

تبیین مفهوم برنامه درسی دگرگون‌شونده با نظر به کاربرد آن در توسعه خلاقیت دانش‌آموزان در نظام آموزشی ایران

احمد فولادی*

جهانبخش رحمانی**

نرگس کشتی آرای***

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین مفهوم برنامه درسی دگرگون‌شونده با نظر به کاربرد آن در توسعه خلاقیت دانش‌آموزان در نظام آموزشی ایران در سال ۱۳۹۸ بود. در این مطالعه از روش پژوهش کیفی از نوع کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شد. حوزه پژوهش شامل کتب، کلیه مقالات و منابع علمی در دسترس چاپی و دیجیتالی مرتبط با برنامه درسی دگرگون‌شونده از سال ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۹ بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بررسی متون و اسناد مرتبط با برنامه درسی دگرگون‌شونده به صورت تدریجی انجام شد و تا اشیاع نظری ادامه یافت. با بررسی ۳ مقاله و ۱۰ فصل از کتب مختلف اشیاع نظری محقق گردید. با استفاده از «ابزار بررسی مستندات» اطلاعات جمع‌آوری شد. در گام اول و دوم با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی نظام مقوله‌بندی استقرایی و کدگذاری موضوعی و در گام سوم پژوهش با استفاده از روش تأملی داده‌ها تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد برنامه درسی دگرگون‌شده دارای شش مفروضه اصلی همانند و همبسته است. مقایسه مفروضات برنامه‌ی درسی دگرگون‌شونده بر اساس معیار خلاقیت نشان داد که ضمن همانندی ابعاد آن، برنامه‌ی درسی به‌عنوان کیهان‌شناسی، خلاقیت داستانی، برنامه‌ی درسی به‌عنوان پیچیدگی، تحمل ابهام، برنامه درسی به‌عنوان گفتگو، تلفیق تفکر عقلانی و تفکر روایتی، برنامه درسی به‌عنوان کورره، «شدن»، برنامه درسی به‌عنوان اجتماع، روابط و برنامه درسی به‌عنوان مجموعه تجارب یادگیری دانش‌آموزان، همگامی پیشینی و برآمدنی بودن را مورد تأکید قرار داده و در بهبود خلاقیت مؤثرند. برنامه درسی دگرگون‌شونده از قبل معین نیست بلکه یک واقعیت دگرگون‌شونده و تحولی است.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی دگرگون‌شونده، خلاقیت، کاوشگری فلسفی انتقادی، نظام آموزشی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است.

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

** استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)،

jahanrah@yahoo.com

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۷/۰۲

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۱۳

مقدمه

در دهه‌های اخیر، علاقه به خلاقیت^۱ در حیطه آموزش افزایش یافته است. از یک طرف این فرضیه که خلاقیت یک مهارت ضروری در دنیای پیچیده، نامشخص و در حال تغییر مطرح است و از سوی دیگر سهم مثبت خلاقیت در خروجی‌های علمی و اجتماعی مرتبط؛ از جمله عملکرد تحصیلی، پیشگیری از خشونت و موفقیت کلی زندگی، که زیربنای علاقه به خلاقیت بوده است (هرناندز تورانو و ایبرایوا^۲، ۲۰۲۰). آموزش و پرورش رسمی هم به‌عنوان یک حق و هم به‌منزله یک نیاز انسانی مطرح است (شهرآرای، سیدان و فرزاد، ۱۳۸۱). با این وجود، به دلیل پرورش تفکر کلیشه‌ای به‌جای پرورش تفکرات اصیل و خلاق مورد انتقاد قرار گرفته و نقش نهادهای آموزشی به خاطر از بین بردن خلاقیت مورد تردید واقع شده است (شهین^۳، ۲۰۱۰). بی‌شک یکی از زیباترین ویژگی‌های انسان، قدرت آفرینندگی و یا خلاقیت اوست. خلاقیت به افراد معدودی تعلق نداشته و تمامی افراد می‌توانند خلاقانه فکر کنند (سلیمانی و کریمی، ۱۳۹۵ نقل از طوطیان، مهرآرا و بیگدلی، ۱۳۹۷).

متخصصان، خلاقیت را به معنای خلق یک محصول، خدمت، ایده، رویه یا فرایند جدید، مفید و ارزشمند تعریف می‌کنند (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰ نقل از شعبانی، ملکی، عباس پور و سعدی پور، ۱۳۹۷). کافمن و بکتو^۴ (۲۰۰۹) بین چهار سطح خلاقیت تفاوت قائل شده‌اند: سطح اول خلاقیت سطح بزرگ و نبوغ تعریف شده است که فقط در اختیار محدود افراد قرار می‌گیرد و نمونه‌هایی از ابهامات خلاقانه را نشان می‌دهد و تأثیر بسزایی در جامعه دارد. سطح دوم مربوط به خلاقیت حرفه‌ای است و بیانگر خلاقیت کارشناسان یا افراد با تجربه است که بر یک دامنه‌ی خاص تأثیر می‌گذارد. سطح سوم به خلاقیت روزمره اشاره دارد و حالت‌هایی که برای اکثر افراد در دسترس است؛ مانند نقاشی منظره‌ای که توسط خانواده و دوستان دلپسند در نظر گرفته می‌شود. سطح چهارم خلاقیت کوچک است که به خلاقیت ذاتی در فرایند یادگیری شباهت دارد و به‌ویژه در ساخت دانش و درک دانش‌آموزان در یک بستر اجتماعی و فرهنگی ارتباط دارد. در این سطح، آنچه دانش‌آموز ایجاد می‌کند ممکن است جدید نباشد، اما برای آن‌ها جدید، مفید و پرمعنا است (هرناندز تورانو و ایبرایوا، ۲۰۲۰). دال^۵ (۱۹۹۳) با توجه به اثر پریگوزین^۶ و

1. creativity
2. Hernandez-orano, D. & Ibrayeva, L.
3. Shaheen, R.

4. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A.
5. Doll Jr, W. E.
6. Prigogin, I.

در طیفی گسترده‌تر پیازه؛ برنامه درسی دگرگون‌شونده که ارتباط دانش‌آموز و معلم را به‌عنوان سیستمی آزاد که نیروی محرک آن آشفتگی است و به آشوب منتهی می‌شود مطرح کرده است (واربلو^۱، ۲۰۱۲).

دال (۲۰۱۲) ضمن پذیرش محدودیت شناخت، بر ضرورت شناخت نیز تأکید می‌کند. باور وی چنین است که نظریه پیچیدگی با پرداختن به حیطه‌ی «محدودیت‌های اندیشه بشری»، این بستر را فراهم می‌کند تا امکانات مشاهده نشده در هر موقعیت طبیعی به‌عنوان عامل بالقوه خلاق به رسمیت شناخته شود. وی با سخن گفتن از تجارب ناتمام این چالش دائمی را یادآور می‌شود که هر تجربه‌ی کیفی با فرهنگ، زبان و تجارب گذشته محدود و مهار شده است. پس هر آنچه مطالعه و تجربه می‌شود و به‌طور خلاصه عرضه می‌گردد، همواره ناتمام و برای بازبینی، تحول و تفسیر آینده باز و گشوده است. واربلو (۲۰۱۲) با یک مطالعه تحلیلی نظری برنامه درسی دگرگون‌شونده آموزش معلمان را تبیین و نشان داد که کلاس‌های درس ماهیت فرکتال دارند و جامعه‌ای را که بخشی از آن هستند، بازتاب می‌دهند و نتیجه‌گیری کرد که عملکرد مدرسه بایستی فراتر از انتقال به نسل یا تغییر جامعه باشد. نتایج پژوهش گنگ^۲ (۲۰۱۵) که به نقش برنامه درسی دگرگون‌شونده در آموزش ادبیات انگلیس و آمریکا پرداخته است، نشان داد که برنامه درسی دگرگون‌شونده موردنظر دال در زمینه برنامه درسی به دلیل اینکه ابزارهای ارزیابی جدیدی ارائه می‌کند همخوانی مناسبی با الزامات عصر جدید دارد و راهنمایی‌هایی برای آموزش پویاتر ادبیات فراهم می‌آورد و مهارت‌های زبانی و تفکر خلاقانه را توسعه می‌دهد. وایت و لوین^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان هدایت آشفتگی، اصلاح مدارس با نظریه پیچیدگی، ویژگی‌های سیستم انطباقی پیچیده را عدم تعادل، برآمدنی، خودسازمان‌دهی و حلقه بازخورد ذکر کردند و چندین روش را برای بهبود دانش‌آموزان با پیشرفت کم را به دست دادند که مبتنی بر علوم پیچیدگی بوده است. آن‌ها نشان دادند که تئوری پیچیدگی نه‌تنها منجر به اصلاح آموزشی می‌شود بلکه می‌تواند به‌طور مؤثر آن را هدایت کند. مک‌منیمان^۴ (۲۰۱۹) در پژوهش خود تحت عنوان تدریس و پژوهش به‌مثابه تفسیر پیچیده، برای مفهوم‌سازی تدریس و پژوهش آموزشی، مفهوم تفسیر پیچیده را ردیابی کرده است او در این پژوهش اشاره می‌کند که عمل «تفسیر پیچیده» در حال حرکت و بی‌پایان است و مسئولیت معلم را تفسیر داستان‌های

1. Warbelow, S.
2. Gang, X.

3. whit, D. G. & Levin, J. A.
4. McManimon, S. K.

زندگی، زیست جهان مختلف و ایجاد روابط برمی‌شمارد و آن را شکلی از برنامه درسی دگرگون شونده قلمداد می‌کند.

دال (۲۰۱۲) ابهام، آشوب، عدم تعادل و آشفتگی در آموزش را به‌عنوان محرک رشد و دگرگونی برجسته می‌کند. او شناخت علم را در متن برنامه درسی از طریق روح حاکم بر برنامه درسی به چالش می‌کشد و بینش علم جدید را که ترکیب روایت، اسطوره، هنر، اخلاق و معنویت است، می‌پذیرد (کوین^۱، ۲۰۱۹). یافته‌های پژوهش صالحی (۱۳۹۵) نشان داد فضای ریزوماتیک با خصایصی چون نقشه‌برداری، جهت‌گیری‌های نو و خروجی‌های مکرر، سیالیت و انعطاف، بر تولید ایده‌ها و معانی نو تأکید دارد. نتایج پژوهش طباطبایی و قلتاش (۱۳۹۴) با عنوان بررسی میزان انطباق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با شاخص‌های خلاقیت نشان داد که در اکثر فصول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران خلاقیت و شاخص‌های آن در اولویت قرار نگرفته است و محتوا با شاخص‌های خلاقیت مطابقت ندارد.

