زنند. ما باید در عین حالی که بخش مهمی از زمان آموزش را به ایجاد خلاقیت اختصاص می‌دهیم باید سعی کنیم مریان خلاق داشته باشیم تا با داشتن چنین زمانی بتوان از فرآیندهای سنجش خلاقیت به عنوان تکنیکهای آموزش استفاده نمود.

دومین قدم، برای بالا بردن تفکر خلاق، در هم شکستن «فکر قالبی» در کودکان بود یعنی ایجاد محیطی که در آن مسائل از طریق فعالیتهای خلاق و واگرا به نتیجه برسند و محیط کلاسی از انعطاف کامل برای پذیرش و پرورش این نوع تفکر برخوردار باشد و تجهیزات و امکانات کافی نیز این امر را تقویت نماید.

1. Michel focko



بنابراین باید محیط و فضای آموزش را به گونه‌ای تغییر دهیم که در قالب آن راه‌حلهای همگرایی تقویت نشود و رشد نیابد.

همچنین شیوه‌های آموزش می‌تواند نقش بسزائی در بروز خلاقیت داشته باشد. شیوه‌های آموزش رسمی و خشک برای شکوفائی خلاقیت کودکان فرصتی باقی نمی‌گذارد در این شیوه هیچگونه توجهی به علائق و تجارب کودکان نمی‌شود و تجربه و حل مسأله در آن جایی ندارد بنابراین فرصت هرگونه مشارکت در یادگیری را از کودکان سلب می‌کند. بنابراین مشاهده می‌کنیم که یافته‌های پژوهش حاضر چه در مقایسه پس آزمون با پیش آزمون هر گروه بطور جداگانه و چه در مقام مقایسه نتایج هر دو گروه (کودک - محور و مربی - محور) در هر کدام از پاره‌تستهای خلاقیت کلامی تکمیل تصاویر، تفسیر تصاویر و خلاقیت کلی، ارجحیت آموزش به شیوه کودک - محور را در مقایسه با شیوه مربی - محور نشان می‌دهد.

پال تورنس^(۱) (۱۹۸۵) در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که «خصوصیات مربی» و شیوه‌های آموزش وی می‌تواند به افزایش تفکر خلاق بیانجامد. مربیانی که از شیوه کودک - محور در آموزش خود استفاده می‌نمایند، کودکان را نسبت به محرکات طبیعی پیرامون حساس می‌نمایند، به نظریات و عقاید و ساخته‌های کودکان احترام می‌گذارند و آنها را مورد تشویق قرار می‌دهند و از تأکید بر الگوهای قالبی اجتناب می‌ورزند و کلاس را چنان سازماندهی می‌نمایند که محیطی متنوع و خلاق ایجاد شود در نتیجه این روش موجب افزایش و رشد خلاقیت در کودکان می‌شود.

در پایان از چارلی چاپلین هنرمند بزرگ یاد می‌کنیم، وی در زمینه خلاقیت چنین می‌گوید: «انسانهای بزرگ با تفکراتی بدیع و بزرگ مرزهای تفکرات سنتی را در هم می‌شکنند و یک گام



بالا تر از آن مرزهای جدیدی را بعنوان دستاوردهای جدید طراحی می‌کنند، اما دیری نمی‌پاید که انسانهای خلاق دیگری همین حد و مرزهای از پیش شکل گرفته را کهنه و سنتی می‌خوانند و مرزهای جدیدتری را بنا می‌نهند و به همین ترتیب این موضوع تکرار و تکرار می‌شود.»



محدودیت‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، محدودیت‌هایی به شرح زیر، مانع از دستاوردهای دقیق‌تر گردیده است:

۱- با توجه به اینکه گستره سنی آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر کودکان ۵ تا ۶ ساله بوده است،

تعامل و تفهیم خط مشی پژوهش به سادگی میسر نبود.

۲- در روند پژوهش تنظیم برنامه مورد نظر پژوهشگر برای ارائه متغیر مستقل در طول مدت

یکماهه پژوهش در برخی اوقات با ناهماهنگی از سوی مربیان - بجهت درگیر بودن آنان در کلاس

برای انجام وظایف محوله مواجه می‌شد.

۳- آزمونی که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است، متأسفانه فاقد نرم کشور

ماست و ناگزیر برای تبدیل نمرات خام به نمرات هنجار شده (استاندارد) از همان نرم ارائه شده

در پرسشنامه ژان لوئی سلیه که در کتاب «روانشناسی تفاوت‌های فردی» دکتر حمزه گنجی آورده

شده است، استفاده گردید.

۴- علاوه بر محدودیت‌های فوق‌الذکر در تحقیق حاضر محدودیت‌های دیگری هم وجود دارد

که بنام محدودیت‌های تحت کنترل محقق و محدودیت‌هایی که در کنترل محقق نیستند نام برده

می‌شود.

الف) محدودیت‌های تحت کنترل محقق شامل:

- در بین دوره‌های تحصیلی در نظام آموزشی کشور این تحقیق به دوره پیش دبستانی

اختصاص یافته است.

- محدود کردن جامعه آماری به آمادگی‌های خصوصی منطقه ۳ شهر تهران

ب) و از محدودیت‌هایی که در کنترل محقق نیستند می‌توان کمبود منابع و یافته‌های پژوهش

معتبر را نام برد.



پیشنهادهای پژوهش

۱- همانطور که می‌دانیم، خلاقیت گستره وسیعی از مسائل کوچک روزانه تا پیشرفتهای مهم تاریخی در علوم و ادبیات و هنر را در بر می‌گیرد و بر خلاف نظر عموم افراد، هر فرد با تواناییهای شناختی معمولی با مقداری تلاش می‌تواند از خود خلاقیت نشان دهد. و این مهم بر روی گستره هوش افراد از پائین‌ترین سطوح هوش متوسط و تا بالاترین حد انحراف استاندارد (+۳) با هوشبهری ۱۴۰ و یا بیشتر قابل ظهور و تجلی می‌باشد. منتهی می‌بایست دقت کنیم که نظام و ساختار آموزش چه در سطح خانواده و چه مراکز بزرگ تعلیم و تربیت نظیر آموزش و پرورش می‌بایست به مثابه یک فرهنگ جا بیفتد. بنابراین نگارنده معتقد است تا زمانی که الگوها و کلیشه‌های از پیش شکل گرفته بر آداب و رسوم آموزش ما حاکم باشد و دانش آموز برای دریافت نمره‌ای کذایی از همان ابتدا مجبور باشد، آنچه را که در حافظه کوتاه مدت خود دارد در شب قبل از امتحان پس دهد، مجالی برای بروز خلاقیت، نوآوری، آفرینش و... باقی نمی‌ماند.

۲- در همین جا پیشنهادی به خانواده‌هایی که مادران در این خانواده‌ها سعی می‌کنند تا تمامی رفتارهای اجتماعی، عاطفی، آموزشی و... کودکان خود را تحت سلطه خویش درآورند، ارائه می‌شود و آن اینکه اگر در آموزش به قول روانشناس بزرگ ژان پیاژه: «اگر بکوشیم تمامی مفاهیم را به کودکان خود بیاموزیم، دیگر فرصتی برای کشف و یادگیری برای آنها باقی نمی‌گذاریم»، بکوشیم تا در چارچوب خانواده نیز نقش مربی - محوری را کم رنگ‌تر سازیم و کودک - محوری را به آنها بیشتر بیاموزیم. شاید دو هزار سال پیش کنفوسیوس نیز با این ضرب المثل می‌خواست نقش تواناییهای بالقوه انسان را نشان دهد که بواسطه آموزشهای بزرگترها هیچگاه مجالی برای بالفعل شدن نمی‌یابد:

«به کودکان خود یاد دهید که چگونه ماهی‌گیری کنند، نه اینکه هر روز صبح برای پیشگیری



از گرسنگی آنها به آنها یک ماهی هدیه کنید.»

