

تبیین الگوی تدریس خلاق مبتنی بر اصول ریزوماتیک ژیل دلوز

■ علی عبدالله یار* ■ مهدی سبحانی نژاد** ■ سید مهدی سجادی*** ■ محسن فرمهبینی فراهانی****

چکیده:

تغییر و توسعه روزافزون فناوری، نظام‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و برای هماهنگی با این تغییرات معلمان باید در روش‌های آموزشی خود تجدیدنظر کنند. باید روش‌هایی را به کار گیرند که فراگیرندگان را به تفکر وادارند و به‌سوی اندیشه‌ورزی سوق دهند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تبیین الگوی «تدریس خلاق» مبتنی بر اصول ریزوماتیک ژیل دلوز است. روش‌های پژوهش تحلیل مفهومی، استنتاجی، متناسب با هدف‌های پژوهش انتخاب شده‌اند. تدریس خلاق به شاگردان کمک می‌کند از قالب‌های فکری عادی رایج رهایی یابند و به چشم‌اندازهای جدیدی برای ساخت دانش، حل مسائل و موضوع‌های جدید در رشته‌های گوناگون دست یابند. تدریس خلاق به آزادی، تجربه، خطرپذیری، انعطاف‌پذیری، فوریت و نداشتن تعصب نیاز دارد و به‌عنوان موضوعی ابتکاری در نظر گرفته می‌شود. از سوی دیگر، اصول ریزوماتیک عبارت‌اند از: اتصال، ناهم‌گونی، چندگانگی، گسست نادلالات‌گر، نقشه‌نگاری از فرایندهای ضروری برای ارائه الگوی تدریس خلاق در آموزش و پرورش. این اصول بر همکاری، گفت‌وگو، مشارکت، نوآوری در برنامه‌های درسی، و آموزش و یادگیری فعال تأکید دارند. هدف این اصول تحریک تفکر انتقادی، ایجاد فرصت‌هایی برای تغییر روش‌های تدریس، و همچنین ایجاد تغییرات در هستی‌شناسی معلمان و الهام به آموزگاران و دانش‌آموزان برای درک و تجدیدنظر در رویه‌های معمول آن‌هاست.

کلید واژه‌ها: تدریس خلاق، آموزش و پرورش، ژیل دلوز، اصول ریزوماتیک

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۷/۱۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۱۰/۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۲/۲

* دانشجوی دکترا فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران ali.abdolahyar1350@gmail.com
** دانشیار گروه برنامه درسی، دانشگاه شاهد تهران (نویسنده مسئول) sobhaninejad@shahed.ac.ir
*** استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس sajadism@modares.ac.ir
**** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد تهران famahinifar@yahoo.com

مقدمه

امروزه پیشرفت‌های علمی تأثیر شگرفی بر نظام‌های آموزشی جهان گذاشته‌اند. استفاده از شیوه‌ها و روش‌های جدید تدریس، به‌کارگیری اصول روان‌شناسی و علوم تربیتی در فرایند یاددهی - یادگیری، ظهور و نفوذ فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی و کاربرد وسیع آن‌ها در آموزش، و تولید و استفاده از انواع ابزارهای کمک‌آموزشی، هرکدام به‌نوعی در فعالیتهای آموزشی مدارس تأثیرگذار بوده‌اند؛ به‌گونه‌ای که سبب تسریع و تسهیل در فرایند آموزش شده‌اند. موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان حاصل تعامل همه عناصر آموزشی است. برای تحقق این امر، لازم است همه عناصر دخیل در این فرایند، اعم از محیط آموزشی، معلم، دانش‌آموز، خانواده و ... نقش خود را به بهترین شکل ایفا کنند تا این امر محقق شود (آزادمنش و ترکیان‌تبار، ۱۳۹۶).

در این ارتباط، یکی از ابزارهای تحقق موفقیت تحصیلی، بهره‌گیری از روش‌های «تدریس خلاق» است. تدریس خلاق بر فرایندی فعال، ابتکاری، برانگیزاننده و چالشی اطلاق می‌شود که در آن معلم با بهره‌گیری از قوه تصور و تخیل خود، مجموعه فعالیت‌ها و تکنیک‌های آموزشی را برای جذاب و مؤثر کردن یادگیری و درگیرکردن متعلمان و ایجاد یادگیری معنی‌دار انجام می‌دهد (محبی‌امین، ۱۳۹۲). به عبارت بهتر، قلب عملکرد معلم در زمینه فرایند تدریس، انتخاب شیوه‌های تدریس مناسب اوست. معلمان باید روش‌های تدریس خلاق را بشناسند و از آن‌ها در کار خویش بهره ببرند. آموزش خلاقیت به معلمان می‌تواند مهارت‌های تدریس آن‌ها را بهبود بخشد. تحقیقی که به همین منظور با استفاده از الگوهای تدریس خلاق و تأثیرات این آموزش بر مهارت‌های تدریس خلاق معلمان انجام شده، حاکی از آن است که ارائه برنامه آموزشی مبتنی بر الگوهای خلاق توانست سطح مهارت‌های تدریس خلاق معلمان شرکت‌کننده در طرح را افزایش دهد. معلمان شرکت‌کننده در این طرح اظهار داشتند پس از آشنایی با این الگوها توانسته‌اند، جوی خلاقانه در کلاس‌ها به وجود آورند و این امر باعث بالارفتن انگیزه دانش‌آموزان شده است. علاوه بر این، استفاده از روش‌های تدریس خلاق کلاس را از حالت معلم محور خارج و فرایند تدریس را برای دانش‌آموزان دلچسب کرد (حسینی، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۰).

با وجود اینکه در سرتاسر جهان امروز، آموزش یادگیری خلاقانه (تدریس خلاق) بخشی الزامی در برنامه آموزش برای کودکان شده است و شور اشتیاق افراد به موضوع خلاقیت و آموزش آن روز به روز گسترده‌تر می‌شود، در جامعه ما، با وجود داشتن نیروهای مستعد، توانایی‌های خلاق در شاگردان آن‌گونه که باید شکوفا نمی‌شود. برنامه‌ها و روش‌های آموزشی کشور ما نه تنها خلاقیت‌پرور نیستند، بلکه با روش‌های غیرمنطقی و قالبی هرگونه فرصت را برای ظهور این توانایی در دانش‌آموزان از بین می‌برند (حسینی، ۱۳۹۲، ص. ۱۲). پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه بیانگر آن است که هنوز بسیاری از معلمان بیشترین زمان کلاس خود را صرف ارائه مطالب یا طرح پرسش‌هایی می‌کنند که فقط نیازمند گردآوری دوباره حقایق ساده علمی است و تنها یک درصد از زمان صرف‌شده در کلاس را به

پرسش‌هایی اختصاص می‌دهند که به پاسخ خلاقانه نیاز دارد. بیشتر معلمان با دادن فرصت اندک برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، دانش‌آموزان را از دادن نظرهای متفکرانه و خلاقانه دلسرد می‌کنند (پادروند، ۱۳۹۲). بنابراین امروزه، با توجه به خلأهایی که نظام آموزشی ما در زمینه روش‌های تدریس معلمان دارد، نیازمند تحول اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود و استفاده از دیدگاه‌ها و نظرات مثبت فیلسوفان به‌منظور بهبود روش‌های تدریس هستیم.

در این راستا، از نظریه یکی از نظریه‌پردازان مهم پسا ساختارگرا، ژیل دلوز^۱ به‌عنوان محور پژوهش، استفاده شده است. فلسفه ریزوماتیک ژیل دلوز طی دهه گذشته بر جامعه غنی از آموزگاران سنتی در سراسر جهان تأثیر گذاشته است. در این نوع یادگیری، فضای آموزشی باز است و از ایده‌های جدید استقبال می‌شود. یادگیرندگان از طریق گفت‌وگو، کنجکاوی و همکاری در یادگیری پرورش می‌یابند و معلمان به‌عنوان راهنما و یا تسهیل‌کننده در فرایند اکتشاف ایفای نقش می‌کنند. آن‌ها فرصت‌ها و چارچوب‌هایی را طراحی می‌کنند که در آن فراگیرندگان خود به یادگیری مبادرت می‌کنند و ممکن است در این راه مرتکب اشتباه شوند. یادگیری جدید بر اساس این اشتباهات و ایجاد تجربه‌های جمعی از طریق همکاری سازنده بین خود فراگیرندگان و همچنین بین فراگیرندگان و مدرسان ایجاد می‌شود (چارنی، ۲۰۱۷).

اصول ریزوماتیک دلوز زمانی که در محیط یادگیری به کار روند، شیوه‌هایی برای یادگیری از طریق گفت‌وگو و به اشتراک‌گذاری تجربه‌های زندگی - در زمان و فضای مناسب برای افراد، تیم‌ها و پروژه‌ها - فراهم می‌کنند. این نوع یادگیری درون حوزه‌ای از جنبش‌های مداوم رخ می‌دهد. کشف و تفکر تغذیه‌کننده این نوع یادگیری است. با توجه به فرایند شدن کار و متعاقب آن کار گروهی افراد، جریان و حرکت مداوم به‌صورت پرسش‌های جدید و طرح دیدگاه‌ها، منعکس‌کننده این نوع یادگیری است. در واقع بیشتر شبیه نظریه هراکلیتوس است که تغییر دائمی، جریان داشتن و سیال بودن را سرشت و خصلت اصلی طبیعت می‌دانست. به نظر او: «هیچ‌گاه نمی‌توان در یک رودخانه دو بار پا گذاشت، از این نظر که بار دوم رود تغییر کرده است و رود قبلی نیست. در ضمن ما هم شخص قبلی نیستیم که پا در رودخانه گذاشته بودیم» (ادمولو، ۲۰۱۱، ص. ۲۰۳)، لذا در فلسفه دلوز مشارکت‌ها زمانی که بیشتر مورد نیاز هستند و افراد و اعضای جدید و دیدگاه‌های آن‌ها را آزادانه می‌پذیرند، شکل می‌گیرند. هرگاه دیدگاه‌ها روند خود را تغییر دهند، جریان یادگیری نیز تغییر می‌کند (چارنی، ۲۰۱۷).

