

Thinking and Children, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)

Biannual Journal, Vol. 12, No. 1, Spring and Summer 2021, 289-317

Doi: 10.30465/FABAK.2021.6236

Designing a Situated Creativity model based on the Reflective Education approach (Case study: philosophy for children program)

Sayed Nuredin Mahmoudi*

Abstract

The purpose of this study was to design a situational creativity model based on the reflective training approach based on data foundation theory. The approach of the present paper is qualitative and to design the situational creativity model, the data foundation method based on the approach of Strauss and Corbin (1998) was used. The statistical population of the present study for the initial interview and identification of valid texts in the field of situational creativity included experts who had a history of training in creativity and writing textbooks in the field of reflective training and creativity. This led to the identification of credible sources of reflective education, the school of pragmatism, and philosophy for children, and texts that could be cited by Joas. Findings showed that "communication and connection, experience as a flow, integration of perception of the world and female society" as an axial phenomenon based on causal conditions. Contrasting things, learning is achieved through sustainability, change and reconstruction of the environment and openness of expression, taking into account the beautification of life and social and physical factors (as a model field) and leads to attention to the emotional aspects of education, integrated creativity, strengthening High self-esteem and motivation to participate.

Keywords: Situated Creativity, Reflective Education, Philosophy Program for Children, Hans Joas.

* Assistant Professor of Institute of Ethics and Education, Institute of Humanities and Cultural Studies, nmahmoudi@ut.ac.ir

Date received: 29/03/2021, Date of acceptance: 23/06/2021

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

طراحی الگوی خلاقیت موقعیتی مبتنی بر رویکرد تربیت تأملی (مورد مطالعه: برنامه فلسفه برای کودکان)

سید نورالدین محمودی*

چکیده

هدف از پژوهش حاضر طراحی الگوی خلاقیت موقعیتی مبتنی بر رویکرد تربیت تأملی بود. رویکرد مقاله حاضر کیفی است و جهت طراحی الگوی خلاقیت موقعیتی از روش داده بنیاد براساس رویکرد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر جهت مصاحبه مقدماتی و شناسایی متون معتبر در زمینه خلاقیت موقعیتی شامل صاحب نظرانی می شد که در حوزه تربیت تأملی و خلاقیت دارای سابقه آموزش و تالیف منابع درسی بودند. این امر منجر به شناسایی منابع معتبر تربیت تأملی، مکتب عمل گرایی و فلسفه برای کودکان و متون قابل استناد یوس شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که «ارتباط و پیوند، تجربه به مثابه جریان، یکپارچگی درک جهان و جامعه مادگی» به عنوان پدیده محوری بر مبنای شرایط علی «ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت» و از طریق راهبردهای «تحریک انگیزی، تفکر زایش گر، تاکید بر امور متضاد، یادگیری از طریق پایداری، تغییر و بازسازی محیط و گشودگی بیان» و با در نظر گرفتن «زیباسازی زندگی و عوامل اجتماعی و کالبدی» (به عنوان زمینه ی الگو) محقق می شود و منجر به تحقق «توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش، خلاقیت یک پارچه، تقویت خودارزیابی و انگیزه مشارکت بالا» می گردد.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت موقعیتی، تربیت تأملی، برنامه فلسفه برای کودکان، یوس

* استادیار پژوهشکده اخلاق و تربیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران،

nmahmoudi@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۹، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۲

۱. مقدمه

نظام آموزشی کشورهای مختلف بر مبنای نوع نگاه و نگرش خود نسبت به انسان و توانایی‌های وی و میزان انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی به نیازهای جدید و تحولات پیرامونی، تاکیدات متفاوتی را نسبت به حوزه‌های مختلف آموزشی از جمله تفکر دانش‌آموزان مبذول می‌دارند (محمودی ۱۳۹۸: ۲۶۰). در واقع آن دسته از نظام‌های آموزشی که نگرش و برداشت محدودی نسبت به ابعاد مختلف دانش‌آموزان و استعداد‌های آنها داشته، پاسخ‌گویی نیازهای علم امروز نیستند، در واقع این نوع نظام‌های آموزشی عمدتاً تلاش و وجهه همت خود را محدود و مصروف رشد و آموزش حوزه‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان می‌نمایند و از توجه و پرورش سایر ابعاد وجودی آنان که در تکوین یک شخصیت متوازن تاثیر فراوانی دارند، عملاً باز می‌مانند. بدین ترتیب نتایج و محصولات این نظام آموزشی عموماً در شکل شهروندانی نمود می‌یابد، که در غالب مواقع فاقد خلاقیت می‌باشند و به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی تقید و پایبندی نشان نمی‌دهند، مظاهر و آثار هنری و فرهنگی جامعه ملی و بین‌المللی را نمی‌شناسند، طبعاً در این شرایط، اثربخشی و کارایی نظام آموزشی به‌ویژه از منظر انسان‌های کامل رشدیافته و فرهیخته به‌طور چشم‌گیری تنزل می‌یابد (محمودی ۱۳۹۲: ۱۳). در زمینه پرداختن به ماهیت تفکر، رویکردهای متعددی مانند نوع‌گرایی، وجودگرایی و سازه‌گرایی بعد از عمل‌گرایان ظهور کرده است ولی هنوز فلسفه عمل‌گرایی یک دستگاه فلسفی معروف برای درک و تعریف مفهوم تجربه است (Bernard 2019: 30). در مکتب عمل‌گرایی مریانی هم‌چون جان دیویی، ساختن الگوی تأملی جدید را در دستور کار خود قرار دادند، دیویی تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره واقعات جهان هستی را کافی نمی‌دانست و معتقد بود که کودکان نیز هم‌چون دانشمندان باید بصورت گروهی کار تحقیقی انجام دهند؛ چرا که کندوکاو و کارهای پژوهشی کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری افراد با هم است (Maboloc 2021: 10).

از دیدگاه دیویی موقعیت معادل امری است که عناصر متنوع بسیاری را در گستره وسیعی از فضا و زمان در بر می‌گیرد و در عین حال وحدتش را نیز حفظ می‌کند. دیویی در کتاب منطوق، موقعیت را به عنوان جهان تجربه شده اطراف (An envioning experienced world) تعریف می‌کند (Alexander 2012: 29).

در شیوه‌ی سنتی آموزش و پرورش، معلمان در فرایند تدریس از روش آموزش تعلیمی (Didactic Instruction) استفاده می‌کنند زیرا در انتقال اطلاعات به دانش آموزان ظاهراً شیوه‌ای عملی و نیز کارآمد است. در این نوع از روش تدریس، معلمان کانون و محور اصلی کلاس محسوب می‌شوند و دانش آموزان در ردیف‌هایی منظم در کلاس مقابل معلم خود می‌نشینند و تمام اختیارات در دست معلم قرار دارد. کم‌توجهی نظام آموزشی به آموختن راه و رسم اندیشه‌ورزی و تقویت ویژگی تأمل و دقت در کودکان و جوانان، لزوم توجه به تلاش‌ها و تجربیات موفق در این زمینه را ضروری می‌سازد. براساس پیش فرضهای پارادایم تأملی آموزش حاصل مشارکت کودک در حلقه‌کنندوکار با راهنمایی مربی می‌باشد و از دانش آموزان انتظار می‌رود متفکر و ژرف اندیش باشند. در این راستا فلسفه به عنوان روشی برای برانگیختن تفکر در نظریان متیو لیمن مورد توجه قرار گرفت. نقطه پیوند فلسفه و تعلیم و تربیت، انسان است (راجی ۱۳۹۵: ۴۱).

یکی از واژه‌های کلیدی فلسفه برای کودکان مفهوم تجربه است. لیمن معتقد است فلسفه ورزی بایستی مبتنی بر تجربه‌های کودکان در جریان زندگی باشد. لیمن در گفت‌وگو با ناجی، صراحتاً اظهار می‌کند که فلسفه برای کودک برانگیزاننده است و اشتیاق کودک را برای فکر کردن برمی‌انگیزاند. بنابراین، فلسفه وسیله‌ای است برای برانگیختن تفکر در تمام زمینه‌های برنامه درسی (ناجی ۱۳۸۹: ۲۸). چارچوب کندوکاو فلسفی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا سمت و سوی حرکت شان را از مسائل فلسفی به سوی راه‌حل‌های فلسفی حفظ کنند و به آنها کمک می‌کند تا فرسنگ شمارهایی که به آنها نشان می‌دهد در کجای این مسیر قرار دارند را شناسایی کنند (هدایتی ۱۳۹۷: ۱۱۲).

در مواجهه با چالشهای فلسفی، روانشناختی و تربیتی که در حوزه تفکر خلاق وجود دارد، می‌توان به خلاقیت موقعیتی (Situating Creativity) به عنوان راهکاری تربیتی رجوع کرد. خلاقیت عمل از دیدگاه هانس یوس در بستر موقعیت‌گرایی اتفاق می‌افتد. نظریه خلاقیت عمل انسان زمانی ممکن است که جهان را به عنوان محل ممکن برای چنین خلاقیتی ببینیم؛ آن را نمی‌توان متمایز از دنیای مادی یا درک فرایندهای اجتماعی تلقی کرد. اگرچه این ممکن است به نظر بیانیه‌ای بی اهمیت باشد، اما این یک اعتراض مهم به پارادایم‌های تاثیرگذار تحقیقات رئالیستی جامعه‌شناختی است و نوعی به انتقاد از تئوری مدرنیستیون هدایت شده است. در این نوع تلقی از خلاقیت، انسان زمانی با موقعیت دشوار مواجه می‌شود و عاداتهای آن در برخورد با موقعیت جوابگو نیست به سوی تغییر

موقعیت حرکت می‌کند، هانس یوس (Hans Joas) این دیدگاه را خلاقیت موقعیتی نام می‌نهد که براساس آن خلاقیت در موقعیت و در قالب عمل به معنای تغییر موقعیت تلقی می‌شود. این عبارت و تفسیر خلاقانه عمل به طور کلی، توسط یوس (۱۹۹۶) در کتاب «خلاقیت عمل» (The Creativity of Action) معرفی شد. خلاقیت موقعیتی که یوس مطرح می‌کند و نوع نگرش فلسفی عمل‌گرایانه به آن در برنامه فبک (Philosophy for Children) نیز منعکس شده است (باقری ۱۳۹۴: ۴۲).

