

Educational Creativity in Finnish Classrooms: A Phenomenological Study

- Afzal Al-Sādāt Hosseini (PhD), Professor of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran, (Corresponding Author).
E-mail: afhoseini@ut.ac.ir
- Seyed Nooruddin Mahmoudi (PhD), Assistant Professor of Thinking Skills Development Group for Children and Adolescents, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.
E-mail: n.mahmoudi@ihcs.ac.ir

Abstract

Given the remarkable performance of Finnish students in international assessments, this study aims to explore the factors contributing to the emergence of educational creativity in Finnish classrooms. The study adopts a qualitative research design grounded in a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews conducted in school settings, with the researcher present during the data collection process. Fourteen teachers who had studied at the Teacher Training Center in Helsinki, Finland, were purposefully selected and invited to share their lived experiences of educational creativity in schools. The findings indicate that educational creativity in Finnish classrooms is characterized by features such as creative learners, engagement with challenge and ambiguity, the value of discovery-based knowledge, the role of divergent thinking, broad learning objectives, the development of innovative capacity, creativity in subject teaching, and instructional strategies that foster students' curiosity and imagination. Moreover, the results reveal that a creative classroom environment encompasses elements such as the teacher's role as a facilitator of learning, process-oriented student assessment, and pedagogical practices that promote flexibility and fluency. The findings further suggest that creative teaching practices and teachers' creative attributes play a crucial role in nurturing students' creativity. Accordingly, the components of creative teaching observed among Finnish teachers may serve as an effective model for fostering creativity and academic achievement among students at schools in other educational contexts.

Keywords

Creativity; Education; Finland; Phenomenology



پروژیکٹ گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

خلاقیت آموزشی

در کلاس‌های درسی کشور فنلاند

پژوهشی پدیدارشناختی

■ افضل‌السادات حسینی* ■ سید نورالدین محمودی**

چکیده:

با توجه به آنکه دانش‌آموزان فنلاندی در آزمون‌های جهانی موفقیت‌های چشمگیری داشته‌اند، هدف از این پژوهش بررسی زمینه‌های ظهور خلاقیت آموزشی در کلاس‌های درس کشور فنلاند بوده است. پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با روش پژوهش پدیدارشناختی صورت گرفته است. داده‌های لازم با مصاحبه نیمه‌ساختار یافته پژوهشگر در مدارس جمع‌آوری شده است. بدین منظور، چهارده معلم که در مرکز تربیت معلم شهر هلسینکی فنلاند تحصیل کرده بودند هدفمند انتخاب شدند و از آن‌ها خواسته شد تجربیاتشان درباره خلاقیت آموزشی در مدارس را بیان کنند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در خلاقیت آموزشی در کلاس‌های معلمان فنلاندی بر شاخصه‌های دانش‌آموز خلاق، چالش و ابهام، اهمیت دانش کشف‌شده، اهمیت نقش تفکر واگرا، اهداف یادگیری گسترده، تقویت قدرت ابتکار، خلاقیت در تدریس دروس و راهکارهای تقویت کنجکاوی و قدرت تخیل دانش‌آموزان تأکید می‌شود. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که کلاس خلاق دارای مقولات معلم در جایگاه تسهیلگر یادگیری، ارزشیابی فرایندی دانش‌آموزان و روش‌های ارتقای انعطاف‌پذیری و سیالیت است. تدریس خلاق و ویژگی‌های خلاقانه معلمان خلاقیت دانش‌آموزان را می‌پروراند. بنابراین، مؤلفه‌های تدریس خلاق معلمان کشور فنلاند را می‌توان همچون الگویی مناسب برای پرورش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ایران به کار برد.

خلاقیت، آموزش و پرورش، فنلاند، پدیدارشناختی

کلیدواژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۳/۸ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۳/۲۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۸/۱۳

* (نویسنده مسئول) استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: afhoseini@ut.ac.ir

** استادیار گروه فکرپروری برای کودک و نوجوان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. E-mail: n.mahmoudi@ihcs.ac.ir

مقدمه

یکی از ویژگی‌های ممتاز تفکر آدمی خلاقیت است. امروزه، بیش از هر زمان دیگر، در مراکز پژوهشی و تربیتی، مفهوم خلاقیت و ویژگی‌های فرد خلاق مورد بحث و بررسی قرار گرفته است و بی‌تردید پرورش خلاقیت از هدف‌های اصلی آموزش و پرورش در نظام‌های پیشرفته به شمار می‌رود؛ زیرا خلاقیت مؤلفه‌ای با ارزش فراوان برای زندگی فردی و اجتماعی قلمداد می‌شود که نوآوری و پیشرفت را در همه عرصه‌ها به همراه دارد (هوا و یانگ، ۲۰۲۳). در سال‌های اخیر، خلاقیت آموزشی مفهومی محوری برای ایجاد تغییرات مهم و اثربخش از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی شناسایی و معرفی شده است. تافلر، در کتاب موج سوم، از سه موج که تمدن بشری تابه‌حال شاهد آن بوده است سخن می‌گوید. وی خلاقیت را نه تنها عامل پیش‌برنده تمدن موج دوم به سمت تمدن موج سوم می‌داند، از آن به‌عنوان یکی از نتایج طبیعی تمدن موج سوم نیز یاد می‌کند. تافلر، با یادآوری اینکه اساسی‌ترین ماده خام تمدن موج سوم که فرسایش ندارد اطلاعات و تخیل است، خاطرنشان می‌سازد که در شرایط مذکور خلاقیت شرط بقا است و جوامع جهان سوم، برای گریز از زاغه‌نشین شدن در دهکده جهانی، باید با اتکا به خلاقیت افراد فناوری‌های پیشرفته را با مختصات تمدن موج اولی خود ترکیب کنند تا راه پیشرفت و توسعه اقتصادی و فرهنگی جوامعشان را هموار سازند (به نقل از رایس-آتهورتوا و همکاران، ۲۰۲۴).

توانایی تفکر خلاق از مهارت‌هایی است که انسان را برای رویارویی با مسائل جدید و منحصربه‌فرد دنیای کنونی توانمند می‌سازد. این توانایی به انسان کمک می‌کند تا با استفاده از مهارت استدلال و توانایی تحلیل و بررسی شرایط به انتخاب‌های درستی دست بزند و قضاوت و ارزشیابی در زمینه انتخاب‌هایش را ممکن سازد. از این رو، پرورش این توانایی محور برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در نظام آموزشی قرار گرفته است. در دوران کنونی، با پیشرفت علم و صنعت، فرایند آموزش و پرورش پیچیده‌تر شده است. آموزش و پرورشی که داعیه پرورش انسان را دارد باید از این تغییر و تحول آگاهی داشته باشد (حسینی و محمودی، ۱۴۰۲). در چشم‌انداز اقتصادی، که به سرعت در حال تغییر است، اهمیت پرورش تفکر خلاق در بسیاری از کشورها به رسمیت شناخته شده است و معلمان تشویق می‌شوند تا خلاقیت را تحت لوای مهارت‌های قرن بیست و یکم ایجاد کنند (مکلور و همکاران، ۲۰۲۴). معلمان، علاوه بر داشتن دانش پایه، باید بدانند که چگونه گام‌های ضروری را برای کسب معلومات مکمل بردارند تا بتوانند قضاوت‌های بهتری درباره آنچه در جریان است و همچنین راهبردهای کمک‌کننده داشته باشند. فراتر از همه، معلمان باید همیشه این توانمندی را داشته باشند که دریابند چه چیزی برای دانش‌آموزان به‌عنوان مرکز تصمیم‌گیری‌ها بهترین است. مسئولیت کار خلاقانه با دانش‌آموزان، تفسیر و شکل دادن اهداف آموزشی و دیدگاه‌های نظری و تبدیل آن‌ها به فعالیت‌های مؤثر بر عهده معلمان است. برای این منظور، معلمان باید توانمندی لازم را به دست آورند، آن را حفظ کنند و ارتقا دهند.

