

## تحلیل ابعاد مهارت‌های خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان از منظر تسهیل‌گران p4c

مصطفی کریمی<sup>۱</sup>، محمد حسن میرزا محمادی<sup>۲</sup>، اکبر رهنما<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تحلیل ابعاد خلاقیت معلم در فلسفه برای معلمان از منظر تسهیل‌گران p4c و به روش پیمایشی صورت گرفت.

روش: جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان، مربیان و اساتید فعال در حوزه فلسفه برای کودکان دانشگاه‌های شهر تهران بود که ۱۴۳ نفر از آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و فرمول کوکران انتخاب شدند و دیدگاه‌های آنها در مورد ابعاد خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان مورد بررسی قرار گرفت. پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر پیشینه‌ی پژوهش از مهم‌ترین ابزار جمع‌آوری داده‌های این پژوهش است که روایی آن با رقم ۰/۸۱ به تأیید اساتید و متخصصان این حوزه رسید. جهت آزمون پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که رقم ۰/۹۱ به دست آمد که عدد قابل قبولی بود. البته جهت تکمیل پروسه‌ی پژوهش از روش مصاحبه هم استفاده شده و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل عاملی بهره گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج به دست آمده حاکی از آن بودند که ابعاد خلاقیت معلمان در برنامه‌ی فلسفه برای معلمان یا (p4T) در پنج بعد دسته بندی می‌شوند عامل نخست که ۱۱/۹۰ درصد از واریانس را به خود اختصاص داده است. بعد انگیزشی خلاقیت معلم بود.

نتیجه‌گیری: در مجموع عامل اول با عوامل دیگری چون شناختی، اجتماعی، عاطفی و شخصیتی نیز ۵۱/۰۸ درصد از واریانس را تبیین نمودند.

**کلید واژه‌ها:** فلسفه برای معلم، ابعاد، مهارت‌های خلاقیت، معلم، تسهیل‌گران p4c.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران Sinak62@gmail.com

۲. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول) mirzamohammadi@shahed.ac.ir

۳. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران rahnama\_akbar43@yahoo.com

## پیشگفتار

با بروز چالش‌های جدید آموزشی، اقتصادی، علمی، محیط زیست و بهداشتی و ... ، در قرن جدید توجه به آموزش خلاقیت غیر قابل اجتناب است. زیرا مزایایی مانند بازنگری در همکاری‌ها و شیوه‌های بازآفرینی، تقاضا برای تلفیق زمینه‌های آموزشی، استقلال فکری و تفکر انتقادی، پژوهشگری را در پی دارد و موجب بهبود کیفیت زندگی جهانی می‌شود (کاستا و کابرا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). بسیاری از اندیشمندان خلاقیت را عبارت از عالی‌ترین فرایندهای ذهنی انسان دانسته‌اند که نقش ویژه‌ای در رشد و توسعه همه جانبه زندگی انسان دارد (جعفر لو، شریفی و شریفی، ۱۳۹۸) و بسیاری تأکید کرده‌اند خلاقیت در انسان یک استعداد عمومی است و هر انسانی کم و بیش خلاق است (باسس و هربرت، ۲۰۰۰،<sup>۲</sup> به نقل از سلیمی، جلالی، یوسفی تشکر، ۱۳۹۸). پس هر فردی مطابق استعدادهایش میزانی از ظرفیت‌های خلاقیت را دارد، اما حدود آن ثابت نیست، بنابراین خلاقیت قابل توسعه و بازسازی است (استرنبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲، به نقل از یزدانی کوچانی و همکاران، ۱۳۹۸) از نظر گیلفورد خلاقیت شامل چهار عنصر سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری می‌شود؛ سیالی توانایی ارائه راه حل‌های گوناگون، بسط شامل برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی چالش‌ها، ابتکار در معنای توانایی عادت شکنی و انعطاف پذیری به توانایی ایجاد الگوهای جدید تفکر دلالت دارد (مهدی زاده، عراقیه، حیدریه، ۱۳۹۷). همچنین شامل ویژگی‌هایی همچون کنجکاوی، ابتکار، گشودگی به تجربه و پشتکار است که با مهارت‌های تفکر واگرا، درونگرایی، عزت‌نفس، تحمل ابهام، خطرپذیری، انعطاف پذیری رفتاری و تغییرپذیری هیجانی مرتبط است (هسو، چانگ و لیانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). در واقع مهم‌ترین روش توسعه خلاقیت با ایجاد یکسری از همین ویژگی‌ها و مهارت‌ها گره خورده است که در بستر ابعاد مختلفی از زندگی انسانی خود را

1 . Costa and Cabra  
2 . Bass and Herbert  
3 . Sternberg  
4 . Hsu, Chang and Liang

نشان داده و قابل آموزش است (کاظمی، نادری، هاشمی و میکائیلی منبع، ۱۳۹۶). یونیسف (۲۰۰۷) نیز این مهارت‌ها را یک رویکرد مبتنی بر تغییر رفتار که بر برقراری توازن بین سه حوزه دانش، نگرش و مهارت‌ها تأکید دارد، معرفی کرده است (خلعتبری، ۱۳۹۰). لذا نگاه تک محوری به بحث خلاقیت به هیچ عنوان قابل دفاع نیست (لومب، ۲۰۱۲) به نقل از یعقوبی و میرزاصفی (۱۳۹۶). در نتیجه می‌توان گفت؛ به نسبت تنوع ابعاد خلاقیت، مهارت‌های متنوعی نیز وجود دارد به عنوان مثال؛ براساس نظریه‌ی فرهنگی- تاریخی خلاقیت ویگوتسکی، خلاقیت در درون افراد رخ نمی‌دهد بلکه از تعامل اندیشه فرد و زمینه فرهنگی و اجتماعی آنها ناشی می‌شود (ویتلوک، فاکنر، و میل، ۲۰۰۸).<sup>۱</sup> (رولومی ۱۹۷۵)<sup>۲</sup> اعتقاد داشت خلاقیت نه تنها غیر عقلانی نبوده بلکه فوق عقلانی است زیرا شامل مهارت‌های فکری، ارادی و عاطفی می‌شود (راجرز، ۱۹۶۱، و مزلو، ۱۹۶۸) به نقل از؛ پیر خانفی،<sup>۳</sup> و (آوریل، ۱۹۹۴)<sup>۴</sup> برای اولین بار امکان خلاقیت هیجانی را مطرح کرد (جوکار و البرزی، ۱۳۸۹؛ ۹۰). همچنین (آماییل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱، ۱۹۹۰، ۱۹۸۲) در نظریه‌ی ترکیبی خود تحت عنوان «روانشناسی اجتماعی خلاقیت» سه نوع مهارت شناختی، مهارت‌های خلاقانه و مهارت‌های انگیزشی را در بروز افکار خلاقانه موثر می‌داند و تأکید دارد، اگر انگیزشی نباشد، چرخه‌ی خلاقیت آغاز نخواهد شد (جوکار، خیروالبرزی، ۱۳۸۷). چرا که انگیزش با گستره‌ای از فرایندهای شناختی، فراشناختی و عاطفی سروکار دارد که آغاز و ادامه فعالیت‌ها را تسهیل می‌کند (قدم پور، خلیلی گشنیگانی، رضائیان، ۱۳۹۷). بنابراین ماهیت مهارت‌های خلاقیت از دیدگاه اجتماعی متفاوت است از دیدگاهی که نسبت به مهارت‌های خلاقیت دیدگاه فردی و یا ذات‌گرایانه و یا ترکیبی دارند، ژانگ و استرنبرگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) استرنبرگ و لوبارت، (۱۹۹۲) به نقل از (امام قلیوند، کدیور و پاشا شریفی، ۱۳۹۸). اما با اتکا به

