مبانی نظری و پیشینه تحقیق خلاقیت و مهارت نوشتن خلاق

|  |
| --- |
| فصل دوم : ادبيات پژوهش |
|  |
| **2ـ1** | خلاقيت چيست ؟ .................................................................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ2** | تعريف خلاقيت .......................................................................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ3** | روند شكل گيري خلاقيت .................................................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ4** | خصوصيات افراد خلاق ......................................................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ5** | راه‌هاي پرورش خلاقيت ....................................................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ6** | موانع خلاقيت .............................................................................................................................................................................................................................................. |
| **2ـ7** | انگيزه عاملي جهت تحقق خلاقيت نوشتاري ............................................................................................................................................................................. |
| **2ـ8** | نقش آموزش در پرورش نوشتن خلاق ......................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ9** | محيط خانواده و تأثير آن بر خلاقيت .............................................................................................................................................................................................. |
| **2ـ10** | نقش تكرار و تمرين نوشتن بر نوشتن خلاق ............................................................................................................................................................................ |
| **2ـ11** | تأثير مطالعه بر نوشتن خلاق ............................................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ12** | نقش قصه‌گويي در پرورش نوشتن خلاق ................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ13** | تشويق عاملي كارساز در پرورش نوشتن خلاق ....................................................................................................................................................................... |
| **2ـ14** | نقش كودكستان و مراكز پيش دبستاني در بروز خلاقيت ....................................................................................................................................................  |
| **2ـ15** | نقش بازي‌هاي كودكانه در پرورش خلاقيت ..............................................................................................................................................................................  |
| **2ـ16** | تأثير اوقات فراغت بر نوشتن خلاق ............................................................................................................................................................................................... |
| **2ـ17** | مروري بر تحقيقات انجام شده .......................................................................................................................................................................................................... |

**2ـ1خلاقيت چيست ؟**

 عالمان علم روان شناسي در جاي جاي كتب ونسخ خود به تعريف خلاقيت ، موانع خلاقيت چه در محيط مدرسه و چه محيط خانواده ، ويژگي افراد خلاق وآموزش خلاقيت پرداخته اند اما آنچه ضروري ونقش كليدي در پرورش مهارت خلاقيت راداراست يعني راه هاي پرورش خلاقيت را فراموش كرده يا با گوشه نگاه ناقص خود از ارائه راهكار عملي وعلمي در اين ميدان طفره رفته‌اند.

 سولسو[[1]](#footnote-1) (1933) معتقد است : «براي روانشناسان شناختي مدرن طنزی تلخ وتاحدي اسباب شرمندگي است كه طي بيست سال گذشته هيچگونه نظريه ای چون نظریه های مربوط به حافظه يا ادراك پديد نيامده است كه بتواند مطالعات پراكنده وگاه متعارض را وحدت بخشد.نبوديك نظريه ی وحدت بخش هم دال بر مشکل ذاتي اين موضوع(فرايند خلاقيت) ونبود توجه علمي گسترده است و معهذا اين موضوع (خلاقيت) به طورگسترده‌اي به عنوان بخش مهمي از زندگي روزمره وتعليم وتربيت تلقي مي شود» (ص604) .

 عامه مردم خلاقيت را با آفرينندگي وخلق يك اثر ارزنده وبديع معادل مي‌دانندومعتقد ند كه همه انسان ها نمي توانند خلاق باشند وخلاقيت را در ذات ودرون افراد نابغه می‌بینند اما نظریه پردازان خلاقيت به خلاف اين گفته اعتقاد دارند وبيان مي دارند كه امكان آموزش خلاقيت وجود دارد ودر وجود همه انسان‌ها اين خصيصه كم وبيش نهفته است وبا آموزش صحيح پابه عرصه وجود مي‌گذارد.

 نگارنده اين پژوهش معتقداست كه انسان آنگاه كه چشم به اين جهان مي گشايد خلاقيت رابه همراه دارد ونياز به خلاقيت رابراي بقا درك مي كند يا به تعبيري واقعي تر خداوند يكي از ملزومات زندگي كردن در اين دنيارا كه همان خلاقيت است ، به او ارزانی داشته است.

 كودك هنگام تولد براي بهره مندي از غذا و تغذيه شروع به گريه مي كند، هنگامي كه محيط زندگي خويش را نامطلوب مي بينيد شروع به گريه مي كند ، هنگامي كه مادر رادر كنار خود نمي‌بينيد داد وفرياد مي كند. آيا اين ها همه نشانه ای از خلاقيت كودك نيست؟ آيا لبخندي كه بر لب كودك خرد سال براي جلب توجه مادر نقش می بندد نقش خلاقيت را هويدا نمي سازد؟

 خلاقيت در خلق اثر يا توفيق در انجام كار خلاصه نمي‌شود. خلاقيت در خلق زمان ومكان نيز جاي دارد . انساني ساليان سال رنج ومرارت به خودديده وبه تحصيل علوم مي پردازد تا بتواند كليد آينده را دردست بگيريد او خلاق زمان است یا آنكه خود را با هنجارهاي جامعه همراه وهمگام مي‌سازد تا بتواند پيوسته همراه با مردم وبردل مردم حكمراني كند خلاق زمان ومكان است. ملموس تر بگويم فوتباليستي كه در فضاي خالي مناسب، در انتظار دريافت پاس و زدن گل است او نيز خلاق است . پس خلاقيت را مي‌توان درجه بندي كردولي نمي توان انساني را غير خلاق شناخت. هنر خلاقيت در وجود همه هست اما ميزان آن در افراد متفاوت است.

 شايد معقول باشد كه فرض كنيم اغلب آدميان خلاق هستند ، ولي ميزان خلاقيت بسيار متفاوت است. اعمال خلاق پابلو پيكاسو[[2]](#footnote-2)، يا باكمينسترفولر، يا ولفكانگ موزارت[[3]](#footnote-3)، يا توماس جفرسون[[4]](#footnote-4) ، تنها تجلي استعدادهاي در خشان نيست، بلكه آنها توانسته اند مشهور شوند ديگر نوابع خلاق هم هستند كه ناشناخته مانده‌اند (سولسو ، 1933 ، ص 583) .

 پير خايفي (1376) در مقاله‌اي پيرامون اين مطلب عنوان مي‌دارد : « از ديربازهمواره اين سؤال نزد صاحب نظران روان شناسي وجود داشته است كه آيا توانايي خلاقيت یک صفت مشترک بین آدمیان هست یا خیر؟ در پاسخ به این سوال برخی از نظریه پردازان معاصر معتقد هستند که توانائی خلاقیت فقط نزد عده اي از انسانها به ودیعه نهاده شده است وبقيه آنها از اين نعمت بزرگ الهي بي بهره هستند اما برخي ديگر از نظر پردازان معتقد هستند كه توانايي خلاقيت همچون ساير توانايي ها واستعدادها نزد تمامي انسانها با درجا ت مختلف وجود دارد، به عبارت ديگر همه انسانها صاحب اين استعداد هستند اما مقدار آن از فردي به فرد ديگر متفاوت است. امروزه ، تحقيقات صحت ادعاي فوق را تأييد مي كند ونشان مي دهد كه استعداد خلاقيت ، يك صفت مشترك وهمگاني در بين آدميان است» .

 برخي صاحب‌نظران نه تنها به وجود خلاقیّت در همه افراد بشر معتقد هستند بلكه برلزوم آموزش خلاقيت نيز تاكيد دارند .

 خلاقيت تنها مختص افراد استثنايي وبا استعداد نيست هر چند ممكن است اين افراد داراي نيروي بالقوه بيشتر براي استفاده درراه هاي خلاق باشند. خلاقيت مي تواند و بايد جداي از زندگي روزمره تمام كودكان وبزرگسلان باشد (آمابلي ، 1989 ، ص 13) .

 كريمي (1383) معتقد است : «هر وقت كه كلمه خلاقيت را مي شنويم بي اراده به ياد كارها وآثار بر جسته هنرمندان و دانشمندان نامی مي افتيم . ليكن بايد به خاطر داشته باشيم كه همواره لازمه‌ی خلاقيت نبوغ نيست. هر كس در كارهاي روزمره خود ممكن است خلاقيت از خودنشان دهد منتهي خلاقیت بعضي بيشتر است وبعضي كمتر ، مثلاً كسي كه در خانه دستگاهي را كه قبلاً نديده است تعمير مي كند، ‌کد بانويي كه غذاي جديد خوشمزه اي مي پزد يا دانش آموزي كه شيوه ی جديدي براي درس خواندن ابداع مي كند وبا صرف وقت كمتر نتيجه بهتري بدست مي آورد، همگي از قدرت خلاقيت خود استفاده كرده‌اند . حتي حيوانات نيز گاه از خود خلاقيت نشان مي دهند ، يعني به اعمال وابتكارتي دست مي زنند كه در گنجينه غريزه آنان يافت نمي شود واز حيوانات همجنس آنها ديده نشده است. البته بايد به خاطر داشت كه نبوع نيز لازمه كارهاي بسيار بزرگ است. كمتر كسي است كه از نظر هنري ،علمي، اجتماعي يا نظاير آن خدمات شايسته اي به بشريت كرده باشد واز نبوغ لازم برخوردار نباشد. پس مي توان نتيجه گرفت كه خلاقيت در همگان وجود دارد ولي خلاقیت که در سطح جهاني قابل طرح باشد معمولاً با بلوغ همراه است» (ص 164).

 نوشتن يكي از مهارتهایی است كه مي تواند در انسانها خلاقيت را تقويت يا به منحصه ظهور برساند. البته اين حقيقت را بايد پذيرفت كه نوشتن همانند ساير مهارتهاي دشوار ديگر ، نياز به توانايي ،قريحه واستعداد فردي دارد ويليام بدن در اين خصوص چنين عنوان ميكند كه : اين توفيق مستلزم گذراندن يك دوره طولاني كارآموزي است كه طي آن شخص مباني هنر يا صفت خود را ياد مي گيردبا ساعتها ، روزها ، ماهها واغلب سالها تلاش خسته كننده وبي پاداش ، توجه دائم و وسواس به جزئيات ؛ آغازهاي كاذب، آزمونها وخطاها ، ساختن وويران كردن، ترديد ونوميدي ، وباز كار سخت ، جلسات طولاني وفرساينده تجربه وتمرين پيش از وارد شدن به همان كار اصلي .

 بديهي است كه بعضي از نويسندگان به دليل قريحه يا نبوغ بيشترسريع تر پله‌هاي ترقي را طي مي كنند وعده اي ساليان متمادي عرق جبين مي ريزند تا بتوانند اين مهارت را كسب نمايند .

 آنچه دراين قسمت ضروريست از آن ياد كرد اين كه، نوشتن با دو بال انگيزه وتوانايي مي تواند به خلاقيت منجر شود در غير اين صورت نوشتن با درگل نشستن اين محمل از ارائه دادن راه عاجز مي‌ماند .

**2 ـ2 تعريف خلاقيت**

 با نگاهي به منابع معتبر پي مي‌بريم كه تا كنون متخصصان آموزش و پرورش نتوانسته‌اند تعريفي جامع ، مانع و دقيق در خصوص خلاقيت ارائه دهند كه مورد قبول همه‌ي دست اندركاران تعليم و تربيت باشد .

 آقايي فيشاني(1377) خلاقيت را اين گونه تعريف مي‌كند :

 « تحولاتي دامنه‌دار و جهشي در فكر و انديشه‌ي انسان ، به طوري كه حائز توانايي در تركيب عوامل قبلي به طرق جديد باشد .»

 امير حسيني (1383) خلاقيت را به كارگيري كامل توانايي‌هاي ذهني ، براي ايجاد فكر يا راه حل يا مفهوم نو نسبت به خود شخص خلاق مي‌شمرد . ايشان در تبيين اين تعريف، محور اصلي تعريف را نو بودن نسبت به خود شخص قلمداد مي‌كند .

 در ادامه‌ي تعريف بيان مي‌كند كه : همه‌ي انسان‌ها بنا به اصل تفاوت‌هاي فردي كه دارند ، داراي خلاقيت و نوآوري هستند و نبايد تصور كرد كه خلاقيت منحصر به افراد تيز هوش و با استعداد است فقط مهم شكوفايي اين استعدادها است . اين از حكمت خداوند است كه همه‌ي افراد بتوانند در يك رشته داراي خلاقيت باشند و هر كدام از طريقي به جامعه‌ي بشري خدمت كنند .

 هالپرن[[5]](#footnote-5) (به نقل از برات ، 1382) خلاقيت را توانايي شكل دادن به تركيب تازه‌اي از نظريات يا ايده‌ها براي رسيدن به يك نياز يا تحقق يك هدف مي‌داند . از ديدگاه پركينز[[6]](#footnote-6) (به نقل از برات ، 1382) تفكر خلاق ، تفكري است كه به نحوي تشكيل شده كه منجر به نتايج تازه خلاق مي‌شود .

**2ـ3 روند شكل گيري خلاقيت**

 سليماني(1381) گسترده‌ترين تحقيقات تجربي مربوط به خلاقيت را به اواخر دهه‌ي 1950 در ايالت متحده‌ي آمريكا نسبت مي‌دهد . هرچند پيش از اين نيز مطالعاتي محدود توسط گالتون[[7]](#footnote-7) ، والاس[[8]](#footnote-8) ، پاتريك راس من[[9]](#footnote-9) و ديگران در زمينه‌ي خلاقيت صورت پذيرفته بود، ولي تا آن زمان خلاقيت به عنوان موهبتي كه به افراد قليلي از اجتماع اعطا شده ، در نظر گرفته مي‌شد .

 شوك اسپوتنيك در اواخر 1950 حركت گسترده‌اي را در مراكز علمي و تحقيقات آمريكا و اروپا موجب گرديد . اين جنبش با هدف جبران عقب‌ماندگي‌هاي علمي تحقيقاتي غرب و با بكارگيري امكانات مالي قابل توجه صورت پذيرفت و باعث رشد سريع تحقيقات مربوط به خلاقيت شد (سليماني ، 1381) .

 گيلفورد[[10]](#footnote-10) (1950) يكي از پيشگامان اين گرايش به حوزه‌ي خلاقيت محسوب مي‌گردد . هدف پروژه‌ي تحقيقاتي گليفورد و همكاران وي آن بود كه درباره‌ي ماهيت هوش انسان و فرآيند ذهني كه منجر به ظهور رفتار خلاق مي‌شود تحقيق كند . پس از گيلفورد ، گروه بارون[[11]](#footnote-11) و مك گيلان با هدف تعيين ويژگي‌هاي شخصيتي افراد خلاق تحقيقات دامنه‌داري را در دانشگاه كاليفرنيا انجام دادند . همچنين تحقيقات پل تورنس[[12]](#footnote-12) (1959) در مورد روش‌هاي پرورش خلاقيت در كودكان و نوجوانان نتايج پرباري را به همراه داشت . تايلور[[13]](#footnote-13) و همكاران (1963) با جمع‌آوري سرگذشت افرادي كه از لحاظ علمي سرآمد محسوب مي‌شدند، سعي كردند خصوصيات و ويژگي‌هاي افراد خلاق را مشخص كنند . تحقيقات مربوط به خلاقيت از آن زمان تا كنون به طور خستگي ناپذيري ادامه يافت و روز به روز بر وسعت و غناي موضوعات مورد مطالعه افزوده مي‌شود . آنها چهار كاركرد عمده براي ذهن خلاق قايل هستند كه عبارتند از:

 ـ پديد آوردن يك محصول يا خدمت جديد

 ـ پديدآوردن كاربردي جديد از يك محصول يا خدمت جديد

 ـ حل يك مسئله

 ـ حل يك منازعه

**2ـ4 خصوصيات افراد خلاق**

 اميرحسيني(1384) ويژگي‌هاي افراد خلاق را چنين عنوان مي‌كند :

 ـ فرد خلاق دائماً در تلاش و انديشه است .

 ـ براي تجربه جايگاه ويژه‌اي قايل است و به علت موفقيت‌ها و شكست‌ها مي‌انديشد نه به اثر آنها .

 ـ فكر كردن در آرامش را براي خود استراحت تلقي مي‌كند.

 ـ فرد خلاق به هر پديده‌اي از ديدگاه‌ها و جوانب مختلف نگاه مي‌كند و معمولاً به شرايط موجود رضايت نمي‌دهد .

 اولين راه را براي حل مسئله‌اي بهترين و آخرين راه حل نمي داند و معمولاً به شرايط موجود رضايت نمي‌دهد.

 ـ در صدد بهترين راه حل‌ها با كمترين هزينه‌ي فكري ، زماني و مالي است.

 ـ انعطاف پذير و انتقاد پذير بوده و در پي رفع عيوب خود بر مي‌آيد .

 ـ به مسايل ، موفقيت ، اشياء و چيزهايي دقت مي‌كند كه از ديد ديگران مورد غفلت قرار گرفته‌اند و درباره‌ي آنها فكر و نظر جديدي ارايه مي‌دهد .

 ـ محدود به رسم و عادت نيست و فرضيه‌هاي انساني را درست و صحيح قلمداد مي‌كند ، هر چند كه به آنها احترام قايل است .

 ـ در عين تعبد و توجه به عالم غيب ، به يافته‌هاي ذهني حتي خودش هم به طور قطعي اطمينان ندارد و مرتباً در علت وجودي آنها تحقيق مي‌كند .

 ـ فرد خلاق كنجكاو و پرسش‌گر است ، پيرامون يك موضوع يا پديده سؤال‌هاي متعددي را خلق مي‌كند و از افراد آگاه و متخصص مي‌پرسد . اين پرسش‌ها دليل بر دانايي اوست .

 سيف(1379) به نقل از استاين[[14]](#footnote-14) افراد آفريننده را داراي ويژگي‌هاي زير معرفي مي‌كند :

 1 ـ انگيزه پيشرفت بالا

 2 ـ كنجكاوي فراوان

 3 ـ علاقه‌مندي زياد به نظم و ترتيب در كارها

 4 ـ قدرت ابراز وجود و خود كفايي

 5 ـ شخصيت غير متعارف ، غير رسمي و كامروا

 6 ـ پشتكار و انضباط در كارها

 7 ـ استقلال

 8 ـ طرز فكر انتقادي

 9 ـ انگيزه‌هاي زياد دانش وسيع

 10 ـ اشتياق و احساس شرمساري

 11 ـ زيبا پسندي و علاقه به آثار هنري

 12 ـ علاقه كم به روابط اجتماعي و حساسيت زياد نسبت به مسائل اجتماعي

 13 ـ تفكر شهودي

 14 ـ قدرت تأثير گذاري بر ديگران

 اميني(1383) به طور خلاصه كودكان خلاق را داراي اين ويژگي‌ها مي‌داند :

 1 ـ قابليت انعطاف

 2 ـ حساسيت

 3 ـ تحمل

 4 ـ احساس مسئوليت

 5 ـ احساس همدلي

 6 ـ خودپنداري مثبت

 7 ـ نياز به تماس‌هاي اجتماعي

 8 ـ علاقه به پيشرفت

 در تعاريف فوق آنچه به چشم مي خورد عدم توافق كامل در مورد خصوصيات افراد خلاق است . براي مثال استاين علاقه كم به روابط اجتماعي را مشخصه‌ي افراد خلاق مي‌شمرد، در صورتي كه اميني نياز به تماس‌هاي اجتماعي را از خصوصيات اين افراد قلمداد مي‌كند . گرچه با توجه به يافته هاي علمي و تعريف گيلفورد (تفكر واگرا) از خلاقيت سخن استاين را بيشتر مي توان پسنديد اما باید به گفته‌ي اميني بدليل عدم سابقه‌ي درخشان اين مبحث با تأمل بيشتر نگریست.

