

مدرسه خلاق؛ چیستی و چگونگی در دوره ابتدایی

■ صدیقه یاسمی^۱ ■ علی حسینی خواه^۲ ■ مرجان کیان^۳ ■ مسعود گرامی پور^۴ ■ افضل السادات حسینی^۵

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل دهنده مدرسه خلاق در دوره ابتدایی انجام گرفت. پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تطبیقی-اسنادی انجام گرفت. روش نمونه‌گیری هم هدفمند و مبتنی بر ملاک بود. به این منظور، به شیوه تحلیل محتوای استقرایی و با استفاده از نرم‌افزار ATLAS.ti با رویکرد NCT، تعداد ۲۸۳ منبع مکتوب (سند، مقاله و کتاب) مرتبط با موضوع، تجزیه و تحلیل شدند و تحلیل تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت. مدرسه خلاق از ۶ بعد و ۳۰ مؤلفه تشکیل شده بود. بعد «برنامه درسی خلاق» با ۹ مؤلفه (اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی یادگیرندگان، فعالیت‌های یادگیری یادگیرندگان، فضا، زمان، ارزشیابی)؛ بعد «دانش آموز خلاق» با سه مؤلفه (باورهای شناختی-فکری، نگرشی-علاقه‌ای، رفتاری-عملکردی)؛ بعد «خانواده خلاق» با پنج مؤلفه (موقعیت اقتصادی-اجتماعی، تحصیلات والدین، جو عاطفی خانواده، سبک فرزندپروری، نگرش نوین والدین)؛ بعد «معلم خلاق» با پنج مؤلفه (رهبری کلاس درس، تفکر در کلاس درس، شیوه پاداش‌دهی، شخصیت معلم، دانش و مهارت‌های حرفه‌ای)؛ بعد «مدیر خلاق» با چهار مؤلفه (سبک مدیریت، نگاه خلاقانه، توسعه خلاقیت در معلمان، روابط و تعامل انسانی)؛ بعد «فرهنگ خلاق» با چهار مؤلفه (مشارکت، استقبال از خلاقیت، روحیه پژوهشگری، آزادی اندیشه و عمل). نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش می‌تواند به‌عنوان راهنمای عمل معلمان، متخصصان، طراحان و والدین در طراحی و ایجاد محیط‌های مبتنی بر خلاقیت قابل استفاده باشد.

کلید واژه‌ها:

خلاقیت، مدرسه خلاق، دوره ابتدایی

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۱۲/۲۰

■ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۳/۱۷

■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۵/۱۲

* دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی sedighe.yasemi68@gmail.com
** استادیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) Hosseinkhah@khu.ac.ir
*** استادیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران kian@khu.ac.ir
**** استادیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران mgramipour@khu.ac.ir
***** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، تهران، ایران afhoseini@ut.ir
این مقاله از رساله دکتری با عنوان «طراحی و اعتباربخشی الگوی مدرسه خلاق برای دوره ابتدایی» دانشگاه خوارزمی با کد ۱۹۵۹۴ استخراج شده است.

مقدمه

تمدن آدمی مخلوق خلاقیت اوست. به یقین می‌توان گفت، انسان معاصر بیش از پیشینیان خود به خلاقیت نیاز دارد. یادگیری، خلاقیت و آفرینندگی، به‌عنوان یک ویژگی نامحدود در انسان، یکی از پیچیده‌ترین جلوه‌های یادگیری اوست. انسان برای بقای خود نیازمند پرورش قدرت خلاقیت است، چراکه خلاقیت ابزاری است که انسان را در حل مسائل و مشکلات گوناگون امروزی یاری می‌کند. جوامع امروزی، اعم از پیشرفته و در حال پیشرفت، به‌طور دائم در حال تغییر و دگرگونی هستند. به تبع این تغییر، آموزش و پرورش نیز تغییر می‌یابد. آموزش از یک سو منشأ تغییرات اجتماعی است و از سوی دیگر، خود تحت تأثیر این تغییرات است (حسینی، ۱۳۹۶، ص. ۱۳). لومباردی^۱ (۲۰۰۷) بیان می‌کند، جهان با سرعتی بیش از همیشه در حال تغییر است و افراد باید بتوانند مسائلی را که هیچ راه‌حل معمولی ندارند، شناسایی و حل کنند. از این رو، خلاقیت به‌عنوان یک مهارت جدایی‌ناپذیر قرن بیست و یکم در کلاس درس تأکید شده است (آنانیادو و کلارو^۲، ۲۰۰۹). تقویت خلاقیت در کلاس درس تأثیرات مثبت و ماندگار بی‌شماری دارد و باعث می‌شود یادگیرندگان در بزرگسالی متفکر، کنجکاو، منتقد و ریسک‌پذیر باشند (هنسی^۳، ۲۰۱۷ و استارکو^۴، ۲۰۱۸). از این رو، خلاقیت نه به‌عنوان یک مهارت برای آموزش دادن به افراد، بلکه باید به‌عنوان یک قابلیت، یعنی مجموعه‌ای از مهارت‌ها، توانایی‌ها و دانش، درک شود که بخشی از آموزش فرد را تشکیل می‌دهد (تاب، کروپلی، مارون، پستن و کافمن^۵، ۲۰۲۰).

تعریف واژه خلاقیت برای بسیاری از افراد دشوار و تقریباً غیرممکن است؛ به‌ویژه برای معلمان که در تلاش‌اند این مفهوم را در شیوه‌های تدریس خود به کار گیرند (کولی^۶، ۲۰۱۵). مولت، ویلسون، لمب و کتلر^۷ (۲۰۱۶، ص. ۱۰) معتقدند: «خلاقیت سازه‌ای پیچیده است و دانشمندان هنوز در مورد چگونگی تعریف آن به توافق نرسیده‌اند». خلاقیت در روان‌شناسی به توانایی افراد برای ابداع چیزی در حوزه‌ای جدید و مناسب گفته می‌شود. با وجود دیدگاه‌های مختلف در مورد خلاقیت، «همیشه جدید بودن»، ویژگی مشخص‌کننده خلاقیت بوده است (نیو و استرنبرگ^۸، ۲۰۰۳).

پیبرتو^۹ (۲۰۰۴) خلاقیت را نیاز اساسی بشر برای ساختن چیزهای جدید می‌داند. آمابیل^{۱۰} (۱۹۹۶) خلاقیت را محصول یا پاسخی تعریف می‌کند که باید خلاقانه ارزیابی شود؛ به‌گونه‌ای که: الف) بدیع، مناسب و مفید باشد؛ ب) کاری باشد که بیش از یک راه برای انجام آن وجود داشته باشد.

بگنو و کافمن^{۱۱} (۲۰۱۷، ص. ۷۳) خلاقیت را «توانایی تولید اثری نو^{۱۲}، باکیفیت بالا^{۱۳} و مناسب^{۱۴}» تعریف کرده‌اند. برخی دیگر نیز خلاقیت را تمرین تخیل دانسته‌اند (بئر و کافمن^{۱۵}، ۲۰۱۹). از آن جا که خلاقیت مفهومی پیچیده و چندوجهی است، متخصصان و پژوهشگران در بررسی و تعریف آن، روش‌ها و دیدگاه‌های مختلفی دارند (وارد^{۱۶}، ۲۰۰۷، ص. ۲۸).

تعریف‌هایی که تا اینجا از خلاقیت ارائه شد، در عنصر اصالت^{۱۷} (تازگی) و سودمندی^{۱۸} مشترک هستند؛ یعنی هر ایده یا محصولی، برای اینکه خلاق به شمار آید، باید تازه و سودمند باشد (دولینگر^{۱۹}،

(۲۰۰۷).

روان‌شناسان برای پرداختن به تأثیرات محیط اجتماعی بر خلاقیت، نظریه‌های متعددی ارائه داده‌اند. برای مثال آمابیل، ۱۹۸۲، ۱۹۸۳، ۱۹۹۶ و آمابیل و کانتی^{۲۰}، ۱۹۹۷ (به نقل از نیو و استرنبرگ، ۲۰۰۳) دو دهه را صرف انجام مطالعات تجربی درباره تأثیر محیط بر انگیزه درونی و خلاقیت یادگیرندگان کرده‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که محیط اجتماعی، از جمله سیستم آموزشی جامعه، شرایط کلی کلاس، فضای مدرسه، محیط کار و خانواده، می‌تواند منابع مهمی برای تسهیل یا مهار خلاقیت فرد باشند. به نظر آن‌ها، همه این عوامل محیطی یک اثر تجمعی دارند که در نهایت جهت‌گیری انگیزشی (درونی یا بیرونی) فرد را و متعاقباً خلاقیت فرد را تا حدودی تعیین می‌کنند. تأثیر ساختارهای اجتماعی بر خلاقیت فردی در چارچوب روان‌شناختی اجتماعی باعث شد پژوهش‌ها به سمت خلاقیت در آموزش هدایت شوند (کرافت^{۲۱}، ۲۰۰۵).

بعد از خانواده، مدرسه اولین مکانی است که کودک در آن به‌طور رسمی به‌سوی آموزش گام برمی‌دارد (سبحانی نژاد و حسینی، ۱۳۹۳). مدرسه‌ها مکان‌هایی برای تشویق خلاقیت محسوب می‌شوند، چراکه این امر را به شیوه‌ای کارآمدتر انجام می‌دهند و می‌توانند آن را «نه تنها در نخبگان، بلکه در تمامی یادگیرندگان» توسعه دهند (والبرگ^{۲۲}، ۱۹۸۸). به عبارت دیگر، مدرسه‌ها می‌توانند فراتر از فراهم کردن حوزه دانش، خلاقیت یادگیرندگان را تقویت کنند. در صورتی که محیط‌های کلاسی، ریسک‌پذیری، مسئله، تفکر فردی، انگیزه‌های درونی و بیرونی را تسهیل می‌کنند (جونز^{۲۳}، ۱۹۹۳؛ لوبارت^{۲۴} و استرنبرگ، ۱۹۹۵؛ کروپلی^{۲۵}، ۱۹۹۷).