1. Whitlock, Faulkner, and Mill
2. Rolomie
3. Rogers, Maslow, Pierre Ghaffi
4. Orill
5. Amabile
6. Zhang and Sternberg

بیش رویکرد ترکیبی می‌توان گفت، همه‌ی زمینه‌های خلاقیت باهم ارتباط ناگسستی دارند به نحوی که مثلا بدون خلاقیت فردی هیچ زمینه‌ای برای خلاقیت جمعی و بالعکس وجود ندارد (چار باغی و کریس ۲۰۰۷ به نقل از حاجی آقا و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین تقسیم‌بندی ابعاد مختلف خلاقیت مانند ابعاد زندگی انسان نیز یک امر فرضی است اما نمی‌توان منکر این شد که مهارت‌هایی از جنبه‌های مختلف فردی، اجتماعی، شناختی، انگیزشی، عاطفی و... در ارتباط با هم در شکل دهی به وجه قالب ماهیت کلی خلاقیت فرد نقش اصلی را داشته باشند (سایدل، ۱۹۶۷، به نقل از مهدی زاده، و همکاران، ۱۳۹۷). تنها عاملی که ظرفیت تعمیم موفقیت‌های بشری در سطحی جهانی در مورد خلاقیت را دارد آموزش و پرورش است و به عنوان یک سیستم فراگیر جهانی باید بتواند در محیط‌های پیچیده آموزشی امروز از نیازهای متنوع دانش‌آموزان پشتیبانی کنند (هلگولود، ۲۰۱۵) به نقل از محمدی بابازیدی، و همکاران، ۱۳۹۸). معلم، به عنوان یکی از مهمترین عناصر در سیستم آموزش و پرورش، می‌تواند تأثیری شگرف بر سایر عناصر آموزشی داشته باشد و مسیر تحقق اهداف و رسالت‌های مدارس را هموارتر سازد. رفتار نوآورانه معلمان موجب ایجاد کلاسی پویا، فعال، فراگیری بهتر و عملکرد مطلوب معلم و شاگرد می‌شود (خسروی و همکاران، ۱۳۹۸). لذا در این راستا به نظر می‌رسد؛ یکی از این طرح‌ها و برنامه‌های آموزش معلمان در جهت زمینه‌سازی و ایجاد خلاقیت آموزش مهارت‌های تفکر فلسفی به معلمان است، چرا که معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های آموزش و پرورش نقش بسیار اساسی در پیشبرد اهداف مهم آن دارند (اوکه و کفاس، ۲۰۱۹) (رافل و همکاران، ۲۰۱۸)<sup>۲</sup>، (رستگار و همکاران، ۱۳۹۷). لذا آموزش تفکر فلسفی به گونه‌ای از رویکردهای تأملی تربیت اطلاق می‌شود که به دنبال آماده کردن معلمان و دانش‌آموزان منتقد، خلاق، متفکر و سازنده است (داور پناه، ۱۳۹۶). در راستای آموزش تفکر فلسفی به معلمان، برنامه‌ی «فلسفه برای معلمان» یا (p4T)<sup>۳</sup> یکی از

1 . Oke and Kefas  
2 . Rafael  
3 . Philosophy for Teachers

آن رویکردهای جدید تأملی و روش‌های توسعه و گسترش همه ابعاد تفکر علی‌الخصوص مهارت‌های خلاقیت در بین معلمان است این برنامه برخاسته از یکی از رویکردهای امیدوار کننده آموزش فلسفی برای آمادگی حرفه‌ای معلمان قبل از آموزش است که برای اولین بار در انگلستان اجرا شده است، که از ایده شناخته شده‌تر «فلسفه برای کودکان» یا (p4c) گرفته شده است و همانند آن بر اساس مدل یادگیری از طریق گفت و گو درون یک جامعه‌ی متشکل از متقاعد کننده‌های مختلف شامل معلمان جدید، دانشجویان، تسهیل‌گران (p4c)، معلمان کهنه کار و فیلسوفان دیگر، جهت یک باز اندیشی ایجاد شده است (اورچارد، وینستانی، هیلبرن، کاری، ۲۰۱۶). همچنین چارچوب (P4t) با تأکید بر خلاقیت به دنبال بازگرداندن شگفت زدگی در یادگیری برای معلمان جهت حمایت از لذت بیشتر در هنرآموزش دارد. فلسفه برای معلمان، صرف نظر از موقعیت جغرافیایی آن، اساساً یک شیوه‌ی ارتباطی خلاق نیز است که در آن موقعیت‌های پیچیده منحصر به فردی به وجود می‌آید که معلمان باید بتوانند در سطوح مختلف تصمیم‌گیری به تحلیل و تامل و اصلاح بپردازند. هدف از این باز اندیشی این است که معلمان را قادر سازد با توسل به تفکر و تامل، به خلاقیت‌هایی در مورد چالش‌هایی که بر اساس تجربه خود در کلاس درس با آن مواجه هستند، کند (بوش، ۲۰۱۳، ۲۰۱۷)<sup>۱</sup>. بنابراین در روش آموزش خلاقیت دو برنامه‌ی (p4c)<sup>۲</sup> و (p4T) تفاوت‌های عمده‌ای وجود ندارد. در واقع بین راه‌های آموزش مهارت‌های خلاقیت کودکان و بزرگسالان که معلمان هم جزئی از آنها هستند تفاوتی وجود ندارد و تفاوت تنها در سطح آموزش‌ها است چرا که برای معلم یا دانش‌آموز میزان خلاقیت مدام در حال تغییر است و مانند سایر جنبه‌های رشد ثابت یا مرحله‌ای نیست و تحت تأثیر تعاملات تحریک کننده قرار دارد (زیدزیویک، الدکا و کاروسکی؛ ۲۰۱۳).<sup>۳</sup> مرور مدل‌های مختلف معرفت‌شناختی نیز مؤید این نکته است که افراد در ابتدا باورهای مطلق، عینی و دوگانه

1 . Bush  
 2 . Philosophy for children  
 3 . Dziedziewicz, D., Oledzka, D., & Karwowski