 اما به نظر مي‌رسد جامع‌ترين ويژگي‌هاي افراد خلاق را پوركينزي[[15]](#footnote-15) در نظريه «الگوي برف دانه‌اي خلاقيت»[[16]](#footnote-16) مطرح مي‌كند . ايشان افراد خلاق را داراي شش خصيصه مي‌داند كه ممكن است اين شش خصيصه در همه‌ي افراد به اين صورت نباشد اما هر چه اين ويژگي‌ها در افراد خلاق بيشتر باشد آنان خلاق‌‌ترند :

 1 ـ علاقه‌ي وافر به نظم : يعني ميل شديد به سادگي و ايجاد نظم در تمامي امور؛

 2 ـ طرح مسئله : افراد خلاق با مطرح كردن سؤال درست و جستجوي جواب به ناشناخته‌هاي درون پي مي‌برند .

 3 ـ فعاليت ذهني : فعاليت ذهني به افراد خلاق مجال مي‌دهد نسبت به مسائل ديدي تازه و نگرشي نو داشته و براي رسيدن به نتيجه نكات متضاد و متفاوت را با هم در نظر مي‌گيرند. آنها غالباً تسليم محض فرضيه‌هاي موجود نمي‌شوند .

 به نظر نگارنده شاخص‌ترين مشخصه را مي‌توان همين خصيصه يعني فعاليت مستمرذهني شمرد.

 4 ـ بي باكي و علاقه به انجام كارهايي كه با ريسك توأم است .

 5 ـ عينيت گرايي : اگر اين ويژگي نباشد ،‌ افراد خلاق جهاني را براي خود خلق مي‌كنند كه حقيقتي ندارد .

 6 ـ انگيزه‌ي دروني : افراد خلاق ، كارها را به خاطر لذت و رضايت‌بخشي انجام مي‌دهند.

**2ـ 5 راه‌هاي پرورش خلاقيت**

 امروزه نتايج تحقيقات به روشني نشان داده كه خلاقيت آموزش پذير است و آموزش خلاقيت امري ضروري است كه بايد در كودكي آغاز شود و به پايان آن هيچگاه نينديشد.

 راجرز شرايط لازم را براي آفرينندگي به شرح زير بيان كرده است :

 1 ـ ايمني روان شناختي

 اين مرحله را مي‌توان به سه فرايند[[17]](#footnote-17) به هم پيوسته تقسيم كرده است :

 الف) پذيرش فرد به عنوان ارزش نامشروط : با فرد به گونه‌اي رفتار نماييم كه نشان دهيم او در آشكار ساختن خويشتن ارزش دارد .

 ب) فراهم آوردن فضايي كه در آن ارزشيابي بيروني وجود ندارد .

 ج) فهم همدلانه : فهم همدلانه همراه با دو مورد بالا غايت ايمني رواني را فراهم مي‌آورد .

 2 ـ آزادي روان شناختي

 هنگامي كه به فردي اجازه كامل آشكار سازي و نمادين را مي‌دهيم آفرينندگي پرورش مي‌يابد .

 اسبورن (1996) نيز معتقد است كه خلاقيت قابل پرورش است و با اين وسايل مي‌توان آن را تقويت نمود .

 1 ـ تجربه : براي پرورش خلاقيت ، مغز نه تنها به تمرين نياز دارد بلكه به وسايلي كه با آن بتوان بهترين وجهي ايده‌ها را تشكيل داد محتاج است . غني‌ترين سوخت براي ايده‌جويي عبارت از تجربه است .

 تجربه دست اول مطلقاً غني‌ترين سوخت است . زيرا امكان اين كه در مغز ما بماند و در موقع نياز به خاطر آيد زيادتر است . تجربه‌ي دست دوم مانند خواندن سطحي ، گوش دادن يا تماشا كردن سوخت ضعيف‌تري را تشكيل مي‌دهد .

 2 ـ بازي‌هاي فكري ـ حل معما و جدول

 3 ـ سرگرمي‌ و هنر‌هاي زيبا

 4 ـ خلاقيت با مطالعه پيشرفت مي‌كند

 5 ـ نويسندگي به عنوان يك تمرين خلاقيت

 6 ـ تمرين در حل خلاق مسائل

 مستقيم‌ترين روش براي پرورش خلاقيت عبارت است از پرداختن به كار خلاق يعني واقعاً تدبير نمودن راه حل براي مسائل شخصي حقيقتي است .

 آمابلي (1989) از زوايه‌اي ديگر به اين مقوله نگاه كرده است . ايشان سرنخ‌هاي محكمي درباره‌ي چگونگي تأثير مستقيم پدران و مادران بر خلاقيت به ما نشان مي‌دهد :

 1ـ آزادي : پدران و مادراني كه معتقد به دادن آزادي هاي زيادي به كودكانشان هستند زمينه را براي داشتن كودكاني خلاق فراهم مي‌سازند .

 2ـ احترام : كودكان خلاق پدران و مادراني دارند كه براي آنها به عنوان يك فرد احترام قايل هستند ، به توانايي‌هاي آنها ايمان داشته و معتقدند كه آنها منحصر به فردند .

 3ـ اعتدال در نزديكي عاطفي : خانواده‌هايي كه داراي كودكان خلاق مي‌باشند داراي ارتباط عاطفي فوق‌العاده نزديكي هستند .

 4 ـ ارزش‌ها ، نه قوانين : والدين كودكان خلاق در منزل قوانين زيادي وضع نمي‌كنند .

 5 ـ نيل به دستاورد ، نه نمره

 6 ـ والدين فعال و مستقل الگوي فرزندان

 7 ـ قدرداني از خلاقيت فرزندان

 8 ـ تصوير ذهني از آينده

 9 ـ شوخ طبعي

 مرداني نوكنده(1383) روش‌هاي كاربردي پرورش خلاقيت در دانش‌آموزان بدين گونه معرفي مي‌كند :

 1 ـ تقويت حس اعتماد به نفس و خودباوري در دانش‌آموزان

 2 ـ اهميت جدي به امر آموزش

 3 ـ تشويق و ترغيب دانش‌آموزان به حدس زدن

 4 ـ بهره‌مندي از آراي روان شناسان و جامعه شناسان در چگونگي پرورش دانش‌آموزان خلاق .

 5 ـ بهره‌گيري از روش فعال در تدريس دانش‌آموزان

 6 ـ دادن فرصت براي بيان احساسات مثبت و منفي به دانش‌آموزان

 7 ـ طراحي و ابداع سؤالات محرك و چالش انگيز

 8 ـ پرهيز از عجله و شتاب در تقويت خلاقيت دانش‌آموزان

 9 ـ پرهيز از تمسخر ، تهديد ، شرمنده كردن و تنبيه

 10 ـ تسليم و ملكه نمودن اصل «خواستن توانستن است» به دانش‌آموزان

 11 ـ پرورش انتقاد سازنده ، نه فقط انتقاد كردن

 12 ـ پرهيز از تحميل يك الگوي خاص و ... .

**2ـ6 موانع خلاقيت**

 خلاقيت و نوآوري و ارائه‌ي فكر و نظر جزء خصوصيات فطري همه‌ي افراد است كه در شرايط و محيط مطلوب با شيوه‌هاي مناسب قابل شكوفا شدن و توسعه يافتن است . اما مهم اين است كه ايـن خصيصه و يا حتي نياز به آن در بسياري موارد از طرف بعضي افراد مورد بي‌توجهي قرار مي‌گيرد . بنابراين ، رفتار و عملكرد اطرافيان هم مي‌تواند مانع خلاقيت و هم ايجاد و تقويت كننده آن باشد.

 غلام‌پور (1379) موانع خلاقيت و نوآوري را به سه دسته تقسيم مي كند :

 1 ـ موانع فردي 2 ـ موانع اجتماعي 3 ـ موانع سازماني

 **1 ـ موانع فردي خلاقيت :**

 رضائيان (1374) مهمترين موانع فردي خلاقيت را نداشتن اعتماد به نفس و ترس از انتقاد و شكست ، تمايل به همگوني و عدم تمركز ذهني معرفي مي‌كند .

 اسبورن (1966) عادات پيشين ، دل سرد كردن خود ، كم رويي ، عدم تشويق به موقع والدين را به عنوان عوامل بازدارنده خلاقيت معرفي مي‌كند .

**2 ـ موانع اجتماعي خلاقيت :**

 موانع اجتماعي آن دسته از موانعي است كه از اجتماع سرچشمه گرفته‌اند و مستقيماً خلاقيت را تحت تأثير قرار مي‌دهد . شايد بتوان گفت مهمترين موانع اجتماعي خلاقيت را خانواده و مدرسه تشكيل مي‌دهند .

 الف) خانواده

 غلام‌پور (1379) در خصوص تأثير خانواده بر خلاقيت و نقش آن در عدم باروري استعدادها اين عوامل را در عدم شكوفايي خلاقيت مؤثر مي داند :

 ـ عقايد تربيتي غلط و عدم آگاهي لازم

 ـ شرايط نامساعد

 ـ بي توجهي به پرسش‌هاي كودكان و به عقايد اصيل غير عادي آنان

 ـ ارزش قايل نشدن به عقايد كودكان

 ـ انتقاد و سرزنش كردن نابجا از كارهاي كودكان و قضاوت نادرست در درون خانواده

 سليماني (1381) موانع خلاقيت در محيط خانواده را اين گونه معرفي مي‌كند :

 ـ تأكيد بيش از حد والدين بر هوش و حافظه‌ي كودك

 ـ ايجاد رقابت ميان كودكان

 ـ پاداش يا جوايزي در ميان باشد .

 ـ تأكيد افراطي بر جنسيت كودك

 ـ قراردادن قوانين خشك و دست و پاگير در منزل

 ـ عدم آشنايي والدين با مفهوم واقعي خلاقيت

 ـ انتقاد مكرر از رفتارهاي كودك

 ـ بيهوده شمردن تخيلات كودك

 ـ عدم شناسايي علايق دروني كودك

 ـ عدم وجود حس شوخ‌طبعي در محيط منزل

 ـ تحميل نقش بزرگ سال به كودك

 ب) مدرسه :

 علاوه بر خانواده ، مدرسه نيز نقش بسيار مهمي در شكوفايي خلاقيت[[18]](#footnote-18) دارد . تأكيد زياد بر نمره‌ي دانش‌آموزان به عنوان ملاك خوب بودن ، روش‌هاي تدريس سنتي و مبتني بر معلم محوري ، عدم شناخت معلم نسبت به خلاقيت ، فقدان حداقل امكانات لازم براي انجام فعاليت‌هاي خلاق دانش‌آموزان ، اهداف و محتواي كتاب‌هاي درسي ، عدم توجه به تفاوت‌هاي فردي دانش‌آموزان ، عدم پذيرش ايده‌هاي جديد ، ارائه‌ي تكاليف درسي زياد به دانش‌آموزان و تمسخر به خاطر ايده يا نظر اشتباه از عوامل مؤثر در عدم باروري خلاقيت در مدرسه مي‌باشد .

**3 ـ موانع سازماني خلاقيت**

 موانع سازماني خلاقيت و نوآوري در ابعاد مديريت ساختار سازماني ، فرهنگ سازماني و آموزش قابل بررسي و تأمل است ؛ زيرا چنانچه اين ابعاد با اهدافي كه سازمان‌هاي آموزشي دارند هماهنگ نباشد ، سازمان خود مانعي در راه خلاقيت و نوآوري به وجود خواهد آورد .

**2ـ7 انگيزه عاملي جهت تحقق خلاقيت نوشتاري**

 قاسم‌زاده (1384) در خصوص نيازهاي آموزشي كودكان ابراز مي دارند : «تأمين نيازهاي آموزشي كودكان هدفي است كه مورد توافق نظر نظام هاي آموزشي است . اين امر نيز مورد تأييد صاحب نظران است كه هيچ نسخه آموزشي وجود ندارد كه براي همه ی كودكان مناسب باشد . با وجود اين نوعي جستجو وجود درتاريكي براي يافتن طرح جامعي كه كاربردي عام داشته باشد ، هم در خانه وهم در مدرسه جريان داشته باشد . پدر ومادران ومعلمان نياز به روشي عام وبرنامه عملي دارند كه براي هدايت رشد اجتماعي وتحصيلي كودكان ابراز مي دارند . آنان مي گويند كه لازم است كودكان جهت رشد فكري شان و مواجهه با وضعيت ها وشرايطي كه براي آنها پاسخ‌هاي ساده اي وجود ندارد برانگيخته شوند» (ص16) .

 برخي صاحب نظران لازمه پيشرفت در زندگي را ، انگيزه‌ي يادگيري معرفي كرده اند كه اين خود به نظر اشتباه مي‌رسد مي‌توان گفت لازمه ياد گيري انگيزه ياد گيري است چرا كه در كسي كه انگيزه ياد گيري وجود نداشته باشد ياد گيري صورت نمي‌پذيرد بنابراين برانگيختگي براي مواجه شدن با زندگي ومشكلات آن اساسي و براي يادگيري ضروري است .

 «افراد انسان نه فقط از لحاظ توانايي انجام كار بلكه از لحاظ ميل يا اراده انجام كار يا انگيزش تفاوت دارد . انگيزش افراد به نيروي انگيزه هاي آنها بستگي دارد . انگيزه ها را گاهي به عنوان نيازها، تمايلات ، سائقه‌ها يا محركات دروني فرد تعريف مي كنند .انگيزه ها يي كه به سوي هدف ها معطوف مي شوند ممكن است آگاه هانه يا نا خودآگاه باشند .

 انگيزه‌ها چراهاي رفتار هستند . آنها موجب آغاز وادامه فعاليت مي شوند وجهت كلي رفتار يك فرد را معين مي كنند .انگيزه ها يا نيازها ماهيتاً دلايل اصلي عمل به شمار مي روند» (هرسي و بلانچارد ، 1930 ، ص 18) .

 انگيزه ها يا نيازها[[19]](#footnote-19) ، دلايل اساسي رفتار به شمار مي روند . هر فردي صدها نياز دارد. همه‌ي اين نيازها در شكل دادن به رفتار او رقابت مي كنند . پس ، چه عاملي موجب مي شود كه شخص از ميان اين نياز ها ، يكي از طريق فعاليت ارضا كند ؟ نيازي كه بيشترين قدر ت را دارد در لحظه خاصي از زمان موجب فعاليت مي گردد .نيازهاي ارضا شده قدرتشان كاهش مي يابد وطبعاً افراد را برنمي انگيزند تابراي ارضا آنها هدف هايي را جستجو كنند (هرسي و بلانچارد ، 1930 ، ص 19) .

 از آنجا كه نيازها دائماً در حال تغيير وتمايلات ومحركات دروني ساعت به ساعت رنگ هاي مختلف به خود مي گيرند در آموزش نوشتن خلاق نيز بايد هوشيار بود كه نيازهاي اين حيطه به طرق مختلف وانحاء گوناگون در درون افراد پروراند ، تانيازها به حد ارضا نرسند . چراكه رسيدن به ارضا يعني دست كشيدن از كار كه آن هم تثبيت يا تسليم را به همراه دارد .ايستايي در مهارت يا تسليم افكار گذشته خود شدن يعني ركود ، رخوت وبالاخره مرگ روان .

 رضايي (1380) معتقد است : «انگيزه ، يك وضع رواني است كه رفتار را در جهت هدف يا هدفهايي نيرو مي دهد فعال مي سازد به حركت در مي‌آورد ، هدايت مي كند وبالأخره آن را در مسير هدف قرار مي دهد .

 يك نياز تأمين نشده موجب ايجاد تنش مي شود كه آن نيز هم خود در فرد پويايي به وجود مي‌آورد و او را به جهتي سوق مي دهد . اين پويش موجب جستجو براي هدف خاصي مي‌شود كه اگر آن هدف تأ مين شود مي تواند آن نياز را تأمين كند و باعث كاهش تنش شود» (ص 28) .

 كريمي (1383) بعد از تفكر واگرا يكي از عواملي را كه براي خلاقيت معرفي مي كند انگيزش و پشتكار است.

 گرچه به نظر مي رسد تأكيد بر تفكر واگرا اين تفكر را اين گونه مي نماياند كه انسانهایی با تفكر همگرا از داشتن خلاقيت محرومند . لازم به ذکر است كه شايد انگيزه انجام عمل در درون گرايان بيشتر باشد اما محروم دانستن همگرايان از انجام عمل خلاقانه درواقع بي انصافي است .

 آمابلي (1989) انگيزه را اين گونه تعريف مي كند : «شور و هيجان و همان انگيزه دروني براي انجام كاري بخاطر خود آن کاراست . انگيزه انجام كاري كه جالب ، لذت بخش ورضايت بخش بوده ويا جنبه مبارزه طلبي شخصي داشته باشد اين انگيزه از درون مي‌آيد در حالي كه انگيزه بروني از خارج مي‌آيد وقتي مردم كاري را به خاطر رسيدن هدفي كه جزئي از خود آن كار نيست انجام مي دهند داراي انگيزه خارجي هستند مانند امرار معاش ، بردن جايزه، به دست آوردن تأييد مثبت، اجتناب از مجازات ، روبرو شدن بايك بن بست ، انجام دستورات شخصي ديگر يا بدست آوردن ارزيابي رضايت بخش .

 اگر والدين ومربيان بتوانند اصل انگيزه دروني خلاقيت را درك نموده آن رابكار برند آغاز بسيار خوبي براي تشويق خلاقيت در كودكان خواهد بود مردم هنگامي بصورت خلاق ترين افراد جلوه مي نمايند كه در اصل بوسيله علاقه ، تفريح ، رضايت ومبارزه طلبي آن كار برانگيخته شده باشدو... نه آنكه تحت فشارهاي خارجي قرار گيرند» (صص 70 ـ 69) .

 انسانهاي خلاق ازاراده آهنين وتلاش شگرف براي كشف تمامي روشهاي ممكن ـ حتي بعد ازاينكه راهي مطمئن وقطعي پيدا شده – برخوردار ند .

 از اينشتين[[20]](#footnote-20) پرسيدند فرق تو با يك فرد معمولي (متوسط ) چيست ؟ او گفت اگر از يك فرد معمولي بخواهيد سوزني را درانبار كاه بيابد ، اوبا اولين سوزني كه مي يابد كار را پايان مي دهد وزحمت جستجوي كل انبار كاه براي يافتن تمامي سوزنهاي ممكن را به خود نمي دهد. اما من تمام انبار را مي گردم تا همه سوزنهاي ممكن را پيدا كنم .

 اميني (1383) در مقاله اي پيرامون ايجاد انگيزه نوشتن اينگونه ابراز مي دارد : كودك بايد بخواهد تا بتواند بنويسد. موظف كردن اوبه نوشتن نتيجه خوبي نخواهد داشت تقويت انگيزه هاي دروني كودك براي نوشتن ، ازراه‌هاي متفاوت ميسر است. زماني كه كودك را با احساسات دروني خودش مواجه مي كنيد ، تجربيات شخصي اورامقابل رويش مي گذاريد واز او مي خواهيد در باره خودش حرف بزند، اورا به نكاتي متوجه كرده ا يد كه مي توانند موضوع نوشته وي باشند ودر حين حال ، اعتماد به نفس اورا افزايش داده‌اید.

