

## کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه «فلسفه برای کودکان» بر ارتباطات اجتماعی کودکان

مهرنوش هدایتی \*

یحیی قائدی \*\*، عبدالله شفیع آبادی \*\*\*، غلامرضا یونسی \*\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماعی پژوهشی، بر بهبود مهارت‌های میان فردی در دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی سوم تا پنجم ابتدایی در دبستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران بود. برای این منظور 190 دانش‌آموز در سه پایه تحصیلی به طور تصادفی در دو مرحله انتخاب شدند (97 پسر، 93 دختر) و در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند (88 نفر در گروه آزمایش و 102 نفر در گروه گواه). سپس با استفاده از پرسش‌نامه دست‌یابی به مهارت‌های اجتماعی «اردلی و آشر» متغیر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سنجیده شد. قبل از اجرای برنامه، عدم تفاوت معنادار مهارت‌های ارتباطی در دو گروه تأیید شد. سپس کودکان گروه آزمایش، طی 12 جلسه هفتگی 1/5 ساعته، در جلسات آموزشی شرکت نمودند. در پایان مشخص گردید که اجرای این برنامه می‌تواند بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی دانش‌آموزان تأثیر معناداری بگذارد ( $p < .01$ ). هم‌چنین برای بررسی ماندگاری اثر این برنامه، 4 ماه بعد دوباره دانش‌آموزان در این متغیر مورد ارزیابی قرار گرفتند و یافته‌ها حاکی از تأیید ماندگاری اثر این برنامه بود. علاوه بر این،

\* دکترای مشاوره، استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی mehmooshedayati@yahoo.com

\*\* دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، استادیار دانشگاه تربیت معلم

\*\*\* دکترای مشاوره، استاد دانشگاه علامه طباطبائی

\*\*\*\* دکترای روان‌سنجی، استادیار دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب

تاریخ دریافت: 1389/3/25، تاریخ پذیرش: 1389/5/4

به کمک آزمون تحلیل واریانس یک طرفه، مشخص گردید که در میان دختران و پسران شرکت کننده در این برنامه، از نظر بهبود مهارت های ارتباط میان فردی، پسرها افزایش بیش تری را نشان داده اند.

**کلیدواژه ها:** فلسفه برای کودکان، حلقه کدو کاو، مهارت های ارتباط میان فردی.

### مقدمه

بدون شک هر انسانی برای احساس توفیق در زندگی اجتماعی خویش، نیازمند به کارگیری مهارت هایی است، که توانایی برقراری رابطه سازگارانه و سازنده، از مهم ترین آن مهارت ها محسوب می شود. فرد ماهر در برقراری رابطه با اطرافیان، نه تنها احساس شادکامی می کند، بلکه در حل مسائل و مشکلات پیش رو نیز احساس کارآمدی بیش تری خواهد داشت. توانایی ارتباط مؤثر با دیگران بخش بزرگی از توانایی عملکرد بین فردی را تشکیل می دهد و هر فردی برای رفع نیازهای خود، اعم از نیازهای فیزیولوژیک، احساس امنیت، تعلق خاطر، عزت نفس و در نهایت خودشکوفایی و رسیدن به تعالی می بایست قادر به برقراری رابطه مؤثر با اجتماع پیرامون خود باشد. در اغلب فرهنگ ها و جوامع مهم ترین سن اجتماعی شدن، سن ورود به مدرسه است. در این سن کودک با خروج رسمی و هر روزه به جامعه ای کوچک و قانون مدار، تلاش دارد تا دانش موجود را با تجربه های فعلی در هم آمیزد و به راه حل های شخصی برای احساس امنیت و تعلق در زندگی اجتماعی خویش دست یابد.

در مدرسه کودکان بخش بزرگی از خودپنداره شان را بر اساس کیفیت روابط خود با دیگران شکل می دهند. اگر کودکی فاقد مهارت های اجتماعی باشد، اغلب از طرف دیگر هم سالان طرد یا سرکوب می شود، که این موضوع علاوه بر تأثیر فراوان بر عزت نفس کودک، سبب مشکلات تحصیلی وی نیز می شود، که مشکل اخیر خود روابط فرد و خودپنداره او را تحت الشعاع قرار می دهد. نتایج پژوهش ها نشان داده که کودکان و نوجوانان دارای مهارت های ارتباطی ضعیف، با احتمال کم تری از سوی هم سالان شان مورد پذیرش واقع می شوند (Gottman, et al., 1975: 7).

متأسفانه به رغم اهمیت فراوان این مسئله، یکی از مشکلات عمده مدارس مشکلات ارتباطی دانش آموزان بوده و هست، که اغلب به صورت الگویی ماندگار و مخرب تا

بزرگسالی هم ادامه می‌یابد. با وجود آن‌که بخش مهمی از آموزش پنهان مدارس به پرورش مهارت‌های ارتباطی اختصاص دارد، اما در کمال حیرت و تأسف، نظام آموزشی ما راه‌کاری مؤثر و بنیادی برای بهبود تعاملات میان دانش‌آموزان و حتی دانش‌آموزان و اولیای مدرسه ارائه نداده است و حتی اندک تلاش‌های دهه اخیر آلوده است به همان اشکالات رایج این سیستم. یعنی ارائه مطالبی نظری، در غالب درس‌های حکیمانه و نصیحت‌منشانه، تحت عنوان مهارت‌های زندگی یا اسامی مشابه، که گاه دیده می‌شود برای اطمینان از حفظ این مهارت‌ها، امتحانی کتبی و نمره‌مدار هم از آن‌ها گرفته می‌شود!

اریکسون باور داشت که ترکیب انتظارات بزرگسالان و سایر کودکان به‌سوی تسلط، زمینه را برای تعارض روانی اواسط کودکی آماده می‌کند. وی این تعارض را سخت‌کوشی در برابر احساس حقارت می‌نامد. سخت‌کوشی به‌معنای پرورش شایستگی‌ها در مهارت‌ها است، که از جمله مهم‌ترین این مهارت‌ها برقراری رابطه جمعی است. مفهوم سخت‌کوشی اریکسون، دربرگیرنده چند ویژگی است، از جمله: خودپنداره مثبت و معقول، احساس کفایت و ارزش‌مندی در انجام وظایف، مسئولیت اخلاقی، و مشارکت یاری‌گرانه. روان‌شناسان معتقدند که اگر زندگی خانوادگی کودک را برای زندگی مستقل و هدف‌مدار اجتماعی آماده نکرده باشد، و یا تجربه کودک از حضور در مدرسه و یا تعامل با معلمان و همسالان ناگوار باشد، احساس شایستگی و تسلط بر خود آن‌ها به تباهی کشیده می‌شود (برک، 2001؛ ترجمه محمدی، 1383: 442-443).

