

بررسی ساختار برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه ایران از دیدگاه استادان و متخصصان برنامه ریزی درسی به منظور طراحی الگویی راهنما برای زمینه سازی پرورش خلاقیت دانش آموزان
مریم افضل خانی^۱، عزت ا... نادری^۲، علی شریعتمداری^۳، مریم سیف نراقی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ساختار برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه ایران در خصوص میزان توجه به مولفه های خلاقیت از دیدگاه استادان و متخصصان برنامه ریزی درسی، به منظور ارائه الگوی جهت زمینه سازی خلاقیت در فرایند یادگیری دانش آموزان بود. پژوهش به روش، زمینه‌ای انجام شد. جامعه آماری آن، کلیه استادان، متخصصان و کارشناسان برنامه درسی به تعداد ۱۰۴ نفر بودند حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۹۲ نفر برآورد گردید و به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بوده است که با روشهای آزمون لوین، تی تست، تحلیل واریانس (f) و جدول دانکن^۵ تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد کاربرد رویکردهای خلاق (توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموز مداری، انسان اجتماعی و انسان گرایی) در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت "نامطلوب و پایین" دارد. همچنین میزان پرداخته شدن به مولفه های خلاقیت از عناصر مختلف فردی، گروهی و سازمانی گرایش به سمت "پایین" دارد؛ اما میزان کاربرد رویکردهای معنویت گرایی، موضوع مداری در برنامه ریزی درسی گرایش به سمت بالا دارد و رویکردهای همچون انتقال میراث فرهنگی و صلاحیت مداری گرایش به سمت متوسط و پایین دارد.

کلید واژه ها: خلاقیت، برنامه درسی، دوره متوسطه

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

(fzalkhani_mr@yahoo.com)

۲- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

۳- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

۴- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

مقدمه

زمینه‌سازی خلاقیت در برنامه‌ریزی درسی دوره متوسطه از اهمیت خاصی برخوردار است. از برنامه درسی دوره متوسطه انتظار می‌رود، ضمن اینکه بتواند به سوال‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف پاسخ قابل قبولی ارائه دهد، می‌بایست شرایط ایجاد تحول کیفی در تحصیل و آمادگی برای احراز شغل مولد، بهبود و توسعه دانش و فن‌آوری را در جامعه فراهم نماید. در این زمینه زمانی و لیاقت‌دار (۱۳۸۱) تحقیقی در خصوص نوآوری‌های و راهبردهای جدید انجام داده‌اند؛ که به مقایسه رویکردهای آموزشی ایران با چند کشور پرداخته است، و نشان می‌دهد که رویکردهای مورد استفاده در کشور ما عمدتاً سنتی است و این رویکرد نمی‌تواند نیازها و مشکلات جامعه امروز را حل کند. متأسفانه مدارس امروز عمدتاً به دلیل پیشرفتهای علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روانشناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف کرده و از تربیت انسانهای متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند (شعبانی، ۱۳۷۸: ۱).

از عناصر اصلی در برنامه درسی، ساختار رشته، محتوا و روش‌شناسی رشته است. در ساختار رشته، مهم مجموعه اطلاعات و حقایق نیست؛ بلکه راه دقیق تفکر درباره اطلاعات است. بسیاری از افراد، اطلاعات زیادی از رشته دارند اما راه تفکر درباره آن را نمی‌دانند. در محتوای رشته، دو مسئله مطرح است: اول این که یک دوره یا واحد درسی، چه موضوعاتی را باید دربرگیرد. دوم اینکه در چه سطحی از پیشرفت و پیچیدگی باشد (حسینی، ۱۳۸۱: ۱۰۴).

روح الهی (۱۳۷۲) با هدف بررسی رابطه آموزش‌های دوره متوسطه با خلاقیت دانش‌آموزان، تحقیقی روی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های خمینی شهر انجام داده بود. در این تحقیق، دانش‌آموزان دبیرستانی با گروه هم سن خود که در دوره راهنمایی ترک تحصیل کرده بودند مورد مقایسه قرار گرفتند. به‌طور کلی نتایج تحقیق نشان داد آموزش‌های ارائه شده در دوره متوسطه در پرورش توانایی خلاقیت و عوامل اصالت و انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان مورد نظر نبوده است. بالعکس، آموزش‌ها در دختران و پسران ویژگی‌های غیرخلاق، وابستگی به دیگران، کمرویی و تسلیم شدن به ایده‌های جمع را بوجود آورده است (همان منبع). پژوهش مازندارنی (۱۳۸۷) نشان داده است برای برنامه‌ریزی درسی و تالیف کتب درسی دوره متوسطه نظری از افراد متخصص و آگاه در همه‌زمینه‌ها (روان‌شناسی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی، متخصصان بازار کار و...) به خوبی استفاده نمی‌شود. محتوای کتب درسی دوره

متوسطه نظری آنگونه که باید با علایق یادگیرنده‌گان و نیازهای آنها و همچنین با نیازهای جامعه هماهنگی و همخوانی ندارد، به هنگام تالیف کتب درسی دوره نظری ضوابط و استانداردهای تالیف کتب درسی (سازماندهی عمودی و افقی، فعال بودن یادگیرنده، هماهنگی حجم با زمان تدریس) به خوبی رعایت نمی‌گردد، بین تالیف کتب درسی دوره نظری و مولفه‌های دیگر برنامه‌ریزی نظیر آموزش ضمن خدمت، ارائه روش تدریس مناسب، ارائه روش ارزشیابی جدید و متناسب با محتوا هماهنگی وجود ندارد. با توجه به نتایج فوق در این پژوهش رویکردهای مهم برنامه‌ریزی درسی مورد بررسی قرار گرفته بود تا ضمن شناخت جامع از برنامه درسی حاکم در دوره متوسطه شرایط استفاده آگاهانه از رویکردها با توجه به نکات ضعف و قوت‌ها آنها فراهم گردد اهم این رویکردها بدین شرح بوده است:

رویکرد موضوع‌مداری، دیدگاه مسلط در بیشتر مدارس متوسطه و دانشگاه‌ها بوده است. در اینجا تأکید روی موضوع مطلب درسی و راهی که موضوع مطلب درسی توسعه و سازمان یافته است، قرار می‌گیرد. میلر در این دیدگاه تأکید روی موضوع درسی دارد. برنامه درسی موضوع محور در بخش عمده‌ای روی موضوعات سنتی، برترین اندیشه‌ها و برترین دستاوردهای علمی بشر و تسلط بر مهارت‌های اساسی متمرکز می‌شود. جنبش بازگشت به دروس اساسی، برداشت پایدارگرا و اساس‌گرا از برنامه‌درسی در قالب این دیدگاه تبلور می‌یابد. در چنین نظر گاهی نسبت به برنامه درسی، از آغشته‌شدن برنامه درسی به مواد آموزشی یا موضوعات درسی که برگرفته از نیازهای دانش‌آموزان و اجتماع است صرف‌نظر می‌شود (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ۱۸۰).

دیدگاه مبتنی بر صلاحیت‌های خاص / فن‌آوری بر یک رویکرد تحلیل مداوم و پشت سرهم از تکالیف دانش‌آموز در ایجاد برنامه‌درسی تکیه دارد. این نظام در جستجوی فراهم‌آوردن کاراترین وسایل انتقال دانش و تسهیل یادگیری می‌باشد و در این حالت تکنولوژی بخشی از شایستگی‌های خاص را تشکیل می‌دهد. این دیدگاه در زمره جهت‌گیری‌های رفتارگرا در حوزه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد و عملکرد دانش‌آموزان به عنوان مبنایی جهت پیش‌روی از یک هدف به هدف دیگر مورد بررسی قرار می‌گیرد (سیلر، ۱۹۸۱: ۲۳۴).

دیدگاه دانش‌آموز‌مداری مبتنی بر نیازها و علائق / فعالیت‌های فردی است این دیدگاه تا حدود زیادی متأثر از افکار دیوئی است در این دیدگاه بر نیازها و علائق فراگیران و وجود انعطاف در برنامه درسی

تأکید وجود دارد و فراگیران در موقعیت‌های مناسب به طور انفرادی تحت مشاوره و آموزش قرار می‌گیرند (همان منبع).

رویکرد اجتماعی و به عبارتی جهت‌گیری اجتماعی در برنامه‌درسی در نظرگاه میلر سه زیر مجموعه دارد، یعنی این دیدگاه خود شامل سه دیدگاه است: الف- انتقال فرهنگی، ب- شهروند مردم سالار و ج- تغییرات اجتماعی، گروه بازسازان اجتماعی نیز در سومین دیدگاه قرار دارند و تأکید این جهت‌گیری روی تجربه اجتماعی است. و نگاهش به جامعه به عنوان یک منبع اساسی در تنظیم برنامه درسی، بسیار قوی است (میلر، ۱۹۸۳). در این دیدگاه بر موارد زیر تأکید می‌شود.

الف: انتقال فرهنگی که از آن به عنوان انطباق اجتماعی نیز نامبرده می‌شود روی آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی کننده متمرکز می‌شود در این گروه تعلیم و تربیت باید موجودی را تحویل جامعه دهد که فردیت خود را زیر پا بگذارد و تبدیل به بخشی از جامعه شود.