 ايجاد اعتماد به نفس در كودك ، خود به خود ترس وي را از نوشتن ازميان برمي دارد . معلم مي تواند ، بدون آنكه به كودكان بگويد بنويسيد ، جلسات اول را به شنيدن بيان شفاهي آنان در كلاس اختصاص دهد . ديده ها وشنيده هاي كودكان، آنچه كه آنها حس مي كنند وتخيلاتشان و خوابهايي كه ديده اند ، اسباب بازيهايشان، بازيهايي كه دوست دارند وهمهي آنچه كه مستقيماً به زندگي كودكان گره مي خورد، مي‌توانند موضوع گفتگو در كلاس باشند . به آنها بگوييد ، نوشتن مي تواند به سادگي مثل حرف زدن اتفاق افتد . به اين ترتيب ،علاوه براينكه معلم درباره موضوع مورد علاقه كلاس گفتگو كرده وذهن آنهارامتوجه علاقه‌هاي شخصي شان نموده ، عملاً به آنها نشان داده است كه فاصله بين فكر و دست به سادگي مي‌تواند ازميان برداشته شود ، يعني انديشه‌ها ، بي‌واسطه مي توانند به نوشتن تبديل شوند.

 با ايجاد فرصت براي گفت وگوي كودكان با معلم يا با يكديگر ، ساز و كار (مكانيزم) نوشتن آغاز مي‌شود وشكل مي گيرد . نوشتن فقط مرحله پاياني اين ساز وكار[[21]](#footnote-21) ونمود رفتاري آن است ومي تواند زمان بسيار كوتاهي را به خود اختصاص دهد .معلم با گفتن اين جملات به دانش آموزكه: «آنچه تو مي انديشي ، آنچه تو حس مي كني ، آنچه تو از محيط اطراف دريافت مي كني» اورا به احساسات ، عواطف و تجربيات شخصي‌اش بازگشت مي دهد .

**2ـ 8 نقش آموزش در پرورش نوشتن خلاق**

 عالمان تعليم و تربيت[[22]](#footnote-22) بر اين نكته اذعان دارند كه خلاقيت هم قابل آموزش و هم قابل انتقال است . ميكالكو[[23]](#footnote-23) (به نقل از ميرزا اميني 1383) با مثالي زيبا قابل آموزش بودن خلاقيت رابيان مي‌كند:

 «نوابغ خلاق ، مي‌دانند كه چگونه از راه‌بردهاي[[24]](#footnote-24) فكري استفاده كنند و به ديگران بياموزند .

 جامعه‌شناس معروف هريت زوكرمن متوجه شد كه شش نفر از شاگردان انريكوفرمي (برنده‌ي جايزه‌ي نوبل) همانند خود او موفق به دريافت جايزه شدند . ارنست لاورنس[[25]](#footnote-25) و نيلزبوهر[[26]](#footnote-26) نيز هر يك چهار شاگرد برنده‌ي جايزه‌ي نوبل داشتند. جي‌جي تامسون[[27]](#footnote-27) و ارنست رادرفورد نيز مشتركاً هفده برنده‌ي جايزه نوبل را تربيت نمودند . اين برندگان نوبل تنها نابغه نبودند بلكه قادر بودند نبوغ را به ديگران نيز بياموزانند .

 بررسي‌هاي زوكرمن نشان مي‌دهد تأثيرگذارترين برندگان ، علاوه بر محتواي فكري ، الگوها و راه‌بردهاي تفكر را نيز آموزش مي‌دادند . بنابراين واضح است كه راه‌بردهاي فكري مي‌توان آموزش داد و آموخت .»

 اسبورن (1966) قابل آموزش بودن خلاقيت اينگونه شرح داده است : «نتيجه بخش بودن تدريس خلاقيت به طور علمي از طريق يك پروژه‌ي تحقيقاتي در دانشگاه بافالو به وسيله‌ي دكتر آرنولدمد[[28]](#footnote-28) و دكتر سيدني پارنز مورد ارزيابي قرار گرفته است . بدين ترتيب كه دانشجوياني كه در دوره‌هاي دانشگاهي در حل خلاق مسائل را گذرانيده‌اند با دانشجويان مشابه كه چنين
دوره‌اي نگذرانده بودند مورد مقايسه قرار گرفتند . نتايج به نحو روشني تأييد مي‌كند كه استعداد خلاقيت به نحو قابل توجهي با گذراندن يك دوره‌ي يك ترمي دانشگاهي در حل خلاق مسائل ارتقاء مي‌يابد . مهمترين آزمايش اين دوره نشان داده است آنان كه دوره‌ي مزبور را گذرانده بودند در خلق ايده‌هاي ابداعي 94% بهتر از آنان كه اين دوره نگذرانده بودند قادر به خلاقيت بودند» (صص 46 و 45) .

 آموزش مي‌تواند به بهبود كاركرد فرد در مقياس‌هاي استاندارد و خلاقيت منجر شود اما هنوز نمي‌د‌انيم كه چنين تجربه‌اي چگونه مي‌تواند به فعاليتي كه مردم آن را ـ خلاقيت ـ مي‌نامند منجر شود (سولسو ، 1933 ، ص 604)

 بزرگان و فلاسفه‌ي جهان اسلام نيز بر ضرورت آموزش تأكيد داشته و معتقدند آموزش بايد با ذوق و قريحه‌ي فرد مطابقت داشته باشد . اگر چه ايشان از آموزش خلاقيت حرفي به ميان نياورده‌اند اما آنان معتقدند كه در اواخر دوره‌ي كودكي ، كودك پس از فرا گرفتن دانش‌هاي مقدماتي بايد به فراگيري صناعت و هنر بپردازد. نكته‌ي جالب آن كه اكثراً به تفاوت فردي اطفال معتقدند ولي يادگيري را سهم همه‌ي كودكان مي‌دانند .

 ابن سينا مي‌فرمايد : «استادي كه مي خواهد صناعت بياموزاند ، بايد بداند كه هر صنعتي را نمي‌توان به هر شاگرد تعليم كرد ؛ بلكه هر كدام از شاگردان ذوق و شايستگي آموختن و فراگرفتن صناعت مخصوص را دارد . بايد به هركس مناسب ذوق و استعدادش صناعت آموخت وگرنه تعليم و تربيت نتيجه‌ي مطلوب را نمي‌دهد . دليل ديگر آن است كه آموختن برخي از آداب براي قومي آسان و براي ديگري دشوار است. لذا مي‌بيني بعضي از مردم پي بلاغت مي‌روند و برخي پي نحو و بعضي شعر و ديگري پي خطابه ، هركس رشته‌ي مناسب ذوق خود را تعقيب مي‌كند و هم چنين وقتي از رشته‌هاي مختلف زبان خارج شده به رشته‌هاي ديگر نظر مي‌كني مي‌بيني يكي علم طب را اختيار مي‌كند و ديگري هندسه را و همين طور طبقات مختلف مردم ، هر طبقه‌اي رشته‌ي مخصوص را اختيار و تعقيب مي‌نمايد» (عطاران ، 1375 ، صص 112 ـ 111) .

 مرداني نوكنده (1383) در مقاله‌اي به زيبايي اهميت امر آموزش ابتكار عمل و خلاقيت را روشن مي‌سازد :

اصولاً انسان موجودي است كه تحت تأثير آموزش و تربيت قرار مي‌گيرد و انديشه و تفكري وجود ندارد كه قابل انتقال نباشد و آموزش گيرنده بعد از مدت كوتاهي تحت تأثير تعليمات آموزش دهنده قرار مي‌گيرد . بنابراين اگر ما خواهان داشتن دانش‌آموزاني خلاق و مبتكر مي‌باشيم بايد اصول ابتكار و خلاقيت را به صورت منسجم و هدف‌دار به دانش‌آموزان آموزش داده تا خلاقيت در دانش‌آموزان نهادينه و پايدار گردد» .

**2ـ9 محيط خانواده و تأثير آن بر خلاقيت**

 از آن روز كه خود راشناخته و توفيق خواندن را به وسيله آموزش يافته‌ايم همواره محيط با وراثت در تمامي مقوله‌ها همراه و همگام بوده گاهي يكي گوي سبقت را ازديگري مي‌ربوده گاهي ديگري يكه‌تاز ميدان مي‌شده است.

 دراين پژوهش وراثت رابه كنار گذاشته ايم به محيط (خانواده) پرداخته ايم.زيرا كه فراگير حداكثر زمان يادگيري رادرمحيط خانه ودركنار خانواده به سر مي برد.

 عوامل مؤثر دريادگيري مربوط به محيط خانواده عبارت انداز:جمعيت خانواده ، شغل پدر و مادر، تحصيلات والدين ، پايگاه اجتماعي واقتصادي ومحل سكونت . عجيب به نظر مي رسد كه ازكودكان انتظارخلاقيت داريم ولي به ندرت ايده‌هاي آنها را جدي مي گيريم . استثنايي كه در اين مورد وجود دارد مواردي است كه پدر و مادران ، كودكان رادربرنامه ريزي خانواده شركت مي دهند وآموزگاران خوبي كه ازايده‌هاي دانش‌آموز در بهينه سازي طرح‌هاي درسي روزانه بهره مي‌جويند ولي غالباًََ ايده‌هاي دانش‌آموزان جدي گرفته نمي شود و بي‌محابا سركوب مي‌شود . براي چه كودك و چه بزرگسال ، يك ايده‌ي جديد مسخره به نظرمي رسد و با خنده و سركوب مواجه مي شود. به اين جهت براي بدست آوردن و پذيرش ايده‌هاي جديد ، بايد دقت زيادي به عمل آيد».(ابرلي و استانيش به نقل از قاسم‌زاده ، 1382 ، ص 181) .

 بيان ايده وآزادي عمل نقش بسيار مؤثري دربروزوپرورش خلاقيت داردودراين راه والدين درمهياساختن محيط براي بيان عواطف وآزادي عمل ازديگران مقدم ترند.

 «فرنك بارون [استاد دانشگاه كاليفرنيادربركلي]مي گويد : فرد خلاق نه تنهابه عوامل غيرمنطقي خودارج مي نهد ، بلكه آن رابه عنوان نويد بخش‌ترين منبع خلاقيت درتفكرخود گرامي مي‌دارد . فردخلاق هم بدوي تروهم بافرهنگ‌ترازفردعادي است.پس نتيجه مي گيريم كه محيط خلاق محيطي است كه اين دوگانگي را ازطريق بيان وتحرك آزادانه،فقدان ترس ازمخالفت وتضاد،تمايل به گسستن ازسنتها،روحيه اي بازيگرا، وهمچنين تعهدبه كاروهدف درمقياس عظيم تشويق كند».(لند و جارمن ، 1933 ، ص 181) .

 کامرون[[29]](#footnote-29)(1992) معتقد است: «والدين به ندرت به انگيزه هاي هنري فرزندان خويش چنين پاسخ مي گويندكه: امتحانش كن تا ببيني چه پيش مي آيد. شايد آنجاكه پشتيباني وحمايت لازم‌تر باشد، هشدارها و اخطارهايي مبتني بر احتياط مي دهند . هنرمندان خردسال هراسان ـ كه ترسهاي والدين خويش رابرهراسهاي خويش مي افزايند ـ اغلب ازروياهاي تابناك خود براي اينكه هنرراحرفه خويش سازند دست مي كشند ، ودرجهان نيمه تاريك اي كاش‌ها وافسوسها مستقرمي شوند . درآنجا،گرفتارميان روياي دست زدن به عمل وترس ازشكست ، هنرمندان سايه وار زاييده مي‌شوند».(ص45)

 دانشمندان مسلمان به ارزش كانون خانواده توجه داشته واهميت نقشي راكه خانواده درسعادت ياشقاوت فرزندبازي مي كندرابه خوبي خاطرنشان ساخته‌اند.

 «خانواده نخستين محيط اجتناب ناپذيروحتمي است كه كودك باآن تماس مي‌گيرد، محيطي كه طفل،لاجرم درآن چشم گشوده ورشدخويش راآغازمي‌كند . كودك ازهنگام تولدتاسالياني چندتنهاباخانواده درتماس است ودراين سال‌ها بر اثر تماس نزديك دائمي ، خانواده نقش بسيار قابل ملاحظه اي درسازندگي شخصيت وسلوك وي دارد.

 غزالي كودك را امانتي دردست پدرومادرمي داندكه همچون موم ازهمه ي نقشهاخالي است وپدر ومادرانند كه او را به سعادت يا شقاوت رسانده وهرتخمي راكه بخواهند در زمين پاك دل وي مي‌رويانند»(عطاران ، 1375 ، ص 89) .

**2ـ10 نقش تكرار و تمرين نوشتن بر نوشتن خلاق**

 دوستي دوكلمه تكرار وتمرين درانجام هرگونه مهارتي نويد تسكين وانگيزش مي دهد.آدمي با انجام كار تكراري ومنظم به مغزش نيرو مي دهد و با تمرين ، ميدان نگاه خلاقش راوسعت مي‌بخشد.تفاوت لغوي ومعنوي دو كلمه تكراروتمرين هيچگاه نتوانسته به جدايي اين دو بينجامد.

 «دوش گرفتن ، شنا كردن ، زمين شستن ، ريش تراشيدن ، رانندگي واموري ازاين قبيل ، تماماً كارهايي منظم وتكراري‌اند كه مي توانندمارا از مغز منطقي مان بسوي مغز خلاقمان رهنمون شوند . چه بسابه هنگام ظرفشويي يارانندگي ، راه‌حل‌هاي مسائلي كه به ذهنمان چسبيده بودند پديدارشوند» (كامرون ، 1992 ، ص 42 ـ 41) .

 تكرار و تمرين نوشتن به گنجينه لغات و انبان دانش مي‌افزايد.نويسنده در تكرار نوشتن از تكرار لغت درحد امكان پرهيزمي كند بالاجبار به دنبال يافتن لغت معادل مي‌گردد تكرارِ تكرار را ، نازيبا مي‌بيند باز هم دست به ابتكار مي‌زند و آن هم به افزايش گنجينه لغات مي‌انجامد.درتمرين نوشتن ، نويسنده نه تنها دست به قلم مي برد بلكه در ذهن خود بارها و بارها مطلب راحلاجي مي‌كند پرورش مي دهد و بالاخره مي آفريند و وجود خود راتسكين مي‌دهد.

 اسبورن (1966) در اين خصوص عنوان مي كند : «بانويسندگي مي توان به نحو بارزي قدرت تصور را پرورش داد . آزمايش‌هاي علمي روان بودن در نويسندگي را به عنوان يك شاخص اساسي استعداد خلاقيت ارزيابي نموده است . بعضي متخصصين خلاقيت ، تأكيد دارند كه تمرين نويسندگي جز‌ء لايتجزاي هر كوشش واقعي براي بهره‌وري مغزي است.

 لازم نيست كه ما نويسنده به دنيا بياييم تا نويسنده شويم. هر نويسنده اي روزي آما تور بوده است. ماتيوآرنولد[[30]](#footnote-30) نويسنده ومنتقد انگليسي قرن نوزدهم ، كه روزي يك بازرس مدارس بود ، ناگهان خود را به عنوان يك نويسنده غرق درشهرت يافت . آنتوني هوپ بدواً يك وكيل دعاوي موسوم به هاكينز بود . ژوزف كنراد[[31]](#footnote-31) قبل ازآن‌كه به عنوان يك رمان نويس ، مشهور گردد شانزده سال به دريا نوردي مشغول بود. اي ـ جي ـ كرونين[[32]](#footnote-32) ، رمان نويس انگليسي ونيز اوليور وندل هلمز ، نويسنده آمريكايي قرن نوزدهم پزشك بودند . چارلز لمب نويسنده ومنتقد انگليسي كه درقرن هجدهم و اوايل قرن نوزهم مي زيست مدتها به عنوان يك منشي كار مي‌كرد و نويسندگي را به عنوان سرگرمي ورفع ملالت شروع نمود» (ص 44) .

 لازمه نويسندگي تمرين و تكرار مهارت نوشتن است . نوشتن داستان ، قصه ، تحقيق ونامه نگاري اگر به نحو صحيحي انجام شود مي تواند تمرين مفيدي براي نويسندگي باشد.

 مي‌توانيم قدرت تصور خودرا با بازي بالغات ورزش دهيم .به عنوان مثال ، يافتن لغات مترادف، لغات متشابه ، كلمات متضاد ونثرمسجع همه وهمه تمريني بسيار مؤثر براي نويسندگي است.

**2ـ11 تأثير مطالعه بر نوشتن خلاق**

 ميرزا آقايي (1381) طي مقاله‌اي تحت عنوان درس انشاء دريچه‌اي به سوي خلاقيت ، مطالعه را لازمه‌ي نويسندگي مي داند و مي گويد : «نوشتن به دنبال خود ، مطالعه كردن را نيز به همراه دارد.كسي كه ذخيره اطلاعات خوبي ندارد،نوشته هاي ارزشمندي نيز نخواهدداشت نوشته‌ها ، براحتي نقدمي شوند و هنگامي كه تهي از دانسته‌هاي گرانبها باشند ، بخوبي بي‌محتوا بودن خود را آشكارمي كنند . پس انسان‌هايي كه زياد مي‌نويسند ، مجبورند زياد بخوانندوقتي جامعه زياد مطالعه كرد ، بازار كتاب‌خواني گسترش مي‌يابد و به دنبال آن نويسندگي مي تواند به يك شغل تبديل شود ، يعني انسان‌هايي پديد مي آيند كه براي جامعه فكرمي كنند ومي نويسند وقادرند از اين طريق زندگي كنند واين خود سبب گسترش وارايه انديشه‌هاي نو ارزشمند مي‌شود و هنگامي كه مطالب پرمحتوا در جلسه ارائه مي‌شود ، اثرات آن‌ رادر بهبود زندگي مردم به خوبي پديدار مي شود.

 دركشورهاي توسعه يافته،نويسندگان از جايگاه بالايي برخوردارند، زيراآنان هستندكه باكلمات ثبت شده خويش آدميان را وادار به انديشيدن مي كنند و قادرند ذهن انسان‌ها را تا دورترين نقاط عالم تحت تأثيرقرارداده وآنان راوادار به تفكردرمورد موضوعي كنند كه اصلاً به آن توجهي نمي‌كردند و از اين راه نرم ‌افزاري فكر مردم ديگر جوامع را طراحي مي كنند . اصولاً تاريخ نشان مي‌دهد كه بسياري از كتابهامسير تاريخ راعوض كرده اندواين نشان از قدرت قلم دارد.»

 مطالعه براي نوشتن همانند غذا است براي بدن ؛ آدمي بارفع گرسنگي زنده مي‌ماند وباكار و كوشش ، خود و ديگران راسير مي كند.سيري ناپذيري انسان نه تنهادركسب قوت روزانه بلكه دركسب دانش نيز هويدا است.اوهمواره مي خواهدبداندوزنده بماند زنده ماندن بدون آگاهي بانيستي يكسان مي‌داند . انسان براي تغذيه روح نياز به مطالعه دارد تا به كمك آن بتواند ناديدني‌هاراببيند ناشنيده‌هارابشنود ، ديدش را وسعت ببخشد وبالاخره روحش را تسكين دهد و كنارآن آرام گيرد .

 البته منظور از مطالعه همان مطالعه خلاق است . در جريان مطالعه خلاق خواننده از خود مي‌پرسد : مؤلف چه مي گويد؟ ازآنچه مؤلف مي گويد دركجاوچگونه مي‌توان استفاده كرد؟ آيا نويسنده اي ديگراين مطلب رابه نحو بهتري بيان كرده است؟ حسن وعيب نوشته دركجا است؟ و بالاخره چشم‌ها مطالب رامي بينند وذهن صحنه هارا مرور مي‌كند.