برنامه فلسفه برای کودکان، با ایجاد فرصت کاوش‌گری جذاب پیرامون موضوعاتی که ذهن کودک را درگیر خود ساخته، علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تأملی، داوری مستدل، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در تولید و پرورش ایده‌ها و مسئولیت‌پذیری اخلاقی شده، و مانع از احساس حقارت کودک می‌شود.

حلقه کندوکاو به کودکان اجازه می‌دهد تا سطح اکتشافات و بحث و گفت‌وگوی منطقی را مورد توجه قرار دهند. از آن‌جاکه پرسش‌گری در «فلسفه برای کودکان» هرگز پایانی ندارد، برخلاف روش‌های بسیار قدیمی، بر ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان تأکید می‌شود، ارتباطی که در آن معلم ظرفیت‌های کودکان را برای افکار خلاقانه و انتقادی تخمین می‌زند (Thwaites, 2005: 6).

حلقه کندوکاو، توجه را به توسعه هنجارهای مشترک جلب می‌کند که مبتنی است بر یک تعادل و اجماع بر دانش و ارزش‌ها. ورودی دیگران در این فرایند پژوهشی اساسی

است زیرا هرچه دیدگاه‌های بیش‌تری وجود داشته باشد، شانس رسیدن به یک اجماع بیش‌تر است. در این خصوص ورودی کودک حائز اهمیت فراوان است زیرا باید ملاحظه کرد که نگرش کودک، به جهت این‌که هنوز از جامعه تأثیر چندانی نپذیرفته، خلاق و انتقادی است. با تحقق این مهارت‌های تفکر بحثی دوطرفه و بالاتر از آن توافقی دوجانبه ممکن می‌شود و فراتر از مهارت‌های خلاق و تفکر انتقادی، تمایل یا ارادهٔ پرسیدن باید ذکر شود. به نظر لیپمن این به ذات کودک مربوط می‌شود (Vansieleghem, 2005: 22).

طبق پیش‌فرض‌های مبدعان برنامهٔ فلسفه برای کودکان، در این برنامه کودکان خود باور شده و برای فعالیت‌های فکری خود ارزش قائل می‌شوند. در این برنامه به جای آن‌که دانش‌آموزان نتایج به‌دست‌آمده توسط دیگران را صرفاً به خاطر بسپارند و بدون دخالت و اظهار نظر آن‌ها را بپذیرند، بر سر هر موضوع، گفت‌وگو، تحقیق و پژوهش می‌کنند به گونه‌ای که در عمل به کاوش‌گرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند (Lipman, 2003: 682). گفت‌وگو آن‌گونه که در «فلسفه برای کودکان» ارائه شده به‌عنوان نوعی تفکر با صدای بلند انگاشته شده که متمرکز بر مشکل، توأم با خوداصلاحی، مساوات‌طلب و مبتنی بر منافع دوطرفه است. برای بیش‌تر کودکان یادگیری تفکر به‌صورت فلسفی، ابتدا در فرایند مباحث بین‌فردی به وقوع می‌پیوندد. این بحث‌ها دارای مزایایی است. پاسخ‌های کودکان به شخصیت‌های موجود در کتاب‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا علایق، ارزش‌ها و باورهای خود را بهبود بخشند. این حساسیت افزایش‌یافته یکی از ارزش‌مندترین محصولات ارتباط در کلاس است (Vansieleghem, 2005: 30). اگر کودکان نتوانند زمان و چگونگی استفاده از قواعد اجتماعی را درک کنند و حساسیت زیادی نسبت به آن نشان ندهند، آموزش قواعد اجتماعی صرف به‌هیچ‌رو مناسب نیست. مگر این‌که حساسیت بین‌فردی افزایش یابد و به‌عنوان پیش‌نیازی برای تربیت اجتماعی کودک تلقی شود. در واقع ابتدا باید بصیرت بین‌فردی پرورش یابد. چنین بصیرتی غالباً از طریق ایجاد موفقیت‌آمیز گفت‌وگوی فلسفی به‌دست می‌آید (قائدی، 1383: 23).

لیپمن در طراحی برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان هدف‌های متعددی را دنبال می‌کند که هدف عمده آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند، که چگونه فکر کنند (Lipman, 1980: 53). ولی برخی دیگر از این اهداف شامل: بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی و ... است (قائدی، 1383: 20-21). هم‌چنین اجرای برنامهٔ «فلسفه برای کودکان» باعث بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق و

منسجم و ریزبینانه می‌شود. افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت تفکر را فراگرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر نگرش دهند. بدین ترتیب مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بهبود یافته و توانایی آن‌ها برای رابطه با دیگران افزایش می‌یابد. برخی از مهارت‌های خاص که بدین طریق در کودک پرورش می‌یابد عبارت است از: مهارت‌های شناختی، ارزیابی استدلال‌ها و روابط علی، کشف و تحلیل مفاهیم، نتیجه‌گیری و استنباط، شناسایی فرض‌ها و حدس‌های زیربنایی، قدرت افتراق، کشف ارتباطات، شناسایی توهّمات و اشتباهات، آزمون تعمیم‌ها، فرمول‌بندی سوالات، روشن‌سازی ایده‌ها، ساخت استدلال‌ها، بازشناسی کاربردهای تئوری و عملی، یافتن مثال‌ها و مثال‌های نقیض، پیدا کردن شباهت‌ها و تضادها، دیدن دورنمای هر مسئله، فرمول‌بندی و آزمون معیارها، منسجم و راسخ‌بودن، خوداصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش کردن به دیگران، تفکر باز و روشن داشتن، نقد نظرات دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از انتقاد و شادمانی در پذیرش و پاسخ به انتقاد و ... که در نهایت طبق تحقیقات مختلف، برآیند شرکت در این برنامه و پرورش مهارت‌های فوق، بهبود ویژگی‌هایی هم‌چون: مهارت تفکر سطح بالاتر، تفکر مستقل، انگیزه و هیجان، افزایش درک مطالب، موفقیت بیشتر در علوم و ریاضی، افزایش مهارت‌های همکاری، بهبود ارتباط با هم‌کلاسی‌ها و والدین، رشد شخصی و اعتماد به نفس می‌باشد (Cotta, 2002: 22).

کودکان با شرکت در این برنامه، به معیارها و استنباط‌های خود اعتماد می‌کنند، و اعتماد به نفس‌شان افزایش می‌یابد. با این همه، این نه بدان معناست که فلسفه برای کودکان ارائه‌کننده فرضیه عمل افراد با روش‌های کاملاً مستقل است. گفت‌وگو با دیگران در جست‌وجوی پاسخی متوازن و حساب‌شده و حیاتی است، زیرا هرچه صداهای گوناگونی داخل جامعه شوند، نتیجه‌گیری قابل اعتمادتر بوده و بنابراین قضاوت نیز قابل اعتمادتر خواهد بود. بنابراین کودک یاد می‌گیرد به نظرات دیگران هم گوش فرا دهد. پس فلسفه برای کودکان فی‌نفسه راهبردها و اعمالی را فراهم می‌کند که از آن طریق می‌توانیم به خودمان، تجاربمان و سایرین پیوند بخوریم (Kohan, 2002: 8).

