

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی از مولفه‌های خلاقیت

سیما گلزاری**

دکتر محمد مزیدی*

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف اساسی این تحقیق، بررسی میزان برخورداری کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی از مولفه‌های خلاقیت، بر اساس دیدگاه‌های گیلفورد و بیکاردز است. پس از مشخص کردن مولفه‌های مورد نظر، از دیدگاه گیلفورد و بیکاردز به عنوان ملاک‌های تحلیل و تعیین بند هر درس به عنوان واحد تحلیل، با استفاده از تکنیک ویلیام رومی، به تحلیل محتوای متن، پرسش‌ها و تصاویر پنج کتاب مذکور اقدام شد. نتایج تحلیل نشان داد، که میزان توجه به خلاقیت در کتاب‌های اول و دوم ابتدایی در حد پایین تر از متوسط (ضریب درگیری پایین تر از ۱) و کتاب‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در حد بالا تر از متوسط (ضریب درگیری بالاتر از ۱) بود، اما کتب مورد مطالعه از لحاظ توجه به مولفه‌های خلاقیت، به خصوص در بخش متن درس‌ها و تصاویر، نیاز به بازنگری و اصلاحات اساسی دارند.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت، مولفه‌های خلاقیت، ضریب درگیری.

مقدمه

مسأله‌ی خلاقیت^۱ از جهات مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. این مفهوم به مثابه‌ی یک مسأله‌ی انگیزشی، به عنوان شرط اساسی بقا در عصر فرا صنعت و معادله‌های موجود در عصر جهانی شدن و تحولات فوق سریع در عرصه‌های علمی مورد توجه و عنایت علمای تعلیم و تربیت، روانشناسان، جامعه‌شناسان تعلیم و تربیت، محققان و برنامه‌ریزان درسی واقع گردیده است. در نگاه به مسأله‌ی خلاقیت از منظر آموزشی، به جرات می‌توان ادعا نمود که یکی از اساسی‌ترین مسائلی آموزشی جهان حاضر به شمار می‌رود. (منطقی، ۱۳۸۰)

کانت^۲، در یک اصل پیشنهادی به برنامه‌ریزان تربیتی، خاطر نشان می‌سازد، که کودکان نباید صرفاً برای حال، بلکه باید برای آینده تربیت شوند. (میرلوحی، ۱۳۷۱) اما انفجار اطلاعاتی که در عصر حاضر پدید آمده است، تحقق پیشنهاد کانت را به مثابه‌ی امری حیاتی جلوه‌گر می‌سازد. بنابراین، آموزش و پرورش باید به تربیت انسان‌هایی نایل آید، که برای اندیشیدن، نوآوری، شناخت و مقابله با ناشناخته‌ها و موقعیت‌های دشوار آماده شوند. به تعبیر دیگر، بدون آنکه اهمیت کلی اطلاعات نفی شود، باید از اطلاعات به عنوان مواد خام، نه محصول نهایی یاد کرد و تأکید سنتی در کسب دانش باید از طریق تکرار و حفظ مطالب، به یادگیری خلاق تغییر یابد، که بر اهمیت استفاده از دانش، از طریق تجزیه، تحلیل و ترکیب اطلاعات تأکید دارد (قاسم زاده، ۱۳۷۵).

انعکاس واقعیات پیش گفته در سطح آموزش و پرورش، سبب تحرکی اساسی در غالب کشورهای جهان؛ از جمله ایران، به منظور ایجاد تحول در نظام آموزشی گردیده است.

در ایران به عنوان نمونه رشد قوای تخیل، ابتکار و پرورش مهارت‌های خلاقیت، به عنوان اصل پنجم اصول آموزش و پرورش کودکان ۱۰-۵ ساله در آموزش عمومی کشور، مورد نظر قرار گرفته است (حج فروش، ۱۳۷۵). همچنین، شورای پژوهش‌های علمی کشور نیز در «برنامه‌ی ملی تحقیقات کشوری»، بررسی کتاب‌های درسی در مقاطع مختلف و تعیین میزان تناسب آنها جهت پرورش استعدادها و ایجاد روحیه‌ی خلاقیت، ابداع و نوآوری را، به عنوان یکی از عناوین ضروری برای تحقیقات ملی

کشور، مطرح کرده است (منطقی، ۱۳۸۰). پرورش مفهوم خلاقیت و چگونگی پردازش آن در کتب درسی مقاطع مختلف تحصیلی، به ویژه در مقطع دبستان، اقدامی بنیادی و بسیار اساسی است، که تا کنون در جامعه با استفاده از روش‌های نوین تحقیق؛ از جمله روش تحقیق تحلیل محتوا، در مورد کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم کاری صورت نگرفته است.

علی رغم اهمیت روز افزون مسأله‌ی خلاقیت و ضرورت تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان خلاق، با عنایت به این واقعیت که کودکان در شرایطی وارد نظام آموزش و پرورش می‌گردند، که به لحاظ روانی از آمادگی لازم جهت پذیرش هنجارها، مهارت‌ها، رفتارهای جامعه پسند و پرورش تفکر خلاق برخوردارند (مایلی^۳، ترجمه‌ی منصور، ۱۳۶۸)، برخی از واقعیات حکایت از آن دارند، که آموزش و پرورش در بسیاری از نقاط جهان نه تنها در راستای تحقق تربیت خلاق افراد بر نیامده است، بلکه به سبب تکیه‌ی افراطی و مفرط به محفوظات شاگردان، گاه در پسرفت ذهنی آنها مؤثر بوده است. (منطقی، ۱۳۸۰)

ویلیام جیمز^۴ قریب به یک قرن پیش به مسأله‌ی خلاقیت اشاره داشته، وی، ضمن بر شمردن دوران کودکی، به عنوان سرآغاز روند تفکر خلاق، خاطر نشان ساخت:

همه‌ی ما توانایی و استعداد خلاق بودن را داریم، ولی متأسفانه در طول زندگی و در مسیر آموزش یاد می‌گیریم که غیرخلاق باشیم یا می‌پذیریم که یکی خلاق و دیگری غیر خلاق شود (مفیدی، ۱۳۷۱)

سال‌ها پس از اظهار نظر جیمز، تورنس^۵ نیز بیان داشت:

روش‌های آموزش و پرورش فعلی، از موانع پیشرفت خلاقیت به شمار می‌آید (تورنس، ۱۹۷۲)

آندرسن در اظهار نظر مشابهی^۶ می‌نویسد:

خلاقیت در کودکان امری همگانی است در حالی که، در بین بزرگسالان تقریباً وجود ندارد. از این رو، این سوال پیش می‌آید، که چه بر سر این توانایی عظیم و همگانی بشر می‌آید؟ (بودو، ترجمه‌ی خانزاده، ۱۳۵۸)

تورنس در مطالعات خود به مسأله‌ی اخیر اشاره داشته، و خاطر نشان می‌سازد، که

در حدود ۱۰ سالگی منحنی خلاقیت کودکان دچار افت شده، این افت چنان است، که دیگر بسیاری از آنها هرگز خلاقیت کودکی را باز نخواهند یافت (تورنس، ۱۹۷۹؛ ترجمه‌ی قاسم‌زاده، ۱۳۷۲؛ بودو، ترجمه‌ی خانزاده، ۱۳۵۸).

چشم انداز سومی که از آن منظر می‌توان به مساله‌ی خلاقیت نگریست، منظر آینده‌ی قریب الوقوع جامعه‌ی بشری است. تحولات فن آوری، انقلاب الکترونیک و انفجار اطلاعاتی، چهره‌ی جدیدی به جهان معاصر داده‌اند و انسان عصر فرا صنعت، از توانمندی‌ها و شاخصه‌های جدیدی برخوردار شده و می‌شود. ویژگی شاخص انسان و جامعه‌ی فرا صنعت، خلاقیت است و دور ماندن از این مساله، خاصه برای کشورهای در حال توسعه، به مثابه‌ی از دست دادن شرط بقا است.

پس از تبیین اهمیت مساله‌ی خلاقیت، اشاره‌ای به تحقیقات موجود در این زمینه ضروری می‌نماید. گیلفورد^۷ در سال ۱۹۵۰ طی خطابه‌ای که در انجمن روانشناسان امریکا داشت، اعلان کرد، که از ۱۲۱۰۰۰ مقاله که طی ۲۳ سال خلاصه‌ی آنها در "چکیده‌های روان‌شناختی" درج شده بودند، تنها ۱۸۶ مورد از آنها به مساله‌ی خلاقیت پرداخته بود (موری^۸، ۱۹۹۰، بودو، ترجمه‌ی خانزاده، ۱۳۵۸).

با وجود توصیه‌های گیلفورد در مورد ضرورت انجام تحقیقات خلاقیت، در فاصله‌ی دهه‌ی ۱۹۵۰ تا اوایل دهه ۱۹۸۰، پژوهش و به ویژه پژوهش‌های نظری، در امر خلاقیت بسیار محدود باقی ماند.

بررسی و مرور ۱۲۸ منبع مربوط به خلاقیت طی بیست سال اخیر در ایران نشان می‌دهد، که خلاقیت در پژوهش‌های دانشگاهی به شکل پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد و دکتری، به طور عمده، در چارچوب یک سازه‌ی شناختی - شخصیتی و همین‌طور بررسی خصوصیات همبسته‌ی خلاقیت انجام گرفته‌اند. کتاب‌های موجود به زبان فارسی نیز به طور عمده ترجمه یا اقتباسی از کتاب‌های منتشرشده‌ی غربی است و در هیچیک از دانشگاه‌های کشور، هنوز درس مستقلی با عنوان خلاقیت ارائه نمی‌شود. (شهر آرای، ۱۳۷۷).

با توجه به نتایج حاصل از تحقیقات علمی درباره‌ی خلاقیت و با در نظر گرفتن واقعیاتی که از لحاظ نیاز به نوآوری و خلاقیت در تعلیم و تربیت و در جهان واقع با

آنها مواجه هستیم، و نیز با عنایت به ضرورت توجه به اصول مصوبه‌ی تعلیم و تربیت جامعه‌ی خودمان پیرامون پرورش مهارت‌های خلاقیت، ضرورت و اهمیت تحقیق در حیطه‌ی خلاقیت و بررسی علمی جایگاه آن در کتب درسی دوره‌های مختلف تحصیلی، محرز می‌گردد.

اگرچه مسایل متعددی؛ همچون کتاب، معلم، فضای آموزشی، روش آموزش و موارد مشابه در امر خلاقیت موثرند، اما به سبب آنکه تحقیق‌های بسیاری در سطح جهان روی کتاب‌های درسی و تأثیر آن بر خلاقیت شاگردان تاکید ورزیده‌اند (رنزولی^۹، ۱۹۹۲، گوبینز^{۱۰}، ۱۹۹۵، مللو^{۱۱}، ۱۹۹۶، آنجلوسکا^{۱۲}، ۱۹۹۶، کرکا^{۱۳}، ۱۹۹۹)، همچنین به دلیل نقش محوری و اساسی کتاب‌های درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران و معلمانی که دوره‌هایی؛ مانند آموزش تفکر خلاق را ندیده و به خود جرات نوآوری و تخطی از این کتاب‌ها را نمی‌دهند، در این پژوهش، توجه ویژه به کتاب‌های درسی شده است. با این امید که دستاوردهای این تحقیق و پشتیبانی نتایج تحقیقات دیگر، برنامه ریزان درسی را نسبت به بازنگری در کتب فارسی دوره‌ی ابتدایی، که آموزش و پرورش خلاقیت در متون آن تجلی خواهد یافت، یاری رساند.

هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت است، از تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی پنج پایه‌ی ابتدایی، با در نظر گرفتن مولفه‌های خلاقیت از دیدگاه گلفورد و بیکاردز.