 مرورصحنه‌هاي داستان همراه باخواندن داستان مي توانددرپويايي ذهن مؤثرباشد. «فرانسيس بيكن[[33]](#footnote-33) فيلسوف ونويسنده انگليسي قرن شانزدهم اظهار داشته است ، مطالعه انسان راكامل مي كند . مطالعه قدرت تصور را تغذيه مي كند ليكن براي آنكه ازمطالعه حداكثر استفاده راببريم ، بايد مطالب مناسب براي مطالعه انتخاب كنيم ويك آزمايش براي آنكه چه مطالبي بخوانيم عبارت ازپرسش اين سؤال است : آيا اين مطلب تاچه حد تمرين خوبي براي مغز خلاق من فراهم خواهدساخت؟

 قدرت تصور ما با داستان‌هاي خيالي مناسب،ازنوع آثارديكنز[[34]](#footnote-34)، دوما[[35]](#footnote-35) ، كنراد وكيپلينگ برانگيخته مي‌شود . معذالك اغلب رمان‌هاي كم اهميت ترچيزي جزسرگرمي هاي مطبوع بوجودنمي آورد.با اين وجود داستان‌هاي اسرارآميز امكان فراهم نمودن تمرينات خلاق مناسب رابهترفراهم مي كند.

 داستانهاي كوتاه اساساًبه اين علت كوتاه اند كه مقدارزيادي ازمطالب رابه قدرت تصورخواننده واگذارمي كنند.

 پربارترين نوع خواندن عبارت ازخواندن بيوگرافي است.زندگي هركسي كه ارزش انتشارداشته باشدممكن نيست كه حاوي ركورد الهام بخشي ازايده‌هاي ابداعي نباشد»(اسبورن، 1966 ، صص43 و42) .

 تورنس به افراد بزرگسالي كه براي كودكان كتاب مي خوانند توصيه مي‌كند داستان را به گونه‌اي بخوانند كه گويي داستان درحال وقوع است. مي توان گفت مطالعه كتب داستان ، احوال دانشمندان ، نوشته‌هاي نيمه‌تمام،اشعاربزرگان ، خلاصه برداري و. . . همگي در نوشتن خلاق مؤثرند وامّا گفتهي پروفسور هيوزميرنز[[36]](#footnote-36) بدين طريق فرضيه ما راكامل مي كند : «طرز صحيح خواندن سرشار از ويتامين است.»

2-12 نقش قصه گويي[[37]](#footnote-37) در پرورش نوشتن خلاق

 هست اندر صورت هر قصه‌يي خرده بينان را زمعني حصه‌يي (جامي)

 وزين‌پور(1371) معتقد است : «يكي از دلبستگي‌هاي آدمي كه از دوران كودكي آغاز مي‌شود و تا روزگار پيري در نهادش باقي مي‌ماند ، شنيدن داستان و سرگذشت و ذوق قصه خواني است . در كودكي با شنيدن افسانه‌هاي شيرين از سرزمين‌هاي دور و رويايي غرقه در لذّت مي‌شويم . به هنگام جواني از مطالعه‌ي انواع داستان‌هاي شورانگيز عشقي ، پهلواني و وقايع پر حادثه‌ي ديگر به سرمستي مي‌رسيم و از آن پس نيز هرگز از خواندن حكايت‌هاي گوناگون باز نمي‌ايستيم» (ص 241) .

 سبب اين توجه و شيفتگي چنان كه تحقيق كرده‌اند علاقه‌ايست كه انسان نسبت به سرنوشت قهرمانان داستان دارد . آدمي طبعاً در گذر از درياي پرتلاطم زندگي هميشه به همدم و همراه نيازمند است تا با او درد دل كند و درد دل او را بشنود و در اين دوستي و اشتراك رازداري را شرط اول مي‌داند . در شنيدن داستان‌ها و افسانه‌ها خود را جاي قهرمان داستان مي‌گذارد با او به كارزار و حماسه مي‌رود ، حمله ور مي‌شود ، دفاع مي‌كند ، مي‌خندد و مي‌خنداند و بالاخره نقش فرد برتر داستان را به عهده مي‌گيرد . در اين مسئوليت پذيري و همراهي گاه وقايع داستان با زندگي واقعي او يا والدين تطبيق دارد گاه با آرزوهايش و بألاخره به نحوي از انحا با او و سرنوشت او و علايقش ارتباط دارد . در اين ارتباط اگر شخصيت داستان را بزرگتر از خود بيابد تحت تأثير شديد او قرار مي‌گيرد . در غم او بناي گريستن مي‌گذارد و در شادي او دوچندان دلشاد و خندان مي‌شود .

 قصه گويي و داستان‌پردازي از كانون گرم خانواده سرچشمه مي گيرد ، در انجمن دوستان جاري مي‌گردد و در محافل آموزشي به سيراب نمودن طالبان علم مي‌پردازد . گاه نهال نورسته‌اي را حيات مي‌بخشد ، گاه درختي را تناور و تنومند و گاه خود از حركت مي‌افتد و پويندگان تشنه لب را بر لب چشمه تنها مي‌گذارد .

 قصه‌گويي و قصه‌خواني در دوران كودكي منبع اصلي شناخت محيط پيرامون است . «ما بايد با ايجاد محرك‌هاي طبيعي مثل قصه‌گويي و قصه‌خواني از آغاز دوره‌ي كودكي به بچه‌ها كمك كنيم تا نسبت به شناخت محيط پيرامون خود و با توجه به ميزان توانايي‌شان به مفاهيم درك علمي دست يابند و با تمام جنبه‌هاي زندگي فردي و اجتماعي آشنا شوند . از بازي تا ورزش تا آشنايي با هنرهاي موسيقي و ادبيات و اخلاق اجتماعي ، حتي پاره‌اي از مفاهيم علمي و تاريخ فرهنگ بشري» (كوه بناني ، 1382) .

 افلاطون در خصوص ارزش و اهميت داستان و قصه در تربيت كودك مي‌گويد:

 بايد پرستاران و مادران را وادار كنيم كه فقط حكاياتي را كه پذيرفته‌ايم ، براي كودكان نقل كنند و متوجه باشند كه پرورش روح اطفال كه به وسيله‌ي حكايات حاصل مي‌شود به مراتب بيش از تربيتي است كه جسم آنها به وسيله‌ي ورزش پيدا مي‌كند (عطاران ، 1375 ، ص 123) .

 در قرآن كريم درباره‌ي مقام والاي داستان از باب تأثيري كه در ارشاد و تربيت و تغيير دادن مردم دارد چنين آمده است : «لقد كان في قصصهم عبره لاولي الباب»

 همانا در قصه گويي آنان براي خردمندان اندرزي نهفته است (سوره يوسف ، آيه 111) .

 به همين خاطر است كه ده‌ها قصه و تمثيل زيبا ، جالب و مهيج در قرآن آمده است . داستان‌هايي واقعي كه هدف آن تربيت صحيح انسان‌هاست . نويسندگان و اديبان بسياري را مي‌شناسيم كه مسايل حكمي ، علمي فلسفي خود را به زبان قصه و داستان بيان نموده‌اند .

 نه تنها در ادبيات ايران ، بلكه در ادبيات همه‌ي ملت‌ها ،‌افسانه‌ها ،‌سرگذشت ها و داستان‌هاي بسياري وجود دارد وكمتر جامعه‌ي متمدني را مي‌توان يافت كه داراي حكايت‌هاي دلپذير اجتماعي، پهلواني ، عشقي ، ديني ، حماسي و همانند اين‌ها نباشد . زيرا نقل سرگذشت ، از روزگاران كهن ، نه تنها سبب مسرت خاطر آدمي و عامل سرگرمي او بوده ، بلكه در مواردي وسيله‌ي آموزش محسوب مي‌شده است . از برخي قصه‌هاي خوب و با ارزش مي‌توان درس‌ها آموخت و دليل وجود اين همه حكايت در كتاب‌هاي آسماني هم همين است كه قصه نوعي تعليم و تربيت غير مستقيم است و نقش پند دهنده ندارد كه موجب دلزدگي شود . زيرا انسان از اندرز و وعظ مي گريزد و به ملامت نصيحت گران گوش فرا نمي‌دهد و از لحاظ روان‌شناسي تربيتي بهترين و مؤثر‌ترين نوع آموزش و پروش اين نيست كه مردم را مستقيماً مورد خطاب قرار دهيم ، بلكه اين است كه نكته هاي تربيتي را در قالب مثل و افسانه بيان كنيم (وزين‌پور ، 1371 ، صص 243 و 242) .

 قصه‌گويي و داستان پردازي علاوه بر نقش تربيتي تأثير اجتماعي و روحي ـ رواني كه بر گوينده و شنونده مي‌گذارد به دليل آموزش غير مستقيم و آزادانه نقش عمده‌اي در خلاقيت دارد . «بايد قصه‌گويي به عنوان يك روش آموزش غير مستقيم و متناسب با دنياي كودكي و نوجواني به صورت آزاد و داوطلبانه با روش‌هايي از پيش تعيين شده و كليشه‌يي سلطه گرايانه بهره گرفت . خلاقيت در فضايي آزاد و به دور از هرگونه اعمال عقيده و اجبار به وجود مي‌آيد و آزادي در انتخاب موضوع و نوع قصه زمينه‌ي رشد خلاقيت را هم فراهم مي‌سازد»( كوه‌بناني ، 1382) .

 به هر صورت قصه گويي در اغلب نقاط دنيا از ابزار اصلي آموزش و پرورش و كليد در دست مادران ، براي آرامش فرزندان است . گرچه كم كم اين مهم مورد غفلت قرار گرفته است و مادران تربيت فرزندان را به عهده‌ي ديگران گذاشته و خود مشغول كسب درآمد كرده‌اند .

 در اين ميان برخي از فلاسفه به مقابله با اين نظريات پرداخته‌اند و داستان‌گويي براي كودكان مضر مي‌دانند چنانكه كانت فيلسوف مشهور آمريكايي معتقد است :

 كانت[[38]](#footnote-38) در كتاب تعليم و تربيت ترجمه‌ي شكوهي (1363) معتقد است : «داستان خواندن براي بچه ها بدترين چيزهاست ، چون فقط در زمان حال آنان را سرگرم مي‌كند و در آينده نمي‌توانند از آن استفاده كنند . بنابراين هر نوع داستاني بايد از «دسترس بچه‌ها دور نگه داشته شود . حين داستان خواندن ، گويي در درون خويش داستان ماجراجويانه‌اي درباره‌ي خودشان مي‌بافند و اوضاع و احوال را از نو براي خودشان ترتيب مي‌دهند» (صص 50 و 49) .

 در اين مجال قصد رد يا تأثير سخنان اين فيلسوف نيست امّا آنچه مسجل است همنوايي و همراهي كودك با توجه به درونيات خود با داستان است يا تعبيري ديگر آنگاه كودك در نقش مقلّد قهرمان داستان ظاهر مي‌شود كه او را تأييد كند در غير اين صورت به داستان گوش فرا مي‌دهد اما قهرمان را رد يا تكفير مي‌كند . در اين ميان نقش قصه‌گو در انتخاب قصه اهميت بالايي دارد . به اعتقاد سيمونويچ ويگوسكي كه از مروجين نظريه محرك پاسخ درباره‌ي رفتار كودك است ، تجزيه و تحليل پويايي ، تركيب گفتار و رفتار كودك هم در تاريخچه‌ي رشد كودك نقش ويژه‌اي دارد و هم در تكوين آن منطق خاصي را طلب مي‌كند . از نخستين روزهاي رشد ،‌فعاليت‌هاي كودك در نظامي از رفتار اجتماعي معناي خاص خود را مي‌يابند و چون داراي هدف مي‌شوند ، با عبور از منشور محيط كودك منكسر شده و تجزيه مي‌شوند . اين مسيراز شئ به كودك و از كودك به شئ و فرد ديگري كه مي‌تواند ،مادر،مربي،آموزگار ، قصه گو و ... باشد ، عبور مي‌كند»( كوه‌بناني ، 1382) .

2-13 تشويق عاملي كارساز در پرورش نوشتن خلاق

عوامل دروني و بيروني زيادي مي‌تواند بر پرورش خلاقيت و تداوم آن اثر گذار باشد. يك نوع عامل بيروني مؤثر در خلاقيت عبارت از تشويق به وسيله‌ي ديگران است . اين مطلب در آزمايشي توسط پرفسور امري ـ ال ـ كاون[[39]](#footnote-39) استاد دانشگاه راچستر آمريكايي به اثبات رسيد . در اين آزمايش نيمي از دانشجويان تحت فشار انتقاد شديد قرار گرفتند و با نيمي ديگر رفتاري تشويق آميز صورت گرفت . گروه تشويق شده در مورد انعطاف در خلاقيت واكنشي 27درصد بهتر از گروه انتقاد شده از خود نشان داد . علت اين افزايش انعطاف در خلاقيت به اثرات تشويق محقق كه تنش را كاهش مي‌دهد تشخيص داده شد (اسبورن ، 1966 ، ص 30) .

 با وجودي كه توماس كارلايل نويسنده و تاريخ نويس معروف اسكاتلندي درست مي‌گفت كه قدري مخالفت براي هر كسي كمك بزرگي است . اما خلاقيت چنان گل لطيفي است كه تحسين آن را به شكوفايي وامي دارد در حالي كه مأيوس كردن ، غالباً آن را در غنچه مي‌خشكاند . همه‌ي ما در صورتي كه كوشش‌هايمان مورد تحسين قرار گيرند ايده هاي بيشتري و بهتري خلق مي‌كنيم . رفتار غير دوستانه مي‌تواند ما را از كوشش بازدارد. شوخي تمسخرآميز مي تواند سمي باشد ،‌چنان كه در لطيفه‌ي بالزاك[[40]](#footnote-40) ابراز گرديده است ، پاريس شهري است كه ايده هاي بزرگ در آن معدوم مي گردند و مرگشان به وسيله‌ي بذله گويي فرا مي‌رسد . هر ايده‌اي اگر با تحسين روبرو نشود بايد حداقل از آن استقبال كرد . حتي اگر خوب نباشد لا اقل بايد با تشويق به ادامه‌ي كوشش روبرو گردد (اسبورن ، 1966 ، ص33) .

 يك سوي اين پرورش تشويق و ترغيب‌هاي مؤثر والدين و برادران ، خواهران، دوستان و معلمان است . يك طرف آن رفتار نابخردانه دوستان و دلسرد كردن والدين و تمسخر برادران و خواهران و بي توجهي معلمان است . «سرد كردن هايي كه بيش از همه در تخريب خلاقيت مؤثر است آنهايي است كه از طرف افرادي كه به آنان علاقه‌منديم سرچشمه مي گيرد . در داخل خانواده تشويق با ارزش‌تر از هرچيز ديگري است والدين بايد تعمق نموده ، دقيقاً نگريسته و قبل از ابراز كمترين ابراز سد كننده درباره‌ي كوشش هاي خلاق كودك كمال دقت را در گوش دادن به آن به كار برند . تشويق كودك در خلاقيت به بهترين وجه كمك مي كند كه مستقيماً به وي اظهار گردد . ليكن حتي از اين هم پرتوان‌تر است وقتي به ديگران ابراز شود و كودك آن را تصادفاً بشنود»(اسبورن ،1966 ، ص 35) .

 امروزه وجود خلاقيت در همه‌ي افراد ، به اثبات رسيده است اما بروز آن را با چشم مسلح مي‌توان ديد . به دلايل مختلف خلاقيت افراد پا به منحصه‌ي ظهور نمي‌گذارد . يكي از دلايل آن عدم تأكيد جامعه بر روي اهميت ايده‌ها وديگري سرد كردن كودكان بيش فعال و خلاق ، توسط والدين است .

والدين است .

 والدين به ندرت به انگيزه‌هاي هنري فرزندان خويش چنين پاسخ مي‌گويند كه : امتحانش كن تا ببيني چه پيش مي‌آيد . هنرمندان خردسال هراسان ـ كه ترس‌هاي والدين خويش را بر هراس‌هاي خويش مي‌افزايند ـ اغلب از روياهاي تابناك خود براي اينكه هنر را حرفه‌ي خويش سازند دست مي‌كشند ‌و در جهان نيمه تاريك اي كاش‌ها و افسوس‌ها مستقر مي‌شوند . در آنجا گرفتار ميان رؤياي دست‌زدن به عمل و ترس از شكست ، هنرمندان سايه‌وار زاييده مي‌شوند (كامرون،1992،ص45).

 اما بايد به خاطر داشته باشيم كه قاعده‌ي صحيح آن است كه ايده‌ها را تشويق كنيم ، بلندپروازي را در ابراز عقيده و در تفكر تشويق كنيم . هيچ راه ديگري صحيح نيست زيرا عصاره‌ي خلاقيت عبارت از كوشش و كوشش و باز هم ادامه‌ي كوشش ـ كوشش جدي و جدي‌تر ـ است و اين در صورتي كه علاوه بر همه‌ي موانعي كه در راه خلاقيت وجود دارد مضافاً لازم باشد بر طلسم يأس و دلهره كردن فائق آئيم ، تقريباً انتظاري مافوق تاب و توان طبيعت بشر است .

2ـ14 نقش كودكستان و مراكز پيش دبستاني در بروز خلاقيت

كودكستان[[41]](#footnote-41) يكي از مراكزي است كه در آن كودك به راحتي و به طرق مختلف خلاقيت درون را ابراز مي‌كند .

 لند وجارمن(1933) معتقدند كه اگر هر كودكستاني را بازديد كنيد كودكان چهار پنج ساله‌اي را خواهيد يافت كه خلاقيت خود را به طرق بي‌شماري بروز مي‌دهند . آنها مطلقاًَ هر بار لغت آري بكار مي برند از بچه هاي كودكستان سوال كنيد آيا مايلند آواز بخوانند ، و پاسخ آري است ! و شروع به خواندن مي كنند ... نه يكي از آنها بلكه همه كلاس به رقص ‏، گرگم به هوا ، نقاشي، جست و خيز ، بادبادك پرواز دادن ، و كاوش و جستجوي «آري» مي گويند. از يك دانشجوي فوق ليسانس ـ دكترا سوال كنيد آيا مايل است آواز بخواند ؟ چه پاسخي مي‌شنويد ؟ « آه ، نه فكر
نمي‌كنم. من سالهاست آواز نخوانده ام .» آيا مايليد برقصيد؟ نه ، من هرگز رقصيدن را ياد نگرفته ام . در درون هر فرد بالغ يك نابغه پنج ساله هست كه منتظر آري گفتن است (صص184 و 183) .

 بروز خلاقيت زمينه را براي پرورش دهندگان مهيا مي كند تا با شناختن زمينه مساعد ، كودك را در مهارت يا مهارتهايي پرورش داده و با ساختن پلي مستحكم از جنس خلاقيت ، آينده مطلوب را براي كودك فراهم سازد.

 فروبل[[42]](#footnote-42) آلماني مؤسس كودكستان اساس تربيت كودكان را كودكستان و داستان‌هاي درونش مي‌بيند.

