

بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه 14 تهران

عزت‌الله نادری*

امیر تجلی‌نیا**، علی شریعتمداری***، مریم سیف‌نراقی****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر اجرای برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه 14 شهر تهران است. این پژوهش به روش نیمه‌تجربی و با بهره‌گیری از طرح تحقیق آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را همه دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه 14 شهر تهران در سال تحصیلی 1390-1391 تشکیل دادند که از بین آنها 60 نفر نمونه با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند (30 نفر گروه شاهد و 30 نفر گروه تجربی). پس از برگزاری دوره آموزشی مورد نظر، به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از آزمون خلاقیت عابدی و، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون تی - استیودنت برای گروه‌های وابسته استفاده شد. یافته‌های این پژوهش، در مجموع، اعتبار و اعتماد‌پذیری برنامه فلسفه برای کودکان را در پرورش خلاقیت و چهار مؤلفه اصلی آن، یعنی سیالی و بسط و ابتکار و انعطاف‌پذیری، تأیید کرد.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، فلسفه برای کودکان، اجتماع پژوهشی، تفکر خلاق.

* استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران (نویسنده مسئول)

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

phdamirtajalinia@gmail.com

*** استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

**** استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

تاریخ دریافت: 1391/2/17، تاریخ پذیرش: 1391/5/11

1. مقدمه

جهان امروز به سرعت در حال تغییر است به طوری که دانش در پنج سال اخیر دو برابر شده و تصور بر این است که تا سال 2020 هر 73 روز دانش بشری دو برابر خواهد شد، همچنین جهان امروز از شکل صنعتی فراتر رفته و به جهان یادگیرنده تغییر شکل یافته است (Costa, 2006: 62). بر این اساس، پیش‌بینی دانشی واقعی که بتواند در آینده پاسخ‌گوی نیازهای زندگی افراد باشد بسیار مشکل شده است، این وضعیت اقتضا می‌کند که نظام آموزش و پرورش بر آموزش مهارت‌های ضروری برای دریافت اطلاعات، سازمان‌دهی اطلاعات، و استفاده از اطلاعات تمرکز کند (فیشر، 1386: 11).

اگر بخواهیم کودکان را برای چالش‌های آینده آماده کنیم، باید مهارت‌های ویژه‌ای را به آن‌ها بیاموزیم که بر اساس آن بتوانند بر زندگی و یادگیری خود مسلط شوند، زیرا برای یادگیری نباید پایانی در نظر گرفت. آن‌ها به دانش نیازمندند، اما مهم‌تر از آن، به قابلیت کسب دانش جدید نیازمندند. آنان به دانشی نیاز دارند که خود به دست آورده باشند؛ «دانشی که خود تولید یا بازتولید کرده باشند» (همان). شالوده مهارت‌های فکری کودکان باید از همان سال‌های اولیه زندگی شان پی‌ریزی شود، زیرا فراخواندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت کودک شکل می‌گیرد. آن‌ها باید با نگرشی باز به آینده خود بنگرند، فراخواندیشی باعث می‌شود تا فرد خودم‌محور نباشد و تعصب نرزد (ماهرزاده و رمضانپور، 1390: 30). از این رو در سال‌های اخیر، علاقه به تقویت مهارت‌های تفکر و بالابردن سطح یادگیری و باسوادی در نظام آموزش و پرورش جهان به طور فزاینده‌ای رواج یافته است و به دنبال آن از دهه 1970 نهضت‌های تربیتی متعددی، از جمله آموزش تفکر خلاق، آموزش تفکر انتقادی، برنامه درسی فکورانه، آموزش مهارت‌های حل مسئله، و برنامه فلسفه برای کودکان¹ گسترش یافتند (Costa, 2006: 63; Adey, 2006: 49; Hogan, 2006: 152).

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها، ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر برنامه فلسفه برای کودکان است که ماتیو لیپمن (M. Lipman) و همکارانش در دانشگاه مانتکلر امریکا (Montclair State University) آن را تهیه کرده‌اند. این برنامه به منظور فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه کاوش فلسفی برای کودکان از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شده است و هم‌اکنون در بسیاری از کشورهای دنیا در حال اجراست (فیشر، 1388: 47).

لیپمن (2003) معتقد است که فلسفه برای کودکان اقدامی آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و از فلسفه، به‌منزله شیوه‌ای برای پرورش تفکر اخلاقی، تفکر

انتقادی (critical thinking)، و تفکر خلاق (creative thinking) بهره می‌برد. لیپمن و همکارانش معتقدند که منظور از آموزش فلسفه به کودکان آموختن روش تفکر فلسفی است، از طریق گفت‌وگوهای فلسفی که اغلب به روش سقراطی است. بنابراین، در نظر گرفتن فلسفه در معنایی که حامیان آموزش فلسفه به کودکان آن را دنبال می‌کنند نمونه‌ای از رویکرد پژوهشی به تعلیم و تربیت است (به نقل از صفایی مقدم و دیگران، 1389: 84).

از زمان سقراط، خردجویی به معنای گفت‌وگو و تبادل افکار دانسته شده است. فلسفه با شگفتی و جست‌وجو برای یافتن اساسی‌ترین پرسش‌ها درباره زندگی انسان، از طریق گفت‌وگو، شروع می‌شود. کودکان هم می‌توانند در گفت‌وگو درباره پرسش‌های عمیق و معماگونه شرکت کنند (فیشر، 1386: 268). لیپمن همین سنت را راهی برای بنیان‌گذاری فلسفه در برنامه مدارس برگزید. او به پیروی از ویگوتسکی (Vygotsky) بر آن است که زبان ابزار لازم را برای تفکر فراهم می‌کند و کودکان با مشارکت و همکاری قادر به تفکر در سطح بالاتری می‌شوند. هدف لیپمن بهره‌گرفتن از سائق‌های اجتماعی کودکان و استفاده از گفت‌وگو به منزله راهی برای پرورش تفکر در کودکان است.

زمانی که برنامه فلسفه برای کودکان اجرا می‌شود هدف آن آموزش فلسفه (مجموعه‌ای از آرای فلسفی)، به‌منزله موضوع درسی، به کودکان نیست، بلکه هدف این است که از طریق گفت‌وگوهای کلاسی روش فلسفی را به کودکان آموزش دهد؛ روش فلسفی یعنی روش تحقیق مدلل و تحلیل منطقی که اغلب به‌منزله روش سقراطی از آن نام برده می‌شود (Mitias, 2004).

روش‌های آموزش فلسفه به کودکان، که لیپمن و همکارانش مطرح کرده‌اند، بر رابطه نزدیک معلم و شاگرد و ایجاد انگیزه برای آغاز بحث و گفت‌وگو از طریق داستان، قطعه شعر، یا بیان واقعه‌ای، و امثال آن تأکید دارد. در این روش، به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا به تفکر بپردازند و سپس وارد گفت‌وگوهای گروهی شوند. این گفت‌وگوها باعث تفکر و تعمق بیش‌تر می‌شوند و می‌توانند گروه‌های کاوش‌گر فلسفی را در مسائل گوناگون شکل دهند و مدرسه را به مکانی برای پژوهش و اندیشه‌ورزی تبدیل کنند. در این برنامه دانش‌آموزان به کاوش‌گرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند. کاوش‌گر بودن مفهوم اصلی این الگوست و مراد از آن جست‌وجوگری فعال‌بودن و پرسش‌گری مص‌ربودن و داشتن هشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات و آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله، تحلیل، و مطرح کردن فرضیه، تجربه، مشاهده، سنجش، و امتحان است (فراملکی، 1384: 28).

فلسفه برای کودکان نوعی تعلیم و تربیت است که روش‌ها و محتوای فلسفی و ایده‌های عمل‌گرایانه «اجتماع پژوهشی» (community of inquiry) را، به منظور کسب مهارت‌های تفکر، مهارت‌های اجتماعی، و دیدگاه‌های لازم برای شهروند دموکراتیک، تلفیق می‌کند (3: Bleazby, 2007). این برنامه درصدد است به کودکان، که شهروندان و دانشمندان فردا هستند، یاد دهد که تا حد امکان خودشان برای خود فکر کنند و تصمیم بگیرند.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش کاوش‌گری فلسفی و اجتماع پژوهشی انجام می‌شود. اساس کاوش‌گری فلسفی از سقراط نشئت گرفته است. برای سقراط مسیر دانستن با شناخت نادانی فرد آغاز می‌شود و معلم نقش ماما را دارد که با پرسیدن حقیقت را آشکار می‌کند و کمک می‌کند که ایده‌ها و عقاید متولد شوند (ناجی، 1389: 41/1).

