

اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آن‌ها

Efficacy of Philosophy for Children Program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls

M. Y. Seifi Gandomani: MA, Payamenoor University

E-mail: mseifi79@gmail.com

F. Shaghghi: Associate Professor, Payamenoor University

S. Kalantari Meibodi: MA in Psychology

محمدیاسین سیفی گندمانی: مربی آموزشیار دانشگاه پیام نور

فرهاد شقاقی: دانشیار دانشگاه پیام نور

سارا کلانتری میبیدی: کارشناس ارشد روان‌شناسی

چکیده

Abstract

Aim: This study investigated the effects of Philosophy for Children (P4C) Program on self-esteem and problem solving abilities of secondary school students in the City of Broujen during 2009 – 2010 academic year. **Method:** A pre-test post-test design with control group was used. From among 1720 students, two classes was selected using random cluster sampling and students were assigned to either an experimental or a control group through randomized placement technique. Both groups completed the Cassidy & Long Problem-Solving Styles Questionnaire (1996) and the Cooper and Smith Self-Esteem Questionnaire (1967) in the pre test phase. After this, the Philosophy for Children Program was performed in 15 sessions for the experimental group during a time span of 45 days. At the end of this intervention, post-test was performed on participants of both groups. In order to control the effects of pre-test, Covariance analysis (ANACOVA) was used for analyzing the data. **Results:** Analyzing the data with SPSS software showed that the program increased self-esteem significantly in the experimental group. Furthermore, the experimental group, showed a significant increase in problem-oriented problem solving style and a significant reduction in emotion-oriented style. **Conclusion:** P4C can be a useful program for promoting social and cognitive skills in students. As the program creators also believe the intended purpose in Philosophy for Children Program is that children become more of a thinker and tend to learn to be more flexible, thoughtful and rational humans.

هدف: این پژوهش با هدف تعیین تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر عزت نفس و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان دختر سال اول راهنمایی شهرستان بروجن در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ انجام شد. **روش:** روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. در این پژوهش از ۱۷۲۰ دانش‌آموز دختر اول راهنمایی، دو کلاس به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. هر دو گروه پرسشنامه سبک‌های حل مسئله لانگ و کسیدی (۱۹۹۶) و عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) را تکمیل کردند و سپس برنامه فلسفه، به کودکان گروه آزمایش به مدت ۱۵ جلسه، هر هفته ۲ جلسه آموزش داده شد. به گروه گواه آموزشی در این زمینه ارائه نشد. در پایان دوره مجدداً هر دو گروه پرسشنامه‌های مذکور را تکمیل کردند. نتایج با روش تحلیل کوواریانس تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد برنامه مذکور به طور معناداری عزت نفس گروه آزمایش را افزایش داده و از سوی دیگر به افزایش معنادار استفاده از سبک حل مسئله مسئله‌مدار و کاهش معنادار در سبک هیجان‌مدار منجر شده است. **نتیجه‌گیری:** این برنامه می‌تواند در بهبود مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. هدف از برنامه آموزش فلسفه به کودکان این است که کودکان تبدیل همانگونه سازندگان آن معتقدند هدف این برنامه این است کودکان، انسان‌هایی متفکرتر، انعطاف‌پذیرتر، باملاحظه‌تر و منطقی‌تر شوند.

Keywords: philosophy teaching program (P4C), problem solving abilities, secondary girl students, self-esteem

کلیدواژه‌ها: آموزش برنامه فلسفه، حل مسئله، دانش‌آموزان دختر، عزت نفس

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۱۰/۱۴؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۹/۱۲/۱۶؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۱/۲۸

مقدمه

با وجود این که قدرت تمیز، داوری، مفهوم‌سازی و استدلال و تقویت قدرت تفکر از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و جمعی برخوردار است، بسیاری از دانش‌آموزان و حتی دانشجویان فاقد قدرت تمیز در امور داوری و استدلال هستند (برگ^۱، ۲۰۰۳). همه انسان‌های بزرگ در پی چراها رفته و به آن‌ها فکر کرده‌اند. لذتی که در مسیر حقیقت‌جویی و پرورش تفکر به انسان دست می‌دهد، از بالاترین لذت‌ها است. دوران کودکی، دوران سرنوشت‌ساز و حساسی در زندگی است. کودکان سرشار از کنجکاوی، خلاقیت و رغبت هستند و شور و شوق دانستن و درک کردن در آن‌ها موج می‌زند. بنابراین باید این دوران را مغتنم شمرد و با پرورش هر چه بهتر استعداد‌های کودکان، عادات آزادانه‌اندیشیدن و تفکر خلاق را در آن‌ها تثبیت یا نهادینه کرد. اندیشیدن کاری است که از طبیعت آدمی بر می‌خیزد و از این رو برای آدمی امری طبیعی، ولی درست‌اندیشیدن کاری منوط به هدایت، تمرین و تربیت است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۴). تفکر منطقی انسان را به سوی هماهنگی و سلامت سوق می‌دهد، تعارض فرد را به حداقل می‌رساند و او را در شکل دادن به وظایف و ارتباط با جهان یاری می‌دهد. فکر منطقی به رضایت بیشتری منجر می‌شود و کمک می‌کند انسان بتواند از عهده حوادث برآید و نگاه روشنی به آن‌ها داشته باشد (فیشر^۲، ۱۳۸۵).

ما در دنیایی زندگی می‌کنیم که مسائل بغرنجی همچون جنگ، جرم و جنایت، خودکشی و دیگرکشی، طلاق، افسردگی، اضطراب و جزآن به شدت جامعه را تهدید می‌کند. تردیدی نیست که قسمت عمده‌ای از این مشکلات به دلیل نقایص تفکر و استدلال در افراد ایجاد می‌شود و گسترش می‌یابد. الیس^۳ (۱۹۹۸؛ به نقل از سیاروچی^۴؛ ۲۰۰۴)، معتقد است که آینده روان-درمانی بیش از آن که بر رابطه درمانگر-مراجع استوار باشد، به طور گسترده‌ای مبتنی بر آموزش خواهد بود. وی بر این باور است که گسترش بعد آموزشی در درمان امری ضروری است.

