

تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش بهارستان

امیر حسین مهدی زاده^{۱*}

علیرضا عراقیه^۲

حسین حیدریه^۳

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش آموزان است.

روش: روش این پژوهش علی-مقایسه ای است و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی از آزمون‌های کولموگروف اسمیرنوف ($K-S$)، شاپیروویلیک ($SH-W$) و t مستقل با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS-22 استفاده شد. افرادی که در روند اجرای این پژوهش شرکت داشتند پنجاه نفر از دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی هستند؛ که از بین مناطق شهرستان بهارستان با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از آزمون خلاقیت تورنس (فرم B) که شامل سه فعالیت بود، که در چهار خرده مقیاس سیالی، انعطاف پذیری، اصالت و بسط است، استفاده شد.

یافته‌ها: خلاقیت در دانش آموزان مورد مطالعه متفاوت است. بطوریکه بر اساس مقایسه میانگین‌ها تفاوت در گروه دانش آموزان آموزش دیده (۱۶۶/۴۸) بیشتر از گروه دانش آموزان آموزش ندیده (۱۳۲/۹۶) است.

نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از فرضیه کلی پژوهش مبنی بر آنکه «آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد»، نشان داد که

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران (نویسنده مسئول) amir.hmehdizadeh@yahoo.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران araghieh@iaia.ac.ir

۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران hosseinheydarieh@yahoo.com

آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد.

کلید واژه‌ها: فلسفه برای کودکان، خلاقیت، تفکر خلاق.

پیشگفتار

انسان برای اینکه بتواند پاسخی مناسب به موضوعات و اطلاعات دنیای پیچیده و در حال گذار زمان حاضر داشته باشد، نیازمند توانایی‌های بسیاری است تا با اتکاء بر این توانایی‌ها قادر باشد، مسائل خود و پیرامون خود را به بهترین وجه ممکن برطرف سازد و می‌توان گفت فلسفه برای کودکان و پرورش خلاقیت ابزارهایی است که یاری دهند کودکان ما برای گذار از آن پیچیدگی‌هاست.

فلسفه برای کودکان و خلاقیت به عنوان موضوعات مورد اهمیت، در بین بسیاری از متولیان تعلیم و تربیت مورد اهمیت و توجه فزاینده‌ای قرار گرفته است. فلسفه برای کودکان و یا به عبارتی «اجتماع کندو کاو»، «چهارچوب مناسبی را برای تمرین راهکارهای فلسفه فراهم می‌کند؛ اجتماع کوچکی که به کودکان امکان می‌دهد از فعالیت‌های اجتماعی و بیرونی به فعالیت‌های فردی و درونی یا ذهنی برسند. در این چهارچوب، کودکان می‌توانند کندو کاو را با مشارکت و همیاری معلم و همکلاسی‌ها تمرین کنند و پس از آن که آن را یاد گرفتند، به تنهایی نیز بتوانند به آن روی آورند» (رشتچی و کیوانفر، ۱۳۸۸). محققان بر این باورند که از طریق آموزش P4C، دانش‌آموزان می‌توانند هنر زندگی کردن را به درستی بیاموزند و در عمل، آنچه را که شایسته است، بکار گیرند (دی‌اولیمپو و تسچرز، ۲۰۱۶). ورلی^۲ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با عنوان فلسفه و کودکان به این نتیجه دست یافته است که برنامه

1. D'Olimpio & Teschers
2. Worley

آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در جهت بهبود توانایی استدلال و پرورش خلاقیت بسیار مؤثر باشد.

خلاقیت نیز عبارت است از: « فرایند حل مشکلات، اختلاف نظر درباره اطلاعات، خطا کردن اثر عناصر و عوامل، اشیاء و مواردی از قبیل حدس زدن و تشکیل فرضیه‌ها درباره این کمبودها، ارزیابی‌ها و آزمایش این حدس‌ها، فرضیه‌ها، احتمال اصلاح و آزمایش مجدد آن‌ها و در نهایت مرتبط ساختن نتایج » (رستمی، ۱۳۹۱). خلاقیت توانایی پرورش انسان‌هایی را می‌دهد که با زندگی و دنیای پیچیده‌ی حال حاضر و دگرگونی‌های فزاینده فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی سازگاری مناسبی داشته باشند و آینده‌ای بهتر بسازند. شالوده‌ی مهارت‌های فکری کودکان باید از همان سال‌های اولیه زندگی‌شان پی‌ریزی شود، زیرا فراخ اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت کودک شکل می‌گیرد. آن‌ها باید با نگرشی باز به آینده خود بنگرند. فراخ اندیشی باعث می‌شود تا فرد خود محور نباشد و تعصب نرزد (ماهروزاده و رمضانیپور، ۱۳۹۰). از این رو طی سال‌های اخیر تمایل اصحاب تعلیم و تربیت به تقویت مهارت‌های تفکر و گسترش خلاقیت در خلال آموزش فزونی زیادی یافته به نحوی که در بسیاری از مراکز آموزشی، پرورش تفکر خلاق در بین کودکان جزء اولویت‌های آن شده است.

در طی این چند سال اخیر پرننگ شدن واژه خلاقیت در ادبیات آموزش و پرورش جدید را می‌توان ماحصل این موضوع دانست که بسیاری از متخصصان و صاحب نظران عرصه تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که دانش آموزان و کودکان به اندازه کافی قدرت تجزیه و تحلیل مسائل را ندارند و نمی‌توانند در زمان برخورد با یک موضوع دست به خلاقیت بزنند و با شیوه‌ای تازه و بدور از چهارچوب‌های تعریف شده دست به ابداع بزنند. به عبارتی ما شاهد این هستیم که کودکان فقط قادرند در خط سیری که ما آموزش داده‌ایم و برایشان تعریف کرده‌ایم حرکت کنند و اگر این مسیر و خط سیر با کوچکترین تغییری ارائه

شود آن‌ها دچار سردرگمی و گیجی شده و نمی‌توانند از خود خلاقیت و باز تعریفی مناسب ارائه نمایند.