اگرچه برخی پژوهش‌ها به‌صورت پراکنده، نظریه برنامه درسی دال را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما واضح است که شواهد تجربی در این حوزه همچنان محدود است. با اذعان به اینکه در نظام آموزشی ما، خلأهایی جدی در زمینه خلاقیت از جمله تفکر تقلیدی و قالبی در دانش‌آموزان، تأکید بر حیطه شناختی و روش‌های منفعلانه به‌جای روش فعال در فرایند یاددهی-یادگیری (صالحی، ۱۳۹۵)؛ به نظر می‌رسد برنامه درسی دگرگون شونده پیوندی اساسی با خلاقیت در نظام آموزشی ایجاد کند. تفکر غالب در طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی آموزش و پرورش ایران، جهان‌بینی سادگی و پیشینی بوده است و بسترهای جدید به‌اندازه کافی فرصت بروز و ظهور نداشته‌اند. ابهام در مفهوم برنامه درسی دگرگون‌شونده و عمل شعارگونه در توسعه خلاقیت، حاکمیت رویکردهای کمی و فاقد قلب در برنامه درسی آموزش و پرورش ایران، محرکی برای پرداختن به این موضوع بوده است. تبیین برنامه درسی دگرگون شونده با توجه ماهیت خلاقانه آن، می‌تواند نقش مؤثری را در توسعه خلاقیت در نظام آموزشی ایران ایفا کند. هدف این پژوهش تبیین مفهوم برنامه درسی دگرگون شونده با نظر به کاربرد آن در توسعه خلاقیت دانش‌آموزان در نظام آموزشی ایران است.

روش

در این مطالعه از روش پژوهش کیفی از نوع کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شده است. در حیطه مطالعات مربوط به برنامه درسی، وظایف مهمی وجود دارد که تنها به واسطه‌ی استفاده از گونه معینی از پژوهش تحلیلی فلسفی می‌توان آن‌ها را به شکلی موجه به انجام رساند. کاوشگری فلسفی انتقادی یعنی جستجوی هنجارهای حاکم بر اندیشه‌ها و اعمال برنامه درسی؛ به عبارتی حاکمیت تأمل فلسفی بر عمل خواننده می‌شود. از مهم‌ترین اهداف آن می‌توان به ابهام‌زدایی، فهم و شفاف‌سازی، تدارک گزینه‌های بدیل، فراتر رفتن، راهبرد شدن به سوی عقلانیت و بهبود عمل اشاره کرد. مراحل کاوشگری نقادی شامل تشریح مفروضات، مقایسه، ارزیابی و تعیین کارایی است. البته مرحله دوم نیازمند در نظر گرفتن معیارهایی برای نقد است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

متناسب با پرسش‌های پژوهش در گام اول مفروضات برنامه درسی دگرگون‌شونده با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی نظام مقوله‌بندی استقرایی و کدگذاری موضوعی استخراج شدند. بدین ترتیب که ابتدا واحدهای معنایی تعیین و در مرحله بعد واحدهای معنایی کدگذاری شدند و سپس به طبقه‌بندی کدها مبادرت شد و مفاهیم جایگزین شده از ارتباط چند طبقه شکل گرفتند و نهایتاً گروهی از مفاهیم جایگزین شده تحت یک مفهوم کلی (مفروضات) ایجاد گردید. در گام دوم مقایسه مفروضات برنامه درسی دگرگون‌شونده بر اساس معیار خلاقیت و در گام سوم تعیین کارایی برنامه درسی دگرگون‌شونده مدنظر بوده است که با استفاده از روش تأملی، داده‌ها تجزیه و تحلیل شدند.

حوزه پژوهش شامل کتب، کلیه مقالات، منابع علمی چاپی و دیجیتال داخلی و خارج کشور مرتبط با برنامه درسی دگرگون‌شونده از سال ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۹ مندرج در پایگاه‌های اطلاعاتی، موتورهای جستجوگر و کتابخانه‌ها بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و نیز «ابزار بررسی مستندات» اطلاعات جمع‌آوری شد. نظر به اینکه حجم نمونه در این سطح از قبل معلوم نیست، بررسی متون و اسناد مرتبط با برنامه درسی دگرگون‌شونده به صورت تدریجی انجام شد و تا اشباع نظری ادامه یافت. با بررسی ۳ مقاله و ۱۰ فصل از کتب مختلف لاتین اشباع نظری محقق شد. تعیین باورپذیری یافته‌ها در سطح تحلیل محتوا (پرسش اول و دوم پژوهش) پس از تجزیه و تحلیل به روش کدگذاری موضوعی، نتایج به دست آمده در اختیار شش تن از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی قرار گرفت و پس از اخذ نظرات آن‌ها اقدامات اصلاحی در زمینه کدگذاری انجام شد و در راستای

افزایش اطمینان‌پذیری سطح اول، اسناد مربوط به دقت مطالعه و پاراگراف‌های مهم استخراج گردید، سپس آن‌ها چندین مرتبه بازخوانی شد. در سطح دوم (پرسش سوم) برای بررسی روایی از باورپذیری شامل اعتبار ساختاری، اعتبار توافقی و اعتبار ارجاعی استفاده شده است. برای اطمینان‌پذیری در این مطالعه از دو تکنیک استفاده شده است. اول پژوهشگر گزارش دقیقی از کانون مطالعه، نقش پژوهشگر و بافتی که داده‌ها از آنجا گردآوری شده ارائه داده است. دوم برای فراهم آوردن تصویر واضح و صحیحی از شیوه‌های مورد استفاده در این مطالعه، راهبردهای گردآوری و تحلیل داده‌ها به تفصیل گزارش شد و نیز توسط یک ممیز بیرونی مورد بررسی دقیق قرار گرفت.

