



خلاقیت در کلاس درس؛ بررسی فاصله میان آموزش خلاقانه معلم و تجربه خلاقانه

دانش آموز در فرایند یادگیری

عظیمه دلخوش، حمیرا یکتا صابر، راضیه اسماعیل زاده، زینب ایزددوست

کارشناسی ارشد زیست شناسی

کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی

کارشناسی ریاضی محض

کارشناسی ارشد برنامه ریزی روستایی



MDOL-02-2026.0449
MNR-463-2-CEF5BD

خلاقیت در نظام آموزشی معاصر، دیگر صرفاً یک ویژگی فردی یا استعداد ویژه گروهی از دانش آموزان تلقی نمی شود، بلکه یکی از ظرفیت های اساسی یادگیری و یکی از مؤلفه های مهم تربیت انسان توانمند برای مواجهه با مسائل جدید به شمار می آید. با وجود این، در عمل میان آنچه «آموزش خلاقانه» نامیده می شود و آنچه دانش آموز واقعاً به عنوان یک «تجربه خلاقانه یادگیری» تجربه می کند، فاصله ای قابل توجه وجود دارد. این فاصله زمانی آشکار می شود که معلم از روش های متنوع، بازی، داستان، فعالیت گروهی، پروژه، فناوری و سایر شیوه های نوین استفاده می کند، اما دانش آموز همچنان در موقعیت دریافت کننده دستورالعمل باقی می ماند و فرصت محدودی برای پرسشگری، تولید ایده، انتخاب مسیر، آزمون، خطا، بازنگری و انتقال آموخته ها پیدا می کند. پژوهش حاضر با هدف تبیین این فاصله و شناسایی عوامل مؤثر بر تبدیل آموزش خلاقانه معلم به تجربه خلاقانه دانش آموز انجام شده است. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و مبتنی بر مطالعه اسنادی منابع علمی حوزه روان شناسی تربیتی، خلاقیت، یادگیری و روش های تدریس است. در تحلیل حاضر، خلاقیت نه به عنوان یک محصول نهایی، بلکه به مثابه فرایندی در نظر گرفته شده است که در تعامل میان ویژگی های یادگیرنده و شرایط محیط یادگیری شکل می گیرد. بر اساس این دیدگاه، وجود فعالیت های جذاب یا متفاوت به تنهایی برای تحقق یادگیری خلاق کافی نیست؛ بلکه دانش آموز باید در ساخت و هدایت بخشی از تجربه یادگیری خود نقش داشته باشد. تحلیل ادبیات نشان می دهد که امنیت روانی کلاس، آزادی انتخاب، کیفیت پرسش های معلم، امکان تولید ایده های متعدد، پذیرش خطا به عنوان بخشی از فرایند یادگیری، بازخورد توصیفی، فرصت بازنگری، تعامل با همسالان، ارتباط دادن آموخته ها با مسائل واقعی و ارزشیابی فرایندی، از مهم ترین عوامل تبدیل تدریس خلاقانه به تجربه خلاقانه هستند. بر همین اساس، مقاله حاضر استدلال می کند که معیار اصلی آموزش خلاقانه نباید میزان خلاقیت ظاهری عملکرد معلم باشد، بلکه باید میزان فرصت هایی باشد که دانش آموز برای تجربه، تولید، انتخاب، اصلاح و انتقال ایده در فرایند یادگیری به دست می آورد.

واژگان کلیدی: خلاقیت، آموزش خلاقانه، تجربه یادگیری، یادگیری خلاق، تفکر واگرا، دانش آموز، معلم، محیط کلاس، حل مسئله.

مقدمه

مدرسه در نگاه سنتی، عمدتاً نهادی برای انتقال دانش و مهارت های از پیش تعیین شده بوده است. در این الگو، معلم منبع اصلی دانش محسوب می شود، محتوای آموزشی از پیش مشخص است و دانش آموز باید آنچه را ارائه می شود دریافت، تمرین و بازتولید کند. چنین الگویی در انتقال بخشی از دانش پایه کارآمد است، اما هنگامی که هدف آموزش، آماده سازی دانش آموز برای مواجهه با موقعیت های جدید، پیچیده و پیش بینی ناپذیر باشد، محدودیت های آن آشکار می شود. زندگی واقعی اغلب مسئله هایی را پیش روی انسان قرار می دهد که پاسخ آن ها در کتاب درسی نوشته نشده است. فرد باید بتواند مسئله را



تشخیص دهد، سؤال مناسب بسازد، اطلاعات مرتبط را پیدا کند، راه های مختلف را بررسی کند، تصمیم بگیرد و در صورت ناکامی، مسیر خود را اصلاح کند. چنین توانایی هایی با تکرار پاسخ های آماده به تنهایی شکل نمی گیرند.

از این منظر، خلاقیت یکی از ظرفیت های اساسی یادگیری محسوب می شود. خلاقیت به فرد اجازه می دهد از چارچوب های معمول فراتر رود، بین عناصر مختلف ارتباط برقرار کند و امکان هایی را ببیند که در نگاه نخست آشکار نیستند. در ادبیات روان شناسی تربیتی نیز یادگیری به عنوان فرایندی فعال مورد توجه قرار گرفته است و تأکید می شود که دانش آموز صرفاً دریافت کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه در ساخت و سازمان دهی یادگیری خود مشارکت دارد (سیف، ۱۳۹۸).

با افزایش توجه به خلاقیت، مفهوم «معلم خلاق» نیز در ادبیات آموزشی جایگاه بیشتری پیدا کرده است. استفاده از روش های متنوع تدریس، فعالیت های عملی، داستان، بازی، نمایش، فناوری، پروژه و یادگیری گروهی، از جمله اقداماتی هستند که معمولاً با آموزش خلاقانه پیوند داده می شوند. این تحول را می توان نشانه ای مثبت دانست؛ اما در همین نقطه یک مسئله اساسی مطرح می شود: آیا هر تدریس خلاقانه ای الزاماً به یادگیری خلاقانه منجر می شود؟

پاسخ به این پرسش نیازمند تغییر زاویه نگاه است. اگر مرکز توجه فقط معلم باشد، ممکن است خلاقیت را در طراحی فعالیت یا شیوه ارائه درس جستجو کنیم؛ اما اگر مرکز توجه دانش آموز باشد، باید ببینیم او در جریان آموزش چه تجربه ای پیدا می کند. آیا دانش آموز سؤال می سازد؟ آیا می تواند راحل دیگری پیشنهاد کند؟ آیا اجازه دارد بخشی از مسیر یادگیری را انتخاب کند؟ آیا می تواند اشتباه کند و از اشتباه خود برای اصلاح مسیر استفاده کند؟ آیا فرصت دارد محصول یا ایده خود را بازبینی کند؟ و آیا می تواند آنچه آموخته است در موقعیتی تازه به کار گیرد؟

این پرسش ها نشان می دهند که «آموزش خلاقانه» و «تجربه خلاقانه دانش آموز» دو مفهوم کاملاً یکسان نیستند. معلم می تواند تدریسی بسیار خلاقانه طراحی کند، اما اگر دانش آموز در آن صرفاً مجری دستور العمل باشد، بخش مهمی از خلاقیت آموزشی تحقق پیدا نکرده است. در آثار مرتبط با روش های تدریس نیز تأکید بر فعال کردن یادگیرنده، مشارکت دادن او در فرایند آموزش و استفاده از روش هایی که زمینه تفکر و فعالیت را فراهم می کنند، مورد توجه قرار گرفته است (شعبانی، ۱۳۹۰). از این منظر، ارزش یک روش تدریس را نمی توان فقط بر اساس جذابیت ظاهری آن سنجید؛ بلکه باید بررسی کرد که این روش چه نوع فعالیت ذهنی و شناختی را در دانش آموز ایجاد می کند. مسئله حاضر از همین نقطه آغاز می شود: فاصله میان «آنچه معلم خلاقانه انجام می دهد» و «آنچه دانش آموز خلاقانه تجربه می کند».

