

چگونگی برنامه درسی دوره متوسطه به لحاظ پرداختن به مؤلفه‌های فردی و گروهی خلاقیت دانشجویان

دکتر مریم افضل‌خانی^۱
دکتر عبدالرحیم نوه‌ابراهیم

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی برنامه درسی دوره متوسطه به لحاظ پرداختن شدن به مؤلفه‌های فردی و گروهی خلاقیت از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی بوده است. پژوهش حاضر، پژوهشی زمینه‌ای می‌باشد که جامعه آماری آن، را کلیه متخصصان و کارشناسان برنامه درسی به تعداد ۱۰۴ نفر تشکیل می‌دهد که با توجه به محدود بودن جامعه آماری کل جامعه به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بوده است که پس از تعیین روایی و پایایی مورد استفاده قرار گرفت. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم افزار Spss، در بخش آمار توصیفی از جداول، فراوانی و در بخش آمار استنباطی جهت تحلیل داده‌ها در بخش اول پرسشنامه از آزمون‌های تساوی میانگین، آزمون لوین^۳، F و دانکن^۴ استفاده می‌شود و برای بخش دوم پرسشنامه از آزمون t برای یک نمونه استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش حاکیست کاربرد رویکردهای و جهت‌گیری‌های خلاق (توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموز مداری، انسان اجتماعی و انسان گرایی) در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت "نامطلوب و پایین" دارد. همچنین میزان پرداخته شدن به مؤلفه‌های خلاقیت از عناصر مختلف فردی، گروهی گرایش به سمت "پایین" دارد؛ اما میزان کاربرد رویکردها و جهت‌گیری‌های معنویت گرایی، موضوع مداری گرایش به سمت بالا دارد و رویکردها و جهت‌گیری‌های همچون انتقال میراث فرهنگی و صلاحیت مداری گرایش به سمت متوسط و پایین دارد.

واژگان کلیدی: زمینه ساز خلاقیت، برنامه درسی و دوره متوسطه

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

۲- دانشیار دانشگاه تربیت معلم تهران

3- Levene

4- Duncan

مقدمه

بررسی برنامه‌ریزی درسی دوره متوسطه از اهمیت خاصی برخوردار است. از جمله دلایل اصلی این اهمیت آن است که از برنامه درسی دوره متوسطه انتظار می‌رود ضمن اینکه بتواند به سوال‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف پاسخ قابل قبولی ارائه دهد، می‌بایست شرایط ایجاد تحول کیفی در تحصیل و آمادگی برای احراز شغل مولد، بهبود و توسعه دانش و فن آوری را در جامعه فراهم نماید. زمانی و لیاقتدار (۱۳۸۱) تحقیقی را در خصوص نوآوری‌های و راهبردهای جدید انجام داده‌اند که به مقایسه رویکردهای آموزشی ایران با چند کشور پرداخته‌اند که نتایج بدست آمده نشان‌دهنده این مطلب است که رویکردهای مورد استفاده در کشور رویکردی سنتی است و این رویکرد نمی‌تواند نیازها و مشکلات جامعه امروز را حل کند.

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

متأسفانه مدارس امروز عمدتاً به دلیل پیشرفت‌های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روانشناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف کرده و از تربیت انسانهای متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند (شعبانی، ۱۳۸۸: ۱). رنزولی و ریس^۱ (۱۹۹۷: ۲۰-۱) الگوی "غنی‌سازی برنامه‌های دانش‌آموزان" را ارائه نموده‌اند و بر گسترش و ترویج خلاقیت در مدرسه تأکید می‌کنند و نقش معلم، به عنوان مشاور و سرمشق در رشد خلاقیت را بسیار مهم قلمداد می‌نمایند و معتقدند

1- Renzulli & Reis

انگیزه و علاقه معلمان به کارشان اهمیت زیادی در یادگیری مطلوب دارد. در الگوی آنها، اهداف زیر مد نظر قرار گرفته است:

باید امکان تجربه یادگیری برای تمام دانش آموزان فراهم شود طوری که بتواند هر مسیری را مقتضی با تواناییهای فردی، علائق و سبک یادگیری خود طی کند. اگر ما روشهای مشخص را برای دستیابی به این ایده آل توسعه ندهیم، نظام آموزشی مان با نگاه "تحصیلات یک اندازه و متناسب برای همه" رو به انحطاط خواهد رفت.

روح الهی (۱۳۷۲) با هدف بررسی رابطه آموزش های دوره متوسطه با خلاقیت دانش آموزان، تحقیقی روی دانش آموزان سال سوم دبیرستان های خمینی شهر انجام داد. در این تحقیق، دانش آموزان دبیرستانی با گروه هم سن خود که در دوره راهنمایی ترک تحصیل کرده بودند مورد مقایسه قرار گرفتند. به طور کلی نتایج تحقیق نشان داد آموزش های ارائه شده در دوره متوسطه در پرورش توانایی خلاقیت و عوامل اصالت و انعطاف پذیری دانش آموزان مورد نظر نبوده است. بالعکس، آموزش ها در دختران و پسران ویژگی های غیر خلاق، وابستگی به دیگران، کمرویی و تسلیم شدن به ایده های جمع را بوجود آورده است.

پژوهش مازندارنی (۱۳۸۷) نشان داده است برای برنامه ریزی درسی و تالیف کتب درسی دوره متوسطه نظری از افراد متخصص و آگاه در همه زمینه ها (روانشناسی، متخصصان برنامه ریزی درسی، متخصصان بازار کار و...) به خوبی استفاده نمی شود. محتوای کتب درسی دوره متوسطه نظری آنگونه که باید با علایق یادگیرنده گان و نیازهای آنها و همچنین با نیازهای جامعه هماهنگی و همخوانی ندارد، به هنگام تالیف کتب درسی دوره نظری ضوابط و استانداردهای تالیف کتب درسی (سازماندهی عمودی و افقی، فعال بودن یادگیرنده، هماهنگی حجم با زمان تدریس) به خوبی رعایت نمی گردد، بین تالیف کتب درسی دوره نظری و مولفه های دیگر برنامه ریزی نظیر آموزش ضمن خدمت، ارائه روش تدریس مناسب، ارائه روش ارزشیابی جدید و متناسب با محتوا هماهنگی وجود ندارد.

در زمینه ی بررسی عوامل تأثیر گذار بر خلاقیت می توان به پژوهش هایی بدین شرح اشاره نمود: نیو^۱ (۲۰۰۷) در پژوهشی با هدف بررسی تاثیرات محیطی و فردی بر روی ۳۵۷ دانش آموز دبیرستانی که خلاقیت آن ها از طریق آزمون تکمیل داستان، اندازه گیری تفکر واگرا (تکلیف چرخش و تکمیل تصاویر) و خود سنجی نگرش های تفکر واگرا احراز شده بود، پرداخت. در این پژوهش که بر اساس مدل روی آورد شناختی و روی آورد التقاطی (بررسی عوامل فردی نظیر هوش، شخصیت، انگیزش، سبک های تفکر و دانش و عوامل محیطی نظیر مدرسه و محیط خانوادگی) انجام گرفت، نتایج نشان داد که هم عوامل محیطی و هم عوامل فردی نقش قطعی در خلاقیت دانش آموزان ایفا می کنند. به طور کلی این پژوهش نشان می دهد که تاثیر محیطی و ساز و کارهای مربوط به آن نقشی غیر قابل انکار در شکل گیری خلاقیت دارد.