امروزه ما شاهد این هستیم که بسیاری از نظام‌های پیشرو در زمینه تعلیم و تربیت موضوع «یادگیری زدایی» را پیشنهاد می‌دهند؛ در این نظام‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه از چسبندگی‌های ذهنی فاصله بگیرند و دنیا را بر مبنای یادگیری زدایی آغاز کنند. کودکان در این نظام‌ها بسیاری از یادگیری‌های پیشین خود را فراموش یا باز تعریف می‌کنند و می‌آموزند که یادگیری فقط با چسبیدن به دانش‌های گذشته هرگز حاصل نمی‌شود؛ بلکه باید با خلاقیت و تفکر اقدام به دوباره فهم یادگیری‌های گذشته بنماییم (نادری، ۱۳۹۱).

شاید بتوان گفت یکی از دلایل ناتوانی کودکان در حل مسائل بر می‌گردد به شیوه‌های آموزش؛ معمولاً در بسیاری از کلاس‌های درس معلم نقش پررنگ‌تری به نسبت دانش‌آموزان دارد، ولی به واقع می‌بایست در روند یاددهی - یادگیری کودکان نقشی فعال‌تر ایفا کنند تا آموزش به درستی صورت پذیرد؛ اینکه معلمان زمان زیادی را صرف توضیح و تفسیر موضوعات درسی کنند و دانش‌آموزان به عنوان شنونده باشند، به مرور زمان مؤید این موضوع در ذهن آن‌ها می‌شود که «معلم از آن‌ها داناتر است» و پذیرش نقش «دانا‌ی کل» بودن معلم در ذهن دانش‌آموزان صورت می‌پذیرد و می‌بایست برای حل تمامی مسائل خود به او مراجعه کند و از تفکر و خلاقیت باز می‌ماند و فقط به عنوان مصرف‌کننده دانش قبول نقش کرده و برای حرکت به جایگاهی بالاتر یعنی تولیدکننده دانش، ترس دارد.

این موضوع ما را وا می‌دارد تا از شیوه‌های جدید در پرورش خلاقیت در کودکانمان استفاده کنیم؛ یکی از این شیوه‌ها برنامه «آموزش فلسفه برای کودکان» است که توسط متیو لیپمن^۱ ارائه شده است؛ متیو لیپمن بنیان‌گذار برنامه در سال ۱۹۵۴ دکترای خود را از گروه فلسفه دانشگاه کلمبیا گرفت، سپس به دانشگاه مونت‌کلیر رفت و آنجا پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان را تأسیس کرد. برنامه او یعنی فلسفه برای کودکان جایزه سال

1. Matthew Lipman

۲۰۰۱ انجمن فلسفی آمریکا را به خود اختصاص داد. این برنامه از طرف یونسکو و انجمن معلمان فلسفه آمریکا تقدیر شد.

از نظر لیپمن « پیدایش و تکامل برنامه فلسفه برای کودکان بدون خاستگاه و مقدمه نبوده است. این برنامه بر اساس رهنمودهای جان دیویی و مربی روسی لیو ویگوتسکی شکل گرفته است که بر ضرورت تعلیم تفکر و تأمل و نفی آموزش صرف حفظ کردن تأکید می کند. برای کودکان کافی نیست فقط آنچه را که به آنها گفته می شود، به حافظه بسپارند و سپس به یاد بیاورند؛ بلکه آنان باید موضوع مورد نظر را بیازمایند و تجزیه و تحلیل کنند و درست همانطور که فرایند تفکر، پردازش اموری است که کودکان درباره جهان و حواسشان یاد می گیرند، آنان هم باید درباره آن چه در مدرسه یاد می گیرند، بیندیشند. حفظ کردن مطالب، مهارت فکری کم ارزش و سطح پایینی است؛ باید مفهوم سازی، داوری و تمیز امور از همدیگر، استدلال و اموری از این قبیل را به کودکان یاد داد» (ناجی، ۱۳۸۹).

فلسفه برای کودکان دانش آموزان را قادر می سازد تا بین موضوعات مختلفی که می آموزند، پلی بزنند، بنابراین برنامه‌ی درسی برای آنان پر معنی خواهد شد. هم مهارت های همکاری و هم مهارت های تفکر که در این برنامه رشد و پرورش می یابند، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت پذیری اجتماعی بیش تر می شود. در واقع با شراکت کودکان در جست و جویی برای معنا و بسط و توسعه‌ی قوای ادراکی و فهم آنها از مطالب، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی در آنان افزایش یافته و سبب ارتقای عزت نفس آنها می شود، این امر به کودک کمک می کند تا کیفیت قضاوت های خود را در زندگی روزمره بهبود بخشد و بدین ترتیب روابط میان فردی سالم تری را بنیاد گزارد (فیشر، ۲۰۰۱).

طبق نظر ناسبم^۱ (۲۰۱۰) فرض شده که فلسفه برای کودکان یکی از گویاترین روش های تحرک تفکر انتقادی در کودکان است که با الهام از نظریه اجتماعی ساختارگرایی

1. Fisher
2. Nosbam

ویگوتسکی^۱ و همنجین مامایی سقراطی و عملگرایی دیوی، توسط لیپمن در آغاز دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت (ماری و ماتیو^۲، ۲۰۱۱).

لیپمن در نقد آموزش و پرورش سنتی و تبیین مزیت رویکرد خود در تعلیم و تربیت تأملی و تفاوت آن با دیگر رویکردها می گوید: «رویکرد تعلیم و تربیتی که ما جست و جو می کنیم، رویکردی است که همه امور مطلوبی را که رویکردهای دیگر داشته اند به علاوه امور مطلوبی که رویکردهای دیگر موفق به انجام آن نشده اند به انجام می رساند». لیپمن معتقد است به منظور افزایش قدرت تفکر، استنباط و استدلال آوری را باید از دوران کودکی آغاز کرد و کودکان را با تفکر مستقل و مهارت های سه گانه آن که شامل تفکر انتقادی^۳، تفکر خلاق^۴ و تفکر مراقبتی^۵ می شود آشنا کرد. او بر ویژگی پرسش گری ذاتی کودکان تأکید می ورزد و معتقد است اگر حس پژوهشگری آزادانه در تمام مراحل رشد، مورد توجه باشد و پرورش داده شود، هم خود کودک و هم جامعه از فواید آن بهره مند خواهند شد. بنابراین معنای آموزش فلسفه برای کودکان، اندکی تغییر می یابد و با پژوهش، قرابت پیدا می کند و به معنای فراهم آوردن زمینه ها و روش هایی است که زمینه کاوش و فهم درست کودکان را به بهترین و مؤثرترین روش، فراهم می کند و به او در تفکر مستقل و فلسفی، یاری می رساند (صدر و پورحسن، ۱۳۹۵).