پرداختن به پدیده خلاقیت از دیدگاه عمل‌گرایانه به معنای معرفی عامل تعیین‌کننده دیگری از کنش انسان نیست. تفسیر عمل‌گرایانه مفهوم عمیق‌تری را به دست می‌دهد که براساس آن خلاقیت، عمل انسان را به طور کامل تشکیل می‌دهد. مفهوم موقعیت در این چهارچوب فکری الگوی مطالعه عمل را تغییر می‌دهد (Capps 2021: 19). تفسیر عمل‌گرایانه بیش از آنکه در مورد خلاقیت بر فرایندهای ذهنی تمرکز شود، بیشتر بر عمل متمرکز می‌شود. ممکن است افراد خلاق هم باشند، اما این بیشتر به دلیل خلاقیت عمل آنها است تا بالعکس (Mateo 2021: 140). نام مناسب برای تفسیر عملی خلاقیت، خلاقیت موقعیتی (Situated Creativity) است. محیط خلاقیت موقعیتی فضایی است که معلمان به‌خوبی در آن زندگی کرده و آن را نشان داده، تنفس نموده و دنیا را مدنظر قرار می‌دهند. خلاقیت موقعیتی می‌تواند به فراگیر کمک کند تا خود را به عنوان عوامل مرتبط با محیط درک نماید (Joas 1996: 74).

در تعلیم و تربیت جاری کشورمان خلاقیت و زیبایی‌شناختی جایگاه شایسته خود را پیدا نکرده است؛ تحقیقات فراوانی حاکی از آن است که نسبت به دیگر رئوس برنامه‌درسی وقت مکفی به خلاقیت و هنر اختصاص پیدا نمی‌کند یا زمان آن به‌دیگر دروس تعلق می‌گیرد. از طرف دیگر در حوزه هنر سنجیدن خلاقیت با معیار زیبایی‌شناسی ارتباط دارد که تعیین معیارهای آن با دشواری مواجه است (محمودی ۱۳۹۲: ۱۳). کودکان با عطش کنجکاوی و اشتیاق یادگیری به مدرسه می‌روند، اما به تدریج این کنجکاوی و شور و شوق دانستن، محو می‌شود. ناتوانی مدرسه در برآوردن نیازهای کودکان موجب می‌شود برخی کودکان از مدرسه بیزار شوند. بر همین اساس، هدف آموزش فلسفه به کودکان، تغییر در نحوه تفکر، اندیشه، استدلال و پرورش آن در کودکان است. با توجه بر الهام گرفتن لیمن از موقعیت‌گرایی فلسفه پراگماتیسم، تبیین خلاقیت موقعیتی یوس از اهمیت فراوانی برخوردار است. با شناخت موقعیت‌گرایی و تبیین خلاقیت موقعیتی

چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و اندیشیدن پیرامون مسائل ذاتی و تنگناهای ملی این برنامه، زمینه تحول آن را فراهم می‌آید. مواجهه فلسفی با پارادایم تأملی، این امکان را فراهم می‌کند تا با نقد و بررسی عالمانه، جایگاه خلاقیت موقعیتی در برنامه فبک را احراز کرد و نقاط قوت و ضعف برنامه فلسفه برای کودکان را در زمینه تفکر خلاق بشناسیم و به امکان فراتر رفتن از آن توجه کنیم. سوال اصلی تحقیق حاضر این است که الگوی خلاقیت موقعیتی مبتنی بر رویکرد تربیت تأملی براساس نظریه داده بنیاد کدام است؟

براساس سوال اصلی تحقیق سوالات فرعی در این راستا ارائه شدند که مقاله حاضر به دنبال پاسخ‌گویی آنها است:

۱. ابعاد خلاقیت موقعیتی از دیدگاه هانس یوس چیست؟
۲. عوامل علی، شرایط زمینه‌ای، زیرساختها و راهبردهای مقتضی جهت بروز خلاقیت موقعیتی از دیدگاه هانس یوس کدامند؟
۳. الگوی خلاقیت موقعیتی از دیدگاه هانس یوس کدام است؟

۲. چهارچوب نظری

۱.۲ موقعیت‌گرایی در تربیت تأملی

موقعیت‌گرایی به لحاظ تاریخی با رواج آرای دیویی در تعلیم و تربیت اهمیت پیدا می‌کند. در الگوی تربیتی دیویی مفهوم موقعیت در ارتباط با خلق لحظه‌های تدریس معنا می‌یابد. دیویی، خلق انواع خاصی از موقعیتها را شاهره یادگیری می‌داند که همه حوزه‌های آموزش اعم از مهارتها، نظریه‌ها، امور واقع، و ارزشها را شامل می‌شود (حسین پور صباغ و همکاران ۱۳۹۸: ۶). بطور کلی دیویی با طرح ایده موقعیت درصدد است مرییان را در جهت بازسازی برنامه درسی و روشهای آموزشی موثر مجاب نماید. در این بازسازی، برنامه درسی و روشهای آموزشی باید آزمایشگاهی، مبتنی بر مراقبت و متناسب با ویژگی‌های شخصیتی متریبان باشد. در طرح دیویی برای انگیزش دانش آموزان معلمان باید به‌جای استراتژی‌های رفتارگرایانه مبتنی بر تقویت به مؤلفه‌های موجود در موقعیت که با انرژی جاری دانش آموز ارتباط برقرار می‌کند، توجه نمایند. از این رو، ساختن یک موقعیت نیازمند شناخت شخصیت، پیشینه، ذائقه و سازمان عاطفی دانش آموزان است. در این

موقعیت‌ها معلمان باید بجای تمرکز بر موضوعات و محتوای درسی بر «گرایشها و عکس‌العمل‌های دانش‌آموزان» که تابع «نیازها و استعدادهای کنونی‌شان» است تمرکز کنند (Shook & Margolis 2008: 89).

در جهان بینی دیویی درک «عمل» و مرکزی بودن آن در شناخت آدمی از اهمیت بالایی برخوردار است. یک چیز یا واقعه زمانی‌که به عمل مربوط می‌شود در حوزه موقعیت قرار می‌گیرد. ارتباط چیزی با عمل انسان به نگرش و اعتبار او بستگی دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که موقعیت در دیدگاه دیویی به انسان و اعتبار او بستگی دارد. از این‌رو باید توجه داشت که موقعیت از نظر دیویی امری فیزیکی نیست. بلکه این کلیت را باید در رابطه با علاقه و توجه تربی درک کرد. این تمامیت کیفیتی است که به‌وسیله موقعیت ایجاد می‌شود.

۲.۲ رویکرد یوس به خلاقیت

یوس (۱۹۹۶) دیدگاه خلاقیت موقعیتی را بدیلی برای دو دیدگاه عمل عقلانی (Rational Action) و عمل هنجارمحور (Normativity Oriented Action) مطرح می‌کند. یوس در جهان بینی از جان دیویی تاثیر پذیرفته است، جان دیویی دیدگاهی در حوزه جهان‌شناسی ارائه می‌دهد که بر اساس آن انسان و جهان را از هم منفک نمی‌داند و انسان و جهان را توأمان و در هم تنیده در نظر می‌گیرد که این نوع دیدگاه وحدت بخش مفهوم موقعیت در فلسفه عمل‌گرایی جان دیویی است. برخلاف اعتقاد واقع‌گرایان که واقعیت را مطرح می‌کردند و آن را جدا از انسان می‌دانستند جان دیویی موقعیت را بدیلی برای واقعیت معرفی کرد که در موقعیت وجود انسان فرض گرفته شده است، این تلاقی انسان و جهان در عمل‌گرایی منجر به پدید آمدن تجربه می‌شود (Joas & Beckert 2001: 39) در تجربه انسان و واقعیت به وحدت می‌رسند. این نوع موقعیت‌گرایی در خلاقیت هم مورد توجه واقع شده است. عمل‌گرایان در تفسیر خلاقیت به گونه‌ای استدلال می‌کنند که افراد ممکن است خلاق باشند، اما این به دلیل خلاقیت عمل آنها است نه برعکس. مردم خلاق رویاپردازی نمی‌کنند، آنها کارها را انجام می‌دهند. پراگماتیسم خلاقیت را به عنوان یک انسان‌شناسی جهانی در عمل انسان می‌پذیرد و آنرا به عنوان هدیه برخی از افراد استثنایی درک نمی‌کند (Joas 1996: 98, Shook & Margolis 2008: 82).