ب: شهروند مردم سالار: توسعه مهارت‌های تفکر نقاد، مهارت‌های فرایند جمعی و دیگر مهارت‌های مشارکت در یک جامعه مردم سالار در مرکز توجه برنامه درسی است (میلر، ۱۹۸۳: ۵) این جهت‌گیری متأثر از دیدگاه دیوئی در تعلیم و تربیت است.

ج: تغییر اجتماعی: این دیدگاه نیز توجهش به جامعه است اما نگاهش درست بر خلاف نگاه انتقال فرهنگ یک نگاه بدبینانه به جامعه است. در این دیدگاه پیشنهاد می‌شود که مدرسه باید در صف مقدم برخورد با مسائل اجتماعی باشد و تغییرات اساسی را در جامعه ایجاد کند (میلر، ۱۹۸۳: ۵)

رویکرد شناختی ریشه‌هایش را از روان‌شناسی شناختی می‌گیرد و روی توسعه مهارت‌های شناختی همچون حل مسئله متمرکز می‌شود. همانطور که میلر می‌گوید (۱۹۸۳: ۵) برنامه درسی کاملاً فرایندمدار است و روی مشاهده، تجزیه و تحلیل؛ ترکیب و ارزشیابی به اندازه دیگر مهارت‌های عقلانی متمرکز می‌شود. یک نکته مهم آن است که بر خلاف مهارت‌هایی که در جهت‌گیری دیسپلینی توسعه می‌یابد، در این دیدگاه مهارت‌ها ضرورتاً در بافت یک دیسپلین مشخص توسعه نمی‌یابد بلکه معمولاً در اطراف تکالیف یا مسائل ویژه‌ای شکل می‌گیرد. حل مسئله و توسعه مهارت‌هایی که فرد بتواند مسائل را واریسی کند راه‌حل‌های جانشین را مورد توجه قرار دهد و در مجموع برداشتن قدم‌های متوالی در این فرایند، نقطه تمرکز اساسی دارد و در این جهت‌گیری توسعه اقتدار عقلانی فرد یک هدف عمده به شمار می‌رود.

رویکرد انسان گرایانه به شدت تحت تأثیر کارهای کارل راجرز و آبراهام مازلو است. همانطور که میلر مطرح می‌کند (۱۹۸۳: ۶) "تحقق خود" هدف اساسی بسیاری از برنامه‌های انسان گرایانه است. بر این اساس شناخت رویکردهای برنامه‌ریزی درسی و استفاده آگاهانه از آنها، مولفه‌ای مهم در زمینه‌سازی خلاقیت در ساختار برنامه‌ریزی دوره متوسطه می‌باشد. تلفیق رویکردها و جهت‌گیری‌های خلاق با مولفه‌های فردی، گروهی و سازمانی خلاقیت می‌تواند به غنی‌سازی برنامه‌های درسی دوره متوسطه کمک نماید. رنزولی و ریس^۶ (۱۹۹۷: ۱۸) الگوی "غنی‌سازی برنامه‌های دانش‌آموزان" را ارائه نموده است. در این الگو بر گسترش و ترویج خلاقیت در مدرسه تأکید نمودند و نقش معلم، به عنوان مشاور و سرمشق در رشد خلاقیت را بسیار مهم دانسته‌اند و معتقدند انگیزه و علاقه معلمان به کارشان اهمیت زیادی در یادگیری مطلوب دارد. در این الگوی اهداف زیر مد نظر است: برانگیختن و ارتقای خلاقیت در دانش‌آموزان با استعداد، بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش و گسترش دامنه طرح غنی‌سازی تدوین برنامه آموزشی منظم و ایجاد همکاری به جای رقابت بین معلمان و کارکنانی که در طرح شرکت دارند. رنزولی و ریس، گزارش دادند که الگوی "غنی‌سازی برنامه‌های دانش‌آموزان"، خود پنداشت است و توانایی‌های یادگیری را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد. رنزولی این الگو را بارها مورد بازنگری و اصلاح قرار داد. از جمله، در بازنگری رنزولی (۱۹۹۷) اظهار داشت: باید امکان تجربه یادگیری برای تمام دانش‌آموزان فراهم شود طوری که بتواند هر مسیری را مقتضی با تواناییهای فردی، علائق و سبک یادگیری خود طی کنند. اگر ما روش‌های مشخص را برای دستیابی به این ایده آل توسعه ندهیم، نظام آموزشی مان با نگاه "تحصیلات یک اندازه و متناسب برای همه" رو به انحطاط خواهد رفت (همان منبع) نیو^۷ (۲۰۰۷) در پژوهشی با هدف بررسی تأثیرات محیطی و فردی بر خلاقیت دانش‌آموزان روی ۳۵۷ دانش‌آموز دبیرستانی، پرداخته است. در این پژوهش که براساس مدل روی‌آورد شناختی و روی‌آورد التقاطی (بررسی عوامل فردی نظیر هوش، شخصیت، انگیزش، سبک‌های تفکر و دانش و عوامل محیطی نظیر مدرسه و محیط خانوادگی) انجام گرفته است، نتایج نشان می‌دهد که هم عوامل محیطی و هم عوامل فردی نقش قطعی در خلاقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. به طور کلی این پژوهش نشان می‌دهد که تأثیر محیطی و ساز و کارهای مربوط به آن نقشی غیرقابل انکار در شکل‌گیری خلاقیت دارد.

6 - Renzulli & Reis

7. Niu

نظریه پردازانی نظیر گیلفورد^۸ (۱۹۶۷) دی بونو (۱۹۸۰) استرنبرگ^۹ (۱۹۹۳) آمابیل^{۱۰} (۱۹۸۷) منگ^{۱۱} (۲۰۰۱) ضمن تأکید بر ابعاد فردی خلاقیت بر ابعاد آموزشی آن اشاره کرده اند و مرور این تحقیقات نشان دهنده این مطلب است که خلاقیت در بعد فردی (توانمندی و ویژگی های شخصیتی) تحت تأثیر آموزش افزایش می یابد بویژه توانایی ابتکار از جهش مخصوصی برخوردار می شود. استرنبرگ^{۱۲} (۱۹۹۳) در پژوهشی که درباره "تأثیر آموزش خلاقیت بر عملکرد دانش آموزان" بر روی ۱۱۰ نفر دانش آموز انجام داده است به این نتیجه رسیده است که میزان تأثیر آموزش خلاقیت به ویژگی های شناختی و شخصیتی دانش آموزان برمی گردد. میک، سونمی و معمر^{۱۳} (۲۰۰۹)، در پژوهشی به بررسی تأثیر برنامه‌ی آموزشی اکتشافی^{۱۴} بر روی دانش آموزان مقطع ابتدایی پرداختند. تحلیل نتایج نشان می دهد که یادگیری فعال، انتخاب برنامه های درسی توسط دانش آموزان، دسترسی به منابع مختلف، اکتشاف، خود ارزشیابی پیدا کردن مساله و حل مساله که عناصر برنامه‌ی آموزشی اکتشافی می باشد به طور معناداری باعث افزایش خلاقیت دانش آموزان گردیده است. روجاس، دروموند و همکاران^{۱۵} (۲۰۰۶) در مطالعه‌ی آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون، به بررسی تأثیر استفاده از روش های نوین تدریس نظیر، یادگیری مشارکتی، آموزش تفکر انتقادی و صحبت اکتشافی^{۱۶} (ET) بر روی کودکان پرداخته اند. نتایج حاکی از افزایش معنادار خلاقیت دانش آموزان در پس آزمون بوده است. دنیس^{۱۷} (۲۰۰۰) معتقد است که، برای اینکه بتوانیم تولیدی را خلاقانه بنامیم یکسری از استانداردها لازم است. خلاقیت به وسیله گوشه گیری و انزوای افراد درک نمی شود، همینطور که نمی تواند در درون فکر و مغز افراد نباشد، در واقع خلاقیت بایستی در تعامل شخص با اجتماع فرهنگی وی اتفاق بیفتد.

8 - Guilford

9 - Sternberg

10 - Amabile

11 - Meng

12 - Sternberg

13 . Make, Sonmi, & Muammar

14. DISCOVER.

15. Rojas – Drummond & et al.

16 exploratory talking

17- Denise

سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد، عوامل گروهی یکی از مهم‌ترین و فراگیرترین عوامل تاثیرگذار در خلاقیت دانش‌آموزان است. یتون و بودگر^{۱۸} (۱۹۸۳) آمابیل (۱۹۹۸) امابیل (۱۹۸۸) گیلسون (۲۰۰۱) کونز^{۱۹} و همکاران (۱۹۸۸) معتقدند عوامل گروهی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می‌کنند.