صاحب نظران تعاریف متعددی از خلاقیت ارائه داده اند. هربرت فوکس^۶ معتقد است که فرایند خلاقیت عبارت است از هر نوع فرایند تفکری که مسئله ای را به طور مفید و بدیع حل کند. هم چنین به اعتقاد جرج سیدل^۷ توانایی ربط دادن و وصل کردن موضوعها، صرف نظر از این که در چه حوزه یا زمینه ای انجام می گیرد از مبانی خلاق بهره گیری از ذهن است.

1. Vygotsky
2. Marie & Mathieu
3. Critical Thinking
4. Creative Thinkin
5. Career thinking
6. Herbert Fuchs
7. George Seidel

خلاقیت فرآیندی است شامل حساسیت به مسائل، کمبودها و بن بست‌ها که به دنبال تشخیص مشکل به وجود می‌آید و به دنبال آن جست و جو برای یافتن راه حل و طرح فرضیه‌های مربوط به آن آغاز می‌شود. سپس فرضیه‌ها و راه‌حل‌ها آزمایش می‌شوند و تغییرات لازم در آن‌ها به وجود می‌آید (دائمی و مقیمی بارفروش، ۱۳۸۳).

در درون یک سازمان یا یک مجموعه رهبران و مدیران به شیوه‌های گوناگونی می‌توانند خلاقیت افراد مجموعه را افزایش دهند. آن‌ها الگوی کار افراد را تعیین می‌کنند و افراد بر اساس الگوی رهبران مجموعه خود اهداف، مسائل و شیوه‌های حل موضوع را تعریف می‌کنند. یک از دیدگاه‌هایی که باعث حرکت مجموعه به فرایندهای کار ابتکاری و خلاق می‌شود، توجه بر پیامدهای طولانی مدت به جای پیامدهای کوتاه مدت است؛ دیگر اینکه رهبران یک سازمان فرهنگ سازمانی خود را شکل می‌دهند. مدیران قادر هستند خلاقیت را به وسیله تقویت یک محیط سازمانی اجتماعی که تغذیه کننده عملکرد خلاقانه و هموار کننده دیگران است، افزایش دهند. هنگامی که سازمانی برای تلاش در جهت به دست آوردن مهارت‌های جدید و آموزش شیوه‌های خلاقانه، پاداش‌های درونی و بیرونی فراهم می‌کند، تمایل کارکنان برای پرداختن به تلاش‌های خلاقانه تقویت خواهد شد (ون و رود، ۲۰۰۱).

اریک فروم^۲ نیز معتقد است که خلاقیت توانایی دیدن و پاسخ دادن است. به این ترتیب می‌توان گفت که به طور کلی خلاقیت عبارت است از «به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید». از تعاریف فوق چنین استنباط می‌شود که بروز خلاقیت در هر فعالیتی قابل انتظار بوده و محدود به هیچ نوع خاصی از فعالیت‌ها نیست. به طور کلی آن چه در فرایند خلاقیت اهمیت دارد تفکر است (جلیلیان، مرادی و کاکایی، ۱۳۸۹).

1. Wang & Rode
2. Erich Fromm

توصیف کردن مفهومی به نام خلاقیت امری است پیچیده و دشوار و این مفهوم را می توان در دو سطح متفاوت تعریف شود؛ یکی به عنوان صفت تشخیصی و دیگری به عنوان رفتار بر اساس دستاورد و یا مبتنی بر عملکرد است. تورنس خلاقیت را به عنوان نوعی مسئله گشایی مد نظر قرار داده است به نظر وی خلاقیت به اختصار عبارت است از «فرایند حس کردن مسائل یا کاستی های موجود در اطلاعات، فرضیه سازی درباره حل مسائل و رفع کاستی ها، ارزیابی و آزمون فرضیه ها، بازنگری و باز آزمایی آن ها و سرانجام، انتقال نتایج به دیگران» (حیدری، ۱۳۹۰). فر شمن^۱ معتقد است شهود و الهام، پیش نیاز خلاقیت است. او می گوید: معنویت آگاهی های انسان را پرورش می دهد و آگاهی های پرورده شده بینش او را تقویت می کند و بینش تقویت شده نیز به نوبه خود منجر به افزایش خلاقیت می شود (موسوی و احمدی، ۱۳۹۳).

پژوهشگران معتقدند عوامل بسیاری می تواند بر روی خلاقیت تأثیر گذار باشد و این امکان وجود دارد که شش منبع توانایی ذهنی^۲، دانش^۳، سبک تفکر^۴، شخصیت^۵، انگیزه^۶، منابع محیطی^۷، عوامل موثری بر خلاقیت افراد باشند. به همین دلیل خلاقیت یکی از موضوعاتی است که بیش از پیش مورد توجه محققان قرار گرفته و به شیوه ها و در چهارچوب های متفاوتی از آن صحبت شده است. از نظر گلیفورد^۸، خلاقیت از چهار عنصر سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری تشکیل شده است. سیالی، توانایی ارائه راه حل های گوناگون برای حل مسئله است. بسط، توانایی برنامه ریزی در سازماندهی در انجام امور مختلف را بیان می کند. ابتکار، دور شدن از چیزهای واضح و معمولی یا قطع رابطه با تفکر

-
1. Freshman
 2. mental ability
 3. Knowledge
 4. Thinking
 5. Character
 6. Motivation
 7. Environmental resources
 8. Glyfvrđ

مبتنی بر عادت است و انعطاف پذیری، توانایی ایجاد الگوهای جدید تفکر و عدم اتکا به الگوهای تفکر موجود است (ترابی و سیف، ۱۳۹۱).

