

تجربه معلمان دوره ابتدایی از عوامل موثر بر پرورش خلاقیت اجتماعی: یک مطالعه پدیدارشناسانه

فاطمه ایزدی فرد*، ناصر نوشادی**، علی تقوایی نیا***

چکیده

غایت تربیت، خلاقیت است و دوره ابتدایی مرحله آغازین تجربه اجتماعی کودک به شمار می‌رود. از این رو، دوره ابتدایی بالقوه فرصت بسیار مغتنمی برای پرورش خلاقیت اجتماعی است و نقش معلمان این دوره در رشد و شکوفایی خلاقیت اجتماعی پر اهمیت است. این پژوهش با رویکرد کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شد. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته و به صورت تلفنی جمع‌آوری شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، از بین معلمان دوره ابتدایی با شرط معیار حداقل ۱۰ سال سابقه معلمی، تعداد ۱۴ معلم بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند و اشباع داده‌ها حاصل شد. تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از روش تحلیل مضمون و الگوی کلایزی انجام شد. پس از استخراج موضوعی و طبقه‌بندی آنها، یافته‌ها در چهار مقوله اصلی (ویژگی‌های دانش‌آموزان، پرسش‌های واگرا، سبک روابط معلم-شاگرد، نشر اجتماعی دانش) و هشت مقوله فرعی (پشتکار، کنجکاوی، گشوده به تجربه، مدارا با ابهام، پرسش‌های واگرای معلم، پرسش‌های واگرای کتاب، سبک راهبری و اصل مشارکت) تقسیم‌بندی شدند. واکاوی تجربه‌های زیسته معلمان دوره ابتدایی نشان داد که این دوره بستر مناسبی برای فعلیت بخشی به قوه خلاقیت جمعی کودکان است. بر این اساس می‌توان از این تجارب برای پرورش خلاقیت اجتماعی و غلبه بر رویکرد منفعلانه کسب دانش در مدارس بهره برد.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت اجتماعی، مطالعه کیفی، معلم دوره ابتدایی

* دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. (Izadielaz4@gmail.com)

** استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران (نویسنده مسئول). (Noushadi@Yu.ac.ir)

*** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. (Ali.taghvaei@yu.ac.ir)

مقدمه

به هیچ روی نمی‌توان از تاثیر خلاقیت بر سیر پیشرفت و حرکت انسان‌ها از غارنشینی تا اینترنت چشم‌پوشی نمود. از آنجایی که خلاقیت امری ذهنی است و ذهن از نظر فلسفی مطابق نظر هگل در کتاب «پدیدارشناسی روح» و هم از نظر روان‌شناختی مطابق نظر ویلیام جیمز در کتاب «اصول روان‌شناسی» همواره در حال حرکت و تغییر است بنابراین می‌توان با نگاهی تاریخی-تحلیلی شاهد سیر حرکت انسانها از انقلاب کشاورزی تا انقلاب شناختی بود. از این رو، ذهن پدیده‌ای است که لحظه‌ای آرامش ندارد و مستمراً در حال رشد است و در یک مسیر بی‌پایانی از خلاقیت در حرکت است و در نتیجه حیات یعنی حرکت ذهن. این مسئله به روان‌شناسان کمک می‌کند که حرکت ذهن را جهت دهند و به خلاقیت و نواندیشی هدایت کنند. اما جهت خلاقیت، یک گروه خاص را در بر ندارد و یا در دوره زمانی خاصی نمی‌گنجد. صحبت از این است که ما دامنه امکانات اندیشیدن و خلاقیت را از انحصار افراد یا طبقات خاصی خارج کنیم. اما انقلاب شناختی به خصوص از رنسانس متاخر قرن شانزدهم به بعد بر پایه هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی کلاسیک غربی استوار بود که بسیاری از مفاهیم از جمله خلاقیت، ارزش فردگرایانه به خود گرفتند که بر اساس آن انسان (سوژه یا عامل شناسا) یک طرفه با مورد شناسایی (ابژه) روبرو می‌شود که بر مبنای آن انسان همانند خورشید در مرکز است و قادر به شناخت و تغییر طبیعت است (موریس^۱، ۲۰۱۶).

هنریش^۲ (۲۰۲۰) در مطالعات دامنه‌دار انسان‌شناسانه خود نتیجه گرفت که انسان‌ها بیشتر گونه‌ای فرهنگی هستند تا ژنتیکی. فرهنگ در این پارادایم جدید نه به معنای مجموعه آداب و رسوم و سنن که از نسل قبل به نسل بعد منتقل می‌شود بلکه به معنای نشر دانش و خرد جمعی است (پلات کین^۳، ۲۰۰۳) و از این رو، خلاقیت محصول مشارکت گروهی، بحث و تبادل نظر و نیز تعاملات اجتماعی است (گلاونو، گلیسپی و والسینر^۴، ۲۰۱۵). فرهنگ سیستمی تجمعی از ساخته‌های گروه‌های انسانی است که بر اساس آن فاعلان (سوژه‌های) متعدد عمل خود را بر روی جهان عینی (ابژه) از طریق کنش ارتباطی هماهنگ می‌کنند که در نظریه منطقه تقریبی رشد^۵ ویگوتسکی شاهد آن هستیم؛ اینکه گفت‌ووشنود و تعامل، زمینه خلاقیت را از طریق ارزشیابی نقادانه دانش و تفکر نشر داده شده فراهم می‌سازد (گروبر^۶، ۱۹۹۸). از این منظر، هر چه تعلیم و تربیت یک کشور مبتنی بر فرهنگ تعاملی

¹. Murriss

². Henrich

³. Plotkin

⁴. Glaveanu, Gillespie, & Valsiner

⁵. zone of proximal development

⁶. Gruber

(دیالوگ^۱ یا گفت‌و شنود) به جای فرهنگ تقابلی (مونولوگ^۲ یا تک‌گویی) باشد خلاقیت بیشتری را شاهد خواهیم بود. اگر در کلاس درس فرصت نقادی و آزادی بیان وجود داشته باشد مبنی بر اینکه من و شما هر دو وجود داریم اما متفاوتیم ولی تفاوت به معنای تهدید برای من و شما نیست می‌تواند به رشد خلاقیت کمک کند. یکی از کسانی که بر روی نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی تأمل نظری نمود باختین^۳ (۱۹۸۱) است که منطقه تقریبی رشد را به منطقه تقریبی گفت و شنود^۴ تغییر دارد. وی بر این باور است که مفهوم «خود-دیگری» یعنی افق‌های متفاوت و صداهاى متکثر که منجر به تعامل از طریق بازتولید طرح ناتمام پرسشگری در نظام آموزشی می‌گردد.

گادامر^۵ (۲۰۱۶) در همین راستا بر این نکته تأکید دارد که نباید به قوه، فعلیت مشخص بخشید و معنای رشد در اصل به معنای خودآیینی و نفی تاریخی‌گری است زیرا قوه به معنای گرایش‌های در حال شدن و فرایند گسترش امکان‌های در حال فعلیت یافتن است؛ ایجاد شرایطی غیرتاریخی گرایانه برای امکان و انتظار امر نامنتظر و آغازهای نو و امکان آینده‌ای غنی‌تر از گذشته به واسطه خلاقیت جمعی. آرنست (۱۹۹۸/۱۳۸۹) بر قابلیت خلاقیت انسان‌های متکثر و میرایی تأکید دارد که هر کدام می‌آیند و جریان تازه‌ای به راه می‌اندازند و مشعل را به نسل‌های بعدی می‌سپارند که حکایت روند خرد جمعی انسان‌ها در جهان مشترکی است که با دیگران شریکیم. وی با تمایز سه اصطلاح کار، زحمت و عمل نشان داد که انسان‌ها، متکثر و میرا متولد می‌شوند ولی میرندگی انسان‌ها نه به معنای پایان بلکه به معنای آغاز عمل است. از دید وی، عمل برعکس ساختن، هیچ‌گاه در انزوا ممکن نیست و انسان‌های متکثر همواره با سایر انسان‌های عمل‌ورز در ارتباط هستند و از این رو انسان‌ها همواره نقش عاملیت و خلاقیت را توأم دارند. اما خلاقیت با آزادی در ارتباط است و ذهن بایستی آزاد باشد تا خلاقیت شکل گیرد. از این منظر، خلاقیت به مثابه آزادی است و نه اسارت در بند ایده‌های قدیمی بلکه رهایی از آن است و بنابراین عاملیت و خلاقیت با امر جمعی و اجتماعی در زمینه و بافتاری آزاد همبسته است. و این تصویری مدرن از خلاقیت اجتماعی به معنای احترام به تفاوت به جای هم‌رنگی با جماعت به عنوان تصویری سنتی از کلاس درس است.