نظریه پردازانی نظیر گیلفورد^۲ (۱۹۶۷) دبونو^۳ (۱۹۹۵) استرنبرگ^۴ (۱۹۹۳) آمابیل^۵ (۱۹۸۸) ضمن تأکید بر ابعاد فردی خلاقیت بر ابعاد آموزشی آن اشاره کرده اند و مرور این تحقیقات نشان دهنده این مطلب است که خلاقیت در بعد فردی (توانمندی و ویژگی های شخصیتی) تحت تأثیر آموزش افزایش می یابد بویژه توانایی ابتکار از جهش مخصوصی برخوردار می شود.

استرنبرگ^۴ (۲۰۰۱) در پژوهشی که درباره "تأثیر آموزش خلاقیت بر عملکرد دانش آموزان" بر روی ۱۱۰ نفر دانش آموز انجام داد به این نتیجه رسید که میزان تأثیر آموزش خلاقیت به ویژگی های شناختی و شخصیتی دانش آموزان برمی گردد. (به نقل از پیرخانی، ۱۳۸۸)

-
- 1- Niu
 - 2- Guilford
 - 3- Debono
 - 4- Sternberg
 - 5- Amabile

جیمز و آسموس^۱ (۲۰۰۱) نیز از پژوهش خویش، که بر روی ۴۱ دانش آموز انجام دادند، نتیجه گرفتند که در شکل گیری خلاقیت، مهارت های شناختی و ویژگی های شخصیتی اثر متقابل دارند. (به نقل از پیرخائفی، ۱۳۸۸)

میک، سونمی و معمر^۲ (۲۰۰۹)، در پژوهشی به بررسی تاثیر برنامه ی آموزشی اکتشافی^۳ بر روی دانش آموزان مقطع ابتدایی پرداختند. تحلیل نتایج نشان می دهد که یادگیری فعال، انتخاب برنامه های درسی توسط دانش آموزان، دسترسی به منابع مختلف، اکتشاف، خود ارزشیابی، پیدا کردن مساله و حل مساله که عناصر برنامه ی آموزشی اکتشافی می باشد به طور معناداری باعث افزایش خلاقیت دانش آموزان گردیده است.

روچاس - دروموند و همکاران^۴ (۲۰۰۶) در مطالعه ای آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون، به بررسی تاثیر استفاده از روش های نوین تدریس نظیر، یادگیری مشارکتی، آموزش تفکر انتقادی و صحبت اکتشافی^۵ (ET) بر روی کودکان پرداختند. نتایج حاکی از افزایش معنادار خلاقیت دانش آموزان در پس آزمون بود.

دنيس^۶ (۲۰۰۰) معتقد است که، برای اینکه بتوانیم تولیدی را خلاقانه بنامیم یکسری از استانداردها لازم است. خلاقیت به وسیله گوشه گیری و انزوای افراد درک نمی شود، همینطور که نمی تواند در درون فکر و مغز افراد نباشد، در واقع خلاقیت بایستی در تعامل شخص با اجتماع فرهنگی وی اتفاق بیفتد.

همچنین پژوهش هایی صورت گرفته که نشان می دهد عوامل گروهی یکی از مهم ترین و فراگیرترین عوامل تاثیر گذار در خلاقیت دانش آموزان می باشد يتون و بودگر^۷ (۱۹۸۳) آماييل (۱۹۹۸) اماييل (۱۹۸۸) شالی و گيلسون^۸ (۲۰۰۴)

-
- 1- James & Asmos
 - 2- Make, Sonmi, & Muammar
 - 3- DISCOVER
 - 4- Rojas - Drummaond & et al.
 - 5- exploratory talking
 - 6- Denise
 - 7- Yetton & Bottger
 - 8- Sally & Gilson

سنج^۱ (۱۹۹۲) کونز^۲ و همکاران (۱۹۸۸) معتقدند عوامل گروهی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می کنند.

تورنس^۳ (۱۹۹۰) ضمن انتقاد از آموزش و پرورش سنتی بر اهمیت تغییر و تحول برنامه های سنتی و هدایت آموزش به سمت برنامه های خلاق تاکید می ورزند. این محققان معتقدند که برای تحقق بخشیدن به این موضوع باید به غنی سازی محیط آموزشی و ارائه برنامه خلاق پرداخت.

با توجه به اهمیت خلاقیت این سوال مطرح است که آیا ذهن و شخصیت را با آموزش خلاقیت می توان ارتقاء داد و این ارتقاء در چه عناصری صورت می گیرد؟ همانطور که در پیشه خارجی نبر ذکر شده است جواب به این سوال مثبت می باشد و تحقیقات اندک داخلی نبر حاکی از این مطلب است که ذهن و شخصیت را می توان با آموزش شکل داد.

در تحقیقی که توسط پیرخائفی (۱۳۸۸) به هدف تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان صورت گرفته است حاکی از این مطلب است که آموزش خلاقیت موجب افزایش سیالی ذهنی دانشجویان، افزایش انعطاف پذیری ذهنی دانشجویان و همچنین ابتکار ذهنی دانشجویان می شود.

در تحقیق دیگری که توسط پیرخائفی (۱۳۸۲) تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه های فراشناختی تفکر خلاق مریبان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان همدان صورت گرفته نشان دهنده این مطلب است که آموزش خلاقیت می تواند موجب ارتقای مولفه های فراشناختی شود.

هدف این پژوهش بررسی برنامه درسی دوره متوسطه به لحاظ پرداخته شدن به مولفه های فردی و گروهی خلاقیت بوده است، به منظور ارتقاء برنامه ریزی درسی دوره متوسطه، در این پژوهش بررسی رویکردها و جهت گیریهای برنامه ریزی درسی زمینه ساز خلاقیت و تلفیق محورهای اساسی برنامه درسی با مولفه های خلاقیت مورد

1- Singh

2- konz

3- Torrance

توجه است. مراد از رویکردهای اساسی برنامه ریزی درسی دیدگاههای متنوع برنامه درسی می باشد.

اینکه چه رویکرد و جهت گیری های در برنامه درسی دوره متوسطه مد نظر می باشد و تا چه حد به مولفه های خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه پرداخته شده است. مولفه های فردی: توانمندی (هوشمندی، مهارت فنی، دانش کاری)، ویژگی های شخصیتی (انعطاف پذیری، ریسک پذیری، ابهام پذیری، استقلال طلبی، اعتماد به نفس، پشتکار و استقامت، تصور قوی از خلاق بودن خود) و مولفه های گروهی (انسجام گروه، تنوع گروه، سیستم ارتباطات گروه) از سوالات اساسی این پژوهش می باشند و می توان سوالات را بدین شکل فهرست نمود:

- چه رویکردهایی در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره متوسطه نظام جدید بکار گرفته می شود؟
- حضور جهت گیریهای خلاق در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره متوسطه چگونه است؟
- تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد فردی پرداخته است؟
- تا چه اندازه برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد گروهی پرداخته است؟

روش

با توجه به هدف پژوهش، روش تحقیق این پژوهش، روش تحقیق زمینه ای^۱ می باشد.

