پژوهشنامهٔ قرآن و حدیث

Pazhouhesh Name-ye Quran Va Hadith

شمارهٔ ۳۹، پاییز و زمستان ۱۴۰۵
صص ۲۴۵-۲۶۲ (مقاله پژوهشی)

No. 39, Autumn & Winter 2026/2027

الگوی تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق در قرآن کریم و نهج‌البلاغه

شیما عابدین نسب[۱]

(تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱ـ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۰۷/۱۱)

چکیده

تفکر خلاق در بسیاری از رویکردهای رایج، عمدتاً به‌مثابه فرایندی درون‌فردی و متکی بر توانایی‌های شناختی تحلیل می‌شود؛ حال آنکه تعامل با دیگران و مواجهه با مسائل اجتماعی نیز می‌تواند در پرورش آن نقش اساسی داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف تبیین الگوی تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق در قرآن کریم و نهج‌البلاغه انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل مضمون استقرایی متن‌محور انجام شده و در مرحله تبیین و مرزبندی مقولات، از تحلیل مفهومی نیز بهره گرفته شده است. داده‌ها از آیات قرآن کریم و گزاره‌های مرتبط نهج‌البلاغه استخراج، کدگذاری و بر اساس قرابت معنایی و کارکردی سازمان‌دهی شدند. حاصل تحلیل، شناسایی چهار مضمون به‌هم‌پیوسته «گشودگی شناختی»، «یادگیری اجتماعی»، «هم‌افزایی و چالش فکری» و «مسئله‌مندی اجتماعی» است. این مضامین از تحلیل عناصری چون استماع، تربیت الگویی، همنشینی با خردمندان، مشورت، تعامل با آرای متفاوت، حساسیت اجتماعی و حل مسئله و شواهد مرتبط قرآنی و علوی صورت‌بندی شدند. تحلیل روابط میان مضامین نشان می‌دهد که پرورش تفکر خلاق را می‌توان فرایندی تعاملی دانست که در آن دریافت و یادگیری از دیگری، بازسازی شناخت در تعامل با دیدگاه‌های متفاوت و مواجهه مسئله‌مند با واقعیت اجتماعی، زمینه تولید فهم، اندیشه یا راه‌حل تازه را فراهم می‌سازد. نوآوری پژوهش حاضر در استخراج و صورت‌بندی این مؤلفه‌ها از منابع مورد مطالعه و تبیین رابطه فرایندی میان آنها در قالب یک الگوی تعاملی ـ اجتماعی است.

کلید واژه‌ها: تفکر خلاق، گشودگی شناختی، یادگیری اجتماعی، هم‌افزایی و چالش فکری، مسئله‌مندی اجتماعی، قرآن کریم، نهج‌البلاغه.

۱. دکترای علوم قرآن و حدیث، مدرس دانشگاه‌های علامه طباطبایی و شهید بهشتی، تهران، ایران؛
s_abedinnasab@sbu.ac.ir

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

۱. بیان مسأله

تفکر خلاق از ظرفیت‌های مهم شناختی انسان برای مواجهه با موقعیت‌های نو، پیچیده و مسئله‌مند و دستیابی به فهم‌ها، ایده‌ها و راه‌حل‌های تازه است. بااین‌حال، در بسیاری از رویکردهای رایج، خلاقیت عمدتاً از منظر توانایی‌های فردی، ویژگی‌های شخصیتی یا فرایندهای درونی ذهن بررسی شده است. این در حالی است که تفکر انسان در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه در بستر ارتباط با دیگران، دریافت تجربه‌ها و دیدگاه‌های متفاوت، گفت‌وگو، نقد، مشارکت فکری و مواجهه با مسائل واقعی زندگی اجتماعی رشد می‌یابد. ازاین‌رو، می‌توان این پرسش را مطرح کرد که تعاملات اجتماعی چه نقشی در شکل‌گیری و پرورش تفکر خلاق دارند و این نقش از چه سازوکارهایی تحقق می‌یابد.

در قرآن کریم و نهج‌البلاغه، آموزه‌ها و گزاره‌های متعددی درباره شنیدن و سنجش سخن، بهره‌گیری از تجربه و رفتار دیگران، همنشینی با صاحبان خرد، مشورت، گفت‌وگو و مناقشه فکری، مواجهه با آرای متفاوت و توجه به مسائل و نیازهای پیرامونی وجود دارد. هر یک از این آموزه‌ها می‌تواند واجد دلالتی شناختی و تربیتی باشد؛ بااین‌حال، صرف وجود این گزاره‌ها برای تبیین نقش آنها در پرورش تفکر خلاق کافی نیست. مسئله نخست این است که از میان این داده‌ها، چه مؤلفه‌هایی را می‌توان به‌عنوان مؤلفه‌های تعاملی ـ اجتماعیِ مؤثر در پرورش تفکر خلاق شناسایی و صورت‌بندی کرد و هر یک از این مؤلفه‌ها چه حدود و ویژگی‌هایی دارند.

مسئله در سطحی دیگر به نسبت میان این مؤلفه‌ها بازمی‌گردد. حتی اگر مجموعه‌ای از عناصر و شیوه‌های تعاملی شناسایی شود، همچنان روشن نیست که این عناصر چگونه با یکدیگر مرتبط می شوند و آیا می توان آنها را در قالب یک ساختار منسجم و فرایندی تبیین کرد. به بیان دیگر، باید مشخص شود که دریافت از دیگری، یادگیری از تجربه و رفتار دیگران، تعامل و چالش میان دیدگاه ها و مواجهه با مسائل اجتماعی، چه نسبتی با

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

یکدیگر دارند و چگونه می‌توانند در کنار هم زمینه شکل‌گیری فهم، اندیشه یا راه‌حل تازه را فراهم کنند. بنابراین، مسئله پژوهش حاضر صرفاً شناسایی مجموعه‌ای از توصیه‌ها یا روش‌های تربیتی نیست، بلکه هم کشف و صورت‌بندی مؤلفه‌های تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق و هم تبیین نحوه ارتباط و پیوند فرایندی میان این مؤلفه‌ها مورد نظر است.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که الگوی تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق در قرآن کریم و نهج‌البلاغه از چه مؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود و این مؤلفه‌ها چگونه و در چه فرایندی با یکدیگر ارتباط می‌یابند؟ پژوهش حاضر می‌کوشد با تحلیل استقرایی داده‌های قرآن کریم و نهج‌البلاغه، ابتدا مؤلفه‌ها و مقولات مرتبط با این بُعد از پرورش تفکر خلاق را استخراج و صورت‌بندی کند و سپس با بررسی روابط میان آنها، ساختار و فرایند حاکم بر این الگو را تبیین نماید.