مطابق با دیدگاه الیس افراد عقایدی در مورد رویدادها دارند که بر چگونگی احساس و عمل آن‌ها تأثیر می‌گذارد. بنابراین رویدادها به خودی خود، احساسات را ایجاد نمی‌کنند، بلکه تفکرات افراد در مورد رویدادها است که به پیامدهای هیجانی می‌انجامد. بنابراین اگر می‌خواهیم انسان-هایی سالم داشته باشیم، ناگزیر از آن هستیم که راه سالم زیستن را از کودکی به افراد بیاموزیم و راه سالم زیستن همان راه سالم اندیشیدن است، اگر والدین، معلمان و جامعه بتوانند چگونه سالم

-
1. Burg
 2. Fisher
 3. Eliss
 4. Ciarrochi

اندیشیدن را به کودکان بیاموزد، انسان‌هایی سالم‌تر و دنیایی بهتر خواهیم داشت. برای رسیدن به این مقصود از دهه‌های پیش حرکت‌هایی در دنیا شکل گرفته است و برنامه‌هایی تحت عنوان آموزش تفکر به کودکان تدوین شده است که هدف آن‌ها آموزش تفکر، استدلال و حل مسئله به کودکان است. به گونه‌ای که امروزه آموزش مهارت‌های تفکر یکی از با ارزش‌ترین حوزه‌های پژوهش و آموزش در جهان است (بارنز^۱، ۲۰۰۰). معلمان مکرراً بر محتوای یادگیری تأکید دارند تا بر فرایند یادگیری. آن‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزند که به چه فکر کنند نه این‌که به آن‌ها کمک کنند تا چگونه اندیشیدن را بیاموزند. طراحی‌کنندگان برنامه‌های آموزش تفکر سعی دارند تا چنین شرایطی را به گونه‌ای اصلاح کنند تا دانش‌آموزان در مورد خودشان به عنوان یادگیرنده و متفکر بیاموزند (برنسفورد^۲، ۲۰۰۵).

در سال‌های اخیر علاقه فزاینده‌ای به مداخله‌های «مهارت‌های تفکر» ایجاد شده است. این علاقه از مباحثه در مورد طبیعت در حال تغییر مهارت‌های لازم در جامعه معاصر ناشی می‌شود. تأثیر بر فراشناخت و خودتنظیمی اغلب در چنین برنامه‌هایی مورد انتظار است. برنامه‌های آموزش تفکر دارای انواع متفاوت، پیچیدگی‌های متفاوت و منابع متفاوتند. همچنین آن‌ها از نظر اثربخشی، دوام و نحوه اجرا با هم تفاوت دارند (بارنز، ۲۰۰۰).

آموزش فلسفه به کودکان کلیدی طلایی است که می‌تواند به رشد مهم‌ترین جنبه درونی کودکان یعنی تفکر کمک کند. لیپمن^۳ از سال ۱۹۶۹ با طراحی و اجرای برنامه‌ای با عنوان «فلسفه برای کودکان»^۴ که به اختصار آن را «آموزش فلسفه به کودکان» می‌نامد، تلاش نمود تا فلسفه را به جایگاه واقعی خویش آن‌گونه که سقراط مد نظر داشت - باز گرداند، به نظر او فلسفه ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. او فلسفه را در معنای فلسفیدن به کار برد، کاری که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند و به طور ذاتی مستعد انجام آن هستند (فائدی، ۱۳۸۳).

برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان، هدف‌های شناختی روشنی دارد؛ ذهن را وادار به عمل می‌کند و این کار را از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد (هاینز^۵، ۲۰۰۱). فیشر معتقد است که برنامه «فلسفه برای کودکان» یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه جهانی و شواهد در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می‌دهد که «فلسفه برای کودکان» به رشد مهارت‌های تفکر در آن‌ها کمک کرده است. این برنامه با ارائه تعداد زیادی

1. Barnes
2. Bransford
3. Lipman
4. philosophy for children (P4C)
5. Haynes

تمرین در مورد یافتن دلایل خوب برای داوری، کودکان را تحت نوعی آموزش قرار می‌دهد که افق دید آن‌ها را وسیع‌تر می‌کند و به کودکان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند بهتر بیاندیشند (صفایی مقدم، مرعشی، پاک سرشت، باقری و سپاسی، ۱۳۸۵). این برنامه در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد سهمی قطعی دارد. از نظر لیپمن ۱۹۶۹، هدف عمده برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند، چگونه فکر کنند (هاینز، ۲۰۰۱). شاید بتوان گفت یکی از مهمترین دلایل اتخاذ روش‌های ناکارآمد در حل مسئله در انسان‌ها، عدم وجود مهارت‌های تفکر در آن‌ها است. برنامه «فلسفه برای کودکان»، برنامه‌ای است که با تأکید بر گفتگو با همسالان و مباحثه هوشیارانه، باعث پیامدهای مثبت برای آن‌ها می‌شود. آموزش فلسفه به کودکان، کودکان را به هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود- یعنی آگاه بودن از آن چه می‌اندیشند و یاد می‌گیرند و به بیان دیگر فراشناخت - تشویق می‌کند. به علاوه این فرایند نیازمند مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و رشد همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران است. در نتیجه، درگیر شدن در آموزش فلسفه به کودکان همان‌گونه که اثرات شناختی و نیز افزایش عزت نفس، خودکارآمدی، هوش اجتماعی، هوش هیجانی و شاید دیگر مهارت‌های قابل انتقال را به دنبال دارد، ممکن است اثرات اجتماعی- عاطفی زیادی را نیز در بر داشته باشد. همچنین ممکن است در کاهش اضطراب، افزایش رفتارهای مثبت در کلاس، خودپنداره^۱ مثبت، پرورش سازگاری هیجانی و کاهش تفکر غیرمنطقی مؤثر باشد (تریکی و تاپینگ^۲، ۲۰۰۶).

این برنامه متشکل از قصه‌هایی است که به گونه‌ای خاص نگاشته شده‌اند و کارشان شروع مباحثه فلسفی است. هسته مرکزی برنامه دربرگیرنده تعدادی داستان فلسفی همراه با کتاب‌های راهنمای معلم است که برای کودکان سه سال به بالا مناسبند. این برنامه، فراگیرترین برنامه در زمینه آشنا کردن کودکان با فلسفه است و همچنان رو به گسترش و پیشرفت است. به عقیده لیپمن ۱۹۶۹، هر داستان مضمونی از عملکرد ذهنی آدمی و هدفی یگانه- ایفای نقش سکوی پرتاب به سوی مناظره عقلانی- را در بر دارد. داستان‌های فلسفی لیپمن ۱۹۶۹، پر از معما، پرسش و مسائلی پیرامون مفاهیم هستند و هدف آموزشی روشنی را دنبال می‌کنند؛ یعنی برانگیختن پرسشگری و مباحثه فلسفی. این داستان‌ها، نمونه‌هایی از گفت‌وگوهای منطقی و اندیشمندانه در میان کودکان را نشان می‌دهد که لیپمن امیدوار است خواندگانش هنگام بحث درباره پرسش‌های برخاسته از آن متون، از این نمونه‌ها الگو بگیرند (فیشر، ۱۳۸۵).