خلاقیت در تفکر و یادگیری، به‌عنوان مهارتی ضروری و لازم که باید طی تجربه‌های آموزشی

کودکان رشد داده شود، مورد توجه قرار گرفته است (محمودی، ۲۰۲۳). چندین دهه است که، علاوه بر کشورهای موفق جنوب شرقی آسیا، کشورهای اسکاندیناوی به‌ویژه فنلاند توجه جهان را به خود جلب کرده‌اند؛ به‌خصوص که تفاوت‌های جدی با سایر نظام‌های موفق آموزشی دارند. این تفاوت‌ها سبب شده است که از سراسر جهان به دیدن مدارس فنلاند بروند تا راز موفقیت این نظام آموزشی را دریابند و از آن برای اصلاح آموزش خود الهام گیرند (حسینی، ۱۴۰۱). موفقیت‌های آموزشی فنلاند در آزمون‌های جهانی توجه پژوهشگران را به کاوش در نظام آموزشی فنلاند در حوزه خلاقیت آموزشی و راهبرد حل مسئله جلب کرده است (وندی، ۱۴۰۲/۲۰۲۰). تفاوت‌هایی بین حل مسئله و خلاقیت وجود دارد؛ حل مسئله بیشتر بر واقعیات استوار است و هدف آن عینی و بیرونی است، درحالی‌که خلاقیت بیشتر جنبه شخصی دارد و به شهود و تخیل وابسته است. در خلاقیت، فرد هم موقعیت مسئله و هم راه‌حل را خودش می‌آفریند، درحالی‌که در حل مسئله شخص با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که باید برای آن راه‌حلی بیابد. از سویی دیگر، خلاقیت به راه‌های تازه، اصیل، مستقل و تخیلی اندیشیدن درباره انجام کارها می‌انجامد (بارا و همکاران، ۲۰۲۴).

ارتباط تنگاتنگی میان مفهوم حل مسئله و خلاقیت وجود دارد. استرنبرگ و داس خلاقیت را یکی از پیچیده‌ترین فراورده‌های ذهن انسان می‌خوانند؛ توانایی تولید تفکر با کیفیت بالا، جدید، اصیل و غیرمنتظره، مرتبط با تکلیف حل مسئله (استرنبرگ و داس، ۲۰۰۱). شاید به همین علت در اغلب روش‌های نوین آموزش، برای ارتقای خلاقیت کودک، بر ارتقای توانایی حل مسئله تأکید و به معلمان توصیه می‌شود همواره کودک را در موقعیتی قرار دهند که به دنبال راهکارهایی برای حل مشکلات باشد. شایان ذکر است که در تفکر سنتی خلاقیت امری معطوف به فرد بوده و موهبتی الهی قلمداد می‌شده است و امر خلاق در آن به‌واسطه شهود فرد اتفاق می‌افتاده است (پوون و همکاران، ۲۰۱۴). اما در نظریات نوین خلاقیت، برخلاف دیدگاه سنتی، خلاقیت استعداد و توانایی همگانی است که معطوف به فرایند خلاق است و کسانی چون والاس، تورنس، گانیه و پارنز هریک با روش خود این فرایند را توضیح داده‌اند (یاروینگن تائوبرت و همکاران، ۲۰۲۱/۱۴۰۲). گیلفورد (۱۹۶۲) نخستین کسی بود که مبحث تفکر واگرا را در روان‌شناسی خلاقیت مطرح کرد. تفکر واگرا و تفکر هم‌گرا دو وجه عمده تفکر انسان هستند، با این تفاوت که در تفکر هم‌گرا نتیجه تفکر از قبل معلوم است ولی در تفکر واگرا جواب قطعی وجود ندارد و ممکن است جواب‌های احتمالی زیادی موجود باشد که همگی منطقی‌اند. استرنبرگ (۱۹۸۹) تفکر خلاق را ترکیبی از قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت در برابر نظرهایی می‌داند که یادگیرنده را قادر می‌سازند خارج از تفکر نامعقول به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد، که حاصل آن رضایت شخصی و احتمالاً خشنودی دیگران خواهد بود. فیشر (۲۰۱۴) معتقد است تفکر خلاق یکی از راه‌های خلق ایده‌هایی است که می‌توان به شکلی در جهان خارج به کار برد. در ایجاد و تشویق خلاقیت، فرایند مهم‌تر از راه‌حل یا محصول نهایی است. نتایج حاصل ممکن است کوتاه‌مدت باشد اما آموزش طی فرایند

ارزشی همیشگی خواهد داشت؛ چون خلاقیت روش تفکر است و روش‌های تفکر نگرش‌ها را به وجود می‌آورند. پس خلاقیت فرایند به وجود آمدن نگرش‌ها است که می‌تواند محرک ایده‌های خلاق زیادی باشد. بعضی از مهارت‌ها برای تفکر خلاق در حل مسئله کاملاً ضروری است، از جمله ۱. بررسی راه‌های گوناگون، ۲. ابتکار، ۳. درک اصل مطلب، ۴. تعویق قضاوت، ۵. توجه به عواطف، ۶. تجسم قوی، ۷. تخیل، ۸. نگاهی دوباره، ۹. درون کاوی، ۱۰. شوخ‌طبعی (حسینی، ۲۰۱۴ ب).

در تفکر خلاق وجود تفکر واگرا و هم‌گرا ضروری است؛ چنان‌که گالاگر در فرایند خلاق هر دو تفکر را دارای اهمیت می‌داند. تفکر هم‌گرا مبتنی بر استدلال منطقی و دقیقی است؛ بنابراین، جایی که پاسخ مستدل لازم است به تفکر هم‌گرا نیاز داریم. تفکر واگرا عمل فکری باز و آزادی است که به دنبال راه‌حل و پاسخ‌های متعدد و متفاوتی برای یک موضوع است و ابعاد آن شامل سیالیت، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط است (حسینی، ۲۰۱۴ الف). فیشر (۲۰۱۴) معتقد است مهارت‌های تفکر خلاق عامل اساسی موفقیت در یادگیری و موفقیت در زندگی به شمار می‌رود. امروزه، خلاقیت در آموزش از ضرورت‌های انکارناپذیر است؛ بنابراین، نظام‌های آموزشی خلاقیت را محور برنامه‌های درسی خویش قرار داده‌اند، زیرا هرگونه پیشرفت فردی، اجتماعی و علمی - اقتصادی در گرو توجه به تفکر خلاق است. برای توسعه تفکر خلاق لازم است یادگیری با تعامل معلم و دانش‌آموزان شکل گیرد. آن‌ها در کنار هم یاد می‌گیرند از اشتباه کردن نترسند، پرسش‌های غیرمعمول مطرح کنند و به مسائل از زوایای مختلف بنگرند؛ بنابراین، لازم نیست برای توسعه تفکر خلاق ساعت خاصی را اختصاص داد، بلکه می‌شود در کل برنامه درسی و در همه دروس تفکر خلاق را پرورش داد. فیشر معتقد است، در برنامه درسی ملی، تفکر خلاق یکی از مهارت‌های اصلی در تفکر و یادگیری در نظر گرفته شده است. این مهارت‌ها در نهاد تمامی موضوعات درسی وجود دارند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازند که:

- از خودشان فکر و نظر تولید کنند و آن را بسط دهند؛

- فرضیه پیشنهاد کنند؛

- تخیل را به کار بگیرند؛

- از زاویه‌های گوناگون به چیزها نگاه کنند؛

- به دنبال دستاوردهای گوناگون باشند (رجاس و تایلر، ۲۰۱۸).

نظام‌های آموزشی گوناگون در سراسر جهان با نظرسنجی‌های برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان (پیزا) ارزیابی شده‌اند. نتایج نشان داده است که کدام نظام آموزشی به نمرات بالایی دست یافته است. در چنین نظرسنجی‌هایی، فنلاند در هر سه ارزیابی پیزا، که در سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۰۳ و ۲۰۰۶ انجام شد، نمره خوبی به دست آورد. در ارزیابی سال ۲۰۰۶، فنلاند در ریاضیات رتبه اول و در خواندن رتبه دوم را به دست آورد. پس از این کامیابی بزرگ، نظام آموزشی فنلاند علاقه زیادی را در کشورهای خارجی برانگیخت (ایتکنن و جاهنوکاینن، ۲۰۰۷). طبق نظرسنجی سال ۲۰۱۸ پیزا، فنلاند هنوز در

سطح بالایی از صلاحیت است. در مقایسه بین‌المللی، فنلاند همراه استونی در صدر کشورهای اروپایی قرار دارد (کراتو، ۲۰۲۱). در پیزا ۲۰۱۸، نوجوانان پانزده‌ساله فنلاندی در سواد خواندن ۵۲۰ امتیاز به دست آوردند، درحالی‌که میانگین امتیاز در سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (اُی‌سی‌دی) ۴۸۷ بود. دختران با اختلاف آماری معنی‌دار ۵۲ امتیازی بهتر از پسران عمل کردند (میانگین در کشورهای اُی‌سی‌دی: ۳۰ امتیاز بیشتر برای دختران). نوجوانان پانزده‌ساله فنلاندی در ریاضیات میانگین ۵۰۷ امتیاز را به دست آوردند، درحالی‌که میانگین امتیاز کشورهای اُی‌سی‌دی ۴۸۹ بود. دختران با اختلاف آماری معنی‌دار ۶ امتیازی بهتر از پسران عمل کردند (میانگین در کشورهای اُی‌سی‌دی: ۵ امتیاز بیشتر برای پسران). در فنلاند، میانگین عملکرد دانش‌آموزان پانزده‌ساله ۵۲۲ امتیاز بود، درحالی‌که در کشورهای اُی‌سی‌دی میانگین ۴۸۹ امتیاز بود. دختران با اختلاف آماری معنی‌دار ۲۴ امتیازی بهتر از پسران عمل کردند (میانگین در کشورهای اُی‌سی‌دی: ۲ امتیاز بیشتر برای دختران). تابه‌حال، علت‌های بسیاری برای این کامیابی بیان شده است. یک علت مهم این است که معلمان فنلاندی تحصیلات عالی دارند. هر معلم واجد شرایط باید مدرک کارشناسی ارشد داشته باشد. دانش‌جومعلمان، پس از چهار سال تحصیل در موضوع درسی خود در دانشگاه، ابتدا مطالعات آموزشی خود را شروع می‌کنند (کنیت، ۲۰۲۴).

تعلیم و تربیت ما، با وجود تلاش‌های صورت گرفته، هنوز حافظه‌محور است و برنامه درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی حاکم، تلقی معلمان و چگونگی واکنش خانواده به پرسش‌های کودکان نیز به آن دامن می‌زند. در سال‌های اخیر، متخصصان علوم تربیتی درباره نارسایی توانایی شاگردان در امر تفکر ابراز نگرانی کرده‌اند. ناکامی تعلیم و تربیت ما در دستیابی به بسیاری از اهداف مسئله‌ای است که پژوهش‌های متعددی آن را تأیید می‌کنند. بسیاری از مطالعات نشان‌دهنده این واقعیت است که نظام تعلیم و تربیت ما در آموزش و ایجاد توانمندی‌ها و منش‌های برتر فکری در کودکان و نوجوانان توفیق چندانی نیافته است (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۸، راجی، ۱۳۹۵، هدایتی، ۱۳۹۷). در پژوهشی بین‌المللی به نام پرلز، که درباره سواد خواندن صورت گرفته است، بیشترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی و پاسخ‌های استنباطی مربوط به کشور ایران از بین ۳۵ کشور جهان بوده است. این امر نشان می‌دهد، در نظام آموزشی ایران، کودکان و نوجوانان غالباً مصرف‌کننده فکرند نه تولیدکننده آن؛ در صورتی که ظهور و بروز استعدادهای درخشان و نخبه‌پروری نیازمند تعلیم و تربیتی است که تحول و نوآوری، پویایی و شور و نشاط را سرلوحه کار قرار دهد و از حافظه‌محوری فاصله گیرد (حسینی و محمودی، ۱۴۰۲). حرکت به‌سوی تفکرمحوری در آموزش و پرورش نیاز مبرم به پژوهش‌های تطبیقی و بهره‌گیری از کشورهای دارای آموزش و پرورش توسعه‌یافته دارد. هدف از این پژوهش بررسی خلاقیات آموزشی در کلاس‌های درس کشور فنلاند بر اساس پژوهش پدیدارشناختی است. به این منظور، پرسش‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنلاندی دوره ابتدایی چیست؟
۲. شیوه‌های خلاقانه تدریس معلمان فنلاندی در دوره ابتدایی کدام‌اند؟

■ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با روش پدیدارشناختی صورت گرفته و داده‌های لازم با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شده است. برای کشف و تجربه زیسته پدیده‌هایی که به‌گونه‌ای با تعاملات انسانی روبه‌رویند، پژوهش‌های کمی انعطاف و عمق لازم را ندارند و سایر روش‌های کیفی نیز در این قلمرو ناکارآمدند. ازاین‌رو، پدیدارشناسی مناسب‌ترین روش برای شناخت عمق تجربه و معنای هر پدیده پیچیده است (پولیت و بک، ۲۰۱۴).