۲. مقدمه

۲-۱. اهمیت و ضرورت پژوهش

تفکر خلاق یکی از ظرفیت‌های مهم شناختی انسان در مواجهه با موقعیت‌های نو، پیچیده و مسئله‌مند است و می‌تواند در بازاندیشی در دانسته‌های پیشین، مشاهده ابعاد متفاوت یک مسئله و دستیابی به فهم‌ها و راه‌حل‌های تازه نقش داشته باشد. از این‌رو، چگونگی پرورش این نوع تفکر از مسائل مهم حوزه تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید. بااین‌حال، توجه صرف به توانایی‌های فردی و فرایندهای درونی ذهن، همه زمینه‌های مؤثر در پرورش تفکر خلاق را پوشش نمی‌دهد؛ زیرا بخش مهمی از تجربه شناختی انسان در ارتباط با دیگران، مشاهده و بهره‌گیری از تجربه آنان، گفت‌وگو، مشارکت فکری، مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت و درگیری با مسائل واقعی زندگی شکل می‌گیرد.

از منظر تربیت اسلامی نیز بررسی این بُعد اهمیت ویژه‌ای دارد. قرآن کریم و نهج‌البلاغه دربردارنده آموزه‌هایی درباره شنیدن و سنجش سخن، بهره‌گیری از تجربه و عقل دیگران،

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

الگوپذیری، همنشینی، مشورت، گفت‌وگو و توجه به مسائل پیرامونی‌اند. مطالعه نظام‌مند این آموزه‌ها می‌تواند ابعادی از پرورش تفکر را آشکار سازد که در آن، «دیگری» و «واقعیت اجتماعی» صرفاً زمینه بیرونی تفکر نیستند، بلکه در توسعه و بازسازی شناخت فرد نقش ایفا می‌کنند. بر این اساس، بررسی ظرفیت این دو منبع برای شناسایی و تبیین سازوکارهای تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق، از حیث نظری و تربیتی دارای اهمیت است.

۲ـ۲. پیشینه پژوهش و نوآوری

مطالعات مرتبط با تفکر خلاق را می‌توان از چند جهت بررسی کرد. بخشی از پژوهش‌ها به مبانی و ماهیت تفکر خلاق پرداخته‌اند. نقی‌پورفر (۱۳۹۰) برخی مبانی و بسترهای تفکر و تعقل خلاق را از دیدگاه اسلام بررسی کرده و محمودی (۱۳۹۱) و مفتونی (۱۳۸۵) نیز به مبانی فلسفی خلاقیت و نسبت خیال با آن توجه داشته‌اند. در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی نیز منطقی (۱۳۸۰)، حسینی (۱۳۸۸) و افروز (۱۳۹۳) به ماهیت خلاقیت، ابعاد آموزشی آن و شیوه‌های پرورش تفکر خلاق پرداخته‌اند.

بخش دیگری از مطالعات، ابعاد دینی و تربیتی تفکر خلاق را بررسی کرده‌اند. مداحی و حسینی (۱۳۹۲) روش‌های پرورش تفکر خلاق در سیره معصومان علیهم‌السلام را مطالعه کرده‌اند؛ کشانی و نجفی (۱۳۸۷) به آسیب‌شناسی تفکر خلاق در آموزه‌های دینی پرداخته‌اند و نزهت (۱۳۹۲) اندیشه‌ورزی و تفکر خلاق را از منظر نهج‌البلاغه مطالعه کرده و ملکی (۱۳۷۹) نیز تربیت عقلانی را بررسی کرده است. عابدین‌نسب و افروز (۲۰۲۴) نیز نسبت ایمان و تفکر خلاق را با تأکید بر مؤلفه‌هایی چون تخیل، تعقل، عواطف، آزاداندیشی و امید تبیین کرده‌اند. همچنین عابدین‌نسب (۱۴۰۵) در پژوهشی دیگر، شکل‌گیری تفکر خلاق را در قرآن کریم و نهج‌البلاغه بر پایه تعامل سه ساحت تعقل، تخیل و عواطف صورت‌بندی کرده است.

با وجود این مطالعات، بُعد تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق همچنان نیازمند

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

بررسی مستقلی است. در پژوهش‌های پیشین، برخی عناصر مرتبط با تعامل، تربیت، عقل‌ورزی یا خلاقیت به‌صورت جداگانه یا در ضمن مباحث دیگر بررسی شده‌اند؛ اما در منابع بررسی‌شده، پژوهشی که با تحلیل استقرایی قرآن کریم و نهج‌البلاغه، ابتدا مؤلفه‌های تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق را استخراج و صورت‌بندی کند و سپس روابط میان آنها را در قالب الگویی منسجم و فرایندی تبیین نماید، یافت نشد. ازاین‌رو، نوآوری پژوهش حاضر در دو سطح قرار دارد: نخست، استخراج و صورت‌بندی مؤلفه‌های تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق از داده‌های قرآن کریم و نهج‌البلاغه؛ و دوم، تبیین رابطه میان این مؤلفه‌ها و صورت‌بندی آنها در قالب یک الگوی فرایندی و به‌هم‌پیوسته.

۲ـ۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل مضمون استقراییِ متن‌محور انجام شده است. در رویکرد استقرایی، کدها و مضامین از خلال تحلیل داده‌ها شکل می‌گیرند و چارچوبی از پیش تعیین‌شده مبنای اصلی تحلیل قرار نمی‌گیرد (Braun & Clarke, 83). «در مطالعه متون دینی نیز تحلیل کیفی از طریق استخراج مفاهیم، کدگذاری و طبقه‌بندی مضامین می‌تواند زمینه فهم نظام‌مند داده‌های متنی را فراهم سازد» (جانی‌پور، ۳۳-۳۴).