ایده «مشارکت به روش اجتماع پژوهشی» را اولین بار فیلسوف عمل‌گرای امریکایی، چارلز پیرس (Peirce)، به کار گرفت. او بر آن است ما در تولید علم مشارکت‌کننده‌ایم، نه تماشاگر. او تأکید دارد که دانش چهارچوبی قطعی ندارد، بلکه چهارچوبی تبیینی دارد (فائدی، 1383: 41). لیپمن از این واژه برداشت دیگری دارد. او کلاس درس را آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت فراگیران را پژوهش تلقی می‌کند. طبق نظر وی، کلاس درس زمانی به اهداف واقعی خود دست می‌یابد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در آن همه کس و همه چیز به پژوهش دعوت شود. در این حالت است که اجتماع پژوهشی شکل می‌گیرد، افکار پرورش می‌یابد، خلاقیت رشد می‌کند، و اصول اخلاقی، یعنی تحمل و مدارا و سعه صدر و پذیرش ابهام، نمود عینی پیدا می‌کند (جهانی، 1381: 41).

لیپمن، برای این‌که تحقیق و کندوکاو را محور آموزش و پرورش کند، پیشنهاد می‌دهد که کلاس درس تبدیل به حلقه‌ها یا اجتماع‌هایی شود که در آن‌ها از رابطه دوستی و همکاری برای مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال شود. این فضای مشارکت مثبت جانشین فضای رقابتی و نیمه‌خصمانه‌ای می‌شود که در بسیاری از کلاس‌های سنتی رواج دارد. ویژگی‌های خاص حلقه‌های کندوکاو عبارت‌اند از تأمل و تعمق غیر خصمانه، شناخت‌های مشترک، خوداصلاحی، فرهنگ و تخیل فلسفی، تقویت توانایی مطالعه، و درک عمیق متون بر اساس دیالوگ و گفت‌وگو و لذت‌بردن از آن‌ها (ناجی، 1389: 126/1).

2. اهداف برنامه فلسفه برای کودکان

برنامه فلسفه برای کودکان هدف‌های شناختی روشنی دارد. وادار کردن ذهن به فعال شدن و

عمل کردن یکی از این هدف‌هاست. این کار از طریق به‌چالش کشیدن امور بدیهی، فراگیری تفکر اصولی، و تعامل ساختاری و اقدام به آن انجام می‌گیرد. این برنامه در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. به نظر لیپمن، هدف عمده این برنامه آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند که چگونه برای خودشان فکر کنند (فانیدی، 1383: 20). فلسفه به مفهوم بحث و گفت‌وگوی سقراطی (پرسیدن و بررسی ایده‌ها) یکی از ابزار دست‌یابی به تفکر خلاق، تفکر انتقادی، و حل مسئله است. علاوه بر این مهارت‌ها، برنامه فلسفه برای کودکان به دنبال تقویت خلاقیتی مثل هم‌دلی، همکاری، احترام متقابل، و مسئولیت‌پذیری است. همچنین، تقویت توانایی مشاهده دقیق، سؤال کردن، و شفاف توضیح‌دادن از اهداف مهم دیگر این برنامه تلقی می‌شود (Adam, 2006).

مهارت‌ها و استعدادهایی که در حلقه کاندوکاو رشد پیدا می‌کنند از نظر شارپ (Sharp) عبارت‌اند از: مهارت‌های استدلال، مهارت‌های مفهوم‌سازی، مهارت‌های پژوهش و کاندوکاو، مهارت گفت‌وگو و تبادل نظر، مهارت‌های اجتماعی، استعداد کشف مفروضات، توانایی جست‌وجو و درک دیدگاه‌های متفاوت، توانایی نقادانه تحلیل کردن استنتاج‌ها و مقیاس‌ها، توانایی آوردن مثال‌های نقض، پرسش از چیزهایی که ظاهراً همه مسلم فرض می‌کنند، تمایل به شنیدن دیدگاه‌هایی که مخالف دیدگاه‌های خود فردند و اهمیت‌دادن به آن‌ها، و توانایی نظم‌بخشیدن به رفتارهای فردی با استفاده از آرمان‌هایی مثل زیبایی و خیر و حقیقت و معنا (ناجی، 1389: 1/ 111). فیشر (Fisher) نیز بر آن است که برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان منجر به رشد مهارت‌های زیر می‌شود:

- مهارت‌های پردازش اطلاعات (شناسایی، جمع‌آوری اطلاعات، طبقه‌بندی، دسته‌بندی، ترتیب‌گذاری، مقایسه و مقابله، بررسی روابط جز و کل)؛
- مهارت‌های استدلال (استنباط و استنتاج، قضاوت و تصمیم‌گیری)؛
- مهارت‌های پرسش‌گری (طرح مسئله، تعریف، تدبیر عملکرد، پیش‌بینی، آزمایش افکار)؛
- مهارت‌های تفکر خلاق (گسترش افکار، پیشنهاد فرضیه، جست‌وجو، و ...)
- مهارت‌های ارزیابی (قضاوت، معیار، اطمینان) (به نقل از قراملکی، 1384: 87).

3. شیوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن بر آن بود که کار فکری با کودکان باید از طریق بحث و گفت‌وگو درباره داستان‌ها انجام شود. بر این اساس ایشان کتاب‌های داستانی متعددی برای کودکان نگارش کرد (از

جمله کتاب کشف هری استات لمایر و کتاب لیزا). برنامه فلسفه برای کودکان طرح آموزشی واحدی دارد که در آن دانش‌آموزان سطوح مختلف، از طریق قرائت داستان با صدای بلند، کلاس را آغاز می‌کنند، سپس پرسش‌هایی درباره آن طرح می‌کنند و آن‌گاه راجع به آن به بحث و گفت‌وگو با یک‌دیگر می‌پردازند (ناجی و قاضی‌نژاد، 1386: 126).

هینز اجرای برنامه فلسفه برای کودکان را در نه مرحله زیر دسته‌بندی کرده است:

1. بیان قواعد تعامل؛
2. کتاب داستان خواندن کودکان؛
3. توقفی برای فکر کردن؛
4. مطرح کردن سؤال‌ها؛
5. برقرار کردن ارتباط بین سؤال‌ها؛
6. انتخاب یک سؤال برای ادامه تفکر و بحث؛
7. پاسخ‌دادن دانش‌آموزان به سؤال‌ها؛
8. نوشتن جواب‌ها و بحث‌ها روی تخته کلاس؛
9. مرور، بحث، و جمع‌بندی (Haynes, 2002).

4. ماهیت خلاقیت و اهمیت آن

امروزه صاحب‌نظران خلاقیت (creativity) را دانشی بنیادی برای هرگونه تغییر و نوآوری می‌دانند. به تعبیر ریهامر و برولین خلق ایده‌های نو و تولیدات ابتکاری از ویژگی‌های شناختی انسان‌هاست (Ryhammar and Borlin, 1999). با چنین نگاهی خلاقیت عاملی مهم در شتاب‌بخشیدن به نوآوری‌های علمی و فناورانه بشر تعبیر شده است. مطالعات نیز نشان می‌دهد که مرکز ثقل حرکات نوین در آینده خلاقیت و میزان بهره‌گیری از ذهن‌ها و شخصیت‌های خلاق در حوزه‌های مختلف علمی، پژوهشی، فناورانه، و بهداشتی است (پیرخانی و همکاران، 1388: 51).