در سابقه نظریه‌های روان‌شناختی مثل روان‌شناسان تحولی مانند پیاژه و دیگران، دوران کودکی اصلاً دوران تفکر انتزاعی نیست و اصولاً دانش‌هایی مانند فلسفه برای این دوره سنی مناسب تلقی نمی‌شوند. بنابراین عملاً شروع برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در مواجهه با این چالش بوده است. حتی در آثار کسانی که در این مورد بحث کردند کوشش

برای پاسخ‌گویی به این مسئله وجود داشته است که آیا واقعاً برای کودکان شناخت انتزاعی ممکن است یا خیر؟ در این برنامه برخلاف سایر برنامه‌هایی که برای آموزش فلسفه بوده، اندیشه‌های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی‌شود. زیرا در این حالت یعنی مطرح کردن اندیشه‌های خاص فیلسوفان، درجه انتزاع بالاست چون فیلسوف اصطلاحات ویژه انتزاعی خاص فلسفه را به کار می‌برد. در نتیجه مشخص است که این اندیشه‌ها قابل طرح برای کودکان نیست. منتهی در برنامه «فلسفه برای کودکان» سعی بر این بوده که به جای پرداختن به محتواها و نظریه‌های خاص فلسفی، به روش‌های خاص تفکر فلسفی پرداخته شود. در عین حال که قابل ترجمه بودن موضوعات به زبان کودک هم در نظر گرفته می‌شود. فرض کنید اگر در تفکر فلسفی این مهم باشد که فردی قدرت هم‌دلی پیدا کند یعنی بتواند مسئله را از زاویه دید دیگری ببیند، یک توانایی فلسفی این است که انسان بتواند دیدگاه‌های دیگر را بررسی کند. حالا این مسئله در سطح پایین‌تر به این صورت است که اگر سعی کنیم به کودکان بیاموزیم دیدگاه‌های دوستان‌شان را مورد بحث قرار داده و به آن‌ها توجه کنند یا اصلاً بدانند که در ارتباط با یک مسئله، دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد، خود این عمل حرکتی در جهت رشد تفکر فلسفی است (Bailin & Siegel, 2003: 183).

از نظر فیشر (2000) فلسفه برای کودکان فرصت پرورش مهارت‌هایی هم‌چون، مهارت پردازش اطلاعات، پرسش‌گری و تحقیق، استدلال، تفکر خلاق، و ارزش‌یابی را پدید می‌آورد. همه این مهارت‌ها شامل بالاترین مهارت‌های فکری هستند. اما تنها مهارت کافی نیست. آنچه برای اثربخشی آن می‌بایست به آن افزوده گردد این است که آمادگی برای استفاده از این مهارت‌ها را ایجاد نماییم. این موضوع نیازمند دو سری آمادگی یا نگرشی است که فلسفه برای کودکان در پی دست‌یابی به آن است. که این دو عبارت‌اند از عبور از طبیعت محاوره‌ای فرایند و توسعه مهارت‌های فردی از طریق فعالیت‌های مشارکتی. ما این ابعاد را تفکر «مراقبتی»، «مشترک» یا «متصل» می‌نامیم. این تفکر از منظری که مسئولیت‌پذیری برای تفکرات‌مان را ارائه می‌دهد، مراقبتی است؛ و از منظری که ما را برای پذیرش عقاید دیگران آماده می‌کند و به تفکر سایر افراد متصل می‌سازد، کار اشتراکی است. همین تفکر اشتراکی تجربه‌ای ناب را فراهم می‌کند تا کودک مهارت‌های ارتباطی صحیح را درونی کند (Fisher, 2001: 68). فلسفه برای کودکان تمام این ابعاد تفکر را در یک فرایند، یک‌پارچه می‌کند. هیچ‌کدام از این موارد حاصل نمی‌شود، مگر در گروه‌های نامحدودی که مباحثه پیرامون ایده‌ها و سؤالات توسط

کودکان آزادانه مطرح شود و یک معلم متبحر و آگاه از نظر فلسفی آن را هدایت کند. این ادعایی است که در مورد برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یک برنامه مداخله شناختی مطرح شده است (Splitter & Sharp, 1995: 68).

کودکان در حلقه کندوکاو آمادگی و گرایش به همکاری با سایرین، تشریک مساعی و تعاون را می آموزند، چنین اجتماعی هم دلی و احترام به دیگران را در آن‌ها پرورش می دهد، و همه این‌ها توسط سؤالاتی مانند: دیگران چه فکری می کنند؟ آیا من می توانم بفهمم دیگران در این مورد چه فکری می کنند؟ آیا من می توانم از تفکر دیگران هم چیزی بیاموزم؟ هدایت می شوند. لیپمن خود معتقد است که: «آموزشی که مروج تحقیق فلسفی در میان کودکان باشد ضامن جامعه بزرگسالی است که اصالتاً دموکراتیک است». دانیل فراتر رفته و می گوید:

حلقه کندوکاو به کوچک ترها کمک می کند جایگاه خود را در جهان بیابند، عادات خوب را تزیق کرده و شخصیت را تقویت می کند، مصالح فردی و جمعی را یک پارچه می سازد، با ارائه مثال نقش سرمشق را بازی می کند و کوتاه سخن آن که حلقه کندوکاو نماد مثبتی از اجتماعی بارآوردن کودک است (Daniel, 1992: 12).

فلسفه برای کودکان دانش آموزان را قادر می سازد تا بین موضوعات مختلفی که می آموزند، پلی بزنند، بنابراین برنامه درسی برای آنان پرمعناتر خواهد شد. هم مهارت‌های هم کاری و هم مهارت‌های تفکر که در این برنامه رشد و پرورش می یابند، سبب بهبود ارتباطات و مسئولیت پذیری اجتماعی بیش تر می شود. در واقع با شراکت کودکان در جست و جویی برای معنا و بسط و توسعه قوای ادراکی و فهم آن‌ها از مطالب، قدرت تفکر استدلالی و انتزاعی در آنان افزایش یافته و سبب ارتقای عزت نفس آن‌ها می شود، این امر به کودک کمک می کند تا کیفیت قضاوت‌های خود را در زندگی روزمره بهبود بخشد و بدین ترتیب روابط میان فردی سالم تری را بنیاد گزارد (Fisher, 2001: 71).