با توجه به موارد مطرح‌شده، ظرفیت گسترده‌ای برای استفاده از کارهای دلوز برای کمک به سیاست‌گذاری موضوع‌های مربوط به آموزش معلمان، دانش‌آموزان و نظریه‌پردازان آموزشی و محققان وجود دارد و بهره‌گیری از آن‌ها این امکان را فراهم می‌کند که به روش‌های تدریس فعلی در آموزش و پرورش با دید انتقادی بنگریم و به لزوم تغییراتی که آموزش و پرورش امروز و مدرسه‌های ما به آن نیازمندند، واقف شویم.

در راستای پژوهش حاضر، برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی نیز صورت گرفته‌اند؛ از جمله: محبی‌امین (۱۳۹۲) در پژوهش خود، با عنوان «شناسایی فرهنگ تدریس و الزامات تدریس خلاق در دانشگاه»، به بحث پیرامون به‌کارگیری روش‌های تدریس خلاق در آموزش عالی پرداخته و معتقد است: روش آموزش و یادگیری بین فرهنگ‌های مختلف متفاوت است و نظام آموزشی، بازتابی از فرهنگ جامعه، نیازها، آرزوها و ماهیت دانش موجود در جامعه محسوب می‌شود.

جبلی آده و سبحانی (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر به‌کارگیری روش‌های تدریس خلاق بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی استان گلستان»، به بررسی تأثیر به‌کارگیری روش‌های تدریس خلاق بر خلاقیت دانش‌آموزان می‌پردازند. به نظر این محققان، به‌کارگیری روش‌های تدریس خلاق بر انعطاف‌پذیری ذهن دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد و انعطاف‌پذیری ذهن دانش‌آموزانی که معلمانشان روش‌های تدریس خلاق را به کار گرفتند، از انعطاف‌پذیری ذهن دانش‌آموزان گروه گواه بیشتر بود.

نیک‌نشان، نصراصفهانی، میرشاه جعفری و فاتحی‌زاده (۱۳۸۹)، در پژوهشی به بررسی میزان استفاده استادان از روش‌های تدریس خلاق و ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان دارای استعداد درخشان پرداختند. نتایج پژوهش در بخش کیفی نشان داد، متخصصان در خصوص روش‌های تدریس بر سه مقوله شامل: کاربرد روش تدریس فعال، روش‌های تدریس خلاق، و روش‌های تدریس مشارکتی تأکید کرده‌اند.

ایمان‌زاده (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان «بررسی مبانی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت‌شناسی صدرایی» به تبیین دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز پرداخت و در نقد خود به عناصری در رویکرد صدرایی اشاره کرد که در تقابل با رویکرد دلوز است. محقق نتیجه گرفته است، معرفت‌شناسی دلوزی اصول‌بازنمایی، سلسله‌مراتب و انضباط را که مورد تأکید معرفت‌شناسی صدرایی است، به‌طور کامل رد می‌کند.

سجادی و ایمان‌زاده (۱۳۸۸) در مقاله خود با عنوان «بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه درسی» پس از مفهوم‌شناسی ریزوم و اصول حاکم بر آن، به تبیین فضای ریزوماتیک و هموار دلوز، به‌عنوان هسته و اساس فلسفه ژیل دلوز پرداخته و سپس کاربرد این فضا را در برنامه درسی و روش‌شناسی تحقیق مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند.

سجادی و باقری‌نژاد (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چالش‌های آن برای تربیت اسلامی» اذعان دارند: رویکرد پست‌مدرنیستی دلوز به معرفت که برآمده از هستی‌شناسی متکثر و شکسته اوست، تقابل‌های بسیار جدی با هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی اسلامی دارد و این دو جهان‌بینی و دو ایدئولوژی ناسازگارند. نسبی‌گرایی و شکاکیت افراطی، حقیقت‌ستیزی و نفی فرا روایت‌ها، عقل‌ستیزی، انکار فهم مشترک و معرفت جهان‌شمول، نفی علیت و تأکید صرف

بر وجه تولیدی اندیشه، افقی و عرضی صرف دانستن معرفت، و مواردی از این دست، نشان‌دهنده تقابل‌های صریح و جدی این رویکرد با بعد معرفتی تربیت اسلامی است.

حق‌وردی (۱۳۹۰)، در پژوهش خود با عنوان «تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک بر اساس فلسفه اشراق»، به مقایسه دیدگاه‌های تربیتی آن دو پرداخته و به این نتیجه رسیده است که تربیت ریزوماتیک و تربیت بر اساس فلسفه اشراق هر دو بازنمایی در یادگیری را رد می‌کنند و از ساختارهای خشک در آموزش و پرورش انتقاد می‌کنند. اما تربیت ریزوماتیک با ویژگی‌هایی که دارد، بسیاری از مؤلفه‌های تربیت اشراقی را به چالش می‌کشد.

سجادی و ایمان‌زاده (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت»، به بررسی ویژگی‌هایی همچون قلمروزدایی، بازقلمروسازی، شدن، نشانه‌شناسی، نفی بازنمایی، رد تصور جزمی اندیشه و ... در اندیشه‌های پسا‌ساختارگرایانه دلوز پرداختند و پیامدهای آن را در حوزه تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار دادند.

در زمینه پژوهش‌های خارجی نیز می‌توان به این موارد اشاره کرد:

مارتین^۴ (۲۰۱۸)، در پژوهش خود با عنوان «هویت‌های حرفه‌ای و شیوه‌های آموزشی»، به بحث پیرامون مفهوم شدن از منظر دلوز و کاربرد آن در مؤسسه‌های آموزشی می‌پردازد. به نظر محقق، دلوز مفهوم شدن را به‌عنوان جایگزینی برای مدل‌های سلسله‌مراتبی ارائه می‌دهد.

کرونز^۵ (۲۰۱۸)، در پژوهشی استلزامات تربیتی ریزوماتیک برای یادگیری تلفیقی را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. به نظر محقق در محیط وب همه تولیدکننده دانش هستند. به این معنی که دانش‌آموزان نیز به‌طور خودکار دانش تولید می‌کنند.

چارنی (۲۰۱۷)، در پژوهش خود به مطالعه موردی تجربیات زنده یک مدرسه توان‌بخشی در کالیفورنیا می‌پردازد که به شیوه ریزوماتیک اداره می‌شود. محقق از طریق مصاحبه با همه کارکنان مدرسه، از قبیل مدرسان، پزشکان و پرستاران، تأثیرات یادگیری ریزوماتیک را در این مدرسه تجزیه و تحلیل کرده است. یافته‌های این محقق بیانگر آن است که در این مدرسه کارکنان با به اشتراک گذاشتن تجربیات خود در زمینه‌های متفاوت و با استفاده از اصول ریزوماتیک، همانند ارتباط، چندگانگی، ناهم‌گونی، نقشه‌برداری و ... با هم کار می‌کنند، هماهنگ می‌شوند، تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند لذا کارایی مدرسه به طرز چشمگیری افزایش یافته است.

در جمع‌بندی پیشینه‌ها دو نوع جهت‌گیری را می‌توان مشاهده کرد:

۱. پژوهش‌هایی که در زمینه معرفت‌شناسی دلوز انجام شده‌اند، بیشتر ناظر بر مقایسه معرفت‌شناسی دلوز با نظرات برخی فیلسوفان از قبیل ملاصدرا (ایمان‌زاده، ۱۳۸۷) و شیخ اشراق (حق‌وردی، ۱۳۹۰) هستند.

۲. پژوهش‌هایی که در زمینه تدریس خلاق انجام شده‌اند، معطوف به بررسی نقش خلاقیت معلم در رشد خلاقیت دانش‌آموز و یا بررسی تأثیر برنامه‌های رشد خلاقیت در افزایش مهارت‌های معلم هستند.

با عنایت به اینکه در زمینه ماهیت تدریس خلاق و استفاده از دیدگاه‌ها و نظرات مثبت فیلسوفان در حوزه تدریس خلاق (اندیشه‌های ژیل دلوز) پژوهشی انجام نشده است، می‌توان آن را نوآوری این پژوهش محسوب داشت. با توجه به موارد مطرح شده، از آنجا که تحقق تدریس خلاق، مستلزم بازنگری در مؤلفه‌های تدریس خلاق است و در این ارتباط، ژیل دلوز با ارائه مدل ریزوماتیک خود به‌گونه‌ای مدل خطی و سلسله‌مراتبی عناصر تربیتی چون معلم- دانش‌آموز، معلم- والدین و غیره را زیر سؤال برده است، لذا محقق در پژوهش حاضر سعی داشته است، با تکیه بر اصول ریزوماتیک دلوز، الگوی تدریس خلاق را حسب این اصول شرح دهد، تا ضمن آشکارسازی برخی کاستی‌ها و خلأهای موجود در تدریس معمولی، افق‌های جدیدی در راه تحقق تدریس خلاق ترسیم کند.