بیان مسئله

یکی از دشواری های اصلی در بحث خلاقیت آموزشی، تعریف نادرست یا محدود آن است. در بسیاری از موارد، هر فعالیتی که متفاوت، سرگرم کننده یا غیر معمول باشد، فعالیت خلاقانه تلقی می شود. اگر معلم در کلاس از یک بازی استفاده کند، ممکن است گفته شود کلاس خلاق شده است. اگر از فناوری استفاده کند، تدریس نوآورانه تلقی شود. اگر دانش آموزان کار دستی بسازند یا در گروه فعالیت کنند، فعالیت خلاقانه نامیده شود. اما این نشانه ها به تنهایی نمی توانند ثابت کنند که خلاقیت در فرایند یادگیری اتفاق افتاده است. برای روشن شدن مسئله می توان یک موقعیت کلاسی را تصور کرد. معلم برای تدریس یکی از مفاهیم علوم، ساخت یک مدل را به دانش آموزان پیشنهاد می کند. او نمونه ای از مدل را نشان می دهد، مواد لازم را در اختیار دانش آموزان قرار می دهد و مراحل ساخت را نیز به صورت دقیق توضیح می دهد. دانش آموزان در گروه ها فعالیت



می‌کنند و در پایان، محصولی زیبا و قابل ارائه تولید می‌شود. از نظر ظاهری، کلاس فعال، مشارکتی و خلاق به نظر می‌رسد.

اما اگر از خود دانش‌آموزان پرسیده شود «در این فعالیت چه چیزی را خودت انتخاب کردی؟»، ممکن است پاسخ این باشد که تقریباً همه چیز از قبل تعیین شده بود. موضوع را معلم مشخص کرده بود، مواد مشخص بودند، مراحل مشخص بودند و حتی محصول مورد انتظار نیز از قبل معلوم بود. در چنین شرایطی، فعالیت جذاب است، اما الزاماً تجربه خلاقانه نیست. حال همان موقعیت را تغییر دهیم. معلم به جای ارائه نمونه نهایی، مسئله‌ای را مطرح می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد خودشان راهی برای نمایش مفهوم موردنظر پیدا کنند. مواد در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد، اما انتخاب نوع محصول، نحوه ساخت و شیوه ارائه به گروه واگذار می‌شود. اکنون احتمال دارد دانش‌آموزان راه‌های متفاوتی را امتحان کنند، بعضی ایده‌ها شکست بخورد، برخی تغییر کنند و در نهایت محصولات متفاوتی شکل بگیرد.

تفاوت اصلی این دو وضعیت در میزان «فعالیت» دانش‌آموز نیست؛ در میزان «مالکیت شناختی» او بر فعالیت است. در وضعیت اول دانش‌آموز فعال است، اما بیشتر فعال در اجرای یک طرح از پیش تعیین شده است. در وضعیت دوم دانش‌آموز علاوه بر انجام فعالیت، در طراحی و تصمیم‌گیری نیز مشارکت دارد. این تمایز از نظر آموزشی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا هدف از پرورش خلاقیت صرفاً آن نیست که دانش‌آموز کاری متفاوت انجام دهد، بلکه باید بتواند به شکل متفاوتی فکر کند، ایده تولید کند، راه‌های مختلف را بررسی کند و درباره انتخاب خود استدلال کند.

سیف با تأکید بر ماهیت فعال یادگیری، بر نقش فعالیت یادگیرنده در شکل‌گیری یادگیری تأکید می‌کند و این دیدگاه با ضرورت فراهم کردن فرصت‌های مشارکت شناختی دانش‌آموز هماهنگ است (سیف، ۱۳۹۸). بنابراین، هنگامی که از خلاقیت در کلاس سخن می‌گوییم، باید از سطح رفتارهای ظاهری فراتر برویم و فرایندهای ذهنی و شناختی دانش‌آموز را مورد توجه قرار دهیم.

اهمیت و ضرورت توجه به تجربه خلاقانه دانش‌آموز

ضرورت توجه به خلاقیت را نمی‌توان فقط با نیازهای آینده شغلی یا تغییرات فناوری توضیح داد. خلاقیت بخشی از توانایی انسان برای فهم و تفسیر جهان است. کودک از نخستین سال‌های زندگی با پرسیدن، آزمودن و تغییر دادن محیط خود یاد می‌گیرد. او یک شیء را از زاویه‌های مختلف بررسی می‌کند، کاربردهای متفاوت برای آن پیدا می‌کند و درباره پدیده‌هایی که برای بزرگسالان بدیهی هستند سؤال می‌پرسد.

مسئله مهم این است که مدرسه چگونه با این ظرفیت طبیعی برخورد می‌کند.

اگر مدرسه دائماً پاسخ‌های آماده ارائه کند، سؤال‌های دانش‌آموز را محدود کند و برای هر مسئله تنها یک روش پذیرفته‌شده تعیین کند، ممکن است بخشی از رفتارهای اکتشافی اولیه دانش‌آموز به‌تدریج کاهش پیدا کند. در مقابل، اگر مدرسه محیطی ایجاد کند که در آن سؤال ارزش داشته باشد، پاسخ متفاوت قابل بررسی باشد و خطا بخشی از فرایند یادگیری تلقی شود، ظرفیت خلاقانه دانش‌آموز می‌تواند در مسیر یادگیری رسمی نیز ادامه پیدا کند.



در روان‌شناسی تربیتی، تفاوت‌های فردی و اهمیت تناسب روش آموزش با ویژگی‌های یادگیرندگان مورد تأکید قرار گرفته است (کدیور، ۱۳۹۸). این مسئله در آموزش خلاق اهمیت مضاعف دارد؛ زیرا همه دانش‌آموزان ایده‌ها و توانایی‌های خود را به یک شکل نشان نمی‌دهند.

یک دانش‌آموز ممکن است در تولید ایده‌های متعدد توانمند باشد، دانش‌آموز دیگری در توسعه و تکمیل یک ایده، و دانش‌آموزی دیگر در ساخت یک محصول یا یافتن راحل عملی موفق‌تر باشد. بنابراین، اگر مدرسه فقط یک شکل خاص از عملکرد را «خلاقیت» تلقی کند، بخشی از ظرفیت دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود.