داده‌های پژوهش شامل آیات قرآن کریم و گزاره‌های مرتبط نهج‌البلاغه است که متناسب با مسئله پژوهش و به‌صورت هدفمند انتخاب و بررسی شدند. در تحلیل داده‌ها، افزون بر متن آیات و عبارات نهج‌البلاغه، از تفاسیر، منابع لغوی و شروح معتبر نیز برای تبیین دلالت واژگان، توجه به سیاق و پرهیز از برداشت‌های منفصل از متن استفاده شد.

فرایند تحلیل با استخراج گزاره‌های مرتبط و کدگذاری آنها براساس مضمون و کارکرد شناختی ـ تربیتی آغاز شد. سپس کدهای دارای قرابت معنایی و کارکردی با یکدیگر مقایسه و در دسته‌های فراگیرتر سازمان‌دهی شدند. عناوین و مقولات اصلی پژوهش از پیش تعیین نشده بودند، بلکه در جریان تحلیل استقرایی داده‌ها شکل گرفتند.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

پس از شکل‌گیری مقولات اصلی، از تحلیل مفهومی برای تبیین دقیق‌تر معنا، تعیین حدود مفهومی، تمایز میان مفاهیم نزدیک و بررسی روابط میان آنها استفاده شد (توسلی، ۶۳–۶۵ ؛ Kosterec, 220-224). در مرحله پایانی، روابط میان مقولات حاصل با توجه به شواهد متنی و منطق درونی تحلیل بررسی و الگوی مفهومی نهایی صورت‌بندی شد. بدین‌ترتیب، مسیر پژوهش از استخراج و کدگذاری داده‌ها، به تشکیل و تبیین مقولات و سپس بررسی روابط میان آنها و صورت‌بندی الگوی تعاملی ـ اجتماعی منتهی شد.

۲-٤. توضیح مفاهیم نظری

برای روشن شدن چارچوب مفهومی پژوهش، توضیح مفاهیم اصلی به‌کاررفته در آن ضروری است.

تفکر خلاق: در این پژوهش، تفکر خلاق به فرایندی شناختی اطلاق می‌شود که می‌تواند فرد را از دریافت‌ها و صورت‌بندی‌های موجود فراتر برده و به شکل‌گیری فهم، ایده، صورت‌بندی مسئله یا راه‌حلی تازه منتهی سازد. تازگی در این معنا لزوماً به معنای تولید امری کاملاً بی‌سابقه نیست، بلکه می‌تواند در بازنگری یک فهم پیشین، مشاهده مسئله از منظری متفاوت، کشف رابطه‌ای تازه یا ارائه پاسخی متناسب با یک موقعیت ظهور یابد.

پرورش تفکر خلاق: مراد از پرورش تفکر خلاق، فراهم شدن زمینه‌ها و فرایندهایی است که ظرفیت فرد را برای گسترش دامنه دریافت، بازاندیشی در دانسته‌ها، مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، تشخیص و صورت‌بندی مسئله و دستیابی به فهم یا پاسخ تازه تقویت می‌کنند. بر این اساس، پرورش تفکر خلاق صرفاً به آموزش مستقیم مجموعه‌ای از فنون محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند زمینه‌ها و تعاملات شناختی و تربیتی مؤثر در شکل‌گیری و توسعه این نوع تفکر را نیز شامل شود.

تعاملی ـ اجتماعی: این تعبیر در پژوهش حاضر ناظر به موقعیت‌ها و فرایندهایی است که در آنها «دیگری» از طریق سخن، تجربه، رفتار، دیدگاه یا مشارکت فکری، و نیز

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

واقعیت‌ها و مسائل اجتماعی، در گسترش یا تحول شناخت فرد نقش می‌یابند. از این منظر، تعامل اجتماعی صرفاً بستر بیرونی وقوع تفکر نیست، بلکه می‌تواند بخشی از سازوکار شکل‌گیری و بازسازی آن باشد.

در جریان تحلیل استقرایی داده‌ها، چهار عنوان «گشودگی شناختی»، «یادگیری اجتماعی»، «هم‌افزایی و چالش فکری» و «مسئله‌مندی اجتماعی» برای سازمان‌دهی مقولات حاصل از تحلیل به دست آمد. این مفاهیم، چارچوبی از پیش تعیین‌شده و تحمیل‌شده بر داده‌ها نبوده‌اند، بلکه پس از استخراج، مقایسه و طبقه‌بندی داده‌ها و برای نام‌گذاری و تبیین مضامین حاصل انتخاب شده‌اند.

گشودگی شناختی به آمادگی فعال ذهن برای شنیدن، فهمیدن و بررسی سخن و دیدگاه دیگری پیش از پذیرش یا رد آن اشاره دارد. بنابراین، گشودگی شناختی به معنای پذیرش بی‌قیدوشرط دیدگاه‌ها نیست، بلکه با فهم، سنجش و گزینش همراه است.

یادگیری اجتماعی ناظر به فراتر رفتن یادگیری از محدوده تجربه مستقیم و شخصی فرد و بهره‌گیری از رفتار، تجربه و شیوه مواجهه دیگران با موقعیت‌هاست. در این معنا، دیگری می‌تواند از طریق الگو بودن، مصاحبت و انتقال تجربه، به منبعی برای گسترش شناخت فرد تبدیل شود.