حال باید دید که آیا در ایران با توجه به بافت فرهنگی و آموزشی موجود، اجرای برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» قادر به بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی کودکان در مقطع ابتدایی خواهد شد؟ در این رابطه آنچه به اختصاص محقق از طریق این پژوهش مورد مطالعه قرار داده، یا به عبارتی سؤالات پژوهش به قرار زیر می باشد:

1. آیا برنامه آموزش «تفکر فلسفه برای کودکان» در بهبود روابط میان فردی دانش آموزان

تأثیر دارد؟

2. آیا تأثیر این برنامه بر مهارت‌های ارتباط میان فردی کودکان تا 4 ماه بعد باقی خواهد ماند؟
3. آیا بین دانش‌آموزان دو جنس شرکت‌کننده در این برنامه از نظر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی تفاوتی وجود دارد؟
4. آیا بین دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی مختلف شرکت‌کننده در این برنامه تفاوتی وجود دارد؟

### روش پژوهش

این تحقیق از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با دو گروه گواه و آزمایش بوده. در این پژوهش متغیرهای موجود که ارتباط بین آن‌ها مد نظر می‌باشد، برنامه آموزش «فلسفه برای کودکان» و تأثیر متقابل آن بر روابط میان فردی است.

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این تحقیق جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دبستان در سنین 9-11 سال می‌باشند که در سال تحصیلی 1386-1387 در یکی از دبستان‌های دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق از نوع خوشه‌ای است. برای این کار ابتدا با مشورت یکی از کارشناسان فرهنگی اداره از میان کل مناطق آموزش و پرورش، 7 منطقه که متعلق به طبقه متوسط جامعه بودند (یعنی اکثر افراد آن مناطق از نظر اقتصادی و فرهنگی نه خیلی غنی و نه خیلی ضعیف بودند) انتخاب گردیده و از طریق قرعه‌کشی منطقه 5 انتخاب گردید. طبق هماهنگی با مدیران چند مدرسه، توانستیم رضایت مدیران دو مدرسه دخترانه و پسرانه را برای همکاری کسب نموده و سپس با آموزش و پرورش منطقه 5 هماهنگی‌های لازم جهت معرفی و شروع به کار به عمل آمد. پس از گفت‌وگو با معلمان و مدیران از هر پایه سوم و چهارم و پنجم، یک کلاس انتخاب شد. ابتدا پیش‌آزمون برای کلیه کودکان اجرا و سپس آن‌ها به‌طور تصادفی به دو دسته شاهد و آزمون تقسیم شدند. نمونه مورد پژوهش در این تحقیق 190 دانش‌آموز در سه پایه پایانی دبستان هستند که شامل 93 دانش‌آموز دختر و 97 دانش‌آموز پسر هستند، که 88 نفر در گروه آزمایشی و 102 نفر در گروه شاهد قرار گرفتند. برای انتخاب تصادفی نمونه‌ها در مقابل خود کودکان شماره‌هایی به تعداد دانش‌آموزان کلاس نوشته شده و در کیسه ریختیم.



سپس تعداد دانش‌آموزان کلاس را به 2 تقسیم کرده (مثلاً 37 نفر می‌شد 18) بعد به همان تعداد از درون کیسه، شماره خارج کرده و بر اساس دفتر کلاس اسامی مربوط به آن شماره‌ها را برای گروه آزمایش انتخاب نمودیم. به این ترتیب 6 گروه آزمایش در دو جنس و سه پایه تحصیلی تشکیل شد. کلیه دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های ارتباطی توسط آزمون اردلی و آشر (Ardly & Asher) مورد سنجش قرار گرفتند و عدم تفاوت معنادار قبل از اجرای برنامه مسجل گردید. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش در 12 جلسه 1/5 ساعته هفتگی «فلسفه برای کودکان» شرکت نمودند و مجموعه داستان‌های فکری (1 و 2) تألیف فیلیپ کم (Philip Kam) (ترجمه شهرتاش) را خوانده و پرسش‌گری در آنان تشویق می‌شد. در این جلسات کودکان سؤالاتی را که ذهن‌شان درگیر آنان بود مطرح ساخته و سپس ایده‌های خود را ابراز و به ایده‌های دیگران گوش می‌کردند و در نهایت با استدلال به مفاهیم انتزاعی، معنا می‌بخشیدند. در پایان دوره مجدداً از دانش‌آموزان هر دو گروه آزمون مهارت‌های ارتباطی به عمل آمد و تفاوت این متغیر در دو گروه قیاس شد. مجدداً 4 ماه بعد همین آزمون انجام شد تا ماندگاری اثر این برنامه سنجیده شود.

### ابزار پژوهش

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسش‌نامه ارزیابی مهارت‌ها و الگوهای حل مسائل اجتماعی دانش‌آموزان و خودکارآمدی آن‌ها در دستیابی به اهداف ارتباطی 9 گانه اردلی و آشر (1996) است. این پرسش‌نامه حاوی شش داستان با موقعیت مبهم است که توسط اردلی و آشر (1996) تنظیم شده است و هر داستان شامل یک موقعیت فرضی است که در آن هم‌سال هم‌جنس شرکت‌کننده عملی را انجام می‌دهد که به او آسیب می‌رساند (مثل ریختن شیر روی لباس کودک) اما مشخص نیست که این هم‌سال این کار را به‌صورت عمدی انجام داده یا تصادفی و غیر عمدی بوده است. غیر از شش داستان اصلی یک داستان تمرینی نیز وجود دارد که برای آموزش کودکان در مورد نحوه پاسخ‌گویی به سؤالات مورد استفاده قرار می‌گیرد. بعد از هر داستان سه سؤال مجزا وجود دارد که هر سؤال به‌منظور تعیین اسناد کودک، مهارت‌ها و الگوهای حل مسائل اجتماعی کودکان و احساس خودکارآمدی آنان مطرح می‌شود.

این پرسش‌نامه توسط شکوری‌فرد (1377) به فارسی ترجمه شده و طی یک بررسی مقدماتی برای تعداد 32 دانش‌آموز پسر مشغول به تحصیل در کلاس پنجم اجرا گردید.

نتایج این بررسی مقدماتی نشان گر هیچ گونه ابهامی در قسمت های مختلف پرسش نامه نبوده است. در تحقیق اردلی و آشر (1996) برای بررسی قابلیت پایایی آزمون از ضریب آلفا استفاده شده و نتایج زیر گزارش شده است. در این تحقیق با توجه به رفتارهای تأیید شده به عنوان پاسخ به محرک ضرایب آلفای کرانباخ برای رفتارهای پرخاش گری، کناره گیری و مسئله گشایی به ترتیب عبارت اند از 0/90-0/58-0/94. جهت بررسی هماهنگی درونی آزمون ضرایب آلفا برای هریک از هدف های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی به طور جداگانه برای کودکان اسناد دهنده خصومت و اسناد دهنده عدم خصومت محاسبه شد که ضرایب آلفا از میزان بالایی برخوردار بوده است. بنابراین قابلیت اعتماد آزمون مورد تأیید است (جمشیدی، 1381: فصل 3).