مبانی مفهومی خلاقیت

خلاقیت مفهومی چندبعدی است و نمی‌توان آن را با یک رفتار یا ویژگی ساده توضیح داد. در بسیاری از رویکردهای علمی، تازگی و مناسب بودن ایده یا محصول دو عنصر مهم خلاقیت محسوب می‌شوند. یک ایده صرفاً به دلیل متفاوت بودن خلاقانه نیست؛ باید با مسئله یا هدف موردنظر نیز ارتباط داشته باشد.

برای مثال، اگر دانش‌آموز در درس ریاضی پاسخی کاملاً متفاوت اما فاقد منطق ارائه کند، صرف متفاوت بودن پاسخ به معنای خلاقیت نیست. در مقابل، اگر دانش‌آموز برای رسیدن به پاسخ از روشی استفاده کند که متفاوت از روش معمول است و بتواند منطق آن را توضیح دهد، عملکرد او می‌تواند واجد مؤلفه‌های خلاقانه باشد.

در دیدگاه‌های مرتبط با تفکر و اگر، توانایی تولید پاسخ‌ها و امکان‌های متعدد اهمیت زیادی دارد. در این نوع تفکر، فرد برای یک مسئله فقط به دنبال نخستین پاسخ ممکن نیست، بلکه تلاش می‌کند امکانات دیگری را نیز بررسی کند. از این نظر، آموزش خلاقانه باید در برخی موقعیت‌ها عمداً فضای مسئله را باز نگه دارد. اما تفکر و اگر به‌تنهایی کافی نیست. پس از تولید ایده‌ها، فرد باید بتواند آن‌ها را بررسی، مقایسه و اصلاح کند. بنابراین، خلاقیت در کلاس را باید ترکیبی از تولید، انتخاب، آزمون و بازنگری دانست.

پیشینه پژوهش و تمایز پژوهش حاضر

بررسی ادبیات مربوط به خلاقیت در حوزه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که خلاقیت طی دهه‌های گذشته از مفهومی محدود به توانایی‌های فردی، استعداد‌های خاص یا تولید آثار هنری فراتر رفته و به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. در این رویکرد، خلاقیت صرفاً به معنای تولید یک محصول کاملاً جدید نیست، بلکه فرایندی است که در آن فرد می‌تواند میان اطلاعات و تجربه‌های موجود ارتباط‌های تازه برقرار کند، مسئله را از زاویه‌ای متفاوت ببیند، برای یک موقعیت بیش از یک راحل پیشنهاد دهد و در صورت ناکارآمد بودن راحل اولیه، مسیر خود را اصلاح کند. از این منظر، مدرسه و کلاس درس صرفاً محل انتقال دانش نیستند، بلکه می‌توانند محیطی برای پرورش تفکر، پرسشگری، تجربه، بازنگری و تولید معنا باشند.

در ادبیات تربیتی فارسی نیز بر این نکته تأکید شده است که کیفیت یادگیری دانش‌آموز تا حد زیادی به چگونگی طراحی موقعیت‌های آموزشی و نوع تعامل معلم و دانش‌آموز وابسته است. سیف در بحث فرایند یادگیری و آموزش، یادگیری مؤثر را فرایندی فعال می‌داند که در آن یادگیرنده در ساخت و سازمان‌دهی دانش خود مشارکت دارد؛ بنابراین، هرچه موقعیت آموزشی از انتقال یک‌سویه اطلاعات فاصله گرفته و فرصت بیشتری برای فعالیت ذهنی یادگیرنده ایجاد کند، زمینه برای یادگیری عمیق‌تر فراهم می‌شود (سیف، روان‌شناسی پرورشی نوین). در همین راستا، شعبانی نیز در بررسی روش‌ها و



فنون تدریس، بر ضرورت فعال بودن یادگیرنده و استفاده از روش هایی تأکید می کند که دانش آموز را از دریافت کننده صرف اطلاعات به مشارکت کننده در فرایند یادگیری تبدیل می سازند (شعبانی، مهارت های آموزشی و پرورشی).

با وجود این، میان «فعال بودن دانش آموز» و «خلاق بودن تجربه یادگیری» تفاوت مهمی وجود دارد. ممکن است دانش آموز در یک فعالیت گروهی شرکت کند، به پرسش های معلم پاسخ دهد، یک آزمایش را انجام دهد یا حتی یک محصول آموزشی تولید کند، اما همه مراحل فعالیت از پیش تعیین شده باشد و هیچ فرصت واقعی برای انتخاب، طرح ایده، تغییر مسیر یا ارائه راحل متفاوت در اختیار او قرار نگیرد. بنابراین، فعال بودن رفتاری دانش آموز به تنهایی نمی تواند نشان دهنده تحقق یادگیری خلاق باشد. آنچه اهمیت دارد، کیفیت مشارکت شناختی و تصمیم گیری دانش آموز در فرایند یادگیری است.

در این زمینه، مباحث مربوط به برنامه درسی نیز اهمیت ویژه ای پیدا می کنند. مهر محمدی با تأکید بر نگاه های نوین به برنامه درسی، برنامه درسی را صرفاً مجموعه ای از محتواهای از پیش تعیین شده نمی داند، بلکه آن را با چگونگی تجربه یادگیرنده در محیط آموزشی مرتبط می کند. از این منظر، آنچه دانش آموز در کلاس تجربه می کند، گاه از آنچه در اسناد رسمی برنامه درسی پیش بینی شده است اهمیت بیشتری پیدا می کند؛ زیرا یادگیری واقعی در جریان تعامل دانش آموز با محتوا، معلم، همسالان و موقعیت های مسئله محور شکل می گیرد (مهر محمدی، برنامه درسی: نگاه ها، رویکردها و چشم اندازها).

در مطالعات مربوط به خلاقیت نیز تأکید فزاینده ای بر نقش محیط در بروز توانایی های خلاقانه دیده می شود. آمابیل خلاقیت را در ارتباط با تعامل میان عوامل فردی و محیطی بررسی کرده و نشان می دهد که شرایط محیطی، نوع بازخورد، انگیزش و آزادی عمل می توانند بر ظهور رفتار خلاقانه اثر بگذارند (Amabile, 1996). این دیدگاه برای محیط مدرسه اهمیت زیادی دارد؛ زیرا نشان می دهد نمی توان انتظار داشت دانش آموز در محیطی کاملاً کنترل شده، که در آن پاسخ واحد ارزشمند است و اشتباه با واکنش منفی همراه می شود، همواره رفتارهای خلاقانه از خود نشان دهد.

از سوی دیگر، پژوهش های مرتبط با آموزش خلاق بر این نکته تأکید دارند که معلم می تواند از طریق نوع پرسش هایی که مطرح می کند، چگونگی ارائه مسئله، میزان آزادی انتخاب، نوع بازخورد و نحوه برخورد با پاسخ های متفاوت، زمینه ظهور تفکر خلاق را فراهم کند. در چنین رویکردی، معلم صرفاً ارائه دهنده فعالیت خلاق نیست، بلکه طراح موقعیتی است که دانش آموز در آن بتواند فکر کند، انتخاب کند، آزمایش کند و درباره انتخاب خود توضیح دهد. این تمایز اهمیت زیادی دارد؛ زیرا گاهی «خلاقیت در تدریس» به اشتباه با جذابیت ظاهری تدریس یکسان تلقی می شود.