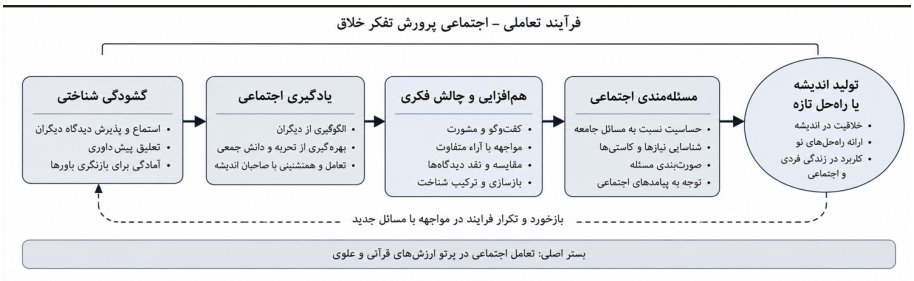
هم‌افزایی و چالش فکری به فرایندی اشاره دارد که در آن دیدگاه‌ها و تجربه‌های مختلف در تعامل فعال با یکدیگر قرار می‌گیرند و از طریق مشورت، گفت‌وگو، مقایسه و مناقشه عقلانی، زمینه آشکار شدن ابعاد تازه موضوع، شناسایی خطا و بازنگری در فهم اولیه فراهم می‌شود.

مسئله‌مندی اجتماعی نیز به فرایندی اطلاق می‌شود که در آن حساسیت نسبت به نیازها، کاستی‌ها و موقعیت‌های پیرامونی از سطح توجه صرف فراتر می‌رود و به تشخیص و صورت‌بندی مسئله‌ای مشخص و قابل بررسی منتهی می‌شود.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

۳. یافته‌ها و تحلیل‌ها

تحلیل داده‌های مرتبط با پرورش تفکر خلاق در قرآن کریم و نهج‌البلاغه بـه شناسـایی چهار مضمون سازمان‌دهنده انجامید: گشودگی شناختی، یادگیری اجتمـاعی، هـم‌افزایـی و چالش فکری و مسئله‌مندی اجتمـاعی. ایـن مضـامین در عـین تمـایز مفهـومی، رابطـه‌ای فرایندی با یکدیگر دارند و برون‌داد تعامل آنها می‌تواند به شـکل‌گیـری فهـم، اندیشـه یـا راه‌حل تازه بینجامد.



شکل ۱. الگوی مفهومی پرورش تعاملی – اجتماعی تفکر خلاق

۳-۱. گشودگی شناختی؛ از استماع تا سنجش و گزینش

نخستین زمینه پرورش تفکر در بستر اجتماعی، آمادگی فرد برای مواجهـه بـا سـخن و دیدگاه دیگری است. «گشودگی شناختی» در این پژوهش به معنای آمـادگی فعـال ذهـن برای شنیدن، فهمیدن و بررسی سخن دیگری پیش از پذیرش یا رد آن است.

نقطه محوری این مضمون را می‌توان در آیات ۱۷ و ۱۸ سوره زمر مشاهده کرد: «فَبَشِّـرْ عِبَادِ * الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ» (الزمر، ۱۷–۱۸).

راغب اصفهانی استماع را ناظر به گوش سپردن می داند و آیه صاحبان خـرد را کسـانی معرفی می‌کند که سخنان را می شنوند و از بهترین آنها پیروی مـی‌کننـد (راغـب اصـفهانی، ۴۲۶). همراهی «استماع» و «اتباع احسن» نشان می دهد که شنیدن در این مقـام، دریافـت منفعلانه نیست؛ بلکه مقدمه ای برای تمییز و گزینش است. آیه «وَإِذَا قُـرِئَ الْقُـرْآنُ فَاسْـتَمِعُوا

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

لَهُ...» (الاعراف، ۲۰۴) نیز بر کیفیت توجه در استماع تأکید دارد.

این معنا با کاربرد «سمع» در معنای فهم تقویت می شود. مصطفوی در تحلیل این واژه می‌نویسد که «سمع کلام» هنگامی تحقق می‌یابد که معنای لفظ فهمیده شود؛ در غیر این صورت آنچه رخ داده، صرفاً شنیدن صوت است (مصطفوی، ۲۵۳/۵). همین پیوند میان شنیدن و فهم در سخن امیرمؤمنان(ع) نیز دیده می شود: «رَحِمَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ حُکْماً فَوَعَی» (سیدرضی، خطبه، ۷۶).

در این عبارت، «سمع» با «وعی» همراه شده است؛ یعنی شنیدن زمانی دارای ارزش شناختی است که دریافت‌شده فهم و درک شود. مرحله بعدی، گذار از شنیدن و فهمیدن به تفکر در امر شنیده‌شده است. امام علی(ع) می‌فرماید: «فَإِنَّمَا الْبَصِیرُ مَنْ سَمِعَ فَتَفَکَّرَ وَنَظَرَ فَأَبْصَرَ وَانْتَفَعَ بِالْعِبَرِ» (سیدرضی، خطبه، ۱۵۳).

ترتیب افعال در این عبارت معنادار است: شنیدن به تفکر و تفکر به بصیرت پیوند می‌خورد. ازاین‌رو، سخنی که از بیرون دریافت می‌شود، هنگامی به توسعه شناخت کمک می‌کند که به موضوع تأمل و ارزیابی تبدیل شود.

ارتباط این مضمون با پرورش تفکر خلاق در همین نقطه آشکار می‌شود. ذهنی که تنها در محدوده پیش‌داشته‌ها و دریافت‌های شخصی باقی بماند، مواد محدودی برای بازاندیشی و ترکیب‌های تازه در اختیار دارد؛ در مقابل، استماع آگاهانه امکان ورود داده‌ها، تجربه‌ها و صورت‌بندی‌های متفاوت را به فرایند تفکر فراهم می‌کند. البته گشودگی شناختی به معنای پذیرش همه دیدگاه‌ها نیست؛ زیرا ساختار آیه زمر پس از استماع، «اتباع احسن» را قرار داده است. بر این اساس، گشودگی شناختی در این مرحله در زنجیره‌ای از استماع، فهم، سنجش و گزینش صورت‌بندی می‌شود.

۳ـ۲. یادگیری اجتماعی؛ فراتر رفتن از تجربه شخصی

گشودگی شناختی امکان دریافت از دیگری را فراهم می‌کند؛ اما نقش دیگری در

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

پرورش تفکر به شنیدن سخن او محدود نیست. فرد می تواند از رفتار، تجربه و شیوه مواجهه دیگران با موقعیت ها نیز بیاموزد. این سطح از فرایند در پژوهش حاضر با عنوان «یادگیری اجتماعی» صورت‌بندی شده و دو سازوکار اصلی آن عبارت‌اند از یادگیری از الگو و یادگیری در بستر مصاحبت با صاحبان خرد.