این در حالی است که نظام تربیتی در ایران بیشتر شکل متمرکز دارد و در کلاس‌های درس، زمینه اجتماعی تدریس^۶ که به معنای ایجاد تعاملات انسانی و بسط سرمایه اجتماعی که جمع روابط بین فردی است چندان مد نظر نیست. رویکرد نظام تربیتی در ایران بیشتر هم‌نوایی و هم‌گرایی است که نمود آن را در برنامه‌های درسی متمرکز می‌توان مشاهده کرد. به نظر می‌رسد برنامه درسی ملی

^۱. dialogue

^۲. monologue

^۳. Bakhtin

^۴. zone of proximal dialouge

^۵. Gadamer

^۶. social context of instruction

نمودی از ملی کردن اندیشه‌ها باشد. چنین نگاهی، برنامه درسی را به مسابقه دو با مانع تبدیل می‌کند که شاگردان بدون رغبت و صرفاً از روی اجبار از آن بگذرند. در حالی که رسالت اصلی تعلیم و تربیت، تبدیل دو با مانع به دو امدادی است. این در حالی است که، خلاقیت اجتماعی به معنای هم‌رنگی با جماعت، پیروی از شخصیت‌های اقتدارگرایانه و یا رویکرد ایدئولوژیکی به گروهی یا طبقه‌ای که به آن تعلق داریم نیست و رویکردی پیشداورانه، متعصب و کلیشه‌ای نسبت به برتری و یا کهتری افراد ندارد (استون، لدرر و کریستی^۱، ۱۹۹۳؛ براون^۲، ۲۰۲۰؛ جاست و سیدانیوس^۳، ۲۰۰۴؛ مارتین^۴، ۲۰۰۱). همچنین خلاقیت اجتماعی برعکس خلاقیت فردگرایانه، رویکرد نخبگی ندارد زیرا از این منظر، بزرگترین خطای نخبه‌سالاران که بر تفاوت‌های ارثی-ژنتیکی افراد تاکید دارند این است که سخت‌کوشی و تعامل را مورد نکوهش قرار می‌دهند (سندل^۵، ۲۰۲۰). خلاقیت اجتماعی بر کنش تاکید دارد که اساس آن بر مدارا با ابهام، پرسشگری، نقادی و یادگیری از خطا است و در نتیجه شاهد چرخش پارادایمی در معنای خلاقیت از فردی به اجتماعی هستیم (مونتوری و پیورسر^۶، ۱۹۹۷).

در نظام تربیتی-طبقه‌ای ایران در راستای یکسان‌سازی درون‌طبقه‌ای نظیر مدارس عادی، نمونه دولتی و یا تیزهوشان هستیم که به رقابت بین‌طبقه‌ای می‌انجامد. خلاقیت در بافت رقابتی زمینه چیرگی و غلبه را فراهم می‌سازد. این فرهنگ چیرگی منجر به دیدگاه منفی نسبت به مفهوم «دیگری»^۷ است. دیگری دارای وجه منفی و به معنای رقیب و فردی غیر از ما محسوب می‌شود و نه اینکه فردی است که می‌توانیم از وی بیاموزیم. از این رو، فرهنگ سکوت در کلاس درس در نظام تربیتی ایران از منطق ریاضی (اگر... پس...) پیروی می‌کند که بر اساس آن: «اگر سوال بپرسم، پس دیگری یاد می‌گیرد». سکوت در کلاس‌های درس در ایران، نه به معنای نداشتن پرسش، بلکه به دلیل بافت رقابتی است که مانع اصلی پرسشگری و بسط خلاقیت جمعی است.

اما غایت تربیت، خلاقیت است ولی چگونگی دستیابی به آن همواره پرسشی بنیادین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی به شمار می‌رود. برای مدت‌ها محققان، خلاقیت را محصول فرد می‌دانستند اما امروزه اهمیت کمتری برای خلاقیت فردی قایل هستند و آنچه اهمیت یافته است خلاقیت اجتماعی است (هنسل و هرمنسن^۸، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهشی نشان دهنده اجتماعی بودن خلاقیت است تا انفرادی بودن آن و در نتیجه در غیاب تعامل اجتماعی خلاقیت کم‌رنگ می‌شود

^۱. Stone, Lederer, & Christie

^۲. Brown

^۳. Jost & Sidanius

^۴. Martin

^۵. Sandel

^۶. Montuori & Purser

^۷. other

^۸. Hensel & Hermansen

(گاردنر، ۱۹۹۴؛ وینی‌کات^۱، ۱۹۷۱) و خلاقیت نمودی از مشارکت اذهان گروهی و جمعی است (بارون^۲، ۱۹۹۹). از این منظر، خلاقیت مبتنی بر سهیم شدن در مسائل و روابط اجتماعی (بکر^۳، ۲۰۰۸) و نیز مستلزم خرد جمعی است (چیکسنتمیهای^۴، ۱۹۸۸؛ لوبارت^۵، ۱۹۹۹) و رویکردی دموکراتیک دارد (استولتوف^۶، ۲۰۱۶؛ موچیرود و برنوسی^۷، ۲۰۰۸). همچنین نتایج پژوهش‌های البرزی (۱۳۹۲، ۱۳۹۳، ۱۳۹۴) نشان داد که والدین نقش معنی‌داری در پرورش خلاقیت اجتماعی کودکان ایفا می‌کنند. رضاییگی‌زاده و امین‌زاده (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند که خلاقیت پدیده‌ای اجتماعی است و حاصل تعامل افراد با محیط پیرامون است.

با مطالعه این سیر تحول تاریخی و نقش خلاقیت در آن متوجه حرکت تدریجی خلاقیت از پارادایم فردی به سمت پارادایم جمعی می‌شویم. مطالعه خلاقیت سه مرحله پارادایمی را تاکنون گذرانده است: (۱) نبوغ مردانه (۲) فرد خلاق (۳) خلاقیت اجتماعی. در پارادایم نخست، تصویر فردگرایانه (ضمیر او/مذکر^۸) از خلاقیت مد نظر بود که ریشه یونانی- رومی داشت که بین نبوغ مردانه و الهام الهی رابطه می‌دیدند (استرنبرگ، ۲۰۰۳؛ فریدمن و راجرز، ۱۹۹۸). خلاقیت از این منظر «انحصارگرایانه» است زیرا فقط تعداد کمی برای آن انتخاب می‌شدند.

در ادامه و پس از رنسانس متاخر، شاهد تغییر از نبوغ به عنوان الهام الهی به ژنتیک و رویکرد زیستی هستیم که منجر به تقویت دیدگاه فردگرایانه در خلاقیت شد. داروین با اندیشه انتخاب طبیعی و تنازع بقا که بر اساس آن باهوش‌ترین‌ها زنده خواهند ماند و اسپنسر^۹ (۱۸۶۰) با طرح نظریه داروینیسیم اجتماعی و اصل بقای انب^{۱۰} و با طرح پرسش: «کدام دانش ارزش بیشتری دارد؟^{۱۱}» اقدام به رتبه‌بندی توامان دانش و افراد کرد که بر اساس آن علوم تجربی با تأکیدی زیست‌شناختی باید جایگاه ویژه‌ای در نظام تعلیم و تربیت داشته باشد. در ادامه، فرانسیس گالتون با مطرح کردن مباحثی نظیر تفاوت‌های فردی و وراثت ذهنی و نگارش «نبوغ ارثی» اولین فردی است که خلاقیت را به‌طور علمی مورد بررسی قرار داد (سیمونتان^{۱۲}، ۲۰۰۳). با این کار، گالتون نبوغ را از ماوراءالطبیعه خارج کرد و بر پایه زیست‌شناسی استوار ساخت. بر این اساس، در نبرد تربیت در برابر طبیعت^{۱۳}، پیروزی از آن طبیعت شد (گالتون^{۱۴}، ۱۸۷۴) که زمینه شایسته‌سالاری مبتنی بر نخبه‌پروری را فراهم

1. Winnicot

2. Barron

3. Becker

4. Csikszentmihalyi

5. Lubart

6. Stoletov

7. Mouchiroud & Purser

8. he

9. Spencer

10. survival of the fittest

11. what knowledge is of most worth?

12. Simonton

13. nature vs nurture

14. Galton

آورد که پیامد آن حذف رویکرد تعاملی در کلاس درس و اتخاذ رویکرد ایدئولوژیکی-زیستی شد که پیامد آن تغییر پرسش اسپنسر به صورت «دانش چه کسی ارزشمندترین دانش است؟»^۱ درآمد (اپل^۲، ۱۹۹۵) که مطابق دیدگاه دریدا^۳ (۲۰۱۱) نه بر «قوی‌ترین استدلال» که بر «استدلال قوی‌ترین» تاکید دارد.

نتیجه این نظریه‌ها، منجر به پیدایش منحنی بهنجار به عنوان الگویی کلی-مثالی برای توجیه علمی طبقه‌بندی انسان‌ها شد که اساس تدوین و تفسیر آزمون‌های روانی برای سنجش تفاوت‌های فردی گردید. همچنین منجر به پیدایش مفهوم انسان متوسط^۴ یا طبیعی توسط آدولف کتله^۵ (۱۸۷۴-۱۷۹۶) شد که سخت مورد نیاز ایدئولوژی آن روزگار بود و به عنوان معیاری ازلی برای تعیین حدود انحراف انسان‌ها بر اساس منحنی بهنجار (زنگوله مقدس) تلقی گردید. چنین رویکردی، جهت رشته روان‌شناسی و علوم تربیتی را به سمت سازگار نمودن موجود زنده با محیطش تغییر داد که هم اکنون تعریف غالب هوش است. هوش عبارت است از سازگاری با محیط به شرطی که فرد، محیط را به نفع خودش تغییر دهد. این تعریف منجر به طبقاتی شدن جامعه و توجیه برتری نخبگان بر کهتری عوام می‌شود که بر اساس آن، طبقات گوناگون حقوق و تکالیف مختلفی دارند و هر فردی باید جایگاه طبیعی خودش را بداند و در آن بماند که تعریف مفهوم عدالت و نظم طبیعی افلاطونی-اسپنسری-گالتونی است. البته این تاکید مسبوق به سابقه و متقدم است و می‌توان آن را تا نظریه مُتل^۶ و شاه-فیلسوف^۷ افلاطون به‌خصوص در کتاب جمهور و با طرح پرسش «چه کسی باید حکم براند؟»^۸ و نیز در رساله‌های قوانین و گورگیاس ردیابی نمود که بر اساس آن افراد نخبه و ممتاز بایستی جایگاه ویژه‌ای در جامعه داشته باشند. پوپر (۱۳۷۹/۲۰۰۲) توضیح داد که پرسش «چه کسی باید حکم براند؟» با پرسش «شما از کجا می‌دانید؟» همسو است زیرا در نهایت، پاسخ این دو پرسش به یک مرجع اقتدار ختم می‌شود. خواه مرجع اقتدار فرد باشد یا یک کتاب درسی، اما هیچ مرجعی مصون از خطا نیست و لزوماً حقیقت مطلق را در بر ندارد.