با توجه به گستردگی پژوهش‌های انجام شده در قلمرو خلاقیت، در این قسمت، به اختصار مواردی از تحقیقات پیشین را که تا حدودی در راستای اهداف این پژوهش هستند مورد بررسی قرار می‌دهیم: پژوهشگران زیادی به بررسی خلاقیت در متون درسی و در کل نظام آموزشی توجه نشان داده و به بررسی آن پرداخته‌اند، از جمله:

کرکا از مدرسه به عنوان سدی در برابر شکوفایی خلاقیت یاد می‌کند و می‌نویسد: مطالعات موجود بیانگر آنند، که بسیاری از افراد دیر به اوج خلاقیت خویش می‌رسند و گاهی این زمان به بعد از ۵۰ سالگی آنها می‌رسد. تحقیقات انجام شده حاکی از آن هستند، که دوره‌های آموزشی موجود ممکن است به جای آنکه عرصه‌ای برای ظهور و بروز خلاقیت افراد فراهم کنند، موجبات به تاخیر افتادن خلاقیت آنان را

فراهم آورند. (کرکا، ۱۹۹۹)

روح‌اللهی، در تحقیقی که با هدف «بررسی تأثیر آموزش‌های ارایه شده در دوره‌ی متوسطه بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دبیرستان» انجام داد، میزان خلاقیت دانش‌آموزان کلاس سوم دبیرستان را با خلاقیت دانش‌آموزان همسن آنها که در دوره‌ی راهنمایی ترک تحصیل کرده بودند و به این ترتیب سه سال کمتر آموزش دیده بودند، مورد بررسی و مقایسه قرار داد. نتایج پژوهش روح‌اللهی دال بر آن بود که: «آموزش‌های ارایه شده در دوره‌ی متوسطه، در پیدایش ویژگی‌های غیر خلاق، پیروی از دیگران، اتکا و وابستگی به دیگران، عادت به آنچه مرسوم است، عدم ابداع و نوآوری و همنوایی در دانش‌آموزان دختر موثر بوده است. آموزش‌های اخیر در مورد پسران دبیرستانی، علاوه بر ویژگی‌های غیرخلاق‌ی که دختران بدان گرفتار آمده بودند، در افزایش خصوصیت‌هایی؛ مانند دلسری و سستی در فعالیت‌ها، کم‌رویی تسلیم شدن در برابر ایده‌ی جمع، در آنها موثر بوده است» (روح‌اللهی، ۱۳۷۲: ۱۲۹-۱۲۶)

شاوقنسی^{۱۴} در مقاله‌ای که در مورد چگونگی شکل دادن به یک نظام آموزشی متناسب با شکوفا شدن خلاقیت دانش‌آموزان دارد، از ضرورت غنا بخشیدن به برنامه‌های درسی یاد کرده، در این مورد می‌نویسد:

«در بسیاری از مدارس آمریکا، توجه کمی به پرورش دانش‌آموزان خلاق می‌شود. مواردی؛ مانند به کارگیری آزمون‌هایی که روی پاسخ‌های درست - غلط، سوال‌های چند گزینه‌ای یا پر کردن جای خالی در متن تاکید دارند، حاکمیت این اندیشه در کتاب‌های درسی، که تنها یک پاسخ صحیح وجود دارد و مانند آن، از جلدی‌ترین مواردی هستند که در مدارس مزبور قابل مشاهده‌اند.» (شاوقنسی، ۱۹۹۱)

آنجلوسکا، با سودجویی از روش‌هایی؛ همچون تحلیل محتوا و مشاهده، به بررسی عوامل موثر در افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان مقدماتی پرداخت: از نتایج مهم تحقیق وی، ضرورت تجدید نظر در برنامه‌های معمول آموزشی دانش‌آموزان و عنایت بیشتر به عامل خلاقیت در برنامه‌های اخیر بود. (آنجلوسکا، ۱۹۹۶)

رنزولی در تمهیداتی که برای ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان ارایه می‌کند، این تمهیدها را شامل اقدام روی شاگردان، معلمان و برنامه‌های درسی می‌داند و در قسمت

اقدام روی برنامه‌های درسی، بر روی تغییر محتوای درسی و روش تدریس آنها تاکید خاص می‌کند. (رنزولی، ۱۹۹۲)

عربی در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود تحت عنوان، «بررسی مشکلات آموزش علوم تجربی در دوره‌ی آموزش عمومی ایران»، رضا پور در رساله‌ی ارشد خود با عنوان «بررسی تطبیقی پرسش‌ها و تکالیف کتاب‌های درسی پایه‌ی سوم ابتدایی با عوامل خلاقیت از نظر گیلفورد» و مرعشی در رساله‌ی ارشد خویش ذیل عنوان «بررسی تطبیقی پرسش‌ها و تکالیف کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره‌ی ابتدایی با عوامل خلاقیت گیلفورد» پس از جمع بندی داده‌های تجربیشان به اتفاق از تاکید بیش از حد کتاب‌های پیش گفته روی حافظه، شناختی و انتقال معلومات به دانش آموزان سخن گفته‌اند و بی توجهی کتاب‌های مزبور به عوامل خلاقیت را مورد تاکید قرار داده‌اند (عربی ۱۳۶۸: ۱۳۱؛ رضاپور، ۱۳۷۱: ۲۲۶؛ مرعشی ۱۳۷۲: ۴۸)

نوکنده در پژوهشی با عنوان «بررسی فراوانی و تعیین نحوه‌ی توزیع مفاهیم در کتاب فارسی پایه‌ی اول و دوم ابتدایی»، که جهت انجام رساله‌ی کارشناسی ارشدش انجام داده به این نتیجه رسیده است که:

نسبت مفاهیم عینی به انتزاعی در فارسی پایه‌ی اول ۳۷ درصد به ۶۳ درصد و در فارسی پایه‌ی دوم ۲۲/۲۴ درصد به ۷۷/۶۶ درصد می‌رسد. بنابراین، بر خلاف ویژگی‌های تحولی این دوره، که باید با دانش آموزان ابتدایی عینی برخورد کرد، ملاحظه می‌شود که هیچ یک از دو کتاب اخیر، این مساله‌ی مهم را رعایت نکرده‌اند (نوکنده، ۱۳۶۹: ۹۲)

یقینی در پژوهشی که برای انجام رساله‌ی ارشدش انجام داده به این نتیجه می‌رسد:

«در بررسی کتاب زیست شناسی جانوری سال سوم نظری نظام جدید متوسطه در رشته‌ی علوم تجربی مشخص شد، که این کتاب کمترین مقدار را در سطح تفکر واگرا داراست. بنابراین، خلاقیت دانش آموزان را افزایش نمی‌دهد» (یقینی، ۱۳۷۶: ۳)

خلخالی در تحقیق «ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی و اصول بررسی و ارزشیابی تعلیمات اجتماعی کشورهای ایران و استرالیا» و ملکی در رساله‌ی ارشد «بررسی

مقایسه‌ای برنامه‌ی تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی کشورهای ایران، استرالیا و امریکا از نظر اصول سازماندهی و معیارهای سازماندهی» در مقایسه‌ای که بین کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی ایران، استرالیا و امریکا داشته‌اند هر دو نتیجه گرفته‌اند، که کتاب‌های مربوط به ایران، هدف‌های آموزشی معینی نداشته، به محتوا بیش از روش تاکید دارد، حس کنجکاوی و علاقه مندی یادگیرندگان را تحریک نکرده و به پروراندن مفاهیم اساسی کمتر توجه کرده‌اند (خلخال، ۱۳۵۹: ۳۲؛ ملکی ۱۳۶۸: ۹۶)

دادستان در پژوهشی که در ارتباط با کتاب‌های درسی ابتدایی و مولفان این کتاب‌ها انجام داده است، از آشفتگی بسیاری که در ارتباط با محتوای کتاب‌های اخیر وجود دارد، یاد کرده و خاطر نشان می‌سازد، تحول روانی کودک در جریان برنامه ریزی‌های اخیر مورد توجه قرار نگرفته‌اند. وی می‌نویسد:

«پرسش در زمینه چگونگی تضمین توالی یا پیوستگی مطالب کتاب‌های درسی به پاسخ‌هایی منتهی شده است، که نشان از برنامه ریزی «از فراز مسند» دارد و اشاره به وجود «مشترک بودن مولفان پنج پایه»، «توجه به دامنه‌ی لغات»، «حرکت از ساده به پیچیده»، «ارتباط گروه‌های کارشناسی با یکدیگر» مبین این نکته است، که برای تضمین توالی محتوایی کتاب‌های پنج پایه‌ی ابتدایی، به جای آنکه «واقعیت تحول کودک» در نظر گرفته شود، برداشت شخصی مولفان از سادگی و یا پیچیدگی مفاهیم مورد توجه بوده است... درباره‌ی روش‌های ارزشیابی کتاب‌های جدید و تدوین روش‌های تدریس متناسب با محتوا هم، یا هر دوی از پاسخ دهندگان (گروه‌های ریاضی و علوم تجربی) به اجرای آزمایشی کتاب‌ها اشاره کرده‌اند و برخی دیگر (گروه‌های فارسی، تعلیمات دینی و تعلیمات اجتماعی) اظهار داشته‌اند، که کتاب‌های تدوین شده، بلافاصله در سطح کلیه‌ی دانش آموزان به مرحله‌ی اجرا در آمده‌اند. اما به هر صورت، به مقایسه نتایج حاصل از کتاب‌های جدید با کتاب‌های پیشین، هیچ اشاره‌ای نشده است... (دادستان، ۱۳۷۶)

در برخی از پژوهش‌هایی که بررسی خط مشی‌های مستتر و پنهان کتاب‌های درسی و غیردرسی را مد نظر قرار داده‌اند، از روش تحلیل محتوا بهره گرفته‌اند.

در تحقیق «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی» که توسط نیک چهره محسنی در سال ۱۳۵۴ انجام داد، مشخص شد، که به طور کلی بعد شناخت و تعقل در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی مورد توجه نبوده است. علاوه بر این، مضمون‌های مقوله‌ی تعقل و شناخت نیز از جهت تفکر تحلیلی یا یادگیری و شناخت به شکل هماهنگی ارایه نشده بودند. به این معنا که مواردی؛ مانند جستجوی علت تجزیه و تحلیل و روابط میان علت و معلول که از مصادیق تفکر تحلیلی هستند، بسیار کمتر از مواردی بودند که از مصادیق یادگیری بوده و به مساله‌ی کسب دانش می‌پرداختند. (محسنی، ۱۳۵۴، ۵۰)

در تحقیق دیگری که با عنوان «تصویر زن در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی» انجام گرفته است، نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی که با توجه به تصاویر ارایه شده از زن در این کتاب‌ها انجام گرفته نشان می‌داد، که در «نیم رخ مردان و زنان، فعالیت‌های عقلی و شناختی با قریب ۱۵ درصد، پس از ویژگی‌های خصوصیات اخلاقی، عاطفی، فعالیت‌های اجرایی و خصوصیات شخصی قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر امور عقلی و شناختی نسبت به ارزش‌های عاطفی، اخلاقی و اجرایی از اهمیت بسیار کمتری برخوردارند.» (محسنی و ثناگوار، ۱۳۵۵: ۵۱)

شاوردی در تحقیق «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی با تکیه بر فرهنگ توسعه»، پس از مطالعه و تحلیل مفاهیم مطرح شده در کتابهای مزبور از دیدگاه توسعه، یکی از ۷ مقوله‌ی کلی مورد بررسی کتاب‌های درسی را مقوله‌ی «نویذیری، نوجویی و نوآوری» انتخاب کرده است.

در تحقیق «تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی» پژوهشگر به آزمون این فرضیه پرداخته است، که کتاب‌های ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه به منزله‌ی یکی از عوامل موثر، با تغییرات کنونی جامعه هماهنگی نداشته و متکی بر سنت‌های گذشته است. پژوهشگر پس از بررسی محتوای کتاب‌های مزبور، به تایید فرض تحقیق رسیده است (زائرارایی، ۱۳۵۶، به نقل از شاوردی، ۱۳۷۳)

عباسی و همکاران در «بررسی محتوای کتاب‌های غیر درسی کودکان و نوجوانان» با روش تحلیل محتوا، ۲۰۰ داستان عامیانه و ۱۰۹ داستان از داستان‌های معاصر کودکان و نوجوانان را مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته‌اند، که در برابر پندارهای خرافی،

آرمانهای مابعد الطبیعی، غلبه نسبی جبر و چاره اندیشی‌های فردی که در داستان‌های عامیانه ملاحظه می‌شوند، داستان‌های معاصر مقوله‌هایی؛ همچون انسان‌های نوحوا، کسانی که از هیچ همه چیز را می‌سازند، تعاون و همبستگی را مورد تاکید قرار داده‌اند (عباسی و همکاران، ۱۳۷۰، به نقل از شاوردی، ۱۳۷۳)

حال آنکه در «تحقیق بررسی مفاهیم اجتماعی در کتاب‌های کودکان» محقق با تحلیل محتوای ادبیات کودکان نتیجه می‌گیرد، که مفاهیمی، مانند مهربانی، مفید بودن و اجتماعی رفتار کردن بیشتر و مفاهیمی همچون نوجویی در این کتاب‌ها کمتر مورد تاکید قرار گرفته‌اند (راز پوش، ۱۳۵۷، به نقل از شاوردی ۱۳۷۳)

منطقی در رساله‌ی دکتری خود تحت عنوان «بررسی پدیده‌ی خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان، بررسی تاثیر آموزش خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی و ارایه‌ی الگویی برای آموزش خلاق آنان» کتاب‌های علوم، فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی را در سال ۱۳۸۰ تحلیل محتوایی کرده و به این نتیجه رسیده است، که در این کتاب‌ها به عناصر خلاقیت توجه کافی نشده است (منطقی، ۱۳۸۰).