در تبیین ماهیت خلاقیت نظریه‌های مختلفی مطرح شده است که هر یک به نوبه خود توضیحی روشن‌گرانه برای عوامل مؤثر در خلاقیت آورده‌اند. آمابیل (Amabile, 1987) بر آن است که خلاقیت پدیده‌ای اجتماعی است و از نیازها، مقتضیات جامعه، و شرایط خانوادگی برمی‌خیزد، عده‌ای دیگر نظیر تورنس (Torrance, 1974) و هرینگتون

(Herrington, 1990) خلاقیت را اثری شخصی می‌دانند که به عواملی نظیر انگیزش، هیجان، عواطف، احساسات، تجربه‌ها، و یادگیری‌های شخصی وابسته است، و عده‌ای نیز مانند گیلفورد (Guliford, 1950) بر آن‌اند که خلاقیت بعدی فراشناختی دارد و با فرایندهای عالی ذهنی نظیر تفکر، هوش، تخیل، و پردازش اطلاعات ارتباط دارد (به نقل از افروز و کامکاری، 1387: 188).

گروهی هم مانند استرنبرگ (Sternberg, 1994) و میهالی (Mihaly, 1996) بر آن‌اند که خلاقیت پدیده‌ای چندمتغیری است، یعنی عواملی نظیر جامعه، خانواده، شخصیت، و توانایی‌های شناختی هم‌زمان در آن تأثیر می‌گذارند (به نقل از پیرخائفی و همکاران، 1388: 52).

از آن‌جا که در پژوهش حاضر دیدگاه تورنس در زمینه خلاقیت مد نظر است به توضیح اجمالی دیدگاه او در زمینه خلاقیت می‌پردازیم. تورنس در تعریف خلاقیت می‌گوید:

خلاقیت فرایند احساس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم‌شده، چیزهای ناموزون، طرح کردن حدس‌ها و شکل دادن به فرضیه‌ها درباره این کاستی‌ها، ارزیابی و آزمایش این حدس‌ها و فرضیه‌ها، بازنگری و آزمایش مجدد احتمالی آن‌ها، و نهایتاً اعلام کردن نتایج است (Sternberg, 1989: 47).

تورنس در توضیح تعریف فوق می‌گوید:

هر زمان که نقص یا کمبودی را احساس می‌کنیم در ما تنش ایجاد می‌شود. احساس ناراحتی می‌کنیم و دلمان می‌خواهد کاری انجام دهیم تا تنش را برطرف کنیم در نتیجه به تکاپو می‌افتیم، سؤال می‌کنیم، چیزها را دست‌کاری می‌کنیم و حدس‌ها و فرضیه‌هایی را مطرح می‌کنیم. تا این حدس‌ها و فرضیه‌ها آزمون و تجدید نظر نشده‌اند، آرام نمی‌گیریم. حتی پس از انجام دادن این کار هنوز هم تنش باقی است و زمانی آرام می‌گیریم که به کسی بگوییم که چه چیزهایی را کشف یا تولید کرده‌ایم (Torrance, 1998: 442).

بنابراین تفاوت چندانی بین حل مسئله دیویی و تفکر خلاق تورنس مشاهده نمی‌شود.²

تورنس فرایند خلاقیت را شامل چهار مرحله زیر می‌داند:

1. فرایند درک مشکلات یا شکاف در اطلاعات؛
2. مطرح کردن حدس‌ها و فرضیه‌ها درباره این کاستی‌ها؛
3. ارزیابی و آزمایش این فرضیه‌ها؛
4. اعلام نتایج (به نقل از کاظمی و نیک‌منش، 1390: 67).

او همچنین خلاقیت را مرکب از چهار عامل اصلی می‌داند. این عوامل عبارت‌اند از:

1. سیالی (fluency): استعداد تولید ایده‌های فراوان؛
2. ابتکار (اصالت) (originality): استعداد تولید ایده‌های بدیع؛
3. بسط (elaboration): استعداد توجه به جزئیات؛
4. انعطاف‌پذیری (flexibility): استعداد تولید ایده‌ها و یا روش‌های بسیار گوناگون (به نقل از عابدی، 1372: 49).

با توجه به اهمیت خلاقیت در زندگی فردی و اجتماعی، اکنون این سؤال مطرح است که آیا خلاقیت افراد را می‌توان با آموزش ارتقا داد؟ پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش خلاقیت عمدتاً به این نتیجه رسیده است که خلاقیت را می‌توان پرورش داد. تورنس و تورنس (1973) اشاره می‌کنند که، طی پانزده سال تجربه در مطالعه و آموزش تفکر خلاق، شواهدی را دیده‌اند که نشان می‌دهد خلاقیت را می‌توان آموزش داد. فلدهوسن و همکارانش (1986) می‌گویند که پاسخ به این سؤال که «آیا خلاقیت را می‌توان آموزش داد؟» مثبت است (به نقل از عابدی، 1372: 47). مرور تحقیقاتی که در زمینه آموزش خلاقیت صورت گرفته نیز بیان‌گر آن است که خلاقیت و چهار مؤلفه آن (سیالی، بسط، ابتکار، و انعطاف‌پذیری) تحت تأثیر آموزش افزایش یافته‌اند (Ryhammar and Borlin, 1999).

به باور بیش‌تر پژوهش‌گران، شیوه‌های سنتی آموزش و پرورش نه تنها به رشد خلاقیت کودکان کمکی نمی‌کند، بلکه آنان را از حرکت در این مسیر باز می‌دارد (Amabile, 1966; Torrance, 1990) و بنابراین اگر معلمان در حد امکان فضای مناسب و مطمئن در کلاس پدید آورند و از روش‌های آموزشی فعال و پژوهش‌محور گروهی در کلاس بهره‌گیرند دانش‌آموزان را در بهره‌برداری از نیروی خلاق خویش یاری کرده‌اند. تورنس (1990) باور دارد که همه افراد کم و بیش می‌توانند خلاق باشند و پرورش مهارت‌ها و توان‌مندی‌های فکری زیربنای خلاقیت است. دبونو (Debono, 1968) نیز دریافت برای این که افراد بتوانند خلاق باشند، باید روش‌های درست اندیشیدن را به آن‌ها آموخت و در این صورت همه افراد این توانایی را به دست خواهند آورد که از خود خلاقیت نشان دهند (به نقل از شریفی و داوری، 1388: 58).

5. مرور پیشینه پژوهش

بیش از 40 سال است که برنامه آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف جهان در

حال اجراست. در طول این مدت پژوهش‌های مطلوبی در کشورهای گوناگون در زمینه اجرای این برنامه و تأثیر آن در رشد مهارت‌های فکری کودکان انجام گرفته است که، در ادامه، نتایج برخی از این پژوهش‌ها بیان می‌شود.

برای اولین بار در ایران، صفایی مقدم در سال 1377 مقاله‌ای با عنوان «برنامه آموزش فلسفه به کودکان» منتشر کرد. در این مقاله، ضمن معرفی محتوای برنامه، روش‌های اجرا، زمینه‌های شکل‌گیری آن، و عوامل مؤثر در توسعه و رشد آن اذعان می‌دارد که این برنامه با اهداف و روح کلی حاکم بر آموزش و پرورش اسلامی هماهنگ است.

ناجی و قاضی‌نژاد (1386) با انجام‌دادن پژوهشی، که به شیوه کیفی و بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی انجام گرفت، ارتقا و پیشرفت بیشتر مهارت‌های فکری این کودکان را تأیید کرده‌اند. مهارت‌های تقویت‌شده شامل استدلال، تمییز امور مشابه، داوری، قضاوت درست، تفکر انتقادی، و تفکر خلاق و مسئولانه بود.

جهانی (1386) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان» به تحلیل رشد مهارت‌های استدلالی، پژوهشی، و ترجمه‌ای در کودکان و نوجوانان ایرانی پرداخته است و نتیجه می‌گیرد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان از توانایی لازم برای رشد مهارت‌های استدلالی بین کودکان برخوردار است. وی همچنین در پژوهشی دیگر با عنوان «آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش‌محور» نشان داد پرورش مهارت‌های پژوهشی در بستر اجتماع پژوهشی (برنامه آموزش فلسفه برای کودکان) ابزار مناسبی برای پرورش خلاقیت کودکان و نوجوانان است. براتی (1388) برای پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد خود، در رشته آموزش ابتدایی، پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی شهر اصفهان» انجام داده است. محقق برای انجام‌دادن این پژوهش از روش آزمایشی با طرح تحقیق دوگروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده کرده است. حجم نمونه این پژوهش 60 آزمودنی است که با روش تصادفی خوشه‌ای در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفته‌اند (30 دانش‌آموز در گروه آزمایش و 30 نفر دیگر در گروه کنترل) ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسش‌نامه استدلال نیوجرسی بود. محقق در این پژوهش، پس از اجرای پیش‌آزمون بر هر دو گروه، گروه آزمایش را به مدت هفت جلسه، هر جلسه به مدت 45 دقیقه آموزش، در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با شیوه اجتماع پژوهشی قرار می‌دهد و پس از پایان آموزش از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل

می‌آید و نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان مؤثر است.

