

بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان

رضاعلی نوروزی*

نگین درخشنده**

چکیده

در سالهای اخیر علاقه به کار فلسفی با کودکان به این دلیل که کار فلسفی هم مهارتهایی نظیر خواندن و تفکر کودکان را تقویت می‌کند و هم استقلال فکری آنها را افزایش می‌دهد، افزایش یافته است. با عنایت به توجه نظامهای آموزشی کشورهای گوناگون به این امر از یک سو و مشکلات نظام آموزشی کشور از سوی دیگر پژوهشگران بر آن شدند تا با روش آزمایشی اثرات کار فلسفی با کودکان را در مدارس ابتدایی شهر اصفهان بررسی نمایند. با توجه به اینکه کار آزمایشی بود، یک دبستان پسرانه در ناحیه ۳ اصفهان انتخاب شد و محققان به مدت ۸ ماه به اجرای این پژوهش در پایه‌های دوم تا پنجم دبستان پسرانه پرداختند. آزمودنیهای این پژوهش ۱۰۲ دانش‌آموز پایه‌های دوم تا پنجم دبستان بودند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته ۳۵ سوالی بود که با بهره‌گیری از مقیاس درجه‌بندی لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده بود و تاثیر این کار روی دانش‌آموزان

۱- تاریخ دریافت: ۱۳۸۵/۱۰/۱۶؛ تاریخ آغاز بررسی: ۱۳۸۶/۳/۲؛ تاریخ تصویب: ۱۳۸۶/۱۱/۲۹.

*. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تعلیم دانشگاه تربیت مدرس تهران (ایمیل: nowrozi.r@gmail.com)

** کارشناس علوم تربیتی

را از نظر خودشان می‌سنجید. روایی پرسشنامه در چند مرحله بررسی و مورد تایید کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفت و پایایی آن نیز ۰/۹۱ محاسبه گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای بررسی نظرات دانش‌آموزان در زمینه اثربخشی طرح کار فلسفی، از آزمون T تک نمونه‌ای، خی دو، ضریب همبستگی پیرسون و V کرامر استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد^۱ که دانش‌آموزان در زمینه رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگترها، روابط صحیح با کودکان، درک و فهم بهتر مطالب درسی، مسئولیت‌پذیری، حس اعتماد به نفس، عزت نفس و خلاقیت رشد کرده و برنامه کار فلسفی با آنان در زمینه پیشرفت تحصیلی آنان موثر بوده است.

کلید واژه: کار فلسفی با کودکان، خلاقیت، رعایت نظم، اعتماد به نفس، عزت نفس، مسئولیت‌پذیری، درک و فهم، رابطه صحیح، احترام به بزرگترها

مقدمه

کودک به منزله یک انسان حق دارد درباره مسائل متفاوت بیندیشد و اظهار نظر کند. این وظیفه نظام آموزشی است که زمینه این کار را مهیا کند. چنانچه نظام آموزشی در پی پرورش انسانهای اندیشمند و فیلسوف است، باید برنامه‌هایی را برای آموزش تفکر و کار فلسفی با کودکان طراحی نماید. در این زمینه دو رویکرد کاملاً متفاوت وجود دارد. برخی معتقدند که آموزش تفکر همانند موضوعاتی چون آموزش خواندن یا ریاضیات باید قسمتی از ساعات کلاسی را به خود اختصاص دهد و عده‌ای دیگر معتقدند که آموزش تفکر باید در کنار مباحث مرتبط با تمام موضوعات و برنامه‌های درسی صورت گیرد. در واقع باید برنامه درسی و فعالیتهای این دروس به گونه‌ای تنظیم گردد که شرایط را برای کاوشگری

۱. نکته‌ای که باید تذکر داده شود، این است که محققان در این پژوهش برای سنجش تاثیر برنامه تصمیم گرفتند هم نظرات خود دانش‌آموزان در مورد رفتارهای هدف (این رفتارها در برنامه‌ای با داستانهایی بومی و از پیش تدارک دیده شده مورد بحث قرار گرفته بودند) و هم نظرات معلمان را در این زمینه‌ها بسنجند که این مقاله به نظرات دانش‌آموزان اختصاص دارد. نکته دیگر آنکه تغییرات رفتاری دانش‌آموزان به اذعان معلمان و اولیا فراتر از مباحث طرح شده در پژوهش بود.

فلسفی مهیا سازد. بهترین شیوه آن است که در آموزش تفکر به کودکان دو دیدگاه فوق با هم تلفیق گردد؛ یعنی هم در برنامه‌های درسی کودکان ساعاتی را به صورت ویژه به کار فلسفی و مباحث چالش‌انگیز اختصاص دهیم و هم در دروس دیگر زمینه را برای بحث و کاوش فلسفی فراگیران مهیا کنیم تا از این طریق قدرت درک، استدلال و تجزیه و تحلیل و نظریه‌پردازی کودکان رشد یابد (هینز، ۱۳۸۴).

امروزه با توجه به اینکه علاقه به فلسفه در کودکان کشورهای گوناگون رو به افزایش است و در ضمن ۵-۱۱ سالگی سنین شکل‌گیری شخصیت به حساب می‌آید، از این رو لازم است کار فلسفی با کودکان (P4C) در مقطع ابتدایی و پیش‌دستانی مورد توجه ویژه قرار گیرد. کنجکاوی کودکان درباره مسائل گوناگون و بیان ایده‌ها و افکارشان که از برخاسته از زندگی شخصی آنهاست نیازمند محیطی است تا زمینه‌ساز رشد و بالندگی آنها شود. محیطی برای بحث و گفتگو پیرامون مسائل رایج میان کودکان و فضایی برای اینکه بتوانند صمیمانه و به دور از هر گونه دستور و الزام، بدون احساس ترس یا نگرانی از رد نظرات یا مورد تمسخر قرار گرفتن به بحث بپردازند. آنان باید یاد بگیرند چگونه گوش کنند، بیندیشند و سخن بگویند و کاوشگری کنند. در این قسمت ابتدا به برخی از نظرات اندیشمندان درباره کودک و تربیت وی اشاره می‌شود، سپس درباره مباحث مربوط به کار فلسفی با کودکان مطالبی ارائه می‌شود.

پیازه همواره بر این عقیده بود که هوش انسان نتیجه اقدام مشترک عوامل داخلی، تجربه فیزیکی و اجتماعی و نیز اصل پویا و مسلطی موسوم به «تعامل جویی» است. از دیدگاه پیازه، مسئله فطرت و تربیت، مسئله این یا آن نیست بلکه یک توالی دائمی است. تجربه موجب پیدایش ساختهای روانی جدید می‌شود که خود زمینه تجربه بالقوه فرد را وسیعتر می‌سازد و این خود به خود ساختهای روانی جدید را به وجود می‌آورد. تعامل-گرایی بدین معناست که هرگز نمی‌توان صفت یا رفتاری از انسان را تنها به عامل وراثت یا تنها به عامل محیط نسبت داد، بلکه داد و ستد میان این دو عامل نقش تعیین‌کننده دارد. موضع پیازه در زمینه آموزش و پرورش آن است که هم آزادی (فطرت) و هم ساخت (تربیت) باید جا و مرتبتی داشته باشد. معلم ساخت و سازمانی را در مواد درسی که در کلاس عرضه می‌کند به وجود می‌آورد، ولی کودکان را در فرصتهایی که در کاوش و

تکمیل این مواد دارند، آزاد می‌گذارند. به طور کلی ساخت و آزادی در کلاس نسبت به هم در حالت متناوب قرار دارند، به طوری که هیچ یک از این دو بر قلمرو تربیتی مسلط نمی‌شود. بر اساس نظریهٔ پیازه، آزادی و ساخت، رشد و تجربه، همواره در یک برنامه آموزشی موثرند. پیازه نشان داده است که تصورات کودک از مفاهیم مکان، زمان و علیت با رشد سنی و روانی تغییر می‌یابد. از نظر پیازه خود، فعالیت سازنده و ساختاری است که از یک سو سبب پدید آمدن دانش می‌گردد و از سوی دیگر هوش انسانی را به وجود می‌آورد. پیازه می‌نویسد: هدف از آموزش و پرورش آن است که کودکان بیاموزند که بیندیشند و اولین اندیشه‌ای را که به ذهن آنها می‌رسد، نپذیرند (الکایند، ۱۳۷۴، صص ۴۰-۳۴).

