

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

احمد فولادی

جهانبخش رحمانی

رنگس کشتی آزاد

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 کتاب، 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 استناد 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 اشباع 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 همایند و همبسته است. مقایسه مفروضات برنامه‌ی درسی دگرگون‌شونده بر اساس معیار خلاقیت نشان داد که ضمن همایندی ابعاد آن، برنامه‌ی درسی به عنوان کیهان‌شناسی، خلاقیت داستانی، برنامه‌ی درسی به عنوان پیچیدگی، تحمل ابهام، برنامه‌ی درسی به عنوان گفتگو، تلفیق تفکر عقلانی و تفکر روایتی، برنامه‌ی درسی به عنوان کورره، «شدن»، برنامه‌ی درسی به عنوان اجتماع، روابط و برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه تجارب یادگیری دانش‌آموزان، همگامی پیشینی و برآمدنی بودن را مورد تأکید قرار داده و در بهبود خلاقیت مؤثرند. برنامه‌ی 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 (خوارسگان) است.

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

** استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوارسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)،
jahanrah@yahoo.com

***دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوارسگان)، 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 به عنوان یک حق و هم به منزله یک نیاز انسانی مطرح است (شهرآرای، سیدان و فرزاد، ۱۳۸۱). با این وجود، به دلیل پرورش تفکر کلیشه‌ای به جای پرورش تفکرات اصیل و خلاق موردانتقاد 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 محدودی 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 بسیاری 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 به ویژه 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 پرمکن است (هرناندز تورانو و ایبرایوا، ۲۰۲۰). دال^۵ (۱۹۹۳) با توجه به اثر پریگوژین^۶ و

1. creativity

4. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A.

2. Hernandez-orano, D. & Ibrayeva, L.

5. Doll Jr, W. E.

3. Shaheen, R.

6. Prigogin, I.

در طیفی گسترده‌تر پیاژه؛ برنامه درسی دگرگون‌شونده که ارتباط دانش‌آموز و معلم را به عنوان سیستمی آزاد که نیروی محرک آن آشفتگی است و به آشوب متنه‌ی 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 به عنوان عامل بالقوه خلاق به رسمیت شناخته شود. وی با سخن گفتن از تجارت ناتمام این چالش دائمی را یادآور می‌شود که هر تجربه‌ی کیفی با فرهنگ، زبان و تجارت 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 باستی فراتر از انتقال به نسل یا تعییر جامعه باشد. نتایج پژوهش گنج^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. وايت 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 مبنی بر علوم پیچیدگی بوده است. آن‌ها نشان دادند که تئوری پیچیدگی نه تنها 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 به عنوان محرك 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 آموزش‌وپرورش با شاخص‌های خلاقیت نشان داد که در اکثر فصول سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش ایران خلاقیت و شاخص‌های آن در اولویت قرار نگرفته است و محتوا با شاخص‌های خلاقیت مطابقت ندارد.

اگرچه برخی پژوهش‌ها به صورت 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، خلاهایی جدی در زمینه خلاقیت از جمله تفکر تقليدی و قالبی در دانش‌آموzan، تأکید بر حیطه شناختی و روش‌های منفعانه به جای 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 آموزش‌وپرورش ایران، جهان‌بینی سادگی و پیشینی بوده است و بسترها جدید به اندازه کافی فرصت بروز و ظهور نداشته‌اند. ابهام در مفهوم برنامه درسی دگرگون شونده و عمل شعارگونه در توسعه خلاقیت، حاکمیت رویکردهای کمی و فاقد قلب در برنامه درسی آموزش‌وپرورش ایران، محركی 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 دانش‌آموzan در نظام آموزشی ایران است.

1. Quinn, M.

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 خوانده می‌شود. از مهم‌ترین اهداف آن می‌توان به ابهام‌زدایی، فهم و شفافسازی، تدارک گرینه‌های 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 دگرگون شونده با استفاده از روش تحلیل محتوا 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 دگرگون شونده بر اساس معیار خلاقیت و در گام سوم تعیین کارایی برنامه درسی دگرگون شونده مدنظر بوده است که با استفاده از روش تأملی، داده‌ها تجزیه و تحلیل شدند.

حوزه پژوهش شامل کتب، کلیه مقالات، منابع علمی چاپی و دیجیتالی داخل و خارج کشور مرتبط با برنامه درسی دگرگون شونده 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 دگرگون شونده 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، استناد مربوط به دقت مطالعه و پاراگراف‌های مهم استخراج گردید، سپس آن‌ها چندین مرتبه بازخوانی شد. در سطح دوم (پرسشن 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 مورداستفاده در این مطالعه، راهبردهای گردآوری و تحلیل داده‌ها به تفصیل گزارش شد و نیز توسط یک ممیز بیرونی موربدبررسی دقیق قرار گرفت.