برای مثال، استفاده از داستان در کلاس می تواند یک روش جذاب و خلاقانه به نظر برسد. اما اگر معلم داستان را به طور کامل روایت کند، پیام داستان را نیز خودش تعیین کند و در پایان فقط از دانش آموزان بخواهد به چند سؤال مشخص پاسخ دهند، بخش عمده فعالیت خلاقانه همچنان در اختیار معلم باقی مانده است. در مقابل، اگر دانش آموزان بتوانند پایان دیگری برای داستان پیشنهاد کنند، رفتار شخصیت ها را تغییر دهند، درباره تصمیم شخصیت اصلی سؤال بسازند یا داستان را از دیدگاه شخصیت دیگری بازنویسی کنند، تجربه یادگیری به سمت خلاقیت حرکت می کند. بنابراین، تفاوت اصلی نه در استفاده یا عدم استفاده از داستان، بلکه در جایگاه شناختی دانش آموز در جریان فعالیت است.

همین مسئله را می توان در استفاده از بازی های آموزشی نیز مشاهده کرد. بازی ممکن است از نظر ظاهری بسیار جذاب باشد، اما اگر قوانین، پاسخ ها، مسیر حرکت و حتی شیوه رسیدن به نتیجه کاملاً از قبل تعیین شده باشند، دانش آموز بیشتر در

حال اجرای یک فعالیت طراحی شده است تا خلق یک راحل یا ایده. در مقابل، بازی ای که در آن دانش آموز بتواند قانون جدیدی پیشنهاد دهد، راه دیگری برای حل مسئله پیدا کند یا درباره تغییر قواعد استدلال کند، ظرفیت بیشتری برای تجربه خلاقانه ایجاد می کند.

در حوزه ریاضیات نیز همین تفاوت قابل مشاهده است. فرض کنیم معلم از دانش آموزان بخواهد حاصل یک مسئله را محاسبه کنند و سپس روش حل را توضیح دهند. این فعالیت می تواند به یادگیری عمیق کمک کند، اما زمانی که معلم از دانش آموز می خواهد «تا حد امکان راه های متفاوتی برای رسیدن به پاسخ پیدا کند»، ماهیت فعالیت تغییر می کند. در این وضعیت، دانش آموز دیگر فقط به دنبال پاسخ درست نیست، بلکه به مقایسه راهبردها، کشف روابط و ارزیابی روش های مختلف می پردازد. در واقع، سؤال از «پاسخ چیست؟» به «چگونه می توان به پاسخ رسید و آیا راه دیگری نیز وجود دارد؟» تغییر می کند؛ تغییری که از نظر تربیتی بسیار مهم است.

در آموزش علوم نیز تفاوت میان فعالیت آموزشی و تجربه خلاقانه به خوبی آشکار می شود. اگر معلم آزمایش را طراحی کند، نتیجه را از قبل مشخص سازد و دانش آموز صرفاً مراحل آزمایش را مطابق دستورالعمل اجرا کند، فعالیت بیشتر جنبه بازتولیدی دارد. اما اگر دانش آموز با یک مسئله مواجه شود، درباره علت یک پدیده حدس بزند، فرضیه ای پیشنهاد کند، روش آزمون آن را طراحی کند و پس از مشاهده نتیجه در فرضیه اولیه خود بازنگری کند، فرایند یادگیری به تجربه ای خلاقانه تبدیل می شود. در این حالت، حتی نتیجه ای که با پیش بینی دانش آموز هماهنگ نیست، می تواند به فرصت یادگیری تبدیل شود.

از این منظر، یکی از خلأهای قابل توجه در ادبیات مربوط به آموزش خلاق، توجه ناکافی به فاصله میان «نیت خلاقانه معلم» و «تجربه واقعی دانش آموز» است. ممکن است معلم با هدف پرورش خلاقیت، فعالیتی را طراحی کند که از نظر خودش باز، مشارکتی و جذاب است؛ اما در جریان اجرای فعالیت، به دلیل محدودیت زمانی، نگرانی از مدیریت کلاس، تأکید بر پاسخ صحیح یا تمایل به کنترل مسیر یادگیری، عملاً فرصت تصمیم گیری را از دانش آموز بگیرد. در نتیجه، میان آنچه معلم قصد دارد ایجاد کند و آنچه دانش آموز واقعاً تجربه می کند، فاصله شکل می گیرد.

این فاصله را می توان «شکاف تجربه خلاقانه» نامید؛ یعنی فاصله میان ظرفیت خلاقانه ای که در طراحی یک فعالیت آموزشی وجود دارد و میزان خلاقیتی که دانش آموز عملاً در جریان انجام آن فعالیت تجربه می کند. وجود یک فعالیت خلاقانه در برنامه تدریس، به خودی خود تضمین کننده شکل گیری تجربه خلاقانه نیست. تجربه دانش آموز باید از طریق مشاهده رفتار او، نوع پرسش هایی که مطرح می کند، میزان انتخابی که در اختیار دارد، تعداد و تنوع راحل های او، نحوه مواجهه اش با خطا و توانایی اصلاح و توضیح ایده هایش مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش حاضر از همین نقطه آغاز می شود. مسئله اصلی مقاله این نیست که آیا استفاده از روش های خلاقانه در کلاس مفید است یا خیر؛ بلکه مسئله عمیق تر این است که چه زمانی یک آموزش خلاقانه از سطح عملکرد و طراحی معلم عبور می کند و به تجربه ای خلاقانه برای دانش آموز تبدیل می شود؟ پاسخ به این پرسش نیازمند عبور از نگاه ابزارمحور به خلاقیت است. اگر خلاقیت را صرفاً در استفاده از بازی، فناوری، داستان، فعالیت گروهی یا پروژه جست و جو کنیم، ممکن است به جای بررسی کیفیت تجربه یادگیری، تنها ظاهر تدریس را ارزیابی کنیم.

در نتیجه، تمایز اصلی پژوهش حاضر با بسیاری از بحث‌های عمومی درباره آموزش خلاق در آن است که «دانش‌آموز» را به عنوان واحد اصلی تحلیل تجربه خلاقانه در نظر می‌گیرد. در این چارچوب، خلاقیت معلم اهمیت خود را حفظ می‌کند، اما ارزش آن زمانی آشکار می‌شود که به افزایش ظرفیت خلاقانه دانش‌آموز منجر شود. معلم ممکن است یک فعالیت بسیار خلاقانه طراحی کند، اما اگر دانش‌آموز فقط مجری دستورالعمل‌ها باشد، هنوز نمی‌توان از تحقق کامل یادگیری خلاق سخن گفت.

از معلم خلاق تا دانش‌آموز خلاق

در ادبیات آموزشی، معلم خلاق معمولاً فردی توصیف می‌شود که می‌تواند روش‌های متفاوتی را برای آموزش انتخاب کند و متناسب با شرایط کلاس، راه‌های جدیدی برای انتقال مفهوم پیدا کند. چنین توانایی‌ای اهمیت زیادی دارد؛ اما مسئله اصلی مقاله حاضر این است که خلاقیت معلم نباید به نقطه پایان تحلیل تبدیل شود.