 زندي (1378) اهداف يكساله‌ي دوره‌ي آمادگي را چنين بيان مي‌كند :

 ـ پرورش و حفظ و سلامت جسمي و دروني كودك و پرورش دقت ،‌كنجكاوي و خلاقيت او و پرورش روح همكاري با ديگران ؛

 ـ ايجاد عادت به نظم و ترتيب و عادات بهداشتي ، ايجاد زمينه‌ي شكوفايي و رشد استعدادهاي هنري ؛

 ـ ياد دادن و مشاهده‌ي محيط پيرامون خود ؛

 مفيدي (1374) هدف عمده‌ي آموزش و پرورش در دوران پيش از دبستان به شرح ذيل بيان مي‌كند:

 ـ تقويت درك زيبايي‌ها در كودك ؛

 ـ برانگيختن كنجكاوي ذهني كودك و كمك كردن به او در درس و دنيايي كه در آن زندگي مي‌كند و شكوفا كردن علايق تازه در او از طريق فراهم آوردن فرصت‌ها براي پژوهش ، جستجو و كسب تجربه ؛

 ـ تشويق كودك به استقلال و خلاقيت از طريق فراهم كردن فرصت‌هاي كافي براي ابراز خود ؛

 ـ پرورش توانايي كودك براي بيان احساسات و افكار به زباني روان ، واضح و صحيح ؛

2 ـ 15 نقش بازي‌هاي كودكانه در پرورش خلاقيت

بازي در زندگي كودك نقش مهمي را ايفا مي‌كند . كودك نه تنها از بازي لذت مي‌برد ، بلكه در ضمن بازي فرصت‌هاي خوبي براي بيان احساسات و ياد گيري پيدا مي‌كند . بازي در رشد عاطفي ، اجتماعي و عقلاني كودك مؤثر است ؛ يعني علاوه بر اينكه ضمن بازي طرز ابراز عواطف مختلف را فرا مي‌گيرد ؛ بتدريج بهتر مي‌تواند عواطف خويش را كنترل كند . اعضاء و عضلات خود را قوي و سالم سازد و خود را از حالت ركود و افسردگي نجات دهد .

 انسان نياز به حركت و جنبش دارد و بازي بخش مهمي از اين نياز است . هر فرد براي رشد ذهني و اجتماعي خود نيازمند انديشه و تفكر است و بازي خميرمايه اين تفكر و انديشه است . آمادگي جسمي و روحي براي مقابله با مشكلات بخشي از فلسفه‌ي بازي كودكانه است . بنابراين ، بازي هرچه گسترده تر ، پيچيده‌تر و اجتماعي‌تر باشد كودك از مصونيت رواني بيشتري برخوردار مي‌شود .

ژان شاتو[[43]](#footnote-43)، روان شناس مشهور فرانسوي در كتاب خود به نام «بازي كودكان» اهميت بازي را چنين بيان مي‌كند :

 «بازي در دوران كودكي از اهميت ويژه‌اي برخوردار بوده و ارزش‌ بازي در شكل دادن به رفتار و انديشه‌هاي كودك تا آن حد است كه مي‌توان آنها را تنها نشانه‌ي شناخت رفتار كودكان از بزرگسالان دانست» (سرخه‌دون يلدايي ، 1358 ، ص 35) .

 زندي (1381) چنين بيان مي كند : «بازي جزئي از زندگي انسان از بدو تولد تا مرگ است و انسان براي رشد ذهني و اجتماعي خود نياز به تفكر و زبان دارد و بازي خميرمايه‌ي تفكر و زبان است. نقش مهم زبان در انتقال انديشه‌ها و آسان‌تر كردن تبادل اطلاعات ، بدعت جديدي در بازي به وجود مي‌آورد . در واقع زبان ، محمل بازي‌هاي خلاقانه‌تري است كه استفاده از جمله‌ها و كلمات براي انجام آنها ضروري است» (ص 87) .

 فرضياتي كه درباره‌ي بازي بيان شد نشانه‌ي توجه و اهميتي است كه در قرن اخير براي بازي كودكان قائل شده‌اند . روسو[[44]](#footnote-44) از اولين افرادي بود كه در قرون اخير در ارتباط با كودكان بازيگر و بازيگوش گفت :

 «تنها از بچه شيطان امروز مرد كار آمد فردا توان ساخت» (كانت ، 1363 ، ص 43) .

 نكته‌ي قابل توجه در اين مقوله ، نحوه و نوع بازي است كه مي‌تواند در ميزان خلاقيت مؤثر واقع شود.

 در حدود 250 نوع بازي نشسته وجود دارد . تجزيه و تحليل‌‌ها نشان داده است كه فقط 50 بازي حاوي تمرينات خلاق‌‌اند (اسبورن ، 1966 ، ص 40) .

 زندي (1381) به استفاده از بازي‌هاي آموزشي كه به ارتباط زباني و يادگيري مهارت‌هاي زباني و ارتباطي منجر مي‌شود بسيار اهميت داده و مفيد مي‌شمرد . بازي‌هاي: تكرار و سكوت ، غلطه آي غلطه ، مخالف‌ها ، گسترش جمله ، من چه هستم، بيست سؤال ، صحبت در گوشي ، پيدا كردن نام داستان ، تشخيص صدا ، چي مال چيه ، پخش اخبار و تلفن كردن از جمله‌ بازي‌هاي آموزشي است كه ايشان از آن ياد مي‌كند .

 همچنين خلاقيت به مقدار زيادي بستگي به نحوه‌ي بازي دارد . مثلاً در بازي شطرنج مي‌توانيم بازيكنان كتابي باشيم و تمام حركات را با كمك حافظه انجام دهيم و يا آنكه هر حركت را به يك حادثه‌جويي جسورانه‌ي خلاق مبدل كنيم . چنان‌ كه بعضي از بهترين شطرنج بازان چنين مي‌كنند ؛ بدين معني كه به جاي بازي كردن بر طبق عادت مي‌كوشند روش‌هاي جديد و جسورانه‌اي براي رسيدن به هدف به كار برند . اين باعث مي‌گردد كه بازي ، تفريحي‌تر و تمرين فكري بهتر شود (اسبورن ، 1966 ، ص 40) .

 حفظ يا بازيافت بازي گرايي كودكي يكي از ملزوماتي است كه بزرگسال بايد در خود نگهداري نمايد . در اين شرايط است كه اتفاقات جالبي به وقوع مي‌پيوندد ، شما هم از مرز ها خارج مي‌شويد و امكانات متفاوتي پديدار مي‌شود ، به موسيقي گوش فرا دهيد ، نقاشي كنيد ، كلاه زيبايي بر سر بگذاريد ، با صورت ادا درآوريد ، برقصيد ، شوخي كنيد ، با خودتان حرف بزنيد ، خوش باشيد و طبيعت كودكانه‌ا‌تان را باز يابيد (لند و جارمن ، 1933 ، ص 184) .

# 2ـ16 تأثير اوقات فراغت بر نوشتن خلاق

براي سالم زيستن علاوه بر فراهم‌ آوردن مقدمات لازم براي حفظ بدني سالم ، بايد مقدماتي را هم براي حفظ رواني سالم فراهم آوريم . نمي‌توان تنها به تأمين سلامت جسماني بدون توجه به سلامت رواني انديشيد . براي يك زندگي سعادتمندانه ، سلامت جسماني و سلامت رواني لازم و ملزوم يكديگرند . براي تأمين بهداشت رواني فعاليت‌هاي متعددي را بايد به انجام رساند از جمله فراهم آوردن شرايط لازم براي تخليه‌ي برخي از فشارهاي رواني كه در دوره‌ي اشتغال به انسان وارد مي‌شود و اين شرايط در اوقات فراغت[[45]](#footnote-45) مي‌تواند تا حدي تأمين شود. اگر انسان در طول دوره‌ي اشتغال مجبور به تحمل شرايط و اشخاص باشد كه براي او آزار دهنده هستند در دوره‌ي فراغت مي‌تواند ناراحتي‌هاي حاصل از تحمل آنها را به اشكال گوناگون از جمله هم صحبتي با افراد مورد علاقه‌ي خويش تخليه كند (احمدي ، 1379) .

 رستمی(1380) در اين باره چنين اظهار مي دارد كه اوقات فراغت همزمان با آغاز پيدايش انسان به وجود آمده است. كليه اديان الهي در خصوص اهميت اوقات فراغت واستفاده صحيح از آن دستوراتي داده‌اند. بخصوص در دين مبين اسلام وكلام معصومين (ع) بيشترين تاكيد براستفاده مطلوب وسالم از اوقات فراغت شده است. آنچه كه در اين ميان اهميت اوقات فراغت را از ديدگاه اسلامي دو چندان مي كند نوع نگرشي است كه دين اسلام نسبت به آن دارد . در تعاليم اسلامي اوقات فراغت بهترين فرصت براي رشد وتعالي وكسب كمالات است در صورتي كه در نظام سرمايه داري غرب اين فرصت براي استفاده سطحي و زود گذرهمراه با انگيزه مادي و اقتصادي در نظر گرفته مي شود (ص245) .

 ‌البته پذيرش اينكه برنامه‎ريزي فعاليتهاي اوقات فراغت در غرب فقط جنبه مادي و اقتصادي دارد ، جاي تأمل دارد امّا آيا نمي توان گفت تأمين نيازهاي مادي در هموار سازي سلامت رواني مؤثر است؟ يكي از شرايط لازم براي پديدار شدن افكار نو،وجود آرامش براي مغز است . مغز آدمي با كار به راه مي افتد ،مهارت كسب مي كند ،زبده مي‌شود وبالاخره با كار مفرط از كار مي‌ايستد و رنگ رخوت به خود مي گيرد .كار غبار روبي ازمغز خسته را ،آرامش حاصل از اوقات فراغت به عهده دارد. اين محصول اسرار آميز در درون آدمي مي تواند با قلاب خويش به جست وجوي افكار نو پرداخته وبه سوي خلاقيت حركت كند. انسان ها در يك محيط به دور از اضطراب و تنش ، فرصت لازم را مي‌يابند كه بهتر فكر كنند و بر عكس ،در يك محيط پرتنش كه ابرهاي نگراني وبدبيني حضور دارند ، مغز ، تمامي انرژي خويش را براي حفظ و موجوديت صاحب خود به كار مي برد و ديگر مجالي براي انديشيدن نخواهد داشت به همين خاطر لازم است انسان ها بكوشند در جامعه شرايطي پديد آيد كه در بستر آن مغز بينديشد و تكامل يابد و سبب ساز افكار نو شده و شرايط براي سازندگي در جامعه مهيا شود (ميرزا آقايي ، 1382)

**2ـ17 مروري بر تحقيقات انجام شده**

 كفايت (1373) طي تحقيقي به «بررسي ارتباط شيوه‌ها و نگرش‌هاي فرزند پروري با خلاقيت در رابطه متغير اخير باهوش ، پيشرفت تحصيلي و رفتارهاي پيشرفت گراي دانش‌آموزان سال اول دبيرستان‌هاي اهواز»پرداخت كه نتايج تحقيق ايشان به شرح ذيل ‌مي‌باشد:

 ـ ميان شيوه‌هاي فرزند پروري سه گانه ( استقلال آموزي ، تسلط آموزي و مراقبت‌آموزي) با خلاقيت همبستگي منفي و معني دار وجود دارد .

 ـ ميان هوش و پيشرفت تحصيلي همبستگي مثبت و معني دار وجود دارد .

 ـ ميان خلاقيت و هوش و نيز بين خلاقيت و پيشرفت تحصيلي همبستگي مثبت ومعني دار وجود دارد .

 چيراني و مصطفي‌زاده (1375) طي پژوهش به «بررسي نظرات مديران و معلمان مدرسه‌ها در مورد تفكر خلاق دانش‌آموزان مقطع ابتدايي» پرداختند كه نتايج تحقيق آنان نشان داد:

 ـ بيشتر كادر آموزشي دبستان‌ها شناخت صحيح از مفهوم خلاقيت ندارند .

 ـ از نظر اين افراد تشويق نمودن دانش‌آموزان و شركت آنان در مسافرت‌هاي علمي و همچنين صبوري و خوشرويي معلمان ، ارزش گذاشتن به نظرات دانش‌آموزان و علاقه‌مند نمودن آنان به صحبت‌ درباره موضوع‌هاي مختلف، سواد والدين و محتواي كتاب‌هاي مقطع ابتدايي از عوامل مؤثر در شكل گيري و بهبود تفكر خلاق به حساب مي‌آيد .

 ـ عواملي مانند سن معلمان ، استفاده از داستان‌هاي محرك، حس موفقيت طلبي ، وضعيت مالي و شخصيت والدين رابطه معناداري با خلاقيت ندارد .

ور ناصري (1375) در «بررسي رابطه بين عزت نفس ، خلاقيت ، جايگاه مهار خودپايي با عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان پسر سال دوم نظام جديد» به اين نتايج دست يافت:

 ـ عزت نفس ، خلاقيت و جايگاه مهار با عملكرد تحصيلي رابطه مثبت دارد ولي خود پايي با عملكرد تحصيلي رابطه مثبت ندارد.

 ـ در همبستگي چند گانه ميان متغير‌هاي عزت نفس ، خلاقيت ، جايگاه مهار و خود پايي با عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان ، متغير عزت نفس داراي بالاترين همبستگي معنا دار بوده است .

 بهروزي (1375) در «بررسي رابطه بين ويژگي‌هاي شخصيتي با خلاقيت و خلاقيت ، پيشرفت تحصيلي در دانشجو معلمان مرد» به اين نتايج دست يافت :

 ـ ميان برخي از ويژگي‌هاي شخصيتي با ابعاد چهار گانه خلاقيت (ابتكار ، انعطاف پذيري ، سيالي و بسط ) و نمره كل خلاقيت رابطه معنا داري وجود دارد .

 ـ ويژگي‌هاي شخصيتي استوار ـ احساساتي ، خطر كننده ، محافظه كار ، ترسو بيش از ساير ويژگي‌ها با خلاقيت رابطه دارند .

 ـ متغير شخصيتي استوار ـ احساساتي بهترين پيش بيني كننده خلاقيت است .

 ـ ميان خلاقيت و عملكرد تحصيلي آزمودني‌ها رابطه معني داري مشاهده نگرديد .

 نيكجو(1376) طي تحقيق به «مطالعه ارتباط خلاقيت و اثر بخشي مديران مدارس متوسطه» پرداخت نتايج تحقيق ايشان نشان داد:

 ـ ميان خلاقيت و برنامه ريزي مديران مدارس رابطه‌اي وجود ندارد .

 ـ ميان خلاقيت و سازماندهي ، هماهنگي ، كنترل و ارزشيابي مديران ارتباطي وجود ندارد .

 ـ مديران مرد نسبت به مديران زن در برنامه ريزي آموزشي ، اثر بخشي بيشتري دارند .

 ـ مديران فارغ‌التحصيل رشته مديريت آموزشي در هماهنگي نيروهاي تحت اختيار ، اثر بخشي بالاتري دارند .

 ـ ميان كنترل و ارزشيابي و سابقه مديريت رابطه وجود دارد .

 بيوكي (1376) طي پژوهشي تحت عنوان: « هنجاريابي آزمون تفكر خلاق تورنس براي دانش‌آموزان سالهاي اول تا سوم دوره راهنمايي » به اين نتايج دست يافت :

 ـ مقايسه ميانگين‌هاي نمرات خلاقيت در هيچ يك از بخش‌هاي كلامي آزمون و نمره كل خلاقيت به جز در بخش غير كلامي تفاوت معني داري ميان آزمودنيهاي دختر و پسر نشان نداده است .

 ـ ميزان خلاقيت آزمودنيها با ميزان تحصيلات و شغل والدين داراي ارتباطي معني دار بوده است.

 رخ بخش زمين (1376) طي پژوهشي به مطالعه «رابطه كار ضمن تحصيل با پيشرفت تحصيلي و خلاقيت دانش‌آموزان سال سوم متوسطه.» پرداخت. نتايج تحقيقات ايشان بدين قرار مي‌باشد:

 ـ كار ضمن تحصيل هيچگونه تأثير منفي بر تحصيلات دانش‌آموزان ندارد.

 ـ اغلب پسر‌ها به كار كشاورزي و دختر‌ها به كار‌هاي هنري مي‌پردازند.

 ـ اغلب دانش‌آموزان در اوقات تعطيلات تابستان و ضمن سال به كار مي‌پردازند.

 ـ 79 درصد دانش‌آموزان فعال پسر هستند.

 ـ اغلب دانش‌آموزان به منظور كمك به امرار معاش خانواده كار مي‌كنند.

 ـ دانش‌آموزان فعال از قشر كم درآمد مي‌باشند و داراي پدراني بي سواد با مشاغل خدماتي در سطح پايين بوده‌اند.

 ـ كار ضمن تحصيل بر ميزان نمره خلاقيت دانش‌آموزان تأثير منفي چنداني نداشته است.

 سرايداران (1376) طي پژوهشي به«بررسي رابطه خلاقيت با سبك مديريت مديران آموزش مدارس راهنمايي» پرداخت نتايج تحقيق ايشان به شرح زير مي‌باشد:

 ـ سبك مديريت با خلاقيت ارتباط معني داري را نشان مي‌دهد.

 ـ سبك مديران آموزشي مدارس دولتي، غيرانتفاعي و نمونه مردمي تفاوت معني داري وجود ندارد.

 ـ تفاوت معني داري بين سبك مديريت مديران آموزشي زن و مرد وجود ندارد.

 ـ‌ تفاوت معني داري بين خلاقيت مديران آموزشي زن و مرد وجود ندارد.

 ـ‌ از ميان متفير‌هايي مانند: سن، جنس، سبك مديريت، سابقه مديريتي و سابقه آموزشي ، مديران آموزشي، سبك مديريت سهم بيشتر و معني داري را در پيش بيني خلاقيت دارد .

مشكبيد حقيقي(1376) در « بررسي ويژگي‌هاي دانش‌آموزان ممتاز و خلاق و راههاي پرورش خلاقيت در آنان»به اين نتايج دست يافت.

 ـ نوع شغل پدر تأثيري در خلاق و ممتاز شدن فرزند ندارد.

 ـ ميان دانش‌آموزان خلاق و ممتاز و سايرين از لحاظ شغل مادر، سطوح درآمد خانواده، تحصيلات والدين تعداد سفر‌هاي داخلي و خارجي استاني، تعداد كتابهاي غير درسي و داستاني مطالعه شده، برخورداري از تلويزيون رنگي، راديو و ضبط صوت تفاوت معني داري مشاهده شده است.

 ـ دانش‌آموزان ممتازو خلاق بيش از ساير دانش‌آموزان انتظار داشتند كه معلم به جاي ارائه مستقيم دروس، درس خود را با كلماتي نظير چرا و چگونه آغاز كند.

 ـ آنان تمايل چنداني به رقابت گروهي نداشته و به جاي آن به رقابت‌هاي فردي بدون ايجاد جو حسادت ترجيح مي‌دادند.

 دانش‌آموزان خلاق و ممتاز سه ويژگي دارند: ميل زياد به پيشرفت، نظم و ترتيب‌ وانضباط در كار‌ها و ميل به كنجكاوي را به عنوان برترين ويژگي‌هاي شخصيتي خود معرفي كرده‌اند.

مشكلاني (1376) طي پژوهشي به: «بررسي تأثير روش تدريس بحث گروهي بر خلاقيت دانش‌آموزان سال دوم مدارس راهنمايي.» پرداخت.

نتايج پژوهش ايشان به شرح ذيل مي‌باشد :

 ـ پس از كنترل متغير‌هاي مزاحم تفاوت معني داري بين گروه‌هاي آزمايش(بحث گروهي) و گروه كنترل(سخنراني) از نظر خلاقيت ديده شد. يعني آموزش با روش گروهي تأثير معني داري بر خلاقيت دانش‌آموزان داشته و نمرات خلاقيت گروه آزمايش به طور معني داري بيش از نمرات خلاقيت گروه كنترل گرديده است.

