

## بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی

فرزانه محمدی\*

هادی کرامتی\*\*، ولی الله فرزاد\*\*\*، مهدی عرب زاده\*\*\*\*

### چکیده

بسیاری از پژوهشگران برنامه «فلسفه به کودکان» را یکی از ابزارهای مهم در پرورش مهارت های تفکر و خلاقیت می دانند. هدف این پژوهش بررسی اثربخشی برنامه «فلسفه به کودکان» بر پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی شهر تهران است. این پژوهش به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه طی ۱۳ جلسه ۴۵ دقیقه ای به صورت ۲ جلسه در هفته انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کودکان پیش دبستانی منطقه ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود که در دامنه سنی ۶-۵ سال قرار داشتند. نمونه آماری این پژوهش شامل ۲۰ شرکت کننده (۱۰ نفر گروه آزمایش و ۱۰ نفر گروه گواه) بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و روش مداخله به صورت تصادفی به یکی از گروه ها منتسب شد. به منظور جمع آوری داده ها، از نسخه تصویری آزمون خلاقیت تورنس استفاده شد. جهت تحلیل داده ها، از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. یافته های این پژوهش، اعتبار

\* دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)،  
adviser.edu2018@gmail.com

\*\* استادیار و مدیر گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران،  
dr.hadikeramati@gmail.com

\*\*\* دانشیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران،  
vfarzad@yahoo.com

\*\*\*\* استادیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران،  
mehdi\_arabzadeh@hotmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۲

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

واعتمادپذیری برنامه فلسفه به کودکان را در پرورش خلاقیت و چهار مؤلفه اصلی آن، یعنی اصالت، بسط، سیالی و انعطاف پذیری، تأیید کرد.

**کلیدواژه‌ها:** خلاقیت، آموزش فلسفه به کودکان، تفکر خلاق

## ۱. مقدمه

از آنجایی که دوران کودکی نقشی حساس و تعیین کننده‌ای در زندگی انسان دارد بذری خلاقیت باید در دوره پیش دبستانی و از سال‌های اولیه کودکی کاشته شود. نتایج مقالات فراتحلیل در حوزه آموزش خلاقیت نشان داده است که آموزش خلاقیت در دوره پیش دبستانی بالاترین میانگین اندازه اثر را داشته است (Ruhizan & Nor Shai'rah, 2014). خلاقیت به عنوان یک سرمایه ارزشمند و منبعی ضروری برای انسان در قرن بیست و یک محسوب گشته و به عنوان ابزاری قدرتمند در جهت بهبود کیفیت زندگی مورد استفاده قرار می‌گیرد. امروزه خلاقیت به عنوان موضوع مهم در آموزش و پرورش است و به همان اندازه سواد خواندن و نوشتن اهمیت دارد و باید به آن توجه شود (Robinson, 2006). با پیچیدگی‌های روزافزون در دنیای امروز برای حل مسئله نیاز روزافزونی به خلاقیت وجود خواهد داشت. تورنس (Torrance, 1972:236) بر این باور است که انسان برای بقای خود نیاز دارد قدرت خلاقیت کودکان را پرورش دهد. انعطاف پذیری وسیع ذهنی کودکان پیش از ورود به دبستان، مصداق بارزی از سرمایه‌های درونی آنان بوده که نیازمند آموزش و پرورش مناسب و به موقع است. طبق دیدگاه دوره‌های اوج دکسی (Dacey, 1989:224; 2007:323) در زندگی دوره‌های اوج خاصی وجود دارد که در آن می‌توان توانایی خلاق افراد را به طور موثرتری پرورش داد.

با توجه به این که نیروی محرکه و سرمایه اصلی هر جامعه افراد آن جامعه به خصوص افراد آموزش دیده و تحصیل کرده و دانش آموزان هستند، پژوهشگران و نظریه پردازان به لزوم آموزش خلاقیت به دانش آموزان تأکید کرده‌اند و یکی از وظایف اصلی نهادهای آموزشی را پرورش افراد خلاق می‌دانند (Beghatto, 2013).

در متون علمی به روشهای گوناگون پرورش خلاقیت اشاره شده است. یکی از برنامه‌های موفق در پرورش تفکر، آموزش "فلسفه به کودکان" (Children=P4C Philosophy for) است. فلسفه به مفهوم بحث و گفتگوی سقراطی (پرسیدن و بررسی ایده‌ها) یکی از ابزارهای دستیابی به تفکر خلاق، تفکر انتقادی، و حل مسئله است.

نتایج پژوهش مهدی زاده، عراقیه و حیدریه (۱۳۹۷) بر روی دانش آموزان پسر پایه پنجم نشان داد آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش خلاقیت تأثیر مثبت معنی داری دارد. نتایج پژوهش رستمی، فیاض و قاسمی (۱۳۹۵) نیز نشان داد که خلاقیت کودکانی که تحت آموزش داستان های فکری فیلیپ کم (Philipcam) قرار گرفته بودند رشد خوبی داشته‌اند. یافته‌های پژوهش نادری و همکاران (۱۳۹۱) و رستمی (۱۳۹۰) در مجموع، اعتبار و اعتمادپذیری برنامه فلسفه به کودکان را در پرورش خلاقیت و چهار مؤلفه اصلی آن، یعنی سیالی و بسط و ابتکار و انعطاف پذیری، تأیید کرد. نتایج پژوهش رضایی، پادروند، سبحانی، رضایی، (۱۳۹۳) تأیید کرد که با آموزش فلسفه به کودکان می‌توان خلاقیت دانش آموزان را افزایش داد. نتایج آزمون تحلیل واریانس در این پژوهش حاکی از تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر مؤلفه های سیالی، انعطاف پذیری و نمره کل خلاقیت و عدم تأثیر آن بر مؤلفه های ابتکار و بسط است. نتایج پژوهش گیلن (Gillen, 2019) در رابطه با عملکرد برنامه فلسفه به کودکان (P4C) در مدارس آموزش مشارکتی ایرلند نشان داد در بستر P4C و آموزش مشارکتی فرصتی برای بزرگسالان و کودکان فراهم می‌شود تا از طریق فرآیندهای دموکراتیک، ارزش هایی که کودکان در آن زندگی می‌کنند یاد بگیرند و عمق بینش در گفتگوها درباره مفهوم سازی و تحقق دموکراسی و آموزش گسترش یابد. نتایج پژوهش دیتس چاور و کُنرادی (Duytschaever & Conradie, 2016) و لاکِی (Lukey, 2006) نشان داد اگر برنامه آموزش فلسفه به کودکان به طور پایداری طراحی و اجرا شود، رشد تفکر عمیق و با اندیشه (Reflective thinking) را تسهیل می‌کند. نتایج پژوهش ورلی (Worley, 2016) نشان داد که برنامه فلسفه به کودک می‌تواند در جهت رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزشهای هنری، پرورش شهروندی و رشد میان فردی و فردی، پرورش توانایی مفهوم یابی در تجربه مؤثر باشد. مطالعه موریس (Murriss, 2016) نیز نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند در شکل گیری تفکر در کودکان مؤثر باشد. نتایج پژوهش پورتنقی و حجازی (۲۰۱۴) بر روی دانش آموزان راهنمایی نشان داد که برنامه آموزش فلسفه بر سه مؤلفه خلاقیت یعنی اصالت، بسط و سیالی اثربخش بوده اما در مؤلفه انعطاف پذیری تفاوت قابل ملاحظه‌ای در دو گروه آزمایش و کنترل دیده نشد. نتایج پژوهش عرفانی، کریمی، شبیری، عطار (۲۰۱۴) نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان موجب توسعه مهارت های حل مسئله و خلاقیت دانش آموزان می‌شود. یافته‌های پژوهش کنگ، بینت و ابراهیم (Keng, Binte, & Ibrahim, 2007)