یافته‌ها

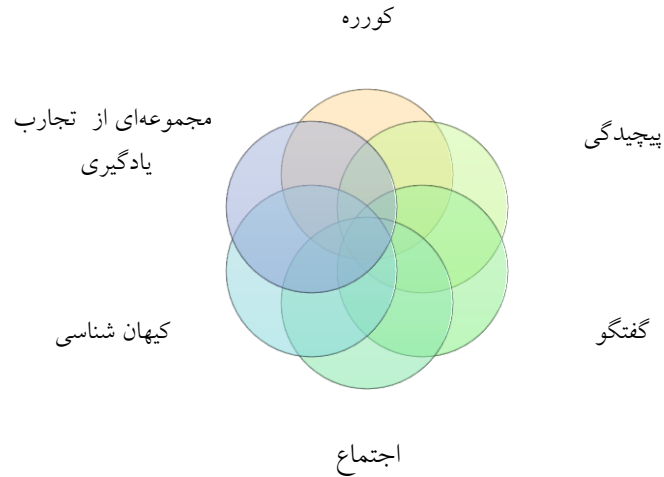
سؤال اول پژوهش: مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده کدامند؟ پس از تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی نظام مقوله‌بندی استقرایی مقوله‌های فرعی و اصلی استخراج شد. در جدول ۱ مفاهیم فرعی و اصلی استخراج شده آورد شده است.

جدول ۱. مفاهیم اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش

مفاهیم اصلی	مفاهیم فرعی
برنامه درسی کیهان شناسانه	داستان
	هولوگرافیک بودن
	تکامل هم‌زمان
	روابط
	تخیل و خلاقیت
	غنی بودن
	کل‌نگری
	برنامه درسی به‌مثابه تجربه زیبا شناسانه
	تحول نقطه‌ای
	آشفتگی
برنامه درسی به‌عنوان پیچیدگی	مکمل بودن و تضاد
	حلقه‌های بازخورد
	حساس به شرایط اولیه
	گسستگی (عدم تعادل)

مفاهیم اصلی	مفاهیم فرعی
	عدم قطعیت خودسازمان‌دهی نوپدیدی غیرخطی بودن
برنامه درسی به‌عنوان گفتگو	گفتگو محوری دگربودگی ذهنی همگرایی و تحول متن‌نگری داستان‌سرایی
برنامه درسی به‌عنوان کورره	تجربه زیسته تجربه فکورانه تجربه شخصی تحول‌آفرین روایت و شیوه روایتی
برنامه درسی به‌عنوان اجتماع	زمینه‌ای بودن شبکه‌ای بودن اجتماع کیهانی تفکر انتقادی آشپانه‌ای (تودرتو) بودن
برنامه درسی به‌عنوان مجموعه‌ای	فعالیت یادگیری برنامه‌ریزی‌شده از تجارب یادگیری دانش‌آموزان

بر اساس جدول ۱ مفروضات از تعداد ۲۴۳ کد مفهوم استخراج شده از متون مرتبط با برنامه درسی دگرگون‌شونده به دست آمد. این مفاهیم در ۳۴ مؤلفه اصلی و ذیل ۶ مفهوم کلی: برنامه درسی به‌عنوان کیهان‌شناسی، برنامه درسی به‌عنوان پیچیدگی، برنامه درسی به‌عنوان گفتگو، برنامه درسی به‌عنوان کورره، برنامه درسی به‌عنوان اجتماع و برنامه درسی به‌عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان دسته‌بندی شدند. این مفروضات و ابعاد شش‌گانه هم‌آیند نشان‌دهنده نگرش متفاوت و نسبی به برنامه درسی است که هر یک از آن‌ها بر یکی از ابعاد پدیده پیچیده برنامه درسی تمرکز کرده‌اند.



شکل ۱. طرح‌واره مفهومی برنامه درسی دگرگون شونده

سؤال دوم: وضعیت مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده بر اساس معیار خلاقیت چگونه است؟
مفروضاتی که در گام اول حاصل گردید مبنای تحلیل گام دوم بود. از این ساختار موضوعی برای مقایسه مفروضات بر اساس معیار خلاقیت استفاده شده است که در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. مقایسه مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده از لحاظ خلاقیت

مفروضات	خلاقیت
برنامه درسی کیهان شناسانه	بهره‌گیری از الهامات، تخیلات، احساسات و حدس‌ها و حس‌ها تلفیق منطق با تخیل داستانی اعتباربخشی به تخیل و رؤیایپردازی از طریق داستان درک ماهیت خلاق عالم هستی بداعت و تازگی
برنامه درسی به‌عنوان پیچیدگی	بازگشت‌ناپذیر آشوبناک برآمدنی و ظهوریابنده ابهام و تنش

مفروضات	خلاقیت
	طرح سؤالات عجیب و غریب فروریختن پل علت و معلولی
برنامه درسی به‌عنوان گفتگو	ارتباط متقابل با متن جهت بروز خلاقیت شیوه کیفی درک (تفکر روایتی) محدود نبودن افکار در کلیشه‌ها و اعمال روتین ایجاد چالش به‌وسیله داستان
برنامه درسی به‌عنوان کورره	تحول و بازسازی تجربه (فرایند شدن) ایجاد معنا از طریق فعالیت‌های تأملی (تفکر تأملی) تغییر کیفی تحول‌آفرین توانایی انسان برای مقاله با حقایق خام به‌صورت زمینه‌ای و تخیلی پرسش به‌عنوان پارسایی تفکر
برنامه درسی به‌عنوان اجتماع	نشئت گرفتن خلاقیت از بطن عملکرد تبیین رابطه خلاقانه بین جامعه انسانی و فرایندهای جهان کاوشگری و بررسی شخصی
برنامه درسی به‌عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان	داشتن چارچوب گسترده از اهداف به‌جای اهداف از قبل تعیین شده زمینه‌ساز خلاقیت