1. self- concept
2. Trickey & Topping

هدف کلی برنامه فلسفه برای کودکان بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی و پرورش توانایی مفهوم‌یابی از تجربه از طریق ایجاد مباحثه فلسفی و آفرینش اجتماع پژوهی در سطح کلاس است (هاینز، ۲۰۰۱). فعالیت عمده اجتماع پژوهی، ایجاد تفکر فلسفی در کل بحث کلاسی است. در یک اجتماع پژوهی، مشارکت‌کنندگان رودرروی یکدیگر به نحوی می‌نشینند که بتوانند صدای یکدیگر را بشنوند و همدیگر را ببینند. قواعدی که برای کار کردن با یکدیگر مورد توافق قرار می‌گیرد، می‌تواند به وسیله گروه اصلاح شود. قواعد شامل خوب فکر کردن، تعمق کردن، دقیق گوش دادن، اجتناب از تخریب، احترام به یکدیگر و مسخره نکردن است. هرچند کم‌حرفی محتاطانه تشویق می‌شود، اما سکوت نیز پذیرفته می‌شود (هاینز، ۲۰۰۲؛ به نقل از قاندری، ۱۳۸۳). جامعه کوشگر باعث بالا بردن عزت نفس، خودباوری عقلانی و توان شرکت در مباحثه منطقی می‌شود. آموزش تفکر در کلاس، احتیاج به رویکرد جامعه پژوهی دارد. یک یا دو صدا تنها دیدگاه‌های معدودی را تولید می‌کند، در صورتی که صداهای زیاد، چندین دیدگاه را به وجود می‌آورد (فیشر، ۲۰۰۷).

اگرچه در مورد این برنامه در ایران پژوهش‌های اندکی انجام شده است اما همین پژوهش‌های اندک نیز کارآیی این برنامه را تأیید می‌کند. صفایی‌مقدم و همکاران (۱۳۸۵)، نشان دادند که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر مقطع سوم راهنمایی تأثیر مثبتی دارد. مرعشی، حقیقی، بنابی و بشلیده (۱۳۸۶)، نیز تأثیر روش اجتماع پژوهی را بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مورد تأیید قرار دادند. ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶)، نیز برنامه فلسفه برای کودکان را بر رشد استدلال، تمیز مشابها، داوری و قضاوت درست، قدرت حل مسئله، تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه در کودکان به‌طور قابل توجهی مؤثر دانستند. یافته‌های جهانی (۱۳۸۷)، در مورد اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در دانش‌آموزان پسر دوره راهنمایی شهر شیراز حاکی از ارتقاء و رشد مهارت‌های تفکر خلاق در آن‌ها بود. در پژوهش طباطبایی (۱۳۸۷)، اثربخشی این برنامه در افزایش روحیه پرسشگری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دختر کلاس سوم تا پنجم گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه چشم‌گیر بود.

در خارج از کشور ترکی و تاپینگ (۲۰۰۴)، برخی پژوهش‌ها در زمینه آموزش فلسفه به کودکان را بررسی و گزارش کردند این برنامه می‌تواند در بهبود استدلال منطقی (لیپمن، ۱۹۸۰؛ ساسویل^۱، ۱۹۹۴)، درک مطلب (لیپمن و بیرمن^۲، ۱۹۷۰؛ ویلیامز^۳، ۱۹۹۳؛ به نقل از

1. Sasseville
2. Bierman
3. Williams

برگ، ۲۰۰۳)، مهارت‌های ریاضی، عزت نفس (ساسویل، ۱۹۹۴)؛ توانایی‌های شناختی و هوش هیجانی (تیلر^۱، ۲۰۰۷) مؤثر باشد. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۶)، نتایج مطالعات کنترل شده در مورد روش آموزش فلسفه به کودکان را در مدارس ابتدایی و راهنمایی گزارش کردند. همه مطالعات پیامدهای مثبتی داشتند. آن‌ها همچنین شواهدی از اثربخشی کند و کاو گروهی بر عزت نفس را گزارش کردند. به علاوه این نویسندگان معتقدند کند و کاو فلسفی، باعث کاهش اضطراب و وابستگی و افزایش اعتماد به نفس و خود کارآمدی به طور معنادار می‌شود.

مطالعه‌های لاکي^۲ (۲۰۰۶)، نشان داد اگر برنامه آموزش فلسفه به کودکان به طور پایداری اجرا شود، رشد تفکر عمیق^۳ را تسهیل می‌کند. نتایج پژوهش برکه و ویلیامز^۴ (۲۰۰۸) نیز در مورد یادگیری مشارکتی در مقایسه با یادگیری فردی نشان می‌دهد؛ هر دو روش مشارکتی و فردی بر افزایش دامنه مهارت‌های تفکر مؤثرند، با این وجود بیشترین افزایش در عملکرد مربوط به شرایط یادگیری مشارکتی است.

نگاهی به پیشینه پژوهش نشان می‌دهد برنامه آموزش فلسفه، طیف وسیعی از مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد. اما نکته قابل توجه این است که عمده پژوهش‌های در خارج از کشور صورت گرفته و تأثیر این برنامه بر بسیاری از مهارت‌ها و توانایی‌ها در داخل کشور مورد بررسی قرار نگرفته است بنابراین انجام چنین پژوهش‌هایی از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است تا بتوان از نتایج آن در برنامه ریزی درسی و آموزش تفکر به کودکان سود جست.