آزمودنی ها: جامعه آماری را کلیه استادان و متخصصان برنامه ریزی درسی و کارشناسان و مولفان برنامه های درسی دوره متوسطه تشکیل می دهد؛ که تعداد ۱۰۴ نفر را به خود اختصاص می دهد. با توجه به محدود بودن جامعه مورد بررسی کل جامعه، حجم نمونه این پژوهش را تشکیل داده است.

1- field research

ابزار: روش گردآوری داده‌ها، پرسشنامه منظم محقق ساخته و استفاده از کتابخانه بود. در راستای بررسی محورهای اساسی برنامه ریزی درسی و مولفه‌های خلاقیت، بر اساس مبانی نظری برگرفته از مطالعات کتابخانه‌ای، پرسشنامه‌ای منظم، که علاوه بر مشخصات فردی، مشتمل بر رویکردهای برنامه درسی (انسان اجتماعی، موضوع مداری، توسعه فرایندهای شناختی، صلاحیت مداری، دانش آموز مداری، انتقال میراث فرهنگی، معنویت گرایی، انسان گرایی) و نیز جهت گیری‌های برنامه درسی بر اساس الگوها و نظریه‌های برنامه درسی، همچنین مشتمل بر مولفه‌های خلاقیت (فردی، گروهی) می‌باشد، تنظیم گردید. لازم به ذکر است در طراحی پرسشنامه، گزینه‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که میزان کاربرد رویکردها و جهت گیری‌های خلاقیت و میزان فراهم شدن زمینه‌های مولفه‌های خلاقیت را در برنامه درسی دوره متوسطه در خصوص زمینه ساز بودن برنامه درسی این دوره جهت خلاقیت در پنج سطح خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم مورد بررسی قرار داده است. از کلیه پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده ۹۲ تای آنها کامل بوده است و مورد تحلیل قرار گرفته است. بدین طریق اطلاعات لازم جمع‌آوری شده و با تحلیل آنها میزان گرایش برنامه ریزی درسی دوره متوسطه به خلاقیت آشکار گردیده است.

روایی و پایایی ابزار: برای روایی آزمون از روش روایی محتوایی استفاده شد. از آنجا که پرسشنامه بر اساس نظریه‌ها و مدل‌های شناخته شده دیدگاه‌های برنامه درسی و مولفه‌های فردی و گروهی خلاقیت تدوین شده و گویه‌های آن مستقیماً از نظریه‌ها و مدل‌ها گرفته شده است می‌توان گفت از روایی محتوایی مناسبی برخوردار است. همچنین در این راستا از نظرات متخصصین برنامه ریزی درسی نیز بهره گرفته شد. در راستای بررسی میزان پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. خرده مقیاس‌های پرسشنامه در حوزه رویکردهای و جهت‌گیری‌های برنامه درسی، مولفه فردی خلاقیت، مولفه گروهی خلاقیت به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۸۹، محاسبه شده است.

در این پژوهش با توجه به اهداف تعیین شده، از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شده است. جهت توصیف متغیرها از آمار توصیفی شامل درصد، فراوانی‌ها،

جدول و نیز میانگین و انحراف معیار استفاده شده است جهت تحلیل داده ها در بخش اول پرسشنامه از آزمونهای تساوی میانگین، آزمون لوین، F و دانکن استفاده می شود و برای بخش دوم پرسشنامه از آزمون t برای یک نمونه استفاده می شود.

یافته های پژوهش

تحلیل های انجام شده میزان کاربرد رویکردهایی مختلف در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره متوسطه نظام جدید را اینگونه نشان می دهد.

تجزیه و تحلیل یافته های تحقیق حاضر نشان می دهد مطابق نظر متخصصان و کارشناسان میزان بکارگیری رویکرد «انسان اجتماعی» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۴۲/۳ درصد کم و خیلی کم، ۳۷ درصد متوسط، ۲۰/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۴ با انحراف معیار ۰/۹۴ است، می توان گفت در برنامه درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد انسان اجتماعی گرایش به سطح پایین و کم دارد.

* در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه در مورد بکارگیری رویکرد «موضوع مداری» در ۱۷/۳ درصد کم و خیلی کم، ۳۱/۵ درصد متوسط، ۵۱/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۳۶ با انحراف معیار ۰/۹۴ است. می توان گفت در برنامه درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد موضوع مداری گرایش به سطح بالا و زیاد دارد.

* در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه در مورد بکارگیری رویکرد «توسعه فرایندهای شناختی» در ۵۰ درصد کم و خیلی کم، ۳۴/۸ درصد متوسط، ۱۵/۳ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۵۴ با انحراف معیار ۰/۹۹ است، می توان گفت در برنامه درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد توسعه فرایندهای شناختی گرایش به سطح پایین و کم دارد.

* در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد «صلاحیت مداری» در ۲۳/۹ درصد کم و

خیلی کم، ۴۲/۴ درصد متوسط، ۳۳/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۰۸ با انحراف معیار ۰/۹۱ است. می توان گفت در این مورد بکارگیری رویکرد صلاحیت مداری گرایش به سطح متوسط و بالا دارد.

از بین ۹۲ متخصصان و کارشناس مورد بررسی در دوره متوسطه، میزان بکارگیری رویکرد «دانش آموز مداری» در ۵۱ درصد کم و خیلی کم، ۳۲/۶ درصد متوسط، ۱۶/۳ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این رویکرد ۲/۵۴ با انحراف معیار ۰/۶۱ است. می توان گفت بکارگیری رویکرد دانش آموز مداری در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح پایین و کم دارد.

* در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد «انتقال میراث فرهنگی» در ۳۰/۵ درصد کم و خیلی کم، ۳۸ درصد متوسط، ۳۱/۵ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۰۲ با انحراف معیار ۰/۹۲ است، می توان گفت در این مورد بکارگیری رویکرد انتقال میراث فرهنگی گرایش به سمت متوسط دارد.

* در بررسی صورت گرفته از دیدگاه متخصصان و کارشناسان برنامه ریزی درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد «معنویت گرایی» در ۱۴/۱ درصد گزینه کم و خیلی کم، ۲۷/۲ درصد متوسط، ۵۸/۷ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۶۵ با انحراف معیار ۱ است در این مورد بکارگیری رویکرد معنویت گرایی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح زیاد و خیلی زیاد دارد.

از بین ۹۲ متخصصان و کارشناس مورد بررسی در دوره متوسطه، میزان بکارگیری رویکرد «انسان گرایی» در ۴۴/۶ درصد کم و خیلی کم، ۳۷ درصد توسط، ۱۸/۴ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۶۸ با انحراف معیار ۰/۹۸ است که نشان می دهد در برنامه درسی دوره متوسطه بکارگیری رویکرد انسان گرایی گرایش به سطح پایین و کم دارد.