بر اساس جدول ۲ از تعداد ۲۴۳ کد مفهوم استخراج شده از متون مرتبط با برنامه درسی دگرگون تعداد ۲۴ مفهوم مربوط به خلاقیت بوده است. برنامه درسی کیهان‌شناسانه توسعه خلاقیت و کسب دانش را در بهره‌گیری از الهامات، تخیلات، احساسات و حدس‌ها و حس‌ها، تلفیق منطق با تخیل داستانی، اعتباربخشی به تخیل و رؤیاءپردازی از طریق داستان، درک ماهیت خلاق عالم هستی و بداعت و تازگی فراهم می‌کند. برنامه درسی به‌عنوان پیچیدگی خلاقیت را بازگشت‌ناپذیر، آشوبناک و برآمدنی و ظهوریابنده و دارای تنش و ابهام و همراه با طرح سؤالات عجیب و غریب و فروریختن پل علت و معلولی مفروض می‌انگارد. برنامه درسی به‌عنوان گفتگو ارتباط متقابل با متن جهت بروز خلاقیت، شیوه کیفی درک (تفکر روایتی)، محدود نبودن افکار در کلیشه‌ها و اعمال روتین و ایجاد چالش به‌وسیله داستان را در توسعه خلاقیت مهم قلمداد می‌کند. برنامه درسی به‌عنوان کورره، تحول و بازسازی تجربه (فرایند شدن)، ایجاد معنا از طریق فعالیت‌های تأملی (تفکر تأملی)، تغییر کیفی تحول‌آفرین، توانایی انسان برای مقابله با حقایق خام به‌صورت زمینه‌ای و تخیلی، پرسش به‌عنوان پارسایی تفکر را محور خلاقیت محسوب

می‌کند. برنامه درسی به‌عنوان اجتماع نشئت گرفتن خلاقیت از بطن عملکرد، تبیین رابطه خلاقانه بین جامعه انسانی و فرایندهای جهان، کاوشگری و بررسی شخصی را بنیان‌های خلاقیت قلمداد می‌کند. برنامه درسی به‌عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان، داشتن چارچوب گسترده از اهداف به‌جای اهداف از قبل تعیین‌شده را زمینه‌ساز خلاقیت می‌داند.

سؤال سوم: کارایی برنامه درسی دگرگون‌شونده چگونه است؟

برنامه درسی دگرگون‌شونده دارای ابعادی است که هرکدام از آن‌ها درعین‌حال که با دیگر ابعاد بستگی دارد، چشم‌اندازی دیگری را نشان می‌دهد. پیشرو بودن هیچ‌کدام از ابعاد، جامعیت مفهوم برنامه درسی دگرگون‌شونده را نشان نمی‌دهد، بلکه چنانچه پویایی و توسعه در برنامه درسی ردیابی گردد یک کل به‌هم‌پیوسته و دگرگون‌شونده در برنامه درسی ایجاد خواهد شد. با توجه به مقایسه مفروضات برنامه درسی دگرگون‌شونده با معیار خلاقیت، پیشرو بودن برنامه درسی خطی با چالش جدی مواجه می‌شود و در پی آن خلاقیت به‌عنوان محصول برنامه درسی هم با چنین رویکردی همخوانی ندارد. در نظام آموزشی ایران به دلیل حاکمیت تفکر نیوتنی و شیوه‌های سنتی آموزش تا نقطه مطلوب فاصله دارد. توسعه خلاقیت با برنامه‌های درسی خطی با چالش مواجه است؛ بنابراین باید با ایجاد محیط غنی یادگیری با هدف ایجاد چالش و تحمل ابهام جهت سوق دادن شاگردان به سطوح بالاتری از رشد و یادگیری همت گماشت؛ زیرا که یادگیری نتیجه خود به خودی تعامل است و نیز حرکت رو به رشد و سطوح بالاتر نیازمند یادگیری است. دانش‌آموزان برای رسیدن به خودسازمان‌دهی، بایستی به یادگیری مشغول شوند و این امر از طریق بازخوردهای درونی و بیرونی انجام می‌گیرد. در نظام برنامه درسی ایران یادگیری موقعیتی، گفتگو و شبکه ارتباطات را آگاهانه یا ناآگاهانه مورد غفلت قرار داده است که حاصل آن یادگیری طوطی‌وار به‌جای یادگیری معنادار خواهد بود. این امر باعث پیشی گرفتن اثرات رقباتی پر قدرت برنامه درسی برای فراگیران و به‌تبع آن باعث بی‌اثر شدن اثرات برنامه درسی رسمی و موجب شکل‌گیری برنامه درسی «پوچ» خواهد شد.

