

خلاقیت و نوآوری در برنامه درسی

زین العابدین دمیری^۱، دکتر علی اصغر ماشینچی^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد واحد لامرد، گروه علوم تربیتی، لامرد، ایران

Zdmyry98@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران

Mashinchi56@gmail.com

چکیده

مقاله حاضر، براساس پژوهشی با عنوان خلاقیت و نوآوری در برنامه درسی تهیه شده است. مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. خلاقیت و نوآوری محرک اصلی تمدن‌هاست. تلفن، اتومبیل، هواپیما، رادیو، تلویزیون، رایانه، الکترونیک، قدرت اتمی و مسافرت‌های فضایی و خلق ادبیات و انواع هنرها و... نقاط عطفی از اختراعات و اکتشافات و نمودی ارزشمند از تفکر و ذهن خلاق بشر است. برای پیشرفت در صنعت، اقتصاد، سیاست و همه علوم، نیازمند تفکری خلاق و نوآور هستیم؛ خلاقیتی که در ضمیر همه ما نهفته و در نحوه زندگی ما تأثیر دارد. تحولات سریع عصر کنونی ما، نیازمند حل مسائل و مشکلات به گونه‌ای خلاق است. هرچند علم، توسعه و پیشرفت نیاز اولیه بشر امروزی است، ولی باید دانست که علم به خودی خود، ضامن حل بسیاری از مسائل و مشکلات آینده‌ای که ما با آن‌ها مواجه خواهیم شد نیست، تنها نیروی فوق‌العاده و قدرتمند خلاقیت است که می‌تواند مسائل و مشکلات را به طرز خارق‌العاده‌ای از سر راه بشر بردارد.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت، نوآوری، آموزش، برنامه درسی، دانش آموز.

مقدمه

مرور موضوع توجه به خلاقیت نشان می‌دهد که در اواخر قرن بیستم علاقه‌ای قوی نسبت به آموزش خلاقیت به وجود آمد. در سال‌های اخیر تحقیق درباره خلاقیت از توجه بر اصول کلی در خصوص منشا خلاقیت و ویژگی‌های افراد خلاق، به تمرکز بر حوزه‌های حرفه‌ای و نقش محیط اجتماعی و فرهنگی تغییر یافته است. این رویکرد در آثار افرادی مانند گاردنر^۱ (۱۹۹۳)، سیکزنتمی هالی^۲ (۱۹۹۶) و یه^۳ (۲۰۰۰) به چشم می‌خورد (چنگ پینگ چانگ^۴؛ ۲۰۱۳). مطابق با سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، تقویت نگاه تخصصی زیر بنایی و اولویت بخشی به آموزش دوره ابتدایی در تامین و تخصیص منابع در کنار پرورش و آموزش فراگیرانی خلاق و کارآفرین از جمله اهداف و راهبردهای کلان در سند تحول بنیادین است. همچنین بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی برای تربیت نسلی نو آور، مولد و کارآفرین مورد توجه اسناد فرادست بوده است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در سند برنامه درسی ملی نیز به ویژگی‌هایی مانند کسب رویکردهای نوآورانه، آینده‌پژوهانه، واقع‌بینانه، متناسب با فطرت الهی انسان اشاره شده است (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). همچنین برنامه راهبردی دوره ابتدایی، آموزش با کیفیت در سالهای نخستین زندگی را امری الزامی و حیاتی تلقی نموده و سوق دادن فراگیران به سوی علم، نهادینه کردن تفکر و پرسش‌گری، پرورش افرادی خلاق، مولد، و انتخاب‌گرا از وظایف اصلی این دوره قلمداد نموده است. این توجه در برنامه راهبردی آموزش ابتدایی نیز به عنوان یکی دیگر از اسناد فرادست، مورد تأکید است (رئوف، علی، ۱۳۹۱). توسعه یادگیری گروهی خلاق، روشهای نوین و فعال تدریس برای افزایش مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای زندگی در عصر حاضر و آینده و راهکارهای ایجاد آن در دانش‌آموزان، از موارد مورد توجه این سند فرادست است. دوره ابتدایی به عنوان بخش بنیایی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی - ایرانی و زمینه‌ساز توسعه توانمندی‌های تربیتی ممتاز برای شکوفایی استعدادها در نظر گرفته شده است (سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی، ۱۳۹۲).

