

آموزش خلاقیت و مربیان خلاق

پروانه مشکلائی *

مقدمه

تخیل، تفکر، شهود و اراده می‌گردد (Assagioli, 1974). برعکس، من مربوط به بخش آگاه شخصیت است که دارای گنجایش فراتر رفتن از یا مرتبط نبودن با خود است. در اینجا تأکید بر خودهای چندگانه است که خود عقلانی یکی از آنهاست.

بدون تردید یکی از زیباترین ویژگی‌های انسان، قدرت آفرینندگی و خلاقیت اوست. به واسطه همین ویژگی است که انسان قادر است راه حل‌های مناسبی برای مقابله با مسائل فردی و اجتماعی پیچیده‌ی امروزی بیابد.

خلاقیت فراگیرنده

در طی دوره‌ی آموزشی؛ پروژه این هدف را دنبال می‌کرد که اولاً خلاقیت فراگیرندگان را به صورت پرورش تفکر «همه‌ی آنچه ممکن است» در کلیه‌ی مواد درسی تسهیل کند. ثانیاً ویژگی‌های رفتاری را به صورت تفکر آنچه ممکن است حساسیت به وضع موجود و توانایی‌های خلاقیت از جمله اعتماد به نفس و مهارت در فراگیرندگان را پرورش دهد. (Perkins, Jay & Tishman, 1993)

بدیهی است نظام آموزشی باید به پرورش افرادی با اندیشه‌ی انتقادی و خلاق که توانایی حل مسأله و گشودن گره‌ها و معضلات را داشته باشند، تأکید ورزد، نه انباشت اطلاعات و دانش‌هایی که به سرعت منسوخ خواهد شد.

خلاقیت مربیان

خلاقیت باید جنبه‌ای از فرآیندهای هر روزی تدریس و یادگیری باشد. هالیول (Halliwell, 1993) خلاقیت در تدریس را مستلزم انعطاف‌پذیری خلاق می‌داند زیرا معتقد است هیچ دو گروهی از فراگیرندگان و هیچ دو روزی همانند نیستند. شالوده‌ی انعطاف‌پذیری خلاق امید و تخیل است که به وسیله‌ی سازماندهی و داوری قوی (کنترل بر ایده‌ها) مورد حمایت قرار می‌گیرد. به باور هالیول، بر تدریس خلاق باید آگاهانه نظارت شود که مستلزم توانایی شناسایی دقیق نیازها، توانایی شناخت وضعیت موجود، آمادگی برای خطرپذیری و مهارت در نظارت و ارزیابی وقایع است. توصیف هالیول از خلاقیت در تدریس کاملاً با مفهوم خود و من هماهنگ است. مفهوم داشتن انتخاب آزاد در توصیف وودز (Woods, 1990) درباره‌ی تدریس خلاق که آنرا مشتمل بر مالکیت کنترل، مرتبط بودن و نوآوری هم از سوی معلم و هم فراگیرنده آورده شده است.

بحث‌ها و اتفاق‌های مختلفی در درون و برون نظام آموزشی در جریان است که منجر به توجه خاص به این امر گردیده که چگونه می‌توان به مربیان در مورد پرورش حس کنجکاوی، قدرت تخیل و خلاقیت فراگیران کمک کرد. این جریان‌ها نگرانی‌هایی را در بر می‌گیرد که نظام آموزشی در حالی که از فراگیران انتظار خلاقیت دارد، خود از پرورش خلاقیت مربیان در این حرفه بی‌بهره است.

مقاله‌ی حاضر حاصل تحقیقاتی است که توسط هجده مدرس با تخصص‌های مختلف در یک دانشگاه انگلیس انجام گرفته که همه‌ی آنان دانشجویان فوق تخصص در یک برنامه‌ی دانشگاهی بودند که دوره‌ای را به منظور پشتیبانی از توانایی آنان جهت پرورش خلاقیت فراگیران در گرایش‌های مختلف می‌گذراندند.

بر همین اساس این مقاله نتایج حاصل از یک پروژه‌ی تحقیقی در انگلستان در مورد آموزش خلاقیت برای مربیان را مورد بررسی قرار داده، هم‌چنین عوامل اساسی در ارتقای خودپنداری مدرسان در مورد توانایی‌شان برای پرورش خلاقیت را توصیف می‌کند.