۳- در هر کار خاص شخص می‌توان درجه‌ای از خلاقیت را یافت.

۴- هر چند افراد از توانایی بالقوه متفاوتی در خلاقیت برخوردارند اما می‌توان خلاقیت را در همه افراد افزایش داد.

۵- افراد خلاق از ویژگیهای شخصیتی خاصی برخوردارند اما صرف داشتن این ویژگیها باعث نمی‌شود که این افراد در همه زمانها و در همه زمینه‌ها خلاق باشند.

۶- در کنار عوامل مؤثر در خلاقیت، علاقه به کار و درگیری عمیق با کار انفرادی برای خلاق بودن لازم است، افراد خلاق باید از محدودیتهای خارجی آزاد باشند.

۷- به کودکان خود از همان ابتدا سعی کنیم شیوه «بارش مغزی یا Brain Storming» را بیاموزیم. این روش را گلد فرید^(۱) در مقابله با بحران برای حل مسأله در چند گام بصورت زیر آورده است:

- تشخیص دهید که مسأله‌ای وجود دارد.

- درنگ کنید و بیندیشید که مسأله چیست.

- در مورد هدف تصمیم بگیرید (می‌خواهید چه اتفاقی رخ دهد).

- در مورد راه‌حلهای ممکن آن فکر کنید (Brain Storming)

- در مورد پیامدهای هر راه حل فکر کنید (در صورت انتخاب هر یک، چه اتفاقی رخ می‌دهد).

- بهترین راه حل را انتخاب کنید.

- برای اجرای راه حل، طرح مرحله به مرحله‌ای تهیه کنید. (به نقل از الیس پوپ و



همکاران، ترجمه پریسا تجلی)

۸- از طریق آزمایش، تجربه و کنکاش، خلاقیت رشد می‌کند پس باید مربیان فرصتهای لازم را برای سؤال کردن، کنجکاوی و کشف محیط به کودک بدهند.

۹- اظهارات و اندیشه‌های خلاق کودکان باید مورد تشویق قرار گیرد تا زمینه ظهور آن فراهم گردد. اگر مربی و اولیای کودک، خیال‌پردازی کودکان را درست نمی‌دانند و وی را بدین دلیل سرزنش می‌کنند خلاقیت او را محدود می‌سازند.

۱۰- توجه به کارهای دستی، گردشهای علمی و نظریه‌های فرد در مورد مسائل و مشکلات باید از طرف مدیران مهد کودک و همچنین مربیان مورد تأکید قرار گیرد.

۱۱- خلاقیت در اکثر کودکان مشاهده می‌شود ولی منحنی آن در ۱۰ سالگی افت می‌کند پس برنامه و شیوه‌های آموزش باید در جهت رشد خلاقیت باشد و کودک یاد بگیرد که به ارزیابی آنچه می‌آموزد بپردازد، تا خلاقیت وی رشد یابد.

۱۲- پرسشها و پاسخهای هر چند به ظاهر و به زعم ما مسخره کودکان را جدی و مهم تلقی نمود چرا که شاید هر یک از آنها در پی خود خلاقیتی را به دنبال داشته باشد. همچنان که هیچگاه پرسشهای عادی و معمول و متشابه همه کودکان نبوغ و آفرینندگی را به دنبال نداشته و هر نبوغی در پی فکری نو و متفاوت از همگان بوده است.

۱۳- بایستی به سالهای اولیه کودکی، بخصوص دوره پیش دبستان به عنوان دوره‌ای سریع در رشد فیزیکی و ذهنی کودکان اهمیت خاصی بدهیم.

۱۴- انگیزه خلاق کودک باید از راه فعالیتهای خلاق و در عین حال سازنده در مسیر مناسب قرار گرفته. لذا مربیان باید یادگیری از طریق عمل کردن را مورد تأیید قرار دهند.



فهرست منابع فارسی

- ۱- آمابیل، ترزا، «شکوفایی خلاقیت کودکان»، ترجمه حسن قاسم زاده، انتشارات دنیای نو، ۱۳۷۵.
- ۲- دکتر احدی، حسن، و دکتر بنی جمال، شکوه السادات، مفاهیم بنیادی در روانشناسی کودک، انتشارات بنیاد، ۱۳۷۴.
- ۳- اسپورن، الکس، اس، «پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت»، ترجمه حسن قاسم‌زاده، انتشارات نیلوفر، چاپ دوم، ۱۳۷۱.
- ۴- امید، هما، بررسی عوامل مؤثر در شکوفایی خلاقیت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، پایان نامه، کارشناسی ارشد، شهریور ماه ۱۳۵۸.
- ۵- دکتر پارسا، محمد، «روانشناسی رشد کودک و نوجوان»، انتشارات بعثت، چاپ دهم، تابستان ۱۳۷۵.
- ۶- پیلر، رابرت، «کاربرد روان‌شناسی در آموزش»، ترجمه پروین کدیور، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، چاپ دوم، ۱۳۶۸.
- ۷- پوپ، الیس، مک‌هال، سوزان کرای هر، ادوارد، ترجمه پریسا تجلی «افزایش احترام به خود در کودکان و نوجوانان» انتشارات رشد، تهران، ۱۳۷۳.
- ۸- تقی پور ظهیر، علی، «اصول و مبانی آموزش و پرورش»، انتشارات پیام نور، چاپ دوم، تابستان ۱۳۷۰.
- ۹- تورنس، «استعدادها و مهارتهای خلاقیت و راههای آزمون و پرورش آن»، ترجمه حسن قاسم‌زاده، انتشارات دنیای نو، ۱۳۷۲.
- ۱۰- دکتر جلالی، مهدی، روان‌شناسی کودک، انتشارات امیرکبیر، چاپ ششم، ۱۳۶۷.



- ۱۱- حسینی، افضل السادات، «تحلیل ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، دانشگاه تربیت مدرس، پایان نامه دکترا، ۱۳۷۶.
- ۱۲- حسن نیا، سیما، «تأثیر آموزش پیش دبستان بر پیشرفت تحصیلی و هوش مقطع چهارم دبستان»، پایان نامه کارشناسی چاپ نشده، ۷۳-۷۴.
- ۱۳- دکتر دلاور، علی «روشهای آماری در روانشناسی و علوم تربیتی»، انتشارات دانشگاه پیام نور، چاپ پنجم، ۱۳۷۱.
- ۱۴- رحیمی، مینو، «بررسی تجربی شیوه آموزش خلاقیت و تدریس درس انشاء دوره راهنمایی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، استاد راهنما، دکتر کیانوش هاشمیان، بهار ۱۳۷۸.
- ۱۵- سیف، علی اکبر، «روانشناسی پرورشی»، انتشارات آگاه، چاپ هشتم، ۱۳۷۲.
- ۱۶- شریعتمداری، علی، «تفکر انتقالی و تفکر خلاق»، فصلنامه علمی و فرهنگی، شماره ۳، ۱۳۷۵.
- ۱۷- شریعتمداری، علی، «خلاقیت و پژوهش»، محله دانشکده علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره بیستم، شماره ۲۰۱، بهار و تابستان ۱۳۷۶، ص ۲۰۸-۲۰۳.
- ۱۸- شهرآرای، مهرناز، «پژوهش‌های تربیتی»، دوره اول (جدید)، شماره ۴، زمستان ۱۳۷۰، ص ۹۱-۱۰۰، کتابنامه.
- ۱۹- گنجی، حمزه، «روانشناسی تفاوت‌های فردی»، انتشارات بعثت، چاپ هشتم، بهار ۱۳۷۸.
- ۲۰- گریوز، گارگیلو، اسلادر، «خلاقیت و شناخت ویژگیهای کودکان، ترجمه مهدی قراچه داغی، انتشارات پیک بهار، تهران، ۱۳۷۷.
- ۲۱- لطف آبادی، حسین، «آموزش پیش دبستانی»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره ۲۴، شماره ۱، بهار ۱۳۷۰.