تعریف خلاقیت

خلاقیت یکی از اصطلاحاتی است که ارائه تعریف از آن بسیار مشکل است و نوعی عدم قطعیت در تعریف آن وجود داشته و توافقی جامع در مورد یک تعریف یا اندازه‌گیری از خلاقیت وجود ندارد (فیورنهایم، بختیار^۵؛ ۲۰۰۸). از نظر آمایل خلاقیت برجسته‌ترین ویژگی انسانی است که نقش ویژه‌ای در پیشرفت‌های

- 1- Gardner, H
- 2- Csikzentmihalyi, M
- 3- Yeh
- 4- Cheng-ping chang
- 5- Furnham. A & Bachtiar. V

بشری داشته است. خلاقیت توانایی خلق ایده‌ها یا مصنوعات است که جدید، شگفت‌انگیز و ارزشمند هستند (دورین و کوین، ۲۰۰۹). سانتروک^۲ (۲۰۱۳) خلاقیت و آفرینندگی را «توانایی اندیشیدن در باره امور به راه‌های تازه و غیر معمول و رسیدن به راه‌حل‌های منحصر به فرد برای مسائل» می‌داند. رابرت گابیه خلاقیت و آفرینندگی را نوعی حل مسئله می‌داند (سیف، ۱۳۹۲). در چند دهه اخیر، نظام‌های آموزشی به منظور ارتقاء توانایی‌های شناختی و به ویژه خلاقیت، تلاش زیادی کرده‌اند. متغیر بودن و حجم زیاد علوم موجب این واقعیت انکارناپذیر شده که اگر هدف تعلیم و تربیت اکتساب و به خاطر سپاری دانش باشد، فراگیران با احساس واماندگی در برابر هجوم اطلاعات نمی‌توانند در توسعه دانش و پیشبرد فرایند نوآوری کوشا باشند. متخصصان معتقدند یکی از اهداف آموزش باید تربیت نسل خلاق و نوآور باشد (پاشاشریفی، مهری‌نژاد، ۱۳۸۴)؛ چرا که نظام آموزشی به عنوان بازتابی از فرهنگ جامعه، نیازها و آرزوها و ماهیت دانش موجود در یک جامعه معین محسوب می‌شود (ناکپودیا^۳، ۲۰۱۰). توجه به خلاقیت از قدمتی تاریخی برخوردار بوده و برخی آن را به کتابهای مقدس نسبت داده که قدرت آن در بشر از طریق خویشاوندی و یک رابطه داوطلبانه و خصوصی با خداوند ایجاد و اثبات می‌شود (اشترنبرگ، کافمن^۴، ۲۰۱۰). طرح علمی موضوع خلاقیت حتی تا قرن هفدهم با بروز نظرات فیلسوفانی مانند هابز و لاک مغفول بود (اشنبرنر^۵، ۲۰۰۸).

فناوری اطلاعات و نوآوری در فناوری درسی

از مهم‌ترین مزایا و پیامدهای فناوری اطلاعات، در امر برنامه‌ریزی درسی قابل مشاهده می‌باشد. برنامه‌ریزی، یعنی: «تجربیات آموختنی و نتایج مورد نظر به صورت طرح‌ریزی و هدایت شده که از طریق بازسازی منطقی معرفت و تجربه، به منظور رشد دایمی یادگیرنده در زمینه شخصی و اجتماعی، تحت نظارت مدرسه تدوین شده است». همچنین در جای دیگر آمده است: «محتوا و جریان رسمی و غیررسمی که از طریق آن، فراگیر، معلومات و روش فهمیدن را تحت نظارت مدرسه کسب می‌کند، مهارت‌ها را فرا می‌گیرد و نگرش، ارزش‌گذاری و ارزش‌ها را تغییر می‌دهد». (ملکی، حسن، ۱۳۹۴) به جرأت می‌توان گفت اگر مقوله برنامه‌ریزی درسی با فناوری‌های نوین تلفیق شود، گام مهمی در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش برداشته خواهد شد و آثار ذیل را به دنبال دارد: ۱. امکان بهره‌گیری از یک برنامه درسی تلفیقی را فراهم می‌آورد: منظور از برنامه درسی تلفیقی، برنامه‌ای است که فرصت لازم برای یادگیری تلفیقی یا مطالعه تلفیقی توسط آن فراهم می‌شود. در برنامه درسی تلفیقی، دیوارهای بلند و مستحکم میان موضوعات و مواد درسی در رشته‌های مختلف کوتاه‌تر و منعطف‌تر می‌گردد. این نوع برنامه، بیش از آن که بخواهد دانش