با توجه به آنچه گفته شد، هدف پژوهش این است که تأثیر برنامه آموزش فلسفه را بر عزت نفس و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی شهرستان بروجن در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ تعیین کند و این فرضیه‌ی اساسی را بیازماید: برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند عزت نفس و توانایی حل مسأله را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد

روش

این پژوهش، از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل کلاس اول راهنمایی در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ شهرستان بروجن مشتمل بر ۱۷۲۰ دانش‌آموز بود. از آن‌جا که مداخله مورد نظر بایستی به

-
1. Talyer
 2. Lukey
 3. reflective thinking
 4. Burke & Williams

صورت گروهی انجام می‌گرفت و از طرفی امکان انتخاب تصادفی تک تک افراد و قرار دادن آن‌ها در گروه آزمایش و گواه به دلیل عدم امکان تغییر برنامه کلاسی دانش‌آموزان وجود نداشت، از بین دو مدرسه دخترانه که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده بود، یک مدرسه که به میانگین ویژگی‌های اقتصادی-اجتماعی جامعه مورد نظر نزدیکتر بود، انتخاب شد. سپس با استفاده از جایگزینی تصادفی از دو کلاس اول موجود در این مدرسه، ۲۰ دانش‌آموز از یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز از کلاس دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب شد.

ابزار پژوهش

۱. **برنامه آموزش فلسفه به کودکان.** این برنامه که از نظریه لیبمن ۱۹۶۹، گرفته شده است، در این پژوهش عبارت است از برنامه‌ای ۱۵ جلسه‌ای بود که در طول ۴۵ روز در کلاس دانش‌آموزان دختر اول راهنمایی اجرا شد. با توجه به محدودیت‌های موجود و عدم امکان تغییر برنامه کلاسی دانش‌آموزان، این برنامه با توجه به ساعاتی اجرا شد که مدرسه می‌توانست در اختیار پژوهشگران قرار دهد. بنابراین برنامه، هفته‌ای دو بار، شنبه به مدت ۹۰ دقیقه و پنجشنبه به مدت ۴۵ دقیقه اجرا شد. محرک‌های مورد استفاده داستان‌هایی بودند که با مشورت متخصصان امر از کتاب سه جلدی داستان‌های فکری فیلیپ کم (۱۳۸۵) جهت بحث در کلاس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که از کتاب داستان‌های فکری که توسط فیلیپ کم تألیف شده است، دو ترجمه متفاوت در ایران وجود دارد. در این پژوهش از ترجمه سه جلدی این کتاب که توسط انتشارات شهرتاش منتشر شده است، استفاده شد. شیوه و مراحل اجرای برنامه نیز مطابق با دستورالعمل‌های مندرج در کتاب‌های فوق‌الذکر انجام شد.

کتاب سه جلدی داستان‌های فکری فیلیپ کم (۱۳۸۵)، مجموعه‌ای از داستان‌های فکری برای کودکان ۸ تا ۱۲ ساله است. این داستان‌ها کودکان را تشویق می‌کند تا سؤال‌های خود را درباره موضوعاتی مانند ماهیت حقیقت، خوبی و زیبایی، انصاف و دوستی، ظاهر و واقعیت و جز آن مطرح و درباره تجربه خود پیرامون زمان و تغییر بحث کنند و روابط خود و محیط را بررسی نمایند. داستان‌ها کودکان را به پرسیدن، بررسی پیامدها و پیش فرض‌ها، استفاده از ملاک‌ها، و کاوش نظرات گوناگون دعوت می‌کند. از آنجا که این داستان‌ها رنگ و بوی فلسفی دارد تفکر منطقی و مهارت‌های استدلال را تقویت می‌کنند و به پرورش صفاتی که به خوب قضاوت کردن در زندگی روزمره منجر می‌شود، کمک می‌کند. از این کتاب چهار داستان که با اهداف این

پژوهش همخوانی بیشتری داشتند جهت بحث در کلاس انتخاب شد. شرح خلاصه این چهار داستان در انتهای مقاله آمده است.

۲. مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت. این مقیاس توسط کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷ ساخته شده و دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن، یعنی شماره‌های ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۷، ۳۴، ۴۱، ۴۸ و ۵۵، دروغ‌سنج است. در مجموع ۵۰ ماده آن به ۴ خرده‌مقیاس عزت نفس کلی، عزت نفس اجتماعی (همسالان)، عزت نفس خانوادگی (والدین) و عزت نفس تحصیلی (آموزشگاه) تقسیم شده است. شیوه نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است. به این معنا که در ماده‌های ۲، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۲، ۳۶، ۴۵، ۴۷ و ۵۷ پاسخ بلی یک نمره و پاسخ خیر صفر می‌گیرد و بقیه سؤالات به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره‌ای که فرد ممکن است بگیرد صفر و حداکثر ۵۰ خواهد بود. چنانچه پاسخ‌دهنده از ۸ ماده دروغ‌سنج بیشتر از ۴ نمره کسب کند، بدان معنا است که اعتبار آزمون پایین است و آزمودنی سعی کرده است خود را بهتر از آنچه هست جلوه دهد. ذوالفقاری (۱۳۷۶)، روایی همزمان این پرسشنامه را برابر ۰/۸۴ گزارش و از طریق تحلیل عامل نیز یک عامل کلی که همان عزت نفس است را برای این پرسشنامه شناسایی کرد. وی همچنین پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ نشان داده است. در این پژوهش نیز پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بود.

۳. پرسشنامه سبک‌های حل مسئله لانگ و کسیدی. این پرسشنامه توسط لانگ و کسیدی ۱۹۹۶ (به نقل از تیلور، ۲۰۰۷) در دو مطالعه ساخته شده و دارای ۲۴ سؤال است که ۱۲ سؤال آن (سؤالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴) سبک مسئله‌مدار و ۱۲ سؤال آن (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰) سبک هیجان‌مدار را می‌سنجد. این پرسشنامه مجموعاً شش عامل را مورد سنجش قرار می‌دهد که عبارتند از درماندگی یا بی‌یاوری، کنترل یا مهارگری حل مسئله، خلاقیت، اعتماد به نفس در حل مسئله، اجتناب و روی‌آوری. در مطالعه‌ی اول و دوم لانگ و کسیدی ۱۹۹۶، ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب برای زیر مقیاس بی‌یاوری (۰/۶۶ و ۰/۸۶)، برای زیر مقیاس کنترل در حل مسئله (۰/۶۶ و ۰/۶۰)، برای زیر مقیاس خلاقیت (۰/۵۷ و ۰/۶۶)، برای زیر مقیاس اعتماد به نفس در حل مسئله (۰/۷۱ و ۰/۶۶)، برای اجتناب (۰/۵۲ و ۰/۵۱) و برای زیر مقیاس روی‌آوری (۰/۵۶ و ۰/۵۳)، گزارش شده است (آهنگی، عابدین و فتح‌آبادی، ۱۳۸۸). محمدی و صاحبی (۱۳۸۰)، نیز روایی محتوایی این پرسشنامه را مطلوب و ضرایب پایایی بالای ۰/۵۰ را برای تمام زیر مقیاس‌های این آزمون گزارش

کرده‌اند. پایایی محاسبه شده در این پژوهش به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه (بدون تفکیک زیر مقیاس‌ها) ۰/۶۷ بود.