سوال‌های تحقیق

- ۱- آیا متن درس‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبستان از مولفه‌های تعریف شده‌ی خلاقیت (مولفه‌های خلاقیت گیلفورد و بیکاردز) برخوردار است؟
- ۲- آیا پرسش‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبستان از مولفه‌های تعریف شده‌ی خلاقیت (مولفه‌های خلاقیت گیلفورد و بیکاردز) برخوردار است؟
- ۳- آیا تصاویر کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبستان از مولفه‌های تعریف شده‌ی خلاقیت (مولفه‌های خلاقیت گیلفورد و بیکاردز) برخوردار است؟
- ۴- آیا ضریب‌های درگیری دانش آموزان با کتاب‌های درسی فارسی پنج پایه‌ی ابتدایی از لحاظ برخورداری از خلاقیت دارای بار مثبت بالایی است؟

تعاریف مفهومی

برای روشن شدن مفهوم خلاقیت در این قسمت، به تشریح برخی از تعاریفی که در این زمینه ارایه گردیده است، می‌پردازیم.

خلاقیت یکی از مفاهیم پیچیده‌ی مربوط به انسان است، که اراییه‌ی تعریف روشن، بدون ابهام، دقیق و مورد پذیرش اکثریت روانشناسان و مربیان تعلیم و تربیت از آن مشکل است. به اختصار به بعضی از این تعاریف اشاره می‌شود:

در لغت نامه‌ی دهخدا (۱۳۳۷) واژه‌ی خلاقیت به معنای آفرینندگی، نوآوری و بداعت آمده و در فرهنگ وبستر (۱۹۹۸) به معنای «به وجود آمدن» اراییه گردیده است. فرهنگ روان‌شناسی (۱۹۸۵) در تعریف واژه‌ی خلاقیت چنین آورده است:

«خلاقیت یک واژه فنی است، که اساس اشاره به آن دسته از فرایندهای ذهنی دارد، که به حل مساله، ایده‌های تازه، مفهوم سازی و شکل‌های هنری منجر می‌شود که بی همتا و بدیع است.» (آرتور ربر^{۱۵}، ۱۹۸۵، به نقل از کریمی، ۱۳۷۹)

گلاور^{۱۶} معتقد است، که تفکر خلاق و حل خلاقانه‌ی مساله دارای دو شاخص است: نوآوری (یعنی غیر معمول بودن آن) و دیگری ارزش و اعتبار (متناسب بودن با کاری که درخواست شده). (گلاور ۱۹۹۰، ترجمه‌ی خرازی ۱۳۷۵)

گیلفورد خلاقیت را «تفکر واگرا در حل مساله» می‌داند و به نظر او تفکر واگرا، تفکری است، که در جهات مختلف سیر می‌کند. مطالعات وی درباره‌ی خلاقیت که بر پایه‌ی روش‌های تحلیل عوامل استوار است، افق‌های تازه‌ای را در شناخت و اندازه‌گیری خلاقیت گشود. گیلفورد در مدل «ساختار عقل» خود خلاقیت را متشکل از هشت بعد اساسی زیر می‌داند: حساسیت به مساله^{۱۷}، سیالی^{۱۸}، ایده‌های نوین^{۱۹}، انعطاف پذیری^{۲۰}، هم‌نهادی^{۲۱}، تحلیل گری^{۲۲}، پیچیدگی^{۲۳} و ارزشیابی^{۲۴}، (عابدی، ۱۳۷۲) و این تعریف از منظری شناختی به خلاقیت نگریسته است.

از منظر اخیر «خلاقیت یک فرایند ذهنی است، که در فرد معینی و در یک زمان مشخص صورت می‌پذیرد. فرایندی که در نتیجه‌ی آن یک اثر جدید، اعم از ایده یا چیز نو و متفاوت تولید می‌شود. تولید اخیر می‌تواند کلامی یا غیرکلامی، عینی یا ذهنی باشد.» (افروز، ۱۳۷۸)

در میان تعاریف و طبقه‌بندی‌های متعدد از مفهوم خلاقیت، رایج‌ترین طبقه‌بندی پیرامون مفاهیم متفاوت خلاقیت در چهار طبقه تقسیم می‌شود: (فلاوسن^{۲۵} و گاه^{۲۶}،

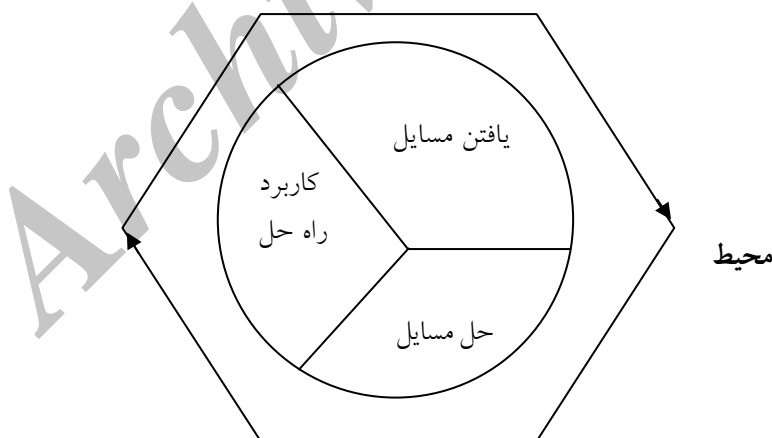
(۱۹۹۵)

۱. تعاریف مبتنی بر شخص خلاق

که شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی انسان خلاق؛ نظیر عادت، ارزش‌ها و نگرش‌ها می‌گردد. تعاریف گیلفورد^{۲۷} (۱۹۵۰)، مک‌کینون^{۲۸} (۱۹۶۱)، گتزل و جکسون^{۲۹} (۱۹۶۲)، تاردیف و استنبرگ^{۳۰} (۱۹۸۸) (همان منبع)

۲. تعاریف مبتنی بر فرایند خلاقیت

که بیشتر روی انگیزش، ادراک، یادگیری و تفکر تمرکز دارد و این که چگونه تولیدات خلاق رشد می‌کند. فرایند خلاقیت به وسیله یک راه بدیع و ابتکاری می‌تواند عقاید و ایده‌های غیر معمول تولید کند و با آنها ترکیبات متفاوت بسازد یا علم و دانش را به وجود بیاورد. تعریف مد نیک^{۳۱} (۱۹۶۲) در این طبقه می‌گنجد (مد نیک، ۱۹۶۲، به نقل از براهنی ۱۳۶۹). باسادور^{۳۲} (۱۹۹۲) از جمله افراد دیگری است، که بر فرایند خلاقیت تمرکز نموده است. وی معتقد است که خلاقیت یک ساختار پیوسته و پویا است و آن را به مثابه‌ی دایره‌ای می‌داند، که سه چیز در درون آن جای دارد: الف) یافتن مسای خوب و مفید ب) حل مسایل ج) به انجام رسانیدن راه حل‌ها (باسادور، ۱۹۹۷، به نقل از نوری، ۱۳۸۱)



شکل ۱: مدل باسادور در خلاقیت

۳. تعاریف مبتنی بر محیط خلاق

سومین طبقه بندی روی محیط، در تقویت یا بازداری خلاقیت تمرکز دارد. دنیس^{۳۳} (۲۰۰۰) می‌گوید، که بیشتر سوال‌های اساسی و بنیادی در خلاقیت این است که خلاقیت کجاست، نه این که خلاقیت چیست. (دنیس، ۲۰۰۰)

استرنبرگ (۱۹۹۸) نیز در تعاریف خود تحت تاثیر این طبقه بندی بوده، اما بیل و گریسکی ویز^{۳۴} (۱۹۸۹)، آندریوز و فاریس^{۳۵} (۱۹۷۲)، بیکر، وینکوفسکی، لانگمیر و اسوینی^{۳۶} (۱۹۷۶) نیز از جمله کسانی هستند که روی عامل محیطی تأکید ورزیده‌اند. (نوری، ۱۳۸۱)

۴. تعاریف مبتنی بر تولید خلاق

در چهارمین طبقه بندی، به خصوصیت‌های تولید خلاق اهمیت داده شده است. کوین و بیسمر^{۳۷} (۱۹۸۹)، جکسون و مسیک^{۳۸} (۱۹۶۴) از جمله کسانی هستند، که روی شناسایی و ارزیابی تولید خلاق فعالیت کرده‌اند. البته بیشتر تحقیق‌ها در زمینه‌ی خلاقیت، روی این طبقه تمرکز دارند. (نوری، ۱۳۸۱)

برونوسکی^{۳۹} از جمله کسانی است، که میان خلاقیت، اکتشاف و اختراع تفاوت قایل می‌شود. از نظر او، کریستف کلمب قاره‌ی آمریکا را کشف کرد، گراهام بل تلفن را اختراع کرده است و شکسپیر، اتللو را خلق کرده است. به عقیده او، یک واقعیت کشف می‌شود، یک نظریه‌ی علمی اختراع می‌شود و یک شاهکار ادبی و یا هنری خلق می‌شود. (برونوسکی، ۱۹۵۸ به نقل از نوری، ۱۳۸۱)

آلن بیرو^{۴۰} با ارایه‌ی تعریفی از اختراع و نوآوری، مفهوم اخیر را وسیع تر از اختراع می‌داند و ابعاد اقتصادی، جامعه شناختی، فنی و روانشناختی برای آن قایل می‌شود و آن را جنبه‌ای از خلاقیت به حساب می‌آورد. (آلن بیرو، ۱۹۶۵، به نقل از نوری، ۱۳۸۱)

گانیه^{۴۱} بالاترین سطح یادگیری را حل مساله می‌داند و خلاقیت را نوع ویژه‌ای از حل مسایل قلمداد می‌کند. اما میان حل مساله و خلاقیت نیز، مانند دیگر واژه‌ها، تفاوت وجود دارد. از جمله در حل مساله فرد با موقعیتی روبه رو می‌شود، که برای آن یک راه حل بیابد، اما در خلاقیت فرد هم موقعیت مساله و هم راه حلش را خود می‌آفریند.

(گانیه، ۱۹۷۷، به نقل از سیف، ۱۳۷۱)

گیلفورد خلاقیت را «تفکر واگرا در حل مساله» می‌داند و به نظر او تفکر واگرا، تفکری است، که در جهات مختلف سیر می‌کند. مطالعات وی درباره‌ی خلاقیت که بر پایه‌ی روش‌های تحلیل عوامل استوار است، افق‌های تازه‌ای را در شناخت و اندازه‌گیری خلاقیت گشود. گیلفورد در مدل «ساختار عقل» خود خلاقیت را متشکل از هشت بعد اساسی زیر می‌داند: حساسیت به مساله، سیالی، ایده‌های نوین، انعطاف پذیری، هم‌نهادی (ترکیب)، تحلیل‌گری، پیچیدگی و ارزشیابی (عابدی، ۱۳۷۲). بنابراین در این تحقیق، با استفاده از هشت عنصر اساسی خلاقیت از دیدگاه گیلفورد که ذکر گردید، و با توجه به هفت مولفه‌ی خلاقیت از دیدگاه بیکاردز (بیکاردز^۲، ۱۹۹۰، به نقل از محمودی ۱۳۸۵) شامل: اقتباس، بزرگ‌نمایی، کوچک‌نمایی، جایگزینی، ترتیب دوباره، عمل بالعکس (معکوس‌سازی) و ترکیب، جمعاً پانزده ویژگی، به عنوان مقوله‌های مورد استناد به منظور تحلیل محتوای متن، پرسش‌ها و تصاویر کتاب‌های مذکور مورد استفاده قرار گرفتند.