شریفی نجف‌آبادی (1389) برای پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد خود، در رشته روان‌شناسی عمومی، پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش تفکر فلسفی مبتنی بر روایت به کودکان بر توانایی حل مسئله دانش‌آموزان دختر پایه اول راهنمایی شهر اصفهان» انجام داده است. برای انجام دادن این پژوهش محقق نمونه‌ای به حجم 28 دانش‌آموز دختر پایه اول راهنمایی را، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از منطقه پنج آموزش و پرورش اصفهان در قالب دو مدرسه و در هر کدام یک کلاس انتخاب می‌کند. او سپس با استفاده از برنامه آموزش فلسفه به کودکان به سبک لیپمن و با استفاده از پنج داستان به آموزش دانش‌آموزان می‌پردازد. نتایج تحلیل داده‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که آموزش تفکر فلسفی مبتنی بر روایت‌گری بر مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری، طراحی، تحلیل و برنامه‌ریزی سیستم، و مشکل‌گشایی تأثیری معنادار دارد و باعث بهبود مهارت‌های مذکور می‌شود.

رستمی (1390) برای پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد خود، در رشته آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، نیز پژوهشی با عنوان «مقایسه تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم و داستان‌های فکری مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت کودکان پنج تا شش سال دوره آمادگی شهر تهران در سال تحصیلی 1389-1390» انجام داده است. این پژوهش از نوع پژوهش‌های آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. نمونه آماری این پژوهش 40 نفر کودکان پنج تا شش سال دوره آمادگی بوده است که در سه گروه (دو گروه آزمایش با محتوای مختلف و یک گروه کنترل) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون خلاقیت تورنس فرم «ب» تصویری بوده است. نتایج تحلیل آماری داده‌های پژوهش نشان داد که روش اجتماع پژوهشی در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر دوره پیش‌دبستانی تأثیر مثبتی داشته است.

لیپمن و بیرمن (Lipman and Bierman, 1970) پژوهشی را با این پیش‌فرض انجام دادند که کودکان به منظور بهبود توانایی استدلال خود به کمک نیاز دارند و این‌که چنین بهبودی در تفکر باعث تقویت سایر مهارت‌های تحصیلی می‌شود. این تحقیق نشان داد یک برنامه آموزشی نه‌هفته‌ای می‌تواند نتایج مؤثری نه فقط در استدلال، بلکه در خواندن و تفکر انتقادی کودکان داشته باشد.

پژوهش فیشر (Fisher, 2005) در پروژه جهانی اکو نشان داد آموزش فلسفه به کودکان این نتایج مثبت را داشته است:

1. پیشرفت شاگردان در آزمون‌های مدرسه؛
 2. احترام و اعتماد به نفس به منزله متفکر و یادگیرنده؛
 3. سیالی و کیفیت بالای سؤالات کودکان؛
 4. کیفیت تفکرات خلاق و استدلال کلامی؛
 5. توانایی گوش دادن به دیگران و اشتغال در بحث‌های کلاسی.
- در پژوهش دیگری که سانجانا (Sanjana, 2005) در هند انجام داده است، دانش‌آموزان پایه هفتم در برنامه درسی فلسفه برای کودکان شرکت کردند. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان در رشد مهارت‌های استدلال اخلاقی و اجتماعی در دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش بیان‌گر عملکرد بهتر دانش‌آموزان در مهارت‌های اجتماعی، شناختی، و اخلاقی است و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این برنامه توانایی کاربرد آموخته‌هایشان و مهارت‌های فوق را در زندگی روزانه دارند.
- چان یوک کنگ و همکارانش (Chan yoke keng et al., 2007) در کشور سنگاپور پژوهش دیگری انجام داده‌اند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه درسی فلسفه برای کودکان عملکرد بهتری در مهارت‌های مربوط به تفکر انتقادی و تفکر خلاق نشان داده‌اند. آن‌ها همچنین توانایی بیان افکار و احترام به عقاید دیگران را نشان داده‌اند.

6. هدف و فرضیه‌های پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه 14 شهر تهران است. برای بررسی این هدف فرضیه‌هایی به شرح زیر تدوین شد:

1. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود؛
2. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش سیالی ذهنی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود؛

3. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش ابتکار ذهنی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود؛
4. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش بسط ذهنی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود؛
5. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش انعطاف‌پذیری ذهنی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود.

7. روش تحقیق

روش تحقیق در پژوهش حاضر نیمه‌تجربی است که در آن از طرح تحقیق و آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد استفاده شد. برای انجام دادن پژوهش حاضر کلاسی به صورت کارگاه در بیست جلسه پی‌درپی تشکیل شد و در این کارگاه از روش کلاس‌داری و حلقه کندوکاو شارپ - لیپمن و داستان‌های ویراسته فیلیپ کم استفاده شد. محتوای آموزشی این کارگاه‌ها کتاب *داستان‌های فکری* جلد‌های دوم و سوم نوشته فیلیپ کم و راهنمای آموزش آن ترجمه فرزانه شهرتاش بود.

جامعه آماری در این پژوهش همه دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه 14 شهر تهران است که در سال تحصیلی 1390-1391 مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه در این پژوهش از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای استفاده می‌شود (سرمد و دیگران، 1383: 185)؛ به این صورت که ابتدا از میان دبیرستان‌های پسرانه منطقه 14 شهر تهران به طور تصادفی یک دبیرستان (دبیرستان ملاصدرا) انتخاب شد. در مرحله دوم از میان کلاس‌های پایه اول این دبیرستان مجدداً به طور تصادفی دو کلاس (همه دانش‌آموزان به منزله نمونه انتخاب شد. در مرحله بعد یکی از دو کلاس به منزله گروه شاهد و دیگری به منزله گروه تجربی به طور تصادفی انتخاب شد. صاحب‌نظران بر آنند که یکی از روش‌های تعیین حجم نمونه مراجعه به تحقیقات مشابه و در نظر گرفتن میانگین حجم سه تحقیق مشابه است (نادری و سیف‌نراقی، 1390: 116؛ صفایی‌مقدم و دیگران، 1385). بر این اساس حجم نمونه این تحقیق میانگین حجم سه تحقیق مشابه، یعنی 60 نفر (30 نفر در هر یک از گروه‌ها)، است.

به منظور جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از آزمون خلاقیت عابدی استفاده شد. این آزمون به کوشش جمال عابدی به منظور سنجش میزان خلاقیت بر اساس آزمون

تورنس تهیه و تنظیم شده است. صاحب نظران متفق‌القول‌اند که آزمون خلاقیت عابدی جانشین مناسبی برای آزمون خلاقیت تورنس است، زیرا مدت‌زمان اجرای آن کوتاه تر و نمره‌گذاری آن نیز آسان‌تر است و می‌تواند به صورت گروهی اجرا شود (دمیرچی و وفایی، 1380: 107) پرسش‌نامه مذکور شامل 60 سؤال است که نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس لیکرت سه‌نمره‌ای (خلاقیت کم: 1، خلاقیت متوسط: 2، و خلاقیت بالا: 3) است. جمع نمرات چهار مؤلفه نمره کل خلاقیت آزمودنی را تشکیل می‌دهد. حداکثر نمره برای هر فرد مورد مطالعه 180 و حداقل نمره 60 است. این آزمون به ترتیب چهار مؤلفه خلاقیت، یعنی سیالی (22 ماده) و ابتکار (16 ماده) و انعطاف‌پذیری (11 ماده) و بسط (11 ماده)، را اندازه‌گیری می‌کند. عابدی پایایی این آزمون را با استفاده از روش آماری آلفای کرونباخ و روایی آن را با استفاده از روش تحلیلی عاملی بررسی کرده است که نتایج گزارش شده حاکی از پایایی و روایی مطلوب این پرسش‌نامه است. حقیقت (1377)، محمودی (1380)، ساداتی (1386)، ساعتچی و کامکاری (1389)، و به‌پروژه (1389) نیز روایی و پایایی این آزمون را بررسی کرده‌اند. طبق گزارش این محققان، ضرایب به‌دست‌آمده حاکی از پایایی و روایی مطلوب این ابزار است. در پژوهش حاضر به دلیل آن‌که در محتوای ابزار اندازه‌گیری خلاقیت تغییری ایجاد نشده است و آزمون کاملاً اجرا می‌شود نیازی به محاسبه مجدد روایی و پایایی آن نیست (نادری و سیف‌نراقی، 1389: 44).