۲۲- مهدوی حقیقی، نادره، «بررسی رابطه میزان خلاقیت تیپ شخصیتی (A و B)، دانشگاه

الزهراء (س)، پایان نامه کارشناسی، تابستان ۷۶-۷۵.

۲۳- مرعشی، منصور، «راههای پرورش و رشد خلاقیت در کودکان»، پیوند شماره ۱۴۹،

۱۳۷۲.

۲۴- منصوری، محمود، «مجله استعدادهای درخشان»، روز دوم، شماره ۲، تابستان ۱۳۷۲،

ص ۱۷۷-۱۲۶، کتابنامه.

۲۵- دکتر مفیدی، فرخنده، «خلاقیت و زمینه‌های پرورشی آن در کودکان پیش دبستانی»،

چهارمین سمینار سراسری علمی آموزش کودکان پیش دبستانی، ص ۱۰-۷، خرداد

۱۳۶۹.

۲۶- دکتر مفیدی، فرخنده، «آموزشی و پرورش پیش دبستانی و دبستان»، انتشارات دانشگاه

پیام نور، تهران، ۱۳۷۲، ص ۲۰۴، کتابنامه.

۲۷- میناکاری، محمود، «خلاقیت و بیان» مجله پژوهشهای تربیتی، فصلنامه علمی - پژوهشی

مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران، دوره جدید، شماره ۱، بهار ۱۳۷۰.

۲۸- نلر، جورج، اف، «هنر و علم خلاقیت»، ترجمه دکتر سید علی اصغر مسدود، انتشارات

دانشگاه شیراز، ۱۳۶۹.

۲۹- ونیتاکول، «برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش دبستان»، ترجمه دکتر فرخنده مفیدی،

انتشارات سمت، ۱۳۷۴.

۳۰- هاشمی کوچک سرایی، سهیلا، "تحلیل محتوای کتب درسی فارسی و حرفه و فن و تأثیر

آن بر روی رشد و پرورش خلاقیت دختران مقطع راهنمایی تهران"، پایان نامه کارشناسی

ارشد، استاد راهنما، دکتر کیانوش هاشمیان، زمستان ۱۳۷۵.



فهرست منابع انگلیسی

References

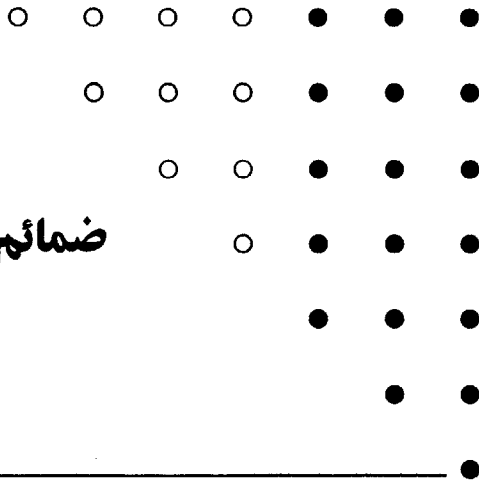
1. Barker. Margart. Mawrs Callege, Bryh. "teacher creativity and its effect, student creativity", creative child and Adult Quarterey 1979. Vol 4. p.p (20-22)
2. Berliner/Gage "Educational psychology" Houghton Mifflinch (H. M), Boston, New-York, 1990.
3. Basgast, masy, Lou "Effectiveness of right brain stimulation on children and their creativity in writing", Alabamol university, 1994.
4. Heausler Nancy lea "the effects of dance mouement as a learning medium on the acquisition of selected word analysis concepts and the development of creativity of kindergartan children", New orlean university, 1987, P.P(138-140)
5. Haldeman, melisa Ane "The effect of motivation, Anxiety and visualization an creative Behavior" California university, 1998, P.P (119-120).
6. KHARE, PRATIBHIA "Effects of oral versus Read stories on children's creativity and of story structure coral stories story telling)", Alebama university, 1995.
7. Lee, Myung J. e "Acomparsion of open and Directed teaching styles on



- creativity and Achievement in mathematical concepts of nursery school children" ARKANSAS university, 1996, P.P(119-122).
8. Lefrancois Guy R, "Psychology for teaching" w, p, Company Belmont, colifornia, 1999.
 9. Mack, Martha. Diamonel "An Exploretory study of Divergent thinking In preschoolers creativity", Boston university, 1994, p (114).
 10. Murphy, Danald Harad "M, difying the traditional classroom model to facilitate the Development of creative skills" massachusetts university, 1988, p(124).
 11. Seuantra praephunoywrn "Effects of the creativity program on Preschoolers, ARKANSAS university, 1997, p (138).
 12. Torrance. Ep (1976) Torrance Tests of creative Thinking Norms Technical Monual lexington Personal press.



ضمائم و پیوستها





مشاهده روش کودک - محور

برنامه‌های کودک - محور در کلاس

برنامه آموزشی کلاس در طول یک هفته: واحد کار: کتاب

اهداف: دانشی

آموزش علوم: آشنایی با نقش هر یک از حواس در محیط زندگی: بچه‌ها هر یک میوه و یا خوراکیهای روزانه خود را روی میز بزرگی می‌گذارند و به نوبت چشم یکدیگر را می‌بندند و بوسیله چشیدن، بوئیدن، لمس کردن حدس می‌زنند که چه خوراکی و یا چه چیزی را از روی میز برداشتند.

حس شنوایی: یکی از بچه‌ها صدایی از خود در می‌آورد و دوستش را انتخاب می‌کند تا حدس بزند که وی چه صدایی را شنیده است.

اجتماعی:

آشنایی با شغل‌هایی مانند نویسندگی - نقاشی - ناشر - چاپخانه
این کار را عزیزان با کاغذهای A4 که از وسط تا شده‌اند کتابی درست کرده و بوسیله چسب و یا منگنه آن‌ها را به هم وصل نموده، سپس برای آن نامگذاری می‌نمایند و داستانی را که در ذهنشان می‌گذرد بوسیله نقاشی کردن آنرا به تصویر می‌کشند و آنرا رنگ آمیزی می‌نمایند - ضمناً طرح روی جلد نیز به عهده خود آنها می‌باشد و سپس بصورت نوبتی با استفاده از کتابی که در دست دارند روبروی دوستانشان قرار می‌گیرند و آن داستان را برای دوستان خود می‌خوانند و در



حین خواندن تصاویر را نیز به دوستانشان نشان می‌دهند که بسیار با اشتیاق و لذت این کار، را انجام می‌دهند و از اینکه کتابی در دست دارند که کاملاً متعلق به آنهاست احساس شادی و قدرت می‌کنند.