در نظر پستالوزی شالوده و اساس آموزش و پرورش باید تجربه باشد و نه اقتدار. پستالوزی نخستین فردی بود که آموزش و پرورش مبتنی بر تجربه را جامعهٔ عمل پوشانید. او علاقه‌مند بود که کودکان اندیشه‌های «معین» را کسب کنند. طبق نظر پستالوزی فرد طی مراحل زیر به اندیشه‌های معین و مشخص می‌رسد: الف) مجزا ساختن اشیا از یکدیگر و بدین وسیله رفع آشفتگی و آمیختگی در تأثرات حسی. ب) طرح مجدد اشیا و چیزهایی که مشابه یکدیگرند در ذهن و تجسم آنها و بدین وسیله آنان را روشن ساختن. ج) ارتقای صورتهای ذهنی کاملاً روشن مزبور به مفاهیم قطعی و معین. نیل به مراحل بالا از طریق زیر امکان‌پذیر است: الف) ارائه مفاهیم حسی مغشوش و آمیخته با هم به صورت مجزا. ب) تغییر شرایطی که در آنها مشاهدات به صورت مجزا انجام می‌گیرد. ج) برقراری ارتباط میان آنها و مابقی قوای معرفت خود (الکایند، ۱۳۷۴، صص ۷۵-۷۴).

هدف آموزش و پرورش از نظر فروبل آن بود که افرادی بسازد که آنها در حد کمال قادر به تحقق خود باشند. از دیدگاه وی بدی و شرارت به صورت جداگانه و مجزا از یکدیگر وجود نداشته، بلکه مظهر رشد ناقص، گسیخته یا ناشکوفته بوده‌اند. فروبل عقیده داشت که کودک کودکستانی کوشش دارد که دنیای درونی خویش را به کمک زبان وجود خارجی بخشد و آن را نمودار سازد، در حالی که کودک دبستانی می‌کوشد که دنیای خارج را درونی ساخته و دانش فرهنگی را وارد دستگاه ذهنی خویش کند و آن را با معلومات قبلی خویش پیوند دهد. او تمامی کودکان را صرف نظر از منزلت اجتماعی یا سابقه‌شان،

افرادی با ارزش تلقی می‌کرد و معتقد بود که تمامی کودکان امکان و استعداد آن را دارند که زندگی ثمربخش خلاق و سودمندی داشته باشند (الکایند، ۱۳۷۴، صص ۷۹-۷۸).

به نظر متخصصان تربیتی کودک خردسال یا کودکی که در حدود چند سال از عمرش سپری شده است همانند مومی نرم و نقش‌پذیر است که می‌تواند شکل مناسب و خوبی به خود بگیرد. در این تعریف یک اعتقاد ضمنی نهفته است و آن این است که مربی باید کودک را شکل بدهد. در حالی که آنکه کودک را شکل می‌دهد، کسی غیر از خود کودک نیست. اگر کودک فرصت آشکارسازی خود را به دست آورد، انگیزه پیدا می‌کند و فعالیت خویش را آغاز می‌نماید (مونتسوری، ۱۳۶۷، ص ۶۵).

پیدایش فلسفه برای کودکان و نوجوانان بی‌مقدمه نبوده است. این برنامه بر اساس رهنمودهای «جان دیویی» و مربی روسی «لیو ویگوتسکی» به وجود آمده است که بر ضرورت تعلیم تفکر و تأمل و نفی آموزش صرف حفظ کردن تأکید می‌کردند. برای کودکان کافی نیست که فقط آنچه را به آنها گفته می‌شود به حافظه بسپارند و سپس به یاد بیاورند، بلکه آنها باید موضوع مورد نظر را بیامایند و تجزیه و تحلیل کنند. آنها باید درباره آنچه در مدرسه یاد می‌گیرند بیندیشند، چرا که حفظ کردن مطالب، یک مهارت فکری کم ارزش و سطح پایینی است. به کودکان باید مفهوم‌سازی، داوری و تمیز امور از هم‌دیگر، استدلال و اموری از این قبیل را نیز یاد داد تا در آینده بتوانند مسائل و مشکلات مربوط به خود و جامعه را به دقت و به درستی تجزیه و تحلیل و به نحو احسن حل کنند (ناجی، ۱۳۸۲، صص ۲۸-۲۷/ ناجی، ۱۳۸۴).

در اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی زمانی که متیو لیپمن در دانشگاه کلمبیا در رشته فلسفه مشغول تدریس بود، متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند. او هم‌چنین دریافت که برای تقویت قدرت تفکر این دانشجویان بسیار دیر شده است و این کار باید در دوران کودکی انجام می‌گرفت. در واقع آنان می‌بایست در یازده یا دوازده سالگی دوره‌های درسی ویژه‌ای را در زمینه تفکر انتقادی یا حل مسئله می‌گذراندند. اما برای تهیه موضوعی قابل فهم و موردپسند کودکان و نوجوانان، باید متون درسی به صورت داستان و در حد درک بچه‌ها نوشته می‌شد (ناجی، ۱۳۸۳، صص ۱۰-۹).

چارچوب برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (p4c) به تدریج در دانشگاه مونتكلیر^۱ شکل گرفت و ضمن فراهم کردن کتابهای درسی متحدالشکل (داستانهای فلسفی برای کودکان) طرح آموزشی واحدی تهیه شد که بر اساس آن دانش‌آموزان یک کلاس همراه معلمشان حلقه‌وار دور هم می‌نشینند و رو در رو با یکدیگر به مباحثه می‌پردازند و بخش تعیین شده کتاب یا داستانی را با صدای بلند می‌خوانند. این روشی تفکر برانگیز است و قابلیت نقادی و خود انتقادی را در دانش‌آموزان می‌پروراند آنها را به سوی خود اصلاحی سوق می‌دهد. این برنامه آنها را ترغیب می‌کند تا خودشان برای زندگی خودشان فکر کنند و اجازه ندهند که دیگران به جای آنان و برای آنها فکر کنند (ناجی، ۱۳۸۲، صص ۳۰-۲۶).

اجرای این برنامه در کلاسهای درس، می‌تواند مهارتهای متعدد را به دانش‌آموزان منتقل کند که برخی از ابتدایی‌ترین آنها عبارتند از توانایی خوب گوش دادن و دقت کردن به سخنان دیگران، توانایی خوب خواندن یا قرائت، توانایی درک مطلب، افزایش قدرت بیان در زمینه‌های گوناگون، قدرت تشخیص نکات مبهم در مطالب ارائه شده، توانایی طبقه‌بندی پرسشها و بیان آنها، نهراسیدن از پرسیدن در میان جمع، توانایی تحمل کردن نقدهای دوستان و معلم، توانایی ارائه استدلال برای اثبات عقیده، توانایی تمیز و تشخیص آرای متفاوت از همدیگر، افزایش قدرت درک و تشخیص چگونگی مطالعات، یادگیری بسیاری از الگوهای رفتار اجتماعی و مشارکت در کارها و مباحث، یادگیری برخی فضایل اخلاقی، تعامل و بحث با دیگران.

