



نظریه‌ها و روش‌های آموزش خلاقیت

در روان‌شناسی معاصر غرب*

سیدغلامرضا اسلامی** فریبا شاپوریان***

چکیده

امروزه، تربیت نیروی انسانی متخصص و مجرب یکی از مسائل مورد توجه مسئولان و از نیازهای اساسی همه جوامع است. زیرا بررسی‌ها نشان داده که سامانه‌های آموزشی ناکارآمد و کارایی نداشتن دانش‌آموختگان مراکز علمی و دانشگاه‌ها، مشکلات بسیاری را در جهان پدید آورده است. از این رو به موازات تحولات جهانی، تغییرات عمده‌ای در روش‌های آموزشی ایجاد و پیرو آن به شکوفایی استعدادهای فراگیران توجه بیشتری شد.

در این راستا نظریات و یافته‌های پژوهشی کارشناسان و نوآوری‌های آموزشی از طریق پایگاه‌های اطلاع‌رسانی در اختیار همه پژوهشگران قرار گرفت. به همین دلیل پژوهش در زمینه شناخت روش‌های نوین آموزشی و بررسی نتایج استفاده از آنها در نظام آموزشی، ضروری به نظر می‌رسد.

بنابر آنچه بیان شد، مهم‌ترین پرسش مقاله پیش‌رو این است که روش‌های آموزش خلاقیت که در روان‌شناسی معاصر غرب مطرح شده‌اند، کدامند.

یکی از مهم‌ترین و رایج‌ترین روش‌ها برای ارتقای سطح آموزش و عملکرد خلاق افراد در زمینه‌های مختلف، بهره‌گیری از روش‌های آموزش خلاقیت در حوزه روان‌شناسی است. بدین جهت، تلاش نگارندگان این پژوهش نیز بر آن است تا کارایی روش‌های آموزش خلاقیت را در ارتقای سطح خلاقیت افراد بررسی کنند. پژوهش حاضر از گونه بنیادی است که در آن برای شناخت این روش‌ها و نحوه کارایی آنها از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است.

بررسی‌های انجام‌گرفته در پژوهش حاضر بیانگر آن است که بیشتر روش‌های آموزش خلاقیت از نظریه‌های معطوف به فرایند خلاقیت گرفته شده‌اند که بر آموزش تفکر خلاق تأکید دارند. بنابراین، آموزش‌های خلاقیت به پرورش همه‌جانبه توان خلاق افراد، به‌ویژه هنرمندان که علاوه بر عقل بر احساسات انسانی هم تکیه دارند، منجر نمی‌شود.

کلیدواژگان: نظریه‌ها، روش‌ها، آموزش خلاقیت، روان‌شناسی معاصر غرب، تفکر خلاق.

* این مقاله، برگرفته از رساله دکتری فریبا شاپوریان با عنوان "تأثیر آموزش‌های خلاق بر دانشجویان رشته‌های هنری" به راهنمایی دکتر سیدغلامرضا اسلامی است.

** دانشیار، دانشکده معماری و شهرسازی پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران.

*** مربی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه تربیت‌دبیر شهید رجایی، تهران.

مقدمه

امروزه دانشگاه افزون بر تولید علم و تأمین نیروی انسانی متخصص، متولی امر تربیت هنرمندان هم هست. با توجه به جایگاه کیفی هنر و نقش آن در شکل‌گیری ساختار فرهنگی جامعه، پژوهش و برنامه‌ریزی در زمینه آموزش و تربیت افراد متخصص در این حوزه ضروری به نظر می‌رسد. یکی از راهکارهای پیشنهادی در این باره، دستیابی به روشی مناسب برای بالابردن سطح خلاقیت دانشجویان رشته‌های هنری است. از این رو ارتقای سطح کیفی آموزش و تأمین نیروی انسانی کارآمد، مهم‌ترین هدف پژوهش حاضر در این زمینه است زیرا نیروهای متخصص خلاق می‌توانند تحولات مورد نیاز را هم در این عرصه فراهم کنند.

خلاقیت که طی سده‌های گذشته یکی از مؤلفه‌های مهم اثر هنری و از ویژگی‌های بارز هنرمندان محسوب می‌شده، در دوره معاصر به حوزه‌های مختلف علوم راه یافته‌است. دیوید بوهم^۱ اندیشمند و صاحب‌نظر مسائل علمی و هنری از شاگردان/ینشتین که تأملات بیست ساله خود را درباره وجوه تمایز فرایندهای خلاق از فرایندهای مکانیکی صرف، در کتابی با عنوان "درباره خلاقیت" ارائه کرده، معتقد است: «هنرمند، موسیقی‌دان، معمار و دانشمند، همه نوعی احساس نیاز اصولی به کشف و خلق یک چیز نو دارند؛ چیزی که جامع، منسجم، هماهنگ و زیبا باشد. از این نقطه‌نظر شاید اصولاً نتوان بین دانشمند و هنرمند یا بین معمار و موسیقی‌دان و همه آنهايي که به دنبال خلق و نمایاندن چنین چیزی در آثار خود هستند، فرقی قائل شد» (بوهم، ۱۳۸۱: ۳۶).

به موازات این تحول، اهمیت پرورش استعدادهاى فطرى انسان و تفکر خلاق در حوزه تعلیم و تربیت طرح شده و از نیمه دوم قرن نوزدهم تا اواخر قرن بیستم میلادی آموزش‌های خلاق به تدریج گروه‌های سنی مختلف را تحت پوشش خود قرار داده‌است. انجام پژوهش‌های متعدد در این زمینه، طرح نظریه‌های خلاقیت در حوزه روانشناسی و یافته‌های محققان در آمریکا، روسیه، فرانسه و انگلستان منجر به ارائه سامانه‌های آموزشی و روش‌هایی شده‌است که آموزش خلاقیت نامیده می‌شود. بهره‌گیری از تجربیات جهانی در این زمینه‌ها و بهره‌گیری از روش‌های بالا، یکی از راه‌های ارتقای وضعیت آموزشی و کارآیی بیشتر آن است. بنابر آنچه بیان شد، پژوهش حاضر مهم‌ترین نظریات خلاقیت در روانشناسی معاصر غرب را بررسی کرده و روش‌های آموزش خلاقیت برگرفته از آنها را شناسایی کرده‌است. از این طریق می‌توان به صورت آگاهانه در برنامه‌ریزی‌های آموزشی به انتخاب و استفاده از روش‌های ارائه‌شده، مبادرت ورزید.

به بیان دیگر، در مقاله حاضر تلاش شده تا دریابیم روانشناسی معاصر چه روش‌هایی را برای آموزش خلاقیت ارائه داده‌است و این روش‌ها براساس چه نظریاتی طراحی شده‌اند. بر همین مبنا سؤال اصلی مطرح‌شده هم این است که کارایی روش‌های آموزش خلاقیت برگرفته از نظریات خلاقیت روانشناسی معاصر غرب، در ارتقای سطح خلاقیت افراد چیست؟ پیش‌فرض مقاله حاضر این است که خلاقیت خصوصیتی نیست که در انحصار عده خاصی باشد بلکه تمامی افراد به درجاتی در زمینه‌های مختلف، دارای قدرت خلاقه هستند.

یافته‌های این پژوهش نیز نشانگر آن است که بهره‌گیری از این روش‌ها در آموزش دانشجویان رشته‌های هنری که هنرمندان آینده خواهند بود، چه نتایجی خواهد داشت. بنابراین هدف کلی این پژوهش، بررسی کارآیی روش‌های آموزش خلاقیت در ارتقای سطح خلاقیت افراد است. در راستای دستیابی به این هدف، شناخت نظریه‌های خلاقیت در روانشناسی معاصر و روش‌های آموزش خلاقیت برگرفته از آنها مورد نظر است. از دیگر سو اهداف کلان این پژوهش، ارتقای سطح عملکرد خلاق دانشجویان رشته‌های هنری و تربیت هنرمندان خلاق است چراکه هنرمندان آگاه و خلاق در حفظ، احیا و تولید آثار هنری و توسعه فرهنگی سهم بسزایی دارند و نبود چنین هنرمندانی که زمینه‌های فرهنگی و اعتقادی هنر را تداوم‌بخشند، موجب تأثیرپذیری مقلدان و پیروی از جریان‌های هنری بیگانه خواهد شد. به زبان دیگر، مقاله پیش‌رو در راستای دستیابی به روشی مناسب برای بالابردن سطح خلاقیت دانشجویان رشته‌های هنری در جهت برطرف‌ساختن نیازها و مشکلات فرهنگی و هنری کشور به نگارش درآمده‌است.