8. یافته‌های پژوهش

1.8 یافته‌های توصیفی

در این بخش یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیر مورد مطالعه در پژوهش حاضر بررسی و نتایج در جدول 1 آورده شده است.

جدول 1. میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره‌های خلاقیت آزمودنی‌های گروه آزمایش و شاهد در آزمون مقدماتی و نهایی

مرحله	گروه‌ها	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	تعداد
آزمون مقدماتی	شاهد	سیالی	51/86	5/17	42	63	30
		بسط	23/80	3/23	16	29	30
		ابتکار	38/13	5/38	28	48	30

30	31	21	3/02	27/56	انعطاف‌پذیری	آزمایش
30	167	112	13/84	141/366	نمره کل خلاقیت	
30	60	42	4/85	51/10	سیالی	
30	30	16	3/54	23/76	بسط	
30	43	29	3/53	35/36	ابتکار	
30	29	18	2/27	26/46	انعطاف‌پذیری	
30	158	116	10/70	136/7	نمره کل خلاقیت	
30	65	35	6/40	51/46	سیالی	شاهد
30	33	14	4/46	22/70	بسط	
30	47	24	5/39	36/63	ابتکار	
30	32	16	3/45	26/86	انعطاف‌پذیری	
30	174	89	16/45	137/67	نمره کل خلاقیت	
30	63	44	4/29	55/20	سیالی	
30	32	16	3/71	25/80	بسط	
30	47	28	5/17	38/40	ابتکار	آزمایش
30	39	24	3/47	28/60	انعطاف‌پذیری	
30	172	119	12/65	148/20	نمره کل خلاقیت	

یافته‌های جدول 1 نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های خلاقیت (چهار مؤلفه آن) گروه آزمایش در مرحله آزمون نهایی نسبت به مرحله آزمون مقدماتی افزایش درخور توجهی یافته است در حالی که در گروه شاهد چنین تغییری رخ نداده است.

2.8 یافته‌های استنباطی

در پژوهش حاضر برای آزمون فرضیه‌ها و تعیین معناداری تفاوت میان نمره‌های گروه آزمایشی و گواه در متغیر وابسته، یعنی خلاقیت و چهار مؤلفه آن، از آزمون تی —

استیودنت برای دو گروه وابسته³ استفاده شد. شایان ذکر است که در ابتدا، به منظور بررسی تفاوت داشتن یا نداشتن واریانس‌های گروه آزمایشی و گواه در متغیر وابسته، در مرحلهٔ آزمون مقدماتی، آزمون لوین (Leven) به عمل آمد که نتایج آن در جدول 2 مشاهده می‌شود.

جدول 2. نتایج آزمون برابری واریانس‌های نمرات پیش‌آزمون

متغیرها	گروه آزمودنی‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون برابری واریانس‌ها			آزمون برابری میانگین‌ها	
					آمارهٔ F	سطح معنی‌داری	آمارهٔ T	درجهٔ آزادی	سطح معنی‌داری
سیالی	گواه	30	51/8667	5/17776	0/299	0/587	0/59	58	0/556
	آزمایش	30	51/1000	4/85195					
بسط	گواه	30	23/8000	3/23131	0/920	0/341	0/03	58	0/970
	آزمایش	30	23/7667	3/54949					
ابتکار	گواه	30	38/1333	5/38025	1/807	0/117	2/35	58	0/022
	آزمایش	30	35/3667	3/53781					
انعطاف‌پذیری	گواه	30	27/5667	3/02499	2/871	0/96	1/59	58	0/117
	آزمایش	30	26/4667	2/27025					
نمرهٔ کل	گواه	30	141/36	13/84	0/852	0/360	1/46	58	0/150
	آزمایش	30	136/7	10/70					

همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، مقادیر به‌دست‌آمده برای آمارهٔ F آزمون لوین در سطح خطای 0/05 معنی‌دار نیست، بنابراین چنین استنباط می‌شود که بین واریانس‌های نمرات گروه‌های شاهد و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یعنی واریانس نمرات گروه‌ها همگن است. در ادامه، یافته‌های استنباطی که با بهره‌گیری از آمار استنباطی به‌دست آمده است با توجه به فرضیه‌های تحقیق از نظر می‌گذرد.⁴

3.8 فرضیهٔ اول پژوهش

اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان موجب پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایهٔ اول مقطع متوسطه می‌شود.

برای تحلیل فرضیه فوق، با استفاده از آزمون T وابسته، میانگین‌های نمرات خلاقیت گروه‌های شاهد و تجربی مقایسه شد که نتایج آن در جدول 3 نشان داده شده است.

جدول 3. نتایج آزمون T وابسته برای مقایسه میانگین نمرات خلاقیت گروه تجربی و شاهد

شاخص آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری
گروه شاهد	30	3/32	11/93	14/73	3/42	4/29	29	0/010
گروه تجربی	30	-11/5	11/22					

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد از لحاظ متغیر خلاقیت در سطح $(P < 0/01)$ تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان منجر به رشد خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود.

4.8 فرضیه دوم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان سبب افزایش نمره سیالی ذهنی دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود.

جدول 4. نتایج آزمون T وابسته برای مقایسه میانگین نمرات سیالی گروه تجربی و شاهد

شاخص آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری
گروه شاهد	30	0/4	4/86	3/96	1/44	2/75	29	0/01
گروه تجربی	30	-3/56	5/06					

نتایج جدول 4 نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه آزمایش و شاهد از لحاظ متغیر سیالی در سطح $(P < 0/01)$ تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان منجر به رشد سیالی ذهنی دانش‌آموزان می‌شود.

5.8 فرضیه سوم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان سبب افزایش نمره بسط ذهنی دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود.

جدول 5. نتایج آزمون T وابسته برای مقایسه میانگین نمرات بسط گروه تجربی و شاهد

شاخص آماری / گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری
گروه شاهد	30	1/16	3/45	3/4	1/1	3/09	29	0/004
گروه تجربی	30	-2/23	4/55					

نتایج جدول 5 نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه آزمایش و شاهد از لحاظ متغیر بسط در سطح ($P < 0/05$)، تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان منجر به رشد بسط ذهنی دانش‌آموزان می‌شود.

6.8 فرضیه چهارم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان سبب افزایش نمره ابتکار دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود.

جدول 6. نتایج آزمون T وابسته برای مقایسه میانگین نمرات ابتکار گروه تجربی و شاهد

شاخص آماری / گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری
گروه شاهد	30	1/5	5/3	4/53	1/48	3/05	29	0/005
گروه تجربی	30	-3/03	4/97					

نتایج جدول 6 نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد از لحاظ متغیر ابتکار در سطح ($P < 0/01$) تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان منجر به رشد ابتکار ذهنی دانش‌آموزان می‌شود.

7.8 فرضیه پنجم پژوهش

اجرای برنامه فلسفه برای کودکان سبب افزایش نمره انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه در آزمون خلاقیت می‌شود.

جدول 7. نتایج آزمون T وابسته برای مقایسه میانگین نمرات انعطاف‌پذیری گروه تجربی و شاهد

شاخص آماری گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری
گروه شاهد	30	0/7	3/87	2/83	0/84	3/35	29	0/002
گروه تجربی	30	-2/13	3/79					

نتایج جدول 7 نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه تجربی و شاهد از لحاظ متغیر انعطاف‌پذیری در سطح $(P < 0/01)$ تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین فرضیه پنجم پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان منجر به رشد انعطاف‌پذیری ذهنی دانش‌آموزان می‌شود.

9. نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در مقدمه مقاله بیان شد، بحث آموزش خلاقیت به نوجوانان و پرورش تفکر خلاق در آن‌ها یکی از بحث‌های چالش‌برانگیز، دشوار و جذاب پژوهشی، و سرنوشت‌ساز و حیاتی برای نظام‌های آموزشی است. مطالعات، تحقیقات، و بررسی‌های فراوان در زمینه خلاقیت در حال انجام‌یافتن است، اما آنچه تاکنون از پیشینه تحقیقاتی و مطالعاتی این قلمرو می‌توان استنباط کرد آن است که خلاقیت قابل آموزش است و با شیوه‌ها و محتوای مناسب می‌توان خلاقیت را در کودکان و نوجوانان پرورش داد، اما درباره این‌که با چه محتوایی و با چه روشی می‌توان خلاقیت را پرورش داد، توافق چندانی در میان صاحب‌نظران وجود ندارد. گیلفورد آموزش تفکر را پیشنهاد می‌کند، دبونو به پرورش سبک تفکر از طریق دروس اشاره دارد و لیپمن بر آن است که از طریق داستان‌های فکری با مضامین فلسفی در حلقه کدوکاو خلاقیت را می‌توان پرورش داد (جهانی، 1387: 50).

علاوه بر تفاوت در مبانی نظری یادشده، اندیشمندان و محققان درباره عوامل مولد و

توسعه‌دهنده خلاقیت نیز توافق چندانی ندارند. گروهی به عوامل فردی، مثل مهارت ذهنی، توانایی بصیرت شهودی، انگیزه شخصی، و ویژگی‌های ذاتی اشاره می‌کنند. در مقابل، عده دیگری به عوامل غیر فردی، مثل فرهنگ سازمانی، فلسفه اجتماعی، و زمینه اجتماعی اهمیت می‌دهند و بر آن‌اند که این عوامل زاینده خلاقیت و رشددهنده یا کاهش‌دهنده آن است.

در پژوهش حاضر قسمتی از برنامه پیشنهادی لیپمن در میان نوجوانان ایرانی آزمایش شد. این برنامه با چند سناریوی گزینش‌شده نزدیک به فرهنگ ایرانی اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب پرورش خلاقیت و چهار مؤلفه اصلی آن (سیالی، بسط، ابتکار، و انعطاف‌پذیری) می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر هم‌سو با یافته‌های مطالعات ناجی و قاضی‌نژاد (1386)، جهانی (1386)، شریفی نجف‌آبادی (1389)، رستمی (1390)، لیپمن و شارپ (1975)، تریکی و تاپینگ (2004)، مونتس و ماریا (2001)، ایوریو (1984)، فیشر (2005)، چان یوک کنگ (2007)، مک کال (2007)، دانیلا و گونتر (1988)، دانیل (2002)، آنتونی (1997)، کایت (1991)، و کرین (2009) است که در این پژوهش‌ها مشخص شده است که آموزش تفکر در قالب برنامه فلسفه برای کودکان باعث رشد مهارت‌های شناختی نظیر تفکر خلاق، تفکر انتقادی، و حل مسئله در دانش‌آموزان می‌شود.

لیپمن بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان بر آن است که برنامه او بهترین راه برای تقویت قدرت تفکر کودکان است. وی هدف این برنامه را آموزش تفکر به کودکان و کمک به آن‌ها برای انتخاب آگاهانه می‌داند. به نظر وی این برنامه درصدد است کودکانی پرسش‌گر، دارای تفکر انتقادی، خلاق، و پژوهش‌گر را پرورش دهد که توانایی شناخت خویش، خوداصلاحی، و حل مسئله را از همان کودکی بیاموزند (شریفی نجف‌آبادی، 1389: 170).

لیپمن معتقد است که تعلیم و تربیت رایج در سال‌های گذشته با شکست مواجه شده و خود مقصر این شکست بوده است، زیرا اهداف این نوع تربیت محدود است و به روش‌های پژوهش بی‌اعتنایی کرده است. در تعلیم و تربیت سنتی، موضوعات درسی و محتوای درس‌ها به صورت مجزا و درنهایت به صورت بسته‌های حل مسئله در اختیار شاگردان قرار می‌گیرد و فرصت پژوهش‌کردن را از آنان سلب می‌کند. در نتیجه، به جای این‌که فراگیران مثل دانشمندان بیندیشند و با استفاده از روش‌های آنان به نتایج جدیدی برسند عمدتاً از محصول کار آنان به صورت خام استفاده می‌کنند و به نتایجی می‌رسند که آنان رسیده بودند (Lipman, 1995: 46).

لیپمن بر آن است که کودکان در ابتدای ورود به کودکانستان بسیار کنجکاو و فعال‌اند، اما به تدریج به موجوداتی منفعل و مطیع تبدیل می‌شوند. لیپمن علت این مسئله را در ساختار متفاوت خانه و مدرسه جست‌وجو می‌کند. او در مقایسه جالب بین خانه و مدرسه به این نتیجه می‌رسد که کودکان در خانه بسیار خلاق‌تر از مدرسه‌اند، زیرا کودک در خانه با محیط سازمان‌نیافته‌ای مواجه است که می‌تواند در هر زمان پدیده‌ای را دست‌کاری کند و نتیجه تغییرات را در پیامدها ببیند، اما به محض ورود به مدرسه با مجموعه‌ای از عوامل سازمانی متفاوت با خانه روبه‌رو می‌شود که آزادی او را تا حد زیادی محدود می‌کند. او اکنون دنیای پر راز و رمز کودکی را پشت سر می‌گذارد و وارد محیطی شفاف می‌شود که مشحون از تأکیدات بر قوانین و مقررات و رفتارهای سازمان‌یافته است. پشت این سازمان‌یافتگی ممکن است رکود یا نبود خلاقیت نهفته باشد (Lipman, 1991: 11). لیپمن برای رهایی از این محدودیت پیشنهاد می‌کند به غنی‌سازی محیطی و استفاده از الگوی آموزش تفکر انتقادی در قالب برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته شود. از توصیه‌های اساسی لیپمن برای فاصله‌گرفتن از تحصیل بدون تفکر کمک‌گرفتن از ابزار مهم اجتماع پژوهشی و تبدیل کلاس درس به گروه‌های تحقیق، هدایت افراد در جهت تنظیم ارتباطات تجربه‌شده، و پرورش قوه داوری مدلل در کودکان است (به نقل از جهانی، 1388: 96).

لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان کلاس درس را اجتماع پژوهشی تلقی می‌کند که در آن موضوعات درسی به صورت سناریو و در قالب داستان‌های فکری با مضمون فلسفی مطرح می‌شوند. کودکان با دنبال کردن روندها و توالی‌ها به فرضیه‌سازی می‌پردازند و فرضیه مطرح می‌کنند. دیگران این فرضیه‌ها را نقد می‌کنند و در نهایت فرضیه‌هایی که از بوتۀ آزمایش، یعنی نقد و بررسی افراد اجتماع پژوهشی، سربلند بیرون می‌آیند دارای اعتبار خواهند بود و مبنای عمل قرار می‌گیرند. لیپمن مهارت‌های شناختی‌ای را که این برنامه سعی در پرورش آن‌ها دارد به چهار دسته (four major varieties of cognitive skills) تقسیم می‌کند:

1. مهارت پژوهشی (inquiry skill)؛
 2. مهارت در استدلال (skill of reasoning)؛
 3. مهارت در سازمان‌دهی اطلاعات (information-organizing skill)؛
 4. مهارت ترجمه‌ای (translation skill) (همان: 107).
- از نظر لیپمن یکی از مهم‌ترین انواع مهارت‌های شناختی که در اجتماع پژوهشی

پرورش می‌یابد مهارت پژوهشی است. مهارت‌های پژوهشی به انسان کمک می‌کند علاوه بر پیش‌بینی رخداد‌های آینده به درک روابط علی و تفکیک امور از یک‌دیگر نائل شود و پیامدهای رفتار خود را پیش‌بینی و در مواقع مقتضی آن‌ها را اصلاح کند. لیپمن در مورد مهارت‌های پژوهشی می‌گوید:

مهارت‌های پژوهشی مهارت‌هایی برای در نظر گرفتن راهکارها و ایجاد فرضیه می‌باشند که ابزارهایی را برای تفکر مسئولانه و متعهد ارائه می‌دهند و اجتماع پژوهشی می‌تواند بستر مناسب کسب این نوع مهارت‌ها در کودکان باشد (صفایی مقدم و دیگران، 1389: 87).