## یافته ها

جدول 1. مقایسه میانگین نمرات مهارت های اجتماعی دو گروه شاهد و آزمایش

آزمون تی برای یکسانی میانگین دو گروه شاهد و آزمایش							آزمون لوین		
فاصله سطوح 95% اطمینان		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین ها	اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	T	اعتبار	F	
حد بالا	حد پایین								
6/82951	3/14019-	2/40812	1/87413	/445	20/572	/778	/380	/802	دختر سوم
7/89713	-3/74419	2/86413	2/07647	/473	33/991	/725	/126	2/457	پسر سوم
8/32065	1/76603-	2/46586	3/27731	/194	28/988	1/329	/153	2/150	دختر چهارم
6/33818	6/57151-	2/84715	-/61667	/833	25	-/213	/601	/281	پسر چهارم
5/7667	6/78696-	3/09493	-/51014	/870	36	-/165	/538	/386	دختر پنجم
7/28133	-5/30355	3/08408	/98889	/751	30/708	/321	/435	/624	پسر پنجم

تفکر و کودک، سال اول، شماره اول، بهار و تابستان 1389

### آزمایش قبل از اجرای برنامه

مطابق داده‌های به‌دست‌آمده از جدول 1، در هر شش گروه اعتبار محاسبه‌شده، بالاتر از 5% بوده و نشان‌دهنده این است که در هر شش گروه مورد مطالعه از نظر مهارت‌های ارتباط میان‌فردی قبل از اجرای برنامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول 2. مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش و پس‌آزمون مهارت‌های ارتباط میان‌فردی در بین دانش‌آموزان گروه شاهد و آزمایش

سطح اطمینان %95		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	آزمون t	تعداد میانگین‌ها معیار						گروه
							آزمون	شاهد	آزمون	شاهد	آزمون	شاهد	
3/32	7/80	1/07	5/56	/001	22	5/15	3/01	2/08	5/38	-/18	13	11	دختران کلاس سوم
2/80	6/93	1/09	4/86	/001	29	4/81	3/75	1/64	5/57	/70	14	17	دختران کلاس چهارم
2/23	5/15	/71	3/69	/001	36	5/13	2/47	1/94	4/86	1/17	15	23	دختران کلاس پنجم
4/27	7/82	/87	6/05	/001	35	6/92	3/06	2/25	6/35	/30	17	20	پسران کلاس سوم
4/06	8/70	1/12	6/38	/001	25	5/67	3/5	2/10	7	/61	14	13	پسران کلاس چهارم
2/82	6/68	/94	4/75	/001	31	5/02	2/87	2/56	6/86	2/11	15	18	پسران کلاس پنجم

طبق اطلاعات به دست آمده از جدول 2، اعتبار دو دامنه در هر شش گروه کم تر از 5% بوده و نشان دهنده تفاوت معنادار در گروه شاهد و آزمایش بعد از اجرای برنامه می باشد. همچنین مثبت بودن حد بالا و پایین نیز مؤید این نکته و مشخص کننده آن است که میانگین تفاضل نمرات جامعه آزمایش بالاتر از گروه گواه می باشد. یعنی دانش آموزان پس از شرکت در برنامه های فلسفه برای کودکان در اهداف 9 گانه مهارت های ارتباطی نسبت به کودکانی که در این برنامه شرکت نداشته اند، بهبود چشم گیری داشته اند.

جدول 3. بررسی ماندگاری اثر اجرای برنامه بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان گروه آزمایش

Paired Differences								
اعتبار دو دامنه	درجه آزادی	t	حدود اطمینان 95%		میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	تفاوت	گروه
			حد بالا	حد پایین				
/001	13	-6/53	-4/06	-8/07	/92	3/47	-6/07	پسران سوم
/001	11	-7/50	-5/65	-10/34	1/06	3/69	-8.0	پسران چهارم
/001	10	-4/43	-4/74	-14/08	2/12	7/35	-9/41	پسران پنجم
/001	11	-4/62	-2/62	-7/37	1/08	3/74	-5.0	دختران سوم
/001	11	-4/77	-3/50	-9/49	1/36	4/71	-6/50	دختران چهارم
/001	10	-/93	/87	-2/14	/67	2/24	-/63	دختران پنجم

بر اساس یافته های جدول فوق اجرای برنامه در تمام گروه های آزمایش توانسته ماندگاری اثر خود را در دستیابی به اهداف 9 گانه اردلی و آشر در زمینه مهارت های ارتباط میان فردی تا 4 ماه بعد از آن حفظ نماید.

جدول 4. مقايسه مهارت‌های ارتباطی میان‌فردی برحسب جنس در دو گروه شاهد و آزمون

(I)	(J)	تفاضل میانگین (I-J)	خطای استاندارد	اعتبار	حدود اطمینان 95%	
					حد بالا	حد پایین
پسران آزمون	پسران شاهد	5/69 (*)	53/	001/	4/30	7/08
	دختران آزمون	1/45	56/	05/	001-	2/91
	دختران شاهد	5/99 (*)	53/	001/	4/60	7/38
پسران شاهد	پسران آزمون	5/69- (*)	53/	001/	7/08-	4/30-
	دختران آزمون	4/24- (*)	54/	001/	5/66-	2/81-
	دختران شاهد	29/	52/	94/	1/05-	1/64
دختران آزمون	پسران آزمون	1/45-	56/	05/	2/91-	00/
	پسران شاهد	4/24 (*)	54/	001/	2/81	5/66
	دختران شاهد	4/53 (*)	54/	001/	3/11	5/95
دختران شاهد	پسران آزمون	5/99- (*)	53/	001/	7/38-	4/60-
	پسران شاهد	29-	52/	94/	1/64-	1/05
	دختران آزمون	4/53- (*)	54/	001/	5/95-	3/11-

بر اساس یافته‌های جدول فوق مشاهده می‌شود مهارت‌های اجتماعی پسران گروه آزمون با دختران گروه آزمون تفاوت معناداری نداشته ولی با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف معناداری دارد. بین گروه گواه دختر و پسر نیز اختلاف معناداری وجود ندارد ولی در عین حال که میانگین نمرات مهارت‌های ارتباطی دختران و پسران شرکت‌کننده در برنامه با هم تفاوت معناداری ندارد ولی این میانگین در پسران بیش‌تر از دختران است. هم‌چنین بین میانگین مهارت‌های ارتباطی دختران این گروه و دختران و پسران گروه گواه اختلاف معناداری وجود دارد.