آموزش ریاضی:

دسته بندی (جدا کردن کتابها از یکدیگر و قرار دادن آنها در یک دسته مانند؛ شعر - داستان)

کتابهایی در اختیار عزیزان قرار می‌گیرد که آنها با توجه به شکل روی جلد و نقاشیهای داخل آن، آنها را از یکدیگر جدا کرده و دسته بندی می‌نمایند.

کوچک و بزرگ و کوچکترین - بزرگترین

به بچه‌ها مدادهایی که از ابتدا با آنها سر و کار داشته‌اند را می‌دهیم و آنها خود مدادها را از بزرگ به کوچک و یا برعکس می‌چینند و سپس بزرگترین و کوچکترین را جدا می‌کنند هر کس سریعتر این کار را انجام دهد و زودتر دست خود را بالا ببرد جایزه روز به وی تعلق خواهد گرفت.

آموزش دینی: (قرآن کتابی است که به زبان ساده انسانها را راهنمایی می‌کند) هر یک از بچه‌ها سوره و یا داستانهایی از قرآن را در منزل یاد گرفته و در کلاس برای دوستانشان بیان می‌نمایند. و پس از آن نتیجه‌گیری می‌کنند.

مهارت مشاهده:

(توجه به کلیات و جزئیات اشیاء و پدیده‌ها)



بچه‌ها به محیط کلاس نگاه می‌کنند و جای هر چیز را خوب می‌بینند حتی جایگاه دوستانشان و لوازم آنها، سپس یکی از آنها به بیرون کلاس رفته و پس از بازگشت باید بگوید که جای چه چیزی عوض شده است.

مهارت کاربرد ابزار:

(استفاده از ابزار برای ساختن وسایل (مانند بادبزن کاغذی و یا یک تابلوی کاغذی) برگه‌های رنگی در دست بچه‌ها قرار گرفته و هر یک از بچه‌ها بوسیله آنها یک چیز درست می‌کنند و سپس نمایشگاهی برگزار می‌گردد و کارهای هفتگی خود را در آن تماشا می‌کنند.

مهارت‌های هنری:

پرورش ذوق هنری و حس زیباشناسی

بیان با شرح زیبایی‌ها

بچه‌ها سؤالی طرح نموده و از دوستانشان می‌پرسند. گل چیه؟ چه قسمتهایی دارد؟

ساختن کار دستی - رنگ آمیزی - مخلوط کردن رنگها

شرکت در نمایش خلاق - بیان داستان

بچه‌ها عروسک‌هایی از منزل با خود آورده و برای دوستانشان نمایش می‌دهند و گاهی این

نمایش را بصورت تک نفره اجرا می‌نمایند و داستان می‌گویند.



مهارت سخن گفتن:

بازیهای کلامی

کودکان در منزل چیستان و ضرب المثل یادگرفته و در کلاس برای دوستانشان بیان می‌نمایند.

و گاهی جلساتی دارند که با هم صحبت و نتیجه‌گیری می‌کنند برای مثال راجع به مشاغل با هم گفتگو نموده و میل خود را در ارتباط با شغل‌های مختلف بیان می‌نمایند.

کاردستی و یا کارهای گروهی:

بچه‌ها بوسیله مقوا و نقاشی برنامه کلاسی درست کرده‌اند به این صورت که هر یک از آنها ساعت خاصی را نقاشی و روی تابلو آویزان نموده با این کار همه عزیزان از برنامه کلاسی خود با خبرند و می‌دانند که باید روز بعد در کلاس مشغول چه کارهایی باشند.

			شنبه

- رعایت آداب صحیح در مساجد و راه پیمایی

علاقه‌مندی کودک نسبت به کاربرد حواس

ارزش نهادن به زیباییهای موجود در مساجد و حرکت عظیم راه پیمایی و همبستگی‌ها.

- در تمامی موارد و مراحل کودک به خوبی مشاهده کرده هم بصورت توضیحی هم

استنباطی.

در چند مورد از بازیها و فعالیتهایی که بصورت آزاد در کلاس و با نظارت و راهنمایی و

کمک مربی صورت می‌گیرد:



وقتی کودک با اسباب بازیهایش بازی می‌کند مربی نیز به او ملحق می‌شود و سؤالی برای او مطرح می‌کند مثلاً (ماشین بنزین ندارد چه باید کرد؟)

عروسک کثیف شده حالا باید چه کرد؟

وقتی کودک اجازه می‌دهد در بازی با او شریک شوید.

مربی یک کلمه را بطور واضح و صحیح در برابر کودک تلفظ می‌کند و بعد او را تشویق می‌کند تا آخرین صدای آن را شناسایی کند و کلمه‌ای هم آغاز با صدای مشابه بسازد و بازیهای چون بازی (اسم، فامیل، مکان، حیوان، شیء) را با او انجام می‌دهد. به این ترتیب که با کودک در مورد یک حرف الفبا (مثلاً «ب») توافق کنید و سپس از او بخواهید تا نام شخص، مکان، حیوان و شیء را که با آن حرف آغاز می‌شود، بگوید مانند نمونه زیر:

نام شخص	بابک
مکان	بابل
حیوان	ببر
شیء	بشقاب

آموزش مفاهیم ریاضی:

برای رشد مفاهیم پیش نیاز ریاضی مانند بزرگ، کوچک، بلند، دور، نزدیک، قبل - بعد و بیشتر، کمتر با کودک درباره آنها و در جریان گفتگوهای روزانه صحبت کنید.

برای مثال، حالا بیا یک دایره بزرگ درست کنیم، خوب، حالا باید سنگریزه‌های بیشتری جمع آوری کنیم، ما بعد از خوردن ناهار، برای قدم زدن به پارک می‌رویم. وقتی با هم قدم می‌زنید به کودک گفته می‌شود که این درخت بلند است، این خانه بزرگ است، این کوچه باریک است،



این مرد چاق است، این درخت دور است.

برای مفاهیمی چون سنگین و سبک، به کودک فرصت دهید تا وسایل و اشیاء مختلف

سبک و سنگین مانند یک سطل خالی و یک سطل محتوی مقداری شن را تجربه کنید.

آموزش مفاهیم رشد زمانی:

برای رشد مفهوم زمان، از کودک سؤالهای ساده‌ای بکنید مانند:

(چه موقع خورشید طلوع می‌کند؟)

(چه موقع از خواب بلند می‌شویم؟)

(او چه موقع بر می‌گردد؟)

همین طور در مورد امور معمول و روزمره مانند شستن دندانها، رفتن به توالت، حمام

کردن، غذا خوردن، بازی کردن و خوابیدن سؤالهایی بکنید.

اشکال و تصاویری مانند دایره، مربع، سیب، لیوان، یا یک خانه به صورت ساده بکشید. از

کودک خواسته شود تا با مداد رنگی آنرا پر کند و لی سعی کند از خانه بیرون نرود.

گلهایی با رنگهای مختلف در اختیار کودک قرار می‌گیرد. به او آموزش دهید تا رنگ گل را

شناسایی کند و نام گل را نیز بگوید.

از کودک خواسته می‌شود تا این رنگ را در لباسهای خود و در لباسهایی که دیگران

می‌پوشند تشخیص دهد.

فعالیهایی در ارتباط با تحول شخصی - اجتماعی:

وقتی کودک غذا می‌خورد به او توجه کنید و نشانش دهید که چگونه ظرفها و وسایل مانند:



کاسه، بشقاب، قاشق، مورد استفاده قرار می‌گیرند.

