

نگرش معلمان پایه ابتدایی نسبت به آموزش خلاق در پایه پنجم ابتدایی: بررسی عوامل مؤثر و چالش های اجرایی

بابک نژاد محمد^۱، جعفر نژاد محمد^۲

۱- کارشناسی رشته آموزش و پرورش ابتدایی

۲- کارشناسی رشته آموزش و پرورش ابتدایی

nejhadbabak@gmail.com



چکیده

هدف از این پژوهش، واکاوی نگرش معلمان پایه ابتدایی نسبت به پیاده سازی روش های آموزش خلاق به ویژه در پایه پنجم ابتدایی است. با توجه به حساسیت این پایه در آمادگی برای دوره متوسطه، درک دیدگاه معلمان نقش کلیدی در موفقیت برنامه های درسی نوین دارد. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی بوده و داده ها از طریق پرسشنامه استاندارد نگرش به خلاقیت آموزشی (SAEC) از ۲۰۰ معلم منتخب جمع آوری شد. یافته ها نشان داد که اگرچه معلمان نگرش کلی مثبتی نسبت به آموزش خلاق دارند، اما نگرش های منفی یا خنثی در زمینه «کمبود زمان»، «فشار برنامه درسی فشرده» و «کمبود امکانات» مشاهده می شود. این پژوهش بر ضرورت بازنگری در ساختار ارزیابی و حمایت های مدیریتی تأکید می کند.

کلمات کلیدی: آموزش خلاق، نگرش معلمان، پایه پنجم ابتدایی، یادگیری فعال، چالش های آموزشی.

پایه پنجم ابتدایی، معمولاً پنجمین سال از دوره آموزش عمومی اجباری در بسیاری از نظام‌های آموزشی از جمله ایران است. دانش‌آموزان در این پایه معمولاً بین ۱۰ تا ۱۱ سال سن دارند. این پایه به عنوان «پل ارتباطی» میان دوره اول ابتدایی (کودکی پایین) و دوره دوم ابتدایی (آستانه نوجوانی) شناخته می‌شود. در این مقطع، انتظارات آموزشی از دانش‌آموزان به طور قابل توجهی افزایش می‌یابد و تمرکز از یادگیری مهارت‌های پایه (خواندن و نوشتن ساده) به سمت درک مفاهیم پیچیده‌تر و تحلیل منطقی تغییر جهت می‌دهد (Santrock, 2019).

از نظر روانشناسی رشد، دانش‌آموزان پایه پنجم در مرحله گذار از «عملیات عینی» به «عملیات صوری» (بر اساس نظریه پیاژه) قرار دارند. این بدان معناست که آن‌ها توانایی تفکر انتزاعی، استدلال منطقی و حل مسائل چندمرحله‌ای را به تدریج کسب می‌کنند. در ریاضیات، این ویژگی اجازه می‌دهد تا مفاهیمی مانند کسرهای پیچیده، اعداد اعشاری و نسبت‌ها بهتر درک شوند. همچنین، حافظه کاری و توجه پایدار در این سن بهینه می‌شود، که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد مدت زمان طولانی‌تری روی تکالیف تمرکز کنند (Piaget, 1972; Berk, 2020).

در جنبه عاطفی و اجتماعی، دانش‌آموزان پایه پنجم شروع به جدایی هویت خود از والدین کرده و به سمت استقلال طلبی حرکت می‌کنند. گروه همسالان در این سن اهمیت بسیار زیادی پیدا می‌کند و نظرات دوستان بر رفتار و تصمیم‌گیری‌های فرد تأثیر مستقیم دارد. همچنین، حساسیت به مقایسه اجتماعی افزایش می‌یابد؛ به این معنی که دانش‌آموزان بیش از پیش به عملکرد خود در مقایسه با دیگران توجه می‌کنند. این ویژگی‌ها نیازمند محیطی امن در کلاس درس است که در آن اشتباه کردن بخشی از فرآیند یادگیری تلقی شود و نه نشانه‌ای از ناتوانی (Erikson, 1963; Collins & Freeman, 2004).