۳-۲-۱. یادگیری از الگو

قرآن کریم پیامبر اکرم(ص) را به‌عنوان «اسوه حسنه» معرفی می‌کند: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ...» (الأحزاب، ۲۱).

همچنین درباره ابراهیم(ع) و همراهان او آمده است: «قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ...» (الممتحنة، ۴؛ نیز نک : الممتحنة، ۶).

در نهج‌البلاغه نیز امام علی(ع) درباره پیامبر(ص) می‌فرماید: «وَلَقَدْ كَانَ فِي رَسُولِ اللَّهِ كَافٍ لَكَ فِي الْأُسْوَةِ» (سیدرضی، خطبه، ۱۶۰).

الگوبرداری، یادگیری را از انتقال مستقیم گزاره‌ها فراتر می‌برد؛ زیرا رفتار و شیوه مواجهه الگو با موقعیت ها نیز به منبع شناخت تبدیل می شود. فرد در این نوع یادگیری تنها اطلاعات دیگری را دریافت نمی‌کند، بلکه نحوه عمل و رویارویی او با مسائل را نیز مشاهده می‌کند.

در ادبیات روان‌شناسی تربیتی نیز یادگیری مشاهده‌ای و الگویی از اشکال مؤثر یادگیری دانسته شده و برای آن نقش مهمی در تکوین رفتارهای فردی و اجتماعی در نظر گرفته شده است (افروز، ۲۴۸).

پیوند این فرایند با پرورش تفکر خلاق از آن جهت است که مشاهده الگوهای متعدد، دامنه تجربه های شناختی و عملی در دسترس فرد را گسترش می دهد و او را با شیوه‌های متفاوت فهم و مواجهه با موقعیت‌ها آشنا می‌کند.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

۳-۲-۲. همنشینی با خردمندان

صورت دیگر یادگیری اجتماعی، یادگیری در بستر مصاحبت و تعامل مستمر است. قرآن کریم می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ» (التوبه، ۱۱۹).

این معیت می‌تواند فرد را به‌طور مستمر در معرض شیوه‌های اندیشیدن، داوری و عمل دیگری قرار دهد. در کلام منسوب به امیرمؤمنان(ع) آمده است: «مُجَالَسَةُ الْحُكَمَاءِ حَيَاةُ الْعُقُولِ وَشِفَاءُ النُّفُوسِ» (تمیمی آمدی، ۷۱۲).

تعبیر «حیاة العقول» نشان می دهد که همنشینی با حکیمان تنها به افزایش محفوظات محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند در پویایی عقل و نحوه اندیشیدن مؤثر باشد.

در مقابل، در نهج‌البلاغه نسبت به مصاحبت‌های نامناسب هشدار داده شده است: «وَإِيَّاكَ وَمُصَاحَبَةَ الْفُسَّاقِ فَإِنَّ الشَّرَّ بِالشَّرِّ مُلْحَقٌ» (سیدرضی، نامه، ۶۹).

این دو سویه نشان می دهد که محیط انسانی و نوع مصاحبت در کیفیت یادگیری و شکل‌گیری شناخت مؤثر است. بدین‌ترتیب، یادگیری اجتماعی دامنه تجربه و منابع شناختی فرد را از حدود تجربه شخصی فراتر می‌برد و زمینه بازاندیشی در موقعیت‌های تازه را فراهم می‌سازد.

٤-۳. هم‌افزایی و چالش فکری؛ شکل‌گیری شناخت در تعامل آرا

اگر یادگیری اجتماعی فرد را در معرض تجربه و اندیشه دیگران قرار می دهد، مرحله بعد زمانی شکل می‌گیرد که دیدگاه‌های متعدد وارد تعامل فعال با یکدیگر شوند. در این مرحله، فرد صرفاً دریافت‌کننده نیست، بلکه آرا را مقایسه می‌کند، با آنها وارد گفت‌وگو می‌شود و در نتیجه فهم اولیه خود را مورد بازاندیشی قرار می‌دهد.

یکی از مهم ترین سازوکارهای این مرحله، مشورت است. قرآن کریم خطاب به پیامبر(ص) می‌فرماید: «وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ» (آل‌عمران، ۱۵۹).

همچنین یکی از ویژگی‌های جامعه ایمانی چنین بیان شده است: «وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ»

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

(الشوری، ۳۸).

مشورت از منظر شناختی، امکان دسترسی به ابعادی از مسئله را فراهم می کند که ممکن است از نگاه یک فرد پنهان مانده باشد.

یک انسان، هر اندازه از نظر فکری نیرومند باشد، معمولاً مسائل را تنها از یک یا چند بعد مشاهده می‌کند؛ اما در شور، عقل‌ها و تجارب و دیدگاه‌های مختلف به کمک هم می‌شتابند و مسئله پخته‌تر و کم‌نقص‌تر می‌شود. (مکارم شیرازی، ۴۶۱/۲۰-۴۶۴)

این دلالت، یکی از مبانی صورت‌بندی مضمون «هم‌افزایی و چالش فکری» در پژوهش حاضر است. حاصل مشورت صرفاً جمع مکانیکی چند نظر نیست؛ بلکه تعامل تجربه‌ها و منظرهای متفاوت می‌تواند ابعاد تازه‌ای از موضوع را آشکار کند. این معنا در سخن امیرمؤمنان(ع) آشکارتر دیده می‌شود: «مَنِ اسْتَبَدَّ بِرَأْيِهِ هَلَكَ، وَمَنْ شَاوَرَ الرِّجَالَ شَارَكَهَا فِي عُقُولِهَا» (سیدرضی، حکمت، ۱۶۱).

تعبیر «شَارَكَهَا فِي عُقُولِهَا» مشورت را به منزله بهره گیری از ظرفیت عقل دیگران تصویر می‌کند. از این منظر، فرد از طریق تعامل می‌تواند از محدوده شناخت فردی خود فراتر رود.