اشعار موزونی در رابطه با نظافت شخصی را به همراه کودک بخوانید.

وقتی کودکان سرگرم بازی هستند، تنها در صورت لزوم مداخله کنید، مثلاً وقتی بین بچه‌ها

بگومگویی رخ می‌دهد، بکوشید تا توازن و تعادل را در گروه آنها حفظ کنید.

بوسیله یک نمایش کودک را تشویق کنید تا با یکایک مهمانان درست سلام و احوال پرسی

کنند و هیچ کدام را از قلم نیندازند.

در دادن یک نمایش عروسکی کودک را تشویق می‌کنیم تا کارهای مربوط به خانه مانند

کمک در چیدن سفره، مرتب کردن لباسها و وسایل و ظرفها، آوردن آب و تعارف کردن به مهمانان

با کمک در شستن میوه‌ها و سبزیها و مانند اینها را انجام دهند.



گردش علمی:

با کودک به دیدن جاهای مختلف رفتن. او تشویق می‌شود تا طبیعت - رودخانه - گیاهان، حیوانات، پرندگان و غیره را از نزدیک می‌دیدند و به عنوان مهمان برای دوستان خود در کلاس دیگر تعریف می‌کنند، و تجربه‌های کسب شده را در اختیار دوستانشان قرار می‌دهند و تفاوت تپه‌ها - درّه‌ها - درختها - گیاهان و بوته‌ها را دیده و در مورد آن صحبت می‌کنند.

در بازی آزاد با دوستانش بازی کرده و سپس بازی خود را برای دوستانش توضیح می‌دهد

مثلاً می‌گوید: عروسک من گرسنه است؟ چه باید کرد؟

بازیهای کلامی:

در کلاس کودک به بازیهای کلامی می‌پردازد

کودکی کلمه‌ای را بطور واضح و صحیح در برابر کودک دیگر تلفظ می‌کند و آخرین صدای آنرا شناسایی می‌کند.

کودک آزادانه و راحت صحبت می‌کند و ابراز وجود می‌کند.

بازیها تصویری و خیالی:

گاهی بچه‌ها بازی می‌کنند دوستشان می‌گوید، تصوّر کنید روی ابرها حرکت می‌کنید

دوست دارید کجا باشید؟

و دوستانش جواب می‌دهند.

کودکان با هم به بازی قافیه سازی می‌پردازند:

دوست او می‌گوید هوش و دیگری می‌گوید گوش و همینطور ادامه می‌دهند و از این بازی



لذت می‌برند.

بوسیله چند کارت برای دوستانش به راحتی درباره اشیاء توضیح می‌دهند.

نظافت کلاس:

بچه‌ها به چند گروه تقسیم می‌شوند: گروهی از بچه‌ها کلاس را مرتب می‌کنند:

گروهی کتابها را و... خودشان کلاس را مرتب نگه داشته و نسبت به آن احساس مسئولیت

می‌کنند.

در بازی آزاد با اسباب بازی بچه‌ها برای ساعتی اسباب بازیهایشان را جابجا کرده و بدین

شکل تشریک مساعی را می‌آموزند. و چون این کار را با میل و رغبت انجام دادند و بصورت بازی

و برنامه هیچ گونه مشکلی ندارند.

فعالیت‌های آزاد که در کلاس انجام می‌شد:

کودک تشویق می‌شود تا هر بار به سمت یکی از دوستانش برود و آنها را لمس کند. کودک

بازی با کودکان دیگر را دوست دارد. کودکان دور هم جمع می‌شوند و بازیهای مانند دویدن دنبال

یکدیگر را تجربه می‌کنند. گاهی یک شاخه گل را در فاصله‌ای از کودکان روی زمین قرار دهید و از

همه آنها بخواهید تا یک یک بدونند و یا حالت نوک پا راه بروند و آن را بیاورند.

یک تخته سیاه و مقداری گچ و یا کاغذ و مداد شمعی در اختیار کودکان قرار می‌گرفت تا

آزادانه خط خطی کنند و دست خود را به راحتی برای کشیدن مورد استفاده قرار دهند.

خمیر بازی بصورت مستقل:

یک قیچی لبه گرد و کاغذ در اختیار عزیزان قرار می‌گرفت و کاغذ را به هر صورتی دوست



داشتند می‌بریدند.

کودک تشویق می‌شد تا از طریق لمس کردن و مقایسه سطوح اشیاء آنها را از نظر سختی، نرمی، صافی، زبری، و غیره شناسایی کنند.

نوبی در اختیار کودکان قرار می‌گرفت و با آن بازی می‌کردند و فعالیت‌های فیزیکی شکل و دایره وار را انجام می‌دادند و یا مانند اسب حرکت می‌کردند.

به کودک فرصت داده می‌شد که با اشیاء مختلفی چون دانه‌های رنگی، صدف‌های دریایی و سنگریزه‌هایی با اشکال و اندازه‌های مختلف بازی کند و آنها را از کوچک به بزرگ ردیف کرده و بازی‌هایی مانند (به قل - دو قل) را با آن انجام دهند.

کودک به وسیله نمایش دادن به دوستانش صداها و حرکات مختلف حیوانات مانند سگ، گاو، گربه و پرندگان را تقلید می‌نمود.

بازی با قوطی‌های کبریت (دیاگرام) و شناخت خلاقیت:

البته در تمامی موارد مربی باید نقش خود را به خوبی برای کودک اجرا نماید که در ذیل

اشاره‌ای به آنها می‌کنیم:

۱- بوجود آوردن یک محیط آزاد

۲- ردیف، طبقه بندی، مقایسه، و فعالیت‌ها مربوط.

۳- گردش علمی

۴- بوجود آوردن و مواجه شدن با محیط برای بروز سؤال

(خلاقیت وقتی بوجود می‌آید که، طرح مسئله کنیم نه حل مسئله: مثلاً برای خنک شدن

چه کنیم؟)



نقش مربی در عوامل عاطفی - اجتماعی

- ۵- از برچسب زدن به کودکان جلوگیری کنیم
 - ۶- شناختن نام کودک (اعتماد به نفس)
 - ۷- کودک فرصتی برای ابراز احساسات پیدا کند.
 - ۸- سازماندهی به فضا
 - ۹- برنامه ریزی برای فعالیتهای متنوع و مختلف و تعادل بین فعالیتهای آرام و پرتحرک
 - ۱۰- تجهیزات و وسائل مناسب
- و سعی نمائیم برنامه‌های روزانه کودکان تعادل داشته باشد:
- ۱- فعالیتهای هم فردی باشد و هم گروهی
 - ۲- فعالیتهای در محیط باز و بسته صورت گیرد.
 - ۳- فعالیتهای فعال و آرام باشد.
 - ۴- فعالیتهای آزاد و سازمان یافته باشد.
 - ۵- فعالیتهای شکوفا کننده همه جانبه رشد باشند.
- در برنامه کودک - محور چون از رویکرد بازی و فعالیت پیروی می‌کنند و بر رشد کلی و همه جانبه کودک تمرکز دارد.
- کودک را برای دوره ابتدایی آماده می‌کنیم.
- برنامه کودک - محور برنامه ایست که محیط بازی محرکی را برای رشد هوشی، کلامی، اجتماعی، عاطفی، جسمی، کودک فراهم می‌کند.
- در روش کودک - محور هیچگاه کلاس رسمی نیست. و بر پیشرفت تحصیلی متمرکز نیست بلکه بر رشد همه جانبه کودک تمرکز دارد.



