

تاریخ دریافت مقاله: ۸۵/۲/۲۷
تاریخ بررسی مقاله: ۸۵/۲/۳۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۵/۶/۲۵

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۵
دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۲
صص: ۳۱-۵۴

بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز

دکتر مسعود صفایی مقدم*
سید منصور مرعشی*
دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت*
دکتر خسرو باقری**
دکتر حسین سپاسی*

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز است. نمونه اصلی این پژوهش شامل ۶۰ نفر دانش‌آموز پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی شهر اهواز بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی (NJTRS) بود که توسط مرعشی، نمازکار و صفایی مقدم به فارسی برگردانده و ضرایب اعتبار و پایایی آن محاسبه گردید. فرضیه اصلی این پژوهش تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان را بر پرورش مهارت‌های استدلال در نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی بررسی می‌کند. نتایج این پژوهش نشان داد که اجرای روش اجتماع پژوهشی در کلاس درس می‌تواند بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان تأثیر مثبتی بگذارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات انجام شده در خارج از کشور هماهنگ است.

کلیدواژگان: آموزش فلسفه به کودکان، روش اجتماع پژوهشی، مهارت‌های استدلال

* عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران

مقدمه

با تحول مبانی نظری و ماهیت علم، رویکردهای جدیدی در تعیین اهداف تربیتی و فرایند آموزش مطرح شده است. یکی از بارزترین رویکردها توجه به تفکر در فرایند آموزش است. انیس^۱، لیپمن^۲ و پل^۳ (۱۹۸۹) به نقل از شعبانی، (۱۳۸۲) معتقدند که تربیت انسانهای صاحب اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد. اندرسون^۴ (۱۹۷۷) و هارتر^۵ (۱۹۸۰) بر نقش اساسی جستجوی معنا در شناخت تأکید می‌ورزند و معتقدند دانش‌آموزان باید به طور فعال تلاش کنند، اطلاعات جدید را با دانسته‌های قبلی خود وحدت بخشند و آنچه را مهم و با ارزش است استنباط و انتخاب کنند و به طور راهبردی درباره یادگیری خود بیندیشند. فیشر^۶ (۲۰۰۱) بیان می‌کند که ما موجوداتی هستیم که نه تنها فکر می‌کنیم بلکه می‌توانیم درباره افکار خود فکر کنیم و آنها را کنترل نمائیم. فهم ما از تفکر مرهون تلاشهای کسانی است که در طی قرون، ماهیت ذهن و

قوای ذهنی و راههای پرورش قوای ذهنی را مورد مطالعه و تحقیق قرار داده‌اند و مطالعه و تحقیق مستمر در این باره ممکن است آگاهی ما را راجع به این سؤال که تفکر چیست و چگونه می‌توانیم آن را در کودکان پرورش داد افزایش دهد.

دانش ما درباره تفکر تا حد زیادی از دو سنت متمایز فلسفه و روانشناسی ناشی می‌شود. فلاسفه مدت‌ها ذهن انسان را به مثابه جایگاه عقل و پرورش عقل را هدف نهایی تعلیم و تربیت دانسته‌اند. فلسفه، مطالعه تفکر از طریق تحلیل، استدلال و به کارگیری منطق را مورد تأکید قرار داده است. و روانشناسان درباره ساختارهای ذهن مطالعه کرده‌اند (فیشر، ۲۰۰۱). از طرف دیگر از دیرباز تاکنون در خصوص اینکه فلسفه چیست؟ پاسخهای مختلفی ارائه شده است که با جمع‌بندی این پاسخها می‌توان آنها را در دو دسته جای داد. دسته‌ای فلسفه را مجموعه‌ای از آراء و عقاید فیلسوفان درباره موضوعات فلسفی می‌دانند و دسته دوم فلسفه را عبارت از عمل فلسفی در نظر می‌گیرند و فیلسوف را کسی می‌دانند که به طور فلسفی اندیشه می‌کند. سقراط به عنوان آغازگر فلسفه به معنای حقیقی، فلسفه را برابر فلسفیدن

1. Ennis
2. Lipman
3. Paul
4. Anderson
5. Harter
6. Fisher

مفهوم‌سازی و استدلال و تقویت قدرت تفکر از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و جمعی برخوردار است، بسیاری از دانش آموزان و حتی دانشجویان فاقد قدرت تمیز در امور، داوری و استدلال هستند (لیپمن، ۱۹۸۰). صاحب‌نظران تربیتی با انجام تحقیقات و پژوهشهایی که از ۴۰ سال پیش شروع شده به این نتیجه رسیده‌اند که دوران بزرگسالی (از جمله دوره دانشگاهی) برای پرورش و تقویت استدلال افراد بسیار دیر است و باید چنین کاری از دوران کودکی شروع شود (لیپمن، ۱۹۸۰). بدین ترتیب برنامه جدیدی با عنوان «فلسفه برای کودکان»^۱ طراحی شد که از آن طریق، آموزش فلسفه وارد دبستانها و مدارس گردید.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان

در حدود ۴۰ سال پیش در دانشگاه کلمبیا پروفیسور «ماتیو لیپمن» این نظریه را مطرح کرد که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. لیپمن معتقد بود که اگر کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به

می‌دانست. منظور وی از فلسفیدن همانا درست اندیشیدن است. از نظر وی فلسفه با ذات اندیشیدن سر و کار دارد و حتی این سخن کانت که کار فلسفه آموختن اندیشیدن است نه آموختن اندیشه‌ها (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴) بیانی است از همان معنایی که برای نخستین بار سقراط به کشف آن رسید و به کار گرفت. با وجود این مدت طولانی فلسفه از معنای حقیقی خود دور افتاد ولی در سالهای اخیر بازگشت قابل توجهی به این طرز فکر که فلسفه یک فعالیت به شمار می‌آید صورت گرفته است (اسمیت، ۱۳۷۷). با آنکه به نظر می‌آید پرداختن به فلسفه کار فیلسوفان است اما به راستی این کار منحصر به آنان نیست زیرا که از یک سو هر انسانی، به عنوان انسان، لحظه‌هایی را فلسفی زندگی می‌کند و اهمیت این لحظات حیات تا بدانجاست که حتی می‌توان گفت هستی انسان در چنین لحظه‌هایی شکوفا می‌شود و از سوی دیگر هر گونه تأمل درباره اصول و بنیادهای چیزها گام نهادن به قلمرو فلسفه است. بنابراین، فلسفه همگانی است و منحصر به فلاسفه نیست (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴). سؤالی که اینجا مطرح می‌شود این است که اگر فلسفه همگانی است، چرا کودکان نتوانند درگیر آن شوند؟ با وجود اینکه قدرت تمیز، داوری،

