

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۳/۲۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۲/۲۸

جایگاه پرورش خلاقیت در برنامه درسی قصد شده آموزش و پرورش دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران: هست ها و باید ها

احمد رجبی باغدار*، دکتر بهروز مهram**، دکتر حسین کارشکی*** و
دکتر مرتضی کریمی****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی جایگاه پرورش خلاقیت در برنامه درسی قصد شده آموزش و پرورش در دوره ابتدایی انجام شد. روش پژوهش، تلفیقی از دو نوع مطالعه‌ی مقایسه‌ای و تحلیل محتوا بود. در این راستا، از طریق روش تحلیل محتوی؛ میزان توجه مستقیم و غیرمستقیم در اسناد فرادست دوره ابتدایی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به مقوله پرورش خلاقیت بررسی و از طریق روش مقایسه‌ای، ارتباط و همسویی اهداف در قالب برنامه درسی قصد شده و از طریق اسناد فرادست مورد مطالعه قرار گرفت. در فرایند تحلیل محتوی، واحد زمینه، گزاره‌های اسناد فرادست نظام تعلیم و تربیت کشور و واحد ثبت مضمون برگرفته از گزاره‌های اسناد فرادست بود. به منظور اشراف جامع به

* دانشجوی دوره دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

bmahram@um.ac.ir

** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

*** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

**** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

کلیت محتوایی اسناد فرادست مورد بررسی، تمامی محتوای اسناد به صورت کامل و از طریق تمام شماری مطالعه شد. یافته‌ها نشان داد که میزان توجه به مقوله خلاقیت و پرورش آن برای فراگیران در دوره ابتدایی در تمامی اسناد پایین بوده و کم‌ترین میزان توجه در سند برنامه درسی ملی بوده است. بازنگری در مجموعه اسناد فرادست نظام برنامه درسی دوره ابتدایی و انسجام و یکپارچگی برنامه در مسیر نیل به تمامی غایت‌ها در قالبی خلاقانه برای کودکان؛ از موارد پیشنهادی در این مقاله است.

واژه های کلیدی: پرورش خلاقیت، دوره ابتدایی، اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش، برنامه درسی قصد شده.

مقدمه

خلاقیت^۱ یکی از اصطلاحاتی است که ارائه تعریف از آن بسیار مشکل است و نوعی عدم-قطعیت در تعریف آن وجود داشته و توافقی جامع در مورد یک تعریف یا اندازه‌گیری از خلاقیت وجود ندارد (فورنهام و بختیار^۲، ۲۰۰۸). از نظر آمابیل^۳ خلاقیت برجسته‌ترین ویژگی انسانی است که نقش ویژه‌ای در پیشرفت‌های بشری داشته است. خلاقیت توانایی خلق ایده‌ها یا مصنوعات است که جدید، شگفت‌انگیز و ارزشمند هستند (دورین و کورب^۴، ۲۰۰۹). سانتروک^۵ (۲۰۱۳) خلاقیت و آفرینندگی را «توانایی اندیشیدن به راه‌های تازه و غیر معمول و رسیدن به راه حل‌های منحصر به فرد برای مسائل» می‌داند. رابرت گانیه^۶ خلاقیت و آفرینندگی را نوعی حل مسئله می‌داند (سیف، ۱۳۹۲). در چند دهه اخیر، نظام‌های آموزشی به منظور ارتقاء توانایی‌های شناختی و به ویژه خلاقیت، تلاش زیادی کرده‌اند. متغیر بودن و حجم زیاد علوم موجب این واقعیت انکارناپذیر شده که اگر هدف تعلیم و تربیت اکتساب و به خاطر سپاری دانش باشد،

¹. Creativity

².Furnham &Bachtiar

³.Amabil.

⁴.Dorin&Korb

⁵.Santrock.

⁶.Gane

فراگیران با احساس واماندگی در برابر هجوم اطلاعات نمی‌توانند در توسعه دانش و پیشبرد فرایند نوآوری کوشا باشند. متخصصان معتقدند یکی از اهداف آموزش باید تربیت نسل خلاق و نوآور باشد (پاشا شریفی و مهری‌نژاد، ۱۳۸۴)؛ چرا که نظام آموزشی به عنوان بازتابی از فرهنگ جامعه، نیازها و آرزوها و ماهیت دانش موجود در یک جامعه معین محسوب می‌شود (ناکپودیا^۱، ۲۰۱۰). توجه به خلاقیت از قدمتی تاریخی برخوردار بوده و برخی آن را به کتاب-های مقدس نسبت داده که قدرت آن در بشر از طریق خویشاوندی و یک رابطه داوطلبانه و خصوصی با خداوند ایجاد و اثبات می‌شود (اشترنبرگ، کافمن، و گریگورنکو^۲، ۲۰۰۸). طرح علمی موضوع خلاقیت حتی تا قرن هفدهم با بروز نظرات فیلسوفانی مانند هابز و لاک مغفول بود (اشنبرنر^۳، ۲۰۰۸). مرور موضوع توجه به خلاقیت نشان می‌دهد که در اواخر قرن بیستم علاقه‌ای قوی نسبت به آموزش خلاقیت به وجود آمد. در سال‌های اخیر تحقیق درباره خلاقیت از توجه بر اصول کلی در خصوص منشا خلاقیت و ویژگی‌های افراد خلاق، به تمرکز بر حوزه‌های حرفه‌ای و نقش محیط اجتماعی و فرهنگی تغییر یافته است.