- 1- Dorin & Kevin
- 2- Santrock, J. W
- 3- Nakpodia, E. D
- 4- Koufman, J. C. & Sternberg, R. J.
- 5- Aschenbrener, A

معینی را به دانش‌آموزان القا کند، به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان و گسترش تجربه‌های شخصی و مستقل آن‌ها می‌باشد (German, K (2016)).

۲. میزان اهمیت و اعتبار محتوای برنامه درسی را افزایش می‌دهد: گسترش روزافزون دانش در عصری که تحت عنوان «انفجار دانش» نامیده شده، سبب گردیده تا در هر لحظه نظریه‌های علمی جدیدتری مطرح شود که نسبت به دانش قبلی از اعتبار بیشتری برخوردارند. بنابراین، بهره‌گیری از علوم و دانش روز که به واسطه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات صورت می‌پذیرد، باعث می‌شود که محتوای برنامه درسی به گونه‌ای تنظیم شود که از درجه اعتبار و اهمیت بهره‌مند باشد (Klieme, E, Clausen, M. (2017)).

۳. افزایش میزان علاقه‌مندی فراگیران را به همراه دارد: برنامه درسی که بر اساس نیازهای واقعی فراگیران تعیین شده، به گونه‌ای وافر، علاقه آن‌ها را در جهت یادگیری بیشتر افزایش می‌دهد. فناوری‌های جدید، به دلیل متنوع بودن و برخورداری از حجم بالای اطلاعات، می‌توانند نیازهای گوناگون فراگیران را تحت پوشش قرار داده و باعث افزایش علاقه‌مندی آنان به محتوای برنامه درسی گردند (Gliss, G, (2016)).

۴. ارائه دانش با ساختاری مناسب: بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تنظیم برنامه درسی، این امکان را فراهم می‌کند که بتوان اطلاعات، مفاهیم و اصول محتوای مورد یادگیری را به گونه‌ای در اختیار فراگیران قرار داد که آن‌ها اطلاعات علمی مورد نظر خود را در حد مناسب در اختیار داشته باشند؛ به عبارت دیگر، فناوری‌های جدید باعث می‌شوند که محتوای غنی از دانش مورد یادگیری در برنامه درسی، در اختیار فراگیران قرار گیرد (Dangwal, P, kapur, p(2015)).

محتوای برنامه درسی

محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که فراگیران بتوانند بر اساس مهارت‌های مورد علاقه خود، به آسانی در مسیر کسب دانش گام بردارند (طارمیان، فرهاد، ۱۳۹۳). محتوای برنامه درسی که در آن انواعی از امکانات به گونه‌ای استفاده شود که باعث افزایش انگیزه و توانایی فراگیران شود، بسیار مهم است. فناوری‌های جدید باعث می‌شوند که برنامه درسی از قدرت انعطاف‌پذیری مناسب برخوردار بوده و بتواند انگیزه و توجه تمام فراگیران را جهت یادگیری محتوای مورد آموزش جلب نماید (فردانش، هاشم، ۱۳۹۱). میزان کارایی و کاربرد برنامه درسی، در حقیقت، سودمندی آن برنامه را مشخص می‌کند. برنامه درسی‌ای که بتواند دانش و مهارت‌های به‌روز و اساسی فراگیران را جهت کسب مشاغل آینده فراهم کند، یا آنان را در مهارت‌آموزی یاری کند، قطعاً از سودمندی بیشتری برخوردار است (قره‌داغی، بهمن، ۱۳۹۲). برنامه درسی که متناسب با رشد ذهنی، جسمی، روانی یا عاطفی فراگیران تنظیم شده و در آن به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه گردیده، می‌تواند موجب افزایش یادگیری فردی فراگیران شود. به کمک

فناوری‌های جدید می‌توان محتوای برنامه درسی را متناسب با ویژگی‌های فردی فراگیران تنظیم کرد و از این طریق، باعث افزایش میزان یادگیری آن‌ها شد (ناصری، محمد مهدی، ۱۳۹۲).