اسمی (۱۳۸۵) با هدف تعیین نوع ساختار سازمانی (مکانیک یا ارگانیک) مدارس متوسطه و بررسی مقایسه میزان خلاقیت سازمانی در هر کدام از این دو نوع ساختار تحقیقی بر روی مدارس متوسطه شهر شیراز انجام داده بود. نتایج تحقیق نشان داده بود که بین ساختار سازمانی از نوع مکانیک و خلاقیت سازمانی و ابعاد شش‌گانه آن (تحمل شکست، قبول ابهام، تشویق ایده‌های جدید، پذیرش تغییر، تحمل تضاد و کنترل بیرونی کم) رابطه منفی معنادار وجود دارد و این مطلب حکایت از آن دارد که وجود ساختار مکانیکی در مدارس متوسطه با کاهش میزان خلاقیت سازمانی همراه است. همچنین نتایج تحقیق نشان داده است که بین مدارس با ساختار سازمانی مکانیک و ارگانیک از نظر میزان خلاقیت سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد. بطوری که نمره خلاقیت در سازمانهای ارگانیک بالاتر از نمره خلاقیت در سازمانهای با ساختار مکانیک است. اولدهام و کامینگز^{۲۰} (۱۹۹۷) فارمرو استیون و ترنی (۲۰۰۳)، مک فازن^{۲۱} (۱۹۹۸) مارتین و ترابلانچ^{۲۲} (۲۰۰۳) ایساکسن و لایر^{۲۳} (۲۰۰۱) کینگ و اندرسون^{۲۴} (۱۹۹۵) درازین و همکاران (۱۹۹۹) شالی و گیلسون^{۲۵} (۲۰۰۴) طالب بیدختی و انواری (۱۳۸۳) معتقدند عوامل سازمانی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می‌کنند. از روشهای مهم متبلور کردن خلاقیت در سازمانهای، خصوصاً سازمانهای آموزشی ایجاد ساختار خلاق و انعطاف پذیر می‌باشد، بدین گونه که آئین نامه‌ها، بخشنامه‌ها و مقررات رسمی حاکم نباشد و زمینه برای مشارکت عمومی و پرورش روحیه خلاقیت و نوآوری در افراد فراهم گردد و ساختار انعطاف پذیر، محرک، پذیرای نظرات و اندیشه‌های جدید، مشارکت جو، پویا فراهم باشد (طالب بیدختی و انواری، ۱۳۸۳).

18 - Yetton & Bottger

19 - konz

20 - Oldham & Cummings

21 - Mcfazean

22 - Martins & Terblanche

23 - Isaksen & Lauer

24 King & Anderson-

25 - Shalley & Gilson

با توجه به اهمیت خلاقیت این سوال مطرح است که آیا ذهن و شخصیت را با آموزش خلاقیت می‌توان ارتقاء داد و این ارتقاء در چه عناصری صورت می‌گیرد؟ همانطور که در پیشینه خارجی نیر ذکر شده است جواب به این سوال مثبت می‌باشد و تحقیقات اندک داخلی نیز حاکی از این مطلب است که ذهن و شخصیت را می‌توان با آموزش شکل داد. به‌عنوان مثال در تحقیقی که توسط پیرخانفی (۱۳۸۸) به هدف تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه‌های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان صورت گرفته است، این مطلب روشن شده است که آموزش خلاقیت موجب افزایش سیالی ذهنی دانشجویان، افزایش انعطاف‌پذیری ذهنی دانشجویان و همچنین ابتکار ذهنی دانشجویان می‌شود. تحقیق دیگری که توسط پیرخانفی (۱۳۸۲) تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه‌های فراشناختی تفکر خلاق مریبان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان همدان صورت گرفته نشان دهنده این مطلب است که آموزش خلاقیت می‌تواند موجب ارتقای مولفه‌های فراشناختی شود.

با توجه به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش بررسی ساختار برنامه درسی دوره متوسطه به منظور ارائه الگویی جهت زمینه‌سازی برای خلاقیت است. رویکردهای برنامه ریزی درسی زمینه ساز خلاقیت و تلفیق محورهای اساسی برنامه درسی با مولفه‌های خلاقیت در ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی زمینه ساز خلاقیت مورد توجه قرار گرفته است. در این راستا شناسایی و درکی جامع نسبت به مولفه‌های خلاقیت مد نظر است. مراد از رویکردهای اساسی برنامه‌ریزی درسی دیدگاه‌های متنوع برنامه درسی می‌باشد.

با عنایت به هدف پژوهش سؤالات پژوهش به شرح زیر هستند:

سؤالات پژوهش

- ۱- چه رویکردهایی در طراحی و تدوین برنامه‌درسی دوره متوسطه نظام جدید بکار گرفته می‌شود؟
- ۲- تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد توانمندی می‌شود؟
- ۳- تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد ویژگی‌های شخصیتی می‌شود؟

۴- تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد گروهی می‌شود؟

۵- تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد سازمانی می‌شود؟

روش

روش انجام پژوهش، زمینه‌ای^{۲۶} است. جامعه آماری پژوهش را استادان و متخصصان برنامه ریزی درسی، کارشناسان و مولفان کتب درسی دوره متوسطه به تعداد ۱۰۴ نفر تشکیل می‌دهند. ۹۲ نفر از جامعه مذکور با استفاده از جدول مورگان (نادری، ۱۳۸۸: ۲۱۶)، به عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شده و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده است.

برای گردآوری داده‌ها، متون نظری و پژوهش‌های پیشین، در ارتباط با موضوع، مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت، سپس پرسشنامه‌ای با ۴۴ سوال برای ارزیابی ساختار برنامه‌درسی دوره متوسطه در قالب ۱۵ پرسش، (مولفه فردی ۱۰ پرسش، مولفه گروهی ۶ پرسش، مولفه‌های سازمانی ۱۳ پرسش) تدوین شد. پرسشنامه براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تدوین شده است. پرسشنامه مذکور میزان پرداخته شدن به رویکردها، جهت‌گیری‌ها خلاق و مولفه‌های (فردی، گروهی، سازمانی) خلاقیت را در برنامه درسی دوره متوسطه می‌سنجد. اساس نظری پرسشنامه در مولفه فردی شامل توانمندی (باکینگهام، ۲۰۰۱) و ویژگی‌های شخصیتی (ساتون^{۲۷}، ۲۰۰۱)، (دیزی و لنون^{۲۸}، ۲۰۰۲) و (دراکر، ۱۹۹۹) است. در مولفه گروهی سیستم ارتباطات گروه، انسجام گروه، اندازه و تنوع گروه (امابیل، ۱۹۸۸؛ مک لود و لوبل^{۲۹}؛ ۱۹۹۲: ۲۳۱-۲۲۷ و گیلسون^{۳۰}، ۲۰۰۱: ۱۵) مد نظر قرار گرفته است. پایه نظری پرسشنامه در مولفه عوامل سازمانی موثر بر خلاقیت شامل ساختار سازمانی، جو سازمانی، سیستم پاداش، سبک رهبری (اولدهام و کامینگز^{۳۱}، ۱۹۹۷)، (فارمر و استیون و ترنی^{۳۲}، ۲۰۰۳) (مارتین و ترابلانچ^{۳۳}، ۲۰۰۳)، (ایساکسن و لایر، ۲۰۰۱) بوده است. برای اطمینان از روایی محتوایی پرسشنامه در اختیار تعدادی از متخصصان و کارشناسان برنامه درسی قرار داده شده است و بر حسب نظرات تخصصی آنها پیرامون گویه‌ها، پرسشنامه اصلاح شده است. علاوه بر این از

26-field research

27-Sutton

28-Dacey & lenon

29-Mache lod & lobel

30-Gilson

31-Oldham & Cummings

32-Farmer et al

33-Martins & Terblanche

نظرات عده‌ای از صاحب نظران خلاقیت استفاده شده است. پایائی ابزار بر اساس ضریب همسانی درونی آلفای کرانباخ بدست آمده است؛ نتایج محاسبات به شرح ذیل است.

جدول ۱. ضریب پایایی پرسشنامه به تفکیک مولفه ها

| مولفه | ضریب آلفای کرانباخ |
|-----------------------|--------------------|
| رویکردهای برنامه درسی | ۰/۹۰ |
| عوامل فردی | ۰/۸۹ |
| عوامل گروهی | ۰/۸۹ |
| عوامل سازمانی | ۰/۸۵ |

در این پژوهش جهت توصیف متغیرها از درصد، فراوانی‌ها، جدول و نیز میانگین و انحراف معیار استفاده شده است و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های F ، t و دانکن و استفاده شده است.

یافته ها

پرسش اول: چه رویکردهایی در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره متوسطه نظام جدید بکار گرفته می شود؟

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و درصد پاسخ ها به رویکرد های برنامه درسی

| رویکردها | کم و خیلی کم | خیلی متوسط | زیاد و خیلی زیاد | میانگین | انحراف معیار |
|------------------------|--------------|------------|------------------|---------|--------------|
| انسان اجتماعی | ٪۴۲/۳ | ٪۳۷ | ٪۲۰/۷ | ۲/۶۸ | ۱/۰۱ |
| موضوع مداری | ٪۱۷/۳ | ٪۳۱/۵ | ٪۵۱/۱ | ۳/۳۶ | ۰/۹۴ |
| توسعه فرایندهای شناختی | ٪۵۰ | ٪۳۴/۸ | ٪۱۵/۳ | ۲/۵۴ | ۰/۹۹ |
| صلاحیت مداری | ٪۲۳/۹ | ٪۲۴/۴ | ٪۳۳/۷ | ۳/۰۸ | ۰/۹۱ |
| دانش آموز مداری | ٪۵۱ | ٪۳۲/۶ | ٪۱۶/۳ | ۲/۵۴ | ۰/۹۶ |
| انتقال میراث فرهنگی | ٪۳۰/۵ | ٪۳۸ | ٪۳۱/۵ | ۳/۰۲ | ۰/۹۲ |
| معنویت گرایی | ٪۱۴/۱ | ٪۲۷/۲ | ٪۵۸/۷ | ۳/۶۵ | ۱ |
| انسان گرایی | ٪۴۴/۶ | ٪۳۷ | ٪۱۸/۴ | ۲/۶۸ | ۰/۹۸ |