با توجه به تعاریف مختلفی که از خلاقیت ارایه شده، در یک جمع‌بندی اجمالی، تعریف مفهومی خلاقیت در این پژوهش به شرح زیر در نظر گرفته شده است:

خلاقیت فرایندی است، که در نتیجه‌ی آن یک اثر جدید، اعم از این یا چیز نو و متفاوتی تولید می‌شود که برای افراد و جوامع ارزشمند است. این محصول که در عین تازگی غیر مرسوم است، از نیروی انگیزشی قابل توجهی برخوردار بوده است. تولید اخیر ممکن است، کلامی یا غیر کلامی، عینی و یا ذهنی باشد.

- و اما تعریف عملیاتی واژه‌ی خلاقیت و کتاب‌های درسی در این پژوهش عبارتند از:

خلاقیت: در این تحقیق، خلاقیت از طریق احتساب مولفه‌های خلاقیت از دیدگاه گیلفورد و بیکاردز در هر کدام از واحدهای تحلیل (بندهای دارای عنصر خلاقیت که منظور بندهایی هستند، که حداقل دارای یکی از عناصر مورد نظر خلاقیت باشند). مورد سنجش قرار می‌گیرد. عناصر مورد نظر خلاقیت از نظر گیلفورد و بیکاردز عبارتند از:

- حساسیت به مساله: طرح مواردی که کنجکاوی و حساسیت دانش‌آموزان را در

برخی از مسایل بر می‌انگیزد.

- **سیالی:** توانایی تولید پاسخ‌های فراوان برای یک سوال یا مسأله‌ی باز.
- **ایده‌های نوین (ابتکار):** توانایی تولید پاسخ‌های جدید و بدیع، کلی، واحد و مرتبط با مسأله.

- **انعطاف پذیری:** توانایی تولید ایده‌های غیر معمول یا دیدن یک موقعیت از جنبه‌های متفاوت.

- **هم‌نهادی (ترکیب):** قدرت ترکیب پدیده‌ها، ایده‌ها و مفاهیم. تفکر خلاق در صورت لزوم موضوع‌های و پدیده‌های مختلف را در هم ادغام می‌کند و آنها را به شکل بهینه مورد استفاده قرار می‌دهد.

- **تحلیل‌گری:** تفکری است که می‌تواند مسایل را تجزیه و تحلیل کند و عوامل تشکیل دهنده‌ی آنها را تشخیص دهد.

- **پیش‌چیدگی:** توانایی دیدن روابط یا ایجاد پیوستگی براساس اطلاعات جزئی.

- **ارزشیابی:** قضاوت بر امور، اطلاعات و روش‌های روبه‌رو شدن با مسایل
- **اقتباس:** اقتباس استفاده‌ی گزینشی از راه‌ها و کارهای گذشته می‌باشد. که فرد آن را برگرفته با نوعی خلاقیت و دخل و تصرف به طور موازی در حل مسایل و پرورش ایده‌های خود مورد استفاده قرار می‌دهد.

- **بزرگ‌نمایی:** تفکر خلاق، قدرت افزودن بر مفاهیم و پدیده‌ها و قویتر و بزرگتر نشان دادن آنها را دارد و می‌تواند ارزش‌های دیگری را بر آن بیفزاید. به همین ترتیب ذهن خلاق، توان مبالغه کردن، تکثیر و همچنین پدید آوردن ترکیبات اضافی را دارد.

- **کوچک‌نمایی:** کوچک‌نمایی یکی از توانایی‌های تفکر خلاق است که می‌تواند، پدیده‌ها یا مفاهیم را در مقیاس کوچکتر و فشرده‌تر ترسیم کند. در همین حال تفکر خلاق قادر است، پدیده‌ها را تجزیه کند و آنها را در سطحی پایین‌تر و با ابعاد کوچکتر ارایه دهد. به همین ترتیب، کم کردن و حذف کردن بعضی از متغیرها و پدیده‌ها، از ویژگی‌های تفکر خلاق است.

- **جایگزینی:** جایگزینی به معنی استفاده از مواد، امکانات، نگرش، عواطف و

احساسات به جای مواد و امکانات دیگر است. علاوه بر این، تفکر خلاق می‌تواند از استعدادها و افراد دیگر نیز، به جای استعدادها و افراد موجود استفاده کند.

- **ترتیب دوباره:** ترتیب دوباره بدین معنا است، که تفکر خلاق می‌تواند اجزا و عناصر پدیده‌ها را با ترتیب‌های دیگری مطرح کند و آنها را به گونه‌ای دیگر بچیند، تفکر خلاق توانایی برقرار کردن ترتیب منطقی زمانی و مکانی پدیده‌ها، افراد، و عناصر آنها را دارد و می‌تواند بین آنها رابطه‌ی علت و معلولی برقرار کند.

- **عمل بالعکس (معکوس سازی).** سروته یا بالا و پایین کردن چیزها، جهت مخالف مفاهیم و پدیده‌ها را مورد توجه قرار دادن، و بالاخره در نظر گرفتن نقش‌های مخالف و بالعکس مفاهیم و پدیده‌ها است.

کتاب‌های درسی: کتاب‌های مورد نظر برای مطالعه در این پژوهش شامل، کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی که از طرف وزارت آموزش و پرورش ایران در سال‌های ۸۸-۸۷ منتشر شده است می‌گردد. کتاب‌های فارسی، عموماً دانش آموزان را با ذخایر فرهنگی، خلاقیت‌های فردی و اجتماعی، و ارزش‌های اعتقادی شان آشنا می‌سازند. به همین دلیل، کتاب‌های ذکر شده در بالا که به تازگی تالیف گردیده و تا کنون به روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار نگرفته بودند، به عنوان نمونه‌ی مورد مطالعه انتخاب شدند.

روش تحقیق

در تحقیق حاضر، با توجه به این که پدیده‌ی خلاقیت در کتاب‌های فارسی (بنخوانیم و بنویسیم) پنج پایه‌ی دوره‌ی ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته، از روش مراجعه به اسناد و تکنیک تحلیل محتوا، بهره گرفته شده است. با استفاده از روش تحلیل محتوای مفهومی^{۴۳} که عبارت است از؛ تعیین بسا مدها و یا احتساب کمیت مفاهیم موجود در یک متن (مزیدی، ۱۳۸۵)، به تجزیه و تحلیل محتوای کتب مذکور اقدام گردید.

روش جمع آوری اطلاعات در این پژوهش، از بین چهار روشی که مارشال و راسمن برای جمع آوری اطلاعات در تحقیق کیفی نام برده‌اند، شیوه‌ی بررسی اسناد و

مدارک بوده است. سند کاوی یکی از روش‌های شناخته شده است، که محقق می‌تواند از آن استفاده کند. صاحب‌نظران روش مزبور را جامع‌ترین روش می‌دانند، زیرا این شیوه، نوعی استراتژی تحلیلی بوده و از سایر روش‌ها عینی‌تر است (مارشال و راسمن، ۱۳۸۱)

همچنین در این تحقیق، کتاب‌های فارسی جدید التالیف (بخوانیم و بنویسیم، ۸۷-۱۳۸۶) پنج پایه‌ی ابتدایی به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب و به طور کامل مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش، نمونه‌ی مورد مطالعه، بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردید.

به منظور بررسی مسأله‌ی خلاقیت در متن، سوال‌ها و تصاویر کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی، از روش ویلیام رُمی (۱۹۸۶) در پردازش واحدهای تحلیل و تعیین ضریب درگیری دانش آموزان با کتب مذکور، از لحاظ میزان برخورداری آنها از مولفه‌های خلاقیت بهره گرفته شده است. در این پژوهش، مقوله‌های تحقیق بر اساس نظریه‌های خلاقیت، از دیدگاه گیلفورد (۱۹۵۰) و بیکاردز (۱۹۹۰) تعیین گردیدند. لذا مقوله‌های تحقیق ویژگی از قبل تعیین شده داشته و محققان با معیار قراردادن آنها، به تعیین ویژگی خلاقیت در هر کدام از واحدهای تحلیل، در متن، سوال‌ها و تصاویر کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی اقدام نموده‌اند. واحد تحلیل برای متن هر درس، بند، برای سوال‌ها، هر سوال و برای تصاویر نیز هر تصویر در نظر گرفته شدند. هدف از کاربرد روش رُمی در تحلیل محتوا آن است، که دریابیم واحدهای تحلیل یاد شده تا چه حد می‌توانند یاد گیرنده را نسبت به فراگیری متن، پرسش‌ها و تصاویر جذب نمایند و ضریب درگیری دانش آموز با موارد ذکر شده تا چه حد است (ایمانی و مظفر، ۱۳۸۳). ویلیام رُمی در روش خود متن کتاب را بر اساس دوازده مولفه، که شش مورد آنها تعیین کننده‌ی ویژگی فعال و شش مورد دیگر، نشانگر ویژگی غیر فعال بودن واحدهای تحلیل در متن هستند، تجزیه و تحلیل می‌نماید. وی تصاویر و سوال‌های پایان هر درس را نیز بر اساس چهار مولفه، که دو مورد از آنها خصوصیت فعال و دو مورد دیگر تعیین کننده‌ی حالت غیرفعال هستند، مورد تحلیل قرار می‌دهد. در پژوهش حاضر، محققان با در نظر گرفتن مولفه‌های هشتگانه‌ی خلاقیت از دیدگاه گیلفورد و

مولفه‌های هفتگانه‌ی خلاقیت از دیدگاه بیکاردز، به عنوان مقوله‌های تحلیل، اقدام به مطالعه و بررسی میزان برخورداری کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی از ویژگی خلاقیت نموده‌اند. لازم به ذکر است، که به واسطه‌ی اشتراک مولفه‌ی ترکیب در نظریه‌های بالا، جمع مقوله‌ها تحلیل در این پژوهش چهارده مورد تعیین گردید. در این مطالعه، ضریب درگیری از تقسیم مجموع واحدهای تحلیل خلاق بر مجموع واحدهای تحلیل غیرخلاق، به دست آمده است.

پایایی نمره گذاران

به منظور اطمینان از روایی تحقیق، کلیه‌ی مولفه‌های خلاقیت از دیدگاه گیلفورد و بیکاردز همراه با فرمی به صورت بلی و خیر، (بلی = ۱ و خیر = ۲)، در اختیار دو تن از استادان مجرب دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز قرار داده شد تا نظرات خود را مبنی بر این که: آیا مولفه‌های چهارده‌گانه‌ی خلاقیت می‌توانند به عنوان معیاری جهت تشخیص خاصیت فعال و یا غیر فعال واحدهای تحلیل در کتاب‌های مورد مطالعه در نظر گرفته شوند، ارائه نمایند. ضریب همبستگی پیرسون برابر با ۰/۶۶، ($r=0.66$) محاسبه گردید. همچنین به منظور تعیین صحت روش انجام کار، به ویژه در مورد با تخصیص ویژگی خلاق یا غیر خلاق به واحدهای تحلیل در متن یا سوال‌ها و تصاویر موجود در هر درس، دو مورد از واحدهای تحلیل خلاق و غیر خلاق به ترتیب از متن، سوال‌ها و تصاویر کتاب‌های فارسی اول تا پنجم (جمعاً ۳۰ مورد)، که به وسیله محققان مشخص گردیده بود، به صورت تصادفی انتخاب و در اختیار چهار داور متخصص در علوم تربیتی و روانشناسی قرار داده شد، تا نظرات آنها در مورد با تخصیص صحیح یا غیر صحیح ویژگی خلاقیت به واحدهای تحلیل منتخب، مشخص گردد.

میانگین کل نظرات داوران در مورد با تخصیص صحیح واحدهای تحلیل مربوط به متن، سوال‌ها و تصاویر کتاب‌های پایه‌ی اول تا پنجم به ترتیب ۰/۷۷/۵، ۰/۸۵، و ۰/۹۵، و ضریب توافق بین نمره گذاران حاصل از آزمون پیرسون بین ۰/۳۴، تا ۰/۶۶، محاسبه گردید که در سطح $P < 0.01$ معنادار بود.