شکل ۱. مراحل شروع اولین مصاحبه در پژوهش پدیدارشناختی

جامعه پژوهش را معلمان مدارس خلاق هلسینکی کشور فنلاند تشکیل داده‌اند. برای نمونه پژوهش معلمانی انتخاب شدند که یک دوره معلم نمونه شده بودند، تمام‌وقت بودند و تقریباً بیست ساعت در هفته تدریس داشتند، علاقه‌مند به شرکت در پژوهش و قادر به بیان اطلاعات موردنظر بودند و امکان دسترسی به آنان در دوره پژوهش فراهم بود. بر این اساس، معلمان مدرسی که داعیه آموزش خلاقیت را داشتند به‌صورت هدفمند و با روش گلوله‌برفی انتخاب شدند. از شرکت‌کنندگان برای مصاحبه در

مکان آرام و خلوت و در ساعتی که از نظر کاری برایشان مناسب بود دعوت شد. در روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی، یک شرکت‌کننده پژوهشگر را به شرکت‌کنندگان دیگر هدایت می‌کند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، با چهارده تن از معلمان که به‌مرور انتخاب شدند مصاحبه شد. از مصاحبه چهاردهم به بعد، پژوهشگر به کفایت نظری دست یافت و به همه پرسش‌های موردنظرش پاسخ داده شد.

پیش از شروع مصاحبه، علاوه بر اطلاعات شفاهی لازم، فرم رضایت آگاهانه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و به امضای آنان رسید. مصاحبه‌ها کامل ضبط شد و از موارد مهم و اساسی آن‌ها یادداشت‌برداری شد. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. پرسش‌ها به‌صورت بازپاسخ و بر اساس راهنمای مصاحبه بود. مصاحبه شرکت‌کنندگان همگی حول محور اصلی پژوهش بود تا تجارب مشارکت‌کنندگان از ابعاد برنامه درسی پنهان و جنبه‌های مختلف آن بررسی شود. عملیات تحلیل پس از نخستین مصاحبه شروع شد و پژوهشگر، پس از دو مصاحبه، کدگذاری و دسته‌بندی را آغاز کرد. این کار به پژوهشگر کمک می‌کرد تا بتواند پرسش‌های لازم دیگر را طراحی کند و مسیر مطالعه را بهتر هدایت نماید.

بنابراین، در این پژوهش تلاش شد، ضمن توصیف تجربه تحصیل معلمان در مراکز تربیت‌معلم فنلاند، فهم آنان از عملکرد خلاقانه‌شان در کلاس درس بازنمایی و روایت شود. پژوهشگر روایتگر می‌تواند از ابزارهای گوناگونی همچون مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، خودزبست‌نگاری‌ها، دست‌نوشته‌ها و پرسش‌های کتبی بازپاسخ برای گردآوری اطلاعات استفاده کند. افراد نمونه پژوهشی چهارده تن از معلمان مدارس خلاق بودند که همگی در مرکز تربیت‌معلم هلسینکی تحصیل کرده بودند و تجربیاتشان در مرکز تربیت‌معلم و مدرسی که تجربه حرفه‌ای داشتند را نقل کردند. از معلمان خواسته شد فهمشان را از عملکرد خلاقانه‌شان در حرفه خود بیان کنند. پس از تدوین رونوشت اولیه از روایت‌های معلمان، اطلاعات به‌دست‌آمده تحلیل و بررسی شد و نکات مهم آن استخراج شد و با کمک پژوهش‌های گذشته غنا یافت.

برای تضمین اعتبار مصاحبه‌ها که عبارت از درستی یافته‌ها است، روش‌های گوناگونی برای ارتقا و مستندسازی اعتبار داده‌های کیفی به کار رفته است که یکی از آن‌ها شرکت طولانی مدت و مشاهده مصرا نه است. برای دستیابی به این مهم، پژوهشگر زمان زیادی را به جمع‌آوری داده‌ها اختصاص داد و در مدارس هلسینکی پیگیری کرد. همچنین، در صورت مواجهه با نکات مبهم در هنگام تجزیه و تحلیل داده‌ها، برای روشن نمودن ابهامات، مصاحبه تلفنی انجام داد. برای ارتقای اعتبار، پژوهشگر از همکاری متخصص کیفی برای نتیجه‌گیری آنچه حقیقت است بهره برد و شرکت‌کنندگان در پژوهش را نیز با مصاحبه عمیق و دادن بازخورد لازم به آنان برای کشف جنبه‌های مختلف حقیقت دخالت داد. پژوهشگر، پس از تجزیه و تحلیل هر مصاحبه، دوباره به شرکت‌کنندگان مراجعه کرد و درستی مطالب را به تأیید آنان رساند و تغییرات لازم را اعمال کرد.

در این پژوهش، برای محاسبه پایایی بازآزمون (کدگذاری دوباره)، سه مصاحبه از بین مصاحبه‌های انجام‌شده انتخاب شد و هریک از آن‌ها دو بار در فاصله زمانی ده‌روزه کدگذاری شد. نتایج به‌دست‌آمده از کدگذاری‌ها در جدول ۱ ارائه شده است. در این جدول تعداد توافقات به‌صورت کدهای جفتی است. برای نمونه، در مصاحبه J تعداد توافقات ۳۵ جفت کد است.

جدول ۱. محاسبه تعداد توافقات کدگذاری

ردیف	مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد کدها در دو مرحله	تعداد توافقی شده	تعداد توافقی نشده	پایایی بازآزمون (درصد)
۱	J	۳۵	۶۳	۲۸	۵	۸۸
۲	H	۳۵	۵۰	۲۳	۲	۹۲
۳	K	۳۵	۵۴	۲۴	۳	۸۹
مجموع	***	۱۰۵	۱۶۷	۷۵	۱۰	۹۰

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموع کدها در دو فاصله زمانی ده‌روزه ۱۰۵، تعداد کل موارد توافق‌شده در مجموع سه مصاحبه ۷۵ و تعداد موارد توافق‌نشده نیز ۱۰ است؛ بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهد که پایایی بازآزمون ۹۰ درصد است. از آنجاکه پایایی بالاتر از ۸۰ درصد قابل قبول است، می‌شود نتیجه گرفت که کدگذاری‌های انجام‌گرفته از پایایی معنایی برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

با توجه به پرسش اصلی پژوهش، که چگونگی خلاقیت آموزشی در کلاس‌های درس فنلاند است، یافته‌های حاصل از گردآوری و کدگذاری مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ارائه شده است. کدگذاری یافته‌های پژوهش با روش پدیدارشناسی انجام شده است. روش کار به این صورت بود که ابتدا همه مصاحبه‌ها کدگذاری و مفاهیم استخراج شد؛ سپس، بر اساس اشتراک کدها، مقوله‌ها از دیدگاه معلمان کشور فنلاند به دست آمد. در این بخش، به ادراکات و معانی ذهنی معلمان از تدریس خلاق اشاره شده است. پس از رونوشت کردن هر مصاحبه پدیدارشناختی، معانی و ادراکات معلمان و توصیفاتی که از تدریس خلاق داشتند استخراج شد.

برای پاسخ‌گویی به پرسش اول پژوهش، که درباره صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنلاندی است، هر معلم معنایی را به تدریس خلاق می‌دهد که با دسته‌بندی انجام‌شده حول مفهوم اصلی پژوهش هشت معنای ذهنی به دست آمد. در جدول ۲، اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه با معلمان درباره تدریس خلاق و ویژگی‌های معلمان خلاق، که شامل ۵۶ مفهوم تحت ۸ مقوله است، به تفکیک ارائه می‌شود.