این رویکرد در آثار افرادی مانند گاردنر^۴ (۱۹۹۳)، سیکزنتمیهایلی^۵ (۱۹۹۶) و یه^۶ (۲۰۰۰) به چشم می‌خورد (چنگ^۷، ۲۰۱۳). مطابق با سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، تقویت نگاه تخصصی زیر بنایی و اولویت بخشی به آموزش دوره ابتدایی در تامین و تخصیص منابع در کنار پرورش و آموزش فراگیرانی خلاق و کارآفرین از جمله اهداف و راهبردهای کلان در سند تحول بنیادین است. همچنین بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی برای تربیت نسلی نو آور، مولد و کارآفرین مورد توجه اسناد فرادست بوده است (سند تحول بنیادین

¹.Nakpodia

². Sternberg, Koufman & Grigorenko

³.Aschenbrenner

⁴.Gardner

⁵.Csikzentmihalyi

⁶.Yeh

⁷.Chang

آموزش و پرورش، ۱۳۹۲). در سند برنامه درسی ملی نیز به ویژگی‌هایی مانند کسب رویکردهای نوآورانه، آینده‌پژوهانه، واقع‌بینانه، متناسب با فطرت الهی انسان اشاره شده است (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۲). همچنین برنامه راهبردی دوره ابتدایی، آموزش با کیفیت در سال‌های نخستین زندگی را امری الزامی و حیاتی تلقی نموده و سوق‌دادن فراگیران به سوی علم، نهادینه کردن تفکر و پرسش‌گری، پرورش افرادی خلاق، مولد و انتخاب‌گر را از وظایف اصلی این دوره قلمداد نموده است. این توجه در برنامه راهبردی آموزش ابتدایی نیز به عنوان یکی دیگر از اسناد فرادست، مورد تأکید است. توسعه یادگیری گروهی خلاق، روش‌های نوین و فعال تدریس برای افزایش مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای زندگی در عصر حاضر و آینده و راهکارهای ایجاد آن در دانش‌آموزان، از موارد مورد توجه این سند فرادست است. دوره ابتدایی به عنوان بخش مبنایی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی-ایرانی و زمینه‌ساز توسعه توانمندی‌های تربیتی ممتاز برای شکوفایی استعدادها در نظر گرفته شده است (سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی، ۱۳۹۲). برنامه درسی از جهت انواع و سطوح آن دارای تقسیماتی است که برنامه درسی رسمی (صریح)، برنامه درسی پنهان- (ضمنی) و برنامه درسی پوچ یکی از آنها است (آیزنر^۱، ۲۰۰۱). برنامه درسی رسمی یا صریح برنامه‌ای است که حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). به زعم پوزنر^۲ پنج نوع برنامه درسی وجود دارد که برنامه درسی رسمی به عنوان برنامه درسی مکتوب یا مستندی است که فهرست هدف‌ها، چارت‌ها و راهنمای برنامه درسی به دقت در آن تعریف شده و هدف از تهیه این برنامه، فراهم‌سازی مبنایی برای برنامه‌ریزی طرح درس، ارزشیابی و کمک به نظارت بر کار مدیران و معلمان است. به زعم وی برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی، پنهان و پوچ از انواع دیگر برنامه درسی است (فتحی-

¹.Eisner

².Posner

واجارگاه، ۱۳۹۳). کلاین^۱ نیز برنامه درسی رسمی را برنامه‌ای می‌داند که محدود به نهادها و سازمان‌های رسمی، دخیل و درگیر مستقیم در آموزش و پرورش است. هدف این پژوهش، تعیین میزان توجه به پرورش خلاقیت با تاکید بر دوره ابتدایی در اسناد فرادست (سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، برنامه درسی ملی، سند راهبردی دوره ابتدایی) می‌باشد. با عنایت به روش نیل به این هدف که تحلیل محتوی از نوع کمی است، این هدف در حیطه رویکرد کمی قرار می‌گیرد. تعیین میزان همسویی میان این اسناد دیگر هدف این مطالعه است که با توجه به شیوه و فرایند مقایسه‌ای، هدفی است که با رویکرد کیفی قابل حصول می‌باشد.

از طریق این پژوهش پیشنهادهایی در جهت بازنگری اسناد فرادست برای دستیابی به آرمان‌ها و غایات ارائه شده است. ولفلک^۲ (۲۰۱۲) همسوی با گانیه عنوان می‌دارد که توانایی خلاقیت مانند توانایی حل مسئله؛ بر دانش و اطلاعات فرد در زمینه‌ای که به آفرینش دست می‌زند وابسته است. او می‌گوید: «داشتن یک مخزن غنی دانش در یک زمینه اساس خلاقیت در آن زمینه است». یکی از ویژگی‌های مهم خلاقیت، تازگی نتایج تفکر خلاق است. راه‌حل‌های آفریننده و خلاق راه‌حلهایی نو هستند که دیگران قبلاً به آن دست نیافته‌اند. ویژگی بدیع و مفید بودن خلاقیت، به عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی خلاقیت مورد پذیرش قرار گرفته است (زرنکا و زیمورا^۳، ۲۰۰۸). به زعم پیازه خلاقیت توانایی جدا از بقیه توانایی‌ها و پدیده‌ای ذاتی و موروثی نیست. به عقیده وی هر عملی که بشر در راستای ساختن دانش خود انجام می‌دهد، عملی خلاق است (بیابانگرد، ۱۳۹۲). از نظر اگن و کاوچاک^۴ (۲۰۱۲) «خلاقیت یعنی توانایی تشخیص یا تدارک راه‌حل‌های اصیل و متنوع برای مسائل» از منظر روان‌شناسی نیز در خصوص خلاقیت دیدگاه‌های مهمی مطرح است که دیدگاه‌های رفتاری و شناختی از این جمله است.