معلم خلاق زمانی اثر آموزشی عمیق‌تری ایجاد می‌کند که خلاقیت خود را برای ساختن فرصت خلاقیت دانش‌آموز به کار گیرد.

به عبارت دیگر، هدف نهایی خلاقیت معلم نباید این باشد که دانش‌آموز بگوید «چه معلم خلاقی!»، بلکه باید این باشد که دانش‌آموز بتواند بگوید «من توانستم خودم این ایده را پیدا کنم».

این تغییر نگاه، جایگاه معلم را نیز تغییر می‌دهد. معلم همچنان طراح، متخصص و هدایت‌کننده فرایند یادگیری است، اما به جای اینکه تمام خلاقیت در وجود او متمرکز شود، بخشی از آن را به ساختار فعالیت و تجربه دانش‌آموز منتقل می‌کند.

در چنین کلاسی، معلم ممکن است عمداً یک فعالیت را ناقص طراحی کند تا دانش‌آموز بخشی از آن را کامل کند. ممکن است سؤال را طوری طرح کند که پاسخ واحد نداشته باشد. ممکن است از دانش‌آموز بخواهد راه دیگری پیدا کند، حتی زمانی که راه اول درست بوده است.

این رفتارها نشان می‌دهند که معلم به جای نمایش خلاقیت خود، در حال ایجاد بستر خلاقیت دیگری است.

تجربه خلاقانه دانش‌آموز و مفهوم مالکیت یادگیری

یکی از مؤلفه‌های مهم تجربه خلاقانه، احساس مالکیت نسبت به یادگیری است. هنگامی که دانش‌آموز احساس می‌کند تصمیم‌ها و انتخاب‌های او در شکل‌گیری نتیجه نقش داشته‌اند، فعالیت برای او معنای متفاوتی پیدا می‌کند.

برای مثال، تفاوت زیادی وجود دارد میان اینکه معلم بگوید «این نقاشی را دقیقاً طبق این الگو بکش» و اینکه بگوید «با استفاده از آنچه درباره موضوع آموخته‌ای، تصویری طراحی کن که مفهوم را به فردی که آن را نمی‌داند توضیح دهد».

در حالت اول، موفقیت دانش‌آموز به میزان تطابق با الگو وابسته است. در حالت دوم، دانش‌آموز باید تصمیم بگیرد چگونه مفهوم را بازنمایی کند.

این تصمیم‌گیری بخش مهمی از تجربه خلاقانه است.

آزادی انتخاب البته نباید با رها کردن دانش‌آموز اشتباه گرفته شود. آزادی آموزشی مؤثر درون یک چارچوب مشخص شکل می‌گیرد. معلم هدف یادگیری را تعیین می‌کند، محدودیت‌های ضروری را مشخص می‌سازد و منابع لازم را فراهم می‌کند، اما درون این چارچوب بخشی از تصمیم‌گیری را به دانش‌آموز واگذار می‌کند.

این همان نقطه‌ای است که می‌توان میان «آزادی بدون ساختار» و «خودمختاری درون ساختار» تفاوت گذاشت.

پرسشگری؛ نقطه آغاز تجربه خلاق

در کلاس‌های سنتی، معمولاً جریان پرسش از معلم به دانش‌آموز حرکت می‌کند. معلم سؤال می‌پرسد و دانش‌آموز پاسخ می‌دهد. این الگو برای سنجش یادگیری مفید است، اما اگر تمام تعامل آموزشی بر آن استوار باشد، دانش‌آموز فرصت محدودی برای تجربه نقش «تولیدکننده سؤال» خواهد داشت.

در حالی که خلاقیت فقط در پاسخ دادن متفاوت شکل نمی‌گیرد؛ گاهی مهم‌تر از پاسخ متفاوت، سؤال متفاوت است.

تصور کنید معلم تصویری از یک محیط طبیعی را به دانش‌آموزان نشان دهد. در روش معمول، ممکن است بپرسد:

«این تصویر چه چیزی را نشان می‌دهد؟»

اما در رویکرد خلاقانه‌تر می‌تواند بگوید:

«هر سؤالی که این تصویر در ذهن شما ایجاد می‌کند بنویسید.»

در اینجا پاسخ از پیش تعیین نشده است. دانش‌آموز باید مسئله را از زاویه خودش ببیند.

پس از جمع‌آوری سؤال‌ها، معلم می‌تواند آن‌ها را با دانش‌آموزان بررسی کند و درباره اینکه کدام سؤال امکان تحقیق بیشتری دارد گفت‌وگو کند.

این فعالیت علاوه بر تقویت پرسشگری، به دانش‌آموز نشان می‌دهد که مسئله‌یابی نیز بخشی از یادگیری است.

مسئله‌های باز و چندراه‌حلی

یکی از مهم‌ترین شرایط رشد تفکر خلاق، وجود موقعیت‌هایی است که بیش از یک مسیر برای رسیدن به هدف داشته باشند. در ریاضی، به‌جای تمرکز صرف بر حل یک مسئله با یک روش مشخص، می‌توان از دانش‌آموز خواست چند روش پیدا کند.

در فارسی، می‌توان از او خواست یک داستان را از زاویه دید شخصیت دیگری بازنویسی کند.

در علوم، می‌توان مسئله‌ای مطرح کرد که دانش‌آموز باید خودش روش آزمایش را پیشنهاد دهد.

در مطالعات اجتماعی، می‌توان موقعیتی واقعی را مطرح کرد و از دانش‌آموزان خواست برای آن چند راه‌حل پیشنهاد دهند.

در همه این موارد، هدف صرفاً افزایش تنوع پاسخ‌ها نیست؛ بلکه دانش‌آموز یاد می‌گیرد که یک مسئله می‌تواند از زوایای مختلف دیده شود.

این تجربه به تدریج انعطاف شناختی را افزایش می‌دهد.

محیط امن و جرئت تجربه کردن

هیچ دانش‌آموزی در محیطی که از اشتباه کردن می‌ترسد، به راحتی ایده‌های جدید خود را بیان نمی‌کند.

خلاقیت با مقداری عدم قطعیت همراه است. وقتی دانش‌آموز ایده‌ای جدید مطرح می‌کند، خودش نیز ممکن است از درست بودن آن مطمئن نباشد. بنابراین، اگر کلاس به او پیام دهد که فقط پاسخ‌های مطمئن را بیان کند، دانش‌آموز از همان ابتدا وارد محدوده پاسخ‌های امن خواهد شد.

امنیت روانی به این معنا نیست که معلم همه پاسخ‌ها را تأیید کند. بلکه یعنی دانش‌آموز بتواند ایده خود را بدون ترس از تحقیر مطرح کند و سپس آن ایده در یک فرایند علمی بررسی شود.

واکنش معلم در این زمینه بسیار مهم است.

اگر دانش‌آموز پاسخی اشتباه بدهد و معلم بگوید «نه، این کاملاً اشتباه است»، گفت‌وگو احتمالاً پایان می‌یابد.