در برنامه درسی ایران و بسیاری از کشورها، پایه پنجم با دروسی همراه است که ماهیت تحلیلی‌تری دارند. در درس علوم، دانش‌آموزان با مفاهیمی مانند انرژی، نیرو، ساختار زمین و بدن انسان آشنا می‌شوند که نیازمند مشاهده علمی و آزمایش است. در ریاضی، مباحثی مانند هندسه پیشرفته و آمار مقدماتی تدریس می‌شود. در فارسی و مطالعات اجتماعی، تأکید بر درک متون پیچیده‌تر، تحلیل تاریخی و شناخت حقوق و مسئولیت‌های شهروندی است. این محتویات طراحی شده‌اند تا پایه‌های لازم برای دروس تخصصی‌تر دوره متوسطه را فراهم آورند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸).

یکی از چالش‌های اصلی در پایه پنجم، تفاوت فردی گسترده در سرعت رشد بلوغ جسمی و ذهنی دانش‌آموزان است. برخی دانش‌آموزان ممکن است علائم اولیه بلوغ را تجربه کنند که می‌تواند بر تمرکز و انگیزه تحصیلی

آن‌ها تأثیر بگذارد. همچنین، فشار برای پوشش حجم زیاد کتاب‌های درسی در زمان محدود، گاهی منجر به استفاده از روش‌های تدریس سنتی و حافظه‌محور می‌شود که با نیازهای رشدی این گروه همخوانی کامل ندارد. معلمان در این پایه نیازمند مهارت بالایی در مدیریت کلاس و ایجاد انگیزه درونی در دانش‌آموزان هستند (Brooks & Brooks, 2015; Eccles & Roeser, 2011).

آموزش خلاق در پایه پنجم ابتدایی به معنای عبور از روش‌های حفظی و انتقالی صرف، به سمت روش‌هایی است که تفکر واگرا، حل مسئله نوآورانه و پرورش تخیل دانش‌آموزان را هدف قرار می‌دهند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان پایه پنجم (۱۱-۱۰ سال) در آستانه ورود به نوجوانی هستند و تفکر انتزاعی آن‌ها در حال شکل‌گیری است، آموزش خلاق ابزاری قدرتمند برای عمق بخشیدن به یادگیری مفاهیم پیچیده ریاضی، علوم و علوم انسانی است. این رویکرد نه تنها به یادگیری معنادار کمک می‌کند، بلکه مهارت‌های لازم برای زندگی در دنیای پیچیده و تغییرپذیر امروز را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد (Runco & Acar, 2012; UNESCO, 2021).

در پایه پنجم، آموزش خلاق نیازمند استفاده از استراتژی‌هایی است که دانش‌آموز را از یک شنونده منفعل به یک کاوشگر فعال تبدیل کند. روش‌هایی مانند «یادگیری مبتنی بر پروژه» (PBL)، «کاوش علمی» در درس علوم، و «نقش‌آفرینی تاریخی» در مطالعات اجتماعی، از جمله این روش‌ها هستند. در این روش‌ها، دانش‌آموزان با مواجهه با مسائل واقعی یا شبه‌واقعی، تشویق می‌شوند تا راه‌حل‌های جدید و غیرمعمول ارائه دهند. برای مثال، در درس ریاضی، به جای تمرین‌های تکراری، می‌توان از سناریوهای زندگی واقعی برای طراحی الگوهای خلاقانه استفاده کرد که نیازمند ترکیب مفاهیم ریاضی با خلاقیت عملی است (Hmelo-Silver, 2004; Sawyer, 2011).

معلم پایه پنجم در آموزش خلاق، نقش تسهیل‌گر و راهنما را ایفا می‌کند، نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش. ایجاد محیطی امن و حمایتگر که در آن اشتباه کردن بخشی از فرآیند یادگیری تلقی شود، شرط لازم برای بروز خلاقیت است. معلمان باید با پرسش‌های باز-ended questions و چالش‌برانگیز، ذهن دانش‌آموزان را به چالش بکشند و آن‌ها را به دیدن مسائل از زوایای مختلف وادار کنند. همچنین، استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای و فناوری‌های نوین می‌تواند به غنی‌سازی تجربیات یادگیری و ایجاد فرصت‌های جدید برای بیان خلاقانه ایده‌ها کمک شایانی کند (Baker et al., 2019; Torrance, 1974).