³Klein

².Wolfoolk

³.Czernecka &Szymura

⁴.Eggen &Kauchak

خلاقیت در رویکرد رفتاری یک الگوی رفتاری - شناختی است که ابتدا ناآگاهانه است و سپس در متن یک محرک ترکیب می‌شود. اسکینر معتقد است که خلاقیت از تجدد سازمان فیزیکی که برای فرد ناآگاهانه است، منتج می‌شود و به همین علت است که تولیدات خلاق در این نظریه خود به خودی است و شرطی شدن عامل به عنوان یک محرک، به فرد این فشار را وارد می‌سازد تا برای یافتن راه حل موفقیت اقدام به رفتار خلاقانه کند. اگر افراد، تولیدات خلاقانه یک فرد را تشویق کنند، فرد شرطی شدن عامل را تجربه کرده است (پروار، ۱۳۸۵). در دیدگاه شناختی اعتقاد بر این است که خلاقیت آموزش‌پذیر است و افراد خلاق از عوامل اجتماعی و محیطی پیرامون خود تاثیر می‌پذیرند. پژوهش‌های مطرح در این رویکرد در دو گروه انجام یافته است: اول گروهی که شیوه‌های پرورش خلاقیت را بررسی کرده‌اند و دوم گروهی که عوامل پرورش‌دهنده را شناسایی کرده و معتقدند توانمندی و استعدادهاى کودک از عوامل اجتماعی تأثیرگذار از جمله مدرسه و والدین، متاثر است (نیمیک و ریان^۱، ۲۰۰۹؛ لینچ، گواردیا، و ریان^۲، ۲۰۰۹؛ ریو و هالوسیک^۳، ۲۰۰۹). خلاقیت به عنوان یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی غالباً مورد نظر و توجه قرار داشته است؛ چرا که برجسته‌ترین ویژگی انسان است و نقش ویژه‌ای در پیشرفت‌های بشری داشته است (آماپایل، ۲۰۰۶). این در حالی است که نظام فعلی آموزش و پرورش کشور ما در عمل هنوز تمرکز در برنامه درسی، محتوای محوری کتاب درسی، معلم-محوری روش‌های تدریس و زمان‌بندی و ارزیابی دروس با تأکید بر جنبه‌های شناختی را القا می‌کند. به زعم صادقی، مال امیری و رئیسی (۱۳۸۹) محیط و نظام آموزشی فعلی، می‌باید در تلاش برای اصلاح این مسیر باشد؛ چرا که عدم درک و شناخت صحیح مدیران از عوامل موثر بر پرورش خلاقیت، موجب عدم تصمیم‌گیری درست و به موقع بوده و فرصت‌ها و امکان توسعه آموزش خلاقیت را از بین برده و مانع نهادینه شدن خلاقیت می‌گردد. بروغنی (۱۳۹۰) وجود

1. Niemiec & Ryan

2. Lynch, Guardia & Ryan

3. Reeve & Halusic

میزهای ردیفی و پشت سر هم در کلاس درس، القای تحت کنترل بودن دانش‌آموزان و فرایند یادگیری را توسط معلم، عدم توجه به حس ایمنی، فقدان خودمختاری و ابتکار برای بروز استعداد و عدم تناسب زمان اختصاص داده شده به دروس همسو با نیازهای دانش‌آموزان را برای بروز خلاقیت؛ در زمره ویژگی‌های چنین نظام مدرسه‌ای تلقی نموده است. تحقیقاتی نیز در خصوص مولفه‌های خلاقیت در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی انجام شده که گزارش آنها حکایت از عدم توجه مؤلفین به پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی دارد (مرزوقی و اناری‌نژاد، ۱۳۸۷). مرادی پیانی (۱۳۹۲) در ارزیابی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی استفاده و گسترش صلاحیت‌های تفکر برای رشد دانش‌آموزانی که به طور فزاینده در حال روبه رو شدن با جهانی متغیر می‌باشند را ضروری دانسته و هدف این درس را پرورش تفکر انتقادی برای ایجاد خلاقیت در دانش‌آموزان می‌داند. با این وصف؛ او گزارش نمود که این کتاب از توانایی لازم برای نیل به این مقصود برخوردار نیست. ملکی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان نقد و ارزیابی مبانی برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران بر اساس شاخص فطرت به موضوع گرایش به ابداع و خلاقیت پرداخت و مدعی شد که چون برنامه درسی، مبنای زیرساخت‌های فکری و عملی برنامه است؛ باید متقن و صریح باشد، این در حالی است که این برنامه تنها به صورت کلی دلالت بر مواردی مانند گرایش فطری به خلاقیت و ابداع داشته و به صورت دقیق به این موضوع نپرداخته است. سجادیه (۱۳۹۲) نیز در بررسی مبانی طرح آموزشی فلسفه برای کودکان از منظر نظریه اسلامی عمق این نظریه را محوریتی برای اسناد فرادست و مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت رسمی با رویکرد اسلامی دانسته و از جمله اهداف این طرح، بهبود قدرت استدلال و پرورش خلاقیت را مطرح نموده و تجویزهایی را در بخش‌های محتوا، روش تدریس و یادگیری، ارزشیابی و گروه‌بندی در برنامه درسی و با هدف توسعه‌ی خلاقیت ارائه می‌نماید. در همین راستا ضرغامی، سجادیه، و قائدی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی با عنوان «بازاندیشی مفهوم تفکر همچون بستر فرهنگی تحول در نظام آموزش»، پرورش تفکر در فراگیران راباعث رویارویی با مسئله‌از جنبه‌های چندگانه و گوناگون، پرورش خلاقیت و فراهم کردن شرایط و موقعیت‌هایی

برای تحلیل و داوری در مسایل دانسته و پیشنهاد می‌کنند از چنین فرصت‌هایی به عنوان بنیاد-های اصلی برای تحول در نظام آموزشی برنامه‌ریزی و طراحی شود. بر اساس آنچه که در مطالعات نظری و پژوهش‌های انجام شده قبلی گذشت، سوالات اصلی پژوهش معطوف بر این موارد است: سوال یک (معطوف بر رویکرد کمی): میزان توجه هریک از اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی به پرورش خلاقیت چگونه است؟ و سوال دوم (معطوف بر رویکرد کیفی) آیا میان میزان توجه اسناد مورد بررسی به پرورش خلاقیت؛ همسویی وجود دارد؟