مهارت‌های پژوهشی خود شامل چند مهارت جزئی، مثل توانایی یافتن مسئله، فرضیه‌سازی، گردآوری اطلاعات برای آزمودن فرضیه، و نتیجه‌گیری است (جهانی، 1388: 107). نکته‌ای که باید در این جا به آن توجه کرد آن است که مهارت‌های ذکر شده بالا دقیقاً همان مراحل فرایند خلاقیت از دیدگاه تورنس است، بنابراین باید اذعان داشت که پرورش این مهارت‌ها در بستر اجتماع پژوهشی (برنامه فلسفه برای کودکان) به پرورش خلاقیت کودکان و نوجوانان منجر می‌شود. این که کودکان داستان‌های فکری با مضمون فلسفی را بخوانند و با موقعیت‌های مبهم مواجه شوند سبب می‌شود که آن‌ها دریابند مسائلی وجود دارد که باید برای آن‌ها راه‌حلی پیدا کرد. آن‌ها فرا می‌گیرند که به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند و، با سازمان‌دهی این اطلاعات، از درون آن‌ها فرضیه‌هایی مناسب را پیش‌بینی و استخراج کنند و این فرضیه‌ها را در بوته آزمون قرار دهند، بنابراین می‌توان گفت که پرورش مهارت‌های پژوهشی در بستر اجتماع پژوهشی ابزار مناسبی برای رشد خلاقیت فراهم می‌کند. نکته‌ای که باید به آن توجه کرد آن است که وجود سه ویژگی محیطی⁵ در حلقه کندوکاو سبب شده است این حلقه بستر مناسبی برای پرورش خلاقیت در کودکان و نوجوانان باشد این سه ویژگی عبارت‌اند از:

الف) سبک رهبری حلقه کندوکاو: وجود سبک رهبری مشارکتی یا دموکراتیک در حلقه کندوکاو همراه با حمایت مربی و برخورداری کودکان از آزادی فضای مناسبی برای پرورش خلاقیت ایجاد می‌کند؛

ب) ساختار حلقه کندوکاو: حلقه کندوکاو ساختاری ارگانیکی دارد، درست در نقطه مقابل کلاس‌های سنتی که از ساختاری مکانیکی برخوردارند. از خصوصیات این ساختار می‌توان به منعطف بودن، همه‌جانبه و غیر رسمی بودن، رسمیت کم، نفوذ پیدا کردن شخص به علت مهارت و خبرگی و نه به علت اختیار، و سیستم تصمیم‌گیری غیر متمرکز اشاره

کرد. نکته‌ای که صاحب‌نظران بر آن تأکید دارند ساختار ارگانیکی برای پرورش خلاقیت مناسب‌تر از ساختار مکانیکی است (صادقی مال‌امیری، 1386: 181)؛

ج) جو حلقه کندوکاو: صاحب‌نظران حوزه خلاقیت بر آن‌اند جو سازمانی مناسب برای پرورش خلاقیت دارای نه ویژگی به شرح زیر است:

1. چالش‌برانگیزی: در حلقه کندوکاو میزان بالایی از چالش وجود دارد. این سبب می‌شود کودکان برای مشارکت در بحث احساس انگیزه و تعهد کنند و حلقه کندوکاو پویا، هیجان‌انگیز، و الهام‌بخش باشد؛

2. آزادی: کودکان در حلقه کندوکاو از آزادی (نظر، بیان، و عمل) برخوردارند؛

3. اعتماد: در روابط، امنیت روانی وجود دارد. در حلقه کندوکاو میزان بالایی از اعتماد وجود دارد، بنابراین کودکان به طور صریح، باز، و صادقانه با یکدیگر مرتبط می‌شوند. کودکان برای حمایت شخصی روی یکدیگر حساب می‌کنند و برای یکدیگر احترام قائل‌اند؛

4. خوشحالی و شوخ‌طبعی: کودکان در حلقه کندوکاو راحت، خوشحال، و خندان‌اند و این سبب می‌شود که حضوری داوطلبانه و شاداب داشته باشند؛

5. زمان زیاد برای ایده‌ها: مقدار زمانی که افراد می‌توانند صرف تولید و استفاده از ایده جدید کنند زیاد است. در حلقه کندوکاو زمان درخور توجهی برای تولید و بررسی و آزمون ایده‌های جدید صرف می‌شود؛

6. کاهش تعارض: تنش‌های عاطفی و فردی و سطح تعارض در حلقه کندوکاو پایین است، زیرا کودکان تنوع افکار را می‌پذیرند و با هم فعالیت می‌کنند؛

7. حمایت از ایده‌ها: روش‌های برخورد با ایده‌های تازه به این صورت است که در حلقه کندوکاو ایده‌های جدید صمیمانه پذیرفته و بررسی می‌شوند. در حلقه کندوکاو افراد به صحبت‌های یکدیگر گوش می‌دهند؛

8. گفت‌وگو: بین آرای مختلف برخورد به وجود می‌آید و گاهی توافق سریع بین نظرها و ایده‌ها نیست و دانش و تجارب متفاوت است. در حلقه کندوکاو عمده آرا شنیده می‌شود و کودکان ایده‌هایشان را برای بحث و بررسی و استفاده از نظرهای دیگران مطرح می‌کنند. کودکان اغلب می‌توانند عقاید مخالف را ببینند و بشنوند و در دیدگاه‌های متنوعی سهیم شوند؛

9. ریسک‌پذیری: در حلقه کندوکاو تحمل ابهام و نبود اطمینان بالا می‌رود. در حلقه

کندوکاو ریسک‌پذیری بسیار بالاست، ایده‌ها و فرضیه‌های جدید، حتی در وضعیتی مطرح می‌شوند که نتایج آن‌ها ناشناخته باشند. از این طریق کودکان احساس می‌کنند که می‌توانند در مورد ایده‌هایشان ریسک‌پذیر باشند. از طرفی دیگر، مشارکت کودکان در حلقه‌ کندوکاو سبب افزایش قدرت تحمل ابهام، ریسک‌پذیری، چالش‌پذیری، اعتماد به نفس، خودپنداره مثبت، استقلال در قضاوت و تفکر، کنجکاوی، حساسیت بالا به زمینه، نداشتن نگرانی از این‌که از دیگران متفاوت‌اند، جرئت در ابراز عقیده، صراحت بیان، نداشتن تعصب در تغییر عقیده خویش، علاقه به آزمایش و تجربه‌کردن، قدرت جمع‌بندی مسائل و نتیجه‌گیری خواهد شد (Ekvall, 1996: 105).

با توجه به این ویژگی‌های جو سازمانی مؤثر در خلاقیت که بیان شد می‌توان حلقه کندوکاو لیپمن را فضایی مناسب برای پرورش خلاقیت دانست.

در کل از آنچه بیان شد می‌توان نتیجه گرفت که استعدادها و مهارت‌هایی که در حلقه کندوکاو رشد می‌کنند تعدادی مستقیم و تعدادی غیر مستقیم یا مهارت‌های خلاقیت مربوط‌اند. به عبارت دیگر می‌توان گفت که مهارت‌ها و استعدادهایی که در برنامه فک در کودکان به‌وجود می‌آید در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است.

10. پیشنهادها

1.10 پیشنهادهای مبتنی بر نتایج تحقیق

لیپمن (1987) در مقاله‌ای با عنوان «آیا برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند بنیادی برای اصلاح ساختار نظام آموزشی قرار گیرد؟» با تأکید بر این‌که مدرسه باید به صورت آزمایشگاهی برای تمرین تفکر و فراگیری اندیشه انتقادی و خلاق و نیز درگیرکردن فرد در تجربیات واقعی زندگی درآید، به این سؤال پاسخ مثبت می‌دهد (صفایی‌مقدم و دیگران، 50:1385). بر این اساس و با توجه به نتایج پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان، که اعتماد و اعتبارپذیری این برنامه را در پرورش مهارت‌های شناختی و اجتماعی تأیید کرده‌اند، پیشنهاد می‌شود اصلاحات اساسی در نظام آموزشی از دوره آموزش‌های غیر رسمی، یعنی برنامه‌های مهد کودک، تا دوره‌های آموزش عالی انجام گیرد و برنامه‌هایی با عنوان آموزش فلسفه یا تفکر فلسفی در برنامه درسی رسمی کشور گنجانده شود.