جدول 5. مقایسه مهارت‌های ارتباطی میان فردی برحسب مقطع تحصیلی در دو گروه شاهد و آزمایش

95% حدود اطمینان		اعتبار	خطای استاندارد	میانگین تفاوت (I-J)	عامل (J)	عامل (I)
7/78	3/82	/001	/68	5/80 (*)	سوم شاهد	سوم آزمایش
1/84	2/18-	1/00	/69	/17-	چهارم آزمایش	
7/29	3/26	/001	/69	5/27 (*)	چهارم شاهد	
2/06	1/92-	1/00	/69	/06	پنجم آزمایش	
6/20	2/49	/001	/64	4/34 (*)	پنجم شاهد	
3/82-	7/78-	/001	/68	5/80- (*)	سوم آزمایش	سوم شاهد
3/97-	7/97-	/001	/69	5/97- (*)	چهارم آزمایش	
1/46	2/52-	/97	/69	/52	چهارم شاهد	
3/75-	7/71-	/001	/68	5/73- (*)	پنجم آزمایش	
/38	3/29-	/20	/63	1/45-	پنجم شاهد	
2/18	1/84-	1/00	/69	/17	سوم آزمایش	چهارم آزمایش
7/97	3/97	/001	/69	5/97 (*)	سوم شاهد	
7/47	3/41	/001	/70	5/44 (*)	چهارم شاهد	
2/24	1/77-	/99	/69	/23	پنجم آزمایش	
6/39	2/64	/001	/65	4/51 (*)	پنجم شاهد	
3/26-	7/29-	/001	/69	5/27- (*)	سوم آزمایش	چهارم شاهد
2/52	1/46-	/97	/69	/52	سوم شاهد	
3/41-	7/47-	/001	/70	5/44- (*)	چهارم آزمایش	
3/19-	7/22-	/001	/69	5/21- (*)	پنجم آزمایش	
/94	2/80-	/70	/65	/93-	پنجم شاهد	
1/92	2/06-	1/00	/69	/06-	سوم آزمایش	پنجم آزمایش
7/71	3/75	/001	/68	5/73 (*)	سوم شاهد	
1/77	2/24-	/99	/69	/23-	چهارم آزمایش	
7/22	3/19	/001	/69	5/21 (*)	چهارم شاهد	
6/13	2/42	/001	/64	4/28 (*)	پنجم شاهد	
2/49-	6/20-	/001	/64	4/34- (*)	سوم آزمایش	پنجم شاهد
3/29	/38-	/20	/63	1/45	سوم شاهد	
2/64-	6/39-	/001	/65	4/51- (*)	چهارم آزمایش	
2/80	/94-	/70	/65	/93	چهارم شاهد	
2/42-	6/13-	/001	/64	4/28- (*)	پنجم آزمایش	

\* The mean difference is significant at the .05 level.

یافته‌های آزمون تعقیبی توکی در زمینه مهارت ارتباط میان‌فردی گروه‌ها در مقاطع سنی مختلف نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی هر سه مقطع با دانش‌آموزان کلاس سوم، چهارم و پنجمی که در این برنامه شرکت نکرده‌اند، تفاوت معناداری دارند. هم‌چنین بین دانش‌آموزان گروه شاهد نیز در هر سه مقطع تحصیلی اختلاف معناداری دیده نمی‌شود.

### نتیجه‌گیری

در این مطالعه 190 دانش‌آموز یعنی 97 پسر و 93 دختر به‌طور تصادفی در دو گروه شاهد و آزمایش قرار گرفتند. نتایج آزمون مهارت‌های ارتباطی اردلی و آشر قبل از اجرای برنامه که در جدول 1 آمده، نشان داد هر دو گروه قبل از اجرای برنامه، به‌طور میانگین در این شاخص با هم تفاوت معناداری نداشته‌اند. بدین‌صورت دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی طی 12 جلسه در حلقه‌کنندوکا و شرکت داده شدند. طبق اطلاعات مندرج در جدول 2 بعد از این دوره میانگین تفاضل نمرات مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان گروه آزمایش دختر و پسر در هر سه مقطع افزایش چشم‌گیری داشته به‌طوری که با گروه کنترل تفاوت معناداری را نشان داده است. این یافته‌ها در راستای تحقیقات بسیاری از محققان دیگر است از جمله نوروزی و درخشنده (1386) از دانشگاه تربیت مدرس تهران که طی پژوهشی با عنوان «اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان» نشان دادند که دانش‌آموزان پس از شرکت در جلسات، در زمینه رعایت بیش‌تر نظم در کلاس، احترام به بزرگ‌ترها، روابط صحیح با کودکان دیگر متوجه بهبود چشم‌گیری در خود شده‌اند. کیت تاپینگ (Topping) (2003) نیز نشان داد که اجرای این پروژه می‌تواند علاوه بر این که بهره‌هوشی کودکان را تا 6/5 نمره افزایش دهد به آنان کمک می‌کند تا به امتیازات ویژه‌ای از قبیل بهبود مهارت‌های ارتباطی و مشارکت در رفتارهای اجتماعی طی یک دوره شرکت شش‌ماهه در جلسات هفتگی دست یابند. پرسش‌گری جمعی و شرکت در گروه فواید متعددی برای کودکان دارد از جمله این‌که با این روش می‌توان مهارت برقراری روابط اجتماعی، شناختی، کلامی و ارتباطی کودک را رشد داد و شرایط برای مقابله و رهایی از خجالت و کم‌رویی را

به وجود آورد (34: Topping, 2003).

کودکانی که در برنامه فلسفه برای کودکان مشارکت دارند، اغلب پیوند و دوستی عمیقی میان خود احساس می کنند که باعث از بین رفتن احساس عجز و از خود بیگانگی ای می شود که غالباً در جامعه ای بزرگ تر با آن روبه رو می شوند، و آرام آرام درمی یابند انسان هایی هستند که می اندیشند و می توانند با خلاقیت به جست و جو و تحقیق گروهی بپردازند. آنان در همان حالی که بر آرای هم دیگر تکیه می کنند خود را خالقان معنا و هدف و پژوهش گران امیدواری می یابند که مشتاق خلق جهانی زیباترند (لیپمن و شارپ در مصاحبه با ناجی، 1387: 142). با این حال، در پروژه ای که در پژوهشکده «پیش گیری از خشونت در کودکان از طریق تفکر فلسفی» (prevention de la violence et philosophie pour enfants) توسط فیلیپ کونستانین (Philip Constantin) در دانشگاه لاول (Laval University) واقع در کبک کانادا اجرا گردید، در رابطه با مهارت برقراری روابط اجتماعی تفاوت معنی داری بین دو گروه قبل و پس از آموزش دیده نشد که البته در تحلیل دقیق تر مشخص گردید 49.5% شرکت کنندگان افزایش معنی داری نشان دادند و 49.5% کاهش نشان دادند و 1% هیچ تغییری را نشان ندادند (de la violence program, 2005, website: www.latraversee- (pvphie.com). با این حال قراملکی معتقد است کودکان پس از شرکت در اجتماع پژوهش فلسفی در ارتباطات اجتماعی به راحتی ابراز عقیده کرده و خودسانسوری نمی کنند (امی و قراملکی، 1384: 16).