در ادامه با نقد پیامدهای منفی خلاقیت فردی، زمینه ظهور تدریجی خلاقیت اجتماعی فراهم شد. در این رویکرد جدید، خلاقیت نتیجه تعامل و مشارکت است و بر تبادل فرد، دیگری و محیط تاکید شد. آمابیل^۹ (۱۹۹۶) از اولین روان‌شناسانی بود که بر ریشه اجتماعی خلاقیت و بر پویایی اجتماعی آن تاکید ورزید. از این منظر، ساختارهای اجتماعی مدرسه و کلاس درس اهمیت بیشتری

¹. whose knowledge is of most worth?

². Apple

³. Derrida

⁴. average man

⁵. Adolph Quetelet

⁶. theory of forms or ideas

⁷. philosopher king theory

⁸. who should rule the state?

⁹. Amabile

به نسبت هوش و نبوغ فردی افراد یافت. از نظر وی، خلاقیت زمینه اجتماعی-فرهنگی دارد که کمتر بر ویژگی‌های ذاتی و بیشتر بر ویژگی‌های فرهنگی، در قالب نشر دانش تاکید دارد. بر این اساس، خلاقیت محصول رابطه انسان با زمینه اجتماعی-فرهنگی او است و در این رابطه دموکراتیک، انسان‌ها در تعامل با یکدیگر معنا ساز و نیز سازنده دانش هستند.

در راستای دموکراتیک شدن جامعه و تغییر از پارادایم فردی (ضمیر من^۱) به جمعی (ضمیر ما^۲)، این دیدگاه که خلاقیت فقط نصیب افراد معدودی است که خدا انتخاب کرده است جایگاهی ندارد. بر این اساس، شاهد حرکت از خلاقیت مبتنی بر نوابغ به سمت خلاقیت مبتنی بر مشارکت جمعی هستیم که تحقیقات حوزه خلاقیت را به دو دسته تقسیم نمود: خلاقیت با حرف بزرگ (big-C) و خلاقیت با حرف کوچک (small-c). نوع اول، خلاقیت افراد برجسته را توصیف می‌کند که شامل هنرمندان و یا دانشمندان است. محققان به‌طور معمول این مطالعات را با تجزیه و تحلیل زندگی نوابغ خلاق، یا از طریق مصاحبه مستقیم یا از طریق تجزیه و تحلیل بیوگرافی، تنظیم می‌کنند (اریکسون، رورینگ، نانداگوپال^۳، ۲۰۰۷؛ سیمونتان، ۱۹۹۷). نوع دوم خلاقیت، اقدامات خلاقانه کوچکتر را نشان می‌دهد، یعنی خلاقیتی که در زندگی روزمره به نمایش گذاشته شده است. در آموزش و یادگیری، این نوع خلاقیت اهمیت زیادی دارد (ریچاردز^۴، ۲۰۰۷). این مشارکت در خلاقیت باعث گشودگی ذهنی در مورد خود، دیگران و دنیای اطراف می‌شود، و حتی برای کسانی که خود را خلاق نمی‌دانند یک زمینه فوق‌العاده ایجاد می‌کند (سیلویا^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). این نوع خلاقیت به‌خصوص برای دانش‌آموزانی که از نظر اقتصادی/اجتماعی در سطوح پایین هستند و یا عزت‌نفس پایینی دارند بسیار مهم و راهگشا است. در واقع دانش‌آموزانی که خود را خلاق نمی‌دانند باز هم لحظه‌های خلاقانه را تجربه می‌کنند اما به دلیل فقدان شجاعت نمی‌توانند از میدان جاذبه قیومیت ذهنی دیگران خارج شوند. از این رو، خلاقیت اجتماعی زمینه خروج افراد و صداهایی که به‌طور سیستماتیک به حاشیه‌رانده شده را نیز فراهم می‌سازد و می‌تواند راهی برای خروج از نابالغی ذهنی مورد اشاره «کانت» و پایان بخشیدن به تبعیت ذهنی به واسطه نقش شبانی و ارشادی مستتر در نظام تربیتی مورد اشاره «فوکو» باشد.

از آنجایی که غایت تربیت خلاقیت است و مدارس دوره ابتدایی مرحله آغازین تجربه اجتماعی کودک به شمار می‌رود و کودکان کنجکاو و پرسشگرند و پرسش همواره نیازمند تعامل خود-دیگری است؛ از این رو، ترکیب خلاقیت، پرسشگری کودکان و تجربه اجتماعی، نقش معلمان دوره ابتدایی را در رشد و شکوفایی خلاقیت اجتماعی پر اهمیت می‌سازد. لذا از تجربه زیسته معلمان می‌توان

^۱. I

^۲. We

^۳. Ericsson, Roring, & Nandagopal

^۴. Richards

^۵. Silvia

اطلاعات مفیدی در خصوص پرورش خلاقیت اجتماعی استخراج کرد و بنابراین مسئله پژوهش حاضر، فهم پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از خلاقیت اجتماعی بود.

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل معلمان دوره ابتدایی شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند و معیار اشباع نظری^۱ استفاده شد. پولکینگهورن^۲ (۱۹۸۹) پیشنهاد مصاحبه بین ۵ تا ۲۵ نفر را به عنوان نمونه برای مصاحبه پدیدارشناسانه از کسانی که از پدیده مورد مطالعه تجربه زیسته لازم را دارند، می‌نماید. در پژوهش حاضر، از بین معلمان دوره ابتدایی با شرط معیار ۱۰ سال سابقه معلمی تعداد ۱۴ معلم انتخاب شد که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

افراد	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	مدرک تحصیلی	تدریس پایه تخصصی	افراد	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	مدرک تحصیلی	تدریس پایه تخصصی
۱	مرد	۲۷	کارشناسی ارشد	کارشناسی	۸	مرد	۲۷	کارشناسی ارشد	پنجم
۲	مرد	۱۲	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد	۹	مرد	۲۹	کارشناسی	ششم
۳	زن	۳۰	کارشناسی	کارشناسی	۱۰	مرد	۲۷	کارشناسی ارشد	چهارم
۴	زن	۲۲	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد	۱۱	مرد	۲۵	کارشناسی	پنجم
۵	زن	۲۰	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد	۱۲	مرد	۱۳	کارشناسی	پنجم
۶	زن	۲۵	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد	۱۳	زن	۱۸	کارشناسی ارشد	پنجم
۷	زن	۳۰	کارشناسی	کارشناسی	۱۴	مرد	۲۲	کارشناسی	پنجم

این پژوهش با رویکرد کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی^۳ انجام شد. پدیدارشناسی در صد پاسخ به این پرسش اصلی است که «چگونه اشیاء، کنش‌ها و رویدادها در آگاهی کنش‌گر ظهور می‌یابند؟». در رویکرد پدیدارشناسانه، بر مطالعه تجربه زیسته و دستیابی به واقعیت آن چنان که در عمل و به‌طور مستقیم آن را تجربه می‌کنیم تاکید می‌شود. بنابراین، پدیدارشناسی به دنبال شناخت پدیده از طریق درک تجربه واقعی افراد در زیست جهان است. روش گردآوری اطلاعات استفاده از

^۱. theoretical saturation

^۲. Polkinghorne

^۳. phenomenology

فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ و عمیق بود. تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از روش تحلیل مضمون^۲ به روش الگوی هفت مرحله‌ای کلایزی^۳ انجام شد. مراحل این روش عبارتند از: خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ استخراج عبارت‌های مهم و جمله‌های مرتبط با پدیده؛ مفهوم بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده؛ مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ تبدیل همه نظرات استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل؛ تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر؛ معتبرسازی نهایی.