نیز حاکی از آن است که دانش آموزان شرکت کننده در برنامه درسی فلسفه به کودکان عملکرد بهتری در مهارتهای مربوط به تفکر انتقادی و تفکر خلاق از خود نشان داده و همچنین توانایی بیان افکار و احترام به عقاید دیگران را نیز کسب کرده‌اند. پژوهش فیشسر (Fisher, 2005) در پروژه جهانی اکو نیز اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان را تایید کرد و نتایج مثبتی همچون ۱- پیشرفت شاگردان در آزمون‌های مدرسه؛ ۲- بهبود احترام و اعتماد به نفس یادگیرنده؛ ۳- افزایش سیالی و کیفیت سؤالات کودکان؛ ۴- بهبود کیفیت تفکر خلاق و استدلال کلامی؛ ۵- بهبود توانایی گوش دادن به دیگران و مشارکت در بحث‌های کلاسی، را داشته است.

از آنجایی که برنامه فلسفه به کودکان اقدامی آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و با توجه به اهمیت آموزش و پرورش خلاقیت به خصوص در میان دانش آموزان و ضرورت و لزوم شروع آموزش خلاقیت از سنین اولیه و از آنجایی که آموزش خلاقیت هر چه در سطوح سنی پایین‌تر صورت بگیرد پیامدهای بهتر و اثربخشی بیشتری خواهد داشت و همچنین با توجه به اینکه اکثر روش‌ها و پژوهش‌ها برای دانش آموزان دبستانی و راهنمایی و دبیرستانی انجام شده و به دوره پیش دبستانی کمتر توجه شده است این پژوهش قصد دارد بر اساس مبانی نظری و پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان جهت پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی بپردازد و به این سؤال پاسخ دهد که آیا آموزش فلسفه باعث افزایش رشد خلاقیت در کودکان پیش دبستانی می‌شود. نتایج این پژوهش می‌تواند معلمان و مربیان را در مورد چگونگی تحریک خلاقیت دانش آموزان خود راهنمایی کند.

## ۲. چارچوب نظری

بی شک خلاقیت را می‌توان به عنوان یکی از پدیده‌های پیچیده روانشناختی برشمرد (Torrance & Goff, 1989:136). خلاقیت یک پدیده چند وجهی است (Runco, 2014; Batey, Furnham & Saffullina, 2010:532). امروزه اتفاق نظر علمی وجود دارد که خلاقیت شامل تولید چیزی است که بدیع، متفاوت و نوآورانه، اما در عین حال مفید و مناسب است (Runco & Jaeger, 2012:92). گیلفورد (Gilford, 1967) تفکر خلاق را شامل تفکر واگرا؛ که بر سیالی (fluency)، انعطاف پذیری (flexibility)، اصالت (originality) و بسط (elaboration) تاکید می‌کند در نظر گرفته است. مفهوم سیالی به معنای استعداد تولید پاسخ‌های فراوان است. انعطاف پذیری به معنای استعداد تولید ایده‌ها یا روش‌های گوناگون

برای حل مسئله است. اصالت (ابتکار) به معنای توانایی تفکر به شیوه غیرمعمول و برخلاف عرف و عادت رایج است که همراه با جواب‌های عجیب و زیرکانه است. مفهوم بسط نیز به معنای توانایی توجه به جزئیات در حین انجام یک فعالیت می‌باشد.

بقتو (3:2013, Beghatto) بر اهمیت آموزش خلاقیت به عنوان بخشی از برنامه درسی مدارس و همچنین انتشار آن در زندگی روزمره تأکید می‌کند. در گذشته این عقیده وجود داشت که خلاقیت یک موهبت الهی بوده و قابل پرورش نیست و نمی‌توان آن را به دیگران منتقل کرد، اما اکنون دانشمندان اعتقاد دارند که خلاقیت خصیصه‌ای نیست که تنها در اختیار افراد محدودی قرار گرفته باشد بلکه همه انسان‌ها به نحوی دارای آن بوده و تقریباً همه افراد می‌توانند خلاق‌تر شده و زندگی بهتری داشته باشند (Fodor & Carver, 2002:380). دیبونو (1968, Debono) نیز معتقد است برای اینکه افراد بتوانند خلاق باشند، باید روشهای درست اندیشیدن را به آنها آموخت و در این صورت همه ی افراد این توانایی را به دست خواهند آورد که از خود خلاقیت نشان دهند (به نقل از نادری، تجلی نیا، شریعتمداری، سیف نراقی، ۱۳۹۱:۹۸). بنابراین از طریق آموزش می‌توان بستر مناسبی را برای شکوفایی خلاقیت در افراد و به ویژه در کودکان فراهم کرد.

پرورش خلاقیت و تفکر از اهداف اساسی برنامه آموزش فلسفه به کودکان است. هدف این برنامه تقویت قدرت تشخیص، تمیز، استدلال و داوری در کودکان و تبدیل آن‌ها به انسانهایی متفکر، انعطاف پذیر، منطقی، مؤثر و فیلسوف است (Fisher, 2012). لیپمن (1969, Lipman) بنیان‌گذار مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان- در دانشگاه مونکتگر آمریکا (Montclair State University)- با طراحی و اجرای برنامه‌ای با عنوان "فلسفه به کودکان" به شهرتی جهانی رسید. لیپمن با نگاه ویژه خود به کودکان به عنوان متفکران انتزاعی ماهر و پژوهشگران طبیعی با اعتقاد رایج که فلسفه را محدود به قشر و سنین خاصی می‌دانست؛ مخالفت کرد. او بنا به درک اهمیت و ضرورت آموزش فلسفه برای کودکان و تاثیرات آن در پرورش افراد خلاق تر و متقدتر این برنامه را طراحی کرد (قائدی، ۱۳۹۵:۶۴). محققان بر این باورند که آموزش فلسفه به کودکان باعث می‌شود آن‌ها بتوانند هنر زندگی کردن را به درستی بیاموزند و در عمل، آنچه را که شایسته است، بکار گیرند (D'Olimpio & Teschers, 2016:114). به عقیده لیپمن و همکارانش منظور از آموزش فلسفه به کودکان آموختن روش تفکر فلسفی از طریق گفتگوهای فلسفی است که اغلب به روش سقراطی انجام می‌شود. لیپمن برنامه فلسفه برای کودکان را بر همین اساس پایه ریزی کرد. او به پیروی از

ویگوتسکی (Vygotsky) معتقد است که زبان ابزار لازم را برای تفکر فراهم می‌کند و کودکان با همکاری و مشارکت توانایی تفکر در سطح بالاتر را کسب می‌کنند. لیپمن با بهره‌گیری از سائق‌های اجتماعی کودکان و استفاده از گفتگو بدنبال پرورش تفکر کودکان است (نادری و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۳). هدف اصلی برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان از نظر لیپمن آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند چگونه فکر کنند. در برنامه فلسفه برای کودکان، فعالیت‌های عقلانی به معنای فلسفیدن حتی قبل از سن پنج سالگی امکان پذیر و مطلوب است. به نظر لیپمن لازم است تا برای پرورش عقلانیت از تفکر سطح بالا استفاده کنیم. به نظر او تفکر سطح بالا دارای دو مؤلفه خلاقیت و انتقاد است (قائدی، ۱۳۹۵: ۳۵). لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است که فلسفه به کودکان اقدامی آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و از فلسفه، به منزله شیوه‌ای برای پرورش تفکر اخلاقی (Moral thinking)، تفکر انتقادی (critical thinking) و تفکر خلاق (creative thinking) بهره می‌برد.

