

## ارائه الگوی پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران

حمید علی اکبری<sup>۱</sup>

عباس خورشیدی<sup>۲\*</sup>

کامبیز پوشنه<sup>۳</sup>

لطف اله عباسی سروک<sup>۴</sup>

### چکیده

زمینه: در عصر حاضر به دلیل سرعت بالای تغییر و تحولات و گسترش رقابت در سطح بین-المللی، شناخت و پرورش خلاقیت از جایگاه مهمی برخوردار است. هدف: پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران انجام شده است.

روش: پژوهش به روش آمیخته اکتشافی انجام شد. در بخش کیفی؛ جامعه آماری خبرگان حوزه خلاقیت، روش نمونه گیری گلوله برفی، ابزار جمع آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته و روش تجزیه و تحلیل کدگذاری بود. در بخش کمی، جامعه آماری کلیه معلمان، مدیران و کارشناسان دوره اول ابتدایی شهر تهران (۶۱۹ نفر)، روش تعیین حجم نمونه فرمول کوکران (۲۳۷ نفر) و روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای، ابزار جمع آوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته و روش تجزیه و تحلیل آزمون تحلیل عاملی تأییدی بود.

یافته‌ها: در بخش کیفی، نتایج حاصل از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی مبتنی بر روش داده‌بنیاد منجر به شناسایی ۱۲۰ شاخص، ۱۹ مؤلفه و ۶ بعد فردی، سازمانی، آموزشی، محیطی، اجتماعی- فرهنگی و اخلاقی شد. همچنین نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی در بخش کمی نشان داد؛ یافته‌های بخش کمی عیناً مؤید بخش کیفی است.

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران Hamidaliakbari91@yahoo.com

۲. استاد تمام گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلام‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلام‌شهر، ایران (نویسنده مسئول) a\_khorshidi40@yahoo.com

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران poushaneh@hotmail.com

۴. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران Lotfollah.abbasi@yahoo.com

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت الگوی به دست آمده در مقایسه با سایر الگوها دارای جامعیت بیشتری است و از طرف دیگر، این الگو صرفاً متناسب با ویژگی‌ها و استلزامات دوره اول ابتدایی است. بنابراین به کارگیری و عملیاتی نمودن الگوی مزبور می‌تواند به پرورش خلاقیت معلمان دوره اول ابتدایی کمک بسزایی نماید.

**واژه‌های کلیدی:** خلاقیت معلمان، بعد فردی، بعد سازمانی، بعد آموزشی، بعد محیطی، بعد اجتماعی - فرهنگی، بعد اخلاقی.

### پیشگفتار

زندگی در جهانی با منابع محدود، نیاز انسان به کسب دانش پایه را افزایش می‌دهد. علاقه به خلاقیت و رشد و پرورش آن، پدیده‌ای جهانی و همگانی شده است که بر اساس نیازهای محلی بسیار متنوع و گسترده است (پفیر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). خلاقیت عامل شکل دهنده جوامع بشری و نیروی پیش برنده دانش و تکنولوژی در عصر حاضر است. پیچیدگی و پیشرفت روزافزون علم و دانش و توجه جوامع به رقابت جهانی، دلیلی محکم برای توجه هر چه بیشتر به رشد و پرورش این استعداد درونی بشر است (میشرا و هنریکسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). در این راستا، تلاش و مطالعات گسترده درباره خلاقیت توسط صاحب‌نظران و به کارگیری نتایج آنها در پیشرفت و ارتقاء جامعه، آموزش و پرورش، علوم، اختراعات، تجارت، هنر و به طور کلی در هر زمینه‌ای که موجب بهبود زندگی انسان بوده، دلیلی روشن بر نیاز روز افزون جوامع به رشد و پرورش خلاقیت است (کافمن و استرنبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). به عقیده پلوسنیک<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، خلاقیت یکی از پیش بینی کننده های خردمندی افراد است. تمام

1 . Pfeiffer  
2 . Mishra & Henriksen  
3 . Kaufman & Sternberg  
4 . Płóciennik

موفقیت‌ها و پیشرفت‌های افراد در گرو اندیشه بارور، پویا و مؤثر اوست (پرینجی، دلاور و فرخی، ۱۳۹۸).

در سال‌های اخیر، هم در مراکز پژوهشی و هم در محافل تربیتی مفهوم آفرینندگی فراوان مورد بحث و بررسی بوده است و بی‌تردید پرورش خلاقیت یکی از مهم‌ترین هدف‌های آموزش به شمار می‌آید. یقیناً مراکز آموزش بیش از دیگر واحدها در زمینه پرورش خلاقیت و نوآوری مسئولیت دارند، چرا که زیربنای اصلی شخصیت‌ها و دیدگاه‌های افراد را به وجود می‌آورد. اساساً صاحب نظران بر این باورند که نظام آموزشی، مهم‌ترین عاملی است که بر جامعه تأثیر می‌گذارد، جامعه را هدایت می‌کند و همراه با تغییرات و تحولات در سرتاسر جهان متأثر می‌شود. بر این اساس ضروری است که برنامه‌های نظام‌های آموزشی به موازات این تحولات و با توجه به الزامات جامعه سازمان‌دهی شوند (رستگار و هاشمی، ۱۳۹۴).

در عصر حاضر به دلیل سرعت بالای تغییر و تحولات و گسترش رقابت در سطح بین المللی، شناخت و پرورش خلاقیت از جایگاه مهمی برخوردار است (رانکو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴ به نقل از رقیبی و خان محمدزاده، ۱۳۹۸). در یک تعریف خلاقیت را به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد ایده یا فکری بدیع تعریف می‌کنند (ونلو، کلمپ و شافر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ به نقل از بهرامی و همکاران، ۱۳۹۷). به بیان دیگر، خلاقیت یعنی استفاده از قدرت تخیل برای ایجاد چیزهایی که قبل از این وجود نداشته‌اند و انجام مواردی که تاکنون کسی انجام نداده است (فقیه آرام، ۱۳۹۷). امروزه طبق یک نظر علمی، خلاقیت اینگونه تعریف می‌شود: تولید چیزی که در عین نو و بدیع بودن، مفید، مرتبط و مناسب برای انجام یک کار مشخص باشد (دورن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷).

1 . Runco  
2 . Yunlu, Clapp-Smith & Shaffer  
3 . Doron

چن و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) خلاقیت را ترکیب و منظم کردن دوباره دانش برای خلق محصولات جدید و تازه، که حیرت‌آور ولی ارزشمند و مفید هستند، تعریف می‌کنند. از دیدگاه وو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) تازگی و مفید بودن، دو ویژگی مهم خلاقیت هستند. این دو ویژگی در تعاریف خلاقیت به طور گسترده پذیرفته شده است. از دید تورنس (ساجدی، ۱۳۹۳)، خلاقیت از چهار عنصر اصلی روانی، انعطاف، ابتکار و بسط با جزئیات تشکیل شده است.

خلاقیت، به کارگیری توانایی‌های ذهنی در خلق ایده‌های جدید است. از این‌رو، خلاقیت با ایستایی و عدم پویایی امکان پذیر نیست و افکار خلاقانه باید فرهنگ فکری مدارس شود و کارکنان مدارس نه تنها به رفتارهای خلاقانه تشویق شوند بلکه در مسیر پرورش ایده‌های خود مورد تشویق قرار گیرند. خلاقیت دارای ابعادی است که مجموعه این ابعاد خلاقیت کارکنان را بیشتر می‌کند (عباسی، باقری و کردستانی، ۱۳۹۷). مدیران خلاق در ایجاد فرصت‌های شغلی مناسب، فضا سازی محیط سازمانی برای تلاش بیشتر کارکنان و بالا بردن بازده سازمان نسبت به مدیران غیرخلاق، کارآمدتر عمل می‌کنند. آنان در این راه به گونه‌ای ابتکاری در رفع تنگناها و مشکلات می‌کوشند. بر این اساس، پرداختن به عوامل زمینه‌ای و مرتبط با بروز عملکرد خلاقانه در مدیران، مسئله‌ای است که در این میان باید مورد توجه قرار گیرد (هارون رشیدی و کاظمیان مقدم، ۱۳۹۷).

صاحب‌نظران با پژوهش در ادبیات خلاقیت، به نقش حیاتی محیط اجتماعی فرهنگی در رشد خلاقیت پی برده‌اند. بر طبق نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی، تعاملات اجتماعی نقشی اساسی در رشد فرد دارند. تعامل اجتماعی، دانش و اطلاعاتی فراهم می‌کند که پایه و اساس رشد خلاقیت است (گا، ژانگ و لیو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، علی‌رغم زمینه‌های خانوادگی مختلف خلاقیت می‌تواند از سنین پایین برانگیخته شود. والدین می‌توانند یک الگوی خلاق

1. Chen, Zhang & dong

2. Chen et al

3. Gu, Zhang & Liu

برای فرزندان باشند؛ زیرا بهترین راه برای افزایش خلاقیت، مشاهده و تقلید از یک مدل خلاق است. پژوهشگران و صاحب نظران در این زمینه معتقدند که تجربیات زندگی واقعی نقش مؤثرتری نسبت به دانش حرفه‌ای در رشد خلاقیت دارد (وو و همکاران، ۲۰۱۴).