۴. روش انجام کار. قبل از آغاز مداخله، دانش‌آموزان منتخب، پرسشنامه‌های سبک‌های حل مسئله و عزت نفس را تکمیل کردند. جهت کنترل اثرات تقدم و تأخر نیمی از شرکت‌کنندگان ابتدا به پرسشنامه سبک‌های حل مسئله و نیمی دیگر ابتدا به پرسشنامه عزت نفس پاسخ دادند. پس از انتخاب افراد و جایگزینی تصادفی گروه آزمایش و گواه و نیز تعیین زمان انجام مداخله با هماهنگی مسئولین آموزشگاه، مداخله به روش اجتماع پژوهی شروع شد. در یک اجتماع پژوهی، مشارکت‌کنندگان رو در روی یکدیگر به نحوی می‌نشینند که بتوانند صدای یکدیگر را بشنوند و همدیگر را ببینند. معلم نیز برای داشتن تعامل کافی با همه دانش‌آموزان، مانند یکی از اعضای کلاس در درون حلقه قرار می‌گیرد. پیش از شروع کار، معلم با توافق دانش‌آموزان قوانینی را جهت اداره بهتر بحث‌ها تدوین کرد. برخی قوانین مباحثه شامل مواد زیر بود: ۱. افراد برای شرکت در بحث باید نوبت بگیرند، ۲. نظریه‌هایی که داده می‌شود باید با موضوع مورد بحث در ارتباط باشد، ۳. هیچ کس نباید هنگام صحبت دیگری حرف بزند و مزاحمت ایجاد کند.

دانش‌آموزان فرایند تفکر را با خواندن داستان آغاز کردند. بدین صورت که دانش‌آموزان به نوبت یک بند را می‌خواندند. به دانش‌آموزی که آمادگی خواندن با صدای بلند را نداشت اجازه داده می‌شد، تا با گفتن کلمه «نفر بعدی»، نوبت را به دیگری واگذار کند. پس از محرک آغازین که همان داستان منتخب بود، زمانی به تفکر اختصاص یافت تا وقت کافی صرف توجه و تفکر شود. در این هنگام آن‌ها تشویق شدند که از خود بپرسند و فکر کنند و بفهمند در رابطه با چیزی که خوانده‌اند چه نکته‌ای برایشان جالب، عجیب یا مبهم بوده است. سپس دانش‌آموزان تشویق شدند تا درباره آن‌چه خوانده شد، سؤال‌هایی را مطرح و براساس نظر معلم یا رأی دانش‌آموزان سؤالی برای شروع بحث انتخاب کنند. بدین ترتیب طرح بحث مطرح و به دنبال آن تمرین‌هایی جهت تثبیت و تکمیل آن‌چه دانش‌آموزان در طرح بحث به آن دست یافته بودند، انجام شد. در مرحله پایانی هر جلسه، دانش‌آموزان به ارزیابی فرایند بحث، محتوای بحث و کیفیت فعالیت خود در طول بحث پرداختند. با پایان اجرای مداخله، هر دو گروه آزمایش و گواه به پرسشنامه‌های یاد شده جهت انجام پس‌آزمون پاسخ دادند.

یافته‌ها

در این پژوهش، در هریک از گروه‌های آزمایش و گواه ۲۰ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۲ سال و دو ماه و میانگین نمره معدل ۱۷/۸۱ شرکت داشته‌اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار اصلاح شده عزت نفس گروه‌های آزمایش و گواه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین اصلاح شده	خطای معیار
آزمایش	۲۰	۴۶/۴۵	۵/۱۵۵	۴۶/۵۳۴	۰/۵۲
گواه	۲۰	۳۴/۷۵	۵/۲۰۲	۳۴/۶۶۷	۰/۵۲
کل	۴۰	۴۰/۶۰	۷/۸۲۵		

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه را در متغیر عزت نفس قبل و بعد از حذف اثرات پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون لون جهت فرض همسانی واریانس خطا در دو گروه

سطح معناداری	F	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱
۰/۱۲۱	۲/۵۱۵	۳۸	۱

نتایج آزمون لون در جدول ۲ نشان می‌دهد تفاوت واریانس خطا در دو گروه آزمایش و گواه معنادار نیست. لذا برای بررسی معناداری تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه در میزان عزت نفس، آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۳. آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در متغیر عزت نفس در دو گروه آزمایش و گواه

منابع	مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
عزت نفس	۸۱۹/۴۱۶	۱	۸۱۹/۴۱۶	۱۵۱/۷۶۵	۰/۰۰۱
گروه	۱۴۰۷/۷۴۷	۱	۱۴۰۷/۷۴۷	۲۶۰/۷۳۰	۰/۰۰۱
خطا	۱۹۹/۷۷۲	۳۷	۵/۳۹۹		
کل	۶۸۳۳۴/۸۲۴	۴۰			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت بین عزت نفس گروه آزمایش و گواه پس از حذف اثرات پیش‌آزمون، معنادار است. بدین صورت که افراد حاضر در گروه آزمایش به طور معناداری عزت نفس بالاتری را پس از پایان مداخله گزارش کرده‌اند. جهت بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه بر توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی شهرستان بروجن نیز از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. با توجه به این که پرسشنامه سبک‌های حل مسئله، نمره افراد را در دو سبک حل مسئله هیجان‌مدار و مسئله‌مدار به طور جداگانه مشخص می‌کند لذا تأثیر مداخله بر هر یک از این سبک‌ها به طور جداگانه بررسی و تحلیل شد.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمرات سبک حل مسئله هیجان مدار در گروه های آزمایش و گواه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین اصلاح شده	خطای معیار
آزمایش	۲۰	۷/۹۳	۲/۳۵۴	۷/۷۸۵	۰/۳۲۵
گواه	۲۰	۹/۰۴	۲/۱۷۷	۹/۱۷۵	۰/۳۲۵
کل	۴۰	۸/۴۸	۲/۳۰۸		