اما اگر معلم بپرسد «چه چیزی باعث شد به این نتیجه برسی؟»، پاسخ اشتباه می‌تواند به موضوع تحلیل تبدیل شود. این تفاوت ساده، تجربه دانش‌آموز از خطا را تغییر می‌دهد.

خطا به عنوان داده یادگیری

در بسیاری از نظام‌های آموزشی، خطا با شکست ارتباط پیدا می‌کند. دانش‌آموز باید تلاش کند اشتباه نکند، زیرا اشتباه ممکن است نمره او را کاهش دهد.

اما در فرایند خلاق، آزمون و خطا گاهی اجتناب‌ناپذیر است.

البته این بدان معنا نیست که هر خطایی ارزشمند است. ارزش آموزشی خطا زمانی ایجاد می‌شود که دانش‌آموز بتواند علت آن را بررسی کند و از آن برای اصلاح عملکرد استفاده نماید.

فرایند یادگیری می‌تواند از یک خطا شروع شود:

دانش‌آموز راهی را امتحان می‌کند؛ نتیجه مطلوب حاصل نمی‌شود؛ معلم به جای ارائه سریع پاسخ، دانش‌آموز را به تحلیل مسیر هدایت می‌کند؛ دانش‌آموز متوجه می‌شود فرض اولیه مشکل داشته است؛ راه دیگری انتخاب می‌کند و دوباره می‌آزماید. در این وضعیت، خطا نه تنها مانع یادگیری نیست، بلکه بخشی از یادگیری شده است.

چنین رویکردی با تأکید بر یادگیری فعال و خودتنظیمی نیز همخوان است؛ زیرا دانش‌آموز به تدریج یاد می‌گیرد عملکرد خود را مشاهده و اصلاح کند (سیف، ۱۳۹۸).

بازخورد؛ از قضاوت تا هدایت

نوع بازخوردی که دانش‌آموز دریافت می‌کند، می‌تواند مسیر خلاقیت او را تغییر دهد.

بازخوردهای کلی مانند «عالی»، «خوب نیست»، «درست» یا «غلط» اطلاعات محدودی درباره چگونگی پیشرفت ارائه می‌کنند.

در فعالیت‌های خلاقانه، بازخورد بهتر است به فرایند توجه کند.

برای مثال، اگر دانش‌آموز چند راحل برای یک مسئله ارائه کرده است، معلم می‌تواند بپرسد:

«کدام راحل را بیشتر می‌پسندی و چرا؟»

یا:

«اگر بخواهی این ایده را عملی‌تر کنی، چه تغییری در آن می‌دهی؟»

در چنین شرایطی، بازخورد جایگزین فکر کردن دانش‌آموز نمی‌شود.

این موضوع اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا اگر معلم پس از هر اشتباه بلافاصله راحل کامل را ارائه دهد، دانش‌آموز ممکن است به جای اصلاح تفکر خود، منتظر دریافت پاسخ بماند.

بنابراین، بازخورد مؤثر در کلاس خلاق باید نوعی «کمک برای ادامه دادن فکر» باشد.

بازنگری و اصلاح ایده

خلاقیت با نخستین ایده به پایان نمی‌رسد.

در بسیاری از فعالیت های آموزشی، دانش آموز محصول خود را یک بار تولید می کند و آن را تحویل می دهد. اما در فرایندهای واقعی خلاقیت، نسخه اولیه معمولاً نیازمند اصلاح است.

یک متن نوشته می شود و بازنویسی می گردد.

یک طرح ساخته می شود و تغییر می کند.

یک فرضیه آزمایش می شود و اصلاح می شود.

یک راه حل بررسی می شود و ساده تر یا دقیق تر می گردد.

بنابراین، اگر مدرسه می خواهد تجربه خلاقانه ایجاد کند، باید برای «نسخه دوم» و «نسخه بهتر» نیز جا داشته باشد.

این موضوع در ارزشیابی نیز اهمیت دارد. اگر دانش آموز بداند بعد از دریافت بازخورد فرصت اصلاح ندارد، انگیزه او برای بازنگری کاهش پیدا می کند.

تفاوت های فردی و تنوع مسیرهای خلاقیت

یکی از چالش های آموزش خلاق این است که ممکن است معلم ناخودآگاه یک شکل خاص از خلاقیت را بیشتر ارزش گذاری کند.

برای مثال، ممکن است دانش آموزی که خوب نقاشی می کند بیشتر خلاق به نظر برسد، در حالی که دانش آموز دیگری که راه حل ریاضی متفاوتی پیدا می کند نیز می تواند عملکرد خلاقانه داشته باشد.

خلاقیت به هنر محدود نیست.

توانایی یافتن یک راه حل تازه، ساختن یک توضیح جدید، ایجاد یک سؤال متفاوت، اصلاح یک فرایند، طراحی یک آزمایش یا یافتن کاربرد تازه برای یک مفهوم، همگی می توانند با خلاقیت ارتباط داشته باشند.

از این رو، طراحی فعالیت های متنوع ضروری است.

خلاقیت در درس فارسی؛ از بازتولید متن تا تولید معنا

درس فارسی ظرفیت بالایی برای تجربه خلاقانه دارد؛ زیرا زبان فقط وسیله انتقال اطلاعات نیست، بلکه ابزار تولید معناست.

اگر دانش آموز متنی را فقط رونویسی یا خلاصه کند، بخش عمده فعالیت او بازتولیدی است.

اما اگر از او خواسته شود متن را از زاویه دید شخصیت دیگری روایت کند، پایان متفاوتی برای آن بنویسد یا گفت و گویی میان دو شخصیت ایجاد کند، باید از تخیل، انعطاف و توانایی بازسازی استفاده کند.

در چنین فعالیتی، معلم نباید فقط غلط های املائی و نگارشی را بررسی کند. بخشی از بازخورد باید به انتخاب های خلاقانه دانش آموز نیز مربوط باشد.

مثلاً:

«چرا این شخصیت را این گونه معرفی کردی؟»

«اگر پایان داستان تغییر کند، پیام آن چه تغییری خواهد کرد؟»

پرسش هایی از این دست دانش آموز را وادار می کنند درباره تصمیم های خود فکر کند.

خلاقیت در ریاضی؛ فراتر از پاسخ نهایی

ریاضی نیز برخلاف تصور رایج، می‌تواند زمینه گسترده‌ای برای خلاقیت ایجاد کند. فرض کنیم پاسخ یک مسئله عددی مشخص است. ممکن است دانش‌آموزان با روش‌های مختلفی به آن برسند. اگر معلم فقط جواب نهایی را بررسی کند، این تفاوت‌ها پنهان می‌مانند. اما اگر بپرسد:

«چه روش دیگری برای رسیدن به این جواب وجود دارد؟»

کلاس از فضای پاسخی به فضای مقایسه راهبردها تبدیل می‌شود. در این شرایط، دانش‌آموز متوجه می‌شود که یک پاسخ می‌تواند مسیرهای متفاوتی داشته باشد. این تجربه به انعطاف فکری کمک می‌کند و دانش‌آموز را از وابستگی به یک الگوریتم ثابت دور می‌سازد.