روش پژوهش

روش این پژوهش، تلفیقی از دو نوع مطالعه‌ی تحلیل محتوا و مطالعه‌ی مقایسه‌ای است. رویه‌ی غالب تلفیق در این مطالعه را می‌توان از نوع رویه‌های متوالی دانست. به زعم کرسول^۱- (۱۳۹۱) در رویه‌های متوالی؛ پژوهش‌گر تلاش دارد تا یافته‌های یک شیوه پژوهشی را در کنار یافته شیوه‌ای دیگر قرار داده و آن را بسط دهد. براین اساس و با توجه به اهداف پژوهش، ابتدا با شیوه تحلیل محتوا به بررسی میزان توجه اسناد فرادست (مورد بررسی) از حیث موضوعات معطوف به پرورش خلاقیت پرداخته شد و سپس با شیوه مطالعه مقایسه‌ای به همسویی و رابطه اسناد با یکدیگر توجه شد. در فرایند تحلیل محتوی از شیوه‌ی کدگذاری قیاسی^۲ استفاده شده است. این روش به نوعی از کدگذاری اشاره دارد که طی آن کدگذاری در انطباق با الگوهای منطقی انجام می‌شود (ساروخانی، ۱۳۸۶). این طبقه‌بندی بدون اشاره به زمینه‌ای که واحد در آن ظاهر می‌شود، ممکن نیست (هولستی^۳، ۱۳۹۱). در این پژوهش واحد زمینه، گزاره‌های اسناد فرادست نظام تعلیم و تربیت کشور و واحد ثبت موضوع^۴ (مضمون معنایی برگرفته) از این اسناد

^۱.Creswell

^۲.Deductive Method

^۳.Holsti

^۴.Thematic Unit

بود. کریپپندروف^۱ (۱۳۹۳) واحد موضوعی را بر حسب تطابق و تناظر با تعریف ساختاری خاص محتوا؛ مناسب دانسته و بهره‌گیری از آن را مستلزم درک عمیق زبان منبع دانسته است. مضمون، عبارتی مرکب و یا عبارتی فشرده و تلخیص شده است که می‌تواند شامل مطالب متعدد و یا جداگانه‌ای بوده و در مجموع یک موضوع را نشان دهد. یک تائید یا یک اشاره ممکن است تشکیل یک مضمون داده و یا به عکس یک مضمون ممکن است شامل جملات و تائیدات متعدد باشد (باردن^۲، ۱۳۷۵).

در گام دوم مطالعه، مطابق با روش تحقیق مقایسه‌ای مبتنی بر مدل جورج برودی، چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه تعقیب شد. در این زمینه برای مرحله توصیف، اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش و میزان توجه این اسناد به پرورش خلاقیت به هر دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله تفسیر، با واکاوی مفهومی اسناد فرادست، میزان توجه به پرورش خلاقیت بر اساس ابعاد مختلف مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله همجواری، بر اساس میزان توجه به موضوع پرورش خلاقیت، موارد استخراج شده در جدولی در کنار هم قرار گرفت تا در مرحله بعد به بررسی و انطباق آنها پرداخته شود و سپس با انجام مقایسه، میزان همسویی در اسناد فرادست با موضوع پرورش خلاقیت مورد بررسی و توصیف قرار گرفت. در راستای اطمینان از دریافت درست از خلاقیت و ابعاد آن، برداشت مفهومی و مولفه‌های سازه مورد بررسی به داوری پنج نفر از متخصصان موضوعی گذاشته شد که تائید آنان به عنوان دلالتی بر برداشت درست از این مفهوم تلقی گردید؛ همچنین پس از جمع‌آوری و استخراج بندها و مواد مندرج در اسناد فرادست، تمام موارد به داوری هفت نفر از متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی گذاشته شد که مورد تائید آنان به شیوه توافق متخصصان قرار گرفت. این فرایند نوعی از تضمین روایی برای این نوع مطالعات قلمداد می‌شود. پس از انتخاب اسناد فرادست، جدولی ماتریس گونه تدوین و سپس ستون‌ها به نشانی وردیف‌ها به

^۱.Krippendorff

^۲.Bardin

شرح موضوعی سند تقسیم و در تلاقی ستون و ردیف، موارد مرتبط با انتظارات این دو مقوله قرار گرفت. برای اطمینان از شناخت و بررسی تمامی اسناد فرادست، از پانزده نفر متخصص برنامه درسی کشور (هفت نفر عضو هیات علمی دانشگاه و هشت نفر از کارشناسان وزارت آموزش و پرورش) نظرخواهی شد. به منظور تامین اعتبار، در تمام مراحل از کدگذاران دوم و سوم بهره‌گیری شد. بر این اساس میزان توافق و انطباق میان داوران برای توجه مستقیم و غیرمستقیم اسناد فرادست به موضوع پرورش خلاقیت برابر با ۰/۹۰ مشاهده شد. این مطالعه را از حیث نوع ترکیب و منطبق بر طرح زاویه‌بندی دنزین^۱، می‌توان در زمره زاویه‌بندی روش شناختی^۲ قلمداد نمود که به زعم دنزین (نقل در محمدپور، ۱۳۸۹) در زاویه‌بندی میان‌روشی^۳ از ترکیب دو یا چند سنت پژوهشی برای راهبرد تحقیق استفاده می‌شود. به زعم محمدپور (۱۳۸۹) مطالعاتی که با مراحل کمی آغاز و با گردآوری و تحلیل کیفی ادامه و سپس به تفسیر کل نتایج انجام پذیرد؛ در زمره این نوع مطالعات قرار می‌گیرد.

یافته‌ها

بررسی اسناد فرادست در قالب اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی نشان‌دهنده مضامین گزاره‌های مورد توجه به مقوله خلاقیت و پرورش آن برای مخاطبان یادگیری در دوره ابتدایی در تمامی اسناد است. جداول (۱) تا (۳) نشان‌دهنده میزان توجه مستقیم و غیرمستقیم هریک از اسناد راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور به پرورش خلاقیت است.