همچنین حمایت از فعالیت‌های خلاقانه در سازمان و ترکیب افراد خلاق در گروه‌های سازمانی مطابق با استراتژی‌های خلاقانه منجر به کارآمد شدن افراد و دستیابی به موفقیت‌های سازمانی می‌شود (سوسا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). اما به طور کلی باید گفت که خلاقیت یک موضوع کانونی در مطالعات سازمانی است؛ زیرا برای سازمان ایجاد ارزش کرده و ایده‌های مفید در مورد توسعه محصول، روش‌های خدماتی و شیوه‌های داخلی فراهم می‌کند، از طرفی منجر به افزایش عملکرد سازمانی، افزایش رضایت شغلی و کاهش گردش مالی می‌شود (اکگندوز، آلکان و آدان گوک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). اما بحث خلاقیت در آموزش و پرورش، بخصوص در حوزه معلمان و دانش‌آموزان از سنگین‌ترین و مهم‌ترین مسئولیت‌های پرورشی در دنیای پر از تغییر امروز است. حال آنکه مهم‌ترین فردی که می‌تواند به این امر خطیر به نحو شایسته بپردازد معلم است (مورفی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). معلمان به عنوان یکی از بهترین عوامل رشد یا تخریب خلاقیت دانش‌آموزان از جایگاهی ویژه در نظام آموزشی برخوردارند. به همین جهت، نقش معلم مورد توجه محققان قرار گرفته است. اغلب این پژوهش‌ها در محورهای شناخت معلمان از خلاقیت و تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلم در خلاقیت دانش‌آموزان بوده است.

شاه‌علی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان پرورش خلاقیت و افزایش میزان یادگیری با بهره‌گیری از الگوی پرورش خلاقیت ویلیامز در درس علوم اجتماعی به این یافته دست پیدا کردند که الگوی پرورش خلاقیت ویلیامز در افزایش یادگیری و خلاقیت نسبت به روش تدریس سنتی اثربخشی بهتری دارد. بنابراین، این الگو یکی از راهکارهای افزایش یادگیری و خلاقیت است که می‌توان از آن استفاده کرد. جهانیان

1 . Sosa

2 . Akgunduz, Alkan & Adan Gok

3 . Murphy

(۱۳۹۵) در پژوهشی با هدف بررسی عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش آموزان، نشان داد عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت دانش آموزان مدارس ابتدایی عبارتند از: رفتار معلم در کلاس درس، پشتکار دانش آموز، علاقه دانش آموزان، روش‌های تدریس، محتوای آموزش، آموزش خلاقیت، فرهنگ و روابط اجتماعی، خانواده، روابط انسانی معلم در کلاس درس، رفتار خانواده و محیط آموزش است.

کوثری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با هدف ارائه الگوی ساختاری به‌منظور شناسایی میزان خلاقیت و نوآوری‌های علمی اعضای باشگاه پژوهشگران جوان، متغیرهای موفقیت طلبی، انگیزه دورنی، پشتکار، استقلال، استقلال، عزت نفس، حل مسأله، ابهام‌پذیری، هوشمندی، دانش و مهارت را شناسایی نمودند. دهقان، فتحی و هوشیار (۱۳۹۱) در پژوهشی به ارائه مدل خلاقیت و نوآوری در دانشگاه‌های افسری ارتش جمهوری اسلامی ایران پرداختند که مدل در برگیرنده سه مؤلفه ارزشی (متغیرهای نگرش و بینش سازمانی، قصد و نیت اسلامی)، فردی (توانمندی افراد، شخصیت افراد، انگیزش افراد) و سازمانی (اهداف و راهبرد سازمانی، ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، فن آوری سازمانی، مدیریت منابع انسانی و نظام آموزش مناسب) بود. رئیسی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی به طراحی الگوی پرورش خلاقیت و نوآوری در دانشجویان افسری و تربیت پاسداری پرداختند که مدل به دست آمده دارای ۴ بعد، ۱۷ مؤلفه و ۶۴ شاخص بود (بعد آموزشی شامل مؤلفه‌های: اهداف، محتوا، محیط آموزشی، روش تدریس، مدیران آموزشی، مدرسان؛ بعد سازمانی شامل: فرماندهی و مدیریت، فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی؛ بعد فردی شامل: شناختی، انگیزه، هویت انقلابی - اسلامی، فراشناختی، ویژگی‌های شخصیتی؛ بعد اجتماعی شامل: خانواده، نظام آموزشی، انسجام گروهی). پژوهش میرکمالی و خورشیدی (۱۳۸۷) با هدف ارائه الگوی پرورش خلاقیت منجر به شناسایی شش بعد شد که عبارتند از: سیستم فردی، سیستم خانواده، سیستم مدرسه و دانشگاه، سیستم سازمان فکری، سیستم حکومتی و سیستم جهانی.

کوئلودو<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، معتقد است آگاهی معلمان از مفهوم خلاقیت، تأثیر زیادی در حوزه ارتباط با دانش آموزان و تقویت روحیه، قوای تخیل و خود ارزشیابی آنان دارد. دائو گاسپار<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، در پژوهشی تحت عنوان «رویکردهای خلاق معلمان یک فاکتور تأثیرگذار بر خلاقیت دانش آموزان است»، در شکل‌گیری خلاقیت دانش آموزان تأکید می‌کند که همان دست‌یابی به هدف آموزش؛ یعنی شخصیت خلاق است. یوگنار و ابرا کواید (۲۰۰۹)، در پژوهش خود با عنوان «خلاقیت در آموزش بر روی دانش آموزان» با اهداف تشویق دانش آموزان به تفکر و اگر از طریق به کارگیری تکنیک‌های خلاقیت در کلاس درس، افزایش رضایت دانش آموزان با امکان شرکت در فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده، به این نتایج دست یافتند که علاوه بر مدت‌زمان تدریس، روش‌های تدریس، تجارب قبلی دانش آموزان در فعالیت‌های خلاق، استفاده کردن از تکنیک‌های مؤثر و خلاقانه معلم و همچنین نگرش خلاق معلم و نحوه برخورد و تعامل وی با دانش‌آموزان بر پرورش خلاقیت دانش آموزان تأثیرگذار است.

نتایج مطالعه سینک و سارکار (۲۰۱۲) با موضوع «ارتباط بین توانمندسازی روان‌شناختی و رفتارهای خلاقانه در بین معلمان» نشان داد که کنترل بیشتر در حوزه شغلی تحت تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی است که تأثیر مثبت و معناداری بر رفتارهای خلاقانه دارد. به‌علاوه هنگامی که افراد احساس کنند کارشان معنی‌دار و مؤثر (نیاز به شایستگی) است تمایل بیشتری به انجام آن فعالیت دارند (به نقل از رحمانی، ۱۳۹۵). دو، کان و سونگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، در پژوهش خود نقش ویژگی‌های روان‌شناختی (انگیزش درونی و توانمندسازی روان‌شناختی) را در فرآیندهای آشکارکننده خلاقیت مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که انگیزش درونی و توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنی‌داری با میزان بروز

۱ . Coelho de Oliveira

۲ . Dau Gaspar

۳ . Do, Kun & Seong

خلاقیت در افراد دارند. لی و همکاران (۲۰۱۲)، در پژوهشی به بررسی نقش واسطه‌ای توانمندسازی روان‌شناختی در افزایش خلاقیت پرداختند حاکی از آن بود که توانمندسازی روان‌شناختی به‌طور کامل در ایجاد خلاقیت مؤثر است. ژو و خورخه (۲۰۱۳) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که حضور همکاران خلاق دارای یک تأثیر مثبت بر افراد دیگر است. بم توتی (۲۰۱۴) نشان داد که هدف‌گذاری، عاملی تعیین‌کننده در تقویت انگیزش تحصیلی و خلاقیت دانشجو معلمان به شمار می‌رود و معلمانی که جهت‌گیری هدف‌یادگیری دارند نگرش مثبت‌تری برای مدیریت و تدریس مطلوب داشته و خلاقیت زیادی دارند و غالباً مسائل چالش‌برانگیز را انتخاب می‌کنند. شلی و گیلسون (۲۰۱۴) در مورد گروه مؤثر، فردی و عوامل سازمانی از انجام خلاقیت کارکنان به این نتیجه رسیدند که منابع زمان، سیستم ارتباطی گروه و خلاقیت بر ساختار و اثربخشی سازمانی مؤثر است. پندی و همکاران (۲۰۱۵) پژوهشی در مورد عوامل سازمانی مؤثر بر خلاقیت کارکنان انجام دادند و در نهایت به این نتیجه رسیدند که خلاقیت به شدت از ساختار سازمانی، سبک رهبری و نظام پاداش در سازمان متأثر است. گرابنر (۲۰۱۷) با انجام پژوهشی به این نتیجه رسید که تشویق و حمایت رهبر، آزادی، اختیار، منابع سازمان، رسمی‌سازی کم باعث می‌شود که عقاید و رفتارهای نو تشویق شود. در نهایت برزکی و کارپاتی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان چند عامل مهم را به عنوان عوامل تأثیرگذار بر بروز خلاقیت در مدارس می‌دانند که این عوامل عبارتند از: سیاست‌های آموزشی و موضوعات درسی تحمیل شده. آنها همچنین گزارش کردند که معلمان بر این باور بودند که پرورش و بروز خلاقیت در بین آنان به شدت وابسته به شرایط زمینه‌ای و محیطی مدرسه است.