۳.۲ خلاقیت موقعیتی در برنامه فبک

یوس (۱۹۹۶) ثنویت بین انسان و واقعیت را نمی‌پذیرد و درهم تنیدگی انسان و واقعیت در مفهوم «موقعیت» بیان می‌کند. تمام تفسیرهای پراگماتیسم در مورد نگرش انتقادی نسبت به ثنویت دکارتیسم، توافق دارند. از دیدگاه یوس اگر چه یک حقیقت اغلب تکراری است، اما همه پیامدهای آن قبلاً بیان نشده است. پراگماتیسم همواره این فرضیه را مورد بحث قرار داده است با توجه به موقعیت‌گرایی، ادراک، شناخت، احساسات و غیره، به عنوان تنیده در عمل اتفاق می‌افتد، نه به عنوان چیزی که خارج از آن یا قبل از آن است. لیپمن از بنیان‌گذاران برنامه فلسفه برای کودکان، در تجارب آموزش متوجه شد که دانش‌آموزان فاقد قدرت استدلال، تمیز و داوری هستند و از موقعیت‌گرایی برای اجرای برنامه فبک جهت ارتقاء دادن این توانایی‌ها، تلاش زیادی کرد ولی بعد از مدتی به این نتیجه رسید که دوران دانشگاهی، زمان مناسبی برای این گونه آموزش‌ها نیست. چرا که وی عامل عمده این مشکل را ضعف تفکر به ویژه سستی در تفکر خلاق یافت که ریشه در آموزش‌های دوره کودکی دارد و به همین دلیل بر حسب تحول در سبک‌های آموزشی در دوره کودکی می‌توان آن را پیشگیری و درمان کرد. لذا راه حل را در آن دید که در دوره دبستان و اوایل تحصیل به این امر بپردازد. به همین دلیل شاخه‌ی جدیدی به نام فلسفه برای کودکان را تشکیل داد تا به واسطه آن بتواند فلسفه را در دبستان‌ها و مدارس راهنمایی وارد نماید. خلاقیت عمل از دیدگاه یوس در بستر موقعیت‌گرایی اتفاق می‌افتد. نظریه خلاقیت عمل انسان زمانی ممکن است که جهان را به عنوان محل ممکن برای چنین خلاقیتی ببینیم؛ آن را نمی‌توان متمایز از دنیای مادی یا درک فرایندهای اجتماعی تلقی کرد. اگر چه این ممکن است به نظر بیانیه‌ای بی‌اهمیت باشد، اما این یک اعتراض مهم به پارادایم‌های تاثیرگذار تحقیقات رئالیستی جامعه‌شناختی است و نوعی به انتقاد از تئوری مدرنیزاسیون هدایت شده است (Joas 1997: 63). بنابراین در این رویکرد توسعه‌ی تفکر خلاق، نه تنها به عنوان یک ابزار حرفه‌ای برای مربی، بلکه یک راهی است برای بهبود کیفیت زندگی، برای این که به انسان کمک کند به یک چشم انداز عمیق‌تر و گسترده‌تر از وجود انسان و جهان اطراف برسد، وظیفه‌ی تفکر فلسفی به عنوان مثال این است که تعیین کند، چه نوع زندگی خوب است. همچنین مهم‌ترین نقش تفکر فلسفی این است که به عنوان راهنمای آموزش و پرورش تلقی می‌شود. از دیدگاه برودی هدف غایی آموزش و پرورش زندگانی نیکو است که شامل فعلیت بخشیدن استعدادهای بالقوه انسانی در بالاترین سطوح آن

براساس فرایند خودفرمانی، خود شکوفایی و خودسامانی است. از دیدگاه برودی نقش آموزش و پرورش و مدرسه تغییر شکل زندگانی از راه کسب معرفت است (Evaniuck 2019: 31). در جدول (۱) به تحقیقاتی که در با رویکرد عمل گرایی به خلاقیت پرداخته اند اشاره می شود.

جدول ۱. سابقه مطالعاتی تحقیق

مؤلف	عنوان	یافته
Cassidy et al (2018)	تاثیر فلسفه برای کودکان بر خود تنظیمی و مشارکت دانش آموزان	نتایج نشان می دهد که کودکان توانستند با همسالان خود در گفتگوهای مشترک فلسفی شرکت کنند بدون آنکه بیشتر از همکلاسی هایشان اختلال ایجاد کنند.
Rahdar et al (2018)	تاثیر فلسفه برای کودکان بر تفکر انتقادی و خودکارآمدی	نتایج نشان داد که اختلاف معنی داری در مولفه های تفکر انتقادی، تفکر انتقادی و خودکارآمدی بین دو گروه وجود دارد. به عبارت دیگر، تدریس فلسفه برای کودکان تأثیر مثبتی بر افزایش خودکارآمدی و تفکر انتقادی و اجزای آن دارد.
Daniel et al (2017)	آموزش فلسفه و بروز تفکر انتقادی گفتمان در دانش آموزان	در مبادله با سوالات فلسفی گرا باز، معرفت شناسی کلی اکثریت گروه های شاگرد ساده بود و گرایش به معرفت شناسی پیچیده بود و دیدگاه حاکم در اکثر گروه ها نسبیست گرایی بود.
Joas & Kilpinen (2008)	خلاقیت و جامعه	این تحقیق به بررسی خلاقیت در بطن جامعه پرداخته شده است و با دیدگاهی اجتماعی فرایند خلاقیت تبیین می شود. با توجه ارتباط انسان با جهان و در هم تنیدگی انسان و جهان تجربه خلاقیت تعریف شده است.
Lipman (1983)	ارزیابی اثر برنامه آموزش فلسفه بر مهارت های تفکر	نتایج این مطالعه ی گسترده نشان داد، حتی پس از همتاسازی تفاوت های گروهی اولیه، دانش آموزان گروه آزمایش از نظر مهارت های استدلال صوری و غیر صوری، برتر از گروه کنترل بودند.
Joas (1996)	خلاقیت به عنوان عمل	پراگماتیسم از ابتدا معتقد بود که سوالات فلسفی سستی مانند دانش و اخلاق، باید از لحاظ عملکرد حل شوند، نه برعکس، این موضع عملگرایی است. یک دیدگاه تکاملی وجود عمل بازنمایی واقعیت نیست بلکه نوعی تجربه واقعیت است که در آن انسان و جهان به وحدت می رسند.

۳. روش شناسی پژوهش

به طور کلی، انواع تحقیق با توجه به دو ملاک، الف) هدف و ماهیت تحقیق و ب) نحوه گردآوری داده ها تقسیم بندی می شوند. با توجه به این که هدف از انجام این پژوهش تبیین و ارائه الگوی خلاقیت موقعیتی از دیدگاه یوس (۱۹۹۶) در گستره برنامه فبک می باشد، این

تحقیق از نظر هدف، کاربردی است. رویکرد تحقیق این پژوهش از نوع داده بنیاد براساس رویکرد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) می‌باشد. در این طرح‌ها معمولاً از طریق پژوهش کیفی شامل پیش مصاحبه و بررسی اسناد مدارک به تبیین موضوع پرداخته می‌شود. برای این منظور ابتدا به پیش مصاحبه با صاحب‌نظران در حوزه خلاقیت و تربیت تأملی و مطالعه و مرور ادبیات موضوع و سایر پژوهش‌های انجام شده پرداخته شد. با تعداد ۱۵ نفر از صاحب‌نظران در حوزه خلاقیت و تربیت تأملی مصاحبه مقدماتی به عمل آمد و هم‌چنین اسناد و مدارک و منابع معتبر مکتب عمل‌گرایی و فلسفه برای کودکان با تاکید بر تالیفات یوس مطالعه، تلخیص و واکاوی گردید. به‌طور کلی دلیل انتخاب روش تحقیق داده بنیاد برای تحقیق حاضر عبارت‌اند از: (۱) به‌دست آوردن شواهد بیشتری برای برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به خلاقیت موقعیتی، (۲) در اختیار نداشتن الگوی نظری برای خلاقیت موقعیتی و (۳) لزوم استفاده از دیدگاه‌های خبرگان متخصص جهت ارائه الگوی خلاقیت موقعیتی.

جامعه آماری پژوهش حاضر جهت پیش مصاحبه و شناسایی متون معتبر در زمینه خلاقیت موقعیتی شامل صاحب‌نظرانی می‌شد که حوزه تربیت تأملی و خلاقیت که دارای سوابق آموزشی می‌باشند. این امر منجر به شناسایی منابع معتبر تربیت تأملی، مکتب عمل‌گرایی و فلسفه برای کودکان و متون قابل استناد یوس شد.

۱.۳ حوزه پژوهش

حوزه پژوهش جهت شناسایی ابعاد و شاخص‌های خلاقیت موقعیتی، متون و منابع موجود و دردسترس چاپی و الکترونیکی تربیت تأملی و منابع تالیفی یوس بود، که هدف آن تبیین و واکاوی خلاقیت موقعیتی است. منابع براساس نظر صاحب‌نظران شناسایی و موردتأیید واقع شد و با توجه به هدف، مقاله حاضر بر منابع حوزه تفکر تأملی و خلاقیت یوس تاکید داشت. در جدول (۲) و (۳) مشخصات صاحب‌نظران و متون مورد استفاده بررسی شده‌اند:

جدول ۲. مشارکت کنندگان در مصاحبه

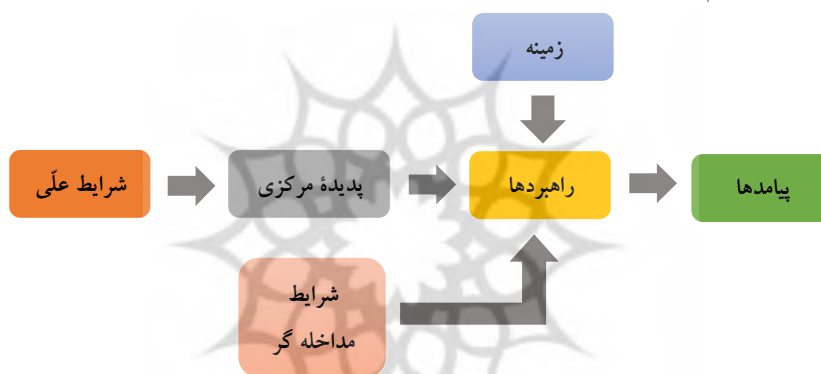
ردیف	عنوان	شاخص‌های مورد نظر در گزینش افراد مصاحبه شوندن
۱	اساتید و صاحب‌نظران دانشگاه	۱. عضو هیات علمی و سابقه تدریس بالای ۵ سال ۲. حداقل تحصیلات دکترای تخصصی Ph.D. در حوزه تعلیم و تربیت ۳. سابقه تالیف، تدوین و ترجمه در زمینه خلاقیت
۲	مدرسان و مربیان کارگاه‌های آموزشی	۱. سابقه تدریس در کارگاه‌های تفکر خلاق و خلاقیت. ۲. ارائه دهنده برنامه‌های آموزشی خلاقیت ۳. تحصیلات مرتبط با حوزه علوم تربیتی و تفکر تأملی