2.10 پیشنهاد های مطالعاتی

1. بررسی و تبیین نسبت برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه آموزش و پرورش ایران؛
2. بررسی و تبیین روش های ارزش یابی از برنامه فلسفه برای کودکان؛
3. بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در میزان صفت خشم و بیان آن همچنین کنترل آن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه؛
4. بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در کودکان بیش فعال؛
5. بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در بهداشت و سلامت روانی دانش آموزان.

11. محدودیت های پژوهش

1.11 محدودیت های در اختیار محقق

در پژوهش حاضر محقق دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه دبیرستان ملاصدرا منطقه 14 شهر تهران را برای تحقیق خود انتخاب کرده است بنابراین محقق محدودیت هایی را از نظر جنسیت (پسر)، مقطع (متوسطه)، پایه تحصیلی (سال اول)، منطقه پژوهش (منطقه 14)، مکان (دبیرستان ملاصدرا)، تعداد (60 نفر)، و سن آزمودنی ها (15 سال) لحاظ کرده است.

2.11 محدودیت های خارج از کنترل محقق

1. نبود توانایی در کنترل همه متغیر های ناخواسته در موقعیت پژوهش؛
2. محدودیت های مربوط به صحت و دقت ابزار اندازه گیری؛
3. همکاری نکردن برخی دانش آموزان و عوامل اجرایی دبیرستان؛
4. کمبود منابع اطلاعاتی در زمینه آموزش فلسفه به کودکان.

پی نوشت

1. Philosophy for Children (P4C).
2. بسیاری از صاحب نظران از جمله گیلفورد (1959)، گانیه (1977)، اکاف و ورگارا (1981)، دبونو (1992)، و ویزبرگ (1992)، همانند تورنس، خلاقیت را نوعی حل مسئله می دانند، البته به عنصر تازگی (خلاقیت شامل راه حل های نو) در حل مسئله تأکید دارند (صادقی مال امیری، 1386: 91).

3. در تحقیق حاضر دو گروه تجربی و شاهد از یک جامعه آماری انتخاب شده‌اند و، قبل از اعمال متغیر مستقل، از نظر ویژگی‌های مورد مطالعه متفاوت نبوده‌اند، لذا جابه‌جایی اعضای دو گروه قبل از مداخله یا اثرگذاری متغیر مورد مطالعه هیچ‌گونه مشکلی ایجاد نمی‌کند، بنابراین باید از آزمون‌های ویژه دو گروه وابسته استفاده شود (نادری و سیف‌نراقی، 1389: 55).
4. شایان ذکر است که محقق، با توجه به میزان دقتی که در هر یک از چشمه‌های ایجاد خطا در پژوهش حاضر اعمال کرد، میزان ریسک خطا را 5% تعیین کرد و در این صورت سطح اطمینان یا معناداری 95% خواهد بود.
5. صاحب‌نظران حوزه خلاقیت عوامل مؤثر در خلاقیت را شامل عوامل فردی و محیطی می‌دانند. عوامل محیطی مؤثر در خلاقیت خود شامل عوامل گروهی و سازمانی است. عوامل سازمانی شامل متغیرهای سبک رهبری، جو سازمانی، ساختار سازمانی و ... است.

منابع

- افروز، غلامعلی و پرویز کامکاری (1387). *موش و خلاقیت؛ تاریخچه، نظریه‌ها و رویکردها*، تهران: دانشگاه تهران.
- پیرخانفی، علیرضا، احمد برجعلی، علی دلاور، و حسین اسکندری (1388). «تأثیر آموزش خلاقیت بر مؤلفه‌های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان»، *فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد گرمسار*، س 3، ش 2.
- جهانی، جعفر (1381). «تقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن»، *فصل‌نامه علوم انسانی*، س 12، ش 42.
- جهانی، جعفر (1387). «آموزش تفکر خلاق به نوجوانان، رویکرد پژوهش محور»، *فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره چهارم، ش 3.
- جهانی، جعفر (1388). *پرورش خلاقیت از نظریه تا عمل*، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دمیرچی، یداله و مریم وفاپی (1380). «بررسی اثر کوتاه‌مدت و بلندمدت آموزش حل خلاق مسائل بر فرایند مسئله‌یابی حل مسئله و کاربرد راه‌حل آن»، *فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی*، ش 1.
- سرمه، زهره، عباس بازرگان، و الهه حجازی (1383). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: آگاه.
- شریفی، علی‌اکبر و رقیه داوری (1388). «مقایسه تأثیر سه روش پرورش خلاقیت در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی»، *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، س 15، ش 6.
- شریفی نجف‌آبادی (1389). «بررسی اثربخشی تفکر فلسفی مبتنی بر روایت به کودکان بر توانایی حل مسئله دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی شهر اصفهان»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صادقی مال‌امیری، منصور (1386). *خلاقیت رویکردی سیستمی: فرد، گروه، سازمان*، تهران: دانشگاه امام حسین (ع).

- صفای مقدم، مسعود، سیدمنصور مرعشی، محمدجعفر پاکسرشت، خسرو باقری، و حسین سپاسی (1385). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز» علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، ش 2.
- صفای مقدم، مسعود، سیدمنصور مرعشی، پروین خزامی، و همکاران (1389). «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز» دوفصل‌نامه تفکر و کودک، س 1، ش 1.
- عابدی، جمال (1372). «اخلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن» پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره دوم، ش 1 و 2.
- فیشر، رابرت (1386). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفای مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: نشر رسش.
- فیشر، رابرت (1388). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: نشر رسش.
- قائدی، یحیی (1383). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- قراملکی، احد فرامرز (1384). «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارت فلسفی» ویژه‌نامه فلسفه و کودک، بنیاد حکمت صدرا، ش 1.
- کاظمی، یحیی و زهرا نیک‌منش (1390). تفکر و زبان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- ماهروزاده، طیبه و شیوا رمضانپور (1390). «تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی» فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره هفتم، ش 3.
- ناجی، سعید (1389). کنادوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت، ج 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید و پروانه قاضی‌نژاد (1386). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی کودکان» مطالعات برنامه درسی، ش 7.
- ناجی، سعید و سمیه خطیبی مقدم (1389). «آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی» دوفصل‌نامه تفکر و کودک، ش 2.
- نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی (1389). غفلت‌ها و کاستی‌ها در تحقیقات و مصادیق آن‌ها، تهران: ارسباران.
- نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی (1390). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی، تهران: ارسباران.

Adam, Angelica Hurtado (2006). 'Philosophy for Children in Teaching', *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*, Vol. 18, No. 2.

Adey, Philip (2006). 'A Model for the Professional Development of Teachers of Thinking', *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 1, No. 1.

- Bleazby, J. (2007). 'Reconstructing Gender in the Philosophy for Children Program', Paper Presented at the Australasian Association of Research in Education Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia.
- Costa, Arthur (2006). 'Five Themes in a Thought-Full Curriculum Thinking Skills and Creativity', *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 1, No. 1.
- Ekvall, G. (1996). 'Organizational Climate for Creativity and Innovation', *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 5.
- Haynes, A. (2002). *Children as Philosopher*, London and New York: Routledge Flamer.
- Hogan, Michael John (2006). 'Cultivating Thought-Full and Creative Thinkers: A Comment on Quality Merging Costa with Claxton et al.', *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 1, No. 1.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University.
- Lipman, M. (1995). *Moral Education*, Cambridge: Cambridge University.
- Mitias, Laram (2004). 'P4C: Philosophy Process, Perspective, and Pluralism for Children', *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 17, No. 1 and 2.
- Ryhammar, L. and C. Borlin (1999). 'Creativity Research, Historical Considerations and Main Lines of Development', *Education Research*, Vol. 3.
- Strenberg, R. J. (1989). *The Nature of Creativity*, London: Cambridge University.
- Torrance, E. P. (1998). 'An Interview with E. Paul Torrance about Creativity', *Educational Psychology Review*, Vol. 10.