علی‌رغم پژوهش‌های انجام شده در حوزه خلاقیت و همین‌طور اهمیت مسأله پرورش خلاقیت معلمان، آنچه را که محقق پس از بررسی ادبیات حوزه خلاقیت دریافته، آن است که الگویی که بتواند به‌طور همه‌جانبه و کاربردی پرورش خلاقیت در میان معلمان را در

1 . Bereczki & Kárpáti



نظام آموزشی کشور تبیین نماید از کمیت بسیار محدودی برخوردار است. بر این اساس با توجه با بافت و گستره آموزشی و فرهنگی کشورمان، ارائه الگویی که بتوان بر اساس آن نظامات اجرایی پرورش معلم خلاق و بخصوص معلمان دوره اول ابتدایی را ترسیم نماید ضروری به نظر می‌رسد. لذا در این پژوهش، محقق درصدد طراحی الگویی برای پرورش خلاقیت معلمان دوره ابتدایی شهر تهران است که در راستای دستیابی به این هدف، سؤالات زیر را مطرح نموده است:

- ۱) الگوی مناسب پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران کدام است؟
- ۲) ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده الگوی پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران کدامند؟
- ۳) ارزیابی الگوی مذکور (ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها) از دیدگاه کاربران چگونه است؟

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) و از نظر روش اجرای پژوهش از نوع داده بنیاد خودظهور (مرحله کیفی) و پیمایشی مقطعی (مرحله کمی) است. جامعه آماری مرحله کیفی، کلیه صاحب‌نظران، خبرگان و متخصصان حوزه خلاقیت شامل کلیه مطلعین کلیدی در حوزه خلاقیت، مدیران ارشد سازمان آموزش و پرورش و صاحبان آثار علمی (کتاب، مقاله و ...) در حوزه خلاقیت بودند. نمونه‌گیری مرحله کیفی، از نوع آگاهانه و به روش هدفمند و گلوله برفی انجام شده است به گونه‌ای که با ۱۸ نفر مصاحبه انجام شد، ۱۵ نفر در اجرای فن دلفی مشارکت داشتند و در نهایت ۸ نفر در جلسه بارش مغزی حضور یافتند. جامعه آماری بخش کمی شامل معلمان، مدیران و کارشناسان دوره اول ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران؛ با مدرک کارشناسی ارشد در

رشته‌های علوم انسانی به تعداد ۶۱۹ نفر بودند که جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده و ۲۳۷ نفر انتخاب شد.

در بخش کیفی از هر دو روش کتابخانه‌ای و میدانی برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. در گام اول به منظور آشنایی با مفاهیم پایه و مبانی نظری و نیز آشنایی با مطالعات پیشین در خصوص موضوع مورد بحث از روش کتابخانه‌ای استفاده شد و با مطالعه اسناد و مدارک شامل کتب، مقالات، رساله‌ها، پایگاه‌های اطلاعاتی، مبانی نظری و پیشینه پژوهش به دست آمد. در گام دوم به منظور گردآوری داده‌ها از روش میدانی استفاده شد بدین طریق که ابتدا با تدوین فرم مصاحبه و فرم دلفی بخشی از داده‌ها به دست آمد. سپس با تشکیل جلسه بارش مغزی داده‌های بخش کیفی تکمیل شد. ابزار مورد استفاده در این گام مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. در بخش کمی، برای گردآوری داده‌ها از روش میدانی استفاده شد. ابزار مورد استفاده در این مرحله پرسشنامه محقق ساخته بود که طی مرحله کیفی به دست آمد. این پرسشنامه دارای دارای ۶ بعد، ۱۹ مؤلفه و ۱۲۰ شاخص (سؤال) بود که بر مبنای طیف هفت گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده بود.

برای تعیین اعتبار درونی (قابلیت اعتبار) داده‌ها از چندین روش استفاده شد: داده‌ها با مطالعه مبانی نظری، پیشینه پژوهش، منابع، مصاحبه با افراد کانونی انتخاب و تأیید شدند؛ نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان لحاظ شد؛ برای تأیید دقت و صحت داده‌ها در مورد اعتبار مطالعه از شیوه بررسی به وسیله اعضای پژوهش استفاده شد. جهت تعیین اعتبار بیرونی (انتقال‌پذیری) یافته‌ها از تکنیک‌های حصول اشباع نظری؛ استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها؛ توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. جهت تعیین روایی (تأیید‌پذیری) یافته‌ها نیز از سه تکنیک جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد (منابع داده‌ها متنوع بوده و همسوسازی به کار گرفته شد)؛ تحلیل موارد منفی (پژوهشگر در تحلیل موارد منفی مصاحبه‌ها، تبیینات متناقض تفسیر شده را در داده‌ها حل کرده است)؛ انعطاف روش (برنامه مصاحبه، بارها ارزیابی مجدد شد و محتوا و فرآیندهای آن مورد بازبینی قرار گرفت و در

تفسیرها، پیشنهادها و یافته‌ها کاملاً منعطف عمل شد) استفاده شد. اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به دست آمد و روایی آن از طریق روایی محتوایی (ضریب نسبی روایی محتوا) و روایی تأییدی (تحلیل عاملی تأییدی) انجام شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، از روش کدگذاری نظری با رویکرد نظریه داده بنیاد استفاده شد. تحلیل داده‌های به دست آمده در این پژوهش به صورت جداگانه صورت گرفت. به عبارت دیگر داده‌های کیفی با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی و ملزومات انجام هر یک از این مراحل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در نهایت به نظریه‌ای برای تبیین الگوی خلاقیت معلمان نائل شدیم. پس از تدوین پرسشنامه و جمع‌آوری داده‌های حاصل از پرسشنامه، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های مرسوم آمار توصیفی (رسم جداول توزیع فراوانی، نمودارها و جداول مشخصه‌های آماری) و استنباطی (آزمون آماری تحلیل عاملی تأییدی) انجام شد.

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از اجرای پژوهش در دو بخش کیفی و کمی ارائه شده است.

### یافته‌های بخش کیفی

داده‌های پژوهش از طریق فرآیند کدگذاری مبتنی بر طرح نظریه داده بنیاد خودظهور تحلیل شدند. در طرح پژوهش، نظریه داده بنیاد مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد که در ادامه تشریح شده است.

۱- کدگذاری باز: در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی به دست آمده در خصوص الگوی خلاقیت معلمان از دو فرآیند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش و مصاحبه با خبرگان فهرست شدند. ابتدا مفاهیم و گزاره‌های به دست آمده در خصوص الگوی خلاقیت معلمان از فرآیند مطالعه اسناد و مدارک و پیشینه پژوهش‌های

انجام شده در داخل و خارج از کشور بررسی و فهرست شدند. عبارات، مفاهیم و گزاره‌های مستخرج شده از پژوهش‌ها، با انجام تحلیل‌های دقیق، یکسان‌سازی (انتخاب واژگان صحیح-تر، حذف مفاهیم مشترک) شد. در این فرآیند ۸۶ گزاره و مفهوم به دست آمد که مبنای چک لیست و فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته شد. در گام بعدی مصاحبه با خبرگان انجام شد. با انجام ۱۸ مصاحبه و تحلیل آنها طی ۶ مرحله، مصاحبه‌ها به حد اشباع نظری رسیدند. طی این ۱۸ مصاحبه ۹۵ گزاره و مفهوم به دست آمد. گزاره‌های به دست آمده با گزاره‌های بخش قبلی؛ یعنی مطالعه اسناد و مدارک تلفیق شدند و در مجموع حاصل طی دو مرحله مصاحبه و مطالعه اسناد و مدارک ۱۰۲ گزاره کلیدی تحت عنوان کدهای باز احصاء شد.