شواهد و تجربه جهانی در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می‌دهد که فلسفه به کودکان به رشد مهارت‌های تفکر در آنها کمک کرده است (برهمن، خدا بخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶: ۹۱). هدف اصلی لیپمن، تبدیل دانش آموزان به کاوشگرانی ماهر است. منظور از کاوشگر بودن، جستجوگری فعال، پرسشگری مداوم، هوشیاری دایمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل فرضیه‌ها، تجربه مشاهده، سنجش و بررسی است. بنابراین، کلاس درس به فضایی، به منظور کاوش مشترک تبدیل می‌شود و کودکان با کار گروهی مهارت تفکر منطقی خود را ارتقاء می‌دهند (قبادیان، ۱۳۹۴: ۱۳۹). برنامه فلسفه به کودکان 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، ادغام می‌کند (Bleazby, 2007:3). هدف این برنامه آن است که به کودکان به عنوان شهروندان و دانشمندان فردا، یاد دهد که تا خودشان برای خود فکر کنند و تصمیم بگیرند.

اجتماع پژوهشی یا حلقه‌های کندوکاو به عنوان یکی از مفاهیم مهم در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان دارای ساختاری دوگانه است: اول اینکه اجتماعی است که روحیه همکاری، توجه، اعتماد، ایمنی و حس هدف مشترک داشتن را برمی‌انگیزد و دوم این که پژوهشی است که در ضمن به تصحیح خود روی آورده و نیازمند تغییر شکل و پی بردن به مفاهیم گمراه‌کننده، پیچیده و مبهم است (برهمن، خدا بخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶: ۹۲).

ایده "مشارکت به روش اجتماع پژوهشی" را نخستین بار فیلسوف عمل‌گرای امریکایی، چارلز پیرس (Charles Peirce) مطرح کرد. وی عقیده داشت که ما در تولید علم مشارکت‌کننده هستیم، نه، تماشاگر. از نظر پیرس دانش چهارچوبی قطعی ندارد، بلکه چهارچوبی تبیینی دارد. لیپمن از این واژه برداشت دیگری دارد. او کلاس درس را آزمایشگاه و مهمترین فعالیت فراگیران را پژوهش می‌داند. فعالیت عمده اجتماع پژوهشی فلسفی، کل بحث کلاسی است. مشارکت‌کنندگان رو به روی همدیگر به شکلی می‌نشینند که بتوانند صدای هم را بشنوند و یکدیگر را ببینند. گروه می‌تواند قواعد توافق شده برای کار کردن با یکدیگر را اصلاح کند. این قواعد در ابتدا مشخص می‌شوند اما به تدریج توسط مشارکت‌کنندگان درونی شده و شاخص جامعه واقعی و مشارکت فکری افراد می‌شوند. قواعد شامل خوب تعمق کردن، دقیق گوش دادن، اجتناب از تخریب، احترام به یکدیگر و مسخره نکردن است (قائدی، ۱۳۹۵: ۱۱۶).

در یک اجتماع پژوهشی، معلم و دانش‌آموزان به اتفاق یک داستان را می‌خوانند. نقش معلم با سیستم آموزشی رایج متفاوت است و معلم دیگر نقش حاکم مطلق در کلاس را نداشته بلکه نقش یک تسهیلگر را دارد. شکل کلاسها به گونه‌ای است که در آن کودکان در پی کشف حقایق مناسب خودشان، همیشه در حال کندوکاو مشترک هستند. طبق نظر لیپمن، کلاس درس زمانی به اهداف واقعی خود دست می‌یابد که در آن همه کس و همه چیز به پژوهش دعوت شود. در این حالت است که اجتماع پژوهشی شکل گرفته، افکار پرورش می‌یابد، خلاقیت رشد می‌کند، و اصول اخلاقی، یعنی تحمل و مدارا و سعه صدر و پذیرش ابهام، نمود عینی پیدا می‌کند (جهانی، ۱۳۸۱: ۴۱).

برنامه آموزش فلسفه به کودکان، شامل قصه‌هایی است که به گونه‌ای خاص نگاشته شده و هدفشان شروع مباحثه فلسفی است. هسته اصلی این برنامه (P4C) متشکل از تعدادی داستان فلسفی به همراه کتابهای راهنمای معلم است که برای کودکان سه سال به بالا مناسب می‌باشند. این برنامه فراگیرترین برنامه در زمینه آشنا کردن کودکان با فلسفه است و همچنان روبه گسترش و پیشرفت می‌باشد (جلیلیان، عظیم پور، جلیلیان، ۱۳۹۵: ۸۵).

### ۳. روش پژوهش

طرح پژوهشی حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. در ابتدا پس از انتخاب گروه آزمایش و گروه گواه، از هر دو گروه پیش‌آزمون (فرم

تصویری آزمون خلاقیت تورنس) به عمل آمد و سپس گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل (برنامه فلسفه برای کودکان) قرار گرفت و در نهایت برای هر دو گروه پس آزمون اجرا شد.

### ۱.۳ جامعه و نمونه آماری و روش نمونه گیری

جامعه پژوهش شامل کلیه کودکان پیش دبستانی منطقه ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ است که در دامنه سنی ۶-۵ سال می باشد. نمونه آماری این پژوهش شامل ۲۰ شرکت کننده (۱۰ نفر گروه آزمایش و ۱۰ نفر گروه گواه) بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و روش مداخله به صورت تصادفی به یکی از گروه ها منتسب شد. ملاک های انتخاب نمونه در این پژوهش تمام کودکان ۵ تا ۶ ساله ای هستند که جنسیت آن ها دختر بوده و به لحاظ هوشی در سطح مناسبی قرار دارند و در یک منطقه از شهر تهران سکونت دارند و به لحاظ خانوادگی در شرایط طبیعی با حضور پدر و مادر زندگی می کنند. همچنین با بررسی پرونده سلامت دانش آموزانی که در شرایط نرمال و طبیعی رشد جسمی قرار دارند برای این پژوهش انتخاب شدند. همچنین به منظور رعایت مسائل اخلاقی پژوهش، رضایت نامه ای تهیه شد که در آن به صورت کلی هدف پژوهش برای والدین کودکان توضیح داده شد. بدین ترتیب، والدین افراد شرکت کننده ابتدا رضایت نامه را مطالعه و سپس در پژوهش شرکت کردند. به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که هیچ گونه سوء استفاده شخصی در این پژوهش وجود ندارد. همچنین، درباره محرمانه بودن پرسش نامه ها و نتایج آنها به شرکت کنندگان توضیحات لازم داده شد.

لازم به ذکر است که در ابتدا برای سنجش هوش کودکان از آزمون هوش ریون استفاده شده و گروه ها همتا شدند. سپس شرکت کننده های دو گروه آزمایش و گواه به وسیله آزمون تورنس فرم ب تحت پیش آزمون قرار گرفتند. پس از آن شرکت کننده های گروه آزمایش طی ۱۳ جلسه ۴۵ دقیقه ای به صورت ۲ جلسه در هفته تحت مداخله پژوهش قرار گرفته و در نهایت پس از اجرای آموزش هر دو گروه آزمایش و گواه مورد پس آزمون قرار گرفتند.