پیشینه تحقیق

علم خلاقیت‌شناسی^۲، حوزه نوینی از علم است که براساس مجموعه اطلاعات به دست آمده از مطالعات و تحقیقات گسترده درباره فرایندها و پدیده‌های خلاقیت و نوآوری از جنبه‌های علمی مختلف، شکل گرفته‌است. این علم در بردارنده رشته‌ها یا شاخه‌های درونی متعددی همچون خلاقیت‌شناسی فلسفی^۳ (مطالعه فرایندها و پدیده‌های خلاقیت و نوآوری از دیدگاه فلسفی)، خلاقیت‌شناسی جامعه‌شناختی^۴ (مطالعه فرایندها و پدیده‌های خلاقیت و نوآوری از دید جامعه‌شناسی) و خلاقیت‌شناسی روانشناختی^۵ (مطالعه فرایندها و پدیده‌های خلاقیت و نوآوری از جنبه‌های روانشناختی است) (گلستان‌هاشمی، ۱۳۸۲: ۵۴).



نمایانگر عالی‌ترین قابلیت انسانی در توانایی ارتباط با منشاء وجود بوده‌است. مباحث نظری خلاقیت نیز که هم‌زمان با شکل‌گیری فلسفه در یونان باستان آغاز شده تا فلسفه معاصر تداوم یافته‌است. در تمدن غرب پس از رنسانس، خلاقیت مانند دیگر مفاهیم با تکیه بر زمینه‌های فکری انسان‌گرایی^۶ مسیر تازه‌ای را در پیش‌گرفت و مباحث خلاقیت بر پایه فردیت و نبوغ انسان مطرح‌شد.

واژه خلاقیت^۷ برگرفته از (creation) از ریشه لاتین (creare)، به معنی ساختن یا تولید کردن یا عملی آگاهانه و هدفمند است (قره‌باغی، ۱۳۸۵: ۵). فعل خلق کردن^۸ به معنای ساختن یا به‌وجود آوردن چیز جدید یا نمونه اولیه است. در این معنا، ویژگی ساخته‌ها یا نمونه‌ها بر مهارت یا هوش فرد سازنده استوار است (باطنی، ۱۳۸۵: ۳۱۸).

مفهوم جدید خلاقیت در روانشناسی معاصر غرب که در این مقاله مطرح‌شده، بر پایه اندیشه‌های انسان‌گرایانه و براساس ضرورت‌های تاریخی و اجتماعی شکل گرفته‌است و مباحثی هم که در چند دهه اخیر در این حوزه بیان شده، ابعاد تازه‌ای از مفهوم خلاقیت را آشکار کرده‌است.

سیکزنتمی هالی^۱ و گتزلز^۲، سه روش برای تعریف خلاقیت ارائه‌نموده‌اند که بر هر سه بُعد متفاوت خلاقیت تأکید دارد: «۱- تولید ابتکاری، ۲- حل مشکلات شناختی و ۳- تجربه نظری و درونی. تولید ابتکاری به توانایی تولید یک اثر یا چیز جدید اشاره دارد و فرایندی است که مستلزم ارائه ایده‌ای نو است. این روش تعریف خلاقیت در زمینه‌های هنری، تجاری و علمی کاربرد دارد و از طریق ارزیابی محصولات خلاق سنجیده می‌شود. در روش دوم، تعریف خلاقیت به صورت یک فرایند حل مشکل شناختی ارائه شده‌است و در این تعریف، روش‌های زیادی ارائه و معرفی شده‌اند زیرا بیشتر در دنیای تجاری کاربرد دارد؛ مانند روش‌های آزمایش و خطا، تفکر و مباحثه، روش تلفیق رشته‌ای که بهترین نتایج را در ترغیب و تقویت تفکر ارائه می‌دهند. روش سوم که در آن خلاقیت را نمی‌توان از طریق یک فرایند دیگر برآورد و ارزیابی کرد؛ به همین دلیل توجه کمتری به این روش شده‌است» (Sill, 1996: 3).

به طور کلی خلاقیت دارای سه بُعد غیرشناختی، شناختی و انگیزشی است. «ابعاد غیرشناختی خلاقیت شامل ویژگی‌های خلاق در امور حرکتی، هنری و توانایی‌های خاصی است که در سطح افراد مشابه کمتر می‌توان آن را دید. فرد خلاق از منظر ابعاد شناختی کسی است که توانایی تولید ایده‌های بیشتری را دارد و جریان تولید ایده‌ها نزد او از انعطاف‌پذیری ذهنی بالاتری برخوردار است. چنین فردی در جریان تولید

با این همه، در این پژوهش خلاقیت از دیدگاه روانشناسان مطالعه شده و مهم‌ترین نظریه‌های خلاقیت در روانشناسی معاصر غرب و روش‌های آموزش خلاقیت برگرفته از آنها که تناسب بیشتری با حوزه هنر دارد، شناسایی شده‌است. ازین‌رو، برای نگارش این مقاله از کتاب *افضل السادات حسینی* (۱۳۸۱) با عنوان "ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن" و رساله دکتری مرتضی منطقی (۱۳۸۰) با عنوان "بررسی پدیده خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان" که بر پایه نظریه‌های خلاقیت در روانشناسی معاصر نوشته شده‌اند و مقالات سایت‌های معتبر اینترنتی از جمله اریک^۹ استفاده شده‌است.

اطلاعات به‌دست‌آمده از این بررسی‌ها نشان می‌دهد که بیشتر نظریه‌های خلاقیت با تأکید بر یکی از سه جنبه فرد خلاق، فرایند خلاقیت یا محصول خلاق ارائه شده‌است. بنابراین در این پژوهش نیز، مهم‌ترین نظریات طرح‌شده در این حوزه‌ها دسته‌بندی شده و مهم‌ترین دسته‌بندی که در پیدایش روش‌های آموزش خلاقیت تأثیر داشته، شناسایی شده‌است. یافته‌ها نشانگر آن است که بیشتر روش‌های آموزشی متداول در این زمینه برگرفته از نظریات معطوف به فرایند خلاقیت است که بر پایه مهارت تفکر طراحی شده‌است. در این روش‌ها تنها توانایی تولید ایده‌های متعدد جدید و یافتن راه‌حل‌های مختلف برای حل مسأله در افراد افزایش می‌یابد و جنبه‌های دیگر فعالیت‌های خلاقه نادیده گرفته می‌شود. از همین‌رو، با وجود گسترش جریان آموزش خلاقیت در جوامع مختلف، استفاده‌کنندگان می‌بایست متوجه تک‌بعدی بودن این آموزش‌ها و تأثیرات آنها بر افراد و جوامع باشند.

روش تحقیق

مقاله حاضر از نوع بنیادی است که با بهره‌گیری از روش تحقیق توصیفی - تحلیلی با رویکرد مقایسه‌ای نگاشته شده‌است. در این پژوهش مهم‌ترین نظریات خلاقیت در روانشناسی معاصر معرفی شده و سپس، زیربنای مباحث ارائه‌شده بررسی و تحلیل شده‌است. در نهایت، با مقایسه این نظریات و روش‌های آموزش خلاقیت برگرفته از آنها، نتیجه نهایی ارائه شده‌است. گردآوری اطلاعات هم به صورت میدانی؛ مشاهده و بررسی آثار هنری، مصاحبه با هنرمندان و ... و کتابخانه‌ای؛ مطالعه کتاب‌ها، مقالات و پایان‌نامه‌های دانشگاهی به‌ویژه مقالات و پایان‌نامه‌های دوره دکتری انجام گرفته‌است.