تجزیه و تحلیل یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد مطابق نظر متخصصان و کارشناسان میزان بکارگیری رویکرد «انسان اجتماعی» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۴۲/۳ درصد کم و خیلی کم،

۳۷ درصد متوسط، ۲۰/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۶۸ با انحراف معیار ۱/۰۱ بوده است. می‌توان گفت در برنامه‌درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد انسان اجتماعی گرایش به سطح پایین و کم دارد. در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه در مورد بکارگیری رویکرد «موضوع مداری» در ۱۷/۳ درصد کم و خیلی کم، ۳۱/۵ درصد متوسط، ۵۱/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۳۶ با انحراف معیار ۰/۹۴ بوده است. می‌توان گفت در برنامه درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد موضوع مداری گرایش به سطح بالا و زیاد دارد. در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه در مورد بکارگیری رویکرد «توسعه فرایندهای شناختی» در ۵۰ درصد کم و خیلی کم، ۳۴/۸ درصد متوسط، ۱۵/۳ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۵۴ با انحراف معیار ۰/۹۹ بوده است. می‌توان گفت در برنامه‌درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد توسعه فرایندهای شناختی گرایش به سطح پایین و کم دارد. در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد «صلاحیت مداری» در ۲۳/۹ درصد کم و خیلی کم، ۴۲/۴ درصد متوسط، ۳۳/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۰۸ با انحراف معیار ۰/۹۱ بوده است. در این مورد بکارگیری رویکرد صلاحیت مداری گرایش به سطح متوسط و بالا دارد. از بین ۹۲ متخصصان و کارشناس مورد بررسی در دوره متوسطه، میزان بکارگیری رویکرد «دانش آموز مداری» در ۵۱ درصد کم و خیلی کم، ۳۲/۶ درصد متوسط، ۱۶/۳ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این رویکرد ۲/۵۴ با انحراف معیار ۰/۶۱ بوده است. می‌توان گفت بکارگیری رویکرد دانش آموز مداری در برنامه‌درسی دوره متوسطه گرایش به سطح پایین و کم دارد. در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد «انتقال میراث فرهنگی» در ۳۰/۵ درصد کم و خیلی کم، ۳۸ درصد متوسط، ۳۱/۵ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۰۲ با انحراف معیار ۰/۹۲ است. می‌توان گفت در این مورد بکارگیری رویکرد انتقال میراث فرهنگی گرایش به سمت متوسط دارد. در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد «معنویت گرایی» در ۱۴/۱ درصد گزینه کم و خیلی کم، ۲۷/۲ درصد متوسط، ۵۸/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۶۵ با انحراف معیار ۱ است. در این مورد بکارگیری رویکرد معنویت گرایی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به

سطح زیاد و خیلی زیاد دارد. از بین ۹۲ متخصصان و کارشناس مورد بررسی در دوره متوسطه، میزان بکارگیری رویکرد «انسان گرایی» در ۴۴/۶ درصد کم و خیلی کم، ۳۷ درصد متوسط، ۱۸/۴ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۶۸ با انحراف معیار ۰/۹۸ است که نشان دهنده این مطلب است که در برنامه درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد انسان گرایی گرایش به سطح پایین و کم دارد. برای تحلیل این پرسش پژوهشی، میانگین نظرات نمونه در مورد رویکردها را با هم مقایسه شده تا مشخص شود که چه رویکردی در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره متوسطه نظام جدید به چه میزانی به کار رفته است. ابتدا آزمون تساوی میانگین رویکرد ارایه شده تا معلوم شود که آیا میزان به کار رفتن رویکردها مساوی است یا نه؟ در صورت تفاوت، می توان رویکردها را به لحاظ به کارگیری اولویت بندی نمود. برای این منظور، از سه آزمون لوین، F و دانکن استفاده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده آماره لوین ۱/۱ با سطح معنی داری ۰/۳۶ به دست آمده که چون بیشتر از ۰/۰۵ است، نتیجه گرفته می شود که واریانس رویکرد تفاوت معنی داری با هم ندارد پس از آزمون F استفاده می شود. مقدار آماره F گزارش شده که ۱۶/۱۷ با سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۱ است و نتیجه می شود که میانگین رویکردها با هم تفاوت معناداری دارد. حال برای کشف اولویت بندی رویکردها جدول آزمون دانکن ارایه می شود، این آزمون براساس مقایسات زوجی میانگین رویکردها با هم طراحی شده است.

جدول ۳. خلاصه محاسبات آزمون دانکن برای اولویت بندی رویکردهای درسی دوره متوسطه

| رویکردها | حجم نمونه | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|------------------------|-----------|------|------|------|------|
| توسعه فرآیندهای شناختی | ۹۲ | ۲/۵۴ | | | |
| دانش آموز محوری | ۹۲ | ۲/۵۴ | | | |
| انسان اجتماعی | ۹۲ | ۲/۶۸ | | | |
| انسان گرایی | ۹۲ | ۲/۶۸ | | | |
| انتقال میراث فرهنگی | ۹۲ | | ۳/۰۲ | | |
| صلاحیت مداری | ۹۲ | | ۳/۰۷ | | |
| موضوع مداری | ۹۲ | | | ۳/۳۵ | |
| معنویت گرایی | ۹۲ | | | | ۳/۶۵ |

در جدول فوق ابتدا رویکردها از بالا به پایین براساس میانگین به صورت صعودی مرتب می شوند و سپس براساس میزان معنی داری تفاوت آنها به چند گروه تقسیم می شوند. در اینجا گروه یک که مربوط به رویکردهایی با میانگین کم است، شامل توسعه فرآیندهای شناختی دانش آموز مداری، انسان

اجتماعی و انسان گرایی است. میانگین این رویکرد ها بین ۲/۵۴ تا ۲/۶۸ است. این میانگین مقداری کمتر از متوسط (عدد ۳) را نشان می دهد یعنی اینکه به این رویکردها در حد تقریباً کمی پرداخته شده است. گروه دوم (یا اولویت دوم) رویکردهای انتقال میراث فرهنگی و صلاحیت مداریت که دارای میانگین های ۳/۰۲ و ۳/۰۷ هستند، یعنی این رویکردها در حد متوسط به کار رفته اند. گروه سوم (اولویت سوم)، موضوع مداری با میانگین ۳/۳۵ به تنهایی در اولویت سوم قرار دارد و نشان می دهد که موضوع مداری در حد بیشتر از متوسط مورد استفاده قرار گرفته است. گروه چهارم (اولویت چهارم) به معنویت گرایی با ۳/۶۵ اختصاص یافته که در حد تقریباً زیاد مورد استفاده قرار گرفته است. از نتایج جدول ۳ نتیجه گرفته می شود که در تدوین برنامه درسی متوسطه معنویت گرایی در حد زیاد، موضوع مداری بیش از متوسط، انتقال میراث فرهنگی و صلاحیت مداری در حد متوسط و توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموز مداری، انسان اجتماعی و انسان گرایی در حد کم مورد توجه قرار گرفته است.

پرسش دوم: تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد توانمندی می شود؟

جدول ۴. درصد، میانگین و انحراف معیار مولفه های توانمندی در بعد فردی خلاقیت

| مولفه ها | خیلی کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | میانگین | انحراف معیار |
|-----------|---------|-------|-------|-------|-----------|---------|--------------|
| هوشمندی | ۱۵/۲٪ | ۴۴/۶٪ | ۲۸/۳٪ | ۱۲٪ | ۰ | ۲/۳۷ | ۰/۸۹ |
| دانش کاری | ۴/۳٪ | ۳۷٪ | ۴۵/۷٪ | ۱۰/۹٪ | ۲/۲٪ | ۲/۷ | ۰/۸۱ |
| مهارت فنی | ۱۷/۴٪ | ۴۲/۴٪ | ۳۰/۴٪ | ۷/۶٪ | ۲/۲٪ | ۲/۳۵ | ۰/۹۳ |

تحلیل های انجام شده در خصوص تقویت خلاقیت در بعد توانمندی در برنامه درسی دوره متوسطه نتایج زیر را نشان می دهد. در مورد گویه «هوشمندی» در ۵۹/۸ درصد کم و خیلی کم، ۲۸/۳ درصد متوسط و ۱۲ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۷ با انحراف معیار ۰/۸۹ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه هوشمندی از بعد فردی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد. در مورد گویه «دانش کاری» در ۴۱/۳ درصد کم و خیلی کم، ۴۵/۷ درصد متوسط، ۱۳/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۷ با انحراف معیار ۰/۸۱ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه دانش کاری از بعد فردی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه

گرایش به سمت متوسط دارد. در مورد گویه «مهارت فنی» در ۵۹/۸ درصد کم و خیلی کم، ۳۰/۴ درصد متوسط، ۹/۸ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۵ با انحراف معیار ۰/۹۳ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه مهارت فنی از بعد فردی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون t تک نمونه ای برای ارزیابی بعد توانمندی در برنامه درسی متوسطه

| Test-value=3 | | | |
|--------------|--------------|---------|---------------|
| میانگین | انحراف معیار | آماره t | سطح معنی داری |
| ۲/۴۷ | ۰/۷۴ | ۶/۸۲ | ۰/۰۵ |

میانگین توانمندی (از بعد فردی) ۲/۴۷ (کمتر از متوسط) با انحراف معیار ۰/۷۴ است. آماره t، ۶/۸۲ با سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود. یعنی برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد توانمندی در حد تقریباً کمی (کمتر از متوسط) می پردازد..