^۱.Denzin

^۲.Methodological Triangulation

^۳.Inter – Method Triangulation

جدول (۱): موارد مستخرج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش رسمی و عمومی کشور

سند فرادست	نشانی	شرح
سند تحول بنیادین	فصل پنجم / هدف‌های کلان / هدف شماره یک	تربیت انسانی مومن، خلاق و کار آفرین.
آموزش و پرورش	فصل ششم / راهبردهای کلان / راهبرد ششم	گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش، خلاقیت و نو آوری در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف یک	پرورش تربیت یافتگانی که با بهره‌گیری از قدرت تخیل، توانمندی‌های لازم در خلق آثار فرهنگی و هنری را به دست آورند.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف یک / راهکار یک قسمت ج	بهره‌مندی فزونی‌تر از روش‌های فعال و خلاق و تعالی بخش.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف یک / راهکار هفتم	ایجاد سازوکار لازم برای پرسش‌گری، خلاقیت و نوآوری و کار آفرینی.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف پنج / راهکار سه	ایجاد سازوکار لازم برای جذب و نگهداشت دانش‌آموزان استعداد‌های برتر.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف هفده / راهکار سوم	حاکمیت روش‌های فعال، گروهی و خلاق در فرایند یاددهی و یادگیری برون‌مدرسه به ویژه در آموزش‌های مکمل و فوق برنامه.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف بیست و یک / راهکار پنج و یک	استقرار نظام خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش در راستای تربیت جامع و حمایت مادی و معنوی از دانش‌آموزان خلاق و نوآور و کار آفرین.
	فصل هفتم / هدف‌های عملیاتی / هدف بیست و سه / راهکار سوم و چهارم	حمایت مادی و معنوی از طرح‌های موفق و نوآوری‌های بومی / حمایت مادی و معنوی از کرسی‌های نظریه‌پردازی و فراهم آوردن زمینه کاریست یافته‌های جدید و نوآوری در مدارس.

جدول (۱) به بررسی میزان گزاره‌های مورد توجه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (معروف به سند مشهد مقدس) به مقوله خلاقیت و پرورش آن پرداخته است. این بررسی به صورت تمام شمار بوده و موارد اشاره مستقیم و غیرمستقیم گزاره‌ها را به مقوله مورد پژوهش مد نظر قرار داده است. چنانچه مشاهده می‌شود؛ هر چند نسبت به دیگر اسناد فرادست مورد بررسی، میزان توجه مستقیم و غیرمستقیم سند تحول بنیادین به مقوله پرورش خلاقیت بیشتر است اما در مجموع توجه لازم و کافی در این سند به مقوله مورد پژوهش بسیار اندک است.



جدول (۲): موارد مستخرج از سند برنامه درسی ملی

سند فرادست	نشانی	شرح
برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران	بند دوم / چشم انداز	چشم انداز نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در افق ۱۴۰۴ با بهره‌گیری از الگویی پیشرفته؛ زمینه نسلی موحد، مومن و خلاق را فراهم سازد.
	بند سوم / اصول ناظر / اعتبار نقش یادگیرنده	برنامه‌های درسی باید به نقش فعال یادگیرنده توجه نمایند و زمینه توسعه روحیه پرسش‌گری، خلاقیت را فراهم سازد.
	بند چهارم / رویکردها / رویکرد چهارم	یادگیری حاصل تعامل خلاق، هدفمند یادگیرنده با محیط‌های متنوع یادگیری است.
	بند هشتم / حوزه‌های تربیت و یادگیری / فرهنگ و هنر	در فرایند فعالیت‌های یادگیری و تولید اثر هنری، با ایجاد شرایط حل مساله، پرورش قوه خیال، خلاقیت فراهم شود.
	بند هشتم / حوزه‌های تربیت و یادگیری / ریاضیات	یادگیرنده باید با فرایندهای ریاضی نظیر حل مساله، تفکر تجسمی و تفکر خلاق آشنا شده و مهارت یابد.
	بند هشتم / حوزه‌های تربیت و یادگیری / علوم تجربی	زمینه سازی جهت اجرای فرایندهای علمی و روش علم آموزی، مهارت‌های فرایندی و مهارت‌های پیچیده تفکر که به پرورش انسان‌هایی خلاق مدد می‌رساند.
	بند نهم / اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یادگیری / اصل ششم	با بهره‌مندی فزونی از روش‌های فعال، خلاق و با سازماندهی نوآورانه و خلاق زمینه ساختن علم را فراهم نماید.
	بند دهم / اصول حاکم بر ارزشیابی / اصل نهم	با تاکید بر کار گروهی و روش حل مساله، زمینه شکوفایی یادگیرنده را فراهم کند.

جدول (۲) شامل موارد مستخرج از سند برنامه درسی ملی در خصوص میزان توجه مستقیم و غیرمستقیم به پرورش خلاقیت می باشد. سند برنامه درسی ملی به عنوان یکی از زیرنظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری در نظر گرفته شده است. چنانچه در جدول فوق مشاهده می‌شود، در سند برنامه درسی ملی؛ در هفت بند و هشت مورد به میزان پرورش مستقیم و غیرمستقیم خلاقیت توجه شده است.

جدول (۳): موارد مستخرج از سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی

سند فرادست	نشانی	شرح
سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی	اصول و رویکردها / اصل پنجم	باز تعریف مولفه‌های نظام آموزش ابتدایی مبتنی بر کسب شایستگی‌های پایه و پرورش تفکر خلاق.
	اهداف / هدف ششم	توسعه یادگیری گروهی و خلاق و روش‌های نوین و فعال تدریس برای زندگی در عصر حاضر و آینده.
	راهبردی/ راهکارهفتم	اجرای برنامه‌های جذاب و برانگیزاننده جهت تداوم حضور در مدرسه با تاکید بر پرورش خلاقیت.
	راهبردهم/ راهکارششم	اجرای برنامه‌های موثر در راستای پرورش تفکر و خلاقیت با حاکمیت روش‌های فعال در فرایند یاددهی - یادگیری.