سطوح برنامه درسی

برنامه درسی از جهت انواع و سطوح آن دارای تقسیماتی است که برنامه درسی رسمی (صریح)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و برنامه درسی پوچ یکی از آن‌هاست. (آیزنر، ۲۰۰۱). برنامه درسی رسمی یا صریح برنامه‌ای است که حاوی هدفها، محتوا و روشهای آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی است (مهر محمدی، ۱۳۸۸). به زعم پوزنر پنج نوع برنامه درسی وجود دارد که برنامه درسی رسمی به عنوان برنامه درسی مکتوب یا مستندی است که فهرست هدفها، چارتهای و راهنمای برنامه درسی به دقت در آن تعریف شده و هدف از تهیه این برنامه، فراهم سازی مبنایی برای برنامه ریزی طرح درس، ارزشیابی و کمک به نظارت بر کار مدیران و معلمان است. به زعم وی برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی، پنهان و پوچ از انواع دیگر برنامه درسی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). کلاین نیز برنامه درسی رسمی را برنامه‌ای می‌داند که محدود به نهادها و سازمانهای رسمی، دخیل و درگیر مستقیم در آموزش و پرورش است.

یادگیری برای نوآوری

به نظر پیترسنگه^۱ اندیشمند برجسته ایده "سازمان یادگیرنده"، الگوهای ذهنی یکی از قواعد مؤثر سازمان یادگیرنده است که بر محدودیت‌ها و ناتوانی‌های انسان‌ها، به ویژه ناتوانی در تفکر، بازاندیشی و یادگیری، برای پیش برد برنامه‌های تغییر در خود و سازمان متمرکز شده است و به دنبال ارائه روش‌هایی برای بازیابی الگوهای ذهنی و تبیین نقش آنها در بازاندیشی در عمل است (آبر کرامبی، نیکلاس، ۱۳۹۳، ترجمه‌ی: حسن پویان). آدمی آنگاه که کوشش می‌کند آگاه تر شود، به نحوه تفکر و تعامل خود بیاندیشد و بنیان‌های فکری خود را واریسی کند، به تدریج آماده می‌شود تا به شیوه نوینی قابلیت‌های خود را برای تفکر، گفت و گو، یادگیری و تعامل توسعه دهد. در چنین شرایطی بر "ترس از دانستن" غلبه می‌کند، جسارت واریسی اندیشه‌هایی که در سازمان‌های آموزشی کسب کرده است را به دست می‌آورد و شجاعت پذیرش مسوولیت‌های اجتماعی "آگاهی" و خودارزیابی را در خود احساس می‌کند (برزگر، ن، مرادی، س، ۱۳۹۱). با این توانایی‌ها و قابلیت‌ها، تغییر مناسبات اجتماعی و بازاندیشی در رفتار خود را آغاز می‌کند و به تدریج به این باور می‌رسد که جامعه و سازمانی که در آن زندگی و کار می‌کند می‌تواند آینده بهتری داشته باشد. در چنین شرایطی جوانه‌های نوآوری سربرمی‌آورند، تغییرات سازمانی به تدریج به پیش می‌روند، نیروهای پیش برنده تغییر سازماندهی می‌شوند و به توسعه ظرفیت‌های رشد و پشتیبانی از

برنامه‌های بهبود عملکرد می‌پردازند و موانع تحول و نوآوری را به چالش می‌کشند (حائری زاده، خیریه بیگم، ۱۳۹۱).

توانایی اخلاقیت

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

برنامه درسی خلاق

برای پرورش اخلاقیت از طریق برنامه، ضرورت دارد که برنامه‌ی درسی براساس تجارب قبلی و آمادگی دانش آموز و شرایط یادگیری در جهت کسب اطلاعات و معلومات بهتر او انتخاب و تنظیم شود (زندى، بهمن، ۱۳۹۲). برنامه‌ی اخلاقیت کلاسی در این حوزه‌ها دنبال می‌شود: قطعه‌های بازی، اسباب بازی، سرگرمی‌ها، هنر، کتابخانه، اکتشاف، موسیقی و حرکت و رایانه. محیط کلاس غنی هماهنگ با ضوابط برنامه، می‌تواند زمینه‌ی پرورش اخلاقیت را فراهم سازد. عامل مهم دیگر در برنامه‌ریزی درسی، هماهنگی محتوا با مواد آموزشی مناسب است. همچنین بهره‌گیری از تفکر و بیان غیرمستقیم در طراحی مواد آموزشی، اخلاقیت در آموزش و پرورش را افزایش می‌دهد (احمدی قراچه، علی محمد، ۱۳۹۴).