تورنس نیز خلاقیت را در ترکیب چهار عامل اصلی زیر بیان می کند:

سیالی: یعنی استعداد تولید ایده های فراوان؛

بسط: یعنی استعداد توجه به جزئیات؛

ابتکار: یعنی استعداد تولید ایده های نو و غیر معمول؛

انعطاف پذیری: یعنی استعداد تولید ایده ها یا روش های بسیار گوناگون (اسلامیه، ۱۳۹۵).

اجتماعات بشری در خلال حیات خود معمولاً با مسائل و مشکلات نامتعارفی روبه رو می شوند، این جوامع در تعامل خود با جوامع دیگر نیازمند تحلیل وابستگی های متقابل بوده، سرعت و شتاب تغییرات مسائل گوناگون در جوامع و بسیاری از مسائل دیگر لزوم نیاز به خلاقیت را مطرح می کند. از جهتی دیگر نیاز به داشتن دورنمایی مناسب برای آینده یک از ضروریات اجتماعات بشری است. تورنس استدلال می کند چنین تصاویری از آینده در افراد جامعه انگیزه لازم برای بالا بردن سطح تفکر و خلاقیت را به وجود می آورد (ولی زاده قره قوزلو، ۱۳۹۵).

خلاقیت پدیده ای است ذهنی که از کاربرد فرایندهای شناختی معمول حاصل می شود. بالزاک (۲۰۰۶) عصب شناختی خلاقیت را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه دست یافته که نوآوری های خلاقانه نیازمند فعالیت همزمان و ارتباط مناطقی از مغز است که به طور معمول دارای ارتباط قوی با یکدیگر نیستند (امیری و اسعدی، ۱۳۸۶).

خلاقیت به واسطه مجموعه ای از خروجی ها و پیامدهایی که در پی دارد برای افراد، سازمان ها و جوامع ضروری است. پژوهش انجام شده نشان می دهد که خلاقیت از طریق خروجی های ایده، مسئله، راه حل، محصول، خدمت، رویه، روش و فرآیندهای اصیل و مفید، به مجموعه ای از پیامدها شامل ایجاد تغییر، انعطاف پذیری نسبت به تغییرات، انطباق با

1. Balzac

تغییرات، پاسخ به فرصت‌ها و تهدیدها، ایجاد فرصت و کاهش تهدید، ایجاد و افزایش و حفظ مزیت رقابتی، رشد، افزایش عملکرد، توسعه، بهروری، کیفیت، تامین نیازها و خواسته‌های مشتری، رضایت مشتری، سلامت ذهن و روح، رضایت شغلی، سودآوری، افزایش سهم بازار، ارزش آفرینی، موفقیت و بقاء، منجر می‌شود (صادقی مال امیری، ۱۳۹۲). در حالی که تحقیقات نشان می‌دهد، ارتباط با دیگران (اسمیت^۱، ۱۹۶۱؛ مونگ^۲، ۱۹۹۲؛ وودمن^۳، ۱۹۹۳؛ آمابیل^۴، ۱۹۹۶؛ فارمر^۵، ۲۰۰۳؛ شالی^۶ و گیلسون^۶، ۲۰۰۴؛ صادقی مال امیری، ۱۳۸۵) خصوصاً ارتباطات مستقیم (تاشمن^۷، ۱۹۸۲)، باز و شفاف (رابینز^۸، ۱۹۹۶؛ بارت^۹، ۱۹۹۷) همه جاذبه (آلیکن درموت^{۱۰}، ۱۹۶۷؛ اکوستس و دیسون^{۱۱}، ۱۹۸۳) و مکرر (اسمیت، ۱۹۶۱؛ وست، ۱۹۹۵) نقش اساسی در ارتقای خلاقیت دارند و فقدان ارتباط از پایین به بالا، ناکافی بودن ارتباط از بالا به پایین و ناکافی بودن ارتباط با محیط بیرونی سازمان از جمله محدودیت‌های رفتار خلاق است (صادقی مال امیری، ۱۳۹۵).

می‌توان به جرأت گفت که توسعه و پیشرفت دانش بشری مدیون تفکر خلاق و نوآوری افرادی است که نگاه خلاقانه داشته‌اند و داشتن خلاقیت و پرورش آن توانایی بسیار بالایی به انسان می‌دهد تا نه تنها مسائل و مشکلات خود را حل و فصل کنند بلکه از این مصائب به عنوان یک فرصت بهره‌کافی را می‌برند. خلاقیت یک از مهارت‌های اصلی برای مواجهه با زندگی پرچالش امروز است. ریهامر و برولین (۱۹۹۹) معتقدند که خلاقیت از سال ۱۹۵۰ تا کنون سه جریان عمده و اصلی را طی کرده است: جریان اول به مطالعه شخصیت مربوط

-
1. Smith
 2. Mong
 3. Woodman
 4. Amabile
 5. Farmer
 6. Shali and Gilson
 7. Tashmn
 8. Robbins
 9. Bart
 10. Dermot Lykn
 11. Akvsts and Dysvn

است. جریان دوم به مطالعه شناخت ارتباط دارد. جریان سوم به مطالعه آموزش و تحریک خلاقیت مربوط است (معنوی پور، ۱۳۸۹).

برای درک ماهیت خلاقیت، یکی از راه‌ها این است که به سراغ افراد خلاق برویم که دارای تفکر خلاق هستند و در مورد رمز موفقیتشان از آنان جو یا شویم؛ ولی شاید به جای اینکه مستقیماً از آنان سؤال کنیم به گفت و گوی آن‌ها گوش دهیم و یا به هر آنچه که بروز دهنده فرآیند تفکرشان است و شواهدی که فرآیند تفکراتشان را تصویر می‌کشد، توجه کنیم (نجفی خواه، ۱۳۹۰).