### ۲.۳ ابزار پژوهش

آزمون تصویری خلاقیت تورنس (فرم ب) (Figural Torrance Test of Creativity Thinking (Form B): برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از فرم تصویری آزمون تورنس استفاده شد. آزمونهای تورنس برای اندازه گیری خلاقیت کاربرد زیادی را داشته و در بیشتر پژوهش‌های معتبر علمی استفاده شده است. آزمون تصویری خلاقیت تورنس (فرم ب) شامل سه فعالیت تصویرسازی (picture construction)، تکمیل تصاویر (picture completion) و دایره‌ها است. زمان پاسخ‌گویی برای آزمون در مجموع ۴۵ دقیقه است که ۱۵ دقیقه آن برای توضیح دستورالعمل‌ها و ۳۰ دقیقه برای انجام سه فعالیت (هر فعالیت ۱۰ دقیقه) در نظر گرفته می‌شود. در نمره گذاری این آزمون آنچه ملاک ارزیابی است، وجود ایده در هر تصویر است. بنابراین، به هر تصویری که نشان دهنده تفکر خلاق باشد، امتیاز تعلق می‌گیرد. از این رو، با داشتن حداقل مهارت در ترسیم، شرکت‌کننده قادر خواهد بود در این آزمون عملکردی متوسط تا خوب کسب کند. در پایان هر فعالیت از آزمودنی خواسته می‌شود عنوان یا داستانی برای تصویری که ترسیم نموده است، بیان نماید. این عنوان یا داستان به تبیین و توضیح ایده شرکت‌کننده کمک می‌کند. در فعالیت تصویرسازی، ترسیم بر مبنای عناصر اصالت (غیرمعمول و نادر بودن پاسخ) و بسط (توانایی اضافه کردن جزئیات به تصویر) ارزیابی می‌شود. در فعالیت تکمیل تصاویر، ترسیم‌ها بر مبنای عناصر سیال (تعداد پاسخ‌های ارائه شده در قالب تصویر)، انعطاف‌پذیری (توانایی تولید انواع گوناگون و متنوع پاسخ‌ها در قالب تصویر) اصالت و بسط ارزیابی می‌شود. در فعالیت دایره‌ها (تصاویر تکراری) ترسیم‌ها بر مبنای انعطاف‌پذیری، اصالت، بسط و سیالی ارزیابی می‌شوند (Torrance, 1974).

پژوهش‌های تورنس (۱۹۷۴) ضریب پایایی آزمون را بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۷ گزارش کرد. پیرخائفی (۱۳۷۳) آن را بر روی ۴۸ دانش‌آموز با فاصله زمانی دو هفته اجرا کرد. نتایج ضرایب پایایی بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۸۰ گزارش کرد. پیرخائفی (۱۳۸۴) همچنین پایایی آزمون را با اجرا روی دانشجویان ۰/۸۰ گزارش کرد. در راهنمای فنی مجموعه آزمون، نتایج مطالعات متعدد در خصوص اعتبار نمره‌گذاران حاکی از آن است که همبستگی بین نمره‌گذاران مختلف از ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ بوده است. مطالعات انجام شده در خصوص پایایی فرم‌های هم‌تا در فاصله زمانی کوتاه نیز نشان داد که ضرایب حاصل معمولاً بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ متغیرند. روایی سازه این آزمون با به کارگیری روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته و مطالعات انجام شده، روایی سازه مطلوب را برای آن گزارش کرده‌اند. در خصوص روایی

ملاکی پیش بین آزمون تورنس باید گفت که نمرات به دست آمده از دوره دبیرستان دانش آموزان با پیشرفتهای خلاق آنها در ۱۲ سال بعد همبستگی داشت و بعد از بیست سال ضریب روایی پیش بین معادل ۰/۶۳ برآورد شده است. تورنس با فراهم نمودن شواهدی حاکی از روایی پیش بین این آزمون نشان داده است که این آزمون می‌تواند خلاقیت را در بزرگسالی پیش بینی کند. بنابراین آنچه که در کودکی اندازه گیری می‌شود پتانسیل تفکر خلاق است (Torrance, 1979: 136).

آزمون ماتریس های پیشرونده ریون (Ravens Progressive Matrices Test): ابزار دیگری که در این پژوهش به کار گرفته شد آزمون ریون بود. این آزمون یکی از آزمون های غیرکلامی هوش عمومی است که به وسیله ریون (Raven) روانشناس انگلیسی در سال ۱۹۳۸ ساخته شد و در سال ۱۹۴۸ تجدید نظر شد. ماده های آزمون شامل ۶۰ ماتریس و طرح است که قسمتی از هر یک حذف شده است و آزمودنی باید قسمت حذف شده را از میان گزینه ها پیدا کند. فرم رنگی و ساده تر این آزمون برای کودکان ۵-۱۱ سال و بزرگسالان عقب مانده ذهنی و فرم پیشرفته تر آن برای بزرگسالان در نظر گرفته شده است (براهنی، ۲۰۰۵: ۱۳۵۶). در این آزمون تعداد پاسخ های صحیح آزمودنی محاسبه می شود و سپس بر پایه نمره های تراز شده بهره هوشی به دست می آید که نمره پایین تر از ۷۰ یا دو انحراف معیار پایین تر از میانگین نشان دهنده عقب ماندگی ذهنی و نمره ۱۱۰-۹۰ نشان دهنده بهره هوشی متوسط و نمره بالاتر از ۱۳۰ یا دو انحراف معیار بالاتر از میانگین نشان دهنده هوش بالای آزمودنی است.

بارکه (Burke, 1972) ضریب ثبات درونی آزمون ریون را با ۵۰۰ آزمودنی بزرگسال در سنین مختلف در آمریکا بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۷ گزارش کرده است. استینسن (Stinson) پایایی آزمون ریون را به روش باز آزمایی پس از یک هفته، یک ماه و سه ماه به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۹ و ۰/۷۸ گزارش کرده است (به نقل از جهان، کیان ارثی، رضایی، ۱۳۹۳: ۷۲). همچنین در هنجاریایی این آزمون توسط براهنی (۱۳۵۶) بر روی ۳۰۱۰ نفر در سطح شهر تهران پایایی ۰/۸۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است.

### ۳.۳ روش اجرا

در پژوهش حاضر از برنامه آموزش فلسفه به کودک به روش حلقه کندوکاو در ۱۳ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به صورت ۲ جلسه در هفته در گروه آزمایش بهره گرفته شد. برای اجرای این