روش‌شناسی تحقیق

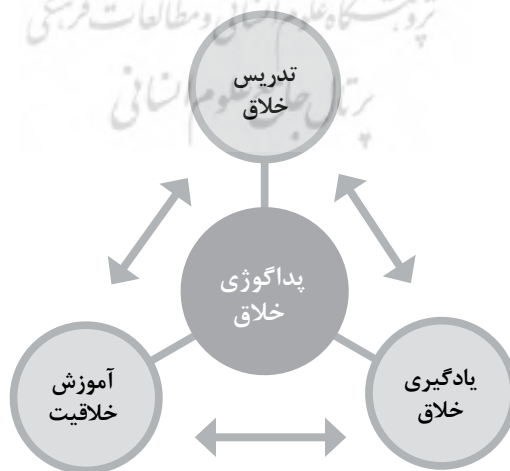
برای نیل به هدف‌های پژوهش، از روش‌های تحلیلی (مفهوم) و استنتاجی به‌تناسب استفاده شد. محقق درصدد است، با استفاده از روش تحلیل مفهوم، ویژگی‌های عناصر تدریس خلاق را بازشناسی و تحلیل کند. تحلیل مفهوم، تحلیلی است که ما به‌واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. در واقع تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به‌واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری‌هایمان درباره جهان را شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم ما نیست، بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجا که مفاهیم ما در زبان ما تجسم یافته‌اند، فنون تحلیل مفهومی فنونی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات هستند (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۷/۱۹۹۱، ص. ۴۷).

همچنین محقق درصدد است، با رویکردی استنتاجی از نوع قیاسی، به استنتاج الگوی تدریس خلاق بپردازد. این روش دارای الگوی پیش‌رونده و پس‌رونده است. در الگوی پیش‌رونده، از مبانی فلسفی و متافیزیکی حرکت و به استنتاج آزا و عناصر تربیتی (هدف‌ها، محتوا و روش‌ها) پرداخته می‌شود و در الگوی پس‌رونده مسیر حرکت برعکس است (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، صص. ۱۲۴-۱۲۲). در این پژوهش از نوع پیش‌رونده (از نظر به عمل) بهره گرفته شده است. به این طریق می‌توان از مبانی فلسفی اصول ریزوماتیک ژیل دلوز و همچنین تحلیل تدریس خلاق به دلالت‌های تربیتی در آموزش دست یافت.

■ مفهوم تدریس خلاق

فعالیت‌هایی که به تدریس منجر می‌شوند، بر تعامل سه رکن اصلی، یعنی مربی، فراگیرنده و مواد درسی استوارند. زمانی که یکی از این سه رکن نباشد، عمل تدریس به وقوع نمی‌پیوندد. درک درست روابط کیفی بین سه عامل فوق حکایت از آن دارد که مربی نمی‌تواند با در اختیار داشتن یک کتاب درسی بر اساس راهنمای کتاب کار، تدریس را پیش ببرد بلکه عمل تدریس فرایندی پویا و در حال تغییر است و با تغییر در هر یک از عوامل تدریس، یعنی مربی، فراگیرنده و مواد درسی، کیفیت تدریس نیز تغییر می‌کند. در نتیجه شیوه به‌کارگیری فنون و روش‌های تدریس برحسب عوامل تغییر یافته تعیین می‌شوند. به همین دلیل با تدریس برخورد هنرمندانه می‌شود. خلاقیت معلمان در کلاس درس، به مدل سه‌بعدی خلاقیت معلم مربوط می‌شود (نمودار ۱) که شامل سه جزء درونی است: تدریس خلاق؛ آموزش خلاقیت؛ یادگیری خلاق. به‌طور عملی، این مدل نشان می‌دهد چگونه معلم بین تدریس خلاق، آموزش خلاقیت و یادگیری خلاق در یک محیط آموزشی تعامل برقرار می‌کند. بدین ترتیب مفهوم تدریس خلاق به علت تکثر معانی موجود، پیچیده به نظر می‌رسد. پژوهشگران مختلف مفهوم تدریس خلاق را با تمرکز بر خلاقیتی که در مدارس روی می‌دهد و یا اقدامات خلاقانه معلمان، مورد واکاوی قرار داده‌اند. در ادامه مهم‌ترین دیدگاه‌ها و رویکردهای این صاحب‌نظران مورد بررسی قرار خواهند گرفت:

لین^۷ (۲۰۱۱) تدریس خلاق را از سه دیدگاه متفاوت مورد بررسی قرار می‌دهد: یادگیری خلاق^۸، تدریس خلاق و تدریس برای خلاقیت (آموزش خلاقیت)^۹. او با اشاره به این دیدگاه‌ها از آن‌ها به‌عنوان «پداگوژی خلاق» یاد می‌کند.



نمودار ۱. مدل سه‌بعدی خلاقیت معلم در کلاس‌های درس

به نظر لین دیدگاه اول، یعنی یادگیری خلاقانه، بخش مهمی از پداگوژی خلاق است، زیرا روی فعالیت‌های کودکان تمرکز دارد. یادگیری خلاق، کنجکاوی ذاتی کودک در تحصیل را در برمی‌گیرد (لین، ۲۰۱۱). این نوع یادگیری از طریق مشاهدات و اکتشافاتی صورت می‌گیرد که برای پداگوژی خلاق ضروری‌اند.

به بیان دیگر، یادگیری خلاق آن‌گونه یادگیری است که شامل درک و آگاهی جدید می‌شود. به یادگیرنده اجازه می‌دهد از فراگیری ذهنی فراتر رود و بر مهارت‌های تفکر متمرکز شود. این شیوه که بر اساس توانمندسازی و محوریت یادگیرنده بنا شده، در نقطه مقابل بازنمایی است (کاجیا، فراری، آلماتکا و پونی، ۲۰۱۰). یادگیری خلاق فرصتی برای توسعه توانمندی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. از جمله به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد، تفکر خود را توسعه بدهند و تصمیمات و راه‌حل‌های خود را بیابند. همچنین برای دانش‌آموزان این موقعیت را فراهم می‌کند که به‌طور مستقل یاد بگیرند و ایده‌ها، دیدگاه‌ها، پیشنهادها و مشاهده‌های خود را از طریق فعالیت‌های گوناگون، به اشتراک بگذارند (لین، ۲۰۱۱).

در دیدگاه دوم، تدریس خلاقانه بر تدریس و اقدامات معلم متمرکز است (لین، ۲۰۱۱، سویر^{۱۱}، ۲۰۰۴، ۲۰۰۶). لین به تدریس خلاق به‌عنوان روشی خلاق، نوآورانه و تخیلی برای آموزش اشاره می‌کند.

سویر نیز بر توانایی معلم خلاق در استفاده از عناصر بدون برنامه‌ریزی قبلی در آموزش و پرورش تأکید می‌کند. هنگام تدریس خلاقانه، معلم با استفاده از قوانین بدون برنامه‌ریزی قبلی، لحظه‌ای و خودبه‌خود عمل می‌کند. معلم معمولی ممکن است یک درس را برنامه‌ریزی کرده باشد، اما معلم خلاق آن‌قدر شجاعت دارد که با توجه به ایده‌هایی که از دانش‌آموزان به دست می‌آورد، درس را تغییر دهد و به روش دیگری آن را به پایان برساند (سویر، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۶). تدریس خلاق می‌تواند به‌عنوان یک فرایند ساخت دانش شناخته شود که در زمینه یادگیری منحصر به فرد و معنی‌دار است (رینکویچ^{۱۲}، ۲۰۱۱). این فرایند به نقش معلم به‌عنوان شخص مسئول هدایت دانش‌آموزان در ساخت دانش اشاره دارد. گفته می‌شود تدریس زمانی خلاق است که معلمان دانش را در رویکردهای جدید یا منحصر به فرد ترکیب کنند و فرایندهای جدیدی را به‌منظور تحریک اندیشه برای تولید نتایج مطلوب بسازند (ریلی، لیلی، برامول و کرونیس^{۱۳}، ۲۰۱۱).

به نظر لو و چن^{۱۴} (۲۰۱۲)، معلمان می‌توانند از طریق تدریس خلاق، و با استفاده از تکنیک‌های مناسب و انعطاف‌پذیر، در ایجاد یک محیط آموزشی هیجان‌انگیز مؤثر باشند و به توسعه مهارت‌های خلاق دانش‌آموزان کمک کنند.

در این زمینه، ریلی و همکاران، تدریس خلاقانه را بر مبنای شایستگی معلمان به‌عنوان توانایی‌هایشان برای ادغام دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق ترکیبی از دانش موجود با روش‌های

جدید یا منحصر به فرد، برای تولید نتایج پسندیده تعریف می‌کنند.

از نگاهی دیگر، تدریس خلاق استفاده خلاق معلم از تکنیک‌ها، ابزارها، مواد و روش‌ها در تدریس، مانند استفاده از مواد درسی و وسایل کمک‌آموزشی متفاوت، برای افزایش درک دانش‌آموزان، ارائه مثال‌های متنوع، ارائه مطالب جدید برای دعوت دانش‌آموزان به تفکر، استقبال از پاسخ‌هایی که منحصر به فرد، عملی و مجرب هستند، رفتن فراتر از متن ارائه شده هنگام توضیح دادن ایده‌ها به دانشجویان و کمک به دانش‌آموزان با استفاده از پشتیبان‌ها و کمک‌های آموزشی هدفمند تعریف شده است (مانائیس^{۱۵}، ۲۰۱۷، ص. ۲). در این نگاه می‌توان گفت: روش‌های تدریس خلاق معلمان نوعی بازنمایی از رویکردهای تدریس کسالت‌آور و بی‌روح نیستند، بلکه جنبه‌هایی از هویت‌های حرفه‌ای مربوط به شغل معلمی اند که باعث می‌شوند، توانایی‌های آموزشی آن‌ها از طریق ویژگی‌های فکورانه، ارزیابی انتقادی و یادگیری حرفه‌ای و خلاقانه مداوم توسعه یابند (سلگریک و کیمی^{۱۶}، ۲۰۱۷).