تفکر خلاق به آن نوع فعالیت فکری گفته می‌شود که به حل مشکلات و مسائل سخت و حل نشده می‌پردازد؛ یا برای مسائل حل نشده گذشته راه حل‌های جدید می‌یابد. این نوع تفکر معمولاً سبب ابداع و اختراع می‌شود. خلاقیت‌های علمی، هنری، صنعتی، کشاورزی و داشتن بینش‌های نو در مسائل سیاسی، اقتصادی و اجتماعی همگی نتیجه این نوع تفکر است. امروزه با پیشرفت روزافزون دانش و فناوری و جریان گسترده اطلاعات، جامعه نیازمند آموزش مهارت‌هایی است که با کمک آن همگام با توسعه علم و فناوری به پیش رود. از این رو، نیاز به پرورش انسانهایی است که بتوانند با تفکری خلاق با مشکلات رو به رو شده، به حل آن بپردازند؛ زیرا دیدگاه متفاوت باعث عملکردهای متفاوت و متنوع می‌شود بنابراین عمل خلاقانه نیازمند تفکر خلاقانه است (رنجدوست و عیوضی، ۱۳۹۲).

جان دیوئی عملکرد تحلیلی تفکر خلاق را در پنج مرحله؛ احساس وجود مشکل، تعیین حدود و اجزاء آن، گردآوری معلومات، طرح فرضیه از مجموع معلومات، آزمایش فرضیه و تکرار تجربه‌های موفق برای وصول به قاعده عمومی می‌داند (نزهت، ۱۳۹۰).

ویژگی‌های تفکر خلاق عبارتند از:

۱. خلاقیت در ارتباط با میل، رغبت و آمادگی شدید اتفاق می‌افتد.
۲. خلاقیت کار در نهایت ظرفیت شخصی را در بر می‌گیرد، نه در حد معمول آن.

۳. خلاقیت، تنظیم مجدد، بسط یا تفسیر و یا بازسازی اندیشه‌ها، نظریه‌ها و یا عقاید را در بر می‌گیرد.

۴. خلاقیت به یک مکان درونی برای ارزشیابی بیشتر از مکان بیرونی آن احتیاج دارد.

۵. خلاقیت بعضی اوقات، از طریق پرهیز از درگیری شدید برای مدتی به منظور اجازه دادن به بروز جریان آزاد فکر تسهیل می‌شود.

ویژگیهای متفکر خلاق از دیدگاه استرنبرگ، تفکر خلاق به چند عامل مبتنی است؛ به بیان دیگر فرد خلاق در شش صفت از افراد غیر خلاق کاملاً متمایز می‌شود و این صفات عبارتند از: هوش، دانش، سبک، شخصیت، انگیزه و بافت محیطی. استرنبرگ از جمله محققینی است که مطالعات وسیعی درباره تفکر، هوش و تفکر خلاق دارد. او معتقد است که امکان ندارد ما بتوانیم توانایی‌های فکری بشر را بدون توجه به زمینه و شرایطی که در آن عمل می‌کند و بهتر بگوییم، در حال تعامل است زمینه‌هایی مانند تفکر و هوش را با دنیای درونی، تجربه و با دنیای بیرونی مورد بحث قرار داده است (حسینی، ۱۳۹۴).

هدف اصلی پژوهش بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) بر خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان است که به دنبال پاسخ دادن به این فرضیه کلی زیر است:

آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش از نظر شیوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای و از نظر هدف کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پسر پایه پنجم ناحیه یک بهارستان با میانگین سنی ۱۰ - ۱۱ تشکیل می‌دهند. حجم نمونه ۵۰ نفر بوده است که از این

تعداد که ۲۵ نفر آموزش p4c را قبلاً دریافت کرده بودند و ۲۵ نفر این آموزش را دریافت نکرده بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود که به کمک این روش، ابتدا از طریق قرعه‌کشی دانش آموزان پسر بخش سبز دشت از دانش آموزان ناحیه یک بهارستان انتخاب شد و در مرحله بعد مجدداً از طریق قرعه‌کشی دبستان آیت اله فاضل لنگرانی از میان ۴ مدرسه پسرانه انتخاب شدند. در این مدرسه ۳ کلاس پایه چهارم ۲۵ نفره وجود داشت که از طریق قرعه‌کشی یکی از این سه کلاس به عنوان نمونه‌ای که آموزش p4c را دریافت کرده بودند و یک کلاس به عنوان گروهی که آموزش p4c را دریافت نکرده بودند، انتخاب شدند.

برای اندازه‌گیری خلاقیت از آزمون سنجش خلاقیت تورنس (فرم B) که یکی از آزمون‌های استاندارد جهت سنجش میزان خلاقیت افراد از سنین دبستان تا بعد از لیسانس است، استفاده شده و اعتبار این آزمون بارها در سراسر جهان از جمله ایران سنجیده شده است. این آزمون تاکنون بیش از هر آزمون دیگر در پژوهش و اندازه‌گیری‌های تربیتی مورد استفاده قرار گرفته است. تاکنون در بیش از ۲۰۰۰ پژوهش که در مجلات معتبر علمی چاپ شده، از آزمون تورنس به عنوان وسیله اندازه‌گیری خلاقیت استفاده شده است. این آزمون در چهار بعد بسط، سیالی، اصالت و انعطاف‌پذیری است. ضریب آلفای کلی پرسشنامه ۰/۷۸۱ به دست آمد (ضریب آلفا در بُعد بسط برابر با ۰/۷۴۰، ضریب آلفا در بُعد سیالی برابر با ۰/۷۲۷، ضریب آلفا در بُعد اصالت برابر با ۰/۷۱۶ و ضریب آلفا در بُعد انعطاف‌پذیری برابر با ۰/۷۱۹ به دست آمده است) که نشان می‌دهد پایایی ابزار مورد تأیید است.