برنامه از کتاب داستان بیمارستان عروسک‌ها و راهنمای آن نوشته آن مارگارت شارپ، استفاده شد. در ابتدا قبل از شروع آموزش از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. در جلسه اول و دوم ایده‌های اصلی و زمینه بحث؛ گوش دادن، احترام گذاشتن، سوال کردن، نحوه نشستن، موافقت یا مخالفت، فکر کردن، دلیل آوردن، مثال زدن، استنتاج و تامل با هدف معارفه، تدوین و آموزش قوانین اجتماع پژوهشی انجام شد. در جلسه سوم و چهارم و پنجم ایده‌های اصلی و زمینه بحث؛ شخص چیست؟ عروسک چیست؟ اسم گذاری، رنگ، علت و معلول، شباهت‌ها و تفاوت‌ها، مخالفت کردن و ثابت کردن با هدف آشنایی با فصل اول بیمارستان عروسک‌ها انجام شد. در جلسه ششم و هفتم ایده‌های اصلی و زمینه بحث؛ ندانیم چکار کنیم؟ قواعد، شخص خوب چیست؟ و دلیل خوب چیست؟ با هدف آشنایی با فصل دوم بیمارستان عروسک‌ها ارائه شد. در جلسه هشتم و نهم ایده‌های اصلی و زمینه بحث؛ حقیقت، خودخواهی، تک و بسیار، قانون شکنی، پذیرش اعمال خود و مسئول بودن با هدف آشنایی با فصل سوم بیمارستان عروسک‌ها ارائه شد. در جلسه دهم و یازدهم ایده‌های اصلی و زمینه بحث؛ خیال پردازی، فکر کردن به اگر، جزء و کل، درون و بیرون با هدف آشنایی با فصل چهارم بیمارستان عروسک‌ها انجام شد. در جلسه دوازدهم و سیزدهم ایده‌های اصلی و زمینه بحث؛ نتیجه‌گیری‌های ادراکی، نشان دادن به جای گفتن، سفارش سر جدید یعنی چه؟ منطقی باش، خود را جای شخص دیگری گذاشتن، زخمی شدن و شکسته شدن با هدف آشنایی با فصل پنجم بیمارستان عروسک‌ها ارائه شد. و در انتها از شرکت‌کنندگان پس‌آزمون به عمل آمد.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیر مورد مطالعه در پژوهش حاضر بررسی و نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های خلاقیت شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	گروه‌ها	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون	گواه	اصالت	۱۲/۴۰	۴/۷۸
		سیالی	۱۵/۳۰	۴/۴۹

۱۲/۵۰	۵۲/۱۰	بسط		
۳/۲۷	۱۲/۵۰	انعطاف پذیری		
۲۵/۰۴	۹۲/۳۰	نمره کل خلاقیت		
۵/۴۱	۱۲/۳۰	اصالت	آزمایش	
۳/۷۷	۱۵/۶۰	سیالی		
۱۲/۸۳	۵۲/۱۰	بسط		
۳/۲۹	۱۲/۲۰	انعطاف پذیری		
۲۵/۳۰	۹۲/۲۰	نمره کل خلاقیت	گواه	پس آزمون
۳/۹۲	۱۳/۵۰	اصالت		
۴/۵۴	۱۵/۳۰	سیالی		
۱۲/۲۵	۵۲/۹۰	بسط		
۳/۴۶	۱۲/۷۰	انعطاف پذیری		
۲۴/۱۷	۹۴/۴۰	نمره کل خلاقیت		
۱۲/۶۳	۳۱/۹۰	اصالت		
۸/۹۲	۲۰/۶۰	سیالی		
۲۴/۲۵	۷۳/۶۰	بسط	آزمایش	
۲/۱۷	۱۵/۶۰	انعطاف پذیری		
۴۷/۹۷	۱۴۱/۷	نمره کل خلاقیت		

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های خلاقیت (چهار مؤلفه آن) گروه آزمایش در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون افزایش قابل توجهی یافته است در حالی که در گروه گواه چنین تغییری رخ نداده است. برای بررسی اینکه از لحاظ آماری این تفاوت معنی دار است یا خیر از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است.

ابتدا به بررسی پیش فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس پرداخته شد و تمامی پیش فرض‌ها صادق بودند.

جدول ۲. آزمون نرمال بودن توزیع نمرات پس آزمون متغیر وابسته

کشیدگی	کجی	متغیر	
-۱/۵۱۲	-۰/۱۲۹	اصالت	پیش آزمون
-۱/۵۹۲	-۰/۰۹۸	بسط	
-۰/۵۶۶	-۰/۳۶۷	سیالی	
۰/۶۴۲	-۰/۹۷۹	انعطاف پذیری	
۰/۶۰۱	۱/۱۲۰	اصالت	پس آزمون
۱/۳۰۳	۱/۵۳۰	بسط	
۱/۱۴۶	۱/۲۶۵	سیالی	
۰/۸۹۳	-۰/۹۱۳	انعطاف پذیری	

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می شود مقدار کجی و کشیدگی تمام متغیرهای مورد بررسی در دامنه (۲،-۲) قرار دارد. این نشان می دهد توزیع متغیرها از کجی و کشیدگی نرمال برخوردار است.

۲- همسانی واریانس: به منظور بررسی همگونی واریانس ها از آزمون باکس استفاده شد.

جدول ۳. همسانی واریانس متغیرهای وابسته تحقیق

سطح معناداری	F	BOX'S M
$p > ۰/۰۵$	۳/۴۶۰	۴۵/۸۴۷

همانطور که در جدول ۳ ملاحظه می شود سطح معنی داری بیش از ۰/۰۵ است که حاکی از برقراری همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس است.

۳- همگنی شیب رگرسیون: یکی دیگر از پیش فرض های تحلیل کوواریانس بررسی همگنی شیب رگرسیون است.

جدول ۴. نتایج اثرهای بین آزمودنی‌ها (متغیر وابسته: نمره پس آزمون اصالت، بسط، سیالی، انعطاف پذیری)

منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معنی داری	مجذورات ایتا
تعامل گروه و نمره اصالت پیش آزمون	۳۴/۹۵۸	۲	۱۷/۴۷۹	۰/۳۷۶		۰/۰۵۹
تعامل گروه و نمره بسط پیش آزمون	۷/۸۰۸	۲	۳/۹۰۴	۰/۰۱۵	p>۰/۰۵	۰/۰۰۲
تعامل گروه و نمره سیالی پیش آزمون	۳/۶۱۱	۲	۱/۸۰۶	۰/۰۵۶	p>۰/۰۵	۰/۰۰۹
تعامل گروه و نمره انعطاف پذیری پیش آزمون	۳/۸۱۷	۲	۱/۹۰۸	۱/۰۴۳	p>۰/۰۵	۰/۱۴۸
خطا اصالت	۵۵۸/۴۷۴	۱۲	۴۶/۵۴۰			
بسط	۳۱۶۸/۲۲۷	۱۲	۲۶۴/۰۱۹			
سیالی	۳۸۸۳۷۵	۱۲	۳۲/۳۶۵			
انعطاف پذیری	۲۱/۹۵۵	۱۲	۱/۸۳۰			
کل اصالت	۱۳۵۷۴/۰۰۰	۲۰				
بسط	۸۸۷۹۹/۰۰۰	۲۰				
سیالی	۷۴۸۷/۰۰۰	۲۰				
انعطاف پذیری	۴۱۹۷/۰۰۰	۲۰				

همانطور که در جدول ۴-۹. ملاحظه می‌شود احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه عملکرد گروه و مؤلفه‌های اصالت، بسط، سیالی، انعطاف پذیری از آلفای ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تعامل بین گروه و متغیرهای همپراش معنی دار نیست و فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود.