رابینسون و آرونیکا^{۲۶} (۲۰۱۵) به نقل از یوکوز و آکار^{۲۷}، ۲۰۱۹) خواستار ایجاد مفهومی جدید در آموزش شدند که «مدرسه خلاق» نامیده می‌شود. این مفهوم به مدرسه‌هایی اشاره دارد که در برنامه، سازمان‌دهی محتوا و رابطه معلمان-دانش‌آموزان رویکردی خلاق دارند. مدرسه خلاق مکانی است متشکل از عوامل بالقوه انتقادی و بنیادی که هر یادگیرنده برای توسعه خلاقیت خود از تجربه‌های متنوع و غنی شده و انواع تغییرات و فرصت‌های ساختاری بهره می‌برد (شورای هنر انگلستان^{۲۸}، ۲۰۱۰). مدرسه خلاق جایی است که شاگردان و معلمان در آنجا زندگی را با انرژی بالا و شادمانی سپری می‌کنند و با مسائل واقعی زندگی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. همه با لذت و انگیزه بالا در تلاش‌اند و ساعت‌های طولانی درباره حل مسائل فکر می‌کنند. بدون احساس گذشت زمان، برای رسیدن به مقصد تکاپو می‌کنند، اما وقتی به مقصد می‌رسند، آن را شروعی دوباره برای مواجه شدن با ابهام و مسئله‌ای دیگر می‌دانند. در مدرسه خلاق، یادگیری با تعامل معلم و دانش‌آموزان با هم شکل می‌گیرد. آن‌ها در کنار هم یاد می‌گیرند از اشتباه کردن ترسند و به استقبال تازه‌های عجیب و غریب و غیرمنتظره بروند. چنین است که همیاری جایگزین رقابت می‌شود (حسینی و برارپور، ۱۳۹۶ ص ۱۳).

یکی از موانعی که نظام‌های آموزشی برای توسعه و آزاد کردن ظرفیت‌های خلاقانه عنوان می‌کنند،

این است که آموزش بر «دستیابی دانش» متمرکز است (دیویس^{۲۹}، ۲۰۰۲). با مدرسه خلاق، دیگر دانش به‌عنوان یک نتیجه از آموزش، کافی نخواهد بود (اسکافمن^{۳۰}، ۲۰۰۳). سیاست‌های آموزشی در سراسر جهان تغییر کرده است و تلاش‌هایی برای ترکیب خلاقیت و دانش در حال انجام است (دیکوت^{۳۱}، ۲۰۰۳). همراه با موج اول پژوهش‌های خلاقیت در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، برنامه‌های آموزش خلاقیت نیز شروع به ظهور کردند و اثربخشی آموزش خلاقیت به اثبات رسید (تنگ و ورنر^{۳۲}، ۲۰۱۷). همچنین، شواهد مهمی مبنی بر رابطه آموزش با خلاقیت بالاتر به دست آمد (ویت و فرانسیس^{۳۳}، ۲۰۱۸). در واقع گفته می‌شود، در نظام‌های آموزشی خلاقیت باید از سال‌های اولیه پرورش یابد (کرافت، ۱۹۹۹). سازمان‌های آموزشی می‌توانند محیطی را فراهم آورند که ترغیب‌کننده خلاقیت و نوآوری باشد و رشد و پرورش خلاقیت را میسر کند. چنین سازمان‌هایی، خود ویژگی‌هایی دارند از قبیل: فرهنگ سازمانی خلاق، محیط خلاق، نیروی انسانی خلاق و رهبری خلاق. سازمان‌های خلاق از فرهنگی قوی و تشویق‌کننده برخوردارند و افراد را به‌گونه‌ای به سازمان و هدف‌های آن متمایل می‌کنند که خود را جزئی از سازمان بدانند. تأکید اصلی چنین سازمان‌هایی بر روحیه کارآفرینی و تقویت زمینه‌های مناسب پرورش خلاقیت و نوآوری است (چراغ چشم، ۱۳۸۶). در چنین سازمان‌هایی «تفکر» در مورد مسائل مدرسه به فعالیت منظم تبدیل می‌شود و یادگیرندگان به تفکر در مورد مسائل تحریک می‌شوند (آندری لویس و کودینا^{۳۴}، ۱۹۸۵ ص. ۲۲۰). در واقع، نظام‌های آموزشی خلاق و آینده‌نگر همواره نگاه به آینده دارند و هوشیارانه پیش‌بینی و پیشگیری می‌کنند. این قبیل نظام‌های آموزشی، کمتر غافلگیر می‌شوند، در گذشته نمی‌مانند و توقف نمی‌کنند. بدیهی است، خلاقیت در این‌گونه نظام‌ها از ارج و منزلتی والا برخوردار است (به‌پروژه، ۱۳۸۸). اگر بخواهیم آموزش را تغییر دهیم تا بتواند خلاقیت را تقویت کند، ایجاد ظرفیت خلاقیت، هم در یادگیرندگان و هم در معلمان، ضروری است. معلمان در توسعه و حمایت از خلاقیت کودکان در سال‌های اولیه نقش مهمی دارند (کولسان و بارک^{۳۵}، ۲۰۱۳؛ برینکمن^{۳۶}، ۲۰۱۰؛ جفری^{۳۷}، ۲۰۰۶؛ کافمن و استرنبرگ^{۳۸}، ۲۰۰۷ و جهانی، ۱۳۸۸ ص. ۱۳۷). به‌منظور تحقق خلاقیت در مدرسه، لوکاس^{۳۹} (۲۰۰۱) استدلال می‌کند، در دو حوزه نیاز به توسعه وجود دارد: هسته اصلی آموزش معلم است و درک درست او از نحوه یادگیری برای یادگیری و مداخله سازمان‌یافته‌تر معلمان خلاق؛ و دوم اتصال جنبه‌های واقعی زندگی با آموزش رسمی. وی همچنین بیان می‌کند: هسته اصلی فعالیت‌های معلم، آموزش این نکته به یادگیرندگان است که چگونه باید به‌طور مؤثر یاد بگیرند. معلم باید بیش از همه به فرد یادگیرنده احترام بگذارد. رید^{۴۰} (۲۰۱۵) ص. ۱) نیز معتقد است، اگر معلمان بخواهند یادگیرندگان به شهروندانی شایسته تبدیل شوند، پرورش خلاقیت در سراسر برنامه درسی ضروری است.

در توسعه و تقویت خلاقیت در سازمان‌های آموزشی، بیش از همه عامل مدیریت اثرگذار است و اگر مدیران مدرسه‌ها در کنار مهارت‌های مدیریتی از دانش و مهارت خلاقیت و نوآوری برخوردار باشند، زمینه‌های ایجاد و رشد خلاقیت در آموزشگاه فراهم می‌آید (سام خانیان، ۱۳۸۴ ص. ۱۱۴). رابینسون^{۴۱}

(۲۰۱۱) اظهار داشت، نقش مدیر مدرسه خلاق تسهیل خلاقیت و نوآوری در تمامی زمینه‌ها در مدرسه است. بنابراین، مدیران مدرسه‌های ابتدایی به رهبری خلاق نیاز دارند تا بتوانند راه خلاقیت را در معلمان، برای تقویت یادگیری خلاق یادگیرندگان، باز کنند. به عبارت دیگر، رهبری خلاق اساساً در ارتباط با معلمان باید بتواند توانایی‌ها و ظرفیت‌های همه افراد درون مدرسه را توسعه دهد تا خلاقیت از این طریق پشتیبانی و تقویت شود (ژانگ، سیریبانتیک و چارنکول^{۴۲}، ۲۰۱۸؛ هریس^{۴۳}، ۲۰۰۹).

خانواده در پرورش خلاقیت، به‌ویژه در اوان کودکی، تأثیرگذار است. خلاقیت کودکان با زمینه‌های خانوادگی و ارتباط کودک-والدین پیوسته است. عوامل متعددی مکمل خلاقیت در کودکان هستند. شاید مهم‌ترین آن‌ها سبک‌های فرزندپروری والدین (میلر، لامبرت و نئومیستر^{۴۴}، ۲۰۱۲ و قدمی و خسروجردی، ۱۳۹۴ ص. ۶۰)، جو عاطفی خانواده (صالحی، حسینی و نازک‌تبار، ۱۳۹۸؛ حسینی، ۱۳۷۸ و میلر و جرارد^{۴۵}، ۱۹۷۹)، تحصیلات والدین (بردلی و کوروی^{۴۶}، ۲۰۰۲)، وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده (جانکوسکا و کارووفسکی^{۴۷}، ۲۰۱۸ و قدمی و خسروجردی، ۱۳۹۴ ص. ۶۰) باشند!

همان‌طور که پیشتر بیان شد، مطالعه علمی درباره خلاقیت از اواسط قرن بیستم آغاز شد. به تدریج، خلاقیت به ضرورتی آموزشی تبدیل شد و مطالعه آن در زمینه‌های آموزشی، پژوهش‌های زیادی را از دیدگاه‌های نظری و تجربی ایجاد کرد (هراندز تورانو و ایبریوا^{۴۸}، ۲۰۲۰). برخی از این پژوهش‌ها مانند مطالعه ملو^{۴۹} (۱۹۹۶) عناصر تشکیل دهنده محیط خلاق را ذکر کرده‌اند. وی معتقد است، محیط خلاق که بر خلاقیت یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد، شامل این مؤلفه‌هاست: ۱. محیط مدرسه خلاق؛ ۲. برنامه‌های خلاق؛ ۳. معلمان خلاق و روش‌های تدریس خلاق.

برخی دیگر از پژوهش‌ها تأثیر راهبردهای یاددهی-یادگیری نظیر بارش مغزی (رسولی و عیسی مراد، ۱۳۹۵؛ جنرال اسنپ و همکاران^{۵۰}، ۲۰۱۳)، اکتشافی (کدیور، ۱۳۸۷: ۱۵۹)، بدیعه‌پردازی (معروفی و مولودی، ۱۳۹۴)، همیاری (حسینی و جهاننیده، ۱۳۹۴)، حل مسئله (هو و آدی^{۵۱}، ۲۰۰۲)، بحث گروهی (حسینی، ۱۳۹۶)، ایفای نقش (قاضی اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج، ۱۳۹۶) و کاوشگری (قاسمی و مرزوقی، ۱۳۸۵) را بر خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی بررسی کرده‌اند. نتایج از تأثیر مثبت این راهبردها در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان حکایت می‌کنند.