خلاقیت در علوم؛ تجربه کردن به جای حفظ کردن

در آموزش علوم، یکی از مهم‌ترین تفاوت‌ها میان آموزش معمولی و تجربه خلاقانه در جایگاه آزمایش قرار دارد. در روش بسته، دانش‌آموز دستورالعمل را دریافت می‌کند و مراحل را انجام می‌دهد تا به نتیجه‌ای از قبل مشخص برسد. در روش بازتر، ابتدا مسئله مطرح می‌شود و دانش‌آموز باید درباره نحوه بررسی آن تصمیم بگیرد. برای مثال، به جای اینکه معلم مستقیماً آزمایش را توضیح دهد، می‌تواند بپرسد:

«چطور می‌توانیم بررسی کنیم کدام ماده عایق بهتری است؟»

در اینجا دانش‌آموز باید متغیرها را در نظر بگیرد، ابزار انتخاب کند، پیش‌بینی انجام دهد و نتیجه را بررسی کند. اگر نتیجه با پیش‌بینی متفاوت باشد، دوباره باید درباره فرض خود فکر کند. این فرایند، ساختار واقعی‌تری از تفکر علمی و خلاقانه ایجاد می‌کند.

فناوری و هوش مصنوعی در تجربه خلاقانه

فناوری می‌تواند ظرفیت خلاقیت را افزایش دهد، اما به‌خودی‌خود خلاقیت ایجاد نمی‌کند. یک نرم‌افزار می‌تواند ابزار تولید باشد، اما اگر دانش‌آموز فقط گزینه‌های آماده را انتخاب کند، فعالیت ممکن است همچنان بسته باشد.

هوش مصنوعی نیز همین دوگانگی را دارد.

اگر دانش‌آموز از هوش مصنوعی بخواهد یک متن کامل برای او تولید کند و بدون بررسی آن را تحویل دهد، بخش مهمی از فرایند شناختی حذف شده است.

اما اگر دانش‌آموز چند ایده اولیه از هوش مصنوعی دریافت کند، آن‌ها را مقایسه کند، نقاط ضعف را پیدا کند و سپس نسخه خودش را بسازد، فناوری می‌تواند بخشی از چرخه خلاقیت باشد.

در نتیجه، سؤال اصلی این نیست که «آیا از فناوری استفاده شده است؟» بلکه این است که «در استفاده از فناوری، فکر کردن با چه کسی است؟»

کار گروهی و خلاقیت جمعی

تعامل با دیگران می‌تواند فرایند تولید ایده را تقویت کند؛ زیرا دانش‌آموز با دیدگاه‌هایی مواجه می‌شود که ممکن است خودش به آن‌ها فکر نکرده باشد.

اما گروه به‌خودی‌خود خلاق نیست.

اگر یک دانش‌آموز تمام تصمیم‌ها را بگیرد و دیگران صرفاً اجرا کنند، فعالیت گروهی ممکن است حتی فرصت خلاقیت فردی را کاهش دهد.

برای ایجاد خلاقیت جمعی، گفت‌وگو باید بخشی از ساختار فعالیت باشد. دانش‌آموزان باید بتوانند ایده یکدیگر را بشنوند، درباره آن استدلال کنند، آن را اصلاح کنند و ایده جدیدی از ترکیب چند دیدگاه بسازند. در این حالت، گروه نه فقط تقسیم‌کننده کار، بلکه تولیدکننده دانش می‌شود.

ارزشیابی خلاقیت

یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش خلاقانه، هماهنگ کردن ارزشیابی با اهداف خلاقیت است. اگر معلم از دانش‌آموز خلاقیت بخواهد اما در ارزشیابی فقط یک پاسخ را بپذیرد، پیام واقعی ارزشیابی با پیام تدریس در تضاد قرار می‌گیرد.

ارزشیابی خلاقیت باید بتواند ویژگی‌هایی مانند تازگی ایده، تناسب با مسئله، کیفیت استدلال، توانایی اصلاح، انعطاف در انتخاب راهبرد و میزان مشارکت در فرایند را مورد توجه قرار دهد.

البته سنجش خلاقیت به معنای کنار گذاشتن معیارهای علمی نیست. ایده خلاق باید علاوه بر تازگی، از نظر موضوعی و منطقی نیز قابل دفاع باشد.

به همین دلیل، ارزشیابی فعالیت خلاقانه بهتر است ترکیبی از مشاهده فرایند، بررسی محصول، گفت‌وگو با دانش‌آموز، خودارزیابی و بررسی نسخه‌های مختلف کار باشد.

موانع شکل‌گیری تجربه خلاقانه

یکی از موانع اصلی، غلبه آموزش معلم‌محور است. وقتی بیشتر زمان کلاس به توضیح معلم اختصاص پیدا می‌کند، فرصت دانش‌آموز برای تولید و آزمون ایده کاهش می‌یابد.

مانع دیگر، فشار زمانی است. فعالیت خلاقانه معمولاً به زمان بیشتری برای فکر کردن، آزمون و اصلاح نیاز دارد. اگر تمام فعالیت‌ها باید در یک زمان کوتاه به پایان برسند، احتمالاً دانش‌آموز به نخستین پاسخ خود بسنده خواهد کرد.

ترس از اشتباه نیز مانع مهمی است. دانش‌آموزی که احساس می‌کند هر اشتباه پیامد منفی دارد، تمایل کمتری به تجربه کردن خواهد داشت.

از سوی دیگر، تصور اینکه خلاقیت مخصوص دانش‌آموزان با استعداد است نیز می‌تواند محدودکننده باشد. خلاقیت را باید به‌عنوان ظرفیتی قابل پرورش در نظر گرفت که شدت و شکل بروز آن در افراد متفاوت است.

همچنین استفاده افراطی از فعالیت‌های سرگرم‌کننده می‌تواند مانع دیگری باشد. اگر فعالیت فقط برای ایجاد هیجان طراحی شده باشد و ارتباط روشنی با هدف یادگیری نداشته باشد، ممکن است زمان آموزشی مصرف شود بدون اینکه تجربه شناختی عمیقی شکل گیرد.

مدل مفهومی تبدیل آموزش خلاقانه به تجربه خلاقانه

بر اساس تحلیل مباحث، می‌توان فرایند تبدیل آموزش خلاقانه به تجربه خلاقانه را یک چرخه پیوسته دانست. این چرخه با ایجاد یک موقعیت مسئله آغاز می‌شود. مسئله باید به اندازه‌ای چالش‌برانگیز باشد که دانش‌آموز را به فکر کردن وادار کند، اما آن‌قدر بسته نباشد که فقط یک مسیر از پیش تعیین‌شده باقی بگذارد. در مرحله بعد، دانش‌آموز باید بتواند سؤال ایجاد کند و مسئله را از زاویه خود ببیند. سپس نوبت تولید ایده می‌رسد. در این مرحله، هدف آن است که دانش‌آموز پیش از قضاوت سریع، امکان‌های مختلف را بررسی کند.

پس از آن، باید امکان انتخاب و تجربه وجود داشته باشد. دانش‌آموز یک ایده را انتخاب می‌کند، آن را می‌آزماید و نتیجه را مشاهده می‌کند.