 تفاوت معني داري ميان نمرات خلاقيت دختران و پسران وجود داشته و تأثير بحث گروهي در نمرات خلاقيت پسران به طور معني داري بيش از اين تأثير در دختران بوده است.

 تفاوت معني داري بين گروه آزمايش( بحث گروهي) و گروه كنترل(سخنراني) از نظر پيشرفت تحصيلي ديده شد و نشانگر اين است كه آموزش با روش بحث گروهي بر روي يادگيري دانش‌آموزان نسبت به روش سخنراني برتري داشته است.

 پوريان (1373) در «بررسي انگيزه وعلايق (ياد گيري ، ادامه تحصيل ، انتخاب شغل) دانش‌آموزان دوره متوسطه» به نتايج ذيل دست يافت :

 ـ اكثريت دانش‌آموزان استعداد وانگيزه فعاليت براي ياد گيري ، ادامه تحصيل وانتخاب شغل را دارند.

 ـ عواملي چند در شكوفايي يا عدم شكوفايي استعدادهاي افراد تأثير گذار هستند .

 ـ سطح سواد والدين در ياد گيري ، ادامه تحصيل دانش‌آموزان تأثير مستقيم دارد بطوري كه هرچه سواد والدين بالاتر باشد آنها انگيزه بيشتري براي فعاليت در امور آموزشی وپرورشی خود دارند.

 ـ سطح درآمد نيز در امر فعاليت دانش‌آموزان نيز تأثير دارد . يعني هرچه درآمد والدين بيشتر باشد دانش‌آموزان انگيزه وفعاليت بيشتري را از خود مي دهند .

 فرج زاده (1375) طي تحقيقي تحت عنوان «مقايسه انگيزه پيشرفت وسازگاري فردي و اجتماعي دانش‌آموزان شبانه روزي وغير شبانه روزي مدرسه راهنماعي پسرانه نمونه دولتي شهرستان بروجن» به اين نتايج دست يافت :

 ـ دانش‌آموزان غير شبانه روزي اول راهنمايي نسبت به دانش‌آموزان شبانه روزي (همين پايه) ودانش‌آموزان دوم راهنمايي (اعم از شبانه روزي وغير آن) نسبت به دانش‌آموزان اول راهنمايي از سازگاري فردي واجتماعي بالاتري برخوردارند .

 ـ ميزان انگيزه پيشرفت در گروههاي مختلف دانش -آموزان در هر دو پايه در مقايسه با هم وجداگانه تفاوت معني داري ندارند .

 ـ محيط شبانه روزي مدرسه بر سازگاري فردي واجتماعي دانش‌آموزان اول راهنمايي (هر دو گروه) مؤثر مي باشد ولي برانگيزه پيشرفت بي تأثير است.

 خدابخش (1376) در «بررسي راههاي ايجاد انگيزه براي شركت كاركنان اداري وآموزشي در دوره‌هاي آموزش ضمن خدمت كوتاه مدت» به اين نتايج دست يافت:

 راههاي زير در ايجاد انگيزه براي شركت در دوره هاي ضمن خدمت موثر است:

 ـ محتواي ارائه شده در دوره هاي ضمن خدمت

 ـ مشاركت افراد دربرنامه هاي آموزشي ضمن خدمت

 ـ‌ پاداش وامتياز

 ‌‌ ـ لحاظ نمودن نيازها ، علايق وگرايشات گروه هاي سني متفاوت وارزشيابي مستمر از كارايي كاركنان بعد از اتمام دوره ضمن خدمت

 ـ انتخاب زمان مناسب براي تشكيل دوره هاي آموزشي

 ساكي (1376) در بررسي «مشكلات درس انشاء در دوره‌ي ابتدايي و روش‌هاي مناسب آموزش آن» به اين نتايج دست يافت :

 ـ معلمان ابتدايي در كلاس انشاء از روش‌هاي مختلفي براي تدريس استفاده مي‌كنند . تأكيد عمده در اين بخش براستفاده ازدوروش تعيين موضوع وجمله سازي بوده است.

 ـ عمده ترين منبع آموزشي مورد استفاده آنهاكتابهاي درسي بوده است.ميزان استفاده معلمان از كتاب ونشريات غير درسي 15%واز وسايل سمعي وبصري 4/64 درصد بوده است.

 ـ رعايت قواعد ونكات دستوري،سادگي ورواني،خوشنويسي واملاي صحيح كلمات مهمترين ملاكهاي مورد استفاده معلمان در تعيين نمره ارزشيابي بوده است.

 ـ معلمان فرصت كم براي تدريس انشاء،تعداد دانش‌آموزان،كمبود وسايل ومنابع آموزشي را مهمترين دشواريهاي خود در اين زمينه ذكر نموده اند.

 ـ دانش‌آموزان عدم تشويق به پيشرفت وتلاش در اين درس را از سوي خانه ومدرسه، سخت بودن موضوعات ونداشتن منابع مورد نياز براي نوشتن را ازمهمترين مشكلات خود در درس انشاءبرشمرده‌اند.

 ـ در بخش شيوه هاي مطلوب تدريس توجه به يكپارچگي آموزش مهارتهاي زباني تناسب برنامه با توانايي‌هاي شناختي وعاطفي دانش‌آموزان،توسعه خزانه لغات ، تأكيد بر ايجاد وتقويت جرأت وجسارت نوشتن،ازمهمترين اصولي است كه رعايت آن پيشنهاد شده است .

 قاسمی (1376) در «بررسي نحوه ي آموزش انشاءوآزمايش روش فرآيند محور در كلاسهاي آموزش انشاي فارسي» به اين نتايج دست يافت:

 ـ معلم هاي انشاءازروش محصول- محور درتدريس انشاءپيروي مي كنند درحاليكه بر اساس تجربه معلمان اين روش به تنهايي راه گشا نمي باشد.

 ـ روش فرآيند ـ محور به عنوان يك روش مؤثر در آموزش انشاءنويسي در مدارس ايران پيشنهاد مي گردد.

 دشت بزرگي (1381) در «مقايسه‌ي روش هاي آموزش خلاقيت مبتني بركاركردهاي نيمكره راست وهر دو نيمكره ي مغز» به اين نتايج دست يافت :

 ـ دوروش آموزش تمام مغز وراست مغز درآموزش خلاقيت مفيدند.

 ـ روش تمام مغزي نسبت به روش راست مغزي درآموزش خلاقيت بهتر عمل مي كند.

 ـ دوگروه (روش آموزش تمام مغز و راست )از نظر4مؤلفه خلاقيت (سيالي، بسط،ابتكار و انعطاف ‌پذيري) مقايسه شده اند كه درهر 4 مؤلفه ميانگين نمره‌هاي گروه تمام مغز بالاتراز گروه نيمكره راست بود.

 ـ روش آموزش تمام مغزي در آموزش مؤلفه ابتكار كارايي بهتري نسبت به روش نيمكره راست دارد.

 رضايي (1375) طي پژوهشي به «بررسي رابطه بين شيوه هاي فرزند پروري مادران (اقتدارمنطقي،آزادگذاري،استبدادي) بابلوغ اجتماعي دانش‌آموزان پايه هاي اول ، دوم و سوم مدارس راهنمايي اداره آموزش وپرورش منطقه ي 6 تهران» پرداخت . حاصل بررسي ايشان بدين شرح است:

 ـ ميان شيوهي فرزند پروري استبدادي مادران وبلوغ اجتماعي دانش‌آموزان دركليهي پايه ها رابطه وجودنداشت.

 ـ ميان شيوه ي فرزندپروري و آزاد گذاري مادران و بلوغ اجتماعي دانش‌آموزان دركليهي پايه ها رابطه وجود نداشت .

 ـ ميان شيوهي فرزند پروري اقتدار منطقي مادران و بلوغ اجتماعي دانش‌آموزان دركليه‌ي پايه ها رابطه وجود نداشت .

 ـ دركليه‌ي پايه‌هاي تحصيلي متغير اقتدار منطقي را به عنوان بهترين مدل پردازش شده براي پيش بيني بلوغ اجتماعي معرفي نمود .

 جاويدي كلاته جعفرآبادي (1373) در «بررسي رابطه جوّ عاطفي خانواده باخلاقيت كودكان» به اين نتايج دست يافت :

 ـ بين جو عاطفي خانواده متمايل براحوال دموكراسي باخلاقيت كودكان باحدود اطمينان 99درصدرابطه مستقيم معني داروجود دارد.

 ـ بين جو عاطفي خانواده متمايل به اصول ديكتاتوري باخلاقيت كودكان، وجوداطمينان99 درصد رابطه معكوس معني دار وجود دارد.

 ـ بين جو عاطفي خانواده متمايل به اصول آزادي منطقي با خلاقيت كودكان رابطه معني داري وجود ندارد.

 ـ بين ميانگين نمرات خلاقيت پسران ودختران تفاوت معني داري وجود ندارد.

 پير خايفي‌ (1376) درمقاله‌اي به زيبايي نقش محيط خانواده رادرپرورش خلاقيت بيان مي‌كند : «عوامل محيطي نظير(خانواده يا اجتماع) قادرند بارقه‌هاي خلاقيت را در بلندمدت خاموش كرده يابه كلي از بين ببرند . زماني كه كودك يا نوجوان به انديشه ورزي خلاق مي پردازد شديداً آسيب پذير است بنابراين چنانچه موردحمايت رواني ـ عاطفي ـ اجتماعي قرارنگيرد نه تنهاانديشه،بلكه شخصيت‌اش درمعرض تهديد قرارمي گيرد . بدين ترتيب عوامل محيطي نظير ارزيابي‌هاي خودخواهانه ، عجولانه و غيرمنطقي ، انتظارات نابجاوزود هنگام ، انتقادخشك وغيرمنطقي، محدوديت‌گذاري ، توجه نداشتن به اصل انديشه ، احترام نگذاشتن به انديشه ، موضع گيري و برچسب زدن همگي درتخريب يا تضعيف انديشه خلاق نقشي شگرف دارند . براساس آنچه مطرح شد مي‌توان نتيجه گرفت كه بايد به خلاقيت و انديشه‌ورزي خلاق به طور اساسي توجه كرده و راه رابراي پرورش اين نعمت بزرگ الهي هموارنمود تا ان‌شاءالله نظاره گر بهره گيري ازاستعدادهاي خلاق جامعه اسلامي درتمامي ابعاد علمي،فرهنگي واجتماعي باشيم.»

 اديب (1376) در «بررسي زمينه هاي خلاقيت درپرسش‌ها و تكاليف كتب درسي جامعه شناسي(1) وجامعه شناسي (2) ، روان شناسي،دانش اجتماعي وآشنايي بابرنامه ريزي تحصيلي شغلي نظام جديد آموزش متوسطه» به اين نتايج دست يافت :

 ـ دركتب درسي دانش اجتماعي ، جامعه شناسي 1و2 بيشترين پرسشها وتكاليف درسطح تفكرهمگرا[[46]](#footnote-46) و حافظه ارائه شده است وبه شكل مطلوبي به تفكر واگرا[[47]](#footnote-47) (خلاقيت ذهني)نيزتوجه شده است.دراين كتاب نحوه‌ي توزيع پرسش‌ها وتكاليف درسي درسطوح اعمال ذهني مدل هوشي گيلفورد مناسب است.

 ـ دركتب روانشناسي وآشنايي بابرنامه ريزي تحصيلي ـ شغلي بيشترين پرسشها وتكاليف درسطح حافظه ارائه شده است وبه تفكر واگرا (خلاقيت ذهني)توجه اندكي شده است.

 ـ در كتب جامعه شناسي 1و2 و دانش اجتماعي بيشترين پرسش‌ها وتكاليف درسي درسطح توانايي ذهني قاعده ازنظريه يادگيري گانيه ارائه شده است وبه سطح مهارت ذهني حل مسئله (خلاقيت ذهني) نيز توجه شده است.

 يقيني (1376) در «بررسي نقش محتواي كتاب زيست شناسي جانوري (سال سوم نظري- نظام جديد متوسطه)درايجاد خلاقيت دردانش‌آموزان » به اين نتايج دست يافت :

 ـ متن كتاب زيست شناسي جانوري سال آخر دبيرستان درسطح تفكر واگرا قرار ندارد ودرحد بسيار بالايي درسطح حافظه شناخته است .

 ـ پرسش‌ها وخودآزمايي‌هاي كتاب زيست شناسي سال آخر دبيرستان در رشته علوم تجربي درسطح تفكر واگرا قرارندارد ونحوه ارائه غير فعال است ولي نسبت به متن از وضعيت بهتري برخوردار است .

 ـ تصاوير كتاب مذكوردرسطح تفكر واگرا قرارنداردودرسطح حافظه شناختي ازسطوح اعمال ذهني گيلفورد است ولي نسبت به پرسشها ضعيف ترونسبت به متن دروضعيت بهتري است.

 ـ محتواي كتاب درسطح حافظه شناختي است وفعال ارائه نشده است وكمترين مقدار رادرسطح تفكر واگرادارابوده وسبب ايجاد خلاقيت دردانش‌آموزان نمي‌شود.

 ازآنجا كه خلاقيت،مهارتهاي مختلف رادربرمي گيرددربررسي محتواي كتب درسي تنها به كتب مربوط به نوشتن اكتفانشده است بررسي كتب جامعه شناسي(1)و(2) ، روانشناسي ، زيست شناسي وبرنامه ريزي تحصيلي- شغلي به دليل ذكر شده،بوده است.

 تديّن (1375) طي تحقيقي به «بررسي رابطه‌ي مطالعه‌ي كتاب‌هاي غير درسي دانش‌آموزان با پيشرفت آنان در دروس ادبيات فارسي» پرداخت كه نتايج پژوهش ايشان بدين شرح است :

 ـ نزديك به 50 درصد دانش‌آموزان اظهار بي علاقه بودن به دروس ادبيات فارسي ، قرائت و دستور نموده‌اند .

 ـ حدود 70 درصد از دانش‌آموزان اظهار داشته‌اند ، توانايي نوشتن انشاء را ندارند .

 ـ ميزان متوسط مطالعه‌ي غير درسي دانش‌آموزان در 24 ساعت ، نيم ساعت است .

 ـ 20 درصد دبيرستان‌هاي شهر مشهد فاقد كتابخانه هستند و فقط 30 درصد دانش‌آموزان عضو كتابخانه هستند .

 ـ دانش‌آموزان به ترتيب علاقه‌مند به مطالعه‌ي كتاب‌هاي ادبي ، داستاني ، تاريخي ، شرح و حال و شعر هستند .

 ـ فيلم‌هاي سينمايي براي جوانان جذاب‌ترين برنامه است .

 ـ بين تحصيلات والدين و مطالعه‌ي كتب غير درسي ارتباط معني‌داري وجود دارد .

 ـ با استفاده از نتايج اين تحقيق بين مطالعه‌ي كتاب‌هاي غير درسي ، حتي مطالعه‌ي روزنامه و مجله در نوشتن انشاء فارسي ارتباط مثبت برقرار است .

 در اين پژوهش آنچه بيش از همه نمود مي‌كرد فقدان كتاب خانه در 80 درصد دبيرستان‌هاي يكي از بزرگ‌ترين شهرهاي اين مرز و بوم بود و ديگر عضويت اندك دانش‌آموزان در كتابخانه‌هاي مدارس .

 فخرايي (1375) طي يك تحقيق به «بررسي روش‌هاي مؤثر در افزايش ميزان مطالعه دانش‌آموزان دوره‌ي متوسطه در شهر تبريز» پرداخت و نتايج زير حاصل شد :

 ـ ميانگين مطالعه‌يدانش‌آموزان در شبانه روز 26/5 ساعت بوده است ، دختران 17/6 و پسران 46/4 ساعت بوده است .

 ـ دانش‌آموزان بر اساس برنامه‌ريزي در ساعات مشخصي به مطالعه در منزل مي‌پردازند ، بيشتر دانش‌آموزان ديگر مطالعه مي‌كنند .

 ـ برخورد پدر و مادر دانش‌آموزان نسبت به مطالعه‌ي كتاب‌هاي درسي نيز با ميزان مطالعه تفاوت آماري معني‌دار نشان مي‌دهد .

 ـ دانش‌آموزاني كه از سوي دبيران خود كتاب‌هاي غير درسي و كمك درسي برايشان معرفي شده بود ، نسبت به ساير دانش‌آموزان از ميزان مطالعه‌ي بيشتري برخوردار بوده‌اند.

 ـ ميان عضويت در كتابخانه و مراجعه به آنجا با ميزان مطالعه‌ي آنان رابطه‌ي معني‌داري وجود دارد.

 ـ دانش‌آموزان مدارسي كه كتابدار مدرسه‌ي آنان فارغ‌التحصيل يكي از رشته‌هاي علوم انساني بوده از ميزان مطالعه‌ي بيشتري برخوردار بود‌ه‌اند .

 ـ شناخت دانش‌آموزان از كتاب فروش‌ شهر تبريز در ميزان مطالعه‌ي آنان مؤثر بوده است .

 ـ در ميان موضوعات مختلف تاريخي ، اجتماعي ، مذهبي ، ورزشي و فرهنگي، بيشترين كتب غير درسي مورد مطالعه‌ي دانش‌آموزان را رمان و داستان تشكيل مي‌دهد .

 اسعدي (1373) در «بررسي رابطه‌ي ميزان روش‌هاي گوناگون تشويق و تنبيه خانواده با پيشرفت تحصيلي فرزندان ميبدي» به اين نتايج دست يافت :

 ـ معدل دانش‌آموزاني كه تنبيه بدني مي‌شوند ، كمتر از معدل دانش‌اموزاني است كه تنبيه بدني نمي‌شوند .

 ـ موفق‌ترين فرزندان از لحاظ تحصيلي كساني هستند كه با تشويق زياد والدين مواجه هستند .

 ـ ميان استفاده از روش‌هاي تشويق غير مادي و داشتن تجديدي يا مردودي رابطه‌ي منفي وجود دارد.

 ـ در خانواده هر چه تعداد فرزندان كمتر باشد موفقيت تحصيلي دانش‌آموز بيشتر است .

رشيدي (1374)در«بررسي نگرش دانش‌آموزان دوره‌ي راهنمايي در مورد انواع تشويق و تنبيه» با استفاده از پرسش‌نامه‌ي خودساخته به اين نتايج دست يافت :

 ـ مدارس دخترانه بيشتر از مدارس پسرانه از تشويق در صف استفاده مي‌كنند .

 ـ در مدارس دخترانه بيشتر از مدارس پسرانه دانش‌آموزان خوب به عنوان مبصر استفاده مي‌كنند.

 ـ كم كردن نمره در مقابل ياد نگرفتن درس در مدارس دخترانه بيشتر از مدارس پسرانه رايج است .

  ـ اخراج از كلاس به عنوان تنبيه در مدارس پسرانه بيشتر از مدارس دخترانه رايج است .

 ـ در مدارس شهري بيشتر از مدارس روستايي دادن جايزه از طرف معلم به دانش‌آموزان به عنوان يك ابزار تشويق استفاده شده است .

 دانش‌ پژوه (1374) طي تحقيقي به بررسي «تشويق و تنبيه از ديدگاه متخصصان و نظزيه پردازان تعليم و تربيت»پرداخت . ايشان در اين بررسي تاريخي از نظرات متخصصان و نظريه پردازان نهايت استفاده نموده است . چكيده‌ي اين پژوهش به شرح ذيل مي‌باشد .