جدول ۱. ضرایب آفا در آزمون سنجش خلاقیت تورنس (فرم B)

مؤلفه	میزان
کلی	۰/۷۸۱
بسط	۰/۷۴۰
اصالت	۰/۷۱۶
انعطاف پذیری	۰/۷۱۹
سیالی	۰/۷۲۷

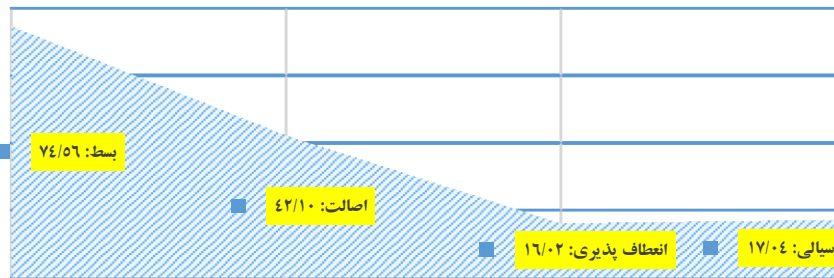
- آزمون تفکر خلاق تورنس (فرم B) که خود شامل سه تکلیف (فعالیت) مجزا است:
- ۱- ساخت تصویر: در این فعالیت فقط دو مؤلفه ی اصالت و بسط مورد بررسی قرار می گیرد.
 - ۲- تکمیل تصاویر: در این فعالیت هر چهار مؤلفه های سیالی، اصالت، بسط و انعطاف پذیری مورد بررسی قرار می گیرد.
 - ۳- دایره ها: در این فعالیت نیز هر چهار مؤلفه های سیالی، اصالت، بسط و انعطاف پذیری مورد بررسی قرار می گیرد.
- در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه آزمون تفکر خلاقیت تورنس (فرم B) و برای جمع آوری مبانی نظری از روش کتابخانه ای استفاده شده است. در بخش توصیفی شاخص های مرکزی، پراکندگی، میانه، میانگین از جدول و نمودار استفاده شده و برای مشخص شدن نرمال و غیره نرمال بودن داده ها از آزمون های کولموگروف اسمیرنوف (K-S)، شاپیرو ویلک (SH-W) استفاده شده است و در بخش استنباطی به دلیل نرمال بودن داده ها از آزمون t مستقل و برای تمامی بخش ها توصیفی و استنباطی از نرم افزار آماری SPSS-22 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

همانطور که در جدول و نمودار ۱ مشاهده می‌شود، مقایسه میانگین مؤلفه‌های چهارگانه پژوهش، بیشترین میانگین در بین مؤلفه‌های چهارگانه پژوهش مربوط به مؤلفه بسط با میانگین ۷۴/۵۶ و انحراف استاندارد ۲۲/۰۵۲ و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه انعطاف‌پذیری با میانگین ۱۶/۰۲ و انحراف استاندارد ۳/۶۸۹ است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های چهارگانه پژوهش

مؤلفه	میانگین	انحراف استاندارد
بسط	۷۴/۵۶	۲۲/۰۵۲
اصالت	۴۲/۱۰	۱۷/۱۳۴
انعطاف‌پذیری	۱۶/۰۲	۳/۳۸۹
سیالی	۱۷/۰۴	۴/۰۳۵



نمودار ۱. مقایسه میانگین مؤلفه‌های چهارگانه پژوهش

همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری‌های به دست آمده در هر دو آزمون کولموگروف اسمیرنوف (K-S) و شاپیرو ویلک (SH-W) و تمام مؤلفه‌های تحقیق بزرگتر از ۰/۰۵ است و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که داده‌های پژوهش از ویژگی

نرمال بودن تبعیت می کنند و می بایست از آزمون های پارامتریک برای تحلیل داده ها استفاده نمود.

جدول ۳. نتایج آزمون K-S و SH-W

نتیجه آزمون	شاپیروویلیک		کولموگروف اسمیرنوف		مؤلفه
	سطح معناداری	SH-W	سطح معناداری	K-S	
توزیع نرمال	۰/۳۹۱	۰/۹۷۶	۰/۲۰۰	۰/۰۹۲	بسط
توزیع نرمال	۰/۹۲۵	۰/۹۸۹	۰/۲۰۰	۰/۰۷۴	اصالت
توزیع نرمال	۰/۱۴۲	۰/۹۶۵	۰/۱۷۶	۰/۱۱۰	انعطاف پذیری
توزیع نرمال	۰/۴۶۸	۰/۹۷۸	۰/۲۰۰	۰/۰۹۸	سیالی
توزیع نرمال	۰/۹۷۳	۰۹۹۱	۰/۲۰۰	۰/۰۶۸	خلاقیت

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود، میانگین گروه آموزش دیده در زمینه خلاقیت بیشتر از میانگین گروه آموزش ندیده بوده است. برای مشخص کردن اینکه این تفاوتها ناشی از خطای نمونه برداری بوده یا ناشی از تفاوت های واقعی بین گروه ها، از آزمون تی برای مقایسه دو گروه مستقل استفاده شده است.

جدول ۴. شاخص های توصیفی خلاقیت به تفکیک هر یک از گروه ها

مؤلفه	گروه	تعداد میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
خلاقیت	آموزش دیده	۲۵	۱۶۶/۴۸	۲۶/۰۵
	آموزش ندیده	۲۵	۱۳۲/۹۶	۴۵/۰۹

همانطور که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، مقدار F محاسبه شده برای خلاقیت (۰/۳۵۳) برای مقایسه واریانس های دو گروه کوچکتر از مقدار بحرانی است و سطح معناداری بدست آمده (۰/۵۱۵) بزرگتر از ۰/۰۵ بوده است، در نتیجه واریانس های دو گروه همسان بوده است. همچنین چون مقدار t محاسبه شده برای مؤلفه خلاقیت (۳/۲۱۸) با درجه آزادی ۴۸ برای آزمون های دو دامنه در سطح ۰/۰۵ برای مقایسه میانگین نمرات به دست

آمده بر اساس نوع گروه‌های مورد مطالعه (آموزش دیده و آموزش ندیده) بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها رد می‌شود و نتیجه می‌گیریم که خلاقیت در دانش آموزان مورد مطالعه متفاوت است. بطوریکه مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد این تفاوت در گروه دانش آموزان آموزش دیده (۱۶۶/۴۸) بیشتر از گروه دانش آموزان آموزش ندیده (۱۳۲/۹۶) است. بنابراین می‌توان گفت آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدای ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد.