بنابراین با توجه به مشاهدات انجام شده در این تحقیق به این نتیجه رسیدیم که برنامه کودک - محور در رشد خلاقیت کودکان مؤثرتر از برنامه مربی - محور می‌باشد. و مربیان باید سعی در اجرای برنامه کودک - محور بنمایند تا از این طریق زمینه را برای رشد همه جانبه کودکان از جمله خلاقیت آنان فراهم سازند.



مشاهده روش مربی - محور

موضوع: برنامه کلاسی - آموزشهای مربی - محور

واحد کار: انقلاب اسلامی و مسجد

ابتدا باید عزیزان را با انقلاب و مسجد آشنا نمود که بوسیله آموزش گفتاری این کار صورت

می‌گیرد.

مقدمه:

بهمن ماه - بعنوان ماه انقلاب یادآور روزهای پرخاطره انقلاب اسلامی سال ۵۷ می‌باشد. این انقلاب با پشتوانه اسلامی در آن روزها حرکت و تحول عظیمی در کشور ایجاد کرد که ما آنرا هرگز فراموش نمی‌کنیم. که البته در به ثمر رسیدن این انقلاب مساجد و روحانیون نقش مهمی به عهده داشته‌اند بنابراین ضروری است کودکان علاوه بر آشنایی با تاریخ انقلاب، با مساجد از جنبه‌های مختلف آن (نقش فرهنگی - اجتماعی - شیوه معماری) آشنا گردند. همچنین تأکید عدم استفاده از مسجد صرفاً به منظور مراسم خاص مذهبی و استفاده از آن به جهت بسیاری از فعالیتهای فرهنگی و اجتماعی را مطرح نمود.

اهداف واحد:

اهداف دانشی:

* آشنایی با انقلاب و سمبلهای انقلاب و پرچم جمهوری اسلامی ایران (آموزش شعارهای انقلاب اسلامی و همچنین ساعت کاردستی را به درست کردن پرچم انقلاب (ایران)



اختصاص دادند)

* آشنایی با روحانیت و رهبری و نقش آنان در انقلاب

(بوسیله آموزش گفتاری دو جانبه)

* آشنایی با مفهوم تظاهرات و راه پیمایی

(بوسیله اجرای نمای یک صحنه راه پیمایی راه می اندازند و نقاشی این منظره را می کشند)

* آشنایی با ساختمان مسجد و تفاوت آن با مکانهای دیگر

(بصورت یک گردش علمی به یکی از مساجد رفته و نقاشی آن می کشند) (تمامی موارد با

راهنمایی مربی صورت می گیرد)

* آشنایی با نوع معماری - کاشیکاری و انتخاب رنگ در مسجد

* آشنایی با ویژگی های مسجد

(پاکیزه و تمیز و خوشبو بودن این مکان)

* آشنایی با رعایت اصول بهداشتی حاکم بر این مکان

* آشنایی با مفهوم نظم و ترتیب در مسجد و راه پیمایی ها

* آشنایی با مفاهیم اساسی ریاضی مانند:

بالا و پائین - بلند و کوتاه - ایستاده و نشسته

* گسترش گنجینه لغات مانند:

انقلاب - تظاهرات - راه پیمایی - رهبر - روحانی - مؤذن - مناره - گلدسته - محراب - منبر

گنبد - شهید.

* آشنایی با مفهوم، همکاری و وحدت و کمک به دیگران



اهداف مهارتی:

- * پرورش گنجینه لغات
- * پرورش و تقویت حواس پنجگانه و ایجاد هماهنگی بین آنها
- * تقویت درک مفاهیم مقدماتی ریاضی
- * تقویت به رعایت نکات بهداشتی و ایمنی هنگام راه پایی ها و ورود به مساجد.
- * پرورش ذوق هنری و حس زیباشناسی از طریق ساختن کار دستی و نقاشی
- * تقویت توانایی همفکری و همکاری.

اهداف نگرشی

- ایجاد علاقه مندی نسبت به خادمان انقلاب و شهیدان
- ایجاد علاقه مندی نسبت به حضور در راه پیمایی و مساجد
- ایجاد علاقه مندی به فضایل اخلاقی مانند:
 - کمک به دیگران
- البته در تمامی این موارد معلم نظارت خاص و ویژه‌ای دارد و در تمام موارد باید:
 - به کودک فرصت داد تا خود را بشناسد
- تمیز بینایی
- تمیز و تشخیص جهت (راست - چپ)
- فعالیت‌های نمایشی (شعرخوانی - تصویرخوانی)
- آمادگی نوشتن (زبان نوشتاری - زبان دیدن) و ارکان اصلی زبان شناسی شنیدن - دیدن - صحبت کردن - نوشتن

آزمون خلاقیت اژان - لوئی سلیه

در سالهای اخیر روان‌شناسان سعی کرده‌اند آزمونهایی برای اندازه‌گیری خلاقیت یا انعطاف‌پذیری^۲ ذهن تهیه کنند. این آزمونها در مخالفت با اکثر آزمونهای سنتی، که آزمودنی را در چهارچوب محدودی قرار می‌دهند، به وجود آمده است. تهیه‌کنندگان این آزمونها معتقدند که در پاسخگویی به آنها، هوش واقعی دخالت ندارد. آنها معتقدند، آزمونهایی هم که استدلال را می‌سنجند می‌توانند خلاقیت را ارزیابی کنند. اما لازم به یادآوری است که در آزمونهای استدلال نیز فعالیت مغز به صورت منطقی کنترل می‌شود، زیرا در این آزمونها نیز تنها یک پاسخ صحیح وجود دارد. بنابراین، آزادی فعالیت ذهن و خودمختاری آن مهار می‌شود.

برعکس، در آزمونهای خلاقیت، آزمودنی باید براساس یک تصویر ذهنی یا یک اندیشه، بدون آنکه افکار خود را به طور منطقی کنترل کند، چیزهایی خلق کند. در این آزمونها از آزمودنی می‌خواهند تا هرچه سریعتر به خلق تصاویر ذهنی پردازد و مخصوصاً آنها را هرچه متنوعتر بیان کند و

1- Test de Cécation.

2- Flexibilité.

بدین ترتیب ظرفیت ذقن خود را نشان دهد. به همین دلیل در این آزمون‌ها از آزمودنی می‌خواهند تا براساس یک موضوع معین پاسخهای متعددی بدهد. پاسخهای او نه خوب خواهد بود و نه بد. موفقیت در این آزمون زمانی بهتر خواهد بود که آزمودنی پاسخهای متعددی کشف کند. طبق این اصل، سه آزمون ارائه می‌شود که تنها اساس آنها فرق می‌کند: اولین آزمون کاملاً کلامی است، آزمون دوم براساس بینایی تهیه شده است، اساس آزمون سوم هم بینایی است اما پاسخها به صورت کلام بیان می‌شوند.

۱- خلاقیت کلامی^۱ (دستورالعمل)

آزمونهای خلاقیت کلامی یا سیالی کلامی بر پایه تداوی اندیشه‌ها ساخته شده است. منظور این است که آزمودنی باید براساس یک کلمه، یک جمله، یک حرف، یک بیت شعر و ... تا آنجا که می‌تواند کلمات زیادی خلق کند. آزمودنی باید به طور کامل از هدف آزمون مطلع شود: در واقع، لازم نیست که کلمات به صورت منطقی و به طور دقیق به یکدیگر مربوط باشند، بلکه می‌توانند براساس تناسب، قرابت، تشابه و ... ارتباط داشته باشند.