اما تعامل فکری مطلوب تنها به شنیدن نظر دیگران محدود نمی شود. امام علی(ع) در عهدنامه مالک اشتر می فرماید: «وَأَكْثِرْ مُدَارَسَةَ الْعُلَمَاءِ وَمُنَاقَشَةَ الْحُكَمَاءِ...» (سیدرضی، نامه، ۵۳).

دو تعبیر «مدارسة» و «مناقشة» بر نوعی تعامل فعال دلالت دارند که در آن دیدگاه‌ها بررسی، مقایسه و به چالش کشیده می شوند. همچنین آمده است: «مَنِ اسْتَقْبَلَ وُجُوهَ الْآرَاءِ عَرَفَ مَوَاقِعَ الْخَطَإِ» (سیدرضی، حکمت، ۱۷۳).

در این بیان، مواجهه با وجوه مختلف آرا امکان شناخت مواضع خطا را افزایش می‌دهد. بنابراین، تنوع دیدگاه‌ها در صورت همراهی با سنجش و گفت‌وگوی عقلانی می‌تواند به اصلاح و بازسازی فهم کمک کند.

در کنار اختلاف آرا میان افراد، قرآن از تقابل های مفهومی نیز برای برانگیختن مقایسه

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

شناختی استفاده می‌کند: «قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ» (الانعام، ۵۰).

این نوع تقابل را نباید عین «اختلاف آرا» دانست. در اختلاف آرا، ذهن با دیدگاه های متفاوت اشخاص مواجه است؛ اما در تقابل هایی از این دست، دو وضعیت یا مفهوم در برابر یکدیگر قرار می گیرند تا فرایند مقایسه و تمییز فعال شود. هر دو می توانند چالش شناختی ایجاد کنند، اما سازوکار آنها یکسان نیست.

پیوند این مضمون با پرورش تفکر خلاق از آن جهت است که تولید فهم تازه غالباً مستلزم عبور از برداشت اولیه، مشاهده مسئله از بیش از یک منظر و امکان بازترکیب اطلاعات و تجربه‌های متفاوت است. مشورت، گفت‌وگو، مناقشه و مقایسه می‌توانند چنین شرایطی را فراهم سازند.

از این‌رو، این مضمون را می‌توان فرایندی از مواجهه با تعدد دیدگاه‌ها، گفت‌وگو و مقایسه تا شناسایی خطا و بازسازی فهم دانست؛ فرایندی که تعامل اجتماعی را از «یادگیری از دیگری» به «اندیشیدن با دیگری» ارتقا می‌دهد.

۳-٤. مسئله‌مندی اجتماعی؛ از حساسیت تا صورت‌بندی مسئله

پرورش تفکر خلاق هنگامی با زندگی واقعی پیوند می خورد که ذهن نسبت به وضعیت پیرامون حساس شود و بتواند نیازها، کاستی‌ها و ناهنجاری‌ها را به مسئله‌هایی قابل بررسی تبدیل کند. این مرحله در الگوی حاضر «مسئله‌مندی اجتماعی» نامیده شده است.

نخستین عنصر این مضمون، حساسیت نسبت به وضعیت دیگران و جامعه است. قرآن کریم شدت اهتمام پیامبر(ص) نسبت به وضعیت مردم را چنین بیان می کند: «لَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ أَلَّا يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ» (الشعراء، ۳).

در مقابل، بی‌تفاوتی عالمان نسبت به نابسامانی‌های اجتماعی نکوهش شده است: «لَوْلَا يَنْهَاهُمُ الرَّبَّانِيُّونَ وَالْأَحْبَارُ عَنْ قَوْلِهِمُ الْإِثْمَ وَأَكْلِهِمُ السُّحْتَ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَصْنَعُونَ» (المائده، ۶۳).

براساس این شواهد، بی‌تفاوت نبودن نسبت به وضعیت پیرامون را می‌توان مقدمه‌ای

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

برای مسئله‌یابی دانست. تا زمانی که فرد نقص یا نیاز را تشخیص ندهد، موضوعی نیز برای تحلیل و جست‌وجوی پاسخ شکل نمی‌گیرد.

در ادبیات خلاقیت نیز حساسیت نسبت به نقص، ناهماهنگی و امور حل نشده از ویژگی های مهم افراد خلاق شمرده شده است. فرد خلاق نسبت به آنچه درست، کامل یا هماهنگ نیست حساسیت بیشتری نشان می‌دهد و در پی رفع آن برمی‌آید (حسینی، ۸۶).

با این حال، حساسیت اجتماعی هنوز به معنای مسئله مندی نیست. حساسیت، توجه به وضعیت مسئله‌دار است؛ اما مسئله‌مندی مستلزم آن است که این وضعیت به پرسش یا مسئله‌ای مشخص، محدود و قابل بررسی تبدیل شود. در الگوی اسبورن، «تعریف مسئله» نخستین گام حقیقت‌جویی دانسته شده است و مسئله ممکن است ابتدا کلی باشد و سپس به مسائل کوچک تر و روشن تر تقسیم شود. بسیاری از ابداعات و اکتشافات نیز با طرح یک سؤال یا مسئله مناسب آغاز می‌شوند (حسینی، ۵۴).

از این‌رو، تفکر خلاق الزاماً با پاسخ آغاز نمی‌شود؛ در بسیاری از موارد، توانایی دیدن و درست صورت‌بندی کردن مسئله خود بخشی از فرایند خلاقیت است.

در مرحله بعد، فهم مسئله نیازمند مواجهه نزدیک تر با واقعیت آن است. در منابع مورد بررسی، اهمیت مشاهده و تجربه مستقیم با تعبیر: «لَیْسَ الْخَبَرُ کَالْمُعَایَنَة» بیان شده است (صدوق، ۳۷۸/۲). مواجهه مستقیم می‌تواند ابعادی از مسئله را آشکار کند که از طریق اطلاعات غیرمستقیم قابل دستیابی نیست.

پس از تشخیص و صورت‌بندی مسئله، فرایند جست‌وجوی پاسخ آغاز می‌شود. در روش حل مسئله، هنگامی که فرد با مسئله‌ای تازه مواجه می‌شود و پاسخ آماده‌ای در دانش و تجربه پیشین ندارد، مسئله را تحلیل می‌کند، پاسخ‌های احتمالی را در نظر می‌گیرد و با ارزیابی آنها به گزینه مناسب‌تر می‌رسد (سیف، ۵۵۶؛ شریعتمداری، ۶۵ـ۶۶).