یافته‌ها

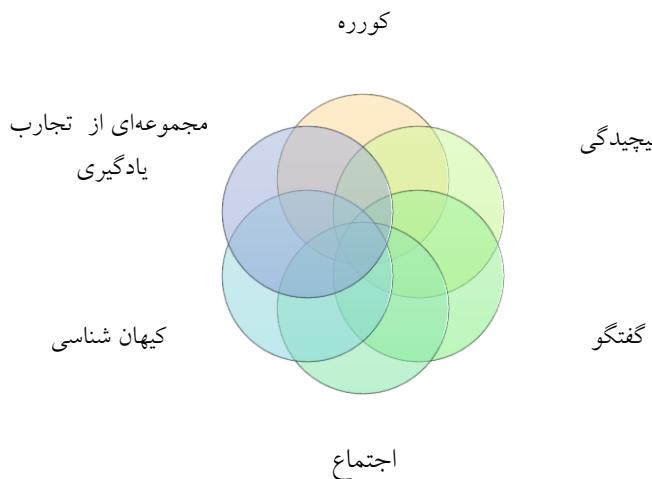
سؤال اول پژوهش: مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده کدام‌اند؟
پس از تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی نظام مقوله‌بندی استقرایی مقوله‌های فرعی و اصلی استخراج شد. در جدول ۱ مفاهیم فرعی و اصلی استخراج شده آورده شده است.

جدول ۱. مفاهیم اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش

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

مفاهیم اصلی	مفاهیم فرعی
علم قطعیت	خودسازمان‌دهی
نوپدیدی	غیرخطی بودن
گفتگو محوری	برنامه درسی به عنوان گفتگو
دگربودگی ذهنی	همگرایی و تحول متن نگری
دانستان‌سرایی	تجربه زیسته
برنامه درسی به عنوان کورره	تجربه فکورانه
روایت و شیوه روایتی	تجربه شخصی تحول آفرین
زمینه‌ای بودن	آشیانه‌ای (تودرتو) بودن
برنامه درسی به عنوان اجتماعی	شبکه‌ای بودن
تفکر انتقادی	اجتماع کیهانی
برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای	فعالیت یادگیری برنامه‌ریزی شده
از تجارب یادگیری دانش‌آموزان	تجارب یادگیری دانش‌آموزان

بر اساس جدول ۱ مفروضات از تعداد ۲۴۳ کد مفهوم استخراج شده از متون مرتبط با برنامه درسی دگرگون شونده به دست آمد. این مفاهیم در ۳۴ مؤلفه اصلی و ذیل ۶ مفهوم کلی: برنامه درسی به عنوان کیهان‌شناسی، برنامه درسی به عنوان پیچیدگی، برنامه درسی به عنوان گفتگو، برنامه درسی به عنوان کورره، برنامه درسی به عنوان اجتماع و برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان دسته‌بندی شدند. این مفروضات و ابعاد شش‌گانه همایند 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 کیهان‌شناسانه درک ماهیت خلاق عالم هستی بداعت و تازگی بازگشت‌ناپذیر	بهره‌گیری از الهامات، تنبیلات، احساسات و حدس‌ها و حسن‌ها تلغیق منطق با تخیل داستانی اعتباربخشی به تخیل و رؤیاپردازی از طریق داستان
ابهام و تنش	آشوبنایک برآمدنی و ظهوریابنده
برنامه درسی به عنوان پیچیدگی	

مفروضات	خلاقیت
طرح سؤالات عجیب و غریب فروریختن پل علت و معلولی	ارتباط متقابل با متن جهت بروز خلاقیت
شیوه کیفی درک (تفکر روایتی) محدود نبودن افکار در کلیشه‌ها و اعمال روتین	برنامه درسی به عنوان گفتگو
ایجاد چالش به وسیله داستان	تحول و بازسازی تجربه (فرایند شدن)
ایجاد معنا از طریق فعالیت‌های تأملی (تفکر تأملی)	برنامه درسی به عنوان کورره
تغییر کیفی تحول آفرین توانایی انسان برای مقاله با حقایق خام به صورت زمینه‌ای و تخیلی	پرسش به عنوان پارسایی تفکر
نشست گرفتن خلاقیت از بطن عملکرد	برنامه درسی به عنوان اجتماع
تبیین رابطه خلاقانه بین جامعه انسانی و فرایندهای جهان کاوشگری و بررسی شخصی	دانشمندی از اهداف به جای اهداف از قبل
برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای داشتن چارچوب گسترده از اهداف به جای اهداف از قبل از تجربه یادگیری دانش آموزان تعیین شده زمینه‌ساز خلاقیت	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 حسن‌ها، تلفیق منطق با تخیل داستانی، اعتباربخشی به تخیل و رؤیاپردازی از طریق داستان، درک ماهیت خلاق عالم هستی و بداعت و تازگی فراهم می‌کند. برنامه درسی به عنوان پیچیدگی خلاقیت را بازگشت‌نایدیر، آشوبناک و برآمدنی و ظهوریابنده و دارای تنفس و ابهام و همراه با طرح سؤالات عجیب و غریب و فروریختن پل علت و معلولی مفروض می‌انگارد. برنامه درسی به عنوان گفتگو ارتباط متقابل با متن جهت بروز خلاقیت، شیوه کیفی درک (تفکر روایتی)، محدود نبودن افکار در کلیشه‌ها و اعمال روتین و ایجاد چالش به وسیله داستان را در توسعه خلاقیت مهم قلمداد می‌کند. برنامه درسی به عنوان کورره، تحول و بازسازی تجربه (فرایند شدن)، ایجاد معنا از طریق فعالیت‌های تأملی (تفکر تأملی)، تغییر کیفی تحول آفرین، توanایی انسان برای مقابله با حقایق خام به صورت زمینه‌ای و تخیلی، پرسش به عنوان پارسایی تفکر را محور خلاقیت محسوب