مفهوم خلاقیت

اندیشه‌های مربوط به خلاقیت که نخست در فرهنگ‌های کهن شرقی مطرح‌شده، متکی بر تجربه درونی هنرمند و

ایده‌هایش، نمونه‌های بدیع و ابتکاری تولید می‌کند که به ذهن کمتر کسی خطور می‌کند. ابعاد انگیزشی خلاقیت ناظر بر انگیزه درونی فرد است و او را بر آن می‌دارد تا بدون آن که الزاماً پاداشی بیرونی وجود داشته باشد، به شکل مستمر و پی‌گیر به کار مورد علاقه‌اش بپردازد، استعدادها و مهارت‌های تخصصی خود را با پشتکار و علاقه دنبال کند و به خلاقیت نایل شود.» (حسینی، ۱۳۸۵: ۴۱).

منطقی در رساله دکتری خود به این نتیجه رسیده است که پیچیدگی مفهوم خلاقیت سبب شده در تعریف و تبیین آن از نظریات عصب-روانشناختی گرفته تا نظریات اقتصادی بهره‌گیری شود. رویکردها یا نظریه‌های مختلفی که به تبیین روند، محصول و ابعاد شناختی یا غیرشناختی خلاقیت پرداخته‌اند، عبارت‌اند از: تداعی‌گرایی و رفتارگرایی، روان‌تحلیل‌گری، شناختی، انسان‌گرایی، روان‌سنجی، تعاملی، زیست‌شناختی و عصب‌شناختی و اجتماعی (منطقی، ۱۳۸۰: ۲۳).

عابدی بر این باور است که علم جدید خلاقیت که در دوره معاصر به موازات پیدایش و تحول روانشناسی غرب پدید آمد با یافته‌های گیلفورد،^{۱۲} ابعاد بسیار گسترده‌ای یافت. او در مدل ساختار عقل خود خلاقیت را متشکل از هشت بُعد اساسی می‌داند: حساسیت به مسأله،^{۱۳} سیالی،^{۱۴} ایده‌های نوین،^{۱۵} انعطاف‌پذیری،^{۱۶} هم‌نهادی،^{۱۷} تحلیل‌گری،^{۱۸} پیچیدگی^{۱۹} و ارزشیابی.^{۲۰} ارائه نظریات گیلفورد و هم‌فکران او باعث شد که خلاقیت به صورت یک توانایی عمومی و قابل دسترس شناخته شود.

نظریه‌های خلاقیت در روانشناسی معاصر غرب

مهم‌ترین نظریه‌های خلاقیت در روانشناسی غرب عبارت‌اند از:

نظریه‌های معطوف به فرد خلاق

توجه به منشأ خلاقیت در روانشناسی، باعث ظهور نظریه‌های معطوف به فرد خلاق شد. زیگموند فروید^{۲۱} معتقد بود که خلاقیت و بیماری‌های روحی هردو از بخش ناخودآگاه (ناهشیار)^{۲۲} ذهن نشأت می‌گیرند و اثر هنری نوعی برون‌فکنی حالات درونی یک روان‌آزده است. از این دیدگاه، هنگامی که افکار و اندیشه‌های خلاق به سطح خودآگاه برسند، قابل انتقال به دیگران می‌شوند (منطقی، ۱۳۸۰: ۲۲).

نوروانکوان، دیدگاه فروید را مبنی بر این که خلاقیت با آشفتنی روانی-عاطفی همراه است، رد کردند و معتقدند که خلاقیت ایده‌های جدید و دریافت‌های تازه، از ذهن نیمه‌آگاه نشأت می‌گیرد. بنابر عقاید لارنس کوبی^{۲۳} و رولو می^{۲۴} از افراد تأثیرگذار این مکتب، فرایندهای خلاقه فوق‌عقلانی

و نشانه بالاترین درجه سلامت عاطفی فرد است و آنچه باعث جنبه‌های مختلف روان‌آزردگی در فرد می‌شود، نبود تولید خلاق و خلاقیت است (تورنس، ۱۳۸۱: ۱۸ و ۱۹).

بنابر باور کارل گوستاو یونگ^{۲۵}، منشأ خلاقیت در لایه‌های ناخودآگاه جمعی است. وی با کشف صورت‌های دیرینه در ژرفای ضمیر ناخودآگاه دریافت که ناخودآگاهی به دو لایه فردی (شخصی) و جمعی که خصوصیات کلی و عمومی دارد و محتوای آن در همه افراد مشترک است، تقسیم می‌شود. یونگ معتقد است: «لایه شخصی به احیای قدیمی‌ترین مضامین دوران کودکی ختم می‌شود. لایه جمعی شامل زمان پیش از کودکی است؛ شامل مضامین بازمانده از حیات اجدادی؛ در حالی که خاطره-تصویرهای موجود در ضمیر ناخودآگاه شخصی جسیم و پر جلوه می‌کند، چون ریشه در زندگی فرد دارد، صورت‌های دیرینه موجود در ضمیر ناخودآگاه جمعی همچون سایه به نظر می‌رسد زیرا از زندگی فرد مایه نگرفته است. وقتی که واپس رفتن انرژی از دورترین زمان‌های کودکی دورتر می‌رود، آن وقت از آثار و بستر بازمانده اجدادی سر درمی‌آورد و به شکل نمادها و صورت‌های اساطیری درمی‌آید که همان نمونه‌های دیرینه است.» (یونگ، ۱۳۷۲: ۱۰۵).

در عین حال به نظر وی، تجربه نمونه‌های دیرینه به منزله پدیده‌ها و کنش‌های روانشناختی جمعی با فرد تعارضی ندارد و فرد احساس می‌کند که از عمق وجود او برخاسته است. این واکنش با این فرض که انسان می‌تواند به جامعیت و کمال نایل شود، در یک راستاست. هدف این فرایند، تحقق جامع شخصیت و شکوفایی بالقوه فرد است در صورتی که فعال‌شدن نیروهای ناخودآگاه جمعی به بیماری و عدم تعادل روانی منجر نشود زیرا این محتوا، دربردارنده انرژی خاصی است که در جهت سازندگی یا تخریب عمل می‌کند و منجر به خلاقیت یا عدم تعادل روانی می‌شود (جدول ۱). با ارائه این نظریات، منشأ خلاقیت از بیماری به سلامت روانی تغییر یافت و خلاقیت در زمره توانایی‌های بالقوه انسان شناخته و همگانی شد. *آبراهام مزلو*،^{۲۶} در این باره می‌گوید: «اگر آگاهانه طرحی در افکنده‌اید که از آنچه در توان شماسست کمتر باشید، به شما هشدار می‌دهم که تا آخر عمر ناشادمان خواهید بود.» (شولتس، ۱۳۶۹: ۱۳). بر همین اساس است که روانشناسی بر رهایی منابع پنهان استعداد، خلاقیت و نیروی انسان تأکید کرده است. در کل، نتایج نظریات روانشناسان نشان می‌دهد که "فرد تفر دیافته" یونگ، "فرد دارای عملکرد کامل" راجرز^{۲۷}، "شخصیت خودشکوفای" مزلو و "فرد خودمختار" فروم^{۲۸} با ویژگی‌های شخصیتی

جدول ۱. منشأ خلاقیت براساس نظریه‌های معطوف به فرد خلاق.

یونگ	نوروانکاوان	فروید	
_____	_____	_____	خودآگاه(ذهن هشیار)
_____	_____	_____	ذهن نیمه‌هشیار
_____	_____	_____	ناخودآگاه فردی
_____	_____	_____	ناخودآگاه جمعی

(نگارندگان)

در این مراحل، تغییراتی ایجاد کرده‌اند؛ برای نمونه آلبرشت^{۳۲} معتقد است که فرایند خلاقیت شامل پنج مرحله جذب اطلاعات، الهام، آزمون، پالایش و عرضه است.