۲- کدگذاری محوری: در این مرحله، کدهای باز به دست آمده در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی مقوله‌بندی شدند. لذا با مقوله‌بندی کدهای باز و نام‌گذاری آنها، دسته مفهومی بزرگتر تحت عنوان کدهای محوری شکل گرفتند (مؤلفه). این فرآیند طی دو مرحله انجام شد و کدهای محوری اولیه (مؤلفه‌ها) مجدداً در دسته مفهومی بزرگتری قرار گرفتند (ابعاد). با انجام مرحله کدگذاری محوری، ۱۰۲ کد باز (شاخص) به دست آمده در قالب ۱۷ کد محوری (مؤلفه) دسته‌بندی شدند. سپس ۱۷ کد محوری به دست آمده در قالب ۵ کد محوری (بعد) بزرگتر دسته‌بندی شدند. کدهای محوری به دست آمده به شرح جدول شماره (۱) است:

**جدول ۱. کدهای محوری حاصل از سند کاوی و مصاحبه با خبرگان**

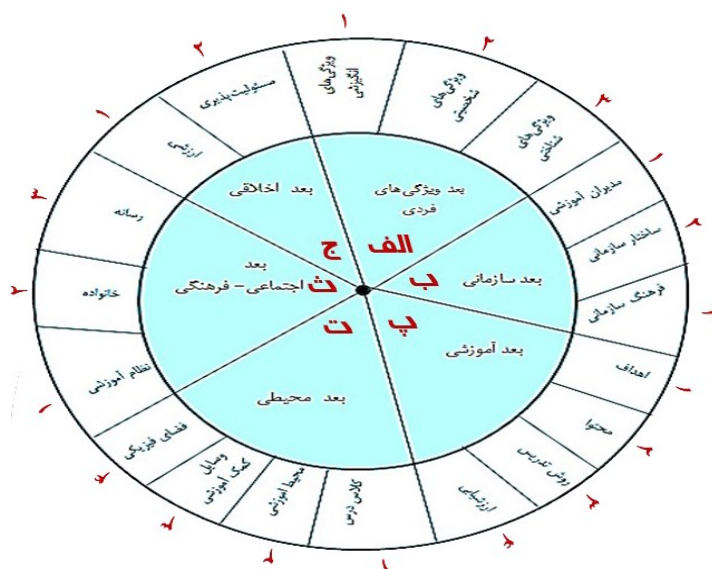
کدهای محوری (مؤلفه‌ها)				کدهای محوری (ابعاد)
ویژگی‌های انگیزشی	ویژگی‌های فکری-شناختی	ویژگی‌های شخصیتی	فردي	فردی
ساختار سازمانی	فرهنگ سازمانی	مدیران آموزشی	سازمانی	سازمانی
محتوا	روش تدریس	اهداف	آموزشی	آموزشی
تحریک بصری	محیطی	وسایل کمک آموزشی	فیزیکی-محیطی	فیزیکی-محیطی
رسانه	دین و مذهب	خانواده	اجتماعی-فرهنگی	اجتماعی-فرهنگی

۳- کدگذاری انتخابی: برای انجام فرآیند کدگذاری انتخابی، از دو تکنیک دلفی و بارش مغزی استفاده شد. به گونه‌ای که ۱۵ نفر از خبرگان حوزه خلاقیت انتخاب شدند و فرم دلفی برای آنها ارسال شد. فن دلفی طی سه مرتبه انجام شد و در هر بار نقطه نظرات خبرگان اخذ و در فرم اعمال شد. همچنین جلسه بارش مغزی با حضور ۸ نفر از خبرگان تشکیل شد. نهایت اینکه، نتایج کدگذاری باز و محوری در مرحله کدگذاری انتخابی تغییر یافت. به گونه‌ای که ۵ بعد مرحله قبل به ۶ بعد، ۱۷ مؤلفه به ۱۹ مؤلفه و ۱۰۲ شاخص به ۱۲۰ شاخص افزایش یافتند. در پایان مرحله کیفی ۶ بعد، ۱۹ مؤلفه و ۱۲۰ شاخص (جدول شماره ۲) تأیید شد.

### جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از مرحله کیفی

ابعاد	مؤلفه‌ها		
بعد فردی	ویژگی‌های شخصی	ویژگی‌های انگیزشی	ویژگی‌های شناختی
بعد سازمانی	مدیران آموزشی	ساختار سازمانی	فرهنگ سازمانی
بعد آموزشی	اهداف	محتوا	روش تدریس
بعد محیطی	کلاس درس	محیط آموزشی	وسایل کمک آموزشی
بعد اجتماعی - فرهنگی	نظام آموزشی	خانواده	رسانه
بعد اخلاقی	ارزشی		مسئولیت پذیری

همچنین الگوی اولیه مفهومی خلاقیت معلمان مطابق شکل شماره (۱) شکل گرفت.



شکل ۱. الگوی مفهومی خلاقیت معلمان در پایان مرحله کیفی

## یافته های بخش کمی

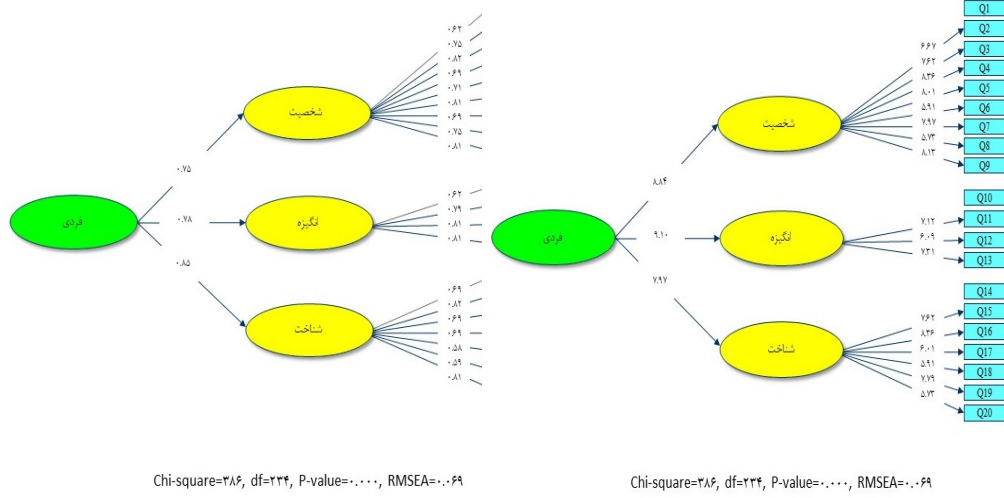
الف) توصیف داده ها

در بخش توصیفی، داده های مربوط به متغیرهای جمعیت شناختی نمونه مورد بررسی بررسی شده است که به شرح جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. وضعیت متغیرهای جمعیت شناختی گروه نمونه

طبقه بندی متغیرها	تعداد	درصد
زن	۲۰۳	۸۵/۶۵
مرد	۳۴	۱۴/۳۵
جمع	۲۳۷	۱۰۰
تا ۱۵ سال	۷۶	۳۲
۱۶ تا ۲۵ سال	۱۱۸	۵۰
۲۶ سال به بالا	۴۳	۱۸
جمع	۲۳۷	۱۰۰





شکل ۲. مقادیر استاندارد بعد فردی

شکل ۳. مقادیر معناداری (t-value) بعد اعتقادی

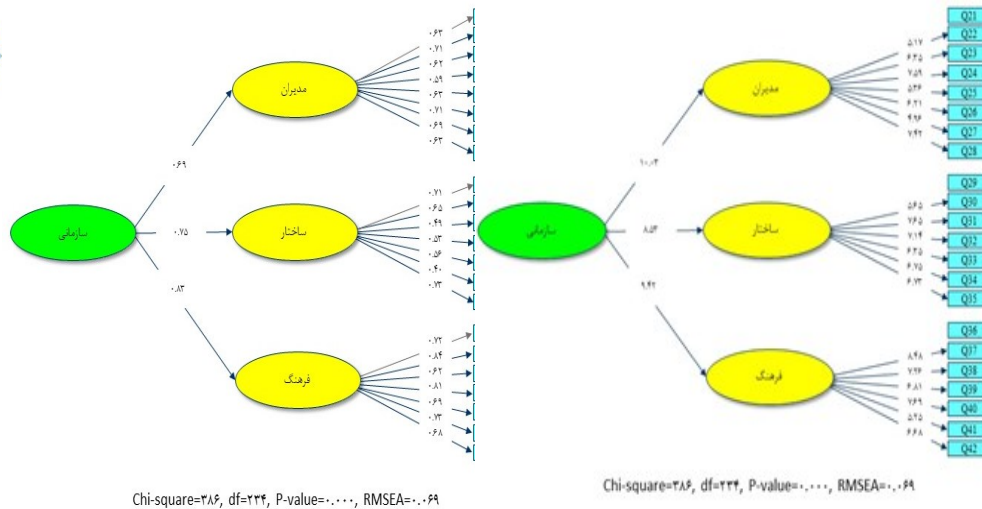
در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۴) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۱/۶۵ و کوچکتر از ۳ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۶۹ و کوچکتر از ۰/۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) نیز به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۱ به دست آمد که بعد ویژگی‌های فردی را تأیید می‌کنند.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش بعد اعتقادی