1. Philosophy for children

دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرانی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند (به نقل از صفایی‌مقدم، ۱۳۷۷). البته نباید تصور کنیم که منظور از آموزش فلسفه، آموزش افکار افلاطون، ارسطو، کانت و ... است. هر چند کارهای این فلاسفه و دیگر فلاسفه در بردارنده ایده‌ها و مفاهیمی است که هم برای بزرگسالان و هم برای کودکان جالب هستند ولی در کلاس «فلسفه برای کودکان» مستقیماً از نظریات این فلاسفه صحبت نمی‌شود. ایده‌ها و مفاهیمی از قبیل، زیبایی، حقیقت، عدالت، آزادی، حقوق و قوانین و... با مسایلی درهم آمیخته‌اند که برای کودکان روشن به نظر نمی‌رسند. برخی از سؤالاتی که کودکان مایل به طرح آنها هستند عبارتند از: آیا تفکرات و دانش آدمی واقعی است؟ آیا باید همیشه از اکثریت تبعیت کرد؟ ما چگونه دوستی خود را نشان دهیم؟ یک جامعه خوب چه ویژگی‌هایی دارد؟ بدن ما برای ما چه می‌کند؟ آیا باید همیشه به طور مستقل فکر کنیم؟ چگونه می‌توان فهمید که دیگران چگونه فکر می‌کنند؟ این سؤالات و مسائل مربوط به آنها و همچنین مجموعه مسائلی را که با رشد مهارت‌های شناختی کودکان مرتبط بوده و

منجر به تقویت مهارت‌های تفکر و استدلال در آنان می‌شود می‌توان در قالب داستانها و رمانها برای کودکان بیان کرد. داستانهایی که در بردارنده این قبیل ایده‌ها و مفاهیم فلسفی باشد کودکان را به نحو جالب و عمیقی وارد حیطه فلسفه می‌کند.

فیشر (۱۹۹۵) معتقد است که «فلسفه برای کودکان» یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه جهانی و شواهد به دست آمده در بیش از ۵۰ کشور نشان می‌دهد که «فلسفه برای کودکان» به رشد مهارت‌های فکری در کودکان کمک کرده است (فیشر، ۱۹۹۸). لیپمن در مورد برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌گوید، این برنامه با بهره‌گیری از نظریات «جان دیوئی»^۱ و «ویگو تسکی»^۲ که بر ضرورت تعلیم تفکر و نفی آموزش حفظ کردن صرف تأکید می‌کردند به وجود آمده است. برای کودکان کافی نیست که صرفاً آنچه را که به آنها گفته می‌شود به حافظه سپرده و سپس به یاد بیاورند بلکه آنها باید موضوع مورد نظر را آزموده و تجزیه و تحلیل کنند. این برنامه با ارائه تعداد زیادی تمرین در مورد یافتن دلایل خوب برای داوری، کودکان را تحت نوعی آموزش قرار

1. Dewey
2. Vigotsky

می‌دهد که افق دید آنها را وسیع‌تر می‌کند. این برنامه به کودکان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند بهتر بیندیشند.

دیدن، احترام گذاشتن به دیگران (صفایی مقدم، ۱۳۷۷).
 برای انجام برنامه فلسفه برای کودکان، کتابهای داستانی ویژه کودکان تألیف شده است. اسپلیتر^۱ و شارپ^۲ (۱۹۹۵) معتقدند که چون کودکان از داستان لذت می‌برند از این طریق می‌توان آنها را برای تفکر و پرسیدن سؤال تشویق کرد و در آنها انگیزه بوجود آورد به ویژه اگر داستانها در مورد موضوعات و حوادثی باشند که رقابت در آنها باشد. برخلاف کتابهای درسی، این داستانها مربوط به خود آنها است و کودکان با تنظیم یک برنامه کاری برای پرسیدن سؤال و بحث کردن از آن استفاده می‌کنند. لیپمن در این زمینه می‌گوید یک کتاب داستانی فلسفی می‌تواند جوی تخیلی و داستانی را خلق کرده و از گفتگوهای سرشار از انرژی، شخصیتهای پرشور، سبک سرزنده و حتی طنز سود جوید.

اهداف برنامه فلسفه برای کودکان

یکی از مهم‌ترین اهداف این برنامه، اصلاح وضعیت آموزش تفکر در تعلیم و

انجمن فلسفه برای کودکان نیوزلند بیان می‌کند که این برنامه موجب رشد تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه کودکان می‌شود. شرکت‌کنندگان در این برنامه مهارتهای تفکر سطح عالی، نگرشها و عقاید ضروری برای تفکر خوب را پرورش میدهند. آنها همچنین مهارتهای ارتباطی‌شان و توانایی کار با دیگران را بهبود می‌بخشند (انجمن فلسفه برای کودکان نیوزلند، ۲۰۰۴). علاوه بر این، برنامه فلسفه برای کودکان شامل ویژگی‌هایی است که برخی از آنها عبارتند از: مهارت خواندن برای فهمیدن، جستجوی مسأله، فهم قضاوتها و احکامی که صادر می‌شوند، سؤال کردن، انسجام فکری پیدا کردن، مشاهده تناسبها، ارتباط برقرار کردن بین امور مورد مطالعه، تمرکز پیدا کردن بر مسأله مورد بحث، طبقه‌بندی کردن، ارائه دلیل، صورتبندی کردن معیارها و استفاده از آنها، نگاه کردن به امور از منظر وسیع‌تر، استفاده از مثال، تحلیل جملات و عبارات، مطالعه و ادراک پیش فرضها، کشف جانشینها، دریافت دلالتها، تعمیم دادن، گوش دادن فعال، بی‌طرف بودن، مسائل را از دید دیگران

1. Splitter
2. Sharp

تربیت است. از نظر لیپمن هدف این برنامه آن است که به کودکان کمک کند بیاموزند چگونه خودشان فکر کنند. لیپمن اهداف این برنامه را به صورت زیر دسته‌بندی می‌کند:

بهبود توانایی تعقل، پرورش و تقویت خلاقیت، تقویت ارزشهای اخلاقی، تقویت خودآگاهی و همچنین پرورش تفکر انتقادی (قائدی، ۱۳۸۳). همچنین باید به ارتباط برنامه آموزش فلسفه به کودکان با عوامل و عناصری همچون فلسفه علم، اقتصاد آموزش و پرورش، آموزش علوم، آموزش هنر، برنامه سواد و زبان آموزی، تحقیقات مربوط به هوش و مغز و عصر اطلاعات اشاره کرد که در شکل‌گیری و پیشرفت این برنامه مؤثر واقع شده‌اند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷).