به‌طور کلی روانشناسان گشتالت از اصطلاح خلاقیت استفاده نمی‌کنند و عبارت حل مسأله را به جای تفکر خلاق به کار می‌برند. در این مکتب هم، تفکر خلاق در پنج مرحله بیان شده و روابط بین اجزا و کل مسأله بررسی می‌شود تا ارتباطات درونی آنها کشف شود (حسینی، ۱۳۸۷: ۴۰).

منطقی چنین نتیجه گیری می‌کند که به‌طور کلی شناخت‌گرایان و روانشناسان گشتالت فرایند تفکر خلاق را بر مبنای کل‌گرایی توصیف می‌کنند در حالی که تفکر در نتیجه شناخت روابط در ارتباط با کل ایجاد می‌شود نه اینکه درک کل منجر به تفکر خلاق شود و در موارد زیادی هم بدون در نظر گرفتن کل مسئله، فرد براساس فرضیات و حدسیات هوشمندانه موفق به تفکر خلاق می‌شود (منطقی، ۱۳۸۰: ۳۱).

گیلفورد، هنگام تحقیق در باب هوش دریافت که در فعالیت‌های ذهنی نوعی تفکر واگرا وجود دارد که فرایندی غیرمنطقی است و در موقعیت‌های تازه و مبهم بروزی می‌کند و پاسخ‌های متعددی را می‌سازد. در حالی که افراد بیشتر مواقع نوعی تفکر قیاسی یا همگرا را به کار می‌برند که به دنبال یافتن پاسخی مناسب برای مسئله است (زاده‌محمدی، ۱۳۸۵: ۲۸). وی، خلاقیت را تفکری واگرا در حل مسئله می‌داند. بنابر دیدگاه گیلفورد، تفکر واگرا تفکری است که در جهات مختلف سیر می‌کند. طرح مباحث آموزش تفکر واگرا و پرورش ویژگی‌های خلاقیت شخصی، بر جریان فرایند آموزش تأثیر گذاشته و حوزه‌های گوناگون همچون هنر را نیز دربر گرفته است.

نظریه تفکر جانبی یا تفکر افقی دی‌بونو^{۳۳} تاحدی به نظریه گیلفورد مشابهت دارد. دی‌بونو بر این باور است که اطلاعات در ذهن افراد قالب‌بندی می‌شود (تفکر عمودی)

افراد خلاق سازگار است و خلاقیت و مفهوم خودشکوفایی و کمال انسانی در این نظریات مترادف به نظر می‌رسند.

نظریه‌های معطوف به فرایند خلاقیت

ارائه نظریات معطوف به فرایند خلاقیت در روانشناسی را والاس^{۳۴} آغاز کرد. وی نظریه چهار مرحله‌ای خلاقیت را که در ریاضیات مطرح شده بود، با بیانی روان‌شناختی ارائه کرد به همین دلیل، دیدگاه این گروه از نظریه‌پردازان مشابه فرایند حل مسأله است. «نظریه والاس شامل چهار مرحله است: ۱- آماده‌سازی؛ تلاش اولیه برای درک و حل مسأله، ۲- نهفتگی؛ فرد مسأله را رها کرده و ذهن خود را متوجه چیزهای دیگر می‌کند، ۳- اشراق؛ حالت درک آنی در ذهن و یافتن راه حل و ۴- اثبات؛ ایده‌ها یا راه‌حل‌های به‌دست‌آمده بررسی، ارزیابی و بهترین نمونه انتخاب می‌شود. در این نظریه، ذهن از خودآگاه به ناخودآگاه و برعکس حرکت می‌کند تا به جواب برسد. والاس و گیلفورد هر دو به نکته‌ای اساسی اشاره می‌نمایند و آن، حالت ادراک غیرمعمول و غیرمنطقی‌ای است که قابل برنامه‌ریزی نیست در حالی که دیگر فرایندهای شناختی به‌ویژه تفکر حاصل برنامه‌ریزی و جریانی مرحله‌ای است» (زاده‌محمدی، ۱۳۸۵: ۲۹).

در این نظریه و نمونه‌های مشابه آن افزون بر کشف ایده یا راه‌حل، مرحله پس از دریافت‌های ناگهانی اهمیت دارد که فرد با کوشش، تجربه، دانش و مهارت خویش ایده را گسترش می‌دهد و به شکل اثر علمی یا هنری ارائه می‌دهد (همان). پژوهش منطقی (۱۳۸۰) در این باره، بیانگر آن است که بیشتر صاحب‌نظران مانند وایزبرگ^{۳۵} و پاتریک^{۳۶} این مراحل را پذیرفته ولی دریافت ایده از ذهن ناخودآگاه را رد کرده‌اند. پاتریک وجود مراحل والاس را هنگام کار نقاشان و شاعران بررسی کرد و دریافت که این مراحل از هم جدا نیستند و سه مرحله آمادگی، اشراق و اثبات بدون وقفه انجام می‌شوند و مرحله نهفتگی در کار آنها اتفاق نمی‌افتد. برخی از نظریه‌پردازان هم



که تغییر ساخت قالبها در آنها بسیار دشوار است لیکن تفکر جانبی یا افقی با ایجاد و خلق قالبهای جدید یا تغییر ساختار قالبها، امکان پرش ذهنی و خلاقیت را برای فرد به وجود می آورد (دی بونو، ۱۳۸۰: ۲۸). تفکر افقی جانشین تفکر عمودی نیست بلکه مکمل آن است زیرا تفکر جانبی، روشی برای مؤثرتر ساختن تفکر عمودی است.

اسبورن^{۳۴} نخست فرایند تفکر خلاق را در سه مرحله حقیقت جویی؛ شامل تعریف مسأله و آماده سازی یا جمع آوری اطلاعات، ایده جویی؛ شامل ایجاد ایده های متعدد و پروراندن آنها و راه حل یابی؛ شامل ارزیابی و آزمایش ایده و انتخاب راه حل نهایی، مطرح نمود. سپس همراه پارنز^{۳۵} الگوی معروف اسبورن-پارنز را در پنج مرحله ارائه داد که در بردارنده حقیقت یابی؛ جمع آوری اطلاعات، مسأله یابی؛ بیان مسأله به گونه ای که اصل قضیه روشن شود، ایده یابی؛ جستجوی ایده های متعدد برای هر مسأله، راه حل یابی؛ انتخاب بهترین راه حل ها و آماده سازی؛ آماده کردن راه حل های انتخاب شده برای اجرا است (حسینی، ۱۳۸۷: ۵۶).

آماییل^{۳۶} هم مراحل فرایند خلاق را در پنج مرحله ارائه کرده که مشابهت زیادی با نظریات بیان شده دارد با این همه او بر اهمیت انگیزه در فعالیت خلاق تأکید کرده است و انگیزه را شامل دو نوع درونی و بیرونی^{۳۷} می داند (آماییل، ۱۳۸۶: ۷۰). وایزبرگ در این باره اعتقاد داشت که کار خلاق را نباید تنها از نواغ انتظار داشت زیرا زیربنای خلاقیت همان روش حل مسأله ای است که مردم عادی هر روز در جریان زندگی خود آن را به کار می برند. پژوهش های بعدی این نظریه را تأیید کرد چرا که بیشتر محصولات خلاق همچون نظریه های علمی، اختراعات و آثار ارزشمند هنری، براساس پیشینه تخصصی افراد و در جریان آزمون و خطا به تدریج اصلاح شده و در نهایت، به شکل پدیده جدیدی ارائه شده است. از این دیدگاه، تفکر خلاق در مسائل علمی و هنری تفاوتی با تفکر مردم کوچه و بازار در حل مسأله ندارد (منطقی، ۱۳۸۰: ۳۴). ارائه این نظریات باعث شد تا خلاقیت از انحصار نخبگان جامعه، دانشمندان و هنرمندان، بیرون رود و امکان دست یابی به نیروی خلاقه برای همه افراد فراهم شود.