جدول ۳. متون مورد بررسی

ردیف	متون	تالیف	چاپ	مشخصات ترجمه
۱	خلاقیت در عمل	یوس (۱۹۹۶)	انتشارات دانشگاه کمبریج ۱۹۹۶	بدون ترجمه
۲	نظریه اجتماعی: بیست سخنرانی مقدماتی	یوس و کنوبل (۲۰۰۹)	انتشارات دانشگاه کمبریج ۲۰۰۹	بدون ترجمه
۳	کنش اجتماعی و سرشت انسانی	هونیث و یوس (۱۹۸۸)	انتشارات CUP Archive	بدون ترجمه
۴	عمل‌گرایی و تئوری اجتماعی	یوس (۱۹۹۳)	انتشارات دانشگاه شیکاگو	بدون ترجمه
۵	نهادسازی به عنوان یک فرآیند خلاق	یوس و مایر (۱۹۸۹)	مجله جامعه‌شناسی	بدون ترجمه
۶	خلاقیت عمل و میان‌ذهنی عقل: عمل‌گرایی مید و نظریه اجتماعی	یوس (۱۹۹۰)	مجله Transactions of the Charles	بدون ترجمه
۷	عمل ارتباطی	هابرماس، هونیث و یوس (۱۹۹۱)	انتشارات MIT	بدون ترجمه
	دموکراسی و تعلیم و تربیت	جان دیویی (۱۹۲۳)	انتشارات macmillan	مترجم آریانپور، نشر تبریز
۸	طبیعت انسان و اداره کردن آن	جان دیویی (۱۹۲۵)	انتشارات Allen & Unwin	بدون ترجمه
۹	چگونه ما فکر می‌کنیم	جان دیویی (۱۹۹۷)	انتشارات Heath & Co	بدون ترجمه
۱۰	هنر و تجربه	جان دیویی (۲۰۰۵)	انتشارات Penguin	مترجم مسعود علیا، انتشارات ققنوس

۱۱	تفکر در تعلیم و تربیت	متیو لیمن (۲۰۰۳)	انتشارات دانشگاه کمبریج	مترجم ادريس اسلامي و کيوان سیدی، انتشارات دانشگاه آزاد
----	-----------------------	---------------------	----------------------------	--

برای دستیابی به اهداف تحقیق منابع ذکر شده در جدول (۳) جمع آوری شد و مورد بررسی دقیق قرار گرفت. پس از واکاوی متون معتبر و دسته اول حوزه خلاقیت موقعیتی، الگوی مطلوب خلاقیت موقعیتی طراحی شد. برای دستیابی به الگوی خلاقیت موقعیتی از نظریه زمینه ای اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) استفاده شد. رویکرد نظام یافته تر اشتراوس و کوربین چگونگی ارتباط هر یک از مقوله‌ها، زمینه‌ها، راهبردها و شرایط مداخله گر مؤثر بر مورد مطالعه را تعیین می‌کند و فرآیند تحلیل داده بنیاد به‌طور سیستماتیک انجام شد.



شکل ۱. مدل پارادایمی نظریه زمینه‌ای

جهت کدگذاری باز، محوری و گزینشی براساس رویکرد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) از نرم افزار مکس کیودای (MAXQDA 18) بهره گرفته شد.

۴. یافته‌ها

محقق با استفاده از تکنیک‌های اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) مفاهیم را بعنوان واحد تحلیل در سطوح متن مورد توجه و تمرکز قرار داده و با تفکیک متن به عناصر دارای پیام در مدخل سطور و پاراگراف‌ها تلاش نمود تا کدهای باز استخراج گردند و در نهایت تعداد ۵۳ مفهوم استخراج گردید؛ در مرحله کدگذاری محوری، در ابتدا مقوله اصلی پژوهش که خلاقیت موقعیتی بود، تعیین شده و در نهایت سایر مقوله هادر قالب

شرایط علی، راهبردها، شرایط زمینه ای (محیطی) و شرایط مداخله گر و پیامدها دسته‌بندی شدند.

جدول ۴. فراوانی کدهای استخراج شده در طول فرایند تحلیل

تعداد کدهای مستخرجه در هر کدام از بخش‌های مدل پارادایمی پژوهش		
کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
۵۳	۱۷	۱۰

در طی فرآیند کدگذاری انتخابی و حتی در فرآیند ادغام، محقق چندین بار متون را مرور کرد و عبارات و ایده‌هایی را که روابط بین دسته‌های اصلی و فرعی را بیان می‌کند، در نظر گرفت. بر این اساس، روابط بین مقوله‌ها و مدل خلاقیت موقعیتی شکل گرفت و سرانجام، با استفاده از نمودار، نظریه شکل گرفت. در مرحله کدگذاری باز تحلیل پیاده‌سازی شده و خلاصه‌نویسی‌ها صورت گرفت. در جدول زیر کدهای اولیه استخراج شده از بررسی متون ارائه شده است. در این بخش براساس کدگذاری باز مفاهیم اصلی حاصل از تحلیل محتوای متون انجام گرفته در زمینه‌ی پژوهش که شامل ۵۳ مفهوم است، گزارش شد.

جدول ۵. کدگذاری اولیه

شماره کد	مفاهیم استخراج شده	شماره کد	مفاهیم استخراج شده
C ۲۸	بازنگری فرایند	C ۱	گشودگی فن بیان
C ۲۹	خود پندار مثبت	C ۲	تقویت «بیان» جهت ارتباط دنیای درون و بیرون
C ۳۰	توانایی‌های شناختی و مهارت‌های حرکتی	C ۳	نگاه به بیان فراتر از زبان و در برگیرنده حرکات بدن و حس
C ۳۱	به کار بردن الگوها	C ۴	ترکیب خلاقیت اولیه به عنوان فرایند ذهنی و تخیل و خلاقیت ثانویه به عنوان تولید شی سودمند در جهان
C ۳۲	تأمل به منظور یافتن شیوه‌های دیگر	C ۵	خلاقیت یکپارچه در جهت درک جهان (خود-محیط)
C ۳۳	ارائه راه حل در برخورد با مسائل	C ۶	رابطه دیالکتیکی بین فرد و مواد
C ۳۴	خانواده	C ۷	عطش نسبت به تازگی

C ۳۵	تعلیم و تربیت	C ۸	زندگی معنی دار
C ۳۶	فضای فیزیکی	C ۹	تفکر شعاعی به جای تفکر خطی در مورد روند زندگی
C ۳۷	ساختار آموزشی	C ۱۰	در هم تنیدگی عوامل اجتماعی و مادی در زندگی
C ۳۸	همبستگی بین امور	C ۱۱	مشارکت در کارهای تیمی
C ۳۹	غیر خطی بودن عمل	C ۱۲	جدایی ناپذیری فرد از مواد
C ۴۰	ناهمگونی‌ها	C ۱۳	تغییر محیط متناسب با خود
C ۴۱	چندگانگی‌ها	C ۱۴	بازسازی موقعیت
C ۴۲	تدوین راهبردهای متضاد	C ۱۵	شکل دادن به شیء در حال روان
C ۴۳	شیوه‌های مختلف حل مساله	C ۱۶	شخصی سازی
C ۴۴	هدایت هیجان و انگیزه	C ۱۷	ساختار شخصیتی فرد
C ۴۵	پرسشگری	C ۱۸	گم شدن و از دست دادن جهت گیری به عنوان شانس خلاقیت
C ۴۶	تکیه بر هدفهای از پیش تعیین شده	C ۱۹	حساسیت و پاسخگویی نسبت به روندهای در حال انجام
C ۴۷	خیالبافی به جای عمل	C ۲۰	ارتباط کنجکاوانه با موقعیت
C ۴۸	پیروی از الگوهای رفتاری یکنواخت	C ۲۱	شناخت از طریق تجربه
C ۴۹	اشتیاق و شیفتگی به نظم	C ۲۲	تمرین در برخورد با موقعیتهای چالش برانگیز
C ۵۰	توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش	C ۲۳	مطابقت با جهان
C ۵۱	تقویت خودارزیابی	C ۲۴	دست‌کاری یا دست‌ورزی کردن موقعیت
C ۵۲	خلاقیت یکپارچه	C ۲۵	تعبیر و تفسیر مشکل
C ۵۳	انگیزه مشارکت بالا	C ۲۶	در نظر گرفتن تعبیر و تفسیرهای جانشین

در گام بعدی مقوله‌های مشابه و مقارن در تم‌های اصلی جایگزین شدند. بر اساس اشتراک مفهومی که مقولات با یکدیگر داشتند، تم‌ها استخراج شدند. با توجه به هدف کلی پژوهش تم‌های اصلی استخراج گردید و در تحلیل نهایی مفاهیم اولیه، با کسب آگاهی کافی از این تم‌های مختلف کدام‌ها هستند، چگونگی تناسب آنها با یکدیگر و کل داستانی که

آن‌ها درباره‌ی خلاقیت موقعیتی می‌گویند، تلاش گردید یک نقشه‌ی رضایت بخش از تم‌ها ترسیم گردد. در کدگذاری محوری پس از تجزیه و تحلیل موضوع تحقیق ۱۷ مولفه اصلی و ۵۳ مولفه فرعی شمارش شدند و در شش محور اصلی نظریه داده بنیاد قرار گرفتند.