با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی بر خلاقیت یادگیرندگان، نظری، موسی پور و سیفی (۱۳۹۲) پژوهش‌هایی با عنوان «بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی (سنتی) بر خودپنداره، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان پایه چهارم ابتدایی» و زارعی (۱۳۸۸) با عنوان «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس» انجام داده است. نتایج هر دو پژوهش نشان داد، یادگیرندگان تحت نظام ارزشیابی توصیفی، از یادگیرندگانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند، خلاقیت بیشتری دارند.

برخی دیگر مانند نیو^{۵۲} (۲۰۰۷) و جهانیان (۱۳۹۵) عوامل مؤثر بر خلاقیت یادگیرندگان را بررسی کرده‌اند. نیو (۲۰۰۷) در پژوهش خود تأثیر هوش، عوامل فردی (شخصیت، انگیزه، سبک‌های تفکر و دانش) و محیطی (مدرسه و خانواده) را بر خلاقیت یادگیرندگان را بررسی کرد. نتایج نشان داد، هوش ۱۵٪، عوامل محیطی ۱۶٪ و عوامل فردی ۱۴٪ از واریانس خلاقیت را تبیین می‌کنند. به عبارت دیگر، عوامل محیطی (مدرسه و خانواده) بیش از هوش و عوامل فردی بر خلاقیت یادگیرندگان تأثیرگذارند. جهانیان (۱۳۹۵) در بررسی عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت یادگیرندگان مدرسه‌های ابتدایی نشان داد که رفتار معلم در کلاس درس، پشتکار یادگیرنده، علاقه یادگیرندگان، روش‌های تدریس، محتوای آموزشی، آموزش خلاقیت، فرهنگ و روابط اجتماعی، روابط انسانی معلم در کلاس درس، رفتار خانواده و محیط آموزشی مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در پرورش خلاقیت یادگیرندگان هستند.

جانکوسکا و کارووفسکی (۲۰۱۸) نقش وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و دخالت والدین را در توسعه تفکر خلاق فرزندانشان بررسی کردند. داده‌های طولی چهار بار در فاصله‌های پنج ماهه از ۷۵ یادگیرنده دبستانی و والدین آن‌ها جمع‌آوری شدند. وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده با سطح اولیه تفکر خلاق کودکان ارتباط مثبتی داشت.

برخی دیگر مانند کوپرز و ون دایک^{۵۳} (۲۰۲۰)؛ لین^{۵۴} (۲۰۱۱) و عزیزی، بلندهمتان و ساعدی (۱۳۹۸) عناصر تشکیل دهنده آموزش خلاق را بیان کرده‌اند. کوپرز و ون دایک (۲۰۲۰) معتقدند، خلاقیت در آموزش، از تعامل بین یادگیرنده، معلم (یا همسالان) و فعالیت‌ها ظهور می‌کند. لین (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود با عنوان «پرورش خلاقیت از طریق آموزش و پرورش: یک چارچوب مفهومی برای آموزش خلاق» یک چارچوب سه‌گانه از آموزش خلاق پیشنهاد داد. چارچوب پیشنهادی وی شامل سه عنصر تدریس خلاق، تدریس برای خلاقیت و یادگیری خلاق است که در آن، به جای اینکه تدریس و یادگیری دو فرایند موازی باشند که به‌ندرت همدیگر را ملاقات می‌کنند، سه عنصر کاملاً متصل هستند و در نتیجه یکدیگر را به وجود می‌آورند.

عزیزی و همکاران (۱۳۹۸) زمینه‌ها و عوامل خلاقیت را در تدریس معلمان خلاق در مناطق روستایی استان کردستان بررسی کردند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که خلاقیت در تدریس معلمان روستایی را می‌توان متأثر از سه دسته عامل دانست که مشتمل اند بر عوامل فردی (تجربه و تحصیلات، علاقه و انگیزه، وجدان کاری)؛ عوامل فرهنگی (توجه به تفاوت‌های فرهنگی مناطق مختلف، محدودیت‌های فرهنگی مناطق محروم)؛ عوامل اداری (ساختار، مدیر مدرسه و همکاران).

برخی دیگر نظیر خیرخواه سی سخت (۱۳۹۶) و حیدری فرد (۱۳۹۴) ابعاد تشکیل دهنده مدرسه خلاق و نوآور را شناسایی کردند. خیرخواه سی سخت (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی به شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر ایجاد و توسعه مدرسه‌های خلاق ابتدایی شهر زاهدان پرداخت. عوامل و مؤلفه‌های اصلی شناسایی شده عبارت بودند از: ۱. عوامل ساختاری (شامل: سیستم آموزشی، برنامه درسی، وسایل

کمک آموزشی، ارزشیابی یادگیرندگان، ابزارهای خلاقانه، ساعات کلاسی، کنترل، تعداد یادگیرندگان، محیط کلاسی، معماری و فضای مدرسه، مشارکت گروهی، رابطه یادگیرنده و معلم، بازی و سرگرمی؛ ۲. عوامل رفتاری (شامل: مدیر مدرسه، خانواده، نقاشی و کاردستی، قصه و داستان‌پردازی، وسایل سمعی و بصری، فرهنگ حاکم بر مدرسه‌ها، سبک ارتباطات، رسالت و اهداف آموزشی)؛ ۳. عوامل زمینه‌ای (شامل: سیاست‌های فرهنگی و اجتماعی، سیاست‌های آموزشی، جهانی شدن، محتوای کتاب‌های درسی، رسانه‌های کمک آموزشی، فناوری‌های نوین، درآمد سرانه خانوارها و شبکه‌های اجتماعی) که به‌عنوان مؤلفه‌های مؤثر بر ایجاد و توسعه مدرسه‌های خلاق در نظر گرفته شده است.

حیدری فرد (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود با هدف ارائه الگوی مدرسه نوآور برای دوره متوسطه، ابعاد رهبر آموزشی نوآور، فرهنگ و جو سازمانی نوآورانه، ساختار سازمانی توانمندساز و حامی نوآوری و معلم نوآور را برای مدرسه نوآور شناسایی کرد.

استول و تمپرلی^{۵۵} (۲۰۰۹) با حضور رهبران مدرسه‌های ابتدایی پژوهشی انجام دادند تا نقش رهبری خلاق را در ایجاد شرایط، فرهنگ و ساختارهایی که خلاقیت معلمان را به بهترین وجه رشد می‌دهند، کشف کنند. آن‌ها نشان دادند، رهبری خلاق مدیران مدرسه‌های ابتدایی، خلاقیت معلمان را در تقویت یادگیری خلاق یادگیرندگان تسهیل خواهد کرد.

برخی دیگر از پژوهش‌ها ویژگی‌های یادگیرندگان خلاق را بررسی کرده‌اند. کاروسکی، گرالوسکی، پستن، کروپلی و کافمن^{۵۶} (۲۰۲۰) ده ویژگی را به‌عنوان اصلی‌ترین توصیف‌کننده‌های یک یادگیرنده خلاق بیان کردند: ۱. کنجکاوی؛ ۲. خیال‌پردازی؛ ۳. دنبال‌کننده راه‌حل‌های جدید برای مسئله؛ ۴. داشتن ایده‌های زیاد از خود؛ ۵. دیدن روابط بین ایده‌ها؛ ۶. داشتن راه‌حل‌های متعدد برای حل یک مسئله واحد؛ ۷. توانایی تفکر مستقل؛ ۸. ابتکار عمل؛ ۹. توجه به جنبه‌های زیادی از یک مسئله واحد؛ ۱۰. ترکیب دانش از حوزه‌های گوناگون.

ژو، شن، وانگ، نبر و جوجی^{۵۷} (۲۰۱۳) نیز ویژگی‌های یادگیرندگان خلاق را از دیدگاه معلمان ژاپنی توصیف کردند. این معلمان بیان کردند که یادگیرندگان خلاق ویژگی‌هایی همچون خیال‌پردازی، تمایل به امتحان کردن، هوشیاری، علاقه‌های گسترده، کنجکاوی، برخورداری از نظر، انعطاف‌پذیری و نشان دادن ابتکار عمل هستند.

قاسمی و مرزوقی (۱۳۸۵) در پژوهشی ابعاد و امکان تلفیق برنامه درسی را با ICT و رویکرد پرورش خلاقیت در دوره ابتدایی بررسی کردند. نتایج نشان داد، به‌کارگیری مؤثر ویژگی‌های ICT مانند تنوع، سرعت، اقتضایی بودن، تعامل‌پذیری و وضوح، امکان طراحی برنامه‌ای درسی را که بتواند تفکر خلاق را پرورش دهد، فراهم می‌کند.