 ـ تشويق و تنبيه از زمان‌هاي گذشته تا كنون به عنوان يكي از محورهاي اصلي تعليم و تربيت جايگاه خود را داشته است . ديدگاه‌هاي مختلف عمدتاً با تشويق موافقند . در اين ميان گروهي از صاحب نظران معتقد به تشويق بيروني (تقويت) و جمعي ديگر بيشتر معتقد به تشويق دروني (فعاليت و خود شكوفايي) هستند . در خصوص تنبيه نيز نظرات مختلفي بيان شده است . ديدگاه‌هاي سنتي موافق تنبيه بوده‌اند . صاحب نظراني هم با مطرح كردن مجازات طبيعي (روسو و …) مخالفت خود را با تنبيه ابراز مي‌دارند . اسلام و نظريه پردازان مسلمان و … تنبيه را به عنوان يك عامل تربيتي پذيرفته و با شرايطي اجراي آن لازم مي‌دانند كه بيشتر به جنبه‌ آگاهي دادن آن كه داراي دروني و در اختيار فرد است توجه شده است .

دادستان و دانش‌پژوه (1376) به بررسي«روش‌هاي تشويق و تنبيه در مدارس راهنمايي از ديدگاه معلمان و دانش‌آموزان»پرداختند كه به اين نتايج دست يافته‌اند :

 ـ تشويق رايج در مدارس راهنمايي بيشتر از نوع تشويق‌هاي بيروني است و كمتر به تشويق‌هاي دروني توجه مي‌شود .

 ـ تنبيه به اشكال گوناگون در مدارس رواج دارد .

 ـ ميان نگرش دانش‌آموزان و معلمان در ميزان به كارگيري روش‌هاي تشويق و تنبيه در مدارس تفاوت معني‌دار وجود دارد .

 ـ معلمان اظهار داشته‌اند : بيشتر از روش دروني (تشويق در برابر رفتارهاي دانش‌آموز مانند كنجكاوي و نكته سنجي ـ اظهار نظر و ابراز عقيده در گفت و شنود آزاد كلاس) در مدارس استفاد مي‌كنند ، در مورد تنبيه بر اين عقيده‌اند كه بيشتر از روش‌هايي چون اطلاع به اولياء دانش‌آموزان يا اطلاع به اولياء مدرسه سود مي‌جويند .

 ـ دانش‌آموزان بر اين باورند كه اغلب معلمان در برابر رفتارهاي دانش‌آموزان نظير كسب نمرات عالي و حفظ مطالب درسي و … به تشويق مي‌پردازند (تشويق بيروني) و از روش‌هاي تنبيه كلامي مانند : ناسزا گفتن ، تحقير كردن و … در كلاس‌هاي درس استفاده مي‌كنند .

 ـ معلمان زن روش‌هاي تشويقي را در سطح گسترده‌تري به كار برده و در زمينه روش‌هاي تنبيه بيشتر خود را در موضعي فعل پذير (بي اعتنايي به دانش‌آموز) قرار مي‌دهند .

نعمتي (1376) در «مطالعه و بررسي انواع روش‌هاي تشويق و تنبيه دانش‌آموزان در دوره‌ي ابتدايي از ديدگاه معلمان و دانش‌آموزان و اولياء آنها و مقايسه‌ي آن با روش‌هاي اصولي‌تشويق و تنبيه» به اين نتايج دست يافت :

 ـ روش تشويق در مدارس ابتدايي شامل تقدير نامه ، كارت آفرين ، جايزه ، مسئوليت سپردن ، كف زدن ، صلوات فرستادن ، تعريف كردن ، مهر زدن ، عكس چسپاندن ، قدرداني نمودن و آفرين گفتن بوده است .

 ـ معلمان و دانش‌آموزان به يك ميزان اعتقاد دارند كه در موقع تشويق به تفاوت‌هاي فردي شاگرد توجه مي‌شود ، دلايل تشويق به شاگردان گفته مي‌شود .

 ـ به اعتقاد به اكثريت اولياء تشويق ، به اصلاح رفتار نامطلوب دانش‌آموزان كمك مي‌كند .

 ـ انواع تنبيه‌هاي رايج در مدارس شامل : اخم كردن ، تذكر دادن ، محروم كردن از چيزهاي مورد علاقه ، سكوت و نديده گرفتن و يا با اشاره فهماندن و در درجه‌ي دوم ؛ مسخره كردن شاگرد ، جريمه دادن ، طرد كردن ، اخراج از كلاس و بعضاً كتك زدن بوده است .

 ـ معلمان بيشتر از اولياء اعتقاد دارند كه در مدارس از تنبيهات غير بدني استفاده مي‌شود .

 مهرگان و پورصدامي (1373) در «بررسي تأثير گذراندن و نگذراندن دوره‌ي پيش دبستاني ، ويژگي‌هاي فردي ، خانوادگي و آموزش دانش‌آموزان بر عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان سال اول ابتدايي شهرستان انديمشك» به اين نتايج دست يافتند :

 ـ ميان معدل كل دانش‌آموزان و گذراندن يا نگذراندن دوره‌ي پيش دبستاني ، با كنترل متغير هوش رابطه‌ي معني‌داري وجود دارد . ميانگين معدل دانش‌آموزاني كه دوره‌ي پيش دبستاني گذرانده‌اند بيشتر از ميانگين معدل كل دانش‌آموزان ديگر است.

 ـ ميان عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان در دروس مختلف و گذرانيدن و نگذارنيدن دوره‌ي پيش‌دبستاني با كنترل متغير هوش رابطه وجود دارد .

 ـ ميان معدل كل دانش‌آموزان و گذرانيدن يا نگذرانيدن دوره‌ي پيش‌دبستاني و جنسيت معلمان رابطه وجود دارد .

 ـ ميانگين دانش‌آموزاني كه معلمان آنها زن بوده‌اند و دوره‌ي پيش دبستاني را گذرانيده‌اند بيشتر از معلمان مرد دانش‌آموزان كه دوره‌ي پيش دبستاني را گذرانيده‌اند ، بوده است .

 ـ ميان جنسيت معلمان و عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان در دروس مختلف رابطه وجود دارد وجود معلمين زن مي‌تواند تا اندازه‌اي خلأ عاطفي را جبران كند .

 ـ ميان عملكرد دانش‌آموزان پسر و جنسيت معلمان رابطه معني داري وجود دارد . عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان پسر كه داراي معلم زن بوده بهتر از دانش‌آموزان پسر با معلم مرد بوده است .

 ـ بين عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان دختر و پسر كه معلم آنها زن بوده در دروس مختلف تفاوت معني‌داري وجود دارد . ميانگين معدل پسران بيشتر از ميانگين معدل دختران در دروس مورد بررسي بوده است .

 ـ بين درجه بندي مدارس و معدل كل نمرات دروس دانش‌آموزان رابطه‌ي معني‌داري وجود دارد.

 ـ بين هوش دانش‌آموزان و نمرات دورس مختلف همبستگي معني‌داري وجود دارد .

 ـ بين هوش دانش‌آموزان و گذراندن دوره‌ي كودكستان تفاوت معني‌داري وجود دارد . ميانگين هوش دانش‌آموزان دوره ديده 83/96 درصد و دانش‌آموزان دوره نديده 30/94 درصد مي‌باشد .

 ـ بين تحصيلات والدين و گذرانيدن و نگذرانيدن دوره‌ي كودكستان تفاوت معني‌داري وجود دارد . تحصيلات مادران دانش‌آموزاني كه كودكستان رفته‌اند بيشتر از دانش‌آموزان كودكستان نرفته است .

سنگبري (1373) طي تحقيقي به «بررسي نقش آموزش يك ماهه پيش دبستاني در پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان پايه اول ابتدايي مناطق دوزبانه‌ي سيستان و بلوچستان»پرداخت كه تحقيقات ايشان نشان داد :

 ـ آموزش يك ماهه پيش دبستاني تأثيرات مثبت بر پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان پايه اول مناطق دو زبانه دارد .

 ـ يكي از اثرات مثبت مهم افزايش درصد قبولي است .

 ـ انس بيشتر دانش‌آموزان به مدرسه و يادگيري و كم شدن ترك تحصيل و فرار از مدرسه است .

 ـ تسهيل ارتباط بين دانش‌آموزان با اولياء مدرسه و كمك به سازگاري عاطفي او ، با محيط اجتماعي آموزشگاه مي‌كند .

 ـ اثرات منفي تداخلي گويش محلي بر جريان آموزش كاهش مي‌دهد و به آموزش زبان فارسي كمك مي‌كند .

 ـ دانش‌آموز برخوردار از دوره‌ي آمادگي نسبت به دانش‌آموزان غير برخوردار سطح يادگيري و نمرات بالاتري به دست مي‌آورد .

 صحرا كار (1374) در«بررسي تأثير گذراندن اوقات فراغت بر نابهنجاري اجتماعي در بين دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمايي شهرستان كرمانشاه»به نتايج زير دست يافت:

 ـ مدت زمان اوقات فراغت دانش‌آموزان نابهنجار بيش از دانش‌آموزان بهنجار است .

 ـ نوع فعاليت دانش‌آموزان در اوقات فراغت بستگي به وضعيت فرهنگي واقتصادي خانواده وامكانات وتسهيلات موجود در جامعه وميزان دسترسي واجازه از سوي خانواده در استفاده از اين امكانات دارد .

 ـ دانش‌آموزان بهنجار وقت فراغت خود را به ترتيب به نگاه كردن به تلويزيون،كمك در منزل، بازي هاي فكري،تدارك برنامه با دوستان،كلاس‌هاي آموزشي ،ويدئو، ورزش وسينما سپري مي كنند.

 ـ دانش‌آموزان نابهنجار وقت فراغت خود را به ترتيب ،با نگاه كردن به تلويزيون و ويدئو ، گوش دادن به نوار وراديو،كمك در منزل ،گردش و تفريح ، تداركات برنامه با دوستان ،مطالعه ،بازي هاي متنوع ،كلاس هاي هنري،آموزشي ، ورزشي وسينما سپري مي كنند.

 ـ درمدارسي كه نظم و مقررات در حد اعتدال رعايت مي گردد ميزان نابهنجاري كمتر از مدارسي است كه رعايت مقررات شان در حد افراط و تفريط بوده است .

 ـ محدود نمودن آزادي واختيار دانش‌آموزان بايد در حد اعتدال و همراه با آگاهي صورت گيرد .محدوديت بيش از حد و آزادي بيش از حد در چگونگي استفاده از اوقات فراغت مؤثر، نابهنجاري اجتماعي دانش‌آموزان را افزايش مي دهد.

نظام دوست (1374)طي پژوهشي به «برسي ديدگاههاي دانش‌آموزان و عوامل اجرايي مدارس متوسطه نظام جديد آموزش متوسطه استان مازندران در خصوص نحوه گذراندن اوقات فراغت درون آموزشگاهي و برآورد امكانات وتجهيزات مدارس مذكور به منظور غني سازي اوقات فراغت دانش‌آموزان» پرداخت ، نتايج پژوهش ايشان به شرح ذيل مي‌باشد :

 ـ نحوه گذراندن اوقات فراغت از ديدگاه دانش‌آموزان ، قدم زدن با دوستان، بازي وانجام فعاليتهاي مطالعه درسي و جبران كردن واحد هاي افتاده است .

 ـ ميان نگرش دانش‌آموزان و مشاوران ومربيان در مورد نحوه گذراندن واوقات فراغت دانش‌آموزان تفاوت معنا داري وجود دارد .

 برشان (1374) در بررسي «نقش كانون‌هاي فرهنگي و تربيتي در پر كردن اوقات فراغت دانش‌آموزان مقطع راهنمايي و متوسطه استان سيستان و بلوچستان» به اين نتايج دست يافت :

 ـ گرايش خواهران به بخش هايي از قبيل رشته هاي هنري، ماشين نويسي، كارهاي دستي (خياطي،گلدوزي، سوزن دوزي) نسبت به ساير شاخه ها در صد بالاتري را به خود اختصاص داده است .

 ـ استقبال برادران نيز از رشته هاي ورزشي نسبت به ديگر رشته ها از ميزان بيشتري بر خوردار است.

 ـ سقف مهارت كسب شده از كلاس ها در كانون پايين است.

 ـ انتخاب مكان و جايگاه مناسب جهت باز ديد تأثير شگرفي در ميزان جذب دانش‌آموزان دارد .

 مطهري (1374) در«بررسي ميزان ونحوه گذراندن اوقات فراغت دانش‌آموزان پسر دبيرستاني شهر قم»به اين نتايج دست يافت :

 ـ اكثر دانش‌آموزان در روز جمعه بيش از 5 ساعت فراغت داشته اند و در روزهاي عادي به طور متوسط 3 ساعت و 54 دقيقه فراغت دارند .

 ـ تأثير درآمد و تحصيلات والدين روي ميزان گذران اوقات فراغت دانش‌آموزان ،بيانگر مؤثر بودن وارتباط مستقيم و معنادار سطح درآمد و تحصيلات والدين با رفتارهاي فراغتي فرزند انشان بوده است .

احمدي (1375) طي پژوهشي به «نياز سنجي اوقات فراغت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اراك» پرداخت . نتايج پژوهش ايشان نشان داد :

 ـ ميان انواع فعاليت هاي گذران اوقات فراغت ،بيش از همه به ترتيب،فعاليت هاي ورزشي،فعاليت هاي تفريحي واستفاده از وسايل سمعي وبصري مورد علاقه جوانان مي باشد.

 ـ در ميان فعاليت هاي ورزشي،‌در پسران فوتبال و دختران به واليبال علاقه مند هستند.

 ـ در ميان فعاليت ها وبرنامه هاي فرهنگي زيارت اماكن متبركه بيشترين علاقه دختران و پسران را به خود اختصاص داده است.

 ـ ميان علايق دختران و پسران در خصوص فعاليت ها و برنامه هاي مورد پسند براي اوقات فراغت در تمام زمينه ها ،جز مطالعه منابع مطالعاتي و استفاده و حضور در برنامه هاي فرهنگي و مذهبي ،تفاوت معني داري وجود دارد.

 ـ ميان وضعيت گذران اوقات فراغت و وضعيت مورد پسند دانش‌آموزان براي گذران اوقات فراغت در تمام زمينه ها، جز منابع مطالعاتي، تفاوت معني داري وجود دارد.

آزادي (1376) طي پژوهشي تحت عنوان «توصيف گذراندن اوقات فراغت دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه نظام جديد شهر كرمانشاه با تأكيد بر تربيت بدني و ورزش»به نتايج ذيل دست يافت:

 ـ ورزش به عنوان مهمترين فعاليت جهت پركردن اوقات فراغت جايگاه ويژه‌اي را به خود اختصاص داده است.

 ـ بين ميزان تحصيلات والدين و در آمد خانواده با مواردي نظير كمك كردن والدين نسبت به گذران اوقات فراغت فرزندان خود،موافقت آنان نسبت به ورزش كردن فرزندان خصوصا در تابستان و رضايت كلي آزمودنيها از نحوه‌ي گذران اوقات فراغت خود،رابطه معنا داري وجود دارد .

نادري (1376)طي پژوهشي تحت عنوان «بررسي تأثير درس هنر در افزايش خلاقيت دانش‌آموزان پايه سوم مدارس ابتدايي ناحيه شهرستان اراك» به نتايج ذيل دست يافت :

 ـ تأثير مثبت آموزش هنر (به شيوه خلاق )در رشد كلي خلاقيت به اثبات رسيد.

 ـ تأثير مثبت آموزش هنر (به شيوه تفكر خلاق )در رشد وپويايي عناصر خلاقيت(رواني،انعطاف پذيري،بسط وابتكار) ثابت گرديد.

 ـ متغير هنر در افزايش خلاقيت آزمودني‌ها ، تأثير مثبتي دارد در نتيجه اگر آموزش هنر به نحو شايسته،با هدف ارتقاء خلاقيت كودكان و به سبكي پويا در مدارس تدريس شود،علاوه بر مؤثر بودن در رشد كلي خلاقيت دانش‌آموزان در افزايش وپويايي عناصر خلاقيت نيز مي تواند مثمر ثمر باشد.

 ـ بين ميانگين هاي گروه آزمايش وكنترل آزمودني‌هاي دختر ،در ابعاد بسط و ابتكار تفاوت معني دار آماري وجود دارد. لكن در ابعاد سيالي وانعطاف تفاوت معني دارآماري مشاهده نشد.

 ـ بين ميانگين هاي گروه آزمايش و كنترل آزمودني‌ها پسر در تمامي ابعاد سيالي،انعطاف پذيري،ابتكار وبسط تفاوت معني دار آماري وجود دارد.

 ـ در مقايسه بين ميانگين هاي گروه آزمايش و كنترل (گروه آزمايش دختران با گروه كنترل پسران)در تمامي ابعادچهارگانه خلاقيت تفاوت معني دار آماري مشاهده شد.

 ـ در مقايسه ميانگين هاي گروه آزمايش و كنترل (گروه آزمايش پسران با گروه كنترل دختران) به جز عامل سيالي،در ساير ابعاد يعني انعطاف پذيري،ابتكار روابط تفاوت معني دار آماري مشاهده شده است.

روشندل (1376)در«بررسي تأثير آموزش نقاشي با روش ـ اتين ـ بر خلاقيت دانش‌آموزان دوره راهنمايي شهر ستان شهركرد» به اين نتايج دست يافت:

 ـ تفاوت معني داري بين گروه آزمايش و گواه از لحاظ نمرات خلاقيت و توانايي نقاشي وجود دارد.

 ـ آموزش با روش «اتين»تأثير معنا داري بر نمرات خلاقيت و توانايي نقاشي دانش‌آموزان دارد.

 ـ بين ميانگين نمرات خلاقيت دانش‌آموزان دختر و پسر كه با روش «اتين»آموزش ديده اند تفاوت معني دار مشاهده نشد، همچنين بين ميانگين نمرات توانايي نقاشي آنان نيز تفاوت معني داري مشاهده نشده است .

**منابع و مأخذ**

 ـ آزادي ، محمد . (1376) . توصيف گذراندن اوقات فراغت دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه نظام جديد شهر كرمانشاه با تأكيد بر تربيت بدني و ورزش . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش استان تهران .

 ـ آقايي فيشاني ، تيمور . (1377) . خلاقيت و نوآوري در انسانها و سازمانها . تهران : انتشارات ترمه .

 ـ آمابلي ، ترزا .(1381) . شكوفايي خلاقيت كودكان و بزرگسالان (ترجمه حسن قاسم زاده ، پروين عظيمي ). تهران : دنياي نو (تاريخ انتشار به زبان اصلي، 1989).

 ـ احمدي ، عبادالله . (1375) . نياز سنجي اوقات فراغت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اراك . پايان نامه كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه علامه طباطبايي .

 ـ احمدي ، علي اصغر . (تابستان 1379) . نقش اوليا در گذراندن اوقات فراغت . ماهنامه پيوند. تهران : انتشارات انجمن اولياء و مربيان .

 ـ اديب ، يوسف . (1376) . بررسي زمينه هاي خلاقيت در پرسش‌ها و تكاليف كتب درسي جامعه شناسي (1) ، جامعه شناسي (2) ، روانشناسي ، دانش اجتماعي و آشنايي با برنامه ريزي تحصيلي ، شغلي نظام جديد آموزش متوسطه . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش آذربايجان شرقي .