کاوشگری فلسفی از سنتهای متفاوت فلسفی نشأت گرفته است و این شیوه کار پیوندی محکم با روش سقراط، فیلسوف یونانی دارد. از نظر سقراط ورود به راه دانش برای هر فرد، به محض تشخیص او از جهل خودش شروع می‌شود. نقش معلم می‌تواند با کار یک ماما مقایسه شود. معلم باید به گونه‌ای پرسش کند که در نتیجه آن نوعی حقیقت آشکار شود. معلم مانند یک قابله عمل می‌کند یعنی می‌کوشد که ایده‌ها و عقاید متولد شوند. کار فلسفی با کودکان از اندیشه‌های چارلز پیرس (۱۸۳۹-۱۹۱۴) فیلسوف

1- Montclair

عمل‌گرای آمریکایی نشأت گرفته است. او معتقد است که ما در به وجود آوردن دانش، چونان مداخله‌گر و شرکت‌کننده سیستم هستیم نه تماشاگر (هینز، ۱۳۸۴، صص ۶۸-۶۷).

به گفته جروم برونر (۱۹۹۶) یک برنامه درسی هنگامی به حد کمال تاثیر می‌گذارد که مشارکتی همه‌گیر و همراه با فعالیت همگانی باشد و بیشتر بنا بر مفاهیم سازندگی استوار باشد تا مفاهیم دریافتی. گای کلاکسون (۱۹۹۹) بر این باور است که بهترین متفکران کسانی نیستند که به آنها آموزش تفکر داده می‌شود، بلکه کسانی هستند که امکان و شرایط لازم برای تفکر در اختیار آنان گذاشته می‌شود.

معلمانی که به کار فلسفی با دانش‌آموزان می‌پردازند نه فقط در پی افزایش تفکر منطقی و خلاق را از طریق تشویق در دانش‌آموزان هستند، بلکه از این ایده حمایت می‌کنند تا دانش‌آموزان صبور و ماجراجو بار بیابند. مایکل بونت (۱۹۹۵) عقیده دارد که هدف اصلی مهارتهای انتقال‌پذیر آن است که در مورد نکات دقیق توان‌مندی داد و ستد کند. مارتین هایدگر فیلسوف آلمانی معتقد است که می‌توان اندیشیدن را آموخت به شرط آنکه به طور بنیادی از یادگیری تمام شیوه‌های تفکر سنتی سرباز زد (هینز، ۱۳۸۴، ص ۶۱).

قائدی (۱۳۸۱) پایان‌نامه دکتری خود را به مبانی نظری $\Pi 4X$ یا فلسفه برای کودکان و نوجوانان اختصاص داده است. او معتقد است فلسفه‌ای که در سطح دانشکده‌ها تدریس می‌شود باید به دوره‌های آموزش ابتدایی و متوسطه تسری داده شود. او معتقد است در اینجا دو نیاز عمده وجود دارد: ۱) برنامه درسی جدید (۲) آماده کردن معلمان برای آموزش فلسفه.

ناجی (۱۳۸۳) در مقاله‌ای با عنوان مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تاکید بر ابداعات متیو لیپمن به موضوع فلسفه برای کودکان و نوجوانان پرداخته است. به زعم وی فلسفه برای کودکان و نوجوانان در واقع شیوه‌ای از آموزش است که با در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و موازین پارادایم جدید آموزش و پرورش طراحی شده است. بدیهی است که با تغییر پارادایم آموزش و پرورش، عناصر و ابزارهای اصلی آن نیز تغییر می‌کند برنامه فلسفه برای کودکان هم به عنوان آخرین دستاورد پارادایم تأملی شامل چند عنصر جدید یا تغییر یافته است که عبارتند از: حلقه کند و کاو، کتابهای درسی، داستانی و معلمان تغییر نقش داده.

ویژگی‌های حلقه‌های کند و کاو عبارتند از تامل و تعمق غیر خصمانه، شناخت‌های مشترک، ایجاد و بالا بردن سطح سواد، فرهنگ و تخیل فلسفی، تقویت توانایی مطالعه و درک عمیق متون بر اساس دیالوگ و گفتگو و لذت بردن از آنها (لیپمن ۲۰۰۳، ص ۹۴). هدف حلقه‌های کندوکاو پرورش دانش‌آموزانی است که از توانایی داوری و حل و فصل مسائل برخوردار باشند. آنچه در برنامه فلسفه برای کودکان توصیه می‌شود حلقه‌های کندوکاو است که در آن به سبب حاکم بودن فضای کاوشگری، همیشه سوالی وجود دارد و فعالیت این حلقه را به جست و جوی حقیقت و حل آن مسئله هدایت می‌کند و به صورت کلی‌تر، فعالیت دانش‌آموزان در حلقه‌های کند و کاو را به جستجوی معنا مبدل می‌کند (ناجی، ۱۳۸۳، ص ۱۰۷).

از نظر شکل اجرا، برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند بخشی از برنامه منظم هفتگی کلاس باشد یا اینکه به صورت برنامه‌های ویژه با بهره‌گیری از متونی که به منظور آموزش فلسفه به کودکان نوشته شده است و نیز کتب و نوشته‌های مربوط به کودکان اجرا شود. به شرطی که این متون با دقت انتخاب شده باشند، کودکان تحریک و تشویق به طرح سوالات فلسفی برانگیخته شوند. از آنجا که این سوالات باز و دانش‌آموزان مایل به بحث درباره آنها هستند پس می‌توانند مبنایی برای بحث در کلاس باشند. باید متذکر شد که ایده بحث کلاسی ایده‌ای جدید نیست. ولیکن لیپمن و همکارانش روی اهمیت ماهیت فلسفی مباحث تاکید کرده‌اند و سعی دارند که تفاوت میان این نوع مباحث را با دیگر انواع بحثها بیان کنند. نکته مهم این است که تحت هدایت دقیق معلم، کلاس بحث و مناظره به تدریج ویژگی‌های یک گروه کاوش را پیدا می‌کند و موقعیتی پیش می‌آید که در آن مهارت‌های مهم اجتماعی و شناختی کودکان به سرعت رشد می‌کنند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷، ص ۱۶۴).

به هر حال در کلاس فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان بحث و مناظره میان شخصیت‌های داستان و رمان مورد مطالعه را مبنای بحث کلاسی قرار می‌دهند و یا مستقیماً بر اساس سوالات مطرح شده به بحث و مناظره می‌پردازند. لیپمن و همکارانش (۱۹۸۰) این مسئله را چنین بیان می‌کنند: «کتابهایی که مبنای کار قرار می‌گیرند، کتاب داستان‌هایی هستند که در آنها شخصیت‌های داستان به کشف قواعد استدلال و نیز دیدگاه‌های فلسفی جانشینی می‌پردازند که طی قرون ارائه شده‌اند. روش کشف برای هر یک از شخصیت‌های داستان

بحث و مناظره و اندیشیدن است. روش اساسی که شخصیت‌های داستان یاد می‌گیرند عبارت است از مباحثه با گروه‌های همسن، معلمان، والدین، پدربزرگها و قوم و خویشان و برخورد انتقادی درباره آنچه گفته می‌شود» (۱۹۸۰، ص ۸۲).