برای هدایت نظام‌مند و رواند مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه‌گری تنظیم شد. پس از تدوین پروتکل و آمادگی مصاحبه‌شوندگان طبق برنامه از قبل زمان‌بندی شده مصاحبه با طرح یک سوال وسیع و کلی در مورد تجارب آنان از خلاقیت اجتماعی شروع شده و سپس سوالات اکتشافی و باز برای تشویق شرکت‌کنندگان و دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر پرسیده شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۵۰ تا ۹۰ دقیقه و در یک جلسه بود و از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد تا زمان مصاحبه را به دلخواه تعیین کنند. با اجازه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط شد و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه‌ها، و گوش دادن چندین باره، متن مصاحبه‌ها پیاده و مورد تحلیل قرار گرفت. ابتدا اطلاعات مکتوب مربوط به مصاحبه‌ها چندین مرتبه خوانده شد تا محتوای کلی آن‌ها درک شود. این کار همراه با گوش دادن به بخش‌هایی از اطلاعات ضبط شده صورت می‌گرفت (مروری بر تمام اطلاعات). در مرحله بعد، عبارات، جملات یا پاراگراف‌هایی که مربوط به سوالات پرسیده شده در مصاحبه‌ها بودند، تفکیک شده و در فایل‌های جداگانه‌ای نگهداری شدند. این کار به این دلیل انجام گرفت که اطلاعاتی که درصد اهمیت کمتری دارند از دست نروند، زیرا ممکن بود در مراحل بعدی اهمیت آنها مشخص شود، پس از آن برای هر جمله مهم، یک توصیف کوتاه از معنی پنهان در آن نوشته می‌شد. این فرآیند توسط دو نفر به صورت جداگانه و با هم انجام شد و سپس معانی استخراج شده از جملات با هم ترکیب شدند تا یک معنی مشترک حاصل شد (ایجاد معانی تدوین شده). تکرار مضامین، یکی از شاخص‌های اعتبار است. برای تعیین اعتبار داده‌ها در این مرحله، مضامین بدست آمده با اطلاعات تطبیق داده شد (قرار دادن معانی تدوین شده در داخل دسته‌ها و شکل دادن مضامین (تم‌ها) در درون دسته‌های مختلف). ابتدا داده‌های توصیفی مصاحبه‌شوندگان در قالب مضمون‌ها و زیرمضمون‌ها ارائه شد و سپس به توصیف هر کدام از مضمون‌ها به صورت مبسوط پرداخته شد. به عبارت بهتر، تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط روش تحلیل مضمون انجام شد. در ادامه کار جهت تأیید روایی، یافته‌های این مطالعه به شرکت‌کنندگان ارائه شد و آنها نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با تجربیات خود به محقق ابراز نمودند (بازگشت به منظور تعیین اعتبار). به منظور رعایت ملاحظات

^۱. semi structural

^۲. thematic analysis

^۳. Colizzi's seven-step method

اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند. از آنها برای شرکت در تحقیق و استفاده از تلفن همراه برای ضبط مصاحبه‌ها اجازه گرفته شد و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات به‌دست آمده صرفاً در جهت اهداف تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرد و در اختیار افرادی غیر از محقق قرار نمی‌گیرد. همچنین به شرکت‌کنندگان تأکید گردید که در هر مرحله‌ای از پژوهش می‌توانند انصراف خود را از شرکت در پژوهش اعلام نمایند و مشخصات آنان در طول تحقیق و بعد از آن به صورت محرمانه حفظ می‌گردد. در این پژوهش از نقل قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان و اغلب نیز از ضمیر اول شخص مفرد یا در اصطلاح «صدای فعال»^۱ استفاده شده است.

یافته‌ها

پس از تحلیل داده‌ها، ۴ مقوله اصلی و ۸ مقوله فرعی استخراج شدند که نشان دهنده تجربه زیسته معلمان ابتدایی از خلاقیت اجتماعی دانش‌آموزان است (جدول ۲). در ادامه بعد از مرور کلی بر تجربیات معلمان از خلاقیت اجتماعی دانش‌آموزان، به مقولات اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها اشاره می‌شود.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش

مضامین اصلی	مضامین فرعی
تجربه زیسته از پرورش خلاقیت اجتماعی	۱. ویژگی‌های دانش‌آموزان
	پشتکار
	کنجکاوی
	گشودگی به تجربه
مضامین اصلی	۲. پرسش‌های واگرا
	مدارا با ابهام
	پرسش‌های واگرای معلم
	پرسش‌های واگرای کتاب
مضامین اصلی	۳. سبک روابط معلم/شاگرد
	سبک راهبری
مضامین اصلی	۴. نشر اجتماعی دانش
	اصل مشارکت

^۱. active voice

۱. ویژگی‌های دانش‌آموزان

یکی از مقولات اصلی استخراج شده در مصاحبه‌ها که تکرار می‌شد، ویژگی‌های دانش‌آموزانی بود که خلاقیت اجتماعی داشتند. این مقوله شامل «پشتکار، کنجکاوی، گشودگی به تجربه و مدارا با ابهام» بود.

۱-۱. در اکثر مصاحبه‌ها، بر نقش «پشتکار» تاکید شد. شرکت‌کنندگان شماره‌های ۱ و ۱۳ اشاره داشتند که:

(۱) بارها دیده شده که بچه‌هایی که دارای خلاقیت اجتماعی هستن در کارهاشون پشتکار زیادی از خودشون نشون دادن این قبیل از بچه‌ها هرگز نمی‌خوان در انجام کاری شکست بخورن یا ناتوانی شون رو بچه‌ها ببینن، اونا اگر در یک راه شکست بخورند صبروری می‌کنن، تلاش می‌کنن تا راه بهتری رو انتخاب کنن و هیچ وقت خودشون رو شکست خورده نمی‌خوان ارائه بدن، و می‌خوان همیشه پیروز و موفق باشن، همیشه دنبال راه‌های بهتری می‌گردن و بیشترشون تا به آنچه که می‌خوان نرسن آرام نمیشینن.

(۱۳) معمولاً این دانش‌آموزان، پشتکار بیشتری دارند، علاقه بیشتری به مسائل علمی هنری فرهنگی و غیره دارن، همیشه دوست دارن عقاید خود را بیان کنن، بسیار سوال و جواب می‌کنن، کنجکاو هستن و ریسک پذیرن، بیشتر تخیلی هستن و تخیلات خودشون را در کلاس مطرح می‌کنن و همیشه دوست دارن در گروه رهبر باشن، همیشه دوست دارن از روش خودشون استفاده کنن و دنبال نشون دادن خودشون در کلاس هستن و پرسشگرند.

۲-۱. از دیگر مقولات فرعی این مقوله اصلی، «کنجکاوی» بود. شرکت‌کنندگان شماره‌های ۷ و ۱۴ اظهار داشتند:

(۷) به نظر من بچه‌هایی که دارای خلاقیت اجتماعی هستند دقت و توجه بیشتری دارن یعنی با دقت بیشتری به محیط اطرافش نگاه می‌کنن و تا حدود زیادی کنجکاو هستن و از دیگران سوال می‌پرسند، استقلال رای دارن. دید مثبت و خودپنداره مثبت نسبت به خودشان و دیگران دارن و کنجکاو هستن روی اطراف و وسایل با دقت و با حالت وارسی نگاه می‌کنن، اشتیاق دارن صحبت کنن و در مورد چیزهایی که دیگران کشف کردن دوست دارن در کلاس صحبت کنن.

(۱۴) یکی از مشخصات دانش‌آموز خلاق، کنجکاو بودن است. افراد خلاق به کوچکترین مجهول از خود کنجکاوی نشان می‌دهند بسیار دقیق و نکته‌سنج هستند همیشه به دنبال علت‌ها هستند.

۳-۱. «گشودگی به تجربه» و استقبال و لذت از تجارب تازه و داشتن ذهن باز یا گشوده ذهنی مقوله سوم بود که اکثر معلمان به آن اشاره داشتند. شرکت کنندگان شماره‌های ۶، ۷، ۱۰، ۱۱ اشاره داشتند که:

۶) طبعاً دانش‌آموز با خلاقیت اجتماعی بالا در مواجهه با چیزهای جدید هیجان زده می‌شود و همین کار باعث علاقه بیشتر و کنجکاوی مضاعف او می‌شود که بیشتر در تلاش به دنبال جوابه تا به چیزهای بهتری برسد، وقتی دانش‌آموز خودش چیزی را تجربه کند و چیزی را کشف کند.

۷) بچه‌هایی که خلاقیت اجتماعی خوبی دارند خیلی دوست دارند که تجربه‌های جدید در موقعیت‌های جدید کسب کنند یکبار که با موفقیت روبرو شدن و پشتکار نشون دادن با موفقیت کاری را انجام دادن این حالت و احساس خوشایند که بهشون دست میده باعث میشه که در کارهای دیگر و تکلیف‌های دیگر پیش قدم بشن یعنی دوست دارند تجربه کسب کنند ممکنه که بعضی موقع‌ها این تجربه‌ها براشون خوشایند نباشه و اونجور که می‌خوان نباشه ولی باز می‌تونه زمینه را برای کسب تجربه بچه‌ها فراهم کند.

۱۰) به نظر من دانش‌آموزان خلاق علاقه به تجربه موارد جدید دارند و شاید بتوان گفت به خاطر علاقه به یادگیری چیزهای جدید خلاق‌تر هستند زیرا راه‌های بیشتری نسبت به سایرین تجربه می‌کنند و به خاطر تجربه‌های متفاوت شون راه حل‌های خلاقانه‌تری ارائه میدن. اینکه کدام یک علت و کدام یک معلول می‌باشه به نظر من از تجربه جمعی به خلاقیت میرسن و نه برعکس.