جدول ۳. مقوله‌ها و مفاهیم به‌دست آمده از مصاحبه با معلمان درباره خلاقیت آموزشی

مقوله ۱: شاخصه‌های دانش آموز خلاق	فراوانی مصاحبه
۱. ظرفیت کشف چیزهای جدید مانند آنچه با مهارت‌های قبلی و دانش قبلی شما ترکیب شده است	۸
۲. اول اینکه مثال را نگاه کنی، از آن ایده بگیری، سپس چیز جدیدی بگویی؛ یا اینکه بچه‌ها چیزی متفاوت از تصور من را فهمیده‌اند نه آنچه من فکر می‌کردم. همین که بتوانی فکر خود را استفاده کنی. از تخیل خود استفاده کنی	۱۰
۳. عدم پایبندی به استانداردها (پیمودن مسیرها و مقاصد مختلف)	۷
۴. استفاده از تخیل و شجاعت برای تفکر خارج از چارچوب	۶
۵. دانش آموز خلاق می‌داند که چگونه جست‌وجو کند و چگونه فکر کند	۴
۶. تعریف خلاقیت در فنلاند به معنای آزادی است؛ زیرا هیچ‌کس مراقب شما نیست	۵
مقوله ۲: چالش و ابهام	فراوانی مصاحبه
۱. توانایی در درک و پذیرش ابهامات و چالش‌ها	۴
۲. ارائه ایده در رویارویی با چالش‌ها	۶
۳. تقویت قدرت درک و پذیرش چالش‌ها و ابهامات با تکرار و تمرین	۵
۴. رویارویی کودکان با ابهام و چندپاسخی، هنگام خواندن داستان	۸
مقوله ۳: اهمیت دانش کشف‌شده	فراوانی مصاحبه
۱. گسترش توانمندی و خلاقیت در پیدا کردن منابع و مآخذ کارآمد و تشخیص منابع قابل اعتماد از منابع غیرقابل اعتماد	۵
۲. استخراج نکات اصلی و مهم از یافته‌ها	۶
۳. وجود امکاناتی نظیر یک لپ‌تاپ به ازای هر دو دانش‌آموز برای امور مربوط به جست‌وجو و ارائه	۴
مقوله ۴: اهمیت نقش تفکر واگرا	فراوانی مصاحبه
۱. دانستن این‌که هر پرسشی الزاماً یک پاسخ مشخص ندارد	۸
۲. ایجاد توانایی برای عمیق‌تر و وسیع‌تر فکر کردن	۹
۳. استفاده نکردن از تفکر واگرا برای دانش‌آموزان کلاس اول	۵

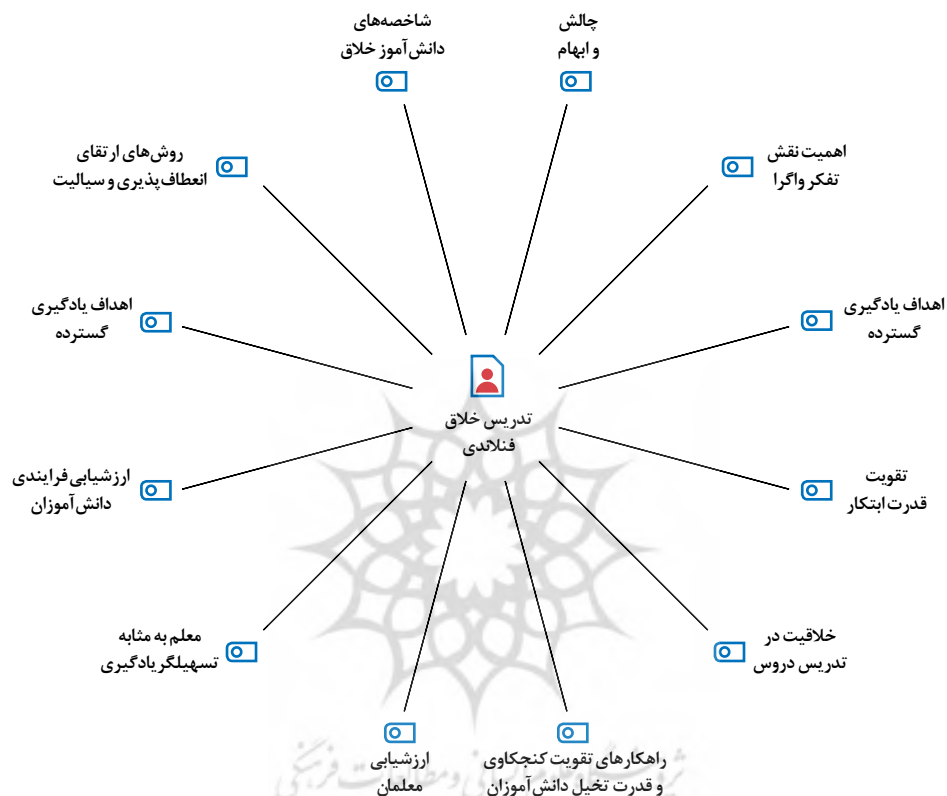
مقوله ۵: اهداف یادگیری گسترده		فراوانی مصاحبه
۱. فکر کردن و یادگرفتن چگونه درس خواندن	۵	مفاهیم
۲. یادگیری مهارت‌های زندگی در حوزه تفکر مراقبتی و تفکر انتقادی	۱۱	
۳. استفاده از فناوری برای آسان‌سازی کارها	۶	
۴. تقویت کارآفرینی	۳	
۵. ساختن آینده‌ای پایدار و مشارکت در جامعه	۵	
مقوله ۶: تقویت قدرت ابتکار		فراوانی مصاحبه
۱. یادگیری و آموزش اولیه با مثال	۹	مفاهیم
۲. تکرار آموزش بدون ذکر مثال و تکیه بر مثال‌های دانش‌آموزان	۲	
۳. آوردن مثال در هنگام آموزش اولیه و پرهیز از آوردن مثال در ادامه	۵	
۴. به‌کارگیری خطرپذیری با توجه به روابط میان دانش‌آموزان و احساس امنیت موجود در کلاس	۴	
مقوله ۷: خلاقیت در تدریس دروس		فراوانی مصاحبه
۱. خواندن یک کتاب و اجرای نمایشی مبتنی بر آن	۸	مفاهیم
۲. خواندن یک کتاب و نوشتن ادامه آن یا نوشتن داستانی بر اساس آن	۶	
۳. استفاده از عروسک هنگام آموزش زبان و یادگیری برای تقویت قدرت تخیل و برانگیختن قدرت یادگیری	۷	
۴. اجرای نمایش و بازی بدون الزام به داشتن یک پاسخ یا طرح مشخص	۸	
۵. استفاده از بازی در دروسی مانند ریاضی، تاریخ و علوم	۹	
مقوله ۸: راهکارهای تقویت کنجکاوی و قدرت تخیل دانش‌آموزان		فراوانی مصاحبه
۱. خواندن و شنیدن قصه‌های گوناگون و مناسب	۱۲	مفاهیم
۲. تشویق به پاسخ دادن به پرسش‌ها و پیدا کردن پاسخ‌ها توسط خود بچه‌ها	۴	
۳. استفاده از دانسته‌های پیشین دانش‌آموزان به‌عنوان ابزاری برای ایجاد شوق یادگیری و تقویت کنجکاوی	۵	
۴. آموزش چگونه فکر کردن	۶	
۵. اعتماد و تکیه دانش‌آموزان به اندیشه‌ها و نظراتشان	۸	
۶. ایجاد انگیزه و مشوق برای دانش‌آموزان در طرح درس‌ها	۵	
۷. ایجاد انعطاف و تغییر در طرح درس‌ها	۶	