پرسش سوم: تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی می شود؟

جدول ۶. درصد، میانگین و انحراف معیار ویژگیهای شخصیتی در بعد فردی خلاقیت

| ویژگی ها | کم و خیلی کم | متوسط | زیاد و خیلی زیاد | میانگین | انحراف معیار |
|---------------------------|--------------|-------|------------------|---------|--------------|
| اعتماد به نفس | ۵۶/۵٪ | ۳۰/۴٪ | ۱۳/۱٪ | ۲/۴۶ | ۰/۹۶ |
| نیاز به موفقیت | ۶۳٪ | ۲۸/۳٪ | ۸/۷٪ | ۲/۳۳ | ۰/۸۹ |
| ریسک پذیری | ۶۸/۴٪ | ۲۵٪ | ۶/۵٪ | ۲/۱۸ | ۰/۹ |
| پشتکار و استقامت | ۶۶/۳٪ | ۲۵٪ | ۸/۷٪ | ۲/۲۵ | ۰/۸۵ |
| تصور قوی از خلاق بودن خود | ۶۲٪ | ۳۰/۴٪ | ۷/۶٪ | ۲/۲۷ | ۰/۸۵ |
| ابهام پذیری | ۶۹/۶٪ | ۲۱/۷٪ | ۸/۷٪ | ۲/۱۱ | ۰/۹۲ |
| استقلال و آزادی | ۶۸/۵٪ | ۲۶/۱٪ | ۵/۴٪ | ۲/۱۲ | ۰/۸۵ |

با توجه به تحلیل های انجام شده در برنامه درسی دوره متوسطه میزان زمینه های فراهم شده برای تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی بدین ترتیب بوده است درمورد گویه «اعتماد به نفس» در ۵۶/۵ درصد کم و خیلی کم، ۳۰/۴ درصد متوسط، ۱۳/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۴۶ با انحراف معیار ۰/۹۶ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه اعتماد به نفس از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد. در مورد گویه «نیاز به موفقیت»، در ۶۳ درصد کم و خیلی کم، ۲۸/۳ درصد متوسط، ۸/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۳ با انحراف معیار ۰/۸۹ است که نشان می دهد و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه نیاز به موفقیت از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد. در مورد گویه «ریسک پذیری»، در ۶۸/۴ درصد کم و خیلی کم، ۲۵ درصد متوسط، ۶/۵ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۱۸ با انحراف معیار ۰/۹ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه ریسک پذیری از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «پشتکار و استقامت»، در ۶۶/۳ درصد کم و خیلی کم، ۴۸/۹، ۲۵ درصد متوسط و ۸/۷ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۲۵ با انحراف معیار ۰/۸۵ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه پشتکار و استقامت از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «تصور قوی از خلاق بودن خود»، در ۶۲ درصد کم و خیلی کم، ۳۰/۴ درصد متوسط و ۷/۶ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۲۷ با انحراف معیار ۰/۸۵ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه تصور قوی از خلاق بودن خود از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «ابهام پذیری»، در ۶۹/۶ درصد کم و خیلی کم، ۲۱/۷ درصد متوسط و ۸/۷ درصد زیاد را بوده است. میانگین این گویه ۲/۱۱ با انحراف معیار ۰/۹۲ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه ابهام پذیری از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «استقلال و آزادی»

در ۶۸/۵ درصد کم و خیلی کم، ۲۶/۱ درصد متوسط و ۵/۴ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۱۲ با انحراف معیار ۰/۸۵ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه استقلال و آزادی از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

جدول ۷. نتایج آزمون t تک نمونه ای برای ارزیابی بعد ویژگی های شخصیتی در برنامه درسی متوسطه

| Test-value=3 | | | |
|--------------|--------------|---------|---------------|
| میانگین | انحراف معیار | آماره t | سطح معنی داری |
| ۲/۲۵ | ۰/۷۳ | ۹/۸۷ | ۰/۰۵ |

میانگین ویژگی های شخصیتی ۲/۲۵ (در حد کم) با انحراف معیار ۰/۷۳ حاصل شده است. آماره آزمون، ۹/۸۷- با سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود. یعنی برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی در حد تقریباً کمی می پردازد..

پرسش چهارم: تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه موجب تقویت خلاقیت در بعد فعالیت گروهی می شود؟

جدول ۸. درصد، میانگین و انحراف معیار مولفه های گروهی خلاقیت

| مولفه ها | خیلی کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | میانگین | انحراف معیار |
|-------------------------------------|---------|-------|-------|-------|-----------|---------|--------------|
| تنوع گروه | ٪۱۴/۱ | ٪۴۰/۲ | ٪۳۲/۶ | ٪۱۰/۹ | ٪۲/۲ | ۲/۴۷ | ۰/۹۴ |
| انجام گروه | ٪۱۴/۱ | ٪۵۰ | ٪۲۶/۱ | ۹/۸ | ۰ | ۲/۳۲ | ۰/۸۴ |
| انجام (کمک به همدیگر) | ٪۱۸/۵ | ٪۴۸/۹ | ٪۲۱/۷ | ٪۱۰/۹ | ۰ | ۲/۲۵ | ۰/۸۸ |
| انجام (احترام به نظرات همدیگر) | ٪۱۳ | ٪۴۲/۴ | ٪۳۴/۸ | ٪۸/۷ | ٪۱/۱ | ۲/۴۲ | ۰/۸۷ |
| سیستم ارتباط (بحث و تبادل نظر) | ٪۸/۷ | ٪۴۶/۷ | ٪۳۱/۵ | ٪۱۲ | ٪۱/۱ | ۲/۵ | ۰/۸۶ |
| سیستم ارتباط (مراجعه به مراکز علمی) | ٪۱۵/۲ | ٪۴۱/۳ | ٪۲۸/۳ | ٪۱۵/۲ | ۰ | ۲/۴۳ | ۰/۹۳ |

تجزیه تحلیل های انجام شده پیرامون تقویت خلاقیت در بعد گروهی نشان می دهد در مورد گویه «تنوع گروه» در ۵۴/۳ درصد کم و خیلی کم، ۳۲/۶ درصد متوسط، ۱۳/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده

است. میانگین این گویه ۲/۴۷ با انحراف معیار ۰/۹۴ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه تنوع گروه از بعد گروهی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «انسجام گروه» در ۶۲/۳ درصد کم و خیلی کم، ۲۷/۵۳ درصد متوسط و ۱۰/۱۶ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۳ با انحراف معیار ۰/۸۶ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه انسجام گروه از بعد گروهی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «سیستم ارتباط»، ۵۵/۹۵ درصد کم و خیلی کم، ۲۹/۹ درصد متوسط، ۱۴/۱۵ درصد زیاد و خیلی زیاد را انتخاب کرده اند. میانگین این گویه ۲/۴۶ با انحراف معیار ۰/۸۹ است که نشان می دهد میانگین گویه کم و پراکندگی نظرات نمونه نسبت به میانگین زیاد است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه سیستم ارتباط از بعد گروهی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

جدول ۹. نتایج آزمون t تک نمونه ای برای ارزیابی بعد فعالیت گروهی در برنامه درسی متوسطه

| Test-value=3 | | | |
|--------------|--------------|---------|---------------|
| میانگین | انحراف معیار | آماره t | سطح معنی داری |
| ۲/۳۴ | ۰/۷۴ | ۷/۷۷ | ۰/۰۵ |

میانگین بعد فعالیت گروهی ۲/۳۴ (در حد کم) با انحراف معیار ۰/۷۴ حاصل شده است. آماره آزمون، ۷/۷۷ با سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود. یعنی برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد گروهی در حد تقریباً کمی پرداخته است.

پرسش پنجم: تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد سازمانی پرداخته است ؟

جدول ۱۰. درصد، میانگین و انحراف معیار مولفه های سازمانی خلاقیت

| گویه ها | خیلی کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | میانگین | انحراف معیار |
|----------------|---------|--------|--------|-------|-----------|---------|--------------|
| سبک رهبری | ٪۳۰ | ٪۲۸/۷۳ | ٪۱۱/۴۲ | ٪۶ | ٪۵/۴۲ | ۲/۳۷ | ۰/۹۵ |
| سیستم پاداش | ٪۳۵ | ٪۳۰/۸ | ٪۲۵/۵ | ٪۱۰ | ٪۳/۷ | ۲/۱۹ | ۰/۹۱ |
| جو سازمانی | ٪۳۰/۱۴ | ٪۲۹ | ٪۲۹/۱۲ | ٪۸/۷۶ | ٪۳ | ۲/۳۵ | ۱/۱۴ |
| ساختار سازمانی | ٪۴۳ | ٪۳۰/۳۵ | ٪۲۳/۴ | ٪۲/۳ | ٪۱ | ۲/۰۸ | ۰/۷۵ |