می‌کند. برنامه درسی به عنوان اجتماع نشست 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 به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان، داشتن چارچوب گسترده از اهداف به جای اهداف از قبل تعیین شده را زمینه‌ساز خلاقیت می‌داند.

سؤال سوم: کارایی برنامه درسی دگرگون شونده چگونه است؟

برنامه درسی دگرگون شونده دارای ابعادی است که هر کدام از آن‌ها در عین حال که با دیگر ابعاد بستگی دارد، چشم‌اندازی دیگری را نشان می‌دهد. پیش رو بودن هیچ‌کدام از ابعاد، جامعیت مفهوم برنامه درسی دگرگون شونده را نشان نمی‌دهد، بلکه چنانچه پویایی و توسعه در برنامه درسی ردیابی گردد یک کل به هم پیوسته و دگرگون شونده در برنامه درسی ایجاد خواهد شد. با توجه به مقایسه مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده با معیار خلاقیت، پیش رو بودن برنامه درسی خطی با چالش جدی مواجهه می‌شود و در پی آن خلاقیت به عنوان محصول برنامه درسی هم با چنین رویکردی همخوانی ندارد. در نظام آموزشی ایران به دلیل حاکمیت تفکر نیوتونی 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 طوطی وار به جای یادگیری معنادار خواهد بود. این امر باعث پیشی گرفتن اثرات رقبای پرقدرت برنامه درسی برای فراگیران و به تبع 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 تحويل‌گرایی در ردای روش‌های نوین و تحت عنوان «روش» بیش از پیش تفکر پیشینی را در اجرای برنامه درسی ثبت می‌کند. شاهد این مدعای را می‌توان در دسته‌بندی روش‌های تدریس سنتی و جدید جویا شد به طوری که به جای 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 به عنوان 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 آموزش‌وپرورش پرسشگر- خردگرا و فعال ایفای نقش کند و معلم به عنوان یکی از اجزای سیستم پیچیده در فرایند یادگیری است. گزینش و دستیابی به کارکردهای دگرگون‌شونده مستلزم نگاهی دیگر به نظام آموزش‌وپرورش است (شیخی، ۱۳۸۵ نقل از خنیفر و همکاران، ۱۳۸۹). اگر مریبان از خود انعطاف نشان ندهند یا در حصار قراردادها باقی بمانند فرصت ناچیزی برای بروز خلاقیت باقی خواهد ماند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