با توجه به محقق بودن شرایط اجرای تحلیل کوواریانس، به آزمون فرضیه تحقیق پرداخته می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های آماری چند متغیره در تحلیل کوواریانس متغیر وابسته

اثر	ارزش F	df فرضیه	df خطای	سطح معناداری	مجدور انا
گروه اثر پیلایی	۰/۸۷۷	۴	۱۱	۰/۰۰	۰/۸۷۷
لامبدای ویلکز	۰/۱۲۳	۴	۱۱	۰/۰۰	۰/۸۷۷
اثر هتلینگ	۷/۱۵۲	۴	۱۱	۰/۰۰	۰/۸۷۷
بزرگ‌ترین ریشه روی	۷/۱۵۲	۴	۱۱	۰/۰۰	۰/۸۷۷

نتایج آزمون مانکووا نشان می‌دهد که مقدار آماره آزمون لامبدای ویلکز برابر ۰/۱۲۳ و معنی دار است و مقدار  $p < ۰/۰۰$   $(F(۴,۱۱) = ۱۹/۶۶۷)$  نشان می‌دهد که می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای گروه‌های آزمایش و گواه را رد کرد. به عبارت دیگر بین گروه‌های آزمایش و گواه پس از کنترل اثر متغیرهای پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. مجدور انا نشان می‌دهد که ۰/۸۷ درصد از تغییرات چند متغیره متغیرهای وابسته بر اساس گروه آزمایش قابل تبیین است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی متغیرها

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری	مجذور
گروه	اصالت	۱۷۲۲/۳۸	۱	۰/۷۳۴	۱۷۲۲/۳۸	۰/۰۰۰	۳۸/۷۱۸
	بسط	۲۲۷۸/۱۶	۱	۲۲۷۸/۱۶	۱۰/۵۲۹	۰/۰۰۶	۰/۴۲۹
	سیالی	۱۳۸/۴۸	۱	۱۳۸/۴۸	۵/۳۵۴	۰/۰۳۶	۰/۲۷۷
	انعطاف پذیری	۲۷/۴۷	۱	۲۷/۴۷	۱۵/۳۸۲	۰/۰۰۲	۰/۵۲۴
<hr/>							
	خطا	اصالت	۶۲۲/۷۹	۱۴	۴۴/۴۸		
	بسط		۳۰۲۹/۱۸	۱۴	۲۱۶/۳۷		
	سیالی		۳۶۲/۱۲	۱۴	۲۵/۸۶		
	انعطاف پذیری		۲۵/۰۰	۱۴	۱/۷۸		
<hr/>							
	کل	اصالت	۱۳۵۷۴/۰۰	۲۰			
	بسط		۸۸۷۹۹/۰۰	۲۰			
	سیالی		۷۴۸۷/۰۰	۲۰			
	انعطاف پذیری		۴۱۹۷/۰۰	۲۰			

نتایج تحلیل مانکوا نشان می‌دهد که بین نمره پس آزمون مؤلفه‌های اصالت پس از کنترل نمره‌های پیش آزمون مؤلفه مربوطه تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/000$ )  $F(14,1) = 38/718$ . همچنین بین نمره پس آزمون مؤلفه‌های بسط پس از کنترل نمره‌های پیش آزمون مؤلفه مربوطه تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/006$ )  $F(14,1) = 10/529$ . علاوه بر این بین نمره پس آزمون مؤلفه سیالی پس از کنترل نمره‌های پیش آزمون مؤلفه مربوطه تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/036$ )  $F(14,1) = 5/354$ . همچنین بین نمره پس آزمون مؤلفه‌های انعطاف پذیری پس از کنترل نمره‌های پیش آزمون مؤلفه مربوطه تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/002$ )  $F(14,1) = 15/382$ . بنابراین نتایج نشان می‌دهد آموزش اثربخش بوده است.



جدول ۴. مقایسه میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های اصالت، بسط، سیالی و انعطاف پذیری

نمره پس آزمون	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I,J)	خطای انحراف استاندارد	سطح معنی داری
اصالت	آزمایش	گواه	۱۸/۹۷۶*	۳/۰۵۰	۰/۰۰۰
گواه	آزمایش	گواه	-۱۸/۹۷۶*	۳/۰۵۰	۰/۰۰۰
بسط	آزمایش	گواه	۲۱/۸۲۴*	۶/۷۲۶	۰/۰۰۶
گواه	آزمایش	گواه	-۲۱/۸۲۴*	۶/۷۲۶	۰/۰۰۶
سیالی	آزمایش	گواه	۵/۳۸۱*	۲/۳۲۵	۰/۰۳۶
گواه	آزمایش	گواه	-۵/۳۸۱*	۲/۳۲۵	۰/۰۳۶
انعطاف پذیری	آزمایش	گواه	۲/۳۹۷*	۰/۶۱۱	۰/۰۰۲
گواه	آزمایش	گواه	-۲/۳۹۷*	۰/۶۱۱	۰/۰۰۲

نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه دو به دو میانگین‌ها با کنترل خطای نوع اول از طریق تقسیم سطح آلفا بر تعداد مقایسه‌ها نشان می‌دهد که بین میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در مؤلفه اصالت، بسط، سیالی و انعطاف پذیری تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه تفاوت میانگین‌ها نشان می‌دهد که در مؤلفه اصالت تفاوت بین گروه آزمایش و گواه برابر ۱۸/۹۷، در مؤلفه بسط ۲۱/۸۲ و در مؤلفه سیالی ۵/۳۸ و در مؤلفه انعطاف پذیری ۲/۳۹ می‌باشد.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان (p4c) بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی بود. نتایج نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان (p4c) بر پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی اثربخش است. تحلیل نتایج به دست آمده نشان می‌دهد چنانچه خلاقیت با برنامه (p4c) آموزش داده شود، تغییر مثبتی در مؤلفه‌های اصالت، بسط، سیالی و انعطاف پذیری به وجود آورده و نمرات این مؤلفه‌ها سیری افزایشی خواهد یافت. نتایج بدست آمده همسو با پژوهش‌های مهدی زاده، عراقیه و حیدریه (۱۳۹۷)، رستمی، فیاض و قاسمی (۱۳۹۵)، رضایی، پادروند، سبحانی، رضایی، (۱۳۹۳)، نادری و همکاران (۱۳۹۱)، رستمی (۱۳۹۰)، گایلن (۲۰۱۹)، دیتس چاور و کُنراد (۲۰۱۶)، ورلی (۲۰۱۶)، موریس (۲۰۱۶) پورتقی و حجازی (۲۰۱۴)، عرفانی، کریمی، شبیری، عطار (۲۰۱۴)

ابراهیم (۲۰۰۷)، لاکي (۲۰۰۶) فیشر (۲۰۰۵) است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه به کودکان (p4c) می‌تواند سطح عملکردی ذهنی افراد را در اصالت، بسط، سیالی و انعطاف پذیری جهت انطباق بهتر با محیط ارتقاء دهد.

از آنجایی نتایج مقالات فراتحلیل در حوزه آموزش خلاقیت نشان داده است که آموزش خلاقیت در دوره پیش دبستانی بالاترین میانگین اندازه اثر را داشته است (Ruhizan M. Yasin & Nor Shai'rah Yunus, 2014)، نتایج این پژوهش نیز اندازه اثر بالا را نشان داد.

جهان پر تغییر و پر چالش امروز نیازمند آموزش متفاوت و مهارت‌هایی فرای گذشته می‌باشد. کودک دنیای امروز برای یادگیری، نمی‌تواند تنها به شنیدن و دریافت اطلاعات از سوی بزرگسالان اکتفا کند، ما باید با پرورش قدرت تفکر و تمیز، از سنین کودکی او را به گونه‌ای پرورش دهیم که بتواند مهارت‌های لازم را در تصمیم‌گیری‌ها و مقابله با شرایط سخت و متغیر زندگی فردا و موقعیت‌های جدید که مرتباً با آن روبرو می‌شوند داشته باشد. بنابراین، هدف عمده آموزش امروز باید وادار کردن یادگیرندگان به تفکر باشد. لیپمن بنیانگذار برنامه فلسفه به 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.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان ابزاری است که از راه فلسفه ورزی به بهبود و ارتقای مهارت‌های تفکر کمک می‌کند. این برنامه با درگیر کردن چند حس در کودکان و فعال سازی همزمان تخیل و تکلم به همراه تفکر باعث بهبود و گسترش آن‌ها گشته و کسب تجربه‌های مختلف و آشنایی دانش آموزان با ابعاد و زوایای مختلف مسایل از نگاه خود و دانش آموزان دیگر در فضا و جو اجتماع پژوهشی فرد را برای موقعیت‌ها و چالش‌های پیش رو آبدیده می‌کند. همچنین بر اساس نظریه ماهیچه ذهنی، هر چه افراد در این زمینه بیشتر تمرین کنند، ذهنشان ورزیده‌تر می‌شوند و در مواجهه با مسائل بعدی راحت‌تر و سریع‌تر حل مسأله می‌کنند. ذهن انسان از مجموعه‌ای از توانایی‌ها و استعداد‌های نسبتاً مستقل از یکدیگر مثل قدرت استنباط، قدرت تحلیل، قدرت پیش‌بینی، قدرت حل مسئله، قدرت حفظ کردن و غیره تشکیل شده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۰). فعلیت بخشیدن به این قوا و استعدادها، توان برخورد مناسب را با مسائل بدیع و بی‌سابقه که در طول زندگی به طور اجتناب‌ناپذیر برای یک فرد پیش می‌آید به او اعطا می‌کند.