خلاقیت در بسیاری از کشورهای در حال توسعه مورد غفلت قرار گرفته است، درحالی‌که در کشورهای توسعه‌یافته، فلسفه و اهداف آموزش و پرورش به ارتقای یادگیرندگان در خلاقیت و خودکفایی متکی

هستند. برای کشورهای در حال توسعه، ادغام مهارت‌های تفکر خلاق در آموزش، نیازی اساسی برای شکل دادن به آینده، جهت‌گیری‌ها و تحقق بخشیدن به اصلاحات در حوزه‌های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است (اورال^{۵۸}، ۲۰۰۶). از آنجاکه خلاقیت در عرصهٔ تعلیم و تربیت موضوعی همه‌جانبه، وسیع و تأثیرگذار است، چنانچه به‌درستی شناخته و مدیریت شود، می‌تواند در همهٔ مسائل تعلیم و تربیت که مترتب بر اجزای نظام آموزشی است، ایفای نقش کند. از سوی دیگر، با وجود مهم بودن مدرسه و ارتباط آن با پرورش خلاقیت، ابعادی که به‌وجود آورندهٔ مدرسهٔ خلاق هستند، به‌صورت جامع بررسی نشده‌اند. لذا نبود پژوهش با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدرسهٔ خلاق در دورهٔ ابتدایی، شکافی در پژوهش‌های خلاقیت به شمار می‌آید. تشخیص ابعاد دخیل در به‌وجود آوردن مدرسهٔ خلاق، می‌تواند در ایجاد نگرشی روشن و مقبول از ماهیت مدرسهٔ خلاق تأثیرگذار باشد. همچنین، برای طراحان، برنامه‌ریزان، معلمان، متخصصان، والدین و به‌طور کلی دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت رهنمود، اصول و چارچوبی فراهم می‌آورد که در فعالیت‌ها و برنامه‌های خودشان آن‌ها را مدنظر قرار بدهند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد تشکیل‌دهندهٔ مدرسهٔ خلاق در دورهٔ ابتدایی انجام گرفت. در همین راستا، پرسش اصلی که پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به آن بود، عبارت است از:

- ابعاد تشکیل‌دهندهٔ مدرسهٔ خلاق کدام‌اند؟

■ روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی^{۵۹} است و با استفاده از روش تطبیقی- اسنادی انجام گرفته است. روش اسنادی یعنی تحلیل آن دسته از اسنادی که شامل اطلاعات دربارهٔ پدیده‌ای هستند که قصد مطالعهٔ آن را داریم (بیلی^{۶۰}، ۲۰۰۸). روش نمونه‌گیری^{۶۱} به‌صورت هدفمند^{۶۲} مبتنی بر ملاک بود. در این روش، هدف پژوهشگران انتخاب مواردی است که بتوانند بیشترین اطلاعات را به دست دهند (کرسول^{۶۳}، ۲۰۰۸). بدین معنا که اسناد مکتوبی (مقاله و کتاب، رساله و پایان‌نامه) که با موضوع پژوهش بیشترین هم‌خوانی و ارتباط را داشتند، انتخاب شدند. برای این کار در پایگاه‌های دادهٔ داخلی از جمله «جهاد دانشگاهی^{۶۴}، مگ ایران^{۶۵}، نورمگز^{۶۶}، ایران داک^{۶۷}» و پایگاه‌های دادهٔ خارجی مانند «Springer، Sciencedirect، EBSCO، Sage، Eric و Google Scholar» به جست‌وجوی کلماتی کلیدی مانند «creative school، Creativity in school، creative student، school»^{۶۸}، دانش‌آموز خلاق^{۶۹}، خلاقیت در مدرسه^{۷۰}، خلاقیت در مدرسه^{۷۱} پرداخته شد. بدین منظور در جست‌وجوی اولیه ۳۸۰ منبع (۳۱۰ مقاله، ۳۰ کتاب، ۱۵ رسالهٔ دکترا و ۲۵ پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد) به دست آمد.

ملاک انتخاب مقالات، مقاله‌هایی بودند که در یکی از فصلنامه‌ها، مجلات و کنفرانس‌های معتبر داخلی و خارجی چاپ شده بودند و از نظر محتوایی مروری و پژوهشی بودند. ملاک انتخاب رساله، پایان‌نامه و کتاب‌ها نیز تمرکز ویژهٔ آن‌ها بر خلاقیت بود. ملاک‌های خروج از بررسی، نبود دسترسی به متن کامل منبع

بود. در مرحله بعد، با بررسی دقیق‌تر و محدودسازی، از ۳۸۰ منبع یافت شده بر اساس ملاک‌های ورود، تعداد ۱۵ مورد به دلیل داشتن عنوان نامرتب، تعداد ۳۸ مورد به دلیل داشتن چکیده نامناسب، ۴۷ مورد به دلیل محتوای تکراری و نامرتب با اهداف پژوهش، از مطالعه حذف شدند. در آخر تعداد ۲۸۳ منبع (۲۵۱ مقاله، ۲۰ کتاب، ۵ رساله دکترا و ۷ پایان‌نامه کارشناسی ارشد) مورد تحلیل نهایی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از شیوه تحلیل محتوای استقرایی^{۳۲} استفاده شد. در تحلیل محتوای استقرایی، پژوهشگر از به‌کارگیری طبقات از قبل تعیین شده اجتناب می‌ورزد و در عوض اجازه می‌دهد طبقات و نامشان از درون داده‌ها بیرون آیند. در پژوهش حاضر، به‌منظور تحلیل محتوای استقرایی داده‌ها از نرم‌افزار ATLAS.ti (نسخه ۷.۵.۷) و رویکرد NCT^{۳۳} استفاده شد. این رویکرد شامل سه مرحله است: ۱. توجه کردن؛ ۲. جمع‌آوری کردن؛ ۳. فکر کردن (فریز^{۳۴}، ۲۰۱۹). شایان‌ذکر است، کار طبقه‌بندی و مرتب کردن کدها با نرم‌افزار استفاده‌شده در پژوهش انجام گرفت، اما شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها بر اساس داده‌های به‌دست آمده از تحلیل محتوای کیفی را خود پژوهشگر انجام داد.

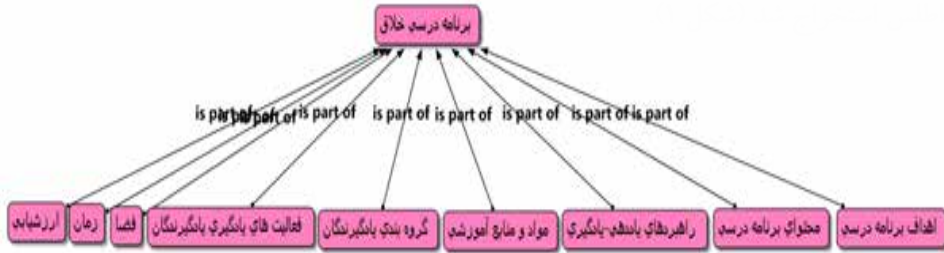
■ یافته‌های پژوهش

پس از کدگذاری واحدهای معنایی و رسیدن به اشباع نظری^{۳۵}، کدهای باز بر اساس شباهت‌هایی که با یکدیگر داشتند، طبقه‌بندی شدند و در نهایت شش بعد و سی مؤلفه که حاصل تحلیل محتوای داده‌های کیفی با استفاده از نرم‌افزار اطلس بود، استخراج شد. در ادامه، جدول و شکل هریک از ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با آن‌ها ارائه می‌شود.

یکی از ابعاد تشکیل‌دهنده مدرسه خلاق، برنامه درسی خلاق است. این بعد از ۹ مؤلفه تشکیل شده است: ۱. اهداف برنامه درسی؛ ۲. محتوای برنامه درسی؛ ۳. راهبردهای یاددهی - یادگیری؛ ۴. مواد و منابع آموزشی؛ ۵. گروه‌بندی یادگیرندگان؛ ۶. فعالیت‌های یادگیری یادگیرندگان؛ ۷. فضا؛ ۸. زمان؛ ۹. ارزشیابی (جدول ۱).
جدول ۱. بعد برنامه درسی خلاق و مؤلفه‌های آن

بعد	برنامه درسی خلاق								
ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
مؤلفه	اهداف برنامه درسی	محتوای برنامه درسی	فعالیت‌های یاددهی - یادگیری	راهبردهای یاددهی - یادگیری	مواد و منابع آموزشی	گروه‌بندی یادگیرندگان	فضا	زمان	ارزشیابی

بعد برنامه درسی خلاق و ارتباط آن با مؤلفه‌هایش که از تحلیل کیفی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار



شکل ۱. بعد برنامه درسی خلاق مبتنی بر نرم افزار اطلس

یکی دیگر از ابعاد تشکیل دهنده مدرسه خلاق، دانش آموز خلاق بود. این بعد از سه مؤلفه تشکیل شده است: ۱. باورشناختی-فکری؛ ۲. نگرشی-علاقه ای؛ ۳. رفتاری-عملکردی (جدول ۲).

جدول ۲. بعد دانش آموز خلاق و مؤلفه های آن

دانش آموز خلاق			بعد
۳	۲	۱	ردیف



شکل ۲. بعد دانش آموز خلاق، مبتنی بر نرم افزار اطلس

یکی دیگر از ابعاد تشکیل دهنده مدرسه خلاق، خانواده خلاق است. این بعد از پنج مؤلفه تشکیل شده است: ۱. نگرش نوین والدین؛ ۲. سبک فرزندپروری؛ ۳. تحصیلات والدین؛ ۴. جو عاطفی خانواده؛ ۵. موقعیت اقتصادی-اجتماعی (جدول ۳).

جدول ۳. بعد خانواده خلاق و مؤلفه های آن

خانواده خلاق					بعد
۵	۴	۳	۲	۱	ردیف
موقعیت اقتصادی-اجتماعی	جو عاطفی خانواده	تحصیلات والدین	سبک فرزندپروری	نگرش نوین والدین	مؤلفه

بعد خانواده خلاق و ارتباط آن با مؤلفه‌هایش که از تحلیل کیفی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اطلس استخراج شد (شکل ۳).



شکل ۳. بعد خانواده خلاق مبتنی بر نرم‌افزار اطلس

معلم خلاق یکی دیگر از ابعاد تشکیل دهنده مدرسه خلاق است. این بعد از پنج مؤلفه تشکیل شده است: ۱. رهبری کلاس درس؛ ۲. شخصیت معلم؛ ۳. شیوه پاداش دهی؛ ۴. دانش و مهارت‌های حرفه‌ای؛ ۵. تفکر در کلاس درس (جدول ۴).

جدول ۴. بعد معلم خلاق و مؤلفه‌های آن

معلم خلاق					بعد
۵	۴	۳	۲	۱	ردیف
تفکر در کلاس درس	دانش و مهارت‌های حرفه‌ای	شیوه پاداش دهی	شخصیت معلم	رهبری کلاس درس	مؤلفه

بعد معلم خلاق و ارتباط آن با مؤلفه‌هایش که از تحلیل کیفی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اطلس استخراج شد (شکل ۴).