جدول ۴ میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه را در متغیر سبک‌های حل مسئله قبل و بعد از حذف اثرات پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۵. آزمون لون جهت فرض همسانی واریانس خطا در دو گروه

درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معناداری
۱	۳۸	۱/۳۰۷	۰/۲۶

نتایج آزمون لون در جدول ۵ نشان می‌دهد تفاوت واریانس خطا در دو گروه آزمایش و گواه معنادار نیست. لذا برای بررسی معناداری تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه در سبک حل مسئله هیجان‌مدار، آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۶. آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در سبک حل مسئله هیجان‌مدار در دو گروه آزمایش و گواه

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
هیجان‌مداری	۱۱۷/۲	۱	۱۱۷/۲	۵۵/۵	۰/۰۰۱
گروه	۱۹/۱۸	۱	۱۹/۱۸	۹/۰۸	۰/۰۰۵
خطا	۷۸/۱۳	۳۷	۲/۱۱		
کل	۳۰۸۴/۰۸	۴۰			

نگاهی به نتایج حاصل از تحلیل‌ها در جدول ۶ نشان می‌دهد تفاوت در سبک حل مسئله هیجان‌مدار بین گروه آزمایش و گواه پس از حذف اثرات پیش‌آزمون معناداری است.

جدول ۷. میانگین و انحراف معیار نمرات سبک حل مسئله هیجان‌مدار در گروه‌های آزمایش و گواه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین اصلاح شده	خطای معیار
آزمایش	۲۰	۲۱/۰۸	۲/۴۲	۲۰/۹۱	۰/۲۹۳
گواه	۲۰	۱۷/۹۵	۱/۸۴	۱۸/۱۱	۰/۲۹۳
کل	۴۰	۱۹/۵۲	۲/۶۵		

همان گونه که در جدول ۷ مشاهده می شود میانگین گروه آزمایش در سبک هیجان مدار کمتر از گروه گواه است. لذا می توان گفت برنامه آموزش فلسفه باعث کاهش هیجان مداری در حل مسئله در گروه آزمایش شده است.

جدول ۸. آزمون لون جهت فرض همسانی واریانس خطا در دو گروه

سطح معناداری	F	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱
۰/۳۱۸	۱/۰۲	۳۸	۱

نتایج آزمون لون در جدول ۸ نشان می دهد تفاوت واریانس خطا در دو گروه آزمایش و گواه معنادار نیست. لذا برای بررسی معناداری تفاوت بین گروه های آزمایش و گواه در سبک حل مسئله مسئله مدار، آزمون اثرات بین آزمودنی ها مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۹. آزمون اثرات بین آزمودنی ها در سبک حل مسئله مسئله مدار در دو گروه آزمایش و گواه

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مسئله مداری	۱۱۳/۰۳	۱	۱۱۳/۰۳	۶۶/۱۴	۰/۰۰۱
گروه	۸۷/۱۷	۱	۸۷/۱۷	۴۵/۷۴	۰/۰۰۱
خطا	۶۳/۲۲	۳۷	۱/۷۰		
کل	۱۵۵۰۷/۶۴	۴۰			

نگاهی به نتایج حاصل از تحلیل ها در جدول ۹ نشان می دهد تفاوت در سبک حل مسئله مسئله مدار بین گروه آزمایش و گواه پس از حذف اثرات پیش آزمون معنادار است. این تفاوت بدین گونه است که میانگین مسئله مداری در گروه آزمایش به طور معناداری بالاتر از گروه گواه است. لذا می توان گفت برنامه آموزش فلسفه به کودکان باعث کاهش هیجان مداری و افزایش مسئله مداری در فرایند حل مسئله در گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه گیری

فلسفه با فراخواندن ما به بررسی آن چه می اندیشیم و آن چه باور داریم، آغاز می شود و بر این عقیده است که نباید زندگی را با بی تدبیری سپری کنیم. همان گونه که نتایج این پژوهش نشان داد، بعد از حذف اثر پیش آزمون، بین نمرات عزت نفس دو گروه آزمایش و گواه در پس آزمون تفاوت معناداری مشاهده شد و میانگین نمرات عزت نفس پس آزمون دانش آموزان دختر گروه آزمایش نسبت به نمرات پس آزمون گروه گواه، به طور معناداری افزایش یافت. بنابراین می توان گفت که «برنامه آموزش فلسفه» باعث افزایش عزت نفس در نوجوانان دختر این پژوهش شده

است. به اعتقاد فیشر (۱۳۸۵)، آموزش فلسفه به کودکان و نوجوان باعث پرورش پندارهای مثبت از قبیل عزت نفس، اندیشناک بودن نسبت به دیگران در آن‌ها می‌شود. برنامه آموزش فلسفه به روش جامعه کاوشگر عزت نفس و خودباوری عقلانی را بالا می‌برد. چراکه در آن کودکان توانمندی‌های زیر را می‌آموزند: (۱) کندو کاو در موضوع‌های شخصی مثل عشق، دوستی، مرگ، زورگویی، انصاف و موضوع‌های فلسفی کلی‌تری مثل هویت شخصی، تغییر و حقیقت، (۲) دستیابی به دیدگاه‌های شخصی و چالش با دیدگاه‌های دیگران، (۳) شفافیت در تفکر، گرفتن تصمیم‌های اندیشمندانه با تکیه بر دلیل و برهان، (۴) گوش دادن به یکدیگر و احترام متقابل و (۵) تجربه لحظه‌های آرام تفکر و تأمل.

آن‌چه جامعه کاوشگر را از جوامع دیگر متمایز می‌کند، اعتقاد به کاوشگری مشترک است. در چنین فعالیتی هر فرد از عقاید و تجربه‌های دیگر افراد بهره‌مند می‌شود و به عنوان عضوی از کل جامعه «احساس ارزشمند بودن» می‌کند. کوکاردی^۱ (۲۰۰۰)، نیز بر این باور است که برنامه آموزش تفکر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساس بهتری نسبت به خود داشته باشند و خودکارآمدی بالاتری را تجربه کنند. اطمینان بیشتر نسبت به توانایی‌های خود، می‌تواند احساس خودکم‌بینی را در فرد کاهش دهد. ناجی و قاضی نژاد (۱۳۸۶)، تأثیر آموزش فلسفه به کودکان را بر عزت نفس، مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری آنان گزارش کردند. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۶)، نیز شواهدی از اثربخشی کند و کاو گروهی بر عزت نفس را گزارش می‌کنند. همه یافته‌های فوق با یافته‌های پژوهش حاضر که نشان می‌دهد برنامه فلسفه برای کودکان باعث افزایش عزت نفس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش شده است، همسو هستند.