مقدار آماره F گزارش شده ۱۶/۱۷ با سطح معنی داری ۰/۰۱ نشان می دهد میانگین رویکردها با هم تفاوت معناداری دارد. حال برای کشف اولویت بندی رویکردها

جدول آزمون دانکن ارایه می‌شود، این آزمون براساس مقایسات زوجی میانگین رویکردها با هم طراحی شده است.

جدول شماره ۱: آزمون دانکن

Duncan ^a	Y	Subset for alpha = .05			
		1	2	3	4
رویکردها	N				
توسعه فرآیندهای شناختی	92	2.5435			
دانش آموز مداری	92	2.5435			
انسان اجتماعی	92	2.6848			
انسان گرایی	92	2.6848			
انتقال میراث فرهنگی	92		3.0217		
صلاحیت مداری	92		3.0761		
موضوع مداری	92			3.3587	
معنویت گرایی	92				3.6522
Sig.		.374	.703	1.000	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 92.000.

در این جدول ابتدا رویکردها از بالا به پایین براساس میانگین به صورت صعودی مرتب می‌شوند و سپس براساس میزان معنی‌داری تفاوت آنها به چند گروه تقسیم می‌شوند.

در اینجا گروه یک که مربوط به رویکردهایی با میانگین کم است، شامل توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموز مداری، انسان اجتماعی و انسان گرایی است. میانگین این رویکردها بین ۲/۵۴ تا ۲/۶۸ است. این میانگین مقداری کمتر از متوسط (عدد ۳) را نشان می‌دهد یعنی اینکه به این رویکردها در حد تقریباً کمی پرداخته شده است.

گروه دوم (یا اولویت دوم) رویکردهای انتقال میراث فرهنگی و صلاحیت مداریست که دارای میانگین‌های ۳/۰۲ و ۳/۰۷ هستند، یعنی این رویکردها در حد متوسط به کار رفته‌اند.

گروه سوم (اولویت سوم) موضوع مداری با میانگین ۳/۳۵ به تنهایی در اولویت سوم قرار دارد و نشان می‌دهد که موضوع مداری در حد بیشتر از متوسط مورد استفاده قرار گرفته است.

گروه چهارم (اولویت چهارم) به معنویت گرایی با ۳/۶۵ اختصاص یافته که در حد تقریباً زیاد مورد استفاده قرار گرفته است.

در مجموع می توان گفت: معنویت گرایی در حد زیاد، موضوع مداری بیش از متوسط، انتقال میراث فرهنگی و صلاحیت مداری در حد متوسط و توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموز مداری، انسان اجتماعی و انسان گرایی در حد کم به کار رفته است.

حضور جهت گیری های خلاق در برنامه درسی دوره متوسطه چگونه است؟

* حضور جهت گیری «معنویت گرایی» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۱۹/۶ درصد کم و خیلی کم، ۲۸/۳ درصد متوسط، ۵۲/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۳/۴۵ با انحراف معیار ۱ است در این مورد حضور جهت گیری معنویت گرایی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح زیاد و خیلی زیاد دارد.

* حضور جهت گیری «موضوع مداری» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۴۷/۸ درصد کم و خیلی کم، ۲۸/۳ درصد متوسط، ۲۳/۹ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۶۷ با انحراف معیار ۱/۱ است. در این مورد حضور جهت گیری موضوع مداری در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح کمتر از متوسط دارد.

* حضور جهت گیری «انسان اجتماعی» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۵۵/۵ درصد کم و خیلی کم، ۲۹/۳ درصد متوسط، ۱۵/۲ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۵۴ با انحراف معیار ۰/۹۶ است که نشان می دهد. در این مورد حضور جهت گیری انسان اجتماعی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح پایین و کم دارد.

* حضور جهت گیری «دانش آموز مداری» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۶۲ درصد کم و خیلی کم، ۲۷/۲ درصد متوسط، ۱۰/۸ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۷ با انحراف معیار ۰/۹۸ است که نشان می دهد. در این مورد حضور جهت گیری دانش آموز مداری در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح پایین و کم دارد.

* حضور جهت گیری «توسعه فرایندهای شناختی» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۶۵/۲ درصد کم و خیلی کم، ۱۷/۴ درصد متوسط، ۱۷/۴ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۸ با انحراف معیار ۱ است. در این گویه حضور جهت گیری توسعه فرایندهای شناختی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح بسیار پایین و خیلی کم دارد.

* حضور جهت گیری «انسان گرایی» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۶۰/۸ درصد کم و خیلی کم، ۲۶/۱ درصد متوسط، ۱۳/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد را انتخاب کرده‌اند. میانگین این گویه ۲/۴ با انحراف معیار ۰/۹ است که نشان می‌دهد. در این مورد حضور جهت گیری انسان گرایی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح بسیار پایین و خیلی کم دارد.

* حضور جهت گیری «صلاحیت مداری» در برنامه درسی دوره متوسطه در ۳۵/۹ درصد کم و خیلی کم، ۳۵/۹ درصد متوسط، ۲۸/۳ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۸۸ با انحراف معیار ۰/۹۸ است که نشان می‌دهد این مورد حضور جهت گیری صلاحیت مداری در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سطح متوسط و پایین دارد.

جدول شماره ۲

جهت گیریها	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
دانش آموز مداری	92	2.3696		
توسعه فرایندهای شناختی	92	2.3804		
انسان گرایی صلاحیت مداری	92	2.4022		
انسان اجتماعی	92	2.5435		
موضوع مداری	92	2.6739	2.6739	
انتقال میراث فرهنگی	92		2.8804	
معنویت گرایی	92			3.4457
Sig.		.064	.159	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 92.000.

در مجموع حضور جهت گیری های مختلف بویژه جهت گیریهای اخلاق در برنامه درسی دوره متوسطه را می توان چنین تنظیم نمود: مقدار آماره F گزارش شده که

۱۴/۱ با سطح معنی‌داری ۰/۰۱ نتیجه می‌شود که میانگین جهت‌گیری خلاق با هم تفاوت معناداری دارد. حال برای کشف اولویت‌بندی جهت‌گیری خلاق، جدول آزمون دانکن ارائه می‌شود.

در مجموع حضور جهت‌گیری: معنویت‌گرایی بیشتر از سایر جهت‌گیری‌ها (با میانگین ۳/۴۴) در حد بیش از متوسط است، پس از آن انتقال میراث فرهنگی و موضوع مداری (با میانگین‌های ۲/۸۸ و ۲/۶۷) قرار دارند که حضورشان در حد کمتر از متوسط است و در آخر نیز انسان اجتماعی (با میانگین ۲/۵۴)، انسان‌گرایی و صلاحیت مداری (با میانگین ۲/۴)، توسعه‌فرآیندهای شناختی (با میانگین ۲/۳۸) و دانش‌آموز مداری (با میانگین ۲/۳۶) قرار دارند که حضورشان در حد کم می‌باشد. تحلیل‌های انجام شده در خصوص تقویت خلاقیت در بعد توانمندی در برنامه درسی دوره متوسطه نتایج زیر را نشان می‌دهد.