چهارچوب پروژه خودپنداری

نمی‌توانید خود را از تدریس جدا کنید.

این همان مفهوم ادغام کردن «خود» شخص با نقش مربی است که پروژه به دنبال کاوش آن است. برای این کار از نظریه‌ی ترکیب روانی (ترکیب اجزای روانی به صورت کل) استفاده شده است. (پور افکاری، ۱۳۷۶) که در آن بین من و خود تمایز وجود دارد و در آن خود شامل عواطف و احساسات، انگیزه‌های ناگهانی و آرزو،

دوره آموزشی

این دوره مشتمل بر شش نشست بود که شامل تکلیف‌های * - کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

عملی و تمرین‌های عملکرد - پایه و هم‌چنین دو کارگاه آخر هفته که در آن اول تسلط شخصی در فرآیند خلاقیت در هر حوزه منتخب و دوم بر رهبری و خلاقیت بود. نشست‌های سنتی یادگیری در گروه‌های کوچک در فواصل منظم نیز وجود داشت که در آنها دانشجویان مطالعات تکلیف شده و شخصی‌شان را با یکدیگر بحث می‌کردند. ارزیابی‌های مداوم شامل دو تکلیف بود که یکی از آنها جست و جوی منابع و نقشه‌ی پروژه بود. بخش امتحان شدنی دوره عبارت از یک گزارش ۴۰۰۰ کلمه‌ای از یک پروژه‌ی عمل - پایه بود که مستقیماً هم با منابع مطالعه شده و هم با بخش‌های عملی دوره ارتباط داشت. گزارش پروژه شامل داده‌های ارزیابی و نقشه‌های مرحله‌های بعدی در مورد حمایت از فرآیندها بود. گذراندن موفقیت‌آمیز درس‌ها و بخش عملی منجر به کسب درجه کارشناسی ارشد و یک دانشنامه‌ی پرورش حرفه‌ای در آموزش می‌گردید.

نتایج حاصل از داده‌ها:

۱ - ارج نهادن به مفهوم رابطه و امکانات بالقوه تعامل پویا با کلیه‌ی افرادی که در پرورش خلاقیت درگیرند (سایر همکاران، فرآیندگان، پدران و مادران، دیگر سازمان‌ها).
تأکید بر روابط در گروه منعکس‌کننده‌ی تأکید پژوهشگران و یافته‌های کار مریان جست و جوگر منابع است. اهمیت روابط برای فرآیندگان نیز هم از نظر روابط بین فرآیندگان و هم در روابط آنها با مربی‌امری اثبات شده است. (Cullingford, 1991; Sluckin, 1987)
۲ - این باور که احترام به خود و اعتماد به نفس برای ارتقای خلاقیت باید پرورش یابد.

مفهوم لزوم مالکیت (فاسم‌زاده، ۱۳۸۱) و وارد بودن (Woods, 1996) کاملاً مستند است. توجه به مفهوم احترام به خود بر اساس یافته‌های پژوهشگران زمینه‌ی خلاقیت مریان (Fryer & Collings, 1991) و زمینه‌ی دیدگاه‌های مریان (Hargreaves, 1994) (Acker, 1995) منعکس‌کننده‌ی گرایش اجتماعی و حمایتگری گروه است. آن چه در اینجا قابل مشاهده است آن است که طرز فکرهای حمایتگری ویژه‌ی زنان در گروه نیست و مردها نیز همه در گفتار و کردارشان خلیات حمایتگری را از خود بروز دادند.

۳ - نیاز به استقلال فردی و در آرامش بودن با مهارت خود به‌عنوان یک معلم توانایی خود بودن، برای توجیه این موضوع، از پژوهش‌های «آساگیولی» و توصیف او از من به‌عنوان حاکم بر خودجوش استفاده می‌شود با توجه به پژوهش‌های «وودز» آن چه اساس این نیاز برای استقلال در شرایط تدریس می‌باشد آن است که ممکن است فوراً و به‌سهولت به‌خودجوش و خلاق امکان ظهور

آنرا بدون کنترل من بدهد.

۴ - این باور که خلاقیت مستلزم خطرپذیری است.