شکل ۴. بعد معلم خلاق، مبتنی بر نرم‌افزار اطلس

یکی دیگر از ابعاد تشکیل‌دهندهٔ مدرسهٔ خلاق، مدیر خلاق است. این بعد از پنج مؤلفه تشکیل شده است: ۱. توسعهٔ خلاقیت در معلمان؛ ۲. سبک مدیریت؛ ۳. نگاه خلاقانه؛ ۴. روابط و تعامل انسانی (جدول ۵).

جدول ۵. بعد مدیر خلاق و مؤلفه‌های آن

مدیر خلاق				بعد
۴	۳	۲	۱	ردیف
روابط و تعامل انسانی	نگاه خلاقانه	سبک مدیریت	توسعهٔ خلاقیت در معلمان	مؤلفه

بعد مدیر خلاق و ارتباط آن با مؤلفه‌هایش که از تحلیل کیفی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اطلس استخراج شد (شکل ۵).



شکل ۵. بعد مدیر خلاق، مبتنی بر نرم‌افزار اطلس

فرهنگ خلاق یکی دیگر از ابعاد تشکیل‌دهندهٔ مدرسهٔ خلاق است. این بعد از چهار مؤلفه تشکیل شده است: ۱. روحیهٔ پژوهشگری؛ ۲. آزادی اندیشه و عمل؛ ۳. مشارکت؛ ۴. استقبال از خلاقیت (جدول ۶).

جدول ۶. بعد فرهنگ خلاق و مؤلفه‌های آن

فرهنگ خلاق				بعد
۴	۳	۲	۱	ردیف
استقبال از خلاقیت	مشارکت	آزادی اندیشه و عمل	روحیهٔ پژوهشگری	مؤلفه

بعد فرهنگ خلاق و ارتباط آن با مؤلفه‌هایش که از تحلیل کیفی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اطلس استخراج شد (شکل ۶):



شکل ۶. بعد فرهنگ خلاق، مبتنی بر نرم‌افزار اطلس

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده مدرسه خلاق در دوره ابتدایی انجام شده است. بر این اساس، شش بعد و سی مؤلفه به‌عنوان ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده مدرسه خلاق در دوره ابتدایی استخراج شدند. در ادامه به‌صورت مفصل و جامع به شرح هر یک پرداخته می‌شود. یکی از ابعاد استخراج‌شده از تحلیل داده‌های کیفی، «برنامه درسی خلاق» بود. این بعد خود شامل ۹ مؤلفه است.

استارکو (۲۰۱۸ ص. ۲۰۹) هنگام بحث در مورد برنامه درسی و خلاقیت، چهار اصل اساسی را مشخص کرد که باید هنگام کار به‌منظور پرورش خلاقیت از طریق برنامه درسی در نظر گرفته شود: ۱) سازمان‌دهی محتوا پیرامون ایده‌ها و سؤالاتی که از چندین منظر قابل مشاهده‌اند؛ ۲) روش‌ها باید شامل راهبردهایی آموزشی باشند که نیاز یادگیرندگان به پرسش، تولید گزینه‌های متنوع و دیدگاه‌های چندگانه را در نظر بگیرند؛ ۳) برنامه درسی یادگیری را با ارتباط با دنیای واقعی معتبر کند؛ ۴) ارزیابی‌ها شامل انواع ابزارها برای نشان‌دادن یادگیری و با استفاده از مطالب به روش‌های جدید باشند.

در مؤلفه اهداف، پرورش یادگیرندگانی خلاق که بتوانند مسائل را به‌صورت خلاقانه حل کنند، هدف اصلی برنامه درسی خلاق است. در پژوهش حاضر، اهداف برنامه درسی خلاق، واضح، روشن و خالی از ابهام است. در تدوین اهداف به توانایی‌ها، علاقه‌ها و نیازهای یادگیرندگان توجه می‌شود. در برخی از موارد، اهداف تدوین‌شده فراتر از توانایی فعلی یادگیرندگان هستند. قاسمی و مرزوقی (۱۳۸۵) توسعه استعداد و مهارت‌های یادگیرندگان، تربیت متفکران خلاق، درک موقعیت‌های نامعلوم، ایجاد محیط یادگیری مادام‌العمر و آموزش کارآفرینی را از اهداف برنامه درسی خلاق می‌دانند.

در مؤلفه محتوایی برنامه درسی، محتوایی که انتخاب و در اختیار یادگیرندگان قرار داده می‌شود، باید معنط و جامع باشد. انعطاف محتوای این برنامه از چندگانگی هدف‌ها به دست می‌آید. اگر هدف‌ها متعدد و چندگانه باشند، محتوای برنامه معنط و

خلاق می‌شود. برنامه خلاق ارتباطات عمودی و افقی زیاد دارد. ارتباطات گسترده در برنامه آموزش خلاقیت، ذهن و فکر افراد را هم‌زمان به شکل چندجانبه و چندسویه با مطالب و محتوای درس درگیر می‌کند (جهانی، ۱۳۸۸ ص. ۱۶۱).

در پژوهش حاضر، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مدرسه خلاق، مسئله محور با ساختار باز و مبتنی بر فعالیت یادگیرندگان است. بنابراین، باید طیف وسیعی از فعالیت‌های عملی، خلاق و تحلیلی را که با ویژگی‌های شخصی یادگیرندگان متناسب است، برای آن‌ها ایجاد کرد تا یادگیرندگان حق انتخاب فعالیت‌ها را داشته باشند. از جمله این فعالیت‌ها، فعالیت‌های هنری مانند: کاردستی، نقاشی و داستان‌نویسی، فعالیت‌های فوق‌برنامه، انواع بازی‌ها از جمله بازی وانمودسازی و فعالیت‌های آزمایشگاهی است. در اهمیت فعالیت‌های فوق‌برنامه، جنرال اسنپ و همکاران (۲۰۱۳) همکاری و مشارکت با سازمان‌های خارج از مدرسه نظیر: جامعه ورزشی، هنر و سایر سازمان‌های جامعه را از ویژگی‌های مهم محیط خلاق می‌داند.

در مؤلفه راهبردهای یاددهی - یادگیری نظام‌های آموزشی فعلی باید در راهبردهای تدریس سنتی و معلم محور بازنگری کنند و روش‌های جدید و یادگیرنده‌محوری را اتخاذ کنند که برای یادگیرندگان حال و آینده مناسب باشند. راهبردهای یاددهی - یادگیری توصیه شده در این پژوهش، مبتنی بر فعالیت، تفکر و مشارکت یادگیرندگان و شامل راهبردهایی است نظیر: اکتشافی، بدیعه‌پردازی، همیاری، بارش مغزی، حل مسئله، بحث گروهی، ایفای نقش و کاوشگری.

با توجه به مبانی نظری و تجربی، تأثیر مثبت راهبردهای بارش مغزی (رسولی و عیسی مراد، ۱۳۹۵)، اکتشافی (کدیور، ۱۳۸۷: ۱۵۹)، بدیعه‌پردازی (معروفی و مولودی، ۱۳۹۴)، همیاری (حسنی و جهانانیده، ۱۳۹۴)، بارش مغزی (جنرال اسنپ و همکاران، ۲۰۱۳)، حل مسئله (هو و آدی، ۲۰۰۲)، بحث گروهی (حسینی، ۱۳۹۶)، ایفای نقش (قاضی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶) و کاوشگری (قاسمی و مرزوقی، ۱۳۸۵) بر خلاقیت یادگیرندگان نشان داده شده است.

در مؤلفه مواد آموزشی، بر استفاده از مواد و منابع متعدد و ابزارهای رسانه‌ای گوناگون که تمام حواس یادگیرندگان را درگیر می‌کنند، تأکید می‌شود. ویژگی دیگر مواد و منابع آموزشی، دسترس پذیر بودن آن‌هاست، به گونه‌ای که این مواد و منابع آموزشی به‌وفور در کلاس درس در دسترس باشند. انعطاف‌پذیری و کاربردهای چندگانه از دیگر ویژگی‌های مواد و منابع آموزشی است. در پژوهش حاضر، بر استفاده از مواد و

منابع آموزشی نظیر منابع مبتنی بر فناوری (نرم افزارهای آموزشی، بازی‌های رایانه‌ای)، کتاب‌های درسی نوآورانه و ابزارهای چندرسانه‌ای تأکید می‌شود. فناوری اطلاعات و ارتباطات، هم از لحاظ توانایی بالقوه و هم از لحاظ تقاضا برای آن، به روش‌هایی که ما در جهان اجتماعی، چه از نظر رفتاری و چه فکری آن‌ها را به کار می‌گیریم، در پرورش خلاقیت نقش فزاینده‌ای دارد (کرافت، ۲۰۰۵).

در ارتباط با مؤلفه گروه‌بندی یادگیرندگان، می‌توان ادعان داشت که خلاقیت در گروه شکل می‌گیرد. بنابراین، مشارکت یک رکن و عنصر اساسی در گروه‌بندی یادگیرندگان است. در این پژوهش، در گروه‌بندی یادگیرندگان که به افزایش خلاقیت منجر می‌شود، بر یادگیری مشارکتی، تشکیل گروه‌های کوچک، اجتماع‌پژوهی و کار شبکه‌ای تأکید می‌شود. پیرتو (۲۰۰۴) نیز معتقد است، از طریق تشکیل گروه، برای انجام کارهای گوناگون، یافتن مسئله، کشف و خلق، به یادگیرندگان امکان مشارکت بدهید.