AGFI	GFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	معناداری	درجه آزادی	X <sup>2</sup>	شاخص‌های برازش
≤ ۰/۹	≤ ۰/۹	≥ ۰/۰۸	≥ ۳	≥ ۰/۰۵	-	-	دامنه قابل پذیرش
۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۰۶۹	۱/۶۵	۰/۰۰۱	۲۳۴	۳۸۶	میزان بدست آمده



۲) بعد سازمانی: نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد سازمانی در قالب دو نمودار زیر ارائه شده است. نتایج نمودار شماره (۴) بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از  $0/3$  است بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد سازمانی دارند. همچنین نمودار (۵) معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. میزان مقادیر یا ضرایب به دست آمده  $t$ -value که خارج از بازه  $\pm 1/96$  بودند، نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد سازمانی در سطح  $0/05$  معنادار است.



شکل ۴. مقادیر استاندارد بعد سازمانی

شکل ۵. مقادیر معناداری (t-value) بعد سازمانی

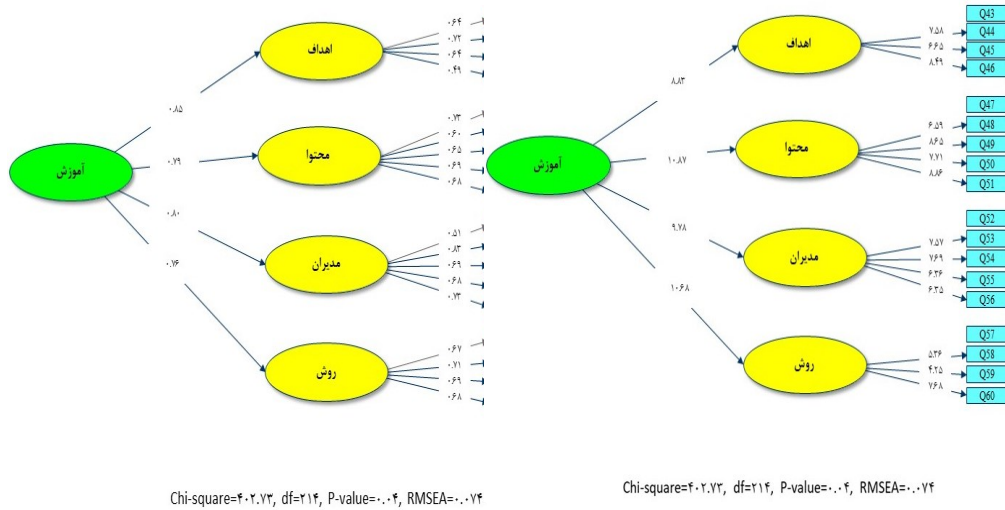
در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۵) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت  $\chi^2$  دو به درجه آزادی  $2/65$  و کوچکتر از  $3$  است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای

تقریب برابر با ۰/۰۶ و کوچکتر از ۳ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته نیز به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۳ به دست آمد که بعد سازمانی را تأیید می‌کنند.

**جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش بعد سازمانی**

شاخص‌های برازش	X <sup>2</sup>	درجه آزادی	معناداری	X <sup>2</sup> /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰/۰۵	≥ ۳	≥ ۰/۰۸	≤ ۰/۹	≤ ۰/۹
میزان بدست آمده	۳۸۶	۲۳۴	۰/۰۰۱	۲/۶۵	۰/۰۶۷	۰/۹۱	۰/۹۳

(۳) **بعد آموزشی:** نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد آموزشی در قالب دو نمودار زیر ارائه شده است. نتایج نمودار شماره (۶) بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ است بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد آموزشی دارند. همچنین نمودار (۷) معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. میزان مقادیر یا ضرایب به دست آمده t-value که خارج از بازه  $\pm 1/96$  بودند نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد آموزشی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.



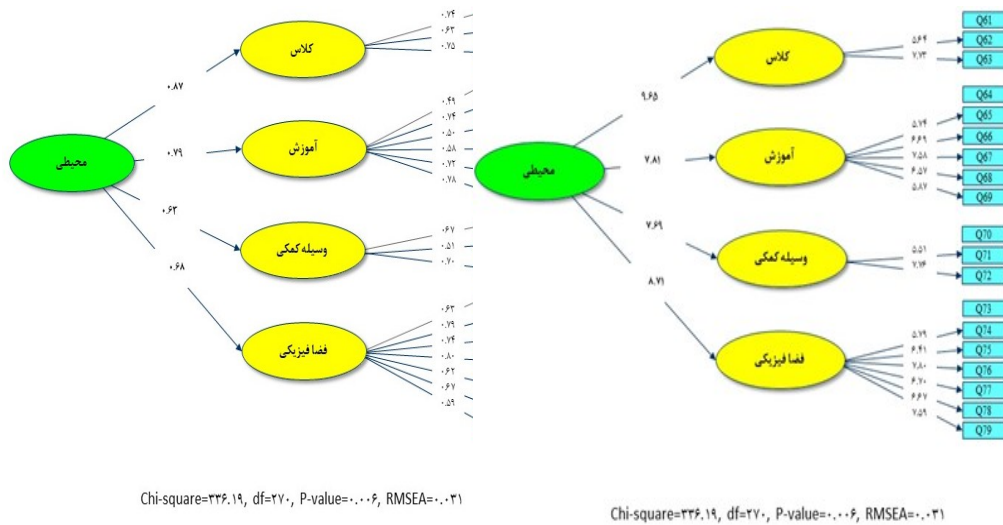
شکل ۷. مقادیر معناداری (t-value) بعد آموزشی      شکل ۶. مقادیر استاندارد بعد آموزشی

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۶) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۱/۸۸ کوچکتر از ۳ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۷ و کوچکتر از ۰/۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته نیز به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۳ به دست آمد که بعد آموزشی را تأیید می‌کنند.

جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش بعد آموزشی

شاخص‌های برازش	X <sup>2</sup>	درجه آزادی	معناداری	X <sup>2</sup> /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰/۰۵	≥ ۳	≥ ۰/۰۸	≤ ۰/۹	≤ ۰/۹
میزان به دست آمده	۴۰۲/۷۳	۲۱۴	۰/۰۴	۱/۸۸	۰/۰۷۴	۰/۹۴	۰/۹۳

۴) بعد محیطی: نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد محیطی در قالب دو نمودار ذیل ارائه شده است. نتایج نمودار شماره (۸) بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ است بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد محیطی دارند. همچنین نمودار (۹) معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. میزان مقادیر یا ضرایب به دست آمده  $t$ -value که خارج از بازه  $\pm 1/96$  بودند نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد محیطی در سطح  $0/05$  معنادار است.



شکل ۸. مقادیر استاندارد بعد محیطی

شکل ۹. مقادیر معناداری (t-value) بعد محیطی

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۷) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی  $1/24$  و کوچکتر از ۳ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای

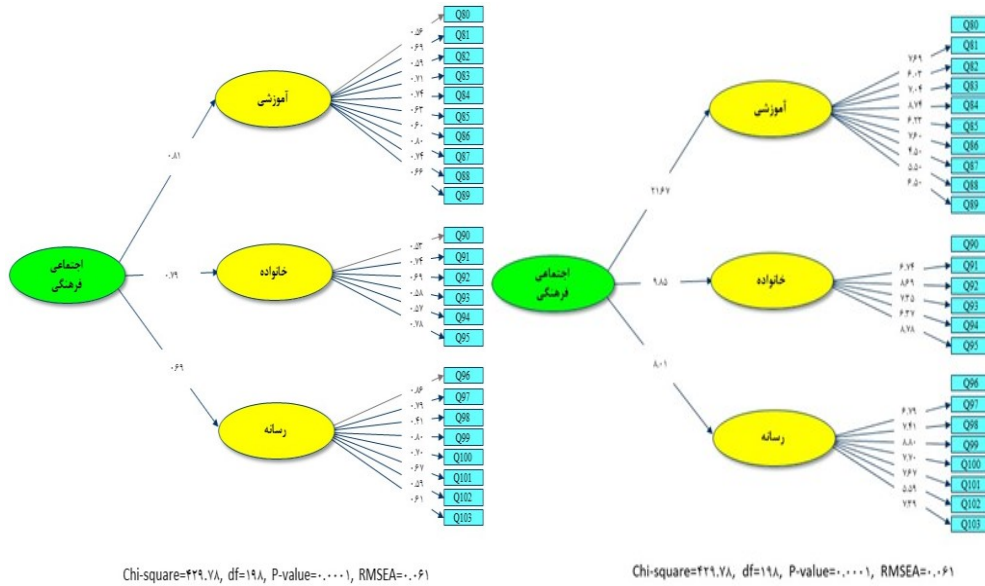
برابر با ۰/۰۳ و کوچکتر از ۰/۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته نیز ۰/۹۴ و ۰/۹۲ به دست آمد که بعد محیطی را تأیید می‌کنند.