بر این اساس، مسئله‌مندی اجتماعی از حساسیت نسبت به وضعیت پیرامون آغاز می‌شود و با تشخیص و صورت‌بندی مسئله، تحلیل آن و جست‌وجوی پاسخ ادامه می‌یابد. در این سطح، تفکر خلاق با مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی پیوند برقرار می‌کند.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

٤. صورت‌بندی الگوی تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق

برآیند تحلیل مضامین نشان می‌دهد که میان آنها رابطه‌ای فرایندی و در عین حال بازگشتی برقرار است. مسیر غالب این فرایند را می‌توان در قالب دریافت از دیگری، یادگیری از دیگری، بازسازی فهم در تعامل با دیگری و تشخیص و صورت‌بندی مسئله توضیح داد. برون‌داد این تعامل، امکان شکل‌گیری فهم، اندیشه یا راه‌حل تازه است. «تولید اندیشه یا راه‌حل تازه» در این الگو مؤلفه‌ای هم‌سطح با چهار مضمون اصلی نیست، بلکه حاصل تعامل آنهاست. این رابطه نیز کاملاً خطی نیست؛ زیرا مواجهه با مسئله‌ای تازه می‌تواند فرد را بار دیگر به دریافت دیدگاه‌های دیگر، یادگیری، گفت‌وگو و بازاندیشی بازگرداند. از این‌رو، الگوی حاصل ماهیتی پویا و بازگشتی دارد.

جدول ۱. مؤلفه‌ها و سازوکارهای الگوی تعاملی ـ اجتماعی پرورش تفکر خلاق

مؤلفه اصلی	عناصر سازنده	شواهد محوری	سازوکار اثر بر تفکر خلاق	حاصل
گشودگی شناختی	استماع، فهم و وعی، تأمل، سنجش و گزینش احسن	زمر/۱۷ـ۱۸؛ اعراف/۲۰۴؛ نهج‌البلاغه، خطبه ۷۶ و خطبه ۱۵۳	قرار گرفتن در معرض سخن و دیدگاه دیگری، فهم آن و ورود داده‌های تازه به فرایند سنجش و تفکر	گسترش افق شناختی و آمادگی برای دریافت از دیگری
یادگیری اجتماعی	تربیت الگویی، مشاهده رفتار، همنشینی و تعامل با صاحبان خرد	احزاب/۲۱؛ ممتحنه/۴ و ۶؛ توبه/۱۱۹؛ نهج‌البلاغه، خطبه ۱۶۰ و نامه ۶۹؛ «مُجَالَسَةُ الْحُكَمَاءِ حَيَاةُ الْعُقُولِ»	بهره‌گیری از رفتار، تجربه و شیوه مواجهه دیگران و فراتر رفتن از محدوده تجربه شخصی	توسعه تجربه و منابع شناختی فرد
هم‌افزایی و چالش فکری	مشورت، گفت‌وگو، مناقشه، مواجهه با آرای متفاوت و مقایسه	آل‌عمران/۱۵۹؛ شوری/۳۸؛ نهج‌البلاغه، حکمت ۱۶۱، حکمت ۱۷۳ و نامه ۵۳؛ انعام/۵۰	ورود عقل‌ها و تجربه‌های متعدد به مسئله، آشکار شدن ابعاد پنهان، تشخیص خطا و بازنگری در فهم اولیه	شکل‌گیری شناخت غنی‌تر و بازسازی فهم
مسئله‌مندی اجتماعی	حساسیت اجتماعی، تشخیص نیاز و کاستی، مسئله‌یابی، صورت‌بندی و تحلیل مسئله	شعراء/۳؛ مائده/۶۳؛ «لَيْسَ الْخَبَرُ كَالْمُعَايَنَةِ»؛ شواهد مرتبط با روش حل مسئله	تبدیل نیاز، نقص یا وضعیت نامطلوب به مسئله‌ای مشخص و قابل بررسی	جهت‌گیری تفکر به سوی مسائل واقعی فردی و اجتماعی

برون‌داد الگو: فهم تازه، بازصورت‌بندی مسئله، تولید اندیشه یا ارائه راه‌حل تازه و متناسب با مسئله.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

۵. نتایج مقاله

۱. گشودگی شناختی، آغاز فرایند تعاملی پرورش تفکر خلاق است. استماع فعال، فهم و سنجش دیدگاه‌های متفاوت، امکان عبور از محدودیت دریافت‌های شخصی را فراهم می‌کند و ذهن را در معرض مواد شناختی تازه قرار می‌دهد. در ادامه، تربیت الگویی و همنشینی با صاحبان خرد این گشودگی را به یادگیری از تجربه و شیوه مواجهه دیگران توسعه می‌دهد.

۲. تعامل با دیگران می‌تواند از انتقال تجربه فراتر رود و به بازسازی شناخت منجر شود. مشورت، گفت وگو، مناقشه و مواجهه با وجوه مختلف آرا، امکان مشاهده مسئله از منظرهای متعدد، آشکار شدن ابعاد مغفول، شناسایی خطا و بازنگری در فهم اولیه را فراهم می‌سازد. ازاین‌رو، اجتماع در این الگو تنها محیط بیرونی تفکر نیست، بلکه بخشی از سازوکار شکل‌گیری و تحول آن است.

۳. مسئله‌مندی اجتماعی حلقه پیوند تفکر خلاق با واقعیت زندگی است. حساسیت نسبت به نیازها و کاستی‌های پیرامون، در صورتی به فرایند خلاقیت وارد می‌شود که به تشخیص و صورت‌بندی مسئله بینجامد. بدین‌ترتیب، مسئله‌یابی صرفاً مقدمه حل مسئله نیست، بلکه خود بخشی از فرایند تفکر خلاق محسوب می‌شود.