در این پژوهش، جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از تحلیل محتوا، از رویکرد توصیفی-تحلیلی استفاده گردید. در این روش که قدم اول و مهم مشاهده‌ی اطلاعات موجود به طور دقیق بود، از یک سو محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی، بر اساس واحد تحلیل از قبل تعیین شده (در این پژوهش بند، تصویر و سوال)، تجزیه گردید و از سوی دیگر، اجزا و مولفه‌های خلاقیت در هر کدام از آنها مورد شناسایی و تحلیل قرار گرفتند. در این مرحله از تحلیل محتوا، واحدهای تحلیل در متن، سوال‌ها و تصاویر هر کدام از دروس براساس میزان برخورداری یا عدم برخورداری آنها از مولفه‌های خلاقیت مشخص گردیده و در جدول‌های جداگانه به ثبت رسیدند.

در تحقیق حاضر، ضرایب درگیری از طریق تقسیم مجموع واحدهای خلاق بر مجموع واحدهای غیر خلاق، در هر کدام از موارد سه‌گانه‌ی محتوا، تصویر و سوال محاسبه گردید. اگر ضریب درگیری به دست آمده برابر با ۰/۵ باشد، نشانه‌ی این است، که حداقل ۲۵ درصد از واحدهای تحلیل در قسمت خلاق قرار دارند و اگر برابر با ۱ باشد، نشانه‌ی آن است، که حداقل ۵۰ درصد واحدهای تحلیل در قسمت خلاق قرار دارند. بنا بر این هر چه ضریب درگیری از ۰/۵ (نیم) بیشتر باشد، نشان دهنده‌ی توجه بیشتر کتاب به مولفه‌های خلاقیت است و هر چه از ۱ (یک) بیشتر باشد، نشان دهنده‌ی وضعیت مطلوب کتاب، از نظر برخورداری از مولفه‌های خلاقیت خواهد بود.

یافته‌های تحقیق (تحلیل سوال‌های تحقیق)

در این بخش سعی شد تا پاسخ به سوال‌های تحقیق هر کدام به تفکیک ارائه گردند:

سوال اول: آیا متن درس‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبستان از مولفه‌های تعریف شده‌ی خلاقیت (مولفه‌های خلاقیت گیلفورد و بیکاردز) برخوردار است؟

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۰۵) دانش آموزان با متن درس‌های فارسی اول دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی اول دبستان که برای اولین بار در سال ۱۳۷۹ چاپ و منتشر گردید و در سال ۸۹-۸۸ چاپ دهم آن در مدارس تدریس می‌شود و کتاب نوپایی در آموزش و پرورش ایران است، با

این شکل محتوایی دارای قدرت پرورش قوه‌ی خلاقیت نبوده و در این زمینه بسیار ضعیف است.

همچنین با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۰۵) دانش آموزان با متن درس‌های فارسی دوم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی دوم ابتدایی، از لحاظ پرورش تفکر خلاق بسیار ضعیف است و کارایی لازم را ندارد. و نیز با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۱۳) دانش آموزان با متن درس‌های فارسی سوم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که کتاب فارسی سوم با این متن دارای قدرت پرورش قوه‌ی خلاقیت نبوده و در این زمینه ضعیف است و نمی‌تواند کارایی لازم را در زمینه‌ی ایجاد ویژگی‌های خلاق در دانش آموزان داشته باشد.

درپایه‌ی چهارم با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۱۱) دانش آموزان با متن درس‌های فارسی چهارم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی چهارم دبستان، که در سال ۸۹-۸۸ چاپ هفتم آن است و در سال ۱۳۸۲ برای اولین بار چاپ گردیده است، با شکل محتوای فعلی آن از لحاظ پرورش تفکر خلاق و ایجاد زمینه‌های خلاقیت در دانش آموزان ضعیف و ناکارآمد است.

و در آخر با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۰۴) دانش آموزان با متن درس‌های فارسی پنجم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی پنجم دبستان، که در سال ۸۹-۸۸ چاپ پنجم آن است و در سال ۱۳۸۴ برای اولین بار چاپ گردیده است، با شکل محتوای فعلی آن از لحاظ پرورش تفکر خلاق و ایجاد زمینه‌های خلاقیت در دانش آموزان بسیار ضعیف و ناکارآمد است.

سوال دوم: آیا پرسش‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبستان از مولفه‌های تعریف شده‌ی خلاقیت (مولفه‌های خلاقیت گیلفورد و بیکاردز) برخوردار است؟

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۳۴) دانش آموزان با پرسش‌های فارسی اول دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی با این پرسش‌ها، دارای قدرت پرورش قوه‌ی خلاقیت در حد قابل قبولی نبوده و در این زمینه با توجه به تعداد پرسش‌ها ضعیف است.

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۶۲) دانش‌آموزان با پرسش‌های فارسی دوم دبستان می‌بینیم، که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۰/۵ است، که این نشانه‌ی آن است که بیشتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل در قسمت خلاق قرار دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت پرسش‌های کتاب فارسی دوم ابتدایی از لحاظ پرورش تفکر خلاق در حد پایین تر از متوسط است و کارایی لازم را ندارد. همچنین، با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۱/۱۲) دانش‌آموزان با پرسش‌های فارسی سوم دبستان می‌بینیم، که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۱ است، و نشان دهنده‌ی این مطلب است، که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل در قسمت خلاق قرار دارند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌های کتاب فارسی سوم ابتدایی، از لحاظ پرورش تفکر خلاق در حد قابل قبولی است و در بین کتاب‌های فارسی پنج پایه، پرسش‌های فارسی سوم بیشترین عدد ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است.

و نیز با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۹۷) دانش‌آموزان با پرسش‌های فارسی چهارم دبستان، می‌بینیم که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۰/۵ است نشانه‌ی این است که بیشتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل در قسمت خلاق قرار دارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌های کتاب فارسی چهارم ابتدایی از لحاظ پرورش تفکر خلاق در حد نسبتاً متوسطی است.

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۱/۰۸) دانش‌آموزان با پرسش‌های فارسی پنجم دبستان می‌بینیم، که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۱ است، که نشان دهنده‌ی این موضوع است، که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل در قسمت خلاق قرار دارند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌های کتاب فارسی پنجم دبستان از لحاظ پرورش تفکر خلاق و ایجاد زمینه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان در حد قابل قبولی است.

سوال سوم: آیا تصاویر کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبستان از مولفه‌های تعریف شده‌ی خلاقیت (مولفه‌های خلاقیت گیلفورد و بیکاردز) برخوردار است؟

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۱۷) دانش‌آموزان با

تصاویر فارسی اول دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی با این تصاویر دارای قدرت پرورش قوه‌ی خلاقیت نبوده و در این زمینه بسیار ضعیف است و نمی‌تواند کارایی لازم را در زمینه‌ی ایجاد ویژگی‌های خلاق در دانش‌آموزان داشته باشد.

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۲۶) دانش‌آموزان با تصاویر فارسی دوم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی دوم با این تصاویر دارای قدرت پرورش قوه‌ی خلاقیت نبوده و در این زمینه بسیار ضعیف است و نمی‌تواند کارایی لازم را در زمینه‌ی ایجاد ویژگی‌های خلاق در دانش‌آموزان داشته باشد.

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۲۰) دانش‌آموزان با تصاویر فارسی سوم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی سوم با این تصاویر دارای قدرت پرورش قوه‌ی خلاقیت نبوده و در این زمینه ضعیف است و نمی‌تواند کارایی لازم را در زمینه‌ی ایجاد ویژگی‌های خلاق در دانش‌آموزان داشته باشد. با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۱۴) دانش‌آموزان با تصاویر فارسی چهارم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی چهارم دبستان با تصاویر فعلی آن از لحاظ پرورش تفکر خلاق و ایجاد زمینه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان ضعیف و ناکارآمد است.

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین میزان ضریب درگیری (۰/۲۵) دانش‌آموزان با تصاویر فارسی پنجم دبستان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد، که کتاب فارسی پنجم دبستان با تصاویر فعلی آن از لحاظ پرورش تفکر خلاق و ایجاد زمینه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان ضعیف و ناکارآمد است.

سوال چهارم: آیا ضریب‌های درگیری دانش‌آموزان با کتاب‌های درسی فارسی

پنج پایه‌ی ابتدایی از لحاظ برخورداری از خلاقیت دارای بار مثبت بالایی است؟

با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تعیین مجموع میزان ضرایب درگیری (فارسی

اول = ۰/۵۶، فارسی دوم = ۰/۹۳، فارسی سوم = ۱/۴۵، فارسی چهارم = ۱/۲۲، فارسی

پنجم = ۱/۳۷) دانش‌آموزان با تمام بخش‌های فارسی پنج پایه‌ی دبستان می‌بینیم، که

ضرایب درگیری کتاب‌های فارسی اول و دوم دبستان اعدادی بزرگتر از ۰/۵ است که بیانگر مطلب است، که بیشتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل این دو کتاب در قسمت خلاق قرار دارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های فارسی اول و دوم دبستان از لحاظ پرورش تفکر خلاق در حد نسبتاً متوسطی هستند و همچنین می‌بینیم، که ضرایب درگیری کتاب‌های سوم، چهارم و پنجم اعدادی بزرگتر از ۱ هستند، که نشانه‌ی این است، که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل این سه کتاب در قسمت خلاق قرار دارند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های فارسی سوم، چهارم و پنجم دبستان از لحاظ پرورش تفکر خلاق و ایجاد زمینه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان در حد قابل قبولی است.

نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر، خلاقیت بخش گسترده‌ای از پژوهش‌های تربیتی را به خود اختصاص داده است، اما سوال اساسی اینجاست، که آیا برای رسیدن به هدف پرورش خلاقیت راه کارهای موثری در نظر گرفته شده و اقداماتی اساسی صورت گرفته است؟ نتایج تحقیقات پیشین در زمینه‌ی خلاقیت به این سوال جواب منفی داده‌اند. از سال ۱۳۷۹ کتاب فارسی اول دبستان با قدمتی بیست و دو ساله تغییر کرد و دو کتاب با عنوان‌های «بخوانیم» و «بنویسیم» وارد نظام آموزش و پرورش ایران شد و مولفان این کتاب‌ها با اهداف و اصول فراوانی که برای این کتاب‌ها عنوان کردند، در جستجوی تغییر و تحولی اساسی در آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی بودند و در تحقیق حاضر که کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی براساس میزان برخورداری از مولفه‌های خلاقیت مورد بررسی قرار گرفته‌اند، نتایج رضایت بخشی از لحاظ پرورش خلاقیت در کودکان نشان نمی‌دهند.

علی‌رغم این که نتایج تحقیق حاضر نسبت به نتایج تحقیقات گذشته جهش مختصری نشان داده است، اما میزان برخورداری از مولفه‌های خلاقیت در متن درس‌ها و تصاویر رضایت بخش نیست و می‌توان گفت، در بسیاری از موارد بسیار ضعیف است، ولی در مورد طرح پرسش‌ها و تمرین درس‌ها نسبت به کتاب‌های قبلی گام‌های

مثبتی برداشته شده است، که با توجه به اصول زبان‌آموزی دوره‌ی ابتدایی، این امر طبیعی است، در اصول بیست و چهارگانه‌ی زبان‌آموزی دوره‌ی ابتدایی، در میان هشت راه کار برای تحقق اصل سوم - برنامه باید بتواند سرمشق عملی «تقویت اندیشیدن و چگونگی اندیشیدن» در کودک باشد - هشتمین راه کار - پیش‌بینی تمرین‌ها و آزمون‌های خلاق و فعال در ارزش‌یابی - پرورش خلاقیت را منحصرأ در تمرین‌های کتاب عنوان می‌کند (راهنمای تدریس معلم اول دبستان، ۱۳۸۵). اما در اینجا نکته‌ی اساسی این است، که آیا دانش‌آموزان خود به این پرسش‌ها پاسخ خواهند داد و آیا معلمان و والدین می‌توانند دانش‌آموزان را به سوی و جهتی هدایت کنند که با اتکا به روش‌های تفکر خلاق خودشان به پرسش‌هایی که برای رسیدن به این هدف طرح گردیده است، برسند؟...

یکی از مهمترین دلایل بی‌توجهی یا کم‌توجهی به امر خلاقیت، هدف قرار دادن بیش از یکصد ویژگی اعتقادی، اخلاقی، علمی، فرهنگی، هنری، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و نظامی در کلیات نظام آموزشی کشور است. با توجه به این که در اهداف کلی کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی هیچ اشاره‌ای به این مورد نشده است و در اصول بیست و چهارگانه‌ی زبان‌آموزی دوره‌ی ابتدایی، پرورش خلاقیت را منحصرأ در تمرین‌های کتاب عنوان می‌کند، بهتر است کتاب‌های درسی چند هدف اساسی و قابل حصول (به عنوان نمونه صداقت، احساس مسئولیت اجتماعی و خلاقیت) را مورد نظر قرار دهند و با توجه به این اهداف محدود اما مبنایی، به طراحی کتاب‌ها اقدام نمایند.