اخلاقیت در رویکرد رفتاری

اخلاقیت در رویکرد رفتاری یک الگوی رفتاری - شناختی است که ابتدا ناآگاهانه است و سپس در متن یک محرک ترکیب می‌شود. اسکینر معتقد است که اخلاقیت از تجدید سازمان فیزیکی که برای فرد

1. Wolfk, A. E
2. Czernecka, K. & Szymura. B
3. Eggen., & Kauchak,

ناآگاهانه است، منتج می‌شود و به همین علت است که تولیدات خلاق در این نظریه خود به خودی است و شرطی شدن عامل به عنوان یک محرک، به فرد این فشار را وارد می‌سازد تا برای یافتن راه حل موفقیت اقدام به رفتار خلاقانه کند. اگر افراد، تولیدات خلاقانه یک فرد را تشویق کنند، فرد شرطی شدن عامل را تجربه کرده است (پروار، ۱۳۸۵). در دیدگاه شناختی اعتقاد بر این است که اخلاقیت آموزش پذیر است و افراد خلاق از عوامل اجتماعی و محیطی پیرامون خود تاثیر می‌پذیرند. پژوهش‌های مطرح در این رویکرد در دو گروه انجام یافته است: اول گروهی که شیوه‌های پرورش اخلاقیت را بررسی کرده‌اند و دوم گروهی که عوامل پرورش دهنده را شناسایی کرده و معتقدند توانمندی و استعداد‌های کودک از عوامل اجتماعی تأثیرگذار از جمله مدرسه و والدین، متأثر است (نیمیک و ریان؛ ۲۰۰۹، لینچ؛ ۲۰۰۹، ریو و هالوسیک؛ ۲۰۰۹).

اخلاقیت در رویکرد نظام آموزشی

اخلاقیت به عنوان یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی غالباً مورد نظر و توجه قرار داشته است؛ چرا که برجسته‌ترین ویژگی انسان است و نقش ویژه‌ای در پیشرفت‌های بشری داشته است (آمابیل؛ ۲۰۰۶). این در حالی است که نظام فعلی آموزش و پرورش کشور ما در عمل هنوز تمرکز در برنامه درسی، محتوا محوری کتاب درسی، معلم محوری روش‌های تدریس و زمانبندی و ارزیابی دروس با تأکید بر جنبه‌های شناختی را القا می‌کند. به زعم صادقی مال امیری و رئیسی (۱۳۸۹) محیط و نظام آموزشی فعلی، می‌باید در تلاش برای اصلاح این مسیر باشد؛ چرا که عدم درک و شناخت صحیح مدیران از عوامل موثر بر پرورش اخلاقیت، موجب عدم تصمیم‌گیری درست و به موقع بوده و فرصت‌ها و امکان توسعه آموزش اخلاقیت را از بین برده و مانع نهادینه شدن اخلاقیت می‌گردد. بروغنی (۱۳۹۰) وجود میزهای ردیفی و پشت سر هم در کلاس درس، القای تحت کنترل بودن دانش‌آموزان و فرایند یادگیری را توسط معلم، عدم توجه به حس ایمنی، فقدان خود مختاری و ابتکار برای بروز استعداد و عدم تناسب زمان اختصاص داده شده به دروس همسو با نیازهای دانش‌آموزان را برای بروز اخلاقیت؛ در زمره ویژگی‌های چنین نظام مدرسه‌ای تلقی نموده است. تحقیقاتی نیز در خصوص مولفه‌های اخلاقیت در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی انجام شده که گزارش آنها حکایت از عدم توجه مؤلفین به پرورش اخلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی دارد (مرزوقی، اناری نژاد، ۱۳۸۷). مرادی پیانی (۱۳۹۲) در ارزیابی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی استفاده و گسترش صلاحیت‌های تفکر برای رشد دانش‌آموزانی که به طور فزاینده در حال روبه رو شدن با جهانی متغیر می‌باشند را ضروری دانسته و هدف این درس را پرورش تفکر انتقادی برای ایجاد اخلاقیت در