جدول (۳) سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی را مورد بررسی قرار داده است. چنانچه مشاهده می‌شود؛ در این سند توجه اندکی در دو مورد از اهداف مطرح و دو راهبرد و راهکار اجرایی به مقوله خلاقیت شده است. به دلیل ماهیت و نوع سند که معطوف به آموزش ابتدایی است و همچنین تاکید روان‌شناسان رشد کودک، که این دوره سنی را دوره بروز و پرورش استعداد‌های مبتنی بر خلاقیت دانسته‌اند؛ می‌بایست بیشترین میزان توجه مشاهده شده و

به راهبردهای یاددهی- یادگیری، مبتنی بر پرورش ویژگی‌های خلاقیتی در این سند تاکید بیشتری گردد.

در این مطالعه میزان توجه به پرورش خلاقیت با محتوای اسناد بر اساس فرمول (۱)، مربوط به نحوه محاسبه میزان توجه به پرورش خلاقیت به دست آمده است:

میزان توجه گزاره‌های اسناد به مقوله پرورش خلاقیت

فرمول (۱):

100 ×

کل گزاره‌های اسناد فرادست

به منظور ارزیابی و بررسی در مورد میزان توجه مستقیم و غیرمستقیم به پرورش خلاقیت در کلیت محتوای اسناد (اهداف، راهبردها و راهکارها)، به صورت قراردادی و با نظرخواهی از پنج نفر از متخصصان (اعضا هیات علمی با تخصص برنامه درسی و کارشناسان معرب وزارت آموزش و پرورش) میزان توجه در پنج سطح به شرح جدول (۴) مورد بررسی قرار گرفت.

جدول (۴): راهنمای میزان توجه مستقیم و غیرمستقیم به مقوله پرورش خلاقیت در اسناد فرادست

ارزیابی	میزان توجه	
خیلی زیاد	۰/۸۰ تا ۰/۱۰۰	میزان توجه به مقوله پرورش خلاقیت
زیاد	۰/۶۰ تا ۰/۸۰	در اسناد فرادست
متوسط	۰/۴۰ تا ۰/۶۰	
کم	۰/۲۰ تا ۰/۴۰	
خیلی کم	صفر تا ۰/۲۰	

چنانچه مشاهده می‌شود، میزان توجه کمتر از بیست درصد در مجموعه اسناد فرادست به صورت "خیلی کم" و میزان توجه بیش از هشتاد درصد به صورت "خیلی زیاد" مورد ارزیابی واقع شده است.

در ادامه میزان توجه هر یک از اسناد فرادست به مقوله پرورش خلاقیت مورد مطالعه قرار گرفت که نتایج در جدول (۵) گزارش شده است.

جدول (۵): میزان توجه مستقیم و غیر مستقیم به مقوله پرورش خلاقیت در اسناد فرادست نظام جمهوری اسلامی ایران

سند فرادست	میزان توجه	ارزیابی
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	۰/۱۵	خیلی کم
سند برنامه درسی ملی	۰/۰۶	خیلی کم
سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی	۰/۱۵	خیلی کم

چنانچه در جدول (۵) مشاهده گردید، بیشترین میزان توجه به مقوله‌ی پرورش خلاقیت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (به میزان پانزده درصد) و کم‌ترین میزان توجه در سند برنامه درسی ملی به میزان شش درصد مشاهده شده است.

بحث و نتیجه گیری

اساس رسالت تربیت بر پرورش تمامی استعدادهاى بالقوه آدمی استوار است و باید که در نظام‌های آموزشی تمامی استعدادها مورد توجه قرار گیرند. آموزش و پرورش خلاقیت در مخاطبان و تربیت دانش‌آموختگانی خلاق و نوآور، مورد تاکید همه رویکردهای برنامه درسی و در زمره اهداف تمامی نظام‌های آموزش و پرورش رسمی است. اهداف و تقسیم‌بندی اهداف به لحاظ بازه‌های زمانی (درازمدت، میان‌مدت، کوتاه‌مدت) در برنامه‌های آموزشی امری مسلم و

بدیهی است، چرا که هر کدام از این اهداف به مثابه چراغ راهی در فرایند تدوین، طراحی و اجرای برنامه است. اهداف غایی و درازمدت یک برنامه آموزشی به معنی کمال مطلوب می‌باشد که در نظام آموزشی ما دسترسی فراگیران به مراتبی از حیات طیبه است. هدف تعیین و توجه به هدف‌های مقطعی - مرحله‌ای و میان‌مدت، توجه به اقتضائات سنی و شرایط رشد فراگیران در هر برهه سنی است. توجه نظریه پردازان رشد عاطفی و روانی - اجتماعی مانند اریکسون به پرورش خلاقیت و رویکرد نظریه پردازان شناختی مانند پیاژه که کودک دبستانی را در مرحله سنی هفت تا یازده سالگی دارای تفکر منطقی بیشتر، انعطاف پذیرتر و منظم تر از گذشته می‌دانند؛ این دوره سنی (۷ تا ۱۱ سالگی) را حائز توجه و عنایت خاص بیشتر از حیث پرورش ابعاد شناختی و خلاقیت قرار می‌دهد؛ چنانچه پیاژه، عنوان می‌دارد که کودکان دبستانی بر خلاف اوان ورود به دوره کودکی، آمادگی دارند تا مسایل را به صورتی منطقی حل کنند.