خطر چنان که «گاردنر» می‌گوید دلالت بر گذشتن از مرزها فراتر رفتن و گسستن از سنت هاست. براساس نتایج پژوهش‌های «هارگریوز» می‌توان چنین نتیجه گرفت که ماهیت پر تغییر جامعه بر این امر دلالت دارد که خطرپذیری در بقای جامعه‌ی ما بسیار اساسی است. «هارگریوز» می‌گوید «در نظام‌های آموزشی پست‌مدرن باید از خطرپذیری استقبال نمود نه از آن گریزان بود. خطرکردن، یادگیری انطباق‌پذیری و بهبودبخشی را ارتقاء می‌بخشد. (Hargreaves, 1994)

۵ - بر این باور که خلاقیت مستلزم «پذیر بودن» یا باز فکر بودن نسبت به طیف گسترده‌ای از نفوذهای از جمله نفوذهای معنوی و شهودی است.

این مطالب نظریه‌های «گاردنر» (Gardner, 1983) را درباره‌ی ارج نهادن به ایده‌ها در گستره هوش‌ها منعکس می‌کند.

۶ - گرایش به ارج نهادن به جنبه‌هایی از تدریس خلاق که خود آنان می‌خواهند یا نیاز دارند.

از آنجا که به‌دگرگونی نظام‌مند آموزش نیاز مبرم داریم زمان آن فرا رسیده که به‌هویت معلم ارج بگذاریم.

۷ - این باور که برای آن مربی آموزش، خلاق باشد لازم است حمایت شود و این شامل اختصاص زمان به‌او برای پرورش شخصی اوست.

همیشه معلمان به‌عنوان یک گروه برای پرورش مهارت‌ها و دانش خود به‌ویژه زمانی که موضوع خلاقیت در تدریس مطرح می‌گردد، در مضیقه قرار داشته‌اند.

عوامل اساسی در ارتقاء خودپنداری

خودباوری ابزار اساسی در خلاقیت است. گاردنر با مطالعه‌ی هفت فرد خلاق بر جسته یادآور می‌شود که هر یک از خلاقان بر جسته در هنگامی که از نظر خلاقیت در بهترین وضعیت بودند، احساس محاصره قرار داشتن می‌کردند و در قبال کنترل شدن توسط دیگران طغیان می‌نمودند، هر یک احساسی شخصی از این که از لحاظ اجتماعی در حاشیه قرار دارد، داشت و این احساس را به‌عنوان وسیله‌ای در کارش به‌کار می‌برد تا حدی که وقتی ریسک می‌کرد که به‌دیدگاه‌ها یا رفتارهای سنتی نزدیک می‌شد مجدداً تغییر مسیر می‌داد تا حداقل از نظر تفکر به‌حاشیه برود.

محققان این پروژه چند عامل را که ممکن است در پرورش تصویر از خود و توانایی مریان در پرورش خلاقیت فراگیران اساسی باشد، پیش‌نهاد کرده‌اند:

در این مطالعه روابط بر حسب معلم - شاگرد تعریف نشده و تدریس و یادگیری به عنوان نقش‌هایی که می‌توان در تعامل پویا ایفا کرد، تصویر گردیده است. یک جنبه از این مفهوم عبارت است از کوشش در درک دیدگاه فرآیندی، به طوری که سعی کنید خود را به جای آنان بگذارید. جنبه‌ی دیگر موضوع رابطه‌ی شخصی با خود به عنوان عامل اساسی برای کار خلاق با دیگران است. نکته‌ای که بسیاری از معلمان شرکت کننده در پروژه بر آن تأکید نمودند، در ارتباط بودن به تعامل با کلیه‌ی افرادی که در پرورش خلاقیت درگیرند. اما در ارتباط بودن، به ویژه با خود، ممکن است تهدید کننده نیز باشد. پژوهش‌های دادز (Dadds, 1995) با تأکید، بعضی از چالش‌های معلمان را، وقتی هنگام بازیابی طرز کار خود، با طرز فکرها و باورهای خود مواجه می‌شوند روشن می‌سازند. این موضوع توسط بسیاری از شرکت‌کنندگان مورد تأیید قرار گرفت. شواهد دلالت بر این امر دارد که روبرو شدن با چنین چالش‌هایی برای در ارتباط بودن با خود و سپس با دیگران مسأله‌ای اساسی است.