در مورد گویه «سبک رهبری» در ۵۸/۷۳ درصد کم و خیلی کم، ۲۹/۸۷ درصد متوسط، ۱۱/۴۲ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۷ با انحراف معیار ۰/۹۵ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه سبک رهبری معلم از بعد سازمانی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «سیستم پاداش» در ۶۵/۸ درصد گزینه خیلی کم و کم، ۲۵/۵ درصد متوسط و ۱۳/۷ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۱۹ با انحراف معیار ۰/۹۱ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه سیستم پاداش از بعد سازمانی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه «جو سازمانی» ۵۹/۱۴ درصد گزینه خیلی کم و کم، ۲۹/۱۲ درصد متوسط و ۱۱/۷۶ درصد زیاد و خیلی زیاد را انتخاب کرده اند. میانگین این گویه ۲/۳۵ با انحراف معیار ۱/۱۴ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه جو سازمانی از بعد سازمانی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد. در مورد گویه «ساختار سازمانی» در ۷۳/۳۵ درصد گزینه کم و خیلی کم، ۲۳/۴ درصد متوسط و ۳/۳ درصد زیاد را انتخاب کرده اند. میانگین این گویه ۲/۰۸ با انحراف معیار ۰/۷۵ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه ساختار سازمانی از بعد سازمانی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون t تک نمونه ای برای ارزیابی بعد سازمانی در برنامه درسی متوسطه

| Test-value=3 | | | |
|--------------|--------------|---------|---------------|
| میانگین | انحراف معیار | آماره t | سطح معنی داری |
| ۲/۲۹ | ۰/۶۹ | ۹/۹ | ۰/۰۵ |

میانگین بعد سازمانی ۲/۲۹ (در حد کم) با انحراف معیار ۰/۶۹ حاصل شده است. آماره آزمون، ۹/۹- با سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود. یعنی برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد سازمانی در حد تقریباً کمی پرداخته است.

بحث و نتیجه گیری

همانگونه که در بخش یافته ها ملاحظه شد، در بررسی عوامل تأثیرگذار بر روی خلاقیت یعنی رویکردهای خلاق (رویکرد شناختی، دانش آموز مداری، انسان گرایی)، عوامل فردی، گروهی و سازمانی

خلاقیت در برنامه‌درسی دوره متوسطه یا مورد توجه قرار نگرفته اند یا در حد بسیار کمی به آنها پرداخته شده است. این در صورتی است که به کارگیری و توجه به مولفه‌های فوق به صورت منسجم و یکپارچه می‌تواند سهم مهمی در بروز رفتارهای خلاقانه دانش‌آموزان داشته باشد.

یکی از یافته‌های پژوهش این است که از دیدگاه استادان، متخصصان و کارشناسان برنامه درسی کاربرد رویکردهای زمینه ساز خلاقیت از جمله توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموزمداری، انسان اجتماعی و انسان‌گرایی در حد کم به کار رفته است. از سوی به کارگیری رویکرد موضوع‌مداری گرایش به سمت متوسط و بالادارند. این در حالی است که آنچه از مستندات مختلف برمی‌خیزد (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، دیدگاه‌های برنامه درسی، برداشتها و تلفیق‌ها...) اصول برنامه درسی دوره متوسطه باید بر دیدگاه‌های همچون- رشد شناختی در طیف توسعه فرایند شناختی / فرایندمداری و حل مسئله / رشد فراشناختی- تجربه‌مداری و دانش آموزمداری در مجموعه دیدگاه‌های شناختی و فرایندی- رشد اجتماعی در طیف کارکرد اجتماعی و مشارکت اجتماعی - تحقق خود شکوفایی انسانی تأکید نماید، اما آنچه در پژوهش حاضر با توجه به نظرات متخصصین برنامه درسی و کارشناسان برنامه درسی دوره متوسطه بدست آمده است آن است که توسعه فرایندهای شناختی، دانش آموزمداری که نقش بسیار زیادی در پرورش تفکر خلاق دارند در حد بسیار کم به کار گرفته می‌شوند. و این نتیجه با بیان شعبانی (۱۳۷۸) مدارس امروز از تربیت انسانهای متفکر و خلاق فاصله گرفته اند و تحقیق زمانی و لیاقتدار (۱۳۸۱) که به مقایسه رویکردهای آموزشی ایران با چند کشور پرداخته اند همسو می‌باشد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش این است که در برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد توانمندی (دانش، مهارت فنی، هوشمندی) در حد تقریباً کمی (کمتر از متوسط) پرداخته می‌شود. این در حالی است که نیو (۲۰۰۷) میک، سونمی و معمر (۲۰۰۹) ویلیامز (۱۹۷۰) به نقل از حسینی، (۱۳۸۵) رنزولی (۱۹۹۷) ترفینگر (۱۹۹۱) باکینگهام و کلیفتون (۲۰۰۱) امابیل (۱۹۸۸) معتقد اند عوامل فردی نقش قطعی در خلاقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کنند که تاثیر محیطی و ساز و کارهای مربوط به آن نقشی غیر قابل انکار در شکل‌گیری آن دارد. و حوزه شناختی را شامل دانش، مهارت‌های استدلال و مهارت‌های فنی و استعداد خاص دانسته و موفقیت در آن را وابسته به، برنامه درسی مطلوب، تجربه و تواناییهای یادگیرنده می‌دانند انتخاب برنامه‌های درسی توسط دانش‌آموزان، دسترسی به منابع مختلف، اکتشاف، خودارزشیابی، پیدا کردن مساله و حل مساله به طور معناداری باعث افزایش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود.

برنامه ریزان درسی، معلمان و یادگیرندگان باید به این قوانین توجه داشته باشند. همچنین نظریه پردازانی نظیر گیلفورد (۱۹۶۷) دی بونو (۱۹۸۰) استرنبرگ (۱۹۹۳) آمایل (۱۹۸۷) منگ (۲۰۰۱)، ضمن تأکید بر ابعاد فردی خلاقیت بر ابعاد آموزشی آن اشاره کرده اند و مرور این تحقیقات نشان دهنده این مطلب است که خلاقیت در بعد فردی (توانمندی و ویژگی های شخصیتی) تحت تأثیر آموزش افزایش می یابد بویژه توانایی ابتکار از جهش مخصوصی برخوردار می شود.

یکی دیگر از نتایج نگران کننده پژوهش این است که برنامه ریزی درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی در حد تقریباً بسار کمی می پردازد. نتایج تحقیق حاضر در این قسمت با تحقیق روح الهی (۱۳۷۲) همسو است. تحقیق نشان داده است، آموزش های دوره متوسطه در پرورش توانایی خلاقیت و عوامل اصالت و انعطاف پذیری دانش آموزان موثر نبوده است. و بالعکس، آموزش متوسطه در هر دو گروه دانش آموزان دختر و پسر ویژگی های غیرخلاقانه همچون وابستگی به دیگران، کمرویی و تسلیم شدن به ایده های جمع را موجب می شود. این در حالی است که برولین (۱۹۹۲) نلسون و کوئیک (۱۹۹۴) هریس (۱۹۹۸) ساتون (۲۰۰۱) دیسی و لنون (۲۰۰۰) جیمز، چین و گالدبریح (۱۹۹۲) مکینون (۱۹۶۲) و استرنبرگ و امایل (۱۹۸۸) ایساکسن و لایر (۲۰۰۱) نیو (۲۰۰۷) معتقدند عوامل شخصیتی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می کنند.

نتیجه دیگر این پژوهش حکایت از این مطلب دارد که برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد گروهی در حد تقریباً کمی می پردازد. این در حالی است که دنیس (۲۰۰۰) معتقد است که برای اینکه بتوانیم تولیدی را خلاقانه بنامیم یکسری از استانداردها لازم است. خلاقیت به وسیله گوشه گیری و انزواهای افراد درک نمی شود، همینطور که نمی تواند در درون فکر و مغز افراد نباشد، در واقع خلاقیت بایستی در تعامل شخص با اجتماع فرهنگی وی اتفاق بیفتد. همچنین یتون و بودگر (۱۹۸۳) آمایل (۱۹۹۸) امایل (۱۹۸۸) گیلسون (۲۰۰۱) کونزو همکاران (۱۹۸۸) معتقدند عوامل گروهی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می کنند.

نتایج پژوهش در خصوص مولفه سازمانی نیز نشان داده است، برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد سازمانی در حد تقریباً کمی پرداخته است. اسمی (۱۳۸۵) با هدف تعیین نوع ساختار سازمانی (مکانیک یا ارگانیک) مدارس متوسطه و بررسی مقایسه میزان خلاقیت سازمانی در هر کدام از این دو نوع ساختار انجام دادند به طور کلی نتایج تحقیق نشان داد است که بین ساختار سازمانی از نوع

مکانیک و خلاقیت سازمانی و ابعاد شش گانه ان (تحمل شکست، قبول ابهام، تشویق ایده های جدید، پذیرش تغییر، تحمل تضاد و کنترل بیرونی کم) رابطه منفی معنادار وجود دارد و این مطلب حکایت از آن دارد که وجود ساختار مکانیکی در مدارس متوسطه با کاهش میزان خلاقیت سازمانی همراه است. این در حالی است اولدهام و کامینگر (۱۹۹۷) فارمر و استیون و ترنی (۲۰۰۳)، مک فازن (۱۹۹۸) مارتین و ترابلاچ (۲۰۰۳) ایساکسن و لایر (۲۰۰۱) کینگ و اندرسون (۱۹۹۵) درازین و همکاران (۱۹۹۹) شالی و گیلسون (۲۰۰۴) طالب بیدختی و انواری (۱۳۸۳) معتقدند عوامل سازمانی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می کنند. از روشهای مهم متبلور کردن خلاقیت در سازمانهای، خصوصاً سازمانهای آموزشی ایجاد ساختار خلاق و انعطاف پذیر می باشد، بدین گونه که آئین نامه ها، بخشنامه ها و مقررات رسمی حاکم نباشد و زمینه برای مشارکت عمومی و پرورش روحیه خلاقیت و نوآوری در افراد فراهم گردد و ساختار انعطاف پذیر، محرک، پذیرای نظرات و اندیشه های جدید، مشارکت جو، پویا فراهم باشد. در ادامه با توجه به نتایج حاصل از پژوهش الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی زمینه ساز خلاقیت به شرح زیر ارائه می شود.