۱۱) این دانش‌آموزان یکی از خصوصیت‌هایی که دارند همین هست که نسبت به مسائل جدید و نسبت به محیط اطراف خود علاقه نشان می‌دهند، کنجکاو هستند، کنجکاو می‌کنند، سوال می‌پرسند و دنبال رسیدن به جواب‌های عادی و معمولی نیستند و آن قدر نسبت به مسائل با حساسیت و دقت بیشتری نگاه می‌کنند تا به جواب قانع کننده‌ای که ذهن خلاق شون رو سیراب کند برسد.

۴-۱. مقوله چهارم «مدارا با ابهام» بود. شرکت کنندگان شماره‌های ۲، ۵، ۱۰، ۱۲ بیان داشتند که:

۲) دانش‌آموزان خلاق عمدتاً دنبال یک جواب قطعی نیستند و تمام راه‌حل‌ها را موقتی می‌بینند. صبور هستند چون ذهن خلاق دارن هیچ وقت خسته یا دل‌سرد نمیشن، همیشه همه راه‌ها را امتحان می‌کنند تا به هدف خود برسند و این جوریه هم می‌تونن خلاقیت خودشون رو بهتر به نمایش بگذارن هم به اهدافی که معلم انتظار داره دانش‌آموز به اون برسه و یا حتی فراتر از اون می‌تونن به آن برسند.

۵) بچه‌هایی که وقتی کاری را انجام می‌دن وقتی با شکست رو به رو شدن ناامید نشن، پیگیری کنند، اشکال کارشون رو پیدا کنن، با ابهام کنار می‌آیند و صرفاً با یقین زندگی نمی‌کنند و اینکه نقاط ضعف‌شون کجا بوده که نقاط ضعف را برطرف کنن و نقاط قوت‌شون را پیدا کنن.

۱۰) من در کتاب ششم می‌گم، آن چیزی که من در بین این مباحث نیاز می‌بینم که بچه‌ها باید آن را در خود رشد بدن حل تعارض جمعی هست. نسبت به سایر موارد، حل تعارض جمعی به نظر من بیشتر بچه‌ها را به خود درگیر می‌کند و آنها برای انجام این کار با سختی بیشتری روبرو هستند به همین دلیل به نظر من بیشتر باید به این موضوع پرداخته بشه چون سعه صدر آنها را نیز بالا می‌برد. ۱۲) پرسش‌هایی که یک جواب کوتاه و قطعی ندارند تا حد خیلی زیادی میتونه موثر باشه زیرا باعث مشارکت جمعی برای یافتن حل مسئله میشه که در بروز خلاقیت اجتماعی دانش‌آموزان موثره. اگر این پرسش‌ها در دروس مختلف توسط آموزگار به درستی بیان بشه بچه‌ها می‌تونن که خلاقیت اجتماعی خوبی را بروز دهند.

۲. پرسش‌های واگرا

وجود پرسش‌های واگرا مقوله اصلی دیگری بود که از تحلیل مضمون استخراج شد. این مقوله اصلی شامل پرسش‌های واگرای مطرح شده در کتاب و نیز پرسش‌های واگرایی است که معلم در طول کلاس درس مطرح می‌کرد. بسیاری از معلمان بر این باور بودند که وجود پرسش‌های واگرایی که دانش‌آموز را به یک جواب بسته محدود نکند، می‌تواند به وی کمک کرده و در رشد خلاقیت اجتماعی وی مثر باشد.

۲-۱. بسیاری از معلمان بر این باور بودند «پرسش‌های واگرای معلم» در کلاس درس بر خلاقیت اجتماعی اثر معنی‌داری دارد: شرکت‌کنندگان شماره‌های ۳ و ۱۴ بیان داشتند که: ۳) در درس علوم تجربی، زمانی از بچه‌ها پرسیدم که اگر زنگ آهن وجود نداشت چه اتفاقی در جهان می‌افتاد؟ و از اون‌ها خواستم در گروه‌های کوچک تحقیق کنند و جواب‌هایی که بچه‌ها دادند و باعث شد عده‌ای از بچه‌ها کار تحقیقی انجام بدهند که بسیار با ارزش بود و شاهد خلاقیت جمعی بودیم.

۱۴) من هم سعی می‌کنم از سوالات باز استفاده کنم و طوری سوالات رو مطرح کنم که بچه‌ها بتونن جواب‌های مختلفی بدن و بیشتر به سوال‌ها فکر کنن.

۲-۲. همچنین، بسیاری از معلمان بر این باور بودند که «پرسش‌های واگرای کتب درسی» بر خلاقیت اجتماعی اثر معنی‌داری دارد. شرکت‌کنندگان شماره‌های ۲، ۶، ۱۲، ۱۳ بیان داشتند که: ۲) پرسش‌های باز پاسخ تا حدی توی کتابها مثل مطالعات اجتماعی و علوم تجربی دیده میشه اما باز میشه بیشتر از این پرسش‌ها استفاده کرد و بیشتر در کتاب‌های درسی قرار داد.

۶) در سال‌های اخیر سوالات واگرایی زیادی طرح شده و کتاب‌ها پیشرفت بسیاری داشتند و به نظر من در هر درس از ۶ سوال ۲ سوالش واگرا است و می‌طلبد که معلم‌ها نیز به دنبال پاسخ‌های واگرا بگردند و دنبال جواب‌های همگرا از دانش‌آموزان نباشند.

۱۲) به نظرم کتب ششم ابتدایی پرسش‌های واگرا زیاد دارد تقریباً در هر درس یکی دیدم اگر در داخل درس نبوده در کاربرگش بوده و در داخل کتاب خوب سوالات تعریف شده و مطرح شدن این سوالات بستگی دارد به اینکه تا چه اندازه معلم به اونها اهمیت بده، به نظرم کتابهای ششم، خوب تونسته از این دست سوالات مطرح کنه و بچه‌ها می‌تونن پاسخ‌های جمعی متفاوتی به یک سوال داشته باشن.

۱۳) به عنوان معلم ابتدایی در حد متوسط رو به بالا سوالات واگرا را مطرح کرده‌ام و تقریباً ۶۰ درصد سوالات کتاب را به صورت سوالات واگرا تخمین می‌زنم که عامل خلاقیت اجتماعی است.

۳. سبک روابط معلم و شاگرد

مقوله اصلی سوم، سبک روابط معلم و شاگرد بود. این مقوله بر «سبک راهبری/ مرشدی» معلم متمرکز بود. شرکت‌کنندگان شماره‌های ۱، ۲، ۴، ۹ بیان داشتند که:

۱) رابطه معلم و شاگرد باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز بتونه به راحتی حرفش رو بزنه یعنی معلم آنچنان محیط باصفا و صمیمی رو برای دانش‌آموز آماده کنه که دانش‌آموز از پاسخ دادن نترسه، بارها پیش اومده که دانش‌آموز پاسخ یک سوال رو میدونه ولی میترسه که اشتباه باشه و از طرف معلم و سایر دانش‌آموزان سرزنش بشه، معلم باید نحوه کلاس‌داریش طوری باشه که دانش‌آموز نترسه از پاسخ دادن اگر جواب سوالش هم اشتباه باشه به طرز فکر بچه‌ها احترام بگذاریم، دانش‌آموزان بتونن ایده‌های نوتر از خودشان در جمع ارائه بدن، از اشتباه نترسن و دانش‌آموز معلم را به عنوان یک تکیه‌گاه و یک راهنما و یک دوست ببینه و با معلم یک ارتباط دوستانه برقرار بکنه.

۲) سبک روابط میان معلم و شاگرد باید به گونه‌ای باشه که علاوه بر احترام میان هر دو دانش‌آموز باید جرات صحبت کردن در جمع را داشته باشه. دو نوع راهبری داریم راهبری اجباری که هدفش اطاعت شاگرد و فرمانبری است و راهبری مشارکتی که هدفش معطوف به یک هدف و به خصوص پیگیری اهداف شاگرد است. بایستی دقت کرد که معلم نوع دوم راهبری را استفاده کند.

۴) به نظر من سبک مرشدی بهتره چون هرکس یک نگاه و یک روشی در دنیا داره و به تعداد آدم‌ها راه‌های متفاوتی هست اگر در این سبک مانند راهنما باشیم دانش‌آموز حرکت می‌کنه و معلم پیچ و خم راهی که در آن در حال حرکت هست را به او می‌گه.

۹) روابط معلم و شاگرد باید جو دوستانه و راحتی باشه به گونه‌ای که بچه‌ها از کلاس استفاده کنن اما آزاد باشن و بتونن راحت سوال شون رو در جمع هم‌کلاس‌های خودش بپرسن. محیط

بسته‌ای نباشد و همین آزادی عمل معلم و آزادی عمل دانش‌آموز شاید زمینه‌ای بر بروز خلاقیت در بچه‌ها شود اما طوری که بچه‌ها از کلاس سوء استفاده نکنند.