* در مورد گویه «هوشمندی» در ۵۹/۸ درصد کم و خیلی کم، ۲۸/۳ درصد متوسط و ۱۲ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۷ با انحراف معیار ۰/۸۹ است و آماره آزمون، در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می‌توان گفت توجه به گویه هوشمندی از بعد فردی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد.

* در مورد گویه «دانش‌کاری» در ۴۱/۳ درصد کم و خیلی کم، ۴۵/۷ درصد متوسط، ۱۳/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۷ با انحراف معیار ۰/۸۱ است و آماره آزمون، در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می‌توان گفت توجه به گویه دانش‌کاری از بعد فردی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت متوسط دارد.

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

متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد.

در مجموع در بعد توانمندی آماره آزمون، $6/82$ با سطح معنی داری $0/05$ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود. عبارتی در برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد توانمندی در حد کمتر از متوسط پرداخته است.

با توجه به تحلیل های انجام شده در برنامه درسی دوره متوسطه میزان زمینه های فراهم شده برای تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی بدین ترتیب بوده است:

در مورد گویه «اعتماد به نفس» در $56/5$ درصد کم و خیلی کم، $30/4$ درصد متوسط، $13/1$ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه $2/46$ با انحراف معیار $0/96$ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از $0/05$ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه اعتماد به نفس از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد.

در مورد گویه «نیاز به موفقیت»، در 63 درصد کم و خیلی کم، $28/3$ درصد متوسط، $8/7$ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه $2/33$ با انحراف معیار $0/89$ است که نشان می دهد و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از $0/05$ به دست آمده و می توان گفت توجه به گویه نیاز به موفقیت از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و کم دارد.

در مورد گویه «ریسک پذیری» در $68/4$ درصد کم و خیلی کم، 25 درصد متوسط، $6/5$ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه $2/18$ با انحراف معیار $0/9$ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از $0/05$ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه ریسک پذیری از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

در مورد گویه «پشتکار و استقامت» در $66/3$ درصد کم و خیلی کم، $48/9$ ، 25 درصد متوسط و $8/7$ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه $2/25$ با انحراف معیار $0/85$ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از $0/05$ به دست آمده و

می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه پشتکار و استقامت از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد. در مورد گویه « تصور قوی از خلاق بودن خود» در، ۶۲ درصد کم و خیلی کم، ۳۰/۴ درصد متوسط و ۷/۶ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۲۷ با انحراف معیار ۰/۸۵ است. و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه تصور قوی از خلاق بودن خود از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

در مورد گویه « ابهام پذیری» در، ۶۹/۶ درصد کم و خیلی کم، ۲۱/۷ درصد متوسط و ۸/۷ درصد زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۱۱ با انحراف معیار ۰/۹۲ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه ابهام پذیری از بعد شخصیتی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

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

در مجموع در بعد ویژگی های شخصیتی آماره آزمون، ۹/۸۷ با سطح معنی داری ۰/۰۵ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود.

بعبارتی تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به کم دارد.

تجزیه تحلیل های انجام شده پیرامون تقویت خلاقیت در بعد گروهی نشان می دهد در مورد گویه « تنوع گروه» در ۵۴/۳ درصد کم و خیلی کم، ۳۲/۶ درصد متوسط، ۱۳/۱ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۴۷ با انحراف

معیار ۰/۹۴ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه تنوع گروه از بعد گروهی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

در مورد گویه «انسجام گروه» در ۶۲/۳ درصد کم و خیلی کم، ۲۷/۵۳ درصد متوسط و ۱۰/۱۶ درصد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین این گویه ۲/۳۳ با انحراف معیار ۰/۸۶ است و آماره آزمون، در سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و می توان گفت میزان پرداخته شدن به گویه انسجام گروه از بعد گروهی خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه گرایش به سمت پایین و خیلی کم دارد.

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

آماره آزمون، ۷/۷۷ با سطح معنی داری ۰/۰۵ به دست آمده، در نتیجه فرض صفر تایید می شود لذا برنامه درسی دوره متوسطه به تقویت خلاقیت در بعد گروهی در حد تقریباً کمی پرداخته است.

جدول شماره ۳: میزان کاربرد مولفه های خلاقیت در برنامه درسی دوره متوسطه

شاخص ها			مولفه های خلاقیت
سطح معنی داری	انحراف معیار آماره t	میانگین	
>0.05	۶/۸۲	۰/۷۴	توانمندی
>0.05	۹/۸۷	۰/۷۳	ویژگی های شخصیتی
>0.05	۷/۷۷	۰/۷۴	گروهی

بحث و نتیجه گیری

همانطور که در بخش یافته ها ملاحظه شد یکی از مهمترین نتیجه تحقیق در بررسی رویکردهای برنامه ریزی درسی این بوده است که بکارگیری رویکردهای معنویت گرایی، موضوع مداری به طور معنادار بسیار بالاست در حالیکه بکارگیری رویکردهای توسعه فرآیندهای شناختی، دانش آموز مداری، انسان اجتماعی و انسان گرایی در حد کم بوده است. این در حالی است که آنچه از مستندات مختلف بر می خیزد (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش (۱۳۷۲)، دیدگاههای برنامه درسی، برداشتها و تلفیق ها (مهر محمدی، ۱۳۸۳) و...) اصول برنامه درسی دوره متوسطه باید در طراحی و تدوین برنامه درسی بر دیدگاههای همچون - رشد شناختی در طیف توسعه فرآیند شناختی / فرایند مداری و حل مسئله / رشد فراشناختی - تجربه مداری و دانش آموز مداری در مجموعه دیدگاههای شناختی و فرایندی - رشد اجتماعی در طیف کارکرد اجتماعی و مشارکت اجتماعی - تحقق خود شکوفایی انسانی تأکید نماید، اما آنچه ما در این تحقیق با توجه به نظرات متخصصین برنامه درسی و کارشناسان برنامه درسی دوره متوسطه شاهد هستیم ان است که توسعه فرایند های شناختی، دانش آموز مداری که نقش بسیار زیادی در پرورش تفکر خلاق دارند در حد بسیار کم به کار گرفته می شوند. و این نتیجه با بیان شعبانی (۱۳۸۸) مدارس امروز از تربیت انسانهای متفکر و خلاق فاصله گرفته اند و تحقیق زمانی و لیاقتدار (۱۳۸۱) که به مقایسه رویکردهای آموزشی ایران با چند کشور پرداخته اند و تحقیق مازندرانی (۱۳۸۷) همسو می باشد.