نظریه های معطوف به محصول خلاق

نظریه پردازانی که به محصول خلاق توجه دارند، گاه آثار فرد را با کارهای خود او و گاه با محصولات دیگران سنجیده اند. مهم ترین نقطه اشتراک دیدگاه های مختلف درباره محصول خلاق یا کار خلاقانه، نو بودن و تازگی داشتن آن است اما، هر چیز نو لزوماً خلاق نیست. بنابراین در بیشتر تعریف ها، به

ارزشمندی و مناسب بودن نیز توجه می شود. آماییل، ویزگی اکتشافی بودن را هم به تعریف یاد شده اضافه می کند. به اعتقاد او، خلاقیت هر اثر نو و ارزشمندی است که از طریق اکتشاف به دست آمده باشد. سیکزنتمی هالی نیز بر این باور است که نمی توان افراد و کارهای خلاق را جدا از اجتماعی که در آن عمل می کنند بررسی کرد چرا که خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست (حسینی، ۱۳۸۵: ۴۱).

روش های آموزش خلاقیت معطوف به فرایند خلاقیت

ویلیام جیمز^{۳۸} حدود یک قرن پیش، بر این اعتقاد بود که همه انسان ها توانایی و استعداد خلاق بودن را دارند ولی متأسفانه در طول زندگی و مسیر آموزش یاد می گیرند که غیر خلاق باشند یا می پذیرند که یکی خلاق و دیگری غیر خلاق شود (Okada, 2009: 5). تورنس^{۳۹}، هم روش های آموزش و پرورش را از موانع پیشرفت خلاقیت می داند. امروزه محققان بر این باورند که شناخت پدیده خلاقیت نه تنها از نظر آموزشی اهمیت زیادی دارد بلکه یکی از اساسی ترین موضوعات آموزشی دنیای معاصر است. بنابراین نه تنها استفاده از خلاقیت در آموزش امری ضروری است بلکه به کارگیری روش های جدید محققان در سامانه های آموزشی و مراکز و مؤسسات تولیدی و خدماتی که سطح عملکرد خلاق افراد را بالا می برد هم از اهمیت بسیاری برخوردار است. روش های آموزش خلاقیت براساس یافته های پژوهش های روانشناسی معاصر و برگرفته از برخی نظریات ارائه شده در این حوزه است.

یکی از یافته های این تحقیقات، شناسایی ویژگی های افراد خلاق است. از نظر پرکینز^{۴۰} استاد دانشگاه هاروارد، شش ویژگی مهم افراد خلاق عبارت است از: ۱. نظم و سادگی و دوری از پیچیدگی و ابهام در زمینه های عملی و فکری ۲. توانایی طرح مسأله و سؤال درباره پدیده های مختلف ۳. توانایی تفکر دیالکتیکی یا تفکر جامع و همه جانبه ۴. کنجکاوی برای کشف ناشناخته ها و گشودن افق های جدید ۵. واقعیت گرایی و پذیرش واقعیت با هدف شناخت و تغییر آن ۶. داشتن انگیزه های درونی برای کار خلاق (قاسم زاده، ۱۳۸۸: ۷). بدین دلیل که امکان آموزش ویژگی های یاد شده وجود دارد، این باور در ذهن نظریه پردازان هم ایجاد شده که می توان خلاقیت را آموزش داد.

پارنز هم براساس نتایج به دست آمده از تحقیق های انجام شده به این نتیجه رسیده که آموزش خلاقیت امری امکان پذیر است. تاکنون در این زمینه، انبوهی از روش های برخاسته از نظریه های خلاقیت یا روش هایی که در جریان تجربه کارایی



کامل اصول یورش فکری به این نتیجه رسید که اثر دو عامل ناامیدی و انجماد فکری که منجر به جلوگیری از ایده‌یابی می‌شوند، در جلسات یورش فکری از بین می‌رود (همان: ۹۷). قابل استفاده بودن ایده‌های ارائه‌شده، بستگی به نحوه ارزیابی و پرورش ایده‌ها به صورت خلاق دارد. در واقع، در این روش جریان خلاقیت با یافتن ایده خاتمه نمی‌یابد بلکه با ارائه ایده‌ها آغاز می‌شود. افراد شرکت‌کننده باید بیشترین تلاش خود را برای ترکیب ایده‌ها و ارائه ایده‌های بیشتر و بهتر به کار برند تا به نتیجه مطلوب، بهترین روش دستیابی به نتیجه آزمایش عملی ایده، برسند. در نهایت، این روش در القای طرز فکر خلاق و روانی جریان ایده‌ها و پرورش آنها یکی از روش‌های تدریس دوره‌های آموزشی تفکر خلاق شد. افزون بر این تکنیک، اسبورن برای برانگیختن ایده‌های خلاق، صورت تطبیقی/اسکمپر^{۴۶} را مطرح نمود. اسکمپر با ارائه سؤالاتی فرد را به سوی راه‌حل هدایت می‌کند: جایگزینی^{۴۷} (چه چیزی را می‌توان جایگزین کرد؟)، ترکیب^{۴۸} (چه چیزهایی را می‌توان با هم ترکیب کرد؟)، انطباق^{۴۹} (چه چیز را می‌توان تنظیم کرد تا با هدف یا شرایط سازگار شود؟)، تعدیل کردن^{۵۰} (چه چیز را می‌توان تغییر داد، بزرگ یا کوچک کرد؟)، برای هدف دیگر به کار بردن^{۵۱} (چه راه‌های جدیدی برای کاربرد آن وجود دارد؟)، حذف کردن^{۵۲} (چه چیزی را می‌توان کاهش داد یا حذف کرد؟) و معکوس کردن^{۵۳} (چه چیز را می‌توان برعکس کرد؟) (ابرلی و استانیس، ۱۳۸۴: ۲۴ و ۲۵).

روند طراحی روش‌های آموزش خلاقیت به ارائه حدود دویست روش و تکنیک برای افزایش کمیت و کیفیت ایده‌ها منجر شده است. برای نمونه، دکتر آندره جی/آلینیکف^{۵۴}، روشی جهشی را برای بالابردن سرعت تولید ایده‌های جدید معرفی کرده که امکان تولید هم‌زمان ایده‌های بسیار را به وجود می‌آورد و آن را مگاخلاقیت^{۵۵} می‌نامد. در این روش، دست‌کم ده ویژگی یک موضوع در ردیف‌های عمودی جدول و ایده‌های مختلف درباره آن که از طریق بارش فکری پدیدآمده‌اند، در ردیف افقی جدول، جلوی هر مورد نوشته می‌شود تا از طریق تقاطع ویژگی‌ها با موضوعات، ترکیب‌های جدیدی پدیدآید. پس از تکمیل خانه‌های جدول، ترکیب‌گزینی آغاز می‌شود و نمونه‌های معنی‌دار از میان ترکیبات ابداعی انتخاب می‌شود. بدین ترتیب، هم‌زمان تعداد زیادی ایده جدید به دست می‌آید که از نظر کیفیت و تازگی قابل بررسی‌اند. همچنین آلینیکف پیشنهاد می‌کند که ماتریس‌های بزرگ‌تر صد موردی تهیه شود که تعداد ایده‌ها را به گونه غیرقابل تصویری افزایش دهد. وی معتقد است که با سی دقیقه کار می‌توان سی میلیون ایده تولید و سپس مهم‌ترین جنبه‌ها