تغییر فناوری، نیازمند مراکز است که بر یادگیری عمیق تأکید دارند. بنابراین تدریس باید خلاق باشد و از پیش تعیین نشده باشد. اگر جریان کلاس درس از قبل به وسیله مربی و متربی تعیین شده باشد، آنان قادر به ساختن دانش نیستند و امکان رشد برای آنان وجود ندارد (پرکینز^{۱۷}، ۲۰۰۴، ص. ۴۰). تدریس خلاق می‌باید نیازهای پیچیده آموزشی را از جمعیت فراگیرنده برطرف کند. تدریس خلاق باید شرایطی را به وجود آورد تا افراد از فرصت‌هایی که با آن‌ها مواجه هستند، سود ببرند، راه‌حل‌های جدید پیدا کنند و بر مشکلاتی که دارند، فائق آیند. در این صورت آن‌ها از آنچه در اطرافشان می‌گذرد سؤال می‌کنند و تصورات خود را رشد و ارتقا می‌دهند (هاسگر و بیلاس^{۱۸}، ۲۰۰۹).

چشم‌انداز سوم و آخرین، آموزش یا تدریس برای خلاقیت است. آموزش برای خلاقیت به عنوان «شکل‌های تدریسی که به منظور ایجاد تفکر خلاقانه یا رفتار خلاق در جوانان در نظر گرفته شده‌اند، تعریف می‌شود». به عبارت بهتر، تدریس برای خلاقیت به استفاده خلاق معلمان از تکنیک‌ها، ابزارها، مواد و روش‌ها در تدریس اشاره دارد تا خلاقیت دانش‌آموزان را توسعه دهد، با استفاده از روش‌هایی دانشجویان را به‌طور فعالانه به فکر وادارند، یا ایده‌های جدیدی را در عمل پیاده کنند و یا به آن‌ها واکنش نشان دهند. این امر از طریق دادن وظایف مختلف به دانش‌آموزان میسر می‌شود و آن‌ها برای حل مشکلات خود از راه‌های مختلف مانند توفان مغزی، بازتاب، تجزیه و تحلیل و نشان دادن روابط علت و معلول استفاده می‌کنند. به علاوه، معلمان با ارائه فعالیت‌های زیر، تفکر تخیلی و خلاقانه دانشجویان را به کار می‌گیرند:

- دادن موقعیت‌های مختلف به دانش‌آموزان تا آن‌ها بتوانند منابع و ایده‌های نوآورانه را بیابند.
- ارائه وظایفی که دانش‌آموزان را به ایجاد جایگزین و دستیابی به سبک‌های جدید قادر سازند.
- ارائه مواد آموزشی به‌منظور تحریک کنجکاوی دانش‌آموزان برای یادگیری و تخیل آن‌ها (مانائیس، ۲۰۱۷، ص. ۲).

با وجود این، آموزش برای خلاقیت به تدریس خلاقانه نیاز دارد. برای اینکه بتوانید خلاقانه تدریس کنید، باید از ظرفیت خلاقانه خود بهره بگیرید. لذا، ظرفیت شخصی معلمان برای تدریس خلاقیت مطرح می‌شود. تدریس خلاق یا آموزش خلاقیت ممکن نمی‌شود، مگر اینکه معلمان یادگیری خلاق را درک کنند و آن را به‌عنوان یک ویژگی مثبت و سرمایه در کلاس درس ببینند (کاجیا و همکاران، ۲۰۱۰). از دیدگاه دیگر، نقش‌های معلمان خلاق پیچیده است و از طریق تمرکز بر تجربه، تعامل و تفکر، از طریق برقراری ارتباط مؤثر بین مدارس و بخش‌های متفاوت فرهنگی و خلاق، و از طریق مشارکت‌های خلاقانه به دست می‌آیند (کرمین^{۱۹}، ۲۰۰۹). یادگیری نیز در محیطی فرهنگی و اجتماعی صورت می‌گیرد. در مجموع تدریس خلاق دارای سه بعد است که عبارت‌اند از: ویژگی‌های شخصیتی معلم و دانش‌آموز؛ راهبردهای آموزشی (پداگوژی) که باید به کار گرفته شوند؛ ویژگی‌های محیط شامل مدرسه، کلاس درس و خانواده (نمودار ۲). تعامل بین این سه بعد نقش مهمی دارد که در ادامه به شرح کامل آن‌ها می‌پردازیم:



نمودار ۲. ابعاد مختلف تدریس خلاق

الف) ویژگی‌های شخصیتی معلم و دانش‌آموز

۱. ویژگی‌های معلم خلاق

گروهی از محققان ویژگی‌های شخصیتی خاصی از معلمان خلاق را شناسایی کرده‌اند، خودکفایی معلمان، انعطاف‌پذیری در مقابل تجربه‌های جدید، گرایش به تصور و تخیل و چیزهای عجیب و ناآشنا، داشتن روحیات انگیزشی و احساسی، بلندپروازی، تردید و حس کنجکاوی، عدم انطباق، تمایل به پیچیدگی، جهت‌گیری زیبایی‌شناسی، انعطاف‌پذیری افکار و توانایی‌ها، خطرکردن (ریسک‌پذیری)، استقامت در برخورد با مشکلات، تمایل به یادگیری و جذب تجربیات جدید، اعتمادبه‌نفس و داشتن

تمایلات قوی برای کسب دانش جدید، از یافته‌های این محققان بود. معلمان خلاق، با مشارکت در کارگاه‌های آموزش عالی، دائماً اطلاعات خود را به روز می‌کنند، و در تدریس خود از خلاقیت بیشتری بهره می‌گیرند. آن‌ها دارای حس قوی مشاهده، استنباط، و حساسیت هستند. معلمان خلاق به تفکر عادت دارند و تفکر خود را فرایند ترکیب اطلاعات و روشن کردن شعله خلاقیت در شاگردان قلمداد می‌کنند. معلمان خلاق حس شوخ‌طبعی دارند و این حس از فشار وارده بر شاگردان می‌کاهد و واکنش‌های فعال آن‌ها را تقویت می‌کند. اگر موضوع‌های درسی با شوخ‌طبعی آمیخته شوند، توجه شاگردان را جلب می‌کنند و آن‌ها متوجه می‌شوند که یادگیری می‌تواند لذت‌بخش باشد (هورن، هانگ، چانلین، چانگو و چو^{۲۰}، ۲۰۰۵).

۲. ویژگی‌های دانش‌آموزان خلاق

- دراپو^{۲۱} (۲۰۱۴) ویژگی‌های زیر را برای دانش‌آموزان خلاق برشمرده است:
- ایده‌هایی را مطرح می‌کنند که سایر دانش‌آموزان به آن‌ها فکر نمی‌کنند.
 - دوست دارند مسیر درک و فهم مطالب را خود انتخاب کنند.
 - سؤال‌هایی را مطرح می‌کنند که ممکن است به نظر خارج از موضوع یا مضحک به نظر برسند.
 - از تکالیف باز لذت می‌برند.
 - ترجیح می‌دهند درباره ایده‌ها بحث کنند نه حقایق.
 - ترجیح می‌دهند روش‌های جدیدی را برای رسیدن به یک مشکل به جای روش‌های پذیرفته شده امتحان کنند (ص. ۶).

ویلسون^{۲۲} (۲۰۱۸) نیز خصوصیات دانش‌آموزان خلاق را این‌گونه توصیف می‌کند:

- می‌توانند بین ایده‌های به‌ظاهر بی‌ارتباط، ارتباط برقرار کنند.
- می‌توانند برای ایجاد ایده‌ها یا محصولات جدید، عناصر تفکر را تغییر دهند.
- ایده‌ها و راه‌حل‌های متفاوتی برای مسائل دارند.
- غالباً درگیر بهبود یا اصلاح ایده‌ها، افکار یا محصولات موجود یا ایده‌ها یا محصولات دیگران هستند.
- از متفاوت بودن نمی‌ترسند و برای آن‌ها ایده‌ها مهم‌تر از پذیرش عموم هستند.
- سؤال‌های بسیاری در سنین اولیه مطرح می‌کنند - این روند معمولاً از دوران کودکی تا بزرگسالی ادامه می‌یابد. این‌ها بچه‌هایی هستند که دیگران را با سؤال‌های عجیب خود شگفت‌زده می‌کنند.
- غالباً معلمان، نویسندگان کتاب‌های درسی، متخصصان و صاحبان قدرت را به چالش می‌کشند.
- گاهی پاسخ‌ها و راه‌حل‌های غیرمنتظره، آینده‌نگرانه، عجیب و غریب یا حتی مضحک مطرح می‌کنند.

ب) پداگوژی‌هایی که باید به کار گرفته شوند

معلم خلاق از مجموعه‌ای از روش‌ها و راهبردها برای بهبود کار خود و درنهایت تدریس خلاقانه خود استفاده می‌کند که شرح همه آن‌ها در اینجا مقدور نیست. لذا به توضیح و تفسیر مهم‌ترین آن‌ها می‌پردازیم:

۱. یادگیری دانش آموز محور

یادگیری دانش آموز محور یک رویکرد یادگیری است که به‌طور گسترده‌ای با نظریه‌های «سازنده‌گرایی» ارتباط دارد و توسط آن پشتیبانی می‌شود. این رویکرد از روش‌های نوآورانه تدریس به شمار می‌رود و هدف آن ترویج نوعی یادگیری است که دانش‌آموزان به‌طور جدی به‌عنوان شرکت‌کنندگان فعال، در یادگیری خود درگیرند و مهارت‌های قابل انتقال مانند حل مسئله، تفکر انتقادی و تفکر خلاق را تقویت می‌کنند. یادگیری دانش آموز محور بر این عناصر تکیه دارد: تأکید بر یادگیری فعال و نه غیرفعال؛ تأکید بر یادگیری و درک و فهم عمیق؛ افزایش مسئولیت‌پذیری از طرف دانش‌آموز؛ افزایش احساس استقلال در یادگیرنده؛ وابستگی متقابل بین معلم و یادگیرنده؛ احترام متقابل در رابطه بین معلم و شاگرد؛ و داشتن رویکرد خلاقانه در فرایند آموزش و یادگیری از سوی معلم و یادگیرنده (اوینام، ۲۰۱۷).