۴. نشر اجتماعی دانش

مقوله اصلی چهارم تمرکز بر «اصل مشارکت» در نشر دانش اجتماعی بود. به طوری که نشر دانش می‌تواند به روش بارش فکری و تدریس گروهی که در آن حضور دانش‌آموزان پررنگ‌تر می‌شود متمرکزتر باشد. شرکت‌کنندگان شماره ۱، ۷، ۹، ۱۳، ۱۴ بیان داشتند که:

۱) به نظر من بهترین روش برای تدریس ایجاد محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموز است یعنی دانش‌آموزان باید به صورت ملموس و عینی با واقعیت‌ها رو به رو شن، محیط اطراف خودشان را قشنگ بفهمند مثلاً دانش‌آموزان را به مکان‌هایی مانند پارک‌ها، فرهنگ‌سراها، موزه‌ها، مساجد و نهادها و مراکز خدماتی، کارگاه‌ها، کارخانه‌ها و سایر جاهایی که دانش‌آموزان در آینده ممکنه یعنی ممکنه که نه صددرصد با آنها سروکار دارند باید به صورت عینی و ملموس باهاشون ارتباط داشته باشند ولی متأسفانه نه امکاناتش هست و نه وقتش هست که بتونیم. البته گاهی در طول سال یکی دو جلسه به موزه می‌بریم یا به آزمایشگاه می‌بریم یا در جاهایی که نیاز هست به پارک‌ها می‌بریم و این موضوعات را براشون باز می‌کنیم که حس کنجکاوی دانش‌آموزان برانگیخته بشه، من واقعاً دیدم که در این موقعیت‌ها کنجکاوی شون برانگیخته میشه و چیزهایی گرفتن که در کلاس مطمئناً این چیزها را یاد نمی‌گرفتند. به عنوان نمونه روش تدریس می‌تونم بگم که مثلاً یک جلسه از تدریس را به یک کارخانه ببریم و مراحل ساخت یک کالا را به صورت عینی ببینند و نه به صورتی که در کتاب توضیح داده شده واقعاً ببینند که برای ساخت یک کالایی که به دست من میرسه چه مرحله‌ای باید پشت سر گذاشته بشه و اگر دانش‌آموزان این‌ها را به صورت عینی ببینند سوالاتی در ذهن‌شان پدید میاد و اگر ما بتونیم به این سوالات جهت بدیم و کمکشون کنیم آنها هم از خودشون خلاقیت نشون میدن و چه بسا آینده در این راه ترسیم می‌شه و مثلاً یک دانش‌آموز علاقمند میشه به یک کاری و آنها را به تفکر بیشتری وادار می‌کنه.

۷) دانش باید به صورت مشارکتی باشه. یکی از بهترین روش‌ها همینه که روش تدریس گروهی باشه این روش باعث میشه که دانش‌آموزانی که خلاقیت اجتماعی بالایی دارند باعث انگیزه و جنبش برای بقیه دانش‌آموزان هم بشن و بتونن خلاقانه روش‌های نوین را ابداع کنن مثلاً در درس اجتماعی یه موضوع انتخاب کنیم و هر گروه موضوع را بدیم و در گروه‌های انتخاب شده سعی کنیم حداقل یک دانش‌آموزی که دارای خلاقیت اجتماعی هستن قرار بدیم که باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان بشه به طوری که بچه‌ها مبحث رو بخونن و هر برداشتی دارید برای دوستان توضیح بدید و از هر گروه یک نفر داوطلب این موضوع رو تدریس کنه.

۹) به نظر من برای تدریس روش بارش فکری بیشتر می‌تونه جواب بده چون اینجا بچه‌ها بدون اینکه روش خاصی در اختیارشون قرار بگیره یا جواب خاصی فرمالیته باشه خودشون هرچی که به ذهنشون و به فکرشون میاد که البته در مورد اهداف خواسته شده هست میتونن خلاقیت شون رو به‌طور جمعی بروز بدن. من اصل مشارکت رو پیشنهاد می‌کنم به این خاطر که در اصل دانش‌آموزان در کنار هم به فعالیت می‌پردازند و از یکدیگر مهارت‌های مختلفی را یاد می‌گیرن و این باعث میشه که اطلاعاتشون در مورد مسائل اجتماعی بیشتر بشه و بر خلاقیت اجتماعی شون تاثیر مثبت بگذاره.

۱۳) به نظر من نشر دانش بهتره که بر اصل مشارکت باشه چون در اصل مشارکت است که همه احساس مسئولیت می‌کنن و در حقیقت همه پویا هستن تا به هدف و به نتیجه برسن و همین موجب میشه که در اصل مشارکت احساس مسئولیت هم بالا ببرید و باعث افزایش فرهنگ تحمل و صبوری ایجاد میکنه و دوری از تکرار و انزوا که خود این دو از مولفه‌های خلاقیت اجتماعی بود اما اصل رقابت به نظر میاد بیشتر در اقتصاد و کسب و کار و بازار کارآیی داره و تلاش برای پیشی گرفتن از هم‌دیگه هست برای خلاقیت اجتماعی به نظر من اصل مشارکت بهتر است چون ایده‌های خلاق در مشارکت جمعی اتفاق میفته و ناشی از همان کار تیمی هست و نه رقابت فردی.

۱۴) در درس اجتماعی پایه پنجم آن طور که به نظر میرسه فصل ۱ «زندگی با دیگران» و درس ۲ «احساسات ما» درس ۳ «همدلی با دیگران» و درس ۴ «من عضو گروه هستم» در پرورش خلاقیت اجتماعی مباحث خوبی داره و تاحدودی به این قضیه بیشتر پرداخته و فصل‌های دیگر هم هستن بعضی از درس‌ها از فصل سرزمین ما، زندگی در نواحی دیگر جهان، در اینها هم به‌طور ضمنی به این قضیه توجه شده و این طوری که به نظر میرسه که معلم میتونه فعالیت‌هاشو جوروی تنظیم کنه که در حقیقت نقش کلیدی داشته باشه در پرورش خلاقیت اجتماعی و ساعت هنر به این قضیه کمک میکنه که بچه‌ها تو اون مشارکت‌های جمعی که دارند بتونن فعالیت‌هاشون رو طوری انجام بدن که باعث بروز خلاقیت‌شون بشه و بعضی از دروس علوم که حالت‌های تحقیقاتی داره و بعضی از مباحث و یا فعالیت‌های کتاب فارسی که بچه‌ها باید برن انشا بنویسن یا حالت تخیلی داره اونا هم میتونه کمک کنه و بچه‌ها رو در مسیر قرار بده که باعث پرورش خلاقیت اجتماعی‌شان بشه، در درس‌های اجتماعی پایه پنجم از درس ۱ تا درس ۴ به نوعی به مباحث فعالانه گوش دادن قابلیت و توانایی نه گفتن به این موارد که شما مد نظر تون هست تا حدود خوبی پرداخته و اهمیت داده مثلاً در درس ۱ من با دیگران ارتباط برقرار می‌کنم خوب فعالانه گوش دادن را یاد داده حل تعارض رو یاد داده توان نه گفتن رو مدنظر داشته یا درس همدلی با دیگران درس ۳ است در حقیقت همدلی با دیگران را یاد می‌ده نه همرنگی با جماعت چون من خیلی همرنگی با جماعت را قبول ندارم و مثلاً درس من عضو گروه هستم مذاکره قاطعیت و توان نه گفتن و استقلال رای و نظر را مدنظر قرار داده از درس ۱ تا درس ۴ هرکدام به نوعی این رو مورد توجه قرار داده است. تمام این مباحث در

جای خود پراهمیت و ویژه هستن و لازم است که در کتب درسی بهشون اهمیت داده بشه و مورد توجه قرار بگیره اما با توجه به وضعیت امروز و جامعه امروزی به اون چیزی که تو نظر من بااهمیت هست که تو مباحث کتاب اجتماعی بهش پرداخته بشه قاطعیت و توان نه گفتن هست که این خیلی مهم هست و فعالانه گوش دادن هم مهمه و اهمیت داره.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف «فهم پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از خلاقیت اجتماعی» انجام گرفت. در پژوهش حاضر چهار مقوله اصلی و ۸ مقوله فرعی از تجربه زیسته معلمان در خصوص خلاقیت اجتماعی کودکان به دست آمد. در مقوله اول، ویژگی‌های دانش‌آموزان خلاق بود که تجربه زیسته معلمان نشان دهنده چهار ویژگی بود. ویژگی اول، پشتکار و تلاش دانش‌آموزان بود که با نتایج بیتی و نوسباوم و سیلویا^۱ (۲۰۱۴) و کار و استیل^۲ (۲۰۰۹) همسو بود. آنان در پژوهش خود نشان دادند که پشتکار ذهنی شرط خلاقیت است. دانش‌آموزان خواهان اشتغال ذهنی به مسئله به رغم مواجهه با موانع هستند که یکی از راه‌های برداشتن موانع خلاقیت جمعی است زیرا می‌توانند از دریچه چشم دیگران به مسائل نگاه کنند.

ویژگی دومی که از تجربه زیسته معلمان استخراج شد، کنجکاوی بود که با نتایج پژوهش شاته و مالوف^۳ (۲۰۱۹) و رینکوویچ^۴ (۲۰۱۴) همسو بود. آنان نشان دادند که افراد خلاق، کنجکاوند و در این مسیر پرسش‌های بیشتری به نسبت دیگران دارند. البته تجربه زیسته معلمان حاکی از این بود که دوره ابتدایی که کودکان به‌طور فطری کنجکاو هستند می‌تواند زمینه مناسبی برای بسط خلاقیت اجتماعی از طریق کنجکاوی جمعی در کلاس درس باشد. کنجکاوی، حیطة عاطفی یادگیری است (اورلیچ، هاردر، کالاهان، تروی‌سان و براون^۵ ۲۰۱۰) که زیربنایی جمعی دارد. کلاس‌های با جو باز می‌توانند منجر به پرورش روحیه خلاقیت اجتماعی شوند؛ جایی که کودکان تشویق می‌شوند تعامل را جایگزین تقابل کنند.