در آزمون زیر، یک مفهوم کلی در نظر گرفته شده است: مثلاً مفهوم یک شیء گِرد. این مفهوم بلافاصله تصاویر ذهنی یا اشیائی در ذهن مجسم می‌کند: توپ، تپله، ساچمه، کره زمین، بشقاب، میدان و ... همه کلمات، صرف نظر از این که چگونه با مفهوم کلی ارتباط پیدا می‌کنند، به حساب می‌آیند. قبل از شروع آزمایش واقعی یک صفحه کاغذ بردارید و براساس مفهومی که در اختیار شما می‌گذارم به مدت دو دقیقه کار کنید: یک چیز خوردنی. بنابراین باید هرچه بیشتر کلماتی روی کاغذ بنویسید که با مفهوم خوردن ارتباط پیدا می‌کنند. آماده هستید؟ شروع کنید.

آزمون خلاقیت کلامی

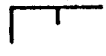
حال برگ دیگری بردارید و براساس مفهومی که برایتان می‌گویم، ۵۰ کلمه روی آن بنویسید. شما پنج دقیقه وقت خواهید داشت. آماده هستید؟ همانطور که گفتیم پنج دقیقه وقت خواهید داشت. در این فاصله باید حداکثر کلماتی را بنویسید که شما را به یاد رنگ سفید

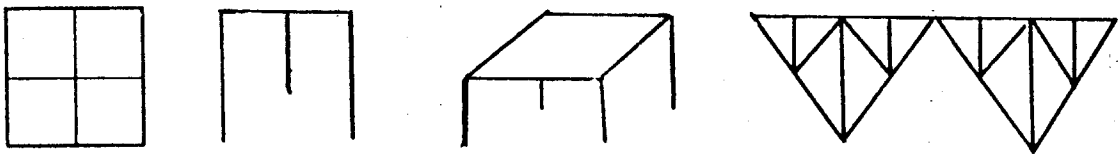
می اندازند.

۲- تکمیل تصاویر (دستورالعمل)

دومین آزمونی که «انعطاف پذیری ذهن» را ارزشیابی می کند، آزمونهایی الهام گرفته شده است که هدفشان مطالعه شخصیت (مخصوصاً آزمونهای فرافکن) یا مطالعه خلاقیت است. در آزمونهای فرافکن، محتوا و جنبه های گوناگون پاسخ اساس تفسیر روان شناس را تشکیل می دهند. برعکس، در آزمونهای مربوط به خلاقیت، تعداد و تنوع پاسخها اهمیت دارد.

شما به هیچوجه نباید به ارزش پاسخهای خود توجه داشته باشید. شما همه آنچه به ذهنتان خواهد رسید خواهید گفت و در جستجوی پاسخهای دیگری خواهید بود، بدون آن که مانع خودمختاری آن شده باشید. همچنین شما نباید به زیبایی کار خود فکر کنید یا به این فکر باشید که پاسخهای کاملاً اصیل پیدا کنید.

در این آزمون تصاویری در اختیار شما گذاشته می شود که باید تکمیل کنید. این تصاویر موضوع خاصی مطرح نمی کنند اما طوری هستند که با کمی تغییر می توانند معنایی داشته باشند. به عنوان مثال این تصویر بی معنا را در نظر بگیرید:  با ترسیم چند خط دیگر، می توان آن را به چیزی شبیه کرد. مثلاً می توان تصاویر زیر را به وجود آورد: پنجره، حرف E کج شده، میز و پل فلزی.



بنابراین، در این آزمون باید، بر اساس یک شکل معین، تصاویر زیادی خلق کنید.

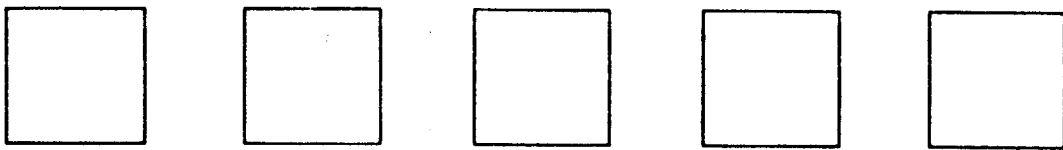
زمان محدود است. شما نباید خودتان را برای پیدا کردن یک تصویر زیبا یا برای

زینت دادن به تصویر معطل کنید. هر تصویری که به ذهنتان می رسد ترسیم کنید. هیچ یک از آنها را

کنار نگذارید. تا می توانید تصاویر را با خطوط ساده نشان دهید. از این که مبدا تصویر شما به چیزی

شبیه نباشد، نگران نشوید. در این گونه موارد می توانید خطوط دیگری به آن اضافه کنید و از آن یک

مفهوم خیالی بسازید. همه پاسخهای شما، به شرط این که از یکدیگر تفاوت داشته باشند و چیزی را نشان دهند، خوب خواهند بود. هیچ محدودیت دیگری برای خود قایل نشوید. اجازه دهید تا ذهن شما به صورت کاملاً آزاد فعالیت کند. ابتدا براساس پنج مربع زیر تمرین کنید. قبل از آن که به آزمون واقعی پردازید، لااقل سه تا از این مربعها را تکمیل کنید.

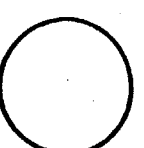
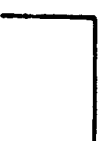
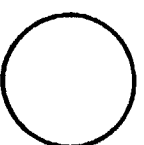
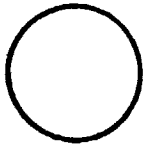
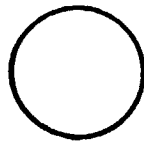
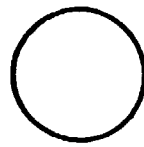


آزمون تکمیل تصاویر

تصاویر صفحه مقابل را با کشیدن چند خط تکمیل کنید، به طوری که هر تصویر به دست آمده به چیزی شبیه باشد. اگر تصویر ترسیم شده مورد دلخواه شما نشد، معطل نشوید، فقط سعی کنید بفهمانید که چه چیزی می‌خواستید نشان دهید. شما می‌توانید در هر جهتی که خواستید کار کنید: به صورت افقی یا به صورت عمودی. پنج دقیقه وقت دارید. فراموش نکنید که تصاویر شما باید تفاوت داشته باشند.