۲- تمایل به تعمق منتقدانه درباره‌ی عملکرد و انطباق برنامه‌ها و کارها

کلید خلاق بودن به عنوان یک معلم و پرورش خلاقیت در فرآیندگان تمایل به تعمق منتقدانه درباره‌ی عملکرد و انطباق برنامه‌ها و کارها آن گونه که مناسب است این طرز فکر می‌باشد که در آن فرض بر آن است که آموزگار یک فرد حرفه‌ای پیشرو و پرورش یافته می‌باشد.

۳- تمایل به خطر کردن

خطر کردن، متوقف کردن قضاوت و تحرک داشتن موضوعات پرتوان در این مطالعه بوده‌اند. این در مورد پرورش شخصی مربیان و نیز در نقش آنان صادق بوده است. آنچه بسیار حائز اهمیت است این است که با آزادی و باز فکری و سعی صدر است که می‌توان خطر کرد. به گفته‌ی یکی از شرکت کنندگان: «آمادگی برای خطر کردن، جست و جو برای فرصت‌های خلاق است که شما می‌خواهید با آنها آزمایش کنید.»

۴- خلق کردن فضا برای قضاوت

یک جنبه از معلم خلاق بودن برای شرکت‌کنندگان این مطالعه، مورد اعتماد بودن توسط همکاران می‌باشد. برای آنان مورد اعتماد قرار گرفتن توسط همکاران بازر و نیز همکاران همان مدرسه مهم می‌باشد.

موضوع تمایل به فضای شخصی که بتوان در آن خلاق بود نیز شبیه مفهوم در محاصره بودن گاردنر موقع خلاق بودن است.

جنبه‌ای از ایجاد فضا برای استقلال حرفه‌ای عبارت از پرورش حس احترام به خود و اعتماد به نفس و مالکیتشان در فرآیند تدریس و یادگیری است.

۵- وجود فضای کافی برای ابزار وجود هم‌زمان خودآگاه و ناخودآگاه

برای آنکه مربیان به نحو خلاق عمل نمایند، باید فضای کافی برای ابزار وجود خودآگاه و ناخودآگاه هم‌زمان داشته باشند، به عبارت دیگر، فضای کافی برای آن که من و خود آنان به اظهار وجود بپردازد، داشته باشند.

در مجموع می‌توان گفت که پاسخ به سؤال چگونه باید من و خود را مورد حمایت قرار داد، چندگانه و تکامل‌گراست، نه پاسخی واحد و منطقی و شامل تأیید اهمیت پذیرا بودن و باز فکری نسبت به انگیزه‌های خود و دیگران که ممکن است شامل موارد شهودی و ناخودآگاه جسمی و معنوی و همچنین منطقی است، می‌باشد.

نتیجه‌ی نهایی را می‌توان چنین بیان کرد: پرورش همه جنبه‌ی یک مربی مستلزم این است که همه‌ی جنبه‌های معنوی، اجتماعی و عاطفی خود مربی به من او را مورد استقبال قرار داد.

منابع

- Acker, s. (1995), Carry on caring: the work of women teachers, British Journal of Sociology of Education, vol. 36, pp.21-36
- Assagioli, R. (1974), The act of will, London: will Wood House.
- Cullingford, C. (1991), The inner World of the School, London: Cassell Educational.
- Fryer, M. & Collings, J.A. (1991), Teachers, view about creativity, British Journal of Educational Psychology, Vol. 61, pp.207-219.
- Gardner, H. (1983), Frames of mind, New York: Basic Books.
- Hargreaves, A. & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feeling of teaching, Teaching and Teacher Education, Vol. 7, pp. 491-505
- Hargreaves, A. (1994), Changing teachers, changing times: teachers work in postmodern age, London: Cassell.
- Perkins, D.N. Joy & Tishman, S. (1993) Beyond abilities: a dispositional theory of thinking, Merrill-palmer Quarterly, Vol. 39, pp.1-21
- Sluckin, A. (1987), The culture of the school playground. In pollard A. (Ed), Children and their primary school (pp. 150-164), London: Falmer.
- Woods, P. (1990), Teacher Skills and strategies, Basingstroke: Falmer Press.
- Woods, P. & Jefferey, R. (1996), Teachable moments, Buckingham: Open University Press.
- قاسم‌زاده، حسن (۱۳۸۱). آموزش کاربردی خلاقیت و حل خلاق مسائل، نشر قصیده.
- پورافکاری، نصرالله (۱۳۷۶). فرهنگ جامع روانشناسی و روانپزشکی و زمینه‌های وابسته، فرهنگ معاصر.