الگوی پیشنهادی برنامه درسی

هدف اساسی این الگو، ارائه یک راهنمای عملی برای طراحی و تدوین برنامه درسی است که زمینه ساز خلاقیت باشد تا با عنایت به اصول حاکم بر برنامه ریزی درسی و در نظر داشتن عوامل مهم تأثیرگذار بر خلاقیت دانش آموزان و معلمان بالاترین بهره را از اجرای برنامه حاصل کنند..

مبانی نظری الگو: در این الگو مجموعه مؤلفه ها و عناصر مهم زمینه ساز خلاقیت در برنامه درسی که حاصل تجارب ارزشمند صاحب نظران قلمرو خلاقیت و برنامه درسی است مورد توجه قرار گرفته است. در این الگو سیر تکوینی دانش خلاقیت و علم برنامه ریزی درسی مورد توجه جدی قرار گرفته است.

خاستگاه الگو: در این الگو، هدف، طراحی برنامه درسی زمینه ساز خلاقیت است با توجه به مولفه های تأثیرگذار بر خلاقیت

ضرورت الگو: علی رغم وجود الگوهای متنوع برنامه ریزی درسی و طرح آنها در متون علوم تربیتی، تا کنون تلاش جدی و مناسبی جهت طراحی و تدوین الگوی زمینه ساز خلاقیت فرایند یادگیری در ایران، صورت نگرفته است. ارائه این الگوی به عنوان یک راهکار مناسب محاسن زیر را به دنبال دارد:

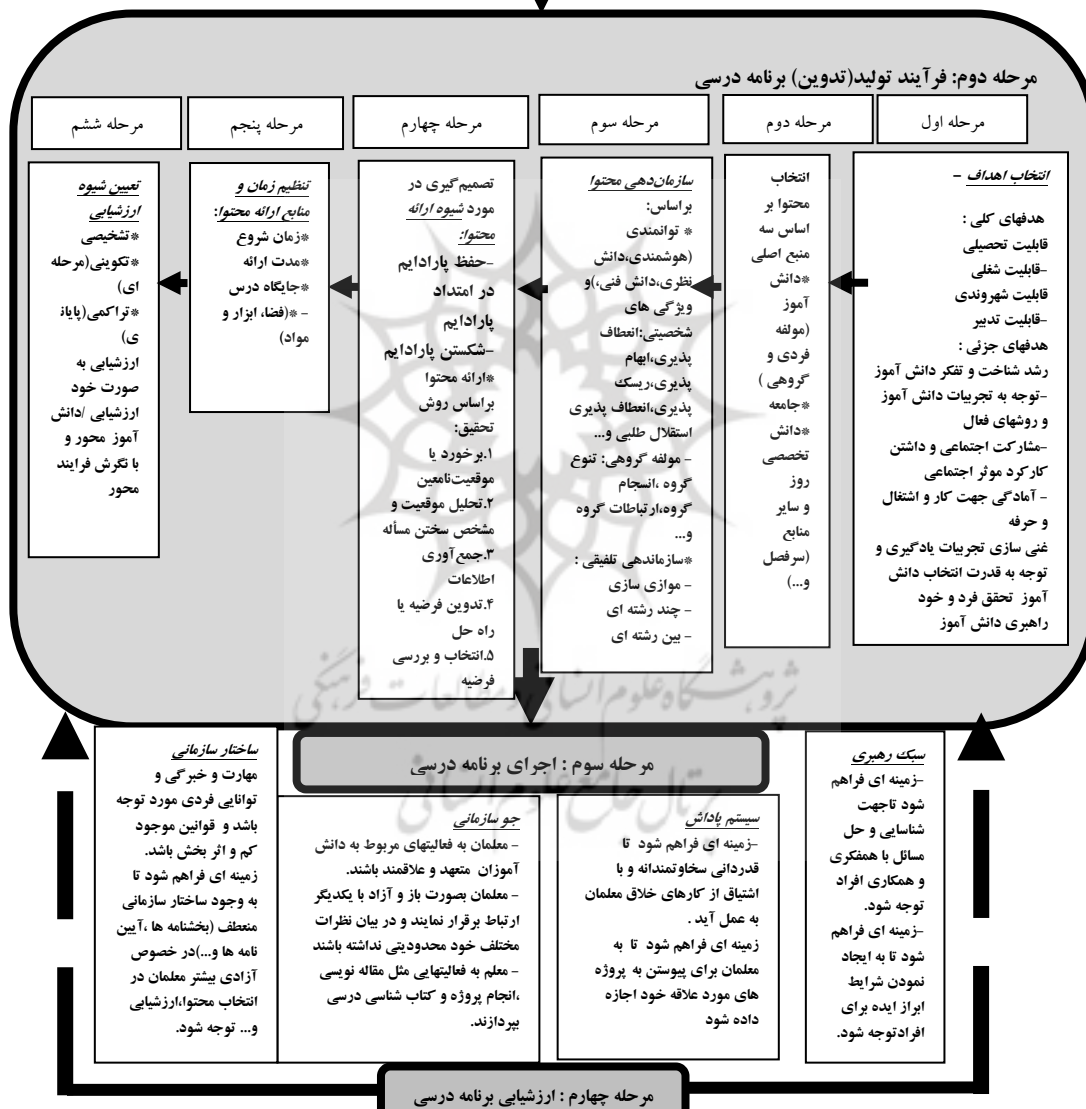
راهنمایی متخصصان و کارشناسان برنامه درسی دوره متوسطه رشته های مختلف؛

توجه اهمیت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر محورهای اخلاقی؛
 توجه به نقش مهم عوامل تأثیرگذار بر اخلاقیات در سطح کلاس درس؛
 پاسخگویی بیشتر و مناسبتر به نیازهای متنوع دانش‌آموزان؛
 سعی در بهبود و تعدیل برنامه‌های درسی موجود؛
 مشارکت فعال دانش‌آموزان در مراحل مختلف برنامه‌ریزی و پاسخگویی بهتر به نیازها و علائق
 دانش‌آموزان؛
 پاسخگویی بیشتر برنامه‌های درسی به نیازهای اجتماعی و نیز بازار کار؛
 تأثیرپذیری بیشتر برنامه‌های درسی از مولفه‌های اخلاقیات همراه با دانش تخصصی روز و به روز
 بودن برنامه‌های درسی؛

تبیین الگوی پیشنهادی

مبحث تدوین برنامه درسی اخلاقیات محور، سه قسمت مهم تولید برنامه درسی، اجرای برنامه درسی
 و ارزشیابی برنامه درسی را شامل می‌گردد. در این قسمت مراحل تولید برنامه درسی از طریق معرفی
 الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی برای زمینه‌سازی اخلاقیات در دوره متوسطه، تشریح می‌گردد.

مرحله اول
توجه به رویکردها و خلاق در برنامه ریزی درسی دوره متوسطه
 توسعه فرآیندهای شناختی فرایند شناختی / فرایند مداری و حل مسئله / رشد فراشناختی
 - تجربه مداری و دانش آموز مداری در مجموعه دیدگاه‌های شناختی و فرایندی - توسعه دانش آموز مداری
 - رشد اجتماعی در طیف کارکرد اجتماعی و مشارکت اجتماعی - تحقق خودشکوفایی انسانی تأکید نماید - تحقق خود شکوفایی انسانی



شکل ۱. الگوی پیشنهادی برنامه درسی زمینه ساز خلاقیت

بر اساس مراحل و گامها الگو، می توان مقوله تدوین برنامه درسی (برنامه ریزی درسی) را به صورت فهرست خلاصه زیر در نظر گرفت:

نیاز سنجی آموزشی (توجه به نیاز دانش آموزان، جامعه و دانش تخصصی روز)؛
 انتخاب هدفهای آموزشی؛
 انتخاب محتوای مناسب (توجه به منابع انتخاب محتوا و اصول و معیارهای انتخاب محتوا، و مولفه های خلاقیت (فردی و گروهی)؛
 انتخاب شیوه سازمان دهی محتوا؛
 انتخاب روش ارائه محتوا؛ شیوه های تدریس که بکار برده می شوند علاوه بر هماهنگی بودن با محتوا از شیوه های تدریس زمینه ساز خلاقیت است (حفظ پارادایم، در امتداد پارادایم، شکستن پارادایم)
 انتخاب و تنظیم زمان ارائه محتوا (زمان شروع، مدت ارائه و جایگاه درس)؛
 تصمیم گیری در خصوص مکان ارائه محتوا؛
 انتخاب شیوه مناسب ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی، تراکمی، ارزشیابی به صورت خود ارزشیابی / دانش آموز محور و با نگرش فرایند محور).
 توجه به چند نکته در سرتاسر الگوی تدوین برنامه درسی توسط برنامه ریزان برنامه درسی دوره متوسطه و مراحل آن ضروری است:

توجه به دیدگاه ها خلاق در برنامه ریزی درسی (توسعه فرآیندهای شناختی فرایند شناختی / فرایند مداری و حل مسئله / رشد فراشناختی- تجربه مداری و دانش آموز مداری در مجموعه دیدگاه های شناختی و فرایندی- رشد اجتماعی در طیف کارکرد اجتماعی و مشارکت اجتماعی) قبل از تدوین برنامه درسی و نیز حین تدوین؛ ارتباطات درونی در بین عناصر برنامه درسی (عناصر این الگو عبارتند از نیاز سنجی، اهداف، انتخاب محتوا، شیوه سازمان دهی محتوا، شیوه ارائه محتوا، زمان و مکان ارائه محتوا و ارزشیابی؛ حساسیت نسبت به پیچیدگی و اهمیت ذاتی هر یک از عناصر برنامه درسی و مولفه های خلاقیت؛ توجه به رویکرد سیستماتیک در برنامه ریزی درسی و اهمیت دادن به کلیه عوامل تأثیرگذار خلاقیت بر سیستم آموزشی؛ سیالی در سرتاسر جریان برنامه ریزی درسی به طوری که تمامی عناصر برنامه درسی از یک سری ارتباطات درونی با یکدیگر

برخورد دارند؛ به طوری که به شدت بر یکدیگر تأثیرگذار و از هم تأثیرپذیرند؛ و بر اساس فرآیند ارزشیابی مرحله‌ای، در هر مرحله و هر تصمیم‌گیری بایستی نگاهی به مراحل قبل داشت و در صورت نیاز اصلاح یا تغییری چه در مراحل قبلی و چه در موقعیت کنونی در برنامه‌ریزی اعمال نمود. در ضمن پیشنهاد می‌شود الگوی پیشنهادی در ابتدا به صورت آزمایشی اجرا و نقاط ضعف و قوت آن شناخته شود و بعد از اصلاح و بازبینی اجرا شود.

منابع

- اسمی، کرامت (۱۳۸۵). **تعیین نوع ساختار سازمانی (مکانیک یا ارگانیک) مدارس متوسطه و بررسی مقایسه میزان خلاقیت سازمانی در هر کدام از این دو نوع ساختار**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه شیراز.
- باکینگهام، مارکوس و کلیفتون، دونالد (۲۰۰۱). **کشف توانمندیها**. (ترجمه، عبدالرضا رضایی نژاد)، تهران: نشر فرا
- پیرخانفی، علیرضا (۱۳۸۸). **تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه‌های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان گرمسار، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، شماره ۸
- پیرخانفی، علیرضا (۱۳۸۲). **بررسی تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه‌های فراشناختی تفکر خلاق مربیان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان همدان، فصلنامه خلاقیت و نوآوری**، شماره ۴
- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۵). **خلاقیت چیست و مدرسه چه نقشی در ایجاد آن دارد، پایگاه مجلات تخصصی**. www.noormags.com 1/5/2010
- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۱). **ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن**. تهران: آستان قدس رضوی.
- دراگر، پیتر (۱۹۹۹). **رشته‌های علمی بنام خلاقیت**. (ترجمه صالح واحدی)، **مجله تدبیر**، سازمان مدیریت صنعتی، شماره ۴۳: ۲۴-
- دی بونو، ادوارد (۱۹۹۵). **خلاقیت جدی**، (ترجمه قاسم بصیری و، مرتضی غفاری پور)، تهران، نشر آبیژ.
- روح الهی، مهدی (۱۳۷۳). **بررسی تأثیر آموزش‌های ارائه شده در دوره متوسطه بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم خمینی شهر**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تربیت معلم.
- زمانی و لیاقتدار (۱۳۸۱). **بررسی نوآوریها و راهبردهای جدید تدریس**، شماره ۲: ۱۵۶-

- سیلر، گالن جی، الکساندر ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی (۱۹۸۱). **برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**، (ترجمه غلامرضا خوی نژاد)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
- شعبانی، حسن (۱۳۸۷). **روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارتها و راهبردهای تفکر)**. تهران: انتشارات سمت.
- طالب بیدختی، عباس؛ انوری، علیرضا (۱۳۸۳). **اخلاقیت و نوآوری در افراد و سازمانها، ماهنامه تدبیر**، سال ۱۵، شماره ۱۵۲.
- مازندارنی، سعید (۱۳۸۷). **بررسی کیفیت برنامه ریزی درسی دوره متوسطه نظری با توجه به دیدگاه متخصصان برنامه ریزی درسی و مولفان کتب درسی و دبیران دروس (فیزیک، شیمی، عربی، زبان) در شهرستان گرگان**. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). **برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها** مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
- نادری، عزت... و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۸). **روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی**، تهران: نشر ارسباران
- Amabile, Teresa. (1998). **How to Kill Creativity**. Harvard Business Review Sept –Oct:77-87
- Amabile, T.M. (1988) **A model of creativity and innovation in organizations**. in: Staw, B.M. and –
- Brolin, C. (1992) **"Creativity and critical thinking. Tools for preparedness for the future in Krut, 53, pages 64:71**
- Denise, s. (2000) **Teacher and student perception of creativity in the classroom environment**. pp:143
- Drazin, R, Glynn, M.A. and Karanjian, R. K., (1999). **Multilevel theorizing about creativity in organizations :A sense making perspective**. Academy of MANAGEMENT Review 24, pp:286-307
- Dacey, J. & Lennon, (2002) **"understanding creativity: the interplay of biological, psychological and social factors**, Creative Education foundation, Buffalo, NY PP:121
- Farmer et al., (2003). **"Employee creativity in Taiwan"**. **Academy of Management Journal** 46 :618-630
- Gilson, L.L. (2001). **diversity, dissimilarity and creativity: Does group composition**. Academy of management meetings, Washington, DC:15
- Guilford, P. (1967) **creative abilities in the arts**. Psychological Review, 64, 110-118-

- Harris,R(1988) "**Introduction to creative thinking**". HYPERLINK <http://www.virtualsalt.com> www.Virtualsalt.com :8-11
- Isaksen.G.S.,Lauer.K.J.,Ekvalla.G&Britz.A.(2001)."Perceptions of the best & worst climates for creativity evidence for the SOQ". **Creativity Research Journal**,vol.13,No.2:171-174-
- James,K.,chen,J.&Goldberg,C.(1992).Organizational conflict and individual creativity. **Journal of Applied Social psychology**,22,545-566
- Koontz.H& other(1988). "**management**"., New York:Mc Graw-Hill,nc,p:228
- King & Anderson,N. (1995).**Innovation and change in organizations** ,Routledge.London and New yourk :96-102.
- Mackinnon,D.W.(1962).**The nature and nurture pf creative talent**. American Psychologist,17,484-495
- Meng.l(2001).**study of creativity of engineering curriculum of department** of technology education in college.international conference Oslo Norway.
- Make j.,Sonmi,J.,&Muammar,O.(2009).**Development of creativity: the influence of varying levels of implemation** of the DISCOVER curriculum model, a non –traditional pedagogical approach.pp:8.26-38
- Martins E & Terblanche, C (2003). "Building Organizational culture that stimulates creativity and innovation" **European Journal of Innovation Management** Volume 6Number 1 2003 pp:64-74
- Mcfazean,E.(1998). "**Enhancing creative thinking within organizations**" management Decision Volume 36:309-315
- McLeod,P.L.and Lobel,S.A. ,(1992).**The effects of ethnic diversity on idea generation in small groups**.Academy of management Best paper roceedings,pp:227-231
- Miller John p.(1983).**The Educational Spectrum. Orientations to Curriculum**. Longman Inc.New York pp:4-35,183-184
- Nelson,D.L.and Quick,J.G.(1994)."**organizational be have our :Foundations, realities,and challenges** ".New York:West Publishing company:305-307.
- Niu,W.(2007).Individual and environmental influences on Chinese student creativity. **Journal of creative Behavior**,41,151-175
- Oldham,G.R.,Cummings,A.,(1996),"Employee creativity: personal and contextual factors", **Academy of Management Journal**,39,31,607-34
- Renzulli,J.S.&Reis,S.M.(1997).**The Schoolwide Enrichment Model: A how –to guide for educational excellence**.Mansfield Center,CT: Creative Learning press pp:1-20

- Rojas – Drummond, S., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R. (2006). **Explicit reasoning, creativity and co – construction in primary school children’s collaborative activities**, Thinking Skills and creativity, 1, 84 – 94.
- Shalley .Christina &, Gilson Lucy(2004).**What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity**. Dupree College of management, Georgia Institute of Technology:10-17
- Sternberg.R.J.(1993).**A three facet mode of creativity**. The nature of creativity .Cambridge university press.
- Sutton,Robert,I(2001) ”**The weird rules of creativity** ”. Harvard business review:89-103
- Terffinger, D. (1991).Creativity productivity: Understanding its sources and nature. Illinois council for **Gifted Journal**, 10, 6 - 8.
- Yetton,P &Bottger, P(1983). ” **Relationships among group size,member ability**”. Organizational behavior & human performance:145-159