فرصت‌های یاددهی - یادگیری بستر مناسبی برای توسعه خلاقیت به شمار می‌آیند؛ اما کاهش‌گرایی و تحویل‌گرایی در ردای روش‌های نوین و تحت عنوان «روش» بیش‌ازپیش تفکر پیشینی را در اجرای برنامه درسی تثبیت می‌کند. شاهد این مدعا را می‌توان در دسته‌بندی روش‌های تدریس سنتی و جدید جویا شد به‌طوری‌که به‌جای اینکه

تحول، پویایی، تنش و عدم تعادل مبنا قرار گیرد زمان مبنای دسته‌بندی قرار گرفته است که دلالت بر عمل شعارگونه در راستای توسعه خلاقیت است. در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌توان به آزمون‌سازی در جنبه‌های گسترده اشاره کرد که این شیوه‌ی بازخورد، معلمان را به این سمت هدایت می‌کند که برنامه‌های درسی را نادیده بگیرند و آموزش با حل آزمون را به‌عنوان راهبرد یاددهی و یادگیری برگزینند. در برابر این چالش‌ها نظام آموزشی بایستی برنامه‌های درسی دگرگون‌شونده را که رابطه‌ای اساسی با فرایند خلاقیت و تفکر انتقادی دارد عملی کند. شاگرد بایستی در نظام آموزش و پرورش پرسشگر - خردگرا و فعال ایفای نقش کند و معلم به‌عنوان یکی از اجزای سیستم پیچیده در فرایند یادگیری است. گزینش و دستیابی به کارکردهای دگرگون‌شونده مستلزم نگاهی دیگر به نظام آموزش و پرورش است (شیخی، ۱۳۸۵ نقل از خنیفر و همکاران، ۱۳۸۹). اگر مربیان از خود انعطاف نشان ندهند یا در حصار قراردادهای باقی بمانند فرصت ناچیزی برای بروز خلاقیت باقی خواهد ماند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

ابعاد چندگانه برنامه درسی دگرگون‌شونده بازانديشي در زمينه مؤلفه‌های اساسی نظام آموزشی ایران از جمله نظام طراحی و تدوین برنامه درسی و سطوح برنامه‌ریزی درسی است و به‌تبع آن بروز خلاقیت، شهود و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و نیز در همه اجزای نظام آموزشی را فراهم می‌آورد. برنامه درسی دگرگون‌شونده را می‌توان به‌صورت یک شش‌وجهی و همبسته که ابعاد آن با هم در ارتباط متقابل بوده و به‌صورت هم‌زمان وجود دارند که شامل برنامه درسی به‌عنوان کورره، برنامه درسی به‌مثابه پیچیدگی، برنامه درسی به‌مثابه کیهان‌شناسی، برنامه درسی به‌عنوان گفتگو، برنامه درسی به‌عنوان اجتماع و برنامه درسی به‌عنوان مجموعه تجارب یادگیری دانش‌آموزان است؛ بنابراین برنامه درسی دگرگون‌شونده با امکان‌پذیر بودن جریان (گشودگی، خلاقیت، تعامل و زمان)، این ابعاد باعث می‌شوند کارایی برنامه درسی دگرگون‌شونده در عمل نمایان گردد: اول در تصمیم‌آختیاری و تعمدی برنامه‌ریزان و مجریان برنامه درسی برای تسریع یادگیری، فعالیت‌ها و آموزش جدید بدون آنکه معلوم باشد چه چیزی رخ می‌دهد و بی‌آنکه چیزی از قبل دیکته شده باشد و دوم از این منظر که برنامه درسی یک واقعیت دگرگون‌شونده است که در اثر تعامل‌های پیوسته بین شش بعد همبسته نمایان می‌شود. به عبارتی می‌توان آن را به‌مثابه کورره به معنای رخداد تلقی کرد. در این طرح‌واره مفهومی، مفهوم ساختاری، رخداد برنامه درسی است.

بحث و نتیجه‌گیری

درک مفاهیم بنیادی هر حوزه علمی برای پرداختن به آن حوزه معرفتی ضروری است. در حوزه‌ی برنامه‌دستی وجود دیدگاه‌ها و برداشت‌های گوناگون و معارض و ظهور قلمروهای جدید از مسائل مهم برای کنشگران حوزه‌ی برنامه‌دستی بوده است. مطرح‌شدن برنامه‌دستی دگرگون‌شونده توسط دال ارائه یک چارچوب نحوه عملکرد برای نظریه‌پردازان برنامه‌دستی نیست بلکه تحریک اندیشه در مورد شیوه‌ها و مفروضات برنامه‌دستی جاری است (استیور، ۲۰۰۹). بر اساس یافته‌های سؤال اول پژوهش، برنامه‌دستی به‌عنوان کیهان‌شناسی، پیچیدگی، گفتگو، کورره، اجتماع و برنامه‌دستی به‌عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان مفروضات برنامه‌دستی دگرگون‌شونده هستند. در تبیین یافته‌های سؤال دوم پژوهش مبنی بر مقایسه مفروضات برنامه‌دستی دگرگون‌شونده بر اساس معیار خلاقیت می‌توان بیان کرد که ضمن هم‌پایندی و هم‌بستگی ابعاد آن، برنامه‌دستی به‌عنوان کیهان‌شناسی، خلاقیت داستانی، برنامه‌دستی به‌عنوان پیچیدگی، تحمل ابهام، برنامه‌دستی به‌عنوان گفتگو، تلفیق تفکر عقلانی و تفکر روایتی، برنامه‌دستی به‌عنوان کورره، «شدن»، برنامه‌دستی به‌عنوان اجتماع، روابط و برنامه‌دستی به‌عنوان مجموعه تجارب یادگیری دانش‌آموزان، همگامی پیشینی و برآمدنی بودن را مورد تأکید قرار داده و از این طریق در بهبود خلاقیت مؤثرند. یافته‌های سؤال سوم پژوهش نشان داد که برنامه‌دستی دگرگون‌شونده از قبل معین نیست بلکه یک واقعیت دگرگون‌شونده و تحولی است. هرگاه ماده «دور از تعادل» باشد، مستلزم ویژگی‌های نوینی است که در آن نوسانات و بی‌ثباتی‌ها هنجار و طبیعی به‌شمار می‌آیند (پریگوژین، ۱۹۹۷). از نظر پریگوژین، عدم تعادل، منبع آفرینش است. در سیستم بسته، ماشینی و متعادل (موتور حرارتی) از عدم تعادل و بی‌نظمی اجتناب می‌شود، آن را کاهش داده و خنثی می‌کند؛ اما در سیستم باز و متعادل (خود حیات)، بی‌نظمی منظم، منبع مهمی برای آفرینش است (دال، ۱۹۹۳). جایی با ظهور و پدیدآیی ساختارها مواجه هستیم که دارای ماهیتی خلاقانه هستند در واقع به نحوی با فاصله‌گیری از تعادل ارتباط دارد؛ بنابراین خلاقیت محصول فرایندهای بازگشت‌ناپذیر است (پریگوژین، ۱۹۹۶). وایتهد و برونر^۲ علم، منطق، عقلانیت را با تمام قدرتی که دارد تنها یکی از شیوه‌های آگاهی می‌دانند. وایتهد این محدود بودگی تفکر را استدلال یک‌چشمی می‌خواند. بیتسون دیدگاه به‌مراتب