پدیده محوری: از دیدگاه اشتراوس و کوربین یک پدیده اصلی یک حادثه و رویدادی است که مجموعه‌ای از تعاملات در آن وجود دارد و مربوط به کنترل یا مدیریت آن است. براساس نتایج تحلیل متون و منابع یوس، روابط بین مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی نشان دهنده این واقعیت است ابتدا باید ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت به عنوان پدیده محوری الگوی خلاقیت موقعیتی عاملی مهم در اجرای خلاقیت موقعیتی است. بر اساس الگوی طراحی شده، «ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت» به عنوان مبنا و ستون اصلی تحقق الگوی خلاقیت موقعیتی قلمداد شده‌اند.

جدول ۶. مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای پدیده محوری پژوهش

مقوله خوشه‌ای	مقولات شناسایی شده سطح اول	کدها یا داده‌ها	شناسه منبع
پدیده محوری	ساماندهی موقعیت	مطابقت با جهان	یوس (۱۹۹۶)
		دست‌کاری یا دست‌ورزی کردن موقعیت	یوس و همکاران (۲۰۰۶)
		تعبیر و تفسیر مشکل	یوس و کانویل (۲۰۰۹)
		در نظر گرفتن تعبیر و تفسیرهای جانشین	دیویی (۱۹۳۴)
		گردآوری و سازماندهی اطلاعات	یوس (۱۹۹۷)
		بازنگری فرایند	یوس (۱۹۹۳)
عمل در موقعیت	عمل در موقعیت	خود پنداره مثبت	هونیت و یوس (۱۹۸۸)
		توانایی‌های شناختی و مهارت‌های حرکتی	یوس و بیکرت (۲۰۰۱)
		به کار بردن الگوها	یوس و کانویل (۲۰۰۹)
		تأمل به منظور یافتن شیوه‌های دیگر	یوس و مایر (۱۹۸۹)
		ارائه راه حل در برخورد با مسائل	یوس (۱۹۹۰)



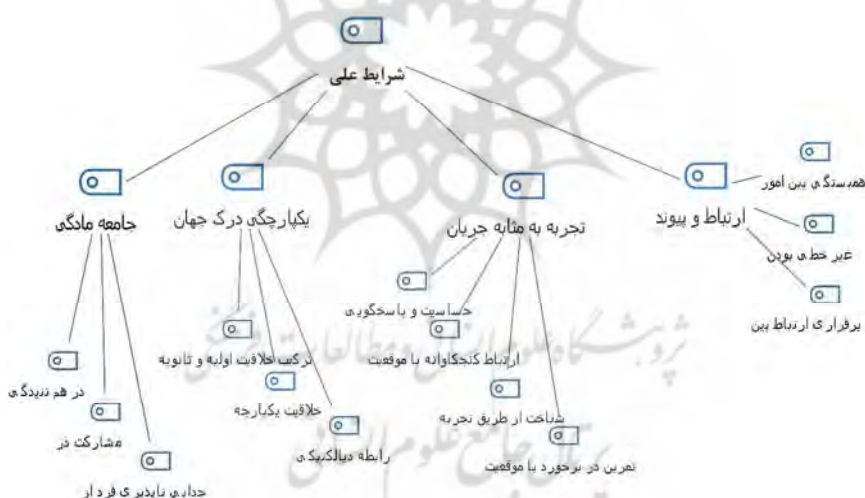
شکل ۲. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت (پدیده محوری پژوهش)

شرایط علی: شرایط علی به شرایطی اطلاق می‌شود که عوامل اصلی بوجود آورنده پدیده مورد مطالعه (خلاقیت موقعیتی) می‌باشند. شرایط علی باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می‌شوند. از میان مقوله‌های موجود، ارتباط و پیوند، تجربه به مثابه جریان، یک‌پارچگی درک جهان و جامعه مادگی به‌عنوان عللی تلقی می‌شوند که نقش فعال در الگوی خلاقیت موقعیتی داشته و تا این عوامل مهیا نشوند خلاقیت موقعیتی محقق نمی‌شود. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل متون در نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیودای ۱۸ جهت توضیح روابط بین مفاهیم، مقوله‌های خرد و مقوله‌های کلان تحقیق، این واقعیت را نشان می‌دهد که مهمترین شرایط علی در این تحقیق که پدیده اصلی تحقیق را تحت تاثیر قرار می‌دهند در چهار دسته عمده: ۱- ارتباط و پیوند، ۲- تجربه به مثابه جریان، ۳- یکپارچگی درک جهان و ۴- جامعه مادگی شناسایی شدند.

جدول ۷. مقولات و خوشه‌های مقوله ای شرایط علی پژوهش

مقوله خوشه‌ای	مقولات شناسایی شده سطح اول	کدها یا داده ها	شناسه منبع
شرایط علی	ارتباط و پیوند	همبستگی بین امور	دیویی (۱۹۳۴)
		غیر خطی بودن عمل	یوس (۱۹۹۷)
		برقراری ارتباط بین مفاهیم	یوس (۱۹۹۳)
	تجربه به مثابه جریان	حساسیت و پاسخگویی نسبت به روندهای در حال انجام	هونیث و یوس (۱۹۸۸)

یوس و بیکرت (۲۰۰۱)	ارتباط کنجکاوانه با موقعیت	یکپارچگی درک جهان
یوس و کانوبل (۲۰۰۹)	شناخت از طریق تجربه	
یوس و مایر (۱۹۸۹)	تمرین در برخورد با موقعیت‌های چالش برانگیز	
یوس (۱۹۹۰)	ترکیب خلاقیت اولیه به عنوان فرایند ذهنی و تخیل و خلاقیت ثانویه به عنوان تولید شی سودمند در جهان	جامعه مادگی
دیویی (۱۹۳۴)	خلاقیت یکپارچه در جهت درک جهان (خود-محیط)	
یوس (۱۹۹۷)	رابطه دیالکتیکی بین فرد و مواد	
یوس (۱۹۹۳)	در هم تنیدگی عوامل اجتماعی و مادی در زندگی	
هونیث و یوس (۱۹۸۸)	مشارکت در امورات	جامعه مادگی
یوس و بیکرت (۲۰۰۱)	جدایی ناپذیری فرد از مواد	



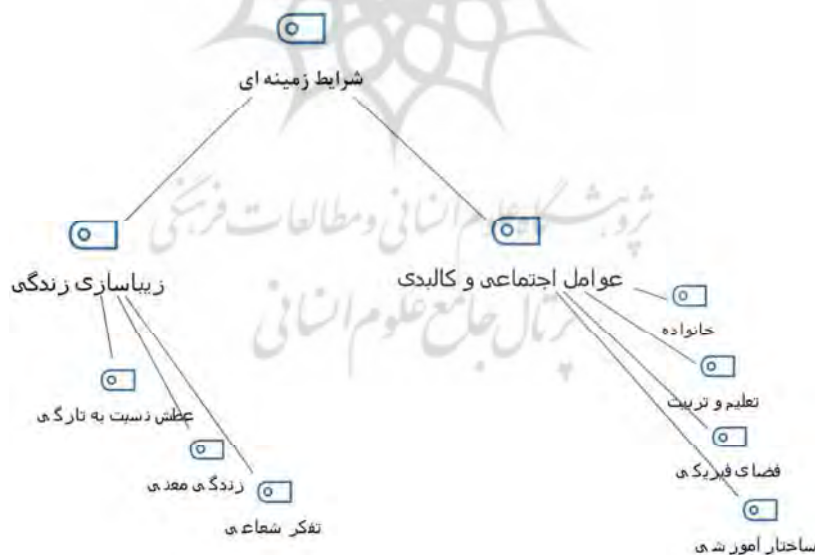
شکل ۳. شرایط علی مورد نیاز برای خلاقیت موقعیتی

شرایط زمینه‌ای: شرایط زمینه‌ای شرایط عامی است که راهبردها را تحت تاثیر خود قرار می‌دهند. به شرایط خاصی که برکنش‌ها و تعاملات تاثیر می‌گذارند، بستر و زمینه گفته می‌شود. این شرایط را مجموعه‌ای از مفاهیم، مقوله‌ها یا متغیرهای زمینه‌ای تشکیل می‌دهند و در الگوی معرفی شده عبارت از: زیباسازی زندگی و عوامل اجتماعی و

کالبدی. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل متون در نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیودای جهت توضیح روابط بین مفاهیم، مقوله‌های خرد و مقوله‌های کلان تحقیق، این واقعیت را نشان می‌دهد که مهمترین شرایط زمینه‌ای در این تحقیق که راهبردها را تحت تاثیر قرار می‌دهند در دسته عمده زیباسازی زندگی و عوامل اجتماعی و کالبدی شناسایی شدند.