جدول ۷. شاخص‌های نیکویی برازش بعد آموزشی

شاخص‌های برازش	X <sup>2</sup>	درجه آزادی	معناداری	X <sup>2</sup> /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰/۰۵	≥ ۳	≥ ۰/۰۸	≤ ۰/۹	≤ ۰/۹
میزان بدست آمده	۳۳۶/۱۹	۲۷۰	۰/۰۰۶	۱/۲۴	۰/۰۳۱	۰/۹۴	۰/۹۲

(۵) بعد اجتماعی-فرهنگی: نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد اجتماعی-فرهنگی در قالب دو نمودار زیر ارائه شده است. نتایج نمودار شماره (۱۰) بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰/۰۳ است، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد اجتماعی-فرهنگی دارند. همچنین نمودار (۱۱) معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. میزان مقادیر یا ضرایب به دست آمده t-value که خارج از بازه  $\pm 1/96$  بودند نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد اجتماعی-فرهنگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.





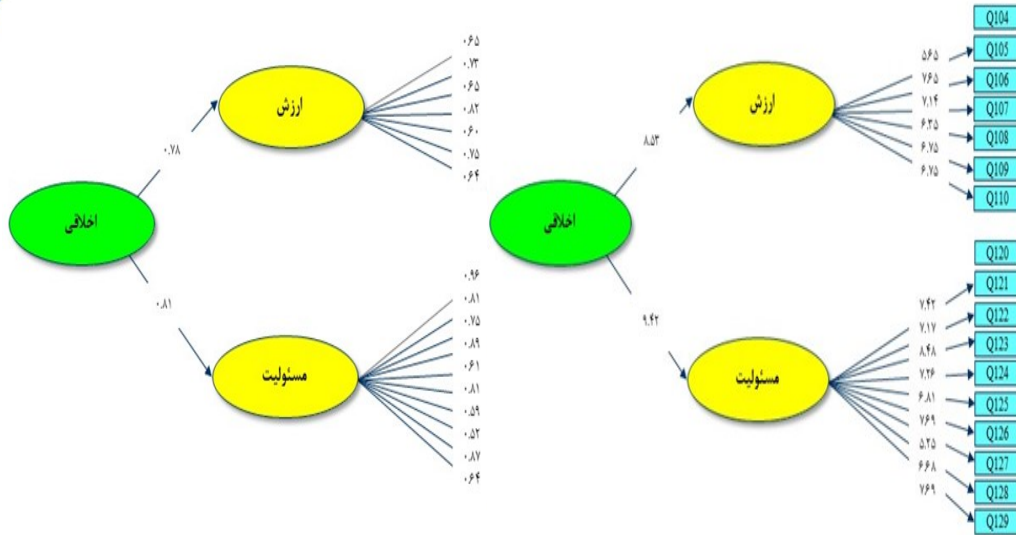
**شکل ۱۱.** مقادیر معناداری (t-value) بعد اجتماعی-فرهنگی  
**شکل ۱۰.** مقادیر استاندارد بعد اجتماعی-فرهنگی

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۸) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۲/۱۷ و کوچکتر از ۳ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۶ و کوچکتر از ۰/۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته نیز به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ به دست آمد که بعد اجتماعی-فرهنگی را تأیید می‌کنند.

**جدول ۸.** شاخص‌های نیکویی برازش بعد آموزشی

AGFI	GFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	معناداری	درجه آزادی	X <sup>2</sup>	شاخص‌های برازش
≤ ۰/۹	≤ ۰/۹	≥ ۰/۰۸	≥ ۳	≥ ۰/۰۵	-	-	دامنه قابل پذیرش
۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۶۱	۲/۱۷	۰/۰۰۰۱	۱۹۸	۴۲۹/۷۸	میزان به دست آمده

۶) بعد اخلاقی: نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد اخلاقی در قالب دو نمودار زیر ارائه شده است. نتایج نمودار شماره (۱۲) بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰/۳ است، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد اخلاقی دارند. همچنین نمودار (۱۳) معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. میزان مقادیر یا ضرایب به دست آمده  $t$ -value که خارج از بازه  $\pm 1/96$  بودند نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد اخلاقی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.



Chi-square=۴۷۶.۹۹, df=۲۱۲, P-value=۰.۰۰۱, RMSEA=۰.۰۶

Chi-square=۴۷۶.۹۹, df=۲۱۲, P-value=۰.۰۰۱, RMSEA=۰.۰۶۳

شکل ۱۲. مقادیر استاندارد بعد اخلاقی

شکل ۱۳. مقادیر معناداری (t-value) بعد اخلاقی

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۹) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۲/۲۵ و کوچکتر از ۳ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۶۳ و کوچکتر از ۰/۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته نیز به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۹۱ به دست آمد که بعد اخلاقی را تأیید می‌کنند.

**جدول ۹.** شاخص‌های نیکویی برازش بعد آموزشی

شاخص‌های برازش	X <sup>2</sup>	درجه آزادی	معناداری	X <sup>2</sup> /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰/۰۵	≥ ۳	≥ ۰/۰۸	≤ ۰/۹	≤ ۰/۹
میزان به دست آمده	۴۷۶/۹۹	۲۱۲	۰/۰۰۱	۲/۲۵	۰/۰۶۳	۰/۹۶	۰/۹۱

بنابراین، پاسخ به سؤال‌های پژوهش به طور خلاصه بدین شرح است:

۱) الگوی مناسب پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران کدام است؟ نتایج به دست آمده طی دو مرحله کیفی و کمی بیانگر آن است که الگوی پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران دارای ۶ بعد، ۱۹ مؤلفه و ۱۲۰ شاخص است که در این بخش به تفصیل بحث شد.

۲) ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده الگوی پرورش خلاقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران کدامند؟

بر اساس یافته‌های بخش کیفی و کمی، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی خلاقیت معلمان به شرح ذیل به دست آمد:



- بعد ویژگی‌های فردی: با ۲۰ شاخص در قالب سه مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های انگیزشی و ویژگی‌های شناختی؛
- بعد سازمانی: با ۲۲ شاخص در قالب سه مؤلفه مدیران آموزشی، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی؛
- بعد آموزشی: با ۱۸ شاخص در قالب چهار مؤلفه اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی؛
- بعد محیطی: با ۱۹ شاخص در قالب چهار مؤلفه کلاس درس، محیط آموزشی، وسایل کمک آموزشی و فضای فیزیکی؛
- بعد اجتماعی- فرهنگی: با ۲۴ شاخص در قالب سه مؤلفه نظام آموزشی، خانواده و رسانه؛
- بعد اخلاقی: با ۱۷ شاخص در قالب دو مؤلفه نظام ارزشی و مسئولیت‌پذیری؛ تشکیل شده‌اند.

۳) ارزیابی الگوی مذکور (ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها) از دیدگاه کاربران چگونه است؟ تجزیه و تحلیل بخش کمی بیانگر آن است که یافته‌های به دست آمده در بخش کیفی شامل الگوی مناسب پرورش خلاقیت معلمان، ۶ بعد، ۱۹ مؤلفه و ۱۲۰ شاخص، مورد تأیید کاربران در بخش کمی قرار گرفته‌اند.