جدول ۵. آزمون t برای مقایسه میانگین‌های دو گروه در زمینه خلاقیت

فاصله اطمینان		مقایسه میانگین‌ها				آزمون لون		
۹۵ درصد								
F	معناداری	T	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین‌ها	حد بالا	حد پایین	
۰/۳۵۳	۰/۵۱۵	۳/۲۱۸	۴۸	۰/۰۰۲	۳۳/۵۲	۵۴/۴۶	۱۲/۵۷	با فرض برابری واریانس‌ها
		۳/۲۱۸	۳۸/۴۱۷	۰/۰۰۳	۳۳/۵۲	۵۴/۶۰	۱۲/۴۳	بدون فرض برابری واریانس‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) بر خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان پرداخت تا از طریق آن میزان اثرگذاری برنامه فلسفه برای کودکان (p4c) بر خلاقیت را مشخص کنند. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد. بطوریکه مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد این تفاوت در گروه

دانش‌آموزان آموزش دیده (۱۶۶/۴۸) بیشتر از گروه دانش‌آموزان آموزش ندیده (۱۳۲/۹۶) است.

طبق نتایج به دست آمده از بررسی فرضیه کلی پژوهش نیز، دوره آموزش فلسفه برای کودکان (p4c) بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک بهارستان تأثیر دارد. که نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش مؤمنی و پرورش (۱۳۹۵) که در بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان از طریق حلقه‌های کندوکاو بر خلاقیت، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه سوم ابتدایی نشان دادند که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان از طریق حلقه کندوکاو بر افزایش سازگاری اجتماعی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی تأثیر دارد. طالعی (۱۳۹۱) که در بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر رشد مهارت‌های بنیادی نشان داده است آموزش فلسفه به کودک، بر رشد مهارت‌های تفکر خلاق نقش مستقیم دارد. نادری و همکاران (۱۳۹۱) که در بررسی تأثیر اجرای برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ شهر تهران، اعتبار و اعتمادپذیری برنامه فلسفه برای کودکان را در پرورش خلاقیت تأیید کردند. رحیمی و همکاران (۱۳۹۱) که در بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش خلاقیت کودکان نشان دادند که میزان خلاقیت کودکانی که تحت آموزش داستان‌های فکری مرتضی خسرونژاد قرار گرفته‌اند به طور معناداری بیشتر از میزان خلاقیت کودکانی بود که این آموزش را دریافت نکرده بودند. رضایی و همکاران (۱۳۹۳) که در بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط در دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس منطقه ۵ شهر تهران نشان دادند که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش نمره کل خلاقیت آنها مؤثر است. ورلی (۲۰۱۶) که به این نتیجه دست یافته است که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در

پرورش خلاقیت بسیار مؤثر باشد. کنگ^۱ (۲۰۰۷) که در مطالعه فلسفه برای کودکان نشان داده است که دانش آموزان شرکت کننده در برنامه درسی فلسفه برای کودکان عملکرد بهتری در مهارت‌های مربوط به تفکر خلاق نشان داده اند. فیشر (۲۰۰۵) که در پروژ جهانی اکو نشان داد، آموزش فلسفه به کودکان، منجر به کیفیت تفکرات خلاق در آنها می‌شود (نقل از نادری، ۱۳۹۱) همخوانی دارد. با توجه به نتایج حاصل شده پیشنهاد می‌شود تا با بهره‌گیری از آموزش فلسفه برای کودکان:

- ۱- به آنها آموزش داده شود تا بتوانند آنچه را که فکر می‌کنند را به راحتی به زبان آورده و بیان نمایند.
- ۲- این عادت برای کودکان فراهم شود تا برای حل مسائل و مشکلات غیرعادی که حسب شرایط با آنها مواجه می‌شوند، راه‌های متعددی را جستجو نمایند و تنها به یک راه حل و یا یک منبع همیشگی اکتفا نمایند.
- ۳- این توانایی و مهارت که کودکان بتوانند به طرح سوالات مشکلی که به ذهن‌شان خطور کرده فراهم شود.
- ۴- این امکان برای کودکان فراهم شود تا کودک بدون ترس و اضطراب از اینکه شیوه تفکر او متفاوت با تفکر دیگران است، تفکر عادی و آنچه را که به انجام آن عادت کرده است را کنار بگذارد و به تفکر غیرمعمولی توجه کند.
- ۵- ارجحیت تفکر و استدلال منطقی به جای قضاوت‌های عجولانه و بدون تفکر به کودکان یاد داده شود.
- ۶- زمینه اظهار نظر، بیان ایده‌ها، عقاید و تخیلاتی که در ذهن کودک وجود دارد، فراهم شود.
- ۷- توانایی بیان نمودن جزئیات بیشتر پیرامون مسائل و وقایع مختلف برای کودک فراهم شود به گونه‌ای که کودک بتواند به مسائل و وقایع، مطالبی فرعی و جدید اضافه نماید.
- ۸- موقعیت مطرح نمودن ایده‌های متنوعی که در ذهن کودک است، برای آنها فراهم شود.

1. Keng

۹- آنها تشویق و ترغیب شوند تا به موضوع و یا موضوعات مختلف و کلاً پدیده‌ها و دنیای اطراف خود، نگاهی نو و تازه داشته باشند.

۱۰- معلمان در شیوه درسی خود، هنگام ارزشیابی (آغازین، تکوینی و پایانی) از دانش آموزان به طرح سوال‌هایی بپردازند که جواب‌های زیادی در پی داشته باشد؛ چرا که سوالات دارای یک جواب، به تفکر همگرا و سوالات دارای بیشتر از یک جواب، به تفکر واگرا در دانش آموزان می‌انجامد.

۱۱- معلمان، فارغ از هرگونه تفاوت قائل شدنی بین دانش آموزان، به آنها نشان دهند که عقاید و نظرات‌شان، هر چند اندک، با ارزش و معتبر است.