یکی دیگر از مؤلفه‌های مورد توجه در برنامه درسی مدرسه خلاق، فضای کالبدی آن است. طراحی و ساخت فضا در مدرسه‌ها باید به‌گونه‌ای باشد که حس خلاقیت را در یادگیرندگان تحریک و آن را پرورش دهد. یکی از ویژگی‌های فضا در مدرسه خلاق «ویژگی‌های روان‌شناختی» است. بر اساس این ویژگی محیط باید به‌گونه‌ای طراحی شود که احساس امنیت و آرامش را در یادگیرندگان ایجاد کند. محیطی که غیر تهدیدآمیز و غیراقتدارگرا، اما در عین حال غنی و چالش‌برانگیز باشد تا یادگیرندگان در آن احساس لذت و خوشایند داشته باشند. یکی دیگر از ویژگی‌های فضای کالبدی در مدرسه خلاق، «جذابیت و زیبایی» است. در تحقق این امر می‌توان از عناصر و مواد طبیعی نظیر فضای سبز، گیاهان، درختان و نور خورشید، از مصنوعات مانند آثار و نقاشی‌های یادگیرندگان، دیوارهای نقاشی شده و در رنگ‌آمیزی مدرسه از رنگ‌های گرم، روشن و هیجان‌انگیز استفاده کرد. ویژگی دیگر، «تحریک‌کنندگی» است. فضای کالبدی باید حواس یادگیرندگان را تحریک و درگیر کند. به این منظور می‌توان از فضاهای باز در مدرسه و محرک‌ها و ابزارهای بصری در کلاس درس بهره گرفت. ویژگی دیگر فضا در مدرسه خلاق «انعطاف‌پذیری» است. یوکوز و آکار (۲۰۱۹) معتقدند، فضا در مدرسه خلاق باید برای یادگیرندگان لذت‌بخش، سرگرم‌کننده و آرام باشد. زمانی که یادگیرندگان احساس لذت و شادکامی داشته باشند، می‌توانند مولد و مبتکر باشند.

زمان مؤلفه دیگر برنامه درسی خلاق است. یادگیرندگان زمانی می‌توانند ایده‌ها و افکار جدید خود را به منصه ظهور بگذارند که زمان کافی و مناسب در اختیار داشته

باشند. محدودیت و فشار زمانی در انجام تکالیف و فعالیت‌ها باعث ایجاد تنش و اضطراب و مانع از شکوفاشدن خلاقیت در یادگیرندگان می‌شود. به‌زعم فلاندرز^۶ (۲۰۱۹)، یادگیرندگانی که برای انجام وظایف تحت فشار قرار نمی‌گیرند، تمایل دارند از خلاقیت بیشتری استفاده کنند.

ارزشیابی از یادگیرندگان، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامهٔ درسی خلاق است که بر دیگر مؤلفه‌ها بسیار تأثیرگذار است. ارزشیابی باید در خدمت یادگیری و برای ارتقای یادگیری باشد و برآمخته‌ها و دانسته‌های یادگیرندگان تأکید کند و زمینه را برای آگاهی یادگیرندگان از نقاط قوت و ضعفشان فراهم آورد. برای تحقق این امر باید در روش‌های سنتی ارزشیابی مانند ارزشیابی کمی، نتیجه‌مدار، آزمون‌های مداد-کاغذی، امتحان‌محور و بسته‌پاسخ بازنگری صورت گیرد و از روش‌های جدید ارزشیابی که فرایندمدار، کیفی و بازپاسخ هستند، استفاده کرد. در این پژوهش، بر روش‌هایی نظیر ارزشیابی توصیفی (تکوینی و مستمر)، عملکردی، خودارزیابی، ارزیابی همتایان و بازخوردی تأکید می‌شود. کروپلی (۱۹۹۷ ص. ۲۰) نیز معتقد است، معلمان پرورش‌دهندهٔ خلاقیت آنانی هستند که خودارزیابی را در یادگیرندگان توسعه دهند. همچنین، در زمینهٔ خلاقیت یادگیرندگان، نتایج حاکی از تفاوت معنادار بین کلاس‌های مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی بوده‌اند. بدین معنا که خلاقیت در بین یادگیرندگانی که از طرح توصیفی برخوردار بوده‌اند، بیشتر از یادگیرندگانی بود که مشمول نظام‌های ارزشیابی سنتی و کمی بوده‌اند (نظری و همکاران، ۱۳۹۲؛ زارعی، ۱۳۸۸).

یکی دیگر از ابعاد استخراج‌شده از تحلیل داده‌های کیفی، «دانش‌آموز خلاق» است. دانش‌آموزان خلاق ویژگی‌های شناختی، رفتاری، عاطفی و عملکردی متعددی دارند که آن‌ها را از یادگیرندگان عادی متمایز می‌کنند. مطالعات بین‌رشته‌ای و پیشینهٔ خلاقیت در آموزش بر اهمیت مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصی تأکید دارند. یادگیرندگان می‌توانند نگرش‌ها، توانایی‌ها و دانش خود را برای انجام کارها به‌صورت خلاقانه توسعه دهند. در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان خلاق ویژگی‌هایی همچون باور شناختی-فکری، رفتاری-عملکردی و نگرشی-علاقه‌ای دارند که با نتایج پژوهش‌های کاروسکی و همکاران (۲۰۲۰) و ژو و همکاران (۲۰۱۳) همسوست.

بعد دیگر مدرسهٔ خلاق، «خانواده خلاق» است. خانوادهٔ خلاق به‌عنوان یکی از نظام‌های اجتماعی مهم، جایگاه ویژه‌ای در پرورش خلاقیت دارد. در خانواده عوامل متعددی بر میزان خلاقیت فرزندان تأثیر دارند. در مؤلفهٔ سبک‌های فرزندپروری،

اندیشمندان خلاقیت تأثیر سبک‌های فرزندپروری را بررسی کردند و نشان دادند سبک‌هایی که میزان بالایی از پاسخ‌گویی را دارند، بر خلاقیت کودکان تأثیر مثبت می‌گذارند (میلر و همکاران، ۲۰۱۲). در مؤلفه باورها و نگرش‌های والدین نسبت به پاسخ‌گویی به پرسش‌های فرزندان، برخورد با اشتباهات و قضاوت نکردن عجولانه نسبت به رفتارهای آن‌ها تأکید می‌شود. در این بعد، هرچه والدین به موارد ذکر شده اهمیت بیشتری بدهند، خلاقیت در فرزندان افزایش می‌یابد (هنسی، ۲۰۰۴؛ کرافت، ۲۰۰۱ و آمابیل، ۲۰۰۱ به نقل از البرزی، ۱۳۹۰). در مؤلفه وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانوادگی، در واقع رفاه بیشتر باعث می‌شود امکانات و وسایل بیشتری در اختیار کودک قرار گیرند. این وسایل و اشیاء به رشد طبیعی او کمک می‌کنند. محیط غنی، سرگرمی‌های متنوع و علاقه‌مندی‌های متنوع را منعکس می‌کند و اجازه بیان خلاق را می‌دهد (قدمی و خسروجردی، ۱۳۹۴ ص. ۶۸). در مؤلفه جو عاطفی، در خانواده‌هایی که فرزندان خلاق دارند، وجود ارتباط مثبت، بدون وابستگی زیاد بین کودک و والدین است. همچنین، رابطه آن‌ها خصمانه و از روی بی‌اعتنایی و بی‌علاقگی نیست، بلکه این رابطه با استدلال و نداشتن وابستگی و آزادی توأم است. روابط مودت‌آمیز بین افراد خانواده موجب احساس امنیت عاطفی و روانی در کودکان می‌شود و اعتمادبه‌نفس لازم را برای ابداع و ابتکار و کار به کودک خواهد داد (حسینی، ۱۳۷۸ و میلر و جرارد، ۱۹۷۹). در مؤلفه تحصیلات، والدین دارای تحصیلات بالاتر، از فرزندان خود بهتر پشتیبانی می‌کنند و نسبت به خانواده‌هایی که فرزندانشان در خانه حمایت اجتماعی کمتری دریافت می‌کنند، تحریک شناختی بیشتری را در رابطه با فرزندانشان ارائه می‌دهند (بردلی و کوروی، ۲۰۰۲).

یکی دیگر از ابعاد که از تحلیل داده‌های کیفی استخراج شد، «معلم خلاق» است. معلمان در ایجاد یا از بین بردن خلاقیت در یادگیرندگان نقش مهمی دارند. معلم برای اینکه بتواند خلاقیت را در یادگیرندگان پرورش دهد، خود باید خلاق باشد و توانایی و صلاحیت‌های لازم را در این زمینه داشته باشد. همان‌طور که کولسان و بارک (۲۰۱۳) اذعان دارند، رشد خلاقیت در یادگیرندگان با رشد خلاقیت در معلمان آغاز می‌شود. معلمان خلاق به جای ضابطه‌مند کردن کلاس درس، تعقیب اهداف و برنامه‌های از پیش تعیین شده و کنترل کلاس بر اساس استانداردها، به فرهنگ‌سازی خلاق، آزادی عمل و ایجاد فرصت برای بروز استعدادها می‌پردازند (جهانی، ۱۳۸۸ ص. ۱۳۷). برینکمن (۲۰۱۰) معلمان را ترغیب می‌کند یادگیرندگان را در تصمیم‌گیری‌های خلاقانه برای

ترغیب خلاقیت درگیر کنند. معلمان می‌توانند با ایجاد شرایط برای انتخاب، پاداش دادن به ایده‌ها و محصولات، تأکید بر نقاط قوت و علاقه‌های یادگیرندگان، خلاقیت را در یادگیرندگان بهبود بخشند (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۰۷). علاوه بر این، در شرایطی که معلمان شرایط واقعی و انتقادی ایجاد می‌کنند، خلاقیت خود را برای یادگیرندگان الگوبرداری و از فضای خلاقانه استفاده می‌کنند، یادگیری خلاق رخ خواهد داد (جفری، ۲۰۰۶). حسینی و برارپور (۱۳۹۶ ص. ۶۱) نیز معتقدند، روابط عاطفی معلم و یادگیرنده و چگونگی نگرش معلم به خلاقیت روی یادگیرندگان تأثیر بسزایی دارد.