واکاوی اسناد فرادست نظام‌های رسمی آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته و یا در حال توسعه که به موازات مطالعه حاضر انجام، نشان داد که در کشورهایمانند آمریکا، کانادا، انگلستان، آلمان و هندوستان، توجه اسناد فرادست و برنامه درسی به مراتب بیش از این توجه در ایران است؛ چنانچه در برنامه رسمی منتشر شده توسط وزارت آموزش و پرورش آمریکا (۲۰۱۴) وجود نظام آموزشی غیرمتمرکز این امکان را فراهم می‌آورد که با توجه به سیاست‌های کلی و تدوین قوانین بصورت ایالتی یا محلی، ساختار برنامه درسی قابلیت بروز خلاقیت در فراگیر را فراهم نموده و برای مثال دروس از منابع متنوع و استاندارد برخوردار بوده که هر یادگیرنده بتواند آن را در مقایسه با شرایط و استعدادهای خویش برگزیند. در بررسی اسناد برنامه درسی کانادا (۲۰۰۹) نیز مشاهده شد که برنامه درسی سراسری (ملی) واحدی وجود نداشته و نظام آموزشی دارای استقلال محلی و استانی است. در برنامه درسی ایالت آلبرتا، برنامه درسی دوره ابتدایی دارای یک برنامه عمومی و مورد توافق است؛ لیکن تدوین موضوعات و اهداف برنامه درسی تا حدود زیادی با همکاری معلمان، والدین و کارشناسان موضوعی صورت پذیرفته که باعث نوآوری و خلاقیت بر پایه نیازهای محلی و مقتضیات منطقه‌ای می‌شود. چنین

مشابهت‌هایی در اسناد برنامه درسی آلمان (۲۰۱۲) و انگلستان (۲۰۱۳) نیز مشاهده می‌شود. در اسناد فرادست برنامه درسی ابتدایی هندوستان نیز که دارای مشابهت‌های فرهنگی بیشتری با قلمرو مورد بررسی (ایران) است؛ مشاهده شد که در چارچوب برنامه درسی ملی (۲۰۰۵) اهداف و فرایند یادگیری، متضمن پاسخ‌گویی در موقعیت‌های جدید و به صورتی منعطف هستند که توسعه‌بخش پرورش خلاقیت است. در این اسناد، اهداف موضوعاتی درسی مانند هنر و ادبیات معطوف به ایجاد فرصت‌های لازم برای افزایش ظرفیت و بیان خلاقیت در فراگیران بوده، یادگیری به شیوه کودک‌محور و ارزیابی بر بررسی کیفی، مشاهدات معلم و آزمون‌های نوشتاری استوار است. در نظام جمهوری اسلامی ایران، میزان توجه اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش رسمی به عنوان برنامه درسی قصد شده دلالت بر توجه اندک به موضوع پرورش خلاقیت در مقایسه با کشورهای پیشرفته در آموزش و پرورش دارد. این توجه در سند تحول بنیادین (۱۵/۱)، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با (۶/۱) و در سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۵/۱) کل گزاره‌های موجود است. توجه به اسناد فرادست از این جهت که براساس تعاریف مورد قبول در دانش برنامه درسی به عنوان برنامه درسی رسمی (قصد شده) در نظام تعلیم و تربیت تلقی شده و مبنای کار نظام آموزشی قرار می‌گیرند؛ حائز اهمیت است. اجرای برنامه درسی جریانی پویاست که باید در سایه برنامه درسی قصد شده تکوین یافته و اجرا شود.

در فرایند تقسیم‌بندی سطوح برنامه‌های درسی انواع مختلفی از برنامه‌ها وجود دارند که برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده از آن جمله می‌باشند. در این میان برنامه درسی قصد شده که تحت عنوان برنامه درسی نوشتاری یا رسمی نیز نامیده می‌شود؛ به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا و روش‌های یاددهی - یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره دارد. این برنامه توسط کارشناسان و برنامه‌ریزان تهیه و تولید شده و در سطح ملی یا نظام آموزشی تجویز می‌شود. این جامعیت در برنامه درسی قصد شده باعث شده که این نوع برنامه درسی در مقایسه با دیگر انواع برنامه‌ها از اهمیت و جایگاهی رفیع‌تر برخوردار باشد. بر

این اساس است که معطوف نمودن توجه دست‌اندرکاران تهیه و تدوین برنامه درسی قصد شده به خصوص در نظام‌های دارای ساختار متمرکز از اهمیتی مضاعف برخوردار می‌شود. در طراحی برنامه درسی است که می‌توان با انتخاب رویکرد مناسب شیوه طراحی؛ اهداف و غایت‌های متنوع را در قالبی در هم تنیده و به شیوه‌هایی ماریپچی و یا ماتریسی و مبتنی بر پرورش و توسعه خلاقیت و شناسایی و هدایت استعدادها بالقوه تجلی بخشید. در واقع از طریق رویکردهای غیرتکنیکی است که ذهنیت، شخصی‌بودن، ذوقی بودن و اکتشافی بودن در یادگیری مورد تاکید قرار گرفته و علائق و گرایش‌ها فراگیر به عنوان محوری جهت‌دهنده در نظر گرفته می‌شود. این در حالی است که طراحی برنامه درسی در نظام آموزشی متمرکز ایران، به شیوه خطی نزدیک‌تر بوده و لازم است تا با هدف ارتقاء توجه به امر پرورش و آموزش خلاقیت، در طراحی برنامه درسی به گونه‌ای عمل کرد تا همه عناصر برنامه حول محور تقویت مولفه پرورش خلاقیت قرار گیرد. البته در این مسیر، نقش معلم به عنوان مولفه تاثیرگذار بر دیگر مولفه‌های برنامه درسی نباید مورد غفلت قرار گیرد؛ چرا که وجود یک معلم خلاق از پیش شرط‌های اساسی در موفقیت یک برنامه درسی است. در همین راستا لازم است که در اسنادفراست موجود به بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی، ارتقای سطح شایستگی‌های حرفه‌ای، باز-مهندسی سیاست‌های ارتقا شیوه‌های جذب و تربیت و نگاه داشت، با تاکید بر نقش اسوه‌ای و تربیتی معلم در قالب ارتقا کیفیت آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) بیش از وضعیت کنونی توجه و پرداخته شود.