علاوه بر روش بحث گروهی و کلاسی و روش داستان‌گویی، برای آموزش مفاهیم فلسفی می‌توان از تدریس صحیح علوم و دیگر دروس که با بهره‌گیری از ابزارهای فلسفی مثل استدلال و کشف ذهنی و حدس عالمانه زدن صورت می‌گیرند نیز استفاده کرد. با بهره‌گیری از مجموعه این روش‌ها، فلسفه به پاسخ‌گویی به حس کنجکاوی طبیعی کودکان می‌پردازد تا جایی که کنجکاوی در شکل‌گیری شخصیت کودکان نقش ایفا می‌کند و منشأ رفتار در آنها می‌شود. فلسفه می‌تواند میدان عمل و اهمیت داشته باشد. فلسفه علاوه بر ارضای حس کنجکاوی کودکان، کودکان را درگیر جستجوی معنا می‌کند و فهم آنان را وسعت و عمق می‌بخشد، مهارت‌های تفکر و استدلال را در آنان تقویت می‌کند و سبب ایجاد اعتماد به نفس در آنان می‌شود (صفایی‌مقدم، ۱۳۷۷، ص ۱۶۸).

فلسفه به کودکان کمک می‌کند تا در زندگی روزمره از قضاوت‌های صحیح‌تر بهره‌مند شوند. مهارت‌ها و توانایی‌های دیگری که در پرتو اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در آنان ایجاد می‌شود از این قرارند: مهارت خواندن برای فهمیدن، جستجوی مسئله، فهم قضاوت‌ها و احکامی که صادر می‌شوند، سوال کردن، خویشنداری، انسجام فکری پیدا کردن، مشاهده تناسبها، ارتباط برقرار کردن میان امور مورد مطالعه، تمرکز پیدا کردن روی مسئله مورد بحث، طبقه‌بندی کردن، ارائه دلیل، صورت‌بندی معیارها و استفاده از آنها، نگاه کردن به امور از منظر وسیعتر، استفاده از مثال، تحلیل جملات و عبارات، مطالعه و ادراک پیش‌فرضها، ساخت و ارائه توصیفها و تبیینها، کشف جانشینها، دریافت دلالتها، تعمیم دادن، گوش دادن فعال، سعه صدر پیدا کردن، بی‌طرف بودن، مشارکت پیدا کردن در ایده‌ها و تفکرات، مسائل را از دید دیگران دیدن، احترام گذاشتن به دیگران، شجاعت فکری پیدا کردن، بازنگری خود و اصلاح خویشتن. همه این مهارت‌ها در گرو یادگیری تفکر فلسفی است که محور اساسی برنامه لیپمن و همکاران اوست (صفایی‌مقدم، ۱۳۷۷، ص ۱۶۸).

همین درک صحیح و عمیق از مفاهیم و ارزشهای اخلاقی در گرو داشتن ذهن فلسفی و انجام دادن مباحث فلسفی درباره ماهیت اخلاق و قضایای اخلاقی است. برخی از

متفکرین از جمله شارپ^۱ (۱۹۹۵) در همین زمینه رابطه مثبت میان ارزشهای اخلاقی و آموزش مفاهیم فلسفی را به کودکان مورد بحث قرار داده‌اند. لیپمن (۱۹۹۵) معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان تنها برنامه‌ای است که با انجام دادن فلسفه به روش مباحثه، ملزومات رشد اخلاقی کودک را تامین می‌کند و این با درگیر کردن کودک در تحقیق اخلاقی که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است میسر می‌شود. بر این اساس یکی از اهداف مهم این برنامه تامین رشد اخلاقی کودکان است. چانس^۲ (۱۹۸۶) برنامه فلسفه برای کودکان را مورد مطالعه قرار داده و اظهار کرده است که این برنامه پاسخگوی نیازمندیهای دوران جدید است، همان طور که جهان از عصر صنعتی به عصر اطلاعات قدم می‌نهد، وابستگی مردم به مهارت‌های ناظر به امور واقع کمتر می‌شود و در مقابل وابستگی آنان به مهارت و توانایی مدیریت، سازماندهی و پردازش اطلاعات بیشتر می‌شود. لذا باید در مدارس، مهارت‌های مربوط به سطوح عالی‌تر تفکر آموزش داده شوند. برنامه آموزش فلسفه به کودکان از برنامه‌هایی است که می‌تواند زمینه‌ساز تامین این مهارتها باشد (صفایی مقدم، ۱۳۷۷، ص ۱۷۷).

علاوه بر اینها داشتن درک عمیق از ارزشهای هنری و لذت بردن از آنها و حتی داشتن فهم صحیح از اخلاق و ارزشهای اخلاقی در گرو داشتن ذهن فلسفی و اجرای مباحث فلسفی درباره ماهیت قضایای ارزشی و اخلاقی است. افزون بر همه اینها نیاز جدید هزاره سوم بیش از آنکه به حجم اطلاعات مربوط باشد به تناسب اطلاعات و مهارت‌های مدیریت، سازماندهی و پردازش اطلاعات مربوط است. این مهارتها مربوط به سطوح عالیتر تفکر و مستلزم داشتن ذهن فلسفی است (صفایی مقدم، ۱۳۷۷، ص ۱۷۶).

با عنایت به مطالب فوق مبنی بر شکل‌گیری شخصیت انسانها در کودکی و از طریق تعامل صحیح با محیط و نیاز به رویکردی جدید چون کار فلسفی با کودکان برای شکل‌گیری صحیح شخصیت آنان و تاثیرات مثبت آن با توجه به دیدگاه‌اندیشمندان خارجی، محققان بر آن شدند که به صورت عملی و با بهره‌گیری از مقولاتی که دانش‌آموزان در شیوه‌های سنتی تعلیم و تربیت در این زمینه‌ها با چالش مواجه هستند

-
1. sharp
 2. Chance

داستانهایی را تهیه کنند و به مدت هشت ماه در یک مدرسه ابتدایی به روش کار فلسفی با کودکان اجرا نمایند. لازم به ذکر است که محققان قبل از اجرای این برنامه به مدت دو سال داستانهای ترجمه شده فیلیپ کم و داستانهای بومی ایرانی^۱ به صورت عملی و آزمایشی در مدارسی در سطح شهر اصفهان و شاهین شهر اجرا نمودند. اجرای این برنامه با توجه به تجارب کسب شده از برنامه‌های فوق صورت گرفت. پرسش اصلی این پژوهش آن بود که آیا کار فلسفی با کودکان تاثیری بر رفتار دانش‌آموزان در زمینه‌های مورد بحث دارد و زمینه‌ساز رشد خلاقیت، درک و فهم و قدرت استدلال دانش‌آموزان می‌شود؟

روش تحقیق

آزمایش با سایر روشهای پژوهشی، بر اساس اینکه مشاهده در شرایطی طبیعی صورت گرفته است یا در شرایطی که بعداً به منظور اجرای عملیاتی روی یک عامل و نتایج آن مهیا شده است، تفاوت دارد. در این تحقیق از روش آزمایشی استفاده شده است. البته با توجه به اینکه کنترل سایر متغیرها و به وجود آوردن شرایط آزمایشگاهی ممکن نبود، نتایج کار به صورت پیمایشی سنجیده شد، یعنی از دانش‌آموزان^۲ در مورد نتایج کار فلسفی با آنها سوالاتی پرسیده شد و نظر آنان لحاظ شد، لذا می‌توان گفت که کار پیمایشی است.

ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه‌ای سی و پنج پرسشی محقق ساخته بود که بر اساس مقیاس درجه‌بندی لیکرت (۵ درجه‌ای) طراحی شده بود. روایی پرسشنامه به تایید کارشناسان رسید و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه گردید که در جدول ۱ ارائه شده است

۱. این داستانها در مجموعه‌ای با عنوان داستانهای فکری برای کودکان ایرانی در چندین جلد پیش‌بینی شده است که جلد اول آن هنگام آماده‌سازی این مقاله برای چاپ ارائه شده بود.

۲. برای سنجش نتیجه کار فلسفی با کودکان این پژوهش به روش آزمایشی در یکی از دبستانهای ناحیه ۳ اصفهان اجرا گردید، منتهی برای سنجش اثرات آن و دوری از خطاهای احتمالی ناشی از سنجش آزمایشی (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) نتیجه تاثیر این رویکرد بر رشد مهارتهای کودکان از طریق نظرسنجی از معلمان آنها به عنوان مشاهده‌گر و نظر خود دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار گرفت. این مقاله به نتایج نظرسنجی از دانش‌آموزان درباره این رویکرد پرداخته است و نظر معلمان در مقاله‌ای جداگانه ارائه خواهد شد.

جدول ۱: آلفای کرونباخ و ضرایب تنصیف پرسشنامه دانش‌آموزان

ضریب گاتمن	ضریب اسپیرمن براون	آلفای کرونباخ	ردیف
۰/۸۸۷	۰/۸۹۱	۰/۹۱۲	۱

چنان‌که در جدول (۱) دیده می‌شود، آلفای کرونباخ پرسشنامه دانش‌آموزان، ضرایب اسپیرمن براون و ضریب گاتمن همگی تایید کننده پایایی به ویژه پایایی درونی پرسشنامه دانش‌آموزان است.

با توجه به اینکه پژوهش آزمایشی بود، همه دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا پنجم یک دبستان پسرانه ناحیه ۳ اصفهان در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند^۱. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. برای بررسی نظرات دانش‌آموزان در زمینه اثربخشی طرح کار فلسفی از آزمون t تک نمونه‌ای و برای بررسی رابطه میان اثربخشی کار فلسفی و معدل از ضریب همبستگی پیرسون و از جدول توافقی خی دو و ۷ کرامر و برای بررسی رابطه میان اثربخشی کار فلسفی و پایه تحصیلی پس از طبقه‌ای کردن نمرات دانش‌آموزان استفاده گردید.

یافته‌ها

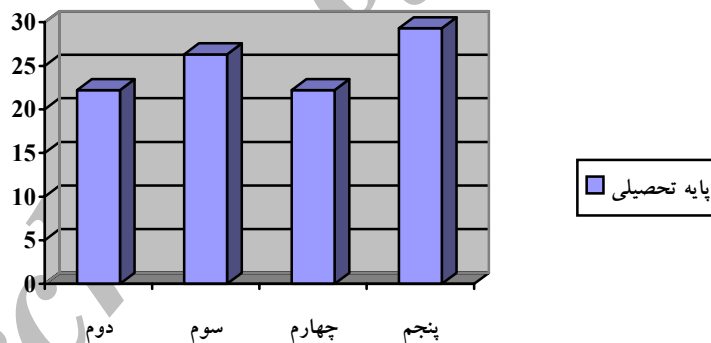
در این بخش یافته‌های این پژوهش ارائه می‌شوند. لازم به ذکر است که ابتدا یافته‌های آماری در سطح توصیفی و سپس استنباطی ارائه می‌شود.

۱. چون دانش‌آموزان دوم تا پنجم از توانایی خواندن برخوردار بودند و شیوه اجرای مقبول در این رویکرد یعنی با صدای بلند خواندن هر پاراگراف را به درستی انجام می‌دادند، در مطالعه شرکت داده شدند.

جدول ۲: فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان بر حسب پایه تحصیلی^۱

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی	فراوانی	شاخصهای آماری پایه تحصیلی	ردیف
۲۲/۲	۲۲/۲	۲۲	پایه دوم	۱
۴۸/۵	۲۶/۳	۲۶	پایه سوم	۲
۷۰/۷	۲۲/۲	۲۲	پایه چهارم	۳
۱۰۰	۲۹/۳	۲۹	پایه پنجم	۴
-----	۱۰۰	۹۹	کل	۵

چنانکه در جدول ۲ دیده می‌شود از ۹۹ دانش‌آموز ۲۲ نفر (معادل ۲۲/۲ درصد) در پایه دوم، ۲۶ نفر (معادل ۲۶/۳ درصد) در پایه سوم، ۲۲ نفر (معادل ۲۲/۲ درصد) در پایه چهارم و ۲۹ نفر (معادل ۲۹/۳ درصد) در پایه پنجم تحصیل می‌کردند. در نمودار ۱ وضعیت دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر پایه تحصیلی ارائه شده است.

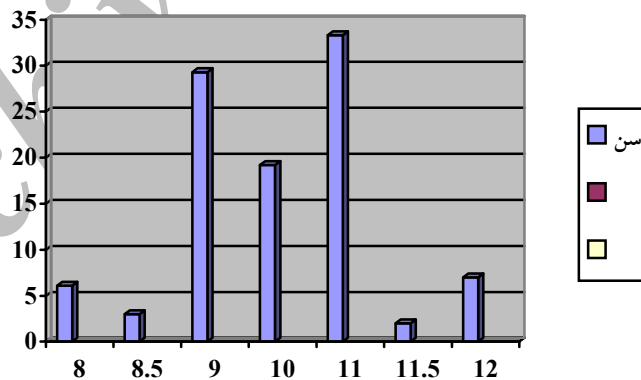
نمودار ۱: نمودار درصد فراوانی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر**حسب پایه تحصیلی**

۱. عده دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۱۰۲ نفر بود که سه پرسشنامه خدشه‌دار وجود داشت که به دلیل کنترل تاثیر ناشی از تکرار از تکمیل مجدد آنها اجتناب گردید.

جدول ۳: فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان بر حسب سن

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی	فراوانی	شاخصهای آماری گروه‌های سنی	ردیف
۶/۱	۶/۱	۶	هشت ساله	۱
۹/۱	۳	۳	هشت و نیم ساله	۲
۳۸/۴	۲۹/۳	۲۹	نه ساله	۳
۵۷/۵۹	۱۹/۱۹	۱۹	ده ساله	۴
۹۰/۹۲	۳۳/۳۳	۳۳	یازده ساله	۵
۹۲/۹۲	۲	۲	یازده و نیم ساله	۶
۱۰۰	۷	۷	دوازده ساله	۷
-----	۱۰۰	۹۹	کل	۸

چنانکه در جدول بالا دیده می‌شود از ۹۹ دانش‌آموز شرکت‌کننده ۶ نفر (معادل ۶/۱ درصد) در هشت سالگی، ۳ نفر (معادل ۳ درصد) در هشت و نیم سالگی، ۲۹ نفر (معادل ۲۹/۳ درصد) در نه سالگی، ۱۹ نفر (معادل ۱۹/۱۹ درصد) در ده سالگی، ۳۳ نفر (معادل ۳۳/۳۳ درصد) در یازده سالگی، دو نفر (معادل ۲ درصد) در یازده و نیم سالگی و ۷ نفر (معادل ۷ درصد) در دوازده سالگی بودند. نمودار شماره ۲ وضعیت گروه مورد مطالعه را از نظر سن نشان می‌دهد.