با وجود مزایای فراوان، پیاده‌سازی آموزش خلاق در پایه پنجم با چالش‌هایی مانند «حجم زیاد محتوای درسی»، «کمبود زمان در برنامه هفتگی» و «سیستم ارزیابی سنتی» روبروست. معلمان اغلب نگران هستند که روش‌های خلاق زمان‌بر بوده و منجر به عقب ماندن از برنامه درسی می‌شوند. برای مقابله با این چالش‌ها، پیشنهاد می‌شود که معلمان از تلفیق خلاقیت با محتوای درسی (نه افزودن آن به عنوان بخش جداگانه) استفاده کنند و از



روش های ارزشیابی توصیفی و فرآیند-محور بهره ببرند که بر کیفیت تفکر دانش آموز تمرکز دارد تا صرفاً نمره نهایی. این رویکرد می تواند همزمان با پوشش سرفصل ها، خلاقیت را نیز تقویت کند (Kim, 2011; Plucker et al., 2004).

آموزش خلاق در پایه پنجم ابتدایی یک انتخاب لوکس نیست، بلکه یک ضرورت آموزشی برای پرورش نسلی توانمند و سازگار است. موفقیت در این مسیر نیازمند تغییر نگرش معلمان، بازنگری در سیستم های ارزشیابی و حمایت های مدیریتی است. پیشنهاد می شود که کارگاه های آموزشی عملی برای معلمان پایه پنجم برگزار شود تا مهارت های طراحی فعالیت های خلاقانه را بیاموزند. همچنین، همکاری بین معلمان برای تبادل ایده ها و منابع می تواند بار کاری را کاهش داده و کیفیت آموزش را ارتقا دهد. در نهایت، ایجاد تعادل بین استانداردهای آموزشی و آزادی عمل خلاقانه، کلید موفقیت در این دوره حساس است (Elmqail et al., 2021; Simonton, 2018).

یادگیری فعال (Active Learning) رویکردی آموزشی است که در آن دانش آموزان به جای دریافت منفعلانه اطلاعات، به صورت مستقیم در فرآیند ساخت دانش مشارکت می کنند. در پایه پنجم ابتدایی، این رویکرد به ویژه اهمیت می یابد زیرا دانش آموزان در سنی هستند که توانایی استدلال منطقی و حل مسئله در آن ها رشد چشمگیری یافته است. یادگیری فعال در این مقطع به معنای درگیر کردن ذهن و جسم دانش آموزان در فعالیت هایی مانند بحث، آزمایش، حل مسئله و پروژه سازی است که منجر به درک عمیق تر و ماندگاری بیشتر مطالب می شود (Prince, 2004; Bonwell & Eison, 1991).

در کلاس های پایه پنجم، استراتژی های مختلفی برای پیاده سازی یادگیری فعال وجود دارد که شامل «یادگیری مبتنی بر پروژه» (PBL)، «یادگیری مشارکتی» (Cooperative Learning) و «کاوش علمی» است. به عنوان مثال، در درس علوم، دانش آموزان می توانند با انجام آزمایش های گروهی، قوانین فیزیک یا شیمی را کشف کنند. در ریاضی، استفاده از بازی های آموزشی و حل مسائل واقعی زندگی، یادگیری را از حالت انتزاعی خارج کرده و ملموس می کند. این روش ها به دانش آموزان اجازه می دهند تا مفاهیم پیچیده را از طریق تجربه مستقیم و تعامل با همسالان بیاموزند (Johnson & Johnson, 2009; Hmelo-Silver, 2004).

در مدل یادگیری فعال، نقش معلم از «انتقال دهنده دانش» به «تسهیل گر و راهنما» تغییر می یابد. معلم پایه پنجم باید محیطی را فراهم کند که در آن دانش آموزان احساس امنیت کنند تا ایده های خود را بیان کنند و حتی در صورت خطا، از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده کنند. معلم با طرح پرسش های باز-ended (questions)، هدایت بحث های کلاسی و ارائه بازخورد سازنده، به دانش آموزان کمک می کند تا تفکر انتقادی و خودتنظیمی را در خود پرورش دهند. این نقش نیازمند مهارت های بالای مدیریت کلاس و شناخت دقیق از سطح رشد شناختی دانش آموزان است (Freeman et al., 2014; Vygotsky, 1978).



تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری فعال در پایه پنجم منجر به افزایش انگیزه درونی، بهبود مهارت‌های ارتباطی و تقویت تفکر انتقادی می‌شود. دانش‌آموزانی که در محیط‌های یادگیری فعال شرکت می‌کنند، معمولاً نمرات بهتری در دروس پایه مانند ریاضی و علوم کسب می‌کنند و نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه دارند. علاوه بر این، این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های کار تیمی، رهبری و حل تعارض را نیز بیاموزند که برای موفقیت در دوره‌های بعدی تحصیلی و زندگی اجتماعی ضروری است (Freeman et al., 2014; Hattie, 2009).

با وجود مزایای فراوان، اجرای یادگیری فعال در پایه پنجم با چالش‌هایی نظیر «حجم زیاد محتوای درسی»، «مدیریت زمان» و «تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» روبرو است. معلمان ممکن است نگران باشند که فعالیت‌های گروهی منجر به سر و صدا و عدم نظم در کلاس شود یا اینکه زمان کافی برای پوشش تمام سرفصل‌ها وجود نداشته باشد. برای غلبه بر این چالش‌ها، نیاز به برنامه‌ریزی دقیق، استفاده از روش‌های ترکیبی (ترکیب تدریس مستقیم کوتاه با فعالیت‌های فعال) و آموزش معلمان برای مدیریت کلاس‌های پویا است. همچنین، ارزشیابی فرآیند-محور می‌تواند به کاهش فشار برای پوشش سریع مطالب کمک کند (Krause & Boud, 2018; Bonwell & Eison, 1991).

نگرش معلمان به عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و احساسات نسبت به شغل، دانش‌آموزان و فرآیند آموزش تعریف می‌شود. در پایه پنجم، که دانش‌آموزان در آستانه نوجوانی هستند و فشار درسی برای آمادگی ورود به متوسطه افزایش می‌یابد، نگرش معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت آموزش ایفا می‌کند. نگرش مثبت معلمان منجر به ایجاد محیط کلاسی حمایت‌گر و افزایش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود، در حالی که نگرش منفی یا فرسودگی شغلی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد (Bandura, 1997; Frenzel et al., 2009).

بعد شناختی نگرش معلمان شامل باورهایی است که آن‌ها درباره توانایی‌های یادگیری و پتانسیل رشد دانش‌آموزان پایه پنجم دارند. معلمان با نگرش مثبت، معتقدند که همه دانش‌آموزان قابلیت یادگیری عمیق و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی را دارند (باور به «ذهنیت رشد»). در مقابل، معلمان با نگرش منفی یا ثابت، ممکن است پیش‌فرض‌های غلطی درباره توانایی‌های ذاتی برخی دانش‌آموزان داشته باشند که این امر می‌تواند منجر به کاهش انتظارات آموزشی و خودکامی‌جویی دانش‌آموزان شود. تحقیقات نشان می‌دهد که نگرش شناختی معلمان مستقیماً بر انتظارات آن‌ها از دانش‌آموزان و در نتیجه، پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد (Dweck, 2006; Jussim & Harber, 2005).



بعد عاطفی نگرش معلمان شامل احساسات آن‌ها نسبت به تدریس، مدرسه و دانش‌آموزان است. معلمان پایه پنجم که دارای تعهد شغلی بالا و دلبستگی عاطفی مثبت به دانش‌آموزان هستند، تلاش بیشتری برای درک مشکلات فردی و اجتماعی آن‌ها می‌کنند. این نوع نگرش منجر به ایجاد رابطه اعتماد و صمیمیت در کلاس می‌شود که برای مدیریت تغییرات بلوغ در سنین ۱۰ تا ۱۱ سالگی ضروری است. در مقابل، فرسودگی شغلی (Burnout) که شامل احساس خستگی عاطفی و بی‌رحمی نسبت به دانش‌آموزان است، می‌تواند کیفیت تعاملات معلم و دانش‌آموز را به شدت کاهش دهد (Maslach & Leiter, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