جدول ۸. مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای شرایط زمینه‌ای پژوهش

مقوله خوشه‌ای	مقولات شناسایی شده سطح اول	کدها یا داده‌ها	شناسه منبع
شرایط زمینه‌ای	زیباسازی زندگی	عطش نسبت به تازگی	یوس و کانویل (۲۰۰۹)
		زندگی معنی دار	دیویی (۱۹۳۴)
		تفکر شعاعی به جای تفکر خطی در مورد روند زندگی	یوس (۱۹۹۷)
عوامل اجتماعی و کالبدی	عوامل اجتماعی و کالبدی	خانواده	یوس (۱۹۹۳)
		تعلیم و تربیت	هونیث و یوس (۱۹۸۸)
		فضای فیزیکی	یوس و بیکرت (۲۰۰۱)
		ساختار آموزشی	یوس و کانویل (۲۰۰۹)

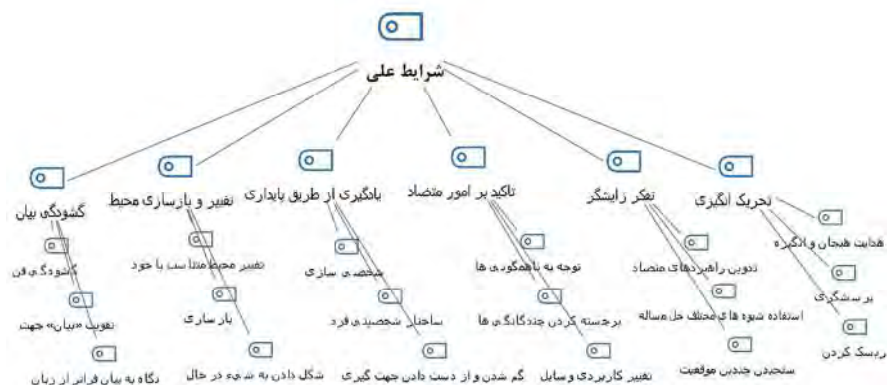


شکل ۴. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های زیباسازی زندگی و عوامل اجتماعی و کالبدی (شرایط زمینه‌ای پژوهش)

راهبردها: راهبردها، کنش خاصی است که از پدیده محوری پژوهش منتج می‌گردند. کنش‌ها و تعاملاتی که بیانگر رفتارها، فعالیت‌ها و تعاملات هدف‌داری هستند و در پاسخ به مقوله‌ی محوری و تحت تاثیر شرایط مداخله‌گر، اتخاذ می‌شوند. که در تحقیق حاضر عبارت اند از: تحریک انگیزی، تفکر زایشگر، تاکید بر امور متضاد، یادگیری از طریق پایداری، تغییر و بازسازی محیط و گشودگی بیان.

جدول ۹. مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای راهبردهای پژوهش

مقوله خوشه‌ای	مقولات شناسایی شده سطح اول	کدها یا داده‌ها	شناسه منبع
	تحریک انگیزی	هدایت هیجان و انگیزه	یوس (۱۹۹۶)
		پرسشگری	یوس (۱۹۹۷)
		ریسک کردن	یوس (۱۹۹۳)
	تفکر زایشگر	تدوین راهبردهای متضاد	هونیث و یوس (۱۹۸۸)
		استفاده شیوه‌های مختلف حل مساله	یوس و بیکرت (۲۰۰۱)
		سنجیدن چندین موقعیت به صورت همزمان	یوس و کانوبل (۲۰۰۹)
	تاکید بر امور متضاد	توجه به ناهمگونی‌ها	یوس و مایر (۱۹۸۹)
		برجسته کردن چندگانگی‌ها	یوس (۱۹۹۰)
		تغییر کاربردی وسایل	دیویی (۱۹۳۴)
شرایط علی	یادگیری از طریق پایداری	شخصی سازی	یوس (۱۹۹۷)
		ساختار شخصیتی فرد	یوس (۱۹۹۳)
		گم شدن و از دست دادن جهت گیری به عنوان شانس خلاقیت	هونیث و یوس (۱۹۸۸)
	تغییر و بازسازی محیط	تغییر محیط متناسب با خود	یوس (۱۹۹۷)
		بازسازی موقعیت	یوس (۱۹۹۳)
		شکل دادن به شیء در حال روان	هونیث و یوس (۱۹۸۸)
	گشودگی بیان	گشودگی فن بیان	یوس و بیکرت (۲۰۰۱)
		تقویت «بیان» جهت ارتباط دنیای درون و بیرون	یوس و کانوبل (۲۰۰۹)
		نگاه به بیان فراتر از زبان و در برگیرنده حرکات بدن و حس	یوس و مایر (۱۹۸۹)



شکل ۵. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های راهبردهای پژوهش

عوامل مداخله‌گر: عوامل مداخله‌گر، عوامل عامی هستند که راهبردها را تحت تاثیر خود قرار می‌دهند. شرایط مداخله‌گر عواملی هستند که در اجرای الگوی خلاقیت موقعیتی تاثیرگذار است. عواملی که در تحقیق حاضر در الگوی خلاقیت موقعیتی نقش عوامل مداخله‌گر را ایفا می‌کنند عبارت اند از: تکیه بر هدفهای از پیش تعیین شده، خیالبافی به جای عمل، پیروی از الگوهای رفتاری یکنواخت و اشتیاق و شیفتگی به نظم.

جدول ۱۰. مقولات و خوشه‌های عوامل مداخله‌گر

مقوله خوشه ای	کدها یا داده ها	شناسه منبع
عوامل مداخله‌گر	تکیه بر هدفهای از پیش تعیین شده	یوس (۱۹۹۶)
	خیالبافی به جای عمل	یوس و کانویل (۲۰۰۹)
	پیروی از الگوهای رفتاری یکنواخت	یوس و مایر (۱۹۸۹)
	اشتیاق و شیفتگی به نظم	یوس (۱۹۹۰)

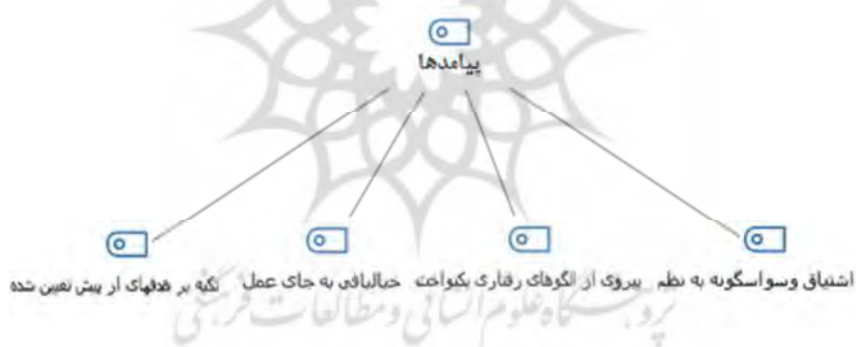


شکل ۶. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های عوامل مداخله‌گر

پیامدها: همچنین پیامدها، به خروجی‌های حاصل از بکارگیری راهبردها اطلاق می‌شوند. برخی از مقوله‌ها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثر اتخاذ راهبردها به وجود می‌آیند. در پژوهش حاضر، توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش، خلاقیت یکپارچه، تقویت خودارزیابی و انگیزه مشارکت بالا، نتیجه‌ی کنش‌ها و تعاملات ایجادشده و تاثیر پذیر از شرایط علی، مقوله محوری و بستر پدیده می‌باشد.

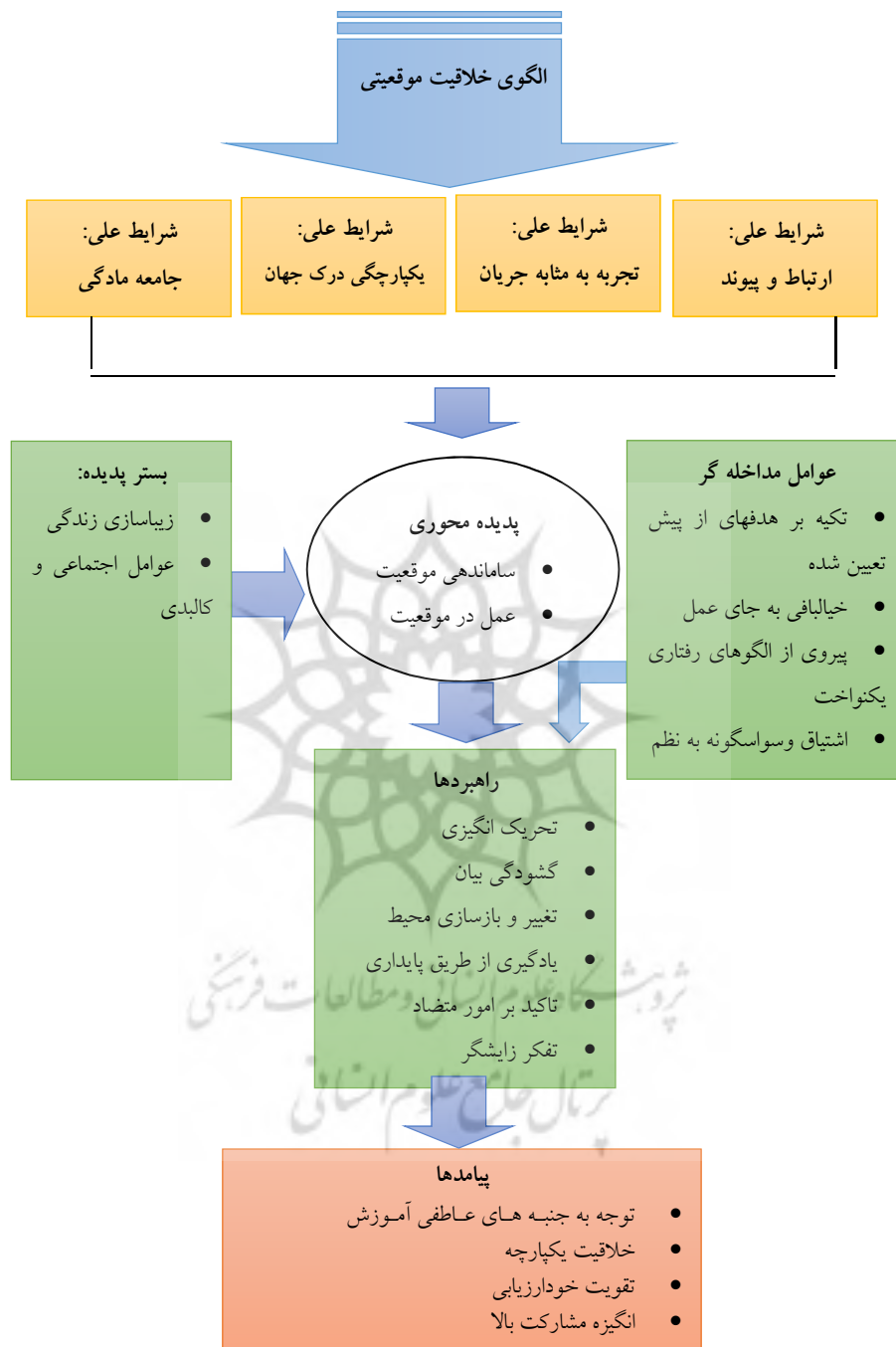
جدول ۱۱. مقولات و خوشه‌های پیامدهای پژوهش