نمودار ۲: نمودار درصد فراوانی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر حسب سن

جدول ۴: فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان بر حسب معدل

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی	فراوانی	شاخصهای آماری گروه‌های معدل	ردیف
۱	۱	۱	۱۲	۱
۳	۲	۲	۱۷	۲
۴	۱	۱	۱۷/۵۲	۳
۵	۱	۱	۱۷/۷۵	۴
۹	۴	۴	۱۸	۵
۱۰	۱	۱	۱۸/۲۷	۶
۱۲	۲	۲	۱۸/۹۰	۷
۱۵	۳	۳	۱۹	۸
۱۷	۲	۲	۱۹/۵	۹
۱۸	۱	۱	۱۹/۵۷	۱۰
۲۱	۳	۳	۱۹/۶۰	۱۱
۲۲	۱	۱	۱۹/۶۲	۱۲
۲۴	۲	۲	۱۹/۶۳	۱۳
۲۵	۱	۱	۱۹/۷۲	۱۴
۲۶	۱	۱	۱۹/۷۵	۱۵
۲۷	۱	۱	۱۹/۸۵	۱۶
۳۱	۴	۴	۱۹/۹۰	۱۷
۳۵	۴	۴	۱۹/۹۶	۱۸
۱۰۰	۶۴/۶۴	۶۴	۲۰	۱۹
-----	۱۰۰	۹۹	کل	۲۰

چنانکه در جدول ۴ دیده می‌شود، از ۹۹ دانش‌آموز شرکت کننده در پژوهش بیشترین فراوانیها به معدل ۱۸ (با ۴ درصد)، ۱۹ (با ۳ درصد) و ۱۹/۹۰ و ۱۹/۹۶ (هر یک با ۴ درصد) و بیست با بالاترین فراوانی یعنی ۶۴ نفر (معدل ۶۴/۶۴ درصد) اختصاص داشته است و کمترین فراوانیها به معدلهای ۱۲، ۱۷/۵۲، ۱۷/۷۵، ۱۸/۲۷، ۱۹/۵۷، ۱۹/۶۲، ۱۹/۷۲، ۱۹/۷۵، ۱۹/۸۵ اختصاص داشته است.

جدول ۵: شاخص‌های زیر مقیاسهای پرسشنامه دانش‌آموزان

ردیف	شاخصهای آماری زیر مقیاسها	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
۱	رعایت بیشتر نظم	۴/۲۰۲	۰/۶۷۲	۰/۰۶۷
۲	احترام به بزرگترها	۴/۲۱۸	۰/۷۱۱	۰/۰۷۱
۳	رابطه صحیح میان فراگیران	۳/۹۴۳	۰/۷۵۲	۰/۰۷۵
۴	درک و فهم بهتر مطالب	۴/۳۶۲	۰/۶۱۹	۰/۰۶۲
۵	افزایش مسئولیت‌پذیری	۴/۱۹۷	۰/۹۵۷	۰/۰۶۶
۶	افزایش اعتماد به نفس	۴/۰۳۵	۱/۰۲۸	۰/۱۰۳
۷	افزایش عزت نفس	۴/۱۰۹	۰/۷۸۷	۰/۰۷۹
۸	افزایش خلاقیت	۴/۱۲۳	۰/۸۰۲	۰/۰۸۰

چنانکه در جدول ۵ دیده می‌شود، بالاترین میانگین به درک و فهم بهتر مطالب (۴/۳۶۲) و پایین‌ترین میانگین به رابطه صحیح میان کودکان (۳/۹۴۳) اختصاص یافته است. از نظر انحراف استاندارد نیز بالاترین انحراف استاندارد به افزایش اعتماد به نفس (۱/۰۲۸) و پایین‌ترین آن به درک و فهم بهتر مطالب (۰/۶۱۹) اختصاص یافته است. برای بررسی معناداری میانگینهای جدول بالا آزمون T تک نمونه‌ای انجام شده که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای زیر مقیاسهای پرسشنامه دانش‌آموزان

ردیف	شاخصهای آماری زیر مقیاسها	مقدار t	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین
۱	رعایت بیشتر نظم	۱۷/۷۷۷	۹۸	۰/۰۰۰	۱/۲۰۲
۲	احترام به بزرگترها	۱۷/۰۴۸	۹۸	۰/۰۰۰	۱/۲۱۸
۳	رابطه صحیح میان فراگیران	۱۲/۴۸۰	۹۸	۰/۰۰۰	۰/۹۴۳
۴	درک و فهم بهتر مطالب	۲۱/۸۷۴	۹۸	۰/۰۰۰	۱/۳۶۱
۵	افزایش مسئولیت‌پذیری	۱۸/۱۰۴	۹۸	۰/۰۰۰	۱/۱۹۶
۶	افزایش اعتماد به نفس	۱۰/۰۱۸	۹۸	۰/۰۰۰	۱/۰۳۵
۷	افزایش عزت نفس	۱۴/۰۰۸	۹۸	۰/۰۰۰	۱/۱۰۹
۸	افزایش خلاقیت	۱۳/۹۲۸	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰	۱/۱۲۳

چنانکه در جدول ۶ دیده می‌شود رعایت بیشتر نظم ($p < ۰/۰۰۱$ و $t = ۱۷/۷۷۷$)، در احترام به بزرگترها ($p < ۰/۰۰۱$ و $t = ۱۷/۰۴۸$)، در رابطه صحیح میان کودکان ($p < ۰/۰۰۱$) و p و $t = ۱۲/۴۸۰$)، در درک و فهم بهتر مطالب ($p < ۰/۰۰۱$ و $t = ۲۱/۸۷۴$)، در افزایش مسئولیت‌پذیری ($p < ۰/۰۰۱$ و $t = ۱۸/۱۰۴$)، در افزایش اعتماد به نفس ($p < ۰/۰۰۱$) و p و $t = ۱۰/۰۱۸$)، در افزایش عزت نفس ($p < ۰/۰۰۱$ و $t = ۱۴/۰۰۸$)، و در افزایش خلاقیت ($p < ۰/۰۰۱$ و $t = ۱۳/۹۲۸$)، تفاوت معنادار میان نظر دانش‌آموزان درباره اثر بخشی کار فلسفی با میانگین ثابت مقیاس (یعنی ۳ که نشان‌دهنده نظرات متوسط و نه بالا و نه پایین است) وجود داشته است. بر اساس میانگینهای ارائه شده در جدول ۵ می‌توان نتیجه گرفت که از نظر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش کار فلسفی در تمامی ابعاد هشت‌گانه فوق‌الذکر بیش از حد متوسط موثر بوده است.