 ـ اسبورن ، الكس اس . (1382) . پرورش استعداد همگاني ابداع و خلاقيت (ترجمه حسن قاسم زاده ) . تهران : انتشارات نيلوفر (تاريخ انتشار به زبان اصلي ، 1966) .

 ـ استانيش ، باب و ابرلي ، باب . (1384) . خلاقيت كاربردي نوجوانان و بزرگسالان (ترجمه حسن قاسم زاده ) . تهران: نشر دنياي نو .

 ـ اسعدي ، مژگان‌السادات . (1373) . بررسي رابطه ميزان روشهاي گوناگون تشويق و تنبيه خانواده با پيشرفت تحصيلي فرزندان ميبدي . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش استان يزد .

 ـ امير حسيني ، خسرو . (1384) . خلاقيت و نوآوري (مباني ، اصول ، تكنيكها) . تهران : انتشارات عارف كامل .

 ـ اميني ، سودابه . (1383 ). چگونه ترس از نوشتن در كودكان از ميان مي‌رود؟ رشد معلم 3، دوره 23 .

 ـ انجمن علمي آموزشي مدرسين تهران . (1383، 4 بهمن ) . كودك و بازي .

 ـ برات،نگين . (1382، 29 مهر ).خلاقيت و يادگيري در كودكان . همشهري ، صفحه 19.

 ـ برشان ، نوراله . (1374) . نقش كانونهاي فرهنگي و تربيتي در پر كردن اوقات فراغت دانش‌آموزان مقطع راهنمايي و متوسطه استان سيستان و بلوچستان . شوراي تحقيقات آموزشي استان سيستان و بلوچستان .

 ـ بهروزي ، ناصر . ( 1375) . بررسي رابطه بين ويژگيهاي شخصيتي با خلاقيت و خلاقيت با پيشرفت تحصيلي در دانشجو معلمان مرد . پايان نامه كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه شهيد چمران .

 ـ بيوكي ، زهرا( 1376) . هنجار يابي آزمون تفكر خلاق تورنس براي دانش‌آموزان سالهاي اول تا سوم دوره راهنمايي . پايان نامه كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه تربيت معلم .

 ـ پوريان ، انور . (1373) . بررسي انگيزه و علايق ـ يادگيري ، ادامه تحصيل ، انتخاب شغل ـ دانش‌آموزان دوره متوسطه . اداره كل آموزش و پرورش استان ايلام .

 ـ پير خايفي ، عليرضا .( 1376، 4 شهريور) . آيا خلاقيت را مي‌توان آموزش داد؟ همشهري .

 ـ تديّن ، مهدي . ( 1375) . بررسي رابطه مطالعه كتابهاي غير درسي دانش‌آموزان با پيشرفت آنان در دروس ادبيات فارسي . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش خراسان .

 ـ جاويدي كلاته جعفر آبادي ،طاهره . (1373) . بررسي رابطه جو عاطفي خانواده با خلاقيت كودكان . پايان نامه كارشناسي ارشد (ارائه شده به پايگاه علمي مركز اطلاعات و مدارك علمي ايران). دانشگاه تربيت مدرس .

 ـ چيراني ، ابراهيم و مصطفي زاده ،حسين .(1375) . بررسي نظرات مديران و معلمان مدرسه‌ها در مورد تفكر خلاق دانش‌آموزان مقطع ابتدايي . آموزش و پرورش استان گيلان .

 ـ خدا بخش ، افراسياب .(1376) . بررسي راه‌هاي ايجاد انگيزه براي شركت كاركنان اداره آموزش در دوره‌هاي آموزش ضمن خدمت كوتاه مدت . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش استان گيلان .

 ـ دادستان ، پريرخ و دانش پژوه ، زهرا . (1376) . روش‌هاي تشويق و تنبيه در مدارس راهنمايي از ديدگاه معلمان و دانش‌آموزان وزارت آموزش و پرورش .

 ـ دانش پژوه ، زهرا . (1374) . تشويق و تنبيه از ديدگاه متخصصان و نظزيه پردازان تعليم و تربيت . شوراي تحقيقات اداره‌ي كل آموزش و پرورش تهران .

 ـ دائمي ، حميدرضا . (1376) . هنجاريابي آزمون خلاقيت عابدي در مدارس متوسطة شهر تهران . پايانامة كارشناسي ارشد . تربيت معلم تهران .

 ـ دشت‌بزرگي ، زهرا . (1381) . مقايسه‌ي روش‌هاي آموزش خلاقيت مبتني بر كاركردهاي نيم كره‌ي راست و هر دو نيم‌كره‌ي مغز . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده، دانشگاه الزهراء .

 ـ رخ بخش زمين ، محمود . (1376) . رابطه‌ي كار ضمن تحصيل با پيشرفت تحصيلي و خلاقيت دانش‌آموزان سال سوم متوسطه . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش استان فارس .

 ـ رستمي ، محمدعلي . (1379) . اصول برنامه‌ريزي اوقات فراغت . تهران : انتشارات گويه.

 ـ رشيدي ، احمد . (1374) . بررسي نگرش دانش‌آموزان دوره‌ي راهنمايي در مورد انواع تشويق و تنبيه . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش استان مازندران .

 ـ رضائيان ، علي . (1374) . اصول مديريت . تهران : سمت .

 ـ رضايي ، حسين . (پاييز 1380) . تقويت انگيزه‌ي كاركنان راهبردي مناسب براي شركت فعال‌تر در كلاس‌هاي كوتاه مدت ضمن خدمت .

 ـ رضايي ، محمد . (1375) . بررسي رابطه‌ي بين شيوه‌هاي فرزند پروري مادران ـ اقتدار منطقي ـ آزادگذاري ، استبدادي ـ با بلوغ اجتماعي دانش‌اموزان پايه‌هاي اول ، دوم و سوم مدارس راهنمايي اداره‌ي آموزش و پرورش منطقه‌ي 6 تهران . پايان نامه كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه تربيت معلم .

 ـ روح اللهي ، محمد . (1372) . شناسايي افراد خلاق در آموزش و پرورش

 ـ روشن دل ، سيمين . (1376) . بررسي تأثير آموزش نقاشي با روش ـ اتين ـ بر خلاقيت دانش‌آموزان دوره راهنمايي شهرستان شهر كرد . پايان نامه ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد خوراسگان اصفهان .

 ـ زندي ، بهمن . (1378) . روش تدريس زبان فارسي در دوره‌ي دبستان . تهران: سمت.

 ـ زندي ، بهمن . (1381) . زبان آموزي . تهران : سمت

 ـ ساكي ، رضا . (1376) . مشكلات درس انشاء در دوره‌ي ابتدايي و روش‌هاي مناسب آموزش آن . سازمان پژوهش و برنامه‌ريزي .

 ـ سرايداران ، محمد مهدي . (1376) . بررسي رابطه‌ي خلاقيت با سبك مديريت مديران آموزش مدارس راهنمايي . پايان نامه ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد شيراز .

 ـ سليماني، افشين . (1381) . كلاس خلاقيت . تهران : انتشارات انجمن اولياء و مربيان.

 ـ سنگ‌بري ، برات . (1373) . بررسي نقش آموزش يك ماهه پيش دبستاني در پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان پايه اول ابتدايي مناطق دوزبانه‌ي سيستان و بلوچستان . شوراي تحقيقات آموزش استان سيستان و بلوچستان .

 ـ سولسو ، رابرت ال . (1381) . روانشناسي شناختي (ترجمه فرهاد ماهر) . ]ويرايش2[ . تهران انتشارات رشد (تاريخ انتشار به زبان اصلي ، 1933) .

 ـ سيف ، علي اكبر . (1379) . روانشناسي پرورشي ]روانشناسي يادگيري و آموزش[ . تهران . انتشارات آگاه .

 ـ شعاع كاظمي ، مهرانگيز . (1384) . راه‌هاي پرورش خلاقيت (2) . فصلنامه‌ي معرفت ، شماره92 .

 ـ صادق‌نژاد ـ مريم . (1384) . نوشتن خلاق . مجله‌ي سبز در سبز ، شماره 20 ، صص20 ـ 18 .

 ـ صحراكار ، فرشته . (1374) . بررسي تأثير گذراندن اوقات فراغت بر نابهنجاري‌هاي اجتماعي در بين دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمايي شهرستان كرمانشاه . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش استان كرمانشاه .

 ـ عابدي ، جمال . (1372) . خلاقيت و شيوه‌اي نو در اندازه‌گيري آن . پژوهش‌هاي روان شناختي 2 و 1 ، دوره‌ي دوم .

 ـ عطار ، زهرا . (1375) . ضرورت آموختن . رشد معلم ، دورة بيست و سوم .

 ـ عطاران ، محمد . (1375) . آراي مربيان بزرگ مسلمان درباره‌ي تربيت كودك. تهران : انتشارات سوره .

 ـ غلام پور ، عباس . (بهار 1379) . خلاقيت و نوآوري در سازمان‌هاي آموزشي. فصلنامه‌ي مديريت در آموزش و پرورش ، دوره‌ي هفتم .

 ـ فخرايي ، سيروس . (1375) . بررسي روش‌هاي مؤثر در افزايش ميزان مطالعه‌ي دانش‌آموزان دوره‌ي متوسطه در شهر تبريز . شوراي تحقيقات اداره‌ي كل آموزش و پرورش آذربايجان شرقي .

 ـ فرج‌زاده ، پروين . (1375) . مقايسه‌ي انگيزه‌ي پيشرفت و سازگاري فردي و اجتماعي دانش‌آموزان شبانه‌روزي و غير شبانه روزي مدرسه راهنمايي . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه الزهراء .

 ـ قاسمي ، علي‌رضا . (1376) . بررسي نحوه‌ي آموزش انشاء و آزمايش روش فرآيند محور در كلاس‌هاي آموزش انشاي فارسي . پايان نامه كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد مشهد .

 ـ كامرون ، جوليا . (1377) . راه هنرمند بازيابي خلاقيت (ترجمه‌ي گيتي خوشدل) . تهران : نشر پيكان (تاريخ انتشار به زبان اصلي ، 1992)

 ـ كانت ، امانوئل . (1363) . تعليم و تربيت (ترجمه‌ي غلامحسين شكوهي) انتشارات دانشگاه تهران .

 ـ كريمي ، يوسف . (1383) . روانشانسي تربيتي . تهران : انتشارات ارسباران .

 ـ كفايت ، محمد . (1373) . بررسي ارتباط شيوه‌هاي نگرش‌هاي فرزند پروري با خلاقيت در رابطه متغير با هوش ، پيشرفت تحصيلي و رفتارهاي پيشرفت گراي دانش‌آموزان سال اول دبيرستان‌هاي اهواز . شوراي تحقيقات اداره كل آموزش و پرورش استان خوزستان .

 ـ كوه بناني، م. (1382 ، 21 اسفند). قصه‌گويي خلاق و اهداف آموزشي . فكرنو .

 ـ كيامنش ، عليرضا و شهرآراء ، مهرناز . (1378) . بررسي تطبيقي تكاليف و پرسش‌هاي كتاب‌هاي درسي علوم تجربي . دوره‌ي ابتدايي با عوامل خلاقيت گيلفود. همايش نقد و بررسي كتاب‌هاي درسي دوره‌ي ابتدايي وزارت آموزش و پرورش ، سازمان پژوهشي برنامه‌ريزي آموزشي . تهران .

 ـ لند ، جورج و جارمن ، بت . (1379) . آينده‌ي خلاقيت و خلاقيت آينده (ترجمه‌ي حسن قاسم‌زاده) تهران : انتشارات ناهيد . (تاريخ انتشار به زبان اصلي 1933) .

 ـ مرداني نوكنده ، محمدحسين . (1383) . روش‌هاي كاربردي پرورش خلاقيت در دانش‌آموزان، ماهنامه‌ي تربيت ، سالم بيستم ، شماره‌ي 2 ، آبان 83 .

 ـ مشكبيد حقيقي ، محسن . (1376) . بررسي ويژگي‌هاي دانش‌آموزان ممتاز و خلاق وراه‌هاي پرورش خلاقيت در آنان . شوراي تحقيقات اداره‌ي كل آموزش و پرورش استان گيلان .

 ـ مشكلاني ، پروانه . (1376) . بررسي تأثير روش تدريس بحث گروهي بر خلاقيت دانش‌آموزان سال دوم مدرسه راهنمايي . پايان نامه كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد خوراسگان اصفهان .

 ـ مطهري ، ابوالفضل . (1374) . بررسي ميزان و نحوه‌ي گذراندن اوقات فراغت دانش‌اموزان دبيرستاني قم . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد قم .

 ـ مهرگان ، فرانك و پورصلامي ، بديعه . (1373) . بررسي تأثير گذارندن و نگذراندن دوره‌ي پيش دبستاني ، ويژگي‌هاي فردي ، خانوادگي و آموزش دانش‌آموزان بر عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان سال اول ابتدايي شهرستان انديمشك . اداره آموزش و پرورش استان خورستان .

 ـ ميرزا آقايي،حميد . (1382 ، 25 شهريور). آرامش و خلاقيت . روزنامه‌ي اعتماد ، شماره 364.

 ـ ميرزا آقايي ، حميد . (1381 ، 22 دي) خواندن و نوشتن با تفكر . روزنامه اعتماد ، ص7.

 ـ‌ ميرزا آقايي ، حميد . (1381 ، 14 آبان) . درس انشاء دريچه‌اي به سوي خلاقيت . روزنامه‌ي اعتماد ، شماره 112 .

 ـ ميرزا آقايي ، حميد . (1382 ، 19 آذر) . نويسندگي و خلاقيت ، روزنامه‌ي اعتماد.

 ـ ميكالكو ، مايكل . (1383) هشت راهبرد مورد استفاده ابرخلاقان . (ترجمه محمدرضا اميني) . باشگاه انديشه . (تاريخ انتشار به زبان اصلي ،‌ 2000)

 ـ نادري ، ابوالفضل . (1376) . بررسي تأثير درس هنر در افزايش خلاقيت دانش‌آموزان پايه سوم مدارس ابتدايي ناحيه شهرستان اراك . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد اراك .

 ـ نظام دوست ، عليرضا . (1374) . بررسي ديدگاه‌هاي دانش‌آموزان و عوامل اجرايي مدارس متوسطه نظام جديد آموزش متوسطه استان مازندران در خصوص نحوه‌ي گذارندن اوقات فراغت درون آموزشگاهي و برآورد امكانات و تجهيزات مدارس مذكور به منظور غني سازي اوقات فراغت دانش‌آموزان . شوراي تحقيقات اداره‌ي كل آموزش و پرورش استان مازندران .

 ـ نعمتي ، محمود . (1376) . مطالعه و بررسي انواع روش‌هاي تشويق و تنبيه دانش‌آموزان در دوره‌ي ابتدايي از ديدگاه معلمان و دانش‌آموزان و اولياء آنها و مقايسه‌ي آن روش با روش‌هاي اصولي تشويق و تنبيه . سازمان پژوهش و برنامه زيزي آموزشي .

 ـ نيكجو ، كريم . (1376) . مطالعه‌ي ارتباط خلاقيت و اثربخشي مديران مدارس متوسطه . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده ، مركز آموزش مديريت دولتي آذربايجان شرقي .

 ـ ورناصري ، حشمت . (1375) . بررسي ربطه‌ي بين عزت نفس ، خلاقيت ، جايگاه مهار خوديابي ، عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان پسر سال دوم نظام جديد . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد خوزستان .

 ـ وزين پور ، نادر . (1371) . بر سمند سخن . تهران: انتشارات فروغي .

 ـ ونيتا ، كول . (1374) . برنامه آموزش و پرورش در دوره‌ي پيش دبستاني و دبسنتان. (ترجمه فرخنده مفيدي) . تهران : سمت (تاريخ انتشار به زبان اصلي 1991) .

 ـ يقيني ، فروغ الزمان . (1376) . بررسي نقش محتواي كتب زيست شناسي جانوري در ايجاد خلاقيت در دانش‌آموزان . پايان نامه‌ي كارشناسي ارشد چاپ نشده ، دانشگاه آزاد اسلامي واحد تهران مركزي .

 ـ يلدايي ، سرخه دون . (1358) . كودك و بازي . تهران : انتشارات دانشكده‌ي تربيت بدني علوم ورزشي .

 ـ هرسي ، پال و بلانچارد ، كنت . (1384) . مديريت رفتار سازماني و كاربرد منابع .( ترجمه علی علاقه بند). تهران: موسسه انتشارت امیرکبیر.

1. **- Solso** [↑](#footnote-ref-1)
2. **- Pablo, Picasso** [↑](#footnote-ref-2)
3. **- Worfkang mozart** [↑](#footnote-ref-3)
4. **- Thomas , Jefferson** [↑](#footnote-ref-4)
5. **- Halpern** [↑](#footnote-ref-5)
6. **-Perkins** [↑](#footnote-ref-6)
7. **-Galton** [↑](#footnote-ref-7)
8. **- Wallas** [↑](#footnote-ref-8)
9. **-Patrick, Ross Man** [↑](#footnote-ref-9)
10. **- Guilford** [↑](#footnote-ref-10)
11. **- Baron** [↑](#footnote-ref-11)
12. **- Paul,Torrance** [↑](#footnote-ref-12)
13. **-Taylor** [↑](#footnote-ref-13)
14. **- Staine** [↑](#footnote-ref-14)
15. **-Por kInzy** [↑](#footnote-ref-15)
16. **- snow moder of creativity** [↑](#footnote-ref-16)
17. **- process** [↑](#footnote-ref-17)
18. **- grqwing up creative** [↑](#footnote-ref-18)
19. **-needs** [↑](#footnote-ref-19)
20. **- Einstein** [↑](#footnote-ref-20)
21. **- mechanism** [↑](#footnote-ref-21)
22. **- education** [↑](#footnote-ref-22)
23. **- Machalko** [↑](#footnote-ref-23)
24. **- stratagies** [↑](#footnote-ref-24)
25. **-Ernst , Lawrence** [↑](#footnote-ref-25)
26. **- Bohr,N** [↑](#footnote-ref-26)
27. **- G.G.Tamson** [↑](#footnote-ref-27)
28. **-Arnold, Mode** [↑](#footnote-ref-28)
29. **-Cameron** [↑](#footnote-ref-29)
30. **- Arnold¸ Matiwe** [↑](#footnote-ref-30)
31. **- J.Conrad** [↑](#footnote-ref-31)
32. **- A.J.Cronin** [↑](#footnote-ref-32)
33. **- Francis ¸ Bacon** [↑](#footnote-ref-33)
34. **- Dickens** [↑](#footnote-ref-34)
35. **- Duma** [↑](#footnote-ref-35)
36. **- Hughes ¸ Mearnes** [↑](#footnote-ref-36)
37. **- to narrate** [↑](#footnote-ref-37)
38. **- Kant** [↑](#footnote-ref-38)
39. **- Emery.L.Cowan** [↑](#footnote-ref-39)
40. **- Balzak** [↑](#footnote-ref-40)
41. **- Kindergarten** [↑](#footnote-ref-41)
42. **- Froebel** [↑](#footnote-ref-42)
43. **- Jean . Chateua** [↑](#footnote-ref-43)
44. **- Rousseau** [↑](#footnote-ref-44)
45. **- leisurtime** [↑](#footnote-ref-45)
46. **- Convergent** [↑](#footnote-ref-46)
47. **- divergent** [↑](#footnote-ref-47)