نسبت به امور مختلف دارند اما این وضعیت تحت تأثیر الگوهای تحولی شناختی، محیطی، انگیزشی، هوشی و... به مرور تغییر می‌کند (هوفر و پتتریج ۱۹۹۷)، (کدیور و تنها، ۱۳۹۴)، به نقل از تنها، کدیور و جلیلی، ۱۳۹۹). پس با وجود سطوح مختلف آموزش دو جریان قانون مشترک آنها اینست؛ هر چقدر عوامل تحریک کننده‌های خلاقیت اعم از شناختی، محیطی، شخصیتی و... بیشتر باشد میزان رشد خلاقیت بیشتر خواهد بود. (نیو و لیو ۲۰۰۹، به نقل از ارجمند قجور و همکاران، ۱۳۹۷). اما همانطور که اشاره شد، در (p4C) سطح مهارت‌های خلاقیت از پایینترین حد به سمت سطوح میانی و سطح بالا تنظیم شده است و حرکت از سطوح پایین تا میانی به راحتی صورت می‌گیرد، اما نتیجه کار اصیل نیست به عنوان مثال در سطح پائین خلاقیت شامل قصه‌گویی با دامنه سیالی شامل پیشنهاد راه‌حل‌های گوناگون و یا سازماندهی مسئله می‌شود در سطح میانی شامل عادت شکنی و در سطح بالا محصول نهایی شامل ایجاد الگوی بدیع برای مسئله می‌شود اما در اکثر مواقع این الگوی بدیع قبلاً توسط بزرگسالان کشف شده و تنها برای این گروه تازگی دارد. از آن طرف برای معلمان که دارای تجارب و پیش‌زمینه‌های ذهنی و علمی هستند سرعت حرکت از سطوح کندتر و نتیجه خاص‌تر و بدیع‌تر می‌شود. پس در هر دو برنامه سطوح خلاقیت مشترک اما با ماهیتی متفاوت دیده می‌شوند، به عنوان مثال مهارت‌هایی چون اشتراک مساعی، استدلال و پرسشگری در هر دو جریان وجود دارند، اما در رابطه با معلمان سطوح بالاتری از مهارت و آموزش را می‌طلبند (لیپمن، ۲۰۰۶) و (ناجی، ۱۳۸۳). علت این مسئله این است که کودکان دچار عادت در نگرش نشده‌اند اما برای معلمان و بزرگسالان قطع ارتباط با تفکر مبتنی بر عادت سخت‌تر است (ترابی و سیف، ۱۳۹۱). بنابراین هدف اصلی برنامه‌ی فلسفه برای معلمان یا (p4T) ارتقاء سطح مهارت‌های تفکر معلمان به سمت سطوح بالاتر و در نتیجه ایجاد سرعت در جریان خلاقیت و ایجاد الگوها، ایده‌ها و محصولات بدیع در مواجهه با چالش‌های حقیقی زندگی است. در این زمینه پژوهش‌های لیپمن نیز نشان داد هر نوع تفکر و مهارتی را می‌توان آموخت و آموزش داد مشروط بر آنکه موضوع مناسب، روش مناسب، زبان و ابزار

مناسب و موقعیت مناسب را برای آموزش بشناسیم و به کار گیریم (داور پناه، ۱۳۹۶). اکثر اندیشمندان حوزه تفکر فلسفی مانند (اندوفایرپی و کراس، ۲۰۱۵)، (کلوم، ۲۰۱۴)، (نوسبام، ۲۰۱۰)، (دنیل، ۲۰۱۲)، (لنسدوان، ۲۰۱۱)، (فیامی، ۲۰۰۹) هم صدا با لیپمن و به صورت مستقیم یا ضمنی در پژوهش‌های خود، اذعان داشته‌اند، برنامه (p4c) با رعایت تناسب در موضوع، روش، زبان و ابزار مناسب هم به عنوان نوعی خلاقیت در آموزش تلقی می‌شوند و هم در ایجاد مهارت‌های خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی دارد اما در مورد ارتباط مهارت‌های تفکر فلسفی با خلاقیت به کلی گویی بسنده کرده‌اند. پژوهش‌های صورت گرفته در مورد (p4T) نیز مانند پژوهش‌های (بوش، ۲۰۱۳، ۲۰۱۷)، (اورچارد، وینستالی، هیلبرن، کاری، ۲۰۱۶) به دلیل متأثر شدن از هم ریشه خود (p4c) و نیز محدود بودن دامنه پژوهش‌ها که بیشتر شامل معرفی برنامه و اصول و اهداف است و به ابعاد خلاقیت معلم یا تسهیل‌گر، پرداخته نشده است. بنابراین به جرأت می‌توان گفت؛ در این زمینه پژوهش‌های کافی صورت نگرفته است. لذا هدف اصلی این پژوهش شفاف سازی ابعاد خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان از منظر تسهیل‌گران (p4c) است. در این راستا سئوالات پژوهش حاضر شامل موارد زیر می‌شود:

- به لحاظ سن، سطح تحصیلات عمومی و سابقه‌ی فعالیت تخصصی فلسفی، وضعیت تسهیل‌گران (p4c) چگونه است؟
- از نظر تسهیل‌گران مهارت‌های خلاقیت معلم در (p4C) تا چه حدی با مهارت‌های خلاقیت معلم در (p4T) هم پوشانی دارد؟
- مهم‌ترین ابعاد خلاقیت معلم بر اساس مهارت‌های (p4C) و (p4T) از منظر تسهیل‌گران (p4c) کدام است؟
- ابعاد مهارت‌های خلاقیت معلم در فلسفه برای معلمان از نظر تسهیل‌گران (p4c) بر اساس تحلیل عاملی به چند دسته تقسیم می‌شوند؟

## روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ ماهیت جزء پژوهش‌های کمی و از نظر روش گردآوری داده‌ها جزء پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی به‌شمار می‌رود، مهم‌ترین هدف آن تحلیل ابعاد مهارت‌های خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان از منظر تسهیل‌گران (p4c) است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان، مربیان و اساتید فعال در حوزه فلسفه برای کودکان دانشگاه‌های شهر تهران می‌شد که ۱۴۳ نفر از آنها با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و دیدگاه‌های آنها در مورد ابعاد خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان مورد بررسی قرار گرفت. ابزار این پژوهش پرسشنامه‌ی محقق ساخته مبتنی بر ۳۳ گویه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت بود که هر بعد از ابعاد خلاقیت معلم در (p4T) ۶ سؤال را به‌خود اختصاص داده بود جز بعد یکی که شامل ۹ سؤال می‌شد. روایی مبتنی بر تأیید عده‌ای از صاحب‌نظران و پژوهشگران حوزه‌ی فلسفه برای کودکان بود که با انجام اصلاحات لازم ۰/۸۱ به‌دست آمد. جهت آزمون پایایی پرسشنامه نیز از طرق آلفای کرونباخ استفاده شد که رقم ۰/۹۱ به‌دست آمد و در نتیجه روایی و پایایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در قسمت توصیف داده‌ها از آماره‌های توصیفی چون فراوانی، درصد، انحراف معیار، واریانس و میانگین استفاده شده است و در بخش تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل عاملی جهت دستیابی به ابعاد اصلی استفاده شده است. تحلیل عاملی را به سبب نیرومندی، ظرافت و نزدیکی آن به هسته هدف علمی ملکه روشهای تحلیلی می‌دانند (کرلینجر، ۱۹۸۶). این روش دو هدف را دنبال می‌کند؛ نخست شناسایی عوامل زیربنایی یا زمینه ساز متغیرها. در این راستا وجه مشترک متغیرها با توجه به واریانس مشترک شناسایی و سپس به وسیله پژوهشگر نام‌گذاری می‌شود. هدف دوم تحلیل عاملی شناسایی روابط بین متغیرهای جدید (عامل‌ها) است که البته، کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. با وجود توانمندی این روش در تحلیل داده‌ها، امکان استفاده از آن در هر شرایطی وجود ندارد. داده‌های برای تحلیل عاملی مناسب هستند، که شایستگی لازم برای این کار را داشته باشند. برای این منظور



از آزمون بارتلت و ضریب (KMO) استفاده می نمایند، چنانچه مقدار (KMO) بالاتر از (۰/۵) باشد، می توان با اطمینان خاطر از تحلیل عاملی استفاده نمود. این ضریب در پژوهش حاضر ۰/۷۱۰ به دست آمد که رقم مناسبی است، آزمون بارتلت نیز در سطح یک درصد معنادار شد.

### یافته‌های پژوهش

براساس نتایج به دست آمده سن تسهیل‌گران بین ۳۵ تا ۵۰ سال متغیر بوده و میانگین سن آن‌ها در حدود ۴۰ سال با انحراف معیار ۱۳ سال است.

**جدول ۱.** توزیع فراوانی افراد مورد مطالعه بر حسب سطح تحصیلات، سابقه‌ی معلمی و میزان فعالیت تسهیل‌گری تسهیل‌گران (p4c)

الف - سطح تحصیلات		ب- سابقه معلمی (سال)			ج- میزان فعالیت تسهیل‌گری (بر حسب سال)			
دکتری	ارشد	لیسانس	بالای ۱۰	بالای ۵	بدون سابقه	بالای ۱۰	بالای ۶	بالای ۴
۴۳	۸۶	۱۴	۴۰	۷۶	۲۷	۱۷	۱۰۱	۲۵
۳۰/۱۵	۶۰/۱۳	۹/۸۰	۲۷/۹۷	۵۳/۱۴	۱۸/۸۸	۱۱/۸۸	۷۰/۶۲	۱۷/۴۸
۴۱/۲۳		۱۰۰	۴۰	۷۰/۲۲	۱۰۰	۱۰۰	۹۲/۸۵	۳۰/۳۰

در پاسخ سؤال اول پژوهش و مطابق نتایج جدول شماره (۱) بیش از ۹۰ درصد از تسهیل‌گران این پژوهش دارای مدرک کارشناسی ارشد به بالا بودند، که نشان دهنده سطح بالای دانشی و پایه آنهاست، همچنین بیش از ۸۱ درصد از تسهیل‌گران به صورت میانگین بیش از ۷ سال سابقه معلمی داشته‌اند، که می توان گفت؛ به گونه‌ای از آسیب های ناشی از شکاف بین

تئوری و عمل فلسفی فاصله گرفته‌اند. در نهایت آنچه موجب اعتبار بیشتر دیدگاه‌های تسهیل‌گران مورد نظر پژوهش می‌شود سابقه بیش از ۸ سال تسهیل‌گری آن‌ها بودند.

**جدول ۲.** توزیع فراوانی افراد مورد مطالعه بر حسب میزان توافق بر سر هم پوشانی مهارت‌های خلاقیت معلم در (p4c) و (p4T)

هم پوشانی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
خیلی زیاد	۸۰	۵۵/۹۴	۱۰۰
زیاد	۳۹	۲۷/۲۷	۹۱/۲۸
متوسط	۱۵	۱۰/۴۹	۳۹/۱۹
کم	۹	۶/۳۰	۱۷/۹
جمع	۱۴۳	۱۰۰	-

همچنین در پاسخ سوال دوم پژوهش و بر اساس جدول شماره (۲) و نتایج به دست آمده بیش از ۸۳ درصد از تسهیل‌گران به هم پوشانی زیاد بین مهارت‌های خلاقیت معلم در (p4c) و (p4T) عقیده داشتند، که نشان دهنده‌ی اشتراک حداکثری دو برنامه در اهداف و روش‌های به کار گرفته در آنهاست. در مرحله بعد با توجه به میانگین به دست آمده گویه‌ها اولویت بندی شدند.

**جدول ۳.** مهارت‌های خلاقیت معلم را بر حسب اولویت

اولویت	انحراف	میانگین	مهارت‌های خلاقیت معلم در p4T
۱	۰/۹۲۳	۴/۲۲	انعطاف پذیری
۲	۰/۸۷۵	۴/۲۰	نقادی
۳	۰/۷۰۵	۴/۱۷	تشریک مساعی
۴	۰/۸۸۸	۴/۱۵	گفتمان
۵	۰/۹۳۱	۴/۱۳	پرسشگری
۶	۰/۷۴۶	۴/۱۰	شفاف سازی
۷	۰/۸۲۵	۴/۰۵	مثبت اندیشی
۸	۰/۷۴۳	۴/۲	شوق و علاقمندی
۹	۰/۸۱۳	۳/۸۶	تعمیم‌دهی
۱۰	۰/۸۲۳	۳/۸۴	فرضیه سازی

۱۱	۰/۹۴۵	۳/۸۰	ژرف نگری
۱۲	۰/۷۳۳	۳/۷۵	قدرت استنباط
۱۳	۰/۸۷۱	۳/۷۱	مسئولیت پذیری
۱۴	۰/۹۳۶	۳/۶۸	برقراری ارتباط
۱۵	۰/۷۹۶	۳/۶۲	کنترل درونی
۱۶	۰/۸۷۰	۳/۶۰	رضایتمندی از خود
۱۷	۰/۷۶۵	۳/۵۳	قدرت تخیل
۱۸	۰/۹۲۲	۳/۵۰	پشتکار
۱۹	۰/۸۱۷	۳/۴۹	ترقی طلبی
۲۰	۰/۸۰۲	۳/۴۶	هم دلی
۲۱	۰/۷۷۷	۳/۴۴	کنجکاوی
۲۲	۰/۸۳۹	۳/۴۲	اعتماد به نفس
۲۳	۰/۸۵۲	۳/۴۱	هدفمندی
۲۴	۰/۸۴۷	۳/۲۵	روحیه جمعی
۲۵	۰/۹۹۵	۳/۱۸	شوخ طبعی
۲۶	۰/۸۷۱	۳/۱۶	تولیدگری
۲۷	۰/۸۳۴	۳/۱۰	استنتاج
۲۸	۰/۸۰۵	۳/۰۸	دقت و تمرکز
۲۹	۰/۸۱۱	۳/۰۵	شادابی
۳۰	۰/۸۱۳	۳/۰۲	استقلال نظر
۳۱	۰/۶۰۱	۳	هیجان بالا
۳۲	۰/۷۴۱	۲/۹۸	اراده قوی