۱۲- معلمان، شرایطی را ایجاد نمایند تا دانش آموزان، بدون هیچگونه ترس، ابهام و خجالتی، اندوخته معلومات خود را به منصفه ظهور برسانند.

۱۳- معلمان در کلاس درس، به جای ایجاد فضایی خشک و آزار دهنده، فضایی یادگیرنده و مشوق در جهت کنجکاوی‌های ذهنی دانش آموزان ایجاد نمایند.

۱۴- معلمان تشویق شوند تا به جای تمرکز یکنواخت بر آموزش رسمی، فرصت‌های متنوعی جهت خلق ایده‌ها و ابتکارات جدید برای دانش آموزان خود فراهم آورند.

سپاسگزاری: این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر (کد ۲۳۱۲۰۶۲۰۹۵۲۰۰۱) است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت کارکنان آموزش و پرورش ناحیه یک بهارستان و همه عزیزانی که در این پژوهش ما را یاری نموده‌اند سپاسگزاری نمایند.

منابع

- اسلامیه، فاطمه؛ و داراییگی، مهشید. (۱۳۹۵). میزان کاربست مدیریت دانش در دانشگاه علوم پزشکی ایران و ارتباط آن با خلاقیت. مقالات دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی، مطالعات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی ایران.
- جلیلیان، حمیدرضا؛ مرادی، مرتضی؛ و کاکایی ماوایی، حسین. (۱۳۸۹). رهبری تحول‌گرا و خلاقیت کارکنان. توسعه انسانی پلیس، ۷، ۳۲، ۵۹-۷۲.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۹۴). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. تهران: به‌نشر.
- حیدری، غلامحسین. (۱۳۹۰). فرهنگ خلاقیت و خلاقیت فرهنگی. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱، ۲، ۵۷-۸۸.
- دائمی، حمیدرضا؛ و مقیمی بارفروش، سیده فاطمه. (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی، ۶، ۴، ۱-۸.
- رابی، فاطمه‌و، و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های تفکر در پیش‌بینی ابعاد خلاقیت در دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز. مجله علوم رفتاری، ۶، ۴، ۳۶۹-۳۷۶.
- رستمی، کاوه؛ رحیمی، ابراهیم؛ رستمی، ویدا؛ و هاشمی، سپیده. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان بر خلاقیت کودکان. تفکر و کودک، ۳، ۲، ۴۹-۶۵.
- رشتچی، مژگان؛ و کیوانفر، ارشیا. (۱۳۸۸). مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان. فصلنامه فرهنگ، ۶۹، ۳۹-۵۸.
- رنجدوست، شهرام؛ و عیوضی، پروانه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه هوش هیجانی دبیران با تفکر خلاق دانش‌آموزان متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲، ۹، ۱۱۳-۱۲۵.
- صادقی مال‌امیری، منصور. (۱۳۹۲). نقش کثرت در عین وحدت اعضای تیم بر خلاقیت. فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی، ۶، ۳، ۷۱-۱۰۸.
- صادقی مال‌امیری، منصور. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر رفتارهای سه‌گانه (بخل، میانه‌روی و اسراف) بر خلاقیت. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶، ۲، ۱۹-۵۱.

صدر، فاطمه، و پورحسن، قاسم. (۱۳۹۵). نقد نسبیت گرایی نظریه تربیتی لیمن در مقایسه با نسبیت در هرمنوتیک فلسفی گادامر. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴، ۳۱، ۱۳۷ - ۱۶۳.

طالعی، سهیلا. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر رشد مهارت‌های بنیادی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

ماهرزاده، طیبه، و رمضانپور، شیوا. (۱۳۹۰). تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامه فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت های شهروندی. نامه اندیشه های نوین تربیتی، ۷، ۳، ۳۱-۶۳.

معنوی پور، داود. (۱۳۸۹). رابطه خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی با مهارت‌های فراشناختی. تحقیقات روانشناختی، ۲، ۸، ۶۳-۷۲.

موسوی، سیدعباس و احمدی، سمیه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه میان هوش معنوی و خلاقیت و نوآوری کارآفرینان موفق. اولین همایش ملی الکترونیکی دستاورد های نوین در علوم مدیریت و حسابداری، بصورت الکترونیکی.

نادری، عزت الله؛ تجلی نیا، امیر؛ شریعتمداری، علی؛ و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر اجرای برنامه ی فلسفه برای کودکان در پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه. تفکر و کودک، ۳، ۱، ۹۱-۱۱۷.

نجفی خواه، مهدی؛ یافتیان، نرگس و بخشعلی زاده، شهرناز. (۱۳۹۰). دورنمایی از خلاقیت در فرآیند آموزش ریاضی. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۵، ۴، ۲۵۱ - ۲۶۴.

زهدت، ابراهیم. (۱۳۹۰). اندیشه ورزی و تفکر خلاق از منظر نهج البلاغه. ادب عربی (دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران)، ۱، ۲، ۱۳۷ - ۱۵۴.

ولی زاده قره قوزلو، حسین؛ عسگری مبارکه، کریم و کلانتری، مهرداد. (۱۳۹۵). اثربخشی روش‌های لقاء خلق مثبت بر بهبود خلاقیت سیالی کلامی و انعطاف پذیری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی نجف آباد. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶، ۲، ۱۴۳ - ۱۵۸.

D'Olimpio, L., & Teschers, Ch. (2016). Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Life. *Philosophical Inquiry in Education*, 23, 2, 114-124.

- Fisher, R. (2001). *Philosophy in Primary schools*. Fostering Thinking Skills a literacy. Reading literacy and language. Elias Eric Mwenda.
- Freshman, B. (1999). An exploratory analysis of definitions & applications of spirituality in the workplace. *Journal of organizational change*, 2, 4, 318-329.
- Marie, D & Mathieu. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Journal of Creative Education*, 2, 1, 418-428.
- Wang, p & Rode. (2001). Transformational Leadership and Follower Creativity: The Moderating Effects of Identification with and Organizational Climate. *Human Relations*, 3, 6, 1105-1128.
- Worley, P. (2016). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, 72, 119-120.

Archive of SID