از آنجایی که کودکان از سن ۲ سالگی به بعد، توانایی استفاده از ابزاری به نام زبان را پیدا می‌کنند و مهم‌ترین ابزار روانشناختی که به کار می‌برند زبان می‌باشد با افزایش سن دایره واژگانی آن‌ها گسترش یافته و می‌توانند از سن ۴ سالگی جمله‌های کامل و مرکب تولید کنند و در حدود ۵ سالگی با دارا بودن واژگان فعالی که بیشتر از ۲ هزار کلمه را شامل می‌شود مهم‌ترین بخش فراگیری زبان را به اتمام برسانند (زندى، ۱۳۹۱: ۴۴). و همچنین با در نظر گرفتن دو کارکرد اساسی و حیاتی زبان برای بشر یعنی ارتباط و تفکر و اندیشیدن (علوی، ۱۳۹۳: ۳۰)؛ زبان به عنوان یکی از منشاهای رشد شناختی و یادگیری می‌تواند در خلاقیت مؤثر باشد و با توجه به اینکه در روش فلسفه به کودکان از روش اجتماع پژوهشی استفاده و بر کاربرد زبان تاکید می‌شود این روش متناسب با ویژگی کودکان در مقطع پیش دبستان بوده و می‌تواند اثربخش باشد. همچنین از آنجایی که زبان یک فرایند پویا (همان) و بر اساس دیدگاه تعامل گرایان علامتی زیر بنای اصلی تفکر است (علوی، ۱۳۹۳: ۹) و در روش فلسفه برای کودکان تاکید بر داستان و استفاده از زبان است و در طول فرایند آموزش کودکان با سه نوع داده زبانی حاصل از محتوای برنامه درسی، رفتار زبانی معلم و رفتار زبانی کودکان دیگر روبرو است و با توجه به این که از ملزومات و مؤلفه های خلاقیت، پویایی، سیالیت و بسط و انعطاف پذیری است به نظر می‌رسد این روش توانسته یکی از روش‌های مؤثر در این زمینه باشد. همچنین با توجه به تاثیر ساختارهای فرهنگی بر رویکرد شناختی (استرنبرگ، ۱۹۹۷) یکی از عوامل مؤثر بر خلاقیت نقش فرهنگ در شکل‌گیری، تحول و مفهوم‌سازی آن است و از آنجایی که بر اساس نتایج پژوهش‌ها در کشورهای دارای فرهنگ جمع‌گرا خلاقیت بالاتری گزارش شده است، روش فلسفه به کودکان با تاکید بر اجتماع پژوهشی و روش مشارکتی فضای مقتدرانه کلاس را به حلقه‌های کندوکاو فکری فلسفی برای ترویج دموکراسی تبدیل کرده و به نظر می‌رسد که جهت ترویج و تقویت فرهنگ جمع‌گرایی و گسترش خلاقیت می‌تواند اثربخش باشد.

در این روش کلاس درس فضایی برای بررسی پرسش‌های ذهنی کودک و آزمون اندیشه‌ها و تفکراتش فراهم می‌کند. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، توانایی بسط را در دانش آموزان افزایش داده و آن‌ها را قادر می‌سازد تا بین موضوعات مختلفی که می‌آموزند، ارتباط برقرار کنند و در نتیجه برنامه درسی برای آنان پر معناتر شده و زمینه گسترش تفکر و اگر با بهبود خلاقیت را فراهم می‌کند. در واقع با شرکت کودکان در جستجویی برای معنا

و بسط و توسعه قوای ادراکی و فهم آنها از مطالب، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی در آنان افزایش یافته و سبب تفکر خلاق و توانایی حل مسئله آنها می‌گردد.

لیپمن معتقد است که کودکان در آغاز ورود به کودکانستان بسیار کنجکاو و فعال‌اند، اما به مرور به افرادی منفعل و مطیع تبدیل می‌شوند. لیپمن (۱۹۹۱) علت آن را در ساختار متفاوت خانه و مدرسه می‌داند. او با مقایسه بین خانه و مدرسه بیان می‌کند که کودکان در خانه بسیار خلاق‌تر از مدرسه هستند، زیرا کودکان در خانه با محیط سازمان نیافته‌ای مواجه می‌شوند که می‌توانند در هر زمان هر پدیده‌ای را دستکاری کنند و نتیجه تغییرات و پیامدهای آن را ببینند، اما با ورود به مدرسه با مجموعه‌ای از عوامل سازمانی متفاوت با خانه، قوانین و مقررات و رفتارهای سازمان یافته روبه‌رو می‌شوند که آزادی عمل را تا حد زیادی از او می‌گیرند که ممکن است باعث رکود یا نبود خلاقیت شود. از این رو استفاده از برنامه آموزش فلسفه به کودکان و کمک گرفتن از ابزار مهم اجتماع پژوهشی می‌تواند در رفع خلأهای موجود و بهبود فضای آموزشی جهت رشد و گسترش قدرت تفکر خلاق و حل مسئله رهگشا باشد.

در بستر اجتماع پژوهشی (برنامه آموزش فلسفه به کودکان) کودکان با خواندن داستان‌های فکری فلسفی با موقعیت‌های مبهم مواجه شده و سعی می‌کنند با جمع‌آوری و سازماندهی اطلاعات و فرضیه‌آزمایی به راه حل مناسب دست یافته و حل مسئله کنند. بنابراین می‌توان گفت که بستر اجتماع پژوهشی فضای مناسبی برای پرورش خلاقیت و حل مسئله فراهم می‌کند. همچنین اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو به دلیل وجود سبک رهبری مشارکتی یا دموکراتیک که همراه با حمایت تسهیل‌گر بوده میزان بالایی از چالش‌انگیزی و پویایی وجود دارد که سبب می‌شود کودکان برای مشارکت در بحث احساس انگیزه و تعهد کنند و زمینه بهبود سیالیت فراهم شود. کودکان در حلقه کندوکاو از آزادی (عمل، نظر و بیان) برخوردار بوده و زمینه برای انعطاف‌پذیری در تفکر فراهم است. در حلقه کندوکاو میزان بالایی از اعتماد وجود داشته، بنابراین کودکان به طور صریح، باز، و صادقانه با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و روی حمایت شخصی یکدیگر حساب می‌کنند و برای یکدیگر احترام قائل‌اند. در حلقه کندوکاو زمان قابل توجهی برای تولید و بررسی و آزمون ایده‌های جدید صرف می‌شود و زمینه برای گسترش و بسط ایده‌ها فراهم می‌شود. در حلقه کندوکاو به صحبت‌های یکدیگر گوش می‌دهند و بین آرای مختلف برخورد به وجود می‌آید و گاهی توافق سریع بین نظرها و

ایده‌ها نیست و دانش و تجارب متفاوت است. اینجاست که افراد یاد می‌گیرند که به اصالت فکر بها داده و در بهبود آن گام بردارند (نادری و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۱۲).  
با توجه به تأثیر چشمگیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان و مورد تأیید قرار گرفتن آن از سوی پژوهش‌های انجام شده، می‌توان از این برنامه آموزشی جدید برای دستیابی به آموزش و پرورش توانایی استدلال، تفکر، روحیه پرسشگری و پرورش خلاقیت استفاده نمود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در این زمینه اصلاحات اساسی در برنامه‌های آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی به خصوص دوره‌های ابتدایی و پیش دبستانی صورت گیرد و آموزش فلسفه به کودکان در برنامه‌های درسی گنجانده شود تا کودکان از همین دوره با روشهای تفکر خلاق و حل مسأله، آشنا شوند و این راهی به سوی حل مسائل زندگی روزمره و جامعه فردا است.