### بحث و نتیجه گیری

الگوی به دست آمده در پژوهش حاضر به ترتیب اولویت مشتمل بر ۶ بعد، ۱۹ مؤلفه و ۱۲۰ شاخص بود. نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر به لحاظ مقایسه‌ای از دو جنبه قابل بحث و نتیجه‌گیری است: نخست اینکه یافته و دستاورد نهایی پژوهش حاضر، الگویی نسبتاً جامع و

کامل بر اساس استلزامات و ویژگی‌های نظام آموزش ابتدایی کشور است و از سایر الگوهای ارائه شده توسط صاحب نظران با توجه به اینکه برای جوامعی غیر از آموزش ابتدایی تدوین شده‌اند مناسب‌تر است. سایر الگوهای ارائه شده برای جوامعی مثل دانش‌آموزان، کارکنان، پژوهشگران و ... طراحی شده‌اند و نمی‌توانند الگوی مناسبی برای معلمان باشند. این الگو هر چند مشابهت‌هایی با سایر الگوها دارد ولی تا حد امکان متناسب با نظام آموزش ابتدایی ترسیم شده است. دوم این که الگوی به دست آمده در مقایسه با سایر الگوها، از نظر ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های به دست آمده، جامعیت بیشتری را نشان می‌دهد. این موضوع با هشت پژوهش (چهار پژوهش داخلی و چهار پژوهش خارجی) مقایسه شده است که ضمن برخورداری الگوی پژوهش حاضر از اکثر ابعاد و مؤلفه‌های آنها، تعدادی بعد و مؤلفه جدید شناسایی و احصاء نموده است که نقطه قوتی برای پژوهش حاضر است و دستاورد اصلی پژوهش جامعیت الگو و بومی بودن آن برای نظام آموزش ابتدایی بر اساس ویژگی‌های فعلی نظام آموزش و پرورش و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش میرکمالی و خورشیدی (۱۳۸۷)، جهانیان (۱۳۹۵)، کوثری (۱۳۹۳)، دهقان و همکاران (۱۳۹۱)، رئیسی و همکاران (۱۳۹۰)، پارادو (۲۰۰۲)، برزکی و کارپاتی (۲۰۱۷)، گرانبر (۲۰۱۷) و پندی (۲۰۱۵) همخوانی دارد که در جدول (۱۰) نتایج پژوهش‌ها با هم مقایسه شده است.



چنانکه ملاحظه می‌شود الگوی به دست آمده در مقایسه با سایر الگوها کامل‌تر و جامع‌تر است. همچنین در مقایسه با چارچوب نظری پژوهش؛ یعنی الگوی میرکمالی و خورشیدی (۱۳۸۷)، یافته‌ها نشان می‌دهد الگوی میرکمالی و خورشیدی تنها تا مرحله شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌ها پیش رفته‌اند و در این پژوهش ۶ بعد نیز شناسایی و مقوله‌بندی شده است. الگوی میرکمالی و خورشیدی هرچند الگویی بومی برای سازمان‌های آموزشی است اما نسبتاً قدیمی است و نیازمند بازنگری اساسی است و بدون توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ارائه شده است (لازم به ذکر است در زمان پژوهش آنها سند تحول بنیادین تدوین و تصویب نشده بود) در حالی که در پژوهش حاضر به مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی توجه ویژه‌ای شده است. بخش‌های مرتبط سند تحول با پژوهش حاضر بدین شرح است: فصل پنجم: هدف‌های کلان؛ بند ۴ مبتنی بر «برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت و مدیریت منابع انسانی بر اساس معیار اسلامی»؛ فصل هفتم: هدف‌های عملیاتی و راهکارها؛ راهکار ۶-۸: مبتنی بر «تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی مدیران و معلمان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و مؤثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس»؛ راهکار ۷-۸: تاکید بر معلم محوری در رابطه معلم و دانش‌آموز در عرصه تعلیم و تربیت»؛ راهکار ۶-۱۱: «استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه به ویژه ساز و کارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد.» و در بخش‌های دیگری از سند تحول اشارات کلانی به موضوع پرورش معلمان و مدیران شده است.

از طرف دیگر الگوی میرکمالی و خورشیدی با محوریت سازمان‌ها و جوامع آموزشی است اما الگوی حاضر، با محوریت معلم تدوین شده است. نهایت اینکه شاخص‌های

جدیدتر بر مبنای نظریات جدید نیز در الگوی حاضر شناسایی شده است و الگوهای قبلی نظیر الگوی میر کمالی و خورشیدی را تکمیل تر نموده است.

بر اساس یافته‌های به دست آمده، به منظور اجرایی نمودن الگوی مزبور در نظام آموزش ابتدایی اقدامات ذیل ضروری به نظر می‌رسد:

- ۱- تشکیل کارگاه های خلاقیت برای مدرسان به منظور تأثیرگذاری بر میزان خلاقیت معلم و به تبع آن دانش آموز؛
- ۲- تحلیل محتوای کتب درسی بر اساس رویکردهای نوآورانه؛
- ۳- واگذاری ارائه بخشی از آموزش به فراگیران؛
- ۴- تقویت موقعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی معلمان؛
- ۵- تقویت گرایش فکری و معنوی معلم و دانش آموز؛
- ۶- انعطاف پذیر کردن قوانین و مقررات مراکز آموزشی/مدارس؛
- ۷- ساخت برنامه‌های آموزشی چند رسانه‌ای؛

در نهایت با توجه به اینکه هدف اصلی در پرورش خلاقیت برای معلمان، همانا برانگیختن خلاقیت در دانش آموزان است، لذا مسئولان و مدیران مدارس برای این که بتوانند معلمانی برای برانگیختن قوای خلاق دانش آموزان داشته باشند باید اقدامات ذیل را دنبال کرده و معلمان را از طریق فعالیت‌ها و برنامه‌های علمی به سمت فراهم کردن هرچه بیشتر فضای خلاقانه در کلاس و مدرسه سوق دهند:

- ۱- شناخت و ممیزی دقیق نظام آموزشی بویژه مقطع ابتدایی، تعیین فلسفه، آمایش سرزمین، بصیرت و آینده پژوهی، تعیین رسالت‌های سازمان(بیانیه ارزش، بیانیه ماموریت)، اهداف بلند مدت، تحلیل نقاط قوت، ضعف، تهدید و فرصت، تعیین رسالت‌ها، خط مشی‌ها، قوانین، و رویه‌ها و ...
- ۲- به موانع اصلی کاربردی کردن شامل عدم تخصیص منابع، عدم تعهد مدیران در پیاده سازی، عدم همسویی معلمان، انتقال صحیح الگو به کارکنان و فواید آن، عدم

توجه به مانایی سازمان، عدم توجه به جهان بینی سازمان، عدم توجه به دیدگاه ها، نگرش ها، مقاصد، آرمان های مشترک شان و راهبردها و سیاست های کلی توجه شود.

در نهایت و به طور خاص برای هریک از ابعاد الگوی خلاقیت شناسایی شده، پیشنهادهای ذیل ارائه می شود:

- در راستای بعد فردی پیشنهاد می شود برنامه ها، اقدامات و فعالیت ها به منظور حفظ، تقویت و تثبیت شاخص هایی نظیر برخورداری از هوش هیجانی، ابهام پذیری و انتقادپذیری، استقبال از ریسک پذیری و کنجکاوی، موفقیت طلبی بالا و مشارکت پذیری، چالش پذیری، استقبال از کارهای سخت و به دنبال کشف شیوه های جدید انجام کار، برخورداری از قدرت ابتکار و نوآوری، تخیل بالا، انعطاف پذیر بودن در مقابل تغییرات و مشکلات تدوین گردند.

- در راستای بعد سازمانی پیشنهاد می شود برنامه ها، اقدامات و فعالیت ها به منظور حفظ، تقویت و تثبیت شاخص هایی نظیر اعمال رهبری دموکراتیک در مدرسه و تشویق معلمان درگیر در تغییر و نوآوری، استقبال از روحیه آزاداندیشی و پرسشگری، مشارکت دادن افراد خلاق در تصمیم گیری های، انعطاف پذیر نمودن ساختار و سیستم حقوق و دستمزد، کاهش رسمیت و تمرکز ساختار سازمانی، وجود فرهنگ سازمانی مستعد خلاقیت، حاکم نمودن فرهنگ حمایتی و تشویقی در مقابل فعالیت های خلاقانه تدوین گردند.

- در راستای بعد آموزشی پیشنهاد می شود برنامه ها، اقدامات و فعالیت ها به منظور حفظ، تقویت و تثبیت شاخص هایی نظیر حل چالش های مدرسه، پرورش هوش عاطفی - هیجانی معلمان و کارکنان، تناسب بین اهداف و محتوا و آزادی عمل در ارائه محتوا، ارتباط محتوا با مهارت و دانش معلمان، استفاده از روش حل مسأله - مشارکتی -

پژوهشگری در تدریس، انتخاب ابزارهای مناسب ارزشیابی روش‌های پرورش خلاقیت و اجرای آنها تدوین گردند.