ویژگی سوم دانش‌آموزان از منظر معلمان عبارت بود از گشودگی به تجربه که با پژوهش چن، جانگ و چن^۶ (۲۰۱۵) و تان، لو، کونگ و کایل‌سان^۷ (۲۰۱۹) همسو بود. بدین معنا که افرادی که گشودگی به تجربه بیشتری دارند انگیزه بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌ها خواهند داشت که این

1. Beaty, Nusbaum, & Silvia

2. Carr & Steele

3. Schutte & Malouff

4. Rinkevich

5. Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown

6. Chen, Jang & Chen

7. Tan, Lau, Kung, & Kailsan

به نوبه خود باعث بهبود خلاقیت می‌شود. گشودگی به تجربه به دامنه علایق و شیفتگی فرد در برابر تازگی اشاره دارد.

ویژگی چهارم ادارک معلمان از خلاقیت اجتماعی، مدارا با ابهام دانش‌آموزان بود که با یافته‌های پژوهش‌های رایبسون، ورکمن و فری‌برگ^۱ (۲۰۱۸) و استویچیوا^۲ (۲۰۰۸) همسو بود به طوری که افراد خلاق به نسبت دیگران تحمل بیشتری نسبت به ابهام دارند. از آنجایی که خلاقیت جنبه ایجابی دارد تا سلبی از این رو نیازمند خلق ایده‌های جدید است و این راهی بین‌الذهانی و مشارکتی است تا فردی. ایده‌هایی که در جمع نقد می‌شوند اگر چه به ابهام بیشتر می‌انجامد اما پیامد آن خلق ایده‌ای قوی‌تر است. البته این یافته برای جامعه ایران بسیار مهم است. هافستد^۳ (۱۹۹۱) فرهنگ ایرانی را در شاخص پرهیز از ابهام^۴ که یکی از شاخص‌های عقلانیت است در سطح بالایی رتبه‌بندی نمود. امتیاز ایران در این بعد ۵۹ است که بدین ترتیب ترجیح بالایی برای پرهیز از ابهام دارد. از نظر وی، چنین جوامعی سعی دارند آینده را کنترل کنند و مسئله اول آنها امنیت است تا عقلانیت. در مدارس چنین جوامعی، یادگیری ساختارمند است و معلم دارای همه پاسخ‌ها است. از این‌رو، یکی از یافته‌های پژوهش حاضر، بسط خلاقیت اجتماعی در دوره ابتدایی به عنوان راه حلی جهت این بخش از فرهنگ ایرانی است. لازم به ذکر است که تمام ویژگی‌های ذکر شده توسط معلمان به رغم بافت و ساختار نظام طبقه‌بندی شده تربیتی در ایران ژنتیکی یا وراثتی از قبیل هوش نبود بلکه تاکید معلمان بر ویژگی‌های اکتسابی بود.

در مقوله دوم که شامل پرسش‌های واگرای کتاب درسی و معلم بود، تجارب زیسته معلمان حاکی از تاکید بر پرسش‌های واگرا جهت پرورش خلاقیت اجتماعی بود. آنان اشاره داشتند که هرگاه پرسش‌های واگرا طرح کرده‌اند و یا در کتاب به پرسش‌های واگرا توجه بیشتری نشان دادند خلاقیت اجتماعی بیشتر نمود داشت. پرسش واگرا به‌خصوص برای کودکان با وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین‌تر که عمدتاً عزت نفس پایین‌تری دارند و از مناطق محروم هستند بسیار مفید است. زیرا تمام پاسخ‌ها می‌توانند از طریق رابطه بین‌الذهانی پشتیبانی شوند؛ اینکه معلم به آنان بگوید: بله شما می‌توانید (اورلیچ و همکاران، ۲۰۱۰). از طرفی سوالات واگرا پاسخ‌های طولانی‌تری را طلب می‌کنند و نیز پاسخ‌های متکثری را ایجاد می‌کنند که خود با خلاقیت اجتماعی در ارتباط است. از طرفی پرسش‌های واگرا با به چالش گرفتن مفروضات و تاکید بر پیامدهای قصد نشده می‌توانند به خلاقیت و طرح ایده‌های نو کمک کنند زیرا سوالات واگرا بر «پاسخ^۵» به جای «جواب^۶» تاکید دارند.

^۱. Robinson, Workman, & Freeburg

^۲. Stoycheva

^۳. Hofstede

^۴. uncertainty avoidance

^۵. response

^۶. answer

مقوله سومی که از تجربه زیسته معلمان در خصوص خلاقیت اجتماعی به دست آمد بحث سبک راهبری معلمان بود. راهبری^۱ یا مرشدی واژه‌ای است که به‌طور گسترده در محیط‌های آموزشی استفاده می‌شود و در یادگیری عملی نقش اساسی دارد (فولرتون^۲، ۲۰۰۳). این فرآیند نوعی جامعه‌پذیری حرفه‌ای است که به وسیله آن معلم به عنوان راهبر هدایت افراد کم‌تجربه‌تر را به عنوان رهروان بر عهده می‌گیرد (جاکوبی^۳، ۱۹۹۱). راهبری رابطه‌ای بی‌نظیر است که برای افراد شرکت‌کننده فرصتی فراهم می‌آورد تا در مهارت‌ها و تجارب شخصی و حرفه‌ای یکدیگر سهیم شده و در طی آن رشد نمایند (کمپبل و کمپبل^۴، ۲۰۰۰). راهبری فراتر از تدریس، آموزش مهارت و یا انتقال اطلاعات است و اعتماد رهرو را در مورد توانایی‌هایشان افزایش می‌دهد و هدف آن تسهیل و افزایش یادگیری، رشد و بالندگی در یک رابطه متقابل است (آلن^۵، ۲۰۰۳). چنین رویکردی زمینه‌همدلی را فراهم می‌سازد که به معنای درک همدیگر و سهیم شدن در عواطف و احساسات دیگری است. با توجه به نظرات و تجربیات معلمان دوره ابتدایی، نقش همدلانه رابطه معلم و شاگرد در سبک راهبری منجر به بسط مشارکت و خلاقیت اجتماعی می‌شود زیرا معلم و شاگرد در ارتباط صمیمانه می‌توانند از جنبه‌های مختلف موضوعات را بررسی کنند و به چالش بگیرند که خود این امر کمک‌کننده به بسط خلاقیت اجتماعی است. نکته مهم این مقوله، دسته‌بندی کردن راهبری به دو الگوی راهبری اقتدارگرایانه و راهبری مشارکتی بود و اینکه با الگوی راهبری مشارکتی می‌توان به خلاقیت جمعی رسید. شاید این دسته‌بندی جدید منبعت از سبک رقابتی نظام تربیتی و نیز سبک یک طرفه معلم-شاگرد باشد که به رغم دموکراتیک و مثبت بودن مفهوم راهبری، همچنان در عمل شاهد پیاده شدن سبک اقتدارگرایانه و منفی آن هستیم.

مقوله چهارم یعنی نشر اجتماعی دانش و تاکید بر اصل مشارکت به عنوان زمینه خلاقیت اجتماعی مبتنی بر نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی است که بر اساس آن کودکان می‌توانند در یک مشارکت جمعی به سطوح بالاتر شناختی دست یابند. از طرفی، اصل مشارکت منجر به بلوغ اجتماعی نیز می‌شود که زمینه‌ساز یک جامعه مشارکتی و دموکراتیک است. از طرفی، مطالعات نشان داده است که بسیاری از نوآوری‌های علمی و هنری از تفکر مشترک، نقدها، گفت‌وگوها و تلاش‌های مشترک افراد ظاهر می‌شود و دوره ابتدایی به عنوان اولین تجربه مشارکت جمعی و بسترگاه این گفت‌وگوها و همکاری‌ها است (فیشر^۶، ۲۰۰۵). این درحالی است که این گفت‌وگوها و شنود می‌تواند میان معلم و دانش‌آموز یا میان معلمان با یکدیگر و یا در غالب هم‌اندیشی دانش‌آموزان باشد (برتون^۷،

1. mentoring

2. Fullerton

3. Jacobi

4. Campbell & Campbell

5. Allen

6. Fischer

7. Burton

۲۰۱۰). در واقع فهم یک فعالیت خلاقانه، به وسیله درک روابط میان افراد و دنیای اطرافشان، و درک روابط میان افراد و دیگران، میسر می‌شود (فیشر، ۲۰۰۰). بنابراین، به خاطر مشکلات اجتماعی جدید و رو به افزایش، افراد جامعه در عصر حاضر و برای آینده نیازمند سرمایه‌های جدیدی همچون سرمایه اجتماعی هستند (نیسن^۱، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده است که خلاقیت به واسطه جو باز کلاس درس، گشوده ذهنی معلم، پرسش‌های واگرا و نقش راهبری معلم قابل اکتساب و پرورش است (چنگ^۲، ۲۰۱۰). از این رو، دوره ابتدایی اولین و مهمترین تجربه جمعی کودکان است و این فرصتی بسیار مغتنم برای پرورش خلاقیت و پایه‌ریزی یک جامعه دموکراتیک و حرکت از جماعت قبیله‌ای به جامعه مشارکتی است.