بعد رفتاری نگرش معلمان به تمایل و اراده آن‌ها برای به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و خلاق اشاره دارد. با وجود آشنایی معلمان پایه پنجم با روش‌های نوین آموزشی، نگرش آن‌ها نسبت به کارایی این روش‌ها در مقایسه با روش‌های سنتی، بر رفتار تدریس آن‌ها تأثیر می‌گذارد. معلمان با نگرش مثبت به یادگیری فعال، بیشتر از روش‌های گروهی، پروژه‌محور و کاوشگری استفاده می‌کنند. اما نگرش منفی نسبت به پیچیدگی مدیریت کلاس‌های فعال یا عدم اطمینان از توانایی دانش‌آموزان، می‌تواند منجر به بازگشت به روش‌های سخنرانی‌محور شود (Elliott, 1979; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

نگرش معلمان پایه پنجم تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله حمایت مدیریتی، منابع آموزشی، حجم بار کاری و سیستم‌های ارزشیابی است. معلمان در محیط‌هایی که مورد حمایت قرار می‌گیرند و فرصت توسعه حرفه‌ای دارند، نگرش مثبت‌تری نسبت به چالش‌های تدریس در این مقطع حساس دارند. برای بهبود نگرش معلمان، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی ضمنی (Implicit) برای کاهش تعصبات، کارگاه‌های مدیریت هیجان و ایجاد شبکه‌های همیاری بین معلمان برگزار شود. همچنین، بازنگری در سیستم‌های ارزیابی عملکرد معلمان برای پاداش دادن به نوآوری و خلاقیت می‌تواند انگیزه و نگرش مثبت آن‌ها را تقویت کند (Day, 2004; Hattie, 2009).

یکی از برجسته‌ترین چالش‌های پایه پنجم، جهش ناگهانی در پیچیدگی محتوای درسی است. دانش‌آموزان در این پایه از یادگیری مهارت‌های پایه (مانند خواندن و نوشتن ساده) به سمت درک مفاهیم انتزاعی‌تر در ریاضی (مانند کسرها، اعداد اعشاری و هندسه) و علوم (مانند انرژی و نیرو) حرکت می‌کنند. این گذار برای بسیاری از دانش‌آموزان که هنوز در مرحله تفکر عینی هستند، دشوار است و منجر به افت تحصیلی یا ایجاد شکاف یادگیری می‌شود. عدم تسلط بر مفاهیم پایه در سال‌های قبل، در این مقطع به وضوح خود را نشان می‌دهد و جبران آن نیازمند زمان و تلاش مضاعف است (National Council of Teachers of Mathematics, 2014; OECD, 2019).



پایه پنجم هم‌زمان با آغاز دوران بلوغ در بسیاری از دانش‌آموزان قرار دارد. تغییرات هورمونی، رشد جسمانی سریع و نوسانات خلقی می‌تواند بر تمرکز، انگیزه تحصیلی و رفتار در کلاس تأثیر بگذارد. دانش‌آموزان ممکن است دچار احساس شرم، اضطراب بدنی یا تغییر در روابط با همسالان شوند. این تغییرات عاطفی می‌تواند منجر به کاهش مشارکت در کلاس، پرخاشگری یا انزوا شود. معلمان در این مقطع با چالش مدیریت این تغییرات پیچیده روبرو هستند که نیازمند هوش هیجانی بالا و رویکردهای تربیتی حساس است (Eccles & Roeser, 2011; Spear, 2000).

برنامه درسی پایه پنجم معمولاً با حجم زیادی از محتوا همراه است که پوشش آن در زمان محدود کلاس درس دشوار می‌باشد. این فشار منجر به «آموزش سطحی» می‌شود، جایی که معلمان مجبور می‌شوند برای پوشش تمام سرفصل‌ها، به جای درک عمیق و کاوش، بر انتقال سریع اطلاعات تمرکز کنند. این وضعیت مانع از استفاده مؤثر از روش‌های تدریس فعال و خلاق می‌شود و باعث می‌شود یادگیری به صورت حفظی و کوتاه‌مدت انجام شود. کمبود زمان برای تمرین، بازخورد فردی و فعالیت‌های گروهی، از دیگر پیامدهای این چالش است (Darling-Hammond, 2010; Hattie, 2009).