مقوله خوشه ای	کدها یا داده ها	شناسه منبع
پیامدهای خلاقیت موقعیتی	توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش	دیویی (۱۹۳۴)
	خلاقیت یکپارچه	یوس (۱۹۹۷)
	تقویت خودارزیابی	یوس (۱۹۹۳)
	انگیزه مشارکت بالا	هونیت و یوس (۱۹۸۸)



شکل ۷. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های پیامدهای خلاقیت موقعیتی

روابط میان زیرساخت‌های استخراج شده جهت ارایه الگوی خلاقیت موقعیتی نیز باتوجه به کدگذاری باز و محوری و گزینشی صورت گرفته در قالب الگوی داده بنیاد ارائه گردید. بنابراین با توجه به مرحله ی کیفی، الگوی داده بنیاد که بیانگر عناصر خلاقیت موقعیتی است، ارائه شد. شکل (۸)، ایجاد ارتباط بین مقوله‌های مختلف شناسایی شده را در قالب الگوی پارادایم نمایش می‌دهد.



شکل ۸ الگوی داده بنیاد خلاقیت موقعیتی براساس دیدگاه یوس

در کدگذاری انتخابی که مرحله اصلی نظریه پردازی به شمار می‌رود، مفاهیم بایستی به‌طور منظم به یکدیگر مربوط شوند. بر این اساس «ارتباط و پیوند، تجربه به مثابه جریان، یک‌پارچگی درک جهان و جامعه مادگی» به عنوان مقوله محوری بر مبنای شرایط علی «ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت» و از طریق راهبردهای «تحریک انگیزی، تفکر زایش‌گر، تاکید بر امور متضاد، یادگیری از طریق پایداری، تغییر و بازسازی محیط و گشودگی بیان» و با در نظر گرفتن «زیباسازی زندگی و عوامل اجتماعی و کالبدی» (به‌عنوان زمینه ی الگو) محقق می‌شود و منجر به تحقق «توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش، خلاقیت یکپارچه، تقویت خودارزیابی و انگیزه مشارکت بالا» می‌گردد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر طراحی الگوی خلاقیت موقعیتی مبتنی بر رویکرد تربیت تأملی در برنامه فیک بود. الگوی خلاقیت موقعیتی براساس روش داده بنیاد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) طراحی شد. برای این منظور پس از مطالعه ادبیات نظری و تحلیل منابع تربیت تأملی با تاکید بر دیدگاه یوس، مولفه‌های هر یک از طبقات براساس رویکرد نظریه پردازی داده بنیاد استخراج و الگوی نظری تدوین شد. در این پژوهش تلاش شد ابعاد، مولفه‌ها و پیامدها لحاظ شود و به عنوان مدل نهایی تبیین گردد. براساس نتایج حاصله خلاقیت موقعیتی در قالب ۶ محور اصلی نظریه داده بنیاد شامل شرایط علی، پدیده محوری، عوامل مداخله‌گر، عوامل زمینه‌ای راهبردها و پیامدها استخراج گردید.

اساس و نقطه آغازین شکل‌گیری فرایند خلاقیت موقعیتی که در رویکرد نظریه پردازی داده بنیاد به عنوان شرایط علی از آن یاد می‌شود شامل مقوله‌های ارتباط و پیوند، تجربه به‌مثابه جریان، یکپارچگی درک جهان و جامعه مادگی شناسایی است. از عواملی که در شکل‌گیری خلاقیت موقعیتی نقش دارد درک یکپارچگی از خود و جهان است. در این دیدگاه تجربه به مثابه جریانی پویا در نظر گرفته می‌شود که در این فرایند فرد از محیط قابل تفکیک نیست و تصور اجتماعی و مادی در هم تنیده هستند. از نظر یوس (۱۹۹۶) یک دیدگاه یکپارچه و عمل‌گرایانه به خلاقیت به این معنی است که شناخت و یادگیری انسان به عنوان یک فرآیند ذهنی منفرد تصور نمی‌شود. شناخت و یادگیری باید به عنوان بخشی از زندگی خود فرد درک شود. از این منظر، شناخت یک عمل زندگی انسان خلاق است و عمل انسان به عنوان یک عمل خلاقانه تلقی می‌شود. یوس قصد دارد مدل عقلانیت

هدف عمل انسان را کنار بگذارد. تصور اینکه بشر ابتدا اقدامات خود را (در حوزه ذهنی) برنامه ریزی می کند تا بتواند پس از آن با دنبال کردن برنامه (در یک مرحله عملی) اقدام کند، کار نادرستی است. در مقابل بازیگران خود را با موقعیت های جدیدی روبه رو می کنند که آنها را مجبور به ارائه راه حل های خلاقانه می کند فرایندی که به سادگی نمی تواند توسط یک منطق کارکردگرا توجیه شود. این بدان معناست که مفهوم موقعیت جایگزین منطق، وسیله ای برای پایان دادن به هدف های از پیش تعیین شده، می شود، زیرا هم زمان با انجام کارها درک و شناخت در افراد بوجود می آید و برنامه هایی تدوین می شود و همه این ها به خلاقیت انسان نیاز دارد. بنابراین این چالش های موقعیتی نیازمند راه حل های جدید و خلاقانه به جای پیگیری های اهداف و برنامه های تدوین شده در یک مقطع زمانی خاص است.

پس از فراهم شدن شرایط اولیه مفهوم خلاقیت موقعیتی، با تاثیر پذیری از شرایط علی شکل گرفت. به دلیل اثرگذاری که این حوزه بر بخش های مختلف داده ها و نقش مرکزی دارد، به عنوان پدیده محوری نامیده می شود. مفهوم خلاقیت موقعیتی از طریق ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت ایجاد می گردد. ساماندهی و عمل در موقعیت از مقوله های مرکزی خلاقیت موقعیتی می باشد، که فرد را بدون تفکیک کردن آن از موقعیت با محیط برخورد می دهد. ساختارهای اجتماعی توسط بازیگران در عمل های اجتماعی کورکورانه تولید نمی شوند، بلکه با یادگیری شرکت کنندگان دوباره اصلاح می شوند، تغییر می کنند و شکل جدیدی به خود می گیرند. یادگیری در کلاس درس فرایندی است که در یک چارچوب مشارکت اتفاق می افتد، نه در ذهن فرد. ارتقای خلاقیت در بین دانش آموزان در یک کلاس ممکن است ما را ملزم به آموزش به روش های جدید و مفید کند. از این لحاظ، یادگیری یک پدیده اساسی اجتماعی و روزمره است و تغییرات درگیر در شیوه های اجتماعی به احتمال زیاد نیاز به خلاقیت از طرف شرکت کنندگان دارد و گاهی اوقات نیز باعث ایجاد تغییرات ابتکاری در شیوه های مربوطه می شود. به همین ترتیب، هنگامی که نیاز داریم که شرایط، وظایف و روش ها را به روش های جدید کنترل کنیم، خلاقیت یک عنصر ضروری در فرایندهای یادگیری است. به این معنا که نتایج خلاقیت فقط با ارزیابی علائم تفکر و اگر ا قضاوت نمی شود، خلاقیت شامل تغییر و تحول در افراد و شیوه های اجتماعی است.

عواملی که در محور شرایط مداخله گر قرار می‌گیرند تاثیر غیر مستقیم بر شکل‌گیری خلاقیت موقعیتی دارند. در پژوهش حاضر این عوامل شامل تکیه بر هدفهای از پیش تعیین‌شده، خیالبافی به جای عمل، پیروی از الگوهای رفتاری یکنواخت و اشتیاق و شیفتگی به نظم می‌شود. عوامل مداخله گر که به عنوان موانع خلاقیت موقعیتی در تحقیق حاضر عمل می‌کنند، در فرایند شکل‌گیری خلاقیت موقعیتی اختلال ایجاد می‌کنند و فرد به الگوی رفتاری پیشین و عاداتهای قبلی هدایت می‌کنند. از نظر یوس و کنوبل (۲۰۰۹) در برخورد با موقعیتهای جدید فرد براساس برنامه از پیش تعیین شده رفتار نمی‌کند بلکه به تناسب موقعیت و سطح ذهنی که در آن قرار دارد از شیوه‌های خلاق برای کسب تجربه‌های جدید بهره می‌گیرد.