با توجه به نتایج فوق لازم است شرایط استفاده آگاهانه از رویکردها با توجه به نکات ضعف و قوت ها آنها فراهم گردد. رویکرد موضوع مداری، دیدگاه مسلط در بیشتر مدارس متوسطه و دانشگاهها بوده است. در اینجا تأکید روی موضوع مطلب درسی و راهی که موضوع مطلب درسی توسعه و سازمان یافته است، قرار می گیرد. (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ۱۸۰) در صورتی که مطابق با نتایج تحقیق همچنان بر این رویکرد تأکید شود، نمی توان به زمینه سازی خلاقیت امیدوار بود.

رویکرد اجتماعی در برنامه درسی در نظر گاه میلر سه زیر مجموعه دارد، یعنی این دیدگاه خود شامل سه دیدگاه است: الف) انتقال فرهنگی، ب) شهروند مردم سالار و ج) تغییرات اجتماعی، گروه بازسازان اجتماعی نیز در سومین دیدگاه قرار دارند و تأکید این جهت گیری روی تجربه اجتماعی است. و نگاهش به جامعه به عنوان یک منبع اساسی در تنظیم برنامه درسی، بسیار قوی است. (میلر^۱، ۱۹۸۳). متأسفانه نتایج بدست آمده از تحقیق نشان می دهد رویکرد اجتماعی به طور معنا دار در حد بسیار کمی مورد توجه بوده است.

رویکرد دانش آموز مداری مبتنی بر نیازها و علائق /فعالیت‌های فردی است در این دیدگاه بر نیازها و علائق فراگیران و وجود انعطاف در برنامه درسی تأکید می شود و فراگیران در موقعیت های مناسب به طور انفرادی تحت مشاوره و آموزش قرار می گیرند. (سیلر و الکساندر و لوئیس ۱۹۸۱: ۲۳۴) و می تواند زمینه ساز خلاقیت باشد، در حالیکه طبق نتایج بدست آمده از تحقیق این رویکرد به طور معنا دار در حد بسیار کمی مورد توجه بوده است و این نتیجه بسیار نگران کننده است.

رویکرد شناختی روی توسعه مهارت های شناختی همچون حل مسئله متمرکز می شود. همانطور که میلر اظهار می دارد (۱۹۸۳: ۵) برنامه درسی کاملاً فرایند مدار است و روی مشاهده، تجزیه و تحلیل؛ ترکیب و ارزشیابی به اندازه دیگر مهارت های عقلانی متمرکز می شود. یک نکته مهم آن است که بر خلاف مهارت هایی که در جهت گیری دیسپلینی توسعه می یابد، در این دیدگاه مهارت ها ضرورتاً در بافت یک دیسپلین مشخص توسعه نمی یابد بلکه معمولاً در اطراف تکالیف یا مسائل ویژه ای شکل می گیرد. حل مسئله و توسعه مهارت هایی که فرد بتواند مسائل را وارسی کند راه حل های جانشین را مورد توجه قرار دهد و در مجموع برداشتن قدم های متوالی در این فرایند، نقطه تمرکز اساسی دارد و در این جهت گیری توسعه اقتدار عقلانی فرد یک هدف عمده به شمار می رود. و نقش کلیدی در بروز خلاقیت دارد. متأسفانه طبق نتایج تحقیق بکارگیری این رویکرد نیز به طور معنا دار در حد بسیار پایین بوده است.

1- Miller

رویکرد انسان گرایانه، همانطور که میلر مطرح می کند (۱۹۸۳: ۶) "تحقق خود" هدف اساسی بسیاری از برنامه های انسان گرایانه است. بر این اساس شناخت رویکردهای برنامه ریزی درسی و استفاده آگاهانه از آنها، مولفه ای مهم در زمینه سازی خلایقیت در ساختار برنامه ریزی دوره متوسطه می باشد. طبق نتایج تحقیق بکارگیری این رویکرد نیز به طور معنا دار در حد بسیار پایین بوده است.

یکی دیگر از یافته های تحقیق در جهت گیری های برنامه ریزی درسی است، عبارتی حضور جهت گیریهای توسعه فرایندهای شناختی و دانش آموزمداری که نقش بارز در زمینه سازی خلایقیت دارند و محققین برنامه درسی نیز بر آن تأکید می کنند در برنامه درسی دوره متوسطه کمرنگ است.

یکی دیگر از نتایج تحقیق حاضر این بوده است که در برنامه درسی دوره متوسطه به طور معناداری در حد پایین به تقویت خلایقیت در بعد توانمندی (دانش، مهارت فنی، هوشمندی) پرداخته شده است. برای تقویت این مولفه می توان با به کارگیری دانش آموز در رشته هایی که به آن عشق ورزیده، از انجام آن لذت برده، بواسطه جذابیت آن احساس خستگی نکرده و در آن چنان غرق می شوند که زمان را به فراموشی می سپارند. تلاش شود تا دانش آموز از دانش نظری و تجربی کافی برخوردار شده و بتواند آموخته های حاصل از آموزش و تجربه را به کار گرفته و از توانایی استفاده از وسایل و تجهیزات مرتبط با کارشان برخوردار باشد.

این در حالی است که نیو (۲۰۰۷) میک، سونمی و معمر (۲۰۰۹) ویلیامز (۱۹۷۰) به نقل از حسینی، (۱۳۸۵) رنزولی (۱۹۹۷) جیمز و آسموس (۲۰۰۱) با کینهام و کلیفتون (۲۰۰۱) امایل (۱۹۸۸) نیز بر نکات فوق در تقویت بعد فردی تأکید نموده اند و معتقد اند عوامل فردی نقش قطعی در خلایقیت دانش آموزان ایفا می کنند که تاثیر محیطی و ساز و کارهای مربوط به آن نقشی غیر قابل انکار در شکل گیری آن دارد. و حوزه شناختی را شامل دانش، مهارتهای استدلال و مهارتهای فنی و استعداد خاص دانسته و موفقیت در آن را وابسته به، برنامه درسی مطلوب، تجربه و تواناییهای یاد گیرنده می دانند انتخاب برنامه های درسی توسط دانش آموزان، دسترسی به منابع مختلف،

اکتشاف، خود ارزشیابی، پیدا کردن مساله و حل مساله به طور معناداری باعث افزایش خلاقیت دانش آموزان می شود. برنامه ریزان درسی، معلمان و یادگیرندگان باید به این قوانین توجه داشته باشند.

همچنین نظریه پردازانی نظیر گیلفورد (۱۹۶۷) دی بونو (۱۹۸۰) استرنبرگ (۱۹۹۳) آمایل (۱۹۸۸) رانکو و آلبرت (۱۹۹۰) ضمن تأکید بر ابعاد فردی خلاقیت بر ابعاد آموزشی آن اشاره کرده اند و مرور این تحقیقات نشان دهنده این مطلب است که خلاقیت در بعد فردی (توانمندی و ویژگی های شخصیتی) تحت تأثیر آموزش افزایش می یابد بویژه توانایی ابتکار از جهش مخصوصی برخوردار می شود.