«مدیر خلاق» یکی دیگر از ابعاد تشکیل‌دهندهٔ مدرسهٔ خلاق است. مدیر خلاق از طریق سبک مدیریت، نگاه خلاقانه، توسعهٔ خلاقیت در معلمان و روابط و تعامل انسانی، می‌تواند خلاقیت را در مدرسه تسهیل کند. مدیر مدرسه نیاز دارد با طیف وسیعی از مهارت‌های ارتباطی و خلاقانه آشنا باشد. از طریق تعامل با والدین با سطوح درک، امیدها، آرمان‌ها و شیوه‌های گوناگون آموزشی تعلیم و تربیت که از خواسته‌های والدین است، آشنا شود (حسینی و برارپور، ۱۳۹۶ ص. ۶۴). ژانگ و همکاران (۲۰۱۸) نیز نقش رهبری خلاق را شامل این موارد دانسته‌اند: ۱. تسهیل توانایی‌های خلاقانهٔ هر معلم در مدرسه؛ ۲. تشکیل و تسهیل تیم‌های معلمان خلاق و پویا؛ ۳. ترویج فرهنگ مدرسهٔ نوآور.

«فرهنگ خلاق» یکی دیگر از ابعاد تشکیل‌دهندهٔ مدرسهٔ خلاق است. در واقع باید در مورد خلاقیت، به‌عنوان یک دارایی، یک باور مشترک در معلمان و یادگیرندگان ایجاد کرد. این باور را باید همهٔ ذینفعان آموزشی به رسمیت بشناسند. چالش اصلی در ارزش‌هایی است که خلاقیت و نوآوری را توصیف می‌کنند (ریسک‌پذیری، اکتشافی فراتر از قوانین، نبود انطباق)، که با ارزش‌های مدرسه (استانداردسازی و اطاعت) در تضاد شدید است. همچنین، به شرکت در ایجاد یک فرهنگ دموکراتیک، که در آن از ایده‌ها و نظرات یادگیرندگان استقبال می‌شود، نیاز است.

کلاس درس دموکراتیک جایی است که در آن همه حرفی برای گفتن دارند. یادگیرندگان نقش فعالی در تولید معنا دارند. ایده‌های آن‌ها استقبال می‌شود. مالک یادگیری‌شان هستند و فعالیت‌ها را به‌صورت مشارکتی انجام می‌دهند (کرافت، ۲۰۰۵). در ارتباط با مؤلفهٔ مشارکت، همان‌طور که استول و تمپرلی (۲۰۰۹) اذعان دارند، خلاقیت در سازمان‌هایی که اجتماع‌های قدرتمندی از تمرین را توسعه می‌دهند، از طریق جمعی و نه تلاش فردی، تقویت می‌شود. در ارتباط با مؤلفهٔ استقبال از خلاقیت، در کلاس

پرورش خلاقیت، معلمان فضایی را ایجاد و حفظ می‌کنند که در آن متفکران خلاق مورد احترام قرار می‌گیرند، یادگیرندگان از ایده‌های جدید استقبال می‌کنند، تقلید صورت نمی‌گیرد و تنوع در ایده‌ها تشویق و قدردانی می‌شود (کروپلی، ۲۰۰۶).

در رابطه با روحیه پژوهشگری، نهادهای پژوهش در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و مدرسه‌ها می‌تواند به رشد و شکوفایی خلاقیت در یادگیرندگان منجر شود. آندری لویس و کودینا (۱۹۸۵ ص. ۲۲۰) معتقدند، مدرسه‌ها باید فضای علمی خلاقیت را طوری تقویت کنند که در آن هم معلم و هم یادگیرنده نگرش پژوهشی علمی داشته باشند. ویژگی اصلی این فضا آن است که انتظار می‌رود در آن هر فردی خلاق باشد و پژوهش‌های کوچک و مستقل انجام دهد.

در ارتباط با مؤلفه آزادی اندیشه و عمل، زمانی که در مدرسه‌ها انعطاف‌پذیری، استقلال و خودمختاری وجود داشته باشد و افراد برای انجام فعالیت‌هایشان آزادی داشته باشند و تحت فشار قوانین و مقررات و دستورالعمل‌های سخت و تعریف‌شده قرار نگیرند، توسعه خلاقیت نیز امکان‌پذیر است. رایبسنسون (۲۰۱۱) معتقد است، ایجاد فرهنگ خلاق و نوآور تنها در صورتی مؤثر خواهد بود که ابتکار عمل از طرف سازمان صورت گیرد؛ یعنی جایی که در آن کارمندان به بحث آزادانه و تبادل افکار ترغیب می‌شوند (آماییل، ۱۹۹۸). استارکو (۲۰۱۸ ص. ۳۰۱) نیز اذعان دارد، برای اینکه یادگیرندگان درگیر خلاقیت شوند و به‌منظور حرکت به سمت استقلال، به تجربه‌های بیشتری با قدرت انتخاب نیاز دارند. برای این کار معلمان باید یاد بگیرند چگونه کلاس‌های درس و مواد خود را به شکلی ترتیب دهند که به یادگیرندگان اجازه دهد به‌صورت مستقل فعالیت کنند.

در راستای نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، برای برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و والدین به‌منظور تشکیل و غنی‌کردن مدرسه‌های خلاق در راستای ایجاد تغییر و تحول در نظام آموزشی دوره ابتدایی پیشنهادهایی کاربردی ارائه می‌شوند:

- معلمان ضمن داشتن دانش و اطلاعات فراوان در مورد خلاقیت، آن را در حرفه خود نیز به کار گیرند.
- معلمان با الگوها و راهبردهای یاددهی - یادگیری مبتنی بر خلاقیت نظیر حل مسئله، ایفای نقش، بارش مغزی، همیاری، بدیعه‌پردازی و بحث گروهی از طریق برگزاری دوره‌های بدو و ضمن خدمت، به‌منظور به‌کارگیری آن‌ها در عمل و کلاس‌های درس آشنا و از آن‌ها آگاه شوند.

- برنامه‌های درسی دورهٔ ابتدایی و عناصر تشکیل دهندهٔ آن طوری تدوین و طراحی شوند که به نقش فعال یادگیرندگان توجه کنند و زمینه را برای شکوفاکردن و پرورش دادن خلاقیت فراهم کنند؛ به‌گونه‌ای که از محتواهای متنوع، راهبردهای متنوع یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی متعدد، با توجه به تفاوت‌های فردی و استعداد‌های یادگیرندگان، استفاده کنند.
- در طراحی فضاهای آموزشی، به‌منظور جذاب کردن آن‌ها از مواد و مصالح طبیعی، نور خورشید، گیاهان، درختان و رنگ‌های شاد استفاده شود.
- در ارزشیابی یادگیرندگان، به جای استفاده از آزمون‌هایی که تنها محفوظات را می‌سنجند، از ارزشیابی توصیفی، عملکردی و بازخوردهای متعدد استفاده شود و یادگیرندگان به خاطر اشتباهاتی که مرتکب می‌شوند، سرزنش نشوند.
- مدیران در مدرسه‌ها جوی دوستانه و حمایت‌کننده ایجاد کنند که از نظرات و ایده‌های معلمان در تصمیم‌گیری‌ها استفاده شود و معلمان با احساس امنیت بتوانند ایده‌ها و راهکارهای خود را در مورد مسائل ارائه دهند.
- کارگاه‌های تخصصی مختص مدرسهٔ خلاق، به‌منظور آشنایی و آگاه‌کردن مدیران و معلمان مدرسه‌ها با مفهوم و مهارت خلاقیت‌پروری در کلاس درس برگزار شوند.
- به‌منظور اشاعهٔ تفکر پژوهشی و پژوهشگری در یادگیرندگان، رویکردهای آموزشی بازبینی شوند و معلمان از رویکردهای پژوهش محور استفاده کنند. همچنین، در راستای نهادینه‌کردن فرهنگ پژوهشی در معلمان، آموزش و پرورش با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، معلمان را با طرح‌های پژوهشی نظیر اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی آشنا کند و هر ساله از معلمان پژوهنده تقدیر به عمل آورد.
- با برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین، آن‌ها با سبک‌های فرزندپروری، نگرش‌ها، باورها و رفتارهایی که به پرورش خلاقیت در فرزندان منجر می‌شوند، آشنا شوند.
- در محیط خانواده فضایی ایجاد شود که فرزندان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خانواده مشارکت کنند، آزادی و مسئولیت‌هایی به آن‌ها واگذار و این نگرش در آن‌ها ایجاد شود که خود مسئول اعمال و اندیشه‌های خود هستند تا از آزادی‌هایشان به‌درستی استفاده کنند.
- برای شکوفایی و توسعهٔ آن دسته از ویژگی‌های شخصیتی یادگیرندگان که به بروز رفتارهای خلاق در آن‌ها می‌انجامد، زمینه‌سازی شود.