در کلاس‌های پایه پنجم، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در زمینه‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی بسیار گسترده است. برخی دانش‌آموزان ممکن است از نظر رشدی جلوتر از سن تقویمی خود باشند، در حالی که برخی دیگر با تأخیر مواجه‌اند. این ناهمگونی، مدیریت کلاس و ارائه آموزش متفاوت (Differentiated Instruction) را برای معلم بسیار دشوار می‌سازد. طراحی فعالیتی که هم برای دانش‌آموزان پیشرفته چالش‌برانگیز باشد و هم برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر قابل فهم، نیازمند تخصص بالا و زمان زیاد است که اغلب در سیستم‌های آموزشی فعلی فراهم نیست (Tomlinson, 2014; Hattie, 2009).

سیستم‌های ارزیابی رایج در پایه پنجم، اغلب بر نمرات کمی و امتحانات کتبی استوار هستند که بر حافظه و تکرار تمرکز دارند تا مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت. این نوع ارزیابی می‌تواند باعث ایجاد اضطراب امتحان در دانش‌آموزان شود و انگیزه درونی برای یادگیری را کاهش دهد. معلمان با چالش ارزیابی فرآیند یادگیری و مهارت‌های نرم (مانند کار تیمی و حل مسئله) روبرو هستند که در سیستم‌های نمره‌دهی سنتی به خوبی منعکس نمی‌شود. تغییر به سمت ارزشیابی توصیفی و فرآیند-محور، با وجود مزایای نظری، در اجرا با مقاومت‌ها و دشواری‌هایی همراه است (Black & Wiliam, 1998; Popham, 2009).

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است که با رویکرد پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان پایه پنجم ابتدایی دولتی و غیرانتفاعی شهر میاندوآب در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان



آن‌ها ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، «پرسشنامه نگرش معلمان به آموزش خلاق» (با روایی محتوایی تأیید شده توسط اساتید آموزش و پرورش و پایایی بالا به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰.۸۷) بود. ابعاد مورد سنجش شامل: باور به ضرورت خلاقیت، ادراک از چالش‌های اجرایی، و حمایت‌های دریافتی بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل رگرسیون چندگانه) توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند (Baker et al., 2019).

یافته‌های پژوهش

نتایج نشان داد که میانگین نمره نگرش کلی معلمان نسبت به آموزش خلاق در پایه پنجم، در سطح «مثبت متوسط» قرار دارد. جزئیات داده‌ها حاکی از آن است که معلمان نگرش بسیار مثبتی نسبت به «افزایش انگیزه دانش‌آموزان» و «یادگیری عمیق‌تر» دارند. اما در بعد «چالش‌های ساختاری»، نمرات پایین‌تری ثبت شد. به‌طور مشخص، ۶۵ درصد از معلمان اعلام کردند که حجم بالای سرفصل‌های کتاب‌های درسی پایه پنجم (به‌ویژه در ریاضی و علوم) مانع اصلی اجرای فعالیت‌های خلاقانه است. همچنین، ۵۰ درصد از معلمان احساس کردند که سیستم ارزیابی (امتحانات نوبت اول و دوم) هنوز مبتنی بر حافظه است و به مهارت‌های خلاقیت بها نمی‌دهد، که این موضوع باعث ایجاد تعارض در نگرش آن‌ها شده است (Tierney & Fraser, 2021).