جدول ۷: ضرایب همبستگی میان مولفه‌ها و معدل دانش‌آموزان

معدل دانش‌آموزان		مؤلفه‌ها معدل	ردیف
معناداری	ضریب همبستگی		
۰/۳۸۰	۰/۰۹۹	رعایت بیشتر نظم	۱
۰/۰۳۵	*۰/۲۳۴	احترام به بزرگترها	۲
۰/۲۷۵	۰/۱۲۳	رابطه صحیح میان فراگیران	۳
۰/۰۰۰	**۰/۴۲۲	درک و فهم بهتر مطالب	۴
۰/۰۱۳	*۰/۲۷۵	افزایش مسئولیت‌پذیری	۵
۰/۱۶۴	۰/۱۵۶	افزایش اعتماد به نفس	۶
۰/۰۰۰	**۰/۴۴۱	افزایش عزت نفس	۷
۰/۰۱۴	۰/۲۷۲	افزایش خلاقیت	۸

$p < ۰/۰۰۱^{**}$ $p < ۰/۰۵^{*}$

چنانکه در جدول فوق دیده می‌شود مؤلفه‌های احترام به بزرگترها ($r=۰/۲۳۴$ و $p < ۰/۰۵$)، درک و فهم بهتر مطالب ($r=۰/۴۲۲$ و $p < ۰/۰۰۱$)، افزایش مسئولیت‌پذیری ($r=۰/۲۷۵$ و $p < ۰/۰۵$)، افزایش عزت نفس ($r=۰/۴۴۱$ و $p < ۰/۰۰۱$) و افزایش خلاقیت ($r=۰/۲۷۲$ و $p < ۰/۰۵$) با توجه به معدل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و نظرات آنان دارای رابطه مثبت و معنادار بوده‌اند، اما میان رعایت بیشتر نظم، رابطه صحیح میان کودکان و اعتماد به نفس با معدل دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود نداشته است. در جدول ۸ رابطه میان پایه تحصیلی و مؤلفه‌های هشتگانه بررسی شده است.

Archive of SID

جدول ۸: مقدار خی دو و V کرامر برای بررسی رابطه میان پایه تحصیلی و مؤلفه‌های هشتگانه^۱

ردیف	زیر مقیاسها	مقادیر آماری	مقدار آماره	درجه آزادی	معناداری
۱	رعایت بیشتر نظم	خی دو	۲۷/۸۵۹	۶	۰/۰۰۰
		V کرامر	۰/۳۷۹	-----	۰/۰۰۰
۲	احترام به بزرگترها	خی دو	۳۳/۸۶۷	۶	۰/۰۰۰
		V کرامر	۰/۴۱۸	-----	۰/۰۰۰
۳	رابطه صحیح میان فراگیران	خی دو	۲۵/۳۱۰	۳	۰/۰۰۰
		V کرامر	۰/۵۱۱	-----	۰/۰۰۰
۴	درک و فهم بهتر مطالب	خی دو	۱۹/۳۹۸	۳	۰/۰۰۰
		V کرامر	۰/۴۴۷	-----	۰/۰۰۰
۵	افزایش مسئولیت‌پذیری	خی دو	۱۶/۷۶۴	۳	۰/۰۰۱
		V کرامر	۰/۴۱۶	-----	۰/۰۰۱
۶	افزایش اعتماد به نفس	خی دو	۲۰/۵۳۲	۶	۰/۰۰۲
		V کرامر	۰/۳۲۵	-----	۰/۰۰۲
۷	افزایش عزت نفس	خی دو	۱۱/۵۷۹	۶	۰/۰۷۲
		V کرامر	۰/۲۴۴	-----	۰/۰۷۲
۸	افزایش خلاقیت	خی دو	۳۴/۶۷۶	۶	۰/۰۰۰
		V کرامر	۰/۴۲۳	-----	۰/۰۰۰

چنانکه در جدول فوق دیده می‌شود میان رعایت بیشتر نظم و پایه تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$ و $V = ۰/۳۷۹$)، میان احترام به بزرگترها و پایه تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$ و $V = ۰/۴۱۸$)، میان رابطه صحیح کودکان و پایه تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$ و $V = ۰/۵۱۱$)، میان درک و فهم بهتر مطالب و پایه تحصیلی

۱. لازم به ذکر است که برای کاستن از حجم مقاله جداول متقاطع مربوط به رابطه مؤلفه‌های هشتگانه و پایه تحصیلی در مقاله ارائه نگردیده است.

($V = 0/477$ و $p < 0/001$)، میان افزایش مسئولیت‌پذیری و پایه تحصیلی
 ($V = 0/416$ و $p < 0/001$)، میان افزایش اعتماد به نفس و پایه تحصیلی
 ($V = 0/325$ و $p < 0/001$)، میان افزایش خلاقیت و پایه تحصیلی
 ($V = 0/423$ و $p < 0/001$) رابطه معنادار وجود دارد، اما میان افزایش عزت نفس و پایه
 تحصیلی ($P > 0/05$) رابطه معنادار وجود نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر، تعلیم و تربیت انسان به طور اعم و تعلیم و تربیت کودک به طور
 اخص، جایگاه و مرتبه‌ای ویژه یافته است. به همین دلیل گروهی از برنامه‌ریزان آموزشی
 نیز معتقدند که سرنوشت جوامع را انسان‌ها می‌سازند و زیربنای حیات مادی و معنوی
 انسانها، در گرو ساختار کودکی آنان است و ساختار مزبور نیز رابطه‌ای نگسستی با تعلیم و
 تربیت خاص این دوره دارد. از این رو نظامهای تربیتی باید شرایطی مهیا سازند که
 فراگیران ضمن درگیر شدن با فعالیتهای و مباحث مورد علاقه خود به صورت انسانی همه
 جانبه و کامل رشد نمایند.

یکی از جدیدترین رویکردها در این زمینه کار فلسفی با کودکان است که متیو لیپمن
 پایه‌گذار آن بوده است. از این رو تحقیق حاضر به این موضوع اختصاص یافت و به
 صورت آزمایشی در یکی از مدارس پسرانه مقطع ابتدایی استان اصفهان برگزار شد و پس
 از ۸ ماه اجرای آزمایشی این طرح پرسشنامه‌ای که شامل ۳۵ سوال بود در اختیار
 دانش‌آموزان قرار گرفت که به بررسی تأثیر کار فلسفی روی رفتارهای آنها از نظر خودشان
 پرداخت. نتایج به دست آمده از این تحقیق نشانگر این واقعیت است که همانند کار فلسفی
 با کودکان در اکثر کشورها نتایج مثبت و تاثیرگذار بوده و اثرات مثبت و سازنده آن به ویژه
 در دبستانها قابل توجه است. یافته‌ها بیانگر آن است که بیشترین تاثیر کار فلسفی با کودکان
 در زمینه درک و فهم بهتر مطالب و به تبع آن رشد قدرت استدلال و تفکر آنهاست. آزمون
 t تک نمونه‌ای اجرا شده بیانگر آن است که رعایت بیشتر نظم
 ($t = 17/777$ و $p < 0/001$)، احترام به بزرگترها ($t = 17/048$ و $p < 0/001$)، رابطه
 صحیح بین بچه‌ها ($t = 12/480$ و $p < 0/001$)، درک و فهم بهتر مطالب ($p < 0/001$) و