منابع

- البرزی، محبوبه (۱۳۹۰). نقش باورهای فرزند پروری و نگرش مسادران به تفکر خلاق بر خلاقیت کودکان. مطالعات اجتماعی- روان‌شناختی زنان، ۲۹(۲): ۲۴-۷.
- به‌پروژه، احمد. (۱۳۸۸). خلاقیت چیست؟ کودک خلاق کیست؟ نشریه ماهانه تربیتی- آموزشی، (۳۵۶)، ۱۱-۸.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۸). پرورش خلاقیت از نظریه تا عمل. ناشر: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان مدرسه‌ها ابتدایی استان البرز. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۲): ۲۰۲-۱۷۵.
- چشم‌چراغ، عباس. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر شیوه‌های تدریس مبتنی بر تکنیک‌های خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان. دوفصلنامه تربیت اسلامی، ۳(۵): ۳۶-۷.
- حسینی، حسین و جهاننده، جواد. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر روش تدریس همیاری بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی. دوفصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، ۲۲(۶): ۱۵۰-۱۳۹.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۶). خلاقیت آموزشی: مقایسه نظام‌های آموزشی استرالیا، ژاپن و ایران. تهران: سازمان جهاد دانشگاهی تهران.
- حسینی، افضل السادات و برابرور، گلرخ. (۱۳۹۶). مدرسه خلاق، مدرسه زندگی. تهران: انتشارات مدرسه.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۷۸). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. مشهد: به نشر.
- حیدری فرد، رضا. (۱۳۹۴). طراحی، آزمون و پیشنهادهای الگوی مدرسه نوآور: یک پژوهش آمیخته. رساله دکتری، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی.
- خیرخواه سی سخت، فاطمه. (۱۳۹۶). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر ایجاد و توسعه مدرسه‌ها خلاق ابتدایی شهر زاهدان با رویکرد الگوبرداری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- رسولی، یوسف و عیسی مراد، ابوالقاسم. (۱۳۹۵). اثربخشی روش تدریس بدیعه‌پردازی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶(۱): ۱۷۴-۱۵۷.
- زارعی، اقبال. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. نشریه علوم تربیتی، ۵(۳): ۹۲-۷۹.
- سام خانیان، محمد ربیع. (۱۳۸۴). خلاقیت و نوآوری در سازمان آموزشی. تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
- مسبحانی نژاد، مهدی و حسینی، اشرف السادات. (۱۳۹۳). تأثیر محتوای برنامه درسی خلاقیت‌محور بر رشد درک خلاق کودکان دوره پیش‌دبستانی منطقه دو شهر تهران. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۴): ۱۰۳-۷۹.
- صالحی، محمد. حسینی درونکلایی، سیده زهرا و نازک تبار، هرمز (۱۳۹۸). تأثیر عملکرد خانواده و باورهای هوشی بر خلاقیت دانش‌آموزان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۱): ۲۳۰-۲۱۱.
- عزیزی، نعمت‌اله. بلندهمتان، کیوان و ساعدی، پیمان. (۱۳۹۸). زمینه‌ها و عوامل خلاقیت در تدریس معلمان خلاق در مدرسه‌ها ابتدایی و متوسطه مناطق روستایی. فصلنامه تدریس پژوهی، ۷(۲): ۱۱۴-۸۸.
- قاسمی، فرشید و مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۸۵). مبانی و چارچوب برنامه درسی خلاق مبتنی بر ICT در دوره ابتدایی. همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، شیراز.
- قاضی اردکانی، راحله؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷(۳): ۱۰۶-۶۳.
- قدیمی، مجید و خسروجردی، زهرا. (۱۳۹۴). خلاقیت در خانه و مدرسه. تهران: انتشارات مدرسه.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
- معروفی، یحیی و مولودی، مظفر. (۱۳۹۴). تأثیر روش تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۲۲(۶): ۴۴-۳۱.
- نظری، رضوان. موسوی پور، سعید و سیفی، محمد. (۱۳۹۲). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۱): ۱۰۳-۱۲۴.

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD.
- Andrilovic, V., & Cudina, M. (1985). Psihologija ucenja i nastave. Zagreb: Skolska knjiga.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Amabile, T.M. (1996). Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity. Boulder, CO: Westwood Press.
- Bailey, K. (2008). Methods of social research. Simon and Schuster.
- Brinkman, D. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. Arts Education Policy Review, 111(2), 48–50.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual review of psychology, 53(1), 371-399.
- Beghetto, R.A, and Kaufman, J. C. (2017). Learning for Creativity. In R. K. Sawyer (Author), Nurturing creativity in the classroom (pp. 265-286). New York: Cambridge University Press.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2019). Assessing creativity with the consensual assessment technique. In I. Lebuda, & V. Glăveanu (Eds.). The Palgrave handbook of social creativity research. Palgrave studies in creativity and culture. Cham: Palgrave Macmillan.
- Craft, A. (1999). Creative development in the early years: some implications of policy for practice. The Curriculum Journal, 10(1), 135-150.
- Craft, A. (2005). Creativity in schools: tensions and dilemmas. London: Routledge.
- Crompton, A. (2006). Creativity: A social approach. Roeper Review, 28(3), 125-130.
- Crompton, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. The creativity research handbook, 1(84.114).
- Creswell, J. W. (2008). Educational research. Pearson Education International.
- Colley, K. M. (2015). Cultivating creativity: The practice of teaching for creativity in the elementary classroom. Available from Dissertations & Theses @ University of Denver; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1701284845). Retrieved from https://searchproquestcom.du.idm.oclc.org/docview/1701284845?acc_untid=14608.
- Coulson, A. N., & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. International Journal of Music Education, 31(4), 428-441.
- Dickhut, J. E. (2003). A brief review of creativity. Internet Available. www.personalityresearch.org/papers/dickhut.html.
- Davies, D. (2002). Creative teachers for creative learners-a literature review. Undated, Internet Available: www.Ttrb.ac.uk/attachments/c3096c7b-da04-41ef-a7ac-50535306e8fb.Pdf.
- Dollinger, S. J. (2007). Creativity and conservatism. Personality and Individual Differences, 43(5), 1025-1035.

- England, A. C. (2010). Enquiry Schools Program: Schools engage in a creative learning program targeted at a specific group of pupils and teachers. Further information is available on the Creative Partnerships website: <http://www.creative-partnerships.com/programmes/enquiryschools/enquiry-schools>, 24.
- Friese, S. (2019). Qualitative data analysis with ATLAS. ti. SAGE Publications Limited.tvd.
- Flanders, K. D., (2019). Teachers and Creativity in the Classroom. Electronic Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.du.edu/etd/1574>.
- Harris, A. (2009). Creative leadership: Developing future leaders. *Managing in Education*, 23(1): 9-11.
- Hernandez-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625.
- Hennessey, B. A. (2017). *Intrinsic Motivation and Creativity in the Classroom: Have We Come Full Circle*, Cambridge University Press.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389–404.
- Jankowska, D. M., & Karwowski, M. (2018). Family factors and development of creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 142: 202-206.
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, Ch., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2013). The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review. *Improving Schools*, 16(1): 21-31.
- Jones, L. (1993). Barriers to Creativity and Their Relationship to Individual, Group, and Organizational Behavior. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger (Eds.) *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline* (pp. 133-154). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Karwowski, M., Gralewski, J., Patston, T., Cropley, D. H., & Kaufman, J. C. (2020). The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100636.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Creativity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), 55-60.
- Kupers, E., & van Dijk, M. (2020). Creativity in interaction: the dynamics of teacher-student interactions during a musical composition task. *Thinking Skills and Creativity*, (36), 100648.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education*, 2(03), 149.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.

- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. *The creative cognition approach*, 269-302.
- Lucas, B. (2001). *Creative Teaching, Teaching Creativity and creative learning*. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Crtalivty in Education*. London- New York: Continuum.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children?. *Early child development and care*, 119(1), 119-130.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365.
- Miller, B. C., & Gerard, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children: An integrative review. *Family Coordinator*, 28, 295–312.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.
- Niu, W. (2007). Individual and environmental influences on Chinese student creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 41(3), 151-175.
- Oral, G. (2006). Creativity of Turkish prospective teachers. *Creativity Research Journal*, 18(1), 65-73.
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Great Potential Pr Inc.
- Tang, M., & Werner, C. H. (2017). An interdisciplinary and intercultural approach to creativity and innovation: Evaluation of the EMCI ERASMUS intensive program. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 268–278.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Reid, Z. (2015). Creativity across the curriculum: Why it matters. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(6), 1.
- Scoffman, S. (2003). Thinking creatively. *Primary Geographer*, 50, 4-6.
- Starko, A. J. (2018). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29(1), 65-78.
- Tubb, A. L., Cropley, D. H., Marrone, R. L., Patston, T., & Kaufman, J. C. (2020). The development of mathematical creativity across high school: Increasing, decreasing, or both?. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100634.
- Ucus, S., & Acar, I. H. (2019). Exploring the perceptions of student teachers about ‘creative

school' in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 189(2), 191-206.

- Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (p. 340–361). Cambridge University Press.
- Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42(1), 28-37.
- Wieth, M. B., & Francis, A. P. (2018). Conflicts and consistencies in creativity research and teaching. *Teaching of Psychology*, 45(4), 363–370.
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H., & Johji, I. (2013). A cross-cultural comparison: Teachers' conceptualizations of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 239-247.
- Zhang, Q., Siribanpitak, P., & Charoenkul, N. (2018). Creative leadership strategies for primary school principals to promote teachers' creativity in Guangxi, China, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 1-7.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Lombardi 2. Ananiadou & Claro 3. Hennesy 4. Starko 5. Tubb, Cropley, Marrone, Patston, & Kaufman 6. Colley 7. Mullet, Willerson, Lamb & Kettler 8. Niu & Sternberg 9. Piirto 10. Amabile 11. Beghetto & Kaufman 12. Novel 13. High In Quality 14. Appropriate 15. Baer & Kaufman 16. Ward 17. Originality 18. Usefulness 19. Dollinger 20. Amabile & Conti 21. Craft 22. Walberg 23. Jones 24. Lubart & Sternberg 25. Cropley 26. Robinson & Aronica 27. Ucus & Acar 28. Arts Council England 29. Davies 30. Scoffman 31. Dickhut 32. Tang & Werner 33. Wieth & Francis 34. Andrilovic & Cudina 35. Coulson & Burke 36. Brinkman 37. Jeffrey 38. Kaufman & Sternberg | <ol style="list-style-type: none"> 39. Lucas 40. Reid 41. Robinson 42. Zhang, Siribanpitak & Charoenkul 43. Harris 44. Miller, Lambert & Neumeister 45. Miller & Gerard 46. Bradley & Corwy 47. Jankowska & Karwowski 48. Hernandez-Torrano & Ibrayeva 49. Mellou 50. Jindal-Snape, Davies, Collier, Howe, Digby & Hay 51. Hu & Adey 52. Niu 53. Kupers & van Dijk 54. Lin 55. Stoll & Temperley 56. Karwowski, Gralewski, Patston, Cropley, & Kaufman 57. Zhou, Shen, Wang, Neber & Johji 58. Oral 59. Qualitative 60. Bailey 61. Sampling Method 62. Purposefull 63. Creswell 64. SID 65. Magiran 66. Noormags 67. Irandoc 68. Creative School 69. Creative Student 70. Creativity 71. Creativity in school 72. Inductive Content Analysis 73. Noticing things, Collecting things & Thinking about things 74. Frieze 75. Theoretical Saturation 76. Flanders |
|--|--|