از دیگر سو، نتایج این پژوهش نشان داد بعد از حذف اثر پیش‌آزمون با استفاده از روش تحلیل کوواریانس، تفاوت بین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه در هر دو زیرمقیاس «سبک حل مسئله هیجان‌مدار» و نیز «سبک حل مسئله مسئله‌مدار» معنادار است. به بیان دیگر شرکت‌کنندگان گروه آزمایش پس از انجام مداخله در سبک هیجان‌مدار، کاهش میانگین و در سبک مسئله‌مدار، افزایش میانگین را نشان دادند.

در یک بیان کلی‌تر می‌توان گفت این برنامه، افراد را به سوی منطقی بودن سوق می‌دهد. فلسفه وجودی این برنامه آموزش دادن راه‌های صحیح اندیشیدن به دانش‌آموزان است. برنامه‌های آموزش تفکر بر اهمیت آشکار کردن فرایندهای ناآشکار تفکر تأکید می‌ورزد. این برنامه‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به تدریج که برای حل مشکلاتشان تلاش می‌کنند، از فرایندهای تفکر آگاه شوند. این آگاهی‌ها مهم است، زیرا به نظر می‌رسد دانش‌آموزان را برای تجدیدنظر در

شیوه و محتوای تفکر خود آماده می‌سازد و با قرار دادن شقوق مختلف یک مسئله در برابر دانش‌آموزان آن‌ها را قادر می‌سازد دست از شیوه‌های قبلی تفکر خود بردارند و روش‌های جایگزین را که سالم‌تر و کارآمدترند برگزینند. لذا نوجوانان بر طبق سطوح شناختی خودشان قوانینی را که بر تفکر منطقی حاکم است، خواهند آموخت. هدف مورد نظر در برنامه «فلسفه برای کودکان» این است که کودکان به «انسان‌هایی متفکرتر، انعطاف‌پذیرتر، باملاحظه‌تر و منطقی‌تر» تبدیل شوند (فیشر، ۱۳۸۵). برنامه‌های مهارت تفکر بر اهمیت آشکار کردن فرایندهای نا آشکار تفکر تاکید می‌کنند. این برنامه‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به تدریج که برای حل مشکلاتشان تلاش کنند، از فرایندهای تفکر آگاه شوند. این آگاهی مهم است، چرا که دانش‌آموزان را برای حل مشکلات دشوارتر آماده می‌سازد. دانش‌آموزان انواعی از فرایندها را به کار می‌گیرند تا فرایندهای حل مسئله را تسهیل کنند. استدلال منطقی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که با یکدیگر مسائل را حل کنند (مهتا و وایت برد^۱، ۲۰۰۵).

محتوای داستان‌های مورد استفاده در این برنامه مواد لازم را برای منطقی‌اندیشیدن در اختیار دانش‌آموز قرار داد. از سوی دیگر شرکت در بحث‌های گروهی امکان‌پذیرترین بهترین عناصر و نیز بهترین شیوه‌های حل مسائل را برای فرد فراهم آورد. از این رو شرکت در گروه باعث تعدیل عقاید فرد شد و بالاخره این که جامعه کاوشگر جامعه کوچکی است که امکان آزمودن شیوه‌های مختلف حل مسئله و انتخاب بهترین‌ها را در تعامل با دیگران برای فرد فراهم آورد. این یافته‌ها با اکثر یافته‌های حاصل در این زمینه همسو است که از این میان می‌توان به لیپمن (۲۰۰۳)، لاکس (۲۰۰۶)، ویلیامز (۱۹۹۳؛ به نقل از تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴) و سیاروچی (۲۰۰۴)، اشاره نمود. همچنین پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور نیز، توانایی این برنامه را در بهبود توانایی استدلال در نوجوانان مورد تأیید قرار داده که با یافته‌های این پژوهش همسو است (صفایی‌مقدم و همکاران، ۱۳۸۵؛ ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶ و مرعشی، حقیقی، بنایی و بشلیده، ۱۳۸۶).

از نظر لیپمن (۲۰۰۳)، هدف عمده برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان آن است که به کودکان کمک کند که بیاموزند چگونه خود فکر کنند. وی بر این باور است که این برنامه باعث بهبود توانایی تعقل در کودکان و نوجوانان می‌شود. این برنامه کودکان را از نظر شناختی و اجتماعی توانا و قدرتمند می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی شرح دادن، توضیح دادن، تعلیم دادن، پرسیدن سؤال‌های مختلف، گوش‌دادن و پاسخ به سؤالات، تحلیل و حل مشکلات، اندیشیدن و تخیل، مباحثه، گفتگو، استدلال کردن، مذاکره، جستجو و ارزیابی عقاید را به‌دست

آورند. برای انجام این امر به صورت مؤثر، ما نیاز داریم که «مهارت‌های گفتگو» را بیاموزیم. برنامه فلسفه برای کودکان با تأکید بر جامعه پژوهی می‌تواند نیاز کودکان را به مهارت‌های گفتگو برآورده سازد.

در پایان باید خاطر نشان ساخت که ممکن است میزانی از تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر متغیرهای مورد پژوهش، ناشی از رابطه ایجاد شده بین پژوهشگر (معلم) و دانش-آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بوده باشد. نکته‌ای که در پژوهش‌های پیشین اشاره‌ای به آن نشده و اهمیت آن نادیده گرفته شده است، این مسئله است که گرد آمدن عده‌ای دانش‌آموز در یک گروه کوچک با تعاملات نسبتاً زیاد و عمیق، برای دو بار در هفته فرایند ارتباطی گسترده و پیچیده‌ای را بین دانش‌آموزان فعال می‌سازد که خود این تعاملات، فارغ از این که محتوای بحث گروه چه چیزی باشد، می‌تواند در تغییراتی در شرکت‌کنندگان ایجاد نماید.