ابعاد چندگانه برنامه درسی دگرگون شونده بازنده بازاندیشی در زمینه مؤلفه‌های اساسی نظام آموزشی ایران ازجمله نظام طراحی و تدوین برنامه درسی و سطوح برنامه‌ریزی درسی است و به تبع آن بروز خلاقیت، شهود و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و نیز در همه اجزای نظام آموزشی را فراهم می‌آورد. برنامه درسی دگرگون شونده را می‌توان به صورت یک شش وجهی و همبسته که ابعاد آن با هم در ارتباط متقابل بوده و به صورت همزمان وجود دارند که شامل برنامه درسی به عنوان کورره، برنامه درسی به مثابه پیچیدگی، برنامه درسی به مثابه کیهان‌شناسی، برنامه درسی به عنوان گفتگو، برنامه درسی به عنوان اجتماع و برنامه درسی به عنوان مجموعه تجارت یادگیری دانش‌آموزان است؛ بنابراین برنامه درسی دگرگون شونده با امکان‌پذیر بودن جریان (گشودگی، خلاقیت، تعامل و زمان)، این ابعاد باعث می‌شوند کارایی برنامه درسی دگرگون شونده در عمل نمایان گردد؛ اول در تصمیم اختیاری و تعمدی برنامه‌ریزان و مجریان برنامه درسی برای تسريع 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 به مثابه کورره به معنای رخداد تلقی کرد. در این طرح واره 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 برنامه درسی وجود دیدگاه‌ها و برداشت‌های گوناگون و معارض و ظهور قلمروهای جدید از مسائل مهم برای کنشگران حوزه‌ی برنامه درسی بوده است. مطرح شدن برنامه درسی دگرگون‌شونده توسط دال ارائه یک چارچوب نحوه عملکرد برای نظریه‌پردازان برنامه درسی نیست بلکه تحریک اندیشه در مورد شیوه‌ها و مفروضات برنامه درسی جاری است (استیوور^۱، ۲۰۰۹). بر اساس یافته‌های سؤال اول پژوهش، برنامه درسی به عنوان کیهان‌شناسی، پیچیدگی، گفتگو، کورره، اجتماع و برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری دانش‌آموزان مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده هستند. در تبیین یافته‌های سؤال دوم پژوهش مبنی بر مقایسه مفروضات برنامه‌ی درسی دگرگون شونده بر اساس معیار خلاقیت می‌توان بیان کرد که ضمن همایندی و همبستگی ابعاد آن، برنامه‌ی درسی به عنوان کیهان‌شناسی، خلاقیت داستانی، برنامه‌ی درسی به عنوان پیچیدگی، تحمل ابهام، برنامه درسی به عنوان گفتگو، تلفیق تفکر عقلانی و تفکر روایتی، برنامه درسی به عنوان کورره، «شدن»، برنامه درسی به عنوان اجتماع، روابط و برنامه درسی به عنوان 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 برنامه درسی دگرگون شونده از قبل معین نیست بلکه یک واقعیت دگرگون شونده و تحولی است. هرگاه ماده «دور از تعادل» باشد، مستلزم ویژگی‌های نوینی است که در آن نوسانات و بی ثباتی‌ها هنجار و طبیعی به شمار 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 درواقع به نحوی با فاصله‌گیری از تعادل ارتباط دارد؛ بنابراین خلاقیت محصول فرایندهای بازگشت‌ناپذیر است (پریگوژین، ۱۹۹۶). وايتهد و برونز^۲ علم، منطق، عقلانیت را با تمام قدرتی که دارد تنها یکی از شیوه‌های آگاهی می‌دانند. وايتهد این محدود بودگی تفکر را استدلال یک‌چشمی می‌خواند. بیتسون دیدگاه به مرابت

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 باید. 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 تعیین شده 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 نفی نگاه پیشینی در طراحی برنامه درسی و نیز خلاقیت با مختصات بازگشت‌ناپذیری؛ حاکمیت تفکر نیوتونی 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 به طور مستقیم به تجارب شخصی و داستان و روایت اشاره ندارد؛ اما می‌توان به داستان به مثابه 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 دگرگون شونده و توسعه خلاقیت بررسی شود.

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

آموزش و پژوهش ایران بر اساس مفروضات برنامه درسی دگرگون شونده و نیز بررسی و مطالعه تطبیقی برنامه درسی دگرگون شونده نظامهای آموزشی و مقایسهی آن با برنامه درسی آموزش و پژوهش 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 پژوهش به تجربه زیسته، تجربه تأملی و فکورانه، تجربه شخصی تحول آفرین و روایت و شیوه روایتی یا به طور کلی تر هویت شرح حال نویسی توجه بیشتری معطوف شود. داستان‌سرایی و اتوپیوگرافی به عنوان 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. (۱۳۹۱). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. (۱۳۸۷). تهران: سمت.
- ختیفر، ح.، رحمتی، م.ح. و رستمی پور، ع. (۱۳۸۹). *مبانی تحول بنیادین نظام آموزش و پژوهش مبتنی بر دیدگاه: حضرت امام خمینی (ره)*، مقام معظم رهبری حضرت آیت‌الله خامنه‌ای مدل‌ظله‌العالی 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)، ۷۸-۶۲.
- 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)، ۲۱۳-۱۹۱.
- صالحی، م. (۱۳۹۵). *دلالت‌های اندیشه ریزنوماتیک ژیل دلوز بر پژوهش تفکر خلاق*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- طباطبایی، ز. و قلتاش، ع. (۱۳۹۴). *بررسی میزان و انطباق سند تحول بنیادین آموزش و پژوهش با شاخص‌های خلاقیت*. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی-اسلامی و تأکید بر پژوهش‌های نوین.
- طوطیان، ص.، مهرآرای، ا. و بیگدلی، م. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و عملکرد سازمانی* منابع انسانی مدیران آموزش و پژوهش منطقه ۵ استان تهران. نشریه پژوهش در نظامهای آموزشی، ۱۲، ۷۶۶-۷۴۹.
- قادری، م. (۱۳۹۱). *عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی*. تهران: آوا 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-Torранo, 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 williame*. 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-Modem 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.