برخلاف شرایط مداخله دسته دیگری از عوامل شناسایی شدند که تاثیر مستقیمی بر خلاقیت موقعیتی داشتند. این عوامل شامل زیباسازی زندگی و عوامل اجتماعی و کالبدی هستند که تحت عنوان بستر پدیده و شرایط زمینه‌ای در نظر گرفته شدند. برای بروز خلاقیت موقعیتی نیاز به زمینه‌هایی است که فرد به سوی تازگی هدایت شود و از تفکر خطی که همیشه براساس آن از مرحله‌ای که امور را در یک فرایند از پیش تعیین شده به انجام می‌رساند، عبور کند. مردم معمولاً برای انجام اقدامات خود که درک و شناخت در آن صورت می‌گیرد، برنامه‌هایی تدوین می‌کنند، که اجرای آنها به خلاقیت انسان نیاز دارد، بنابراین این چالش‌های موقعیتی نیازمند راه‌حل‌های جدید و خلاقانه به جای پیگیری‌های برنامه‌های مدون از پیش تعیین شده در یک مقطع زمانی خاص می‌باشد. این فرض بر این اساس استوار است که خلاقیت مربوط به توانایی ما برای عملکرد عاقلانه، خلاقانه و هوشمندانه در شرایطی است که ما را به چالش می‌کشد و نمی‌توان مطابق عادت‌های قبلی عمل کرد و از پس آنها برآمد. بنابراین خلاقیت عملی است که انجام می‌شود (غالباً با همکاری دیگران) و خلاقیت فرایندی است که در واکنش یا مواجهه با مشکلات ناشی از آنچه در حال حاضر انجام می‌شود، چیزی را تغییر می‌دهد.

جهت اعمال شرایط مذکور نیاز به راهبردهایی هست که راهنمای عمل فرد قرار گیرند. پدیده محوری با تاثیر پذیری از عوامل زمینه‌ای و مداخله گر در قالب شرایطی به نام راهبرد باعث ایجاد کنشها و تعاملاتی می‌شود. راهبردها، اقدامات و کنش‌های هدف‌مندی هستند که برای پدیده مورد نظر راهکار ارائه می‌دهند و در انتها منجر به ایجاد پیامدهایی می‌گردند. به عبارت دیگر میزان ظهور خلاقیت موقعیتی به شدت و ضعف

عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر و همچنین پدیده محوری بستگی دارد. پیامدها از تعاملات پدیده محوری، عوامل مداخل‌گر و راهبردها ایجاد می‌گردد. در پژوهش حاضر پیامدهای خلاقیت موقعیتی شامل تحریک انگیزی، تفکر زایشگر، تاکید بر امور متضاد، یادگیری از طریق پایداری، تغییر و بازسازی محیط و گشودگی بیان می‌شوند. تفسیر عمل‌گرایانه بیش از آنکه در مورد خلاقیت بر فرایندهای ذهنی تمرکز کند بیشتر بر عمل و اقدام فرد متمرکز می‌شود. یوس (۱۹۹۶) معتقد است که افراد خلاق رویاپرداز نیستند، آن‌ها کارهای خلاق انجام می‌دهند. این اصل به خودی خود این رویکرد را از روش‌های فکری پست مدرن امروزی متمایز می‌کند که از اصطلاح خلاقیت به طور مکرر استفاده می‌کنند، اما آن را به معنای چشم اندازهای انسانی تلقی می‌کنند تا اقدام انسانی. الگوی طراحی شده در پژوهش حاضر خلاقیت را به عنوان یک جهانی انسان‌شناسانه در عمل انسان می‌فهمد، نه به عنوان موهبتی که در وجود افراد نخبه و استثنایی وجود دارد. بر اساس تفسیر عمل‌گرایانه هر وقت کاری را انجام می‌دهیم، از این خلاقیت جهانی استفاده می‌کنیم. نه به عنوان سوژه‌های کاملاً آزاد، بلکه همیشه در محدوده موقعیت خاصی است که اقدام در آن اتفاق می‌افتد. یوس (۱۹۹۶) معتقد است شناخت انسان مبتنی بر پرسشگری و بر اساس پتانسیل‌های خلاقانه در دنیایی صورت می‌گیرد که به صورت مداوم در حال تغییر است و فرد سعی در درک و فهم این دنیای متغیر دارد. به همین دلیل است که خلاقیت به خودی خود بخشی از زندگی است و چیزی مختص افراد استثنایی نیست. بر این اساس، خلاقیت بخشی ضروری از تفکر و عمل به روشهای جدید در جهانی متغیر است که جهت ادامه زندگی، برهم زدن وضع موجود یا برقراری مجدد نظم ما را ملزم به عمل می‌کند. زیرا پیش از این نسخه خطی نحوه انجام این کار نوشته نشده است، این نیاز به بازیگری دارد. نوع جهان بینی یوس (۱۹۹۶) در مورد خلاقیت را می‌توان به خلاقیت کلان و خرد تقسیم کرد. مواجهه فرد با جهان و زندگی و نوع رویکرد مبتنی بر عمل در حوزه خلاقیت کلان قرار می‌گیرد و اقدام فرد در موقعیتهای مختلف جهت حل مساله و تغییر وضعیت موجود خلاقیت خرد محسوب می‌شود.

باتوجه به نتایج پژوهش تسهیلگران می‌توانند برای ایجاد و گسترش خلاقیت موقعیتی در حلقه‌های کندوکاو از مدل پژوهش بهره ببرند. در این راستا پیشنهادات زیر برای تسهیل‌گران ارائه می‌شود:

۱. تسهیلگران تفکر خلاق کودکان و نوجوانان را براساس یک فرایند نظام مند هدایت کنند و سازوکارهای آن را بکار ببرند و با ارتباطی که بین فرد و محیط برقرار می کنند، سبب فراهم کردن بستری برای رشد خلاقیت می شود.
۲. به تسهیلگران فیک پیشنهاد می شود که سعی کنند مخاطب محتوای معین را رونگاری نکند، بلکه اجازه دهند چیزی که درون این دنیاست کامل تر نمایان شود یا تحقق یابد. این امر کمک می کند به مخاطب تا به بازتولید خلاقانه عمل بپردازد.
۳. همچنین پیشنهاد می شود که از آنجاکه خلاقیت امری اجتماعی است، به ناچار در جریان تجربه و کنش اجتماعی متولد می شود. پس در حلقه های کندوکاو افق ها باید در ابتدا متفاوت باشد و در طول گفت و گو و دیالوگ، تلاقی پیدا کنند.

کتابنامه

- باقری، خسرو (۱۳۹۴)، فیک در ترازو (نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- حسین پور صباغ، داوود، شرفی، محمدرضا، علم الهدی، جمیله، سوزنچی، حسین (۱۳۹۸)، بازشناسی مفهوم موقعیت در رویکردهای تربیت ارزشی معاصر، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۶ (۲): ۱-۲۶
- راجی، ملیحه (۱۳۹۵)، کندوکاوی در مبانی و خاستگاههای نظری-تربیتی فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- محمودی، سید نورالدین (۱۳۹۲). تعامل هنر و خلاقیت در دیدگاه صدرالمتألهین (ره) و دلالتهای آن در *ارایه الگوی تعاملی برای پرورش هنر و خلاقیت*، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران
- محمودی، سید نورالدین (۱۳۹۸)، ارائه مدل علی جهت بررسی نقش واسطه گری کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز در رابطه خودتنظیمی تحصیلی، فرهنگ مدرسه و اشتیاق تحصیلی با تفکر خلاق در دانش آموزان متوسطه، مجله تفکر و کودک، ۱۰ (۱): ۲۳۷-۲۵۹
- ناجی، سعید. (۱۳۸۹). *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، ج اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- هدایتی، مهنوش (۱۳۹۷)، الگویی برای پیشرفت معرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان، مجله رویش روان شناسی، ۷ (۱۱): ۱۵۲-۱۰۱

- Alexander, T. M. (2012). John Dewey's theory of art, experience, and nature: The horizons of feeling. SUNY press.
- Bernard, F. (2019). *Thinking and Living Experience: Pragmatist Contributions from John Dewey*. From UXD to LivXD: Living eXperience Design, 27-40.
- Capps, J. (2021). What We Talk about When We Talk about Truth: Dewey, Wittgenstein, and the Pragmatic Test. *International Journal of Philosophical Studies*, 1-22.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Daniel, M. F., Belghiti, K., & Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Philosophy for Children and the Incidence of Teachers' Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking in Pupils. *Creative Education*, 8(06), 870-892.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. macmillan.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. London: Open Court, 1958.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Evaniuck, J. (2019). Harry S. Broudy, Champion for Educationalists. *American Educational History Journal*, 46(1/2), 25-41.
- Habermas, J., Honneth, A., & Joas, H. (1991). Communicative action (Vol. 1, p. 202).
- Honneth, A., & Joas, H. (1988). *Social action and human nature*. CUP Archive.
- Joas, H. (1990). The creativity of action and the intersubjectivity of reason: Mead's pragmatism and social theory. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 26(2), 165-194.
- Joas, H. (1993). *Pragmatism and social theory*. University of Chicago Press.
- Joas, H. (1996). *The creativity of action*. University of Chicago Press.
- Joas, H. (1997). *GH Mead: A contemporary re-examination of his thought*. MIT press.
- Joas, H., & Beckett, J. (2001). *Action theory*. In Handbook of sociological theory (pp. 269-285). Springer, Boston, MA.
- Joas, H., & Kilpinen, E. (2006). *Creativity and society*. Cambridge University Press.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2009). *Social theory: twenty introductory lectures*. Cambridge University Press.
- Joas, H., & Meyer, R. (1989). Institutionalization as a creative process: the sociological importance of Cornelius Castoriadis's political philosophy. *American Journal of Sociology*, 94 (5)
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Mabloc, C. R. (2021). Deep Thinking or Resistance? On Finding a Middle Ground between Paolo Freire's Critical Pedagogy and John Dewey's Pragmatism. *Philosophia*, 1-12.
- Mateo, J. F. (2021). John Dewey's theory of inquiry. Quantum physics, ecology and the myth of the scientific method. *Agora: papeles de Filosofia*, 40(1), 133-154.
- Shook, J. R., & Margolis, J. (Eds.). (2008). *A companion to pragmatism*. John Wiley & Sons.