خود را در افزایش خلاقیت افراد نشان داده‌اند، ارائه‌شده است. بنابراین، امروزه بسیاری از روانشناسان معتقدند که خلاقیت هم آموختنی و هم آموزش‌دانی است. به تدریج نظریه پردازان با توجه به این امکان، روش‌های آموزش خلاقیت را طراحی و ارائه کرده‌اند. برخی از روش‌های یادشده عبارت‌اند از: آموزش فعال، افزایش انگیزه‌ها، روش‌های حل مسأله، بارش فکری، فهرست سؤال‌ها، بدیعه‌پردازی، ارتباط‌های اجباری، فهرست تداعی، فهرست صفات و تجزیه و تحلیل ریخت‌شناسانه. در گرایش‌های پیازه‌ای آموزش فعال^{۴۱}، زمینه اصلی آموزش و خلاقیت است. به علاوه بسیاری از محققان در گرایش‌های غیرپیازه‌ای معتقدند که نظام مبتنی بر آموزش فعال، بیشترین تأثیر را در تربیت خلاق دانش‌آموزان ایفا می‌کند. آمابیل، در زمینه افزایش انگیزه‌ها دریافت که انگیزه در پدیدآیی کارهای خلاق از اهمیت زیادی برخوردار است و معتقد بود که بدون انگیزه امکان خلاقیت وجود ندارد. پژوهشگرانی مانند تورنس و پیریت^{۴۲} هم عشق به کار را عامل مؤثری در تولید خلاق دانسته‌اند. از این رو بسیاری از پژوهشگران معتقدند افزایش انگیزه افراد در جریان آموزش نقش مهمی دارد و تلاش می‌کنند با ایجاد انگیزه در شاگردان هم‌زمان به تعمیق و گسترش آموخته‌ها و افزایش خلاقیت آنها بپردازند.

یکی دیگر از روش‌های آموزش خلاقیت، روش ارتباط‌های اجباری/ایتینگ^{۴۳} است. در این روش بین دو یا چند پدیده که معمولاً ارتباطی با یکدیگر ندارند، رابطه اجباری پدیدمی‌آید. از این طریق دو فکر، دو شیء یا دو پدیده که در حالت معمولی هیچ‌گونه ارتباطی باهم ندارند، ترکیب یا مفهوم تازه‌ای را می‌سازند که زمینه ایده‌یابی و ایجاد تفکر خلاق می‌شود (منطقی، ۱۳۸۰: ۹۸).

روش بارش مغزی، بارش فکری، یورش فکری^{۴۴}، طوفان ذهنی یا تحریک مغزی را اسبورن ارائه کرده است. وی هم‌زمان با ارائه نظریه خود این روش را که به دو صورت فردی و گروهی قابل اجراست، برای تولید ایده‌های متعدد و متنوع طراحی کرد. اسبورن معتقد بود: «هرچه ایده‌های بیشتری تدبیر نمایید، احتمال بیشتری برای رسیدن به راه‌حلی که بالقوه بهترین راه‌حل است وجود خواهد داشت... احتمال زیادی وجود دارد که ایده‌های یافت‌شده به ایده‌های دیگری منجر شود که آنها نیز به نوبه خود سرنخ‌های باز هم بهتری را آشکار نمایند.» (اسبورن، ۱۳۸۲: ۷۱). در این روش که از سال ۱۹۵۰ میلادی شهرت زیادی یافت، برای اینکه افراد برای ارائه ایده‌های بعدی تشویق شوند، همه پیشنهادات افراد شرکت‌کننده پذیرفته می‌شود. دکتر یوتز^{۴۵} پس از بررسی

یا موارد را از نظر کیفی برگزید (آلینیکف، ۱۳۸۵: ۸۵-۷۵). در نهایت، کارآیی طوفان ذهنی به بالاترین بازده ممکن در خلاقیت می‌رسد.

مقایسه تطبیقی نظریه‌های خلاقیت در روانشناسی معاصر

دیدگاه گیلفورد و تورنس نسبت به خلاقیت، معطوف به ابعاد شناختی است لیکن مفهوم خلاقیت از دید بسیاری از نظریه‌پردازان همچون مزلو، آمابیل و وارن^{۶۵} در حوزه ابعاد غیرشناختی قرار می‌گیرد. از دیدگاه مزلو خلاقیت معادل شخصیت خودشکوفاست و باید آن را در شخصیت خلاق جستجو کرد در حالی که نظریه‌های جزءنگر شناختی، خلاقیت را به صورت یک استعداد محدود ارزیابی می‌کنند. وارن نیز، عرصه خلاقیت را چنان گسترده می‌بیند که ابعاد غیرشناختی مانند هنر را دربرمی‌گیرد. او خلاقیت را ظرفیتی در پدیدآوردن ترکیب‌های جدید هنری، مکانیکی و ... می‌داند. استرنبرگ هم، خلاقیت را پدیده‌ای چندوجهی معرفی می‌کند و تفکر واگرا را تنها بخشی از خلاقیت و نه تمام آن در نظر می‌گیرد. بر همین اساس، به اعتقاد بعضی از نظریه‌پردازان بین خلاقیت هنری و خلاقیتی که در زمینه حل مسائل کاربرد دارد، مناسبتی نیست. آنها خلاقیت هنری را درون‌گرا و ذهنی می‌دانند و بُعد کاربردی آن را کم‌اثر می‌پندارند.

در این باره، بیان می‌شود که «هنرمندان تعادل و توازی میان دو رفتار متضاد به وجود می‌آورند که یکی منطقی-تحلیلی (جهت ارزیابی اساسی و متمرکز) و دیگری خلاقانه (رفتاری سرشار از آرامش) است.» (Grip, 2007: 857). گریپ و همکارانش نیز می‌گویند: «درک افراد از خلاقیت متفاوت است و میان خلاقیت ادراکی و رفتاری تفاوت قائل هستند، بنابراین خلاقیت ممکن است در افکار افراد درست قبل از انجام عملکردهای گوناگون موجود باشد» (Ibid: 858). از این رو برخی از افراد دارای خلاقیت بیشتر و بعضی نیازمند عملکردهای بیشتر هستند.

یکی از جنبه‌های بررسی خلاقیت این است که «یک عملکرد خلاقانه به نظر واضح و بدیهی می‌آید و باید از لحاظ منطقی با آنچه ما می‌دانیم، هماهنگی داشته باشد و به گفته استرن^{۶۷}، عمل خلاق باید مفید باشد. این بازنگری به صورت منطقی انجام می‌شود اما در کشف یا انجام یک عملکرد خلاق در وهله اول روند منطقی وجود ندارد و تاحدی می‌توان گفت که خلاقیت بر فرایندهای تفکر غیر خطی و غیر منطقی تأکید دارد.

از نظر کستر^{۶۸}، مدل کامل تفکر خلاق شامل مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط است که به توضیح ساختار تفکر خلاق و فرایندهای ناخودآگاه می‌پردازد و این فرایندهای ناخودآگاه هستند که معجزه خلق می‌کنند» (Sill, 1996: 4).