لیپمن معتقد است که الگوی او به نحو مناسبی تفکر انتقادی را پرورش می‌دهد. وی در سال (۱۹۸۸) با نوشتن مقاله‌ای تحت عنوان «تفکر انتقادی چه می‌تواند باشد»^۱ به ارائه الگویی از تفکر انتقادی پرداخت که در آن هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسان معقول از طریق فرایند پژوهش دانست. لیپمن پس از معرفی الگوی تفکر انتقادی به طور منطقی به استفاده از ابزار مهم گروه‌های

پژوهش توجه می‌کند که معلم و دانش‌آموزان کلاس را شامل می‌شود. همچنین لیپمن در زمینه پرورش ارزشهای اخلاقی معتقد است که گروه‌بندیهای مختلفی در حمایت یا عدم حمایت از آموزش ارزشهای اخلاقی در نظام آموزشی پدیدار شده است. گروهی معتقدند که کل تربیت دارای بُعد اخلاقی است و گروه دیگری اصرار دارند که تحت هیچ شرایطی نباید مرییان، اخلاق را در کلاس درس آموزش دهند. لیپمن رویکرد فلسفی به اخلاق را از زاویه «کاوشگری اخلاقی»^۲ می‌نگرد. در هر حال لیپمن (۱۹۹۵) معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان تنها برنامه‌ای است که با انجام فلسفه به روش مباحثه ملزومات رشد اخلاقی کودک را تأمین می‌کند و این با درگیر کردن کودک در کاوشگری اخلاقی که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است میسر می‌شود. بر این اساس یکی از اهداف این برنامه تأمین رشد اخلاقی کودکان دانسته شده است. تحقق این اهداف و فراگیری بسیاری از مهارتهای ذکر شده و نیز ایجاد تمایل برای استفاده از این مهارتها از طریق زبان و با ایجاد یک «اجتماع پژوهشی»، جایی که کودکان به عنوان اقدامی

2. Ethical inquiry

1. Critical thinking, what can it be?

دوستی و همکاری جهت مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال می‌شود. پس از این که داستان توسط فراگیران خوانده شد نکات زیر می‌تواند جهت اجرای مؤثرتر اجتماع پژوهشی مفید باشد:

۱. از فراگیران بپرسید چه نکات جالب یا گیج‌کننده‌ای در مورد متن داستان یافته‌اید؟ آنها را تشویق کنید تا نظرات خود را به شکل سؤال مطرح کنند. سؤالات دانش‌آموزان را بر روی تابلو (تخته سیاه) بنویسید و در کنار هر سؤال نیز اسم فراگیری که سؤال را مطرح کرده است یادداشت کنید.
۲. سؤالات را به ترتیب و با یک روش منظم مورد بحث قرار دهید.
۳. معلم نقش تسهیل‌گر و کمک‌کننده دارد. اصولاً نقش او هدایت و مدل‌سازی کردن اقداماتی است که توسط فراگیران مطرح می‌شود. نظرات معلم نباید به عنوان منبع اطلاعاتی و ارزیابی‌کننده برای پاسخهای فراگیران در نظر گرفته شود.
۴. تأثیر حالت فیزیکی کلاس که به شکل دایره‌وار (میزگرد) است در اجتماع پژوهشی باعث می‌شود تا شرکت‌کنندگان بیشتر تشویق به صحبت کردن شوند، همچنین اگر آنها مستقیماً به شخص دیگری پاسخ دهند بهتر از این است که همیشه به معلم پاسخ دهند.

مشارکتی به تبادل نظر با همدیگر می‌پردازند به بهترین صورت امکان‌پذیر است.

روش اجتماع پژوهشی

عبارت «اجتماع پژوهشی»^۱ اولین بار به وسیله «پرس»^۲ در مقاله‌ای تحت عنوان «تثبیت باور»^۳ ارائه شد. پرس معتقد است ما در تولید علم مشارکت‌کننده هستیم نه تماشاگر. «دیویی» نیز معتقد به بکارگیری هوش مشارکتی و یادگیری به عنوان حل مسأله است و معتقد است که مدارس باید مبتنی بر مشارکت افراد اجتماعی - کودکانی که باید به عنوان شهروند تربیت شوند - باشند (فائدی، ۱۳۸۳).

در یک اجتماع پژوهشی، معلم و فراگیران یک داستان را به اتفاق هم می‌خوانند. لیکن می‌گوید برای اینکه محور آموزش و پرورش، پژوهش و تحقیق باشد لازم است که کلاسهای درس از شکل سنتی آن که به صورت انتقال اطلاعات از طرف معلم به فراگیران است خارج شود و تبدیل به گروههای تحقیق و یا اجتماع پژوهشی شوند. در چنین فضایی است که از رابطه

1. Community of inquiry
2. Peirce
3. The fixation of belief

۵. معلم باید شناخت و ارزیابی را در اجتماع پژوهشی تشویق کند. زیرا بعضی از سؤالات پیچیده و دشوار هستند و به آسانی قابل پاسخ‌گویی نیستند و پاسخ‌گویی به بعضی از سؤالات نیاز به زمان دارد. توضیح در مورد سؤالات مشکل از طرف معلم باید به عنوان یک فعالیت مثبت ارزشمند تلقی شود حتی اگر پاسخی برای آن پیدا نشود.
۶. باید فراگیران را تشویق کرد که در قبال نظرات و ایده‌های خود مسئول باشند و بتوانند از آنها دفاع کنند.
۷. معلم باید با نوع پرسشها و سؤالات مطرح شده در اجتماع پژوهشی آشنا باشد. ویژگی این نوع سؤالات آن است که با بلی یا خیر پاسخ داده نمی‌شود بلکه دانش‌آموزان را به تفکر، تعمق و پژوهش تشویق و ترغیب می‌کند.
- در ادامه به نمونه‌ای از این نوع سؤالات که در نظریه تفکر انتقادی «ریچارد پُل» (۱۹۸۵) تحت عنوان "طبقه‌بندی سؤالات سقراطی" که در اجتماع پژوهشی می‌تواند مورد استفاده قرار بگیرد اشاره می‌شود. به گفته پُل این نوع سؤالات ما را در ایجاد قضاوت‌های منطقی کمک می‌کند.
۱. Richard Paul
- نمونه سؤالات سقراطی:
- ۱- سؤالات توضیحی:
با گفتن..... چه منظوری داشتید؟
می‌توانید مثالی از..... بزنید؟
- ۲- سؤالاتی که برای جستجوی فرضیه‌ها طرح می‌شوند:
فرضیه او چیست؟
چرا برخی از افراد چنین فرضیه‌ای دارند؟
- ۳- سؤالاتی که برای کشف دلایل و شواهد ارائه می‌شوند:
دلیل شما برای گفتن آن چه بود؟
آیا این دلایل کافی هستند؟
- ۴- سؤالاتی در مورد دیدگاهها و نظریات:
چه راه دیگری برای ارائه آن وجود دارد؟
چه می‌شود اگر شخصی پیشنهاد کند که.....؟
- ۵- سؤالاتی که به دنبال کشف نتایج و درک مفاهیم و قضایا می‌باشد:
این که می‌گویند این موضوع اخلاقی نیست به چه معناست؟
پيامد منطقی گفته شما چیست؟
- ۶- پرسش درباره پرسش:
آیا فکر می‌کنید که این پرسش مناسبی است؟

این پرسش به چه چیزی مرتبط است؟ در هر حال، لیپمن کلاس درس را آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت فراگیران را پژوهش تلقی می‌کند. به اعتقاد وی کلاس درس، زمانی به اهداف واقعی خود دست می‌یابد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در آن هر کس و همه چیز به پژوهش دعوت شود در این حالت است که اجتماع پژوهشی شکل می‌گیرد، افکار پرورش می‌یابد، خلاقیت رشد می‌کند و اصول اخلاقی یعنی تحمل و مدارا، سعه صدر و پذیرش ابهامات نمود عینی پیدا می‌کند (جهانی، ۱۳۸۰). بر این اساس افراد کلاس همچون اجتماعی به هم پیوسته به پژوهش می‌پردازند و تفکر انتقادی دیگر ماهیت فردی پیدا نمی‌کند بلکه در جریان مشارکت جمعی تحقق می‌یابد.