1. Stuever

2. Whitehead, A. N. & Bruner, J.S.

دوچشمی‌تر در مورد تفکر شامل ترکیب، تحلیل با ابعاد زیبایی‌شناختی، بعد علمی با داستان را ارائه می‌کند. تفکر در فضای سوم، زندگی و پیچیدگی تجارب شخصی است که داستان به آن تحقق عملی می‌بخشد (دال، ۲۰۰۳). بازگشت‌ناپذیری باید در مداخلات آموزشی برای دستیابی به تفکر خلاقانه در ساحت‌های تربیتی نمود عملی یابد. شرایط پیش گفته فضایی باز و روابط تغییرپذیر، متکثر و پیوسته در حال شدن است. دانش‌آموزان تمام توان خود را صرف مطالعه و حفظ محتوای درسی از قبل تعیین‌شده نمی‌کنند، بلکه تفکر واگر نقش مسلم را ایفا می‌کند که خاستگاهی جز روابط ندارد روابطی که منجر به فضای جدیدی می‌شود که ارتباط بین عناصر مؤثر در فرایند یادگیری از جمله روابط معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز با دانش‌آموز و دانش‌آموز با محتوا را دگرگون می‌کند.

برنامه درسی دگرگون‌شونده فضای جدیدی را برای توسعه خلاقیت در نظام آموزشی فراهم می‌کند و افق‌های نو را برای آن خواهد گشود. نکته حائز اهمیت در این زمینه این است که برنامه درسی دگرگون‌شونده به جای نفع‌پیشینی در طراحی برنامه درسی و نیز خلاقیت با مختصات بازگشت‌ناپذیری؛ حاکمیت تفکر نیوتنی را چالشی جدی تلقی می‌کند. تمرکز آن بر تغییر است و «شدن» را محوریت قرار می‌دهد. شدن فرایندی است که آغاز و پایان و یا مبدأ و مقصدی ندارد. شرایطی که بایستی در مؤلفه‌های تربیتی مانند روش تدریس، معلم و دانش‌آموز ایجاد گردد تا «شدن» را فرایندی بازگشت‌ناپذیر دانست. تجربه‌های زیسته در قالب روایت و برنامه درسی که مبتنی بر مذاکره و گفتگو است فاصله را برای فرایندهای بازگشت‌ناپذیر کاهش داده و می‌توان آن را تجلی فرایندهای خلاقانه قلمداد کرد. اگرچه برنامه درسی به‌طور مستقیم به تجارب شخصی و داستان و روایت اشاره ندارد؛ اما می‌توان به داستان به‌مثابه کاوش در تجارب زیسته افراد تحت عنوان فضای سوم که منتهی به بروز خلاقیت و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود، اشاره کرد. از محدودیت‌های این پژوهش این است که برنامه درسی دگرگون‌شونده و خلاقیت در تمام مقاطع تحصیلی در نظام برنامه درسی آموزش و پرورش مدنظر بوده است و نیاز است متناسب با مقاطع تحصیلی و سطوح مختلف سنی برنامه درسی دگرگون‌شونده و توسعه خلاقیت بررسی شود.

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در خصوص شناسایی راهکارهای توسعه خلاقیت در مقاطع مختلف تحصیلی و هرکدام از دروس در مقاطع مختلف تحصیلی پژوهش‌هایی مبتنی بر برنامه درسی دگرگون‌شونده و تحلیل محتوای برنامه‌های درسی نظام

آموزش و پرورش ایران بر اساس مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده و نیز بررسی و مطالعه تطبیقی برنامه درسی دگرگون شونده‌ی نظام‌های آموزشی و مقایسه‌ی آن با برنامه درسی آموزش و پرورش ایران و همچنین بررسی نگرش برنامه‌ریزان و معلمان نسبت به برنامه درسی دگرگون شونده. تحلیل محتوای سند برنامه درسی ملی بر اساس مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده را طراحی و اجرا کنند. در سطح اجرای برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش به تجربه زیسته، تجربه تأملی و فکورانه، تجربه شخصی تحول‌آفرین و روایت و شیوه روایتی یا به‌طور کلی تر هویت شرح حال‌نویسی توجه بیشتری معطوف شود. داستان‌سرایی و اتوبیوگرافی به‌عنوان فعالیت یاددهی - یادگیری در کلاس‌های درس مورد توجه جدی قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود گروه برنامه‌ریز درسی و مؤلفان کتب درسی ابعاد شش‌گانه برنامه درسی دگرگون شونده را مدنظر قرار دهند.