## کتابنامه

- براهنی، محمد. (۱۳۵۶). پژوهش مقدماتی برای هنجاریابی آزمونهای ماتریس‌های پیشرونده ریون در ایران. مجله روانشناسی، شماره ۵
- برهن، مریم، خدا بخشی صادق آبادی (۱۳۹۶)، فاطمه، آموزش فلسفه برای کودکان، مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره ۹
- پیرخانی، علیرضا (۱۳۷۳)، بررسی رابطه هوش و خلاقیت در بین دانش آموزان پسر مقطع دوم نظری دبیرستان های شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
- پیرخانی، علیرضا (۱۳۸۴)، بررسی و مقایسه هوش و خلاقیت دانشجویان در رشته های مختلف تحصیلی، طرح پژوهشی معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار
- جلیلیان، سهیلا، عظیم پور، احسان، جلیلیان، فریبا (۱۳۹۵)، اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان، پژوهش‌های تربیتی شماره ۳۲
- جهان، فائزه، کیان ارثی، فرحناز، رضایی، علی محمد (۱۳۹۳)، اثربخشی آموزش تریز بر افزایش میزان خلاقیت و مؤلفه های آن در دانش آموزان، فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی دوره چهارم، شماره ۱
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیمن، فصلنامه علوم انسانی، سال ۱۲، شماره ۴۲
- رضایی، نورمحمد، پادروند، نادر، سبحانی، عبدالرضا، رضایی، علی محمد (۱۳۹۳)، بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط، فصل نامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره چهارم، شماره ۲

- رستمی، کاوه، فیاض، ایراندخت، قاسمی، امید (۱۳۹۵). تأثیر داستانهای فکری فلیپ کم بر رشد خلاقیت کودکان دوره آمادگی شهر تهران. روانشناسی تربیتی، ۱۲(۴۱)
- رستمی، کاوه (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر داستانهای فکری فلیپ کم و داستانهای فکری مرتضی خسرونژاد بر رشد خلاقیت کودکان دوره آمادگی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی
- زند، بهمن (۱۳۹۱). زبان آموزی، تهران: انتشارات سمت
- علوی، سید کامران (۱۳۹۳). تفکر و زبان، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور
- قائدی، یحیی (۱۳۹۵)، مبانی نظری آموزش فلسفه برای کودکان، تهران: مرکز نوآوری های آموزشی مرآت
- قبادیان، مسلم (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، فصلنامه پژوهش های تربیتی، شماره ۳۰
- مهدی زاده، امیرحسین، عراقیه، علیرضا، حسین، حیدریه (۱۳۹۷). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش بهارستان، فصل نامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره هشتم، شماره ۳
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۰). دیدگاه های برنامه درسی و مدل های تدریس، فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، شماره ۲۶
- نادری، عزت الله، تجلی نیا، امیر، شریعتمداری، علی، سیف نراقی، مریم (۱۳۹۱). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان خلاقیت دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران، مجله علمی و پژوهشی تفکر و کودک، (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)، سال سوم، شماره ۱
- Batey, M., Furnham, A., & Safiullina, X (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20;532-535.
- Beghetto, R. A. (2013). Nurturing creativity in the micro-moments of the classroom. In K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer, & B. Sriraman (Eds.), *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice* (pp. 3-15). Rotterdam Netherlands: Sense Publishers.
- 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..
- Dacey, J. S (1989). Peak Periods of Creative Growth Across the Lifespan, *The Journal of Creative Behavior*, 23(4);224-247
- Dacey, J. S (2007). Peak periods of creative growth cross the lifespan. In G. J. Puccio, & M. C. Murdock (Eds.), *Creativity assessment: Readings and resources*, 323-345. Massachusetts: Creative Education Foundation.

- 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
- Duytschaever, I., & Conredie, P (2016). Philosophy with Children: Helping Designers Cooperate with Children. IDC '16 Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children, 736- 741.
- Erfani, N., Karimi, L., Shobeiri, S.M. , Atar, A (2014), The Effect of Teaching Philosophy for the Children on Student's Problem-Solving Skill and Creativity , *International Journal of Management and Humanity Sciences*. 3(3); 1518-1524
- Fodor, E. M. Carver, R.A (2002). Achievement and power motives, performance feedback, and creativity, *journal of research in personality*, 34(4), 380-396.
- Fisher.R(2005). Teaching children to learn, London: Cheltenham nelson thorns.
- Fisher, R. (2012). Teaching children to think. (Trans. Moghaddam, S. & Najarian, M). Tehran: Rasesh Publishers.
- Gillen, M.(2019), Democracy as 'Becoming' - A Lived Enquiry into Teacher Perspectives for/with Children (P4C) Practice in Irish Educate Together Schools. (Doctoral dissertation, PhD thesis submitted for examination to Plymouth University)
- Guilford, J. P (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw -Hill.
- Keng, G.Y., Binte, K., & Ibrahim, M (2007). Philosophy for Children. Proceeding of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding conference, Singapore.
- Lukey, N. (2006). Philosophy for Children Hawai'i and its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions. Unpublished Master thesis, M.Ed University of Hawai'i at Manoa.
- Lipman, M (2003). Thinking in education. Cambridge university press.
- Lipman, M (1991). Thinking in Education, Cambridge: Cambridge University.
- Murris, K (2016). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1); 63-78.
- Pourtaghia .V, Hosseini. A, Hejazia. E (2014), Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity, *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences* . 3(6); 375-380
- Robinson, K. (2006) 'Do Schools Kill Creativity?', Talk at the TED: Ideas worthspreading conference, available from: <[http://www.ted.com/index.php/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/index.php/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)>, 11 March 2011.
- Ruhizan M. Yasin & Nor Shai'rah Yunus(2014). A Meta-Analysis Study on the Effectiveness of Creativity Approaches in Technology and Engineering Education, *Asian Social Science*; Vol. 10, No. 3;242-252
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1); 92-96.

- Runco, M.A. (2014). Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice. Elsevier.
- Stenberg, R.J (1997) Thinking styles .Cambridge: Cambridge university press.
- Torrance, E. P (1972), Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. The Journal of Creative Behavior, 6; 236-262.
- Torrance, E. P., and Goff, K (1979). "A quiet revolution". The Journal of Creative Behavior, 23; 136-145.
- Torrance.E.P. (1974). Norms-technical manual Torrance test of creative thinking. minisota UN press.
- Worley, P (2016). Philosophy and children. The Philosophers' Magazine, 72; 119-120