بنابراین، بر اساس دیالکتیک نظر (مباحث حوزه خلاقیت اجتماعی) و عمل (فرهنگ رقابتی نظام تربیتی ایران) پیشنهاد می‌گردد که در مقام نظر، ضمن بازنگری در اسناد بالادستی مانند سند برنامه درسی ملی بر بسط خلاقیت اجتماعی تاکید و در مقام عمل مباحث خلاقیت اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان به واسطه زمینه اجتماعی تدریس اجرایی شود. شایان ذکر است که پژوهش حاضر، با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است و لازم است در تعمیم نتایج جوانب احتیاط را رعایت نمود.

منابع

الف. فارسی

- آرنت، هانا. (۱۹۹۸/۱۳۸۹). وضع بشر. ترجمه مسعود علیا. تهران: انتشارات ققنوس.
- البرزی، محبوبه. (۱۳۹۲). خلاقیت اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی. رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۱۹(۴)، ۱۰-۱۳.
- البرزی، محبوبه. (۱۳۹۳). رابطه ادراک از والدین و خلاقیت اجتماعی در کودکان با واسطه‌گری باورهای انگیزشی در روابط دوستانه. مطالعات آموزش و یادگیری، ۲(۳)، ۶۱-۸۱.
- البرزی، محبوبه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه نگرش به خلاقیت و خلاقیت اجتماعی در کودکان با واسطه‌گری هسته کنترل. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۶(۲)، ۱۹-۳۰.
- پوپر، کارل. (۲۰۰۲/۱۳۷۹). سرچشمه‌های دانایی و نادانی. ترجمه: عباس باقری. تهران: نشر نی.
- رضاییگی‌زاده، راضیه و امین‌زاده، بهناز. (۱۳۹۷). تبیین چهارچوب مفهومی خلاقیت اجتماعی و کاربست آن در نظریه شهر خلاق. هویت شهر، ۱۲(۲)، ۵-۱۸.

^۱. Nissen

^۲. Cheng

ب. انگلیسی

- Allen, S. (2003). Mentoring the essential connection. *AORN Journal*, 75(3), 32-41.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press.
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barron, F. (1999). All creation is a collaboration. *Social Creativity*, 4(1), 49-59.
- Beaty, R., Nusbaum, E., & Silvia, P. (2014). Does insight problem solving predict real-world creativity? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 287-292.
- Becker, H. S. (2008). *Art worlds: Updated and expended*. Berkeley: University of California Press.
- Brown, R. (2020). The social identity approach: Appraising the Tajfellian legacy. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 5-25.
- Burton, P. (2010). Creativity in Hong Kong schools. *World Englishes*, 29(4), 493-507.
- Campbell, D. E., & Campbell, T. A. (2000). The mentoring relationship: Differing perceptions of benefits. *College Student Journal*, 32(2), 112-123.
- Carr, P., & Steele, C. (2009). Stereotype threat and inflexible perseverance in problem solving. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 853-859.
- Chen, Y. H., Jang, S. J., & Chen, P. J. (2015). Using wikis and collaborative learning for science teachers' professional development. *Journal of Compute Assisted Learning*, 31(2), 330-344.
- Cheng, V. M. Y. (2010). Infusing creativity in to eastern classrooms: Evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 6(20).67-87.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, culture, and person: A systems view of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (2011). *The Beast and the Sovereign*. University of Chicago Press.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- Fischer, G. (2000). Symmetry of ignorance, social creativity, and meta-design. *Knowledge-Based Systems*, 13(7), 527-537.
- Fischer, G. (2005). Social creativity: Making all voices heard. *Knowledge-Based Systems*, 13(8), 432-441.
- Friedman, R. C., & Rogers, K. B. (Eds.). (1998). *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. American Psychological Association Press.
- Fullerton, H. (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.
- Gruber, H. (1998). *Creative altruism, cooperation, and world peace*. Ablex Publishing.
- Gadamer, H. G. (2016). *The beginning of philosophy*. Bloomsbury Academic.
- Galton, F. (1874). *English men of science: Their nature and nurture*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1994). *The creators' patters*. London: MIT Press.
- Glăveanu, V. P Gillespie, A., & Valsiner, J. (2015). *Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology*. Routledge.
- Henrich, J. (2020). *The WEIRDest people in the world: How the West became psychologically peculiar and particularly prosperous*. Farrar, Straus and Giroux.
- Hensel, M., & Hermansen, C. (2015). Architecture by latitude and locality: The scarcity and creativity studio. *Architectural Design*, 85(2), 232-241.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.

- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: *A literature review. Review of Educational Research, 61*(4), 505-532.
- Jost, J. T., & Sidanius, J. (2004). *Political psychology: Key readings*. Psychology Press.
- Lubart, T. (1999). Creativity across culture: *Handbook of activity*. Cambridge University Press.
- Martin, J. L. (2001). The authoritarian personality, 50 Years later: What questions are there for political psychology? *Political Psychology, 22*(1), 1-26.
- Montuori, A., & Purser, R. (1997). Social creativity: The challenge of complexity. *Pluriverso, 1*(2), 78-88.
- Mouchiroud, C., & Bernousi, A. (2008). An empirical study of the construct validity of social creativity. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 327-380.
- Morris, K. (2016). *The posthuman child*. Routledge.
- Nissen, L. B. (2017). Art and social work: History and collaborative possibilities for interdisciplinary synergy. *Research on Social Work Practice, 29*(6), 698-707.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Plotkin, H. (2003). *The Imagined World Made Real: Toward a Natural Science of Culture*. Rutgers University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). Plenum Press.
- Richards, R. (Ed.). (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. American Psychological Association.
- Rinkevich, J. L. (2014). *The relationship among student creativity, curiosity and academic intrinsic motivation* (Doctoral thesis). Indiana, USA: Indiana University.
- Robinson, J., Workman, J., & Freeburg, B. (2018). Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education, 12*(1), 96-104.
- Schutte, N. C., & Malouff, J. M. (2019). A meta-analysis of the relationship between curiosity and creativity. *Creative Behavior, 54*(4), 940-947.
- Sandel, M. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Farrar, Straus and Giroux.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., Eddington, K. M., Levin-Aspenson, H., & Kwapi, T. R. (2014). Everyday creativity in daily life: An experience-sampling study of 'little c' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8*(2), 183-188.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review, 104*(1), 66-89.
- Simonton, D. K. (2003). *Creative cultures, nations, and civilizations: Strategies and results*. New York: Oxford University Press.
- Spencer, H. (1860). What knowledge is of most worth? In H. Spencer, *Education: Intellectual, moral, and physical* (21-96). Appleton & Company.
- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoletov, A. (2016). Social creativity and Phenomenon of success in postindustrial society. *Creativity Studies, 9*(2), 141-150.
- Stone, W., Lederer, G., & Christie, R. (1993). *Strength and weakness the authoritarian: Personality today*. New York: Springer-Verlag.
- Stoycheva, K. (2008). The new and the best: Ambiguity tolerance and creativity motivation. *International Journal of Psychology, 43*(3), 6.

-
- Tan, C. S, Lau, X., Kung, Y., & Kailsan, R. (2019). Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(1), 109-119.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Routledge.

English Abstract

**The Lived Experiences of Elementary School Teachers
about Cultivation of Social Creativity: A Phenomenology
Study**

Fatemeh Izadifard^{*}, Nasser Noshadi^{}, Ali Taghvaeinia^{***}**

The aim of any education system is to develop learners' creativity and elementary school is the place where the early social experiences are formed. Elementary school can be a potentially great opportunity for developing social creativity and the role of elementary school teacher in stimulating and encouraging social creativity cannot be ignored. Considering this, investigating teachers' lived experiences can improve our understanding of how to improve students' social creativity and overcome barriers against it. Therefore, the aim of this study is to gain a phenomenological understanding of elementary school teacher's lived experiences about cultivation of social creativity in students. In line with this, a qualitative research approach and a phenomenological research design were used to conduct this study. Accordingly, 14 teachers with at least 10 years of teaching experience were selected from among elementary school teachers in Shiraz. Participants were then semi-structurally interviewed via telephone. The interviews were next analyzed by doing a thematic analysis and using Colizzi's seven-step method. After thematic extraction and classification, four main categories, namely student characteristics, divergent questions, teacher-student relationship style, and knowledge sharing, and eight sub-categories, namely perseverance, curiosity, openness to experience, tolerance for ambiguity, divergent questions in textbook, teacher's divergent questions, mentoring style, and the participation principle, were identified. Based on the findings of this study, it can be concluded that teachers' experiences can be useful for developing students' social creativity and overcoming the passive approaches to knowledge acquisition. Considering the dialectic of social creativity and with regard to the competitive education system of Iran, it can be theoretically recommended that upstream documents, such as the country's National Curriculum Document, be revised and focus be placed on the development of social creativity in students. Practically considering, too, some courses should be devoted to improving students' social creativity in teacher training centers.

Keywords: elementary school teachers, phenomenology, social creativity

^{*} M.A Student of Educational Research, Department of Education & Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran (Izadielaz4@gmail.com).

^{**} Assistant Professor of Curriculum Development, Department of Education & Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran (Corresponding author) (Noushadi@yu.ac.ir).

^{***} Associate Professor of Educational Psychology, Department of Education & Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran (Ali.taghvaei@yu.ac.ir).