یکی دیگر از نتایج تحقیق حاضر این بوده است که برنامه درسی دوره متوسطه به طور معناداری در حد پایین به تقویت خلاقیت در بعد ویژگی های شخصیتی پرداخته است. نتایج تحقیق حاضر در این قسمت با تحقیقی که توسط روح الهی (۱۳۷۲) با هدف بررسی رابطه آموزش های دوره متوسطه با خلاقیت دانش آموزان انجام شده است و نتایج تحقیق نشان داد آموزش های ارائه شده در دوره متوسطه در پرورش توانایی خلاقیت و عوامل اصالت و انعطاف پذیری دانش آموزان مورد نظر نبوده است همسوئی دارد. در صورتی که می توان در برنامه درسی استقلال و آزادی، انتخاب نوع کار و نحوه و زمان انجام آن (استقلال پذیری)، همچنین قابلیت انطباق پذیری با وضعیتهای ناشناخته و ابهام را نوعی فرصت تلقی کردن (ابهام پذیری) داشتن این تصور از خود که فردی خلاق هستم. و تعهد بلند مدت نسبت به عملی کردن رویاهای خود و همچنین حل مسائل پیچیده درسی خویش و صرف مشتاقانه و شدید انرژی و زمان در این راه، به هر میزان که نیاز باشد (سخت کوشی) و نداشتن ترس و نگرانی از شکستها و نگرستن به آنها به عنوان فرصت یادگیری (ریسک پذیری) و انتخاب و انجام فعالیتهای چالشی و پذیرش مسئولیت موفقیتها و شکستهای خویش و اندیشه و تفکر در مورد چگونگی انجام بهتر فعالیتهای تحصیلی خود، اعتماد عمیق به تواناییها و مهارتهای خویش در انجام وظایف مربوطه (اعتماد به نفس) را طرح ریزی نمود، تحقیقات طولانی آمایل (۱۹۹۸: ۸۷-۷۷) نشان داده چنانچه این ویژگی ها بطور طبیعی

وجود نداشته باشد حتی در بزرگسالان نیز قابل پرورش می باشند.

این در حالی است اندیشمندانی چون نلسون و کوئیک (۱۹۹۴) هریس (۱۹۹۸) ساتون (۲۰۰۱) دنیس (۲۰۰۰) جیمز، چین و گالدبریح (۱۹۹۲) مکینون (۱۹۶۲) اماویل (۱۹۸۸) نیو (۲۰۰۷) نیز علاوه بر تأکید بر نکات فوق معتقدند عوامل شخصیتی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می کنند.

یکی دیگر از نتایج مهم تحقیق حاضر این بوده است که در برنامه درسی دوره متوسطه به طور معناداری در حد پایین به تقویت خلاقیت در بعد گروهی پرداخته است. در حالیکه می توان در برنامه درسی سیستم ارتباط را به گونه ای تنظیم نمود که دانش آموزان به بحث و تبادل نظر پیرامون مطالعات و یافته هایشان پردازند. دانش آموزان به مراکز علمی و فرهنگی بیرون مدرسه مراجعه نمایند و بتواند از منابعی غیر از کتاب های درسی نیز استفاده نمایند. دسترسی سریع و آسان به اطلاع مورد نیاز درون سیستم آموزشی و بیرون سیستم آموزشی داشته باشد و بتواند به برقراری ارتباط رو در رو و آزاد میان افراد گروه ادامه دهد. به گونه ای که افراد گروه دارای هدف و چشم انداز مشترک و علاقمند به آن باشند، سطوح توانایی افراد گروه نزدیک به هم باشد، افراد عملاً به هم گروهی های خود خصوصاً در مواقع دشوار کمک نمایند. هر کدام از افراد به دید گاههای منحصر به فرد سایر اعضا احترام بگذارد. و این گروهها به گروههای کوچک تقسیم شوند، دانش آموزان در گروه دارای تخصصهای علمی مختلفی باشند، در فعالیتهای گروه مشارکت داده شوند.

این در حالی است که دنیس (۲۰۰۰) نیز علاوه بر تأکید بر عوامل فوق معتقد است که، برای اینکه بتوانیم تولیدی را خلاقانه بنامیم یکسری از استانداردها لازم است. خلاقیت به وسیله گوشه گیری و انزواهای افراد درک نمی شود، همینطور که نمی تواند در درون فکر و مغز افراد نباشد، در واقع خلاقیت بایستی در تعامل شخص با اجتماع فرهنگی وی اتفاق بیفتد. همچنین یتون و بودگر (۱۹۸۳) آماییل (۱۹۹۸) اماویل (۱۹۸۸) شالی و گیلسون (۲۰۰۴) کونز و همکاران (۱۹۸۸) معتقدند عوامل گروهی نقش قطعی در خلاقیت ایفا می کنند.

پرکینز^۱ (۱۹۸۴) مفهوم "راهبانه" را برای پرورش مولفه های خلاقیت پیشنهاد می کند در روش طراحی او سوالهایی بر اساس هدف، ساختار و نوع الگو و مباحثه هایی برله یا علیه آنچه تحت بررسی است، مطرح می شود. شیوه های دیگری مانند بارش مغزی، شرح و بسط، بدیعه پردازی، تحریک کننده، آغاز کننده یا تسهیل کننده پرورش خلاقیت است. به طوریکه می تواند در فعالیتهای هدفمند مانند حل مسئله، تصمیم گیری یا مفهوم آفرینی، نوعی خلاقیت را در فرایند فعالیت های خود اعمال کند.

در مجموع توجه به رویکردهای و جهت گیریهای برنامه درسی در کنار مولفه های خلاقیت در رشته های علمی مختلف باید به شیوه های مختلف توسعه یابد نمی توان دستورالعمل ثابتی را برای آموزش و پرورش خلاقیت در تمام رشته ها صادر کرد اما آنچه بیشتر متخصصان بر آن اتفاق نظر دارند این است که مولفه های خلاقیت هنگام بحث و تبادل اندیشه و حل مسئله به بهترین وجه پرورش می یابد. (شعبانی، ۱۳۸۸) برای حضور جهت گیری های خلاق در برنامه درسی دوره متوسطه می توان به فراهم کردن فرصت و موقعیت های مناسب برای تدریس پرورش خلاقیت اشاره کرد، ایجاد چنین چهارچوبی به زمان، تأمل، طراحی، تمرین و فرصتهای برانگیزنده نیاز دارد. (همان منبع)

در پایان می توان اظهار داشت تلفیق رویکردها و جهت گیریهای خلاق با مولفه های فردی، گروهی خلاقیت می تواند به غنی سازی برنامه های درسی دوره متوسطه کمک نماید. که نیاز به یک چهارچوب منظم و منسجم دارد چنین چهارچوبی را نمی توان با برنامه های آموزشی فشرده، کلاسهای بزرگ، زمان محدود و محتوای گسترده و در عین حال متراکم و پیچیده پرورش داد. لذا با توجه به نتایج تحقیق لازم است در عناصر برنامه درسی از هدف، محتوا، ارزشیابی گرفته تا معلم، دانش آموز، زمان، مکان مولفه های خلاقیت را مورد نظر داشت تا جهت گیری های حاکم بر برنامه درسی به طرف جهت گیری های خلاق سوق داده شود.