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، که درباره شیوه‌های خلاقانه تدریس معلمان در دوره ابتدایی است، مفاهیم اولیه در زمینه کلاس خلاق استخراج شد. با توجه به اشتراکات مفهومی، هریک از این مفاهیم در ذیل سه معنای ذهنی معلمان جای گرفت و در تحلیل نهایی مفاهیم اولیه، با آگاهی کافی درباره مقولات، تلاش شد نقشه‌ای عینی از مضامین ترسیم شود.

جدول ۳. مقوله‌ها و مفاهیم به‌دست‌آمده از مصاحبه با معلمان درباره ویژگی‌های تدریس خلاق

مقوله ۱: معلم در جایگاه تسهیلگر یادگیری	فراوانی مصاحبه
۱. توجه به ایده‌ها، علایق، دغدغه‌ها و نقاط قوت و ضعف یک‌یک دانش‌آموزان	۱۰
۲. همکاری و تبادل نظر با دیگر معلمان	۸
۳. پیروی بی‌چون‌وچرا نکردن از شواهد پذیرفته‌شده	۹
۴. توجه داشتن به سطح تفکر دانش‌آموزان	۶
۵. حضور مؤثر در جایگاه هدایتگر و تسهیلگر	۸
۶. توجه به احساسات دانش‌آموزان و تقویت مهارت‌های اجتماعی	۷
۷. مشوق خلاقیت دانش‌آموزان و آگاه کردن آنان از توانایی‌های بالقوه‌شان	۹
۸. توجه به آموزش بهینه برای یادگیری هرچه بهتر تک‌تک دانش‌آموزان	۶
مقوله ۲: ارزشیابی فرایندی دانش‌آموزان	فراوانی مصاحبه
۱. تکیه نکردن بر آزمون و نمرات	۸
۲. تلاش برای فراهم کردن فرصت‌های گوناگون برای ارزشیابی توانمندی‌ها	۵
۳. شروع نمره‌دهی از کلاس چهارم	۶
۴. ارزیابی مهارت‌محور برای فنون و حرفه‌های خاصی مانند آشپزی و مکانیک	۳
مقوله ۳: روش‌های ارتقای انعطاف‌پذیری و سیالیت	فراوانی مصاحبه
۱. پرهیز از تک‌گویی و معلم‌محوری و متکلم‌وحده بودن	۸
۲. تکالیف گروهی و مواجهه با آرای گوناگون در گروه	۶
۳. مواجهه با شیوه‌های گوناگون حل مسئله	۷
۴. احترام متقابل به دیدگاه‌ها و نظرها و قوانین شخصی و گروهی	۴
۵. حضور معلم در جایگاه تسهیلگر و ندادن پاسخ یکتا به پرسش‌ها از سوی معلم و تشویق کودکان برای یافتن پاسخ	۵
۶. پرسش‌های گوناگون از دانش‌آموزان	۹
۷. فراهم کردن زمینه ارائه نظرهای مختلف و ایجاد جریان تجربه	۶

با توجه به رویکرد اتخاذشده در این پژوهش، از آنجا که پژوهشگر سعی در کشف تجارب زیسته معلمان فنلاندی داشته است، برای تحلیل اطلاعات پژوهش در گام بعدی نقشه مضامین ارائه شده است.



شکل ۲. نقشه مضامین تدریس خلاق فنلاندی

بر اساس روایت معلمان فنلاند در این پژوهش، می‌توان گفت یکی از نقاط قوت آموزش و پرورش فنلاند آن است که پژوهش‌محوری در تربیت معلم فنلاند امری اساسی است و معلم علاوه بر تدریس باید توانایی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی بر اساس پژوهش‌های خود را داشته باشد (کانسانن، ۲۰۱۴). معلمان فنلاندی در کارشان استقلال آموزشی یا آزادی زیادی دارند؛ به این معنی که معلمان فنلاندی باید بتوانند انتقادی فکر کنند، موجب پیشرفت برنامه درسی شوند و در جایگاه تصمیم‌گیرندگان آموزشی عمل کنند. در فنلاند، تمامی دروس آموزش معلمان با پژوهش همراه است. باین‌حال، هدف آموزش پژوهشگران نیست بلکه بارآوری معلمانی مستقل و اندیشمند است که قادر به استفاده از پژوهش در تدریس باشند و بتوان از آن‌ها به‌عنوان معلمان اندیشمند تربیتی یاد کرد. رسیدن به این هدف مستلزم درک چندوجهی از روش‌های پژوهش است (لونکا، ۲۰۱۸).

در ضمن، روش تدریس پژوهش‌محور بنیان‌های خلاقیت را در کلاس درس فراهم می‌آورد. بر اساس تحلیل یکی از معلمان از اساسنامه آموزش و پرورش فنلاند، می‌شود دریافت که خلاقیت بر تمامی اهداف آموزش و پرورش این کشور پرتو افکنده است. در روایت معلم تاریخ، بر اجرای نمایش تأکید شده است. اجرای نمایش توسط دانش‌آموزان و اینکه از آنان انتظار یک پاسخ معین نمی‌رود و آن‌ها می‌توانند آزادانه نظرشان را درباره رویدادی تاریخی ابراز کنند، نکاتی است که در شیوه تدریس معلم ملاحظه می‌شود و رد پای سیالیت به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های خلاقیت دیده می‌شود. بر اساس روایتی از معلم ادبیات، تأکید بر پرورش تفکر واگرا است؛ یعنی پایان مشخصی برای داستان در نظر گرفته نشده است و هریک از شاگردان درباره پایان داستان حدس می‌زنند. بر اساس روایت معلم ابتدایی، در فنلاند پرورش تفکر واگرا در سنین بالاتر صورت می‌گیرد؛ زیرا کودکان کم‌سن‌تر انتظار دارند به ازای هر پرسش یک پاسخ منحصر‌به‌فرد وجود داشته باشد. در کلاس کودکان کم‌سن‌تر می‌شود زمینه‌های پرورش تفکر واگرا را به کار گرفت.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از این پژوهش بررسی خلاقیت آموزشی در کلاس‌های درس کشور فنلاند بر اساس روایت‌پژوهی بوده است. در این پژوهش کشور فنلاند انتخاب شد، زیرا کشوری موفق بوده و در آزمون بین‌المللی پیزا رتبه‌های خوبی به دست آورده است. در پاسخ به پرسش اول، که درباره صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنلاندی دوره ابتدایی است، بر اساس روایت‌های معلمان تحصیل کرده در دانشگاه هلسینکی، معلمان در دوران تحصیلشان از شیوه‌های خلاقانه در کلاس درس برخوردار بودند و در حرفه خود نیز در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان تلاش می‌کنند. بر اساس نتایج پژوهش، تدریس خلاق باید مبتنی بر شاخصه‌های دانش‌آموز خلاق، چالش و ابهام، اهمیت دانش کشف‌شده، اهمیت نقش تفکر واگرا، اهداف یادگیری گسترده، تقویت قدرت ابتکار، خلاقیت در تدریس دروس و راهکارهای تقویت کنجکاوی و قدرت تخیل دانش‌آموزان باشد. کنیت (۲۰۲۴) علت کامیابی نظام آموزشی فنلاند را این‌گونه شرح می‌دهد که معلمان مدارس با روش‌های آموزشی به‌خوبی آشنایی دارند و می‌توانند آن‌ها را به کار برند. آن‌ها، با روش‌های متنوع آموزشی، آمادگی مواجهه با یادگیرندگان و نیازهای گوناگون آن‌ها را دارند. کنیت به سه نکته اشاره می‌کند: ۱. پذیرفتن افراد مستعد برای معلمی، ۲. تربیت مؤثر معلمان و ۳. اطمینان از اینکه نظام توان ارائه بهترین آموزش را برای هر کودک دارد. پژوهش‌های الو و لند گاردز (۲۰۲۱) اغلب استقلال معلمان فنلاندی را بسیار مثبت نشان داده است؛ برای مثال، این مؤلفه با رضایت شغلی و توانمندسازی همبستگی مثبت دارد و می‌تواند با