توجه بیشتر به مقوله آموزش و پرورش خلاقیت با تاکید بر دوره حساس ابتدایی، انجام نشست‌های تخصصی و گردهمایی‌های علمی با حضور سیاست‌گذاران و هدف‌گذاران کلان آموزش و پرورش در سطح ملی، تغییر نوآورانه در نوع نگاه فعال‌تر به مقوله‌ی خلاقیت مبتنی بر توجه به مشارکت فعال یادگیرنده، کاربرد شیوه‌های بدیل تدریس، ایجاد و امکان تنوع در تهیه و ارائه محتوای دروس، به کارگیری شیوه‌های متعدد در ارزیابی از یافته‌ها و ارزشیابی هر فرد با خودش، تفویض اختیار در تهیه بخشی از محتوای دروس، آزادسازی بیشتر زمان یادگیری برای

آزادی عمل یادگیرنده‌ها، امکان ایجاد تنوع در محیط یادگیری و تغییر در چیدمان کلاسی برای تمامی سطوح تحصیلی و به خصوص دوره ابتدایی؛ از مواردی هستند که برای کیفیت بیشتر و توانمندسازی کودکان در زمینه نوآوری و پرورش خلاقیت پیشنهاد می‌شوند.



منابع

۱. باردن، لورنس (۱۳۷۵). تحلیل محتوا. (ترجمه ملیحه آشتیانی و محمد یمنی دوزی سرخابی). تهران: دانشگاه شهید بهشتی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۲)
۲. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۳. بروغنی، الهه (۱۳۹۰). بررسی آثار پنهان مولفه‌های برنامه درسی برعواطف دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۴. بیابانگرد، اسماعیل و نعمتی، اسماعیل (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی. تهران: رشد.
۵. پاشا شریفی، حسن و مهری‌نژاد، ابولقاسم (۱۳۸۴). بررسی اثر بخشی تدریس به شیوه حل مساله و ارزشیابی بر اساس شاخص‌های پژوهشگرانه در بررسی روحیه پژوهشگری. فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۱۴، ۹-۳۷.
۶. پروار، حمیدرضا (۱۳۸۵). بررسی مولفه‌های خلاقیت و جامعه‌پذیری و تأملی بر پارادوکسینی این دو مفهوم در فرایند تعلیم و تربیت. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۷. ساروخانی، محمدباقر (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۸. سجادیه، نرگس (۱۳۹۲). طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نگاه به برنامه فلسفه برای کودکان. فصلنامه مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی، شماره ۱، ۴۱-۶۴.
۹. سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۱۰. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۱۱. سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

۱۲. صادقی ملامیری، منصور و رئیس، محبت (۱۳۸۹). ارائه مدل مفهومی برای سنجش خلاقیت. دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس، شماره ۹ (۳۰)، ۹۷-۱۱۲.
۱۳. ضرغامی، سعید، سجادیه، نرگس و قائدی، یحیی (۱۳۹۱). بازانندیشی مفهومی پرورش تفکر همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به منزله عامل. راهبرد فرهنگ، شماره ۱۷ و ۱۸، ۱۲۳-۱۵۱.
۱۴. فتیحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.
۱۵. کرسول، جان. دبلیو (۱۳۹۱). طرح پژوهش: رویکرد کمی و کیفی و شیوه ترکیبی. (ترجمه حسن دانایی فرد و علی صالحی). تهران: مهربان نشر. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۱).
۱۶. کریندورف، کلوس (۱۳۹۳). تحلیل محتوا: مبانی روش شناسی. (ترجمه هوشنگ نایی). تهران: نشر نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۰).
۱۷. محمدپور، احمد (۱۳۸۹). فرا روش (بنیان های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
۱۸. مرادی پیانی، شهناز (۱۳۹۲). نقد کلی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. در چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۹. مرزوقی، رحمت الله و اناری نژاد، عباس (۱۳۸۷). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی. در همایش نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی. شیراز.
۲۰. ملکی، حسن (۱۳۸۹). نقد و ارزیابی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس شاخص های فطرت. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره ۱۸، ۳۲-۶۱.
۲۱. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاه ها، چشم اندازها و رویکردها. مشهد: به نشر.
۲۲. هولستی، او.آر (۱۳۹۱). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. (ترجمه نادر سالارزاده امیری). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۶۶).

23. Amabile, T. M. (2006). *How to Kill Creativity*. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.
24. Aschenbrener, M. S. (2008). *Analysis of creative and effective teaching behaviors of university [sic] instructors (PhD Thesis)*. University of Missouri–Columbia.
25. Chang, C.-P. (2013). *Relationships between Playfulness and Creativity among Students Gifted in Mathematics and Science*. *Creative Education*, 04(02), 101–109. <http://doi.org/10.4236/ce.2013.42015>
26. Czernecka, K., & Szymura, B. (2008). Alexithymia–imagination–creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 445–450.
27. Dorin, A., & Korb, K. B. (2009). *Improbable creativity*. In *Dagstuhl seminar proceedings*. Schloss Dagstuhl-Leibniz-Zentrum für Informatik.
28. Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Educational Psychology: Windows on Classrooms (9 edition)*. Upper Saddle River, N.J: Pearson.
29. Eisner, E. W. (2001). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3 edition)*. Upper Saddle River, N.J: Pearson.
30. Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). *Personality and intelligence as predictors of creativity*. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613–617. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>
31. Lynch, M. F., Guardia, J. G. L., & Ryan, R. M. (2009). *On being yourself in different cultures: ideal and actual self-concept, autonomy support, and well-being in China, Russia, and the United States*. *The Journal of Positive Psychology*, 4(4), 290–304. <http://doi.org/10.1080/17439760902933765>
32. Nakpodia, E. D. (2010). *Culture and curriculum development in Nigerian schools*. *African Journal of History and Culture*, 2(1), 1–9.
33. Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice*. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <http://doi.org/10.1177/1477878509104318>

34. Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <http://doi.org/10.1177/1477878509104319>
35. Santrock, J. W. (2013). *Educational psychology (5th edition, international student edition for use outside the U.S)*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
36. Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. New York: Cambridge University Press.
37. Woolfolk, A. (2012). *Educational Psychology (12 edition)*. Boston: Pearson.