منابع

- ادموند سی، ش. (۱۹۹۱). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. (۱۳۸۷). تهران: سمت.
- خنیفر، ح.، رحمتی، م. ح. و رستمی پور، ع. (۱۳۸۹). *مبانی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مبتنی بر دیدگاه: حضرت امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری حضرت آیت ا... خامنه‌ای مدظله‌العالی و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت ایران*. تهران: نورالثقلین.
- شعبانی، م. ملکی، ح. عباس پور، ع. و سعدی پور، ا. (۱۳۹۷). *طراحی مدل برنامه درسی مبتنی بر خلاقیت در دانشگاه سازمانی*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵ (۳۱)، ۶۲-۷۸.
- شهرآرای، م. سیدان، ا. و فرزاد، و. (۱۳۸۱). *تحلیل خلاقیت در کودکان: معرفی آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۲ (۲)، ۱۹۱-۲۱۳.
- صالحی، م. (۱۳۹۵). *دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز بر پرورش تفکر خلاق*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- طباطبایی، ز. و قلناش، ع. (۱۳۹۴). *بررسی میزان و انطباق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با شاخص‌های خلاقیت*. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی - اسلامی و تأکید بر پژوهش‌های نوین.
- طوطیان، ص.، مهرآرا، ا. و بیگدلی، م. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و عملکرد سازمانی منابع انسانی مدیران آموزش و پرورش منطقه ۵ استان تهران*. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲، ۷۴۹-۷۶۶.
- قادری، م. (۱۳۹۱). *عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی*. تهران: آوای نور.

ملیح، س. ر. و شجاعی، ز. (۱۳۸۹). نقد و بررسی دیدگاه‌های اصلی رقیب در مورد مسئله‌ی بازگشت‌پذیری، پژوهش‌های فلسفی، ۶(۱۷)، ۵۷-۹۶.
 میلر جی. پی. (۱۹۸۴). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. (۱۳۷۹). تهران: سمت.

References

- Doll Jr, W. E. (1986). Prigogine: A new sense of order, a new curriculum. *Theory into practice*, 25(1), 10-16.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective On Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Doll Jr, W. E. (2003). Modes of thought. *In proceedings of the 2003 Complexity Science and Educational Research Conference, October 16-18, Edmonton Alberta*.
- Doll Jr, W. E. (2012). Complicity and the Culture of Curriculum. *Complicity: An International Journal of Complicity and Education*, 9(1), 10-29.
- Edmund C.Sh. (1991). *Methodology of Curriculum Studies*. Translation by Mahmoud Mehrmohammadi, PhD et al. (1387). Tehran: SAMT. [In Persian]
- Gang, X. (2015). Doll's Pedagogical Theory and Its Enlightenment on British and American Literature Teaching. *English Language Teaching*, 8(3), 104-109.
- Hernandez-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975-2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-17.
- Khannifer, H., Rahmati, M. H., & Rostamipour, A (2010). *Basics of the fundamental development of the educational system based on Imam Khomeini and Supreme Leader Ayatollah Khamenei, and Iranian educators viewpoints*. Tehran: Noor-e-Sagalin. [In Persian]
- Malih., S., R., & Shojaei., Z. (2010). Review of the main controversial views on the issue of irreversibility, *philosophical research*, 6(17), 57-96. [In Persian]
- McManimon, S. K. (2019). Teaching and Research as Blurred Translating. *Journal of Curriculum Theorizing*, 34(2), 58-71.
- Miller J. P. (1988). *Theories of the curriculum, translation by Mahmoud Mehrmohammadi*. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Prigogin, I. (1996). *The End of Certainty: Tim, Chaos, and the New Laws of Nature*. New York: The Free Press.
- Prigogin, I. (1997). *The end of certainty: Time, chaos, and the new laws of nature*. New York: The Free Press.
- Qaderi, M. (2012). *Practice and theory in curriculum studies*. Tehran: Avaye Noor. [In Persian]
- Quinn, M. (2019). *Complexifying curriculum studies, reflections on the generative and generous giftes of williams. Doll, JR*. New York: Routledge.
- Salehi M. (2016). *Gilles Deleuze's Rismatic Thinking Impressions on the Development of Creative Thinking*. Master's Thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [In Persian]
- Shabani, M., Maleki, H., Abbaspur, A., & Sadipur, E. (2018). Designing a creative based curriculum model in corporate university. *Research in Curriculum Planning*, 15(31), 62-78. [In Persian]
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Journal of Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Shahr Aray, M., Sidan A. & Farzad, V. (2001). Creativity analysis in children: Introducing the theory of creative thinking in action and movement. *Journal of Psychology and Education*, 32(2), 191- 213. [In Persian]

- Stuever, N. (2009). Review Article a Post-Modern Perspective on Curriculum. *Journal of Teaching and Learning*, 6(1), 87-90.
- Tabatabai., Z. & Ghaltash., A. (2015). Study of the extent and adaptation of the document on the fundamental transformation of education with the indicators of creativity. *The first international human sciences conference with a native-Islamic approach and an emphasis on modern research*. [In Persian]
- Tutian, S., Mehrara, A., & Bigdley, M. (1397). Study of he Relationship between Personality Traits and Creativity and Organizational Performance of Human Resources Educational Managers, Region 5, Tehran Province. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 749-766.
- Varbelow, S. (2012). Instruction, Curriculum and Society: Iterations Based on The Idwas of Willam Doll. *International Journal of Instruction*, 5(1), 87-98.
- White, D. G., & Levin, J. A. (2016). Navigating the Turbulent Waters of school reform Guided by Complexhty Theory. *An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), 43-80.