خلاقیت در ارتباط غیرمستقیم باشد.

یافته‌های پژوهش در پاسخ به پرسش دوم، که درباره شیوه‌های خلاقانه تدریس معلمان فنلاندی در دوره ابتدایی است، نشان می‌دهد که برای پرورش خلاقیت در کودکان و نوجوانان باید محیطی در مدرسه ایجاد شود تا کودکان از دانش و تجربه و توانایی‌هایشان استفاده کنند و آموزش‌های مدرسه به پرورش تفکر انتقادی، توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله، بیان عقاید و احساسات با استفاده از راه‌های گوناگون منجر شود. با چنین محیطی و ترغیب و پرورش چنین ویژگی‌هایی در دانش‌آموزان می‌شود انتظار داشت که خطرپذیری میان آن‌ها جلوه کند. بر اساس روایت معلم علوم، ارائه مثال‌ها برای قوانین و اصول کلی در کلاس درس بسیار مهم است و نه تنها در کلاس علوم، که در هر کلاسی می‌شود آن را به کار برد. بر اساس نتایج پژوهش و روایت یکی از معلمان، نمره ندادن به دانش‌آموزان تا کلاس چهارم موجب می‌شود آنان فرصت پیدا کنند تا علائقشان را بشناسند و برای یادگیری در موضوعات گوناگون انگیزه کافی به دست آورند. گرفتن آزمون با محوریت نمره موجب می‌شود علائق و انگیزه‌های برخی از دانش‌آموزان در همان سال‌های اولیه تحصیل از میان برود. طبق گزارش شورای ملی آموزش فنلاند (۲۰۱۶)، برنامه درسی ملی جدید در فنلاند بیان می‌کند که در کلاس‌های اول تا هفتم ارزیابی شفاهی صورت گیرد. ارزیابی کتبی باید حداکثر از کلاس هشتم شروع شود. تصمیم‌گیری درباره زمان ارزیابی کتبی در سطح محلی در شهرداری‌ها صورت می‌گیرد. معلمان فنلاندی پیشرو، تا جای ممکن، نظام نمره‌ای را به کار نمی‌برند و آن را ترویج نمی‌کنند. به نظر آن‌ها، دانش‌آموزان در نظام نمره‌ای خود را پایین‌تر از حد استاندارد در موضوعات درسی احساس می‌کنند، که به پیشرفت تحصیلی آن‌ها آسیب می‌رساند. مدرسه در نوع ادراک دانش‌آموزان، هم در جایگاه یادگیرنده و هم در جایگاه انسان، اثر قابل ملاحظه‌ای می‌گذارد. دریافت بازخورد از معلم برای یادگیری بیشتر و همکاری خوب معلمان با والدین بخشی از فرهنگ ارزشیابی خوب است. عملکرد، شخصیت، خلق‌وخو یا سایر ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه نمی‌شود و مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که کلاس خلاق دارای مقولات معلم در جایگاه تسهیلگر یادگیری، ارزشیابی فرایندی دانش‌آموزان و روش‌های ارتقای انعطاف‌پذیری و سیالیت است. بر اساس روایت معلم علوم، تفکر واگرا در مقابل تفکر هم‌گرا قرار می‌گیرد. تفکر هم‌گرا همان استدلال یا تفکر منطقی است که تلاش می‌شود با استدلال درباره حقایق به جواب برسد. تفکر واگرا تفکری است که تنها به‌سوی یک

جواب برای مسئله منتهی نمی‌شود، بلکه به راه‌حل‌های متعدد و ابعاد مختلفی از مسئله توجه می‌نماید. معلم ریاضی بر خطرپذیری تأکید دارد. خطرپذیری یکی از عوامل خلاقیت است که به آن اشاره شد. در هر کلاسی، همچون کلاس ریاضی، مهم است که محیطی امن ایجاد شده باشد و شاگردان خطرپذیر باشند؛ زیرا برای هر مسئله ریاضی ممکن است راه‌حل‌های گوناگونی وجود داشته باشد و دانش‌آموزان با احساس خطرپذیری می‌توانند روی راه‌حل‌های مختلف بیندیشند و پیشنهادهایشان را در کلاس با معلم و هم‌کلاسی‌هایشان در میان بگذارند.

بنا بر پژوهش‌های حسینی (۲۰۱۴ ب) و حسینی و محمودی (۱۴۰۲)، برای پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان به معلمان خلاق نیاز است. در فنلاند، اقدامات خوبی در این باره صورت گرفته است. حال که جایگاه خلاقیت در دنیای امروز امری بدیهی به نظر می‌رسد، شایسته است در کشور ما بیش‌ازپیش به آن بها داده شود و برای ایجاد خلاقیت آموزشی تلاش وافر شود تا بتوان کلاس‌هایی آمیخته با خلاقیت ارائه داد و دانش‌آموزانی با تفکر خلاق پروراند. در این راستا، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی در زمینه وضعیت موجود خلاقیت در حرفه معلمان در ایران و همین‌طور در کلاس‌های درس در ایران دستاوردهای جامعی را به جامعه علمی ایران ارائه دهند تا بر اساس آن بتوان افق مطلوبی را برای پرورش خلاقیت در مراکز آموزشی ایران ترسیم کرد.