همچنین در پاسخ سؤال سوم و با توجه به جدول شماره (۳) می‌توان گفت؛ مهارت انعطاف پذیری با میانگین (۴/۲۲) و انحراف معیار (۰/۹۲۳)، مهارت نقادی با (میانگین ۴/۲۰ و انحراف ۸۷۵) و مهارت تشریک مساعی با (میانگین ۴/۱۷ و انحراف معیار ۰/۷۰۵) جزو مهمترین مهارت‌های خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان (p4T) است. پس از اطمینان از استاندارد داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی، از چرخش وریماکس جهت دستیابی

به عوامل معنادار استفاده شد، که تعداد این عوامل براساس مقادیر ویژه از قبل تعیین شده است. عوامل استخراج شده در جدول (۴) آمده است. این عوامل در مجموع ۵۱/۰۸ درصد از واریانس مربوط به مهم ترین ابعاد مهارت های خلاقیت معلم در برنامه ی فلسفه برای معلمان را تبیین می نمایند.

**جدول ۴.** عوامل استخراج شده همراه با مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تجمعی

عامل	مقدار ویژه	درصد واریانس مقدار ویژه	فراوانی تجمعی درصد واریانس
عامل اول	۳/۸۴۷	۱۱/۹۰	۱۱/۰۹
عامل دوم	۳/۶۰۶	۱۱/۶۱	۲۲/۴۸
عامل سوم	۳/۲۰۳	۱۰/۱۵	۳۰/۳۲
عامل چهارم	۲/۶۰۱	۹/۱۴	۳۹/۷۰
عامل پنجم	۲/۲۶۰	۸/۲۸	۵۱/۰۸

هر یک از عامل های فوق الذکر خود از چند متغیر تشکیل شده اند. وضعیت بارگذاری عامل ها پس از چرخش بر مبنای قرار گرفتن متغیرهایی با بار عاملی بزرگتر از (۰/۵) در جدول شماره (۵) آمده است. در این جدول متغیرهای که بار عاملی آنها کم تر از (۰/۵) باشد به دلیل اهمیت کمتر حذف شد.

**جدول ۵.** متغیرهای مربوط به هر یک از عوامل و میزان بارهای عاملی به دست آمده از ماتریس چرخش یافته

عامل	متغیر	بار
	شوق و علاقمندی	۰/۸۵۲
	هدفمندی	۰/۸۲۵
انگیزشی	رضایتمندی از خود	۰/۸۱۷
	پشتکار	۰/۸۳۴
	طرقی طلبی	۰/۷۴۳
	ژرف نگری	۰/۸۴۷
	قدرت استنتاج	۰/۸۰۵
	قدرت استنباط	۰/۸۷۱
	پرسشگری	۰/۹۳۱

۰/۷۴۶	شفاف سازی	شناختی
۰/۸۲۳	فرضیه سازی	
۰/۸۱۳	تعمیم‌دهی	
۰/۷۵۳	کنجکاو	
۰/۹۲۲	نقادی	
۰/۷۹۶	برقراری ارتباط	
۰/۷۰۵	تشریک مساعی	اجتماعی
۰/۹۳۶	مسئولیت پذیری	
۰/۸۸۸	گفتمان	
۰/۷۷۷	هم دلی	
۰/۸۷۱	شوخ طبعی	عاطفی
۰/۸۱۱	شادابی	
۰/۸۷۵	انعطاف پذیری	
۰/۹۲۳	استقلال طلبی	
۰/۹۴۵	تولیدگری	شخصیتی
۰/۸۷۰	تخیل زیاد	
۰/۸۳۹	اراده‌ی قوی	

در پاسخ سؤال آخر پژوهش و بر اساس یافته‌های جدول شماره (۵) مهارت‌های شوق و علاقمندی، هدفمندی، پشتکار، رضایتمندی از خود و طرقی طلبی با اختصاص ۱۱/۹۰ درصد از واریانس کل مهارت‌های خلاقیت معلم در (p4T)، مرتبط با بعد شخصیتی است که جایگاه نخست را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین در جایگاه دوم بعد شناختی با اختصاص ۱۱/۶۱ از واریانس کل به مهارت‌های ژرف نگری تحلیل، قدرت استنتاج، قدرت استنباط، پرسشگری، شفاف سازی، تعمیم‌دهی و فرضیه سازی تعلق دارد. به همین روال در رتبه سوم بعد اجتماعی با ۱۰/۱۵ درصد و شامل مهارت‌های برقراری ارتباط، تشریک مساعی، مسئولیت پذیری و گفتمان می‌شود. در نهایت نیز بعد عاطفی با ۹/۱۴ درصد از

واریانس شامل مهارت‌های هم‌دلی، شوخ‌طبعی و شادابی و بعد شخصیتی با ۸/۲۸ از واریانس کل و مهارت‌های انعطاف‌پذیری، استقلال‌طلبی، تنوع‌گرایی و اراده‌ی قوی قرار دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که اشاره شد از طرفی خلاقیت تعریف واحدی ندارد و نوعی پیچیدگی در تعریف آن وجود دارد و از طرفی بسیاری از برنامه‌های آموزشی با در نظر گرفتن مهارت‌های خاص یا عام مدعی ایجاد خلاقیت هستند همه‌این عوامل بعلاوه ویژگی‌های ضد و نقیض توصیف شده افراد خلاق موجب شکل‌گیری نوعی ابهام غیر محسوس در ماهیت خلاقیت برنامه‌های آموزشی و به طبع آن افراد می‌شود برنامه فلسفه برای معلمان یا «P4T» یکی از آن برنامه‌هاست که مدعی ایجاد خلاقیت برای معلمان است و معلم به عنوان مهم‌ترین عامل در این برنامه مشمول آموزش مهارت‌های خلاقیت است اما رابطه مهارت‌های تفکر فلسفی و ابعاد خلاقیت معلم در لایه‌ای از ابهام قرار دارد در این زمینه تطبیق پژوهش‌های حوزه تفکر فلسفی با برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه خلاقیت موجب روشن شدن این مسئله شد که تفکر فلسفی شامل سه سطح مقدماتی، میانی و سطح بالاست که به صورت ضمنی با ابعاد سیالی، انعطاف‌پذیری، بسط و ابتکار یا اصالت رابطه دارد (لیمن ۲۰۰۶، بوش، ۲۰۱۷)، (مهدی زاده، و همکاران، ۱۳۹۷)، (یعقوبی و میرزاصفی، ۱۳۹۶)، (حاجی آقا و همکاران، ۱۳۹۷). آن دسته از تسهیل‌گرانی که بیشتر در اجرای مهارت‌های سطح یک تبحر دارند تحت عنوان مربیان فعال مطرح می‌شوند، آنها با تأکید بر مشارکت فعال و آزادی عمل دانش‌آموزان، زمینه‌های انگیزشی تفکر خلاق را فراهم می‌کنند راجی (۱۳۹۱) به نقل از دره زرشکی، ۱۳۹۶). دسته دوم که علاوه بر سطح قبلی در اجرای مهارت‌های سطوح میانی توانمند شده‌اند را تحت عنوان مربیان منعطف مطرح می‌شوند، آنها با زمینه‌سازی شناختی و سازماندهی مجدد اندیشه‌ها و با استفاده از اندیشه‌های جامع و عمیق خود توانایی بررسی همه