دلیل دیگر عدم توجه به مساله‌ی خلاقیت به خصوص در بخش متن درس‌ها و تصاویر، توجه همزمان نویسندگان به انتقال محتوا و مساله‌ی خلاقیت است و برای رفع این مشکل، باید به طور جداگانه‌ای به مساله‌ی خلاقیت توجه گردد.

در قسمت پرسش درس‌ها می‌توان راحت‌تر به مساله‌ی خلاقیت پرداخت و نتایج پژوهش حاضر نیز این مساله را تایید می‌نماید، ولی مشکلی که در اینجا به نظر می‌رسد این است، که حجم کتاب‌های فعلی نسبت به کتاب‌های پیشین، افزایش یافته است و تعداد تمرین‌ها بسیار زیاد شده است و رسیدگی همزمان به پاسخ‌های متفاوت دانش‌آموزان به خصوص در کلاس‌های پرجمعیت برای معلمان کار بس دشوار است.

نکته‌ی قابل تامل دیگر این است، که چنانچه بخواهیم کتاب‌ها را با همین محتوا بپذیریم و انتظار تغییری، حداقل در کوتاه مدت، نداشته باشیم، که معمولاً هم همین گونه است، باید به سایر عوامل موثر در پرورش اخلاقیت توجه نماییم، برای نمونه، ساعت‌های مجزایی را در هر درس به پرورش اخلاقیت اختصاص دهیم و یا به تربیت معلمانی آشنا با مساله‌ی اخلاقیت و مولفه‌های آن و راه‌های پرورش اخلاقیت بپردازیم. معلمان با ارتباطات گسترده‌ای که با دانش آموزان دارند، می‌توانند شرایط را برای پرورش اخلاقیت دانش آموزان فراهم نمایند و تا حدی کمبود کتاب‌های درسی را در زمینه‌ی پرورش اخلاقیت رفع نمایند. متأسفانه در آموزش و پرورش ایران، معلمان به طور کلی بنا به دلایل مختلف، در این مهم نقش چندانی ندارند که البته پرداختن به این مساله از حوزه‌ی بحث این تحقیق خارج است.

پیشنهاد‌های کاربردی

۱. تدوین برنامه‌ای جهت آموزش اخلاقیت به معلمان و آشنا نمودن آنان با مولفه‌های اخلاقیت (در دانشگاه‌ها و یا در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت).
۲. ارایه‌ی راهکارهای عملی در آموزش اخلاقیت برای دانش آموزان، معلمان و والدین، با توجه به اهمیت آموزش اخلاقیت به کودکان، کتاب‌های راهنمایی در آموزش اخلاقیت برای معلمان و والدین تهیه گردد، همچنین کتاب‌های کمک آموزشی اخلاقیت برای دانش آموزان در نظر گرفته شود.
۳. تدوین چارچوبی هدفمند که بتواند در نوشتن کتب درسی خلاق مورد استفاده قرار گیرد، سازمان تدوین کتب درسی در تهیه‌ی کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی به تدوین چارچوبی برای افزایش بار اخلاقیت در کتاب‌های درسی اقدام نماید.

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. تدوین برنامه‌ی درسی خلاق در مدارس که می‌تواند عنوان یک پژوهش باشد.
۲. بررسی و تحلیل محتوای سایر کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی که می‌تواند در جهت تکمیل و تایید نتایج تحقیق حاضر موثر باشد.

۳. بررسی چگونگی تاثیر کتب درسی - از نظر پرورش خلاقیت - بر دانش‌آموزان دختر و پسر.

۴. بررسی چگونگی تاثیر کتب درسی - از نظر پرورش خلاقیت - بر دانش‌آموزان شهری و روستایی.

۵. مقایسه‌ی نتایج تحلیل محتوای فارسی قدیمی پنج پایه‌ی ابتدایی با نتایج تحلیل محتوای فارسی جدید پنج پایه‌ی ابتدایی از نظر برخورداری از مولفه‌های خلاقیت و مشخص نمودن نقاط قوت و ضعف آنها برای پربارتر نمودن کتاب‌های جدید.

۶. مقایسه‌ی نتایج تحلیل محتوای فارسی پنج پایه‌ی ابتدایی با نتایج تحلیل محتوای فارسی سه پایه‌ی راهنمایی - از نظر پرورش خلاقیت - با این هدف که آیا مکمل یکدیگر هستند یا خیر.

۷. انجام یک تحقیق در مورد این که آیا کتاب‌های فارسی پنج پایه با این ضریب درگیری‌های به دست آمده بعد از پایان سال تحصیلی در واقعیت بر روی دانش‌آموزان همین اندازه تاثیر می‌گذارند یا خیر (که این کار می‌تواند با انجام تحلیل محتوا از پاسخ‌های دانش‌آموزان به پرسش‌های کتاب، یا با روش‌های دیگر تحقیق انجام پذیرد).

پیوست

نمونه‌ای از تحلیل محتوای متن دارای مولفه‌های خلاقیت:

۱. متن فارسی سوم ابتدایی، ۱۳۸۵، درس نهم (فکر روشن)، صفحه‌ی ۵۵
ادیسون هفت ساله بود ... در شبی تاریک مادرش به سختی بیمار بود ... پزشک پس از معاینه‌ی مادر در اتاق خانه‌ی آنها گفت:

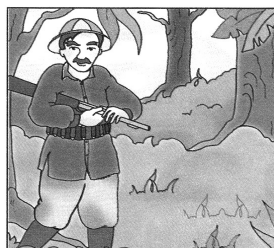
«او احتیاج به عمل جراحی فوری دارد، ولی نور این جا خیلی کم است و با یک یا دو شمع نمی‌شود جراحی کرد. ما به نور بیشتری نیاز داریم، ولی جان ایشان در خطر است و نمی‌شود او را تکان داد.»

ادیسون اشک می‌ریخت و نمی‌دانست چه کمکی می‌تواند به مادر مهربانش بکند. غم، تمام خانه را فرا گرفته بود، لحظه به لحظه درد مادر بیشتر می‌شد تا جایی که داشت از هوش می‌رفت. ادیسون فکر کرد و ناگهان فریاد زد: «فهمیدم! من راهی پیدا کردم.» با شتاب به سوی انبار دوید. هر چه شمع بود برداشت. سپس به سراغ آینه‌ی

بزرگ خانه رفت و کشان کشان آینه را به اتاق پیش مادر آورد. از پزشک خواهش کرد تا آینه را با کمک او روی میز بگذارد. بعد تمام شمع‌ها را جلوی آینه روی میز گذاشت و آن‌ها را روشن کرد. اتاق غرق در روشنایی شد. پزشک لبخندی زد و گفت: «آفرین، پسر من تو خیلی باهوشی.» (ویژگی ابتکار، ترکیب)

نمونه‌ای از تحلیل محتوای پرسش دارای مولفه‌های خلاقیت:

- پرسش‌های فارسی دوم ابتدایی، ۱۳۸۵
- اگر خورشید نبود چه می‌شد؟ (کوچک نمایی) (بخوانیم، صفحه‌ی ۶۶)
- چرا گوش بعضی از حیوانات؛ مثل گربه یا خرگوش می‌چرخد؟ (حساسیت به مساله، تحلیل گری) (بخوانیم، صفحه‌ی ۳۴)
- تمرین بین و بگو: به تصاویر زیر نگاه کن. حیوانات چه تصمیمی می‌گیرند؟ تصمیم آنها را تعریف کن. (بخوانیم، صفحه‌ی ۳۳)



- راستی اگر کفش‌هایت بال داشتند، چه اتفاقی می‌افتاد؟ این اتفاق را در سه سطر بنویس. (ابتکار، ترکیب) (بنویسیم، صفحه‌ی ۲۴)
- درباره‌ی خرگوشی که دندان شیری‌اش افتاده است و دندان ندارد، داستانی بنویس. (ابتکار، ترکیب) (بنویسیم، صفحه‌ی ۲۹)

- با مدادت حرف بز و حرف‌هایش را بنویس. (ابتکار، ترکیب) (بنویسیم، صفحه‌ی ۶۸)

- اگر می‌توانستی در هوا راه بروی، چه مشکلاتی برایت به وجود می‌آمد؟ بنویس. (ابتکار) (بنویسیم، صفحه‌ی ۸۱)

نمونه‌ای از تحلیل محتوای تصاویر دارای مولفه‌های خلاقیت:

۳- تصاویر فارسی سوم ابتدایی، ۱۳۸۵

تصویر درس نهم بخوانیم، صفحه‌ی ۵۵ (ابتکار)



نمونه‌هایی از جدول‌هایی که به تحلیل محتوا منجر شده‌اند:

جدول ۱: تحلیل متن درس‌های فارسی اول دبستان

مفوله درس	سبلی	انعطاف پذیری	ابتکار	حساسیت به مساله	ترکیب	ارزشیابی	تحلیل گری	پهچیدگی	اقتباس	بزرگ نمایی	کوچک نمایی	جایگزینی	تریب دوباره	عمل باعکس	جمع واحدهای خلاق	ج واحدهای غیر خلاق	ج واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۲	۳
۳	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳
۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵
۵	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۶	۷
۶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴
۷	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۹	۹
۸	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۸	۸
۹	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۸	۹
۱۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۱۰	۱۰

مفوله / درس	سبالی	انتعاط پذیری	ایتکار	حساسیت به مساله	ترکیب	ارزشیابی	تحلیل گری	پهچیدگی	اقتباس	بزرگ نمایی	کوچک نمایی	جایگزینی	ترتیب دوباره	عمل بالعکس	جمع واحدهای اخلاق	ج واحدهای غیر اخلاق	ج واحدهای تحلیل
۱۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۱۲	۱۳
۱۲	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۹	۱۰
۱۳	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳
۱۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵
۱۵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۱۶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۷	۷
۱۷	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۶	۶
۱۸	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۲	۳
۱۹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۲۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴
۲۱	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۳	۴
۲۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵
۲۳	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۱۷	۱۸
مجموع	۰	۰	۲	۶	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۸	۱۳۴	۱۴۲

برای تعیین میزان ضریب درگیری مجموع واحدهای تحلیل (بند) دارای مولفه اخلاقیت را بر مجموع واحدهای تحلیل دارای ویژگی غیر اخلاق تقسیم کرده و نتایج حاصل از این تقسیم به شرح زیر است:

$$0.05 = \frac{8}{134} = \frac{\text{مجموع واحدهای اخلاق}}{\text{مجموع واحدهای غیر اخلاق}} = \text{ضریب درگیری دانش آموزان با متن کتاب فارسی اول}$$

با توجه به این که ضریب دیگری به دست آمده عدد بسیار بسیار کوچکی است و می‌توان استنباط نمود، که کتاب فارسی اول دبستان کتاب نوپایی در آموزش و پرورش ایران است. این شکل محتوایی، دارای قدرت پرورش قوه‌ی اخلاقیت نیست و در این زمینه بسیار ضعیف است.