بازنگری مطالعات انجام شده

از دهه ۱۹۸۰، آموزش مهارتهای استدلال و الگوی آموزش فلسفه به کودکان از بعد عملی و تجربی مورد توجه قرار گرفت و تحقیقات زیادی درباره آن به عمل آمد که اینک چکیده‌ای از نتایج این تحقیقات ارائه می‌گردد.

مطالعهٔ جکسون^۱ و دویچ^۲ (۱۹۸۷) که بر روی ۱۰۰۰ دانش‌آموز ابتدایی در ناحیه هاوایی انجام گرفت نشان داد که عملکرد دانش‌آموزانی که در کلاس آموزش فلسفه شرکت کرده‌اند در آزمون مهارتهای استدلال نیوجرسی بالاتر از گروه کنترل و افرادی بود که در چنین کلاسهایی شرکت نکرده بودند. فیلدز^۳ (۱۹۹۵) به نقل از جهانی، (۱۳۸۰) مطالعه‌ای درباره دانش‌آموزان انگلیسی انجام داد که نتیجه به دست آمده از این تحقیق نیز مؤید عملکرد بهتر دانش‌آموزان شرکت کننده در کلاس فلسفه در آزمون استدلال نسبت به گروه کنترل بود. آلن^۴ (۱۹۸۸) در تحقیقی که درباره ۲۳ دانش‌آموز به عنوان گروه تجربی، نشان داد این دانش‌آموزان که در کلاسهای برنامه آموزش فلسفه به کودکان شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل در زمینه‌های درک مطلب، خواندن و تفکر انتقادی عملکرد بهتری داشته‌اند. کامینگز^۵ (۱۹۸۱) در تحقیقی بر روی ۳۲ دانش‌آموز آمریکائی پایه پنجم ابتدایی در دو گروه تجربی و کنترل (هر گروه ۱۶ نفر) با استفاده از پیش آزمون و پس

1. Jackson
2. Deutsch
3. Fields
4. Allen
5. Cummings

آزمون، نشان داد که رویکرد فلسفی می‌تواند در بهبود مهارت‌های استدلال منطقی و انتقادی سودمند باشد. دانیل^۱ (۱۹۹۸) در تحقیقی به بررسی برنامه فلسفه برای کودکان و اثرات آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که در طی دوره‌های آموزشی ۹ و ۱۵ هفته (هفته‌ای ۲ ساعت) دانش‌آموزانی که در این دوره‌ها شرکت کرده بودند و از طریق مصاحبه و پرسشنامه کوتاه مباحث فلسفی مورد ارزیابی قرار گرفته بودند، نسبت به گروه کنترل در مهارت‌های تفکر انتقادی عملکرد بهتری داشتند. ایوریو^۲ و همکاران (۱۹۸۴) در بررسی برنامه فلسفه برای کودکان، بر روی ۳۶۹ دانش‌آموز پایه‌های سوم تا ششم به عنوان گروه تجربی و با استفاده از آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی و چک لیست توصیف کودکان اثرات مثبت و معنی‌داری را در زمینه استدلال کردن کودکان نشان دادند. مالمستر^۳ (۱۹۹۹) در یک مطالعه طولانی که ۶ سال به درازا کشید در ۴ مدرسه ابتدایی شهر استکهلم سوئد، برنامه‌ای طراحی کرد (با استفاده از برنامه آموزش فلسفه به کودکان) و در طی

این مدت دانش‌آموزان گروه تجربی به مدت ۳ سال در کلاسهای فلسفه شرکت کردند و دانش‌آموزان گروه کنترل آموزش خود را به طور معمولی دنبال کردند. نتایج این تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان گروه تجربی که در آزمونهای مختلف پیشرفت تحصیلی شرکت کرده بودند تفاوت معنی‌داری با دانش‌آموزان گروه کنترل داشتند و در زمینه‌های مختلف از جمله، آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی، آزمون استدلال نیوجرسی و آزمون خواندن، عملکرد بهتری داشتند. لیپمن و بیرمن^۴ (۱۹۷۰) تحقیقی را با این پیش فرض که کودکان به منظور بهبود توانایی استدلال خود به کمک نیاز دارند و این که چنین بهبودی در تفکر باعث تقویت سایر مهارت‌های تحصیلی می‌شود انجام دادند. این تحقیق نشان داد که یک برنامه آموزش ۹ هفته‌ای می‌تواند نتایج مؤثری نه فقط بر استدلال بلکه بر خواندن و تفکر انتقادی کودکان داشته باشد. نتایج این مطالعه، معنی‌داری سطح بالایی را در دو سال و نیم بعد نشان داد. هولدر^۵ (۱۹۹۲) با همکاری مؤسسه پیشبرد برنامه فلسفه برای کودکان (IAPC) تحقیقی را در کشور فیلیپین انجام داد. در این تحقیق

1. Daniel
2. Iorio
3. Malmhester

4. Bierman
5. Holder

۱۲۰۰ دانش‌آموز پایه پنجم ابتدایی در ۲ گروه تجربی و کنترل شرکت داشتند. با استفاده از برنامه «هاری»^۱ (۲ تا ۳ ساعت در

هفته) در طی سالهای ۹۲-۱۹۹۱ برنامه اجرا شد. با استفاده از آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی به صورت پیش آزمون- پس آزمون، نتایج نشان دهنده اثرات مثبت برنامه بر روی دانش‌آموزان گروه تجربی بوده است. مورویون^۲ (۲۰۰۰) پژوهشی را در زمینه ارزشیابی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در ۳ مدرسه متوسط شهر مادرید با استفاده از آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی به صورت پس آزمون انجام داد. وی گزارش کرد که اجرای این برنامه در بهبود توانایی شناختی عمومی گروه تجربی و همچنین در خواندن و درک مطلب اثر مثبتی داشته است. در مطالعه دیگری که پیرامون رابطه پیشرفت تحصیلی در دروس ریاضیات، علوم و مطالعات اجتماعی با آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی به عمل آمده مشخص گردیده است که بین این دو عامل همبستگی قوی و معنی‌داری وجود دارد. برای مثال وقتی از روش اجتماع پژوهشی در آموزش علوم استفاده شد گروه تجربی بطور معنی‌داری

نسبت به گروه کنترل در آزمون استدلال علوم از خود عملکرد بهتری نشان داد (اسپرود^۳، ۱۹۹۷).

هایمر^۴ (۲۰۰۲) با مطالعه درباره دانش‌آموزان سرآمد، اثرات مثبت برنامه آموزش استدلال مفهومی و پژوهش فلسفی با دانش‌آموزان نشان داد. مونتس^۵ و ماریا^۶ (۲۰۰۱) در تحقیقی گزارش کردند که با اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در ۲ مدرسه ابتدایی شهر مکزیکو و با استفاده از آزمون استدلال نیوجرسی، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه در زمینه مهارت‌های استدلال کردن و تفکر انتقادی عملکرد بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که در این برنامه شرکت نکرده بودند، داشتند.