از دیگر سو، مطالعات زیست‌شناسی و عصب‌شناختی هم نشان می‌دهند که تفکر منطقی که نظام‌های آموزشی رایج جهان براساس آن پایه‌ریزی شده‌است، به پرورش نیم‌کره چپ مغز با عملکرد منطقی و تحلیلی منجر می‌شود. از این رو، به نیم‌کره راست که با عملکرد شهودی فعال می‌شود، در نگرش آموزشی کمتر توجه شده‌است. به همین دلیل، پژوهشگران در چند دهه اخیر برای تربیت و بهره‌گیری از آن تلاش و آن را به شکل روشی برای آموزش خلاقیت مطرح کرده‌اند. روش آموزش مدیریت مهارت‌های مغزی به گونه‌ای طراحی شده‌است که نیم‌کره سمت راست مغز و تفکر شهودی را تقویت می‌کند. تفکر شهودی به معنای فهمیدن معنی و مفهوم یک موضوع یا یک وضع بدون اتکای مطلق به روش منطقی و استدلالی خاص است. امروزه این اعتقاد وجود دارد که از این طریق می‌توان ترکیبی از توانایی‌های دو نیم‌کره مغز را در جهت تفکر خلاق به خدمت گرفت. در این راستا، نتایج پروژه تحقیقی تورنس و کوگر^{۶۹} بیانگر آن است که مراقبه خلاقیت افراد را افزایش می‌دهد. همچنین، باس گاست با فعال کردن نیم‌کره راست مغز شاگردان خود نتیجه گرفت که تحریک این نیم‌کره، تأثیر بسزایی بر شیوه نوشتار و میزان خلاقیت آنها دارد. برخی از پژوهشگران همچون برونر معتقدند که تفکر شهودی طبق یک طرح دقیق و مرحله‌به‌مرحله پیش نمی‌رود بلکه به صورت ناگهانی اتفاق می‌افتد و از این نظر با تفکر تحلیلی متفاوت است. بنابراین فرد نمی‌داند از چه راهی به جواب مسأله رسیده و آیا جواب صحیح است یا غلط. برای همین، بایستی درستی و اشتباه نتیجه تفکر شهودی را از طریق روش‌های منطقی و تحلیلی ثابت کرد. رویارویی این نظریات باعث شد بر چند بعدی بودن خلاقیت بیش از پیش تأکید و ترکیبی از روش‌های آموزش به کار گرفته شود تا به ابعاد مختلف خلاقیت همچون شکل‌گیری تفکر، عمل و شخصیت خلاق به صورت هم‌زمان توجه شود. براساس آنچه تاکنون بیان شد، می‌توان جدول تطبیقی زیر را درباره مفهوم، منشاء، جایگاه، فرایند، روش دست‌یابی و عامل دریافت خلاقیت در روانشناسی غرب بر پایه نظریه‌های خلاقیت ارائه داد (جدول ۲).

مفهوم خلاقیت	روش دست‌یابی به خلاقیت	فرایند	عامل دریافت	جایگاه خلاقیت	منشأ خلاقیت	نظریه‌های معطوف به فرد خلاق در روانشناسی
برون فکنی و حالات درونی هنرمند از طریق ظهور ایده‌های خلاق.	دست‌یابی ذهن خودآگاه به گنجینه ناخودآگاه، از طریق ایجاد شرایط مساعد فردی و اجتماعی.	جرقه‌های آنی یا دریافت‌های ناگهانی ایده از ناخودآگاه.	ذهن	خودآگاه، ذهن نیمه‌هشیار، ناخودآگاه فردی و ناخودآگاه جمعی.	خلاقیت فردی، از بیماری روانی به سلامت روانی و عاطفی فرد تغییر جهت داده است.	نظریه‌های معطوف به فرد خلاق در روانشناسی
توانایی حل مسأله.	آموزش و پرورش تفکر خلاق (واگرا/ تفکر جانبی) همراه کاربرد روش‌های آموزش خلاقیت.	مراحل چندگانه حل مسأله.	ذهن	خودآگاه و ناخودآگاه.	خلاقیت فردی	نظریه‌های معطوف به فرایند خلاقیت در روانشناسی.
نوآوری؛ فرایند به‌اجرا درآمدن و تحقق یافتن خلاقیت.	جستجوی قالب‌های نو، ایده‌های نو و کاربرد از روش‌های نو.	ساخت قالب‌های نوین فکری و ارائه ایده‌های جدید.	ذهن	خودآگاه، ذهن نیمه‌هشیار، ناخودآگاه فردی و ناخودآگاه جمعی.	خلاقیت فردی	نظریه‌های معطوف به محصول خلاق در روانشناسی.

(نگارندگان)

نتیجه‌گیری

با وجود اهمیت و گستردگی مفهوم و ابعاد غیرشناختی خلاقیت، بیشتر روش‌های آموزش خلاقیت از نظریه‌های شناختی گرفته شده که در آنها بهره‌گیری از تفکر واگرا، مراحل حل مسأله و دست‌یابی به ایده‌های متعدد، نقش مهمی دارند. امروزه این نگرش حتی بر مباحث هنری هم تأثیر گذاشته تا آنجاکه بسیاری از کارشناسان این حوزه معتقدند فعالیت‌های هنری مسئله‌محور و چالش‌برانگیز است. از این دیدگاه، در حوزه هنر حل مسأله افزون بر اینکه دارای کارکرد انگیزشی است، باعث پرورش اشکال پیچیده تفکر هم می‌شود زیرا در فرایند تولید هنری، افراد به‌طور دائم با مسائلی روبرو هستند که راه‌حل‌های متعدد و جواب‌های درست زیادی دارند. بنابراین افراد هم باید مسأله را حل کنند و هم برای انتخاب یک راه‌حل تصمیم‌گیری کنند. همچنین، پرورش خلاقیت در این حوزه به مفاهیمی از قبیل انعطاف‌پذیری، رهاکردن قالب‌های کلیشه‌ای، تمایل به بسط و گسترش تجربه‌ها و ارائه پاسخ‌های صحیح متعدد، آزمون و خطا، ریسک‌پذیری و ... وابسته است. یافته‌های تحقیق در این باره نشان می‌دهد که تولید ایده‌های متعدد و سنجش و ارزیابی کیفی آنها، توان خلاقه فرد را بالامی‌برد و به خلاقیت منجر می‌شود؛ خلاقیتی که معادل حل مسأله در نظر گرفته می‌شود.

باتوجه به ابعاد گوناگون خلاقیت که در تحقیقات و تأملات روانشناسان شناسایی شده و به آنها اشاره شد، حل مسأله تنها یکی از ابعاد خلاقیت است. همچنین بسیاری از فعالیت‌های هنری با خلاقیتی که در زمینه حل مسائل کاربرد دارد، مناسبتی ندارد. بنابراین استفاده از روش‌های آموزش خلاقیت که به‌صورت‌های مختلف در پی تقویت مهارت‌های تفکر، واگرا و جانبی، است فقط بخشی از نیازهای افراد به‌ویژه هنرمندان و دانشجویان رشته‌های هنری را برآورده می‌کند.

در کل، به نظر می‌رسد با وجود ارائه نظریات متباین یا متضاد ارائه شده در نظریه‌های خلاقیت روانشناسی، تفکر مهم‌ترین توانایی انسان در این زمینه محسوب می‌شود و به قدرت تخیل و تصور انسان که نقش مهمی در فرایند خلاقیت هنری دارد، کمتر توجه شده است. بنابراین، بیشتر روش‌های آموزشی برگرفته از این نظریات بر پرورش مهارت‌های تفکر، توانایی حل مسأله و ایده‌یابی تأکید دارند و زمینه پرورش تخیل و تصور انسان که در آن ایده‌ها و تصاویر شکل می‌گیرند یا ترکیب می‌شوند، نادیده گرفته شده است.



اگرچه در زمینه عملی (آفرینش اثر هنری) و بحث‌های نظری، مسائل بسیاری وجود دارد که هنرجویان باید توانایی تحلیل آن را داشته باشند با این همه، آموزش تفکر خلاق برای پرورش همه‌جانبه خلاقیت دانشجویان رشته‌های هنری کافی نیست و به پرورش همه‌جانبه توانایی‌ها و ظرفیت‌های وجودی افراد منجر نمی‌شود. بنابر آنچه گفته شد، مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که برای ارتقای سطح خلاقیت افراد به‌ویژه دانشجویان رشته‌های هنری، توجه به ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی و غیرشناختی خلاقیت و بهره‌گیری از نظریات مختلفی که در این زمینه مطرح شده و به کارگیری تلفیقی روش‌های مختلف آموزش خلاقیت که باعث فعال شدن هر دو نیم‌کره مغز و ترکیب توانایی‌های دو نیم‌کره می‌شود، ضرورت دارد.

پی‌نوشت

- 1- David Bohm(1917-92)
- 2- Creatology
- 3- Philosophical Creatology
- 4- Sociological Creatology
- 5- Psychological Creatology
- 6- Education Resources Information Center
- 7- Humanism
- 8- Creativity
- 9- Create
- 10- Csikszentmihaly
- 11- Getzels
- 12- Guilford
- 13- Sensitivity to Problem
- 14- Fluency
- 15- Novel Ideas
- 16- Flexibility
- 17- Synthesizing
- 18- Analyzing
- 19- Complexity
- 20- Evaluation
- 21- Freud, S.(1856-1939).