جدول ۲: تحلیل پرسش‌های فارسی اول دبستان

مقوله درس	سیالی	انعطاف پذیری	ابتکار	حماسیت به مسأله	ترتیب	ارزشیابی	تحلیل گری	پنچیدگی	اقتباس	بزرگ نمایی	کوچک نمایی	جایگزینی	ترتیب دوباره	عمل العکس	جمع واحد‌های خلاق	ح واحد‌های غیر خلاق	ح واحد‌های تحلیل
نگاره ۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۶	۷
نگاره ۲	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۳	۶	۹
نگاره ۳	۲	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۴	۷	۱۱
نگاره ۴	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۶	۸
نگاره ۵	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۶	۸
نگاره ۶	۱	-	-	-	۳	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	۵	۴	۹
نگاره ۷	-	-	-	-	۱	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	۲	۵	۷
نگاره ۸	-	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۶	۷
نگاره ۹	-	-	-	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	۱	۷	۸
نگاره ۱۰	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۶	۷
نگاره ۱۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۷	۷
نگاره ۱۲	-	-	-	-	۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۹	۱۱
۱	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	۱	-	-	-	-	۵	۲۴	۲۹
۲	۱	۱	۱	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	۵	۲۳	۲۸
۳	-	-	-	-	-	-	۲	-	-	-	-	-	-	-	۳	۲۴	۲۷
۴	۱	-	-	-	-	-	۲	-	-	-	-	-	-	-	۴	۲۴	۲۸
۵	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۳	۲۵	۲۸
۶	۳	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۷	۲۱	۲۸
۷	۲	۱	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۸	۲۰	۲۸
۸	۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۷	۲۳	۳۰
۹	۳	۱	-	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	۹	۱۹	۲۸
۱۰	۳	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵	۲۲	۲۷
۱۱	۲	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵	۲۱	۲۶
۱۲	۷	-	۳	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱۶	۲۱	۳۷
۱۳	۱	۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۴	۱۴	۱۸
۱۴	۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۷	۱۲	۱۹
۱۵	۳	-	۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۷	۱۰	۱۷
۱۶	۲	۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۸	۱۰	۱۸
۱۷	۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵	۱۳	۱۸
۱۸	۳	-	-	-	-	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	۸	۱۰	۱۸
۱۹	۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۶	۱۲	۱۸
۲۰	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵	۱۴	۱۹
۲۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۱۶	۱۷
۲۲	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۹	۱۶	۲۵

مفوله درس	سیالی	انعطاف پذیری	اینگار	حساسیت به مساله	ترکیب	ارزشیابی	تحلیل گری	پنچیدگی	اقتباس	بزرگ نمایی	کوچک نمایی	جایگزینی	ترتیب دوباره	عمل بالعکس	جمع واحدهای خلاق	ج واحدهای غیر خلاق	ج واحدهای تحلیل
مجموع	۵۸	۷	۱۱	۴	۷۰	۰	۹	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱۶۱	۴۶۹	۶۳۰

با توجه به این که برای بدست آوردن ضریب درگیری دانش آموزان با پرسش‌های این کتاب از لحاظ وجود یا عدم وجود مولفه‌های خلاقیت باید تعداد واحدهای خلاق را بر مجموع واحدهای غیر خلاق تقسیم کنیم، از فرمول زیر استفاده می‌کنیم:

$$\text{ضریب درگیری دانش آموزان با پرسش‌های کتاب فارسی اول} = \frac{161}{469} = 0.34$$

می‌بینیم که ضریب درگیری عدد کوچکی است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت، کتاب فارسی اول ابتدایی با این پرسش‌ها دارای قدرت پرورش قوه خلاقیت در حد قابل قبولی نیست و در این زمینه، با توجه به تعداد پرسش‌های دو کتاب بخوانیم و بنویسیم (۱۶۱ واحد خلاق از کل ۶۳۰ واحد) ضعیف است.

جدول ۳: تحلیل تصاویر فارسی اول دبستان

مفوله درس	سیالی	انعطاف پذیری	اینگار	حساسیت به مساله	ترکیب	ارزشیابی	تحلیل گری	پنچیدگی	اقتباس	بزرگ نمایی	کوچک نمایی	جایگزینی	ترتیب دوباره	عمل بالعکس	جمع واحدهای خلاق	ج واحدهای غیر خلاق	ج واحدهای تحلیل
نگاره ۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۱۶	۱۶
۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۲	۳
۳	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۵	-	-	-	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۲	۳

مقوله درس	سیالی	انصاف پذیری	ابتکار	حساسیت به مساله	ترکیب	ارزشیابی	تحلیل گری	پهچیدگی	اقتباس	بزرگ نمایی	کوچک نمایی	جایگزینی	ترتیب دوباره	عمل بالعکس	جمع واحدهای خلاق	ج واحدهای غیر خلاق	ج واحدهای تحلیل
۶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳
۷	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۳	۴
۸	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۴	۴
۱۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴
۱۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴
۱۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۲	۳
۱۳	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۱۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲
۱۵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۱	۱
۱۶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۱	۳
۱۷	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱	۰	۱
۱۸	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۱	۱
۱۹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۱	۱
۲۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳
۲۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۰	۲
۲۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳
۲۳	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۵	۷
مجموع	۳	۰	۱	۵	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۲	۶۷	۷۹

برای تعیین میزان ضریب درگیری، مجموع واحدهای تحلیل (تصویر) دارای مولفه خلاقیت را بر مجموع واحدهای تحلیل دارای ویژگی غیر خلاق تقسیم کرده و نتایج حاصل از این تقسیم به شرح زیر است:

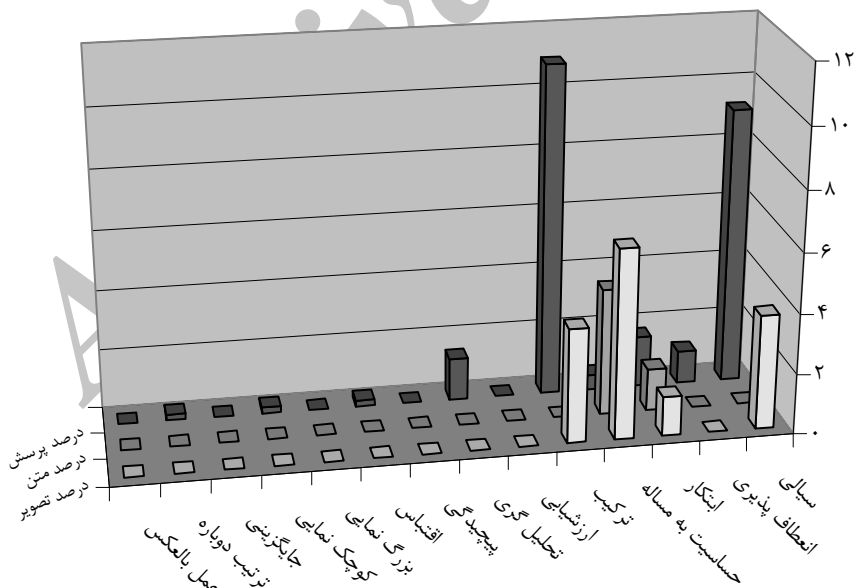
$$\text{مجموع واحدهای خلاق} = \frac{۱۲}{۶۷} = ۰/۱۷ = \text{ضریب درگیری دانش آموزان با تصاویر کتاب فارسی اول}$$

با توجه به این که ضریب درگیری به دست آمده بسیار کوچک است، می‌توان استنباط نمود، که کتاب فارسی اول دبستان با این تصاویر، دارای قدرت پرورش قوه خلاقیت نیست.

جدول ۴: مقایسه‌ی تعداد تکرار مولفه‌های چهارده‌گانه‌ی خلاقیت در بخش‌های مختلف

فارسی اول دبستان

مفرد درس	سبالی	انعطاف‌پذیری	اینتکار	حماسیت به مساله	ترکیب	ارزشیابی	تحلیل‌گری	پیداچی	اقتباس	بزرگ‌نمایی	کوچک‌نمایی	جابجایی	ترتیب دوباره	عمل بالعکس	جمع واحدهای خلاق	ح واحدهای تحلیل
پرسش	۵۸	۷	۱۱	۳	۷۰	۰	۹	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱۶۱	۶۳۰
درصد پرسش	۹,۲	۱,۱	۱,۷	۰,۵	۱۱	۰	۱,۴	۰	۰,۲	۰	۰,۲	۰	۰,۲	۰	۲۵,۶	
متن	۰	۰	۲	۶	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۸	۱۴۲
درصد متن	۰	۰	۱,۴	۴,۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۵,۶	
تصویر	۳	۰	۱	۵	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۲	۷۹
درصد تصویر	۳,۸	۰	۱,۳	۶,۳	۳,۸	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۵,۲	
مجموع	۶۱	۷	۱۴	۱۴	۷۳	۰	۹	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱۸۱	۸۵۱
درصد	۳۴	۳,۹	۷,۷	۷,۷	۴۰	۰	۵	۰	۰,۶	۰	۰,۶	۰	۰,۶	۰	۲۱,۳	



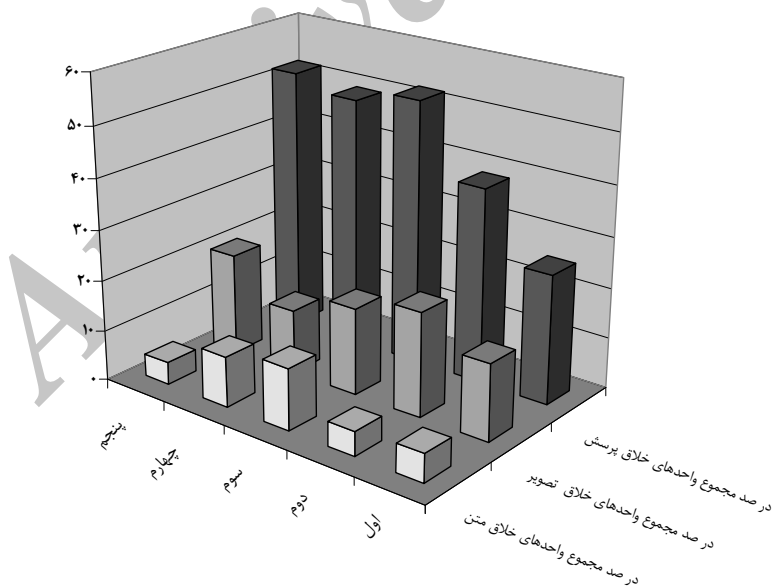
نمودار ۱: مقایسه‌ی تعداد تکرار مولفه‌های چهارده‌گانه‌ی خلاقیت در بخش‌های مختلف

فارسی اول دبستان

همان طور که در جدول شماره ۴ و نمودار شماره ۱ دیده می‌شود، درصد تکرار مولفه‌های خلاقیت در بخش پرسش‌ها (۲۵/۶) نسبت به بخش تصویر (۱۵/۲) و متن (۵/۶) بیشتر است.

جدول ۵: مقایسه‌ی درصد مجموع واحدهای خلاق در بخش‌های مختلف فارسی پنج پایه‌ی دبستان

پایه	درصد مجموع واحدهای خلاق متن	درصد مجموع واحدهای خلاق پرسش	درصد مجموع واحدهای خلاق تصویر
اول	۶/۵	۶/۲۵	۲/۱۵
دوم	۸/۴	۶/۳۸	۷/۲۰
سوم	۲/۱۲	۳/۵۲	۲/۱۷
چهارم	۱۰	۵/۴۹	۷/۱۲
پنجم	۵/۴	۱/۵۲	۲۰



نمودار ۲: مقایسه‌ی درصد مجموع واحدهای خلاق در بخش‌های مختلف فارسی پنج

پایه‌ی دبستان

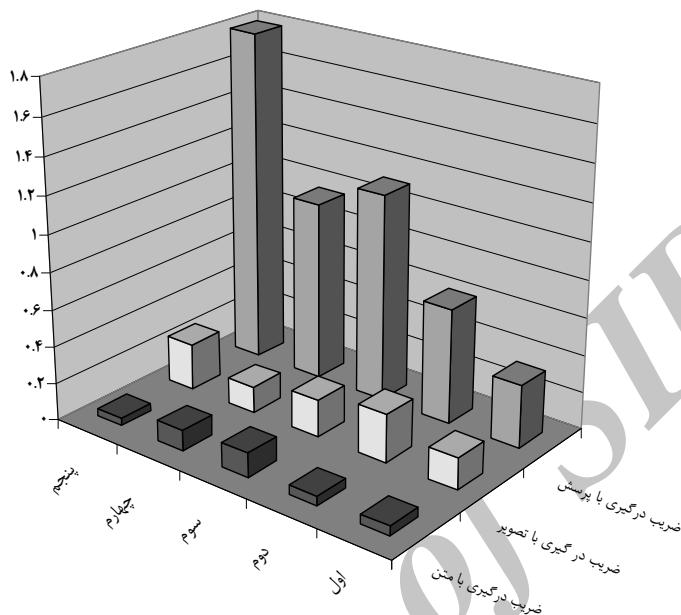
همان طور که در جدول شماره ۵ و نمودار شماره ۲ دیده می‌شود، درصد مجموع تکرار مولفه‌های خلاقیت در بخش مختلف فارسی پنج پایه‌ی ابتدایی به ترتیب عبارتند از: ۱- بخش پرسش‌ها ۲- بخش تصویر ۳- بخش متن.