هدف و فرضیه پژوهش

هدف این پژوهش بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز بوده است. برای این منظور یک فرضیه کلی در نظر گرفته شد

3. Sprud
4. Haimer
5. Monts
6. Maria

1. Harry
2. Moriyon

که عبارت است از:

مهارتهایی که با این آزمون سنجیده می‌شود مطابق با عملیات بنیادی در قلمرو منطق می‌باشد. این مهارتها متنوع و هر کدام نماینده یک حوزه هستند. زبانی که در سؤالهای آن مورد استفاده قرار گرفته، ساده، روشن و لحن غیرآمرانه دارد. این آزمون شامل ۵۰ سؤال چند گزینه‌ای به صورت قیاسهای منطقی می‌باشد که نشان دهنده ۲۲ مهارت در زمینه استدلال است. در یک بررسی که توسط کوهن^۳ (۱۹۹۰) صورت گرفته گزارش شده است که این آزمون یکی از سودمندترین و مؤثرترین ابزارهای شناسایی قدرت تفکر و استدلال دانش‌آموزان در پایه‌های میانی است.

از آنجا که این آزمون جهت ارزیابی برنامه فلسفه برای کودکان که منطق و روش استدلال را به کودکان معرفی می‌کند تدارک دیده شده است از نظریات روانشناسان شناختی و فیلسوفانی همچون، جرج هربرت مید^۴، ویگوتسکی، دیوئی و سقراط^۵ بهره گرفته شده است. این آزمون برای استفاده در گروههای بزرگ کلاسی طراحی شده است و زمان لازم برای اجرای آن معمولاً آزاد است

روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارتهای استدلال دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد.

جامعه آماری و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز می‌باشد. از این جامعه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۶۰ نفر انتخاب شدند که به طور تصادفی به دو گروه ۳۰ نفری تقسیم شدند. سپس گروههای آزمایشی و گواه به صورت تصادفی مشخص گردیدند.

ابزار پژوهش

آزمون مهارتهای استدلال نیوجرسی^۱ (NJTRS):

این آزمون در طی سالهای ۱۹۷۶ تا ۱۹۸۱ توسط «ویرجینیا شپمن»^۲ ساخته شد سپس توسط روانشناسان در مرکز آزمونهای تحصیلی پرینستون نیوجرسی جهت ارزیابی برنامه آموزش فلسفه به کودکان مورد بررسی قرار گرفت.

3. Cohn
4. Meed
5. Socrates

1. The New Jersey test of reasoning skills
2. Virginia Shipman

ولی به طور متوسط بین ۳۵ تا ۴۰ دقیقه وقت لازم است (شیپمن و کوهن، ۱۹۸۳). پایایی و روایی این آزمون در تحقیقات گوناگون به دست آمده است. در این بررسیها ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۴ بوده است که رضایت بخش گزارش شده است (الن، ۱۹۸۸ و کوهن، ۱۹۹۰). همچنین روایی همزمان توسط پژوهشی بر روی دانشجویان سال اول کالج در نیوجرسی و همبستگی بین آزمون نیوجرسی و آزمون SAT^۱ ریاضیات به دست آمده است. در پژوهش حاضر به منظور سنجش همسانی درونی آزمون از روشهای آلفای کرونباخ، تنصیف و بازآزمایی استفاده شده است که مقادیر آنها به ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۵۰ و ۰/۶۹ به دست آمده است که نسبتاً رضایت بخش هستند.

برای تعیین روایی صوری آزمون و استفاده از پیشنهادها و تشخیص نقاط ضعف احتمالی سؤالات آزمون، پرسشنامه در اختیار اساتید صاحب نظر در رشته‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت قرار گرفت و نظرها و پیشنهادهای آنان در اصلاح تعدادی از سؤالات مدنظر قرار گرفت. ضمناً تمامی افراد فوق روایی محتوایی آزمون را مورد تأیید

قرار دادند. همچنین به منظور بررسی روایی آزمون از روش روایی همزمان بر روی یک نمونه ۵۰ نفری از افراد جامعه مورد بررسی بهره‌گیری شد. بدین طریق که برای هر یک از مهارتهای در نظر گرفته شده در آزمون یک سؤال که در برگیرنده همان مهارت باشد به عنوان سؤال ملاک تهیه گردید. بدین ترتیب ۲۲ سؤال که نماینگر ۲۲ مهارت استدلال در آزمون می‌باشد تهیه و در اختیار آزمودنیها قرار گرفت. سپس ضریب همبستگی بین میانگین پاسخ سؤالات هر یک از مهارتها با ملاک مربوطه محاسبه و به عنوان ضریب روایی در نظر گرفته شد. این ضریب برای کل آزمون ۰/۵۴ محاسبه گردید که در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنی دار می‌باشد.

مواد آموزشی مورد استفاده در پژوهش
در این پژوهش از کتاب داستانی لیزا^۲ و راهنمای آموزشی آن به عنوان محتوای آموزشی در جلسات اجتماع پژوهشی استفاده گردید. این کتاب توسط مرعشی و نمازکار به فارسی برگردانده و توسط پژوهشگران مورد استفاده قرار گرفت. این کتاب یکی از

1. Scholastic Aptitude Test

2. Lisa

مجموعه کتابهای داستانی فلسفی است که توسط لیپمن و همکارانش برای دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم نوشته شده است. لیزا بر روی موضوعاتی نظیر خوبی، طبیعی، ماهیت قواعد و استانداردها، استدلال، حقوق کودکان و حقوق حیوانات و تفکر تمرکز می‌کند. هدف از اجرای این برنامه آن است که کودکان را به تفکر و تمرکز بر مهارت‌های استدلال و همچنین ارزشهای اخلاقی‌شان تشویق کند. یکی دیگر از اهداف این برنامه آن است که به کودکان کمک کند تا به وضوح بفهمند که گزینه‌های استدلالی و اخلاقی‌شان چه چیزهایی هستند و چگونه می‌توان آن گزینه‌ها را نقدانه ارزیابی کرد. لیزا علاقه‌مند است که ارتباط درونی منطقی و اخلاق را بداند. این کتاب به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در توجیه باورهای‌شان و توجیه برخی انحرافات از الگوهای معمولی زندگی، دلایل خوب ارائه دهند.

به همراه کتاب لیزا، یک راهنمای آموزشی برای معلم نیز تهیه شده است که «کاووشگری اخلاقی»^۱ نام دارد. لیپمن در توضیح این راهنمای آموزشی می‌گوید: "در حالی که فلسفه فی نفسه با موارد متعددی

سروکار دارد، در اینجا سه چیز در خصوص فلسفه از همه مهمتر است:

۱. ما باید تا حد ممکن تفکر باز، منطقی و انتقادی را بیاموزیم.

۲. ما باید چنین تفکری را به مسائلی که رویاروی ما قرار دارند مرتبط سازیم.

۳. ما باید به شیوه‌ای فکر کنیم که راه حل‌های بدیع را خلق کنیم" (لیپمن، ۱۹۸۵، ص ۴).