۲. حمایت از کار تیمی

معلمان فکور تیم‌های کاری ایجاد می‌کنند و می‌کوشند دانش‌آموزان حضور در گروه کاری را به‌عنوان چالش، اما با اطمینان تجربه کنند. اعضای گروه‌های کاری به تبادل ایده‌ها و تفکرهای جدید می‌پردازند و گرچه هدف مشترکی دارند، اما تخصص و سبک‌های تفکر گوناگونی بین آن‌ها وجود دارد. معلمان از پویایی کارگروه‌ها حمایت می‌کنند و با کمک به دانش‌آموزان برای درک و تخصص و ذهنیت یکدیگر، آن‌ها را تشویق می‌کنند در جست‌وجوی هدف‌های گروه خود از یکدیگر کمک بگیرند (جیمیز، ۲۰۱۵).

۳. ارتباط بین محتوای آموزشی و زندگی واقعی

یادگیری واقعی، یادگیری طراحی شده برای اتصال دانش‌آموزان در مدرسه به موضوعات، مشکلات و برنامه‌های کاربردی در دنیای واقعی است. تجربه‌های یادگیری باید پیچیدگی‌ها و ابهامات زندگی واقعی را آشکار کنند. کودکان به دنبال تولید گفتمان، محصولات و اجرای کارهایی هستند که ارزش یا معنایی فراتر از موفقیت در مدرسه دارند. تجربیاتی که کودکان را به ساختن معنا از یادگیری خود تشویق نمی‌کنند، به سرعت فراموش می‌شوند. هدف هرگونه تجربه یادگیری باید فهماندن واقعی هر کار، درس و واحد باشد تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های حل مسئله و اعتماد به توانایی‌های یادگیری خود را توسعه دهند. تنها با اطمینان به این امر است که کودکان پس از آن قادر به استفاده از مهارت‌ها

و دانش‌ها خارج از کلاس درس می‌شوند. به‌منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی در خارج از مدرسه، ما به توسعه راهبردهایی نیاز داریم تا با کمک آن‌ها، شاگردان بتوانند یادگیری خود را معنی‌دار کنند. این کار با ایجاد ارتباط بین یادگیری قبلی و یادگیری جدید، و ارتباط بین موضوع‌ها میسر می‌شود (پیرس، ۲۵، ۲۰۱۶).

۴. طرح سؤال‌های چالشی و تفکر جانبی

معلمان کارهایی به دانش‌آموزان خود محول می‌کنند که با استعدادها، سطح آگاهی و علاقه‌های آن‌ها، هم‌خوانی داشته باشند. کارهایی که جذاب باشند، اما از نظر دشواری به‌گونه‌ای نباشند که شاگردان سراسیمه و ناامید شوند یا از توان بیفتند. انتخاب سطوح بهینه‌ای از چالش متناسب با مهارت شاگردان، مهم و ارزشمند است (جیمیز، ۲۰۱۵).

خلاقیت شامل درخواست و تلاش برای پاسخ دادن به سؤال‌های واقعی است. معلم خلاق کسی است که سؤال‌های باز پاسخ استفاده می‌کند و به دنبال تحریک شاگردان در کلاس درس و تشویق درک عمیق‌تر و تفکر جانبی است. در زمینه تدریس خلاق، هم معلم و هم شاگرد باید در این فرایند تفکر تخیلی، شامل تولید سؤال‌های چالش‌برانگیز و غیرمعمول و ایجاد پاسخ‌های احتمالی، درگیر شوند (کرمین، ۲۰۰۴).

۵. برانگیختن مشارکت کامل و بازاندیشی مداوم

برای مطالعه عمیق در یک حوزه، متریان باید آموزش‌هایی را برای اکتشاف و کشف تجربه کنند. بکوشید فرصتی برای توسعه مهارت‌های مدیریتی به آن‌ها بدهید تا آن‌ها بتوانند مستقل عمل کنند. مشارکت کامل آن‌ها را می‌توان با اتکا به علاقه‌ها و احساسات آن‌ها، با درگیر کردن آن‌ها در تجربه‌های تخیلی، و با اتصال یادگیری آن‌ها به زندگی‌شان تقویت کرد. شما متوجه خواهید شد که شاگردان به این نتیجه رسیده‌اند که سؤال‌هایشان باید تغییر کنند. آن‌ها شروع به پرسیدن بیشتر می‌کنند، بیشتر می‌اندیشند و راه‌های دیگر را برای رسیدن به یک کار یا نشان دادن یادگیری خود بازتاب می‌دهند. زمانی که شما برای اصلاح و بهبود یادگیری تلاش می‌کنید، تغییرات بین تعامل‌ها و بازتاب‌ها در کلاس درس قابل توجه است. توانایی دادن و دریافت انتقاد بخش مهمی از خلاقیت است و شما باید از طریق بازخورد حمایتی و صادقانه، آن‌ها را ارزیابی کنید (گرینجر و بارنز، ۲۶، ۲۰۰۶).

۶. آزادی

معلمان با دادن آزادی به شاگردان، زمینه چگونگی دستیابی به هدف‌های تعیین شده را برای آن‌ها فراهم می‌آورند. دانش‌آموزان با داشتن آزادی انگیزه پیدا می‌کنند و تعامل‌های خود را افزایش می‌دهند (جیمیز، ۲۰۱۵).

۷. متنوع کردن روش تدریس

گرچه تدریس خلاق واقعی شامل سفارشی کردن تدریس بر اساس محیط یادگیری خاص است، اما اضافه کردن عنصر شگفتی نیز روش خاصی برای تدریس خلاقانه است. اگرچه مزایای غیرقابل انکاری برای روال‌ها و شیوه‌های مشخص در تدریس وجود دارند، برنامه‌ریزی برای رویدادهای شگفت‌انگیز و جدید، مانند پوشیدن لباس شخصیت‌ها برای تدریس درس تاریخ، خواندن گزیده‌ای از نوشته‌های خود معلم، و یا مشارکت با همکار در یک نمایش کوتاه ریاضی که یا فیلم برداری شده است و یا در کلاس اجرا می‌شود، راهی برای ارتباط با دانش‌آموزان است.

پیشنهاد دیگر برای جذب دانشجویان، شروع هر کلاس با واقعیت‌های روزمره است؛ حتی اگر آن واقعیت‌ها با موضوع درس ارتباطی نداشته باشند. این گونه فعالیت‌ها می‌توانند به ترویج یادگیری مادام‌العمر کمک کنند، زیرا به دانشجویان نشان می‌دهند که شما علاقه‌های دیگری خارج از موضوع درس خود دارید. این روش به‌ویژه برای شاگردانی که ممکن است علاقه زیادی به موضوع نداشته باشند، مفید است (رینکوچ، ۲۰۱۱).

۸. آمادگی برای پذیرش ریسک در فرایند تدریس

هنگامی که نگرشی از پذیرش خلاقیت شکل می‌گیرد، باید تمایل به ریسک در افراد بالا رود. با توجه به ریسک‌پذیری، مربیان نباید تحت تأثیر و فشار نظام پاسخ‌گویی و استانداردها قرار بگیرند، بلکه باید سطحی از اعتماد به مربیان وجود داشته باشد. اعتقاد بر این است که مزایای ایجاد یک محیط آموزش و یادگیری خلاق ارزش آن را دارد که برایش وقت و تلاش صرف شود. درازمدت، اختصاص چنین سرمایه‌گذاری‌هایی با ارزش است و به ایجاد یادگیری جذاب و معنی‌دار منجر خواهد شد (رینکوچ، ۲۰۱۱).

ج) محیط‌ها و فضاهایی که بر تدریس خلاق معلم تأثیر گذارند

۱. کلاس درس خلاق

نقطه شروع در یادگیری خلاق، کلاس درس و محیط کلاس درس است. شرایط عمومی کلاس درس خلاق عبارت‌اند از: ایجاد محیطی امن؛ حمایت از ایده‌های غیرمعمول؛ ارائه انتخاب، استفاده از راهبردها و تکنیک‌های خلاقیت؛ تشویق راه‌حل‌های چندگانه؛ نوآوری و ارائه بازخورد سازنده (دراپو، ۲۰۱۴، ص. ۳۰). دانش‌آموزانی که در یک محیط خلاق یاد می‌گیرند- در معرض فعالیت‌ها و تکلیف‌های خلاقانه قرار می‌گیرند و تفکر خلاقانه معلمان خود را در نظر می‌گیرند- به متفکر خلاق تبدیل می‌شوند (ویلیامز و یانگ، ۱۹۹۹). برای ایجاد محیط یادگیری خلاقانه برای دانش‌آموزان، آشنا کردن آنان با تفکر انتقادی و مهارت‌های تفکر خلاق برای موفقیت دانش‌آموزان ضروری است (جنسن، ۲۰۱۳، ص. ۲۸).

۲. محیط سازمانی

افزایش ارتباطها در فضای همکاری نیازمند تغییر ساختار سازمان از حالت سلسله‌مراتبی به ساختاری است که در آن، بر کار تیمی به جای رتبه‌بندی تأکید شده است. در این حالت ارتباط بین همکاران افزایش می‌یابد و ایده‌های خلاقانه بیشتری مورد بررسی قرار می‌گیرند. این امر هنگامی محقق خواهد شد که موانع جدایی‌ناپذیر بین سطوح سازمانی حذف شوند. حذف موانع به این معنی است که همه همکاران فرصت دارند با ایده‌های جدید در این زمینه مشارکت داشته باشند. در بحث باز، تشویق و پاداش درونی باید مدنظر قرار گیرد. تنها در این صورت است که تدریس خلاقانه می‌تواند مؤثر واقع شود (هورن و همکاران، ۲۰۰۵). ویلیامز و یانگ (۱۹۹۹) نشان دادند که ساختارها و سلسله‌مراتب سنتی در مقابل خلاقیت مقاومت می‌کنند.