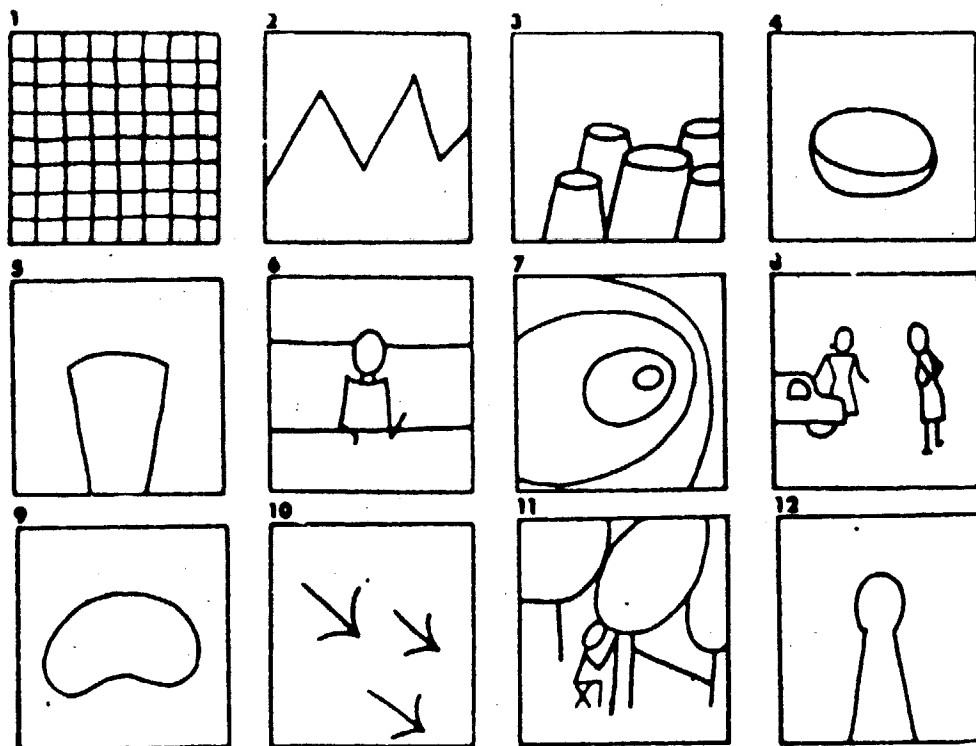
۳- تفسیر تصاویر (دستورالعمل)

تصاویر این آزمون، نسبت به تصاویر آزمون قبل، رمزی‌تر و مجازی‌تر است. آنها به حد کافی ابهام دارند تا بتوانند تفسیرهای گوناگونی به وجود آورند. ابتدا شما باید به دنبال این باشید که تصویر چه چیزی می‌تواند نشان دهد. وقتی در این کار موفق شدید، آنگاه از خود پرسید که آیا نمی‌توان آن را به صورت دیگری تفسیر کرد؟ به عبارت دیگر، آیا این تصویر نمی‌تواند چیز دیگری نشان دهد؟ شما پاسخ خود را با چند کلمه و روی یک برگ جداگانه می‌نویسید. بهتر خواهد بود که شما، قبل از آنکه به دنبال پاسخهای دیگری بروید، پاسخهایی بنویسید که بلافاصله به ذهن شما می‌رسند. این روش در واقع بهترین روشی است که به شما اجازه می‌دهد تا در وقت صرفه‌جویی کنید (مدت: ۱۲ دقیقه).



آزمون تفسیر تصاویر

روی یک برگ جداگانه، تفسیرهای گوناگونی که برای هر یک از تصاویر زیر پیشنهاد می‌کنید بنویسید. شما باید سعی کنید تا هر تصویر را لااقل یک بار تفسیر کنید. البته به خاطر داشته باشید که هدف این است که شما هر تصویر را به صورتهای گوناگون تفسیر کنید. شما دوازده دقیقه وقت دارید.



تصحیح پاسخها					
تفسیر تصاویر		تکمیل تصاویر		خلاقیت کلامی*	
<p>تعداد تفسیر های متفاوت در مورد کل دوازده تصویر را بشمارید:</p> <p>جمع کل <input type="text"/></p> <p>عدد به دست آمده را به نمره استاندارد تبدیل کنید.</p>		<p>تعداد تصاویر تکمیل شده و دارای شرایط زیر را بشمارید:</p> <p>- چیزی نشان می دهند که آزمودنی می تواند تعریف کند</p> <p>- به یکی دیگر از تصاویر کشیده شده شباهت ندارد.</p> <p>جمع کل <input type="text"/></p> <p>عدد به دست آمده را به نمره استاندارد تبدیل کنید.</p>		<p>فقط تعداد کلمات نوشته شده را بشمارید.</p> <p>جمع کل <input type="text"/></p> <p>عدد به دست آمده را به نمره استاندارد تبدیل کنید.</p>	
نمره استاندارد	نمره آزمون	نمره استاندارد	نمره آزمون	نمره استاندارد	نمره آزمون
۱	۰ - ۱۵	۱	۰ - ۷	۱	۰ - ۱۲
۲	۱۶ - ۲۴	۲	۸ - ۱۳	۲	۱۳ - ۲۰
۳	۲۵ - ۳۱	۳	۱۴ - ۱۹	۳	۲۱ - ۲۷
۴	۳۲ - ۳۹	۴	۲۰ - ۲۴	۴	۲۸ - ۳۷
۵	بیشتر و ۴۰	۵	بیشتر و ۲۵	۵	بیشتر و ۳۸

* آزمونهای خلاقیت از کتاب زیر استخراج شده است:

Des tests pour connaitre les autres, Françoise Gauquelin et Michel Gauquelin, CEPL, Paris, 1975.

جدول E مقادیر بحرانی t استودنت برای آزمونهای یکسویه و دوسویه

df	سطح معنادار بودن برای آزمون یکسویه					
	.10	.05	.025	.01	.005	.0005
	سطح معنادار بودن برای آزمون دوسویه					
	.20	.10	.05	.02	.01	.001
1	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657	636.619
2	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925	31.598
3	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	12.941
4	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	8.610
5	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	6.859
6	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	5.959
7	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	5.405
8	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	5.041
9	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	4.781
10	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	4.587
11	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	4.437
12	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	4.318
13	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	4.221
14	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	4.140
15	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	4.073
16	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	4.015
17	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.965
18	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.922
19	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.883
20	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.850
21	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	3.819
22	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.792
23	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.767
24	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.745
25	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	3.725
26	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.707
27	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.690
28	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.674
29	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.659
30	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.646
40	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	3.551
60	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	3.460
120	1.289	1.658	1.980	2.358	2.617	3.373
-	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	3.291



Abstract

To comparison of the effect of educational styles (child-central) and (instructor-central) on the pre-school children's creativity (5-6) years.

In this study, 60 children (girls & boys) as a sample of 2 private kindergarten were selected educational in area No 3 of Tehran (IRAN) & 15 children from one of two classes in each kindergarten randomly.

Open educational method (child-center with teacher guidance) but not practical training guided educational method (teacher-center with practical training) has been used in the research. although, "Jean-louis selie creativity test" and "objective observation" of educational methods for both classes were used as measurement instrument by researcher.

Jean-louis selie creativity test includes 3 exams: verbal creativity, pictures completion and pictures interpretation. At first 30 children selected from each kindergarten randomly and the researcher has carried out the pretest.

Then, The educational method observation of trainers was carried out in both of them during 4 weeks by researcher separately.

IN this way, of both kindergarten in child-center as well as the another class of each ones trained in teacher center method.

After the performance of either observation and pretest, the researcher carried out post-test on the same number (30 ones) of each kindergarten's



carried out post-test on the same number (30 ones) of each kindergarten's children.

The comparison of pretest & post-test has been done between child-center and teacher-center groups by fourfold test containing verbal creativity, pictures completion, pictures interpretation and to tally creativity at the end of performance phasses.

Main thesis of the study illustrated as the null hypothesis. There is no difference between both educational method; child-center & teacher-center.

The results of exams has been analised by using of independent T for comparsion of both educational child-center & instructor-center method and so, depondent T for comparsion between pretest & post-test of each group (child-center & instructor-center).

Founds of the study has showed that child-center in comparsion to instructor-center educational method is more suitable for the children creativity & innovation development in both kindergartens.

۲۵۴۵