در بخش پرسش‌ها، درصد مجموع تکرار مولفه‌های خلاقیت در پنج پایه‌ی ابتدایی به ترتیب عبارتند از: ۱- پایه سوم با ۵۲/۳ درصد ۲- پایه‌ی پنجم با ۵۲/۱ درصد ۳- پایه‌ی چهارم با ۴۹/۵ درصد ۴- پایه‌ی دوم با ۳۸/۶ درصد ۵- پایه‌ی اول با ۲۵/۶ درصد. در بخش متن، درصد مجموع تکرار مولفه‌های خلاقیت در پنج پایه ابتدایی به ترتیب عبارتند از: ۱- پایه‌ی سوم با ۱۲/۲ درصد ۲- پایه‌ی چهارم با ۱۰ درصد ۳- پایه‌ی اول با ۵/۶ درصد ۴- پایه‌ی دوم با ۴/۸ درصد ۵- پایه‌ی پنجم با ۴/۵ درصد.

در بخش تصویر، درصد مجموع تکرار مولفه‌های خلاقیت در پنج پایه ابتدایی به ترتیب عبارتند از: ۱- پایه‌ی دوم با ۲۰/۷ درصد ۲- پایه‌ی پنجم با ۲۰ درصد ۳- پایه‌ی سوم با ۱۷/۲ درصد ۴- پایه‌ی اول با ۱۵/۲ درصد ۵- پایه‌ی چهارم با ۱۲/۷ درصد.

جدول ۶: ضریب درگیری دانش آموزان با محتوای کتاب فارسی پنج پایه دبستان

پایه	ضریب درگیری با متن	ضریب درگیری با پرسش	ضریب درگیری با تصویر	مجموع	میانگین
اول	۰/۰۵	۰/۳۴	۰/۱۷	۰/۵۶	۰/۱۸
دوم	۰/۰۵	۰/۶۲	۰/۲۶	۰/۹۳	۰/۳۱
سوم	۰/۱۳	۱/۱۲	۰/۲۰	۱/۴۷	۰/۴۸
چهارم	۰/۱۱	۰/۹۷	۰/۱۴	۱/۲۲	۰/۴۰
پنجم	۰/۰۴	۱/۸	۰/۲۵	۱/۳۷	۰/۶۹
میانگین	۰/۰۷	۰/۹۷	۰/۲۰		



نمودار ۳: ضرب درگیری دانش آموزان با محتوای کتاب فارسی پنجم پایه دبستان

با توجه به جدول شماره ۶ و نمودار شماره ۳ می‌توان نتایج زیر را نیز استخراج نمود:

با توجه به جدول شماره ۶ و نمودار شماره ۳ می‌توان نتایج زیر را نیز استخراج نمود:

- ضرب درگیری دانش آموزان در تمامی پایه‌ها، در بخش پرسش‌ها، عددی بزرگتر از دو بخش دیگر (متن‌ها و تصاویر) است.

- ضرب درگیری دانش آموزان با متن، در پایه‌ی سوم ابتدایی، عددی بزرگتر از بقیه‌ی پایه‌ها است.

- ضرب درگیری دانش آموزان با پرسش‌ها در پایه‌ی پنجم ابتدایی، عددی بزرگتر از بقیه است.

- ضرب درگیری دانش آموزان با تصاویر در پایه‌ی دوم ابتدایی عددی بزرگتر از بقیه‌ی پایه‌ها است.

- میانگین ضریب درگیری با تمام بخش‌های کتاب در پایه‌ی پنجم، بیشتر از سایر پایه‌ها است.

- از موارد بالا می‌توان استنباط نمود، که این تفاوت‌ها (تفاوت در ضریب درگیری‌ها) در هیچ کدام از موارد (ضریب درگیری با متن، پرسش و تصویر) و در هیچ کدام از پایه‌ها روالی منطقی ندارد و این می‌تواند نشان دهنده‌ی این باشد، که مولفان این کتاب‌ها توجه ویژه‌ای به امر پرورش قوه‌ی خلاقیت در دانش‌آموزان نداشته‌اند تا روالی منطقی ایجاد نمایند و این تفاوت‌ها اتفاقی ایجاد شده است.

پی‌نوشت

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Creativity | 2. Kant, I. |
| 3. Meili, R. | 4. James, W. |
| 5. Torrance, E. P. | 6. Anderson |
| 7. Guilford, J. P. | 8. Murray, T. R. |
| 9. Rensulli, J. S. | 10. Gubbins, E. J. |
| 11. Mello, E. | 12. Angeloska, G. N. |
| 13. Kerka, S. | 14. Shaughnessy |
| 15. Arthor, S. Robber | 16. Glaver |
| 17. Sensitivity to problems | 18. Fluency |
| 19. Novel Ideas | 20. Flexibility |
| 21. Synthesizing | 22. Analyzing |
| 23. Complexity | 24. Evaluation |
| 25. Felahusen | 26. Goh |
| 27. Guilford | 28. Mackinon |
| 29. Getzel and Jackson | 30. Tardif and Sternberg |
| 31. Mednick, M. T. | 32. Basadure |
| 33. Denise, S. | 34. Amabile and Gryskiewizz |
| 35. Andrews and Farris | |
| 36. Baker Winkovsky Langmeyer and Sweney | |
| 37. Quin and Besmer | 38. Jakson and Messick |
| 39. Bernovsky | 40. Biro, Allen |
| 41. Gagne | 42. Bickards |
| 43. Conceptual Content Analysis | |

منابع

الف. فارسی

- افروز، غلامعلی. (۱۳۷۹). مباحثی در روان‌شناسی تربیت کودکان و نوجوانان. چاپ ششم، تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- ایمانی، محسن و مظفر، محمد. (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی و کتاب کار پایه دوم دبستان سال ۱۳۸۱ در مقایسه با کتاب تعلیمات دینی چاپ سال ۱۳۸۰. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۳)، بهار.
- براهنی، محمد تقی. (۱۳۶۹). خلاقیت، ماهیت و اندازه‌گیری آن. نشریه دانشکده علوم تربیتی، تهران، ۷ (۱).
- بودو، آلن. (۱۳۵۸). خلاقیت در آموزشگاه. ترجمه خان زاده، علی، تهران: چهر.
- تورنس، پل. (۱۹۷۹). استعدادها و مهارت‌های خلاقیت و راه‌های آزمون و پرورش آن. ترجمه قاسم زاده، حسن (۱۳۷۲)، تهران: دنیای نو.
- حج فروش، احمد. (۱۳۷۵). چگونگی ایجاد آموزش عمومی پویا و خلاق از طریق مشارکتهای مردمی. فرهنگ مشارکت، ۷، بهار.
- خلخال، مرتضی. (۱۳۵۹). ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی و اصول بررسی و ارزشیابی. دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تالیف کتاب درسی، نشریه شماره ۱۷.
- دادستان، پریخ. (۱۳۷۶). هوش و خلاقیت. استعدادهای درخشان، سال دوم، شماره ۱.
- رضاپور، یوسف. (۱۳۷۱). بررسی تطبیقی پرسش‌ها و تکالیف کتاب‌های درسی پایه سوم ابتدایی با عوامل خلاقیت از نظر گیلفورد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- روح الهی، مهدی. (۱۳۷۲). بررسی تاثیر آموزش‌های ارایه شده در دوره متوسطه بر خلاقیت دانش آموزان پایه سوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۱). روان‌شناسی پرورشی. تهران: رشد.
- شاوردی، تهیمینه. (۱۳۷۳). تحلیل محتوای کتب درسی دوره ابتدایی با تکیه بر فرهنگ توسعه. گزارش تحقیق، جهاد دانشگاهی الزهرا.
- شهر آرای، مهرناز. (۱۳۷۷). رویکردهای چند وجهی: راه حلی برای مشکلات پژوهش

- در اخلاقیت. پژوهش‌های تربیتی، ۶ (۳ و ۴).
- عابدی، جمال. (۱۳۷۲). اخلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۲ (۲).
- عربی، محمدکاظم. (۱۳۶۸). بررسی مشکلات آموزش علوم دوره آموزش عمومی در استان خراسان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- قاسم‌زاده، حسن. (۱۳۷۵). برنامه ریزی آموزشی جهت تفکر و یادگیری خلاق. فصلنامه پژوهش و مهندسی، شماره ۳ و ۴.
- کریمی، علی. (۱۳۷۹). بررسی رابطه اخلاقیت با اضطراب، جنسیت، پیشرفت تحصیلی و منزلت اجتماعی گروهی از دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- گلاور، جان، ای. (۱۹۹۰). روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن. ترجمه خرازی، علی‌نقی (۱۳۶۸)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مارشال، کترین و راسمن، گرچن، ب. (۱۳۸۱). روش تحقیق کیفی. ترجمه پارسایان، علی و اعرابی، سید محمد، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مایلی، ر. (۱۳۶۸). ساخت، پدید آیی و تحول شخصیت. ترجمه منصور، محمود، تهران: دانشگاه تهران.
- محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۵۴). بررسی محتوای کتب درسی دوره ابتدایی. سخنرانی‌های دومین دوره جلسات خانواده و فرهنگ، تهران: اداره کل نگارش وزارت فرهنگ و هنر.
- محسنی، نیک‌چهره و ثناگو، فریدون. (۱۳۵۵). تصویر زن در کتب درسی دوره ابتدایی. تهران: سازمان زنان ایران.
- محمودی، رضا. (۱۳۸۵). بررسی میزان برخورداری کتاب‌های فارسی و علوم اول راهنمایی از مولفه‌های اخلاقیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- مرعشی، منصور. (۱۳۷۲). بررسی تطبیقی پرسش‌ها و تکالیف کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی با عوامل اخلاقیت از نظر گیلفورد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

مزیدی، محمد. (۱۳۸۵). *مقدمه‌ای بر مبانی تحقیق کیفی و تحلیل کیفی داده‌ها*. جزوه درسی روش تحقیق کیفی، دانشگاه شیراز: انتشارات دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

مفیدی، فرخنده. (۱۳۷۱). کاربرد مفهوم خلاقیت در برنامه ریزی آموزشی و درسی مدارس ابتدایی. همایش جایگاه تربیت در آموزش و پرورش دوره ابتدایی، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.

ملکی، حسن. (۱۳۶۸). بررسی مقایسه‌ای برنامه تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی کشورهای ایران، استرالیا و آمریکا از نظر اصول سازماندهی و معیارهای سازماندهی. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تربیت معلم.

منطقی، مرتضی. (۱۳۸۰). بررسی پدیده خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان، بررسی تاثیر آموزش خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی و ارایه الگویی برای آموزش آنان. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.

میرلوحی، سیدحسین. (۱۳۷۱). در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۸ (۲)، تابستان.

نوری، زهرا. (۱۳۸۱). بررسی تفاوت‌های جنسیتی با توجه به رابطه خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دروس ریاضی، علوم و ادبیات دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شیراز.

نوکنده، مهدی. (۱۳۶۹). بررسی فراوانی و تعیین نحوه توزیع مفاهیم در کتاب فارسی پایه اول و دوم دوره ابتدایی. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تربیت معلم. یقینی، فروغ الزمان. (۱۳۷۶). بررسی نقش محتوای کتاب زیست شناسی جانوری (سال سوم نظری، نظام جدید متوسطه) در ایجاد خلاقیت در دانش آموزان. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی.

ب. انگلیسی

Angeloska, G. N. (1996). Children creativity in the preschool institution in Macedonian. *Childhood Education: International Prospective*. New-Zealand.

Denise, S. (2000). Teacher and student perception of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22 (143).

- Feldhusen, J. F. & Goh, B. E. (1995). Assessing and assessing creativity: An intercreative review of theory. *Research and Development Reactivity Research Journal*, 8(3): 231-247.
- Gubbins, E. J. (Ed). (1995). *Research related to the enrichment trained model*. National research center on the gifted and talented. Stores, CT
- Kerka, S. (1999). *Creativity in adulthood*. ERIC clearinghouse on adult career, and vocational education, Columbus, OH. (Rose net).
- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children? *Early Childhood Development and Care*. 11: 119-130.
- Murray, T. R. (1990). *The encyclopedia of human development and educational theory, research and studies*. New York: Pergamon Press.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*. 36: 170-182
- Romey, D. William. (1986). *Inquiry techniques for teaching science*. Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Shaughnessy, M. F. (1991). *The supportive educational to special education for creativity*. V. S. New Mexico.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creativity? *Journal of Creative Behavior*. 6: 114-143.