از نتایج این پژوهش چنین برمی‌آید که خلاقیت آموزشی یکی از عوامل مؤثر در موفقیت معلمان فنلاندی بوده است؛ بنابراین، با توجه به شناسایی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان و شیوه‌های خلاقانه تدریس، این پژوهش برای معلمان مفید و سازنده است. معلمان در محیط چالش‌برانگیز امروزی به مهارت‌ها و قابلیت‌هایی نیازمندند. کسب این مهارت‌ها به سازمان‌های آموزشی کمک می‌کند تا تغییرات و تحولات و چالش‌های اثرگذار در محیط آموزشی را شناسایی کنند و از آن برای بهبود شرایط آموزشی فراگیران بهره ببرند و خود را از این ایستایی و بی‌انگیزگی رها سازند. بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود در طراحی برنامه‌های درسی و فرایندهای یاددهی و یادگیری از رویکرد مبتنی بر خلاقیت استفاده شود؛ زیرا دانش‌آموزان باید توانایی و مهارت‌های لازم را برای آینده تحصیلی و شغلی خود، با توجه به علایق و استعدادها و نیازهای جامعه، به دست آورند. به نظر می‌رسد استفاده از خلاقیت آموزشی در کلاس درس باعث می‌شود دانش‌آموزان برای ورود به صحنه واقعی زندگی آماده شوند و راهبرد حل مسئله را فراگیرند.

در این راستا، پیشنهاد می‌شود دوره‌های تخصصی توانمندسازی معلمان در حوزه خلاقیت آموزشی در کلاس درس به صورت مستمر برگزار شود. با نظر به ماهیت موضوع، یافته‌های این پژوهش را باید با محدودیت‌هایی مدنظر قرار داد؛ از جمله اینکه، با توجه به روش پدیدارشناختی و تجربه زیسته معلمان فنلاندی که در شرایط اجتماعی و فرهنگی متفاوتی با ایران بوده است، تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، حوزه پژوهش صرفاً به خلاقیت آموزشی در کلاس درس محدود بوده است.



منابع REFERENCES

- حسینی، افضل السادات. (۱۴۰۱). *اصلاحات آموزشی با معلمان تحول‌خواه، مدلی برای آموزش معلمان توانمند و خلاق در مسیر اصلاحات آموزشی*. انتشارات تیک.
- حسینی، افضل السادات، و محمودی، سید نورالدین. (۱۴۰۲). *تفکر خلاق و نقاد محور تربیت پست‌مدرن*. انتشارات امجد.
- راجی، ملیحه. (۱۳۹۵). *کندوکاوی در مبانی و خاستگاه‌های نظری - تربیتی فلسفه برای کودکان*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۹۶. https://sspp.iranjournals.ir/article_631.html
- هدایتی، مهرنوش. (۱۳۹۷). الگویی برای پیشرفت معرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۱۱)، ۱۵۲-۱۰۱. <http://frooyesh.ir/article-1-1545-fa.html>
- وندی، بوید. (۱۴۰۲). *برنامه‌های آموزشی دوران کودکی در استرالیا: دیدگاه‌ها و مقایسه با فنلاند، نروژ و سوئد (ترجمه حمیدرضا کفاش)*. انتشارات عابد (اثر اصلی در سال ۲۰۲۰ چاپ شده است).
- یاروینگن تانوبرت، یوهانا، والتون، پایوی، چوخلانسوا، الن. (۱۴۰۲). *آموزش و پرورش فنلاندی در عمل (چیستی، چرایی و چگونگی)* (ترجمه علی اصغر فانی). انتشارات عابد (اثر اصلی در سال ۲۰۲۱ چاپ شده است).

- Bara, I., Ramsey, R., & Cross, E. S. (2024). *Art Knowledge Training Shapes Understanding, Inspires Creativity and Stimulates Thinking*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4693410>
- Crato, N. (2021). *Improving a country's education*. Springer.
- Elo, J., & Nygrenlandgards, C. (2021). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a Finnish upper secondary school. *Journal of Educational Change*, 22, 423-445. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09412-0>
- Fisher, R. (2014). *Teaching children to think*. Oxford University Press.
- Guilford, J. (1962). Creativity, its measurement and development. In S. J. Harding & H. F. (Eds.), *A source book for creativity thinking* (pp. 1-30). Scribner Sons.
- Hosseini, A. S. (2014a). The effect of creativity model for creativity development in teachers. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(2), 138-142. <https://www.ijiet.org/show-45-435-1.html>
- Hosseini, A. S. (2014b). Survey the influence of the creativity teaching model on teachers' knowledge, attitude, and teaching skills. *International Journal of Sociology of Education*, 3(2), 106-117. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.08>
- Hua, Y., & Yang, Y. (2023). Early childhood preservice teachers' beliefs of creativity, creative individuals, and creative environments: Perspectives from China. *Thinking Skills and Creativity*, 51, Article 101441. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.101441>
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007). An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 5-23. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09412-0>
- Kansanen, P. (2014). The role of general education in teacher education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 207-218. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-004-0022-0>
- Kenett, Y. N. (2024). The role of knowledge in creative thinking. *Creativity Research Journal*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2322858>
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from inland*. Edita.

- Mahmoodi, S. N. (2023). The existential identity of creativity in Islamic philosophy: Intercultural analysis of the perfection of the human soul. *DINAMIKA ILMU*, 23(2), 249-259. <https://doi.org/10.21093/di.v23i2.6917>
- McLure, F., Won, M., & Treagust, D. F. (2024). Science teachers' understanding of creative thinking and how to foster it as mandated by the Australian curriculum. *Journal of Science Teacher Education*, 35(5), 524-543. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2313882>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2014). *Study guide for essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Poon, J. C., Au, A. C., Tong, T. M., & Lau, S. (2014). The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: A pilot study of a three-hour SCAMPER workshop on secondary students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.06.006>
- Rios-Atehortua, L. D., Torres-Valois, T., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2024). Pre-Service Science Teachers' Beliefs About Creativity at School: A Study in the Hispanic Context. *Education Sciences*, 14(11), Article 1194. <https://doi.org/10.3390/educsci14111194>
- Rojas, J. P., & Tyler, K. M. (2018). Measuring the creative process: A psychometric examination of creative ideation and grit. *Creativity Research Journal*, 30(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411546>
- Sternberg, R. J. (1989). A three-fact model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 1-18). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Dess, N. K. (2001). Creativity for the new millennium. *American Psychologist*, 56(4), 332-341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.4.332>
- Torrance, E. P. (1980). Lessons about giftedness and creativity from a nation of 115 million overachievers. *Gifted Child Quarterly*, 1(1), 10-14. <https://doi.org/10.1177/001698628002400103>



پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-----------------------|---|---------------------------|
| 1. Hua & Yang | 12. Järvinen-Taubert | 20. Kenett |
| 2. Rios-Atehortua | 13. Guilford | 21. Pirlz |
| 3. McLure | 14. Fisher | 22. Exploration |
| 4. Wendy | 15. Rojas & Tyler | 23. Lived experience |
| 5. Bara | 16. Programme for International Student Assessment (PISA) | 24. Polit & Beck |
| 6. Sternberg & Dess | 17. Itkonen & Jahnukainen | 25. Snowball Sampling |
| 7. Poon | 18. Crato | 26. Credibility |
| 8. Graham Wallas | 19. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) | 27. Kansanen |
| 9. Paul Torrance | | 28. Lonka |
| 10. Rabart Gagne | | 29. Elo & Nygrenlandgards |
| 11. Sidney Jay Parnes | | |