با بکارگیری این توصیه‌ها در آموزش مهارت‌های استدلال، بدیهی است که کودکان باید بیاموزند که چگونه به طور منطقی و روشن و مؤثر فکر کنند (در خصوص تفکر، فکر کنند). هدف از کاوشگری اخلاقی این نیست که به کودکان ارزشهای بخصوصی را بیاموزد بلکه هدف آن این است که یک تفکر بی پایان و آزاد را به کودکان یاد دهد (همان منبع).

طرح پژوهش و روش اجرای آن

این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی-میدانی است که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است و به بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر مهارت‌های استدلال پرداخته است.

1. Ethical inquiry

در این پژوهش، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی به مدت ۱۱ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای با گروه آزمایشی صورت پذیرفت (هر هفته یک جلسه). جلسه اول به عنوان جلسه مقدماتی و ۱۰ جلسه دیگر به عنوان جلسات اصلی بودند. این برنامه به تفکیک جلسات به صورت ذیل اجرا شد:

جلسه مقدماتی صرف معرفی برنامه آموزش فلسفه به کودکان و توضیح هدف اجرای این روش شد. سپس جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با این روش، تمرینهایی برای آنان ارائه شد. لازم به توضیح است که در تمامی جلسات به شیوه اجتماع پژوهشی موضوعاتی تحت عنوان «طرح بحث» با دانش‌آموزان کار می‌شد. بدین صورت که ابتدا قسمتی از داستان فلسفی توسط دانش‌آموزان خوانده می‌شد و سپس از آنان خواسته می‌شد که نظرات خود را در مورد داستان خوانده شده بیان کنند. بدین ترتیب نظرات هر یک از دانش‌آموزان به همراه اسم آنان بر روی تابلو نوشته می‌شد. سپس از دانش‌آموزان به ترتیب خواسته می‌شد که در مورد نظرات خود با ارائه دلیل و یا دلایل صحبت کنند. بدین ترتیب بین دانش‌آموزان بحث و گفتگویی صورت می‌گرفت که اساس آن روش اجتماع پژوهشی بود.

عناوین موضوعات مورد بحث در جلسات اجتماع پژوهشی عبارت بودند از:

جلسه اول: تناسب و هماهنگی

جلسه دوم: رابطه کل و جزء و جزء و کل

جلسه سوم: چه موقع باید کارها را خوب بنامیم؟

جلسه چهارم: قرار دادن خود به جای دیگری

جلسه پنجم: استدلال قیاسی

جلسه ششم: چه تفاوتی بین حیوان و انسان وجود دارد؟

جلسه هفتم: تفاوت بین نوع و درجه

جلسه هشتم: استدلال خوب و ویژگیهای آن

جلسه نهم: استدلال شرطی

جلسه دهم: سؤال چیست؟

یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداکثر و حداقل نمره‌های مربوط به متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر بررسی می‌گردند که نتایج در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱ داده‌های توصیفی (حداقل و حداکثر نمره‌ها، میانگین و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون مهارتهای

نیوجرسی را در گروه آزمایشی و گواه نشان می‌دهد. نتایج داده‌های این جدول بیانگر این است که میانگین نمره‌های پس آزمون در گروه آزمایشی نسبت به پیش آزمون افزایش یافته است و میانگین نمره‌های گروه گواه در پس آزمون اندکی کاهش یافته است. به طور

جدول ۱. داده‌های توصیفی نمره‌های پیش آزمون- پس آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی در گروه آزمایشی و گواه

گروهها	متغیرها	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
آزمایشی	پیش آزمون استدلال	۲۱	۴۱	۳۱/۴۰	۴/۳۴
	پس آزمون استدلال	۲۷	۴۵	۳۵/۶۳	۳/۹۳
گواه	پیش آزمون استدلال	۲۲	۴۱	۳۰/۷۶	۵/۱۷
	پس آزمون استدلال	۲۰	۳۸	۲۹/۸۳	۵/۴۳

یافته‌های استنباطی

تحلیل واریانس گردیده است. نکته مهمی که در تحلیل کوواریانس باید به آن توجه شود فرض همگنی شیبها می‌باشد و در صورتی که فرض خطی بودن یا همگنی شیبهای رگرسیون (ضرایب b) رعایت نشود، نتایج (ANCOVA) صحیح نخواهد بود. زمانی فرض همگنی شیبها برقرار خواهد بود که میان متغیر کمکی (در این پژوهش پیش آزمون) و متغیر وابسته (در این پژوهش پس آزمون) در همه سطوح عامل (گروه آزمایش و گواه) برابری حاکم باشد. بنابراین در اولین گام، تحلیل فرض همگنی شیبها مورد آزمون

یافته‌های مربوط به این بخش با توجه به نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) و رگرسیون خطی برای آزمون فرضیه گزارش می‌شود. لازم به توضیح است که در تحلیل کوواریانس نمره متغیر مهارت‌های استدلال که از پس آزمون به دست آمده است به عنوان متغیر وابسته تلقی شده است و نمره مهارت‌های استدلال که در پیش آزمون حاصل شده است به عنوان متغیر کمکی (کوواریت^۱) وارد

1. Covariate

قرار گرفت. جدول ۲ نتایج حاصل از بررسی کاملاً محقق است. نسبت F حاصل از این فرض همگنی شبیه‌های نمره‌های پیش آزمون و تحلیل برابر با ۰/۰۱۲ در سطح $P < ۰/۹۱۳$ از پس آزمون در سطوح عامل (گروه آزمایشی و لحاظ آماری معنی‌دار نیست).

گواه) را نشان می‌دهد. در ادامه به منظور بررسی فرضیه اصلی

بررسی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که پژوهش، تحلیل کوواریانس را با کنترل متغیر

میان شبیه‌ها در سطوح عامل تفاوت معنی‌داری پیش آزمون پی می‌گیریم.

وجود ندارد. بنابراین فرض همگنی شبیه‌ها همان گونه که در جدول ۳ مشاهده

جدول ۲. خلاصه نتایج بررسی فرض همگنی شبیه‌های نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در سطوح عامل (گروه آزمایش و گواه)

منبع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری P
گروه پیش آزمون	۰/۱۳۰	۱	۰/۱۳۰	۰/۰۱۲	۰/۹۱۳
خطا	۶۰۶	۵۶	۱۰/۸۳۱	-	-
کل	۶۶۱۰۰	۶۰	-	-	-

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس و کوواریانس نمره پیش آزمون و پس آزمون

منبع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری P
کوواریانس (پیش آزمون)	۷۰۰/۴۶۹	۱	۷۰۰/۴۶۹	۶۵/۸۱۴	$P < /۰۰۰۱$
گروه	۴۲۵/۷۱۰	۱	۴۲۵/۷۱۰	۳۹/۹۹۸	$P < /۰۰۰۱$
خطا	۶۰۶/۵۳۳	۵۶	۱۰/۸۳۱	-	-
کل	۶۶۱۰۰	۶۰	-	-	-
گروه بدون کوواریانس	۵۰۴/۶	۱	۵۰۴/۶	۲۲/۳۹	$P < /۰۰۰۱$
خطا	۱۳۰۷/۱۳۳	۵۸	۲۲/۵۳۷	-	-
کل	۶۶۱۰۰	۶۰	-	-	-