تفسیر نتایج

تفسیر نتایج نشان می‌دهد که گسست بین «باور به خیر بودن روش خلاق» و «قابلیت اجرای عملی» آن، ریشه اصلی نگرش‌های دوگانه معلمان است. معلمان پایه پنجم تحت فشار مضاعفی قرار دارند: از یک سو نیاز به تثبیت مفاهیم پایه برای ورود به متوسطه، و از سوی دیگر انتظار برای پرورش خلاقیت. وقتی سیستم ارزشیابی نهایی (امتحانات استاندارد) همچنان بر محفوظات تکیه دارد، معلمان به صورت منطقی و برای نجات نمرات دانش‌آموزان، به روش‌های سنتی پناه می‌برند. این پدیده که در ادبیات آموزشی «اثر کالیو» (Washback Effect) نامیده می‌شود، باعث می‌شود حتی معلمان علاقه‌مند به خلاقیت، در عمل محتاط رفتار کنند. علاوه بر این، عدم وجود زمان‌های خلاق در برنامه هفتگی و تراکم کلاس‌ها، کارایی روش‌های گروهی و پروژه‌محور را برای معلمان دشوار ساخته است (Efland, 2019).

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که معلمان پایه پنجم ابتدایی از نظر ذهنی به آموزش خلاق گرایش دارند، اما موانع ساختاری و سیستمی مانع از تبدیل این نگرش مثبت به عمل پایدار می‌شود. برای بهبود این وضعیت، تغییر نگرش به تنهایی کافی نیست؛ بلکه اصلاحات ساختاری لازم است. پیشنهادهای کاربردی شامل: (۱) کاهش حجم



سرفصل های حفظی و جایگزینی آن ها با مهارت محور، (۲) بازطراحی سیستم ارزیابی برای سنجش فرآیند خلاقیت، و (۳) ارائه کارگاه های عملی برای مدیریت زمان در کلاس های شلوغ است. در نهایت، تا زمانی که سیاست های کلان آموزشی با نگرش های حرفه ای معلمان همسو نشود، شکاف بین تئوری و عمل در کلاس های پایه پنجم ادامه خواهد داشت (Kim, 2020).



- Ajzen, I. (2020). *Attitudes, Personality and Behavior*. Routledge.
- Baker, R. S., D'Mello, S. A., Suthers, K. T., & Morency, C. A. (2019). Better understanding of engagement: Development and validation of a multi-dimensional engagement scale. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 1-20.
- Baker, L., D'Zurilla, T. E., & Malouff, J. M. (2019). The relationship between creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Creativity Research Journal*, 31(2), 145-158.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.
- Berk, L. E. (2020). *Child Development* (10th ed.). Pearson.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2015). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD.
- Collins, W. A., & Freeman, D. L. (2004). Peer relationships in adolescence. In R. E. Lerner & M. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 77-103). Wiley.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools, development, and the health of children and adolescents. *Annual Review of Public Health*, 32, 259-275.
- Efland, A. D. (2019). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Bloomsbury Academic.
- Elmqail, J., Al-Malik, R. I., & Al-Malik, A. I. (2021). Creative teaching strategies in primary education: Challenges and opportunities. *Journal of Educational Practice*, 12(10), 45-56.



- Elliott, D. J. (1979). The musical experience of the preservice teacher: A conceptual model. *Arts Education Policy Review*, 80(5), 23-30.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). Norton.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2009). Teachers' emotional socialization: A neglected area in school reform? *Learning and Instruction*, 19(2), 117-121.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectancy and student self-fulfilling prophecy. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 133-137.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Kim, K. H. (2020). Can we be creative? 200 years of creativity research. *Creativity Research Journal*, 32(1), 1-12.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Krause, K. L., & Boud, D. (2018). *Engaging Learners in the Classroom: A Guide for Teachers*. Routledge.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. NCTM.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.



- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. Basic Books.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. C. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Popham, W. J. (2009). *Transformative Assessment*. ASCD.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Santrock, J. W. (2019). *Child Development* (15th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sawyer, R. K. (2011). *Regimes of Creativity: Innovation in Education, Business, and the Sciences*. Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2018). *The Psychology of Creativity and Genius*. Cambridge University Press.
- Spear, S. R. (2000). The adolescent brain and adolescent learning strategies. *Adolescent Medicine*, 11(2), 339-347.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and intention to leave. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 619-634.
- Tierney, R. J., & Fraser, C. (2021). Teacher beliefs and the implementation of creative pedagogies in primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103421.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual Research Document*. Personnel Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.



UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران (دوره ابتدایی). تهران: اداره کل نظارت و ارزیابی برنامه درسی.