افزایش مسئولیت‌پذیری ($t = 21/874$ ، $p < 0/001$)، افزایش عزت‌نفس ($t = 10/018$ و $p < 0/001$)، افزایش خلاقیت ($t = 13/928$ و $p < 0/001$)، تفاوتی معنادار میان نظر دانش‌آموزان در باب اثربخشی کار فلسفی وجود داشته است. بر اساس میانگینهای ارائه شده در جدول شماره ۵ می‌توان نتیجه گرفت که از نظر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش کار فلسفی در تمامی مولفه‌های هشت‌گانه فوق‌الذکر بیش از حد متوسط موثر بوده است. همچنین نتایج نشان داد که مولفه‌های احترام به بزرگترها ($r = 0/234$ و $p < 0/05$)، درک و فهم بهتر مطالب ($r = 0/275$ و $p < 0/05$)، افزایش عزت‌نفس ($r = 0/422$ و $p < 0/001$)، افزایش مسئولیت‌پذیری ($r = 0/441$ و $p < 0/001$) و افزایش خلاقیت ($r = 0/272$ و $p < 0/05$) با توجه به معدل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و نظرات آنان دارای رابطه مثبت و معنادار بوده‌اند، اما میان رعایت بیشتر نظم، رابطه صحیح میان کودکان و اعتماد به نفس با معدل دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود نداشته است. این نکته بیانگر آن است که حداقل در بخشی از مؤلفه‌های مورد نظر هیچ تفاوتی میان اثربخشی این رویکرد در مورد دانش‌آموزان سطح بالا (معدل بالا) و دانش‌آموزان سطح پایین (معدل پایین) وجود ندارد یا به عبارت دیگر اثر بخشی کار فلسفی با کودکان در مورد دانش‌آموزان سطح بالا و پایین یکسان است (البته تعمیم این نتیجه نیازمند تکرار سنجش این مسئله در شرایط و موقعیتهای گوناگون است. همچنین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که میان رعایت بیشتر نظم و پایه تحصیلی ($V = 0/379$ و $p < 0/001$)، میان احترام به بزرگترها و پایه تحصیلی ($V = 0/418$ و $p < 0/001$)، میان رابطه صحیح میان کودکان و پایه تحصیلی ($V = 0/511$ و $p < 0/001$)، میان درک و فهم بهتر مطالب و پایه تحصیلی ($V = 0/477$ و $p < 0/001$)، میان افزایش مسئولیت‌پذیری و پایه تحصیلی ($V = 0/416$ و $p < 0/001$)، میان افزایش اعتماد به نفس و پایه تحصیلی ($V = 0/325$ و $p < 0/001$)، میان افزایش خلاقیت و پایه تحصیلی ($V = 0/423$ و $p < 0/001$) رابطه معنادار وجود دارد، اما میان افزایش عزت‌نفس و پایه تحصیلی ($P > 0/05$) رابطه معنادار وجود نداشته است. این نکته مبین آن است که

برنامه‌ریزی در این زمینه نیازمند در نظر گرفتن سن و پایه تحصیلی فراگیران است و این نکته مورد توجه نظریه‌پردازان خارجی نیز قرار گرفته است. با توجه به تحقیقات قبلی در این زمینه که بیشتر در کشورهای اروپایی انجام شده است، نتایج این طرح مثبت ارزیابی می‌شود.

با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مشابه انجام شده طی سه سال گذشته پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

۱. کار فلسفی با کودکان به صورت آزمایشی در سطحی گسترده و با نظارت سازمانهای متولی تعلیم و تربیت و با بومی‌سازی این رویکرد در دستور کار قرار گیرد.
۲. در اجرای این رویکرد از داستانهای بومی البته با توجه به نیازهای فراگیران کشور برای زندگی آینده و همچنین مشکلات موجود استفاده شود؛ برای مثال با عنایت به مشکلات و چالشهای اساسی در مقوله دوستی و دوست‌یابی می‌توان از داستانی نظیر دوستی کبک و شاهین از کلیله و دمنه بهره‌مند شد این داستانها ضمن آنکه با ساخت ذهنی دانش‌آموزان ما سازگارتر است انتقال و حفظ میراث فرهنگی را نیز موجب می‌شود.
۳. در اجرای برنامه لازم است حتی المقدور از معلمان کاردان استفاده شود یا آنکه با برگزاری کارگاههای عملی و نظارت دائمی بر نحوه اجرای برنامه‌ها از انحرافات احتمالی ناشی از ناتوانی در اجرا پیشگیری شود. تجربه محققان بیانگر آن است که عدم علاقه‌مندی و توانمندی معلمان در اجرا به شکست کل برنامه منجر خواهد شد.
۴. در اجرای برنامه بهره‌گیری از تجارب، تواناییها، علایق و مسائل و مشکلات دانش‌آموزان تأثیری بسزا در موفقیت برنامه می‌گذارد و عدم توجه به این مسائل برنامه را با مشکلاتی مواجه می‌سازد، لذا ضروری است که در اجرای برنامه تا حد ممکن از مباحث دانش‌آموزان استفاده گردد.
۵. در اجرای برنامه تا حد ممکن ساعاتی خاص به رویکرد کار فلسفی با کودکان یا باشگاه فلسفه در مدارس اختصاص یابد. مسلم است که پس از آموزش آن به کودکان و معلمان می‌توان کار فلسفی با کودکان را به منزله یک رویکرد آموزشی به صورت تلفیقی

در همهٔ دروس گنجانند و معلمان و دبیران دروس تخصصی گوناگون را موظف به بهره‌گیری از این شیوه حداقل در بخشی از کلاسهای آموزشی خود کرد.

منابع

- الکایند، دیوید. (۱۳۷۴). رشد کودک و تعلیم و تربیت از دیدگاه پیاژه، ترجمه حسین نائلی، مشهد: انتشارات آستان قدس.
- صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۷۷). "برنامه آموزش فلسفه برای کودکان"، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال هفتم، ش ۲۶ و ۲۷، صص ۱۸۴-۱۶۱.
- قاندی، یحیی. (۱۳۸۱) بررسی مبانی نظری کار فلسفی با کودکان، به راهنمایی دکتر میرعبدالحسین نقیب‌زاده، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، رساله دکتری.
- مونتسوری، ماریا. (۱۳۶۷). کودک در خانواده. ترجمه سعید بهشتی، تهران: انتشارات مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی
- ناجی، سعید. (۱۳۸۲). "فلسفه و کودکان: گفتگوی سعید ناجی با متیو لیپمن"، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، آذر ۱۳۸۲، سال هفتم، شماره ۲، صص ۳۱-۲۶.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۳). "فلسفه و کودکان: گفتگوی سعید ناجی با متیو لیپمن"، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، وزارت فرهنگ ارشاد اسلامی، مرداد ۱۳۸۳، سال هفتم، شماره ۱۰، صص ۱۱-۸.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۳). گفتگو با پروفیسور آن مارگارت، ترجمه مریم صفایی و صدیقه میرزایی، کتاب ماه کودکان و نوجوانان، وزارت فرهنگ ارشاد اسلامی، سال هشتم، اسفند ماه ۱۳۸۳، صص ۱۹-۱۲.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۳). "فلسفه برای کودکان و نوجوانان: مروری بر پارادایم جدید در آموزش و پرورش با تاکید بر ابداعات لیپمن"، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۴۰، پاییز ۱۳۸۳، صص ۱۱۸-۹۳.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۴). "آب، بابا، افلاطون: چشم‌اندازی به فلسفه برای کودکان و نوجوانان"، روزنامه همشهری، ۲ تیرماه ۱۳۸۴.

هینز، جوانا. (۱۳۸۴). بچه‌های فیلسوف، یادگیری از طریق کاوشگری و گفتگو در مدارس، ترجمه رضاعلی نوروزی، عبدالرسول جمشیدیان و مهرناز مهربابی کوشکی، چاپ دوم، قم: انتشارات سما قلم.

Chance, Paul. (1986) Teaching Thinking, Curriculum Report, V. 15, No. 5, May 1986.

Claxton, G. (1999) Wise Up. London: Bloomsbury.

Lipman, Matthew. (1995). Moral Education: Higher Order Thinking and Philosophy for Children, Early Child Development and Care, V. 107, March 1995, PP. 61-70.

Lipman, Matthew. (2003). Thinking in Education. Second Edition, New York: Cambridge University Press.

Lipman, M. Sharp, A. M. Oscanyan, F. S. (1980). Philosophy in the Classroom, Philadelphia: Temple University Press.

Sharp, Ann Margaret. (1995). Philosophy for Children and the Development of Ethical Values, Early Child Development and Care, V. 107, March 1995, PP. 45-55.

Archive of SID