جانبه مسائل را فراهم می‌کنند (مومنی و مهمویی پرورش، ۱۳۹۵) و در مرحله بعدی مربیانی قرار دارند، که علاوه بر دو سطح قبلی در اجرای سطح سوم مهارت‌های تفکر فلسفی متبحر شده‌اند، آنها افرادی هستند که به نوعی با تلفیق توانمندی‌ها، تجارب، دانش و نگرش خود به سرعت چشم‌گیری در جریان تفکر خود از سطح اول تا سطح نهایی خلاقیت رسیده‌اند و تحت عنوان مربیان مبتکر مطرح می‌شوند. از منظر دیدگاه بعدی می‌توان با برقراری رابطه لازم ملزوم بین مهارت‌های دانش‌آموزان و معلمان به این نتیجه رسید که هر ظرفیتی که دانش‌آموزان می‌بایست داشته باشند در مرحله اول باید معلمان شامل آنها باشند تا بتوانند دانش‌آموزانی خلاق تربیت کنند (لیمن، شارپ و اسکانیان (۱۳۹۵) به نقل از رحیمی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین از این رهگذر هم پوشانی مهارت‌های (p4C و p4T) قابل تأیید است و در همین جهت نتایج به دست آمده از تحلیل نظر تسهیل‌گران نیز گویای آنست که بیش از ۸۱/۲۱ درصد از آنها توافق زیادی بر سر این مسئله دارند، بنابراین تسهیل‌گر یا معلم (p4T) باید بر اکثر مهارت‌های مطرح شده در (p4C) مسلط باشد، مخصوصاً مهارت‌هایی نظیر انعطاف‌پذیری، نقادی، گفت‌وگو، تشریح مساعی و... که مطابق نظر بسیاری از اندیشمندان حوزه تفکر فلسفی از مهم‌ترین مهارت‌های (p4C) و به تبع آن (p4T) هستند (اندوفایرپی و کراس، ۲۰۱۵)، (کلوم، ۲۰۱۴)، (نوسبام، ۲۰۱۰)، (دنیل و همکاران، الف، ۲۰۰۵، ب، ۲۰۱۲)، (جوکار و البرزی، ۱۳۸۹)، (بوش، ۲۰۱۷)، (ارچارد، هیلبرن و وینستلی، ۲۰۱۶). همچنین در مورد ابعاد خلاقیت معلم یا تسهیل‌گر p4T می‌توان با تجمیع این مهارت‌های نزدیک به هم ذیل یک بعد کلی شفاف‌سازی کرد و با استفاده از اولویت بندی آن نحوه‌ی اجرای برنامه تسهیل‌گر را مشخص نمود چرا که اجرای هر برنامه ای بدون طرح و الگوی مبتنی بر تحلیل می‌تواند نتایج سطحی و حتی معکوس برجای گذارد. در ارتباط با سؤال آخر این پژوهش نیز، یافته‌ها حاکی از آنست که ابعاد خلاقیت معلم در برنامه فلسفه برای معلمان عبارت‌اند از پنج بعد انگیزشی، شناختی، اجتماعی، عاطفی و شخصیتی که مطابق یافته این پژوهش و همچنین نظر اکثر اندیشمندان حوزه تفکر فلسفی که بصورت

ضمنی و آشکار در پژوهش‌ها متعدد به آن اشاره کرده‌اند بعد انگیزشی به معنای کلیه مهارت‌های انگیزشی لازم جهت شروع فرایند تفکر خلاق از بیشترین اهمیت در مورد تسهیل‌گران (p4T) برخوردار است (لطف آبادی، ۱۳۸۶)، (لیمن، ۲۰۰۶) و (متیوز، ۱۹۹۵)، (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵)، (لیمن، ۱۹۸۰) و (بوش، ۲۰۱۷) و (ارچارد، هیلبرن، وینستلی، ۲۰۱۶). شاید به دلیل آنکه معلمان دچار عادت ذهنی شده‌اند و تسهیل‌گر (p4T) جهت تحریک آنها در مسیر خلاقیت باید ابتدا از دریچه انگیزشی وارد شد، بنابراین طرح مسائل چالش برانگیز در مراحل اول اجتماع پژوهشی مبتنی بر (p4T) که از اصول اولیه رویکردهای دوگانه مذکور تفکر فلسفی است از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، در این مورد محدودیت‌ها ممکن است شامل مواردی نظیر حرکت بر مبنی مسائل مورد رغبت مخاطبین بجای حرکت در مسیر اصلی خلاقیت یا سوء تفاهم‌های جمعی یا انفرادی و مقاومت‌های شناختی پیش بیاید اما می‌توان با ایجاد پیوند بین مسائل چالش برانگیز مورد رغبت مخاطبین و مبتنی بر هدف بر این محدودیت فائق آمد همچنین با استفاده از تکنیک‌های داخل پراتر گذاشتن گفتاری و همچنین خواستن تبیین بیشتر و بیان نقاط قدرت و ضعف تفکرات سنتی در بین اجتماع پژوهشی بر این نوع از محدودیت‌ها نیز غلبه کرد. همچنین قرار گرفتن بعد شناختی شامل مهارت‌هایی نظیر پرسشگری، استدلال و... در جایگاه دوم نشان از این دارد که تسهیل‌گر (p4T) باید از نظر پژوهشی، علمی و فلسفی و... فردی مسلط باشد تا بتواند در مسیر خلاقیت گام بردارد در این زمینه ممکن است سطح تحصیلات آکادمیک نمی‌تواند به عنوان محدودیتی در مسیر تسهیل‌گر تلقی شود، چرا که در این مورد بیشترین تأکید بر مهارت‌های فرایند محور و کسب بینش است به عبارتی ممکن است فردی با بالاترین درجه تحصیلات آکادمیک به سطح تفکر میان رشته‌ای و مهارت‌های کاربردی نرسیده باشد و برعکس بنابراین پیشنهاد می‌شود جو بی طبقه بر اجتماع پژوهشی حاکم باشد. بعد اجتماعی بیانگر آن است که تسهیل‌گر باید در ایجاد تفکر اشتراکی و تقویت فضا و مهارت‌های ارتباطی خبره باشد تا زمینه‌های لازم ایجاد خلاقیت را فراهم آورد؛ اما شکل