می‌گردد نسبت F برای گروه آزمایش و کنترل برابر با $39/998$ است و در سطح $P < /0.001$ از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد. بنابراین فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. لازم به توضیح است که اندازه اثر برای گروه برابر با $R^2 = 0/412$ است. این موضوع نشان می‌دهد که در حدود 40% واریانس مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان اختصاصاً توسط اعمال شیوه آزمایش (روش اجتماع پژوهشی) قابل تبیین است. همچنین بدون در نظر گرفتن کوواریانس نیز میان گروهها تفاوت معنی‌داری در نمره پس آزمون وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

علاقه به توسعه تواناییهای تفکر در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست. منشاء چنین علاقه‌ای به آکادمی افلاطون بر می‌گردد. مالکوم نالس^۱ معتقد است که به منظور ایجاد تحولات اجتماعی روزافزون، مربیان تعلیم و تربیت باید درباره نقش خود دوباره فکر کنند و فعالیتهای خود را بر آموزش مهارتها و روشهایی متمرکز نمایند که شاگردان برای تحقیق مستقل بدان احتیاج

دارند (مایرز، ۱۳۸۰). بعضی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت مدتها پیش مسیر مطلوب این تحول را پیش‌بینی کردند. در سال (۱۹۲۹) آلفرد نورث وایتهد معتقد بود که «یادگیری شاگردان بی‌فایده است مگر اینکه کتابهای خود را گم کنند، جزوات خود را بسوزانند و جزوات از برشده را برای امتحان فراموش کنند» (مایرز، ۱۳۸۰). اظهارات وایتهد بدین معناست که تعلیم و تربیت اساساً فرایندی فکری است و محتوای آموزش در درجه دوم اهمیت قرار دارد. با وجود این، بسیاری از محافل آموزشی به جای اینکه برای پرورش استعدادهای فکری نوجوانان اهمیت قائل شوند، بر یادگیری اطلاعات و محتویات برنامه آموزشی تأکید می‌کنند و به این دلیل است که اعتبار روشهای سنتی آموزش همچنان به قوت خود باقی است. این روشها معمولاً باعث ترویج سبک انفعالی تعلیم و تربیت می‌شود که در آن تفکر انتقادی یا تنها به طور ضمنی آموزش داده می‌شود و یا هرگز یاد داده نمی‌شود. خوشبختانه این سنت انفعالی در حال دگرگونی است. رویکرد مثبت و فعال آموزش که ناظر به پرورش استعدادهای فکری شاگردان است هم در ادبیات در حال

1. Malcom Nals

افزایش مهارتهای استدلال و هم در نوآوریهای اخیر در زمینه مواد درسی به چشم می‌خورد که از آن جمله می‌توان به برنامه آموزش فلسفه به کودکان اشاره کرد. برنامه آموزش فلسفه به کودکان که نخست توسط لیپمن و همکارانش مطرح شد، بیان می‌کند که تفکر فلسفی به معنی صرف تفکر و استدلال نیست بلکه مستلزم تفکر درباره تفکر است. لیپمن و همکارانش با مروری بر تاریخ اندیشه‌های فلسفی، مسایل مهمی را که مورد بحث فیلسوفان بوده، مشخص کرده‌اند و جریان تفکر کودکان را در رویارویی با این مسایل قرار داده‌اند. نمونه این مسایل عبارتند از: صدق یا حقیقت، خیر، واقعیت، ماهیت ذهن، قواعد اخلاقی یا اجتماعی. همچنین در این برنامه بحث و گفتگو میان دانش‌آموزان، همراه با هدایت معلم، بستر اصلی تفکر فلسفی است. از این رو در این برنامه آن طور پیش‌بینی نشده است که پاسخ معین و از پیش تعیین شده‌ای در باب مسایل مذکور به دانش‌آموزان داده شود. بلکه طرح مسأله و بحث و گفتگو درباره آن، طریقه‌ای است که برای دست یافتن به پاسخها اتخاذ شده است. به این ترتیب، کلاس به یک «اجتماع پژوهشی»

تبدیل می‌شود که در ضمن آن کودکان، تصورات خود را عرضه می‌کنند و در باب آرای دیگران به بحث و گفتگو می‌پردازند. برخی از ویژگیهای این «اجتماع پژوهشی» عبارتند از: پژوهش معطوف به دانش و فهم، تکیه بر سؤال و عرضه دلیل، خطرپذیری فکری و تصحیح اندیشه‌های خویش، همکاری، اعتماد، سعه صدر و احترام به دیگران، شکل اجتماعی و مشارکت‌آمیز رویارویی با معما و شگفت‌زدگی، گفتگوی دانش‌آموز-محور، پذیرش مسئولیت برای دیدگاههای خویش و یادگیری تفکر (کم^۱، ۱۹۹۳).

با توجه به این ویژگیها، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال بود که آیا از طریق روش اجتماع پژوهشی می‌توان مهارتهای استدلال دانش‌آموزان پسر را پرورش داد؟. نتایج تحلیل آماری فرضیه اصلی پژوهش نشان داد که روش اجتماع پژوهشی در پرورش مهارتهای استدلال دانش‌آموزان پسر دوره راهنمایی تأثیر مثبتی دارد. نتایج فرضیه فوق منطبق با نظرات بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش تفکر به کودکان از جمله جفری کین^۲ است. او در

1. Cam

2. Jeffrey Kane

مقاله‌ای ضمن پذیرش مفروضات برنامه و طرح لیپمن معتقد است که فلسفه برای کودکان از طریق روش اجتماع پژوهشی باعث رشد مهارت‌های استدلال و تفکر انتقادی کودکان می‌شود. وی بر این اساس پژوهش‌های مشارکتی را مورد تأکید قرار می‌دهد و به توسعه مهارت‌های اجتماعی اولویت می‌دهد (جفری کین، ۱۹۸۵). همچنین در تبیین این فرضیه می‌توان به نتایج پژوهش‌های آلن (۱۹۸۸)، کامینگز (۱۹۸۱)، دانیل (۱۹۹۸)، ایوریو و همکاران (۱۹۸۴)، مونتس و ماریا (۲۰۰۱)، سایمون^۱ (۱۹۷۹) و اسپرود (۱۹۹۷) اشاره نمود که به مؤثر بودن روش اجتماع پژوهشی در پرورش مهارت‌های استدلال دست یافتند.