1. Niemiec, C. & Ryan, R. M.
2. Lynch, M. F
3. Reeve, J. & Halusic, M.
4. Amabil, T. M.

دانش‌آموزان می‌داند. با این وصف؛ او گزارش نمود که این کتاب از توانایی لازم برای نیل به این مقصود برخوردار نیست.

اجرای مراحل نوآوری

۱- درک و فهم اولین گام در فرایند نوآوری، فهم کامل مشکل و مساله است زیرا ماهیت مسائل آموزشی به گونه‌ای است که حل آن، وظیفه سنگینی را می‌طلبد و برای این منظور باید جنبه‌های سطحی مشکلات را کنار گذاشت. به عنوان مثال، کیفیت برتر در آموزش و پرورش، معناهای مختلفی دارد. ممکن است نه تنها تدریس بهتر یا تعیین انتظارات برتر از دانش‌آموزان باشد و راهبردهای برتر نیز باشد.

۲- بینش دومین مرحله نوآوری در نظام‌های آموزشی، توسعه بینش و برنامه‌ریزی نمادها است. در مرحله ایجاد بینش بر تعیین اهداف برانگیزاننده و ارایه مقصود و فضای فعالیت‌ها تاکید می‌شود (نریمانی، محمد، ۱۳۹۳).

۳- ایجاد انتظارات مرحله سوم در فرآیند نوآوری، تبدیل بینش‌ها و نمادها به انتظارات روشن و مشخص است. ایجاد انتظارات برای دستیابی اهداف رفتاری مطلوب و قابل حصول، بعه عنوان وسیله‌ای برای شکل‌دهی و تقویت دیدگاه‌های مثبتی است که برای فعالیت‌های نوآوری بسیار ضروری هستند (مفیدی، فرخنده، ۱۳۹۳).

۴- قدرت بخشیدن فعالیت‌های نوآوری در درون ساختارهایی که کنترل شدیدی را اعمال می‌کنند، به مرحله اجرا نمی‌رسند. فعالیت‌های نوآور به جای این که صرفاً اساس اهداف اصلی برنامه ریزی شده باشند، باید بر انگیزش و تعهد نیز مبتنی باشند. گسترش فرآیند اختیاردهی، موجب تعهد و پرکاری کادر آموزشی می‌شود. معلمان، مدیران و سایر کارکنان باید برای امتحان کردن ایده‌های خود، اختیار عمل داشته باشند. قدرت دهی به نقش‌های فزاینده برای برنامه‌ریزی، به عنوان مربی و تسهیل‌کننده، اشاره دارد. (محمدی، ختابان، اصغر، ۱۳۹۱)

۵- حمایت و پشتیبانی از آنجایی که ویژگی و خاصیت نوآوری همیشگی نیست، بنابراین همیشه خطر با آن همراه است. دشواری و مشکلات نوآوری با ایجاد و پیاده کردن ایده‌های اساسی شروع و با تبدیل آن‌ها به اهداف ادامه می‌یابد. اگر اختیارهای تفویض شده در موقعیتی به کار برده شوند که بدون اطمینان با خطر همراه باشد، دشواری نوآوری، حادث می‌شود (آبلهی تزا، ۱۳۹۰).

بحث و نتیجه‌گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می‌شود که چون برنامه درسی، مبنای زیر ساخت‌های فکری و عملی برنامه است باید متقن و صریح باشد، این در حالی است که این برنامه تنها به صورت کلی دلالت بر مواردی مانند