گیری جامعه پژوهشی دارای برخی از محدودیت‌هاست از جمله اینکه در جمعیت‌های بالا ارتباط بین تسهیل‌گر و اعضا به نسبت مساوی تقسیم نمی‌شود و توان گفتگو بین کلیه اعضا نیازمند زمان و فرصت کافی است اما به عنوان پیشنهاد جهت رفع این محدودیت می‌توان از چندین تسهیل‌گر با تقسیم نقش بین آنها استفاده کرد. همچنین بعد عاطفی بیانگر این نکته است که تسهیل‌گر یا معلم (p4T) باید متخصص ایجاد روابط عاطفی باشند، تا لذت و شادابی قرین فعالیت او باشد و به این وسیله جریان تفکر خلاق تا هر زمان که امکان داشته باشد در مورد این بعد نیز محدودیت‌هایی نظیر کم اهمیت گرفتن فعالیت، تداخل تفکر احساسی با تفکر فلسفی و خلاق و برآورده نشدن انتظارات مطرح شود، که پیشنهاد می‌شود تسهیل‌گران ضمن تلفیق جدیت با تساهل در مباحث خود مکرراً بر اهداف اصلی خود تأکید کنند و یا با ایجاد گروه‌های نا هم خوان (از نظر ویژگی‌های عاطفی) درون جامعه پژوهشی بزرگ زمینه‌ایجاد روابط جدید و هدفمند را ایجاد کنند و در نهایت برای آنکه آخرین مانع ایجاد تفکر خلاق برداشته شود. تسهیل‌گر باید شخصیتی منعطف با قدرت تخیلی قوی و .. داشته باشد. اما قرار گرفتن این بعد در انتهای فهرست به دست آمده محدودیت‌گرینش تسهیل‌گران (p4T) را از میان بر می‌دارد، به عبارتی بیانگر این نکته هست که حتی اگر معلم یا تسهیل‌گر شخصیتی منعطف، متخیل و... نداشته باشد می‌تواند به عنوان تسهیل‌گر فعالیت کند و این مسئله دامنه فعالیت‌های مرتبط با تسهیل‌گری (p4T) را وسعت می‌بخشد به عبارت دیگر ایجاد خلاقیت در (p4T) وابستگی زیادی به شخصیت تسهیل‌گر ندارد. در مجموع با در نظر گرفتن کلیه محدودیت‌ها و ظرفیت‌های مذکور و با توجه به هم‌پوشانی دامنه دو برنامه (p4T و p4C) پیشنهاد می‌شود جهت اجرای مطلوب برنامه (p4T) و تحریک بیشتر خلاقیت معلمان از تسهیل‌گران (p4C) در کنار سایر اساتید و تسهیل‌گران استفاده شود. همچنین زمینه‌های لازم جهت بروز رسانی مهارت‌های خلاقیت معلمان مانند دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های تخصصی با توجه به برنامه (p4T) مهیا شود. همچنین با توجه به اهمیت بعد انگیزشی در مورد خلاقیت معلم، مهارت‌های انگیزشی در اولویت کار

تسهیل‌گران (p4T) همچنین برنامه ریزان و مدیران آموزش و پرورش قرار گیرد. بیشترین محدودیت انجام این پژوهش نبود منابع کافی از برنامه (p4T) بود که با توجه به هم‌ریشگی هر دو برنامه و شناخته‌تر بودن p4C از منابع مرتبط با این رویکرد استفاده شد. همچنین عدم وجود تجارب عملی اکثر اساتید در مورد اجرای برنامه (p4T) از جمله محدودیت دیگر این پژوهش بود.

**سپاسگزاری:** این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه شاهد تهران است. نویسنده‌ی مقاله بر خود لازم می‌داند از زحمات و راهنمایی‌های اساتید ارجمند گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد جهت تدوین این پژوهش سپاسگزاری نماید.

### منابع و مآخذ

- ابوسعید، داورپناه. (۱۳۹۶). نقدی بر روش‌های نوین تربیت فلسفی معلمان و سیاست‌گذاری در نظام تربیت معلم ایران، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۱۴ (۲۷)، ۱۱۵-۱۳۶.
- ارجمند قجور، کیومرث و ارجمندی، بهزاد. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه‌های پرورش خلاقیت در برنامه درسی هنر بر خلاقیت دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدای. فصلنامه رویش روان‌شناسی، ۲۵، ۶۵-۸۸.
- امام‌قلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجیگری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۵۲، ۱۵۵-۱۸۱.
- پیرخانی، علیرضا. (۱۳۸۸). بررسی نقش آموزش خلاقیت در پیش‌بینی و تبیین سلامت روان به منظور تدوین مدل روش کنارآمدن با فشار روانی. رساله دکترای تخصصی روانشناسی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران. چاپ نشده.
- ترابی، فاطمه؛ و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های تفکر در پیش‌بینی ابعاد خلاقیت در دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز، فصلنامه علوم رفتاری، دوره ۶ (۴)، ۳۶۹-۳۷۶.

- تنها، زهرا؛ کدیور، پروین؛ و جلیلی، راضیه. (۱۳۹۹). تحول معرفت‌شناسی شخصی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی، شماره ۶۳، ۲۷۷-۲۸۸.
- جعفرلو، غلام، شریفی، نسترن، و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۸). ارائه مدلی جهت پیش‌بینی خلاقیت براساس سخت‌رویی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، تحصیلات والدین، سوابق کارهای خلاقانه افراد خانواده و خویشاوندان نزدیک با میانجی‌گری انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان، مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۱)، ۱۵۳-۱۸۴.
- جوکار، بهرام؛ و البرزی، محبوبه. (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی، مجله مطالعات روان‌شناختی، ۶(۱)، ۸۹-۱۱۰.
- جوکار، بهرام؛ خیر، محمد؛ البرزی، محبوبه. (۱۳۸۷). بررسی مدل علمی کنترل ادراک شده، سبک‌های انگیزشی و خلاقیت، مجله پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۴۰-۱، ۷۰.
- حاجی آقا، پروین؛ علم‌بیگی، امیر؛ پیش‌بین، سیداحمدرضا؛ جلیلیان، سارا. (۱۳۹۷). ارائه مدلی برای توسعه خلاقیت فردی و سازمانی بر مبنای نقش پیوند شبکه اجتماعی و تعهد سازمانی کارشناسان ترویج کشاورزی استان اصفهان: ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸(۲)، ۱۱۳-۱۴۵.
- خسروانی، سولماز، گیلانی، بیژن. (۱۳۸۶). خلاقیت و پنج عامل شخصیت، پژوهش‌های روانشناختی، تهران، ۱۰، (۴۳)، ۴۵-۳۰.
- خسروی، حسین، پورشافعی، هادی، طاهر پور، فاطمه. (۱۳۹۹). نقش سرمایه روانشناختی در رفتار نوآوران، با میانجیگری نشاط کاری معلمان ابتدایی، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۴)، ۱۹۳-۲۱۶.
- خلعتبری، جواد؛ عزیززاده حقیقی، فرشته. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و راهبردهای مقابله با فشار روانی بر سلامت روان دانشجویان دختر، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۹، ۴۴-۳۷.
- دره زرشکی، نسرین؛ برزگر برفروبی، کاظم؛ وزندوانیان، احمد. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کند و کاو بر تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله روانشناسی شناختی، ۵(۲). (پیاپی ۱۲).