- در راستای بعد محیطی پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها، اقدامات و فعالیت‌ها به منظور حفظ، تقویت و تثبیت شاخص‌هایی نظیر طراحی مناسب فضای کلاس و برانگیزاننده بودن محیط کلاس از جنبه‌های مختلف، جذاب و ترغیب کننده بودن محیط، غنی بودن محیط یادگیری و متنوع بودن آن، برخورداری از تجهیزات آموزشی برای اجرای ایده‌های درسی معلمان، برخورداری مدرسه از فضای آرام و آماده امور خلاقانه و محرک تدوین گردند.

- در راستای بعد اجتماعی-فرهنگی پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها، اقدامات و فعالیت‌ها به منظور حفظ، تقویت و تثبیت شاخص‌هایی نظیر حاکمیت جو آزاد ارائه نظرات و تبادل ایده‌های جدید بین معلمان، دادن آزادی در اجرای برنامه درسی و مواد آموزشی لازم جهت اجرای برنامه، نوآور بودن اعضای خانواده و جو عاطفی گرم خانواده برای خلاقیت، سوق دادن ذهن معلمان به سمت ایجاد و توسعه فرهنگ خلاقیت و نوآوری، نشان دادن کارهای خلاقانه در جهت تولید ایده‌های جدیدتر تدوین گردند.

- در راستای بعد اخلاقی پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها، اقدامات و فعالیت‌ها به منظور حفظ، تقویت و تثبیت شاخص‌هایی نظیر دوری از جزم اندیشی و علاقه به آزاداندیشی، تردید و سؤال کردن از دیگران و نقد نظرات و تجارب دیگران، پاسخگو بودن نسبت به امور محوله و قابل اعتماد بودن برای سپردن مسئولیت، داشتن احساس عزت نفس و اعتماد به نفس، قبول شکست‌ها در صورت ناکامی به جای مقصر دانستن دیگران یا توجیه شکست‌ها تدوین گردند.

**سیاسگزاری:** در پایان از کلیه اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی که در انجام این پژوهش به عنوان رساله دکتری، پژوهشگر را یاری نمودند تشکر می‌نماید.

## منابع و مأخذ

- بهرامی، معصومه؛ باقری‌راد، سیده فاطمه؛ رسولی خورشیدی، فاطمه؛ قاسمی، مریم. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دانه‌های خلاقیت کافمن. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۱): ۱۶۵-۱۸۲.
- پرپنجی، معصومه؛ دلاور، علی؛ فرخی، نورعلی. (۱۳۹۸). نقش سلامت روان در رفتارهای خلاقانه دانش‌آموزان شهر تهران. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۴): ۱۵۳-۱۷۰.
- جهانین، رمضان (۱۳۹۵). عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان البرز. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۲): ۱۷۵-۲۰۲.
- دهقان، نبی‌اله؛ فتحی، صمد؛ هوشیار، اکبر. (۱۳۹۱). ارائه مدل خلاقیت و نوآوری در دانشگاه‌های افسری ارتش جمهوری اسلامی ایران بر اساس فرمایشات مقام معظم رهبری. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۲(۴۸): ۱۱۳-۱۵۸.
- رحمانی، فهیمه. (۱۳۹۵). سبک‌های تعامل معلم دانش‌آموز و خلاقیت با نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رستگار، احمد؛ هاشمی، فاطمه (۱۳۹۴). رابطه رهبری خدمتگزار و خلاقیت با نقش واسطه‌ای اعتماد سازمانی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵(۲): ۹۷-۱۱۶.
- رقیبی، مهوش؛ خان محمدزاده، زهرا. (۱۳۹۸). پرورش خلاقیت کودکان شش‌ساله با استفاده از آموزش نقاشی خلاق. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۴): ۱۲۹-۱۵۲.
- رئسی، حمید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ غضنفری، احمد؛ شریفی، رضا؛ حبیبی، محمدباقر. (۱۳۹۰). طراحی مدل پرورش خلاقیت و نوآوری در دانشجویان افسری و تربیت پاسداری. *روانشناسی نظامی*، ۸: ۴۹-۶۸.
- ساجدی، ر. (۱۳۹۳). بررسی خلاقیت و سبک‌های یادگیری دانشجویان و فراگیران در فرآیند یاددهی-یادگیری. *اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و*





- روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، به صورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- ساعتی، توماس ال. (۲۰۰۱). تفکر خلاق، حل مشکل و تصمیم گیری. ترجمه: مجید عزیزی و رضا نقدی (۱۳۹۱). تهران: دانشگاه تهران.
- شاه علی زاده، محمد؛ دهقانی، سجاد؛ دهقانزاده، حجت. (۱۳۹۳). پرورش خلاقیت و افزایش میزان یادگیری با بهره گیری از الگوی پرورش خلاقیت ویلیامز در درس علوم اجتماعی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۲): ۱۱۱-۱۳۳.
- عباسی سروک، لطف اله؛ باقری، مریم؛ کردستانی، فرشته. (۱۳۹۷) بررسی رابطه سرمایه انسانی با خلاقیت و نوآوری کارکنان مدارس دولتی شهر تهران. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۲): ۲۰۹-۲۲۸.
- فقیه آرام، بتول. (۱۳۹۷). رابطه هوش های چندگانه با ویژگی شخصیتی کارآفرینی و خلاقیت دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۴): ۱۷۹-۱۹۶.
- کوثری، رضا؛ نیکنومی، مصطفی؛ دلاور، علی؛ آراسته، حمیدرضا؛ قورچیان، نادرقلی. (۱۳۹۳). ارائه الگوی توسعه خلاقیت و نوآوری های علمی اعضای باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان بر اساس عوامل فردی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۳): ۱۵۹-۱۸۹.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ خورشیدی، عباس. (۱۳۸۷). روش های پرورش خلاقیت در نظام آموزشی. تهران: یسپرون.
- هارون رشیدی، همایون؛ کاظمیان مقدم، کبری. (۱۳۹۷). رابطه بین سرمایه روانشناختی با خلاقیت مدیران زن مدارس شهر دزفول. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۳): ۲۵-۴۲.

- Abdisa, G., Getinet, T. (2012). the effect of guided discovery on students' Physics achievement. *Lat. Am. J. Phys. Educ*, 6(4): 530-537.
- Akgunduz, Y., Alkan, C., & Adan Gok, O. (2018). Perceived organizational support, employee creativity and proactive personality: The mediating effect of meaning of work. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 34, 105-114.
- Bereczki, E.O., Kárpáti, A. (2017). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review* (2017), doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003.
- Chen, A., Li, L., Li, X., Zhang, J., dong, L. (2013). Study on innovation capability of college students based on extinct and theory of creativity. *Procedia Computer Science*, 17: 1194-1201.
- Coelho de Oliveira, L. M. (2006). *Child Education and Creativity: The Perspective of The teachers*. Thesis of doctorate, Psychology department, Campinas University, Sao Paulo, Brazil.
- Dau Gaspar, O. (2011). The Teachers Creative Attitudes, an Influence Factor of The Student's Creative Attitudes. *International Conference on the Future of Education*, Florence, Italy, 16-17 June, 2011.
- Do, Y. C., Kun, C. L., Seong, W. C. (2012). The effect of individual psychological characteristics on creativity revelation: emphasis with psychological empowerment and intrinsic motivation. *Brain informatics. Lecture nots. In computer science volume*, 76(70): 130-136.
- Doron, E. (2017). Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 60-150.
- Grabner, I. (2017). *Managing Organizational Creativity Motivational aspects of management control systems for creative employees*. Wirts chafts universität Wien, Nord bergstrasse 15, A-1090 Wien ,



- Austria 16th EDAMBA Summer Academy, Soreze, France, July 2017.
- Gu, J., Zhang, Y., Liu, H. (2014). Importance of social capital to student creativity within higher education in China. *Thinking Skills and Creativity*, 12: 14-25.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Li, Y. S., zhen, z. J., Qi. Z. X. C. (2012). Empowerment and creativity: a cross-level investigation. *The Leadership Quarterly*, 23(1): 55-63.
- Mishra, A., Henriksen, D. (2013). A new approach to defining and measuring creativity: Rethinking technology & creativity in the 21st century. *Tech Trends*, 57(5): 10-13.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children*. Psych educational theory, research and best practices. New York Science+ Business Media.
- Plóciennik, E. (2018). Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 14-20.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity* (2nd Ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sosa, R. (2018). Innovation Teams and Organizational Creativity: Reasoning with Computational Simulations. *The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 4(2), 157-170.
- Wu, H.Y., Wu, H.S., Chen, I.S., Chen, H.C. (2014). Exploring the critical influential factors of creativity for college students. *Thinking Skills and Creativity*, 11: 1-21.
- Yunlu, D. G., Clapp-Smith, R., & Shaffer, M. (2017). Understanding the Role of Cultural Intelligence in Individual Creativity. *Creativity Research Journal*, 29(3), 236-243.