گرایش فطری به خلاقیت و ابداع داشته و به صورت دقیق به این موضوع پرداخته است. اساس رسالت تربیت بر پرورش تمامی استعدادهای بالقوه آدمی استوار است و باید که در نظام های آموزشی تمامی استعدادها مورد توجه قرار گیرند. آموزش و پرورش خلاقیت در مخاطبان و تربیت دانش آموختگانی خلاق و نوآور، مورد تاکید همه رویکردهای برنامه درسی و در زمره اهداف تمامی نظام های آموزش و پرورش رسمی است. اهداف و تقسیم بندی اهداف به لحاظ بازه های زمانی (درازمدت، میان مدت، کوتاه مدت) در برنامه های آموزشی امری مسلم و بدیهی است، چراکه هر کدام از این اهداف به مثابه چراغ راهی در فرایند تدوین، طراحی و اجرای برنامه است. اهداف غایی و درازمدت یک برنامه آموزشی به معنی کمال مطلوب می باشد که در نظام آموزشی ما دسترسی فراگیران به مراتبی از حیات طیبه است. هدف تعیین و توجه به هدف های مقطعی - مرحله ای و میان مدت، توجه به اقتضانات سنی و شرایط رشد فراگیران در هر برهه سنی است.

پیشنهادات کاربردی

در طراحی برنامه درسی است که می توان با انتخاب رویکرد مناسب شیوه طراحی؛ اهداف و غایت های متنوع را در قالبی در هم تنیده و به شیوه هایی ماریچی و یا ماتریسی و مبتنی بر پرورش و توسعه خلاقیت و شناسایی و هدایت استعدادهای بالقوه تجلی بخشید. لذا در این خصوص پیشنهاد می گردد:

- لازم است تا با هدف ارتقاء توجه به امر پرورش و آموزش خلاقیت، در طراحی برنامه درسی به گونه ای عمل کرد تا همه عناصر برنامه حول محور تقویت مولفه پرورش خلاقیت قرار گیرد.
- نقش معلم به عنوان مولفه ای اثرگذار بر دیگر مولفه های برنامه درسی نباید مورد غفلت قرار گیرد؛ چراکه وجود یک معلم خلاق از پیش شرط های اساسی در موفقیت یک برنامه درسی است.
- توجه بیشتر به مقوله آموزش و پرورش خلاقیت با تاکید بر دوره حساس ابتدایی، انجام نشست های تخصصی و گردهمایی های علمی با حضور سیاستگذاران و هدف گذاران کلان آموزش و پرورش در سطح ملی.

فهرست منابع و مأخذ

الف) منابع فارسی

- ملکی، حسن (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی راهنمای کامل، انتشارات پیام اندیشه.
- احمدی قراچه، علی محمد (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی الگوهای برنامه درسی در دوره‌ی پیش از دبستان
- آبرکرامی، نیکلاس (۱۳۹۳). فرهنگ جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی: حسن پویان، تهران: انتشارات راه دانش.
- آبلهی تزرا، (۱۳۹۰) شکوفایی خلاقیت کودکان، ترجمه حسن قاسم‌زاده، پروین عظیمی بشر، دنیای نو
- برزگر، ن، مرادی، س (۱۳۹۱). طراحی، تولید مواد آموزشی و کمک آموزشی (تکنولوژی آموزشی)، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- بروغنی، الهه (۱۳۹۰). بررسی آثار پنهان مولفه‌های برنامه درسی بر عواطف دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- بیابانگرد، اسماعیل و نعمتی، اسماعیل (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی. تهران: رشد.
- پاشا شریفی، حسن و مهری‌نژاد، ابولقاسم (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی تدریس به شیوه حل مساله و ارزشیابی بر اساس شاخص‌های پژوهشگرانه در بررسی روحیه پژوهشگری، فصلنامه نوآوری آموزشی، (۱۴) ۹-۳۷
- پروار، حمیدرضا (۱۳۸۵). بررسی مولفه‌های خلاقیت و جامعه‌پذیری و تأملی بر پارادوکسینی این دو مفهوم در فرایند تعلیم و تربیت، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- حائری زاده، خیریه بیگم (۱۳۹۱). ویژگیهای معلم مؤثر، تهران: انتشارات قطره.
- رئوف، علی (۱۳۹۱). یاددادن برای یادگرفتن، انتشارات مدرسه.
- زندی، بهمن (۱۳۹۲). روش تدریس زبان فارسی، تهران: انتشارات سمت.
- سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲) روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
- صادقی مال امیری، منصور و رئیسی، محبت (۱۳۸۹). ارائه مدل مفهومی برای سنجش خلاقیت. دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس ۹ (۳۰)، ۹۷-۱۱۲.
- طارمیان، فرهاد (۱۳۹۳). مهارت‌های زندگی، کتاب راهنمای معلم، فعالیتهای پرورشی در دوره‌ی متوسطه، تهران انتشارات برگ نفیس.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.