- رحیمی، سلام؛ واحدی، شهرام و ایمانزاده، علی. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش «فلسفه برای کودکان» بر تاب‌آوری دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله تفکر و کودک*، سال دهم، ۶۷-۲-۴۷.
- رستگار، احمد؛ صیف، محمد حسن؛ علی، محمدی؛ و معدنویی، زهرا. (۱۳۹۷). رابطه مولفه‌های سبک رهبری اصیل مدیران مدارس با هیجان‌های مثبت تدریس معلمان: نقش میانجی سرمایه‌های اجتماعی، *مجله روانشناختی مدیریت مدرسه*، ۶(۲). ۱۶۳-۱۸۵.
- سلیمی، مهدی؛ جلالی، محیا؛ ویوسفی تذکر، مسعود. (۱۳۹۸). الزامات معماری مدارس با رویکرد افزایش خلاقیت و توانمندی‌های دانش‌آموزان. *مجله معماری شناسی*، ۱۳، ۱۹۲-۱۳-۱۸۵.
- قدم پور، عزت‌اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ و رضائیان، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش بسته فراشناختی تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه، *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۷۱، ۴۲-۹۰.
- لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده. (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت، نوآوری‌های آموزشی؛ ۲۰، ۱۱-۴۰.
- کاظمی، فاطمه؛ نادری، حبیب‌ال؛ هاشمی، سهیلا؛ و میکاییلی، فرزانه. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی برای خلاقیت دانشجویان بر اساس متغیرهای فردی (خودکارآمدی عمومی، خودکارآمدی خلاق، خردمندی و انگیزش درونی و اجتماعی) (جو دانشگاه)، *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، سال دوم، ۷(۴). ۱۸۰-۱۵۹.
- محمدی بابازیدی، سلمان؛ عباسپور، عباس؛ رحیمیان، حمید؛ و غیاثی ندوشن، سعید. (۱۳۹۸). رویکردی خلاقانه در طراحی سازمان دانشگاه فرهنگیان. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. دوره ۹، شماره ۴. ۳۵-۵۴.
- مومنی مهمویی، حسین؛ و پرورش، عفت. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان از طریق حلقه‌ها بر خلاقیت، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی، *مجله پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۷). ۱۵۰-۱۳۱.
- مهدی زاده، امیرحسین؛ عراقیه، علیرضا؛ حیدریه، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش بهارستان، *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۳). ۲۱۵-۱۹۳.

کرلینجر، فردان. (۱۹۸۶). مبانی پژوهش در علوم رفتاری. جلد دوم (ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند. تهران؛ آوای نور.

لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده. (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت، مجله نوآوری‌های آموزشی، ۲۰. (صفحه ۱۱ تا ۴۰).

ناجی، سعید؛ شارپ، آن مارگارت؛ صفایی، مریم؛ ومیرزایی، صدیقه. (۱۳۸۳). گفت و گو با پروفیسور آن مارگارت شارپ استاد دانشگاه مونته‌کلیو نیوجرسی آمریکا؛ مجله کتاب ماه کودک و نوجوان، ۸۹ (۱۲ - ۱۹).

یزدانی کوجانی سمیرا؛ سپاه منصور، مژگان؛ واورکی، محمد. (۱۳۹۸). پیشینی خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی براساس خلاقیت و سبک‌های تفکر، مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹ (۴)، ۱۲۱-۱۳۶.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ میرزاصفی، اعظم. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و میزان خلاقیت با قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه بوعلی سینا همدان، مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۸۴، ۱۴۸-۱۳۳.

Bush, Kirsten S.B. (2017). Philosophy for teachers (p4t): a study of the Philosophy for teachers hawai'i (p4cHI) educational framework applied in pre-service teacher education.

Costa-Lobo, C., & Cabrera, J. C. (2017c). *Teacher Training: The Relevance of Creativity in School*. In P. S. Pereira, O. Titrek, & G. Sezen-Gultekin (Eds.), *Proceedings of 3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All* (pp. 156-165). Porto, Portugal: ICEL Conferences.

Colom, R. et al. (2014). "The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results)", *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, vol. 1, no. 4.

Daniel, M. F., M. Gagnon, and J. C. Pettier. (2012). *The Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Preschool Children, Classroom Discourse*.

Dziedziewicz, D., Oledzka, D., & Karwowski, M. (2013). Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85- 95.

- Fayemi, A. K. (2009), "Human Personality and the Yoruba Worldview: An Ethico-sociological Interpretation", *The Journal of Pan African Studies*, vol. 2, no. 9.
- Hsu, Y., Chang, C.C., & Liang, C. (2015). The effects of creative personality and psychological influences on imagination. *Innovations in Education Teaching International*, 52(6), 587-598.
- Lipman M. (2006a). "Brave Old Subject, Brave New World". Interview with Matthew Lipman by Saeed Naji. Retrieved March 2007 from: [http:// www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2](http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2).
- Lipman, M.(1980b).philosophy in the classroom, Temple Univ,press
- Matthews, G. B. (1995). *The Philosophy of Childhood. USA: Harvard University Press*. ISBN 9780674664814.
- Ndofirepi, A. and M. Cross (2015), Child's Voice, Child's Right: Is Philosophy for Children in Africa the Answer?, *Journal ofInterchange*, vol. 46, no. 3.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit*. Why Democracy Needs the, Humanities Princeton: Princeton University Press.
- Oke, T. I., & Kefas, S .R. (2019). Education and Human Resources Planning for Sustainable National Development in Nigeria. *KIU Journal of Humanities*, 3(4), 17-25
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T): Developing new teachers' applied ethical-decision making. *Ethics and Education*, 11(1), 42-54.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145495>
- Rafles, H., Fadhlan, F., & Asmar, A. (2018). A Strategy of Human Resources Pass through the Education and Training. *Adabi: Journal of Public Administration and Business*, 1(1), 16-31
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking. The classroom community of inquiry*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Whitelock, D., Faulkner, D. & miell, D.(2008). Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 143-153 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2008.04.001>.