مهم ترین نقشی که بابر (Buber) در سال 1970 برای گفت و گو قائل شد، امکان یکی شدن و مشخص شدن اشتراکات افراد و از طرف دیگر امکان تشخیص تفاوت های افراد است. گفت و گو، یک حرکت دوتایی به سمت دستیابی به اشتراک است اما هرگز در آن رسیدن به انتها در کار نیست. گادامر (Gudamere) نیز در سال 1976، گفت و گو را به صورت «حرکت دو فرد غیر هم فکر» به سمت «اشتراک و یگانگی» توصیف نموده است. حرکتی که از بین تفاوت ها انجام می گیرد. اما این سؤال مطرح می شود که چگونه مشخصه شناسی (characterization) سیر گفت و گو که بر اساس عکس العمل میان دو نفر است، می تواند گسترش یافته و به گفت و گوی گروهی و همگانی که در تئوری اجتماع پژوهش فلسفی (CPI) (Community of Philosophy Inquiry) بسیار مورد توجه است، برسد؟ و آیا اصول و مشخصات یک گفت و گو می توانند مستقیماً برای گفت و گوی دیگر نیز در نظر گرفته شوند؟



بابر (1970)، پیامد گفت‌وگو را یک «اجتماع پابرجا» می‌داند، اجتماعی که در آن، همه در یک زندگی قرار گرفته‌اند و با آن زندگی ارتباطات متقابل دارند، در نتیجه با یکدیگر نیز ارتباطات متقابل پیدا می‌کنند (اجتماع پژوهش فلسفی (CPI) ظهور اشتراکات و تفاوت‌ها در گفت‌وگوی گروهی را مانند گفت‌وگوی دونفره می‌پذیرد، به این ترتیب که گروه می‌تواند «شما» برای هر فرد باشد یا به عبارت دیگر تئوری «من-او» می‌شود تئوری «من-شما». بنابراین روابط گسترده‌تر می‌شود به طوری که هر آنچه «من» به «او» می‌گفت دیگر در این اجتماع «من» به «شما» یا به عبارت دیگر به همه دیگر افراد می‌گوید، به این معنا که عکس‌العمل‌های میان «من» و «او» به عکس‌العمل‌های میان هر فرد با بقیه افراد تبدیل می‌گردد (Kennedy, 1999: 340).

از یافته‌های جدول 3 می‌توان دریافت که شرکت در برنامه «فلسفه برای کودکان» تا 4 ماه پس از پایان دوره توانسته اثر خود را بر مهارت‌های ارتباط میان‌فردی دانش‌آموزان در هردو جنس و هر سه مقطع تحصیلی حفظ نماید. این یافته هم‌راستا با مطالعات تریکی و تاپینگ (Trickey & Topping) است. آن‌ها در پژوهشی که روی 150 دانش‌آموز مقطع چهارم دبستان (حدوداً 10 ساله) به مدت سه سال برای ارزیابی برنامه تفکر فلسفی انجام دادند، بدین صورت عمل کردند که در سال اول به مدت 16 هفته جلسات یک‌ساعته «فلسفه برای کودکان» را برگزار نمودند و 2 سال بعد به نتایجی دست یافتند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به افزایش چشم‌گیر توانایی دانش‌آموزان در رفتارهای کلامی، غیر کلامی و استدلال منطقی اشاره کرد اما هیچ‌کدام از کلاس‌های گروه کنترل تغییری را نشان ندادند (Trickey & Topping, 2005: 373).

ویگوتسکی (Vigotesky) نیز تعامل اجتماعی و به‌ویژه گفت‌وگوهای یاری‌گرانه با اعضای آگاه‌تر جامعه را برای فراگیری شیوه‌های تفکر و رفتار کودک که در نهایت منجر به ساخت فرهنگ جامعه می‌شود، بسیار ضروری می‌داند. وی معتقد بود وقتی که بزرگسالان و هم‌سالان خبره‌تر به کودکان کمک می‌کنند تا فعالیت‌هایی را یاد بگیرند از نظر فرهنگی بامعنا هستند، ارتباط بین آن‌ها جزئی از تفکر کودک می‌شود. سپس کودک از طریق درونی‌کردن این گفت‌وگوها، می‌تواند با زبان درونی خود، فکر و اعمالش را هدایت نماید (← 2001؛ ترجمه محمدی، 1383: 40).

از طرفی یافته‌های جدول 4 نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی پسران گروه آزمایش با دختران گروه آزمایش تفاوت معناداری نداشته ولی با گروه گواه (هر دو جنس) اختلاف

معناداری دارد. بین گروه گواه دختر و پسر نیز اختلاف معناداری وجود ندارد. یعنی دختران و پسران شرکت کننده در برنامه «فلسفه برای کودکان» در زمینه مهارت های ارتباطی میان فردی ارتقای نسبتاً یکسانی نشان داده اند. این یافته هم راستا با مطالعه کونستانتین است. وی نیز از این نظر بین دخترها و پسرها تفاوتی مشاهده نکرد. همچنین پروفیسور هاس (Haas) طی تحقیقاتی که در سال 1975 روی دو گروه 200 نفره انجام و در سال 1980 گزارش آن را اعلام کرد، بهبود معنادار در خواندن، تفکر انتقادی و روابط میان فردی را گزارش داد (Trickey & Topping, 2005: 371).

مطابق یافته های جدول 5 در مقاطع سنی مختلف نشان می دهد که بین دانش آموزان گروه آزمایش در هر سه مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی هر سه مقطع با دانش آموزانی که در این برنامه شرکت نکرده اند، تفاوت معناداری دارند. یعنی شرکت دانش آموزان در اجتماع پژوهش فلسفی بدون توجه به مقطع تحصیلی، سبب بهبود چشم گیر مهارت های ارتباطی آنان می شود. تحقیق ویلیامز (Williams) (1993) در ربای شایر (Derby Shier) انگلیس، تأثیر 27 جلسه آموزشی یک ساعته P4C را بر روی 15 دانش آموز 10 تا 13 ساله در مقایسه با یک گروه 17 نفره از دانش آموزانی که در برنامه P4C شرکت نداشتند، سنجید. در پایان دوره معلمان بهبود قابل ملاحظه روابط میان فردی، خصوصاً در گوش دادن به نقطه نظرات دیگران، کاهش خشم و تحقیر نمودن دیگران و حمایت از تعاملات گروهی را در بین این دانش آموزان اعلام نمودند (Trickey & Topping, 2005: 372).

کندی (Kennedy) معتقد است کودکان می توانند در بازی زبانی فلسفه شرکت کنند، تفکر سقراطی نیز بر این اساس می باشد. این درست نیست که توان مناظره را منحصر به سن، رده، جنسیت و دسته ای خاص دانست که کودکان جزء آن نیستند (Kennedy, 1999: 357). ویگوتسکی معتقد است تکالیف شناختی که کودک به سختی می تواند آن ها را به تنهایی انجام دهد، با کمک دیگران تحقق می یابد. آنچه وی منطقه مجاور رشد می نامد تا حد زیادی تحت تأثیر گفت و گو است. کودکان با استفاده از گفتار خصوصاً گفتار خصوصی برای سازمان دادن تفکر و رفتارشان استفاده می کنند. او معتقد است تشریح مساعی با هم کلاسی ها به اکتشاف کمکی مساعدت می کند، که این امر بستر ایده آلی برای پرورش رشد شناختی کودک است (← ترجمه سیدمحمدی، 1383: 328).