انجام این پژوهش با محدودیت‌های زیادی همراه بوده است که مهم‌ترین آن‌ها عدم امکان مداخله در برنامه آموزشی مدرسه و زمان‌بندی اجرای برنامه به روشی منظم‌تر بود. افزون بر این امکان کنترل ارتباط گروه‌های آزمایش و گواه در خارج از کلاس درس وجود نداشت. پیشنهاد می‌شود این برنامه در فضایی با قابلیت کنترل بیشتر بر متغیرها انجام شود و در صورت امکان از داستان‌های فارسی به عنوان محرک بحث استفاده شود.

منابع

آهنگی، اکرم، عابدین، علیرضا، و فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۸). رابطه بین تیپ‌های شخصیت با سبک‌های حل مسأله در کارکنان دانشگاه. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال سوم، ۴(۱۲): ۴۰-۶۱.

جهانی، جعفر. (۱۳۸۷). آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش‌محور. *فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۴(۳): ۲۹-۵۳.

ذوالفقاری، اکرم السادات. (۱۳۷۶). بررسی روایی، اعتبار و نرم‌یابی پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت در دبیرستان‌های اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران.

شریعت‌نیا، کاظم. (۱۳۷۲). بررسی ارتباط رضایتمندی شغلی با عزت نفس در معلمان مرد مدارس تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.

صفایی مقدم، مسعود، مرعشی سیدمنصور، پاک سرشت، محمدجعفر، باقری، خسرو، و سپاسی، حسین. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر

- پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پس پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۲): ۳۱-۵۴.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: رسش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱).
- طباطبایی، زهرا. (۱۳۸۷). *تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه الزهرا.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری*. تهران: مؤسسه نشر دواوین.
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۵). *داستان‌های فکری*. ترجمه فرزانه شهرتاش و نسرين ابراهیمی لویه. تهران: انتشارات شهرتاش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۱۹۹۴).
- محمدی، فریده، و صاحبی، علی. (۱۳۸۰). *بررسی سبک‌های حل مسئله در افراد افسرده و عادی، پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱(۳): ۳۳-۵۰.
- مرعشی، منصور، حقیقی، جمال، بنایی، زهرا، و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). *بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲(۷): ۱۲۲-۹۵.
- ناجی، سعید، و قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). *بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲(۷): ۱۵۰-۱۲۳.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۴). *فلسفه کانت، بیداری از خواب دگماتیسم بر زمینه سیر فلسفه دوران نو*. تهران: نقش جهان.

- Barnes, R. (2000). Mrs miggins in the classroom. *British Journal of Special Education*, 27(1): 22-28.
- Bransford, J. D. (۲۰۰۵). Philosophical thinking in children. *Research Papers in Education*. 22(1): 75-89.
- Burg, G. (2003). Philosophy in schools: Education for democracy or democratic education. critical & creative thinking. *The Australian Journal of Philosophy for children*, 11(2): 18-30.
- Burke, A., & Williams, M. (2008). Developing young thinker: A intervention aimed to enhance children's thinking. *Thinking skills and creativity*, 3: 104-124.
- Ciarrochi, J. (2004). Relationships between Dysfunctional Beliefs and Negative indices Of Well-Being: A Critical Evaluation Of The Common Beliefs Survey –III. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(3): 132-148.

- Fisher, R. (2007). Dialogical teaching: developing thinking and meta-cognition through philosophical discussion. *Early child and development*, 177(6 & 7): 615-631.
- Haynes, J. (2001). *Children as philosophers*. London: Routledge Falmer.
- Kucuradi, Ionna. (2000). Philosophy for Children. *Diogenes*, 192(48): 112-131.
- Lamarine, Roland, J. (1990). Teaching children to think rationally. *Journal of Instructional Psychology*, 17(2): 85-91.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge University Press.
- 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.
- Mehta, R., & Whutebeard, A. (2005). Philosophy for children and moral Development in indian context. *Early child and development*, 153(3): 211-223.
- Saseeville, M. (1994). Self esteem logical skills and philosophy for children. *Thinking*, 4(2): 30-42.
- Taylor, T., & Montgomery, P. (2007). Can cognitive-behavioral therapy increase self-esteem among depressed adolescents? *A systematic review*, 29: 823-839.
- Tice, T. N. (1994). Critical plus open. *Education Digest*, 59(6): 112-125.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*. 19(3): 365-380.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International*, 27(5): 599-614.

خلاصه داستان‌های مورد استفاده در پژوهش

۱. **داستان خیابان شلوغ:** داستان مربوط به اهالی یک خیابان پر سرو صدا و پر رفت و آمد است که از این وضعیت خسته شده‌اند و به همین دلیل جلسه‌ای تشکیل داده‌اند. به رغم این که در جلسه اول کسی به نظر بچه‌ها توجهی نمی‌کند اما کار به جایی می‌رسد که بچه‌ها تا آنجا پیش می‌روند که لازم می‌شود صورت جلسات را امضاء کنند.
۲. **داستان شب خانه کسی خوابیدن:** داستان دختری است که پدر و مادرش اجازه‌ی خوابیدن در منزل دیگران را به او نمی‌دهند. به اصرار مادر، یک‌بار پدر اجازه می‌دهد وی به اتفاق دوستانش در منزل یکی از دوستانشان بخوابد. نیمه شب اتفاقاتی روی می‌دهد که بچه‌ها مجبور می‌شوند از خواب برخیزند و در مورد این مسائل تصمیم بگیرند.
۳. **داستان چاقو:** داستان پسری است که چاقویی را از فروشگاه می‌دزد و به دلیل تعارضات فراوان، آن را به صاحبش بر می‌گرداند. فروشنده نیز از وی می‌خواهد مدتی را در فروشگاه کار کند و در عوض او چاقوی مورد علاقه‌اش را بردارد.
۴. **داستان گابریل:** گابریل که از نوشتن می‌ترسد، به مدرسه می‌رود و معلم به دانش‌آموزان می‌گوید امسال برای قبولی باید داستان‌های فراوانی بنویسند. گابریل برای نوشتن اعتماد به نفس ندارد، بی‌اشتها و عصبی است. به پیشنهاد مادرش نزد مادر بزرگش می‌رود و در خانه مادر بزرگ اتفاقاتی می‌افتد که گابریل به خودش امیدوار می‌شود.