با واکاوی روش تدریس خلاق، موارد زیر را می‌توان در زمره تفاوت‌های روش‌های تدریس خلاق و روش تدریس سنتی قلمداد کرد:

- در روش سنتی محور اصلی در کلاس معلم است ولی در روش خلاق دانش‌آموزان محور اصلی هستند و با ابهامات دست‌وپنجه نرم می‌کنند.
- در روش سنتی دانش‌آموزان یا حتی گاهی معلمان به سؤال‌ها پاسخ کلیشه‌ای می‌دهند، ولی در روش تدریس خلاق دانش‌آموزان نظرات و پاسخ‌های متعددی به سؤال‌ها می‌دهند (تفکر و اگرآ).
- در روش سنتی قدرت حافظه برای یادگیری اهمیت دارد و فقط محفوظات در نظر گرفته می‌شوند، ولی در روش تدریس خلاق حل مسئله محور یادگیری است.
- در روش سنتی به عقاید شاگردان کمتر توجه می‌شود، ولی در روش تدریس خلاق ابراز عقیده مهم است.
- در روش سنتی دانش‌آموزان به دلیل ترس از معلم ممکن است اعتمادبه‌نفس لازم را از دست بدهند، اما در روش تدریس خلاق معلم نقش راهنما را دارد و شاگردان اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا می‌کنند.
- در روش تدریس سنتی تأکید بر نمره در ارزشیابی است، ولی در روش تدریس خلاق این موضوع چندان مطرح نیست.
- در روش تدریس سنتی شاگردان با هم مقایسه می‌شوند، ولی در روش تدریس خلاق هر دانش‌آموز با خودش مقایسه می‌شود.
- در روش سنتی دانش‌آموزان با هم رقابت می‌کنند، ولی در روش تدریس خلاق هم‌یاری و تعاون به جای رقابت مطرح است.
- در روش سنتی پاسخ‌های شاگردان مشخص هستند، ولی در روش تدریس خلاق پاسخ‌ها ابتکاری، غیرمعمول و حتی در مواردی ممکن است خنده‌دار باشند.

- در روش سنتی دانش‌آموزان اجراکننده فرمان‌های معلمان و اطاعت‌پذیر صرف هستند، اما در روش تدریس خلاق شاگردان می‌توانند آزادانه با معلم بحث و گفت‌گو کنند (ر.ک. حسینی، ۱۳۹۲، صص. ۱۳۴-۱۳۳).

■ دلالت‌های رویکرد ریزوماتیک برای تدریس خلاق

فلسفه ریزوم و اصول آن به‌عنوان روشی انقلابی برای تفکر افقی و واگرا و حل مشکلات آموزش و پرورش مطرح است. می‌توان گفت که ژیل دلوز تئوری «ریزوم» را پیشنهاد داد تا ورود غیرسلسله‌مراتبی را در نمایش و تفسیر داده‌ها شرح دهد. در یک محیط آموزشی یا سازمانی، ارائه و تفسیر داده‌های غیرسلسله‌مراتبی تنها در محیطی صورت می‌پذیرد که افراد توانایی مشارکت در موقعیت‌های یادگیری یا پروژه‌های گوناگون را بر اساس اندیشه خلاقانه خود دارا می‌باشند (چارنی، ۲۰۱۷).

بر این اساس، دیدگاه ریزوماتیک خواستار تنوع و ناهم‌گونی در آموزش و پرورش و عرصه یاددهی-یادگیری است. بنابراین امروز به جای تطابق با یک الگوی از پیش تعیین‌شده، زمان آزمایش، یادگیری و به اشتراک گذاشتن تجربیات برای به دست آوردن درک جدید از مفاهیم و معانی در آموزش و پرورش فرا رسیده است. آموزش و یادگیری بر پایه اصول ریزوماتیک خلاقانه است و مربی و یادگیرنده را در فضای کنجکاوی و اکتشاف قرار می‌دهد. این فضایی است که مسیری را برای تفکر جدید باز می‌کند که فراتر از آن چیزی است که غالباً از یک برنامه درسی استاندارد به دست می‌آید (چارنی، ۲۰۱۷). نتیجه اینکه یادگیری ریزوماتیک کوچک‌گرا و غیرقابل پیش‌بینی است و از آنجا که تغییر در الگوی یادگیری عشایری ضروری است، نتایج این یادگیری در اصل همیشه فراتر از انتظار است. عنصر شگفتی، و از این رو خلاقیت و نوآوری، لزوماً در هسته اصلی یادگیری ریزوماتیک جای گرفته است (کرامر^{۲۹}، ۲۰۱۳).

با توجه به موارد فوق، اصول ریزوماتیک شامل اتصال (ارتباط)، ناهم‌گونی، چندگانگی، گسست نادالتر و نقشه‌نگاری، فرایندهای ضروری برای ارائه الگوی تدریس خلاق در آموزش و پرورش هستند. این اصول بر همکاری، گفتمان، مشارکت، نوآوری در برنامه‌های درسی، آموزش و یادگیری فعال تأکید دارند. این اصول تجویزی نیستند و هدفشان پیروی از سلسله‌مراتب در رویکردهای سازمانی نیست، بلکه هدفشان عبارت است از: تحریک تفکر انتقادی؛ ایجاد فرصت‌هایی برای تغییر روش‌های تدریس؛ ایجاد تغییراتی در هستی‌شناسی معلمان و الهام برای آموزگاران و دانش‌آموزان برای درک بهتر؛ تجدیدنظر در رویه‌های معمول. در ادامه به شرح این اصول و دلالت‌های تربیتی منبعث از آن برای حوزه تدریس خلاق می‌پردازیم:

۱. ارتباط و ناهم‌گنی؛ زمینه همکاری و گفت‌وگو

«اصل ارتباط» (اتصال) بدین معنی است که هر نقطه ریزوم می‌تواند به هر یک از نقطه‌های دیگر متصل شود و باید این‌گونه باشد (دلوژ و گاتاری^{۳۰}، ۱۹۸۷، ص. ۷). از این اصل دلالت‌هایی برای حوزه تدریس خلاق در قرن بیست‌ویکم می‌توان استنباط کرد. از جمله اینکه آموزگاران، شاگردان، و دستگاه‌های اطلاعاتی و فناوریانه، همه به هم متصل و با هم ارتباط دارند. علاوه بر این، دانش گسسته وجود ندارد. تمام دانش‌ها به یکدیگر متصل و با هم ارتباط دارند.

اصل بعدی که ارتباط تنگاتنگی با اصل ارتباط (اتصال) دارد، «ناهم‌گونی» است. ناهم‌گونی این امکان را برای شاگردان و معلمان فراهم می‌آورد که به دیگران احترام بگذارند، یکدیگر را تحمل کنند، و مشوق همکاری و کمک متقابل باشند. این اصل به توسعه منابع انسانی غنی‌تر و چالش‌های معلم کمک می‌کند و متعاقب آن تأثیر زیادی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. به علاوه، به تفکر انتقادی و حل مسئله نیز کمک می‌کند، زیرا یادگیرنده باید دیدگاه‌های گوناگون و متنوعی را در نظر بگیرد (کرونز، ۲۰۱۸).

۲. چندگانگی و کثرت؛ یادگیری مبتنی بر شبکه

«چندگانگی» (کثرت) به معنی جمع شدن نقاط گوناگون به دور هم به نحوی است که حاصل آن ایجاد یک کل ریزوماتیک باشد (سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱). در یک ریزوم هیچ نقطه یا جایگاهی مانند آنچه در یک ساختار درخت یا ریشه می‌یابیم، وجود ندارد. یک سرهم‌بندی (مونتاژ)، و دقیقاً افزایش در ابعاد یک کثرت است که ماهیتش تا آنجا که اتصالاتش زیاد شوند، ضرورتاً تغییر می‌کند (دلوژ و گاتاری، ۱۹۸۷، ص. ۸). به نظر بنام و شارپ^{۳۱} (۲۰۱۳)، فناوری در آموزش و پرورش، جهان‌بینی‌های متکثری را برای دانش‌آموزان در تعامل با معلمان، فرایندهای روش‌شناسی و تجربه‌های یادگیری ایجاد کرده است که به نام «راهبردهای ریزوماتیک» خوانده شده است. شبکه یادگیری شخصی نمونه‌ای از این راهبردها محسوب می‌شود که متشکل از دانشجویانی است که با استفاده از وسایل الکترونیکی متکثر، از قبیل تلفن همراه، رایانه و اپلیکشن‌های خاص آن‌ها در این شبکه و یا با شبکه‌های شخصی دیگر، در اینترنت در حال تعامل و تبادل اطلاعات هستند و تجربیاتی را که در فضای متکثر و از طریق روش‌های گوناگون سخنرانی، فعالیت‌های اجتماعی، ارتباط با دوستان و استادان به دست می‌آورند، به اشتراک می‌گذارند. هر یک از این منابع متعدد و اگر تجربه‌ها و فرصت‌های جدیدی را برای شبکه‌های یادگیری شخصی ایجاد می‌کنند (او تو^{۳۲}، ۲۰۱۷).

بر این اساس، تعامل‌های انسانی یک شبکه اجتماعی از روابط در موقعیت‌ها و زمینه‌های گوناگون است و بدین‌سان اختراع مجموعه‌ای از مفاهیم و معانی جدید به‌عنوان وسیله‌ای برای تجدید ارزیابی تجربه اختراع خواهد شد که نتیجه آن ساختن ذهنیت فرد در عمل است. این فرایند خلاقانه، یک تدریس ارزشمند قلمداد می‌شود (سمستسکی و لووت^{۳۳}، ۲۰۱۱).