۲۲- به‌طور کلی در مکتب روان‌کاوی (روان‌تحلیل‌گری)، فرد دارای دو فرایند است؛ فرایندهای اولیه (Primary Processes) و فرایندهای ثانویه (Secondary Processes) که اولی از ناهشیار یا ضمیر ناخودآگاه (The Unconscious) و دیگری از هشیار یا ضمیر خودآگاه (The Conscious) و قسمت تحت کنترل خود، سرچشمه می‌گیرند.

- 23- Kubie
- 24- May,R
- 25- C.G.Jung (1875-1961).
- 26- Maslow.A.H(1908-1970).
- 27- Rogers. C. R. (1902-1987).
- 28- Fromm,E.(1900-1980).





29- Walas,G

30- Weisberg

31- Patrich,C

32- Albercht,K

33- Debono, E.

34- Osborn,A,F.

35- parnes,s,J

36- Amabile

۳۷- انگیزه درونی انگیزه‌ای است که فعالیت به خاطر خود عمل انجام می‌گیرد زیرا خود کار جالب، لذت بخش یا رضایت آمیز است ولی در انگیزه بیرونی انجام کار برای تحقق هدف بیرونی است. آمابیل پس از تحقیق در این زمینه، دریافت که انگیزه درونی افراد دارای اهمیت بیشتری در خلاقیت است و افرادی که با لذت و رضایت شخصی نه با فشار خارجی، کاری را انجام می‌دهند، می‌توانند خلاقیت بیشتری را از خود نشان دهند (حسینی، ۱۳۸۵: ۴۵).

38- James,w

39- Torrance E.Paul

40- Perkinz

۴۱- برخی از روش‌های آموزش فعال برگرفته از نظریات پیازه است. بنابر دیدگاه وی، چون کودک دبستانی در مرحله تفکر عینی است باید اشیای مختلف در دسترس او قرار داده شود و امکان تجربه روابط اجتماعی برای او فراهم شود تا از طریق این فعالیت‌ها آموده شود و با کمک تجربه‌های کشف و اختراع، آمادگی ورود به مرحله بعدی یعنی تفکر صوری و انتزاعی را به دست آورد.

42- Pyryt,M.C

43- Whiting,C.S

۴۴- اجرای یک تکنیک گردهم‌آیی است که از طریق آن گروهی می‌کوشند راه‌حلی را برای یک مسأله خاص با انباشتن تمام ایده‌هایی که درجا به وسیله اعضا ارائه می‌شود، بیابند. این نوع گردهمایی مشابه جزئی از تکنیکی است که معلمان هندو هنگام کارکردن با گروه‌های دینی به کار می‌برند و بیش از ۴۰۰ سال است که قدمت دارد.

45- Youtz

46- Scamper

47- Substitute

48- Combine

49- Adapt

50- Modify

51- Put to Other Uses

52- Eliminate

53- Reverse

54- Aleinikov,A,G

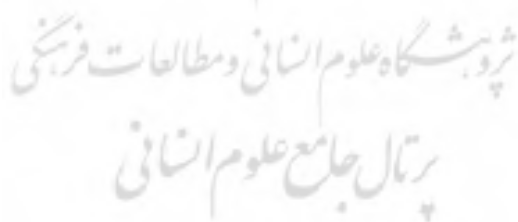
55- Mega Creativity

56- Warren. H. C

57- Stern

58- Koestler

59- Koger



منابع و مآخذ

- آیینیکوف، آندره جی. (۱۳۸۵). مگا. خلاقیت، ترجمه مارال شیخزاده، تهران: رسا.
- آمابیل، ترزا. (۱۳۸۶). شکوفایی خلاقیت کودکان و بزرگسالان، ترجمه حسن قاسم‌زاده. تهران: دنیای نو.
- ابرلی، باب و استانیس، باب. (۱۳۸۴). خلاقیت کاربردی (برای نوجوانان و بزرگسالان)، ترجمه حسن قاسم‌زاده. تهران: دنیای نو.
- اسبورن، الکس اف. (۱۳۸۲). پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت، ترجمه حسن قاسم‌زاده. تهران: نیلوفر.
- باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۵). فرهنگ معاصر پویا، جلد اول، تهران: فرهنگ معاصر.
- بوهم، دیوید. (۱۳۸۱). درباره خلاقیت، ترجمه محمدعلی حسین‌نژاد. تهران: ساقی.
- تورنس، ایس پل. (۱۳۸۱). استعدادها و مهارت‌های خلاقیت و راه‌های آزمون و پرورش آنها، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: دنیای نو.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۸۱). تأثیر برنامه‌های آموزش خلاقیت معلمان بر دانش، نگارش و مهارت آنها، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (گزارش تحقیق)
- _____ (۱۳۸۵). خلاقیت چیست؟، بیناب، خلاقیت هنری، (۱۰)، ۴۷-۴۰.
- _____ (۱۳۸۷). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، مشهد: به‌نشر (آستان قدس رضوی).
- دی‌بونو، ادوارد. (۱۳۸۰). تفکر جانبی فن‌آوری جدید در مدیریت ذهنی، ترجمه عباس بشارتیان، تهران: بهارافشان.
- زاده‌محمدی، علی. (۱۳۸۵). بنیان‌های خلاقیت، بیناب، خلاقیت هنری، (۱۰)، ۳۹-۲۸.
- شاملو، سعید. (۱۳۸۸). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت، تهران: رشد.
- شولتس، دوآن. (۱۳۶۹). روانشناسی کمال، ترجمه گیتی خوشدل، تهران: نشر نو.
- عابدی، جمال. (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن، پژوهش‌های روان‌شناختی، (۲).
- قاسم‌زاده، فاطمه. (۱۳۸۴). خلاقیت و شیوه شکوفایی آن، ایران، (۴۵۴)، ۱۰-۷.
- قرباغی، علی‌اصغر. (۱۳۸۵). دشواری تعریف، بیناب، خلاقیت هنری، (۱۰)، ۵۱-۵۰.
- گلستان‌هاشمی، سیدمهدی. (۱۳۸۲). خلاقیت‌شناسی نظام آموزش و پرورش، خلاقیت و نوآوری، (۲)، ۵۸-۵۳.
- منطقی، مرتضی. (۱۳۸۰). بررسی پدیده خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان، رساله دکتری، استاد راهنما مهرناز شهرآرای، دانشکده روانشناسی، تهران: دانشگاه تهران.
- _____ (۱۳۸۴). بررسی نوآوری‌های آموزشی در مدارس (گزارش تحقیق منتشر نشده). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). چیستی، چرایی، چگونگی آموزش هنر، تهران: مدرسه.
- نوردی، ورنون و هال، کالوین. (۱۳۸۱). راهنمای زندگی‌نامه و نظریه‌های روان‌شناسان بزرگ، ترجمه احمد به‌پژوه و رمضان دولتی، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت (وزارت آموزش و پرورش).
- یونگ، کارل گوستاو. (۱۳۷۲). روان‌شناسی ضمیر ناخودآگاه، ترجمه محمدعلی امیری، تهران: آموزش انقلاب اسلامی.
- Cowie, A. P. (1990). **Oxford Advanced Learners Dictionary**. Oxford: Oxford University Press.
- Grip, de K. (2007). Creativity, Planning and Organizational Change, **Journal of Organizational Change Management**. 29(6), 847-865.
- Islami, G. (1998). Endogenous Development. PhD thesis. Heriot-Watt University.
- Okada, T. (2009). Analogical Modification in the Creation of Contemporary Art. **ELSEVIER, Cognitive Systems Research**, 10,189-203. Available online at www.Sciencedirect.com.
- Sill, D. J. (1996). Integrative Thinking, Synthesis, and Creativity in Interdisciplinary Studies. **Journal of General Education**. 45(2). 129-151.