لیپمن (۱۹۷۸) در مقاله‌ای با عنوان «آیا برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند مبنایی برای اصلاح ساختار نظام آموزشی قرار گیرد؟» با تأکید بر اینکه مدرسه باید به صورت آزمایشگاهی برای تمرین تفکر و فراگیری اندیشه انتقادی و نیز درگیر کردن فرد در تجربیات واقعی زندگی در آید، به این سؤال پاسخ مثبت می‌دهد. بر این اساس و با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش،

و نیز تأثیرات مثبت برنامه آموزش فلسفه به کودکان و یادگیری مبتنی بر تشریح مساعی بر رشد و توسعه هوش و اعمال هوشمندانه و بر ارتقا و تعمیق ارزش‌های هنری و اخلاقی (هاگامن^۲، ۱۹۹۰a و ۱۹۹۰b)، (شارپ، ۱۹۹۵)، (لیپمن، ۱۹۹۵) به نظر می‌رسد از جمله وظائف مهم دست اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش کشور تأکید بر تفکر انتقادی و روش‌های مبتنی بر تشریح مساعی دانش‌آموزان و بحث و گفتگوی طرفین آنها و بر اساس آن، اصلاح ساختار نظام آموزشی است. زیرا همان طور که گفته شد تحقق بسیاری از اهداف عالی‌تر تعلیم و تربیت در گرو پرورش ذهن‌های خلاق، تفکر فلسفی و فراگیری شیوه‌های صحیح استدلال است و از آنجا که هدف اصلی برنامه چهارم توسعه ایران نیز، توسعه با محوریت دانایی است، لذا پیشنهاد می‌شود انجام اصلاحات اساسی در نظام آموزشی از دوره آموزش‌های غیررسمی یعنی برنامه‌های مهد کودکها تا دوره‌های آموزش عالی را در بر گیرد و برنامه‌هایی تحت عنوان آموزش فلسفه و یا تفکر فلسفی در برنامه‌های درسی رسمی کشور گنجانده شود. آموزش فلسفه و تفکر

1. Simon

2. Hagaman

فلسفی به کودکان از طریق اجتماع پژوهشی موقعیتی را به دست خواهد داد تا کودکان ضمن درک بهتری که از مجهولات خود به دست می‌آورند در کشف پاسخها مشارکت فعال نموده و با درک لذت دانستن، اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند. فراهم نمودن چنین فرصتی با استفاده از روش اجتماع پژوهشی که با بحث و گفتگو همراه است نه فقط در جهت درک عقاید دیگران بلکه برای کشف و ابداع عقاید و ایده‌ها و روشن کردن ارزش بازنمایی و بحث خود اصلاح‌گری به منظور بالا بردن فهم و حل مشکلات آتی آنان مفید خواهد بود. همچنین با استفاده از روش گفتگو و فن پرسشگری در اجتماع پژوهشی، کودکان به عقاید و اندیشه‌های دیگران احترام می‌گذرند و در عین حال به تفکر درباره تفکر، سخن و کردارشان تشویق می‌شوند.

منابع

فارسی

- اسمیت، فیلیپ (۱۳۷۷). *فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه: سعید بهشتی. مشهد: آستان قدس رضوی.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیلویمین. *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، سال دوازدهم، شماره ۴۲، صص ۳۵-۵۵.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). *روش تدریس پیشرفته*. تهران: انتشارات سمت.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). *برنامه آموزش فلسفه به کودکان*. *فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه الزهراء (س)*، سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷، صص ۱۶۱-۱۸۴.
- فیشر، رابرت (۲۰۰۱). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه: مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان (۱۳۸۵). اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان*. تهران: انتشارات دواوین.
- کم، فیلیپ (۱۹۹۳). *داستانهای فکری (جلد اول)*. ترجمه: احسانه باقری (۱۳۷۹). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- مایرز، چت (۱۹۴۲). *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه: خدایار ابیلی (۱۳۸۰). تهران: انتشارات سمت.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). *فلسفه کانت، بیداری از خواب دگماتیسم بر زمینه سیر فلسفه دوران نو (جلد سوم)*. تهران: انتشارات نقش جهان.
- هینز، جوانا (۲۰۰۲). *کودکان فیلسوف*. ترجمه: عباس اردکانی و حیدر محمدی باغ ملائی (۱۳۸۴). تهران: انتشارات برای فردا.

لاتین

- Allen, T. (1988). Doing philosophy with children. *Journal of Thinking*, 7(3), 35-44.

- Anderson, R.C. (1977). **The Notion of Schemata and the Educational Enterprise in Schooling and Acquisition of Knowledge**. Hillsdale, NJ: Ertbaum.
- Cohn, Sanford. J. (1990). Talent Searches, in W. Colangelo and G. Davis (Eds). **Handbook of Gifted Education**. Boston: Allyn and Bacon.
- Cummings, N.P. (1981). Analytical thinking for children: Review of the research. *Journal of Analytic Teaching*, 2 (1), 26- 28.
- Daniel, M.F. (1998). P4c in pre-service teacher education. *Journal of Analytic Teaching*, 19 (1), 13-20.
- Fisher, R. (1995). **Teaching Children to Learn**. London: Blackwell/ Simon and Schuster/ Stanley Thornes.
- Fisher, R. (1998). **Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom**. London: Continuum.
- Hagaman, Sally. (1990a). Philosophical aesthetic in art education: A further look toward implementation. *Journal of Art Education*, 43(4), 22-24.
- Hagaman, Sally. (1990b). The community of inquiry: An approach to collaborative learning. *Journal of Studies in Art Education*, 31(3), 149-57.
- Harter, S. (1980). The perceived competence scale for children. *Journal of Child Development*, 51. 218-235.
- Holder, J. (1992). P4c in the Philippines Project: Final Report on Phase III. IAPC. Montclair State University.
- Hymer, B. (2002). **Final Report of the Research in IAPC**. Montclair State University.
- Iorio, J., Weinstein, M. and Martin, J. (1984). Philosophy for children program. *Journal of Thinking*, 3(2), 28-35.
- Jackson, T.E and Deutsch, E. (1987). Where we are now. *Journal of Thinking*, 6(2), 12-14.
- Kane, J. (1985). Philosophy for children. *Journal of Critical Thinking Across the Discipline*, 5(2), 67-74.
- Lipman, M. and Bierman (1970). Field experiment in Montclair. Abstract in Lipman, M. **Philosophy Goes to School**. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press.

- Lipman, M. (1978). Can philosophy for children be the basis of educational redesign? *Journal of Social Studies*, 69. (6), 253-57.
- Lipman, M. (1980). **Philosophy in the Classroom**. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. and Sharp, Ann M. (1985). **Ethical Inquiry: An Instructional Manual To Accompany LISA**, IAPC. Montclair State University.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking, what can it be?. *Journal of Educational leadership*, 40 (1).
- Lipman, M. (1995). Moral education, higher- order thinking and philosophy for children. *Journal of Early Child Development and Care*, 107, 61-70.
- Malmhester, M. (1999). **The 6 Years Long Swedish Project**. Best in the world in thinking, partly presented at the ICPIC congress.
- Montes, Madrid and Maria, Elena (2001). **Juchitan de los Ninos**. Abstract in IAPC. Montclair State University.
- Moriyon, F. (2000). Valoracion de filosofia para Ninos. *Journal of Psicotema*, 12 (2), 207-211.
- Paul, R. (1985). McPeck's Mistakes. *Journal of Formal logic*, 7(1).
- Sharp, Ann Margaret. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Journal of Early Child Development and Care*, 107, 45-55.
- Shipman, Virginia and Cohn, Sanford. J. (1983). **The New Jersey Test of Reasoning Skills**. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Splitter, Laurance and Sharp, A.M. (1995). **Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry**. Melbourne, Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Sprod, Tim. (1997). What is a community of inquiry? *Journal of Critical Thinking Across the Disipline*, 17(1).
- <http://www.p4c.org.nz/2004>.