بنابراین بر اساس یافته های این پژوهش که هم راستا با سایر تحقیقات در این زمینه

است می‌توان نتیجه گرفت که شرکت دانش‌آموزان در حلقه‌های کندوکاو و کندوکاو پیرامون مفاهیم فلسفی آن‌گونه که لیپمن مطرح می‌سازد می‌تواند مهارت‌های ارتباطی میان‌فردی دانش‌آموزان را ارتقا بخشد.

کندی معتقد است که مذاکرات در حلقه‌های کندوکاو فلسفی (CPI) به دلیل تنوع دیدگاه‌های شخصی و سرسختی افراد در تغییر آن، هرگز به پایان نمی‌رسد. گفت‌وگوی واقعی زمانی «میان» اشخاص پدیدار می‌شود که یک فضای مناسب برای رشد و تعالی وجود داشته باشد، بدون هیچ سرزنشی، در چنین فضایی می‌توان خطر کرد. در این فضا کودکان علاوه بر ایمان به ذهن خلاقه خود، شیوه صحیح ارتباط با سایرین را نیز می‌آموزند (Kennedy, 1999: 340).

## منابع

- آشمن، آدریال. ف (1376). «آموزش مهارت‌های شناختی برای کودکان»، ترجمه دهقانی طراز جانی، دوفصل‌نامه آموزش زبان و ادبیات، ش 2.
- امی، زهرا و احد فرامرز قراملکی (1384). «مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی فیر در آموزش فلسفه به کودکان»، فصل‌نامه پژوهشی اندیشه نوین دینی، ش 2.
- برک، لورای (2001). روان‌شناسی رشد، جلد اول از لقاح تا رشد، ترجمه یحیی سیدمحمدی، 1383، تهران: ارسباران.
- تی. وود، جولیا (1950). ارتباطات میان‌فردی، روان‌شناسی تعاملات انسانی، ترجمه مهرداد فیروزبخت (1379)، تهران: مهتاب.
- جمشیدی، عفت (1381). بررسی مقایسه‌ای مهارت برقراری روابط اجتماعی دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی 8-12 ساله شهر تهران در سال تحصیلی 1380-1381، جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد روان‌شناسی گرایش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ساسویل، میشل (1385). «فلسفه برای کودکان»، مصاحبه با ناجی، ماه‌نامه مدرسه سالم، ش 2.
- فرخ‌مهر، حسین (1385). پرورش تفکر در کلاس درس، تهران: عابد.
- فیشر، رابرت (2000). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده (1385)، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (1383). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- کارتلیج، ج و آ. میلبرن (1981). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان، ترجمه نظری‌نژاد (1369)، مشهد: قدس رضوی.
- کم، فیلیپ (1994). داستان‌های فکری (1 و 2)، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتیچی (1385)، انتشارات آموزشی شهرتاش.

لیپمن، متیو (1383). «فلسفه و کودکان»، گفت‌وگو و ترجمه از سعید ناجی، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش 82.

ناجی، سعید (1387). *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نوروزی، رضاعلی و نگین درخشنده (1386). «بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان»، دانشگاه تربیت مدرس تهران، *نوآوری‌های آموزشی*، س 6، ش 23.

هارجی اون، کریستین ساندرز، و دیوید دیکسون (1994). *مهارت‌های ارتباطی و ارتباط میان‌فردی*، ترجمه مهرداد فیروزبخت و خشایار بیگی (1380)، تهران: رشد.

- Bailin, S. & H. Siegel (2003). *Critical Thinking*, N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (eds.), *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*, Oxford, Blackwell.
- Buber, Martin (1948). *In Between Man and Man*, trans. Ronald Gregor Smith, New York: Macmillan.
- Cam, P. (1995). "Thinking Together: Philosophy Enquiry for the Classroom", *Primery English Teaching Association and Hale & Iremonger*.
- Cotta, Sergio (2002). *Why Violence? A Philosophical Interpretation*, Quebec: Presses of the Laval University, Coll "Dikè".
- Daniel, M. A., M. Schleifer, & P. Lebouis (1992). "Philosophy for Children", *The Continuation of Dewey's Democratic Project, Analytic Teaching*, 131.
- Fisher, Robert. (2001). "Philosophy in Perimery Schools. Fostering Thinking Skills and Literacy", *Reading, Literacy and Language*.
- Gadamer, Hans-Gerg (1976). *Truth and Method*, trans. Joel Weinsheimer & Donald G. Mrshall, New York: Crossroad.
- Gottman, J. et al. (1975). "Predicting Marietal Happiness and Stability from Newlywed interactions", *Journal of Marriage and Family*, No. 60.
- Haas, H. (1980). Appendix B: "Experimental Research in Philosophy for Children", M. Lipman, A. M. Sharp, & F. Oscanyon (eds.), *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- In Kennedy, David (1999). "Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy", *Metaphilosophy*, Vol. 30, No. 4.
- In Kennedy, David (1999). "Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy", *Metaphilosophy*, Vol. 30, No. 4.
- In Trickey, S. & K. J. Topping (2004). "Philosophy for Children': A Ystematic Review", *Research Papers in Educatio*, Vol. 19, No. 3.
- Kennedy, David (1999). "Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy", *Metaphilosophy*, Vol. 30, No. 4.
- Kohan, W. (2002). "Education, Philosophy and Childhood: The Need to Think an Encounter":

Thinking, *The Journal of Philosophy for Children*, 16.1.

Lipman, M. (1988). "Philosophy For Children", *Journal of Philosophy For Children*. Vol. 1, No.4.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, (2nd ed.), Cambridge & New York: Cambridge University.

Sasseville, Mr. (2000). *Practice of Philosophy for Children* (2nd Edition), Quebec: Presses of the Laval University.

Splitter, L. & A. M. Sharp (1995). *Teaching for Better Thinking, the Classroom Community of Inquiry*, Australia: ACER.

Topping, K. J. (2003). "Developing Thinking Skills with Peers, Parents & Volunteers", *Thinking Classroom* (I.R.A.), Vol. 4, No. 4.

Trickey, S. & K. J. Topping (2004). "Philosophy for Children': A Ystematic Review", *Research Papers in Education*, Vol. 19, No. 3.

Vansieleghe, Nancy 2005. "Philosophy for Children as the Wind of Thinking", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 1.

Williams, S. (1993). *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*, Derbyshire, England, Derbyshire County Council.

[http://sapere.org.uk/2005/08/04/research-project/Clackmannanshire Research Project](http://sapere.org.uk/2005/08/04/research-project/Clackmannanshire%20Research%20Project)

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>

<http://sapere.org.uk/2007/06/19/critical-creative-thinking-theaustralasian-journal-of-philosophy-in-education>

[http://www.latraverse-pvphie.com/index.asp?section=4\\_1\\_1\\_1](http://www.latraverse-pvphie.com/index.asp?section=4_1_1_1)

Archive of SID