۳. گسست نادالترگر؛ نوآوری در تدریس و یادگیری

برخلاف گسست‌های دلالت‌گر که ساختارها را از هم جدا می‌کنند یا از دل یک ساختار می‌گذرند، ممکن است یک ریزوم بشکند و جایی از آن خرد شود، اما دیگر بار کار خود را از یکی از خطوط قدیمی خود، یا از خطوطی جدید، آغاز خواهد کرد (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷، ص. ۹). این استعاره انعطاف‌پذیری پویا و فعال را درون نظام آموزشی نشان می‌دهد. افراد، درون نظام آموزشی از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردارند و با تصمیم‌گیری مستقل و ارائه تجربه‌های متفاوت افراد، امکان تغییر و پیدا کردن راه‌های جدید فراهم می‌شود؛ حتی اگر این امر مستلزم گسست از راه‌ها و روش‌هایی باشد که سال‌ها انجام می‌شده‌اند. در حقیقت، گسست نادالترگر مفهومی است که یادگیری را تغییر می‌دهد و باعث شکوفا شدن آن می‌شود. گسست نادالترگر، از طریق رهایی از استانداردهایی که غالباً یادگیری را ایستا می‌سازند و فراهم کردن فضاهایی برای ایجاد و بازسازی تفکر جدید، این روند را انجام می‌دهد. گسست نادالترگر «فکر کردن» را به جای بله گفتن می‌گذارد و امکان رسیدن به قلمروهای جدید را فراهم می‌آورد.

معلم در چنین فضایی می‌تواند فرایند یاددهی - یادگیری را از مرزهای آموزشی جدا کند و در محیط‌های واقعی به اجرا درآورد. برای مثال، فضای مجازی نوعی گسست نادالترگر در فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود، چراکه زمینه و فرصت ظهور و بروز افکار، اندیشه‌ها، ایده‌ها و توانمندی‌های معلمان و دانش‌آموزان و انجام بسیاری از فعالیت‌های آموزشی را بدون نیاز به امکانات فراوان، پیچیده و گران فراهم می‌آورد. تسریع در فرایند یاددهی - یادگیری، دریافت اطلاعات بیشتر در موضوع‌های درسی، امکان مقایسه روش‌های آموزشی و تربیتی، تبادل اطلاعات و تسهیل ارتباطات، انجام فرایندهای تعلیم و تربیتی به صورت ملموس، تجسمی و کارآمدتر، امکان به‌روزرسانی اطلاعات همه عناصر انسانی و غیرانسانی نظام تعلیم و تربیت، امکان دستیابی به آخرین دستاوردهای علمی و فرهنگی جهان، کاهش هزینه‌های مالی و انتشار دانش به تمام نقاط کشور و دنیا از مزایای این گسست نادالترگر محسوب می‌شود.

۴. نقشه‌نگاری؛ انعطاف‌پذیری درون نظام آموزشی

در اندیشه دلوز و گاتاری ریزوم مفهومی است از یک نقشه؛ نقشه‌ای پویا از ارتباطات و افکار جدید. نقشه بازنمایی یا بازتولید نیست، خودش جزئی از ریزوم است. نقشه باز است و می‌تواند در تمام ابعادش اتصال بگیرد. به‌علاوه مستعد را می‌توان پیاده‌سازی و معکوس کرد، به‌علاوه مستعد دریافت مدام تغییرات است. حاوی ورودی‌های کثیری است که کثرت آن‌ها به چگونگی اجرا بستگی دارد (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷، صص. ۱۱-۱۲).

بر این اساس، در نظام آموزشی اشخاص در همان موقعیت‌ها و فرایندهای خلاقانه‌ای قرار می‌گیرند

که خودشان شکل داده‌اند و تجربه‌های منحصر به فرد و دیدگاه‌های خاص خود را دارا هستند. در عین حال دیدگاه‌های افراد ممکن است بر اساس سهیم شدن و اشتراک با دیدگاه‌ها و تجربه‌های دیگران تغییر یابد. به عبارت بهتر، هر تعامل می‌تواند برخی یا همه تعامل‌های دیگر را تغییر دهد. مجموع تعامل‌ها به‌عنوان یک نقشه از نظام آموزشی ریزوماتیک مشاهده می‌شود. بنابراین هر تعامل جدید می‌تواند نقشه‌نگاری نظام را تغییر دهد. متناسب با اصل نقشه‌نگاری، افراد درون چنین نظام آموزشی در مقابل ایده‌های جدید انعطاف‌پذیری دارند. این امر به ایجاد راهبردهای جدید و خلاقیت و نوآوری درون نظام آموزشی می‌انجامد. نقشه‌های جدید، بر اساس ظهور الگوهای جدید، ایجاد قوانین جدید و سپس پیدا شدن مسیر حرکت برای ایده‌های جدید، و... دائماً در حال طراحی هستند. این ورود و خروج‌های متوالی و تفکرات جدید، دائماً تصمیم‌گیری‌ها را تغییر می‌دهد.

بدین ترتیب به نظر دلوژ، یادگیرندگان باید تشویق شوند نقشه‌های خودشان را تولید کنند، نه اینکه آنچه معلم ترسیم کرده بود، بازنمایی کنند. در نظام‌های سنتی، معلم یادگیرندگان را وادار می‌کند که یک قطعه از مطالب را به دست آورند و آن را به یک نقشه تبدیل کنند. به‌طور قابل توجهی چنین نقشه‌ای با داشتن عنوان‌ها و زیرشاخه‌های فصل به‌عنوان سازه‌های شاخه‌ای به پایان می‌رسد. در نتیجه یک درخت دانش حاصل می‌شود، نه شبکه‌ای از دانش. در عوض، فراگیرندگان باید تشویق شوند سه‌کانون در نقشه داشته باشند. آن‌ها باید خود را در وسط، مواد یادگیری را در یک طرف و محیط‌زیست را نیز در طرف دیگر قرار دهند. این نقشه رابطه بین یادگیرنده، مواد یادگیری، مواد متصل دیگر و محیطی را که یادگیرنده در آن است، نشان می‌دهد. به این ترتیب هیچ دو نقشه‌ای نمی‌تواند یکسان باشند، زیرا هیچ دو زبان‌آموزی یکسان نیستند (کرونز، ۲۰۱۸).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با عنایت به مباحث مطرح‌شده، تدریس خلاق به‌عنوان یک فرایند ساخت دانش در نظر گرفته می‌شود که هدف اصلی آن، کمک به شاگردان به‌منظور رهایی از قالب‌های فکری عادی رایج و دست یافتن به چشم‌اندازهای جدید برای ساخت دانش و حل مسائل و موضوع‌های جدید در رشته‌های گوناگون است. تدریس خلاق به آزادی و تجربه، خطرپذیری و انعطاف‌پذیری، فوریت و نداشتن تعصب نیاز دارد و به‌عنوان یک موضوع ابتکاری در نظر گرفته می‌شود. وظیفه معلم حمایت از هرگونه تلاش برای خلق و آفرینش، تأکید بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و خودسامانی آن‌هاست. در این فضا، کلاس درس فضای مذاکره، همکاری و ظهور فرصت‌هایی است که به ترویج و تشویق یادگیری خلاق

در دانش‌آموزان منجر می‌شود. روش‌های تدریس خلاق متنوع‌اند و معلم می‌تواند از مجموعه‌ای از روش‌های تدریس فعال، همچون بارش مغزی، پروژه، بحث گروهی، سمینار، قصه‌گویی، ایفای نقش، بدیعه‌پردازی و ... با توجه به شرایط استفاده کند.

با توجه به اصول ریزوماتیک می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت: تدریس خلاق ریزوماتیک (در فضای متکثرو فاقد الگوهای ازپیش‌تعیین‌شده و ثابت) حاصل تعامل‌های انسانی در یک شبکه اجتماعی پویا از روابط در موقعیت‌ها و زمینه‌های گوناگون است که حاصل آن، آفرینش مجموعه‌ای از مفاهیم و معانی جدید به‌عنوان وسیله‌ای برای تجدید ارزیابی تجربه و در نتیجه ساختن ذهنیت فرد در عمل است. در تجربه بر اساس اصول ریزوماتیک، افراد در فضای متکثر می‌توانند معانی جدیدی برای خود از طریق گفت‌وگو با دیگران و ایجاد روابط جدید پیدا کنند. یادگیری آن‌ها فراتر از دانش عمومی مشترک است و به فهم عمیق‌تر از دانش دست می‌یابند. آن‌ها کمتر خودخواهانه هدایت می‌شوند و از کنجکاوای بیشتری در ارتباط با دیگران استفاده می‌کنند. به‌علاوه از طریق خلق معانی جدید، تجربه‌های خود را غنی می‌کنند. بدین‌سان محیط یادگیری فضایی از یادگیری خلاقانه است و هر دانش‌آموز باید فرصتی برای ورود به یادگیری مورد نظر خود داشته باشد و از تجربیات و دیدگاه‌های شخصی خود استفاده کند.

معلمان در فضاهای چالشی و اکتشافی فراگیرندگان شرکت می‌کنند و از این طریق فرصتی برای آن‌ها به‌منظور تقویت ظرفیت خود برای تغییر و تبدیل شدن به فردی کارآمد در کار، روابط و یادگیری فراهم می‌شود. این امر معلمان را قادر می‌سازد به‌طور متفاوتی عمل کنند. ریزوم وار در یک شبکه پویا با شاگردان و دیگر معلمان همکاری کنند و در نتیجه ظرفیت انطباق با چالش‌های جدید و امتحان‌نشده را در خود افزایش دهند. فراگیرندگان نیز از طریق مواجهه با اندیشه‌های ناهم‌گون و چندگانه، و از طریق گفت‌وگو، ارتباط و اکتشاف در یک شبکه ریزوماتیک به‌طور کامل در فرایند یادگیری غوطه‌ور می‌شوند، نه اینکه صرفاً اطلاعات ثابت و ایستا را جذب کنند. این‌گونه یادگیری فعالیتی است که ذهن، بدن و احساسات را در برمی‌گیرد.