اگر نتیجه مطلوب نباشد، فرایند پایان نمی‌یابد. بازخورد و بازنگری امکان اصلاح را فراهم می‌کنند. در پایان، دانش‌آموز باید بتواند درباره آنچه انجام داده تأمل کند و آموخته خود را به موقعیت دیگری انتقال دهد. بنابراین، تجربه خلاقانه را می‌توان به صورت یک جریان پیوسته در نظر گرفت:

مواجهه با مسئله → پرسشگری → تولید ایده → انتخاب → تجربه → بازخورد → اصلاح → انتقال
ارزش این مدل در آن است که خلاقیت را از یک «فعالیت لحظه‌ای» به یک «فرایند یادگیری» تبدیل می‌کند.

بحث

یافته‌های تحلیلی این پژوهش نشان می‌دهد که مسئله اصلی آموزش خلاقانه، کمبود روش‌های متنوع نیست؛ بلکه در بسیاری از موارد، مشکل در نحوه استفاده از روش‌ها و جایگاه دانش‌آموز در ساختار فعالیت است. اگر بازی، پروژه، فناوری یا فعالیت گروهی همچنان به‌گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموز فقط مجری دستورالعمل باشد، تغییر ظاهری روش نمی‌تواند تجربه خلاقانه ایجاد کند.

از سوی دیگر، لازم نیست برای ایجاد خلاقیت همیشه فعالیت‌های بسیار پیچیده طراحی شود. گاهی یک سؤال ساده و باز می‌تواند بیشتر از یک پروژه پیچیده، فرصت تفکر ایجاد کند.

این موضوع نشان می‌دهد که آموزش خلاقانه بیش از آنکه به ابزار وابسته باشد، به **منطق طراحی یادگیری** وابسته است.

معلم باید بداند کدام بخش از فرایند را خودش انجام دهد و کدام بخش را به دانش‌آموز واگذار کند.

اگر معلم همه سؤال‌ها را تولید کند، دانش‌آموز فرصت سؤال‌سازی ندارد.

اگر همه مراحل را ارائه کند، فرصت کشف مراحل کاهش می‌یابد.

اگر همه اشتباهات را سریع اصلاح کند، فرصت یادگیری از خطا از بین می‌رود.

اگر همه تصمیم‌ها را خودش بگیرد، احساس مالکیت دانش‌آموز کاهش می‌یابد.

در مقابل، اگر معلم بخشی از این فرایند را عمداً به دانش‌آموز واگذار کند، تجربه یادگیری می‌تواند به سمت خلاقیت حرکت کند.

این مسئله با دیدگاه‌های یادگیری فعال و رویکردهای دانش‌آموزمحور هماهنگ است. در منابع فارسی حوزه روش‌ها و فنون تدریس نیز فعال بودن یادگیرنده و مشارکت او در فرایند آموزش به‌عنوان یکی از اصول مهم یاددهی — یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (شعبانی، ۱۳۹۰).

نتیجه‌گیری

خلاقیت در کلاس درس را نمی‌توان با تعداد فعالیت‌های جدید یا میزان جذابیت تدریس اندازه‌گیری کرد. ممکن است کلاسی پر از بازی، فناوری، پروژه و فعالیت باشد، اما دانش‌آموز همچنان فرصت چندانی برای خلاق بودن نداشته باشد. نقطه تمایز آموزش خلاقانه و تجربه خلاقانه در جایگاه دانش‌آموز قرار دارد. اگر دانش‌آموز فقط اجراکننده باشد، خلاقیت عمدتاً در سطح طراحی معلم باقی می‌ماند. اگر دانش‌آموز بتواند سؤال ایجاد کند، ایده تولید کند، انتخاب کند، آزمایش کند، اشتباه کند، بازخورد بگیرد، اصلاح کند و درباره تجربه خود تأمل نماید، خلاقیت از سطح روش تدریس به سطح تجربه یادگیری منتقل می‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خلاقانه زمانی به هدف خود نزدیک می‌شود که خلاقیت معلم به ایجاد فرصت برای خلاقیت دانش‌آموز منجر شود.

معلم خلاق الزماً کسی نیست که در هر جلسه فعالیت‌های شگفت‌انگیز طراحی کند. گاهی خلاق‌ترین اقدام معلم این است که پاسخ آماده را نگوید، سؤال مناسبی مطرح کند و به دانش‌آموز زمان بدهد تا خودش مسیر را پیدا کند. کلاس خلاق نیز الزماً پرسروصدا و هیجان‌انگیز نیست. ممکن است در سکوتی نسبی، دانش‌آموزان در حال فکر کردن، مقایسه کردن، آزمودن و بازنگری باشند. از این منظر، هدف نهایی آموزش خلاقانه نه تولید دانش‌آموزی است که همیشه پاسخ متفاوت می‌دهد، بلکه پرورش یادگیرنده‌ای است که در مواجهه با مسئله جدید، از پرسیدن، تجربه کردن، تغییر دادن و دوباره تلاش کردن نترسد.

پیشنهادهای کاربردی

برای کاهش فاصله میان آموزش خلاقانه و تجربه خلاقانه، لازم است در طراحی فعالیت‌های کلاسی بیش از آنکه به جذابیت ظاهری توجه شود، به نوع فعالیت شناختی دانش‌آموز توجه شود. فعالیت‌هایی طراحی شوند که در آن‌ها حداقل بخشی از تصمیم‌گیری به دانش‌آموز واگذار شود. پرسش‌های باز و مسئله‌های چندمرحله‌ای در فرایند تدریس افزایش یابند. دانش‌آموزان فرصت داشته باشند سؤال‌های خود را درباره موضوع درس مطرح و دسته‌بندی کنند. خطا به‌عنوان بخشی طبیعی از آزمون و اصلاح مورد استفاده آموزشی قرار گیرد. بازخوردها به جای ارائه سریع پاسخ، دانش‌آموز را به توضیح، بررسی و اصلاح هدایت کنند. برای بازنگری و اصلاح محصولات یادگیری زمان در نظر گرفته شود. ارزشیابی فعالیت‌های خلاقانه فقط بر محصول نهایی متمرکز نباشد و فرایند ایده‌پردازی، انتخاب، استدلال و اصلاح نیز مورد توجه قرار گیرد. استفاده از فناوری و هوش مصنوعی به گونه‌ای باشد که فعالیت ذهنی دانش‌آموز را تقویت کند، نه اینکه آن را جایگزین نماید.



معلمان برای دانش آموزان با سبک ها و توانایی های متفاوت، مسیرهای متنوعی برای بیان آموخته ها فراهم کنند.

منابع فارسی

- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۸). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۰). مهارت های آموزشی و پرورشی: روش ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات سمت.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۸). روان شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود. برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- ملکی، حسن. برنامه ریزی درسی: راهنمای عمل. تهران: انتشارات پیام نور.
- شریعتمداری، علی. اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- حسینی، افسانه. خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات مدرسه.

منابع

- Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Westview Press.
- Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. Routledge.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. Creativity Research Journal, 24(1), 92–96.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In Handbook of Creativity.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service.