محدودیت خارج از اختیار پژوهشگر: عدم توانایی محقق جهت کنترل همه عوامل اثر گذار بر موضوع پژوهش؛ یکی دیگر از مشکلات خارج از اختیار پژوهشگر افت و ریزش نمونه ها است، در این خصوص به علت محدود بودن حجم نمونه برای اینکه حجم نمونه کامل شود چندین بار توزیع پرسشنامه انجام شد.

محدودیت در اختیار پژوهشگر: محدودیت مربوط به ابزار پژوهش که پرسشنامه محقق ساخته بوده است. یکی دیگر از مشکلات این پژوهش آن است که متأسفانه مسئولان آموزشی در ارگانها و بخشهای مختلف همکاری همه جانبه با پژوهشگر نداشتند.

پیشنهادها

۱- از آنجائیکه در این تحقیق مشخص شده است که کاربرد رویکردهای و جهت گیری های خلاقیت محور در دوره متوسطه گرایش به پایین و کم دارد لذا پیشنهاد می شود متخصصان برنامه درسی دوره متوسطه و تألیف کنندگان کتابهای دوره متوسطه به این عامل مهم در زمینه سازی خلاقیت توجه نموده و آن را در تدوین برنامه درسی این دوره لحاظ نمایند.

۲- نظر به اینکه در تحقیق حاضر مشخص شده است که به مولفه فردی خلاقیت که شامل توانمندی و ویژگی های شخصیتی از قبیل: هوشمندی، دانش نظری، مهارت فنی، ریسک پذیری، ابهام پذیری، تصور قوی از خلاق بودن، استقلال طلبی، انعطاف پذیری، پشتکار و استقامت، اعتماد به نفس و نیاز به موفقیت می باشد، توجه نمی شود، پیشنهاد می شود در تنظیم، سازماندهی و ارائه محتوا به پرورش ویژگی نامبرده مبادرت شود.

۳- نتایج بدست از مولفه گروهی تأثیر گذار بر خلاقیت نشان می دهد در برنامه درسی دوره متوسطه دقت و تمرکز لازم جهت پرداخته شدن به این مولفه نشده است پیشنهاد می شود این مولفه نیز در دستور کار متخصصان و مولفان کتابهای درسی دوره متوسطه قرار گیرد.

۴- با توجه به نتایج تحقیق در مولفه های فردی و گروهی و بی توجهی به این مولفه ها، پیشنهاد می شود با جایگزین نمودن شیوه های تدریس پیشرفته به جای شیوه های تدریس سنتی راه را برای پرورش خلاقیت در مولفه های فردی و گروهی هموارتر نمود.

منابع

باکینگهام، مارکوس و کلیفتون، دونالد (۲۰۰۱). **کشف توانمندیها**. ترجمه رضایی نژاد، عبدالرضا (۱۳۸۲). تهران: نشر فرا

پیرخائفی، علیرضا (۱۳۸۸) تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان گرمسار، **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، شماره ۸

پیرخائفی، علیرضا (۱۳۸۲) بررسی تأثیر آموزش خلاقیت بر مولفه های فراشناختی تفکر خلاق مریبان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان همدان، **فصلنامه خلاقیت و نوآوری**، شماره ۴

حسینی، افضل السادات (۱۳۸۵) الگوی رشد خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، شماره ۱۵. تهران
حسینی، افضل السادات (۱۳۸۱). **ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن**. مشهد: آستان قدس رضوی.

دبونو، ادوارد (۱۹۹۵). **خلاقیت جدی**، ترجمه بصیری، قاسم و غفاری پور، مرتضی (۱۳۸۲)، تهران، نشر آریژ.

روح الهی، مهدی (۱۳۷۲). **بررسی تأثیر آموزش های ارائه شده در دوره متوسطه بر خلاقیت دانش آموزان پایه سوم خمینی شهر**. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم.

زمانی و لیاقتدار (۱۳۸۱). **بررسی نوآوریها و راهبردهای جدید تدریس**، شماره ۲: ۱۵۶

سیلر، گالن جی، الکساندر ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی (۱۹۸۱). **برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**، (ترجمه غلامرضا خوی نژاد)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی

شعبانی، حسن (۱۳۸۸) **روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارتها و راهبردهای تفکر)**. تهران: انتشارات سمت.

کلیات نظام جدید آموزش متوسطه (۱۳۷۲). تهران: امور اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش .

مازندارنی، سعید (۱۳۸۷) **بورسی کیفیت برنامه ریزی درسی دوره متوسطه نظری با توجه به دیدگاه متخصصان برنامه ریزی درسی و مولفان کتب درسی و دبیران**. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳) **برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها**، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی

Amabile, Teresa. (1998). How to Kill Creativity. **Harvard Business Review** Sept – Oct: 77-87

Amabile, T. M. (1988) **A Model of Creativity and Innovation in Organizations**. in: Staw, B.M.

Denise, s. (2000) **Teacher and student perception of creativity in the classroom environment**. pp:143

Guilford, P. (1967) creative abilities in the arts. **Psychological Review**, 64, 110-118-

Harris, R. (1988) "Introduction to creative thinking". **HYPERLINK** <http://www.virtualsalt.com>, www.Virtualsalt.com: 8-11

James, K., chen, J. & Goldderg, C. (1992). Organizational conflict and individual creativity. **journal of Applied Social psychology**, 22, 545-566

Koontz, H & other (1988). "management", New York: Mc Graw-Hill, nc, p:228

- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. **American Psychologist**, 17, 484- 495
- Make j., Sonmi, J., & Muammar, O. (2009). Development of creativity: the influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non – **traditional pedagogical approach**. pp: 8.26-38
- Miller John p. (1983). **The Educational Spectrum**. Orientions to Curriclum. Longman Inc. New York pp: 4-35, 183-184
- Nelson, D. L. and Quick, J. G. (1994). ”**organizational be have our: Foundations, realities, and challenges**”. New York: West Publishing company: 305-307.
- Niu, W. (2007). Individual and environmental influences on Chinese student creativity. **Journal of creative Behavior**, 41, 151-175
- Perkins, D. N. (1984): **The Mind Best work ambridge**, MA: Harvard University Press
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A how –to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: **Creative Learning press** pp: 1-20
- Rojas – Drummaond, S., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co – construction in primary school children’s collaborative activities, **Thinking skills and creativity**, 1, 84 – 94.
- Shalley .Christina &, Gilson Lucy (2004). **What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity**. Dupree College of management, Georgia Institute of Technology: 10-17
- Singh, B. (1992). Role of personality versus biographical factors in creativity. **Psychological studies**, 31: 90-92
- Sutton, Robert, I (2001)”. The weird rules of creativity”. **Harvard business review**: 89-103
- Sternberg, R (1993)” an vestment of creativity and its development” .**Humand Development**, 34.

Torrance, P. (1990). **Torrance Test of Creative Thinking**. Norms – technical manual Figural (streamlined) Form A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service Inc

Yetton, P & Bottger, P (1983). ” Relationships among group size, member ability”. **Organizational behavior & human performance**: 145-159

Archive of SID