- فردانش، هاشم (۱۳۹۱). طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتارگرایی، شناخت گرایی و قره داغی، بهمن (۱۳۹۲). مدیریت بازخورد، راهنمای ارائه‌ی بازخورد در ارزشیابی کیفی- توصیفی، تهران: انتشارات مدرسه.
- محمدی ختابان، اصغر، (۱۳۹۱) تشکیل گروه‌های خلاق و نوآوری، پ انتشارات پارلاق قلم
- مرادی بیانی، شهناز (۱۳۹۲). نقد کلی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه فردوسی مشهد.
- مرزوقی، رحمت الله و اناری نژاد، عباس (۱۳۸۷). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی، همایش نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی، ۱۶ و ۱۷ اسفند. شیراز.
- مفیدی، فرخنده، (۱۳۹۳) آموزش و پرورش دبستانی و دبستان تهران، انتشارات پیام نور، چاپ دوم،
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳). بازناندیشی فرایند یاددهی- یادگیری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، چشم‌اندازها و رویکردها. چاپ اول، مشهد: به نشر.
- ناصری، محمد مهدی (۱۳۹۲). راهنمای برنامه درسی دوره متوسطه، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- نیرمانی، محمد، (۱۳۹۳). آموزش خانواده انتشارات شیخ صفی

ب) منابع لاتین

- ___ Amabil, T. M. (2006). How to Kill Creativity. Harvard Business Review 76 (5) : 76-87.
- ___ Cheng –pingchang (2013). Relationship between playfulness and Creativity among students Gifted in Mathematics. Creative Education. Vol14 no 2.
- ___ Czernecka, K. & Szymura, B. (2008). Alexithymia –imagination-creativity, Personality and individual differences. 45 (6) 445-450
- ___ Dangwal ,P,kapur ,p (2015) , Learning through teaching : peer – mediated instruction in evasive education. Journal of Educational technology, Vol40(3):pp. 5-22.
- ___ Dorin, A. & Kevin, K. B. (2009). Improbable creativity. Dagstuhl Seminar Proceeding Computational Creativity. An Interdisciplinary Approach
- ___ Eggen, P. & Kauchak, D. (2012). Educational psychology: windows on classroom (8th, ed) prentice-hall. (Lincoln, NE, U. S. A)
- ___ Eisner, E. W. (2001). The Educational Imagination (3rd edition). Merrill Prentice hall
- ___ Furnham, A. & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of Creativity. Personality and Individual Difference 45(7) 613-617

- ___ German , K (2016). The effectiveness of participative management. *International Journal of Manpower* , Vol4(2) ,pp. 9-17.
- ___ Gliss, G, Ashnman, H (2016). Investigating the effect of group behavior on social development of children, *School Counselor* , Vol. 33 , No. 1 , pp 9-17.
- ___ Klieme, E, Clausen, M. (2017) Identifying Facets of Problem Solving in Mathematics Instruction. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Vol2 (11), pp. 19-23.
- ___ Lynch, M. F. , Guardia, J. G. & Ryan, R. M. (2009). On being yourself in different culture: Ideal and actual self-concept. Autonomy support and well-being in China, Russia, and the United State. *Journal of Positive Psychology* , 4 (4): 290-304.
- ___ Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian schools. *African Journal of History and Culture*; 2(1), pp:001-009.
- ___ Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self –Determination Theory to Educational Practice” *Theory and Research in Education* , 7 (2): 133-144
- ___ Reeve, J. & Halusic, M. (2009). “How K-12 Teachers Can Put Self –Determination Theory Principles into Practice. *Theory and Research in Education* , 7 (2): 145-154.
- ___ Santrock, J. W. (2013). *Educational psychology* (2nd ed). New York. McGraw Hill
- ___ Sternberg, R. , Kufman, J. & Grigorenko, L. (2010). *Applied intelligence*. Cambridge university press, New York.
- ___ Wolflk, A. E. (2012). *Educational & Psychology* (9nd. ed). Boston: Allyn and Bacon