روش تدریس در فضای ناهم‌گون ریزوماتیک متأثر از ارتباطات ریزوماتیک بین دانش‌آموزان، معلمان، والدین، مدرسه، دانشگاه، کسب‌وکار، و ... است؛ عواملی که از طریق شبکه‌های اجتماعی در ارتباط متقابل با هم هستند. در نقطه مقابل،

در نظام‌های آموزشی سنتی (غیرریزوماتیک) هدف‌ها از قبل تعیین شده و ثابت هستند. معلمان نیز به‌عنوان اجراکننده فرمان‌های این نظام، منبع غنی از علم و دانش محسوب می‌شوند که باید طبق سرفصل‌های تعیین شده حرکت کنند و مطالب تعیین شده و ثابتی را به ذهن دانش‌آموزان انتقال دهند. لذا شاهد یک ساختار ثابت، قالبی و غیرفعال در فرایندهای یاددهی - یادگیری هستیم که از ویژگی‌های آن می‌توان به تمرکز بر شباهت‌ها، ارتباطات یک‌طرفه و سلسله‌مراتبی، انضباط و کنترل مداوم، انعطاف‌ناپذیری، ایجاد هم‌گنی در کلاس‌های درس، محتوای ثابت، روش‌های تدریس غیرفعال مثل سخنرانی، و اشاره کرد.

با نظر به نتایج این پژوهش، پیشنهادهای زیر برای فزون‌بخشی تدریس خلاق ارائه می‌شوند:

- برای افزایش خلاقیت در تدریس معلمان، آموزش خلاقیت به معلمان در مراکز تربیت معلم در دستور کار قرار گیرد. به‌ویژه، بهتر است فایده‌های تدریس خلاق در تمامی برنامه‌های آماده‌سازی معلمان در دوره‌های تربیت معلم مورد تأکید قرار گیرند.
- برنامه‌ریزان درسی هنگام طراحی برنامه‌های درسی، تغییر ساختار از حالت سلسله‌مراتبی به ساختاری را که در آن بر کار تیمی به جای رتبه‌بندی تأکید شده است، مدنظر قرار دهند.
- معلمان کلاس درس را به فضای همواری تبدیل کنند که در آن پرسش و چالش، فرصت برای ایجاد ارتباطات جدید، اکتشاف ایده‌ها، و انتخاب‌های آزاد وجود داشته باشد. همچنین در این فضا زمینه برای انعکاس و انتقاد از ایده‌ها، اعمال و نتایج فراهم شود.
- معلمان بین محتوای آموزشی و زندگی واقعی ارتباط برقرار کنند. با فراهم آوردن چنین موقعیتی، دانش‌آموزان قادر خواهند بود یادگیری‌هایشان را به کار بندند، توانایی‌های خود را درک کنند، آن‌ها را انطباق و تغییر دهند، و روش‌های مورد نیاز برای موفق بودن در عرصه اجتماع را به دست آورند.

منابع

- آزادمنش، معصومه و ترکیان تبار، منصور. (۱۳۹۶). تدریس خلاق و تأثیر آن در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی، شیراز.
- ایمان زاده، علی. (۱۳۸۷). بررسی مبانی و پیامدهای تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت‌شناسی صدرایی (پایان‌نامه منتشر نشده دکتری). دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پادروند، نادر. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر خلاقیت (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.
- جبلی آده، پریچهر و سبحانی، عبدالرضا. (۱۳۹۱). تأثیر به‌کارگیری روش تدریس خلاق بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی استان گلستان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۶۶-۱۴۷.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۲). یادگیری خلاق، کلاس خلاق: شیوه‌های عملی در پرورش خلاقیت. تهران: انتشارات مدرسه.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۴). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. مشهد: انتشارات به نشر.
- سجادی، سید مهدی و ایمان‌زاده، علی. (۱۳۸۸). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳(۱۲)، ۷۰-۴۸.
- سجادی، سید مهدی و باقری نژاد، زهره. (۱۳۹۰). رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چالش‌های آن برای تربیت اسلامی (از منظر ملاحظات معرفت‌شناختی رئالیسم انتقادی). مجله تربیت اسلامی، ۶(۱۳)، ۱۴۴-۱۲۳.
- سجادی، سید مهدی و ایمان زاده، علی. (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۴)، ۸۰-۵۳.
- حق وردی، رضا. (۱۳۹۰). تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک بر اساس فلسفه اشراق (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- کومیز، جرالدر آر؛ دنیلز، لوروی بی. (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (ترجمه خسرو باقری). تهران: انتشارات سمت (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- محبی امین، سکینه. (۱۳۹۲). شناسایی فرهنگ تدریس و الزامات تدریس خلاق در دانشگاه (پایان‌نامه منتشر نشده دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد.
- نیک‌نشان، شقایق، نصر اصفهانی، احمدرضا، میرشاه جعفری، ابراهیم و فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۹). میزان استفاده استادان از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان از نظر دانشجویان استعداد درخشان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۱(۲)، ۱۶۴-۱۴۵.
- Aheto, S.P. K. (2017). *Patterns of the use of technology by students in higher education*, (Unpublished doctoral thesis). University of Peninsula, South Africa.
- Ademollo, F. (2011). *The Cratylus of Plato: A commentary*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Beetham, H. and Sharpe, R. (2013). *Designing for Learning in an Uncertain Future: Rethinking Pedagogy for a Digital age*. New York and London: Routledge.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. and Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU Member States*. Luxembourg: Publication Office of the European Union
- Charney, R. (2017). *Rhizomatic Learning and Adapting* (Unpublished doctoral thesis). University of Antioch, Ohio.

- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Cremin, M. (2004). *The role of the imagination in classroom drama* (Unpublished doctoral thesis). Canterbury Christ Church University College, Canterbury.
- Cremin, T. (2009). *Creative Teaching for Tomorrow: Fostering a Creative State of Mind Deal*. Kent, England: Canterbury Christ Church University.
- Cronje, J. C. (2018). *Association for Educational Communications and Technology*. Cape Peninsula: University of Technology.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Drapeau, P. (2014). *In Sparking Student Creativity: Practical Ways to Promote Innovative Thinking*. Alexandria, USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Ferrari, A. Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU Member States: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grainger, T. and Barnes, J. (2006). *Learning to Teach in the Primary School: Creativity in the primary curriculum*. London: Routledge.
- Horng, J. Sh. Hong, J.C. Chan Lin, L. J. Chsng, Sh. H. Chu, H.Ch. (2005) Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Hosgorur, M. & Bilasa, P. (2009). The problem of creative education in information society. *Procedia Social and Behavioral Science*, 1(1), 713-717.
- James, M. A. (2015). Managing the Classroom for Creativity. *Creative Education*, 1(6) 1032-1043.
- Jensen, E. (2013). *Engaging students with poverty in mind: Practical strategies for raising achievement*. Alexandria, USA.
- Kramer, A. (2013). Ready for the future: the four principles of nomadic learning in organizations. *Emerald Group Publishing Limited*, 21(2), 149-157.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education – A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–155.
- Lou, S. & Chen, N. (2012). Using blended creative teaching: Improving a teacher education course on designing materials for young children. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), 776-792.
- Manaus, P. (2017). *Teachers' Classroom Creativity Inventory Tool*. Manila, Philippines: De La Salle University Research Congress.
- Martin. A. D. (2018). *Professional identities and pedagogical practices: A self-study on the "becomings" of a teacher educator and teachers*. USA: New Jersey City University.
- Oinam, S. (2017). StudentCentered Approach to Teaching and Learning in Higher. Education for Quality Enhancement. *Journal of Humanities and Social Science*, 22(6), 27-30.
- Pearce, S. (2016). Authentic learning: what, why and how? *E-Leading – Management strategies for school leaders*, 1 (10), 1-3.
- Perkins E, G. (2004). *Enacting creative instruction: A comparative study of two art educators* (Unpublished doctoral thesis). University of Kentucky.
- Reilly, R. C. Lilly, F. Bramwell, G. & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 533-542.
- Rinkevich, J. L. (2011). Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 84(5), 219-223.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, R.K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41–48.
- Selkrig, M. & Keamy, R. K. (2017). Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, 28(3), 317-332.

- Semetsky, I. & Lovat, and T. (2011), Bringing Deleuze's Philosophy into Discourse on Values Education and Quality Teaching: An Australian model. *Policy Futures in Education*, 9(4), 485-493.
- Williams, W.M. & Yang, L.T. (1999). *Organizational creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, L. o. (2018). *Characteristics of creative children*. Retrieved from <https://thesecondprinciple.com/creativity/...creativity/characteristics-of-creative-hildren/>



روشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

روشگاه علوم انسانی

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. Gilles Deleuze | 18. Hosgour & Bilasa |
| 2. Charney | 19. Cremin |
| 3. Ademollo | 20. Hông, Hong, Chanlin, Chang & Chu |
| 4. Martin | 21. Drapeau |
| 5. Cronje | 22. Wilson |
| 6. Coombs and Daniels | 23. Oinam |
| 7. Lin | 24. James |
| 8. Creative Learning | 25. Pearce |
| 9. Teaching for creavity | 26. Grainger & Barnes |
| 10. Cachia, Ferrari, Ala-Mutka & Punie | 27. Williams & Yang |
| 11. Sawyer | 28. Jensen |
| 12. Rinkevich | 29. Kramer |
| 13. Reilly, Lilly, Bramwell & Kronish | 30. Guattari |
| 14. Lou & Chen | 31. Beetham & Sharpe |
| 15. Manauis | 32. Aheto |
| 16. Selkrig & Keamy | 33. Semetsky & Lovat |
| 17. Perkins | |