۴. نوآوری الگوی پیشنهادی در رابطه‌مند کردن مجموعه‌ای از شیوه‌های تربیتی است که می‌توانستند به‌صورت مستقل و پراکنده بررسی شوند. در این صورت‌بندی، استماع، یادگیری از الگو، همنشینی با صاحبان خرد، مشورت، مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، حساسیت اجتماعی و حل مسئله در یک فرایند به‌هم‌پیوسته قرار می‌گیرند که از دریافت دیگری آغاز می‌شود و تا تولید فهم یا پاسخ تازه ادامه می‌یابد.

۵. تولید اندیشه یا راه‌حل تازه برون‌داد تعامل چهار مؤلفه اصلی است، نه یک مؤلفه هم‌سطح با آنها. این برون‌داد می‌تواند در قالب فهمی تازه، بازصورت‌بندی مسئله، کشف رابطه‌ای جدید یا ارائه راه‌حلی متناسب با وضعیت ظهور یابد. همچنین الگوی حاصل

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

ماهیتی پویا و بازگشتی دارد؛ زیرا مواجهه با مسائل جدید می تواند فرد را بار دیگر به استماع، یادگیری، مشورت و بازاندیشی بازگرداند.

از منظر تربیتی، این یافته‌ها نشان می‌دهد که پرورش تفکر خلاق صرفاً با آموزش تکنیک‌های فردی اندیشیدن تحقق نمی‌یابد؛ بلکه محیط‌های آموزشی باید امکان شنیدن دیدگاه‌های متفاوت، مشاهده الگوهای مناسب، مصاحبت و تعامل فکری، مشورت و گفت‌وگو و مواجهه مستقیم با مسائل واقعی فردی و اجتماعی را نیز فراهم کنند. در چنین بستری، خلاقیت از یک توانایی صرفاً فردی به فرایندی تعاملی برای فهم و پاسخ گویی به واقعیت تبدیل می‌شود.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]

کتابشناسی

۱. قرآن کریم.
۲. افروز، غلامعلی، چکیده‌ای از روان‌شناسی تربیتی کاربردی، تهران، انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۹۳ش.
۳. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، تصنیف غررالحکم و دررالکلم، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۶۶ش.
۴. همو، غررالحکم و دررالکلم، تحقیق سیدمهدی رجایی، تهران، دارالکتاب الاسلامی، ۱۴۱۰ق.
۵. توسلی، طیبه، روش تحلیل مفهومی در تعیین هدف‌های تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره ۱۰، شماره ۱، ۱۳۹۹ش.
۶. جانی‌پور، محمد، کارکردهای کیفی استفاده از روش تحلیل محتوا در فهم احادیث، رهیافت‌هایی در علوم قرآن و حدیث، سال ۴۹، شماره ۱، پیاپی ۹۸، ۱۳۹۶ش.
۷. حسینی، افضل‌السادات، ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، چاپ پنجم، مشهد، به‌نشر، ۱۳۸۸ش.
۸. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، تحقیق صفوان عدنان داوودی، بیروت، دارالقلم، ۱۴۱۲ق.
۹. سید رضی، محمد بن حسین، نهج‌البلاغه، ترجمه عبدالمحمد آیتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۸ش.
۱۰. سیف، علی‌اکبر، روان‌شناسی پرورشی، تهران، انتشارات آگاه، ۱۳۷۹ش.
۱۱. شریعتمداری، علی، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ نوزدهم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۰ش.
۱۲. صدوق، محمد بن علی بن بابویه، من لا یحضره الفقیه، بیروت، دارالأضواء، ۱۴۱۳ق.
۱۳. طباطبایی، سیدمحمدحسین، المیزان فی تفسیر القرآن، چاپ پنجم، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۴۱۷ق.
۱۴. عابدین‌نسب، شیما، تعقل، تخیل و عواطف؛ سه‌گانه شکل‌گیری تفکر خلاق در آموزه‌های قرآن کریم و نهج‌البلاغه، پژوهش دینی، شماره ۵۲، ۱۴۰۵ش.
۱۵. کشانی، مهدیه؛ نجفی، محمد، آسیب‌شناسی تفکر خلاق در آموزه‌های دینی، کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی، ۱۳۸۷ش.
۱۶. محمودی، سیدنورالدین، تفکر خلاق در منابع اسلامی، تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱ش.
۱۷. مداحی، جواد؛ حسینی، سیدعلی، بررسی روش‌های پرورش تفکر خلاق در سیره معصومان، دوفصلنامه تربیت اسلامی، شماره ۱۷، ۱۳۹۲ش.
۱۸. مصطفوی، حسن، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۶۸ش.
۱۹. مفتونی، نادیا، خلاقیت خیال از دیدگاه سهروردی، رساله دکتری، دانشگاه تهران، ۱۳۸۵ش.
۲۰. مکارم شیرازی، ناصر و همکاران، تفسیر نمونه، چاپ اول، تهران، دارالکتب الإسلامیة، ۱۳۷۴ش.
۲۱. ملکی، حسین، تربیت عقلانی در نهج‌البلاغه و دلالت‌های آموزشی آن، پژوهش‌های تربیت اسلامی، شماره ۴، ۱۳۷۹ش.
۲۲. منطقی، مرتضی، بررسی پدیده خلاقیت در کتاب‌های درسی دبستان، رساله دکتری، دانشگاه تهران، ۱۳۸۰ش.
۲۳. نزهت، ابراهیم، اندیشه‌ورزی و تفکر خلاق از منظر نهج‌البلاغه، ادب عربی، شماره ۲، ۱۳۹۲ش.
۲۴. نقی‌پورفر، ولی‌الله، مبانی و بسترهای تفکر خلاق در اسلام، چشم‌انداز مدیریت دولتی، شماره ۵، ۱۳۹۰ش.
25. Abedinnasab, S., & Afrooz, G. A., "The Relationship between Faith and Creativity: Qur'anic Foundations for Creative Thinking in Educational Sciences," *Journal of Interdisciplinary Qur'anic Studies*, 2024.
26. Braun, V., & Clarke, V., "Using Thematic Analysis in Psychology," *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 2006.
27. Kosterec, M., "Methods of Conceptual Analysis," *Filozofia*, Vol. 71, No. 3, 2016.

[Downloaded from pnmag.ir on 2026-11-24]